



universität
wien

Dissertation

Titel der Dissertation

„Glücklich standardisiert.
Über den Zusammenhang von
Bildungsstandards, Bildung und Glück“

Verfasser

Mag. Wolfgang Horvath

Angestrebter akademischer Grad

Doktor der Philosophie (Dr. phil.)

Wien, 2010

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 092 297

Dissertationsgebiet lt. Studienblatt: Pädagogik

Betreuerin: Ao. Univ. –Prof. Mag. Dr. Ilse Schrittmesser

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	3
1.1. Auslöser, Hintergründe und Hoffnungsträger: Bildungsstandards	3
1.2. Die Kapitel der Arbeit im Überblick	8
Kapitel 2: Vom Notstand zum Standard.....	8
Kapitel 3: Bildungsstandards	8
Kapitel 4: Bildung	10
Kapitel 5: Glück.....	11
1.3. Methodische Grundlagen.....	14
2. Vom Notstand zum Standard	20
2.1. PISA und die Folgen	20
2.2. Notstand und Abhilfe I: Vor der Schulautonomie.....	24
2.3. Notstand und Abhilfe II: Leistungssteigerung unter den Bedingungen der Schulautonomie	39
2.4. Notstand und Abhilfe III: Rechenschaftslegung im Sog des PISA-Schocks	45
2.5. Notstand und Abhilfe IV: Standardisierung der Dienstleistung Bildung.....	50
Exkurs: Die Einteilung der Wirtschaft in Sektoren	57
2.6. Aktivierung, Tugenden und Bildung: Zur Bedeutung von Akzeptanz und der (richtigen) Einstellung.....	61
2.7. Zusammenfassung	71
3. Bildungsstandards	75
3.1. Bildungsstandards – ein nicht-standardisiertes Instrument	78
3.1.1. Zum zirkulären Prozesscharakter des Instruments Bildungsstandards: Work in Progress.....	79
3.1.2. Kontrolle: Grundlage einer Bildung als Versicherung gerechter Partizipation..	85
3.1.3. Kompetenzorientierung: Zur Legitimation zeitgemäßer Bildung.....	98
3.2. Typen von Standards: Von fachwissenschaftlichen Empfehlungen und bildungspolitischen Entscheidungen.....	105
3.2.1. Funktionale Unklarheiten	109
3.2.2. Am Ende des Systems: Outputsteuerung.....	118
3.2.3. Balanceakte zur Normalisierung: „In der Regel“ zu erreichende Ziele	120
3.3. Zusammenfassung	130
4. Bildung	135
4.1. Zur Ordnung der Kritik am Standarddiskurs	135
4.1.1. Fundamentalkritik am Konzept einer Bildung ohne Kritik	144
4.1.2. Gemäßigte Kritik oder: Standardisieren ja, aber richtig.....	157

4.2. Unbeabsichtigte Folgen des Standards-Diskurses: Bekenntnisse und Positionierungen.....	168
4.2.1. Was ist Bildung?	170
4.2.2. Wie ist Bildung möglich?	176
4.3. Bildungsstandards, Paradigmenwechsel und Gouvernamentalität	190
4.3.1. Der Diskurs über Bildungsstandards als Kennzeichen eines Paradigmenwechsels	191
4.3.2. Bildungsstandards: Ausdruck gouvernementaler Regierungskunst	201
4.4. Zusammenfassung.....	210
5. Glück.....	214
5.1. Folgen einer utilitaristischen Bildungsidee?.....	218
5.1.1. Philosophische Invektiven gegen das Glück.....	222
5.1.2. Glück in der philanthropischen Pädagogik.....	235
5.2. Zur Überwindung der Aufklärungspädagogik.....	243
5.2.1. Die Kritik am Philanthropismus: Verabschiedung des Glücks	243
5.2.2. Der bildungstheoretische Neuhumanismus: Vernunft statt Glück	246
5.3. Zur Renaissance des Glücks in der pädagogischen Literatur	256
5.3.1. Glückseligkeit als individuelles (Bildungs-)Ziel	258
5.3.2. Glück als Ziel von Gerechtigkeit und Chancengleichheit.....	268
5.4. Zusammenfassung.....	279
6. Ausblick	284
7. Literaturverzeichnis.....	298
8. Anhang	319
Danksagung	319
Abstract – deutsch.....	320
Abstract – english.....	322
Lebenslauf.....	324

1. Einleitung

1.1. Auslöser, Hintergründe und Hoffnungsträger: Bildungsstandards

Kaum ein von der Bildungspolitik gefordertes und von der Pädagogik, vornehmlich der empirisch ausgerichteten Erziehungswissenschaft bzw. Bildungsforschung, mit bearbeitetes bzw. ausgearbeitetes Konzept hat in den letzten Jahren in Österreich und Deutschland¹ so viele Debatten entfacht wie das der Bildungsstandards. Von einem Paradigmenwechsel² ist meistens die Rede, wenn es darum geht, zu beschreiben, welche Tragweite dieses Reformkonzept besitze. Damit ist auch schon die Kernfunktion der Bildungsstandards angesprochen, handle es sich doch um ein Instrument, das, anders als im deutschen und österreichischen Schulsystem bisher üblich, nicht auf inputsteuernde, sondern auf outputsteuernde Verfahren der Systemmessung fokussiert. Dennoch zeigt sich bei genauerer Lektüre der die Bildungsstandards legitimierenden bildungswissenschaftlichen Literatur, dass es sich nicht *bloß* um

¹ Dies trifft im Wesentlichen auch auf die Schweiz zu. Dennoch wird im Laufe der Arbeit vorwiegend auf den deutschen und österreichischen Diskurs bzw. auf die in diesen beiden Ländern getroffenen bildungspolitischen Weichenstellungen Bezug genommen. Das schweizer Bildungssystem unterscheidet sich einerseits vom deutschen und österreichischen hinsichtlich seiner Gegliedertheit zwar nur wenig. Andererseits gibt es doch erhebliche Differenzen, sodass die schweizer Debatte über Bildungsstandards unter Rücksichtnahme auf diese Differenzen in dieser Arbeit nicht behandelt wird. Genannt seien an dieser Stelle nur einige Hinweise, weshalb zwar der österreichische und deutsche, nicht aber auch der schweizer Diskurs gleichermaßen behandelt werden können: Während in Deutschland und Österreich Regelstandards beschlossen wurden, setzt die Schweiz auf ein Mindeststandardskonzept. Das inkriminierte Problem der frühen Selektion ist in der Schweiz um zwei Jahre nach hinten verschoben, die Primarstufe umfasst sechs Schulstufen. In der Erarbeitungsphase der Standards und Tests wurden in der Schweiz Ausschreibungen durchgeführt, während in Österreich z.B. vom Bildungsministerium eingesetzte ExpertInnengruppen mit dieser Arbeit betreut wurden. (Vgl. Maradan/Mangold 2005)

² Mit dieser Bezeichnung wird bereits darauf verwiesen, dass die Bildungsstandards und die auf ihnen beruhenden Testverfahren, die das Erreichen ersterer abbilden sollen, ein für das deutsche und österreichische Bildungssystem (historisch betrachtet) neues Instrument der Steuerung darstellen und vermutlich nicht ohne Brüche im Selbstverständnis eines sich auf humanistische Bildung berufenden Kulturkreises zu implementieren sind. Ähnlich wie im Falle der internationalen Leistungsstudien wie z.B. PISA und TIMSS, könnte man im Hinblick auf den Kulturimport „Bildungsstandards“ aus dem anglo-amerikanischen Raum (Vgl. Gruber 2004) auch von einem Kulturschock sprechen, der „massiven Druck auf traditionelle, humanistisch ausgerichtete Bildungstheorien“ ausübe. (Vgl. Terhart 2002a, 30)

ein Instrument handelt, welches Bildungssysteme hinsichtlich ihrer Leistungsfähigkeit messen sollte. Der konstatierte Paradigmenwechsel betrifft neben Problemen des Systemmonitorings auch Fragen der Chancengleichheit bzw. -gerechtigkeit, der Möglichkeit einer *zeitgemäßen Bildung*³ für die und in der Wissensgesellschaft, Fragen der Selektion und Qualifikation, aber auch der Demokratisierung von Erziehung und Bildung. Einerseits würden Standards der Qualitätsentwicklung auf institutioneller Ebene dienen und die Bildungseinrichtungen verstärkt in die Pflicht nehmen, auf „bestimmte Ziele hinzuarbeiten und dafür Fördermaßnahmen bereitzustellen“ (Klieme et al. 2003, 48), gleichzeitig sei es ihr Ziel, die „Planung, Begleitung und Überwachung von Lernprozessen“ (ebd.) besser als bisher zu ermöglichen. In dem Spannungsfeld zwischen Assessment (Monitoring-Funktion mit Blick auf Systemleistungen) und Diagnostik (mit Fokus auf das Individuum) angesiedelt, fungieren Bildungsstandards auf Basis psychometrischer Kompetenzmodelle als Verbindungsstück zwischen beiden und berühren in weiterer Folge

„Fragen nach der Legitimation weitreichender Konsequenzen kompetenzdiagnostischer Maßnahmen [...] für einzelne Schülerinnen und Schüler (z.B. Bildungsabschlüsse), Lehrpersonen (z.B. Beförderungen) oder Schulen (z.B. Erhalt vs. Schließung).“ (Klieme/Leutner 2006, 889)

Neben dem konstatierten Paradigmenwechsel stellen die Bildungsstandards jedenfalls ein

„pädagogisches Reizwort [dar]: Die einen erwarten davon einen zielgerichteten Aufbruch in eine neue Qualität von Bildung; andere diagnostizieren eine Verkürzung des Auftrags von Schule und befürchten eine Hinwendung zu einem funktionalistischen Verständnis von Unterricht, in dem Bildung gerade verfehlt wird.“ (Regenbrecht 2005, 53)

Um diese Sichtweise darzulegen, um diese Alternative überhaupt so benennen zu können, muss man freilich eine Position einnehmen, die einerseits den Standpunkt zu Bildung, andererseits den Standpunkt zu Bildungsstandards bestimmt. So wird es dann in weiterer Folge möglich, aus relativer Nähe zu einem bestimmten Verständnis des einen das andere zu kritisieren, einzufordern, mit zu projektieren. Eine leitende Grundhypothese der Arbeit angesichts solcher

³ So lautet der Titel eines von Hans-Uwe Otto und Jürgen Oelkers 2006 herausgegebenen Sammelbandes, der sich u.a. der Frage widmet, wie angesichts gesellschaftlicher Veränderungen der „selektiv interpretierte Bildungsbegriff für die neuen Herausforderungen erweitert werden [kann]“. (Otto/Oelkers 2006, 10)

u.ä. Positionsbestimmungen lautet, dass die Legitimation, Entwicklung und Implementation des Steuerungsinstrumentes Bildungsstandards als Katalysator im öffentlichen und erziehungswissenschaftlichen Diskurs über Bildung wirkt. Er orientiert sich am traditionellen Spannungsverhältnis zwischen einer zweckfreien, überhaupt Zwecke setzenden Auslegung von subjektiver Bildung und qualifizierender, nutzenorientierter (Aus-)Bildung, welches zwar nicht neu ist, durch die Fokussierung auf Brauchbarkeit des Wissens und Könnens und adäquater Einstellungen und Haltungen (alle zusammen gebündelt in Form von Kompetenzen) allerdings als Bruchlinie im Widerstreit der Legitimationen und Argumentationen erneut sichtbar und hitzig diskutiert wird.

Vorgangsweise der Arbeit ist es, den Diskurs über Bildungsstandards als Symptom zu lesen, welches auf bestimmte Entwicklungen verweist, die im weitesten Sinne gesellschaftlich-politisch-ökonomischer Art sind und massive Auswirkungen auf traditionelle Auslegungen von *Bildung*, auch in Bezug auf die institutionell verankerte Bildungswissenschaft, haben. Eine wichtige Hintergrundfolie der Auseinandersetzung mit dem Bildungsstandardsdiskurs stellt dabei Georg Bollenbecks These vom „Deutungsmuster Bildung“ dar. (Vgl. Bollenbeck 1996) Wichtig insofern, als damit *Bildung* als Element der „Weltdeutung mit möglicher Handlungsanbindung“ bezeichnet ist. (Ebd., 19) Wer mit welchen Begriffen angesichts der anberaumten Standardisierung wofür und wogegen argumentiert, beruht einerseits auf dem je ausdifferenzierten Verständnis des Deutungsmusters, produziert aber gleichzeitig das mit, was Gegenstand der Auseinandersetzung ist. So ist es möglich, den Begriff selbst zum Maßstab zu machen und ihn zugleich als Differenzkriterium im Diskurs zu verwenden. Im Namen von Bildung kann dergestalt nach einer *zeitgemäßen Bildung* gefragt werden, wie andererseits gerade diese Frage bereits als *falsch* verstandenes Verständnis von *Bildung* kritisiert werden kann. Mit anderen, d.h. Bollenbecks Worten, liefern Begriffe wie Bildung u.a. „der kritischen Reflexion den Gegenstand ebenso wie die normativen Kriterien, und sie erlauben damit eine Trennung zwischen ‚falscher‘ bzw. ‚wahrer‘ ‚Bildung‘ und ‚Kultur.‘“ (Ebd., 27) Die für die vorliegende Arbeit wichtige Festlegung bestimmt *Deutungsmuster* als „Ensemble kommunikativer Praktiken“. Es „leitet Wahrnehmungen, interpretiert Erfahrenes und motiviert Verhalten“. (Ebd., 19) Diese, der diskursanalytischen Methode Foucaults geschuldeten, Festlegungen, führen weg von den Fragen, die

im Diskurs selbst behandelt werden, die ihn ausmachen, wenngleich sie bei ihnen ansetzen. Sie führen auch weg von im engeren Sinne bildungstheoretischen Fragen, etwa wie diese oder jene bildungstheoretischen Schriften zu interpretieren sind, sodass ein wissenschaftlich gesichertes Verständnis von *Bildung* als Ergebnis systematisierender Analyse vorliegt. Als Ergebnis der Arbeit kann und wird daher nicht ein eindeutiges Plädoyer für oder gegen Bildungsstandards, für oder gegen eine bestimmte Auslegung von Bildung stehen. Aber über das argumentative Netz, das im Streit für oder wider die zeitgenössischen Reformen gespannt wird, lässt sich vielleicht das Deutungsmuster nachzeichnen, lassen sich die vielfältigen Bezüge ordnen und möglicherweise auch das „Nichtgesagte und Ausgegrenzte“ erklären. (Ebd.)

Bollenbecks Analyse des Deutungsmusters „Bildung und Kultur“ verabschiedet beide Begriffe am Ende des Bandes als weiterhin Wahrnehmungen leitend, Erfahrenes interpretierend und Verhalten motivierend. Seiner Ansicht nach sei die Zeit des Deutungsmusters endgültig vorbei, nicht zuletzt deshalb, weil ihm die soziale Trägerschicht, d.h. das Bildungsbürgertum fehle. An seiner Stelle habe eine „verstärkt industrialisierte und kommerzialisierte Welt“ den Funktionsverlust des Deutungsmusters besiegelt. (Ebd., 305) Ob diese Einschätzung sich als richtig erweisen wird, ist m.E. nicht ausgemacht. Gerade der Diskurs um eine an Nützlichkeit und Messbarem orientierte Auslegung von Bildung zeigt ja neben der politischen Forcierung dieser Elemente eine bemerkenswerte Mobilisierung gegen solch ein Verständnis. Und vor wenigen Monaten noch demonstrierten StudentInnen mit Humboldt auf ihren Bannern für eine *freie Bildung* und gegen *Bologna*. Bildung ist in aller Munde, als Kampfbegriff gegen bestimmte Reformmaßnahmen, die selbst im Namen von Bildung politisch forciert und von Teilen der bildungswissenschaftlichen Forschung im Rahmen von Expertisen unterstützt werden. Die Verflechtungen der Forschung mit politisch Gefordertem verändern somit auch die institutionalisierte Wissenschaft von Bildung und Bildungsprozessen. Selbst wenn Bollenbeck Recht behält, dass das Deutungsmuster als identitätsstiftendes Interpretationsinstrumentarium einer bestimmten gesellschaftlichen Gruppe, nämlich des Bildungsbürgertums, seine Macht mehr und mehr einbüßt und auch nicht mehr mit einer Renaissance desselben als politisch wirkmächtiger Faktor zu rechnen ist (vgl. ebd., 307), die Präsenz des Begriffs Bildung verweist auf dessen argumentative Schlagkraft, verweist auf dessen Autorität, Prozesse institutionalisierter Erziehung und

organisierten Unterrichts zu interpretieren, zu beurteilen und prognostisch über die programmatischen Reformen in Anbindung an es zu debattieren. Gerade die Loslösung des Deutungsmusters von seiner Trägerschicht, gleich ob diese in Auflösung begriffen ist oder nicht, bedeutet eine Beschleunigung und Intensivierung der diskursiven Auseinandersetzung, damit aber auch seine heterogene Verwendungsweise: Der Streit weitet sich aus, denn:

„Hinter den gleichen Zeichen stehen höchst heterogene Bedeutungen und Praxen. [...] Der Ausdruck erhält in den Sozialwissenschaften, etwa der Geschichte, der Soziologie, der Anthropologie oder der Ethnologie, einen weiten Bedeutungsumfang. Sein Inhalt entledigt sich der Tradition des deutschen Idealismus und Neuhumanismus.“ (Bollenbeck 1996, 307)

Dadurch wird eine Entwicklung umgekehrt bzw. zurückgenommen, die den Begriff zur Zeit der neuhumanistischen Ausformulierung zu einem philosophisch hochkomplexen, in seiner Bedeutung eng umrissenen werden ließ. (Vgl. ebd., 126f) Konkret: Der Begriff

„überwölbt die Theorie und die Praxis einer künstlerisch-philosophischen Intelligenz, die in Frontstellung gegen das unmittelbar Nützliche im bürgerlichen Erwerbsleben wie gegen die Politik einer allgemeinen Wohlfahrt durch den absolutistischen Staat geht.“ (Bollenbeck 1996, 127)

Die zeitgenössische Verwendungsweise des Begriffs Bildung verweist hingegen auf einen eher weiten Bedeutungsumfang, wodurch der Begriff zur Erklärung sozial, politisch und ökonomisch bedeutsamer Phänomene aus den jeweiligen damit beschäftigten Disziplinen gleichermaßen brauchbar wird, während seine Komplexität vorgeblich schwinde. Die Klagen bildungstheoretischer, -philosophischer arbeitender ForscherInnen über den Verlust theoretischen, systematischen und begriffsgeschichtlichen Wissens in Bezug auf die Auslegung und Verwendung von „Bildung“ ist ein Kennzeichen dieser Entwicklung. Die breite, aber unscharfe Verwendung wird von bildungstheoretischer, -philosophischer Seite nicht gerade begrüßt. Um ein „Sprachgebrauchssyndrom“ handle es sich bei der aktuellen Bildungsdebatte, und dazu „gehört auch der Bildungsnotschrei nach PISA [...].“ (Ruhloff 2002, 3)

Ein weiterer, ebenfalls strittiger Punkt ist freilich die Behauptung, es handle sich bei dem im deutschsprachigen Raum ausdifferenzierten Verständnis von Bildung um einen deutschen Sonderweg. (Vgl. kritisch dazu Reichenbach 2007, 126ff; zustimmend Ruhloff 2002, 5) Aber unabhängig von der Frage, ob der deutsche Idealismus und der Neuhumanismus humboldtscher Prägung als spezifisch

deutscher Sonderweg zu bezeichnen sind, die ihn vom Rest europäischer Entwicklung hinreichend abgrenzbar erscheinen lassen, so bleibt dennoch in der bildungstheoretischen und pädagogischen Literatur, die als Basis der Analyse des Bildungsstandardsdiskurses in der vorliegenden Arbeit herangezogen wurde, der fortwährende Bezug auf eben jene geistesgeschichtlich eindeutig zu benennenden Strömungen. So wird mit Humboldt gegen, aber auch für Bildungsstandards Position bezogen. Das Deutungsmuster ist nicht tot, aber es formiert sich neu in und durch den zeitgenössischen Bildungsreformdiskurs. Diese These soll in der Arbeit in vier Kapiteln anhand einer diskursanalytischen Behandlung der Beiträge zum Thema Bildungsstandards ausgeführt werden.

1.2. Die Kapitel der Arbeit im Überblick

Kapitel 2: Vom Notstand zum Standard

Den Beginn der Untersuchung markiert der Versuch, den gesellschaftlich-wissenschaftlichen Hintergrund der Standardisierung in den Blick zu nehmen. Bildungsstandards sind eingebettet in eine längere Entwicklung und folglich ist auch der sich um sie bemühende Diskurs nicht ohne Blick auf dieselbe zu analysieren. Auf welche Entwicklungen und Probleme, seien sie politischer, sozialer, ökonomischer oder pädagogischer Art, verweist das Reformprojekt der Standardisierung? Welcher Hintergrund ist mit zu bedenken, wenn der Ruf nach besserer Qualität im Bildungswesen, wenn die Forderung nach outputevaluierenden Steuerungsinstrumenten erhoben wird? Was bedeutet überhaupt *Outputevaluation* und weshalb wird sie gefordert und von wem?

Kapitel 3: Bildungsstandards

Rund um die Forderung und spätere Ankündigung, die Qualität des Schulbildungswesens qua outputevaluierender Bildungsstandards nicht nur zu erheben, sondern zu steigern, rankt sich eine zum Teil hitzig geführte Debatte. Ihren Beginn nahm sie, nachdem die vermittlels der PISA-Studien erhobenen Ergebnisse als unzufriedenstellend, vor allem im internationalen Vergleich und unter Einbeziehung der Kosten des öffentlichen Schulbildungswesens, bezeichnet wurden. Als Lösung des Problems wurden Programme zur

Entwicklung und Implementation von Messinstrumenten favorisiert, die die beanstandete Qualität über Datenbeschaffung und darauf reagierende Maßnahmen heben sollten. Als *Masterplan* muss für Deutschland die 2003 erschienene Studie „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ (Klieme et al. 2003) bezeichnet werden. In ihr werden sowohl legitimatorische als auch technische Aspekte behandelt. Das österreichische Pendant, die Studie „zukunft:schule“ (Haider et al. 2003), verhält sich dazu wie ein Ableger, in dem die grundgelegte Idee zwar aufgehoben ist, in Bezug auf technische Aspekte, z.B. test- oder kompetenztheoretische Fragen jedoch nicht in ähnlich detaillierter Weise eingegangen wird. Die Parallelen beider Studien finden sich in den als Ausgangsvoraussetzungen zu bezeichnenden Passagen. Hier wie da wird einer Standardisierung der Lernleistungen, als Zielvorgaben, die normativ festzulegen und empirisch zu überprüfen sind, zugetraut, sowohl die Effektivität als auch die Effizienz von Schule zu steigern. Eine größere Strukturreform der kritisierten Schulsysteme war in beiden Fällen nicht angedacht, der politische Auftrag war ja auch eindeutig: Er galt der von ExpertInnen auszuweisenden Machbarkeit bildungspolitisch ohnehin favorisierter Outputsteuerung. Wenngleich zumindest die AutorInnen der Studie „zukunft:schule“ eine umfassendere Reform des österreichischen Schulsystems als notwendig erachteten (vgl. ebd., 6f), so blieb der Kern des bildungspolitischen Interesses doch dem Instrument Bildungsstandards verhaftet.

Der überwiegende Teil der im dritten Kapitel behandelten Diskussion dreht sich um Fragen der Entwicklung und Gestalt des Instruments, so z.B. um die Fragen, wann getestet werden soll, welches Leistungsniveau als anzustrebender Standard ausgewiesen werden soll, welche Maßnahmen nach durchgeführter Datenerhebung sinnvoll erscheinen usw. Diese eher *technischen* Aspekte der Bildungsstandardsreform werden im Diskurs vorwiegend vor dem Hintergrund der Frage behandelt, ob die Reformen in der veranschlagten Form überhaupt den in sie gesetzten Ansprüchen gerecht werden können oder ob ihre eigentliche Funktion nicht vielmehr in anderen als den offiziell ausgegebenen und anvisierten Zielbereichen zu suchen sind, z.B. als Mittel verstärkter Kontrolle, als Druckmittel, als Einschränkung didaktischer Vielfalt usw., während gleichzeitig und explizit z.B. davon die Rede ist, dass Bildungsstandards die Autonomie der Schulen und Lehrenden stärken, der Professionalität der Lehrenden Vorschub leisteten, Leistung gerechter abbildeten usw. Der hoffnungsvollen

Aufbruchstimmung, vermittels des Instrumentes Bildungsstandards den Anschluss an die als Richtwert ausgegebene Qualität der als PISA-Sieger ausgerufenen Staaten erreichen zu können, steht die Befürchtung gegenüber, dadurch nebenher Weichenstellungen vorzunehmen, die die in die Reform gesetzten Hoffnungen konterkarieren.

Vor diesem Hintergrund widmet sich Kapitel 3 der Frage, worüber im Diskurs eigentlich debattiert wird, d.h. was unter dem Instrument Bildungsstandards zu verstehen ist und welche Elemente Grund für die mehrjährige Auseinandersetzung lieferten, die die deutschsprachige Bildungswissenschaft zu Beginn des 21. Jahrhunderts so beschäftigten, dass der Grad der Zustimmung bzw. Ablehnung zu den anberaumten Reformen, die Frage der Mitarbeit oder kritischen Distanz bis heftigster Ablehnung, eine relativ klar strukturierte Bestandsaufnahme der institutionalisierten, wissenschaftlichen Arbeit in diesem Bereich zulassen.

Kapitel 4: Bildung

Dieses Kapitel greift den zuvor genannten Gedanken auf und untersucht zunächst den Diskurs über Bildungsstandards nicht hinsichtlich der Aussagen über die oben als *technisch* bezeichneten Aspekte, sondern vor dem Hintergrund der Legitimitätsfrage, die in den Debatten jenseits der Frage nach den Funktionen des Instruments die Frage nach der Gestalt, dem Wert und dem Nutzen von zeitgemäßer Bildung behandelt. (Vgl. Otto/Oelkers 2006, 9)

In den auf den ersten Blick unübersichtlich anmutenden Stellungnahmen zum Reformprojekt lassen sich bei näherem Hinsehen durchaus ordnende Gesichtspunkte benennen, je nach Nähe oder Distanz, je nach eingenommener Position, ob das als Bildungs-Standards bezeichnete Instrumentarium als Ersatz, Ende oder legitime Fortführung bzw. operationalisierbares Element innerhalb dessen, was Bildung ohnehin meine, abgeurteilt, gewertet, vorgestellt oder verteidigt wird. Einen Kerntext der in diesem Kapitel analysierten Literatur stellt zum einen der Sammelband „Unternehmen Bildung“ (Frost 2006) dar, der ein Jahr nach den sog. „Frankfurter Einsprüchen“ erschienen ist, in denen zeitgenössische Bildungsreformvorhaben, darunter prominent: Bildungsstandards und Bologna, als Symptome einer generalstabsmäßigen und einseitigen Ausrichtung von Bildung entlang ökonomischer, nutzenorientierter Erwägungen kritisiert wurden. Das den Bildungsstandards zugrunde liegende

Kompetenzmodell stelle darin den Kern einer Vorstellung von Bildung dar, die eigentlich mit Bildung im traditionellen Sinne nichts mehr zu tun habe. Demgegenüber stehen Versuche, Bildung unter kompetenztheoretischen Gesichtspunkten neu zu definieren bzw. Kompetenzen und Bildungsstandards entgegen der vorgebrachten Kritik geradezu als zeitgenössische Fortführung von Bildung zu begreifen. Insofern ist zu fragen, ob der Diskurs über Bildungsstandards nicht eine viel weit reichendere Dimension anspricht, als der im dritten Kapitel vorgestellte *technische* Diskurs auf den ersten Blick vermuten lässt. Bildungsstandards, verstanden als Instrument, stehen in diesem Zusammenhang selbst nicht mehr im Vordergrund der Auseinandersetzung, zugrunde liegende Vorstellungen über Bildung jedoch schon, von wo aus dann die Positionen im Diskurs angesichts der *Bedrohung* oder *Chancen* durch die Standardisierung bezogen werden. Damit ist bereits ein weiterer Aspekt angesprochen, der im zweiten Teil des vierten Kapitels behandelt wird: Wenn nicht bloß über die Gestalt und die zugrunde gelegten Absichten der Standardisierung diskutiert wird, sondern vermittels dieser Debatten gleichzeitig ein Diskurs über die Auslegung von Bildung in einer *zeitgemäßen* Variante stattfindet, verschieben bzw. verändern sich dann nicht auch die herkömmlichen Argumentationslinien, Begrifflichkeiten, theoretischen Bezüge? Oder muss dann nicht auch mit einem bereits veränderten, mit Traditionen brechenden oder diese zumindest in ungewohnter Weise auslegenden und fortführenden Blick zu rechnen sein? Anders gefragt: Lässt sich der weiter gefasste Diskurs über Bildungsstandards als Kennzeichen einer normativen, vielleicht gar paradigmatischen Verschiebung traditioneller Auslegungen von Bildung lesen, verändern sich die Grundlagen, die das Deutungsmuster Bildung formen?

Kapitel 5: Glück

Auf den ersten Blick scheint es nicht gerade nahe liegend, in einer Arbeit, die sich der Diskussion um ein Steuerungsinstrument und dann dem bildungstheoretischen Streit um dessen Legitimität widmet, eine Verbindung zum Thema Glück zu knüpfen. Allein, sie ist nicht willkürlich konstruiert, gleichsam programmatisch eingeführt, um absichtsvoll mit Blick auf die Parteinahme für oder wider das Steuerungsinstrument, für oder wider eine bestimmte bildungstheoretische Position, in den Diskurs einzusteigen. Im Diskurs selbst werden hingegen von unterschiedlichen Positionen aus Verbindungen zum

Thema Glück hergestellt, werden bestimmte Aspekte der entweder kritisierten oder begrüßten Bildungsstandardsreform implizit oder explizit so gefasst und als Gegenstand der Diskussionen präsentiert, dass es angeraten scheint, diesem Zusammenhang nachzugehen.

Zunächst als Frage, vorsichtig und in ordnender, nicht wertender Absicht, in den Raum gestellt: Gibt es Anzeichen, dass Bildung unter die Leitformel Glück, samt ihrer nützlichkeitsbezogenen und utilitaristisch konnotierten Bedeutung, gestellt wird? Falls ja, was bedeutet dies für den im deutschsprachigen Raum beheimateten, neuhumanistisch ausgelegten und diskutierten Bildungsbegriff, für das daraus gewonnene Deutungsmuster Bildung? Lassen sich Spuren dieser Entwicklung im Diskurs selbst aufzeigen? Ich denke, es gibt solche Hinweise – und das nicht nur auf Seiten kritischer Einwände gegen eine nutzenorientierte, enggeführte Ausrichtung von Bildung als Kennzeichen einer affirmativen und also unkritischen Umformulierung zwecks Durchsetzung ökonomischer Interessen.

Roland Reichenbachs Einführung in die „Philosophie der Bildung und Erziehung“ (2007) z.B. kann selbst als exemplarisch für den Zustand bildungswissenschaftlicher Reflexion in der abflauenden Phase der hitzig geführten Bildungsreformdiskussion gesehen werden. Auf einer Kritik der These vom *deutschen Sonderweg* in Sachen Bildung und Kultur, die wohl als wichtige Grundlage des Bandes verstanden werden kann, beruht die Einteilung der Einführung. Sie bildet, ohne direkte Bezüge herzustellen, den Diskurs um Bildungsstandards als Diskurs über Bildung implizit ab. Zwar geht es bei Reichenbach nicht um die Legitimität von Kompetenzstufen, Tests, Steuerungsverfahren u.ä., aber schon das Inhaltsverzeichnis kann als impliziter Kommentar zu denjenigen im deutschsprachigen Raum geführten Bildungsdiskussionen gelesen werden, die die Jahre 2000/01 bis jetzt kennzeichneten. Grob skizziert: Als Ausgangspunkt werden platonische und aristotelische Grundzüge als verschiedenartige Prinzipien gegenübergestellt, Bildung zu interpretieren und demgemäß auch unterschiedliche Bildungsvorstellungen sowie, als Instrumente zur Deutung und Steuerung von Bildungswirklichkeit verstanden, Methoden zur Legitimation und programmatischen Konzeptionalisierung zu gewinnen. Weitergeführt wird die Spannung, die zwischen platonischem Idealismus und aristotelischer Handlungsorientierung sich konstatieren lässt über Rousseau, Kant, bis hin zum Pragmatismus Deweys. Bemerkenswert ist an einer zentralen Stelle, nämlich da,

wo über „German Bildung“ als „akademischer Pflegefall“ in kritischer Anlehnung an Bollenbeck die Rede ist und der Idee eines deutschen Sonderwegs eine Absage erteilt wird, die Hereinnahme des Bezugs zum Begriff Glück, vermittelt über Hartmut v. Hentigs 1996 erschienenen Essay „Bildung“. (Vgl. Reichenbach 2007, 130) Solche Verbindungen sind nicht selbstverständlich, liegen nicht auf der Hand, wenngleich die ältere pädagogische bzw. bildungstheoretische Literatur voll davon ist, vor allem die Literatur der Aufklärungspädagogik. Die Vorherrschaft der neuhumanistischen Auslegung von Bildung aber ließ Glück als brauchbaren Begriff für bildungstheoretische Argumentation ins Hintertreffen geraten. Es ist als Ergebnis des eben abflauenden Streits über Bildungsstandards zu sehen, solche Bezüge bzw. Kategorisierungen in bildungsphilosophischer Absicht überhaupt wieder prominent vorzunehmen, samt der argumentativen Verweise auf solch einen schillernden Begriff wie Glück, während die hitzigen Phasen der Auseinandersetzungen, d.h. die Jahre von 2003 bis etwa 2005/06 vor allem als Kontroversen um eine als Angriff auf die traditionelle, neuhumanistische Bildungsidee beurteilte Entwicklung geführt wurden, die u.a. im Vorwurf der Ökonomisierung der Bildung bzw. im Qualitätsdiskurs ihren prominenten Ausdruck fanden.

So gesehen kann dem Steuerungsinstrument Bildungsstandards steuernde Wirkung in einem Bereich zugesprochen werden, der zunächst nicht intendiert war: Die deutschsprachige Bildungstheorie sucht neuerdings wieder Verbindungen, begriffliche Bezüge, argumentative Muster, philosophische Traditionen mit zu bedenken, die zuvor zumindest als marginal oder gar als irrelevant für Bildung bezeichnet wurden. Lediglich in Form harscher Kritik, gleichsam als argumentative Waffe gegen bildungspolitische Weichenstellungen und/oder fachwissenschaftliche KollegInnen wurden, vorrangig negative, Bezüge hergestellt. Nützlichkeitsaspekte galten so vor einem bildungstheoretischen Hintergrund zunächst als verdächtig, Glück als Begriff, mit dem man bildungstheoretisch arbeiten könnte, ebenso. Aber wie gesagt, die bildungspolitischen Optionen zugunsten outputevaluierender Steuerungsinstrumente brachten nicht nur rhetorische Spitzen dagegen zurück in den Diskurs, sondern zeitigten insofern eine zunächst nicht intendierte Wirkung, als, gleich ob damit ein zeitgemäßes Bildungsverständnis gezeichnet werden soll oder nicht, über den engeren neuhumanistischen bzw. im Vergleich dazu weiteren kritischen bildungstheoretischen Rahmen hinaus argumentiert,

kategorisiert, der bildungswissenschaftliche Diskurs anders als zuvor geordnet wird.

Inwiefern *Nützlichkeit* und *Glück* als beispielhafte Begriffe, als Ankerpunkte bildungstheoretischer Diskussion nach der bildungspolitischen Weichenstellung in Richtung outputevaluierender Steuerungsinstrumente gelten können, ist Thema des fünften Kapitels. In Kürze und vorweg ein, wie mir scheint, wichtiger Aspekt: Wir haben es dabei zwar mit einer Diskussion über die theoretische Fassbarkeit von Bildung zu tun, insofern verändert sich dadurch das, was man mit Bollenbeck als Deutungsmuster bezeichnen kann, aber die Diskussionen sind keineswegs *akademisch*. Vielmehr steht im Hintergrund eine theoretische Fassung von Bildung in ihrer Bedeutung für konkrete politische Zielsetzungen, z.B. eben in Form von Bildungsreformen. Glück als Ziel von Bildung sowie Nützlichkeit als Kennzeichen von Bildungsmaßnahmen sind inhaltlich bedeutsame Chiffren, die politischen Willen theoretisch fassbar, historisch einordenbar und vergleichbar, argumentierbar und damit als für zeitgenössische Entwicklungen bedeutsam in ihrer analytischen und programmatischen Funktion werden lassen.

Diesem Gedanken entsprechend widmet sich das fünfte Kapitel der Frage der Bedeutung von Glück für den zeitgenössischen Bildungsdiskurs sowie der Schwierigkeit, im deutschsprachigen Raum darüber zu reflektieren. Dass und inwiefern der Diskurs über Bildungsstandards eine Verbindung zum Thema Glück aufweist, welche Implikationen dies für die Auslegung von Bildung bedeutet und welche Aussparungen dabei in Bezug auf den Glücksbegriff selbst angelegt sind, beschließt die Ausführungen.

1.3. Methodische Grundlagen

Einen ersten Ausgangspunkt der Untersuchung stellen erziehungswissenschaftliche und bildungspolitische Texte zur Idee, Konzeption, Entwicklung, Kritik und Verteidigung des Instruments der Bildungsstandards dar. Die Auswahl der zur Verfügung stehenden Texte beschränkt sich zunächst auf deutschsprachige Publikationen ab dem Jahr 2000.

Diese Auswahl lässt sich 1.) hinsichtlich des Datums vor allem über die in jenem Jahr zum ersten Mal durchgeführte PISA-Studie bzw. die Veröffentlichung der ersten Ergebnisse im Jahr 2001 legitimieren, welche als Katalysator in bereits

länger gärenden Diskussionen über Sicherung und Steigerung schulischer Qualität, die empirisch gewonnene Daten benötigte, wirkte. In ihrer kritischen Analyse der Bildungsstandards weisen Torsten Feltès und Marc Paysen zwar darauf hin, dass schon Ende der 80er-Jahre des vorigen Jahrhunderts Evaluationen als Instrumente der Bildungspolitik etabliert wurden (z.B. TIMSS) und die Bildungspolitik (in Deutschland) sich bereits vor dem Jahr 2000 im Konstanzer Beschluss auf dauerhaft gestellte „länderübergreifende Vergleichsuntersuchungen zum Lern- und Leistungsstand von Schülerinnen und Schülern“ einigte. (Feltès/Paysen 2005, 24) Dennoch war es das als schlecht eingestufte Abschneiden Deutschlands bei der ersten PISA-Studie, das erhebliche Diskussionen – und zwar sowohl öffentliche als auch wissenschaftliche – nach sich zog und 2002 zum Beschluss der Kultusministerkonferenz führte, national vereinheitlichte Bildungsstandards zu entwickeln und zu implementieren. Als Dreh- und Angelpunkt der Auseinandersetzungen um dieses Instrument kann die ein Jahr später erschienene Studie „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ (Klieme et al. 2003) bezeichnet werden. Die Situation in Österreich stellt sich ähnlich dar: Gaben die Ergebnisse der PISA-Studie 2000 noch Anlass, die Qualität des österreichischen Schulsystems im Vergleich zum Deutschen zu loben, so war dies spätestens mit der zweiten PISA-Studie 2003 nicht mehr möglich. Das zentrale Reformpapier der österreichischen Bildungspolitik „zukunft:schule“ (Haider et al. 2003) erschien im nämlichen Jahr und sah ebenfalls die Entwicklung und Implementation national einheitlicher Bildungsstandards vor. Die Auswahl lässt sich 2.) hinsichtlich der Fokussierung auf deutschsprachige Texte angesichts der Schulsysteme in Deutschland und Österreich legitimieren, da hier einerseits besonders die Tradition der horizontal gegliederten Schulsysteme als Indikator für soziale Ungerechtigkeiten im Bildungswesen interpretiert wurden und andererseits im deutschsprachigen Kulturraum der Begriff Bildung ein gesellschaftlich-sozialpolitisches und letztlich pädagogisches Deutungsmuster (Vgl. Bollenbeck 1996) darstellt, vermittels dessen die Gestalt und Tradition der zur Frage stehenden Bildungssysteme konstitutiv-legitimatorisch gestützt, aber auch kritisch bis skeptisch regulativ befragt wurden. Der durch die Bildungsstandards herbeigeführte oder -zitierte Paradigmenwechsel kann so durchaus als *Kultur- bzw. Bildungs-Schock* angesprochen werden, der jenes deutsche Deutungsmuster im Kern betrifft.

Die ausgewählte Literatur soll zunächst hinsichtlich der in die Diskussion eingebrachten Argumente für oder gegen Bildungsstandards untersucht werden, und zwar einerseits in Bezug auf legitimierende und funktionale Aspekte sowohl im Falle affirmativer als auch korrespondierender Antworten kritisch bis ablehnender Texte andererseits. Untersucht wird – kurz gesagt – auf diskursanalytischer Basis, welche Positionen im Streit um das Steuerungsinstrument Bildungsstandards bezogen werden und auf welche Traditionen die jeweiligen Beiträge rekurrieren. Unter Berücksichtigung der Erläuterungen zu den Bildungsstandards selbst und weiterer, die Idee des Deutungsmusters Bildung explizierender Literatur, soll auch herausgearbeitet werden, inwiefern die zeitgenössische Diskussion als Interpretationsfolie auch den Begriff und die Idee von Bildung verändert.

Dabei steht auch die Frage nach denjenigen Positionen im Raum, die aufgrund spezifischer Sichtweisen nur randständig oder gar nicht thematisiert werden, so z.B. die Frage, weshalb im deutschen Diskurs über Bildungsstandards das Thema well-being nicht nur nicht mitbedacht, sondern konsequent aus der Diskussion ausgespart wird, obgleich gerade dies einen bedeutungsvollen Diskussionsfokus im anglo-amerikanischen Raum darstellt. Hierfür gibt es m.E. Gründe, die in der Tradition der deutschsprachigen Bildungstheorie zu suchen sind und unser Verständnis von Bildung an der Wurzel formen, d.h. beeinflussen, aber auch beschränken. Kann im ersten Schritt die Literatur auf deutschsprachige Texte, die ab dem Jahr 2000 erschienen sind, eingegrenzt werden, so muss jetzt dieser Rahmen durchbrochen werden, und zwar sowohl in zeitlicher als auch in geographischer bzw. kultureller Hinsicht: Denn es ist gerade die Abwehr einer utilitaristisch ausgerichteten Bildung, gegen die Vertreter des Neuhumanismus ihren Begriff von Bildung stark machten.

So wird danach zu fragen sein, ob die Auseinandersetzungen, die im Zuge der projektierten Standardisierung geführt werden, nicht als Neuauflage, als Wiederkehr und damit zugleich als Beschränkung (im Sinne einer Eindämmung des Wagnisses *Zufall*) des Diskurses gedeutet werden müssen: Die Legitimierung der bzw. die Kritik an den Bildungsstandards stellt u.U. auch einen einzigen, großen Kommentar zur Wiederkehr eines als historisch verbuchten, älteren Deutungsmusters dar, sodass im Diskurs möglicherweise die

„offene Vielfalt und das Wagnis des Zufalls durch das Prinzip des Kommentars von dem, was gesagt zu werden droht, auf die Zahl, die Form, die Maske, die Umstände der Wiederholung übertragen [wird]. Das Neue ist

nicht in dem, was gesagt wird, sondern im Ereignis seiner Wiederkehr.“
(Foucault 1997, 20)

In der Auseinandersetzung mit den Texten, die die Debatten über das *neue/alte* Deutungsmuster prägen, muss zugleich eingeräumt werden, dass es sich nicht um einen einheitlichen Diskurs handelt. Zumindest ist Zweifel darüber angebracht, dass die je verwendeten Begriffe – obgleich sie wortident erscheinen – auch inhaltlich dasselbe meinen. Die diskursanalytische Herangehensweise eröffnet allerdings die Möglichkeit, dieses „Aufeinandertreffen konkurrierender Diskurse“ (Keller 2007, 2) als Praktiken anzusprechen, die diejenigen Gegenstände, von denen sie handeln, als Wissen konstituieren. (Vgl. ebd.) Die zu Tage tretenden Diskursphänomene selbst verstehe ich mit Foucault

„als strategische Spiele aus Handlungen und Reaktionen, Fragen und Antworten, Beherrschungsversuchen und Ausweichmanövern, das heißt als Kampf. Der Diskurs ist jenes regelmäßige Ensemble, das auf einer Ebene aus sprachlichen Phänomenen und auf einer anderen aus Polemik und Strategien besteht.“ (Foucault 2002, 670)

Als Ergebnis könnte dann vorliegen, inwiefern diskursive Praktiken – empirisch vorliegend als Texte über die z.B. *Notwendigkeit* bzw. *Gefahr* der Bildungsstandards – wissenschaftliche, aber auch politische Deutungsmuster über den Begriff Bildung generieren, konturieren, beschränken und inhaltlich-pragmatisch (mit Fokus auf den daraus ableitbaren Handlungsbedarf) ausrichten. In seiner Auseinandersetzung mit der Möglichkeit und Anwendung der (foucaultschen) Diskursanalyse in den Erziehungswissenschaften bezeichnet Daniel Wrana dies als Kartografierung der „historischen und aktuellen Kämpfe [...], in denen das, was als Lernen, Entwicklung, Identität, Kompetenz, Subjektivität usw. zu gelten hat, gesellschaftlich produziert wird.“ (Wrana 2005, 2)

Vielleicht ist jetzt ein günstiger Zeitpunkt, den in den letzten Jahren zum Teil heftig geführten Diskurs über Bildungsstandards Revue passieren zu lassen. Die Programme sind mittlerweile ja rechtlich abgesichert, Institutionen gegründet, die mit ihrer Entwicklung, Implementation, Durchführung der Testungen und Auswertung der Ergebnisse dauerhaft beschäftigt sein werden, wir haben es also nicht länger mit Interessenskundgebungen und Forderungen zu tun, sondern mit juridisch fixierten und also bindenden Elementen, die Schulpolitik und -verwaltung bis hin zu didaktisch-methodischer Arbeit vor Ort, d.h. in den Klassenzimmern, bereits jetzt strukturieren bzw. in absehbarer Zeit strukturieren

werden. Gleich ob Legitimationsfragen hinreichend geklärt scheinen oder nicht, über die erreichten Wirkungen des Instrumentes in Bezug auf die Übereinstimmung mit den in es gesetzten Erwartungen werden die in den nächsten Jahren produzierten Daten und deren Auslegung entscheiden. Zugrundegelegte Vorstellungen von Bildung ermöglichen und begrenzen deren Interpretation. Sie sind notwendiges und notwendig theoretisches Element, damit aus einem Steuerungsinstrument mit gesellschafts- und bildungspolitischer Zwecksetzung nicht lediglich ein in sich leer laufendes, aber nach außen hin hübsch aufpoliertes Werkzeug wird, das die befürchteten Nebeneffekte mehr als alles andere bedient. Zu berücksichtigen ist weiters derjenige Teil des Diskurses, in dem mittels bildungstheoretisch-kritischer Positionierung und darauf aufbauender Interpretation des Instruments aufgezeigt wird, dass und wie globale ökonomische Steuerungs- bzw. Regierungsstrategien Einzug halten in den davon zu trennenden Bereich der Bildung. So gesehen kann dann freilich von Anfang an nicht von *ungewollten* Nebeneffekten gesprochen werden, eher von durchaus intendierten, allerdings verschleierte Zielsetzungen. Unter dieser Perspektive bleibt das Instrument jedoch ohnehin Ausdruck einer mit dem Schein naturgesetzlicher Notwendigkeit ausgegebenen Ökonomisierung aller Lebensbereiche. Ob diese Positionierung ihrerseits nicht selbst aber in theoretisch eher lähmende Stellungskriege führt oder zu einer Erweiterung des argumentativen Horizontes führt, soll hier zumindest als Frage im Raum stehen und an vereinzelt Stellen als kritisches Korrektiv wiederholt die Lektüre und Analyse der einbezogenen Literatur rahmen, den Kern dieser Arbeit stellt sie allerdings nicht dar.

Mit anderen Worten: Die vorliegende Arbeit stellt nicht einen Versuch dar, einer bestimmten, im Diskurs vorgebrachten Position Recht zu geben und damit selbst einer Auslegung von Bildung das Wort zu reden. Ihr Zweck besteht eher darin, den Diskurs vor dem Hintergrund der These eines in Wandlung begriffenen Deutungsmusters Bildung nachzuzeichnen.

Bekanntnisse, die zwar auf der Grundlage theoretisch argumentierbarer Positionsbestimmungen beruhen, dennoch aber auch als Produkte je bestimmter vorliegender wissenschaftlicher Selbstzuschreibungen zu bezeichnen sind, haben die bildungswissenschaftlichen und –politischen Auseinandersetzungen ohnehin produziert wie kaum ein anderes bildungspolitisch-pädagogisch bedeutsames Thema der letzten Jahre. Vielleicht ist der Zeitpunkt jetzt günstig

für eine Verschnaufpause im Ringen um die Auslegung von Bildung und Ausarbeitung von programmatischen Skizzen. Vielleicht ermöglicht der Zeitpunkt einen Blick auf den Diskurs zu werfen, der mehr Übersicht als Ansicht gewährt.

2. Vom Notstand zum Standard

2.1. PISA und die Folgen

Als im Jahre 2001 die Ergebnisse der ersten PISA-Studie veröffentlicht wurden, führte dies in Deutschland und Österreich zu aufgeregten Debatten über den je erreichten Platz, der nach bildungspolitischer, öffentlicher und schließlich auch erziehungswissenschaftlicher Sicht als untragbar ausgewiesen wurde. Spätestens durch die mediale Aufbereitung des unerwünschten Ergebnisses zeigte sich, mit welcher Tragweite es interessierte Rezipientinnen und Rezipienten zu tun hatten: Vom *PISA-Schock* war die Rede, von einer neuen *Bildungskatastrophe*, vom *PISA-Debakel*, von der Gefahr, die auf Wissens- und Humanressourcen angewiesenen Wirtschaftsstandorte unwiederbringlich an die skandinavische und asiatische Konkurrenz zu verlieren und von der Notwendigkeit, Schülerinnen und Schüler eben deshalb *pisa-fit* zu machen. Rasch war man sich einig, dass die maroden Bildungs- bzw. Schulsysteme Reformen zu unterziehen wären, um in dem für 2003 und 2006 veranschlagten zweiten und dritten Durchlauf des *Programme for International Student Assessment* besser abzuschneiden. In Österreich konnte sich die mediale Häme anfänglich noch über Deutschland ergießen, hatte das kleinere der beiden deutschsprachigen Kulturländer das größere doch eindeutig geschlagen.⁴ Aber selbst diese kurze Zufriedenheit musste der Ernüchterung weichen: Nachdem die Ergebnisse der ersten Erhebung von 2000 nachgerechnet waren, musste Österreichs Platz in allen drei getesteten Bereichen (reading, scientific und mathematic literacy) nach unten revidiert werden.⁵ Die Leistungen der Schülerinnen und Schüler waren im Zeitraum von 2000 bis 2003 nicht schlechter geworden, sie hatten von Anfang an im Mittelfeld gelegen. Deutschland wiederum fand sich wiederholt unterhalb des OECD-Durchschnitts wieder. PISA war für die *Kulturländer* Österreich und Deutschland vor allem eine

⁴ Auf die besondere (Schaden-)Freude, mit der in Österreich nach dem ersten PISA-Durchlauf über das eigene, bessere Abschneiden im Vergleich zu Deutschland berichtet wurde, weist Karl Heinz Gruber hin. (Vgl. Gruber 2004, 669)

⁵ Die von Gruber kritisch zitierte Freude erwies sich als unbegründet, die Datenbasis sei „verzerrt“ gewesen, „mit einiger deutscher Retour-Häme wäre [...] zu rechnen.“ (Gruber 2004, 670)

Ernüchterung, wenn nicht Kränkung. Aus einer von der OECD besorgten Auflistung der Anzahl von Printmedien-Artikel, die in den beteiligten PISA-Ländern nach erfolgter Veröffentlichung der Ergebnisse erschienen waren, schließt z.B. Karl Heinz Gruber,

„wie tief der ‚PISA-Schock‘ in Deutschland ging und wie schwer die Verunsicherung (und narzisstische Kränkung?) des ‚Volkes der Dichter und Denker‘ nach der sichtbar gewordenen Diskrepanz zwischen dem nationalen Selbstbild als Bildungsnation und dem schlechten Abschneiden bei PISA tatsächlich war.“ (Gruber 2004, 668)

Wer vor Augen gehalten bekommt, dass sein Rang im Wettrennen um einen Spitzenplatz nicht der hohen Selbsteinschätzung entspricht, sondern nach den Tatsachen, die mittels empirischer Vergleichsstudien vermeintlich geschaffen werden, weit darunter liegt, hat Nachholbedarf. Der Traum des kulturellen Leaderships schien ausgeträumt – und das ausgerechnet den Trägern der europäischen *Leitkultur*.

Auch wenn in den nachfolgenden Erhebungen von 2003 und 2006 die Leistungen nicht erheblich abfielen, so wollte darüber keine rechte Freude aufkommen. Zu groß war noch immer der Abstand zu den als Siegern stilisierten Ländern, allen voran freilich Finnland. Und den status quo im Mittelfeld oder unteren Drittel bloß zu halten, konnte nicht als Erfolg ausgegeben werden. Das passt nicht zur Ideologie des Wettbewerbs. Insofern musste selbst die gelungene Verteidigung der einmal erreichten Plätze erneut als Verlust gedeutet werden. Stillstand ist nach gängiger Fortschrittsideologie ja bereits Rückschritt.⁶ Man hatte es offensichtlich nicht geschafft, aus der Ernüchterung – entgegen den Selbstzuschreibungen als Spitzenreiter in Bildungsangelegenheiten – bloß im unteren Mittelfeld zu rangieren, klug zu werden.

Abhilfe zu schaffen war und ist jedenfalls das Gebot der Stunde. Jegliche bildungspolitische Weichenstellung, die das Schulsystem mehr oder weniger betrifft, muss sich wohl auch in Zukunft daran messen lassen, ob sie sich in einem besseren als dem zuvor erreichten Platz in den Rankings niederschlägt. Wie gesagt – Stillstand ist dabei kein Ziel, einen drohenden Niedergang verhindere man so jedenfalls nicht. Der Schrecken vor einem kollabierenden

⁶ So wurde z.B. der 2004 zwischen der damaligen Bundesministerin Elisabeth Gehrler und den Erziehungswissenschaftlern Günther Haider und Michael Schratz abgehaltene „Zukunftsdiallog“ mit den Worten „Wer aufhört besser zu werden, hat aufgehört, gut zu sein“ eingeleitet. (BMBWK 2004, 3)

Bildungssystem ist vielleicht integraler Bestandteil einer modernen, evidenzbasierten Bildungspolitik. Vermutlich ist die Angst vor begründet bis hypertroph ausgemalten Schreckensszenarien mittlerweile sogar generell politische Antriebsfeder Nummer Eins. Auch Staatshaushalte seien ja beständig von der Implosion bedroht, der budgetäre Sparstift der Ökonomen ahmt den erhobenen Zeigefinger der Pädagogen nach. Als symbolischer Import kehrt dieser dann, nun aber ökonomisch gewendet, z.B. im Zuge der Debatten über effizientere Bildungssysteme, zurück in erziehungswissenschaftliche Fachdiskussionen, denn der pädagogisch nicht beeinflusste Blick von außen rechnet vor, welche Zielkategorien für Reformen anzustreben seien: Im Vergleich zu anderen Ländern, die im PISA-Ranking durchaus Spitzenplätze belegen, erscheint sowohl das österreichische wie auch das deutsche Bildungssystem in Bezug auf seine Leistungen, d.h. im Großen und Ganzen in Bezug auf die Anzahl der AbsolventInnen mit Matura/Abitur bzw. in Bezug auf die Anzahl von Personen mit tertiärer, also hochwertiger Ausbildung, schlicht zu teuer. (Vgl. z.B. für Österreich IHS 2007, 19 oder für Deutschland Spiegel 2003) Geboten ist aus Sicht der Bildungspolitik daher sowohl eine Effizienz-, als auch eine Effektivitätssteigerung.

Effizienz nationaler Bildungssysteme ist aus bildungsökonomischer Sicht dann gegeben, wenn die Qualität von Ausbildungen, gemessen an Kenntnissen der Ausgebildeten, höher als diejenige vergleichbarer Länder ist. Als effektiv werden Bildungssysteme bezeichnet, die im Vergleich zu anderen qualitätsvollere Ausbildungen bei niedrigeren Kosten realisieren⁷. (Vgl. Biffi 2002, 402 bzw. kritisch zu diesem Verständnis: Zur Lippe 2006, 25) Anzumerken ist hier, dass das Effizienzkriterium nicht bloß auf finanzielle Mittel beschränkt bleibt, sondern durchaus im erweiterten Sinne Steigerung des Outputs, d.h. des Ertrags, überhaupt meinen kann. Als Ertrag von Bildungsleistungen werden z.B. auch

⁷ Über die begriffliche Eindeutigkeit von „Effizienz“ und „Effektivität“ gibt es durchaus unterschiedliche Auffassungen. Ulrich Herrmann z.B. führt in einem kritischen Artikel zum Thema Bildungsstandards eine völlig andere, allerdings ebenfalls aus dem Bereich der Ökonomie – hier: einer wirtschaftspädagogischen Arbeit von Rudolf Dubs – stammende Auffassung an. Danach könnten die Begriffe in operativer Hinsicht so unterschieden werden: „Effizienz als Tätigkeitsorientierung, ist charakterisiert durch ‚Pflichten befolgen, Dinge richtig tun, Probleme lösen (reagieren), Mittel verwalten‘; Effektiv als Zielorientierung bedeutet: ‚Ergebnisse erzielen, die richtigen Dinge tun, Neuerungen herbeiführen (agieren), Mittel optimal einsetzen‘“. (Dubs 1994, zit. nach Herrmann 2003, 626) Welches Verständnis der zentral verwendeten Begriffe zur Analyse, Argumentation, Legitimation oder Kritik zeitgenössischer Verhältnisse im Bildungssystem je herangezogen wird, ist offenbar eine Frage des Auftrags bzw. des Standpunktes.

Anstellungsverhältnisse mit in die Kalkulation genommen, die direkt oder mittelbar an bestimmte Ausbildungszertifikate bzw. Bildungstitel, etwa akademische Grade, geknüpft sind. In weiterer Folge werden Löhne als Indikatoren für Ertragsraten von Bildung, die über die Effizienz der in Anspruch genommenen Bildungsdienstleistungen Auskunft geben, herangezogen. (Vgl. Biffi 2006) Das Verhältnis zwischen Ertrag und Aufwand, der nötig gewesen ist, um das Produkt herzustellen, d.h. den Output zu bewerkstelligen, wird als Produktivität bezeichnet. Worauf bildungspolitische Weichenstellungen nach 2000 abzielen, lässt sich zusammenfassend als Forderung nach Produktivitätssteigerung bezeichnen. Da die Bildungspolitik im Zuge der gewünschten internationalen Vergleichbarkeit vorrangig Datenmaterial zwecks rationaler Steuerung der Bildungssysteme benötigt, kommt nun auch die Bildungsforschung zum Zug, die sie bereitstellen soll. In den Diskussionen über den pädagogisch-fachwissenschaftlichen Beitrag zu den bildungspolitischen Weichenstellungen ist dann allerdings nicht mehr von Produktivitätssteigerungen prominent die Rede, sondern als Etikett für ein komplexes Diskurs- und Aufgabenfeld von Qualitätsmanagement. Ein Begriff, dem nachgesagt wird, in Bezug auf seine Stellung im Bildungsdiskurs mittlerweile als Leitkonzept zu fungieren. (Vgl. Terhart 2000, 809) Vermutlich konnotiert der Sammelbegriff „Qualität“ mit einer dem pädagogischen Denken entgegenkommenden Bedeutung, suggeriert er doch, im Unterschied zu dem ihm gegenübergestellten Begriff der Quantität, dass im Fokus der Bemühungen die „Ebene der konkreten Arbeit und der einzelnen Vollzüge“ (ebd., 810) stehe. Dennoch kann der politische Rahmen, der den Qualitätsdiskurs absteckt, nicht unbeachtet bleiben. Er gibt die Zielparameter, innerhalb derer es zu Qualitätssteigerungen kommen soll, vor – eine nicht wegzudiskutierende Vorgabe ist aber die Forderung, mit den bereitgestellten Mitteln effizienter umzugehen:

„In dem Maße, wie die politischen Entscheidungsträger aufgrund des auf den öffentlichen Haushalten lastenden Spardrucks weder bereit noch in der Lage sind, Änderungen, Verbesserungen und Ausweitungen von Bildungseinrichtungen [...] zu finanzieren, wächst der Druck [...], Verbesserungen durch interne Mittelumschichtungen, durch Einwerbung von Drittmitteln aller Art sowie generell durch klügeren Mitteleinsatz zustande zu bringen. [...] Umgekehrt bedeutet dies, daß man ebenso nicht auf die Chance verzichten sollte, gleiche Wirkungen mit weniger Ressourceneinsatz zu erzielen. Der kluge Einsatz grundsätzlich limitierter Mittel wird zur zentralen Aufgabe, denn auf absehbare Zeit wird es [...] keine finanziellen Zuwächse geben – wohl aber einen Zuwachs an Rechtfertigungsdruck auf den Bildungsbereich insgesamt sowie auf die einzelnen Einrichtungen innerhalb dieses Bereichs. Letztere werden sich untereinander daraufhin

vergleichen lassen müssen, wie produktiv sie unter Berücksichtigung jeweiliger Ausgangs- und Umfeldbedingungen ihre Mittel einsetzen.“ (Terhart 2000, 811)

Kurz und provokant formuliert: Was unter dem Stichwort Qualität im Erziehungs- und Bildungsdiskurs verhandelt wird, meint bei genauem Hinsehen hauptsächlich quantitativ Messbares: z.B. ein Mehr an höheren Bildungszertifikaten bei gleichbleibendem, besser aber sinkendem Aufwand, wodurch die Effizienz der mit Bildung betrauten Institutionen vergleichbar und, als Rechenschaftslegung interpretiert, programmatisch eingefordert wird. (Vgl. Bakic 2008, 202) Das ist ein ambitioniertes Anliegen, das mit propagandistischem Pomp und einer großen Portion rhetorischem Aufwand unters Volk gebracht wird. Die eingangs zitierten starken Beschreibungen des Zustands institutionalisierter Schulbildung können dafür als eindrucksvolle Beispiele dienen. Sie entstammen zwar der medialen Aufbereitung, der Verkündung schlechter Ergebnisse internationaler Vergleichsstudien, finden sich dann aber zumindest als Aufhänger in vielen bildungswissenschaftlichen Publikationen. Gezeichnet werden im Großen und Ganzen Bilder desaströser Verhältnisse. Der drohende Untergang ist im Hintergrund steter Begleiter der Diskussionen über die Möglichkeit und Zukunft der (Schul-)Bildung. Eine Vielzahl einschlägiger Texte scheint so zumindest in den ersten Absätzen nicht umhin zu kommen, z.B. die „als skandalös“ empfundenen Ergebnisse anzuführen (Roeder 2003, 180), die (dem deutschen) Schulsystem ein „vernichtendes Zeugnis“ ausstellen. (Becker 2004, 9)

2.2. Notstand und Abhilfe I: Vor der Schulautonomie

Ein etwa 40 Jahre umspannender Rückblick auf die größeren und kleineren Bildungsmisere zeigt allerdings eine gewisse Kontinuität der Notstände nebst korrespondierenden Untergangswarnungen⁸. Der PISA-Schock war nicht gänzlich neu, er saß nur tiefer. Denn der große internationale Vergleich mit anderen, hauptsächlich OECD-Staaten, stieß auf breites öffentliches Interesse,

⁸ Blickt man weiter zurück, so findet sich freilich eine Reihe von ähnlichen Warnungen. Als prominentes Beispiel seien hier Friedrich Nietzsches Vorträge „Ueber die Zukunft unserer Bildungsanstalten“ genannt. Nietzsche entfaltet seine Kritik entlang zweier Tendenzen, die zum Niedergang des Gymnasiums führen würden, nämlich der „Erweiterung und Verbreiterung“ sowie der „Verringerung und Abschwächung“ der Bildung. (Vgl. Nietzsche 1988, 667)

das den in den 1990er-Jahren bereits durchgeführten Schulleistungsstudien wie TIMMS, PIRLS oder IGLU in diesem Ausmaß nicht zuteil wurde.

Die Genealogie der Notstandsausrufungen zeigt eine bemerkenswerte Entwicklung in Bezug auf Ursachenidentifizierung und möglicher Störungsbeseitigung, allerdings mit der allmählich wachsenden Tendenz, die Szenerie als Detailbild eines größeren Schlachtengemäldes vorzustellen. Schließlich handelt es sich um einen (Überlebens-) Kampf, den es zu gewinnen gilt. Bildung stellt darin ein strategisch klug einzusetzendes Mittel dar, Begabungsreserven bei Individuen zu identifizieren und zu fördern und deren Potential zunächst für den wirtschaftlichen Wettbewerb zu nutzen. Die Rahmenprogramme bedienen sich nach gängigen Vorlieben daher meistens auch durchwegs martialischer Vokabeln, „Bildungsoffensive“ ist nur eines von vielen Beispielen⁹. Da es im Krieg Gegner zu schlagen gilt und also am Ende Gewinner und Verlierer feststehen werden, gerät Bildung als *Waffe* in den Blick.

Prominente Antriebsfeder und Damoklesschwert zugleich ist im Kampf die von der westlichen Welt in den 1950er-Jahren erfahrene Kränkung des Zu-Spät-Kommens bzw. des Überholt-Werdens und folglich Ins-Hintertreffen-Gerats, die auch für die von Georg Picht 1964 ausgerufene Bildungskatastrophe maßgeblich war und deren Wiederhall bis zum Beginn des 21. Jahrhunderts reicht: die Kränkung durch den Sputnik-Schock. (Vgl. Bank 2005a, 189 und Radtke 2005, 358f) Angetrieben von der Angst, dem feindlichen (d.h. sowjetischen) Machtblock technologisch unterlegen zu sein, setzten westliche Staaten auf Erforschung und Förderung der Intelligenz ihrer Bevölkerung. Es mag kein Zufall sein, dass die Intelligenzpsychologie, darunter auch die Kreativitätsforschung, in den Jahren des Kalten Kriegs eine große Blütezeit erlebte. Als herausragendes Ergebnis der Bemühungen, das den anti-kommunistischen Ländern einen Moment des Aufatmens bescherte, kann in der Folge die Entwicklung der Interkontinentalrakete genannt werden.

Heute ist Bildung zusätzlich die zentrale Ressource im Kampf um wirtschaftlichen und also – gemäß der gängigen Sicht – sozialen und kulturellen Vorsprung, sozusagen eine kultur-technologische Interkontinentalrakete. Jene reale Waffe

⁹ Die Bildungsdiskussion ist freilich nur ein kleiner Tummelplatz kriegerischer Semantik. Bedrohlicher wirkt, weil umfassender bzw. mittlerweile bereits alltäglich und offensichtlich allgemein akzeptiert, die kriegerische Ausdrucksweise in der Ökonomie. (Vgl. Schirlbauer 2001)

soll Unverwundbarkeit garantieren, der feindliche Block soll keine Zeit haben, reagieren zu können. Ähnlich verhält es sich im Falle der kulturellen Wunderwaffe: Der Kampf um Bildung ist auch ein Wettlauf mit der Zeit. Gewinner, so wird sich am Ende herausstellen, sind auch deswegen besser, weil sie schneller sind. Dass mit dem Ende des Kalten Krieges allerdings nicht das Ende der Bildungs-Wettrüstung erreicht war, konnte dann spätestens in den Jahren 2000 und 2001 erfahren werden. Im Gegenteil, der Kampf wurde omnipräsent. Ging es den westlichen Demokratien zunächst ja noch darum, mittels Bildung den technologischen Rückstand gegenüber dem konkurrierenden politischen Block wettzumachen, so rief der zeitgenössische „PISA-Schock“ einen umfassenderen, multi-lateralen Kampf auf den Plan, der „in der Gegenwart eines konkurrenzlosen und darum umso konsequenter das Konkurrenzprinzip forcierenden Kapitalismus“ stattfindet. (Seiverth 2007) Aus der alten Gewissheit, *einem* Gegner gegenüberzustehen, wurde die diffuse Ahnung, dass man im Kampf aller gegen alle nur allzu schnell auf verlorenem Posten, d.h. im standortspezifischen Nirvana, stehen könnte. Aus dem Zweikampf der Titanen wurde eine Massenkeilerei. Konnte mit dem älteren Muster noch ein Wettbewerb zwischen zwei Gegenspielern assoziiert werden, so benötigte der Kampf jeder gegen jeden zwecks Beschreibung und Ergebnisklarheit ein neues Instrument, das den Ausgang des unübersichtlichen Wettkampfs rasch und unzweifelhaft darzustellen vermochte. Rankings erfüllen diese Funktion zwar, benötigen aber vorweg getroffene Vereinheitlichungsmaßnahmen in Bezug auf die Ausstattung der Wettkämpfer. Reformen mussten nicht zuletzt deswegen rasch umgesetzt werden – für ausgedehnte Diskussionen, vor allem über Bildung und ihre Grundlagen, Ziele, Inhalte, schien nicht viel Zeit zu sein.

Was aber meinte Georg Picht, als er 1964 den Notstand ausrief? Unter dem Titel „Die deutsche Bildungskatastrophe“, welche zunächst als Artikelserie gedruckt in der evangelisch konservativen Wochenzeitschrift „Christ und Welt“ erschien, ging es dem Autor vorrangig darum, vor einem drohenden Mangel an Lehrkräften zu warnen, wobei die Ursache des Problems in der Ignoranz zuständiger (bildungs-) politischer Stellen, genauer: der Länder- und Bundesebene der damaligen BRD, zu suchen wäre. (Vgl. Picht 1964, insbesondere Kapitel 2: Das Versagen der Länder und Kapitel 3: Das Versagen des Bundes.) Auf beiden Ebenen hätte man nicht oder nur zögernd erkannt, welchen Stellenwert Bildungsfragen und eben insbesondere Fragen der Personalpolitik für die Zukunft der BRD haben. Als

Folge der nicht getroffenen Entscheidungen – Picht spricht von „Lethargie“ bzw. „blinder Selbstgefälligkeit“- könnte auf Dauer die Qualität des Unterrichts nicht gewährleistet bleiben. Wobei diese allerdings erst sekundär bedeutsam würde: Primär im Fokus sind für Picht in dieser Schrift quantitative Probleme. Sie ergeben sich für ihn daraus, dass steigende AbiturientInnenzahlen aus wirtschaftlicher Sicht notwendig seien, diese aber steigende Lehrendenzahlen voraussetzen würden. Mehr Lehrer und Lehrerinnen brauchte also das Land, weil es mehr AbiturientInnen brauchte – und diese brauchte es, weil sonst die „qualifizierten Nachwuchskräfte fehlen, ohne die im technischen Zeitalter kein Produktionssystem etwas leisten kann.“ (Picht 1964, 17) Bereits im Vorwort werden die LeserInnen von Giselher Wirsing, damals Chefredakteur von „Christ und Welt“, auf die Tragweite dessen eingestimmt, was nachher detailliert ausgeführt wird, denn „ohne eine allgemeine Hebung des Bildungswesens werde schon in kurzer Zeit die nackte Existenz des Volkes gefährdet.“ (Wirsing 1964, 12) Zwar zehre die deutsche Nachkriegsgesellschaft noch vom geistigen Kapital, habe dieses doch die „dunkelste Katastrophe der deutschen Geschichte“ (ebd.) in *wirtschaftlicher* Hinsicht zu überwinden geholfen, eben dieser Vorrat aber schwinde dahin. Der Autor des Vorwortes liefert auch gleich die Begründung mit, weshalb das deutsche Bildungswesen „so erschreckend zurückgeblieben“ sei – mit Nachdruck sei nochmals darauf hingewiesen, was Wirsing meint: Nicht zurückgeblieben in Bezug auf die Barbarei des Nationalsozialismus, sondern in Bezug auf wirtschaftliches Vorwärtskommen. Während Picht im Großen und Ganzen also vor einem drohenden Lehrkräftemangel warnt, verweist Wirsing auf die Tradition der höheren Schulen als bürgerliche Einrichtungen, die nunmehr nicht mehr zeitgemäß wären:

„So haben wir die höhere Schule in den Auffassungen des neunzehnten Jahrhunderts als eine Schule für die sogenannten gebildeten Stände fortgeführt, während sie heute längst eine Auslesestätte für alle sein müsste.“ (Wirsing 1964, 12)

Expliziter lässt sich das Interesse an einer Bildungsreform, die eine objektive und alle potentiellen ArbeitnehmerInnen sowie späteren Spitzen der Gesellschaft umfassende Selektion gewährleistet, nicht ausdrücken.

Wirsings Votum für eine „Auslesestätte für alle“ ist ambivalent. Einerseits kann man es wohlwollend als Versuch interpretieren, für einen offeneren Zugang zu höheren Schulen – allen voran das Gymnasium – einzutreten. Die bis heute

unter dem Etikett „Chancengleichheit“ bzw. „Chancengerechtigkeit“ laufende Debatte gibt hiervon Zeugnis ab¹⁰. Eine Debatte, die im Übrigen auch durch die PISA-Studien erneut angeheizt wurde. Unter Perspektive auf die Organisation des Bildungssystems stehen vor allem die gegliederten und, nach Meinung vieler KritikerInnen, zu früh selektierenden Schulsysteme Deutschlands und Österreichs am Pranger. Als Alternative zu den bestehenden Systemen, die nach wie vor nach sozialen Kriterien (prä-)selektierten, werden die unterschiedlichsten Gesamtschulkonzepte genannt, denen unter Hinweis auf die PISA-Sieger (vor allem Finnland) größere Gerechtigkeit, weil mehr Chancengleichheit, und parallel dazu auch höhere Qualität zugeschrieben werden.

Andererseits beruht Wirsings Eintreten für eine umfassende und alle erfassende Selektion implizit auf einer Idee von Gesellschaft, die den Konkurrenzkampf geradezu zum Prinzip erhebt. Gleichheit besteht darin insofern, dass eben alle, ungeachtet ihrer sozialen Herkunft, demselben Selektionsmechanismus unterworfen sind. In Zeiten knapper werdender Arbeitsplätze sowie ungleicher Startbedingungen bedeutet das aber nichts anderes, als eine Anthropologie der Bedrohung zur Grundlage von Bildung zu machen. Chancengleichheit als Schlagwort könnte so zum Herrschaftsinstrument inmitten eines ideologischen Umfelds werden, das in neopositivistischer Manier bloß Quantitäten noch kennt und Massen verwaltet – Ressourcenmanagement eben. Eine Deutung von Bildung, die bereits von Zeitgenossen aus bildungstheoretischer Perspektive scharf kritisiert wurde: Bildung als Herrschaft und Mittel der Selektion zwecks Ankurbelung des wirtschaftlichen Motors nennt z.B. Heinz-Joachim Heydorn aus christlich-marxistischer Sicht schlicht „Industriefaschismus“. (Heydorn 1979, 291) Was in Pichts Warnung vor dem drohenden Niedergang über Zahlen abgehandelt wird, ergänzt der Autor des Vorwortes also um eine holzschnittartige Darstellung der Ursachen, wobei diese im Unterschied zu der von Picht konstatierten Ignoranz der Politik darin zu suchen seien, dass, moderner ausgedrückt, das Schulsystem angesichts veränderter gesellschaftlicher Verfasstheit und neuer wirtschaftlicher Herausforderungen seine Funktionalität eingebüßt habe.

¹⁰ Eine Auseinandersetzung mit den der empirischen Bildungsforschung zugrunde liegenden Konzepten von Bildungsgerechtigkeit bzw. Chancengleichheit ist nachzulesen bei Krassimir Stojanov (2008) sowie Johannes Giesinger. (2007) Die darin behandelte Frage nach dem Verhältnis von Gleichheit vs. Gerechtigkeit/Freiheit ist ab S. 262 bzw. 283 der vorliegenden Arbeit eingehender behandelt.

Dies alles freilich nur als Rahmen rund um Pichts Überlegungen, denn auf historisch-gesellschaftliche Analysen lässt sich der Text nicht ein. Auf pädagogische, d.h. didaktische, erziehungs- und/oder unterrichtstheoretische übrigen auch nicht. In Bezug auf Unterrichtsqualität äußert sich auch Picht nur kurz, immerhin aber eindeutig. Er betont, dass durch den Lehrkräftemangel auch die Qualität des Unterrichts leiden muss, ebenso sei unbestritten, dass „das durchschnittliche Leistungsniveau der höheren Schule und der Studenten weit hinter den Maßstäben zurückgeblieben ist, die noch vor vierzig Jahren als selbstverständlich galten“. (Picht 1964, 28) Dies sei aber eine Wirkung des konstatierten quantitativen Problems. Nebenbei: Um welchen Maßstab es sich handelt, der hier als Messlatte des zeitgenössischen Leistungsniveaus angelegt wird, verschweigt der Autor leider. Was bleibt, ist der Verdacht, es handelt sich um einen Allgemeinplatz, der in unterschiedlichen Ausprägungen vermutlich so alt ist, wie Erziehungs- und Unterrichtspraxis selbst – zumindest so weit unsere Aufzeichnungen reichen. Klagen über das mindere Leistungsniveau und Verrohung der Sitten der nachfolgenden Generationen lassen sich schon bei Platon und Aristoteles finden. Aufschlussreicher ist hingegen Pichts eindeutige Kennzeichnung von Bildung als *conditio sine qua non* für wirtschaftlichen Fortschritt. Mittels folgender Passage kann Pichts Aufsehen erregender Text samt leitendem Bildungsverständnis kurz umrissen werden:

„In wenigen Jahren wird man, wenn nichts geschieht, die schulpflichtigen Kinder wieder nach Hause schicken müssen, weil es für sie weder Lehrer noch Klassenräume gibt. Es steht uns ein Bildungsnotstand bevor, den sich nur wenige vorstellen können. [...] Bildungsnotstand heißt wirtschaftlicher Notstand.“ (Picht 1964, 16)

Aus heutiger Sicht mag diese explizite Warnung vor einem drohenden Notstand aus Gründen fehlenden Interesses in Bezug auf bildungspolitische Entscheidungen vermutlich nur mehr das historische Interesse wecken zu können. Mittlerweile kann es als ja *common sense* bezeichnet werden, dass Bildungsangelegenheiten oberste politische Priorität besitzen und keineswegs bloß pädagogisch-bildungswissenschaftliche Zirkel betreffen.

Aber 1964 schienen, folgt man Picht, quantifizierende, mit *hard facts* operierende Argumente in Bezug auf Bildungsfragen noch nicht auf breiten öffentlichen Widerhall setzen zu können.

Vor allem im deutschsprachigen Raum nicht. Die Ära der

Geisteswissenschaftlichen Pädagogik war noch nicht ganz zu Ende¹¹, die empirische Wende setzte, u.a. durch Heinrich Roth und Wolfgang Brezinka vorangetrieben, gerade erst ein und die Kritische Theorie sowie die Kritische Erziehungswissenschaft behandelten eher Fragen nach Prämissen, Zielen, Inhalten sowie „falschem“ und „richtigem“ Bewusstsein in Bezug auf Bildung. Pichts Beispiel jedenfalls machte Schule, wenngleich später durchaus mehr Augenmerk auf inhaltliche Belange gelegt wurde. Vorerst jedoch, da die Katastrophe ja als eine quantitativ zu erfassende vorgebracht war, nannte der Autor im Verlauf seiner Artikelserie 6 Schwerpunkte, die als Notstandsprogramm ehest umzusetzen wären, um dem Kollaps zu entgehen. Sie betrafen Fragen der Systemsteuerung durch die (Bildungs-) Politik und müssten nach heutiger Nomenklatur als top-down umzusetzende Forderungen bezeichnet werden: Erstens müsste zunächst der nationale Notstand überhaupt ausgerufen werden, und zwar vom Bundeskanzler. Zweitens müsste ein Verwaltungsabkommen zwischen Bund und Ländern geschlossen werden, innerhalb dessen, drittens, unter den Auspizien des Kanzlers ein Regierungsausschuss für nationale Erziehungsfragen zu tagen hätte. Eine Abteilung für Bildungsplanung sollte – viertens – eingerichtet werden. Fünftens hätte sich der Bund an der Planungsarbeit der Länder zu beteiligen und sechstens wäre ein Finanzierungsprogramm zu erstellen. Der Artikel schließt danach mit einem ungeheuerlichen Vergleich: Gelänge es nicht, die Regierung vom Ernst der Lage und der Wichtigkeit der Maßnahmen zu überzeugen, so „steht schon heute fest, wer für den dritten großen Zusammenbruch der deutschen Geschichte in diesem Jahrhundert verantwortlich ist.“ (Picht 1964, 87)

Neben all der aufgewandten Rhetorik und den gewagten Vergleichen hinsichtlich verschiedener Untergangsszenarien, die offensichtlich nötig waren, um Gehör zu finden, ist an der Geschichte der „deutschen Bildungskatastrophe“ interessant, dass Georg Picht damit ein Schlagwort geprägt hat, welches in den Diskussionen über Reformvorhaben bis heute gerne zitiert wird. Großteils vergessen hingegen

¹¹ Jürgen Oelkers nennt die Dominanz der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik nach 1945 ein „Restaurationsphänomen“, das „Wertkonservatismus mit gemäßigtem pädagogischen Optimismus verbinden und systemkonform einsetzen konnte“. (Oelkers 1998, 222) Zu Ende ging diese „Nachblüte“ dann im symbolträchtigen Jahr 1968: „Die Weniger-Festschrift ‚Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ende ihrer Epoche‘ (1968) markierte jedenfalls ein von den Schülern selbst so empfundenes und begründetes Ende.“ (Ebd.)

scheint Pichts revolutionäres Engagement zu Beginn der 1970er-Jahre, als er im Zuge der „These von der Rückständigkeit des deutschen Bildungswesens“ (Dienst 1998, 115) und des Plädoyers Ralf Dahrendorfs für „Bildung als Bürgerrecht“ (ebd.) nicht, wie Wirsing ehemals, eine Lanze für allumfassende Selektion brach, sondern eine Entkoppelung des Bildungs- vom Beschäftigungssystem forderte. In diesem Zusammenhang bezeichnete Picht als Hauptursache für fehlende Chancengleichheit im Bildungswesen die Gleichsetzung von Lebens- mit Aufstiegschancen. (Vgl. Führ 1998, 19) Eine Position, die nicht nur vom damaligen Direktor des Hamburger Weltwirtschaftsarchivs Heinz-Dietrich Ortlieb attackiert wurde, sondern die selbst 30 Jahre danach Christoph Führ, den Autor des hier als Quelle herangezogenen Handbuchartikels, zur Frage veranlasst, ob diese Forderungen nicht von einem bildungsutopischen Charakter getragen gewesen wären und (also) bildungspolitische Realitäten ausblendeten. (Vgl. Führ 1998, 19) Führ widmet dann übrigens der Reaktion Ortliebs einigen Raum. In ihr wird deutlich, wie aus der Perspektive ökonomischer Kosten-Nutzen-Überlegungen unter Verwendung der Knappheitsformel und – dies ist m.E. hier der entscheidende Punkt – gerade unter Bezugnahme auf die Gleichheitsforderung der Spieß umgedreht wird und dem Kontrahenten Picht Bildungselitismus (implizit) vorgeworfen wird:

„Wer [...] eine Bildungsgesellschaft propagiert, muß sich den Vorwurf gefallen lassen, daß er eine neue Ideologie vertritt, die günstigstenfalls nur einer privilegierten Gruppe von Intellektuellen und Halbintellektuellen zugute kommen kann, für die andere das Opfer bringen müssen. Wir sind heute und in absehbarer Zeit noch weit von einer Überflußgesellschaft entfernt, die es gestatten kann, nicht mehr darauf zu achten, wie es um die individuelle und gesellschaftliche Aufwand-Nutzen-Relation der Bildungsinvestitionen [...] bestellt ist.“ (Ortlieb 1971, 118; zit. n. Führ 1998, 19f)

In aller Knappheit ist damit eine Denkfigur genannt, deren Versatzstücke m.E. nicht unwesentlich den bildungspolitischen, aber auch bildungswissenschaftlichen Diskurs über Reformmaßnahmen im (deutschsprachigen) Bildungswesen bis heute begleiten: Chancengleichheit, Demokratisierung der Bildung vs. Bildungselitismus, Knappheit, individuelle sowie systembezogene Kosten-Nutzen-Kalküle, Bildung als Investitionsgröße. Im Unterschied zu Ortliebs Kritik vom Beginn der 1970er-Jahre würde heute vermutlich bloß der Begriff *Bildungsgesellschaft* nicht mehr als Negativum in eine plausible Argumentation passen. Das OECD-Konzept des Lebenslangen Lernens und dessen legitimatorische Einbettung in den umfassenderen Rahmen

einer Bildung für die Wissensgesellschaft sowie die große Bedeutung, die der Bildung überhaupt für soziales, politisches und wirtschaftliches Vorwärtskommen zugeschrieben wird, lassen es aus heutiger Sicht nicht als abwegig oder abwertend erscheinen, von einer Bildungsgesellschaft zu sprechen.

Bildungsutopismus allerdings gilt nach wie vor als unbrauchbar und falls Wikipedia-Einträge auch als Gradmesser für öffentlich-historisches Bewusstsein gelten können, so ist daraus ersichtlich, dass Pichts Name dort jedenfalls mit der von ihm geprägten *Bildungskatastrophe* verbunden ist (vgl. Wikipedia 2009) – und nicht mit der als utopisch und daher als chancenlos bezeichneten Forderung des Altphilologen und Humanisten, das Bildungswesen vom Berechtigungswesen, d.h. vom Beschäftigungssystem strikt zu trennen.

Georg Pichts Untergangswarnung jedoch wurde im Laufe der nächsten Jahre und Jahrzehnte wiederholt zitiert, wenngleich der nähere inhaltliche Bezug auf die zu geringe Zahl der Lehrkräfte dabei allmählich schwand. Was blieb, war der besorgte Blick auf ein System, dem in der Folge aus unterschiedlichsten Gründen ein Kurs in Richtung „Bildungsnotstand“ attestiert wurde. Jeder größere Reformvorschlag wurde eingeleitet mit dem Hinweis auf das drohende Versagen, als Ursachen freilich gerieten unterschiedliche Problemfelder in den Blick, je nach Perspektive der Warnenden und vorherrschenden gesellschaftlichen Diskussionsmoden. Die Hilfsprogramme orientierten sich dementsprechend.

Um also dem großen Zusammenbruch zu entgehen, wurden in der Folge unterschiedliche Wege eingeschlagen, die zum Teil auf inkommensurablen Grundlagen und Absichten beruhten, ihren gemeinsamen Fokus noch bis in die späten 1980er-Jahre allerdings darin hatten, über zentrale Instanzen, z.B. Lehrpläne, wirksam zu werden. Von bildungspolitischer Seite wurde ihnen zugetraut, das schulisch veranstaltete Lernen auf eine neue, zu besseren Leistungen führende, Basis zu stellen. Aufgerüttelt allerdings von Pichts Katastrophenrufen, schien gerade dies notwendig, um dem drohenden wirtschaftlichen Kollaps etwas entgegen zu setzen.

Lernzielorientierter Unterricht stellte den einen großen, dem Glauben an die technologische Machbarkeit verpflichteten, Ansatz der späten 1960er- bzw. frühen 1970er-Jahre dar. Technologisch kann dieser Ansatz deshalb genannt werden, weil er im Kern behavioristisch fundiert war und beobachtbare Verhaltensweisen als Lernergebnisse auffasste, wobei diese als hochgradig beeinfluss- und steuerbar galten. Was als erwünschtes Lernziel z.B. in einem

Lehrplan festgehalten war, musste daher so formuliert sein, dass die Beobachtung des Verhaltens keinen Zweifel offen ließ, ob es erreicht wurde oder nicht. Aus diesem Grund schieden Formeln wie „wirklich verstehen, wissen, zu würdigen wissen“, usw. aus, wurde hingegen „lösen, aufzählen, auswendighersagen“ u.ä., eben alles, was als „sprachliche Fassung einer Verhaltensänderung“ gelten konnte, favorisiert. (Vgl. Blankertz 1991, 153) Zum Zwecke der Erreichung der als erwünscht ausgegebenen Verhaltensänderungen (Lernziele), mussten die tatsächlichen Lernergebnisse erhoben werden und in Relation zu den potentiellen Zielen gesetzt werden. Im Grunde handelte es sich um einen Vorgang, der vorweg defizitär operiert, indem er das zu erreichende Lernziel als Ideal vorstellte und das je tatsächlich Erreichte als Konkretes in seiner Differenz dazu. Ein Problem bzw. Kennzeichen operationalisierter Lernzielbeschreibungen übrigens, das nicht bloß ein kontingentes Element dieser spezifischen Richtung sein dürfte, sondern generell im Wesen des operationalisierten Ziels bzw. in der Operationalisierung liegen dürfte: Zielerreichung bleibt das Ideal, selbst im Falle tatsächlicher, vom Individuum erreichter Zielmarken. In diesem Fall beträgt die Abweichung eben Null, ansonsten gilt als Maßstab das (operationalisierte) Ziel. Die je individuelle Distanz, d.h. das konkrete Lernergebnis, gewinnt Bedeutung erst in Differenz dazu. Wir werden diesem Problem an späterer Stelle, wenn es um die zeitgenössischen Bildungsstandards geht, wieder begegnen.

Operationalisierte Lernziele, dies war einer der Arbeitsschwerpunkte, konnten – oder sollten – keinen ungeordneten Haufen darstellen, sondern selbst systematisch aufeinander bezogen sein, mit anderen Worten: Sie mussten dimensioniert und hierarchisiert sein. (Vgl. ebd., 155) Benjamin S. Blooms Lernzieltaxonomien versuchten diesen Anspruch einzulösen. Als Dimensionen wurden hier drei Zielbereiche genannt, der kognitive, der affektive und der psychomotorische Bereich. Die Lernziele innerhalb dieser Gruppen waren hierarchisch geordnet, d.h. in ihrem Schwierigkeitsgrad vertikal angeordnet. Das bis heute ungelöste Problem der Lernzieltaxonomien allerdings lag vermutlich in einem anderen Bereich als dem der Ordnung. Wenn nämlich versucht wird, Lehrpläne inhaltlich neu auszurichten auf eben jene o.g. messbaren Verhaltensänderungen, dann können – so die Kritik – die Inhalte nicht aus den taxonomisch aufgelisteten Bereichen gewonnen werden, sondern allenfalls umgekehrt. Die Inhalte müssen daraufhin befragt werden, inwiefern und in

welchem Maße sie die genannten Dimensionen sichtbar hervortreten lassen. An dieser Stelle, so Blankertz, bricht die „ganze Problematik einer Theorie der formalen Bildung [...] als Ansatz für die Entwicklung der Didaktik sofort wieder [auf].“ (Ebd., 158) Gerade diesem Aspekt aber wurde von einer auf behavioristischen Wurzeln beruhenden Lernzielforschung nicht gerade viel Aufmerksamkeit geschenkt. Im Vordergrund stand das Bemühen um die Vorhersagbarkeit von Lernergebnissen und die vollständige Operationalisierung der Lernziele zwecks möglichst gründlicher Deckung beider – der Ergebnisse und der Ziele. Die Kritik nannte dies freilich einen „überzogenen Anspruch“ (vgl. ebd., 161), vor allem vor dem Hintergrund der bildungstheoretischen Diskussion über die Differenz zwischen Allgemeinbildung und Fach- bzw. Berufsbildung. Während nämlich fachliche Lernziele durchaus den „Prinzipien der Operationalisierung, Dimensionierung und Hierarchisierung“ unterworfen werden könnten,

„bleibt es gerechtfertigt, auch von allgemeinen Lernzielen zu sprechen, die sich gerade dieser Behandlung widersetzen, dann nämlich, wenn diese Ziele so formuliert werden können, daß sie den fachlichen Lernzielen gegenüber eine kritische Funktion ausüben.“ (Blankertz 1991, 161)

Damit ist nicht mehr oder weniger angesprochen als die Möglichkeit der Lernenden, das als (fachliches) Ziel Ausgewiesene in seiner Intentionalität offen zu halten, sozusagen hinter die Fassade der Zumutungen zu blicken. Dass solch ein Verständnis nicht im bildungstheoretischen Nirvana zu suchen ist, liegt auf der Hand. Blankertz' Kritik der Lernzieloperationalisierungen endet daher auch mit einem Verweis auf die bildungstheoretische Heimat, aus deren Position heraus dieses Urteil gefällt wird:

„Ein solches Lernziel-Verständnis ist freilich nur vertretbar unter dem Anspruch einer Bildungstheorie, die den politisch-gesellschaftlichen Anspruch an das Lernen aufnimmt, ihn im gleichen Zug aber auch bricht, indem sie ihn zurückbezieht auf die Bedingungen der ökonomisch begründeten Herrschaft von Menschen über Menschen und gerade dies zum Bewußtsein bringt.“ (Blankertz 1991, 161)

Das Projekt der umfassenden Lernzieloperationalisierungen kann aus heutiger Sicht als gescheitert bezeichnet werden. Zu eng dürfte der wissenschaftstheoretische Raum abgesteckt gewesen sein, zu groß vermutlich der Aufwand, alle Lehrpläne lernzielorientiert umzuarbeiten, zu groß der bildungstheoretisch begründete Verdacht, Menschen durch totale Erfassung ihrer

auf Messbarkeit ausgerichteten Lernleistungen anonymen und vorgegebenen gesellschaftlichen Interessen blindlings auszuliefern. Dennoch stellte der Versuch, Lernziele zu operationalisieren, dimensionieren und hierarchisieren einen Vorläufer des zeitgenössischen Kompetenzmodells dar, das im Hintergrund der Bildungsstandards für deren Struktur verantwortlich zeichnet.¹² Der enge behavioristische Fokus allerdings wurde aufgegeben.

Einen weiteren groß angelegten Versuch, der Katastrophe zu entkommen und den technologischen Fokus der Lernzieltaxonomien zu erweitern, stellte in den frühen 1970er-Jahren die unter Bezug auf Saul B. Robinsohn in Angriff genommene Reform des Bildungswesens dar. Robinsohn wies in seinem 1969 erschienenen Standardwerk „Bildungsreform als Revision des Curriculum“ darauf hin, dass ökonomisch-statistisch begründete Forderungen nach einer Umgestaltung des Bildungswesens, zu kurz greifen. Eines der Hauptprobleme wäre die eingeschränkte Sicht auf die Problemlage, die sich aus dem Fokus auf Verhältnismäßigkeiten und Bedarfsplanung nach qualifizierten Arbeitskräften

¹² Dass Blooms Lernzieltaxonomien sich nicht „durchsetzen“ konnten stimmt in der Kürze der Darstellung so wohl nur in Bezug auf den deutschsprachigen Raum und mittlerweile auch nur mehr in Bezug auf das Schulsystem. Im anglo-amerikanischen hatten Blooms „learning domains“ (cognitive, affective, psychomotor) durchgehend hohen Einfluss, vor allem wenn es darum ging (geht), Curricula auf der Basis von „learning outcomes“ zu errichten bzw. umzustellen.

Im Bereich universitärer Bildung/Ausbildung haben Lernzieltaxonomien vermittels des Bologna-Prozesses, insbesondere des ECTS-Systems, geradezu eine Renaissance erfahren. Im entsprechenden „User’s Guide“ zu ECTS heißt es hierzu: „Learning outcomes are statements of what a learner is expected to know, understand and/or be able to demonstrate after completion of a process of learning. Learning outcomes must be accompanied by appropriate assessment criteria which can be used to judge that the expected learning outcomes have been achieved.“ (Europäische Kommission 2004, 44) Diese Definition entspricht ziemlich genau dem, was Bloom bzw. später Anderson/Krathwohl in der Revision und Weiterentwicklung der bloomschen Taxonomien darunter verstehen. Obwohl es im anglo-amerikanischen Raum Kontroversen über die Verwendung des Begriffs „competence“ bzw. „competency“ aufgrund eines definitiven Defizits gebe (vgl. Adam 2004, zit. n. Kennedy/Hyland/Ryan 2006, 6), führt das Projekt „Tuning Educational Structures in Europe“, welches den operativen Rahmen für den Bologna-Prozess definiert, „learning outcomes“ und „competence“ dergestalt ein: „Tuning [damit ist das Projekt gemeint, Anm. W.H.] makes the distinction between learning outcomes and competences to distinguish the different roles of the most relevant players: academic staff and students/learners. Desired learning outcomes of a process of learning are formulated by the academic staff, [...] on the basis of input of internal and external stakeholders. Competences are obtained or developed during the process of learning by the student/learner.“ (Europäische Kommission o.J.) Inhaltlich werden „competences“ darin als „a dynamic combination of knowledge, understanding, skills and abilities“ definiert. (Ebd.) Der bereits erwähnte ECTS User’s Guide fügt dem noch „attitudes“ hinzu. (Vgl. Europäische Kommission 2004, 42) Damit sind alle Begriffe zur Beschreibung und Definition von „competence“ versammelt, die auch das weinertsche Kompetenzmodell, das den Bildungsstandards zugrunde liegt, kennzeichnen.

ergebe. Der ökonomisch-statistische Ansatz werde da normierend, wo er vorgibt, *bloß* objektiv und rational zu erwartende Entwicklungen aus dem vorfindlichen Zustand extrapolieren zu können, ohne Fragen nach Struktur, Inhalt und Zielen von Bildung und Ausbildung stellen zu müssen. Den Versuch wiederum, über Lernzieltaxonomien Bildungsziele eindeutig festzulegen und gleichzeitig operationalisierbar zu machen, lehnt Robinsohn als unbefriedigend, weil zu stark fokussiert auf behavioristische Grundlagen, ab. (Vgl. Robinsohn 1969, 52)

Die solcherart als notwendig vorgestellte Erweiterung des ökonomisch-statistischen Blicks auf Probleme der Bildungsreform einerseits und behavioristischer Lernzieltaxonomien andererseits könnte, so Robinsohn, die Curriculumforschung leisten, wenn diese nur auf eine groß angelegte inhaltliche Revision der Lehrpläne abzielte. Als übergeordnete Aufgabe der Curriculumforschung nennt der Autor

„[e]inen Begriffsrahmen zu entwerfen und zu entwickeln, in dem die mit den auszuwählenden Gegenständen verbundenen Intentionen auch jenseits behavioristischer Operationalisierung oder Schein-Operationalisierung, aber diesseits vager Normvorstellungen definiert und überprüft werden können [...]“ (Robinsohn 1969, 52))

Als Motiv der Bemühungen stand die Notwendigkeit eines *zeitgemäßen* Bildungskanons im Raum, wobei die „Entscheidungen über die Inhalte des Bildungsprogramms aus Beliebigkeit und diffuser Tradition“ (Robinsohn 1969, 1) herausgeholt werden müssten. Welche Tradition hier gemeint war, wird etwas später explizit: Das Votum für die Revision des Curriculums bedeutet „zugleich die Rücknahme bildungstheoretischer Entwicklungen [...], die in eine extreme Reduktion des didaktischen Problemhorizontes mündeten [...]“ (Ebd.) Unter Beschuss stand – unmittelbar – die Tradition der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik, die es nicht geschafft habe, über den „Kreis hermeneutischer Sinnstiftung“ (ebd., 24) hinaus Fragen der Lehrplanentscheidungen oder der Auswahl und Konzentration unterschiedlichster Bildungsinhalte zu stellen, im Gegenteil, dies geradezu abgelehnt habe. Mittelbar war damit die Fortsetzung idealistischer deutscher Bildungstradition im Gewand eben der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik angesprochen (vgl. ebd., 17) oder genauer, die klassisch-humanistische Bildungsvorstellung in ihrer bürgerlichen Form. (Vgl. ebd., 18) Mindestens ebenso problematisch war für Robinsohn aber eine sich nur vordergründig rational gerierende empirische Erziehungswissenschaft im Anschluss an Heinrich Roth, der ja bekanntlich als

Leitfigur einer paradigmatischen Wende im pädagogisch-wissenschaftlichen Denken und Arbeiten des 20. Jahrhunderts gilt. Die *empirische Wende* habe, so Robinsohn unter Bezugnahme auf Herwig Blankertz, in ihrem Versuch, die „intuitive Hermeneutik auf erfahrungswissenschaftliche Grundlagen zu stellen“ (ebd., 25) geradewegs in ein Bündnis empirischer Forschung und „irrationaler Dezsion“ (vgl. ebd.) geführt. Allgemeine Bildungsziele wären darin rational überhaupt nicht bestimmbar, sondern lediglich vom Individuum in „wertender Wahl“ getroffene Setzungen. Hierzu könnte sich dann freilich die Erziehungswissenschaft auch nicht mehr anders denn empirisch-analytisch äußern, wenn überhaupt. Andernfalls müsste das Feld der psychologischen Forschung überlassen werden, wodurch aber „kein Raum für wissenschaftlich gelenkte Rationalisierung bildungspolitischer Entscheidungen [bleibt].“ (Ebd.)

Die systematische Reform von den Inhalten her, die neben statistisch-ökonomischen Sichtweisen die sozialpolitische Dimension von Bildungsfragen genauso im Auge behält, zielt ab auf „Rationalisierung des Unterrichts“. (Vgl. ebd., 8) Worauf Robinsohn allerdings größten Wert legt, ist die integrative Zusammenschau bzw. die Einbettung dieser Reform in strukturelle, organisatorische, aber auch behördliche Rahmen. Zur Curriculumentwicklung, wie sie Robinsohn vorstellt, gehören daher „neben der Identifizierung von Bildungszielen und –inhalten auch deren Organisation im Lehrplan und Anweisungen zur Durchführung und zur Erfolgskontrolle.“ (Ebd., 11) Vor allem dieser letzte Punkt ist für den an inhaltlichen Reformen interessierten Autor aber zumindest ambivalent: Eine zu enge Fokussierung auf Feststellung der Lernerträge,

„verführt [...] doch allzu leicht dazu, die Operationalisierbarkeit und damit Meßbarkeit von Lernresultaten zum Maßstab für Bildungsziele zu machen, deren Adäquatheit in einer Erziehungssituation jedoch vor der Wahl der anzuwendenden Mittel und auch unabhängig von der Bestimmung ihrer Kontrollierbarkeit auf Grund kritischer Analyse und rational diskutierter Erfahrung zu überprüfen ist.“ (Robinsohn 1969, 11)

Um den genannten Problemen zu entgehen, schlägt Robinsohn eine Curriculumrevision vor, die a) die Ermittlung von Kriterien für die Auswahl von Bildungsinhalten, sodann b) die Konstruktion methodischer Verfahrensweisen und c) die Bestimmung von Instanzen – gemeint sind ExpertInnen – ermöglichen sollte, die zusätzlich zu empirisch-analytischen Arbeiten Einsichten in die nötigen Reformschritte geben könnten. (Vgl. ebd., 47ff)

Was am Ende der Curriculumsrevision bleiben sollte, war zunächst aber nicht die groß angelegte Frage nach der Relevanz einzelner Bildungsinhalte für ein möglichst umfassendes Weltverstehen und auch die als notwendig vorgestellte rationale Durchdringung bildungspolitischer Diskussionen lässt noch auf sich warten. Was aber seit den frühen 1970er-Jahren mit zunehmender Tendenz bemerkbar ist, verdankt sich vermutlich in nicht unbeträchtlichem Maße auch der gescheiterten Revision bzw. kann diese als Symptom gelesen werden, nämlich die Tendenz der Fragmentierung einer wissenschaftlichen Disziplin. Um auf Dauer in der beabsichtigten Weise wirksam zu werden, hätte sie gleichermaßen bildungstheoretisch-grundlagenorientiert, aber auch empirisch-erfahrungswissenschaftlich arbeiten müssen, ohne die unterschiedlichen methodischen Ansätze gegeneinander auszuspielen. Genau dies aber war und ist nicht bloß eine innerdisziplinäre Methodenfrage, sondern selbst Politikum und rührt an das wissenschaftliche Selbstverständnis einer Disziplin, die um ihre Identität zwischen (bildungs)philosophischer Tradition und positivistisch-empirischer Tatsachenorientierung hierzulande ringt. Zu beobachten ist nämlich einerseits das Erstarken einer sozialwissenschaftlich orientierten Erziehungs-, später Bildungsforschung seit Beginn der 1960er-Jahre, die oftmals mehr als nur methodische Anleihen bei benachbarten Wissenschaften, allen voran Psychologie, Soziologie und Wirtschaftswissenschaften nimmt und andererseits die parallel dazu verlaufende Marginalisierung hermeneutischer bzw. bildungsphilosophisch-theoretischer bis kritischer Ansätze, denen gerade in Zeiten der Funktionalisierung zwecks Heranschaffung von Datenpaketen für evidence-based-policy nicht zugetraut wird, anders denn als Bremsklotz im beschleunigten und auf Dauer angelegten Reformwandel zu wirken. Gerade die zunehmende Vehemenz aber, mit der die Notwendigkeit rascher Reformen eingefordert wurde und wird, lässt die Chance auf grundlegende Erörterungen des Problems, allen voran die Frage nach Inhalten und Zielen und deren bildungstheoretische Implikationen ins Hintertreffen geraten – solchen Fragestellungen wird der mittlerweile zweifelhafte Ruf „akademisch“ attestiert. Unmittelbar gescheitert dürfte die robinsohnsche Version der Curriculumrevision allerdings aus anderen Gründen sein. Sie wollte zuviel zugleich, und das noch bei Unterschätzung des Problemgehalts der eigenen Ausgangsthesen bzw. der programmatischen Ansage, bildungsökonomische Engführungen mittels des gewählten Ansatzes durchbrechen zu können:

„Daß die Revision der Lerninhalte, die Substitution der Bildung durch die Qualifikation und der Optimierungsversuch von Lernprozessen *die* [Hervorhebung im Original, W. H.] durchschlagende Konsequenz des ökonomisch-quantifizierenden Zugriffs war, blieb ihm [Robinsohn, Anm. W. H.] verschlossen. [...] Da er die bildungsökonomische und technologische Umklammerung der Curriculumforschung nicht durchschaute und insofern die Problemkomplexität noch unterschätzte, übernahm er sich hinsichtlich der Möglichkeit von Curriculum-Revision, nämlich in der Erwartung, in einem Zuge eine Gesamtrevision der Curricula leisten zu können. Eine solche Vorstellung von globaler Revision von allem und jedem ist unhistorisch und unreal; über das Stadium von Absichtserklärungen kann sie nicht hinauskommen.“ (Blankertz 1991, 176f)

Rückwirkend betrachtet stellten die Reformversuche der 1970er-Jahre für längere Zeit im deutschsprachigen Raum die letzten großen Versuche dar, über zentral gesteuerte Reformen die inhaltlichen Grundlagen des gesamten Schul- bzw. Bildungssystems zu verändern.

2.3. Notstand und Abhilfe II: Leistungssteigerung unter den Bedingungen der Schulautonomie

Rein zentral verordnete, *top down* erdachte und implementierte, auf wissenschaftlichen Programmen und dann auf Verordnungen oder Gesetzen basierende Reformversuche schienen nämlich mindestens mit der seit den 1990er-Jahren begonnenen Entlassung der Schulen und anderer Bildungsorganisationen (wie z.B. der Universitäten) in ihre Teilautonomie weder wünschenswert noch legitimierbar. *Dezentralisierung* lautete das Stichwort, das den Rahmen der Autonomisierung bildete, die Grenzen künftiger Steuerungsversuche absteckte und dergestalt wohl Lenkung bei gleichzeitiger Überantwortung der Verantwortung in die eigenen Hände (der Organisationen) sicherstellen sollte.¹³ Die Anhebung der Qualität schulischen Unterrichts durch Lehrplanreformen schied vorderhand auch aus, handelt es sich dabei doch um

¹³ Kritisch zum „neuen“ Autonomieverständnis äußert sich z.B. Alfred Schirlbauer. Vor allem aus Gründen der Kosteneindämmung und fehlender Rechenschaftslegung (der Bildungsinstitutionen) sei es zu einer, nota bene, von „oben“ gewünschten und gleichsam verordneten Autonomie gekommen. Mit Autonomie im Sinne des Wortes (Selbstgesetzgebung) habe das wenig zu tun gehabt. Schirlbauer zieht in der Folge Hegel heran, um die Ideologie der Entlassungs-Metaphern als Zwang zur Selbstregulierung zu deuten: „Angepeilt ist [...] ziemlich exakt das, was G. W. Hegel ‚knechtische Selbständigkeit‘ nannte: Nur der selbstständige Knecht entlastet den Herren wahrhaft. Hinter unselbstständigen Knechten müsste man ständig her sein.“ (Schirlbauer 2006, 18)

ein Element einer zentralen Systemsteuerung, der sich im besten Falle zwar gute Absichten nachweisen lassen, deren Steuerungswirkung jedoch mittlerweile mehr als fraglich schien. Zeitgleich wurde im deutschsprachigen Raum einer staatlich gesteuerten Industrie zunehmend das Vertrauen entzogen. Was Schulautonomie für das Bildungssystem bedeutete, wurde im Bereich der verstaatlichten Wirtschaft unter dem Stichwort Privatisierung abgehandelt. Dass diese einher ging mit einer Individualisierung der Risiken postmodernen Erwerbslebens und damit gesellschaftliche Teilhabe zu einem Spießrutenlauf für große Bevölkerungsteile werden ließ, kann nachgelesen werden. Die einschlägige Literatur füllt Bibliotheken und reicht von Richard Sennetts „flexiblem Menschen“ (vgl. Sennett 1998) bis zu Ulrich Becks „Überflüssigen“ (vgl. Beck 2005) bzw. Robert Castels „Überzähligen“. (Vgl. Castel 2000) Unter diesen Vorzeichen ist es nicht gerade verwunderlich, dass der auf Individuen abzielende Blick dann eben auch vorwiegend individuelle Attribute wahrnimmt und dort etwaige Hebel zu umfassenden Veränderungen angesetzt sehen möchte.

Im Vordergrund stehen dann ethisch-moralisierende Forderungen, die um die Begriffe Verantwortung, Schuld und Motivation kreisen. Der individualisierende Blick gewährt freie Sicht auf die Handelnden, gerade da vielleicht am effizientesten, wo diese in modernem Sprachgebrauch als Elemente des Systems auf Mikro-Ebene ins Spiel kommen. Im Falle des Schulbildungswesens: Es sind in erster Linie die Handlungen der Lehrenden, die Auswirkungen auf Leistungen von SchülerInnen haben. So trivial diese Feststellung ist, bedeutet sie doch einen Ankerpunkt in der Frage, wo etwaige Hebel zur Qualitätssteigerung und -sicherung im Schulwesen anzusetzen wären. Der grundlegende Unterschied zu vormaligen Steuerungsversuchen besteht darin, dass nunmehr eher auf Kontrolle, denn auf Disziplinierung qua Ethos gesetzt wird. Das Kontrollsystem setzt gewissermaßen das *richtige* Bewusstsein, die gebotene ethische Haltung in Bezug auf Angelegenheiten des Lehrens und Lernens voraus und belohnt bzw. bestraft Abweichungen.

Die Frage allerdings, welcher Art die richtige, die gebotene ethische Haltung ist und wie sie sich äußert, ist damit nicht vom Tisch. Aber sie wird, weil normativen Setzungen allein über das Ethos des Lehrens in Zeiten des Abbaus zentraler Verwaltung keine koordinierende Steuerungswirkung mehr zugetraut wird, um individuelle Regulationssysteme, die sich eher dem Modus privatwirtschaftlicher

Belohnung denn bürokratischer Verwaltung annähern, erweitert. Dezentralisierung, das bedeutet gleichermaßen Deregulierung. Sie kann als Versuch gedeutet werden,

„den Handlungsspielraum der Einzelschule und damit deren Verfügungsrechte zum Treffen von Entscheidungen [zu] erweitern, um sie responsiver gegenüber den Potenzialen und Bedürfnissen vor Ort zu machen [...].“ (Altrichter/Heinrich 2007, 83)

Die Stoßrichtung der geforderten Veränderungen ging in Richtung einer „einzelbetrieblich-hierarchischen Interpretation“ (ebd., 89) von Schule, welche Anleihen bei privatwirtschaftlichen Steuerungsformen betrieblichen Managements nahm und anstatt auf Verordnungen zu setzen lieber Belohnungen für adäquates, erfolgreiches Arbeiten anheim stellte – zumindest rhetorisch, argumentativ. Dienst- und besoldungsrechtliche Umstellungen nämlich folgten damals daraus nicht.

Zielfragen in Bezug auf erfolgreichen, erwünschten, oder stärker: auf gelungenen Unterricht, erfuhren zu Zeiten der Dezentralisierung von top-down verwalteten Schulsystemen folglich eine Verschiebung in Richtung der Frage leistungsbezogener Entlohnung innerhalb eines „öffentlichen Marktes“ (Fend 2001, 46) Bildung. Die o.a. Responsivität bedeutete in erster Linie eine Responsivität gegenüber Kunden, welche voraussetzte, dass „Lehrertätigkeit in höherem Maße als bisher einer öffentlichen Verantwortung ausgesetzt wird.“ (Ebd., 47) Im Kern der Kundenorientierung und gleichsam als motivierende Aufforderung wie als Versprechen, für die gelungene Arbeit belohnt zu werden, fungierten die bereits erwähnten Anreizsysteme, die zwecks Identifikation derjenigen, die in den Genuss der Bonuszahlungen (um einen heute viel strapazierten Begriff zu wählen) kommen sollten, klarerweise Evaluationsinstrumente benötigten:

„Auf allen Ebenen muss es gelingen, solche Anreizstrukturen, Evaluationsformen und Ressourcenallokationen vorzunehmen, dass die Wahrscheinlichkeit steigt, dass sich die ‚guten‘, die engagierten Kräfte in der Gestaltung von Lehren und Lernen durchsetzen.“ (Fend 2001, 47)

Darauf schien ein Gutteil des zeitgenössischen Fokus, zu liegen: Wie motiviert man LehrerInnen in teilautonomisierten Schulsystemen, die Kundenorientierung in bester Art und Weise engagiert vorzunehmen, sodass ihr Handeln als Vorbild für alle anderen (weniger engagierten?) Kräfte gelten kann?

Wolfgang Böttchers Aufsatz von 2001 „Ist ein Dialog zwischen Pädagogik und

Ökonomie möglich? Eine Diskussion am Beispiel von Anreizsystemen und Schulentwicklung“ steckt vermittelt des gewählten Titels das argumentative Terrain ab und vereinigt in eindrücklicher Weise die Elemente der Diskussion. Elemente, die auch in der zeitgenössischen Bildungsstandardsdiskussion eine Rolle spielen: Was muss als guter Unterricht gelten, welche Ziele sind anzustreben, wie motiviert man zu engagiertem Arbeiten?

Er führt darin an, dass Lehrerinnen und Lehrer als „zentrale Handlungseinheiten jeder Schule gelten“ und dergestalt wohl „viel bewirken“. (Böttcher 2001, 906) Und zwar im Guten wie im Negativen. Im Hintergrund stehe freilich die alte Frage nach den *guten*, vielleicht sogar *idealen* Lehrerinnen und Lehrern. Dass im Bild der idealen Lehrperson mitunter recht diffuse, intuitive, meistens bar konsistenter Definitionen transportierte Vorstellungen aufgehoben sind, hänge wahrscheinlich – so Böttcher – auch mit ebenso unklaren Zielvorstellungen darüber zusammen, was denn eigentlich das Ziel des Großunternehmens Institutionalisierte Bildung sein soll. So bündelten sich „im Bild des idealen Lehrers [...] gewissermaßen alle komplexen pädagogischen, fachlichen, methodischen, menschlichen, sozialen und kulturellen Probleme, die in der Schule auftauchen können.“ (Ebd.) Die unsystematische Anhäufung von Ansprüchen habe aber wiederum zur Folge, dass sich keine Klarheit über die Bewertung von Leistungen jener zentralen Handlungseinheiten einstellen mag.¹⁴ Bemerkenswert ist, dass Böttcher, ganz im Sinne des Gedankens der Anreizsysteme, von der Frage nach Idealbildern direkt auf eine völlig andere Betrachtungsebene schwenkt, nämlich auf diejenige der Verrechnung gut erbrachter oder, im negativen Fall, ausgebliebener bzw. schlechter faktischer Handlungen. Das ist innerhalb des Denkens in Anreizsystemen auch recht und billig, denn: Primär geht es aus der Perspektive des-/derjenigen, der/die qua Belohnung zu engagierter Arbeit motivieren will, nicht um die Frage, welche Eigenschaften, Fähigkeiten usw. *gute* Lehrerinnen und Lehrer ausmachen, es geht vielmehr um die Frage adäquater Belohnung bei erbrachter Leistung und erst sekundär um die Identifizierung und Förderung solcher berufsbezogener Persönlichkeitsmerkmale, die bestimmte, als erwünscht ausgegebene Ergebnisse herbeiführen mögen. Die Grundüberlegung ist

¹⁴ Dieses Defizit sei freilich ein Kennzeichen von *Humanorganisationen*, die, um die Lücke zu schließen, „Personal über ‚Ethos‘, zu motivieren und zu führen [versuchen]“. (Böttcher 2001, 906) Dies jedoch sei im Lichte einer auf Qualitätshebung und -sicherung fokussierenden Steuerung mindestens ebenso wirkungslos wie Lehrplanreformen.

bestehend einfach und verweist auf ihre Herkunft aus der betrieblich ausgerichteten Organisationspsychologie: Wer für positiv beurteilte Leistungen belohnt wird, dessen Motivation steige, auch in Zukunft demgemäß zu arbeiten. Mehr Einsatz und Engagement durch die Anreizsysteme also. Die Form der Belohnung reicht dabei von monetären *Zuwendungen*, d.h. schlicht und einfach mehr Gehalt, bis hin zu immateriellen Vergütungen wie Anerkennung, Verantwortung usw. Am effektivsten dürfte übrigens eine Kombination aus beiden, der finanziellen und der ideellen Belohnung, sein. Höhere Entlohnung sei in einer auf Erwerbstätigkeit ausgerichteten Gesellschaft zwar nach wie vor die Basis des Vergütungssystems, aber sie stelle nicht den letzten Bezugspunkt, das alleinige Ziel dar. Höhere Entlohnung habe eben auch symbolischen Signalcharakter, der nicht gering zu schätzen sei: „Certainly pay can improve the performance of people. But it can also boost their self-worth, their level of personal satisfaction, their sense of well-being.“ (Flannery 1996, zit. n. Böttcher 2001, 899) In einer weiterführenden Auseinandersetzung mit empirischen Studien zum Thema fragt Böttcher nach der Akzeptanz und der Effektivität von Anreizsystemen in Bezug auf die Betroffenen. Der Befund ist einigermaßen ernüchternd und konterkariert die in das Konzept gesetzten Erwartungen: Leistungsorientierte Anreizsysteme bewirkten nicht die erhoffte Steigerung der Arbeitsleistung, unterminierten hingegen die Teamarbeit und förderten Vertrauensverluste, die Akteure fühlten sich überwacht und misstrauisch beäugt. (Vgl. Böttcher 2001, 900ff) Nichtsdestotrotz scheint der Autor allerdings davon überzeugt zu sein, dass – vorausgesetzt die Konzepte würden intelligent¹⁵ implementiert – das Prinzip der leistungsorientierten Vergütung auch im Schulwesen durchaus anwendbar sei. So schlägt er als konkreten (nicht-monetären) Anreiz u.a. „Entlastung von Unterricht“ vor. (Ebd.) Die im Artikel behandelten Probleme rahmt der Autor nicht von ungefähr mit einer übergeordneten Frage nach dem Verhältnis von Pädagogik und Ökonomie, sind es doch vor allem Überlegungen aus dem Bereich letzterer Provenienz, die in einem schwierigen Verhältnis zur Arbeit in pädagogischen Feldern stehen

¹⁵ Wobei der Autor zur Erläuterung möglicher Kennzeichen intelligenter Implementierung auf folgende Fragen und Anleitungen verweist: „Wird das System als fair empfunden? Sind die Gratifikationen bedeutend genug, um als Anreize zu fungieren?“ (Böttcher 2001, 905) Und unter Verweis auf die von Flannery et al. 1996 vorgeschlagenen „Erfolgs-Imperative“ u.a.: „Wähle den Zeitpunkt der Implementierung [...] gut. [...] Verbessere kontinuierlich das Schema. Wähle aus dem Dschungel der Konzepte vernünftig aus.“ (Flannery et al. 1996, 247ff, zit. n. Böttcher 2001, 905)

dürften. Die o.a. Komplexität des pädagogischen Handlungsfeldes stehe monokausalen Erklärungsmustern, wie es z.B. die Deutung pädagogischer Aktivitäten aus dem Lichte ökonomischer Überlegungen, d.h. Kosten-Nutzen-Kalkülen nahelegt, entgegen. Was die Idee der kontrollierenden Anreiz-Sanktionssysteme betrifft, kann darüber hinaus konstatiert werden, dass der ökonomische Blick nicht nur das Verhältnis zur Pädagogik als Wissenschaft betrifft, sondern eben auch die Ethik des Lehrens. Wenn nämlich die Frage, wonach sich Leistungen von Lehrerinnen und Lehrern bemessen lassen, aus ökonomischer Sicht erschöpfend pragmatisch zu beantworten ist, ohne dabei auf das Ethos des Lehrens zurückgreifen zu müssen, dann verliert das Idealbild gelungenen pädagogischen Handelns seine normativ-steuernde Wirkung. Debatten darüber werden nutzlos: Vom Ende erbrachter Unterrichtsleistungen her könnte der Lernzuwachs der Schülerinnen und Schüler entscheidendes und ausreichendes Kriterium der Leistungsbeurteilung pädagogischer Arbeit sein. Erst in einem nächsten Schritt kann dieses dann, analog zum Muster von Erfolgsgeschichten, als aus den Tatsachen abgeleitetes Erfolgskriterium wiederum normative Geltung gewinnen.

An dieser Stelle wird ein entscheidender Wendepunkt sichtbar. Ein Wendepunkt, von dem aus Fragen der Systemsteuerung während und kurz nach den Autonomisierungsdebatten der 1990er-Jahre nicht mehr in Bezug auf die die Institutionen oder Individuen auszeichnenden Merkmale, sondern in Bezug auf deren Leistungen beantwortet werden. Implizit ist dies in den Diskussionen über leistungsorientierte Vergütungssysteme bereits enthalten, aber noch fehlen die Kriterien, die über erwünschte Leistungen hinreichend Auskunft geben könnten. Was als erwünschte Responsivität zu werten ist, diese Frage bleibt offen. Worin drückt sich engagierter Unterricht aus? Wie soll die Kundenzufriedenheit erhoben werden? Oder können die durchschnittlich vergebenen Noten Rückschlüsse auf die Qualität der Lehre ermöglichen? Und wenn ja, wie können Vergleiche zwecks fairer Ermittlung durchgeführt werden, wenn doch gerade der Praxis der Notenvergabe mehr und mehr Misstrauen entgegen gebracht wurde (und wird, s. nächstes Kapitel), systemweiten Qualitätsparametern zu entsprechen? So verweist gerade die Idee, mittels differenzierender Belohnung/Entlohnung dem institutionalisierten Unterricht unter marktförmigen Bedingungen zu erhöhter Qualität zu verhelfen, auf ein in Steuerungsfragen bis dato (im deutschsprachigen Raum) ungelöstes Problem: Was am Ende des

institutionalisierten Unterrichts als Produkt von Lehr-/Lernleistungen gelten könne, entbehre jenseits der als in höchstem Maße unstandardisiert qualifizierten Notenvergabe jeglicher Vergleichbarkeit. (Vgl. Böttcher 2003, 20) Standards, so Böttcher im zitierten Vortrag von 2003 weiters, könnten diese Lücke schließen. (Ebd., 21) In diesem Zusammenhang ist eine Entwicklung festzustellen, die nicht bloß in Bezug auf den späteren Verfechter *und* Kritiker¹⁶ der Bildungsstandards, sondern insgesamt im Hinblick auf das neue Steuerungsinstrument Bildungsstandards festzustellen ist: Ging es bei der Debatte um Anreizsysteme als Element qualitätssteigernder Maßnahmen noch um eine Auszeichnung hoher, erwünschter, zu belohnender Leistungen (von Lehrenden), so dreht sich unter den Vorzeichen standardisierter Lehr- und Lernziele nunmehr der Fokus um. Als wichtigste, „revolutionäre Potenz dieses Instrumentes, die denjenigen verständlicherweise Angst macht, die das verstanden haben oder wenigstens doch spüren“, nennt Böttcher die „Identifikation schlechter Lehrer und schlechter Schulen“. (Ebd., 26) So wird aus einer Positivselektion mit Belohnungs- eine Negativselektion mit Bestrafungscharakter. Das marktförmige, deregulierte Umfeld steckt dabei nach wie vor die Bedingungen, Grenzen und Anforderungen ab. Möglich aber wird durch eine Standardisierung immerhin eines: Kriterien zur Identifikation von zu belohnenden/sanktionierenden Leistungen sind parat. Im Diskurs über neue Steuerungsmodelle für das Bildungssystem wird dies als Wechsel hin zum *Output* benannt.

2.4. Notstand und Abhilfe III: Rechenschaftslegung im Sog des PISA-Schocks

Das Denken in Input/Outputkategorien ist dabei eine der Spielarten einer positivistisch ausgerichteten Vernunft und Wissenschaft, deren frühe

¹⁶ Wolfgang Böttcher sagt von sich selbst, er sei „Unterstützer“ der Bildungsstandards. (Vgl. Böttcher 2003, 19) Insofern Bildungsstandards dazu dienen können und sollen, die nach PISA zu Tage getretene soziale Ungerechtigkeit des (deutschen) Bildungssystems zu beseitigen, könnte er auch als glühender Verteidiger vorgestellt werden. (Vgl. Böttcher 2005, 99ff) Als scharfer Kritiker muss er hingegen in Bezug auf die konkrete Art und Weise der Implementation der Bildungsstandards in Form von Regelstandards angesprochen werden – auch dies vor dem Hintergrund der Frage von größerer Chancengleichheit bzw. –gerechtigkeit, die, so Böttcher, durch die bildungspolitische Entscheidung zugunsten von Regelstandards (und nicht Mindeststandards) vollständig untergraben werden. (Vgl. Böttcher 2003, 22f)

Erscheinungsform wohl um die Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert, und hier insbesondere im psychologischen Behaviorismus, genauer: im Black-Box-Theorem, zu suchen ist. Später erhielten mit der Entwicklung informationsverarbeitender Maschinen Input-Output-Systeme (I/O-Systeme, z.B. das für das Funktionieren von Computern unerlässliche BIOS -*basic input-output-system*) eine zentrale Funktion als basale Betriebssysteme, als Orte, an denen nach bestimmten Kriterien für das Funktionieren übergeordneter Systemebenen Notwendiges be- und verarbeitet wird.

In der Ökonomie erhielten die Begriffe *Input* und *Output* spätestens durch Wassily Leontief den Status von *termini technici*. Die Messung von Input- und Outputfaktoren kommt in der vom Wirtschaftswissenschaftler entwickelten Input-Output-Analyse zum Tragen: Es handelt sich um ein Verfahren der empirischen Wirtschaftsforschung, das für volkswirtschaftliche, aber auch für mikroökonomische Analysen eingesetzt wird. Dabei werden als Input die Vorprodukte bzw. Rohstoffe und Produktionsfaktoren (z.B. Arbeitsleistung, Löhne) verstanden, als Output die produzierten Mengen eines Endprodukts. Der Vorteil dieser Methode bestehe darin, detaillierte Informationen darüber zu erhalten, wie das Zusammenspiel inputbedingter Faktoren den Output beeinflusst, gegebenenfalls ermöglichen oder verunmöglichen kann, konkreter: wie viel von etwas benötigt wird, um einen bestimmten Output zu erzeugen. (Vgl. Leontief 1986, 11) Und noch einen Vorteil bietet die wirtschaftswissenschaftliche Input-Output-Analyse: Sie ermöglicht, mit ein und demselben Paradigma analytischen Zugriff sowohl auf die Leistung von Institutionen als auch auf die von Individuen zu erhalten. Vor den Augen der Input-Output-Analyse stellen letztere nämlich lediglich kleine, abhängigere Systeme innerhalb größerer, übergeordneter Systemebenen dar.¹⁷

In pädagogische Handlungsfelder hielt das Input-Output-Denken, wie bereits

¹⁷ Bei weiter reichender Betrachtung stellt das Input-Output-Denken freilich lediglich ein konkretes Beispiel aus einem umfassenden, weit in die Geschichte zurück reichenden Prozess der Rationalisierung dar, der im Bereich ökonomischer Rationalität zuvor schon in Adam Smiths „Wealth of Nations“ Ausdruck gefunden hatte und im Taylorismus und dann Fordismus des 20. Jahrhunderts auf einen ersten Höhepunkt hinsteuerte. Ein Prozess, den T.W. Adorno und Max Horkheimer in ihrer Dialektik der Aufklärung als total und totalitär beschreiben. (Vgl. Horkheimer/Adorno 1993, 12) Mittel und Kennzeichen dieses Prozesses sei das „Schema der Berechenbarkeit der Welt“ (ebd., 13), es verfolge als Ziel Entmythologisierung und erhebe die Zahl zum „Kanon der Aufklärung“ (ebd.) der modernen, bürgerlichen Gesellschaft. Sie sei beherrscht vom Äquivalent (vgl. ebd.) – auch die Gleichung Input-Output macht „Ungleichnamiges komparabel“. (Vgl. ebd.)

angemerkt, u.a. vermittelt ehrgeiziger Lernzieltaxonomien und deren Bezugnahme auf behavioristische Lerntheorien Einzug. Spätestens mit den von der OECD herausgegebenen Grundsatzpapieren zur Qualitätsentwicklung der Schule geriet aber der behavioristische Hintergrund in Vergessenheit, wurde das psychologische Black-Box-Denken in ein ökonomisches übergeführt, das allerdings mit dem Wechsel- bzw. Vexierspiel zwischen Input und Output, und nicht mit einer Fokussierung auf einen dieser Bereiche, arbeitet. In „Schule und Qualität“ von 1991 (resp. 1989 für die englischsprachige Ausgabe) wird z.B. eine Lanze gebrochen für die Fokussierung der schulischen Produktion auf die Steigerung der (zieldefinierten) Schülerleistungen – Output –, die hierfür notwendigen Mittel müssten bereitgestellt werden – Input –, systematisch empirische Evaluationen zwecks Überprüfung der erbrachten Leistungen wären zu implementieren – Messung des Outputs –, auch gälte es, Anreize für Reformen und Erfolgshonorare – Input nach erfolgter Messung des Outputs, d.h. Anreizsysteme – für erfolgreiche Maßnahmen zu schaffen. (Vgl. OECD 1991, 175ff)

Insgesamt also ein langer Weg für das Input-Output-Denken¹⁸, der es von behavioristischen Lerntheorien über die Kybernetik der 1950er- und 1960er-Jahre bzw. später die Informationswissenschaften in die Wirtschaftswissenschaften und dann auch Pädagogik führte, wo es, neben dem offiziell erwünschten Effekt einer verlässlichen Steuerungswirkung, endlich auch den Vorteil hätte, solch unlösbare Probleme wie die Frage nach den *guten* Lehrerinnen und Lehrern und deren Handlungen ungelöst belassen zu können. Wer denn nun *gut* gelehrt hat, das könnte nämlich, wenn die erbrachten Leistungen der Schülerinnen und Schüler systematisch empirisch evaluiert würden, von eben diesem Ende des Systems her rückschließend bezeugt werden.

Dadurch verlagert sich die zentrale Frage nun von den Bedingungen, denen sich die unterrichtenden Akteure stellen müssen, auf die unterrichteten Akteure, genauer: Sie verlagert sich auf deren Leistungen, wodurch im Zentrum der Aufmerksamkeit nun unmittelbar der Output und erst danach, mittelbar der Input, z.B. Eigenschaften und Fähigkeiten der Lehrenden, steht. Der (Rück-)Schluss

¹⁸ Und ein relativ früher Beleg für die Forderung, mittels Anreizsystemen ein Ergebnis, das nach erfolgter Messung als gute Leistung dargestellt werden kann, dementsprechend zu belohnen, in diesem Fall: zu entlohnen.

von den sicht-, d.h. messbaren Leistungen der Unterrichteten auf die Leistungen der Unterrichtenden, bleibt vorerst vage. Als messbare Größe hingegen wird Leistung der SchülerInnen fest etabliert. Diese ist es ja gerade, die als Indikator für die Qualität der geleisteten Arbeit der Unterrichtenden Aussagekraft besitzen soll, auf sie sind sämtliche internationale Schulleistungsstudien ausgerichtet, denn sie gilt als Endprodukt des Systems. Um sie in objektiver, reliabler und valider Hinsicht messbar zu machen, müssen allerdings die Ziele, auf die das System hinarbeiten soll, hinlänglich definiert, allen Akteuren bekannt und verständlich sein, müssen diese Ziele allgemein akzeptiert, muss – mit anderen Worten – ein verbindlicher Konsens darüber bestehen, was Schülerinnen und Schüler an Leistungen zu erbringen haben, und zwar sowohl in qualitativer als auch in quantitativer Hinsicht. *Wie viel wovon*, könnte demnach die für die Messung des Schulsystem-Outputs knappste Formulierung der zentralen Frage lauten. Diese ist selbst wiederum nicht losgelöst vom Wozu zu beantworten. Generell kann also festgehalten werden, dass die Messung des Outputs davon abhängig ist, dass Ziele und Zwecke der Organisation (oder des Herstellungsprozesses), deren Produkte ge- bzw. vermessen werden sollen, eindeutig sind. Weiters ist, weil ein Maßstab eine definierte Skala zur sinnvollen - und Interpretationen ermöglichenden- Darstellung der Messergebnisse benötigt, eine Quantifizierung vorzunehmen, die über ausgewiesene Punkte (Einheiten) zumindest Bereiche des Noch-Nicht bzw. Nicht-Genug, auf der anderen Seite Bereiche des Jetzt-Schon bzw. Genug umfasst. Und drittens ist dafür Sorge zu tragen, dass die verwendeten Messinstrumente tatsächlich in der Lage sind, das zu messen, was sie vorgeben zu messen.

Die Festlegung von Zielen und Zwecken stellt dabei ein vor jeder empirischen Überprüfung notwendiges Element dar, sie ist selbst äußerst voraussetzungsvoll, im Falle von *Humanorganisationen* nicht zu trennen vom Ethos derselben und fällt eigentlich in den Bereich normativer Setzungen, denn sie geben Auskunft über die Bedingungen der Möglichkeiten nicht nur in Bezug auf Handlungen und Prozesse, sondern auch in Bezug auf alle nachfolgenden Prüfungen, die Auskunft über das faktische Erreichen der Ziele geben sollen. Die Produktion einer Skala, die Unterteilung des Maßstabes in Einheiten, ist abhängig von der Portionierung dessen, was gemessen werden soll. Im Falle von Leistungen: Wie viel ist genug, wie viel zu wenig? Beides, die Festlegung von Zielen und die Portionierung der Leistungen, hängt allerdings ab vom Wozu. Ohne solche

Verschränkung würden Ziele sinnlos, der Maßstab beliebig.

Mit der Fokussierung auf zieldefinierte Schülerleistungen ist also das Problem der Zieldefinierung nicht vom Tisch, im Gegenteil, es gewinnt dadurch herausragende Bedeutung. Denn wie im Falle der älteren Lernzielorientierung müssen die geforderten Leistungen so formuliert sein, dass deren Erreichen (oder Nicht-Erreichen) abbildbar ist. Die Frage, welche Ziele anzustreben sind und welche nicht, die Frage, welche Funktionen etwaige Ziele in Hinblick auf Standortsicherung in wirtschaftlicher Hinsicht und in Hinblick auf die individuelle Ausstattung für Teilhabesicherung haben, rückt damit prominent ins Zentrum.

Die Rolle der *Organisation für wirtschaftliche Entwicklung und Zusammenarbeit* (OECD) kann dabei nicht überschätzt werden, da sie seit ihrer Gründung 1961 (bzw. seit der Gründung der Vorläuferorganisation OEEC 1948) bildungspolitische Fragen diskutiert und mindestens seit den 1970er-Jahren vermittelt unterschiedlicher Projekte, darunter u.a. Lebenslanges Lernen (recurrent education), nationale Entscheidungen in Bezug auf Bildungspolitik maßgeblich beeinflusst. Obwohl die OECD weder nationale Projekte finanziert noch regulierende Eingriffe vornimmt bzw. vornehmen kann, „kann sie durch ihre indirekte Steuerung – durch Information und Überzeugung sowie Strukturierung – Effekte in den Nationalstaaten erzielen.“ (Jakobi 2007, 177) Anja P. Jakobi fragt in ihrem 2007 publizierten Artikel einerseits nach den indirekten Steuerungsmechanismen, darüber hinaus ist für sie allerdings auch die grundlegendere Frage von Interesse, weshalb „internationale Organisationen überhaupt Einfluss auf souveräne Nationalstaaten haben können“. (Ebd., 167) Als Erklärungsmodell führt die Autorin den Soziologischen Neo-Institutionalismus an, vor allem „seine Idee einer von den Staaten geteilten Weltkultur“. (Ebd.) Dennoch beantwortet diese Sichtweise nicht hinlänglich, weshalb die Grundannahme einer – wie auch immer gearteten – Weltkultur und die Konsequenzen, die sich daraus ergeben, derart verbindlichen Charakter für nationale Politik erhalten, wie es für die output-orientierte Leistungsmessung von Bildungserträgen der Fall war und ist.

Möglicherweise verspricht die ergebnisbezogene Betrachtungsweise von Bildungssystemen ja auch handfeste Vorteile für die unter ökonomischem Druck stehenden Regierungen, z.B. bessere Effizienz- und Effektivitätskontrolle, und möglicherweise ist es auch kein Zufall, dass unter dem steigenden Einfluss der OECD, deren grundlegendes Ziel ja das wirtschaftliche Wachstum ihrer

Mitglieder ist¹⁹, Bildung vorwiegend als Ertragsgröße gesehen wird, die dann freilich, so betrachtet, wie jegliches Kapital gesteigert, d.h. gewinnbringend angelegt, aber auch vergeudet werden kann. Und möglicherweise handelt es sich bei der zugrunde gelegten Vorstellung von „Weltkultur“ um eine durchwegs partielle, im konkreten Fall west-europäische, Angelegenheit, deren Durchsetzung mittels des Kampfes um wirtschaftliche Standorte geführt wird. In diesem Zusammenhang ist es nicht unwesentlich, daran zu erinnern, dass eines der zentralen Überzeugungsinstrumente der OECD die PISA-Studie ist. Ihre Ergebnisse

„können [...] in den am weitesten entwickelten Ländern der Welt ebenso wie in einer wachsenden Zahl von Ländern, die sich noch in einem früheren Stadium der wirtschaftlichen Entwicklung befinden, zu einem wesentlich besseren Verständnis der Bildungserträge beitragen.“ (OECD 2004, 21)

Anders ausgedrückt geht es darum, die

„Qualität der Bildungsdienstleistungen zu steigern, der Politik aussagenkräftiges Datenmaterial sowie die Möglichkeit zu liefern, Vergleiche nationaler Bildungssysteme hinsichtlich ihrer Leistungsfähigkeit auf der Basis empirisch erhobener Daten zu gewährleisten.“ (Horvath 2006, 208)

Ohne hier auf die problematische und folgenreiche, obgleich mittlerweile gängige Definition von Bildung als Dienstleistung einzugehen, kann, ganz im Sinne der pragmatischen Überlegungen der OECD festgehalten werden: Was im Falle des deutschen und österreichischen Bildungswesens zwecks Steigerung der Qualität dieser besonderen Dienstleistung fehlte, war aussagenkräftiges Datenmaterial. Um dieses Defizit zu beheben, musste sich der Blick zwangsläufig verschieben, weg von den Inputs, hin zu den „tatsächlich erwirtschafteten“ Leistungen.

2.5. Notstand und Abhilfe IV: Standardisierung der Dienstleistung

Bildung

Dieser Blickwechsel, von der OECD als *wünschenswerter* Perspektivenwechsel vorgeschlagen – noch einmal: die Organisation hat keine Weisung gebende

¹⁹ Womit nun auch das „Wozu“ genannt sein dürfte: Die ergebnisorientierte Leistungsmessung der Bildungssysteme kann, so die grundgelegte Überzeugung, zu einer Qualitätssteigerung der Bildungsdienstleistungen beitragen, die wiederum wegen ihrer Indikatorfunktion für die wirtschaftliche Kraft der Standorte (d.h. hier von Staatsgebieten!) wichtig wird.

Funktion – wurde im deutschsprachigen Raum unter dem Einfluss des von den PISA-Studien ausgelösten Kulturschocks vorgenommen, konzeptuell ausgearbeitet unter dem Projekttitel *Bildungsstandards* und von bildungspolitischer Seite in Form von Beschlussfassungen im Schulsystem verankert. Dies geschah in Österreich mit ersten Entwürfen ab Sommer 2002, es folgte die von der damaligen Ministerin für Bildung, Wissenschaft und Kultur eingesetzte Reformkommission „zukunft:schule“, 2003 wurden die überarbeiteten Bildungsstandards in ersten Tests verwendet, zurzeit befindet sich das Projekt in Pilotphase II: die Erprobung der Tests in 140 ausgewählten Schulen. (Vgl. BMUKK, 02.04.2008)

Für Deutschland ist in einer Vereinbarung der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 23. und 24. Mai 2002 festgehalten, dass Bildungsstandards zu Zwecken der Qualitätssicherung und Förderung des individuellen Lernprozesses und geeignete Testverfahren zur Überprüfung des je erreichten Standards entwickelt werden sollen, des Weiteren sollen

„Aufgabenpools (Beispielaufgaben) aufgebaut und kontinuierlich weiter entwickelt werden, die den Ländern und ihren Schulen für ihre jeweiligen Prozesse interner und externer Evaluation sowie für ihre Curriculumentwicklung zur Verfügung stehen.“ (KMK 2002)

Im Dezember 2003 kommt es dann bei der 304. Plenarsitzung der KMK zur Beschlussfassung, wobei u.a. festgehalten ist, dass die Länder sich verpflichten, Bildungsstandards im Schuljahr 2004/5 „als Grundlage der fachspezifischen Anforderungen zu übernehmen. Dies betrifft insbesondere die Lehrplanarbeit, die Schulentwicklung sowie die Lehreraus- und –fortbildung.“ (KMK 2003)

In der dazwischen liegenden Zeit wurden in Deutschland Anstrengungen unternommen, das Projekt der Bildungsstandards legitimatorisch, argumentativ und dann auch institutionell zu sichern und zu stützen. Ersteres geschah im Hinblick auf die Akzeptanz des neuen Steuerungsinstrumentes (nicht zuletzt) bei den pädagogisch Handelnden, also bei den Lehrerinnen und Lehrern, Zweiteres im Hinblick auf die zu erarbeitenden Standards einerseits und die daran angebotenen Tests, die über das Erreichen/Nicht-Erreichen der als Ziele definierten Lernleistungen nach den Gütekriterien empirisch-positivistischer Wissenschaft (Reliabilität, Validität, Objektivität) Auskunft geben sollten. So regte²⁰ die KMK eine Studie an, die „alle Akteure der Bildungspolitik darin

²⁰ So wird das zumindest in der dann entstandenen Studie von den AuftragnehmerInnen

unterstützen könnte, verbindliche nationale Bildungsstandards zu entwickeln, zu implementieren und für die Qualitätsentwicklung zu nutzen.“ (Klieme et al. 2003, 14) Diese Formulierung ist – vorsichtig ausgedrückt – interessant, da sie ausdrückt, dass es weder darum ging, die Öffentlichkeit zu informieren, geschweige denn eine öffentliche Diskussion über das geplante Vorhaben zu führen. Etwas zynisch könnte man auch sagen: Die Bildungspolitik ließ sich eine Legitimationsgrundlage für ohnehin *politisch* bereits beschlossene Reformvorhaben schreiben. Hinzu kommt: Die medial aufgebauschte Hysterie über das schlechte Abschneiden der deutschen Schülerinnen und Schüler dürfte, so meine ich, einen ideologischen Boden bereitet haben, der für bildungspolitische EntscheidungsträgerInnen den entscheidenden Vorteil hatte, auf öffentlich geführte Diskussionen verzichten zu können: Dass *etwas* getan werden musste, war nun schwer zu beeinspruchen. Und wer könnte schon ernsthaft etwas dagegen haben, *besser* zu werden?

Und doch erhoben vereinzelt skeptisch argumentierende BeobachterInnen Einspruch, die an der beschworenen Evidenz und Notwendigkeit der Bemühungen exemplifizieren, dass der wiederholte und oftmals euphemistische Gebrauch von „Plastikwörtern“ á la Autonomie, Qualitätssicherung und -steigerung usw. sich u.U. gerade deswegen so effektiv erweist, weil er der o.a. Tendenz der unwidersprochenen Durchsetzung von top-down erdachten und formulierten Interessen (vgl. Schirlbauer 2006, 19) entgegenkommt und den verwendeten Wörtern dadurch den Status von Ködern und Lockvokabeln verleiht (vgl. Pörksen 1988) oder vielleicht sogar noch deutlicher als Propaganda bezeichnet werden müsste, die abhebt auf einen „Konsens ohne Zustimmung“. (Chomsky 2001, 56) Eine Einschätzung, die inhaltlich nicht ganz falsch sein dürfte, dennoch aber an der Wirkmächtigkeit der verwendeten Köder und den daran anschließenden Appellen nichts zu ändern vermag, vor allem dann nicht, wenn die lockende (und drohende) Rhetorik auf die organisationale Umsetzung der Appelle vermittels Gründung von Institutionen verweisen kann, die aus Absichten Taten werden lassen.

Institutionell abgesichert nämlich wurde das Vorhaben 2004 durch die Gründung des IQB (Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen) an der Humboldt-Universität in Berlin. Kernziel dieser Einrichtung ist es,

selbst formuliert. (Vgl. Klieme et. al. 2003, 14) Man könnte auch sagen, es wurde eine Studie in Auftrag gegeben.

„die nationalen Bildungsstandards zu normieren, zu präzisieren, und weiterzuentwickeln. Weiterhin ist es ein Anliegen des IQB, die Schulen dabei zu unterstützen, die Bildungsstandards im Unterricht zu implementieren.“ (IQB 2008, 2)

Grundlagenorientierte Forschung im Bereich der Entwicklung von Kompetenzmodellen und Messmethoden wird darüber hinaus seit 2007 in einem von Eckhard Klieme und Detlev Leutner eingereichten Schwerpunktprogramm der DFG (Deutsche Forschungsgemeinschaft) betrieben, wobei es konkret um die Konzeption theoretischer Kompetenzmodelle, die Abbildung derselben in psychometrischen Modellen, deren Übertragbarkeit in empirische Messverfahren und schließlich um die Nutzung der je gewonnenen Daten geht. (Vgl. Klieme/Leutner 2006)

Der Prozess der Entwicklung und Implementierung des neuen Steuerungsinstrumentes in Österreich verlief ähnlich, wenngleich am Anfang der engeren Geschichte der Bildungsstandards nach PISA kein äquivalenter Vorschlag, Beschluss o.ä. einer Gruppe von Interessensträgern und -trägerinnen stand, sondern schlicht und einfach eine von der zuständigen Ministerin für Bildungssagenen eingesetzte Projektgruppe, die Konzeption, Erarbeitung der Standards und Generierung von Testitems besorgen sollte. Erst nach erfolgtem Probelauf sollte es 2008 zu entsprechenden Verordnungen für die einzelnen Fächer und einem Gesetzesentwurf kommen. Flankierend gestützt wurde dieses Vorgehen von der Einsetzung einer ExpertInnenkommission, die sich umfassend mit der Frage beschäftigen sollte, wie die in den PISA-Studien zu Tage getretenen Defizite des österreichischen Schulwesens insgesamt zu beheben wären. Die vom *Zukunftsministerium* (alias Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur) eingesetzte *Zukunftskommission* erarbeitete ein Reformkonzept unter dem Titel *zukunft:schule*, welches am 17.10.2003 in seiner Erstfassung erschien und neben weitreichenden Strukturänderungen auch die Implementierung von Bildungsstandards, an dieser Stelle allerdings nicht unter diesem Namen, vorschlug. So ist unter dem Punkt „Handlungsbereich 1: Schule und Unterricht systematisch verbessern“ davon die Rede, „die EU bis 2010 zum „wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu machen“²¹, (Haider et al. 2003, 53) Hierfür sei „die verlässliche Sicherung

²¹ Dies ist ein im Reformkonzept *zukunft:schule* unausgewiesenes (und verkürztes) Zitat, das sich wortwörtlich in der Erklärung von Lissabon vom 23. und 24. März 2000 findet und dort unter dem Punkt „Der Weg in die Zukunft“ genannt wird: „Die Union hat sich

der *Grundkompetenzen* (Lesen/Schreiben, Mathematik, Naturwissenschaft, Fremdsprachen, IKT)“ (ebd.) zu gewährleisten. Um dieses Ziel zu erreichen wird an mehreren Stellen eine verstärkte Hinwendung zur Ergebnisorientierung gefordert. (Vgl. ebd., z.B. 53, 56) Unter „Handlungsbereich 2: Klare Ziele, bessere Orientierung“ (ebd., 58) ist dann bereits konkret von „Standards für den Unterricht“ (ebd.) die Rede. Als eines der „Minimalziele“, das der Kommission (die ident ist mit den Autoren und der Autorin des Reformpapiers) bei ihrer Arbeit vom Bundesministerium vorgegeben war, nennen diese selbst:

„Vorschläge für die Implementierung eines umfassenden nationalen *Qualitätsmanagementsystems* zu unterbreiten (Strukturen, Institutionen und Maßnahmen der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung auf allen Ebenen, die Einführung von Standards und ihre Überprüfung an den Schnittstellen des Schulsystems [nationale Tests].“ (Haider et al. 2003, 7)

Ebenso wie in Deutschland wurde für die institutionelle Absicherung gesorgt, indem ein Institut mit der Durchführung, d.h. zunächst Erprobung und dann der späteren Auswertung der kontinuierlich durchzuführenden Testungen, betraut wurde. Das Pädagogische Institut Linz besorgte die Datenauswertung und -verwaltung in Kooperation mit den Pädagogischen Instituten in den Bundesländern. Diesen übergeordnet fungiert das Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (bifie). Zusätzlich wurde mit dem österreichischen Bildungsdokumentationsgesetz ein juristischer Rahmen geschaffen, der die Beschaffung und Verwaltung von Daten in Bezug auf das österreichische Bildungssystem generell regelt und dergestalt auch die von der Zukunftskommission an mehreren Stellen im Text vorgebrachte Kritik aufgreift, es mangle an verlässlichen Quellen, die Einblicke über den IST-Zustand des Bildungswesens ermöglichen. (Ebd., z.B. 12)

Die Produktion sowohl der Klieme-Studie als auch des Berichts der Zukunftskommission war auch deshalb so rasch möglich, weil ein Großteil der ideellen und wissenschaftlichen Grundlagen, die dem Projekt Bildungsstandards eignen, auf Konzepten, Diskussionen usw. beruhen, die bereits seit längerer Zeit, zumindest – wie wir gesehen haben – seit den 1970er-Jahren in den

heute ein neues strategisches Ziel für das kommende Jahrzehnt gesetzt: das Ziel, die Union zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu machen- einem Wirtschaftsraum, der fähig ist, ein dauerhaftes Wirtschaftswachstum mit mehr und besseren Arbeitsplätzen und einem größeren sozialen Zusammenhalt zu erzielen.“ (Europäischer Rat 2000)

fachwissenschaftlichen Disziplinen und bildungspolitischen Debatten, die an deren Entstehung beteiligt waren, zirkulierten. Ende der 1980er-Jahre habe es z.B. schon einen „international recht einheitlichen Trend zu einer an Lernergebnissen orientierten Steuerung des Schulsystems“ (Klieme et. al., 24) gegeben, in diese Zeit fallen die ersten internationalen Vergleichsuntersuchungen, an denen Deutschland und (etwas später auch Österreich) teilnahm, z.B. PIRLS und TIMMS. Die erneute Tendenz zur Fokussierung auf Unterrichtserträge lässt sich in Bezug auf bildungspolitische Entscheidungen auch in einer Beschlussfassung der KMK von 1993 erkennen, fällt also in die Zeit der Autonomisierungsdebatten: Standards für Deutsch, Mathematik und die erste Fremdsprache sollen etabliert und verbindlich geltend gemacht werden. (Vgl. KMK 1995, 1) Daher kommt z.B. das Autorenduo Torsten Feltes und Marc Paysen in seiner kritischen Auseinandersetzung mit der Entwicklung nationaler Bildungsstandards zum Schluss,

„die Behauptung, erst 2002, nach dem Bekanntwerden der Resultate der ersten Phase der PISA-Untersuchung, seien die Weichen zur Einführung von Bildungsstandards gestellt worden, ist nicht haltbar.“ (Feltes/Paysen 2005, 17)

Allerdings zeigt sich bei den nach den PISA-Ergebnissen geführten Diskussionen um Bildungsstandards doch ein deutlicher Unterschied. Die Hinwendung zum Output muss hier einmal mehr genannt werden. Standards für den Unterricht zu etablieren und verbindlich geltend zu machen war 1993 als ein Element der Input-Steuerung zu verstehen, auch Lehrpläne sind so betrachtet nichts anderes. Neu ist jetzt hingegen, dass – ganz im Sinne der bereits propagierten dauerhaften Evaluation von Leistungen, d.h. Unterrichtserträgen – Standards im Hinblick auf eben diejenigen Kenntnisse und Fähigkeiten hin formuliert sind, die als wünschenswerte Ergebnisse je durchlaufener Schulkarrieren formuliert werden. Zumindest impliziert das die Rede vom Wechsel hin zur Output-Steuerung. Aber selbst diese Rede kann nichts daran ändern, dass – wie auch immer zu Stande gekommene und formulierte – Erwartungen an Lernergebnisse als Input zu bezeichnen sind. Wären sie tatsächlich nur am Output-Ende angesiedelt, könnten sie lediglich a posteriori den je erreichten Wissens- oder Fähigkeitsstand deskriptiv ausweisen und wären damit nicht, wie in Deutschland und Österreich erwünscht, als normative Standards anzusprechen. Dass dennoch die Implementierung von normativen Standards in fast allen Fällen als Orientierung

hin zum Output der Schule gedeutet wird, lässt vermuten, dass entweder keine scharfe Trennlinie zwischen formulierten Standards als Input-Element und Tests am Output-Ende gewünscht ist oder im Vordergrund eigentlich die zur Überprüfung der Lernleistungen konzipierten Tests stehen, denn diese befinden sich klar auf Seite des Outputs. Anders ausgedrückt: Es könnte sich, entgegen der Beteuerungen in den beiden o.g. fachlichen Expertisen zu nationalen Standards in Deutschland und österreichischem Reformkonzept durchaus erweisen, dass Bildungsstandards auch als ein neben dem traditionellen Rückmeldesystem Notenvergabe implementiertes Ausleseinstrument gewünscht sind. Träfe dies zu, ließe sich damit auch erklären, weshalb das neue Instrument neben systemsteuernder Funktion auch individuelle diagnostische Funktion haben soll.²² Feltes/Paysen bevorzugen die zweite Erklärung, wenn sie meinen, es sei bemerkenswert, dass

„selbst drei Jahre nach der Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse ausschließlich Standards vorliegen, die auf den Abschluss eines Schultyps bezogen sind und damit der traditionellen Aufteilung des deutschen Schulsystems entsprechen. [...] Es bleibt daher festzuhalten: Die Standardisierung besteht vor allem in der nationalen Vergleichbarkeit von Schulabschlüssen. [...] Auch auf diese Weise kann deutlich gemacht werden, dass trotz ‚PISA-Schock‘ an der traditionellen Selektion von Schülern festgehalten [...] wird.“ (Feltes/Paysen 2005, 20f)

Die Verlagerung der nach Qualitätssteigerung verlangenden Interessen auf Erträge kann aber, ganz unabhängig von der Frage, ob damit weitere, nur eben effizientere Selektionsinstrumente konstruiert werden, nicht einfach aus dem Umstand erklärt werden, dass die Etablierung einer auf Evaluationen basierenden Weltkultur naturgesetzlichen, d.h. evolutionären Charakter hätte, dem sich niemand entziehen könnte. Im Gegenteil, die angeführten Maßnahmen beruhen ihrerseits auf weitreichenden Veränderungen, als deren wirkmächtigste vermutlich die Deutung von Bildung als *Dienstleistung* anzusprechen ist. Abgesehen von der mittlerweile heftig diskutierten Ökonomisierung von Bildung, die sich u.a. semantisch als eben jene Neudeutung von Bildung als Dienstleistung niederschlägt und ihrer Einbettung in die Wissensgesellschaft, lohnt es sich, den Blick zurück zu wagen und die Frage zu stellen, womit wir es zu tun haben, wenn wir von Dienstleistungen sprechen und welche theoretischen Grundannahmen damit verbunden sind. Dabei zeigt sich eine Verbindung

²² Zu dieser Vermutung s. auch ab Seite 107ff in der vorliegenden Arbeit.

zwischen der Deutung zeitgenössischer gesellschaftlicher Verfasstheit als Wissensgesellschaft und dem ihrer Wirtschaftsstruktur vorhergehenden Epochenbruch, den Jean Fourastié in den 1950er-Jahren als Verschiebung der ökonomischen Bedeutung der beiden ersten Sektoren hin zu einer dominanten Stellung des dritten Wirtschaftssektors beschrieb. (Vgl. Höhne 2003, 28)

Exkurs: Die Einteilung der Wirtschaft in Sektoren

In der von Jean Fourastié entwickelten Drei-Sektoren-Theorie²³ werden Volkswirtschaften hinsichtlich ihrer Tätigkeitsbereiche in Produktionsgewinnung (primärer Sektor, z.B. Landwirtschaft), Produktionsverarbeitung (sekundärer Sektor, z.B. Industrie) und Dienstleistung (tertiärer Sektor, z.B. Pflegeberufe) differenziert. Über die Beschäftigungszahlen bzw. die jeweilige *Produktivität*²⁴ in einem Sektor soll es möglich sein, Aussagen über den Entwicklungsstand der jeweiligen Volkswirtschaft zu treffen, wobei Fourastié eine Verschiebung zunächst vom primären zum sekundären, dann zum tertiären Sektor deskriptiv als zukunftsweisend vorstellt. So kennzeichne eine Ausweitung des tertiären Sektors gesicherten und steigenden Wohlstand, d.h. Lebensstandard, wodurch wiederum soziale und ökonomische Stabilität gewährleistet sei. Ein höheres Anforderungsniveau in Bezug auf die Qualifikationen der Beschäftigten sei Folge der Verschiebung. Dadurch kann der erhöhte Stellenwert von Bildung und Kultur erklärt werden. In Fourastiés eigener Sprache kommt der grundlegende Zusammenhang, der in den 50er-Jahren von der Kritik noch als Arbeitshypothese bezeichnet wurde, so zum Ausdruck:

„Einer der wichtigsten Gründe für Wirtschaftskrisen und Arbeitslosigkeit liegt in der mangelnden Neigung oder der mangelnden Fähigkeit zum Wechsel des Berufes. Arbeitskräfte in Wirtschaftszweigen, die entweder vom technischen Fortschritt überholt wurden oder eine so starke Erhöhung der Produktivität erfahren haben, daß die Nachfrage die Erzeugung nicht mehr gänzlich aufnehmen kann, können nicht rasch genug in andere Berufe, in andere Beschäftigungszweige überwechseln, weil sie entweder die Notwendigkeit hierzu nicht einsehen oder die notwendigen bildungs- und ausbildungsmäßigen Voraussetzungen nicht besitzen. Da durch den technischen Fortschritt die rein mechanischen Arbeitsaufgaben dem

²³ Fourastié beansprucht nicht, alleiniger Urheber zu sein. Er nennt u.a. den australischen Wissenschaftler Colin Clark und den deutschen Rolf Wagenführ. (Vgl. Fourastié 1954, 16)

²⁴ Darunter ist auch hier das Verhältnis von Aufwand und Ertrag zu verstehen. (Ebd.)

Menschen in steigendem Maße entzogen werden, geschieht ein solcher Berufswechsel vorwiegend von geringer zu höher qualifizierter Tätigkeit, auch wenn dem kurzfristig der Verlust erworbener Berufsqualifikation zu widersprechen scheint. Damit werden Bildung und Ausbildung, ihre Rationalisierung und Verbesserung, die jedem den Aufstieg auch zu höher qualifizierten Beschäftigungen ermöglichen – insoweit er die notwendigen Fähigkeiten mitbringt, die bei der Mehrzahl vorausgesetzt werden dürfen -, zu einer gesellschafts- und gewerkschaftspolitischen Aufgabe von erstrangiger Bedeutung.“ (Fourastié 1954, 20)

Zusätzlich sei dadurch insgesamt für steigende Beschäftigungszahlen gesorgt, nebenbei komme es zu einer fortschreitenden Humanisierung der Arbeit. Mit der eindeutigen Identifizierung von Bildung und Ausbildung als *conditio sine qua non*, als Ticket in Richtung Erwerbstätigkeit im Dienstleistungssektor, erhalten sie jedoch tendenziell Zwangscharakter, wenn dieser Bereich ebenso von Arbeitsplatzknappheit betroffen ist wie ehemals der erste bzw. zweite Sektor. Ein Zwang, den Fourastié in den 1950er-Jahren noch nicht in der heute zu Tage tretenden Schärfe voraussehen konnte, denn für ihn war die Grenze der Aufnahmekapazität des Tertiären Sektors noch lange nicht erreicht. Bezeichnend für Fourastiés Sichtweise ist auch, dass er die individuellen Fähigkeiten, die für einen Umstieg zur dienstleistungsorientierten Arbeit nötig wären, bei der Mehrzahl der Betroffenen – wie aus obigem Zitat hervorgeht – als gegeben annimmt. Wie kommt der Autor zu dieser, für heutige Verhältnisse kühn anmutenden, Sichtweise? Die Antwort liegt in der Definition des Tertiären Sektors. Nach Fourastié ist der Dienstleistungssektor dadurch gekennzeichnet, dass in ihm technischer Fortschritt keine Rolle spiele. Von technischem Fortschritt wiederum ist dann zu sprechen, wenn entweder die Sachproduktivität oder die Produktivität der menschlichen Arbeit (Arbeitsproduktivität) gesteigert werden kann. (Vgl. ebd., 43) Die Steigerung der Sachproduktivität, d.h. die Erhöhung der Produktion materieller Güter bei gleichzeitig sinkendem materiellen Aufwand (bessere Nutzung der Ressourcen bzw. Rohstoffe durch technische Gerätschaft), sei Kennzeichen eben jener Entwicklung, die Menschen aus dem primären und sekundären in den tertiären Sektor zwingt. Die Arbeitsproduktivität hingegen sei für den Menschen erstrangig von Bedeutung, da sie über den durchschnittlichen Reallohn in Verbund mit dem Zeitfaktor (d.h. mit dem Wert einer Arbeitszeiteinheit) Lebensstandards direkt beeinflusse. Können in einer Arbeitszeiteinheit mehr der je zu produzierenden Güter hergestellt werden, z.B. durch leistungsfähigere Maschinen, dann kann laut Fourastié von technischem Fortschritt gesprochen werden. Genau dieser aber sei im tertiären Bereich eben

nicht gegeben, und zwar per Definition *prinzipiell* nicht, weil Dienstleistungen nicht beschleunigt werden können. Was in den 1950er-Jahren freilich noch nicht absehbar war, ist die rasante Entwicklung der Informationstechnologien, die – entgegen Fourastiés Annahmen – technischen Fortschritt auch zu einem Kennzeichen des Dienstleistungssektors werden ließen. Es zeigt sich nunmehr, dass der Tertiäre Sektor bereits an die Grenzen seiner Aufnahmekapazitäten gelangt sein könnte: Das Dienstleistungsgewerbe ist von ähnlichen Arbeitslosenzahlen betroffen wie zuvor der primäre und sekundäre Bereich. Fast scheint es gar, als zeigte sich im Sekundären Sektor ein zunehmender Arbeitskräftemangel. Der Ruf nach Facharbeiterinnen und Facharbeitern (sekundärer Sektor) könnte ein Hinweis darauf sein, dass entweder die Drei-Sektoren-Theorie nicht länger zu halten oder der Dienstleistungssektor bereits an der Grenze seiner Aufnahmekapazität angelangt ist oder aber der Prozess des Zustroms in den Tertiären Sektor bloß als vorübergehende Erscheinung zu betrachten ist und unter den Bedingungen der Wissens- oder Informationsgesellschaft eher von Balanceakten, von fragilem Gleichgewicht zwischen den Sektoren auszugehen ist. Trotzdem wird nach wie vor an der Ausweitung dieses Sektors als Indikator für wirtschaftliche und soziale Entwicklung festgehalten. Die Folgen der begrenzten Aufnahmekapazität müssten aufgrund des bisher Gesagten klar sein: Schärfere Kriterien für den Einstieg bzw. den Verbleib in diesem Sektor bei größer werdender Unsicherheit, einen Arbeitsplatz zu erhalten. Eines dieser Kriterien ist allerdings nach wie vor Bildung bzw. die Ausstattung mit Fähigkeiten in Abstimmung mit den Erfordernissen, im Dienstleistungssektor tätig zu sein. Fähigkeiten, die – wir erinnern uns – Fourastié bei den meisten als gegeben annehmen konnte. Inzwischen wird diese Annahme wohl unter der Kategorie „historisch“ zu verbuchen sein: Erstens, weil die Beherrschung informationsverarbeitender Maschinen mittlerweile den Status einer zentralen Kulturtechnik erhalten hat und zweitens, weil das „tertiäre Boot“ von Menschen überzugen droht. Überspitzt formuliert: Die für Arbeit im Tertiären Sektor notwendigen Fähigkeiten können im Prinzip bei niemandem vorausgesetzt werden und müssen deshalb unter starkem Konkurrenzdruck mühsam erworben werden. Und das noch dazu ohne Versicherung, jemals „ausgelernt“ zu haben, da ja der technische Fortschritt z.B. vermittels rasantester Entwicklung informationsverarbeitender Maschinen den flexiblen, lebenslang lernenden Menschen geradezu voraussetzt. Und weiters

kann konstatiert werden, dass Produktivitätssteigerungen im Dienstleistungssektor, die von Fourastié selbst für unmöglich gehalten wurden, wohl eher eine Verlangsamung der Transformationsprozesse, eher eine Konzentration und vermutlich deshalb auch ein erhöhtes finanzielles Aufkommen bedeuten würden, und nicht, wie dies des Öfteren verkürzend kolportiert wird, reibungslos zu haben sind:

„Der tertiäre Sektor wird so lange nicht völlig verschwinden, als es in der Welt noch irgendeinen begehrten, Güter- oder Dienstleistungen erzeugenden Beruf gibt, der nicht von einem intensiven technischen Fortschritt erfaßt wurde. Dies erscheint im Augenblick völlig unvorhersehbar, weil sich keine Möglichkeit absehen läßt, in den nächsten Jahren die Arbeitsproduktivität beispielsweise im Unterrichtswesen, im Friseurhandwerk und in zahlreichen ähnlich gelagerten Berufen zu steigern. Im Gegenteil zeigt sich täglich, daß z.B. eine erfolgreiche höhere Schule geduldige und zähe Arbeit in Vorlesungen und Arbeitskreisen verlangt, in denen eine sehr kleine Zahl von Schülern gemeinsam unter der Leitung eines Fachmannes arbeitet.“ (Fourastié 1954, 138)

Um diese Problematik aufzugreifen und gleichzeitig die Sektoren-Theorie nicht zu verlieren – weil sie ja Maßstäbe für die Entwicklung ganzer Volkswirtschaften liefert – erschien die Hinzunahme eines Quartären Sektors²⁵ sinnvoll. Dieser Bereich, manchmal auch Informationssektor genannt, beinhaltet intellektuell anspruchsvolle Tätigkeiten, die mit viel Verantwortung einhergehen, z.B. juristische Beratung. Von Dienstleistung im engeren Sinne ist auch hier deshalb die Rede, weil keine materiellen Güter hergestellt werden, die Tätigkeit selbst muss als Produkt angesprochen werden. Sie verbindet Anbietende und Konsumierende, wobei diese als Kunden – ganz im Sinne einer Geschäftsbeziehung – gedacht werden. Inhalt dieser Beziehung sind im weitesten Sinne Information und Wissen bzw. bestimmte Verwendungs- und Vorgehensweisen, eigentlich auf Prozesse bezogene Handlungen, die in unterschiedlich hohem Maße als professionalisiert gelten können. Insofern gilt es als zeitgemäß, nicht länger von der Dienstleistungsgesellschaft zu sprechen (deren Höhepunkt wohl um die 1970er-Jahre anzusiedeln ist), sondern von einer Entwicklung hin zur Informations- bzw. Wissensgesellschaft. All dies spielt sich in einem Feld ab, das mittels marktwirtschaftlicher Perspektive beschreibbar ist: Konstituierend, regulierend und stimulierend für den Wettbewerb der Anbieter fungieren Angebot und Nachfrage, die Waren, die verhandelt werden, sind

²⁵ Manchmal ist gar von einem quintären Sektor die Rede. Dieser solle aus dem Entsorgungsgewerbe (z.B. Müllentsorgung bzw. -verwertung) bestehen.

Information, Wissen und Bildung²⁶. Unabhängig von der Frage, ob die Drei-Sektoren-Theorie zu halten ist oder weitere Sektoren zur Beschreibung zeitgenössischer volkswirtschaftlicher Entwicklungen angenommen werden müssen: Die Annahme, wirtschaftlichen, sozialen, kulturellen Fortschritt und Wohlstand vergleichend über die mittels Dienstleistungen erwirtschafteten Güter bemessen zu können, gilt selbst als Standard, der Grundlage auch z.B. der oben beschriebenen Studien zum Bildungsertrag ist. So werden Indikatoren produziert und etabliert.²⁷ Eine Ausweitung bzw. Stärkung des Dienstleistungssektors samt der für Erwerbsarbeit darin nötigen Voraussetzungen, ist demgemäß vordringliches Ziel im Wettbewerb der Volkswirtschaften untereinander²⁸.

2.6. Aktivierung, Tugenden und Bildung: Zur Bedeutung von Akzeptanz und der (richtigen) Einstellung

Die Perspektiven hingegen, die sich aus dem ökonomischen Indikator „Beschäftigung im Dienstleistungssektor“ ergeben, sind ambivalent, je nachdem, ob damit volkswirtschaftliche, d.h. systembezogene Sichtweisen gemeint sind oder individuelle. Die aus Fourastiés Einteilung abgeleitete Notwendigkeit einer Stärkung des Dienstleistungssektors sowie die für Arbeit darin qualifizierende Bildung/Ausbildung, die im Zentrum vorgeschlagener Bildungsmaßnahmen der OECD stehen, könnten nämlich unter den Vorzeichen einer zeitgenössischen

²⁶ In einer Deutung von *Bildung* allerdings, die mittels institutionellen Lernens angeeignet werden kann und ihren Nutzen dadurch erweist, dass sie – in welcher Hinsicht auch immer – qualifizierend für den Konsumierenden wirkt.

²⁷ Dass die Rechnung aber auch tendenziös sein und der Verschleierung einer umfassenden Krise erwerbstätiger Gesellschaften dienen könnte und überhaupt nur deswegen funktioniert, weil die Mehrheit der „Dienstleistungen“ aus Unternehmen des sekundären Sektors ausgegliedert werden, führt Wolfgang Engler an: „Daß die Beschäftigten in wirtschaftlich hochentwickelten Gesellschaften heutzutage mehrheitlich Dienstleistungsberufen nachgehen, duldet keinen Zweifel. Wahr ist aber auch, daß ein beträchtlicher Teil dieser Dienste PRODUKTIV konsumiert wird; dem Herstellungssektor direkter oder vermittelter einverleibt, könnten die entsprechenden Professionen oftmals ebensogut unter ‚erweiterter Produktion‘ firmieren. Die Berufsstatistik, weit davon entfernt, ein getreues Abbild der realen Verhältnisse zu liefern, verschleiert in ungezählten Fällen die effektive Einbindung von ‚Dienst‘ in ‚Arbeit‘ [...]“ (Engler 2005, 317f)

²⁸ Ein prinzipieller Unterschied zu Fourastié besteht auch darin, dass aus der Deskriptivität der Studien aus den 1950er-Jahren nunmehr eine als natur-notwendig ausgegebene Normativität geworden zu sein scheint.

Krise der Erwerbstätigkeit weitere Probleme mit sich bringen bzw. diese in unerhörtem Maße noch verschärfen. Dann nämlich, wenn einerseits der Druck auf potentielle ArbeitnehmerInnen erhöht wird, indem Qualifizierung zum zentralen Ziel von Bildungsmaßnahmen wird und andererseits direkte, vorderhand angenommene Zusammenhänge zwischen Qualifikation und Beschäftigung bildungspolitische Maßnahmen hauptsächlich determinieren. Der mehr oder weniger ungebrochene Glaube an die indikatorische und reale Kraft einer Ausweitung des Dienstleistungssektors bei gleichzeitigem Ausblenden der zeitgenössischen Krise der (Voll-)Erwerbstätigkeit schafft geradezu für Individuen eine ausweglose Situation, in der Bildung (als Qualifikation) sowohl Rettungsanker als auch Damoklesschwert darstellt. Denn:

„Eine zweifellos optimistische Sichtweise der ‚Krise‘ hat schließlich glauben gemacht, man könne sich gegen mangelnde ‚Beschäftigungsfähigkeit‘ durch die Verbesserung und Verfielfachung der Qualifikation wappnen. Statistisch gesehen stimmt es schon, daß die Geringqualifizierten das größte Kontingent an Arbeitslosen bilden. Doch diese Korrelation impliziert keine direkte und notwendige Beziehung zwischen Qualifikation und Beschäftigung. [...] Daher sind auch Ziele wie jenes, 80% eines Jahrgangs das Abitur machen zu lassen, nichts als Pseudolösungen für das Beschäftigungsproblem. [...] Man läuft also Gefahr, anstatt einen Abbau der Arbeitslosigkeit nur eine Erhöhung des Bildungsniveaus der Arbeitslosen zu bewirken.“ (Castel 2000, 353)

Aber wie gesagt, die indikatorische Kraft, die die Stärke bzw. die Schwäche des Dienstleistungssektors zugesprochen bekommt, ist dennoch ungebrochen und in Zeiten knapper werdender Arbeitsplätze Aufhänger für politische Reden, deren Ziel es geradezu ist, die AdressatInnen auf eine verschärfte Gangart in Sachen Motivationsbereitschaft zu höherer Qualifikation vorzubereiten und einzuschwören. Der Ernst der Lage indes wird als bekannt vorausgesetzt. Zumindest insofern haben die über die Jahre konstatierten Notstandsaufrufungen nicht nur bei den (bildungs-)politischen AdressatInnen, sondern in Zeiten der neo-liberalen Atomisierung von Gesellschaften zugunsten sich selbst steuernder Klein- und Kleinstunternehmer, ihre Wirkung entfalten können.

Roman Herzogs Berliner Rede vom 26. April 1997 vereint in aller Kürze die immer wiederkehrende Argumentation (vgl. Herzog 1997): Man befinde sich in einer Krise, gekennzeichnet durch Mutlosigkeit und gesellschaftliche Lähmung. Aufschwung sei nicht über die Industrie zu erwarten, rohstoffarme Länder benötigten eine Ankurbelung des schwächelnden Motors vermittels Fokussierung

auf Dienstleistungen. Die rasante Entwicklung der Informations- und Wissensgesellschaft bedinge aber auf Seiten der Arbeitenden ein Mehr an Flexibilität, lebenslanges Lernen stehe dabei im Zentrum, insgesamt sei der Wille zur Veränderung, zur Innovation ausschlaggebend. Weniger jammern und Selbstmitleid also, stattdessen anpacken.

Wie ist solch eine allgemeine Einstellungsrevolution vorzustellen? Woher bezieht sie ihre Kraft, wie soll sie vonstatten gehen? Angetrieben wird das Wollen, dies ist in der Rede nicht bloß rhetorische Figur, sondern zugrunde gelegtes Denkmuster, einmal mehr über die Angst, den Anschluss an internationale Entwicklungen zu verpassen, darüber Arbeitsplätze zu verlieren, wirtschaftliche Stagnation gehe einher mit kränkelnden Sozialsystemen. Abhilfe könnte, weil es ja noch immer um das Wollen, den Willen zur Veränderung, zu mehr Leistung und Anstrengung geht, Bildung leisten. Sie wird in der Rede des deutschen Bundespräsidenten zum „Megathema“, das einen „Aufbruch“ in der Bildungspolitik bedeute, der wiederum in der und für die Wissensgesellschaft unabdingbar sei. (Vgl. Herzog 1997) Noch immer also das späte Echo des Sputnik-Schocks. Diesmal allerdings geht es nicht so sehr um die technische Intelligenz der Bevölkerung. Der Appell richtet sich an die *soft skills*. Bildung wird, ganz unabhängig von der inhaltlichen Ausrichtung oder den Verfahren, wie diese zu gewährleisten oder zu messen ist, Thema und Ziel von Erziehungsbemühungen, um nicht zu sagen, von Re-Moralisierung in Zeiten schwindender Geltungskraft von Wertvorstellungen, eine Re-Moralisierung die sich hauptsächlich auf „Pflichtwerte“ im Unterschied zu „Selbstverwirklichungswerten“ beziehen lässt. (Vgl. Herzog 1997) Beschworen werden erhöhte Bereitschaften, gesteigerte Motivation und erstarktes Verantwortungsgefühl bei einer kräftigen Portion Drohgebärden, die auf einen umfassenden gesellschaftlichen Zusammenbruch im Falle der Nichtbeachtung verweisen.

Was daher mindestens ebenso wichtig ist wie die Produktion effizienter und effektiver Steuerungsinstrumente, ist die gebotene Akzeptanz derjenigen herzustellen, die unter den neuen, marktförmigen Bedingungen dann arbeiten werden müssen. Und Akzeptanz zielt primär weniger auf tatsächliche Leistungen, als vielmehr auf Einstellungen, Einsichten und Bereitschaften unterschiedlichster Art, mehr Leistung zu erbringen, ab. Was von der einen Seite der erbrachten Leistungen her als Ergebnis interpretiert wird, ist in dieser Logik nur denkbar als

Wirkung von input-bedingten Ursachen, auch wenn im Diskurs über neue, erfahrungswissenschaftlich zu beschaffende Steuerungsinstrumente stets hervorgehoben wird, dass mit dem Ende der Input-Orientierung ebenfalls das Ende der unfruchtbaren Diskussionen über normative Grundlagen, z.B. über Begriff, Inhalt und Ziele von Bildung gekommen sei und man nun endlich pragmatisch handlungsfähig werde. (Vgl. Klieme et al. 2003, 60 bzw. 62) Dennoch: Die motivationale und habituelle Aktivierung der Bevölkerung kann vor allem dann nicht unabhängig von eben jenen Zielvorstellungen und Inhalten von Bildungsaspirationen gesehen werden, wenn – in der zitierten Klieme-Studie durchaus problematisierend und nicht dogmatisch verkürzend – Bildungsziele explizit im Zusammenhang mit denjenigen *Tugenden* genannt werden, die für eine *selbstbestimmte Teilhabe* an demokratischen Gesellschaften als nötig identifiziert werden. (Vgl. ebd., 63f)

In den Blick der über den Output zu steuernden Bildungssysteme geraten nun also auch solche Attribute wie das Wollen und das Können. Wissen allein vermag aus sich heraus den Zusammenbruch nicht mehr zu verhindern, was zählt sind zusätzlich Einstellungen. So geht mit der Favorisierung systemsteuernder Output-Messungen die Steuerung und Vermessung des Individuums, um nicht zu sagen: des Subjekts, mit all seiner zur Teilhabe nötigen Ausstattung an Motivation, Willenskraft, Fähigkeit, Einstellung und Wissen, d.h. mit seinen Kompetenzen, einher. Eine Messung, die zunächst in akkumulierender Absicht Daten erhebt, um dann programmatisch steuernd, d.h. normativ-normierend wirksam zu werden: Die Steigerung der Verwendbarkeit der Individuen für die erwerbstätige Gesellschaft über die Gruppierung der Bevölkerung rund um die für Qualifikation notwendigen Normen. Michel Foucault nennt dies „Biopolitik“. Sie richtet „die Subjekte an der Norm aus, indem sie sie um diese herum anordnet. [...] Eine Normalisierungsgesellschaft ist der historische Effekt einer auf das Leben gerichteten Machttechnologie.“ (Foucault 1977, 172)

Gleichzeitig kommt die Politik der unternehmerischen Rationalität, die mit entsprechend erzogenen bzw. moralisierten Individuen im wahrsten Sinne des Wortes rechnet, entgegen, indem sich der Staat Stück um Stück aus dem Bildungssektor zurückzieht, und zwar seit den 1990er-Jahren so massiv²⁹, dass

²⁹ Es ist vermutlich kein Zufall, dass die (Teil-)Autonomisierung der Schulen und Universitäten auch in diese Zeit fällt, wobei der Prozess längst nicht an sein Ende

von einer Entstaatlichung gesprochen werden kann. Damit ist ein Prozess gemeint,

„bei dem der Staat als Anbieter von Bildung (dazu zählen auch Aspekte wie Instandhaltung von Schulgebäuden) von Privatunternehmen verdrängt wird. [Bzw. privaten Unternehmen das Feld bereitwillig überlässt, Anm. W.H.] Dies ist z.B. der Fall im Tertiärbereich, wenn dort immer mehr private Anbieter von Bildungsangeboten auftreten (z.B. Oracle, SAP).“ (Weber 2002, 30)

Die zunehmende Entstaatlichung, als deren Begleiterscheinung die Neudefinition von Bildung als Dienstleistung gesehen werden kann, erfolgte nicht zuletzt unter dem Druck, in dem sich öffentliche Haushalte sahen, Ausgaben zu kürzen. Die Marktorientierung

„lässt sich somit mit dem Zwang nach einer effektiveren (also zielbezogeneren) und effizienteren (d.h. mit einer möglichst optimalen Input-Output-Relation angebotenen) Bildung in einer Zeit der zurückgehenden öffentlichen Ausgaben erklären.“ (Weber 2002, 31)

Dass durch die Implementierung bestimmter Instrumente zusätzlich die Qualität der Dienstleistung Bildung gesteigert werden könne oder diese sogar im Vordergrund stehe, fällt, folgt man der kritischen Argumentation Webers, insofern unter die Kategorie Hoffnung. Zum Ziel der Einsparung öffentlicher Gelder im Bildungswesen kommt als zusätzliche Ambition nun eben noch die Hebung der Qualität schulischen Outputs hinzu. Offen bleibt bei aller Systemorientierung allerdings weiterhin der Blick auf die Individuen, mit nicht geringer Sorge um die zu bewerkstelligende Erziehung derselben und der Hoffnung, dem Appell auch Taten folgen zu lassen.

Der Diskurs um Bildungsstandards ist daher auch ein Diskurs um die Re-Moralisierung der im Bildungswesen arbeitenden und in seinem Umfeld agierenden bzw. von ihm betroffenen Menschen, d.h. der SchülerInnen, der LehrerInnen, der Schulbehörden und der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten, also aller *stake holders*.

Die Deutung von Bildung als Dienstleistung unter den Vorzeichen hoher

gekommen sein dürfte. Mittlerweile treten nicht wenige Expertinnen und Experten für Bildung dafür ein, den Bildungsmarkt gänzlich zu *öffnen*: Es mehren sich die Stimmen der um die Qualität im Bildungssystem Besorgten, das Schulwesen zu privatisieren. (Darunter z.B. H. E. Tenorth, der im Dezember 2006 auf einer Tagung zu Bildungsstandards in Berlin wiederholt in Diskussionen eine Lanze für die Privatisierung des Schulwesens brach.) Weniger Staat, mehr privat, scheint selbst nach mehreren geplatzten Blasen in der jüngeren Geschichte der informationsgestützten Wissensgesellschaft die Devise zu sein.

Ambitionen und steigendem Druck, für sozialen, politischen und wirtschaftlichen Fortschritt zumindest mittelbar verantwortlich zu sein und über Bildungsdienstleistungen genaue Rechenschaft abzulegen, wird im deutschsprachigen Raum nicht unhinterfragt zur Kenntnis genommen. Unter der Chiffre *Ökonomisierung der Bildung* regt sich Widerstand gegen die Bezeichnung von Bildung als Ware und dem damit verbundenen System der Evaluation bzw. umfassender: des Qualitätsmanagements³⁰ und den zur Messung nötigen Sichtweisen auf Bildung.

Ein Teil der Kritik beschäftigt sich intensiv mit der als Einführung verstandenen Interpretation von Bildung als verwertbares Wissen im Sinne von Qualifikation, wobei Ziel und Zweck einer solcherart definierten Bildung vorab festgelegt sind mit *employability*, welche selbst wiederum Ziele und Inhalte von Bildung bedingt. Die „Anstellbarkeit“ oder, etwas eleganter formuliert: die „Erwerbsfähigkeit“, beschreibt „die individuell zur Verfügung stehenden Handlungsoptionen auf Grundlage von fachlichen Kompetenzen und Handlungskompetenzen“ (Wendt 2006, 89), die Auskunft über die Kapazitäten der Individuen geben sollen, dem Erwerbsleben nachzugehen. Dieser Fokus bedeute aber „Bildung und Lernen [...] mit einer unmittelbar erschließbaren Verwertbarkeit für den Arbeitsmarkt“ (ebd., 90) zu koppeln. Zieht man nun zusätzlich in Rechnung, dass eben dieser Markt von Arbeitsplatzknappheit betroffen ist und diese Knappheit mittlerweile eben auch den als wichtigsten Sektor bezeichneten Dienstleistungssektor voll betrifft (vgl. Beck 2000, 46), dann hat man einen Cocktail aus Ingredienzien beisammen, der für die betroffenen Individuen Bildung nicht als Recht oder gar als Freiheitsversprechen, sondern als Zwang erscheinen lässt, sich den stetig wechselnden Anforderungen in Bezug auf Kompetenzen nicht bloß phasenweise auszusetzen, sondern lebenslang und permanent und darüber hinaus noch unter dem Druck zur stetigen Höherqualifikation. (Vgl. Wendt 2006, 92)

Als Produkt erfolgreich durchlaufener Bildungsprozesse hin zur *employability* stehen so die flexiblen ArbeitskraftunternehmerInnen im Raum. Sie verkaufen

„ihr Wissen, ihre Haltungen und Qualifikationen am ‚Arbeitsmarkt‘ [...].
Bildung hat insofern, soweit man in der ökonomischen Terminologie bleiben

³⁰ Stellvertretend für eine Vielzahl an kritischen Publikationen sei hier der von Ursula Frost herausgegebene Sammelband „Unternehmen Bildung“ genannt, in dem sowohl die „Frankfurter Einsprüche: Das Bildungswesen ist kein Wirtschafts-Betrieb!“ sowie die daran anschließende bildungswissenschaftliche Diskussion Aufnahme gefunden hat. (Vgl. Frost 2006)

will, neben dem subjektiven Gebrauchswert auch einen Tauschwert im Rahmen der kapitalistischer [sic!] Gesellschaftsordnung.“ (Brunner 2005, 248)

Über die Ware Bildung und deren Tauschwert kann dann in der Folge – so Brunner weiters – die Beziehung zwischen AnbieterInnen und Bildungswilligen als Kundenbeziehung gedeutet werden. Wer Bildung anbiete, wer also über Wissen, Techniken, Fähigkeiten, Informationen usw. verfügt und diese an seine Kunden, die Bildungswilligen, weitergibt, verrichte eine Dienstleistung an ihnen. Dieser Fassung könne aber aus pädagogischer Sicht³¹ entgegen gehalten werden, dass sie falsch sei, und zwar prinzipiell. Jedes pädagogische Verhältnis sei durch eine unaufhebbare Asymmetrie zwischen Unterrichtenden/Erziehenden und den zu Unterrichtenden und zu Erziehenden gekennzeichnet, die einem „Dienstleister/Kunden-Verhältnis nicht eigen ist.“ (Ebd., 249) Als Kernelemente der pädagogischen Asymmetrie werden fehlende Freiwilligkeit und Gleichberechtigung genannt. Daraus lasse sich ableiten, dass es im „pädagogischen Kontext [...] auch keine Orientierung an den Kunden und ihren Bedürfnissen geben [kann]. Kundenzufriedenheit ist kein Kriterium für pädagogischen Erfolg.“ (Ebd.) Diese Argumentation greift kurz und bündig den Kern der Kritik an der Deutung von Bildung als Dienstleistung, bezogen auf das Verhältnis der Agierenden, auf. Interessant daran ist, dass diese Kritik selbst mit eher eng gefassten Vorstellungen von *Kunde* bzw. *Dienstleistung* arbeitet. Die pädagogische Beziehung, die dem Dienstleister/Kunden-Verhältnis entgegengesetzt wird, ist hier das klassische Lehrer-Schüler-Verhältnis. Der Impetus, die mit der Definition von Bildung als Dienstleistung einher gehende Ökonomisierung der Bildung zu kritisieren, ist nachvollziehbar, handelt es sich dabei doch auch um die rhetorische Aufbereitung eines Bodens, auf dem Prozesse der neoliberalen Umsteuerung ganzer Gesellschaften vorbereitet bzw. flankierend gestützt werden. Dennoch bleibt in Rechnung zu stellen, dass die Identifikation Kunde = Schülerin und Schüler sowie Dienstleistende = LehrerInnen möglicherweise zu kurz greift und damit die – grundsätzlich – berechnete Kritik ins Leere laufen könnte. Sie operiert nämlich im Kern mit

³¹ Um welche pädagogische Sicht es sich dabei handelt, führt Brunner nicht näher aus. Aber die Bezüge, die der Autor im weiteren Verlauf seiner Argumentation herstellt, um „Bildung in ihrem ursprünglich pädagogischen Sinne“ (Brunner 2005, 247) verstanden wissen zu wollen, deuten auf eine der deutschen Pädagogik, genauer der neu-humanistischen Denktradition, verpflichteten Idee von Bildung hin.

derselben Fokussierung auf Individuen wie das neoliberale Dogma des *unternehmerischen Selbst* (vgl. Bröckling 2007). An dieser Stelle, wo Bildung und Dienstleistung aus pädagogischer Sicht als prinzipiell inkommensurabel vorgestellt werden, bleibt zu fragen: Wie verhält es sich mit der Kritik, wenn als Dienstleistende die Institutionen, als Dienstnehmende, d.h. als Kunden, die Gesellschaft, die ein Interesse an der Tradierung ihrer Werte, Normen usw. hat und sich den nachfolgenden Generationen gegenüber in der Verantwortung sieht, adressiert würden? Solcherart den Fokus erweiternd auf die Systemebene, können Fragen nach der Ökonomie, d.h. der Effizienz und Effektivität der Operationen nicht grundsätzlich zurückgewiesen werden, ebenso wenig die Frage nach der Steuerung derselben und schließlich auch die Frage nach der Bemessung der getanen Arbeit. Die o.a. Kritik an der Deutung von Bildung als Dienstleistung verweist darüber hinaus noch auf ein anderes Problem, das vermutlich in der deutschsprachigen pädagogischen Tradition zu suchen ist und von Jürgen Oelkers im Zusammenhang mit der Frage nach der politischen Dimension des deutschen Bildungswesens genannt wurde: Pädagogische Grundprobleme würden in dieser Tradition ausschließlich vor dem Hintergrund eines individualisierenden oder *total* generalisierenden Blicks diskutiert. Pädagogische Autonomie z.B. stehe stets in Opposition zu vereinnahmenden gesellschaftlichen Tendenzen, Erziehung und Bildung können dergestalt entweder nur als „Einführung des Individuums in die Gesellschaft oder seine Befreiung von der Gesellschaft“ (Oelkers 2004, 235) gedacht werden. Es lasse sich ein Hang der pädagogisch-wissenschaftlichen Reflexion ausmachen, „das Kind oder den Menschen immer in ein abstraktes Verhältnis zur ‚Welt‘, zum ‚Geist‘ oder zur ‚Gesellschaft‘ [zu setzen]“. (Ebd.) Diese Tradition, welche in der deutschsprachigen Pädagogik vorherrschend sei, bedinge „daher nicht zufällig oft spezielle Sicherungssysteme, etwa solche der Anthropologie oder der Metaphysik, denen eigen ist, dass sie durch keine Erfahrung korrigiert werden können oder sollen.“ (Ebd., 236) Die angedachten und zum Teil bereits in Durchführung begriffenen Reformen können aber geradezu auch als der Versuch interpretiert werden, eben diese Sicherungssysteme als für die Praxis in pragmatischer und innovativer Hinsicht unzulänglich und unbrauchbar auszuweisen. Die Re-Moralisierung, die Durchsetzung von mehr Akzeptanz für die Reformen, darunter eben prominent: Bildungsstandards, bedeutet somit auch eine Neupositionierung in Bezug auf eben jene in der deutschsprachigen

Tradition als so grundlegend für die Pädagogik ausgewiesenen Prinzipienfragen wie z.B. die nach den anthropologischen Prämissen pädagogischer Ansätze. Unter pragmatischen Gesichtspunkten und unter der Zielsetzung, effizient und effektiv zu lehren, erscheinen Grundfragen, wie z.B. die, ob Bildung als Dienstleistung überhaupt, d.h. grundsätzlich angesehen werden kann, als luxuriöses, akademisches Steckenpferd. Denn was innerhalb dieser Tradition bleibt, ist stets die Frage nach dem Wesen, die *ti-estin*-Frage, und ob die an es herangetragenen Deutungsmuster sowie die darauf Bezug nehmenden Verfahren diesem gerecht werden. Anstatt nach den Implikationen, den Konsequenzen, nach dem *Inwiefern* zu fragen, wird oftmals die Illegitimität des Gedankens, die sich aus der Gegenüberstellung mit dem *eigentlichen Wesen der Sache* ergäbe, allein schon als Beweis der Untauglichkeit des Gedankens herangezogen. Kein Wunder ist, dass diese Art der Auseinandersetzung von allerlei Pragmatismen ständig überholt wird und außer dem *Beharren* auf das Eigentliche keine Strategien anbieten kann, den zur Diskussion stehenden Tendenzen Parole zu bieten – obwohl gerade dies das erkorene Ziel der Bemühungen darstellt.

Die Durchschlagskraft der Deutung von Bildung als Dienstleistung zeigt sich hingegen auch daran, dass Bildung nicht bloß als Indikator für wirtschaftliche Stabilität gesehen wird, sondern selbst zu einem Faktor der *realen* (im Gegensatz zur Finanzwirtschaft) Wirtschaft wird³². Ist im ersten Fall Bildung als Ware angesprochen, deren Wert sich daran bemisst, was man dafür eintauschen kann, so stellt sie im zweiten Fall einen Markt unter anderen dar, dessen Regelhaftigkeit analog zu derjenigen anderer, klassischer Märkte der freien Wirtschaft gesehen wird. Oder besser: konstruiert wird. Denn die Regulationsmechanismen von Angebot und Nachfrage, Qualitätsmanagement, darunter Standardisierung, Evaluation, Zertifizierung und Akkreditierung, sowie die Frage nach der Steuerung gemäß Effizienz- und Effektivitätskriterien bedürfen zunächst einer Umgestaltung des Raumes, innerhalb dessen der neue Markt eingerichtet werden soll. Die o.a. Schulautonomie stellt so betrachtet eine

³² Auch dies ist nicht bloß der Dienstleistung Bildung widerfahren. Das General Agreement on Trade in Services (GATS) stellt die offizielle und institutionalisierte Etablierung des Dienstleistungsmarktes dar, worunter auch die Form des public-private-partnership zu verstehen ist, die u.a. die Wasser-, Gas-, Stromversorgung, Gesundheitsdienste, aber eben auch Bildung fallen. Im Prinzip finden sich darin auch alle Bereiche, die traditionell sozialstaatlich abgesichert waren. (Vgl. GEW 2003, 20)

wichtige Vorbedingung dar. Die fortgesetzte Erhebung der Leistungsfähigkeit, die klarerweise nur möglich ist, wenn Vergleiche überhaupt angestellt werden können, wenn also Standards vorliegen, ergibt sich danach zwangsläufig.

Festzuhalten ist an dieser Stelle jedenfalls, dass ein Instrument wie das der Bildungsstandards nicht als singuläres Phänomen betrachtet werden kann, sondern selbst als Kennzeichen eines umfassenderen, weit reichenderen und tiefer gehenden Wandels begriffen werden muss, der sich nicht nur in den verwendeten Begriffen erschöpft, sondern auf ein verändertes Verständnis von Bildung verweist: Nicht von ungefähr wurde und wird die Entwicklung und Implementierung von Bildungsstandards als *Paradigmenwechsel* bezeichnet.

Auf Bildungsstandards bezogen wird dieser Begriff verwendet, um die Tragweite der Reformen zu unterstreichen, innerhalb derer sich das neue Steuerungsinstrument etablieren soll, und zwar zunächst in organisatorischer Hinsicht: Als innovativ (für den deutschsprachigen Raum), mehr noch, als notwendig, wird der Wechsel von der Input- hin zur Outputsteuerung vorgestellt.

Zusätzlich zeigt die zeitgenössische Diskussion darüber, dass der Begriff und die Vorstellung von Bildung, die damit verbundenen Ziele sowie die Intentionen und vielleicht sogar die zur Zielerreichung als notwendig ausgegebenen Mittel zur Debatte stehen. Die bereits seit den 1960er-Jahren im deutschsprachigen pädagogischen Diskurs zunächst geforderte, dann auch institutionell schlagend gewordene empirische Wende weg von einer (metaphysischen) normativen Pädagogik hin zu einer (positivistischen) empirischen Erziehungswissenschaft, dann Bildungsforschung, zeigt insofern jetzt Wirkung, als die Forderung der Bildungspolitik, aussagenkräftiges empirisches Datenmaterial zwecks evidence based policy zu erhalten, nicht auf einen gänzlich unvorbereiteten Boden fällt. Der PISA-Schock erweist sich somit nicht nur als Katalysator für Reformen der Schulsysteme, sondern auch als Katalysator für Reformen des pädagogisch-wissenschaftlichen Betriebs samt dem dafür notwendigen disziplinären Selbstverständnis. Wenn die Bildungsforschung heute von Bildung spricht, kann zumindest Zweifel angemeldet werden, ob darunter das zu verstehen ist, was unter neuhumanistisch, normativ-pädagogischer Perspektive einst darunter verhandelt wurde – falls der Druck, pragmatisch handlungsfähig zu sein, genug Zeit für Fragen dieser Art lässt.

Wenn der Begriff Paradigmenwechsel adäquat ist, den gemeinten Wandel zu beschreiben, wenn er nicht bloß deshalb verwendet wird, um eine schillernde

Vokabel zur Hand zu haben, die gleichsam als Verkaufsargument überzeugen soll, dann kann damit nicht lediglich ein Bündel an institutionell-organisatorischen Veränderungen gemeint sein, an dem bloß die Bildungsverwaltung und die im Bildungswesen Tätigen ein veritables Interesse haben. Wenn der Begriff berechtigter Weise ins Treffen geführt wird, so haben wir es vermutlich mit einem bedeutenden Wandel zu tun, der neben Problemen des Systemmonitorings gesellschafts- und wirtschaftspolitisch relevante Fragen aufwirft sowie bildungstheoretische und fachwissenschaftliche Diskurse neu gestaltet, d.h. die darin vorgebrachten Argumente und deren zugrunde liegende wissenschaftliche Paradigmata anders anordnet, vielleicht sogar neue Paradigmata konstruiert, jedenfalls aber massiv beeinflusst.

Konkret werden aus bildungswissenschaftlicher Sicht anhand des Wechsels zur Outputsteuerung einmal mehr Fragen der Chancengleichheit bzw. -gerechtigkeit, der Möglichkeit einer *zeitgemäßen Bildung*³³ für die und in der Wissensgesellschaft diskutiert, Fragen der Selektion, Stratifizierung und Qualifikation, aber auch der Demokratisierung von Erziehung und Bildung sowie die dem Bildungsverständnis zugrunde gelegte Sichtweise auf den Menschen, und das entgegen der frohlockenden Annahme, unfruchtbare Grundlagendiskussionen über z.B. anthropologische Grundannahmen endgültig hinter sich gelassen zu haben. (Vgl. Klieme et al. 2003, 55ff)

2.7. Zusammenfassung

Die als ungenügend bzw. unerwünscht bezeichneten Ergebnisse internationaler Schulleistungsstudien, allen voran diejenigen der PISA-Studien, wirkten im deutschsprachigen Raum als Katalysator der Entwicklung des Instrumentes Bildungsstandards. Überspitzt ausgedrückt wurde sowohl in Österreich als auch in Deutschland der nationale Notstand ausgerufen. Die Bildungssysteme galten als wenig effektiv und effizient, Produktivitätssteigerung gilt seitdem als vorrangiges Ziel. Mit großem rhetorischen Aufwand werden die Betroffenen auf eine verschärfte Gangart in Sachen Qualitätssteigerung vorbereitet, dazu

³³ So lautet der Titel eines von Hans-Uwe Otto und Jürgen Oelkers 2006 herausgegebenen Sammelbandes, der sich u.a. der Frage widmet, wie angesichts gesellschaftlicher Veränderungen der „selektiv interpretierte Bildungsbegriff für die neuen Herausforderungen erweitert werden [kann]“. (Otto/Oelkers 2006, 10)

gehören auch bildungswissenschaftliche Arbeiten, in denen ein im Großen und Ganzen desaströser Zustand der Bildungssysteme gezeichnet wird.

Notstandsaufrufen in Sachen Bildung, wobei diese darin als Ressource für wirtschaftlichen Wettbewerb verstanden wird, stellen aber insgesamt kein auf PISA allein bezogenes Phänomen dar. So prägte Georg Picht bereits in den 1960er-Jahren den Begriff der Bildungskatastrophe, welcher verdeutlichen sollte, dass die technologisch-kulturelle Vormachtstellung der westlichen Staaten gegenüber dem Ostblock gefährdet sei, wenn es nicht gelinge, die Qualifikation der Bevölkerung zu erhöhen. Weil Bildung aber eben in funktionaler Hinsicht als Indikator für wirtschaftlichen Aufschwung angesprochen ist, drohe der gesellschaftliche Kollaps. Das Muster der Notstandsaufrufen begleitet die Entwicklung der Bildungsdiskussionen der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts bis in die Gegenwart. Bildungspolitische und –wissenschaftliche Auseinandersetzungen greifen das Argumentationsmuster immer wieder vor einem leicht veränderten Hintergrund auf und generieren unterschiedliche Möglichkeiten, dem konstatierten Problem zu entkommen.

Lernzielorientierter Unterricht kann so als Versuch begriffen werden, vermittels messbarem Problemlöseverhaltens Rückschlüsse auf die Güte erbrachter Unterrichtsleistungen zu ziehen, ebenso wie die Ordnung der Lernziele in Form von Lernzieltaxonomien Standards festlegen, welche empirisch überprüfbar seien um so dem Problem einer zu geringen Bildungsqualität Abhilfe zu verschaffen. Den Hintergrund dieses Versuchs, dem Notstand zu entkommen, bilden behavioristische Grundlagen. Die Erweiterung dieses engen wissenschaftlichen Ansatzes versuchte Saul B. Robinsohn in den 1970er-Jahren, indem er an den Inhalten des Unterrichts ansetzte und vermittels einer umfassenden Curriculumrevision eine Reform des Bildungswesens anstrebte, welche methodisch vermittelnd zwischen empirischer und bildungstheoretischer Tradition wirksam werden sollte.

Mit der in den 1990er-Jahren favorisierten Schulautonomie wurde dann allerdings ein anderer Weg beschritten, die Qualität des Bildungssystems zu verbessern. Dezentralisierung war das Stichwort dieser Ära, welche parallel zur Privatisierung staatlicher Betriebe unter dem Druck sinkender Budgets bildungspolitisch umgesetzt wurde. Die Dezentralisierung eröffnete den Blick auf die Handlungen der in den Bildungssystemen Beschäftigten, vorrangig die der Lehrenden. Mittels Anreizsystemen sollte die gebotene Motivation zu besserer

Leistung hergestellt werden. Aber die Frage nach einer leistungsgerechten Entlohnung führte auch zu einer Suche nach geeigneten Maßstäben, die Güte getaner Arbeit zu messen sowie nach eindeutig und von allen verlässlich anzustrebenden Zielen des Handelns. Im Lernzuwachs der SchülerInnen wurde dann ein Kriterium gefunden, gelungene Unterrichtsleistungen feststellen zu können, wobei die Vergleichbarkeit der Leistungen jedoch einen standardisierten Rahmen benötigte.

Mit der Outputorientierung ist die Entwicklung zu standardisierten Lernvorgaben und standardisierten Tests zu Zwecken der Feststellung erbrachter Unterrichtsleistungen vorläufig abgeschlossen. Darin wird über eine Relation des Inputs zum Output die Effizienz und Effektivität ermittelt. Nötig für Outputevaluationen sind Klarheit über die anzustrebenden Ziele, daher bedingt eine standardisierte Messung der Lernleistungen auch eine Festlegung der zu erreichenden Ziele, d.h. eine Normierung des Inputs bezogen auf die Inhalte des Unterrichts.

Im Jahr 2003 erschienen sowohl in Deutschland wie auch in Österreich die für den weiteren Diskurs bedeutsamen Studien, in denen die Entwicklung und Implementation des als „Bildungsstandards“ bezeichneten Instrumentes outputmessender Evaluation vorgestellt und legitimiert wurden. Die institutionelle Absicherung erfolgte durch die Gründung geeigneter Organisationen in beiden Ländern, die die Umsetzung der beschlossenen Reformen koordinieren sollten. Eingebettet war diese Entwicklung in die Definition von Bildung als Dienstleistung, welche selbst wiederum eingebettet ist in das Konzept der Wissensgesellschaft. Deren zugrunde liegende Annahme geht von einer hohen Aufnahmekapazität des Dienstleistungssektors aus, obwohl die wirtschaftswissenschaftliche Grundlage dieser Annahme aus den 1950er-Jahren stammt und damals von einer Arbeitsplatzknappheit im Dienstleistungssektor keine Rede war. Die zeitgenössische Situation stellt sich freilich anders dar. Bei ungebrochener Indikatorfunktion, die Bildung hinsichtlich wirtschaftlichen, und davon abgeleitet, sozialen und politischen Fortschritts hat, bedeutet die Berücksichtigung des knapper werdenden Angebots an Dienstleistungen im Grunde ein stetig steigendes Anforderungsniveau an (potentielle) Beschäftigte. Bildung wird damit nicht nur als Rettung vor dem drohenden Kollaps definiert, sondern zugleich als Drohung verwendet. In der Fassung von Bildung als Megathema wissensbasierter Wissensgesellschaften werden vorrangig Appelle

an die Motivation, an die Tugenden der Betroffenen gerichtet. Insgesamt geht es in der dienstleistungsorientierten, an standardisierten Messverfahren interessierten Auslegung von Bildung dann nicht mehr nur um erbrachte Leistungen, sondern mindestens ebenso wichtig um die gebotenen Einstellungen und Haltungen.

Wird dagegen aus bildungstheoretischer Position Stellung bezogen, so wird der ökonomische Hintergrund der geforderten Re-Moralisierung ungeschönt beim Namen genannt: Es gehe um eine Ökonomisierung von Bildung.

Dies eröffnet ein weites Feld der Auseinandersetzungen, in dem über normative Grundannahmen von Bildung ebenso debattiert wird, wie methodische Fragen bildungswissenschaftlicher Forschung zur Diskussion stehen. Die Annahme, mit der auf psychologisch-pädagogischer Forschung basierenden Standardisierung von Outputs des Bildungssystems in dem Sinne pragmatisch handlungsfähig zu werden, dass unfruchtbare Grundlagendiskussionen – wobei damit diejenigen Diskussionen gemeint sind, die von bildungstheoretischer Seite vorgebracht werden – nun endgültig der Vergangenheit angehören, muss dadurch aber als ideologisch-rhetorische Strategie zur Durchsetzung größerer Akzeptanz ohnehin beschlossener Reformen bezeichnet werden.

3. Bildungsstandards

Im Überblick über die großen und kleineren Notstände nebst den Programmen, welche die drohenden Katastrophen abwehren sollen, wurde im vorigen Kapitel das für den deutschsprachigen Raum neuartige Instrument der Bildungsstandards hinsichtlich seiner Funktionen in eine Kette von Reformbemühungen gereiht. Wie zu sehen war, stellt z.B. die Fokussierung auf Lernerträge, mag sie nun älter als Lernzielorientierung oder aktuell als Outputorientierung bezeichnet werden, eigentlich kein Novum dar, weder für die Erziehungswissenschaft, noch für die Bildungspolitik. Insofern können Bildungsstandards und die daran anschließenden Diskussionen als vorläufig letztes Kapitel einer längeren Entwicklung angesprochen werden, deren übergeordnetes Thema die Reform der Schule bzw. des Bildungssystems ist. Die einzelnen Phasen beginnen meistens mit einer Drohung vor dem Untergang, nach erfolgter Katastrophenwarnung wird das Nothilfeprogramm zur Abwendung des Unterganges angeführt. Bildungsziele, -inhalte und Reformvorschläge variieren entsprechend vorherrschender fachwissenschaftlicher und bildungspolitischer Moden, Begriffe kommen und gehen, erfahren interessante Wendungen, tauchen erneut auf in frischem Gewand. Woran aber entbrennt der Streit um Bildungsstandards, wenn es sich bloß um „alten Wein in neuen Schläuchen“ handelt? Weshalb, wenn viele Elemente bzw. zugrunde gelegte Ideen des neuen Steuerungsinstrumentes seit mindestens dreißig Jahren diskutiert werden, ist jetzt die Rede von einem Paradigmenwechsel?

An dieser Stelle, bevor mit Punkt 3.1. ein Überblick über die mit der Entwicklung bzw. Implementation verbundenen Diskussionen und Klassifizierungsversuchen folgt, möchte ich auf ein Phänomen im Zusammenhang mit diesen jüngsten Umsteuerungsversuchen hinweisen, das darauf schließen lässt, dass es nicht bloß nationale Kränkungen – wie die des PISA-Schocks – waren, welche als Triebfedern der Reformen (zumindest rhetorisch) gelten können. Die Untersuchung bildungspolitischer Forderungen und fachwissenschaftlicher Expertisen rund um eine stärkere Akzentuierung externer, schulübergreifender Evaluations- und Steuerungsinstrumente zeigt deutlich, dass über die Grenzen Deutschlands und Österreichs hinweg Argumentations- und Legitimationslinien einander gleichen, ebenso wie kritische Einwürfe. Obwohl das deutsche und österreichische Schulsystem sowohl ökonomisch, verwaltungstechnisch als auch

juridisch gesehen unterschiedlich strukturiert sind (z.B. im Hinblick auf die Ausprägung des Föderalismusprinzips oder auch in Hinblick auf die horizontale Gliederung), obwohl die als Input bezeichneten Bildungsausgaben in Österreich in Relation zum OECD-Durchschnitt höher seien als in Deutschland (vgl. Biffi 2002, 402), obwohl Gehälter von LehrerInnen in Österreich signifikant geringer seien (vgl. ebd.) als in Deutschland und, last but not least, obwohl der PISA-Schock Deutschland ungleich schwerer traf als Österreich (vgl. Altrichter/Heinrich 2007, 90), lässt sich nach PISA 2000 eine bemerkenswert parallel laufende bildungspolitische Entwicklung in diesen beiden deutschsprachigen EU-Staaten konstatieren. Aus dem Blickwinkel der Educational-Governance-Forschung bezeichnen Herbert Altrichter und Martin Heinrich Bildungsstandards als Teil der „dritten Phase“ der Modernisierung im institutionalisierten Bildungssektor, die nach Phase 1 (Schulautonomisierung) und Phase 2 (Schulmanagement) beide Staaten einleiteten. Die „Botschaft“ immerhin, die Phase 3 transportierte, sei in beiden Fällen dieselbe gewesen und zielte ab auf die als ungenügend bezeichnete Steuerungswirkung der Phasen 1 und 2:

„[...] die ‚internen‘ Selbstevaluationsansätze allein vermögen den nach PISA gewachsenen Bedarf an öffentlich kommunizierbarer [sic!] Systeminformationen nicht zu befriedigen. Darüber hinaus genügen sie nicht, da nicht bloß *Weiterentwicklung* [kursiv im Original, Anm. W.H.], sondern *Umsteuerung* [kursiv im Original], das bildungspolitische Gebot der Stunde ist [...].“ (Altrichter/Heinrich 2007, 91)

Vermutlich aufgrund ähnlicher Defizitdiagnosen in beiden Ländern und ähnlichen Ausgangslagen, z.B. früh selektierende und gegliederte Schulsysteme, fehlende übergreifende externe Evaluationen, ähnliche volkswirtschaftliche Bedingungen (rohstoffarme Länder) bei dennoch ungebrochenem Bekenntnis zur Schulautonomie als wesentliches Kennzeichen moderner Organisations- und Regulationsstrukturen und Einbettung derselben in Theorien des Humankapitals als Erklärungsansätze mit programmatischem Charakter, dürften die Umsteuerungsambitionen, die jeweiligen Bildungssysteme zu modernisieren bzw. zu internationalisieren, dementsprechend ähnlich ausgefallen sein. Darüber hinaus spricht vieles dafür, dass

„das Standards-Konzept über das Medium OECD aus der testfreudigen, output-orientierten amerikanischen Bildungskultur in die vielfältigen nationalen Bildungsdiskurse anderer OECD-Länder disseminiert wurde [...]. Die Faszination, die Standards neuerdings sowohl auf die deutsche wie österreichische Bildungspolitik auszuüben scheinen, lässt sich mit Bourdieu plausibel erklären: [...] Das Konzept Standards wurde ohne seinen

(amerikanischen) Kontext, also ohne seine kulturellen Verflechtungen, ‚entkulturiert‘ und instrumentalisiert und mit der Erwartung als Katalysator zu wirken in den deutschen und österreichischen Schulverbesserungsprozess eingeführt.“ (Gruber 2004, 671f)

Dieses Exempel einer internationalen „circulation of ideas“ (ebd.) bringt es mit sich, dass die programmatischen Kundgebungen bildungspolitischer wie fachwissenschaftlicher Provenienz, auch wenn letztere analytische bzw. kritischere Töne anstimmen, zumindest für Deutschland und Österreich austauschbar sind. Im Grunde könnten die für Deutschland entwickelten *nationalen* Bildungsstandards hinsichtlich ihrer Konstruktion wie auch ihrer Grundlagen ohne größere Probleme auch für Österreich Geltung beanspruchen – und umgekehrt. Für den in Texten geronnenen Diskurs bedeutet dies, dass über nationale Grenzen und Unterschiede hinweg bis auf die Ebene einzelner Textstellen idente Formulierungen zu finden sind, auf einige wenige Quellen wie z.B. das weinertsche Kompetenzmodell ständig Bezug genommen wird und in manchen Fällen gar wörtliche Zitate als solche gar nicht mehr ausgewiesen werden, vielleicht auch deswegen, weil ein Nebenprodukt der Diskussionen über die bevorstehenden Bildungsreformen selbst die Standardisierung des Diskurses sein könnte. Was unter Kompetenz zu verstehen ist, um nur ein Beispiel zu nennen, kann man in der viel zitierten Klieme-Studie als Referenz auf den deutschen Psychologen Franz E. Weinert nachlesen und wird, da die Klieme-Studie zentraler Text der erwünschten Reform ist, dementsprechend häufig zitiert. Der oftmalige, fast ausschließliche Verweis darauf scheint solcherart grundlegendere und weiterführende Auseinandersetzungen zu dispensieren. Evident ist das, was als *mainstream* bezeichnet werden kann, weil es in bildungspolitischen und fachwissenschaftlichen Publikationen omnipräsent ist. Was z.B. unter Bildung in Hinkunft zu verstehen sein wird, ist möglicherweise ebenso Produkt der Diskussionen über die Standardisierung der Bildung sowie Produkt flächendeckender Testungen und nicht unbedingt bildungstheoretischer Reflexion. Insofern könnte der Diskurs über Bildungsstandards, der dann hinsichtlich seiner Funktion als Standardisierungsdiskurs bezeichnet werden müsste, der Internationalisierung tatsächlich Vorschub leisten. Ob dies dem traditionell im deutschsprachigen Kulturraum neu-humanistisch ausgelegten Bildungsbegriff gerecht werden kann oder ob als Ergebnis dieser Angleichungen ein bis zur Unkenntlichkeit verflachter Begriff entsteht, der sich in unaufhebbarer Opposition dazu befindet oder überhaupt völlig indifferent dazu sich verhält, ist

hingegen eine Frage, die selbst wiederum wesentlicher Bestandteil des Streits über die Legitimität der Bildungsstandards ist.

Zur Klärung dieser Fragen ist es allerdings nötig, zunächst genauer auf das Konzept *Bildungsstandards* einzugehen. Was kennzeichnet es, woraus besteht es, worüber wird im Diskurs verhandelt? Dabei ist auch zu fragen, für welche Probleme es die richtigen Lösungen parat haben soll, welche Hoffnungen in es gesetzt werden, wovon gewarnt wird. Schließlich wird noch darauf einzugehen sein, welche Differenzen zwischen dem Bildungsstandards-Masterplan der Erziehungswissenschaft, explizit vorliegend mit der Expertise „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ (für Deutschland) und der Studie „zukunft:schule“ (für Österreich), und dem bildungspolitischen Instrument Bildungsstandards bestehen.

3.1. Bildungsstandards – ein nicht-standardisiertes Instrument

Mit dem Etikett *Bildungsstandards* ist im deutschsprachigen Raum zunächst ein Instrument versehen, mit dem Normen hinsichtlich zu erbringender Arbeitserträge im Schulbildungswesen festgelegt werden, sowohl in qualitativer als auch in quantitativer Hinsicht. AdressatInnen der Normierungsbemühungen sind sowohl Individuen als auch Institutionen. Einerseits wird festgelegt, was SchülerInnen können sollen bzw. worauf die Institution Schule hinarbeiten muss, andererseits sollen die zur Erfassung der tatsächlichen Lernleistungen entwickelten Tests Aufschluss darüber geben, ob die als Norm festgelegten Standards überschritten, erreicht oder verfehlt wurden. Die Ergebnisse dienen zur Erfassung der individuellen wie der systembezogenen Leistungen. Zu unterscheiden sind daher zunächst die eigentlichen Standards von den Standardtests. In der Diskussion wird meistens verkürzend bloß von Bildungsstandards gesprochen, sodass oft nicht klar wird, worauf nun eigentlich Bezug genommen wird. Die Unterscheidung ist allerdings deshalb wichtig, weil gerade die in Anspruch genommene Rede von einem Paradigmenwechsel hin zur Outputsteuerung den Eindruck erwecken könnte, es handle sich bei Bildungsstandards lediglich um die Implementierung eines zur konventionellen Notenvergabe zusätzlichen Rückmeldesystems qua standardisierter Tests. Ginge es allein darum, vermittels Tests Lernleistungen festzustellen, wäre ein Großteil der Aufregung vermutlich hinfällig. Offen blieben zwar Fragen um die

solide Erarbeitung und Zusammenstellung von Testaufgaben, vielleicht auch die zugrunde liegende Frage nach der prinzipiellen Messbarkeit von (einigen) Lernerträgen, es wäre aber nicht einzusehen, weshalb dann eine solcherart gestaltete Systemreform diesen Namen überhaupt verdiente. Sie setzte an die Enden bzw. Anschlusspunkte eines an sich unverändert gebliebenen Systems Schule/Unterricht ja bloß auf die Ergebnisse einheitlicher und deshalb vergleichbarer Lernstandserhebungen. Das mittlerweile in Österreich beschlossene Mittel einer zentralen, d.h. standardisierten Matura bzw. die in Deutschland zum Teil bereits etablierten EPAs (Einheitliche Prüfungsanforderungen) können dies aber auch leisten, vor allem dann, wenn eben einheitliche, d.h. standardisierte Aufgabenstellungen und Korrekturvorgaben die Vergleichbarkeit der Zensuren gewährleisten sollen.

Die Unterscheidung zwischen Standards und Tests soll in der Folge dieser Arbeit daher beibehalten werden: Wenn von „Bildungsstandards“ oder „Standards“ die Rede ist, sind diejenigen normativen Vorgaben gemeint, die als anzustrebende *Zustände*³⁴ festgelegt sind. Ähnlich wie Vorgaben von Lehrplänen benennen sie Unterrichts- bzw. Bildungsziele. Im Unterschied dazu stellen „Standardtests“ oder „Tests“ diejenigen Werkzeuge dar, die zwecks Ermittlung, d.h. Quantifizierung der vorliegenden Zustände zu bestimmten Zeitpunkten durchgeführt werden. Soll hingegen beides als Reformmaßnahme angesprochen sein, so verwende ich in der Folge die Wendung „Instrument Bildungsstandards“. Dieser, auf die interne Zusammensetzung des Instruments Bildungsstandards hinsichtlich seiner Elemente abzielenden Unterscheidung, setze ich den „Standardsdiskurs“ gegenüber. In ihm werden Fragen nach der prinzipiellen Legitimität, nach den Voraussetzungen und Folgen einer standardisierten Bildung diskutiert, nicht zuletzt in Hinblick auf die Auswirkungen, die in Bezug auf das dadurch zur Schau gestellte Verständnis von Bildung als kulturelles Deutungsmuster (vgl. Bollenbeck 1996) zu erwarten sind.

3.1.1. Zum zirkulären Prozesscharakter des Instruments

³⁴ Das hier vermutlich ungenau anmutende Wort „Zustand“ ist nicht unbedacht gewählt. War bis jetzt von „Lernerträgen, Lernleistungen“ u.ä. die Rede, soll mit dieser Wahl angedeutet werden, dass die Formulierung der Bildungsstandards, vielmehr allerdings das zugrunde liegende Konzept der „Kompetenz“, Umfassenderes meint als in Wissensbeständen ausgedrückte Lernergebnisse. (Ausführlicher zu diesem Punkt ab S. 252 in der vorliegenden Arbeit.)

Bildungsstandards: Work in Progress

Während Standardtests Fragen und Probleme der Testtheorie, der Validität, Reliabilität und Objektivität, d.h. der empirischen Erfassung, der Produktion und Interpretation von Daten aufwerfen, müssen Fragen nach den zur Norm erhobenen Bildungsstandards analytisch davon getrennt werden, weil darin die Frage nach der Auswahl und Legitimation von Bildungs-, Lern- oder Unterrichtszielen samt getroffener Vorentscheidungen (Prämissen) aufgehoben ist. Die Eingrenzung bzw. Abschwächung durch die Beifügung *analytisch* erfolgt nicht deshalb, weil beides, Tests und Standards, in der Praxis nicht zu trennen wären, sondern weil im Instrument Bildungsstandards schon auf theoretischer Ebene beide Elemente ein zirkuläres Verhältnis zueinander, auch bezogen auf den Prozess der Entwicklung der Instrumente, eingehen. Spätestens jetzt muss darauf hingewiesen werden, dass der viel beanspruchte Wechsel von der „Input- hin zur Outputsteuerung“ bei genauerer Sicht differenzierter dargestellt werden muss. Vermutlich handelt es sich eher um eine Akzentuierung, eher um eine Verschiebung zunächst des bildungspolitischen Interesses zugunsten skalierbarer Größen, auf deren Grundlage Entscheidungen zielsicherer zu treffen seien als ohne (evidence based policy).

Zwar stimmt es, dass das Instrument Bildungsstandards insgesamt die Funktion der Datenbeschaffung zwecks einer auf Fakten basierenden Systemsteuerung erfüllen soll und daher notwendigerweise auf der Outputseite liegt, weil ex post facto Schritte unternommen werden sollen, auf die ermittelten Ergebnisse zu reagieren. Dennoch handelt es sich, prozessual gesehen, bei den Bildungsstandards auch um ein Element der Inputsteuerung, dessen funktionale Einbettung nur sinnvoll ist im Reigen aus Normierung des Inputs, Erhebung der Ergebnisse, Auswertung, Interpretation und Wertung derselben, Reformulierung der Inputnormen, erneuter Erhebung der Ergebnisse usw.

Qualitätsmanagementsysteme, worunter hinsichtlich seiner Funktionalität auch das Instrument Bildungsstandards zu nennen ist, zeichnen sich durch ebendiese zirkuläre Struktur aus. Das betrifft nicht nur den Modus innerhalb der jeweils gesetzten Maßnahmen, die für Datenproduktion zuständig sind, das betrifft auch die Instrumente, d.h. die Normen sowie Normüberprüfungen und die Institutionen, die sie beschaffen. Anders formuliert: Selbst diejenigen Standardisierungsprinzipien und -agenturen, die zwecks Feststellung der Qualität der standardisierten bzw. zu standardisierenden Produkte oder Dienstleistungen

deren Güte messen, unterliegen im Prinzip denselben Anforderungen. Innerhalb eines einzelnen Evaluationskreislaufs können so die Schritte Standardfestlegung (Normierung), Messung, An- oder Aberkennung der Qualität der produzierten Güter bzw. Dienstleistungen unterschieden werden. In Bezug auf Qualitätsmanagementsysteme hingegen sprechen wir institutionell gesehen vom Kreislauf aus Zertifizierung, Akkreditierung, Evaluierung und Standardisierung, der Qualität produziere:

„Der Vorgang insgesamt gilt der Sorge um die Erhaltung und Steigerung von Qualität im nationalen und internationalen Wettbewerb konkurrierender Qualitäten. Qualität hat und Qualität ist, wovon [...] festgestellt wurde, dass es einem Standard oder einer Norm genügt beziehungsweise eine bestimmte Schwelle auf einer mehr oder weniger genau geeichten Skala von Qualitätsgraden wenigstens nicht unterschreitet.“ (Ruhloff 2008, 313)

Bezogen auf das Instrument der Bildungsstandards in systemfunktionaler Hinsicht bedeutet dies, dass Bildungsstandards als diejenige Norm zu verstehen sind, deren Erreichen, Über- oder Unterschreiten mittels Standardtests (Evaluation) statistisch ausgewiesen wird. Da diejenige Norm aber, die als Messlatte vorausgesetzt wird, erst eine im Verlauf des Instrumentes zu produzierende ist³⁵, fließen die Testergebnisse als Input zur Nachjustierung der Standards in der nächsten und in allen nachfolgenden Schleifen des Qualitätszirkels erneut in den Prozess ein. Er hat und kennt insofern kein natürliches Ende. Die als Norm ausgewiesenen Standards können als Produkt vorangegangener Erhebungen wie auch als Vorgabe für die Veränderung, gegebenenfalls auch Beibehaltung der nachkommenden bezeichnet werden. Die intendierte Anhebung der Qualität erfolgt zwischen den Operationsschleifen,

³⁵ Dieser Modus wird von bildungspolitischer, aber auch fachwissenschaftlicher Seite unter Hinweis auf die pragmatische Vorgehensweise der Entwicklung und Implementation der Bildungsstandards legitimiert, wobei die Argumentation dabei eine viel diskutierte und kritisierte Entscheidung, nämlich die (vorläufige) Entscheidung zugunsten von Regel- und nicht Mindeststandards aufgreift und dergestalt der technisch-fachwissenschaftliche Diskussionsstrang mit dem sozial-politischen sich kreuzt: „Die jetzt vorgelegten Bildungsstandards stehen am Anfang einer Entwicklung in Deutschland: Erst nach der Präzisierung von Teildimensionen und Niveaustufen, die aus einer künftigen wissenschaftlichen Validierung der Standards und der Aufgabenbeispiele resultieren, wird es möglich sein, Mindeststandards festzulegen. [...] Mit den Regelstandards ist ein mittleres Anforderungsniveau definiert, das auch auf Empirie beruht. Mit der Entscheidung für Regelstandards möchte die Kultusministerkonferenz vermeiden, dass der Prozess der Implementierung der Bildungsstandards gleich mit massiven Unter- oder Überforderungen einhergeht. Bei den weiteren Entwicklungsschritten wird die Gewinnung von Kompetenzstufen im Mittelpunkt stehen, auf die eine Definition von Mindeststandards aufbauen kann. Dies gilt in besonderer Weise auch für die Aufgaben.“ (Thies 2005, 12)

sozusagen als Feedback, indem erst über den Weg der wiederholten Testungen die ihnen zugrunde gelegten Normen fortlaufend produziert und angepasst werden, woraufhin dann die folgenden Tests ihrerseits an die veränderten Standards erneut angepasst werden müssen. Das Instrument Bildungsstandards ist insgesamt nicht anders zu denken denn als *work in progress* – und das unaufhörlich. Das System, so die Hoffnung und gleichzeitig der *modus operandi*, kalibriert sich fortlaufend selbst, es ist quasi autopoietisch, insofern es die Standards, auf die pädagogische Arbeit hinzusteuern hat, aus sich selbst heraus zu generieren vermöge. Außen liegende Rahmen-Zielmarkierung, die aus der zirkulären eine spiralförmige Bewegung hin zu immer steigender Qualität werden lässt, ist die geforderte Anpassung bzw. Ausrichtung der Ziele an je vorliegende soziale, politische und wirtschaftliche Fortschrittsbewegungen im Dienste der gesellschaftlichen Stabilität und Sicherheit. Insofern drückt das Schlagwort einer „zeitgemäßen Bildung“ (vgl. Otto 2006) nichts anderes aus als die konstatierte Notwendigkeit einer Nachjustierung der Normen und Ziele der mit Bildung beauftragten Institutionen in Zeiten ihrer unsicher gewordenen Funktionalität. Diese kann unter den Vorzeichen eines konstatierten gesellschaftlich-technologisch immer rascher vorangehenden Wandels als Dauererscheinung bezeichnet werden. Als ungenügend ausgewiesene Ergebnisse internationaler Schulleistungsstudien stellen insofern eine Begleiterscheinung des auf Permanenz eingestellten Funktionsdefizits dar.

Auf der Homepage des österreichischen Bundesinstitutes bifie, das nicht nur die Koordination der Entwicklung und Implementierung des Instrumentes Bildungsstandards überwacht, sondern auch als Drehscheibe für die Verbreitung von Informationen darüber fungiert, kann man den spiralartig angelegten *modus operandi* explizit nachlesen:

„Sie [die Standards – allerdings ohne Berücksichtigung der hier getroffenen Unterscheidung, Anm. W.H.] [...] sollen durch einen Qualitätszirkel (Messung – Rückmeldung – Aufarbeitung der Ergebnisse – Umsetzen von Maßnahmen – neuerliche Messung) der Weiterentwicklung der Unterrichtsqualität in den einzelnen Schulen dienen.“ (bifie o. J. a)

In der sowohl für Deutschland als auch Österreich wichtigen Klieme-Studie heißt es hierzu u.a., dass „die gesamte Entwicklung von Bildungsstandards als dynamisch fortschreitendes Unternehmen anzusehen ist.“ (Klieme et al. 2003, 140)

Die Kultusministerkonferenz schließlich antwortet 2004 in einem

„Argumentationspapier“ zum Instrument Bildungsstandards auf die Frage, wie die weiteren Schritte der Implementation aussehen, vorweg – fast möchte man sagen entschuldigend – ob der offenen Baustelle mit Verweis auf deren „Offenheit“. Einmal mehr werden die Ergebnisse internationaler Schulleistungsstudien herangezogen, um zu legitimieren, dass

„möglichst rasch Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung und –sicherung ergriffen werden müssen. Deswegen hat sie sich [die Kultusministerkonferenz, Anm. W.H.] zu einem pragmatischen Vorgehen entschieden und Bildungsstandards entwickelt, bevor alle damit verbundenen Fragestellungen wissenschaftlich geklärt werden konnten. Vor diesem Hintergrund ist die Arbeit an den Bildungsstandards als ein längerfristiger Prozess mit Weiterentwicklungsperspektiven zu sehen [...]. Damit bleiben die Bildungsstandards in den einzelnen Fächern offen für die Entwicklung in der Fachwissenschaft, Fachdidaktik und in der Schulpraxis. Sie werden in einem offenen Diskurs überprüft und weiter entwickelt.“ (KMK 2005, 20)

Aber nicht nur in Bezug auf die Offenheit des Diskurses muss mit fortschreitender Dynamik gerechnet werden. Auch die Anzahl der je standardisierten und getesteten Fächer wird variieren, wobei insgesamt mit einer Ausweitung der standardisierten Fächer zu rechnen ist. Dies nicht zuletzt deshalb, weil im Prozess der stetigen Qualitätsentwicklung nicht-standardisierten Fächern sonst einerseits eine bloß noch marginale Bedeutung im Fächerkanon zugewiesen werden könnte (Reduktionismus, vgl. u.a. Klieme et al. 2003, 56 und Benner 2002) und weil andererseits das auf Ganzheitlichkeit abzielende Kompetenzmodell, das den Bildungsstandards zugrunde liegt, dies impliziert. Das Instrument Bildungsstandards erweist sich dadurch als prinzipiell ausweitungsfähig, wenn nicht gar –bedürftig, und zwar in Bezug auf seine Anwendung hinsichtlich des gesamten schulischen Fächerkanons und in Bezug auf seine zeitliche Dimension. Was die Ausweitungsfähigkeit oder –bedürftigkeit hinsichtlich des Fächerkanons betrifft: Auch in diesem Fall ist nicht damit zu rechnen, dass der Prozess der Standardisierung und Testung zu einem Ende kommt, wenn alle jetzt unterrichteten Fächer standardisiert sind. Dies würde nämlich der Generalabsicht widersprechen, Bildungs- bzw. Unterrichtsziele wie – inhalte je an den gegebenen gesellschaftlich-wirtschaftlichen Notwendigkeiten auszurichten. Wenn das Instrument Bildungsstandards aber als eines der wesentlichen Elemente hin zu einer zeitgemäßen Bildung verstanden wird und diese wiederum auf einen flexiblen Fächerkanon abzielt, wenn also z.B. technische Errungenschaften oder (vorgeblich) funktionale Defizite der

Bildungssysteme das Entstehen bzw. Hinzunehmen neuer Fächer erfordert (z.B. die in den 1980er-Jahren erfolgte Etablierung des Informatikunterrichts oder die zeitgenössischen Debatten über Ethikunterricht), dann sind sie von den Standardisierungsbemühungen prinzipiell ebenso betroffen, wie alle anderen. Standardisierung ist also nicht bloß zeitlich ein in die Zukunft hin offener Prozess, sondern ebenfalls hinsichtlich potentieller Unterrichtsfächer – mögen sie auch im Moment (noch) nicht unterrichtet werden. Alles, was gelehrt und gelernt werden kann, unterliegt folglich auch dem Standardisierungsanspruch und tritt somit in den spiralförmig nach oben (zu besserer Qualität) hin weisenden Zirkel Bildungsstandards, so könnte man formulieren, sind gekommen, um zu bleiben. Die zirkuläre Struktur des Instrumentes Bildungsstandards kann mit ihrer autopoietischen Anlage durchaus als state of the art bezeichnet werden. Dass die Standards nur vorläufig Geltung beanspruchen und die Ergebnisse der Tests sie in einer erneuten Qualitätsschleife erst bestätigen oder gegebenenfalls zur Nachjustierung aufrufen, dass sich das System Schule also insgesamt an seinem eigenen Schopf aus dem Sumpf ziehen ließe, ist weder ein Spezifikum der Qualitätssicherung und -entwicklung dieser Institution, noch eine Besonderheit von Qualitätsmanagementsystemen überhaupt. Vielmehr dürfte es sich um ein Kennzeichen wissensbasierter Gesellschaften handeln, in denen der rasche Zuwachs an Wissen, der aus Analysen gewonnen wird und als Lösungsstrategien für bestimmte, bestehende Probleme Verwendung finden soll, keineswegs mehr Klarheit oder Lösungspotential bietet. Provokant formuliert dies Michael Wimmer, wenn er meint, die „gesellschaftliche Entwicklung produziert ständig und mehr und sich beschleunigende Probleme, für die sie keine Lösung hat, und hat sie sie, werden sie in diesen Kreislauf investiert, der ihn beschleunigt, anstatt ihn zu bremsen.“ (Wimmer 2002, 61)

Die Entwicklung von Bildungsstandards wird innerhalb des sich beschleunigenden Kreislaufes als Lösungsstrategie für systembezogene und individuelle Probleme interpretiert, die einerseits effektivere Kontrolle in einer teilautonomen Institution Schule ermöglichen und andererseits Defizite in Bezug auf die für Partizipation an der Wissensgesellschaft notwendige Bildung vermittels Kompetenzorientierung beheben soll. Mit Wimmer gesprochen ist die Frage dabei, ob die Lösungen, die Bildungsstandards anzubieten versprechen, nicht immer nur innerhalb des von der zirkulären Struktur aufgeworfenen Problemhorizontes verbleiben und dadurch zwar dem Instrument als solchem zu

erhöhter Qualität und Reflexivität verhelfen, ansonsten aber auf nichts außerhalb verweisen. Die Frage ist so gesehen also, ob es sich dabei um einen „Selbstläufer“ handelt.

3.1.2. Kontrolle: Grundlage einer Bildung als Versicherung gerechter Partizipation

Die Frage effektiverer Kontrolle in Bezug auf die Leistungen des Schulsystems wird in offiziellen Informationstexten bislang „vorsichtig“ bis undeutlich thematisiert, jedoch stets im Zusammenhang mit der Autonomisierungswelle der 1990er-Jahre genannt. So ist z.B. in Österreich die Rede davon, dass die Schulautonomie eine „Stärkung der Selbstverantwortlichkeit von Lehrpersonen, Lehrerteams und Schulen in der methodisch-didaktischen Arbeit“ (BMUKK 2009a) gebracht habe. Kann diese Formulierung bis hierher noch rein deskriptiv und wertungsfrei interpretiert werden, die hinsichtlich ihres Wahrheitsgehalts empirisch zu prüfen wäre, so ändert sich das Bild sogleich mit der folgenden Aussage:

„Die im internationalen Trend liegenden Vergleiche von Entwicklungen auf der regionalen, nationalen und europäischen Ebene (vgl. PISA, TIMSS) verlangen eine komplementäre Strategie bei der Planung von Unterricht und schulbezogenen Entwicklungen.

Ihr entspricht die Erstellung von Standards für Grundkompetenzen, mit denen eine zeitgemäße Grundbildung definiert, ihre Umsetzung gefördert und ein prüfender Blick darauf ermöglicht werden soll. Bildungsstandards werden zeigen, inwieweit Schulen ihre Kernaufgabe der Vermittlung von allgemein als notwendig angesehenen Kompetenzen erfüllen. Sie wollen der Autonomie einen Rahmen geben und durch Setzen von Maßstäben die Verantwortlichkeit stärken.“ (BMUKK 2009a)

Was heißt das im Klartext? Rückschließend auf die vorangestellte Feststellung, die Schulautonomie habe die Selbstverantwortlichkeit gestärkt, lässt sich nun interpretieren, dass eben jene der Autonomie entsprungene Selbstverantwortlichkeit einer der Hauptgründe ist, weshalb standardisiert werden soll. Vergleichbarkeit, so könnte man – etwas weniger vorsichtig – formulieren, ist nur dann gegeben, wenn die Ergebnisse der Arbeit eben nicht im autonom verwalteten oder verantworteten Bereich liegen. Insofern stellt das Instrument Bildungsstandards einen interessanten Re-formschritt im wahrsten Sinne des Wortes dar: Zum Teil ist ein Zustand des Systems *vor* der „Teilentlassung“ der Lehrenden und Schulen in ihre selbst zu verantwortende methodisch-didaktische Arbeit angepeilt, ohne jedoch die Schulautonomie

grundsätzlich einer Revision oder grundlegenden Kritik zu unterziehen. Im Gegenteil: Gefordert wird eine Ausweitung des von den Schulen autonom zu verantwortenden Bereichs bei gleichzeitigem Bekenntnis zu verstärkter Kontrolle. Die KMK bezieht sich in diesem Punkt auf ein Zitat von Hermann Avenarius, der im „Bildungsbericht für Deutschland“ 2003 festhält, dass es darauf ankommen wird,

„den Schulen mehr Gestaltungsspielraum (...) zuzubilligen; im Gegenzug muss dann aber die Steuerung durch Bildungsstandards intensiviert werden. Bildungsstandards können die inhaltliche Steuerung der schulischen Praxis und des Unterrichts transparent, verbindlich und letztlich auch überprüfbar machen [...]“ (Avenarius 2003, 108; zit. n. KMK 2005, 10)

Die Botschaft ist die, dass die Gestaltung von Unterrichtsangelegenheiten zwar weiterhin der individuellen Wahlfreiheit obliegt, die anzupeilenden Ergebnisse jedoch nicht. Die angeführte Rahmenfunktion der Standards für die Autonomie könnte dann explizit als Grenze bezeichnet werden: Die Ergebnisse der Tests werden ausweisen, ob die der autonomen Gestaltung unterliegenden Prozesse der gewünschten Norm genügen oder nicht. Kontrolle ist insoweit Teil der Botschaft, als mit dem Zurückspielen der Ergebnisse an Lehrende bzw. die Schulen und/oder die Schulverwaltung einerseits Selbstevaluierungsprozesse in Gang gebracht werden sollen, andererseits systemsteuernde Maßnahmen auf der Grundlage vergleichbarer, weil für alle geltenden, Zielnormen möglich scheinen. Gemeint ist vermutlich eine Art von (Selbst-)Kontrolle, die darauf beruht, dass ein als objektiv eingestuftter Rahmen, nämlich die nicht von den Lehrenden erstellten Tests, als zusätzliche Rückmeldung zur herkömmlichen Notenvergabe Vergleichsmöglichkeiten bieten soll. Nach Einschätzung des Bifie sei durch die

„Einführung von Standards [...] eine Maßnahme getroffen worden, um durch regelmäßige Überprüfungen umfassende und objektiv festgestellte Ergebnisse über die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler zu erhalten. Diese Ergebnisse erlauben Aussagen über die Leistung des Unterrichts bzw. des Schulsystems und bilden eine Grundlage für Steuerungsmaßnahmen im Bildungswesen. Die Standards leiten weiters die Orientierung der Lehrkräfte in Richtung eines output-/ergebnisorientierten Unterrichts.“ (Bifie o.J. a)

Letztere „Einschätzung“ durchzieht auch als Warnung vor einer um sich greifenden und die o.a. Nachhaltigkeit bzw. Längerfristigkeit konterkarierenden Nebenwirkung der Standardisierung die Diskussion. Die Befürchtung ist, dass gerade die in Aussicht stehende Kontrolle der Leistungen, die durch die

standardisierten Tests möglich scheint, das Lehren „reduzieren“ werde auf das effektive Absolvieren solcher Tests. Möglicher Ausdruck solch einer Tendenz sei eine Art didaktische Schwundstufe, die überhaupt nur mehr an Ergebnissen, nicht aber an Prozessen oder an den die Leistungen erbringenden SchülerInnen interessiert ist: teaching to the test.

Außerdem bleibt die Frage offen, inwiefern das auf bessere Kontrolle abzielende Instrument Bildungsstandards vermittels der Standardtests die Qualität des Unterrichts überhaupt befördern soll. Denn wie auch immer die einzelnen Ergebnisse aussehen, sie geben keinerlei Auskunft darüber, welche Maßnahmen zu ergreifen sind, um in erneuten Testungen anders (besser) abzuschneiden. Die alleinige Rückmeldung der erbrachten Ergebnisse nämlich werde aus fachwissenschaftlicher Sicht zur erwünschten Qualitätssteigerung nichts beitragen: In einer vom deutschen Bundesministerium für Bildung und Forschung 2008 herausgegebenen Studie zum Thema warnen die Autoren Jürgen Oelkers und Kurt Reusser gar eindringlich davor, die o.a. spiralartige Struktur zu unterschätzen und der Datenerhebung per se Steuerungswirkung zuzuschreiben – gleichsam eine fachwissenschaftliche „Rute ins Fenster“ bildungspolitischer Gremien, die vermeinen, mit einer raschen und einmaligen Entwicklung relativ kostengünstig die erforderlichen Schritte zur Qualitätsverbesserung bereits erledigt zu haben und automatisch den erwarteten Erfolg ernten zu können:

„Aus der Analyse der internationalen Forschung geht [...] eindeutig hervor, dass die Rückverwandlung von Output in (optimierten) Input – was mehr bedeutet als die bloße Rückmeldung der Ergebnisse an die Akteure – eine, wenn nicht die zentrale Aufgabe und Herausforderung der Implementation darstellt.“ (Oelkers/Reusser 2008, 3)

Das Fehlen von pädagogischen, nicht verwaltungstechnischen Maßnahmen, die im Falle nicht zufrieden stellender Ergebnisse anzuwenden wären, lässt klarerweise die Vermutung aufkommen, dass zwar die Kontrollfunktionen des Systems standardisiert werden, an Möglichkeiten zur Ursachenbehebung etwaiger Probleme aber weit weniger Interesse bestehe. KritikerInnen verweisen in dem Zusammenhang oftmals auf die im anglo-amerikanischen Raum durchaus übliche, d.h. relativ klar standardisierte Maßnahmenkette, die als Warnung vor zum Teil drakonischen Sanktionen genannt werden. Dass sich die deutsche und österreichische Bildungspolitik bislang nicht explizit zu den im Falle eines Falles zu ergreifenden Maßnahmen äußert, schürt den Verdacht, es könnten mittel- oder längerfristig durchaus ähnliche Maßnahmen eingeplant werden: Sie reichen

im amerikanischen Raum von methodisch-didaktischen Nachschulungen einzelner Lehrender über school-advisory-boards, die Direktionen unter die Arme greifen sollen, bis hin zur Schließung von Schulen im Falle wiederholter Minderleistungen.³⁶ (Vgl. Bellmann 2006, 189ff)

Ungewohnt deutlich äußerte sich jüngst einer der beiden Leiter des bifie, Josef Lucyshyn, im Interview zur Kontrollfunktion standardisierter Steuerungsmechanismen bzw. zu nachfolgenden Maßnahmen. Zwar ging es im Gespräch hauptsächlich um die vom österreichischen Bildungsministerium eingeforderte und kurz darauf implementierte Zentralmatura, doch der Zusammenhang zum Instrument Bildungsstandards ist augenfällig. In beiden Fällen geht es um Vergleichbarkeit der Ergebnisse, in beiden Fällen soll eine übergeordnete Instanz standardisierte Aufgabenstellungen unabhängig von den einzelnen Lehrenden generieren und in beiden Fällen haben wir es mit einer Umsteuerung zu Grundbildungskonzepten zu tun. Lucyshyn selbst stellte die Verbindung her, indem er davon sprach, dass „das bei der Matura ein ähnliches Verfahren wie bei den Bildungsstandards [sei]“. (Der Standard 2009) Im Zuge der fortlaufenden Datenerhebungen werde es möglich sein, diejenigen Schulen bzw. Lehrenden zu identifizieren, die „nachweislich schlechte Leistungen erbringen“ (ebd.), wobei in solchen Fällen „sowohl dem Schulleiter als auch der Schulaufsicht verpflichtend auferlegt wird, Qualifizierungsmaßnahmen zu setzen“. (Ebd.) Welcher Art diese sein sollten, geht zwar aus dem Interview in gewohnt undeutlicher Manier auch nicht hervor, aber immerhin hat das Rätselraten über handfeste Konsequenzen dann ein Ende, wenn Lucyshyn zum ersten Mal in der österreichischen Diskussion über Standardisierungen im Schulbildungswesen explizit davon spricht, dass es „auch dienstrechtliche Konsequenzen“ geben werde. (Ebd.) Was im Interview nun explizit zur Sprache kommt, ist das, was implizit bei jeglicher Standardisierung bzw. Normierung im Kern mit angedacht ist, egal ob es sich um die Schaffung der Vergleichbarkeit

³⁶ Im Bereich der (österreichischen) Fachhochschulen ist der Kreislauf aus Akkreditierung, Evaluation und gegebenenfalls Reakkreditierung wichtiger Teil externer Qualitätssicherung. Jede Akkreditierung wird vorläufig für fünf Jahre ausgesprochen, danach erfolgen externe Evaluationen. „Schlechte“ Evaluationsergebnisse stellen jedenfalls einen gewichtigen Grund für die Verweigerung einer weiteren Akkreditierung für fünf Jahre (Reakkreditierung) dar. Kurz und bündig: Im Bereich des Fachhochschulmarktes sind rigorose Maßnahmen integraler Bestandteil der Qualitätssicherung. Im Extremfall müssen Studiengänge geschlossen werden. (Vgl. FHR o.J.)

von Dienstleistungen im Bildungswesen oder um Qualitätssicherung von industriell hergestellten Waren handelt: Letztlich verweist Kontrolle in ihrer Funktion immer schon über die verwendeten Kontrollinstrumente hinaus auf Selektion. Insofern könnte das Wissen der Betroffenen über mögliche Selektionsmaßnahmen im Bildungsbetrieb selbst schon der intendierten Qualitätssicherung im Sinne höheren individuellen bzw. schulstandortspezifischen und nolens-volens selbst auferlegten Drucks, den Standards zu genügen, Folge des Wissens darüber sein, potentiell permanent dem kontrollierenden Blick ausgesetzt zu sein. Die Erwartung bzw. Hoffnung, vermittels kontrollierender Systeme allein die Leistung der Agierenden zu steigern, sie in die Verantwortung der Rechenschaftspflicht zu ziehen, gleichzeitig aber weder Unterrichtsprozesse, Inputqualität oder Wissen über Zusammenhänge zwischen diesen Ebenen zu generieren, gleichsam über Ermöglichungsbedingungen für hohe Ergebnisqualität zu schweigen und ebenso über Maßnahmen im Falle nicht zufrieden stellender Leistungen (vgl. Heid 2006), wird überaus deutlich, wenn als wichtigster erfolgversprechender Faktor der Implementation von Bildungsstandards wiederholt auf die zu erhöhende Akzeptanz der Betroffenen rekurriert wird. Aus empirischen Studien zur Einstellung von Lehrenden gegenüber Bildungsstandards schlossen H. Harald Freudenthaler, Werner Specht und Manuela Paechter bereits 2004,

„dass Lehrkräfte zum gegenwärtigen Zeitpunkt zwar eine durchaus aufgeschlossene Einstellung gegenüber Bildungsstandards im Allgemeinen haben, den vorliegenden Standardentwürfen [...] auf Grund zahlreicher Unklarheiten und mangelnder Unterstützung in der Arbeit mit den Standards jedoch noch eher skeptisch gegenüberstehen. Um die Akzeptanz seitens der Lehrkräfte zu erhöhen, wäre daher eine Reduktion vorhandener Unklarheiten und Befürchtungen durch den verstärkten Einsatz von Information und Unterstützung dringend erforderlich. [...] Demnach sollte insbesondere beim Einstieg in die Arbeit mit Bildungsstandards alles dafür getan werden, dass Lehrkräfte erkennen und nachvollziehen können, dass die Arbeit mit Standards im konkreten Alltag nützlich und zur Lösung zahlreicher Probleme beitragen kann [...]“ (Freudenthaler/Specht/Paechter 2004, 611)

Interessant an dieser u.ä. Argumentationslinien ist, neben dem sicherlich außer Streit stehenden Hinweis auf bessere Unterstützung, dass ohne Umschweife von der gebotenen Informationsweitergabe, womit LehrerInnen beim Instrument Bildungsstandards es überhaupt zu tun haben und wie damit umzugehen sei, sogleich und gleichsam automatisch auf die Akzeptanz desselben geschlossen wird. So bleibt am Ende der o.a. Stelle implizit doch wieder ein Imperativ, der weit

über Aufklärungsmaßnahmen hinausgeht und auf die zu produzierende positive Einstellung der Lehrenden abzielt: Die Arbeit mit den Standards kann nicht nur nützlich sein, sie wird es unter den Bedingungen output-evaluierender Messverfahren schlicht sein müssen. Was von der neutral anmutenden Auswertung empirischer Studien als Ergebnis zur Akzeptanz des Instrumentes Bildungsstandards so gesehen langfristig bleibt, ist eine Verpflichtung zur Zustimmung. Die Grenze zwischen Informationsweitergabe, Handreichungen zur Verwendung, Aufklärung und Propaganda scheinen fließend zu sein. Mit in den Problembereich Kontrolle – Propaganda – fehlende Unterstützung/Maßnahmen gehört auch, die Verantwortung für qualitätssteigerndes Handeln, für bessere Lernergebnisse, d.h. Testergebnisse, in die Verantwortung der einzelnen Schulen bzw. Lehrenden zu legen. Insofern könnte es sich bei dem Instrument Bildungsstandards, das zwar die zentral und für alle geltenden Leistungsnormen auflistet, gleichzeitig aber der (didaktisch-methodischen) Autonomie der Schulen und Lehrenden Vorschub leisten sollte, um ein auf ideologischer und d.h. wissenschaftlich defizitärer Basis durchgeführtes Großexperiment handeln, das von der weithin ungeprüften, aber „irgendwie“ plausiblen Annahme ausgeht, dass von bestimmten Testergebnissen auf dementsprechendes Lehrhandeln geschlossen werden könne und dieses wiederum bessere Testergebnisse ermögliche, wenn der Modus und Inhalt der Normierung und Datenerhebung allgemein und individuell akzeptiert ist.³⁷ Mit anderen Worten: Wenn die Kontrollierten der Kontrolle nicht bloß nolens-volens zustimmen, sondern in ihr auch eine Hilfestellung sehen und sie ebenso *wollen* wie diejenigen, die ihre Implementation *top-down* fordern und betreiben. *Bottom up* hingegen geht es dann nur mehr um das Aufbringen der gebotenen affirmativen Einstellung zwecks adäquater Umsetzung.

Wohlgemerkt – und explizit: Kontrolle in Bezug auf die Ergebnisse der geleisteten Arbeit, gemessen an den Kompetenzen, die gemäß dem Instrument Bildungsstandards in nachhaltiger Weise bis zu einem bestimmten Zeitpunkt der Schullaufbahn von den getesteten SchülerInnen erworben wurden. Dieser

³⁷ Helmut Heid findet diese Annahme nicht bloß defizitär, sondern „beinahe skandalös [...], alles kausalanalytisch ‚Ungeklärte‘ und ‚Ungeprüfte‘ in die Zuständigkeit (teil-)autonomer Schulen oder in die Handlungsfreiheit der Lehrpersonen zu verweisen. Die immer wieder zu hörende oder zu lesende Erwägung, die Standardisierung des Lernoutputs sei geeignet, die Handlungsfreiheit der einzelnen Schule und der einzelnen Lehrperson zu vergrößern, hat etwas von der Moralisierung eines gravierenden (Forschungs-, Wissens- oder auch Kompetenz-)Defizits.“ (Heid 2006, 20)

Hinweis scheint m.E. notwendig, verweist er doch auf ein dem deutschen und österreichischen Schulbildungssystem eigentümliches Spezifikum: Dass nämlich die in Personalunion unterrichtenden und beurteilenden Lehrenden selbst in ihrem Arbeiten und Beurteilen bislang keinen externen Maßstäben unterworfen waren. Ein Problem, das vielleicht solange keines war, wie die Funktionalität und der Inhalt schulischer Bildung und Ausbildung in Bezug auf einzelne Schultypen nicht zur Diskussion standen, sondern Lehrende vor dem (relativ) sicheren Hintergrund kanonisierter Bildungsinhalte und (relativ) klarer Zwecksetzung agieren konnten. Wenn aber, wie die Diskussionen rund um eine zeitgemäße Bildung unter der Ägide der Schulautonomie zeigen, diese Sicherheit nicht mehr gegeben scheint und überdies der im vorangegangenen Kapitel angesprochene Spardruck und die auch dadurch auferlegte Verpflichtung zur öffentlichen Rechenschaftslegung sowie die Etablierung marktförmiger Angebots- u. Nachfrage-Strukturen hinzukommen, dann eröffnet die Debatte über Kontrollinstrumente ein ambivalentes Feld: Es könnte die Professionalisierung der Lehrenden wie des gesamten Schulbildungswesens darunter leiden, dass durch die Kontrollinstanz Standardtests Haltungen bevorzugt gefördert werden, die zwar das pflichtgemäße Hinarbeiten auf das Erreichen von benchmarks gewährleisten, nicht aber auf z.B. pädagogischer Urteilskompetenz als Kennzeichen eines professionellen pädagogischen Habitus (vgl. Breinbauer 2006) beruhen und das auch gar nicht beabsichtigt bzw. erforderlich ist, weil auf gelungene pädagogische Prozesse direkt von erreichten Lernergebnissen rückgeschlossen wird und in einem nächsten unmittelbaren Schritt auf die programmatische Reproduzierbarkeit derselben. Möglicherweise erhalten Bildungsstandards dadurch erst bzw. überhaupt ihre orientierende Funktion als „Referenzsystem für professionelles Handeln“ (KMK 2005, 11), besser gesagt: Sie erhalten sie genau genommen nicht, denn Orientierung gewähren dann eigentlich die rückgemeldeten Testergebnisse. Auf welchen wissenschaftlich begründbaren Zusammenhängen zwischen Unterricht und Testergebnissen die Orientierungsfunktion beruht, bleibt zwar weithin ungenannt bzw. selbst ein erst auszuarbeitendes Forschungsgebiet, trotzdem dürften bildungspolitische Entscheidungen auf der Erwartung beruhen,

„dass aus Verknüpfungen zwischen Leistungen und anderen Variablen auf Bedingungen des Zustandekommens von Leistungen geschlossen werden kann. [...] Schließlich wird darüber hinaus häufig auch erwartet, dass aus solchen Verknüpfungen nicht nur auf Leistungsursachen, sondern auch auf

Handlungsmöglichkeiten zur Leistungsoptimierung und Prävention von Defiziten geschlossen werden könne.“ (Pekrun 2002, 112f)

Abgesehen von den plausiblen, aber vorderhand unterstellten Zusammenhängen bleibt eben die entscheidende (und von der österreichischen und deutschen Bildungspolitik zurzeit marginalisierte) Frage, „wie Informationen über den Zustand des Systems in Strategien zu seiner Verbesserung einfließen.“ (Terhart 2002b, 91) Wenn aber just diese Frage ausgeklammert bleibe,

„wird allenfalls ein zunehmender Druck ausgeübt, der aber diffus bleibt, weil nicht deutlich wird, in welche Richtung und v.a. Dingen: in welcher Weise Verbesserungen eingeleitet werden können und sollen.“ (Terhart 2002b, 92)

Der Druck, die erwarteten Ergebnisse zu erreichen, wird im Extremfall noch nicht einmal innerhalb unterrichtlicher Prozesse, d.h. innerhalb der Schulen, an Lehrende und Lernende weitergegeben – dies würde u.U. durchaus methodisch-didaktische Diskussionen nach sich ziehen – sondern bereits im Vorfeld, z.B. über eingangsselektive Hürden implementiert und institutionalisiert: Aus Sicht „systemklug“ agierender Schulen ist es nicht bloß vorteilhaft, sondern eventuell überlebenswichtig, schon vor Schuleintritt das Leistungspotential der am Schulbesuch interessierten Klientel festzustellen und „leistungsschwachen“ BewerberInnen die Aufnahme zu verweigern. Dies vor allem dann, wenn Qualitätssteigerung und Systemsteuerung einher gehen mit verwaltungspolitischer Dezentralisierung und der Umstellung auf marktwirtschaftliche Mechanismen, darunter auch der Wettbewerb der Schulen untereinander, wie ein Blick auf den anglo-amerikanischen Raum bzw. Markt zeigen könne:

„Es setzt [...] ein Wettbewerb um gute Schüler ein, die über spätere Studienerfolge den Erfolg der Schule vorzuzeigen helfen. Die Anstrengungen der Schule richten sich hier dann darauf, das eigene Angebot so zu ‚verkaufen‘, dass möglichst finanzkräftige, interessierte und bildungsorientierte Elternhäuser ihre Kinder in solche Schulen schicken. Die Fähigkeit, problematische Kinder ‚draußen‘ zu halten, wird zur zentralen Voraussetzung, ein hohes Niveau von Schulleistungen zu erzielen und sich somit in der Öffentlichkeit als ‚gute Schule‘ zu präsentieren.“ (Fend 2001, 43)

Anders formuliert: Verstärkte Kontrolle alleine zieht u.U. nachgerade eine Überformung pädagogischer Arbeitsfelder und -aufgaben durch systemfremdes, aber angesichts der hohen Erwartungen systemkluges Handeln der Institution nach sich. Im o.a. Fall muss außerdem konstatiert werden, dass es sich dabei nicht lediglich um eine zu vernachlässigende Nebenwirkung, gleichermaßen um einen in Kauf zu nehmenden Kollateralschaden handelt, sondern dass dadurch

eine wesentliche Zielsetzung aller zeitgenössischen Reformbemühungen unterlaufen wäre, nämlich die Entkoppelung von sozialer Herkunft und Bildungschancen. Ob vermittels der Implementierung systemsteuernder Maßnahmen wie des hier diskutierten Instrumentes Bildungsstandards Effekte begünstigt werden, die der offiziell verkündeten Zielsetzung der Erhöhung der Chancengleichheit *und* Qualitätssteigerung diametral entgegengesetzt sind oder nicht, ist vermutlich weniger vom Steuerungsinstrument selbst, als vielmehr von seiner instrumentellen Auslegung und seiner Einbettung in flankierende Unterstützungsmaßnahmen abhängig. Aus der den Zielsetzungen gegenüber eher unklaren bis indifferenten Anlage der Bildungsstandards und Tests selbst, kann m.E. weder das eine noch das andere mit überzeugender Wahrscheinlichkeit abgeleitet werden. Vorderhand bleibt das Instrument Bildungsstandards ambivalent.

Denn die in Aussicht gestellte Kontrolle vermittels der Normierung des erwarteten Outputs und der nachfolgenden Maßnahmenpakete könnte, auch dies wurde im Diskurs angeführt, andererseits nachgerade sinn- bzw. identitätsstiftend für unterrichtliches Handeln Einzelner wie für gesellschaftliche Funktionen der Bildungsinstitutionen wirken. Vor allem vor dem Hintergrund einer Zurückweisung der (in professionstheoretischen Entwürfen konstatierten und zum prinzipiellen Kennzeichen erhobenen) „Unbestimmbarkeit“ pädagogischer Berufe, insbesondere des Lehrberufs, sei eine Rückbesinnung auf das „Kerngeschäft“ des Berufs, nämlich den Unterricht, geboten. (Vgl. Tenorth 2006b, 585) Abgesehen von den Invektiven gegen professionstheoretische Überlegungen in der Nachfolge Ulrich Oevermanns und deren zugrunde liegendem „Funktionkreis der Therapie“ (ebd.), ist die angeführte Stelle von besonderem Interesse, weil Heinz Elmar Tenorth (einer der Mitautoren der Klieme-Studie, der darin die legitimatorischen Stellen verfasst hatte), gleichsam nebenbei das dem Instrument Bildungsstandards zuordenbare Bild eines von unnötigem Ballast befreiten Kerngeschäfts Unterricht zeichnet bzw. dafür plädiert, „dieses Kerngeschäft im ‚Unterricht‘ zu sehen, kompetenzorientiert gedacht also in der Fähigkeit, Lernsequenzen ergebnisbezogen zu organisieren [...]“. (Ebd.)

Letzteres vermutlich vor allem dann, wenn der Widerstreit angesichts des kontrollierenden Blicks eine Fokussierung auf diejenige schulische Arbeit (zumindest diskursiv) ermöglicht, die diese Institution nach öffentlichem und politischem Willen erfüllen soll und andere Funktionen, die sie eben unter

gegebenen Umständen nicht oder nur bedingt bedienen kann, z.B. sozialpädagogische, therapeutische oder „gesellschaftsverändernde“ Funktionen, als nicht von dieser Institution zu bewältigende Problemfelder ausgewiesen werden. Es könnte sich in diesem Zusammenhang z.B. zeigen, dass die Hoffnung, qua institutioneller Bildung – die noch dazu mehr oder weniger bloß als Leistungsbereitschaft ausgelegt ist – eine gerechtere, friedvollere, sicherere und humanere Gesellschaft zu ermöglichen, unter den gegebenen Umständen eine funktionale Überfrachtung der Institution darstellt. Eine Überbordung, an deren Ansprüchen sie bestenfalls nur scheitern kann, während ihr „eigentliches“ Kerngeschäft, nämlich die Vermittlung basaler Fähigkeiten, um an der als ungerecht, inhuman usw. empfundenen Gesellschaft teilzuhaben und dadurch überhaupt Veränderungen zu ermöglichen, vernachlässigt wird. Gerade dann, wenn die Institution Schule bzw. das Bildungssystem generell nicht nur als Ort in den Blick gerät, an dem Selektion und Stratifizierung zwecks Fortbestand gesellschaftlicher Praxen betrieben werden soll, sondern auch als Ort, an dem die Vorbereitung zur Teilhabe an partiell und möglicherweise potentiell ungerecht zu nennenden gesellschaftlichen Strukturen stattfindet, wenn also an diesem Ort auch über die Bedingungen der Möglichkeiten zukünftiger Gerechtigkeits-/Ungerechtigkeitsverhältnisse verhandelt wird, dann müssten die Möglichkeiten dafür innerhalb der Institution, die zu solch einer potentiell kritischen Teilhabe befähigt bzw. diese neben der „Herstellung“ und Ermittlung von Leistungsfähigkeit auch als ihr Ziel anerkennt, zumindest annähernd vergleichbar sein. Oder sie müssten wenigstens Teil von Aushandlungsprozessen dessen sein, was als „gebildete Öffentlichkeit“ (vgl. Feinberg 1992) bezeichnet werden kann, deren Forderung nach einem „chancengerechten“ bzw. gleiche Chancen garantierenden Bildungssystem zu Recht besteht und nur bedingt innerhalb eines von ungerechten Systemparametern dependenten Teilsystems zu gewährleisten sind. Just an diesem Punkt aber scheint es zu hapern, wie interessierte BeobachterInnen übrigens nicht erst seit den PISA-Studien erfahren hätten können, sondern bereits in den 1970er-Jahren z.B. bei Pierre Bourdieu und Jean-Claude Passeron, deren Studie zur „Illusion der Chancengleichheit“ interessanterweise weniger bildungspolitische Verve zur Umsteuerung der Bildungssysteme hervorgerufen hatte. (Vgl. Bourdieu/Passeron 1971) So bleibt unter den zeitgenössischen Diskussionen über das die Chancengleichheit unterminierende Bildungssystem zumindest der vage Verdacht, dass zwar die

Analyse der gegenwärtigen Situation richtig sein mag, zur Behebung des konstatierten Mangels aber nicht Ursachen-, sondern Symptombekämpfung betrieben werde. Eine Reparaturmaßnahme, die mit qualitätssichernden Werkzeugen privat- bzw. betriebswirtschaftlicher Provenienz vonstatten gehen solle und an Gleichheit deshalb Interesse zeigt, weil unter ihren Gesichtspunkten möglichst alle Ressourcen gewinnbringend erschlossen werden sollen. Wenn (Schul-)Bildung als Indikator nicht nur für wirtschaftliche Kraft von Regionen, Staaten oder Staatenbündnissen herangezogen wird sondern komplementär dazu als individuelle Ausstattung, am überlebenswichtigen Wettlauf um Partizipation teilzunehmen; und wenn unter (Schul-)Bildung primär messbare Leistungsfähigkeit bzw. Leistungsbereitschaft verstanden wird; und wenn weiters unter den Auspizien des kontrollierenden, individualisierenden Blicks dementsprechend der Druck auf Individuen erhöht wird, für die Gewährleistung von Chancengleichheit verantwortlich zu sein³⁸, dann ergeben sich zwangsläufig

³⁸ Diese derzeit bildungspolitisch favorisierte Auslegung des Nutzens von (Schul-) Bildung, die sich vermutlich einer weithin unhinterfragten Plausibilität, noch dazu unter den Bedingungen voranschreitender Durchdringung sämtlicher Lebensbezüge mit ökonomischen Denkfiguren, erfreuen darf, wurde freilich innerhalb pädagogischer Theorienbildung stets auch als Problem diskutiert. Wobei den größeren Hintergrund des Problemzusammenhangs die Frage nach dem Verhältnis von Erziehung und Politik sowie die Frage nach einem adäquaten Verständnis von Erziehung und Bildung darstellt. (Vgl. Benner 1995, 82) Friedrich Herbarts Rede „Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung“ thematisiert diese Problem zurzeit der bzw. kurz nach dem Höhepunkt der philanthropischen Aufklärungspädagogik. Diese habe zwar von politischen, vor allem wohlfahrtsstaatlichen Überlegungen ausgehend eine „zeitgemäße“ Schule gefordert und dergestalt eine auf „Nützlichkeit“ beruhende und abzielende Theorie entwickelt, dennoch haben erst die „preußischen Reformen“ von 1810/12 vermittle einer Festlegung der Gymnasien als „alleinige, auf die Universität vorbereitende höhere Schule“ (Blankertz 1969, 95) die zuvor angestrebte Entwicklung maßgeblich vorangetrieben. „Denn nachdem die gymnasialen Reformanordnungen einen Selektionsprozeß einleiteten, der neben wenigen Gelehrtenschulen, die die Anforderungen erfüllen konnten, eine größere Zahl von städtischen Lateinschulen zurückließ, die keinen Zugang mehr zur Universität gaben, mußten sich die letzteren eine neue Funktion suchen.“ (Ebd., 96) Zeitgenössisch formuliert: Nach bildungspolitisch geforderten und schließlich auch umgesetzten Reformen entsprachen viele Schulen den neu gesetzten Standards nicht und waren so, vermittle eines von außen auferlegten Drucks, gezwungen, sich eine neuartige „Marktnische“ zwecks Legitimierung ihrer gesellschaftlichen Funktion zu erarbeiten. Herbart bezieht von Anfang an eindeutig Stellung gegen eine Bestimmung von Schule aus dem Blickwinkel gesellschaftspolitischer Interessen. (Vgl. Herbart 2000, 432) Dietrich Benner vermerkt in seiner Interpretation, dass Herbart damit „den schon von Hegel erkannten Widerspruch der bürgerlichen Gesellschaft pädagogisch aus[lege]. Der politische Widerspruch der bürgerlichen Gesellschaft liegt darin, daß diese einerseits jedem ihrer Mitglieder die Freiheit einräumt, durch eigene Leistung seine Stelle im Rahmen des gesellschaftlichen Ganzen zu finden, andererseits aber gleichzeitig diese Freiheit dadurch beschneidet, daß sie von vornherein nur hierarchisch gegliederte und arbeitsteilig atomisierte Betätigungsfelder zuläßt. Wo Erziehung und Schule zum Mittel einer derartigen gesellschaftlichen Allokation der Individuen gemacht werden, geraten sie

zwei Bereiche, an denen systemweite, dennoch am Individuum ansetzende, qualitätssichernde Maßnahmen greifen könnten: Es sind dies die Kriterien der Beurteilung sowie die Beurteilenden selbst.

Wenn nämlich der bis dato einzige Maßstab erbrachter Leistungen die von den Lehrenden ohne externe Kontrolle vergebenen Noten seien und diese schon innerhalb einzelner Schultypen bzw. Schulen derart variieren, dass eine in Schule A vergebene Zensur nicht annähernd zur selben Zensur in Schule B führt, dann handelt sich solch ein Schulsystem unter der zeitgenössischen Forderung nach überregionaler, nationaler und internationaler Vergleichbarkeit von Zensuren bzw. Zertifikaten den Vorwurf ein, ungerecht zu sein. In Bezug auf die betroffenen SchülerInnen: Ob Lernende herausragende Leistungen erbringen, gerade mal so bestehen oder nicht bestehen, ist – so der Vorwurf – in einem System ohne externe Kontrolle nicht eine Frage ihrer erbrachten Leistungen sondern in hohem Maße abhängig von einer für sie günstigen oder ungünstigen Schulwahl und der von ihnen im Regelfall nicht zu beeinflussenden Frage, von wem sie unterrichtet werden. Schulischer Erfolg als Lotterie, gewissermaßen. Ein Problem, dem unter den Umstellungen, die nicht nur die Bildungssysteme, sondern Gesellschaftsstrukturen, sozialstaatliche Politik sowie parallel dazu verlaufende Neudeutungen in Bezug auf die Positionierungen der Individuen herausragende Bedeutung zugeschrieben wird. Wobei Bildung aufgrund dieses Wandels den Status einer Art Versicherung gewinnt, den sich beschleunigenden Wandel nicht nur zu überstehen, sondern darüber hinaus auch für die Zukunft vorgesorgt zu haben:

„Mehr denn je wird die Bedeutung von Bildung für die Lebenschancen von Individuen sowie als wirtschaftlicher Standortfaktor hervorgehoben. [...] Im Zuge des Umbaus des Sozialstaates wandelt sich wie in den

in den pädagogischen Widerspruch, einerseits dem Werden des möglichen zum wirklichen Vernunftwesen dienen zu sollen – andererseits aber die Ungleichheit der Bürger zu reproduzieren.“ (Benner 1995, 69) Falls dies stimmt und es sich dabei nicht bloß um eine kontingente, historisch einzugrenzende Verfasstheit bürgerlicher Bildung/Erziehung handelt, sondern um eine ihnen eingeschriebene Antinomie (vgl. Blankertz 1969, 91ff), bedeutete dies für die zeitgenössischen Diskussionen über eine gerechte, chancengleiche Schule, deren Bestimmung aus politischen/ökonomischen usw. Zwecken hergeleitet wird, dass, gleich welche Mittel zu ihrer „Herstellung“ aufgewandt werden, etwa Belohnung, Kontrolle und/oder Sanktionsandrohungen, bloß immer nur ein Mehr an Chancenungleichheit nicht nur zum Vorschein kommen wird, sondern selbst Produkt von (Schul-)Bildung bleiben muss. Die bis heute in der deutschsprachigen Pädagogik/Bildungstheorie vorfindbaren Invektiven gegen eine Funktionalisierung oder utilitaristische Auslegung von Bildung können im Prinzip auf das o. zitierte, herbartische Argumentationsmodell zurückgeführt werden.

angelsächsischen Ländern allmählich auch das Verständnis von Bildung; sie wird zunehmend als ‚präventive Vorsorge‘ begriffen [...].“ (Kussau/Brüsemeister 2007, 17)

Eine Vorsorge, die, wenn schon der Zusammenhang zum „Umbau des Sozialstaates“ genannt wird, etwas weniger euphemistisch durchaus als Überlebensvorsorge unter den Bedingungen einer sukzessiven Demontage sozialstaatlicher Strukturen bezeichnet werden kann. Wenn in der Folge staatliche Existenzsicherung im Falle nicht gelingender Teilhabe (z.B. am Erwerbsleben) mehr und mehr fragwürdig wird und Bildung als Surrogat wohlfahrtsstaatlicher Sicherungssysteme gedeutet wird, die zusätzlich auch noch auf Makro-Ebene den nationalen Wirtschaftsstandorten als Ressource im Wettbewerb dient, dann ist mit der Chiffre „Bildung als Vorsorge“ sowohl eine individuelle Pflicht als auch eine gesellschaftliche Notwendigkeit gemeint. Der Effekt ist, dass der Druck der Vorsorge für alle Beteiligten steigt, sowohl für die Individuen, die unter dem Druck stehen, sich für die Vorsorge zu qualifizieren und damit sich selbst und ihrer Gesellschaft einen Dienst erweisen, als auch für Schulbildungssysteme, die wenigstens allen einen für alle gleichermaßen geltenden Beurteilungs-, d.h. Verteilungsschlüssel für ihre Zukunft und die der Gesellschaft, an der sie partizipieren müssen, gewähren müssen: An dieser Stelle kommt die Frage nach Chancengleichheit/-gerechtigkeit und davon abgeleitet der Ruf nach objektiven Beurteilungsverfahren zwecks gerechter Selektion ins Spiel.

Werner Specht und H. Harald Freudenthaler – Werner Specht ist einer der Mitautoren der österreichischen Studie „zukunft:schule“, die vermittels des gewählten Titels vorgibt für die Zukunft vorzusorgen und dergestalt implizit auf oben angesprochene Umstellungen verweist – sprechen von dreierlei Gründen für die Forderung nach Bildungsstandards und beziehen sich dabei auf „angelsächsische Länder“, die „diesbezüglich bereits auf längere Traditionen zurückblicken“ (Specht/Freudenthaler 2004, 619) – wohl auch auf eine längere und andere Tradition in Bezug auf sozialstaatliche Sicherung: Erstens gehe es darum, dass zu viele SchülerInnen nach Ende der Pflichtschulzeit zu schlecht für die Erfordernisse des Lebenslangen Lernens gerüstet seien (vgl. ebd.); zweitens sei die Vorbereitung dafür „sehr ungleich über die Schulen und die Klassen [...] verteilt“ (ebd.); drittens sei die Beurteilung von Leistungen zwar innerhalb von Klassenverbänden nachvollziehbar, darüber hinaus aber völlig unterschiedlich, was „zu einer Vielfalt an Ungerechtigkeiten führt“. (Ebd.) Insgesamt können die

genannten Gründe, die als Defizite des österreichischen (und implizit des deutschen) Schulsystems ausgewiesen werden, hinsichtlich einer Forderung gebündelt werden: Was es brauche, um die genannte Ungerechtigkeit zu beseitigen, ist ein externer Bezugsmaßstab, der die „eklatante[n] Ungleichheit der Bildungschancen in Abhängigkeit der besuchten Schule/Klasse“ (ebd.) minimiere.

In Bezug auf die beurteilenden ProfessionistInnen lautet der Vorwurf: Weil bislang keine Verpflichtung zur öffentlichen Rechenschaftslegung prinzipiell bestand (sondern nur im Falle einer Beeinspruchung der Noten durch die betroffenen SchülerInnen bzw. deren Erziehungsberechtigten eingefordert wurde) und solcherart auch eine Vergewisserung über Gütekriterien der Notenvergabe, die über die jeweilige Schulklasse hinausreichen, allenfalls persönliches Additum, nicht aber integraler Bestandteil des professionellen Habitus war, musste fast schon zwangsläufig die bislang gepflogene Praxis des Diagnostizierens, Wertens und Beurteilens als unprofessionell-diffus bezeichnet werden. (Vgl. Haider et al. 2003, 18ff)

Insofern solle, so die Hoffnung, gerade das Bewusstsein, unter öffentlicher Kontrolle zu stehen, eine Konzentration auf professionelles Handeln ermöglichen und zu einer Schärfung des Arbeitsauftrags beitragen.³⁹ Was man sich auf diesem Wege allerdings sicher nicht „erspart“, ist eine weit reichende, öffentlich geführte Diskussion über Ziele, Zwecke und Mittel – womit der Kontrollbereich durchbrochen würde hin zur Frage nach den Begründungen, die der eingeforderten Rechenschaftslegung dynamisch gesehen voraus gehen müssten und nicht pragmatisch nach und nach, gleichsam en passant mit der Implementierung der Steuerungstools, mitgeliefert werden können.

3.1.3. Kompetenzorientierung: Zur Legitimation zeitgemäßer Bildung

Legitimationsfragen moderner Bildung sind angesprochen, wenn darauf

³⁹ Was bei Durchsicht entsprechender professionalisierungstheoretischer Literatur freilich als trügerische Hoffnung titulierte werden muss. Denn es bestehe z.B. nach Ulrich Oevermann zwar eine „Begründungsverpflichtung“ professionellen Handelns, allerdings in Form einer persönlichen Verantwortungsübernahme der/des professionell Handelnden vor dem Hintergrund einer auf das Handeln bezogenen Berufswissenschaft sowie operationalisierbar im Diskurs als „kollegiale Kontrolle“ auf der Basis professionsethischer Haltung. (Vgl. Oevermann, 103ff) Mit Oevermann gesprochen leistet eine von außen herangetragene, vielleicht gar als expertenhafte, aber die Autonomie der Praxis nicht beachtende, Kontrolle eher einer schleichenden Deprofessionalisierung Vorschub. (Vgl. ebd., 108f)

hingewiesen wird, dass Standards auf der Basis eines Konzeptes für eine zeitgemäße Grundbildung entwickelt werden, die eine Vermittlung von allgemein als notwendig angesehenen Kompetenzen ermöglichen sollen. (Vgl. BMUKK 2009a; für Deutschland z.B. Klieme et al 2003, 9) Bildungsinhalte, das ist aus dieser u.ä. Wendungen ersichtlich, werden nicht material-inhaltlich, sondern über den Kompetenzbegriff formal, und zwar in Hinblick auf als unerlässlich ausgewiesene Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmt. Als zeitgemäß, das kann man daraus schließen, soll eben eine Art von Bildung verstanden werden, die in Anlehnung an das z.B. für die PISA-Studien maßgebliche literacy-Konzept, Kompetenzen als „längerfristig verfügbare kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten“ beschreiben, „die von Lernenden entwickelt werden und die sie befähigen, Aufgaben in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsbewusst zu lösen und die damit verbundene motivationale und soziale Bereitschaft zu zeigen“. (BGBL. II Nr. 1 2009)

Damit ist nebenbei die im österreichischen und deutschen Schulbildungswesen mittlerweile als problematisch angesehene Fokussierung auf Wissen angesprochen und als nicht wünschenswert ausgewiesen. Unter Bezugnahme auf den „OECD-Bericht zur Untersuchung der Situation der Lehrerinnen und Lehrer in Österreich“ von 2003 wird die „Wissensorientierung“ der österreichischen LehrerInnen kritisch bis ablehnend erwähnt. (Vgl. BMUKK 2009b) Die KMK wiederum betont, dass die Kompetenzorientierung u.a. zur Folge habe, dass „das Lernen auf die Bewältigung von Anforderungen und nicht nur auf den Aufbau von zunächst ungenutztem Wissen ausgerichtet“ (KMK 2005, 16) sei.

Die ablehnende Haltung gegenüber einer als defizitär verstandenen Fokussierung auf „Wissen“ ist aber nicht bloß ein Kennzeichen moderner Bildungspolitik, sondern durchaus auch eines der Bildungswissenschaft. Sie speist sich nicht zuletzt aus der Unsicherheit darüber, was in Bezug auf zukünftige Anforderungen gesellschaftlich erwünscht bzw. notwendig erscheinen wird und welches Wissen in Hinblick auf die geglückte Teilhabe an der als Wissensgesellschaft ausgegebenen Verfasstheit zeitgenössischen Erwerbslebens zum grundlegenden Rüstzeug der Individuen gehört.⁴⁰ Daher wird

⁴⁰ Frank-Olaf Radtke benennt die Anforderungen und Verschiebungen, die sich dadurch in Bezug auf das Verständnis von Bildung ergeben vor dem Hintergrund einer Kritik an der Ökonomisierung von Bildung und Erziehung, d.i. nach seinem Verständnis die

in den Diskussionen rund um die Stärkung der Kompetenzorientierung diese meistens auch in einem Atemzug mit dem sog. „Lebenslangen Lernen“ genannt, die Forderung nach lebenslanger Kompetenzaneignung, -orientierung, -steigerung gewissermaßen, die, oftmals unter sprachlicher Verschleierung des normativ-appellativen Charakters, als indikativische, theoretisch oder empirisch gewonnene Aussagen formuliert sind:

„Eine durch lebenslanges Lernen geprägte Lebensweise wird aufgrund einer ganzen Reihe von Faktoren immer dringlicher. Die zunehmende Schnelllebigkeit von Technologien und Wissen sowie die Globalisierung von Produkten und Märkten haben einen immer größeren Bedarf an fachlichen, kulturellen und sozialen Kompetenzen des Einzelnen zur Folge, die es ständig zu aktualisieren gilt. Rapide Wandlungsprozesse – insbesondere in den Informations- und Kommunikationstechnologien – betreffen eine Vielzahl von Lebensbereichen. Ihre erfolgreiche Bewältigung macht eine kontinuierliche Neuorientierung erforderlich.“ (Riediger 2004, 78)

Funktionalisierung für wirtschaftliche Erfordernisse sowie Umorganisation pädagogischer Einrichtungen nach betriebswirtschaftlichen Kriterien: „Mit der suggestiven Etikettierung des Gemeinwesens als ‚Wissensgesellschaft‘ geht eine grundlegende Revision der überkommenen Vorstellungen über Erziehung und Bildung einher, die ihren Ausdruck in Umstellungen der Semantik und einer Umorientierung der Politik findet. [...] Der Einzelne soll effiziente Lernarrangements effektiv dazu nutzen, die Kompetenzen zu erwerben, die seine Inanspruchnahme durch die Wirtschaft erleichtern und seine individuelle Karriere sowie sein persönliches Einkommen sichern. Individueller und kollektiver wirtschaftlicher Erfolg gilt als Vorbedingung für alle anderen zivilisatorischen Errungenschaften, die schönen Ideen der Bildung, der Muße und des Genusses eingeschlossen.“ (Radtke 2006, 52) Den Begriff „Wissensgesellschaft“ erörtert Thomas Höhne ausführlich. (Vgl. Höhne 2007) Als Strukturbegriff verstanden beschreibe er die Transformation von Kapital und Arbeit hin zum Wissen als wesentliche Produktivkraft, die einher gehe mit einer Verschiebung von „festen Qualifikationen hin zu vielfältigen Kompetenzen im Arbeits- und Weiterbildungsbereich“. (Ebd., 11) Eingebettet sei „Wissensgesellschaft“ in den Wechsel von der Moderne zur Postmoderne. Während erstere gekennzeichnet gewesen sei von der Transformation von Kommunikation, Energie und Wissen, gehe es in der postmodernen Wissensgesellschaft vorrangig um die Steigerung sozialer Potentiale. Wissen wird zentrales Steuerungsmedium. (Vgl. ebd., 29) Mit zu diesem Hintergrund gehört auch die Klassifikation des Begriffs „Wissensgesellschaft“ als passende Chiffre auf den Zustand der Pädagogik nach dem Ende „moderner“ pädagogischer Theorie samt ihrer zentralen Begriffe wie Subjekt, Kritik, Mündigkeit. (Vgl. Pongratz 2003, 72) Denn: „Postmoderne pädagogische Theorie hingegen tendiert dazu, [solche, W.H.] Begriffe aus ihrem Programm zu streichen. Stattdessen wird einer Mythologie der Erziehung das Wort geredet oder aber es wird auf eine Theorie autopoietischer Systeme zurückgegriffen, die die programmatischen Kategorien der Moderne lässig abqualifiziert.“ (Ebd.) Nicht länger Wissen, Gewissheit, Kenntnis, Kritik kennzeichneten die postmodern zu nennende Wissensgesellschaft, sondern der Umgang mit Ungewissheit, Fragmentierung. (Vgl. ebd., 74) Erst dadurch werden, so könnte man Pongratz' Argument fortsetzen, Kompetenzen z.B. überhaupt in den Stand versetzt, funktional und begrifflich vermeintlich dasselbe, nun aber eben unter den Bedingungen postmoderner Wissensgesellschaften, benennen zu können. Gouvernementalitätstheoretisch gesprochen könnte man so etwa formulieren, Kompetenzen bezeichneten die Fähigkeiten von Individuen, sich angesichts der Sorge um sich steuern zu können bzw. zu wollen sowie die Bedingung und Möglichkeit, gesteuert, d.h. regiert zu werden.

Bildungsstandards sollen die Verfügbarkeit solcher u.a. „längerfristiger“ Fähigkeiten und Fertigkeiten abbilden.⁴¹ Im Unterschied zu punktuell abprüfbaren Wissensbeständen, deren „Halbwertszeit“ oft nicht lange über das Datum der Prüfung hinausreicht, setzt das den Standards zugrunde liegende Kompetenzmodell auf Nachhaltigkeit. Diese soll erreicht und abgebildet werden, indem das Hauptaugenmerk nicht auf der Reproduktion von Wissen liegt, sondern auf dessen Verwendung in vielfältigen Situationen. Die Testaufgaben, die der Messung der je erreichten Kompetenzen dienen, sollen daher – ähnlich wie im Falle der PISA-Aufgaben – lebensnah und anwendungsorientiert sein, wie überhaupt der Unterricht, das Ziel von Lehr-Lernprozessen und Bildung insgesamt. Im Zusammenhang mit den Diskussionen um eine „zeitgemäße Bildung“, die nach den Vorstellungen der meisten AutorInnen des gleichnamigen Sammelbandes kompetenz-, und nicht wissensorientiert ist und notwendig für die „Realisierung von Modernisierungsstrategien sowie zur systematischen Förderung des Innovationspotenzials künftiger Arbeitnehmer“ (Tippelt/Schmidt 2006, 40), kann der geforderte Schwenk weg von einer inhaltlichen, wissensgestützten Bildungsvorstellung hin zum funktionalen, kompetenzorientierten Lernen für die Arbeit in der und für die Wissensgesellschaft nachgelesen werden – und zwar mit appellativem Gestus versehen, nicht analytisch oder kritisch. Stellvertretend für eine Vielzahl ähnlicher Argumentationslinien bzw. Appelle hier die geraffte, nichtsdestotrotz eindrückliche Darstellung von Rudolf Tippelt und Bernhard Schmidt, die ihren Beitrag im genannten Sammelband als Versuch sehen, eine Brücke zwischen kompetenzorientierter Bildungsforschung und traditioneller, wissensorientierter

⁴¹ „Lebenslanges Lernen“ ist nicht als „Neuerfindung“ diverser OECD-Programme oder etwaiger Kompetenztheorien aufzufassen. Im Grunde wird die individuelle Fähigkeit, Lernprozesse eigenverantwortlich und „selbstgesteuert“, allenfalls durch die Sache bedingt, als lebenslang andauernde Möglichkeit aufzufassen bereits bei Wilhelm von Humboldt zum Kriterium, das den Sinn und Zweck und damit auch das zeitliche Ende von institutionalisierten Bildungsprozessen markiert. Ein wesentlicher Unterschied in der Auslegung der Formel vom „lebenslangen Lernen“ in der zeitgenössischen Bedeutung besteht jedoch in der allein von außen angelegten Perspektive, die aus der an den Interessen der Subjekte orientierten älteren Deutung primär eine Strategie bildungspolitischer Reformen werden lässt. (Vgl. Bank 2005a, 204) Erst davon abgeleitet werden diese Strategien unter den Bedingungen der Wissensgesellschaft zurückgespielt an die Individuen als Bildungsimperative, deren Notwendigkeit schmackhaft gemacht wird vermittels des Hinweises auf deren individuellen Nutzen. „So wird die ganze Person in einem Maße in eine sozial und ökonomisch regulierte Lern- und Entwicklungsstruktur integriert, die auf der Doppelfunktion von Weiterbildung, nämlich auf persönlicher Entwicklung und auf Qualifikationserwerb, beruht.“ (Höhne 2007, 40)

Bildungstheorie zu schlagen⁴²:

„Aktiv sinnstiftendes Lernen, anwendungsorientiertes Lernen, selbständiges und angeleitetes Lernen, individuelles und kooperatives Lernen sind sinnvoll miteinander zu vernetzen und bilden eine Brücke zwischen Kompetenzvermittlung und Bildungsauftrag, indem sie Lernen als aktiven, konstruktiven, selbst gesteuerten und sozialen Prozess begreifen. [...] Schule vermittelt zu viel ‚träges Wissen‘, das nur kurzfristig behalten und schnell wieder vergessen wird, um sich auf neue Themen und Inhalte zu konzentrieren. Es wird zu wenig mit erfahrungsnahen Problemstellungen, aktiven problemlösenden Lernmethoden, authentischen Situationen sowie kooperativen (Schulung der unmittelbaren Teamfähigkeit, Sozialkompetenzen) und kollaborativen Lernmethoden (Einübung in die

⁴² Der im vorhergehenden Kapitel angeführten Curriculumrevision von Saul B. Robinsohn kann ähnliches nachgesagt werden. Aufschlussreich ist vor allem Herwig Blankertz' Analyse (Blankertz 1991), in der der Gang der curricularen Revision nachgezeichnet und mit den jeweils zu befragenden Instanzen ausgewiesen wird. So seien zunächst, etwa im Sinne der objektiven Mächte, Lehrinhalte auf Basis ihrer für mannigfaltige Lebenssituationen qualifizierenden Funktion auszuwählen. Diese Auswahl hat die Pädagogik also nicht zu treffen, sie beruht viel mehr auf einem politischen Konsens. Die Zuteilung der konsensuell gewonnenen Inhalte zu einzelnen fachwissenschaftlichen Bereichen sollte dann übrigens über ihre Leistung für das „Weltverstehen und ihre Verwendungsmöglichkeiten im öffentlichen und privaten Leben“ (ebd., 170) Auskunft geben und gleichzeitig ihre Stellung im curricularen Entwurf bestimmen. Zweitens müsste empirisch überprüft werden, inwiefern die vereinbarten Inhalte dem Zweck Weltverstehen gerecht werden bzw. dieses fördern. In einem dritten Schritt würde über Befragungen bestimmter Instanzen die Güte des Entwurfs geprüft. Gemeint sind FachwissenschaftlerInnen, AbnehmerInnen von AbsolventInnen sowie VertreterInnen anthropologischer Wissenschaften, darunter auch die Erziehungswissenschaft, die die Aussagen der zuvor genannten Instanzen ideologiekritisch und didaktisch befragen und begrenzen sollten. (Vgl. ebd.) Gut erkennbar ist die Aufgabenteilung in der Theorie der Curriculumrevision: Während der empirischen Forschung die Aufgabe zufällt, Testverfahren zu entwickeln, die die Anwendung der gelernten Inhalte in unterschiedlichen Situationen vor dem Hintergrund psychologischer Theorien messend darstellbar machen soll, fällt der Erziehungs- resp. Bildungswissenschaft die Aufgabe der kritischen Stellungnahme, gegebenenfalls der Begrenzung zu. Im Unterschied zur skizzierten Situation der späten 1960er- bzw. frühen 1970er-Jahre verbleiben die wissenschaftlichen „Lager“ heute im Großen und Ganzen unter sich. Während die Ausarbeitung von Testverfahren und Kompetenzmodellen im Grunde einer sozialwissenschaftlich sowie psychometrisch-psychologisch arbeitenden Bildungsforschung überlassen ist, sorgen Fachdidaktiken für die inhaltliche Bestückung. Umrahmt ist beides von Forderungen, welche die an Humankapitaltheorien orientierten übernationalen Institutionen, z.B. die OECD, an postmoderne Wissensgesellschaften stellen. (Vgl. Höhne 2003, 27ff) Bildungstheoretische bzw. –philosophische Forschung befindet sich, grob gesprochen, d.h. bis auf wenige Ausnahmen, in einem Rückzugsgefecht, welches sich als Verteidigung des eigenen theoretischen und begrifflichen Repertoires bei gleichzeitigem Vorwurf der Theorielosigkeit und Ideologielastigkeit an die beiden anderen Instanzen, vornehmlich jedoch an die empirisch arbeitende Bildungsforschung, darstellen lässt. (Ausführlicher dazu: Kapitel 4) Dass die Situation der Bildungsstandardsreform im Vergleich zur ähnlich gelagerten Curriculumrevision als verschärft bezeichnet werden muss, liegt an unterschiedlichen politisch-ökonomischen Rahmenbedingungen, denn befand sich pädagogische Forschung anfangs der 1970er-Jahre in einem budgetären, personellen und institutionellen Aufbruch, so ist die zeitgenössische Situation gekennzeichnet von budgetären, personellen und institutionellen Kürzungen. (Vgl. Terhart 2006, 12f)

Arbeitsteilung, Rollenübernahme) gearbeitet.“ (Tippelt/Schmidt 2006, 41)

Die bereits genannte zirkuläre Struktur der Entwicklung und Implementierung des Instrumentes Bildungsstandards dürfte inzwischen Schule gemacht haben und sich nun bis in einzelne programmatische Textteile hinein wiederfinden lassen, so in o.a. ersten Teil des Zitats. Denn dass „aktiv sinnstiftendes, selbständiges, selbst gesteuertes“ usw. Lernen eine Brücke schlägt, indem es sich selbst als eben das, nämlich als „aktiv, selbst gesteuert“ usw. begreift, ist evident. Die „Brückenfunktion“ wird dann jedoch eher als Tautologie zu fassen sein, deren Erkenntnisgewinn ja bekanntlich bescheiden ausfällt. Was soll der Satz bedeuten?

Wohl nicht viel mehr als eine mit wohlklingenden und Wissenschaftlichkeit suggerierenden Vokabeln angereicherte, jedoch ideologisch grundierte Programmatik, hinter der sich eine Menge an ausgefeilten Konzepten vermuten lässt. Im Kern aber handelt es sich um eine mit Hinweis auf die Erfordernisse der Modernisierung und „Förderung des Innovationspotenzials“ immunisierte Absage an „veraltet“ anmutende Auslegungen von Bildung, Schule und die darin zentral verankerte Stellung des Wissens.

Gleichsam als implizite Draufgabe fungiert die Schelte herkömmlicher, wissensorientierter Unterrichtsmethoden wie des Fragend-Entwickelnden Unterrichts o.ä. Aber diese ist mittlerweile weder innovativ noch ein Alleinstellungsmerkmal. Integriert in die Methodenkritik ist daher eine Fundamentalkritik des Begriffs „Bildung“. Kompetenz und Bildung auf ein und dieselbe begriffliche, kategoriale Ebene zu stellen, dürfte tatsächlich innovativ für den Diskurs über die Zeitgemäßheit von kompetenzorientierter Bildung angesichts neuer Steuerungsmodelle sein.

Insofern ist der Schwenk weg von mehr oder weniger kanonisierten Wissensbeständen hin zu formalen, strukturellen Kompetenzprofilen nur folgerichtig. Andererseits bedingt diese Weichenstellung nicht zu hintergehende Fragen in Bezug auf eben diejenigen Kompetenzen, die als grundlegend ausgewiesen werden sollen. Die didaktische Kernfrage nach dem „Was“ des Unterrichts, nach den anzustrebenden Bildungszielen, die in normativer Hinsicht legitimerweise unterrichtliches Geschehen sinnvoll, d.h. funktional werden lassen und die in orientierender Weise für die pädagogisch Handelnden professionell identitätsstiftend wirken, ist damit nicht vom Tisch. Sie wird erneut zum Züngleinchen an der Waage, das eigentlich als Reflektionsrahmen über die als

Standards ausgegebenen Bildungsziele bestimmt und dergestalt regulative Funktion erhält⁴³. Bislang allerdings wird die Frage nach den normativen Zielvorgaben weit weniger offen bzw. prominent diskutiert wie Fragen nach der Umsetzung des Instrumentes Bildungsstandards in technischer Hinsicht oder Fragen nach seiner Legitimität/Illegitimität. Die zirkuläre Anlage des Instrumentes Bildungsstandards lässt allerdings auch diesen Spielraum offen und wird ihn vermutlich in pragmatischer Vorgangsweise spätestens dann erschließen, wenn die ersten Testergebnisse vorliegen. Dann nämlich stellt sich die Frage dringender denn je, nach welchen Maßstäben die Ergebnisse der Tests gemessen werden, sodass über Unzulänglichkeit oder ausreichende Güte der Standards geurteilt werden könnte. Andernfalls bestätigte sich der Verdacht, es handle sich doch bloß um die Struktur „eines mit sich selbst rückgekoppelten Systems. [...] Jeder Versuch, eine Lösung zu finden, ist in dieser Perspektive Bestandteil des Prozesses, der kein außen mehr kennt [...]“. (Wimmer 2002, 61) Zwar könne es innerhalb solcher rückgekoppelten Systeme durchaus zu „aufsteigender Reflexivität“ (ebd.) kommen, dennoch schließt Wimmer den Absatz mit dem Hinweis, dass es darin hauptsächlich um den *Glauben* daran gehe, Probleme lösen zu können. Ein Glauben, dem der Autor bescheinigt, selbst „integraler Bestandteil des Prozesses“ zu sein und auf einer „gewollten“

⁴³ Eckhard Klieme brachte dies auf den Punkt, als er in einem Interview 2004 klärend feststellte, Bildungsstandards wären „primär ein Instrument der Zielklärung [...]. Sie fordern dazu heraus, sich innerhalb der Schulen zu verständigen, worauf es ankommt, was wir für alle Schüler sichern wollen, welche Kompetenzen wir in welchen Schritten fördern wollen. Es geht also um eine Konkretisierung verbindlicher, gemeinsamer Ziele.“ (Marks et al. 2004) Das ist eine Forderung, die allerdings deswegen nicht leicht in die Tat umzusetzen ist, d.h. in Programme gegossen werden kann, weil eben die unterschiedlichen Auslegungen der Funktionen von „Schule“ und die zur Klärung der Funktionen herangezogenen Theorien, z.B. Bildungstheorien oder Humankapitaltheorien, u.U. mit denselben oder ähnlichen Begriffen arbeiten, dahinter aber gänzlich differierende Konzepte stehen. (Vgl. Bank 2005a, 181ff) Ein weiteres Problem, das sich generell durch den gesamten Diskurs zieht und insgesamt auch ein Kennzeichen postmoderner Wissensgesellschaften sein dürfte, ist die Vermischung analytisch-deskriptiver mit programmatisch-strategischen Ebenen. (Vgl. Höhne 2003, 12) Eine deutlichere Trennung zumindest dieser beiden Ebenen versucht Volker Bank anhand der Unterscheidung zwischen bildungstheoretischen und bildungsökonomischen Optionen, die schon deswegen ein Desiderat darstellt, da in einem „verschwommenen“ Diskurs, der eher mit Konnotationen und Positionsbestimmungen sowie –zuschreibungen arbeitet, dichotome Totalkritiken ansonsten analytische, wissenschaftliche Lähmung erzeugen. Im konkret angesprochenen Fall kommt Bank zu folgendem Schluss: „Der Sündenfall der Bildungsökonomie beginnt erst in dem Augenblick, da die rein akademische Neugier [hinsichtlich ökonomischer Bedingungen des institutionalisierten Bildungswesens, Anm. W.H.] verlassen wird und die analytisch reduzierten Kausalzusammenhänge in technologische Präskription transformiert werden sollen.“ (Bank 2005b, 243)

und bisweilen „perfekten Selbsttäuschung“ zu beruhen. (Ebd.)

3.2. Typen von Standards: Von fachwissenschaftlichen Empfehlungen und bildungspolitischen Entscheidungen

Mit dem bildungspolitischen Votum für eine auf Bildungsstandards basierende Qualitätssicherung und –steigerung im Schulbildungswesen wurde eine Weichenstellung vorgenommen, die es zugleich auch möglich machte, die fehlende Internationalität des Bildungswesens in Deutschland und Österreich mit zu thematisieren. Nachdem die PISA-Misere bekannt geworden und der unmittelbare Schock abgeflaut war, richtete sich der Blick u.a. nach Finnland.

Von großem Interesse war, unter Mitwirkung medialer Berichterstattung, das finnische Schulsystem, das wiederholt als „Sieger“ dargestellt wurde. (Vgl. OECD 2001, 60; OECD 2004, 102; OECD 2007, 24) Möglicherweise beruht dies auf der simplen Tatsache, dass Finnland als einziger PISA-Sieger sowohl OECD- als auch EU-Mitgliedsstaat ist. Kein Wunder, dass nach dem Sieg des skandinavischen EU-Staates ganze Heerscharen von ErziehungswissenschaftlerInnen, BildungspolitikerInnen und Schulverwaltungsdelegationen dorthin pilgerten, um dem Erfolgsgeheimnis auf die Schliche zu kommen. Im Zuge dieser „Bildungsspionage“ (vgl. Schneider 2006, 31f) wurden vor allem in der medialen Öffentlichkeit immer wieder einige Kennzeichen des finnischen Schulsystems genannt, die für den Erfolg verantwortlich gemacht wurden: Gesamtschulartige Strukturen mit hoher Binnendifferenzierung, hohes gesellschaftliches Ansehen des Lehrberufes, Selektionsverfahren für LehramtsanwärterInnen, Kurssysteme statt Jahrgangsklassen, dadurch weniger „Sitzenbleiben“ und schließlich kontinuierliche Schulevaluationen bzw. Lernstandserhebungen. Vor allem Letztere galten der Bildungspolitik als rasch zu übernehmende Verfahren, der Qualität des Unterrichts auch südlich der Ostsee auf die Sprünge zu helfen. Man verwies auf internationale Standards in der Erhebung und Kontrolle von Schulleistungen und verkündete, den Anschluss nicht verpassen zu wollen – schließlich war die Vergleichbarkeit der Bildungssysteme z.B. zwecks höherer Mobilität der Bevölkerung ja auch das von der EU ausgewiesene Ziel, das den Wirtschaftsraum EU konkurrenzfähig gegenüber asiatischen und amerikanischen Märkten machen sollte.

Überlegungen und konkrete Schritte in Richtung stärkerer Vereinheitlichung, Evaluation und Kontrolle der Schulleistungen gab es z.B. in Deutschland zwar schon geraume Zeit vor PISA. Sie reichten u.a. von den sog. „Einheitlichen Prüfungsanforderungen“ (EPAs) der 1970er-Jahre bis zur Teilnahme an den PISA vorausgehenden Studien TIMSS (Third International Mathematics And Science Study) und RLS (International Study of Reading Literacy) zu Beginn der 1990er-Jahre (vgl. Feltes/Paysen 2005, 23) und gipfelten noch vor der Jahrtausendwende im „Konstanzer Beschluss“ von 1997. Die KMK beschloss darin, länderübergreifende Lernstandserhebungen in Form von Schulevaluationen als Maßnahme zur Qualitätssicherung zu etablieren und auf Dauer zu stellen:

„Im Hinblick auf diese Zielsetzung [...] halten es die Mitglieder der Kultusministerkonferenz für erforderlich, in den Ländern Instrumente zur Evaluation zu entwickeln und zu erproben [...]. Die Durchführung regelmäßiger länderübergreifender Vergleichsuntersuchungen zum Lern- und Leistungsstand von Schülerinnen und Schülern ausgewählter Jahrgangsstufen an allgemeinbildenden Schulen ist dabei eine wichtige Ergänzung der länderbezogenen Qualitätssicherungsmaßnahmen [...]. Die Vergleichsstudien sollten vorrangig auf die Entwicklung grundlegender Kompetenzen ausgerichtet werden, die die Schülerinnen und Schüler zu einer gleichberechtigten Teilhabe am gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, kulturellen und politischen Leben befähigen. Entsprechend dem Beschluss zu den ‚Standards für den mittleren Schulabschluss‘ [1995 von der KMK gefasst, Anm. W.H.] sollten vor allem muttersprachliche, mathematische, naturwissenschaftlich-technische und fremdsprachliche Kompetenzen Beachtung finden. Im Hinblick auf die Anforderungen in der Arbeits- und Berufswelt ist darüber hinaus die Herausbildung übergreifender personaler und sozialer Kompetenzen (sogenannter Schlüsselkompetenzen) wie zum Beispiel Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit sowie die Fähigkeit zu problemlösendem Denken und zu selbständigem Handeln besonders zu berücksichtigen.“ (KMK 1997, 1)

Rückwirkend betrachtet kann also – man beachte das Datum der o. a. Quelle – festgehalten werden, dass die politischen Weichenstellungen, die für die Implementation von Bildungsstandards notwendig waren, bereits Jahre vor PISA getroffen waren. Dies betrifft sowohl die Struktur als auch die Form und den Inhalt: Regelmäßig erhoben werden sollte der Output in Form von Lern- und Leistungsständen der SchülerInnen. Zugrunde lag bereits die Idee der Kompetenz, damals jedoch noch nicht expliziert als „Leistungsdispositionen in bestimmten Fächern“ (Klieme et al. 2003, 22), welche einige Jahre später in der Klieme-Studie dann bereits unterschieden werden vom Konzept übergreifender Schlüsselkompetenzen bzw. -qualifikationen. Die Forderung nach

standardisierter Outputkontrolle, wenngleich diese Begrifflichkeit noch nicht angewandt wurde, muss im Grunde also als komplementäre Maßnahme der zeitgleich durchgesetzten Autonomisierungswelle der 1990er-Jahre aufgefasst werden.

Erst der PISA-Schock schien aber genügend Reserven freizusetzen, die getroffenen Entscheidungen schleunigst und mit gebotem öffentlichen Rückhalt auch institutionell umzusetzen. Mit Blick auf das ab 2001 wiederholt zum PISA-Sieger ausgerufene Finnland konnte nun festgehalten werden, dass „Staaten, in denen eine systematische Rechenschaftslegung über die Ergebnisse erfolgt [...] insgesamt höhere Leistungen erzielen.“ (KMK 2005, 5) Solcherart eine Ursache des möglichen Erfolgs favorisierend, war eine Legitimationsgrundlage gefunden, beabsichtigte Reformen auch unter Verweis auf deren tatsächliche (d.h. hier: empirisch belegte) Effektivität nicht bloß deklamatorisch geltend zu machen sondern nun auch faktisch umzusetzen. Dass das finnische Schulsystem aus mehrerlei Gründen nur schwer mit dem deutschen oder österreichischen direkt zu vergleichen wäre und daher auch die plumpe Vermutung, herausragender Erfolg läge zentral an den fortgesetzten Evaluationen, eine grobe Vereinfachung darstellen könnte, dieser Verdacht kam in der Aufbruchstimmung nach dem Schock nur selten zur Sprache.⁴⁴ Insofern

⁴⁴ Wie überhaupt die Verkündigung der finnischen Erfolgskriterien Produkt selektiver Wahrnehmung sein könnte. So weist die in Deutschland tätige, finnische Erziehungswissenschaftlerin Thelma v. Freymann darauf hin, dass die Stilisierung der in der Öffentlichkeit stets genannten Faktoren (Gesamtschulsystem, hohe Fähigkeit der Lehrenden differenziert zu unterrichten, Standardisierung etc.) zu den alleinigen Ursachen für die hohen Leistungen tendenziös sei: „Daß man von meinen finnischen Landsleuten lernen kann, bestreite ich nicht. Aber was man von ihnen lernen könnte und sollte, darüber bin ich bereit, mit den meisten deutschen Kommentatoren zu streiten. So mancher kocht da sein eigenes politisches Süppchen [...], und gar nicht wenige haben auf unzureichender Informationsbasis Schlüsse gezogen und Schnellschüsse abgegeben.“ (Freymann 2002)

Dass etwa nur 3% der finnischen Schulen mehr als 500 SchülerInnen haben, 40% aber weniger als 50, dass finnische LehrerInnen nach Bedarf eingestellt und entlassen werden können (Dienstverhältnisse nach privatwirtschaftlichem Muster also vorherrschen), dass neben LehrerInnen auch SozialpädagogInnen, (Sozial-)MedizinerInnen und PsychologInnen einen fixen Bestandteil des Schulpersonals ausmachen und nicht, wie in Deutschland und Österreich mehr oder weniger marginalisierte Randposten – wenn überhaupt – besetzen, werde hingegen selten genannt. Ferner sei „die hierzulande [gemeint ist Deutschland, Anm. W.H.] weitverbreitete Vorstellung, daß finnische Schulen mit Hilfe binnendifferenzierender Unterrichtsmethoden in sich ausgesprochen heterogene Klassen bedienen“ (ebd.) falsch. Im Gegenteil setze das System auf homogene Leistungsstrukturen. Falls SchülerInnen dem geforderten Niveau nicht folgen können, würden sie aus dem Klassenverband genommen und solange in speziellen Förderkursen intensiv und nach didaktischer, psychologischer, sozialpädagogischer Planung betreut, bis eine Reintegration stattfinden könne. Insgesamt, so Freymanns auf eine Anhebung

mag es nicht verwundern, dass die Aufmerksamkeit sich dann auch weniger auf arbeitsrechtliche, institutionelle bzw. organisationale und strukturelle Gegebenheiten des finnischen Schulsystems richtete, sondern ohne große Verzögerung mit der Ausarbeitung des Instrumentes Bildungsstandards begonnen wurde.

Was es genau auszuarbeiten galt (und gilt), war und ist dabei allerdings selbst Streitfall nicht nur innerhalb fachwissenschaftlicher Disziplinen, sondern auch Gegenstand erheblicher Differenzen zwischen diesen und der Bildungspolitik. Während der bildungswissenschaftliche Diskurs über international gebräuchliche Formen von Standards u.a. versucht, ein komplexes und unübersichtliches Feld zu ordnen, um so Klarheit über differierende Ansätze zur Qualitätsentwicklung zu gewinnen und nach Möglichkeit auch auf Abwegigkeiten und Gefahren bestimmter Standardisierungsmodelle hinweist, scheinen bildungspolitische Entscheidungen nur selektiv auf den Empfehlungen der ExpertInnen (gemeint sind die AutorInnen der Studien „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ und „zukunft:schule“) zu beruhen. Das hat für die ohnehin affektiv aufgeladene Diskussion über die Zukunft des österreichischen und deutschen (Schul-)Bildungssystems angesichts der neuen Steuerungsmodelle zur Folge, dass gezielt vorgebrachte Argumente für oder gegen bestimmte Aspekte je vorliegender Konzepte oft ihre AdressatInnen verfehlen oder pauschale Urteile differenzierende Zugangsweisen verhindern: Der Diskurs wird erbittert als Kampf um die richtige Position angesichts der konstatierten Mängel der Institutionen geführt. Auf dem Spiel steht dann z.B. nicht mehr (nur) die Frage, mit welchen Mitteln Schulleistungen und Leistungen der Schulen ermittelt bzw. kontrolliert werden sollen. Auf dem Spiel steht dann das Gelingen oder Scheitern des ganzen Schulwesens, des ganzen Bildungsauftrages, auf dem Spiel steht die Zukunft in sozialer, politischer und ökonomischer Hinsicht überhaupt, so wie die vielen, unzähligen individuellen Zukünfte.

Als begriffliche Bezugsgröße, die den Diskurs über Bildungsstandards rahmt, fungiert dabei „Bildung“. Dass dieser Bezug möglich wird, ist schon denotativ festgehalten in *Bildungsstandards*, wodurch suggeriert wird, dass es im Instrument Bildungsstandards eben nicht bloß um die Normierung zu

der Bildungsqualität in Deutschland bezogenes Fazit, wäre es notwendig, die „institutionellen [Hervorh. W. H.] Bedingungen in den Schulen, und zwar aller Typen“ (ebd.) zu verbessern.

erbringender Leistung geht. Im Begriff Bildungsstandards kennzeichnet sich das Beharren auf dem „Deutungsmuster Bildung“ (vgl. Bollenbeck 1996), das sozial und politisch wirkmächtig sowohl als Regulativ wie auch als Grundlage und Ziel zur Distinktion und Beschreibung deutscher bzw. deutschsprachiger Kultur diene und offensichtlich auch weiterhin dienen soll.⁴⁵

Wo andere, vorwiegend anglo-amerikanische, aber auch skandinavische Konzepte von „national curricula“ oder schlicht von „standards“ sprechen, müssen es hier eben mindestens *Bildungs*-Standards sein. Immerhin soviel scheint man der eigenen Tradition schuldig zu sein.

Was gilt nun konkret als Stein des Anstoßes? Welche Strukturierungsmöglichkeiten bietet der Standards-Diskurs an, um Klarheit darüber zu erhalten, wie das einzuordnen, zu benennen und zu beschreiben ist, was seit einigen Jahren Grund zur Hoffnung auf ein besseres, gerechteres, leistungsfähigeres Schulsystem liefert, andererseits aber auch geradezu die gegenteiligen Befürchtungen schürt?

Ein erheblicher Teil der Diskussionen über Sinn und Unsinn, Nutzen, Gefahr, Legitimität bzw. Illegitimität des Instrumentes Bildungsstandards speist sich daraus, dass das, was darunter zu verstehen ist, erstens aus fachwissenschaftlicher Sicht selbst nicht hinreichend geklärt ist und zweitens einige wichtige bildungspolitische Entscheidungen quer zu den Empfehlungen der beauftragten Studien liegen. Prominenteste Beispiele sind z.B. die Entscheidungen darüber, in welchen Schulstufen getestet werden soll, wozu die Ergebnisse dienen sollen und welches Zielniveau normativ als zu erreichendes ausgewiesen werden kann, soll und darf.

3.2.1. Funktionale Unklarheiten

Eine Übersicht über die vielfältigen Formen standardbasierter Erhebungen im Schulbereich lieferte Jürgen Baumert, der als Direktor des Forschungsbereiches für Erziehungswissenschaft und Bildungssysteme des Max Planck-Institutes für Bildungsforschung selbst als eine der maßgeblichen Stimmen im deutschen Bildungsstandards-Diskurs bezeichnet werden kann. Im Jahre 2001, noch bevor

⁴⁵ Wenngleich die „Auflösung des Deutungsmusters“ (vgl. Bollenbeck 1996, 305ff) nicht bloß analytisch konstatiert sondern durchaus auch programmatisch herbeizuführen (z.B. von Jürgen Oelkers) legitimiert wurde und wird. (Vgl. insbes. kritisch dazu Schirlbauer 2007)

die schillernde und umstrittene Vokabel „Bildungsstandards“ gefunden war, unterschied er zentrale und dezentrale Evaluationsmaßnahmen. (Vgl. Baumert 2001) Der angeführte Artikel ist deshalb hier von größerem Interesse, weil die später gefundene Nomenklatur dann andere Probleme und Debatten aufwarf. (S. dazu auch Kapitel 4) Was also sind laut Baumert zentrale und dezentrale Maßnahmen?

Letztere beschreiben „Maßnahmen, die von der Einzelschule initiiert werden und deren Ergebnisse innerhalb der Schule verbleiben“. (Ebd., 18) Beides trifft im Falle der Bildungsstandards nicht zu, sodass sie – entsprechend Baumerts Kategorisierung – als ein Beispiel für zentrale Evaluationsmaßnahmen bezeichnet werden müssen.⁴⁶ Handle es sich um zentrale Ergebnisevaluationen, so seien diese u.a. deswegen hoch umstritten, weil die auf unterschiedlichen funktionalen Ebenen angesiedelten Maßnahmen nicht hinreichend unterschieden würden. (Vgl. ebd., 20) Vier Ebenen unterscheidet der Autor daher in funktionaler Hinsicht: Die individuelle Zertifizierung in Form von Abschluss- und/oder Zugangsprüfungen (in diesen Bereich fällt auch die in Österreich kürzlich implementierte teilzentralisierte Matura), die flächendeckende Evaluation von Schulen als Aufforderung, am Wettbewerb im Quasi-Markt Bildung teilzunehmen sowie als Modell professioneller Qualitätsentwicklung, als dritte Ebene das Systemmonitoring auf Stichprobenbasis und zu guter Letzt die Ebene internationaler Vergleichsstudien auf Stichprobenbasis (z.B. die PISA-Studie).

⁴⁶ Eine Maßnahme zentraler Steuerung freilich, die innerhalb eines dezentralisierten Umfeldes stattfindet und gerade dadurch erst ihre Legitimation erfährt bzw. wirkmächtig wird. Die Kopiervorlage in Bezug auf staatliche Bildung stellen dabei betriebswirtschaftliche Unternehmensstrukturen dar. Ihre Dezentralisierung sei untrennbar verbunden mit Ergebnisorientierung – sowohl im betriebswirtschaftlich wie im staatlich verantworteten Bereich. (Vgl. Böttcher 2007, 189) Eigentlich handle es sich bei Dezentralisierungsvorgängen generell um „Veränderungen in zentralen Unternehmensfunktionen“ (ebd., 190), die, bezogen auf das Bildungssystem, so umgelegt werden müssten, damit die Rede von zentralen Maßnahmen in dezentralisiertem Umfeld Sinn macht: „[Es scheint] die Vorstellung nicht unplausibel zu sein, sich das Schulsystem [...] als ein modularisiertes Unternehmen vorzustellen, seine Unternehmensspitze im Ministerium zu verorten und die Einzelschule als Module bzw. als ‚Filialen‘ zu begreifen.“ (Ebd., 193) Anders gesagt – und unter Beibehaltung der Anwendung betriebswirtschaftlicher Formulierungen: Bildungsstandards sind zentrales Element einer zentralen Steuerungstechnik der ministeriellen strategischen Unternehmensführung hinsichtlich zu erreichender Ziele und betreffen in operativer Hinsicht die autonomen, dezentral organisierten Filialen des Unternehmens. Die Zielfindung, wie gesagt, als Aufgabe strategischer Unternehmensführung, unterliegt nicht der Partizipationsforderung, die Zielerreichung hingegen schon: „Zwar mag Partizipation der Akteure unterhalb der Spitze bei der Zielfindung eine [...] gar nützliche Option sein; der erste Zweck der Zielvereinbarung ist jedoch nicht, Partizipation, sondern Verantwortlichkeit und Rechenschaft zu ermöglichen“. (Ebd., 192)

(Vgl. ebd., 20f) Im geltenden Gesetzestext zu den österreichischen Bildungsstandards (vgl. BGBl. II Nr. 1 2009) ist diese Unterscheidung freilich nicht genau wiederzufinden. Es scheidet zwar die erste Ebene aus, da die mittels der Testungen gewonnenen Daten nur in aggregierter Form an LehrerInnen, Schulleitungen und Schulaufsichtsbehörden weitergegeben werden (vgl. bifie o.J. b) und darüber hinaus „die Bestimmungen über die Leistungsfeststellungen und Leistungsbeurteilungen“ unberührt bleiben (ebd.), gleichzeitig aber sollen Bildungsstandards „durch konkrete Vergleichsmaßstäbe die bestmögliche Diagnostik als Grundlage für individuelle Förderung sicherstellen“ (ebd.) und wären demnach nicht auf den Ebenen zwei bis vier anzusiedeln. Dennoch sollen sie ihrer Funktion nach „[...] wesentlich zur Qualitätssicherung in der Schule beitragen“ (ebd.), indem „periodische Standardüberprüfungen mit dem Ziel des System-Monitorings und der Qualitätsentwicklung am Schulstandort“ (ebd.) durchgeführt werden. Die Ebenenunterscheidung ist, so scheint es zumindest, eine bloß akademische Angelegenheit. Vor diesem Hintergrund unklarer bildungspolitischer Zielsetzungen bzw. zugeschriebenen Funktionen ist es durchaus verständlich, dass selbst in manchen, die Standardisierung nicht grundsätzlich ablehnenden, Stellungnahmen davor gewarnt wird, das Instrument Bildungsstandards als allumfassendes Heilmittel für eine kränkelnde Schule misszuverstehen. (Vgl. z.B. Specht/Freudenthaler 2004, 618) Was neben der Unklarheit bezüglich der Klassifikation, die aus Gründen der zielgenauen Operationalisierung notwendig wäre, jedenfalls bleibt, ist eine offensichtlich politisch gewünschte Mischung in Bezug auf die Funktionen des Instruments Bildungsstandards aus den Ebenen eins bis drei.

In Bezug auf die Ebene der individuellen Zertifizierung kann festgehalten werden: Je nachdem, ob es um curriculumnahe oder curriculumunspecifische Abschlussprüfungen bzw. Zugangsprüfungen geht, sei mit unterschiedlichen (Rück-)Wirkungen für die betroffenen Schulen zu rechnen. Eine davon stellt sowohl unter BefürworterInnen wie KritikerInnen eine Variable im Konzept (gleichsam als Nebenwirkung) dar, über die sich trefflich streiten lässt. Im Falle abschlussbezogener, curriculumnaher zentraler Prüfungen finde das berühmte „Teaching to the Test“ selbstverständlich – so Baumert – statt. Abgelehnt wird dieser Effekt, weil er eine Einengung didaktisch-methodischen Handelns mit sich bringen könnte, sodass Ziele, die jenseits des Trainings hinsichtlich erfolgreicher Testperformance liegen, irrelevant werden könnten.

Darüber hinaus sei für Deutschland folgendes zu beobachten:

„Die Wirkung der zentralen Prüfungen geht in einigen Fächern deutlich über die Länder hinaus, in denen sie abgenommen werden. Die veröffentlichten Prüfungsaufgaben wirken standardisierend auch auf die Abiturprüfungen in Ländern, die eine dezentrale Prüfungsorganisation haben“. (Baumert 2001, 21)

Im Falle von Zugangstests, z.B. Berufseingangsprüfungen, müsse schärfer unterschieden werden zwischen schulnahen (curriculumspezifischen) und schulfernen (curriculumunspezifischen) Tests. Curriculumunspezifische Tests wie der amerikanische Scholastic Aptitude Test (zentraler Hochschulzugangstest in den USA) beförderten das bereits erwähnte Teaching to the Test ebenfalls, genauso wie Testcoaching. Während Teaching to the Test als „Umwidmung von Unterrichtszeit und –material“ bezeichnet werden kann, wobei „primär Übungssituationen hergestellt [werden], in denen das Aufgabenmaterial eine hohe Ähnlichkeit zu den im Test verwendeten Aufgaben aufweist“ (Köller 2008a, 71), kennzeichne Testcoaching eine „Anpassung des Unterrichts an die kognitiven Anforderungen der Aufgaben [...]“. (Ebd.) Testcoaching wolle Kompetenzen fördern und sei daher durchaus wünschenswert. (Vgl. ebd.) Was in dieser Unterscheidung zum Tragen kommt, ist die (man beachte das Erscheinungsjahr der zitierten Quelle von Olaf Köller!) mittlerweile als gegeben zu bezeichnende Grundlage der Standards in Form von Kompetenzen. Daraus kann abgeleitet werden, dass, entgegen der verkürzenden Darstellung in vielen bildungspolitischen, aber auch fachwissenschaftlichen Publikationen, Unterrichtsformen in didaktisch-methodischer Hinsicht keineswegs unangetastet bleiben, da kompetenzorientierter Unterricht, der auf nachhaltige Bestände an Wissen, Können und Fähigkeiten abzielt, andere Inhalte und Prozessformen in didaktischer und methodischer Hinsicht erfordert als „herkömmliche“ Unterrichtsformen – zumindest der Idee nach. Mit der Umstellung auf kompetenzorientierten Unterricht ist nicht bloß die Tür zur messenden Outputevaluation geöffnet, sie erfordert eben auch ein Umdenken in Hinblick auf die zugrunde liegende Didaktik, da die „von der KMK vorgeschlagenen Bildungsstandards Bestandteil einer bestimmten didaktischen Theorie [sind]“ (Regenbrecht 2005, 54), als deren integraler Bestandteil die messenden Tests angesehen werden müssen. Dass Unterrichtsprozesse dann ebenfalls in Richtung möglichst erfolgreicher Bewältigung der Testaufgaben geleitet werden, ist nur folgerichtig. Zumindest Testcoaching kann so als wünschenswertes Ziel

der Reformen bezeichnet werden. Die Grenze zwischen „Umwidmung“ und „Anpassung“ des Unterrichts hingegen, ist vermutlich keine trennscharf zu ziehende, sodass die Unterscheidung zwischen Testcoaching und Teaching to the Test u.U. eine zwar für die bildungswissenschaftlich und fachdidaktisch geführte Debatte wichtige ist, ansonsten aber für die schulische Praxis eher bedeutungslos sein könnte.

Wichtiger hingegen scheint die Favorisierung von Kompetenzen zu sein, da sich hinter diesem schillernden Begriff ein komplexes Feld an Auffassungen über Ziele, Funktionen sowie Möglichkeiten der Messbarkeit von Unterrichtsleistungen versteckt, und sogar darüber hinaus „Kompetenzen“ als Bündel umfassender Fähigkeits- und Zustandsbeschreibungen von Individuen, weit jenseits der Grenze von schulunterrichtsbezogenen Leistungen, aufgefasst werden. Ähnlich wie das auf *literacy* basierende Grundbildungskonzept der PISA-Studien, sollen kompetenzbasierte Bildungsstandards grundlegende und kumulative bzw. nachhaltig zu erwerbende (vgl. für Österreich BGBl. II Nr. 1 2009, § 2, Abs. 2 und für Deutschland KMK 2005, 6) Eigenschaften, Fähigkeiten, Bereitschaften, Können und Wissen als anzustrebende Ziele benennen, deren Vorhandensein bzw. Ausprägung mittels Standardtests evaluiert werden. Mit solchen u.ä. Festlegungen ist bereits eine Entscheidung vorweg getroffen, die als erwünschtes Ziel von Unterricht eben nicht das Reproduzieren lehrplanbezogener Wissensinhalte meint, sondern geradezu in Abgrenzung dazu operiert: „Mit der Fokussierung auf Schülerkompetenzen findet eine klare Abgrenzung von Lehrplänen statt, die stärker Unterrichtsinhalte präzisieren. [...]“ (Köller 2007, 16) Bemerkenswert ist, dass dieser Weichenstellung von bildungswissenschaftlicher Seite sowohl affirmativ als auch kritisch hohe Aufmerksamkeit geschenkt wird, wobei es oftmals sowohl in den Lobreden als auch Fundamentalkritiken dann weniger um die Kompetenzorientierung selbst, als vielmehr um die im Dunstkreis dieses Wechsels angesiedelten Hoffnungen und Befürchtungen geht. Denn einerseits zeige sich darin

„die Innovationskraft der Bildungsstandards, indem sie auf Seiten der Lehrkräfte das Bewusstsein schärfen sollen, das professionelle Agieren im Unterricht nicht an Inhalten, sondern am Kompetenzaufbau zu orientieren. [...] Fokussierung auf Kompetenzen impliziert einen handlungsorientierten und kognitiv aktivierenden Unterricht [...]“. (Köller 2007, 16)

Andererseits jedoch kritisieren skeptische AutorInnen geradezu vernichtend die euphorische Aufbruchstimmung, die obiges Zitat stellvertretend für viele andere

so eindrucksvoll zur Sprache bringt. Innovativ wäre der Schwenk hin zur Kompetenz mitnichten, vor allem dann nicht, wenn, wie im Falle der Fokussierung auf kompetenzorientierten Unterricht qua Bildungsstandards, der Begriff *Kompetenz* in Anschlag gebracht wird, den traditionsreicheren und für den deutschsprachigen Raum bedeutenderen Begriff *Bildung* zu ersetzen (vgl. de Haan/Poltermann 2002, 329) bzw. hinsichtlich seiner Verständlichkeit und Anwendbarkeit zu „verbessern“. (Vgl. Klieme et al. 2003, 65ff)⁴⁷

„Denn Versuche“, so konstatiert Alfred Schirlbauer nüchtern, „den Bildungsbegriff zu ersetzen, ihn in seiner für die pädagogische Praxis bedeutsamen Funktion zu minimieren, ihn an den Rand des pädagogisch-theoretischen Diskurses zu drängen“, habe es im Laufe der Geschichte der Pädagogik schon oft gegeben. (Schirlbauer 2007, 179) Nach etlichen Versuchen im 20. Jhdt., Bildung durch Wachstum, Verhalten oder Emanzipation zu ersetzen, sei nun eben das „Kompetenzgerede“ an der Reihe. (Ebd.) Eine Entwicklung, die zwar vordergründig an die Professionalität der Lehrenden sich richtet, indem sie darüber besorgt ist, ob diese den Ansprüchen genügen wird können (vgl. Sieburg 2007, 191), die des Weiteren das Wohl der SchülerInnen im Munde führt, wenn sie um die Partizipationsfähigkeit der unterrichteten SchülerInnen bangt, die eigentlich aber ökonomischen Erfordernissen geschuldet sei. Insofern erhält der Streit um „Kompetenz“ noch eine ganz andere Dimension, die weit über die erhoffte oder befürchtete Umstellung von Unterricht hinausgeht:

„Kompetenzen werden hier [gemeint ist das weinertsche Kompetenzmodell, auf das sich die AutorInnen der Klieme-Studie beziehen, Anm. W.H.] als Fähigkeiten und Fertigkeiten definiert, sie umfassen also den weiten Bereich von der Handlung zur Haltung, [...] die das Individuum entwickeln muss, um erfolgreich und verantwortungsvoll handeln zu können. Kompetent sein heißt also nicht nur, zu etwas fähig zu sein, sondern auch zu etwas gewillt zu sein. Das ist aus bildungsökonomischer Sicht höchst bedeutsam. Denn die Heranbildung einer Kompetenz gilt in dieser Perspektive als eine volkswirtschaftliche Investition, die sich rechnen soll. [...] Insofern sind die

⁴⁷ Der Begriff Bildung, der in der Klieme-Studie bezeichnet wird als „traditionelle deutsche Generalformel für die Erwartungen an [...] Lernprozesse“ (Klieme et al. 2003, 65), wird darin implizit, in der Gegenüberstellung zum Kompetenzbegriff, abgewertet. Kompetenzen würden zwar „auch nichts anderes [beschreiben], als solche Fähigkeiten der Subjekte, die auch der Bildungsbegriff gemeint und unterstellt hatte [worin sich die implizite Kritik am Bildungsbegriff ausmachen lässt, denn „unterstellen“ kann schwer anders denn pejorativ gemeint sein, Anm. W.H.]“ (Ebd.) Anders aber als Bildungsziele, die nur in philosophischen und politischen Debatten geklärt werden können, hätten Kompetenzmodelle den Vorteil, dass sie „auch den *realistischen* [Hervorhebung W. H.] Blick auf die Leistungen des Bildungssystems anbahnen, der heute unverzichtbar ist.“ (Ebd., 70)

Bildungsstandards affirmativ, sie verlangen nach einer unkritischen Bereitschaft, erworbene Fähigkeiten und Fertigkeiten in jedwedem Kontext auch tatsächlich anzuwenden.“ (Sieburg 2007, 186)

Die unkritische Auslegung von Bildung, die Ausweitung des selektiven Interesses auf Haltungen und die nomenklatorische Neufassung als „Kompetenz“ gehe einher mit einer Anthropologie des „kompetenten homo oeconomicus“ (Krautz 2007, 216), wodurch der Kompetenzbegriff insgesamt zum zentralen Bestandteil einer durchgängigen Ökonomisierung der Bildung werde, genauer: „Was 'Ökonomisierung' meint, [ist] die Abrichtung des Menschen und seiner Bildung auf die Maxime der Profitsteigerung einer so genannt 'neoliberalen' Wirtschaftsweise.“ (Ebd.)

Und der solcherart abgerichtete Mensch, so Jochen Krautz in seiner kritischen Schrift „Die Vereinnahmung der Person“ weiters, sei „der Mensch, der in Kompetenzclustern beschreibbar ist.“ (Ebd.) Aus der Perspektive kritischer bildungstheoretischer Positionen fällt es sichtlich schwer, Kompetenzmodelle anders denn als Frontalangriffe auf die Souveränität des Subjekts, anders denn als eine ökonomisch motivierte Mobilmachung zwecks besseren Zugriffs auf die Einstellungen, Fähigkeiten, das Wissen und Wollen der Menschen zu bezeichnen.

Abgesehen von den Hoffnungen auf eine tief schürfende Revolution des professionalisierungsbedürftigen LehrerInnenbewusstseins bzw. abgesehen von den Warnungen vor einer Zielorientierung in Richtung eines problematischen Begriffs, bleibt eines immerhin klar: „Kompetenzen sind [...] als gezeigtes Verhalten definiert.“ (Köller 2007, 16) Diese Festlegung ist insofern nötig, als die zu gewinnenden Daten ja gemäß den Gütekriterien empirischer, positiver Wissenschaft zu sammeln und auszuwerten sind. Um aber nicht demselben vernichtenden Verdikt einer nach altem Muster verfahrenen behavioristischen Lernzielorientierung zu unterliegen, wird noch folgende Feststellung getroffen:

„[Man wird] nicht das Verhalten selbst, sondern die bei der Schülerin/beim Schüler verfügbaren oder von ihm erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, die notwendig sind, um bestimmte Probleme bzw. Aufgaben zu lösen, als Kompetenzen verstehen. In diesem Fall gewinnen Kompetenzen den Charakter psychologischer Konstrukte, welche mit Hilfe von Messinstrumenten operationalisiert werden können.“ (Ebd.)

Direkt messbar, das kann man aus obigem Zitat entnehmen, seien Kompetenzen zwar nicht, operationalisierbar jedoch schon, indem über den Umweg der Bildungsstandards und korrespondierender Tests das gezeigte

Problemlösungsverhalten auf verfügbare Kompetenzen schließen lasse. Über die „enge“ Wissensorientierung und Reproduktion von „trägem“ Wissen hinaus wird primär eine Art von Handlungen zur messbaren Größe erhoben: Das Lösen von Testaufgaben. Je differenzierter dabei einzelne Testitems auf spezifische Kompetenzbereiche eingehen, desto umfassender lässt sich ein ganzheitliches Bild, ein Kompetenzprofil zeichnen, und dieses geht (zumindest) zur Zeit noch über die in Lehrplänen und Curricula festgehaltenen Lehr-Lernziele hinaus. Fazit: Insofern Lehrpläne (noch) nicht kompetenzorientiert neu gefasst sind, können Bildungsstandards vorläufig und in der jetzt vorliegenden Form also zunächst als zentrale, eher curriculumunspezifische Evaluationsmaßnahme begriffen werden. Die funktionale Ebene der individuellen Zertifizierung ist zwar weder von bildungspolitischer Seite noch aus bildungswissenschaftlicher Sicht explizit gewünscht, dennoch sollen Bildungsstandards zuzüglich zur Rückmeldung für die Bildungspolitik, das System Schule und/oder Schulaufsicht auch als Rückmeldung für die getesteten SchülerInnen dienen. Desgleichen handelt es sich bei den zur Diskussion stehenden Konzepten zwar nicht um Zugangstests sondern eben um abschlussbezogene Tests. Da aber die im Zentrum stehenden Kompetenzen umfassend als Ausstattungsmerkmale für die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben ausgegeben werden und dergestalt (zumindest theoretisch-argumentativ) auch als von potentiellen ArbeitgeberInnen zu Selektionszwecken erwünschte angesprochen werden können, geraten die funktionalen Ebenen durcheinander. Die AutorInnen der Klieme-Studie bewegen sich dementsprechend argumentativ vorsichtig bis doppelbödig. Das Konzept der darin vorgestellten Bildungsstandards könne zwar vieles, aber nicht alles davon sei *wünschenswert*.

So wird zwar auch auf die Ebene der individuellen Rückmeldung Bezug genommen, grosso modo aber plädieren die AutorInnen zu dieser Zeit eher für eine systembezogene Evaluation. Wenn die individuelle Ebene angesprochen ist, dann unter der Perspektive der Individual*diagnostik*, nicht der individuellen Zertifizierung, woraus sich mehr ein Interesse an Förderung, denn an Beurteilung herauslesen lässt. Aber selbst die Individualdiagnostik wird in der Klieme-Studie nur unter Vorbehalt genannt. Die standardbezogenen Tests beruhen *einerseits* „auf Modellen der individuellen Kompetenzentwicklung und sind daher hervorragend geeignet, auch für individualdiagnostische Zwecke eingesetzt zu werden.“ (Klieme et al. 2003, 108) *Andererseits* müsse dies aber mit der

„gebotenen pädagogischen Verantwortung geschehen“, schließlich habe „jede Art von individueller Leistungsrückmeldung [...] psychologische Implikationen auf das Selbstkonzept der Schüler und auf ihre Entwicklung.“ (Ebd., 108f) Was in der Klieme-Studie rund um die zitierten Stellen stets mit „einerseits-andererseits“ vorsichtig und unscharf thematisiert wird, wird an anderer Stelle, in Hinblick auf individuelle Zertifizierung, explizit abgelehnt, wobei nebenher die eben erwähnte Funktion der individuellen Diagnostik mehr oder weniger in Abrede gestellt wird und sich die Klieme-Studie dadurch nicht bloß als widersprüchlicher Text erweist, sondern auch als Beispiel dafür gelten kann, zwischen funktionalen Ebenen einer Maßnahme nicht genau genug zu unterscheiden:

„[D]ie Benotung und die Vergabe von Abschlüssen [ist] mit gutem Grund Gegenstand von Entscheidungen, die Lehrerinnen und Lehrer nach professionellen Maßstäben, aber selbständig, unter Abwägung verschiedenster Aspekte, in ihrer pädagogischen Verantwortung treffen müssen. Beide Argumente sprechen dafür, Bildungsstandards nicht als Kriterium für Notengebung, Zertifizierung und Selektionsentscheidungen zu missbrauchen. [...] Hinzu kommt, dass Tests, die für Bildungsmonitoring und Schulevaluation entwickelt wurden, zumeist gar nicht für die individuelle Diagnostik geeignet sind [...]. Dies ist mit ein Argument dafür, Testeinsätze nicht in den Abschlussjahrgängen durchzuführen.“ (Klieme et al. 2003, 48f)⁴⁸

Laut Klieme-Studie und unter Bezugnahme auf die Kategorisierung Baumerts kann die Kennzeichnung von Bildungsstandards und standardisierten Tests nun also so erweitert werden:

Es handelt sich um eine zentrale, eher curriculumunspezifische Maßnahme, deren Funktionalität auf der Ebene der flächendeckenden Evaluation von Schulen angesiedelt werden soll, wobei individuelle Diagnostik zwar prinzipiell möglich wäre, aber nicht empfohlen wird. Individuelle Zertifizierung wird aus bildungswissenschaftlicher Sicht explizit abgelehnt.

⁴⁸ An diesem Punkt wird die Vermischung der Ebenen sehr deutlich. Denn geht es primär um individuelle Rückmeldefunktionen, so scheint eine Testung in Abschlussjahrgängen jedenfalls zu spät, insofern die Ergebnisse nicht als verkappte Eignungstests für weiterführende Schulen oder Berufseignungstests gedacht sein sollen. Steht hingegen die Systemmonitoringfunktion im Vordergrund, entfällt m.E. die oben erhobene Forderung, nicht in Abschlussjahrgängen zu testen, da es ja insgesamt dann darum geht, die Performance des Systems zu erfassen. Auch wenn etwaige Reformen den getesteten Individuen selbst dann nicht mehr zugute kommen, so können sie dennoch als neuer Input ins System verstanden werden, die den nachfolgenden Betroffenen zugute kommen. Dies erforderte eine streng systembezogene Evaluation, als deren Ergebnis hoch aggregierte Datensätze ohne Bezug zur je individuellen Leistung anzusehen wären.

3.2.2. Am Ende des Systems: Outputsteuerung

In der Klieme-Studie wird weiters differenziert in Bezug darauf, was standardisiert werden soll und welches Zielniveau erreicht werden sollte.

Standardisierbar seien der Output eines Systems, sein Input und die in ihm ablaufenden Prozesse. Fokussiere die Standardisierung auf Input und/oder Prozesse, so handle es sich um Input- bzw. opportunity-to-learn-standards, die Richtlinien für professionelles Handeln enthalten, Ausstattung der Schulen, Curricula, Qualifikationen der Lehrenden etc. festlegen. Outputstandards hingegen zielen ab auf das, was SchülerInnen zu einem bestimmten Zeitpunkt ihrer Schullaufbahn können und wissen sollen. (Vgl. Klieme et al., 31ff) Dies ist mittlerweile eine der gängigsten und kürzesten Definitionen derjenigen Variante von Bildungsstandards, die sowohl in Österreich als auch in Deutschland bildungspolitisch angestrebt wurde und wird. Rund um den Begriff „Output“ ranken sich freilich heftig geführte Diskussionen. Einmal mehr soll hier der Vorwurf angeführt sein, es gehe hauptsächlich um quantitativ zu erfassende Merkmale, nicht aber um Qualität. Und das entgegen der weit verbreiteten und häufig unhinterfragt hingenommenen Meinung, über die Standardisierung von Output Qualität steigern zu können. So argumentiert Ulrich Herrmann gegen den quantifizierenden Begriff „Output“ und möchte ihn lieber ersetzt wissen durch „Outcome“, denn

„outcome – ganz richtig (und landläufig) verstanden – als das qualitativ zu bewertende Resultat bzw. Ergebnis eines Prozesses ist etwas anderes als output im Sinne der quantitativ zu berechnenden Menge („Ausstoß“) eines Produkts.“ (Herrmann 2003, 626)

Implizit erhebt Herrmann also die Forderung, statt eines nur mengenmäßig zu erfassenden Ergebnisses (mindestens auch) Prozesse in den Blick zu nehmen. Gerade dies aber war nicht das erklärte Ziel bildungspolitischer Interessen, ging es doch vorrangig darum, festzustellen, was am Ende durchlaufener Schullaufbahnen „raus kommt“.⁴⁹ Die Ergebnisorientierung, die Fokussierung auf

⁴⁹ „Schauen, was ‘rauskommt‘ ist der Titel eines 2006 herausgegebenen Sammelbandes, der sich Fragen rund um Kompetenzförderung, Evaluation und Systemsteuerung des Bildungswesens widmet. (Vgl. Heinrich/Greiner 2006) Er versammelt die ein Jahr zuvor bei der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (ÖFEB) gehaltenen Vorträge. Im Einladungstext zur Jahrestagung 2005 hieß es: „Kompetenzorientierung und Könnerschaft, Praxisrelevanz und Anwendungsorientierung, Bildungsstandards und Outputsteuerung [...] – in diesen Schlagworten spiegelt sich eine bedeutsame Facette des pädagogischen Zeitgeistes: Bildung soll praktisch werden [...].“

den Output, schien für eine an Daten interessierte Bildungspolitik gewichtiger als eine im Vergleich dazu ungleich komplexere Prozessorientierung, vielleicht auch deswegen, weil dann ja eine breite Diskussion über Kriterien professionellen pädagogischen Handelns unausweichlich wäre. So aber kann diese Diskussion in Anlehnung an diejenigen Ziel- und Ergebnisnormen, die als Bildungsstandards festgelegt sind, praktisch nebenher geführt werden. Kurz gefasst: Über die Qualität professionellen pädagogischen Handelns bestimmt implizit und rückwirkend das an der Norm der Standards gemessene, quantitativ zu erfassende Ergebnis der Tests. Das ist die Pragmatik der Studie „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“, die handlungsfähig machen soll. Insofern ist es nicht verwunderlich, dass in der Klieme-Studie prozessorientierte „Opportunity-to-Learn-Standards“ auch generös und sprachlich verschleiern eher der Input-Seite des Systems zugewiesen werden. (Vgl. Klieme et al. 2003, 32) Um den Input, so könnte die Rechtfertigung dann lauten, wäre es ja ohnehin nie gegangen, weil es geradezu Ziel der Auftraggeberseite (der Bildungspolitik) war, von der Ineffektivität inputsteuernder Maßnahmen endlich hinüberzuwechseln zur Festlegung, d.h. Normierung verpflichtender Ziele und fortgesetzter Kontrolle über die Erreichung derselben. (Vgl. Altrichter/Heinrich 2007, 90ff) Womit gleichzeitig klar wäre, weshalb auch Prozesse nicht im Zentrum der Aufmerksamkeit liegen. Das aber steht zumindest in einem impliziten Widerspruch zur Kategorisierung von Bildung als Dienstleistung. Denn ausgehend von Dienstleistungstheorien der späten 1980er bzw. 1990er-Jahre hält z.B. Andreas Schaarschuch fest, dass Dienstleistung, sofern darunter auch Bildung subsumiert wird, auf einem erweiterten und gar umgekehrten Produzenten-Konsumenten-Verhältnis gedacht werden müsste:

„Auf der Basis subjekttheoretischer Überlegungen, die das Subjekt wesentlich als ein aktiv handelndes hervorheben, sind Prozesse der Erziehung und Bildung, der Gesundheit etc. Prozesse der Auseinandersetzung mit der dinglichen und sozialen Umwelt. Bildungsprozesse, Prozesse der Aneignung von Gesundheit, das Erlernen von Verhalten in der Interaktion mit Professionellen sind Prozesse aktiver Produktion von Bildung, Gesundheit etc. auf Seiten der Subjekte. Daher kann das Verhältnis von Subjekt und Professionellem im Dienstleistungsprozeß weiter radikalisiert werden: Der ‚eigentliche‘ Produzent ist das Subjekt, die professionelle Tätigkeit ist diesem nachgeordnet.“ (Schaarschuch 1996, 89)

Und: Man will sich an Ergebnissen orientieren. Beim Blick auf den Lerner und die Lernerin ebenso wie beim Blick auf die Systeme scheint zunehmend zu interessieren, ‚was rauskommt.‘“ (ÖFEB 2005, zit. n. Heinrich/Greiner 2006, 9)

Mit der o.a. strikten Trennung von Input/Output sowie Prozessen wird hingegen suggeriert, dass SchülerInnen, die als Mitgestaltende der Prozesse mit in die Betrachtung gezogen werden müssten (wenn man denn schon an Bildung als Dienstleistung festhält), zweifach zum Verschwinden gebracht werden: Einmal, indem ihre Beteiligung an Lehr-Lern-Prozessen als Input eines Systems festgelegt wird, dessen AdressatInnen sie eigentlich sind, was die Definition von SchülerInnen als KlientInnen, an denen eine Dienstleistung vollbracht wird und deren Produzenten sie sind, ad absurdum führt. Und dann noch ein zweites Mal, weil lediglich ihre Leistungen als Output des Systems erhoben werden, nicht aber Interaktionen im Lehr-Lern-Prozess. Der je eigene Anteil daran interessiert erst dann (wenn überhaupt), wenn in individuell-diagnostischer Hinsicht Defizite festgestellt werden und Förderbedarf besteht.

Für die Kategorisierung der Bildungsstandards bedeutet dies folgendes, wobei die Erweiterung der Definition kursiv hervorgehoben ist:

Bildungsstandards sind angelegt als eine zentrale, eher curriculumunspezifische Maßnahme flächendeckender *Outputevaluation* von Schulen, wobei individuelle Diagnostik zwar prinzipiell möglich wäre, aber nicht empfohlen wird. Individuelle Zertifizierung wird aus bildungswissenschaftlicher Sicht explizit abgelehnt.

3.2.3. Balanceakte zur Normalisierung: „In der Regel“ zu erreichende Ziele

Mit der Lokalisation des Bereiches, der standardisiert und getestet werden soll, ist aber das Niveau, welches erreicht werden soll, noch nicht festgelegt. Die AutorInnen der Klieme-Studie unterscheiden hierbei so:

„Welches Zielniveau wird spezifiziert: Ein basales Niveau, das von (fast) allen Schülerinnen und Schülern erreicht werden sollte (Mindeststandards), ein Ideal (Maximalstandards) oder ein eher durchschnittliches Erwartungsniveau? (Im letzteren Fall sprechen wir im Folgenden von Regelstandards.)“ (Klieme et al. 2003, 32)

In diesem Zitat werden die drei Begriffe genannt, die seitdem Anlass für mannigfaltige Diskussionen bieten. Die Frage nämlich, ob die als Ziele ausgegebenen Standards mindestens, in der Regel oder idealiter, d.h. maximal erreicht werden sollen. Da das den Bildungsstandards zugrunde liegende Konzept auch das den PISA-Studien zugrunde liegende ist (literacy - Grundbildung), fällt in der Klieme-Studie dementsprechend eine Entscheidung

zugunsten von Mindeststandards – zumindest in langfristiger Hinsicht. Kurzfristig scheint den AutorInnen die Festlegung auf Regelstandards sinnvoll, da die Instrumente der Datenerhebung sowie die Niveaustufen der zugrunde liegenden Kompetenzen erst im Laufe der Entwicklung validiert werden müssten. (Klieme et al., 138)

Maximalstandards wird eher der Nimbus utopischer Forderungen unterstellt. Dahinter verstecke sich eine Art von pädagogischer Selbstüberschätzung, die auch als einer der Gründe für das als Schock wahrgenommene Ergebnis der PISA-Studien angenommen werden könne. An Maximalstandards können Schulsysteme letztlich nur scheitern. (Ebd.)

Das bildungswissenschaftliche Votum fällt insgesamt und auf längere Sicht gesehen also zugunsten eines Grundbildungsniveaus aus, das von fast allen SchülerInnen erreicht werden solle. Ungeachtet der Frage, was „fast“ in diesem Zusammenhang bedeutet, können Mindeststandards als hartes Kriterium bezeichnet werden. An sie sind zwangsläufig – insofern es nach wie vor um Qualitätsentwicklung geht – Fragen in Bezug auf Maßnahmen geknüpft, sollten sie (wiederholt) verfehlt werden. Maßnahmen, die sich in der Spannweite zwischen Sanktionen und Förderung bewegen. Ob das gesteckte Ziel erreicht oder verfehlt wurde, lässt sich ohne großen interpretatorischen Aufwand an den Ergebnissen der Tests selbst nachweisen. Insofern also handelt es sich bei den Mindeststandards um ein hartes Kriterium.

Das Kriterium wird weicher im Falle von Regelstandards, da sie im Prinzip der Idee der „Gaußschen Glockenkurve“ folgen: Die Mehrzahl der SchülerInnen soll das als Norm festgelegte Zielniveau erreichen. Anders formuliert: Das System rechnet nicht nur mit einer bestimmten Anzahl an „under-achievern“ bzw. „Bestleistenden“, es ist von Anfang an darauf ausgelegt, dass ein festzulegender Prozentsatz an Getesteten das Zielniveau nicht erreicht bzw. übersteigt. Wie hoch dieser Prozentsatz sein darf, kann also aus dem System standardisierter Testungen und der Bezugsgröße Bildungsstandards selbst nicht ermittelt werden. Er unterliegt, ebenso wie die Frage nach den anzustrebenden Zielen, Aushandlungsprozessen. Die Frage lautet im Falle des „under-achievements“, wie hoch der Prozentsatz an „Minderleistern“ sein darf, den sich moderne Gesellschaften leisten wollen/können/dürfen.

Das sind Fragen, die in einer anderen pädagogischen Subdisziplin, der Sozialen Arbeit resp. Sozialpädagogik, unter dem Stichwort „Normalitätsbalancen“ seit

mindestens den 1960er-Jahren diskutiert werden und weitgehende Parallelen zur zeitgenössischen Diskussion über Ziele und Funktionen des Schulbildungswesens aufweisen. Ausgehend von der Definition von Sozialer Arbeit als Dienstleistung referiert Andreas Schaarschuch ältere, aus den 1970er- bzw. 1980er-Jahren stammende, Überlegungen darüber, worin die funktionale Aufgabe einer als Dienst am Kunden/Klienten verstandenen sozialpädagogischen Arbeit bestehe. Insgesamt gehe es um die „Gewährleistung gesellschaftlicher Normalzustände“ (Schaarschuch 1996, 88), wodurch Sozialarbeit dann als „Normalisierungsarbeit“ verstanden wird, welche „mit der vorsorglichen Vermeidung und kurativen Beseitigung von Normverletzungen, bzw. anders gewendet mit der Gewährleistung durchschnittlich erwartbarer Identitätsstrukturen“ betraut sei. (Ebd.) Analog dazu bedeutet dies für das Instrument Bildungsstandards: Mit der Festlegung von Bildungsstandards als Ziele, die *in der Regel* zu erreichen sind, ist ein Normalitätsbereich ausgewiesen, wobei das Schulbildungswesen dafür zu sorgen hat, dass durchschnittlich erwartbare Leistungsstrukturen gewährt werden – oder vielmehr: als Ergebnis durchlaufener Schulbiographien konstatiert werden können.

Dabei ist jeweils nachzufragen bzw. zu vereinbaren, nach welchen Kriterien der Prozentsatz festgelegt wird, der Grund zur Sorge oder zur Freude bereitet. Die knappen Formulierungen in den entsprechenden gesetzlichen Fassungen führen freilich nicht an, wie hoch dieser Prozentsatz maximal sein kann/darf. Das am 2. Januar 2009 veröffentlichte „Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich“, das die „Verordnung der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur über Bildungsstandards im Schulwesen“ verlautbart, hält kurz und bündig fest, dass Bildungsstandards Lernergebnisse festlegen. Diese wiederum „basieren auf grundlegenden Kompetenzen, über die die Schülerinnen und Schüler bis zum Ende der jeweiligen Schulstufe in der Regel verfügen sollen“. (BGBl II, Nr. 1, 2009)

Bemerkenswert an der Entscheidung zugunsten von Regelstandards in Österreich ist, dass die AutorInnen der Studie *zukunftsichule* für Standards auf der Basis von Grundkompetenzen (vgl. Haider et al. 2003, 44) plädieren, sich also nicht eindeutig zugunsten von Mindest- oder Regelstandards entscheiden. Aber immerhin kann davon ausgegangen werden, dass die Rede von Grundkompetenzen, die an das anglo-amerikanische Grundbildungskonzept *literacy* angelehnt ist, impliziert: Damit soll eben ein grundlegendes Niveau

festgelegt und von den SchülerInnen erreicht werden – und zwar nicht von einer Teilmenge, sondern von allen. Zumindest müsste so die Forderung vor dem Hintergrund innovativer Qualitätsentwicklungssysteme lauten, die nicht nur dem Zweck der Erhebung des IST-Zustandes eines Systems dienen sondern darüber hinaus auch qualitätssteigernde Steuerungseffekte ermöglichen. Aber: Von bildungspolitischer Seite war im selben Jahr bereits eine Entscheidung für Regelstandards gefallen. (Vgl. Huber et al. 2006, 50) Begründet wurde diese Entscheidung später u.a. mit dem Hinweis auf die gegliederte Struktur des österreichischen Sekundarschulsystems in Hauptschulen und Allgemein Bildende Höhere Schulen (AHS) bzw. in Hinblick auf die jeweiligen „Schülerpopulationen“, die sich „gravierend unterscheiden“ (Lucyshyn 2006, 6), sodass

„man den Mindeststandard so niedrig [hätte] setzen müssen, dass er auch für die zweite und dritte Leistungsgruppe der Hauptschule einen Anreiz zur Erreichung darstellt; die Sinnhaftigkeit einer solchen Methode war daher aus Sicht der 1. Leistungsgruppe und der Gymnasien in Zweifel zu ziehen“.
(Lucyshyn 2006, 6)

Die zweideutige Verwendung der Begriffe Zielniveau sowie Mindest- bzw. Regelstandards und die diesbezüglich eher zurückhaltende Sprache, die in den bildungswissenschaftlichen und -politischen Quellen des Öfteren mehr Fragen offen lässt als nötig, dürfte nicht unwesentlich dazu beitragen, dass bildungswissenschaftliche Standpunkte und bildungspolitische (Vorab-)Entscheidungen, obwohl sie durchaus als in Opposition zueinander stehend bezeichnet werden müssen, dennoch kompatibel scheinen. Denn eines scheint mittlerweile klar zu sein: Man irrt eigentlich, wenn man unter Zielniveau ein bestimmtes Bildungs- oder Leistungsniveau zu verstehen geneigt ist. Die angeführten Textausschnitte zeigen hingegen, dass es eher um die Anzahl der getesteten SchülerInnen geht, welche die Standards erreichen sollen. Erst diese Kennwerte sollen dann einen Niveaubereich als anzustrebenden Standard bezeichnen. In der Debatte vermischen sich einmal mehr die Kategorien Qualität – Quantität. Eines kann indes nicht von der Hand gewiesen werden: Statistisch gesehen und hinsichtlich der Wichtigkeit als Indikator für die nationale und internationale Schlagkraft des Bildungssystems ist primär eine Erhöhung der als erwünscht bzw. ausreichend angesehenen Testergebnisse angestrebt.

Die bildungspolitische Entscheidung fiel also, was das anzustrebende Zielniveau betrifft, entgegen den fachwissenschaftlichen Empfehlungen, zugunsten von

Regelstandards aus, einem weichen Kriterium, das Maßnahmen offen lässt, weil aus der Formulierung „in der Regel“ nicht ersichtlich ist, was darunter zu verstehen ist und wann welche Fördermaßnahmen bzw. Sanktionen empfohlen/verhängt werden. So erheben einige KritikerInnen den Vorwurf, es handle sich bei dem auf der Basis von Regelstandards entwickelten Systemsteuerungselement, das noch dazu an den Schnittstellen der Schulsysteme schlagend wird, um eine bildungspolitische Entscheidung zugunsten verstärkter (und obendrein noch objektiver erscheinender) Selektion, bei der das Recht auf Bildung zu kurz kommt, weil von dem prinzipiell wettbewerbsorientierten Modell individueller wie institutioneller Anstrengung nicht abgerückt werden soll und „in der Regel“ bei Wettbewerben eben mit einem gewissen Anteil an „under-achievern“, d.h. Verlierern zu rechnen ist. Die Ungenauigkeit, die sich aus der vagen Formulierung „in der Regel“ herauslesen lässt, sie könnte, so der Verdacht, (bildungs-)politisches Programm sein – und vielleicht auch Kennzeichen neo-liberaler Wettbewerbsorientierung, in der politisches Handeln nichts mehr garantieren will außer den Wettbewerb selbst. In die Verantwortung genommen werden so z.B. einzelne LehrerInnen bzw. Schulen, politische Verantwortung in Form zu gewährenden Rechts suche man vergeblich:

„Bildungspolitik lässt sich nicht darauf verpflichten, das Erreichen bestimmter Basisqualifikationen für alle Schüler zu garantieren. So gibt es zwar nach wie vor eine Schulpflicht, aber ein Recht auf Bildung – beispielsweise in Form von und in jedem Fall zu gewährleistenden Mindeststandards – gibt es nicht.“ (Feldes/Paysen 2005, 33)⁵⁰

Aus bildungswissenschaftlicher Sicht kommt indes Unterstützung für die bildungspolitische Entscheidung zugunsten von Regelstandards von z.B. Olaf Köller, dem Direktor des IQB in Berlin (Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen). Die Diskussionen über Mindest-, Regel- oder gar Maximalstandards seien schlicht so lange sinnlos, bis geeichte Skalen zur

⁵⁰ Die radikal anmutende Forderung eines in jedem Falle zu gewährleistenden Bildungsminimums ist in vielerlei Hinsicht problematisch. Denn angesichts der vom Individuum in Eigenleistung vollbrachten Bildung, oder bescheidener: angesichts des auch eigenverantwortlich vollzogenen Lernprozesses (vgl. Oelkers 2002, 567) kann, pädagogisch gesprochen, keine Garantie für ihr Gelingen gegeben werden. Das wäre anmaßend und führte zu einem technologischen Verständnis von Erziehung, Lernen und Bildung. Nachvollziehbar wird sie jedoch unter Einbeziehung der sozialpolitischen Forderung nach Chancengleichheit bzw. Bildungsgerechtigkeit. Weitere Ausführungen hierzu ab S. 262ff.

Verfügung stünden, erbrachte Leistungen, d.h. hier: Testergebnisse, auf der Basis zu definierender Kompetenzstufen einzuordnen. Erst dann werde es möglich sein, *cut scores* festzulegen, also Punkte auf der Skala, die als Scheidegrenze zwischen „Standard erreicht – Standard nicht erreicht“ fungieren. Wichtig hierbei scheint m.E. der Hinweis Köllers, dass diese Punkte „in der Regel nicht wirklich theoriebasiert sind. Sie stützen sich vielmehr auf post hoc Analysen der gewonnenen Daten und sind an einen Standard-Setting-Prozess gekoppelt.“ (Köller 2008b, 170) „Nicht theoriebasiert“, das ist, auch darauf weist Köller hin, kein negatives Urteil über die Güte und Aussagekraft der solcherart konsensuell gewonnenen Zielniveaus. Vielmehr wäre es ein „Rückfall in überholte theoretische Ansätze“ sie z.B. in „entwicklungspsychologischen Modellen verankern zu wollen“. (Ebd.) Was Köller hier zwar impliziert, aber nicht ausführt, ist, wie bereits erwähnt, die auch für Normalitätsbalancen bedeutsame Frage, wie „hoch“ oder „niedrig“ der als Zielniveau festgelegte Bereich angesiedelt ist. Das ist aber im Grunde keine pädagogisch zu treffende Festlegung, viel mehr wird sie hinsichtlich politischer Rücksichten zu treffen sein, bzw. vor dem Hintergrund sozialer, ökonomischer und politischer „Verträglichkeit“. Wenn nämlich als Aushandlungsgrundlage über ein zu erreichendes „Genug“ bzw. ein darunter liegendes „Nicht genug“ die Ergebnisse von Tests dienen sollen, deren Erstellung und Erprobung, d.h. deren Auswahl von als geeignet bezeichneten Testfragen ihrerseits auf der grundgelegten Normalverteilung von Ergebnissen in den Base-Line-Testungen beruhen, dann operiert das ganze System im Grunde auf Basis eben jener zuvor als gegeben angenommenen Normalverteilung von Lösungsfähigkeiten.⁵¹ Denn nur dann können die einzelnen Items als weder zu schwierig noch zu leicht eingestuft werden. Die Entscheidung wird in jedem Fall derart getroffen, ab welchem Niveau ein so hoher Prozentsatz an falschen Ergebnissen vorliegt, dass dieser spezifische Niveaubereich als „zu schwer“ ausgewiesen werden muss – oder umgekehrt, als „zu leicht“, wenn zu viele richtige Ergebnisse vorliegen. Wenn nun noch mit bedacht wird, dass – wie oben bereits erwähnt – Bildungsstandards als Element fortgesetzter

⁵¹ In Bezug auf die PISA-Studien untersucht Volker Bank das zugrunde liegende, auf Normalverteilungen beruhende, Konzept des literacy-Modells: „Wer hinsichtlich seiner Begabungsstruktur ‚benachteiligt‘ ist, wer ‚hochbegabt‘, das wird gewöhnlich auf der Grundlage der normalverteilten Meßergebnisse der Intelligenztests festgelegt. Auch die PISA-Studie gründet auf einer normalverteilten Datenstruktur, obwohl sie nicht Begabungen, sondern Schulleistungen messen will. Das ‚durchschnittlich Normale‘ wird in jedem Falle durch das Mittelmaß bestimmt.“ (Bank 2005c, 388f)

Qualitätsentwicklungssysteme konzipiert sind, dann bedeutet dies, dass der Niveaubereich, über den SchülerInnen „in der Regel“ kompetent verfügen sollen, ebenso der fortgesetzten Konsensfindung unterliegt. Das System „Bildungsstandards“ ist demnach prinzipiell offen dafür, laufend, vermutlich je nach gesellschafts-, wirtschafts- oder sozialpolitischer Lage, kalibriert zu werden. Köller fügt nämlich auch hinzu, dass bei diesem Prozess der konsensuellen Einigung ein Element das Erwägen „politischer Verträglichkeit“ sei. (Ebd.) Insofern Köller damit sozialpolitische Verträglichkeit meint und die Frage von individuellen Bildungslaufbahnen, zertifizierten Bildungsabschlüssen, Lebenschancen usw. in Verbindung gebracht wird mit der Leistungsfähigkeit des Schulbildungswesens, für eine vergleichbare, faire Ausstattung an Grundbildung zu sorgen, kann nun festgehalten werden, dass im Zuge der Diskussionen über Regel-, Mindest- oder Maximalstandards eigentlich Debatten über Normalitätsbalancen geführt werden. Verhandelt wird über den als „inkompetent, unterqualifiziert“ zu bezeichnenden Anteil an SchülerInnen, der gerade nicht so groß ist, dass ein Aufsteigen im Rang bei internationalen large-scale-assessments gefährdet ist und deswegen Wirtschaftsstandorte an Attraktivität einbüßen.

Für die Definition von Bildungsstandards indes kann nun folgendes festgehalten werden, wobei das neu hinzugekommene Bestimmungsmerkmal wieder kursiv hervorgehoben ist:

Sie bezeichnen eine zentrale, eher curriculumunspezifische Maßnahme flächendeckender Outputevaluation von Schulen in Form von Tests, denen Standards als zu erreichende Ziele zugrunde liegen, die von den getesteten SchülerInnen *in der Regel* erreicht werden sollen. Individuelle Diagnostik wäre zwar prinzipiell möglich, wird aber nicht empfohlen. Individuelle Zertifizierung wird aus bildungswissenschaftlicher Sicht explizit abgelehnt.

In Hinblick auf die Formulierungen, die Bildungsstandards als solche kennzeichnen, zieht Köller eine weitere Klassifizierungsmöglichkeit heran: In sämtlichen deutschen und österreichischen Standards-Katalogen sind diese als Can-do-Statements angeführt. Darunter sind Aussagesätze in der ersten Person Singular oder Plural, Indikativ, Aktiv zu verstehen, die angeben, was der Schüler,

die Schülerin kann. Im Falle der von der KMK herausgegebenen Standards für den mittleren Schulabschluss sieht das dann für den Kompetenzbereich „Lesen“ wie folgt aus:

„Die Schülerinnen und Schüler können Korrespondenz lesen, die sich auf das eigene Interessengebiet bezieht und die wesentliche Aussage erfassen [...]; klar formulierte Anweisungen, unkomplizierte Anleitungen, Hinweise und Vorschriften verstehen [...]“ (KMK 2004, 14; zit. n. Köller 2008a, 61)

Wenn nun Testaufgaben einzelnen Standards so zugeordnet sind, dass die Art und Weise, wie die Aufgabe gelöst oder bearbeitet wurde, ausweisen sollte, ob der jeweilige Standard erreicht wurde oder nicht, und wenn damit die zum Lösen als notwendig erachteten Kompetenzen fassbar werden, wenn weiters aber der jeweilige Standard eigentlich als normative Vorgabe, als Ziel verstanden werden muss, dann haben wir es im Falle der standardisierten Can do Statements mit einer höchst eigenartigen sprachlichen Fassung von Sollens-Forderungen zu tun⁵²; ja eigentlich mit der grammatikalischen Schwundstufe von Sollens-Forderungen, die genau genommen als solche nicht in Erscheinung treten, sondern unter Verschleierung ihres normativen Charakters so gelesen (und verstanden werden können), als wären sie eben nicht Ziele, wie vormals Lehr-Lernziele, sondern Eigenschaften bzw. Merkmale, oder anders: psychische und also psychometrisch zu erfassende Zustände, die bei Individuen vorliegen und je nach gelungenem oder missratenem Unterricht eben gar nicht, mittelmäßig oder hervorragend ausgeprägt wurden. Was die Sprache der Bildungsstandards recht eindrücklich hervorhebt, ist die Scheu, normativ gewonnene Ziele als solche auszugeben, stattdessen aber Formulierungen zu wählen, die außer dem, was ist, keinen Modus, keine Modifizierung, keine modale Abstufung erkennen lassen. Insofern handelt es sich bei den Bildungsstandards um Zustandsbeschreibungen bzw. –zuweisungen: Der Schüler kann...die Schülerin kann – kein modifizierendes „Könnte“, „Sollte“ etc. stört die Check-Listen, die Eigenschaftsbeschreibungen in digitalisierter Form darstellen und Eigenschaften, Bereitschaften etc. zugänglich und damit steuerbar machen. Der/die SchülerIn kann/kann nicht. Der Raster an Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kompetenzen, die

⁵² Dietrich Benner geht hart ins Gericht mit „dem gegenwärtig weit verbreiteten Gerede über Kompetenzen [...], welches die Illusionen früherer vermeintlich bildungstheoretisch legitimer Anforderungen dadurch überbietet, dass es häufig in indikativischer Rede von den Schüler [sic!] erworbene Kompetenzen unterstellt, die von diesen gar nicht in der angegebenen Art und Weise erworben werden.“ (Benner 2007b, 130)

verfügbar seien – wobei nicht klar ist, wer verfügt⁵³ – ist das digitale Abbild vermessener Individuen: eine Batterie an Datensätzen, die von Bildungsministerien, Schuldirektionen bis hin zu möglichen ArbeitgeberInnen aus unterschiedlichsten Gründen von Interesse sein können.

Ein Vorwurf, der nicht so sehr deswegen zu erheben ist, weil die Forderung nach verbindlichen und konkreten Zielvorgaben sowie eine Überprüfung der erreichten Zustände per se und prinzipiell inakzeptabel und eine Zumutung wären, sondern weil im bildungswissenschaftlichen, -politischen und öffentlichen Diskurs über das Steuerungsinstrument Bildungsstandards weit über die Grenzen und Leistungsfähigkeiten dieses Instrumentes hinaus eine Vielzahl an diffus wahrgenommenen Mängeln des Bildungswesens behoben werden sollen, ohne dass zuvor eindeutig festgelegt worden wäre, welche Ziele mit diesem Teil der Bildungsreform überhaupt verfolgt werden können/sollen und welche nicht. Das Instrument „Bildungsstandard“ erweist sich bei näherer Betrachtung daher als hybride Angelegenheit. Die Aufmerksamkeit schwankt zwischen Funktionen des Systems auf Makro-Ebene und individueller Ausstattung an Teilhabefähigkeit als Produkt des Systems, gleichzeitig bedient der Diskurs die Sehnsucht nach gerechter, objektiver Selektion sowie Festlegung eindeutiger Kriterien zur Beurteilung pädagogischer Arbeit. Und dann finden auch all jene Argumentationslinien Eingang in die Diskussion, in denen über Form, Inhalt und Ziele zeitgemäßer Bildung verhandelt wird. Aus unterschiedlichen Perspektiven werden Standpunkte eingebracht und oftmals unter Umgehung nomenklatorischer Schärfe Hoffnungen geschürt und Versprechen abgegeben, als deren wichtigstes, gleichsam als Zentralversprechen, dasjenige nach „besserer Bildung“ genannt werden kann. Die Möglichkeit der Einlösung dieses Versprechens wird als gegeben angenommen, insofern erfüllt die „indikativische“ Sprache der Standards eine wichtige Funktion: Zweifel, so scheint es, sollen bereits im Vorfeld ausgeräumt werden. Den bildungswissenschaftlichen

⁵³ Ich möchte an dieser Stelle noch einmal auf die Definition von „Kompetenz“ als die bei Individuen verfügbaren Fähigkeiten usw. hinweisen. Es wird nicht definiert: ...Fähigkeiten, über die Individuen verfügen, oder: ...die für Individuen verfügbaren, eigenen Fähigkeiten. Die mittlerweile gängige Definition, die zwar vom Individuum spricht, aber nicht vom verfügenden Subjekt, lässt offen, wer verfügt, und mehr noch: lässt offen, welche Probleme, zu welchen Zwecken, für wen zu lösen sind. Drückt sich in der neutral anmutenden Sprache psychometrischer Kompetenzdefinitionen der Wunsch nach dem verfügbaren Individuum aus, nachdem der Bildungstheorie und ihrem Paradigma der „Unverfügbarkeit des Subjekts“ der wissenschaftliche und kulturelle Kampf angesagt wurde?

KritikerInnen des Instrumentes Bildungsstandards indes wird des Öfteren entgegnet, sie verteidigten in ihren kritischen Einwürfen einen überkommenen Bildungsbegriff. Die Positionierung der Kritik an dieser Kritik findet statt zwischen Demontage des in Anschlag gebrachten traditionellen Bildungsverständnisses und der Beteuerung, Bildungsstandards stünden keineswegs im Widerspruch dazu. (Vgl. Tenorth 2006a bzw. Klieme et al. 2003, 62ff) In welchem Verhältnis Bildung dann zu demjenigen steht, was zeitgenössisch unter „Bildung“ im Instrument Bildungsstandards verstanden sein soll, ist Bestandteil der bildungswissenschaftlichen Kontroversen und nicht unwesentlich motiviert durch die bereits genannten Umstrukturierungen hinsichtlich institutioneller erziehungs- bzw. bildungswissenschaftlicher Forschung. Die in diesem Teil der vorliegenden Arbeit angeführten Unklarheiten bzw. immanenten Widersprüche stellen ebenso weniger ein zentrales Hindernis, als vielmehr Anlass für weit reichende Debatten über Bildung dar, die über wissenschaftliche, politische und öffentlich-mediale Diskursgrenzen hinweg immerhin eines klar schaffen: Bildung ist in aller Munde. Insofern dürfte Roman Herzogs Forderung aus den 1990er-Jahren, Bildung müsse das Megathema der Zukunft werden, in Erfüllung gegangen sein.

Aus welchen Gründen aber das Schlagwort des Paradigmenwechsels angesichts der Entwicklung klarer Zielvorgaben und entsprechender Instrumente zur Rechenschaftslegung über die Zielerreichung der Bildungssysteme in Österreich und Deutschland derart gehörigen, affirmativ bis fundamentalkritischen, Widerhall gefunden hat, ist eine Frage, die über das Instrument selbst auf traditionelle Deutungen dessen, was unter Bildung zu verstehen sei, hinausläuft. Der primär auf den bildungspolitischen Rahmen bezogene Wechsel hin zur Outputsteuerung, der explizit als Paradigmenwechsel bezeichnet wird, findet sein Pendant in einem Wechsel innerhalb wissenschaftlicher Reflexion über Bildung. Die bisherige Unschärfe, die einen Gutteil der Debatten über Bildungsstandards kennzeichnet, erweist sich darin geradezu als ausgezeichnete Projektionsfläche für oder gegen Bildungsstandards, für oder gegen die traditionelle, neu-humanistische Auslegung von Bildung, für oder gegen empirisch ausgerichtete Erziehungswissenschaft bzw. Bildungsforschung, für oder gegen philosophisch argumentierende, pädagogisch-bildungstheoretische Zugangsweisen. Mittlerpositionen zwischen den Fronten, die sowohl bildungstheoretischer Reflexion, empirisch-positiver Bildungsforschung wie bildungspolitischer Pragmatik Rechnung tragen, stellen dabei ein Desiderat vieler am Diskurs

Beteiligten dar, „Dialog“ wird eingefordert. Mit welchen Argumenten die jeweiligen Positionen im Diskurs über Bildungsstandards angesichts des geforderten Paradigmenwechsels vorgetragen werden, derart dieses Verhältnis bestimmt und Bildung als neu zu definierend oder aber als durch Tradition definiert bestimmt wird, soll Thema des nächsten Abschnittes sein.

3.3. Zusammenfassung

Betrachtet man den Diskurs über Bildungsstandards genauer und vor dem Hintergrund einer analytischen Trennung der darin angesprochenen Problemebenen, so ist es möglich, eine Unterscheidung zu treffen, die die Debatten hinsichtlich ihrer Perspektive auf die anberaumte Schul- und Bildungsreform trennt. Während nämlich einerseits über die Ziele, die Gestalt, mögliche unerwünschte Nebenwirkungen debattiert werden kann, gibt es andererseits daneben eine weitere Diskursebene, in der nicht mehr nur das Instrument zur Diskussion steht, sondern eigentlich über die Gestalt bzw. die theoretischen Grundlagen einer als neu bezeichneten Bildungskonzeption sowie über ihre Verbundenheit oder Differenz bzw. gar Opposition zum neuhumanistischen Bildungsbegriff verhandelt wird. Dass dies möglich ist, liegt auch in der Anlage und Rechtfertigung des Instrumentes Bildungsstandards begründet. Im letzten Kapitel erfolgte daher zunächst eine Zusammenschau derjenigen Diskursebene, die sich dem Instrument Bildungsstandards widmete. Ich möchte diesen Diskursstrang als technologischen bezeichnen, weil in ihm über das Instrument hinsichtlich seiner Konzeption geurteilt und verhandelt wird. Die Wendung „Instrument Bildungsstandards“ soll als Überbegriff verwendet werden, der Bildungsstandards und Standardtests umfasst. Ersterer Begriff meint die als Lehr-/Lernziele festgesetzten Normen, auf die es in Schulen hinzuarbeiten gilt. Letzterer hingegen bezeichnet die Testinstrumente, die über das Erreichen bzw. Nicht-Erreichen der Standards Auskunft geben sollen.

Mit Blick auf die Rekonstruktion der Argumente und Entwicklungen, die zur Forderung nach der Implementierung des Instrumentes Bildungsstandards geführt haben, kann aus der Perspektive der Educational-Governance-Forschung konstatiert werden, dass nach der Phase der Schulautonomie, dann des Schulmanagements nunmehr eine Phase der Umsteuerung, nicht der Weiterentwicklung des Schulbildungswesens begonnen hat. Sie verdankt ihre

Schlagkraft der Unzufriedenheit mit bisher geläufigen Steuerungs- und Kontrollinstrumenten, z.B. der Schulaufsicht, der Lehrpläne oder selbstevaluativen Ansätzen. Das Instrument Bildungsstandards wird von bildungspolitischer Seite favorisiert, weil es den Fokus der Steuerungsambitionen auf den sogenannten Output des Schulsystems verlagert, d.h. auf die Ergebnisse durchlaufener Bildungs- bzw. Lernprozesse, die mittels Standardtests erhoben werden und Rückschlüsse auf gelungene bzw. verfehlte Vermittlungs-, d.h. Lehrprozesse oder Systemprobleme des Schulbildungswesens ermöglichen sollen. Das Instrument selbst ist dabei als work in progress zu verstehen – und das nicht bloß vorläufig, sondern prinzipiell. Denn die als Testergebnisse vorliegenden Daten über erreichte oder verfehlte Ziele sollen zurückgespielt werden ins Schulsystem, um in den nächsten Testungen Veränderungen zum erwünschten Lösungsverhalten hin zu ermöglichen. Das Instrument ist im Prinzip als Regelkreis zu verstehen: Standards geben normativ die anzustrebenden Lernziele und Niveaus vor, Tests überprüfen deren Erreichen, die Testergebnisse werden zurückgespielt ins System und fungieren dort als zusätzliches Inputelement, worauf es reagieren soll. Die Standards wie auch die Tests selbst unterliegen gemäß der Idee des Qualitätsmanagements einer fortgesetzten Weiterentwicklungsforderung. Das Ziel der Bemühungen ist insgesamt eine Hebung der Schulbildungsqualität, was nichts anderes bedeutet, als dass die Anzahl der Getesteten, die den jeweils als erwünscht festgelegten Zielniveau(bereich) nicht erreicht, minimiert werden soll.

Zwei Hauptfunktionen des Instrumentes können im Bereich des technologischen Standardsdiskurses unterschieden werden. Erstens ist eine verstärkte und bessere Kontrolle des Schulbildungswesens damit angestrebt, zweitens eine theoretische und praktische Ausrichtung unterrichtlichen Handelns auf ein kompetenzorientiertes Grundbildungskonzept.

Der Ruf nach der Kontrollfunktion des Instrumentes Bildungsstandards beruht, wie schon erwähnt, auf der bildungspolitischen, aber auch bildungswissenschaftlich artikulierten Unzufriedenheit mit den bisher im deutschen und österreichischen Schulsystem etablierten Instrumenten einer Steuerung durch Lehrpläne, zentralisierte Vorgaben, z.B. Gesetze, der Schulaufsicht usw. Dabei wird ein direkter Zusammenhang zur in den 1990er-Jahren durchgeführten Teilautonomisierung der Schulen hergestellt, indem das Instrument Bildungsstandards dieser einen „Rahmen“ verleihen soll. Anders

gesagt, indem es zwar den Schulen den breiteren Gestaltungsspielraum hinsichtlich der Methoden zur Erreichung bestimmter Ziele weiterhin überlässt, die zu erreichenden Ziele jedoch einer zentralen Normierung unterliegen. In diesem Zusammenhang wird im Diskurs von bildungswissenschaftlicher Seite des Öfteren darauf hingewiesen, dass konkrete Maßnahmenpakete, d.h. Förderangebote, Weiterbildungsangebote etc. notwendig seien, während die Tatsache der Rückspielung der Ergebnisse allein keine steuernde Wirkung erzielen werde. Insofern könnte das Fehlen derartiger Maßnahmen auch darauf hindeuten, dass allein die Tatsache einer standardisierten Überprüfung erreichter Leistungsniveaus als Ansporn dienen sollte, auf die erwünschten Ergebnisse hinzuwirken, während in pädagogischer Hinsicht diesbezüglich eher geschwiegen wird. Bemerkenswert ist jedenfalls, dass mehr Augenmerk auf die Erhöhung der Akzeptanz des Instrumentes bei den Betroffenen, d.h. in erster Linie: bei den Lehrenden, als auf Entwicklung unterstützender Maßnahmen gelegt wird, sodass der Diskurs zum Teil auch mit propagandistischen Mitteln geführt wird.

Die Umsteuerung in Richtung eines kompetenzorientierten Grundbildungskonzepts hat ein prominentes Vorbild in dem den PISA-Studien zugrunde liegenden literacy-Konzept, in dem Grundbildungsfähigkeiten in den Bereichen Naturwissenschaften, Mathematik und Lesen festgehalten sind. Kompetenzen werden dabei als Fähigkeiten verstanden, bestimmte, anwendungsorientierte Problemstellungen lösen zu können sowie die dafür notwendigen Einstellungen bzw. Haltungen. Das aus dem Bereich der (pädagogischen) Psychologie stammende Kompetenzmodell von F. E. Weinert, das im deutschsprachigen Raum das Referenzmodell für das Instrument Bildungsstandards darstellt, fokussiert auf Handlungsorientierung bei Einschränkung der bisher vorliegenden und als ungenügend bzw. untauglich bezeichneten Wissensorientierung. Eine weit reichende, bis hinein in didaktisch-methodische Arbeit auf Ebene der einzelnen Lehrenden wirkende Umorientierung zugunsten kompetenzorientierten Unterrichts ist damit ebenfalls Ziel der anberaumten Implementierung des Instrumentes Bildungsstandards.

Der technologische Diskursstrang behandelt des Weiteren auch Fragen der konkreten Gestalt des Instrumentes. Dabei zeigten sich Differenzen zwischen dem von bildungswissenschaftlicher Seite vorgeschlagenen und dem bildungspolitisch durchgesetzten Konzept. Einige dieser Differenzen sind

ihrerseits allerdings auf bereits unklare bildungswissenschaftliche Voraussetzungen zurückzuführen. Die Anlage des Instrumentes als flächendeckende, outputevaluierende Leistungsmessung für systemsteuerndes Monitoring, welche auf standardisierten Lehr-/Lernzielen beruht, wird auch als für individualdiagnostische Zwecke geeignet eingestuft. Gleichzeitig wird konstatiert, dass Instrumente für Systemmonitoring diese Funktion aber nicht oder nur schlecht erfüllen könnten, sodass davon eher Abstand genommen werden sollte. Eine eindeutige Entscheidung zugunsten eines rein auf Systemsteuerung abzielenden Instruments ist damit unterlaufen, wodurch der Vorwurf im Raum steht, mittels des Instrumentes Bildungsstandards auch Selektion betreiben zu können/wollen – wenngleich dies in offiziellen bildungspolitischen Texten bislang abgelehnt wird. Die Frage des Zeitpunkts der Testungen ist in diesem Zusammenhang zu sehen. In Hinblick auf ein allein auf Systemmonitoring abzielendes Instrument kann nämlich eine an den Nahtstellen der Schulsysteme durchgeführte Messung durchaus sinnvoll erscheinen, gleichzeitig aber scheint der Verdacht nahe liegend, dass, langfristig gesehen und bei Berücksichtigung der o.a. unklaren Ausgangslage, Bildungsstandards und Tests als Selektionsinstrument zu verwenden zumindest im Bereich der Möglichkeiten liegt. Ein zweiter Streitpunkt ist die Frage der Standardisierung des Outputs bei Vernachlässigung input- oder prozessorientierter Evaluation. Denn einerseits beruht die Implementierung des Instruments auf der Definition von Bildung als Dienstleistung, welche, sofern nicht bloß ein ökonomischer sondern auch ein pädagogisch-bildungstheoretischer Hintergrund angenommen wird, in einer reinen Fokussierung auf Ergebnisse den prozessualen, individuellen Anteil der betroffenen Subjekte am Lernprozess konsequent ausblendet. Das Instrument ist, so gesehen, als Element politischer, nicht pädagogischer Steuerung zu bezeichnen, welches Ordnung qua Leistungsorientierung bei Nichtberücksichtigung des riskanten und nicht gänzlich verfügbaren Subjekts der Bildung in einem von funktionalem Verlust bedrohten Schulbildungswesen gewährleisten soll. In diesem Zusammenhang scheint zusätzlich die Frage der zu erreichenden Zielniveaus bedeutsam. Denn von bildungswissenschaftlicher Seite wurden zunächst mindestens anzustrebende Zielniveaus favorisiert, während bildungspolitisch in der Regel zu erreichende Standards festgelegt wurden. Schützenhilfe kam nach erfolgter Entscheidung dann aber auch von Seiten der Bildungswissenschaft. Mindeststandards als Norm festzulegen ist demnach

vorerst utopisch, weil Zielniveaus nicht wissenschaftlich, sondern politisch festgelegt werden müssen. Orientierung über mögliche Zielniveaus geben bislang nur Regelstandards, welche entlang angenommener normalverteilter Leistungen das Niveau markieren, das in der Regel erreicht wird und dann auch erreicht werden sollte. Anders formuliert: Es handelt sich bei der Frage um anzustrebende Zielniveaus um die Festlegung einer Art von Normalisierungsbereich, wobei je nach politischer Verträglichkeit auszuhandeln sein wird, wie groß der Anteil derjenigen Getesteten, der das zur Norm erhobene Niveau nicht erreicht, maximal sein darf, bevor die erreichte Bildungsqualität als Indikator für die Güte des Bildungssystems als unzureichend eingestuft wird. Zieht man in Betracht, dass das Instrument Bildungsstandards insgesamt der gesellschaftlichen Partizipationsfähigkeit dienen und für mehr soziale Gerechtigkeit im Bildungswesen sorgen soll, so haben wir es im Grunde mit der Frage nach Normalitätsbalancen zu tun. An dieser Stelle verlässt der Diskurs die wissenschaftliche Ebene und wird politisch – und umgekehrt: die politische Diskussion wird pädagogisch.

4. Bildung

4.1. Zur Ordnung der Kritik am Standardsdiskurs

Betrachtet man, wie dies im vorhergehenden Kapitel geschehen ist, den Diskurs über das Instrument Bildungsstandards mit Blick auf das, worüber konkret verhandelt wird, was gleichsam den Stein des Anstoßes für die zum Teil erbittert geführten Auseinandersetzungen darstellt, so kann festgehalten werden: Es geht in der Diskussion über Bildungsstandards im engeren Sinn um ein Instrument, das zwecks rationaler, d.h. hier: auf empirischen Daten beruhender, Steuerung ganzer (Schul-)Bildungssysteme entwickelt wird. Abnehmer der gewonnenen Daten als Entscheidungshilfe ist primär die Bildungspolitik, die ebenfalls als Auftraggeberin der Entwicklung des Instrumentes fungiert. Die Produktion wissenschaftlicher Expertisen sowie der daran anschließende Diskurs über die in Aussicht gestellten programmatischen Konzepte sind demgegenüber nachgestellt, können als Reaktion entweder auf die bildungspolitischen Forderungen oder, wie im Falle der Kritik an den vorgebrachten Konzepten, als Reaktion auf letztere gedeutet werden. Eine Folge davon ist, dass die AdressatInnen der je produzierten Texte nicht immer eindeutig zu identifizieren sind. Denn einerseits handelt es sich nämlich bei den Botschaften, die mittels Auftragsstudien zu Zwecken der Konstruktion von Kompetenzmodellen, Standards, Tests und Implementierungsprogrammen verkündet werden, zunächst um Nachrichten an die AuftraggeberInnen, wie die geforderten Steuerungsinstrumente nach Maßgabe der beteiligten wissenschaftlichen Disziplinen vorläufig konzeptionalisiert werden können/sollen.⁵⁴ Sie können insofern als affirmative⁵⁵ und programmatische Texte bezeichnet werden, weil in

⁵⁴ Explizit heißt es in Bezug auf die mittels der Klieme-Studie anzusprechenden AdressatInnen, dass eine Expertise anzufertigen gewesen sei, „die alle Akteure der *Bildungspolitik* [Hervorhebung W.H.] darin unterstützen könnte, verbindliche nationale Bildungsstandards zu entwickeln, zu implementieren und für die Qualitätsentwicklung zu nutzen.“ (Klieme et al. 2003, 14)

⁵⁵ Der Ausdruck „affirmativ“ wird hier in Anlehnung an Dietrich Benners Differenzierung verwendet. Benner spricht in seiner „Allgemeinen Pädagogik“ von affirmativen und kritischen Theorien über die „Zweckbestimmung der pädagogischen Praxis“. (Benner 1987, 122f) Affirmativ seien pädagogische Theorien dann, wenn sie ihre Aussagen über die pädagogischen Zwecke aus gegebenen gesellschaftlichen und politischen

ihnen über die grundlegende Entscheidung, outputorientierte Steuerungstools zu entwerfen, grundsätzlich nicht debattiert wird – und nicht debattiert werden kann. Ausdruck dieses Verhältnisses ist der Status der Expertisen als Auftragsstudien. (Vgl. Klieme et al. 2003, 14 sowie Haider et al. 2003, 7) Programmatisch sind die Studien, weil neben der Klärung, „was genau Standards bedeuten, wie sie zu formulieren sind, welche Rolle sie bei der Qualitätsentwicklung im Bildungssystem spielen können und wie ihre Einhaltung überprüft werden kann“ (Klieme et al. 2003, 14) zusätzlich noch Hinweise und Ratschläge für Maßnahmen betreffend die Erfolg versprechende Implementation dargereicht werden. (Vgl. ebd., 90ff sowie Haider et al. 2003, 51ff)

Andererseits können als AdressatInnen der affirmativ-programmatischen Studien aber auch bildungswissenschaftliche KollegInnen gelten, und zwar vorwiegend in denjenigen Passagen, die sich der *bildungswissenschaftlichen*, nicht *bildungspolitischen* Legitimation des geforderten und eingeschlagenen Weges widmen. Denn, so zeigt die inzwischen auch fest in der öffentlichen Diskussion verankerte Bezeichnung „Bildungsstandards“, entgegen mehrfach vorgebrachten Einwänden, Bildungsstandards wären eigentlich bloß Leistungsstandards und dementsprechend auch so umzubenennen (vgl. Regenbrecht 2005, 61), wird an der getroffenen nomenklatorischen Entscheidung festgehalten. Das zur Debatte stehende Steuerungsinstrument solle und werde, seine ideellen Grundlagen betreffend, nicht in Konkurrenz zum traditionsreichen deutschen Begriff Bildung stehen, vielmehr handle es sich lediglich um den operationalisierbaren, d.h. messbaren Anteil dessen, was Bildung immer schon gemeint habe. Während jedoch die Ziele von Bildung als abstrakte Konstrukte eher regulative, kritische Funktion besäßen, d.h. „nicht als messbare Vorgaben für Bildungsprozesse, sondern als Kriterien zur Prüfung ihrer Geltung zu interpretieren“ (Klieme et al. 2003, 68) wären, legten Bildungsstandards eben im Unterschied zu ihnen messbar fest, wie der „Zugang zu [...] allgemeinen Bildungszielen“ eröffnet werden kann, soll und muss. (Vgl. ebd., 69) Im Versuch, Bildung und die messbaren Anteile dessen, worauf Bildungsprozesse hinsteuern sollen, zu versöhnen bzw. in eine sachlich begründete Verbindung zu bringen, folgt im genannten Text eine kurze, nichtsdestoweniger eindeutige, handlungsbezogene Definition von Bildung. Allerdings suggeriert das gewählte Tempus, dass die Zeit

Verhältnissen abzuleiten suchen.

der bis jetzt geführten Bildungsdiskussionen abgelaufen sein könnte:

„ ‚Bildung‘, die traditionelle deutsche Generalformel für die Erwartungen an (lebenslange, nicht allein schulische) Lernprozesse, bezeichnet bereits exakt die Fähigkeit von Subjekten, unter den Bedingungen der Unentscheidbarkeit und Unbestimmtheit [philosophisch-anthropologischer Prämissen, Anm. W.H.], Offenheit und Pluralität handlungsfähig zu sein; die Erwartung an den Bildungsprozess war es [sic! Jetzt nicht mehr? Anm. W.H.], für ein Handeln unter solchen Bedingungen mündig zu werden, und zwar in einem Prozess, der die Selbstkonstruktion des Subjekts angesichts gesellschaftlich unausweichlicher Erwartungen ermöglicht, Gleichheit und Individualisierung also zugleich eröffnen soll.“ (Klieme et al. 2003, 65)

Mit Blick auf das dem Konzept Bildungsstandards zugrundeliegende Kompetenzmodell, das psychometrische Messung ermöglichen soll, wird Kompetenz dann als moderne, zeitgemäße „Übersetzung“ von „Bildung“ eingeführt und legitimiert:

„ ‚Kompetenzen‘ beschreiben aber nichts anderes, als solche Fähigkeiten der Subjekte, die auch der Bildungsbegriff 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 und Verfeinerung zugänglich sind [...].
Man erkennt damit unschwer, dass auch Kompetenzmodelle, theoretische Beschreibungen der Struktur dieser spezifischen Fähigkeiten [...], als Antwort auf typisch moderne Problemlagen konzipiert sind.“ (Klieme et al. 2003, 65)

Diese u.ä. Passagen, die sich auch in der österreichischen Studie *zukunft:schule* (vgl. Haider et al. 2003, 36f) finden lassen, sind m.E. über ihren theoretischen Bezugsrahmen bzw. ihre Legitimierungsfunktion hinaus als Nachrichten an die pädagogisch-wissenschaftliche Zunft der professionellen DeuterInnen von Bildung zu interpretieren. Vorweg, so scheint es, sollen etwaige Bedenken, soll die erwartbare Kritik aufgegriffen, gebündelt und systematisiert werden. Drei Gruppen werden vom Autor des fünften Kapitels der Klieme-Studie, „Bildungsstandards, Kompetenzmodelle und Bildungsziele: Konstruktions- und Legitimationsprobleme“ (Klieme et al. 2003, 55-71), genannt. Da sei zunächst der Reduktionismusvorwurf, der darauf rekurriere, dass die Standardisierung basaler Fähigkeiten (literacy), d.h. Grundbildung, das Konzept „der modernen Allgemeinbildung“ (ebd., 56) in den Erwartungen unterbiete und gleichzeitig dem irrigen Glauben aufsitze, „die wesentlichen Erwartungen an schulische Bildungsprozesse ließen sich hinreichend so operationalisieren, dass sie wirklich messbar werden.“ (Ebd.) Zweitens wäre da der Vorwurf der „Vereinheitlichung

und Nivellierung“ (ebd., 57), aus dem heraus kritisiert werde, dass individuelle Bildungsprozesse übergreifenden Normierungstendenzen unterworfen würden. Der dritte und letzte Vorwurf ist mit „Legitimationsdefizit“ etwas ungeschickt etikettiert, handle es sich dabei doch um diejenige Debatte, in der „befürchtet wird, dass Expertenherrschaft und übernationale Kommissionen die Bildungsdebatte bestimmen“. (Ebd.) Ungeschickt ist das Etikett m.E. deswegen gewählt, weil es bei den unter diesem Gesichtspunkt vorgebrachten Bedenken eigentlich um Kompetenzfragen (im eigentlichen Sinne des Wortes, d.h.: Wer ist nach wessen Maßgabe zuständig wofür?) bzw. um Fragen der demokratischen, öffentlichen Aushandlung von Ziel-, Leistungs- und Funktionserwartungen in Bezug auf Schule geht.

Indem an entscheidenden, überleitenden Stellen, meistens zu Beginn oder am Ende eines Abschnitts, zugestanden wird, dass es viele offene Fragen gebe, mindestens ebenso viele berechtigte Bedenken, Gefahren usw., diese aber allesamt keinen Grund darstellten, von der beabsichtigten Reform abzusehen, wird die vorweg aufgegriffene, potentielle Kritik durch Vereinnahmung zu entschärfen versucht. (Vgl. ebd.) Die dann vollzogenen Legitimierungsversuche lassen sich dadurch aber schwer anders denn als Botschaften an die VertreterInnen der eigenen bildungswissenschaftlichen Zunft lesen: Die Tradition, von der die „anderen“ sprechen, sei ohnehin gut aufgehoben, die Aufregung (so sie denn eintrete) unbegründet.

Der technologische Diskurs über das Instrument Bildungsstandards wird so vermittels seiner Kontextualisierung auch zu einem Diskurs über den Begriff Bildung generell, seine Bedeutung und Auslegung in Bezug auf schulische Bildung und darüber auch in Bezug auf Gestalt, Ziele, Funktionen und Mittel der Institution Schule. Bedenkt man nun noch die im zweiten Kapitel beschriebene Tradition aus Notstandsausrufungen und pädagogischen Rettungsversuchen, die auch einher ging (und geht) mit methodologischen Grundfragen, d.h. hier: mit Auseinandersetzungen über das Vordringen empirisch ausgerichteter Forschungsmethoden und den Bedeutungsverlust normativ-philosophisch/hermeneutischer, so lässt sich der zeitgenössische (und weiter gefasste) Diskurs, der angesichts des Instruments Bildungsstandards geführt wird, auch als Momentaufnahme pädagogisch-wissenschaftlicher Rationalität bzw. Reflexion und ihrer institutionellen Verfasstheit zwischen disziplinärer Selbstvergewisserung und Auflösung begreifen. Zumindest die von KritikerInnen

befürchtete Auflösung pädagogischen bzw. bildungsbezogenen Denkens und Handelns zugunsten psychologisch-psychometrischer Forschung stellt unter den Einwänden gegen eine outputorientierte, standardsbasierte Steuerung eine weitere Notstandsaustrufung dar – diesmal, und von der kritisch bis skeptisch agierenden Seite vorgetragen, allerdings nicht hinsichtlich des ökonomisch-politischen, sondern des disziplinären und institutionellen Untergangs. Denn angesichts der in Aussicht gestellten und mittlerweile schon weit fortgeschrittenen Reformen der Bildungsinstitutionen, die z.B. aus der Perspektive der Verfasser der „Frankfurter Erklärung“ vom Juli 2005 vor allem als Ausdruck einer irrationalen Totalökonomisierung von Bildung, gleichsam als fremde Machtübernahme, interpretiert werden, benennt Andreas Gruschka (welcher selbst einer der Initiatoren der „Erklärung“ ist) stellvertretend für eine Vielzahl an UnterstützerInnen, für eine, wie er meint, „Koalition der Gestaltungswilligen“ (Gruschka 2006a, 23), das Problem:

„Ob in Schule oder Hochschule, vollzogen wird eine mit Drohungen erpresste und sich in Aktivismus überschlagende Ausrichtung der Systeme auf betriebswirtschaftlich legitimierte Zielgrößen des angeberischen ‚total quality managements‘ und der omnipräsenten ‚Exzellenz‘ (durch permanenten Wettbewerb). [...] Eine enthemmte Bürokratisierung ist die vielfache Folge einer angekündigten Verbesserung des Bildungswesens, die jenseits der ökonomischen und der pädagogischen Vernunft durchgesetzt wird. Diese Reform nimmt keine Rücksicht mehr auf die Eigenlogik professioneller pädagogischer Arbeit und Forschung und bringt die Akteure damit um ihr fachliches Selbstbewusstsein und ihre Kraft zur Erneuerung.“ (Gruschka 2006a, 23)

Dem fachlichen Selbstbewusstsein, welches bislang – jedenfalls kann Gruschka so interpretiert werden – pädagogisch grundiert und bildungsbezogen ausgerichtet gewesen wäre, widerfähre angesichts der Machtübernahme vermeintlich fremder Umsteuerung auf bildungswissenschaftlich nicht legitimierbare Ziele eine unzumutbare Entfremdung: Zwar spreche alle Welt von Bildung – um nur ein Problem zu nennen –, aber selbst das könnte Ausdruck der kritisierten Machtübernahme sein. Spätestens nach Roman Herzogs Rede zum „Megathema Bildung“ (s. zweites Kapitel) scheint zumindest Vorsicht geboten, vor allem dann, wenn es darum geht, Bildung zeitgemäß neu zu definieren. Denn: Aus Sicht zeitgenössischer Bildungspolitik gelte der mittels internationaler Schulleistungstests und Standardtests erhobene Bildungsstand der Bevölkerung vorrangig als Indikator für wirtschaftliche Prosperität im Wettbewerb der Märkte und davon abgeleitet auch für politische und

gesellschaftliche Stabilität. Insoweit folgt die zeitgenössische Bildungspolitik (Deutschlands und Österreichs) einem von der OECD prominent vertretenen Trend, über Bildungsstandserhebungen Rückschlüsse in Bezug auf wirtschaftlichen status quo und prospektiv in Hinblick auf Entwicklungsfragen ziehen zu können.⁵⁶ Unter den Gesichtspunkten Effizienz und Effektivität sollen Schulsysteme ausweisen, ob und wie gut sie ihre Klientel auf die Anforderungen modernen Lebens als Erwerbstätigkeit⁵⁷ in den als Wissensgesellschaften stilisierten sozialen und politischen Einheiten vorbereiten zu vermögen. Kurz gefasst: Schulbildung als Voraussetzung zur fortgesetzten Qualifikation. Sie wird für den Einzelnen generell zur überlebenswichtigen Grundausstattung, zum existenzsichernden und in weiterer Folge gesellschaftliche Teilhabe ermöglichenden Element modernen Lebens. Aus allgemeiner Sicht, d.h. aus der Vogelperspektive systembezogener, politisch-ökonomischer Positionen aus gesehen, fungiert Schulbildung als Versprechen, Qualifikation und also Teilhabe am gesellschaftlichen Prozess mindestens in ihrer Grundform gewährleisten zu können und solcherart dem öffentlichen Bildungsauftrag Genüge zu tun. Dass ein mit öffentlichen Geldern, d.h. Steuergeldern, finanziertes Schulsystem, welches dieses Versprechen institutionell materialisiert abbildet und trägt, auch unter öffentlicher Rechenschaftspflicht hinsichtlich seiner Leistungen stehen soll, scheint in der Folge einer der Hauptbeweggründe für die Entwicklung des Instrumentes Bildungsstandards.

Dies ist mit der kontextuelle Hintergrund, der gemeinsam mit den o.a. disziplinären und institutionellen Unsicherheiten vor allem VertreterInnen einer traditionell am neu-humanistischen Bildungsbegriff bzw. seiner kritischen Auslegung orientierten Bildungswissenschaft (nicht Bildungsforschung) dazu aufzurufen scheint, gerade vor der unter diesen Vorzeichen stattfindenden

⁵⁶ Die den PISA-Studien zugrunde liegende Absicht, wirtschaftlichen status quo vermittels erreichter Grundbildungsniveaus zu erheben und entsprechende mögliche Entwicklungen zu skizzieren, kann als „eigentliches“ Movens bezeichnet werden, überhaupt den vergleichenden Blick auf Schulleistungen zu richten. Die Hebung der Qualität einzelner Bildungssysteme bzw. von Schulsystemen ist in der Folge Mittel zur Erreichung eines bestimmten, am ökonomischen und politischen Zustand westlicher Gesellschaften orientierten, Ziels, welches als Norm ausgewiesen wird. (Vgl. OECD 2004, 21)

⁵⁷ Wobei Erwerbstätigkeit als positives Ziel anvisiert wird und Bildung als via regia zur nachhaltigen Vermeidung von Arbeitslosigkeit sowohl von individuellem als auch gesellschaftlichem Nutzen sei: „Bildung erhöht das Lebenseinkommen nachhaltig: nicht nur, weil durch Bildung im Durchschnitt die später verdienten Löhne ansteigen, sondern auch weil das Risiko der Erwerbslosigkeit deutlich reduziert wird.“ (Wagner 2006, 43)

Popularisierung des Bildungsthemas zu warnen. Auszumachen ist eine grundlegende, die in der Klieme-Studie angeführten drei Kritikfelder bei weitem übersteigende, Skepsis bildungstheoretischer Reflexion angesichts der breit geführten Debatten über inhaltliche Auslegung, Ziele und Funktionen zeitgemäßer Bildung. Woraus sie sich im Großen und Ganzen speist, ist selbst explizit unter den Gründen angeführt, die eine Standardisierung scheinbar unumgänglich werden lässt. Es ist dies die prominent vertretene Deutung von Bildung, zumindest in ihrer Beschränkung auf eine messbare Grundbildung, hinsichtlich ihrer Funktionalität für die betroffenen Individuen, am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben und welche Fähigkeiten diese dafür aufbringen müssen.

Aus z.B. Jörg Ruhloffs Position, die hier exemplarisch angeführt wird, kann die Hausse am Bildungsthema als Paradebeispiel für den Einspruch bildungstheoretischer Reflexion angesichts dessen ungeahnter Prominenz gelten: BildungstheoretikerInnen erweisen sich des Öfteren als SpielverderberInnen, wenn breitenwirksam über „ihren“ Zentralgegenstand debattiert wird und mehr noch: Politik mit ihm, manche würden vielleicht sagen: auf seinem Rücken, gemacht wird. Programme, und noch dazu solche, die messbare Ergebnisse zeitigen, scheinen vor diesem Hintergrund unmöglich. Denn einerseits ist Ruhloff darum bemüht, die Offenheit des Begriffs gegenüber inhaltlicher Determination zu unterstreichen. Andererseits lässt er keinen Zweifel offen, welcher Variante der Deutung er den Vorzug gibt. Die Feststellung, dass aktuell unter Bildung ausschließlich „institutionalisiertes Lernen“ verstanden werde (Ruhloff 2002, 3), bleibt im Verlauf der Argumentation nicht Feststellung, von der ausgehend weit reichendere Überlegungen hinsichtlich des begrifflichen Wandels und des daraus möglichen Perspektivenwandels getroffen werden, sondern wird kritisches Urteil gegenüber diesem Verständnis. Ihm gegenüber tritt der Autor mit einem Plädoyer für ein anderes, besseres Verständnis auf, das Bildung als „eine Sache der Skepsis, des rückhaltlosen Denkens und des problematischen Vernunftgebrauchs“ (Ruhloff 2002, 12) vorstellt. Dieser Standpunkt gewinnt seine argumentative Kraft im Verlauf des Textes vor dem Hintergrund impliziter moralisch-ethischer Forderungen, die, grob umrissen, aus anthropologischen und gesellschaftstheoretischen Überlegungen heraus erwachsen und dabei selbst als Kennzeichen einer bestimmten Vorstellung von Bildung bezeichnet werden können. Im Sinne der normativen Grundlagen, aus

denen heraus solcherart Position bezogen wird, kann Bildung bei Ruhloff als eine bestimmte Praxis bezeichnet werden, deren übergeordnetes Ziel darin bestehe, Ziele zu befragen und abzuwägen, demnach auch die zuvor referierten Bildungsziele des zeitgenössischen, prominenten Verständnisses von Bildung als institutionalisiertes Lernen und die damit verbundenen Implikationen. Zentrum bleibt jedoch die auf Urteils- und Kritikfähigkeit abzielende Handlungsebene des Problematisierens, von der im Text vermutlich deshalb nicht gesagt wird, es handle sich um eine Kompetenz, weil dieser Begriff in Ruhloffs Verständnis negativ belegt ist: nämlich als Symptom einer Tendenz, Bildung eben als institutionalisiertes Lernen misszuverstehen. Ruhloffs Votum für ein sokratisches Verständnis von Bildung als Tätigkeit, als Praxis des Be- und Hinterfragens, als Einsatz problematisierenden Vernunftgebrauchs, nicht aber des „Machens“ und „Herstellens“, gründet implizit auf der Ablehnung der zuvor im Text vorgestellten anderen Deutungen, deren Ablehnung sich hauptsächlich aus drei Quellen speist: Erstens die Kritik an der Vorstellung einer Bildung als Mittel des „individuellen und kollektiven Überlebenkönnens“ (ebd., 4), zweitens die Ablehnung von Bildung als anmaßende, aber (politisch) harmlose Abkehr von der Wirklichkeit, den Leidenschaften, der Naturerkenntnis (vgl. Nietzsche, zit. n. Ruhloff 2002, 8), ich füge hinzu: deren reale Bedeutungslosigkeit als „Wolke“ (vgl. ebd.) später konterkariert werden wird durch die funktionale Einrichtung in den kulturindustriellen Produkten und deren Besitz und Konsumtion, die Adorno rund fünfzig Jahre später als Halbbildung bezeichnen wird; und drittens die Ablehnung eines elitären Bildungsverständnisses, welches vor dem Hintergrund der platonischen Staatslehre skizziert und als Ideologie entlarvt wird. (Vgl. ebd., 9ff)

Im Grunde stehen hinter Ruhloffs Positionierungen, die zu einer bestimmten Bildungspraxis konvergieren, dieselben Fragen, die auch den Diskurs über eine zeitgemäße, standardisierte Bildung antreiben: Ziel und Zweck von Bildung erstens, Inhalt und Bedeutung zweitens, Gerechtigkeit und Selektionsfragen drittens, hier eingeführt als Frage nach dem Verhältnis zwischen demokratischer, Teilhabe gewährender Bildung und ideologischem, nichtsdestoweniger wirkmächtigem Bildungselitismus.

Die Lösungen indes, die als inhaltlich ausgefertigte Antworten auf die gestellten Fragen und konstatierten Probleme vorgeschlagen werden, und die den Stoff für die z.T. erbittert geführten Diskussionen um das richtige Verständnis von Bildung

liefern, stellen aber m.E. ebenso wie die im ersten Kapitel genannten Notstandsaufrufen hinsichtlich des zugrunde liegenden Verständnisses von Bildung kein Novum dar. Die Standardisierung von Bildung mittels Bildungsstandards und Standardtests, sie gilt vor allem aus Sicht einiger fundamentalkritisch agierender VertreterInnen der bildungswissenschaftlichen Zunft als Ausdruck einer utilitaristischen Instrumentalisierung von Bildung, die vielen möglichen Zwecken diene, bloß nicht dem einen: der zweckfreien und proportionierlichsten Bildung aller Kräfte des Menschen zu einem Ganzen. Nützlichkeitsaspekte ruinierten indes die Möglichkeit von Bildung, und davon abgeleitet Mündigkeit, Kritikfähigkeit.

Die daran anschließenden Debatten kreisen deshalb nicht von ungefähr um Fragen der Vermittlung zwischen individuellen und gesellschaftlichen Bedürfnissen. In Bezug auf Individuen: Fähigkeiten, die modern eben als Kompetenzen bezeichnet werden, älter jedoch als Tugenden dieselbe diskursive Funktion übernahmen: Ausstattungsmerkmale der Individuen zu bezeichnen, die allgemein als notwendig erachtet werden, in je konkret vorliegenden sozialen Systemen nicht nur zu überleben, sondern darüber hinaus so zu leben, dass diese Teilhabe als geglückt, insofern sie auf Mündigkeit und Selbständigkeit beruht, bezeichnet werden kann. Dass der Diskurs über eine standardisierte (Grund-)Bildung zu einem nicht unwesentlichen Anteil auch ein Tugenddiskurs ist, war übrigens auch den AutorInnen der Klieme-Studie bewusst. Als außer Streit stehenden Konsens in Bezug auf allgemeine Bildungsziele – eine weitere Botschaft an die skeptische KollegInnenschaft – nennen sie die gesellschaftliche Erwartung

„[...] dass das Bildungssystem mit daran arbeitet, auf die Staatsbürgerrolle vorzubereiten, also zur Teilhabe am öffentlichen Leben zu befähigen, als auch, im Blick auf die Subjekte, auf die Erwartung, dass im Bildungswesen die Fähigkeiten erworben werden, das eigene Leben als Lernprozess selbst gestalten zu können, trotz der Unsicherheit von Beruf und Arbeit, Karriere und sozialer Lage.“ (Klieme et al. 2003, 63)

Bloß über das „Inwiefern“ und die zur „Herstellung“ der erwünschten Tugenden einzuschlagenden Wege bzw. deren inhaltliche Festlegung gebe es Dissens, denn „konkret werden z.B. die Tugenden diskutiert, die für den Alltag generalisiert werden müssen, damit die individuelle Freiheit verantwortlich wahrgenommen wird.“ (Ebd.) Ungeachtet der Gemeinsamkeiten in den grundlegenden Problembenennungen (Teilhabe, Gerechtigkeit, Kompetenzen

bzw. Bildung bzw. Tugenden), die sowohl bildungstheoretische wie standards-affine Reflexion kennzeichnen, scheint aus der Perspektive kritischer BildungstheoretikerInnen aber gerade die Gemeinsamkeit suggerierende Perspektive zur Debatte zu stehen.

Vielleicht könnte eine Skizzierung der Skepsis mit dem Megathema Bildung Aufschluss darüber geben, dass das in der Klieme-Studie prominent zur Schau gestellte Verständnis von Bildung ja hinsichtlich seiner Funktionen in einem prinzipiellen Spannungsverhältnis zu derjenigen Deutung von Bildung steht, aus der heraus die Kritik hauptsächlich formuliert wird. Sollte dies der Fall sein, dann stünde eigentlich nicht bloß zur Debatte, dass Bildung etwa durch Kompetenz ersetzt werde oder überhaupt an Geltungskraft verliere. Sollte dies der Fall sein, dann könnten die Auseinandersetzungen darauf hinweisen, dass, bei relativ gleichbleibenden Problemlagen bzw. Ausgangsfragen und unter Beibehaltung der Bezugnahme auf Bildung sich tiefgreifendere Veränderungen hinsichtlich des begrifflichen Verständnisses ereignen, die wiederum auch disziplinär-institutionell ihren Niederschlag finden, z.B. in der Ausweitung und großzügigen Dotierung empirischer Forschungsprojekte zu Ungunsten der als unpragmatisch hingestellten philosophisch-hermeneutisch grundierten bildungstheoretischen Forschung. Die nächstliegenden Fragen sind daher: Lässt sich eine Struktur in den Auseinandersetzungen erkennen und woraus speisen sich die grundlegenden Einwände der KritikerInnen?

4.1.1. Fundamentalkritik am Konzept einer Bildung ohne Kritik

In Hinblick auf die an der Entwicklung der Bildungsstandards beteiligte Erziehungs- resp. Bildungswissenschaft/Bildungsforschung Deutschlands und Österreichs zeigte sich, dass die relativ eindeutige Interessens- und Auftragslage Grund und Anlass einer bis heute andauernden Auseinandersetzung über Bildung darstellt.

Grob lässt sie sich dabei im deutschsprachigen Raum hinsichtlich der angewandten Mittel und Methoden der Standardisierung sowie deren Motive, Grundlagen und Ziele ordnen. Die Spannweite der Standpunkte in wissenschaftlichen Beiträgen, Expertisen, Konferenzen sowie öffentlichen Auftritten reicht von affirmativer, hoffnungsvoller bis hin zu fundamentalkritischer, restlos ablehnender Haltung und deckt ein weites Spektrum möglicher Positionen ab. So wird etwa angesichts der normativen, oftmals nicht expliziten Grundlagen,

auf denen das Instrument Bildungsstandards beruhe, an der Legitimität des Projekts überhaupt Kritik geübt. Bildungsstandards, so der Grundtenor dieser Form von Kritik, leisteten der restlosen Vermessung des Menschen Vorschub (vgl. Krautz 2007), wären Ausdruck eines a-pädagogischen Denkens (vgl. Zur Lippe 2006, 25f), kennzeichneten die Unterwerfung der „Eigenlogik von Bildungsprozessen“ unter das betriebswirtschaftliche Kalkül (Pongratz 2007, 166) und verfehlten so immer schon das, worauf sie doch Bezug nähmen: Bildung. In Lutz Kochs Kritik sind die genannten Aspekte auf engem Raum versammelt:

„[D]ie Bildungsformel ist [...] das Programm, den einzelnen zu locken, ihn aufzuschließen, seine Neugier zu erwecken, ihn anzuregen, sich Gedanken zu machen, ihn überhaupt spüren zu lassen, dass er selbst denken kann [...]. Diese leicht vermehrbaren Andeutungen zeigen zur Genüge, wozu die Chiffre ‚Bildung‘, die mehr oder weniger bewusst und deutlich im Denken und Handeln jedes Lehrers liegt, der nicht nur Profi, sondern auch Pädagoge ist, anstachelt: den Versuch in den engen Grenzen der Institution und der eigenen Kräfte zu wagen, die ihm anvertrauten jungen Menschen mit sich selbst, mit den Welten der Tatsachen und der Ideen in einer Weise bekannt zu machen, die über das hinausgeht, was man aus Bildzeitung und Tagesschau vernehmen kann. Dies ist nicht das Programm der standardisierten, kontrollierenden und auf Problemlösungskompetenzen setzenden Systembetreuungswissenschaft, sondern das Programm einer von der Bildungschiffre inspirierten ‚Personenbetreuungswissenschaft‘. Sie kann ihr Programm freilich nicht mit Garantien einlösen.“ (Koch 2006, 137f)

Hüben und drüben, gewissermaßen. Diesseits der Bildung die pädagogisch motivierte Hinwendung zur Person, die die Betroffenen, d.h. die EducandInnen, instand versetze, das eigene Denken als solches überhaupt „spüren“ zu können und Distanz gegenüber den Produkten und Verfahren massenmedial auf- und vorbereiteter Wahrheitsangebote zu ermöglichen, falls der pädagogisch geleitete und inspirierte Bildungsprozess gelinge. Jenseits davon die Eingliederung in verwertbare, gesellschaftlich allemal vorgegebene Zusammenhänge und komplementär dazu die kontrollversessene Steuerung eines Systems, das Autonomie und Mündigkeit der Individuen nur in ihrer partikulären Form als Willen zur andauernden Problemlösung kenne und dies nicht nur der Möglichkeit nach als vielleicht erreichbares Ziel, sondern als Programm mit garantierter Machbarkeit. Im Lichte der Bildung stelle das freilich eine Verdunkelung dar, einen Beitrag zum Ausverkauf von Bildung. (Vgl. ebd., 138)

Vor dem Hintergrund solch einer kritischen Haltung lässt sich klarer Weise zwangsläufig nicht anders argumentieren als hinsichtlich eines „richtigen“ bzw. „richtigeren“ Verständnisses des Begriffs Bildung, welches vor allem deshalb eingefordert und argumentativ stark gemacht wird, weil das der Tradition der

(deutschsprachigen) Bildungstheorie verpflichtete Denken ein Instrument wie das der Bildungsstandards eben als Ausdruck einer (erzwungenen?) Abkehr von den eigenen disziplinären Ansprüchen, als Beispiel für die Machtübernahme rein ökonomischer Diskursformationen und davon abgeleiteter gesellschaftlicher, politischer Ziele (die freilich allesamt verkappte ökonomische seien), betrachtet.⁵⁸ Ins Zentrum dieser Spielart fundamentaler Kritik gehören daher auch Überlegungen, die angesichts der grassierenden Kompetenzmodelle diesen bescheinigen, als Ersatz für den älteren, ehrwürdigeren Bildungsbegriff zu fungieren und prominenter Ausdruck der (neoliberalen) Ökonomisierungstendenzen zu sein. (Vgl. Höhne 2007, 209) Die Klage darüber bzw. Warnung davor weist auf eine Bruchstelle mit der Tradition herkömmlicher Bildungstheorie, die es für BildungspolitikerInnen wie für die „Anwälte des Qualitäts-Entwicklungs-Systems“ (Koch 2006, 138) möglich werden lässt, wie ehedem von Selbständigkeit, Autonomie, Urteilskraft usw. zu reden, ohne jedoch die „Chiffre Bildung“ auch in ihrer Bedeutung als Forderung nach und als Modus von Distanz, Skepsis, als Ort, an dem der Widerspruch zwischen Sein und Bewusstsein aufrecht erhalten und schmerzvoll erfahren werden müsse (vgl. Heydorn 1980, 294) und vielleicht sogar als Widerstand, z.B. gegen Unbildung und Ausbeutung, anerkennen zu wollen. (Vgl. Frost 2008) Die Rede ist von Bildung ohne Kritik. Entledige man sich jedoch dieser, auf das Individuum und seine Mündigkeit/Autonomie bezogenen Dimension, entledige man sich also gleichsam stillschweigend des kritischen Potenzials, welches dem traditionellen Bildungsbegriff innewohne, so entledige man sich insgesamt und stillschweigend des Begriffs Bildung überhaupt.

Denn im Grundgedanken des humboldtschen Bildungsbegriffs, wie dieser ihn nach der Phase der philanthropischen Aufklärungspädagogik des späten 18.

⁵⁸ Inwiefern die Übernahme fachfremder Diskursformen und damit korrespondierender Praxen eine durch die Kraft des Faktischen erzwungene Machtübernahme darstellt oder doch eher eine willkommene Angelegenheit, die die facheigenen, aber das Fach konstituierenden Aporien kaschieren sollte, diskutiert z.B. Richard Kubac vor dem Hintergrund einer „Inventur“ von Bildung vor ihrem „Ausverkauf“: Die Zerfaserung bildungswissenschaftlicher Theorie und Praxis, die nicht bloß als „freigeistiger Theorieeklektizismus“, sondern auch als „direkte Folge einer innerwissenschaftlichen Verschiebung des Regelregimes von einem kognitiven Regelkomplex (und dessen Wahrheitskriterium) hin zu einem ökonom(ist)ischen Regelkomplex der Performanz (und dessen Wirksamkeitskriterium)“ (Kubac 2005, 75) interpretiert werden könne, sei „weniger eine oktroyierte Bedrohung für das scheinbar prekär gewordene Statut einer Disziplin – welches gerade auch im Bildungsbegriff kulminiert – als vielmehr ein mit offenen Armen empfangenes trojanisches Pferd.“ (Ebd.)

Jahrhunderts in bildungstheoretischen, anthropologischen, sprachwissenschaftlichen und politischen Texten formuliert hatte, stehe der kantsche Aufruf zum „sapere aude“ in Form einer Hinwendung zur Bildsamkeit des perfektiblen Menschen im Zentrum. (Vgl. Benner 1990, 103f) Damit wird Humanitas als prinzipiell im Widerstreit stehend, d.h. in einem Spannungsverhältnis zwischen Ich und Welt, gedacht. Bildung, in der neuhumanistischen Variante, sei nicht nur möglicherweise, sondern notwendigerweise ein Begriff, der Widerstände impliziert, weil das sich bildende und der Bildung fähige Subjekt überhaupt erst in der und durch die Auseinandersetzung mit einer widerständigen Welt sich selbst erfahren kann. (Vgl. Koller 1999, 52) Über Bildung zu sprechen bedeute dadurch aber auch, anders als z.B. in idealisierenden Humboldt-Interpretationen wie derjenigen Eduard Sprangers, Abstand davon zu nehmen, dem Subjekt in metaphysischer Manier grenzenlose Autonomie anzudichten und darüber gesellschaftliche Bedingungen von Bildung zu vergessen. Diese mit zu berücksichtigen führe aber zur Analyse und Kritik von Herrschaftsverhältnissen. Gerade Humboldts bildungstheoretisches Denken habe die Möglichkeit aufgezeigt, dass

„die Idee der Bildung nicht auf eine Legitimation von Herrschaft, sondern auf die Aufhebung jeglicher Herrschaft des Menschen über den Menschen zielt“.
(Benner 1990, 28)

Diese Auslegung allerdings, die Dietrich Benner in seiner Monografie zu „Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie“ (1990) nach der „idealisierenden“ Interpretation Eduard Sprangers und der Totalkritik Theodor Litts (vgl. ebd., 22-28) anführt, bezieht sich auf Heinz-Joachim Heydorns Humboldt-Verständnis. Es ist als historisch-dialektische Humboldt-Interpretation getragen vom Grundgedanken des Fortschritts: Im Gang der Geschichte werde die Vernunft zu sich selbst kommen und damit die Klassengesellschaft samt ihrer Wirtschaftsform, dem Kapitalismus, einer klassenlosen Gesellschaft weichen. In ihr hat die Herrschaft des Menschen über den Menschen aufgehört, Bildung setzt den Menschen frei, sein gesellschaftlich-politisches wie auch individuelles Geschick in die eigene Hand zu nehmen. (Vgl. Heydorn 1979, 337) Der Weg dorthin ist freilich nicht nur ein langer, in guter dialektischer Manier als steiniger vorgestellt, voller Rückschläge und Umwege. Das im teleologischen Geschichtsbild als Hoffnung ausgegebene Licht am Ende des Tunnels (vgl. ebd.) ist nur tätig herbeizuführen, Bildung ist darin sowohl Ergebnis als auch Bedingung und Mittel der Kritik, ohne

die das Bewusstsein nicht zu sich selbst kommen kann. (Vgl. ebd.) Die Kennzeichen und Folgen eines Bildungsverständnisses, das ohne Kritik auskommt, stattdessen Bildung in ihrer alleinigen Form als Besitz und Mittel sozialer Distinktion bedeutet, beschreibt Theodor W. Adorno in seiner „Theorie der Halbbildung“ als Ideologie, als Verdunkelung des Bewusstseins. (Vgl. Adorno 2006, 16) Den Zusammenhang zwischen Politik, Kritik und den Zentralbegriffen des bürgerlichen Bildungsverständnisses, Mündigkeit und Autonomie, die im Zeitalter der Aufklärung politisch schlagend wurden, nennt Adorno an anderer Stelle prägnant:

„Mündig ist der, der für sich selbst spricht, weil er für sich selbst gedacht hat und nicht bloß nachredet; der nicht bevormundet wird. Das erweist sich aber in der Kraft zum Widerstand gegen vorgegebene Meinungen und, in eins damit, auch gegen nun einmal vorhandene Institutionen, gegen alles bloß Gesetzte, das mit seinem Dasein sich rechtfertigt.“ (Adorno 1997, 785)

In der Folge dieses Gedankenganges stellten zeitgemäße Übersetzungsversuche – z.B. Kompetenz als moderne Variante von Bildung bei sonst relativ gleichbleibender Begriffsbedeutung (vgl. Nieke 2008) – allenfalls eine höchst problematische rhetorische, nichtsdestotrotz gesellschaftlich wirksame, Vorgangsweise dar, deren Nutzen nur noch in einer ideologischen Kampagne gegen das unbequeme kritische Potenzial des zuvor skizzierten Bildungsbegriffs zu suchen wäre.⁵⁹ Angebunden ist die fundamentalkritische Variante der Kritik, die an der Legitimität der Bildungsstandards zweifelt, über dieses Argument in den benachbarten und/oder übergeordneten Diskurs „Ökonomisierung der Bildung“, weshalb die Kritik an Bildungsstandards (wie zu sehen war) als konkreter Anwendungsfall der Kritik an Qualitätsentwicklungs- bzw. Qualitätssicherungssystemen überhaupt, welche selbst Spezialfall der Kritik an einer tiefgreifenden Ökonomisierung aller Lebensbezüge ist, gelesen werden kann.⁶⁰

⁵⁹ Bildung sei deshalb vorzügliche Zielscheibe für ideologisch motivierte Aushebelungsversuche, „[...] weil der Begriff [...] etwas zu Bewusstsein zu bringen vermag, das ganz wesentlich für eine demokratische Zivilgesellschaft ist: Das Wissen nämlich, dass Bildung zwar schon immer in den Dienst der Mächtigen genommen wurde und wird und daher herrschaftsstabilisierend wirkt, dass sie aber zugleich in der Freisetzung von Rationalität ein Moment des Widerspruchs hervorrufen kann, der sich in der Erkenntnis von Diskriminierung, Ausgrenzung und Unterdrückung zu artikulieren vermag.“ (Borst 2009, 130)

⁶⁰ Wie z.B. an der bereits zitierten „Frankfurter Erklärung“ bzw. an dem im Anschluss erschienen Sonderheft der Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik „Unternehmen Bildung“ zu sehen ist. (Vgl. Frost 2006) Von insgesamt 17 Beiträgen

Um nichts weniger „streitlustig“ argumentieren mithin VerteidigerInnen der Standardisierung, die sich, abgesehen von der ohnehin evidenten Unterstützung durch bildungspolitische Forderungen, in guter Gesellschaft derjenigen befinden, die angesichts der durch z.B. PISA konstatierten Probleme wie mangelnder Chancengleichheit, zu hoher Streuung der Leistungen usw. der herkömmlichen Interpretation von Bildung bescheinigen, ein Auslaufmodell zu sein:

„Die Zeiten eines emphatischen Bildungsverständnisses scheinen [...] vorbei zu sein. Mehr und mehr muss sich Bildung als ein – z.B. in Kompetenzform – operationalisierbares, indikatorisierbares und evaluierbares gesellschaftliches Leitziel verantworten und legitimieren. [...] Die finnische bildungspolitische Losung: ‚Wir brauchen Jeden‘ findet dabei in Zeiten der Massenerwerbslosigkeit in Deutschland keine Entsprechung. Niemand scheint hier zu Lande jene Menschen, die von PISA der ‚Risikogruppe‘ zugeordnet wurden, zu brauchen, da die für sie reservierten unqualifizierten Erwerbstätigkeiten wegrationalisiert oder ins Ausland verlagert werden. Wer dies für zynisch oder menschenverachtend hält, sollte die Kritik gegen die beschriebenen Verhältnisse richten. Das ‚Leitziel Bildung‘ kann also gesellschaftlich delegitimiert werden und ist keineswegs (mehr) unaufhebbar in die Grundstruktur abendländischer Kultur verankert.“ (Stolz 2006, 116)

Das selbst zu verantwortende Versäumnis, so kann Heinz-Jürgen Stolz interpretiert werden, liegt auf Seiten der deutschsprachigen Bildungstheorie, denn

„[k]ann die angelsächsisch-pragmatistische Tradition den neuen Herausforderungen mit ihrem die Gesellschaftlichkeit von Bildung betonenden ‚literacy-Konzept‘ (PISA) begegnen [...], so fragt man sich vergebens, wo eigentlich die aktuellen sozial- und bildungstheoretischen Stärken im deutschsprachigen Raum liegen – jenseits der altherwürdigen Tradition von Humboldt [...]“ (Stolz 2006, 118)

Im kontextuellen Umfeld wird aus dieser Perspektive also an der gesellschaftlichen, politischen und wissenschaftlichen Relevanz des Begriffs Bildung gerüttelt, dem implizit unterstellt wird, nichts zur politischen Steuerbarkeit von Bildungssystemen beitragen zu können (weil er entweder heillos utopisch oder theoretisch-unpragmatisch sei), oder dem immerhin nachgesagt werde, ohnehin in friedlicher Koexistenz mit der „neuen“ Auslegung auskommen zu können, denn schließlich wären Bildungsstandards eben – wie zuvor bereits

(Vorwort und die Anlass gebenden „Einsprüche“ nicht mitgerechnet) stellen zwei im Titel einen denotativen Bezug zu Standards bzw. Bildungsstandards her, während Bezüge zu Ökonomisierung, Ökonomie, Wirtschaft sechsmal, Zusammenhänge zu Reform, Steuerung usw. viermal und Verbindungen zu (pädagogisch) wissenschaftlich-methodologischen, disziplinären und identitätsstiftenden Problemen ebenfalls sechsmal genannt werden. Inhaltlich beschäftigen sich dann aber zwölf Beiträge explizit mit Bildungsstandards bzw. Standards in Bezug auf das Schulsystem. (Vgl. ebd.)

erwähnt – nichts anderes als der operativ-pragmatisch gewordene Anteil eines Denkens, der im Bildungsbegriff ohnehin aufgehoben wäre. (Vgl. z.B. Tenorth 2006a, 97f) Diese Spielart der Kritik an der Kritik richtet sich dann meistens weniger in inhaltlicher, sachlich-argumentativer Hinsicht an die DiskursteilnehmerInnen, denn vielmehr als Zurechtweisungen an diejenigen KollegInnen, die scheinbar nicht verstehen wollen, dass es keinen Widerspruch der Konzepte gebe. Der legitimatorische Teil der bereits ausgiebig genannten Klieme-Studie ist prominentes Beispiel für die direkte und konfliktfreie Ableitung der Bildungsstandards aus dem im deutschsprachigen Raum (größtenteils) vertretenen disziplinären Bildungsbegriff, was einen der schärfsten Kritiker dieser Positionierung, Andreas Gruschka, dazu veranlasst hat, das Spiel als „Gedankenexperiment“, freilich nicht ohne gehörige Portion an rhetorischer List, weiterzuspielen und über „Bildungsstandards oder das Versprechen, Bildungstheorie in empirischer Forschung aufzuheben“ (Gruschka 2006b, 140) zu reflektieren. Konkret könne man anhand eines solchen Experiments klären,

„was man über den Sachverhalt erfahren kann, wenn man gedankenexperimentell einfach vom Gegenteil negativer Folgen [Gruschka meint hier die politische Bevorzugung empirischer Bildungsforschung sowie die verabsäumte empirische Wendung pädagogisch einheimischer Begriffe, Anm. W.H.] ausgeht, nämlich mit einem der Autoren der Expertise behauptet, dass die neue Bildungsforschung, also PISA und Folgen, Ausdruck des Einflusses des bildungstheoretischen Denkens in der Forschung ist. Pointiert gesagt, dass die Bildungstheorie und mit ihr das pädagogische Anliegen endlich in der Forschung angekommen sein könnte.“ (Gruschka 2006b, 141f)

Der namentlich nicht genannte Autor, der hier gemeint war (nämlich Heinz-Elmar Tenorth), hatte im selben Band Gelegenheit, Andreas Gruschka und seiner „Koalition der Gestaltungswilligen“ abermals zu antworten. Abermals deswegen, weil bereits ein Jahr vor dem Erscheinen des Bandes „Unternehmen Bildung“ (Frost 2006) ein Aufsehen erregender Artikel von ihm in der Wochenzeitung „Die Zeit“ erschienen war, in der die unmittelbarere Reaktion auf die „Frankfurter Erklärung“ nachzulesen ist und der die Arena vermutlich eröffnete – oder, wenn schon nicht eröffnete, dann doch gehörig Öl ins Feuer goss. Der Artikel trug den provokanten Titel „Milchmädchenrechnung“ (Tenorth 2005) und versprach im Untertitel zu klären, weshalb der „Vorwurf der Ökonomisierung des Bildungswesens falsch ist“. (Ebd.)

Der Inhalt im Überblick: Nach jahrzehntelangem Streit zwischen Sozial- und Christdemokraten hätte die Bildungspolitik Deutschlands (d.h. die

Kultusministerkonferenz), aufgeschreckt aus ihrem Schlummer durch die Ergebnisse der PISA-Studien, einen „Konsens über wesentliche Ziele, Strategien und Instrumente der Bildungspolitik“ (ebd.) erzielt. Eine der Folgen wäre die Entwicklung von bundesweiten Bildungsstandards sowie die Umstellung der Universitäten auf die Bologna-Studienarchitektur. Die umfassende Kritik (Ökonomisierung der Bildung) daran aufgreifend, stellte Tenorth die rhetorische Grundfrage und beantwortete sie sogleich:

„Ist also doch die ganze Richtung falsch, die vermeintlich traditionslose Politiker, kritiklose Bildungsforscher und blindwütige Ökonomen vorgeben? Bedarf es einer Renaissance der alten Ideen von Bildung und akademischer Kultur statt Leistungsmessung? Nein, man muss dem lagerübergreifenden Protest entschieden widersprechen: Gefangen in den alten Formeln, zeigen sich die Kritiker blind gegenüber der tatsächlichen Praxis und den Möglichkeiten der aktuellen Bildungsreform; vereint in einem seltsamen Bündnis der alten Privilegierten, vor allem in den Universitäten, mit denjenigen, die sich in ihrem gemütlichen Alltag aufgeschreckt finden, wozu Evaluation ohne Zweifel beiträgt, machen sie sich zum Wortführer einer Politik, die den notwendigen Umbau unseres Bildungssystems hemmt.“ (Tenorth 2005)

An drei Problembereichen machte Tenorth kenntlich, worum der Streit sich drehe. Von Bedeutung für die Diskussion über Bildungsstandards sind die ersten beiden. Erstens wäre da ein falsches Verständnis von Autonomie. Nach Maßgabe der KritikerInnen wären Steuerung und Autonomie unvereinbar, was aber ein Missverständnis wäre, denn Autonomie bedeute

„im Bildungsbereich nur Selbstständigkeit in der Abhängigkeit, keineswegs unkontrollierte Selbstgesetzgebung. Verantwortung für die Leistungserbringung an der einzelnen Schule oder Hochschule muss deshalb mit zentralen Standards und Leistungsmessung parallel gehen.“ (Tenorth 2005)⁶¹

Daraus ergebe sich lt. Tenorth also direkt die Forderung nach Leistungsmessung und Standardisierung, die dadurch zu Recht bestehe und keineswegs – so die Kritik – der Besonderheit der jeweiligen Einrichtung nicht gerecht werden könnte. Schließlich wären es ja legitimierte und anerkannte ExpertInnen, die diese besorgten. (Vgl. ebd.) Und mit Blick auf die Kritik an den Umstellungen im

⁶¹ Vgl. dazu auch Tenorth 2004b. Darin erörtert der Autor ausführlich die unterschiedlichen Verwendungsweisen des Begriffs Autonomie innerhalb der Pädagogik seit dem späten 18. Jahrhundert. Ausgehend von der in diesem Artikel getroffenen Unterscheidung zwischen wissenschaftstheoretisch/philosophischer, begrifflich/empirischer, sozialwissenschaftlich/politischer, historisch/aktueller Referenzen (vgl. Tenorth 2004b, 106), müsste o. zitierte Stelle wohl vor dem Hintergrund einer sozialwissenschaftlich/politisch/aktuellen Referenz gedeutet werden.

Bereich der Bildungswissenschaft zugunsten empirischer Bildungsforschung meinte Tenorth, sie klinge „kurios aus dem Munde von Disziplinen, die erst mühsam dazu gedrängt werden mussten, die Realität von Bildungsprozessen wirklich aufzuklären.“ (Ebd.) Abschließend, als tadelnde Botschaft an die gestaltungswilligen KollegInnen, dann das die Fronten (wiederum „Hüben und drüben“ – diesmal allerdings gar noch personifiziert) noch einmal klärende Resümee:

„Die systematische Schwäche der gesamten Kritik, nicht nur der Verfasser der ‚Einsprüche‘ [gemeint ist die Frankfurter Erklärung, Anm. W.H.], wird damit noch einmal sichtbar: Sie leugnet nicht Reformbedarf, aber nach rückwärts; denn sie fingiert die Vergangenheit des Bildungssystems als heile Welt, die erst von Evaluation und Akkreditierung, Bologna-Prozess und Bildungsstandards bedroht wird, sich aber vorher in der notwendigen ‚Langsamkeit‘ dem ‚Wahrheitsstreben‘ hingegeben hat. [...] Der Schlüssel zur Qualität liegt in den Bildungseinrichtungen selbst. Die Alternative kann nicht heißen, [...] von Kontrolle freigesetzt zu werden und externe Standards als ‚verschärfte Fremdbestimmung‘ anzuprangern. Die Bildungsreform mag bisher nicht für genügend Akzeptanz und Mitwirkung bei denen gesorgt haben, auf deren Mitwirkung und Akzeptanz sie angewiesen ist, das lässt sich ändern; auch Reformfolgenforschung ist nötig. Es gibt aber keinen Grund, nach den ersten zaghafte Versuchen energischen Wandels die Rolle rückwärts zu fordern.“ (Tenorth 2005)

Die AdressatInnen der Botschaft konnten mittels Lektüre des Artikels zwar nicht stichhaltig erfahren, weshalb ihre Kritik an den Reformen, die sie als „Ökonomisierung der Bildung“ bezeichneten, falsch sei, aber immerhin war klar, dass Systemsteuerung und Leistungsmessung dazu angetreten waren, einer ganzen Reihe von (ihren?) Privilegien den Garaus zu machen. Inhaltlich trug der Artikel wohl nicht viel zur differenzierten Auseinandersetzung bei, aber es lässt sich anhand des aufgeregten, polemischen Schreibduktus doch zeigen, dass die Debatte in ihren wesentlichen Zügen, zumindest was die Grundpositionen betrifft, keineswegs eine rein sachlich geführte, akademische Auseinandersetzung war, die ohne Chance auf öffentliche Kenntnisnahme geführt wurde. Hier ging es durchaus auch um das Selbstverständnis der Beteiligten nicht nur in fachlicher, sondern wohl auch in politischer Hinsicht. Es wäre an dieser Stelle allerdings darin zu suchen, dass jenseits der parteipolitischen Zuschreibungen von links bis rechts vom Autor ein von der Empirie möglich gemachter Konsens konstatiert wird, der als das politisch und gesellschaftlich Gegebene pädagogisch-empirischer bis bildungstheoretischer Arbeit vorgelagert sei und dem pädagogische Praxis wie Theorie gegenüber nachgeordnet bzw. zumindest in ihren Leistungsversprechungen rechenschaftspflichtig wären. Geht es, wie im

Falle der Bildungsstandards und Testentwicklung dann darüber hinaus darum, Programme zur Erreichung bestimmter, primär nicht bildungstheoretisch oder pädagogisch vorgegebener Ziele zu entwerfen, die vermittels des politischen Drucks auch auf ihre Erreichung hin überprüft werden sollen, dann handelt es sich, aus der Sicht kritischer Erziehungswissenschaft und mit den Worten Dietrich Benners, nicht bloß um die Frage affirmativer bzw. kritischer Texte in Form von Theorien (vgl. Benner 1987, 122f), sondern auch um einen Streit zwischen affirmativem und kritischem Bewusstsein. Möglicherweise ist das einer der Gründe für die affektiv aufgeladene erste Runde im Streit zwischen der „Koalition der Gestaltungswilligen“ und einem ihrer schärfsten Kritiker.

Aber zurück zur zweiten, im Sammelband „Unternehmen Bildung“ (Frost 2006) erschienenen, Runde, in der Heinz-Elmar Tenorth seiner Kritik an der „Frankfurter Erklärung“ und dem darin vorgebrachten Widerstand gegen die „Ökonomisierung der Bildung“ weitere Aspekte verleiht. Der Duktus der polemischen, personalisierenden Kritik, einer *argumentatio ad personam*, soll von Anfang an vermieden werden. Stattdessen soll die „Frankfurter Erklärung“ sowie deren kritische Aufnahme als „Symptom für die politische Argumentationsfähigkeit unserer Disziplin“ (Tenorth 2006, 91) gelesen werden.⁶² Und um diese wäre es nicht gerade gut bestellt. Denn es wären mitunter problematische Koalitionen, die vonseiten der Verfasser und UnterstützerInnen der „Frankfurter Erklärung“ eingegangen würden, um die fundamentale Kritik an

⁶² Als rhetorischen „Aufhänger“ wählt Tenorth interessanter Weise eine (Selbst-) Zuschreibung, die die Fronten kenntlich machen soll. So gebe es einen „Teil der Disziplin, der sich selbst als kritisch etikettiert und andere als ‚technokratisch‘ einordnet.“ (Tenorth 2006, 91) Mit letzterem Etikett, so Tenorth weiter, sei er von jener kritischen Fraktion bedacht worden, wobei er sich „allmählich mit einiger Lust an falschen Etikettierungen selbst der Technokraten-Fraktion zurechne“. (Ebd.) Die Etikettierung als Technokrat ist zwar eindeutig pejorativ gemeint, aber selbst die polemische Aufteilung der Disziplin hat noch ihre im Kern sachlich begründbaren Ursachen. Tenorth selbst wollte nur drei Jahre zuvor einen bedeutungsvollen Umschwung in den bildungstheoretischen Denken kennzeichnenden Grundfragen stark machen. Nicht länger die „Was-Ist-Frage“ sei die bildungstheoretisch bedeutsame, sondern die „Wie-Frage“. Sie verweise auf das bildungstheoretisch-erziehungswissenschaftlich und folglich auch pädagogische Kernproblem: „Für bildungstheoretisch interessierte Erziehungswissenschaftler beginnt aber das eigene theoretische Problem erst hier, bei der Frage, ob Bildungstechnologie mehr ist als ein Oxymoron [...] oder, und im Erwartungshorizont pädagogischer Praxis formuliert: Wie ist Bildung im Praxisfeld der Pädagogik möglich?“ (Tenorth 2003, 427f) Am Ende des zitierten Artikels heißt es dann, dem Anlass entsprechend als Beitrag eines Symposiums zu Ehren Wolfgang Klafkis etwas launig formuliert: „Für die Verwendung des Begriffs der Technologie als Kennzeichen der Praxis, die damit aufgeklärt wird, übernehme ich die Verantwortung [...]“ (Ebd., 429) Zur weiteren Auseinandersetzung mit dem angeführten Text s. auch ab S. 174 in der vorliegenden Arbeit.

den zeitgenössischen Bildungsreformen zu formulieren.

So wären es die z.B. von Ulrich Herrmann vorgebrachten, reformpädagogisch inspirierten Invektiven gegen eine standardisierte Bildung, die, anders als die bildungspolitisch geforderten Standards und Leistungsmessungen, politisch fragwürdig wären. Herrmanns Gegenüberstellung von „guten“ und „schlechten“ Standards, wobei die „schlechten“ aufseiten der jetzt in Entwicklung befindlichen zu suchen wären und die „guten“ mit Bezug auf den „Kirchenvater der Pädagogik“ (Tenorth 2006a, 97), d.h. mit Bezug auf Pestalozzi, genannt werden⁶³, führe letztlich zu einer schultheoretisch nicht legitimierbaren Position, die in der

„Kritik von Standards, Notengebung und der schulischen Zuteilung von Zertifikaten und Berechtigungen (die er [Ulrich Herrmann, Anm. W.H.] anscheinend zugunsten der ‚individuellen Anschlüsse an eine Berufsausbildung‘ ablösen will) ein Grundübel der Schule sieht [...] Aber er erliegt damit nicht nur den zahlreichen pädagogischen Illusionen über die allein an pädagogischen Maßstäben ausgerichtete schulische Vergleichspraxis, er ignoriert die Tatsache, dass der Alltag der Schule selbst und für die Lernenden unausweichlich erzwingt, dass sie sich nicht nur mit anderen, sondern auch an sachlichen Gütemaßstäben vergleichen, und er ist offenbar gewillt, schulische Abschlussprüfungen zugunsten beruflicher Eingangstests zu ersetzen.“ (Tenorth 2006a, 97)

Hier „überholt“ die Kritik an der Kritik gleichsam die zuvor vorgebrachte Kritik in Bezug auf die Klassifizierung affirmativ vs. kritisch. Die Verhältnisse kehren sich um. Affirmativ wären demnach die Feldzüge gegen eine standardsbasierte, Vergleichsmaßstäbe setzende Leistungsmessung, wenn und weil sie eben *nicht* schultheoretisch und bildungspolitisch legitimiert wären⁶⁴, wenn und weil sie weiters unter Beanspruchung bestimmter, hier eben: reformpädagogisch affizierter, Überlegungen direkt in eine unkritische Ökonomisierung (der Chancen) führten, ganz nach dem dann (un)freiwilligen Motto einer vorgeblich kritischen „Bildungs-Pädagogik“ (vgl. ebda), die doch eigentlich

⁶³ Gemeint ist „bei Pestalozzi die gute Maxime für den Pädagogen: ‚Vergleiche ein Kind niemals mit anderen Kindern, sondern immer nur mit sich selber.‘“ (Tenorth 2006a, 97)

⁶⁴ In diesem Zusammenhang taucht übrigens auch wieder die Notstandssemantik auf. Hier jedoch als Warnung vor der Warnung: „Die Erziehungswissenschaft [...] sollte sich rasch darüber verständigen, ob in ihrem Namen bildungspolitisch so gesprochen wird, [...] in einer Stilform, die den eigenen Aktivitäten den Status der letzten Warnung vor dem drohenden Ende zuschreibt [...] oder in Programmen, die zwar ‚Steuerungs- und Kontrollillusionen‘ mit guten Gründen abwehren, aber einer gesellschaftlichen Rolle der Pädagogik und des Erziehungssystems das Wort reden, die weder schultheoretisch noch bildungspolitisch [...] rechtfertigungsfähig ist, sondern sich allein einer unkritisch tradierten reformpädagogischen Selbstillusionierung verdankt [...]“. (Tenorth 2006a, 102)

Herrschaftspädagogik sei, weil sie sich den bestehenden Systemen apädagogischer Selektion andiene, indem sie die der Schule von der Politik überantwortete und demokratisch legitimierte Aufgabe leugne. Diese Aufgabe liege „in der nach Leistung organisierten Differenzierung der Lernenden und der nach universalen Kriterien zugeschriebenen Beurteilung“ und nicht „in der Subjektivierung, die sie bei Herrmann“ erfahre. (Ebd.) Insgesamt zeigt sich die Umkehrung des Vorwurfs aber auch in dem Argument, dass gerade das Vordringen der *vermeintlich* bildungstheoretisch nicht fundierten und also bildungspolitisch unkritischen empirischen Bildungsforschung mit verantwortlich sei, „die Aufmerksamkeit vom kritischen Rasonnement weg auf die distanzierte Beobachtung der Erziehungswirklichkeit hin zu lenken.“ (Ebd., 99) Diesem Umstand nämlich sei es nur zu verdanken, dass jenseits eines „Modus der Generalkritik“ (ebd.) auch „Informationen über die Leistungen des Bildungssystems“ (ebd.) geliefert würden, wodurch diese Art der Forschung sich an der „Konstruktion anderer Bildungswelten“ (ebd.) beteiligen könnte – das freilich sei der „Alltag in Disziplinen, die selbst Wissenschaft von und für Praxis sein wollen.“ (Ebd.) Kritik, das könnte der Kern der tenorthschen Argumentation sein, kann und soll nicht so platziert werden, dass sie praktisch (und politisch) handlungsunfähig mache. Im Gegenteil: Erst, wenn die Kooperationsofferte der Politik angenommen würden und der Schein einer in unschuldiger Autonomie operierenden „Rhetorik der öffentlichen pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Rede“ (ebd., 102) verblasse, werde der Alltag einer „normal science“ eintreten können:

„Die Unschuld bewahrt man sich dabei jedenfalls nicht, die erhält sich besser im Elfenbeinturm. Dort, nicht in der Kooperation mit Politik, hat man auch die kritische Aussicht auf das Ganze.“ (Tenorth 2006a, 103)

Wie die Fronten und inhaltlichen Zuweisungen im Einzelfall auch aussehen, einen wesentlichen Bezugspunkt im Streit um die standardsbezogenen Reformen des Schulbildungswesens stellt die Frage nach oder der Vorwurf kritischer vs. unkritischer theoretischer Positionierung dar. Sie werden innerhalb der eher fundamentalkritischen Auseinandersetzungen bezüglich der Kennzeichnung der adressierten BotschaftsempfängerInnen hin und her geschoben. Eines immerhin wird dadurch deutlich: Selbst im Falle fundamentaler, generalisierender Kritik an der Kritik bleibt eine kritische Auslegung von Bildung, mag sie vordergründig noch so funktional zwecks

Legitimierung der bildungspolitisch gewünschten Reformen erscheinen, integraler Bestandteil der Argumentation. Kompetenz und Bildung, das ist eine Folge dieser Bezugnahme, stünden weder in einem Konkurrenzverhältnis noch löse das eine das andere ab. Der Vorwurf affirmativer Bestärkung von ohnehin bestehenden gesellschaftlichen Verhältnissen mittels Bildungsstandards, der von Seiten der bildungstheoretischen Kritik vorgebracht werde, läge quer zu diesem Verhältnis, noch dazu dann, wenn es, wie im Falle der Bildungsstandards, darum ginge, schulische Grundbildung zu garantieren. Bestenfalls ginge es darum, kritisches Bewusstsein vermittelt eines zu garantierenden, oder schwächer: eines anzuvisierenden Grundbildungsniveaus, überhaupt erst in den Bereich der Möglichkeiten zu holen. Voraussetzung für Kritik, so die Überlegung, ist es, überhaupt am gesellschaftlichen Alltag (vgl. Tenorth 2004a, 658) teilnehmen zu können. Die hierfür notwendigen Elemente wären in ihrer genealogischen Reihenfolge beschrieben als

„Basiskompetenzen und Allgemeinwissen, dann Urteilskraft – das wird in den Dimensionen der Grundbildung als Bildungsminimum vorausgesetzt und das ist von Schulen zu sichern. Hier liegt der harte Kern der Formulierung von Bildungsstandards [...]. Bildungstheorie kann dieser Prämisse nachfolgen, nicht sie ersetzen.“ (Tenorth 2004a, 658)

Das kritische Potenzial, so kann Tenorth an dieser Stelle interpretiert werden, liegt – in der Zusammenschau mit der Sorge um die zu große Zahl an kompetenzmäßig als Risikogruppe einzuschätzenden PflichtschulabgängerInnen – darin, den Zugang zur Ermöglichung gesellschaftlicher Teilhabe als Bedingung von Kritik sicherstellen zu wollen. Der Unterschied zur bildungstheoretisch vorgebrachten Kritik bestehe „lediglich“ darin:

„Bildungsstandards bzw. ihre Konstrukteure behaupten von sich, dass ihre Erwartungen historisch-gesellschaftlich nicht nur Ideal, sondern auch einlösbar sind, und sie behaupten von sich, dass sie in schulischen Lernprozessen einlösbar sind – beides kann man und darf man offenbar von Bildung nicht sagen. [...] Solche Position verschafft zwar ein gutes, kritisches Gewissen, für die Gestaltung der Schule muss man aber andere Theorien und auch andere Forschung suchen, allenfalls als immer neue Kritik ist diese Bildungstheorie relevant, über die Wirklichkeit informiert sie nicht mehr.“ (Tenorth 2006a, 99)

Der im obigen Zitat vorgebrachte pauschale Vorwurf einer abgehobenen, wirklichkeitsfremden Kritik, entzieht solcherart den damit implizit angesprochenen Positionen, Methoden, KollegInnen die Legitimation, überhaupt zum Diskurs in sinnvoller Weise Beiträge beisteuern zu können. Im Grunde lautet der Vorwurf

aber auch, dass Begriff und Inhalt von „Bildung“ jenseits dessen aufgehoben seien, was kritische Bildungstheorie darunter zu verstehen geneigt ist. Die Absage an eine bestimmte Form von Kritik ist zugleich eine Absage an das kritische Bewusstsein, aus dem heraus Einwände gegen Vereinnahmungsversuche im Modus bildungstheoretischer Kritik formuliert werden, wodurch in der Folge auch Begriffe wie „kritisch“ und „affirmativ“ als längst überholt und eben bloß theoriespezifisches, luxuriöses, wenngleich die Wirklichkeit aussparendes und also eitles Instrumentarium, ausgegeben werden.

4.1.2. Gemäßigte Kritik oder: Standardisieren ja, aber richtig

Gemäßigter geht es hingegen meistens dann vonstatten, wenn nicht an der Legitimität des Instrumentes oder an der Absicht der Standardisierung und Testung generell gezweifelt wird, sondern an dessen Umsetzung. Bezeichnend für das Mitwirken an dieser Diskursvariante ist ein Hin-und-Her-Pendeln zwischen den oben genannten „unversöhnlichen“ Polen, ein Oszillieren nicht nur in Bezug auf die Einstellung zur diskutierten Standardisierung, sondern auch hinsichtlich der dabei zur Anwendung kommenden Methoden und der institutionalisierten (Sub-) Disziplinen, aus denen heraus der Diskurs am Laufen gehalten wird. Warnungen vor hypertrophen Erwartungen von Bildungsstandards als „Allheilmittel“ durchziehen diese Art von Beiträgen bei ansonsten jedoch nicht grundsätzlich ablehnender Haltung. Typisch für die gemäßigte Kritik ist z.B. ein 2004 erschienener Artikel von Rudolf Messner, also noch relativ früh in der Phase der Entwicklung der Instrumente, in dem zu Beginn das Auseinanderklaffen von tatsächlich erledigter Entwicklungsarbeit und in Aussicht gestellten Effekten, die den unrealistischen bildungspolitischen Erwartungshorizont markierten, thematisiert wird:

„Sie [die Bildungsstandards, Anm. W.H.] erscheinen noch sehr punktuell; von einer durchgängigen Objektivierung der Fachanforderungen kann keine Rede sein. Umso problematischer erscheint allerdings, wie ausschließlich sie, ungeachtet ihres Ausarbeitungsgrades, schon als Allheilmittel für die flächendeckende Administration schulinterner, landesweiter und länderübergreifender Vergleichsarbeiten und Vereinheitlichungstendenzen gesehen werden.“ (Messner 2004, 697)

Relativ große Einigkeit hingegen zeigt sich in den Beiträgen des gemäßigten Diskurstyps hinsichtlich der als notwendig interpretierten Objektivierung von Leistungen des Schulsystems bzw. von Bildungsprozessen, sogar vermittelt des

Wegs über eine Standardisierung des Outputs. Längst überfällige Entwicklungen, die anderenorts bereits vollzogen wären, würden nun endlich auch in Deutschland (und Österreich) initialisiert werden, denn mit der

„[...] Orientierung an Output und Produktion wird im deutschen Schulsystem auch ein Versäumnis in der Entwicklung und Anwendung sachgerechter Objektivierungsverfahren in der Vergangenheit abgegolten.“ (Messner 2004, 697)

Auch wenn Messner im weiteren Verlauf des angeführten Textes durchaus nach der Sinnhaftigkeit der konkret anvisierten Maßnahmen fragt und vorsichtig zu bedenken gibt, ob nicht „unverzichtbare Dimensionen von Bildung“ (ebd.) durch eine unsachgemäße Objektivierung zu kurz kämen, so unterscheidet sich diese Herangehensweise doch grundsätzlich von der oben skizzierten, ungleich radikaleren Legitimationskritik. Der Verweis auf Bildung dient dabei nicht entweder der Bekräftigung eines vernichtenden Urteils über vermeintlich bildungsvergessene Vermessungstendenzen zwecks totaler Durchökonomisierung aller Lebensbezüge und der mit Bildung betrauten Institutionen, auch nicht der Schelte der mit dieser Kritik nicht geizenden bildungstheoretischen KollegInnenschaft, der Hinweis auf Bildung bedient dabei eher die Frage, ob die eingeschlagenen Wege der Standardisierung auch angemessen berücksichtigten, was unter Bezugnahme auf Bildung ehemals und bis jetzt im kollektiven und pädagogisch-wissenschaftlichen Gedächtnis als Tradition aufgehoben wäre. Bildung dient dabei eher als korrektive Bezugsgröße, der zugetraut wird, das artikulationsfähig zu machen, was durch die Sprache der Standards und Tests sonst nicht berücksichtigt werden könnte. Bei Messner sind dies im o.a. Artikel die Dimension der Selbsttätigkeit, aus der heraus festzuhalten sei, dass „die Eigenleistung der Lernenden letztlich unverfügbar ist“ (ebd., 703); des Weiteren die Dimension des Subjektiv-Kreativen im Prozess des Sich-Bildens, die es erfordere, dass „Standards die durch sie bezeichneten Lernergebnisse [...] nicht punktgenau vorgeben“ (ebd., 705); sowie als dritte Dimension der universelle Charakter von „Bildung“ als die Ziele fachlichen Unterrichts übersteigendes Kriterium zur Stiftung von Sinnzusammenhängen:

„Stets geht es nicht nur um Lesefähigkeit, Problemverständnis und fremdsprachliche Kompetenz, sondern immer auch um Rücksicht, Einfühlungsvermögen, Verantwortung und Hellhörigkeit für Lebensfragen.“ (Messner 2004, 705)

Insgesamt, so kann Messner interpretiert werden, bedeutete die

Berücksichtigung der genannten Dimensionen von Bildung, dass eine rein auf die Objektivierung und Optimierung von fachlichen Lernleistungen bezogene Reform, eine „Weiterentwicklung der fachlichen Leistungskulturen“ (ebd., 711), zwar immer noch legitim und wohl auch wünschenswert wäre. (Vgl. ebd.) Bildungsstandards aber, sollen sie diesen Namen zu Recht tragen, müssten auf eine Reform des Schulwesens überhaupt, im Sinne einer Reform hin zur „bildenden Schule“ (vgl. ebd.) hinauslaufen bzw. würden sie in solch einer umfassenderen Reform ein notwendiges Element unter anderen darstellen – aber auch nicht mehr. Zur Skizzierung der „bildenden“ Schule zieht Messner Hartmut v. Hentig heran und nennt dann einige Kennzeichen, die von „Schule als Lebens- und Erfahrungsraum“ über „Schule als Lebenswelt“ bis hin zu „Gestaltung der Schule als kultureller Raum“ reichen (um nur einige zu nennen). Wie auch immer die um die „besseren“ Bildungsstandards herum konstruierte Schule auch konkret aussehen mag, zum Schluss des Artikels folgt die obligatorische Warnung, diesmal jedoch nicht vor den prinzipiell und überhaupt illegitimen Bildungsstandards, sondern die Warnung vor der Verlockung schneller, enggeführter und politisch top-down per Erlass durchgeführter Reformen. Wie es besser ginge, auch das kennzeichnet einen wesentlichen Unterschied zu den radikaleren Texten, führt der Autor ebenfalls an:

„So verlockend der kurze Weg einer schnellen administrativen Durchsetzung normativ gesetzter Zielstandards erscheinen mag, wirklichen Erfolg verspricht nur der längere Weg, die Lehrerinnen und Lehrer für die Entwicklung einer neuen Schul- und Unterrichtskultur zu gewinnen und zu befähigen. Dies kann nur durch eine systematisch angelegte Schulentwicklung [...] geschehen, welche den Lehrpersonen als den Trägerinnen und Trägern der notwendigen Reformen Kompetenz und Respekt [...] im Prozess der Verwirklichung der Bildungsstandards auch praktisch zuerkennt.“ (Messner 2004, 712)

Der Ausgangspunkt vieler gemäßigter Stimmen im Diskurs über Bildungsstandards kann auch hinsichtlich der relativen Nähe zu einem der beiden vorher genannten Pole bestimmt werden und äußert sich meistens in Gestalt von Positionierungsambitionen, die die jeweiligen Beiträge zum Thema als Einleitung eröffnen oder abschließend runden. Meistens geht es dabei darum, die als Auslöser für Standardisierungen bezeichneten Mängel der betroffenen Schulsysteme in ihrem Wert als Indikatoren für Problemidentifizierungen zu bestätigen. Vor allem die durch PISA konstatierte Ungerechtigkeit in Bezug auf Bildungschancen und die damit verbundene Praxis der nicht validen, nicht

objektiven Beurteilungsmaßstäbe und –kriterien wird in allen herangezogenen Texten als Beweis für die Reformbedürftigkeit des österreichischen und deutschen Schulsystems genannt. (Vgl. z.B. Tillmann 2006, 16f) Handelt es sich um einen gemäßigten Beitrag, der aus einer relativen Nähe zur bildungstheoretisch, philosophisch-pädagogischen Abteilung heraus erfolgt, so wird nicht selten die zu wenig wissenschaftlich, in diesem Fall eben bildungstheoretisch, fundierte Grundlage bemängelt. Ein weiteres Beispiel für diese Variante, neben dem o.a. Text von Messner, stellt u.a. auch der 2005 erschienene Beitrag von Wilfried Plöger dar. Plöger plädiert mit Erich Weniger und Wolfgang Klafki dafür, „Sinnkohärenz“ zwischen der Ebene des Bildungsideals bis „hinab“ zur Ebene der Kenntnisse und Fertigkeiten mittels niveauller Lehrpläne herzustellen. Für die Umsetzung stellen die klafkischen allgemein-didaktischen Grundbegriffe des Exemplarischen, Elementaren und Fundamentaln wichtige Bezugsgrößen dar – all dies, nämlich Sinnkohärenz und Niveau, sowie didaktische Grundlagen vermisse er im Konstrukt der Bildungsstandards. Erst wenn diese Grundlagen gegeben wären, könnten das alltägliche Unterrichtsgeschäft und die daran anschließenden Standards/Tests bildungstheoretische Legitimation erhalten und die Diskussion darüber an „Reflexionsbreite und –tiefe“ gewinnen. (Vgl. Plöger 2005, 104ff)

Äußerungen hingegen, die aus einer relativen Nähe zum standardsaffinen Umfeld erfolgen, scheinen die Forderung nach bildungstheoretischer Einbettung hingegen weniger einzufordern. In diesen Fällen wird aber auch eindringlich und eindrücklich davor gewarnt, Bildungsstandards als selig machendes Allheilmittel misszuverstehen, das alle Probleme der Schule rasch und endgültig zu lösen vermöge. Vielmehr bedürfe eine die Qualität schulischer Lehr-Lernprozesse steigernde Reform umfassenderer Veränderungen als die der bisher anberaumten – und das nicht nur aufseiten des Outputs, sondern auch auf der Inputseite und vor allem als Prozesssteuerung. (Vgl. z.B. Oelkers/Reusser 2008, 3ff) Warnungen vor ungewollten Nebeneffekten, gleichsam pädagogischen Kollateralschäden, wie den des bereits genannten „Teaching to the Test“ etc. bilden u.a. den Hintergrund für diese Variante von Diskursbeiträgen. Eine naive, allzu rasche und gar noch schlampige Umsetzung eines einzelnen Instrumentes könne die in es gesetzten Hoffnungen zwangsläufig nur enttäuschen. Um zu verhindern, dass Bildungsstandards in die Kette der als gescheitert zu bezeichnenden Reformbemühungen eingereiht werden müssen, reagiert diese

Sorte von Diskursbeiträgen hauptsächlich damit, die allzu überbordenden Hoffnungen einzudämmen und die als unterrepräsentiert zu bezeichnenden Probleme bzw. „offenen Baustellen“ prominent ins Licht zu setzen. Und dazu gehört eben der wiederholt vorgebrachte Hinweis, Bildungsstandards ließen sich nur sinnvoll als Teilelement einer umfassenderen Reform implementieren und Maßnahmenpakete wären mindestens parallel, nicht aber nachträglich zu schnüren. (Vgl. Oelkers/Reusser 2008, 10)

Eine im Diskurstyp „gemäßigte, nicht fundamentale Kritik“ prominente Position nimmt Dietrich Benner ein. Schon relativ früh im Bildungsstandarddiskurs schaltete er sich vermittelnd zwischen Lutz Koch und Heinz-Elmar Tenorth in deren Debatte über Allgemeinbildung versus Grundbildung ein. (Vgl. Koch 2004 und Tenorth 2004c) Tenorths darin zum Ausdruck gebrachte Grundposition, etwa ein Jahr nach der Studie „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ und zwei Jahre vor Ursula Frosts Sammelband zu den „Frankfurter Einsprüchen“ erschienen, beruht auf der beharrlichen Verteidigung des Standpunkts, es lasse sich

„ein Programm der Grundbildung beschreiben, das für jeden Heranwachsenden in der Gesellschaft gesichert sein muss, damit die Funktionserwartungen von Nation und Gesellschaft bedient und erfüllt werden.“ (Tenorth 2004c, 171)

Was zunächst als deskriptive Aussage erscheint, entpuppt sich im weiteren Verlauf des Artikels als Verteidigung des Grundbildungskonzepts gegen kritische Stimmen, die darin lediglich eine ökonomistische Umformulierung von Bildung und dergestalt eine Ausrichtung der Bildungssysteme entlang wirtschaftlicher Interessen sehen. Zur Verteidigung wählt Tenorth den Weg über eine historisch-gesellschaftliche Analyse des neuhumanistischen Bildungsbegriffs, dessen reale, nicht theoretische Grundzüge eine Programmatik der sozialen Distinktion darstellen, welche dann

„das eigene Programm pseudoanthropologisch und sozial entleert begründet, in einem Idealismus der menschlichen Natur und Bestimmung, der sich der Gesellschaftlichkeit dieses Bildungsprogramms enthoben wähnt.“ (Tenorth 2004c, 171)

Effekt dieser Entwicklung sei letztlich die Bestimmung von Bildung als Nicht-Messbares, während gerade vor dem Hintergrund einer differenzierten und gestuften Theorie der Bildung nach einem Bildungsminimum, welches über Leistungen zu messen sei, gefragt werden müsse. Dass damit auch eine

politische Stellungnahme abgegeben ist, wird schon aus Tenorths historischer Analyse des traditionellen Bildungsbegriffs deutlich. Denn eigentlich bestehe die gesellschaftliche Funktion des der Gesellschaftlichkeit enthobenen Bildungsbegriffs darin, unterschiedlich sozial gestufte Bildungsprogramme zu begründen, nämlich ein

„wissenschaftlich-propädeutisches Curriculum für den Zugang in akademische Studien für die einen, Kulturtechniken und die soziale Normierung durch Religion oder die staatliche Doktrin für den Alltag der anderen.“ (Tenorth 2004c, 171)

So gehe es letztlich darum, privilegierte Bildungsprozesse zu legitimieren, die mittels einer idealistischen, die gesellschaftlich-politischen Bedingungen der Bildung verschleiernenden Bildungskonzeption reproduziert und bildungstheoretisch abgesichert werden. Im Streit um die Legitimation von Grundbildungskonzepten, die empirisch befragbar sein sollen und mittels Evaluationen revidier- und überprüfbar, zeigt sich, so kann Tenorth interpretiert werden, auf Seiten der Kritik lediglich der immer wieder vorgetragene Einwand gegen eine Bildungskonzeption, die allgemein-gesellschaftliche Erfordernisse als messbare Größen abbilden will, während die Verteidigung solcher Konzepte damit argumentiert, dadurch zumindest reale Bedingungen und Möglichkeiten von Bildung samt ihrer sozialelektiven, ungerechten, weil verkappt elitären Dimension konkret fassbar zu machen. Dabei geht es jedoch nicht bloß um die Frage, wie Grundbildungskonzepte auszuformulieren wären oder wie sie implementiert werden könnten, Tenorth hebt ab auf eine für bildungswissenschaftliches Arbeiten viel bedeutendere Ebene:

„An der Fähigkeit, diese Fragen [nach Grundbildungskonzepten, Anm. W.H.] zu behandeln, wird gleichzeitig sichtbar, dass nicht der Konflikt von theorielosem Empirismus und fundierter Bildungstheorie in diesen Kontroversen zu beobachten ist, sondern eine Konkurrenz von Bildungstheorien selbst; und der Prüfstein für die konkurrierenden Theorien wird die Frage, ob sie im Bildungsprozess systematisch begründet ein Konzept von Grundbildung ausweisen können.“ (Tenorth 2004c, 174)

Lutz Kochs Antwort auf Tenorths Ausführungen greift den Vorwurf, im Kern eine elitäre Bildungskonzeption zu verteidigen, nicht auf, die These der konkurrierenden Bildungstheorien hingegen schon. Allerdings argumentiert Koch vor dem Hintergrund der Ökonomisierung der Bildung. Im Grunde beruhen Grundbildungskonzepte auf Humankapitaltheorien: „Zur Sicherung von Wirtschaftswachstum und Konkurrenzfähigkeit werden nach Vorgabe der

literacy-Basiskompetenzen die entsprechenden ‚Standards‘ definiert.“ (Koch 2004, 186) Koch wirft in Folge Tenorth vor, den ökonomistischen Hintergrund des Grundbildungskonzepts zu verkennen, ja überhaupt zu verkennen, dass es normative Vorgaben wären, die mittels empirischer Bildungsforschung zu curricularen Vorgaben werden. (Vgl. ebd.) Das Grundbildungskonzept sollte Bildung hingegen nicht implizieren, da, im Gegensatz zum traditionellen, humboldtschen Bildungsbegriff, der rückwirkende Bezug auf das Subjekt suspendiert scheint. Viel eher könne und müsse es als „Qualifikationskonzept“ verstanden werden. Damit ein Bildungskonzept zu meinen bedeutet u.a., wie im Falle Tenorths, „ein globales Steuerungsprogramm mit dem Schmuck des Bildungsbegriffs zu veredeln.“ (Ebd., 189) Als konkurrierende Bildungstheorie kann Koch nach diesen Ausführungen freilich nicht das literacy-Modell nennen. Die konkurrierende bildungstheoretische Konzeption beschreibt er als Rückschritt:

„Die als Allgemeinbildung ausgeworfene Grundbildung hat mit einer das Subjekt tangierenden Allgemeinbildung wenig oder nichts zu tun. Sie ist, bildlich gesprochen, ‚vorwärts‘ orientiert, während allgemeine Menschenbildung ‚rückwärts‘ gerichtet ist, nämlich auf den Menschen selbst. Solche Vorwärtsorientierung mag als Progressivität ausgelegt werden, sie ist aber historisch betrachtet, eine Regression zur utilitaristischen Aufklärungspädagogik hin.“ (Koch 2004, 189)

Gegen Tenorths Verteidigung eines linear gedachten, in kumulativer Hinsicht stetig steigenden Bildungsniveaus, welches sich in seiner untersten, aber für alle weiteren Prozesse notwendigen Stufe als Bildungsminimum bezeichnen ließe, wendet Benner ein, dass Bildungsprozesse sich eben nicht entlang einer linearen Entwicklung denken ließen. Sie wären stattdessen über Problematisierungen, Irritationen, negative Erfahrungen, z.B. des Scheiterns vermittelt. (Benner 2005, 566) Gegen Kochs Angriffe auf Grundbildungskonzepte hingegen wendet Benner das Nämliche ein: In dieser Interpretation unterschätze die Fixierung auf ein in subjektiven Qualitäten (vgl. Koch 2004, 189) verharrendes Bildungskonzept die bildende Wechselwirkung zwischen Subjekt und Welt (vgl. ebd., 567), die sich nicht in einem Kontinuum verorten lasse. Im Kern versucht Benner dann zu zeigen, dass und inwiefern die von Koch und Tenorth in ihrer Debatte getroffene Unterscheidung eines Bildungsminimums, welches als basales Grundkompetenzniveau und eines Bildungsmaximums, welches als Allgemeinbildung vorgestellt wird, überhaupt erst in die bipolare Setzung und damit in einen Streit zwischen Bildungsforschung und Bildungstheorie führt.

Gegen die in Dualen verfestigten, unversöhnlichen Standpunkte konkretisiert Benner dann seinen Ansatz, den Dual zu überwinden: Erstens müsste Grundbildung als das Erlernen elementarer „Kulturtechniken und die Einführung der nachwachsenden Generation in die Sitte und später in die ausdifferenzierten Lebensformen [...]“ (ebd., 571) begriffen werden, wobei allgemeine Menschenbildung weit über den schulischen Rahmen hinaus gelten müsse. Es bestehe durchaus die Gefahr einer „Beschädigung allgemeiner Menschenbildung durch Schulbildung“ (ebd.), womit Benner Koch gegenüber Tenorth Recht gibt. Denn allgemeine Menschenbildung sei immer dann in Bedrängnis, wenn Schulbildung nicht als grundlegende „Vermittlung der Elementaria“ (ebd.), sondern als bloße Technik zwecks Durchlaufens bestimmter Bildungsgänge konzipiert werde. Ein Verständnis von Schulbildung, welches diese Gefahr der auf die Selektions- und Allokationsfunktion reduzierten Schule erkennt und bannt, wäre die Auslegung von Schulbildung als dasjenige Minimum an Wissen, welches benötigt werde, um weiterführendes Lernen zu ermöglichen. (Vgl. ebd.) Und drittens möchte Benner, womit Tenorth gegenüber Koch Recht gegeben wird, allgemeine Menschenbildung aber auch beschränken hinsichtlich ihres Stellenwertes innerhalb schulischer Lehr-Lern-Prozesse. Denn werde ihr etwa an Stelle der „Vermittlung und Einübung der Elementaria“ ein primärer Rang zugeordnet, so würden nur allzu leicht „bildungsidealistische, moralische oder auch politische Ideen und Ideale“ in den Vordergrund treten, „für deren Vermittlung Schule nicht zuständig sein kann.“ (Ebd., 572)

Später dann, im Jahre 2007, im Sammelband zu einer von ihm ein Jahr zuvor veranstalteten Tagung, konkretisiert Benner seine Ausführungen vor dem Hintergrund des bereits abflauenden Streits. Die Positionen der KontrahentInnen sind mittlerweile bekannt, die Implementierung der Standards in Deutschland beschlossene Sache. Dementsprechend versucht der Band denn auch, schon von Anfang an einen eher „versöhnlichen“ Tonfall anzuschlagen. Von „Perspektiven für weitere Problemstellungen“, von „der Entwicklung reflexiver Bildungsstandards“, von „reflexiver Bildungsforschung“ (Benner 2007a, 7) ist in der Einleitung die Rede. Es soll damit der Streit ad acta gelegt, eine zweite, sachlichere Runde eingeläutet werden. Der Band versammelt dann auch AutorInnen, die den „vormals“ unversöhnlichen Lagern aus Bildungsforschung hier und allgemein pädagogischer bzw. bildungstheoretischer Forschung da, zugerechnet werden können, darunter mitunter polemisch-scharfzüngige Kritiker

wie Roland Reichenbach oder Jörg Ruhloff einerseits, Theoretiker und Praktiker der Standardisierung wie Olaf Köller oder Fritz Oser andererseits.

Dietrich Benner selbst versucht die in bipolarer Spannung erstarrte Diskussion um eine, wie er es nennt, „Trias, die in der Tradition vielfältig bedacht und thematisiert worden ist“ zu erweitern bzw. diese Tradition in die zeitgenössische Diskussion um Kompetenzen zurückzuholen. (Benner 2007b, 130) Denn der Hinweis auf die Trias Unterricht, Wissen und Kompetenz vermöge den unnötigen Dual Kompetenz oder Bildung hinter sich zu lassen. In der Trias erreiche

„[...] Unterricht sein Ziel im Wissen um Gewusstes und Nicht-Gewusstes und der Kompetenz zu selbständigem Weiterlernen. Die darüber hinaus reichenden Kompetenzen eines sachbezogenen und praxisbezogenen Argumentierens aber werden nicht unmittelbar durch Unterricht, sondern erst vermittelt über die Rückkehr in die Höhle der Erfahrungen erworben.“ (Benner 2007b, 133f)

Kompetenzen, das sind in Folge des Gedankens bei Benner und unter Bezugnahme auf das platonische Höhlengleichnis, Urteils- und Interpretations- sowie Partizipationskompetenz. Eine Bezugnahme auf sie in der Ausarbeitung von Bildungsstandards könnte das gesamte Projekt, so Benner, auf pädagogisch-bildungstheoretisch fundierte Füße stellen – und das jenseits der skizzierten unversöhnlichen Standpunkte. Denn vermittels der genannten Trias wäre eine bildungstheoretisch argumentierbare Verbindung zwischen Lehren, Lernen, didaktischen Aufgaben und Testaufgaben, Wissen und Kompetenz gefunden:

„Die Fähigkeiten, die es [...] zu stärken gilt, sind Urteils-/ Deutungs-/ Interpretationskompetenz sowie Partizipationskompetenz. Sie setzen bereits erworbene lebensweltliche Erfahrung und alltägliche Formen des zwischenmenschlichen Umgangs voraus und sind daran zurückgebunden, dass die ihnen vorausgehenden Horizonte von Erfahrung und Umgang verlassen und Formen der Rückkehr in diese parallel kultiviert werden. Urteilskompetenz meint dabei die Fähigkeit, alltägliche Welterfahrung mit Hilfe von im Unterricht erworbenem Wissen klären und interpretieren zu können, Partizipationskompetenz die Fähigkeit, solche Deutungen in außerunterrichtliche Diskurse und Verständigungsprozesse einbringen zu können.“ (Benner 2007b, 135)

Die bildungstheoretische Legitimation findet Benner, wie gesagt, über den Bezug zum platonischen Höhlengleichnis, wenngleich die von ihm genannte Trias von der Antike bis zum Neukantianismus und darüber hinaus, z.B. eben bis zu Benner, diskutiert wurde. Der weitere politische Bezug, der das Höhlengleichnis rahmt, etwa die Frage nach der Erziehung derjenigen, die auserwählt sind, die

Geschicke des Staates gerecht zu leiten, und die bei Platon mit denjenigen identifiziert werden, die den beschwerlichen Weg zurück in die Höhle wagen müssen (vgl. Platon 1973, 210f), wird von Benner nicht diskutiert. Insofern bleibt Partizipation in Benners Auslegung auch ihres politischen Bedeutungsgehalts, nämlich als Frage nach Mitbestimmung bzw. deren Möglichkeiten und gesellschaftliche Bedingungen, entledigt. Benners Argumentation erweist sich aber gerade dadurch als anschlussfähig an den Bildungsstandardsdiskurs. Nicht eine weit ausholende Kritik an den Bildungsstandards als Symptom einer Ökonomisierung der Bildung oder als Kennzeichen eines Bildungskonzepts ohne Begriff von Bildung steht dabei im Mittelpunkt, sondern der Versuch, aufzuzeigen, welche Weichenstellungen vorgenommen werden müssten, um das bis dato vorliegende Kompetenzkonzept sowie die in Ausarbeitung befindlichen Standards und Tests sowohl bildungstheoretisch-pädagogisch als auch psychologisch-pädagogisch legitimieren zu können. Erst diese Verbindung ermögliche es, Forderungen an das Projekt der Standardisierung zu stellen. Darunter nennt Benner z.B. die Forderung, dem Wissen einen zentralen Platz im Kompetenzkonzept zu geben, dem Wissenserwerb weiters zuzugestehen, dass er auch Umwege geht, d.h. „[...] immer auch über negative Erfahrung und deren Reflexion vermittelt ist.“ (Benner 2007b, 135) Inhalt und Ziel einer systematischen und empirischen Bildungsforschung wäre dann auch die „Transformation didaktischer Aufgaben in Testaufgaben und umgekehrt“ (ebd., 136), d.h. nicht bloß die Überwachung des Grades der „Erfüllung und Bewältigung der Aufgaben“. (Ebd.) Obgleich Benner dem inflationären Gerede über Kompetenzen gegenüber kritische Distanz bewahren möchte (vgl. ebd., 130), kann sein Beitrag zum Diskurs insgesamt als ein zur Verständigung zwischen „verfeindeten“ Lagern beitragender gedeutet werden. Nicht der kritische Einwurf steht im Zentrum, die Frage ist eher, wie man es machen muss, damit die ohnehin anberaumte Reform auch vor dem Hintergrund bildungstheoretisch-pädagogischer Rationalität Bestand haben kann.

Insgesamt lässt sich der Inhalt, die Botschaft der gemäßigten Argumentation, auch diejenige Benners, ungeachtet der jeweiligen Ausgangsposition als Appell auffassen. Im Unterschied zur radikal affirmativ wie kritisch Stellung beziehenden Äußerung bezieht sich der Appell auf die Handlungsebene bzw. an die überbordenden Erwartungen, die mit den Bildungsstandards verbunden sind, und nicht, wie zuvor, auf deren Legitimität/Illegitimität. Der Appell lautet kurz gefasst:

Standardisieren ja, aber richtig.

Grob gefasst lassen sich beide Argumentationsfiguren, die fundamentaleren wie die gemäßigten, hinsichtlich der darin zu Wort kommenden bildungswissenschaftlichen Positionen auch als Ringen um das Selbstverständnis einer Wissenschaft bzw. deren Wissenschaftlichkeit auffassen. Einmal mehr scheinen dabei Abgrenzungsfragen, Gegenstand, Zielfragen, Mittel und Methoden, Methodologie sowie normative Grundpositionen zur Debatte zu stehen bzw. genauer: Angesichts der Diskussionen über die Standardisierung von Bildung gewinnen sie Kontur, ohne jedoch zu einer Verständigung über fachliche Grundannahmen zu führen.

Die je vorgetragenen Bedenken, Warnungen, Forderungen usw., die angesichts des Diskussionsgegenstandes ins argumentative Rennen geworfen werden, können so auch vor dem Hintergrund einer sich selbst problematisch gewordenen wissenschaftlichen Disziplin gedeutet werden. Anders herum formuliert: Die gesellschafts-, bildungspolitische sowie ökonomische Relevanz der zeitgenössischen Bildungs(reform)diskussionen betrifft die institutionalisierte Bildungswissenschaft erneut in einer ohnehin angespannten und von vielen als prekär erlebten Phase der disziplinären Unsicherheit zwischen psychologisch, sozialwissenschaftlich-empirischer und philosophisch-pädagogischer Selbstvergewisserung, die mindestens seit dem Ende der Ära der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik Ende der 1960er-Jahre unter Etikettierungen wie „Methodenstreit“, „Paradigmendiskussion“ u.ä. sowohl wissenschaftliche Tätigkeit wie Institutionspolitik durchziehen. Sie bedienen sich allerdings nicht einer „rein“ inhaltlichen, szientifischen Auseinandersetzung, sondern nehmen vermittels institutioneller, politischer und finanzieller Weichenstellungen konkrete, in Bezug auf bildungswissenschaftliche ForscherInnen mithin existenziell bedeutsame, Gestalt an, die dann wiederum wissenschaftlich, in Bezug auf theoretische Positionierungen, ihren Niederschlag finden. Genannt seien an dieser Stelle die Umbesetzungen vieler pädagogisch-akademischer Institute mit vormals bildungstheoretisch-normativer Ausrichtung zugunsten vorwiegend empirisch arbeitenden Einrichtungen im Gefolge der „boomenden“ Bildungsforschung. Ein weiteres, kritisch beäugtes Betätigungsfeld habe sich außerdem für eine „kleine Gruppe von Erziehungswissenschaftlern“ ergeben, welche zu „Herolden der Schul- und Universitätsreform aufgestiegen“

seien und die nun handfeste Politik machen würden – und zwar „mehr als nur als Berater“. (Gruschka 2006b, 141)

4.2. Unbeabsichtigte Folgen des Standards-Diskurses: Bekenntnisse und Positionierungen

Am kritischen Diskurs über Bildungsstandards, Tests usw. nehmen vorwiegend VertreterInnen einer allgemeinen, resp. systematischen sowie historischen Pädagogik teil, die klarerweise das ihnen vertraute Fragen und Denken in die Diskussionen einbringen. Gestalt, Stellenwert und Gehalt von „Bildung“ – wenn denn schon von Bildungs-Standards die Rede ist, bilden den Hintergrund, vor dem kritische Fragen an die BefürworterInnen der angestrebten Reformen wie Reformziele gerichtet werden.

VertreterInnen der ungleich unentbehrlicheren⁶⁵ Disziplinen, allen voran die der Psychometrie wie auch diejenigen einer sozialwissenschaftlich orientierten Bildungsforschung, äußern sich eher zurückhaltend bis gar nicht, was den Streit um Bildung betrifft. Die Problembereiche und Forschungsfelder, die hier ausschlaggebend sind, haben, so scheint es zumindest, nur *ein* ähnlich gelagertes Problem mit der Tradition: die gescheiterten Schul- und Curricularreformen der 1970er-Jahre. (Vgl. Klieme 2004, 628)

Eckhard Klieme nannte in der „Einleitung in den Thementeil“ des Heftes 5/2004 der Zeitschrift für Pädagogik, das sich den „Bildungsstandards“ widmete, die verschiedenen Diskussionenlinien, die nach Maßgabe seiner Einschätzung das Feld strukturieren. Von den Diskussionen über „Bildung“ war da nirgends die Rede:

„Die aktuelle Diskussion um Standards für die pädagogische Arbeit in Schulen knüpft an sehr unterschiedliche Diskurse an: (a) den traditionellen Diskurs um Maßstäbe für verantwortliches professionelles Handeln, (b) die seit Ende der 1980er-Jahre international zu beobachtende Tendenz zu stärkerer Lenkung und Kontrolle der Qualitätsentwicklung in Schulsystemen,

⁶⁵ Lutz Koch verbindet die Einschätzung der „Entbehrlichkeit“ Allgemeiner Pädagogik zugleich mit der Kritik an dieser Einschätzung: „Auf Pädagogik, insbesondere Allgemeine Pädagogik, kann das Konzept zugunsten angewandter Psychologie, darauf basierender Fachdidaktik und empirischer Sozialforschung verzichten. Es fügt sich in die moderne Konsumgesellschaft ein, betrieben von global wirksamen Expertengruppen, die ihre normative Empirie mit betriebswirtschaftlichen Kategorien [...] unterlegen. [...] Durch Vernachlässigung des Subjekts verschafft es sich die nötige Distanz, die man für Standardisierung, Kontrolle und Steuerung benötigt.“ (Koch 2004, 190)

(c) die durch empirische Studien [...] neuerdings wieder aufgeflamnte Debatte über die großen Variationen von Anforderungsniveaus und Bewertungsmaßstäben zwischen Klassen, Schulen Schulformen und Ländern [...].“ (Klieme 2004, 625)

Dementsprechend wären es auch folgende Forschungsdisziplinen, die zur Mitarbeit aufgerufen wären: Curricularforschung, und zwar weil Fragen der Curricularreformen der 1960er und 1970er-Jahre „jetzt teilweise in neuer Einkleidung verhandelt werden“ (ebd.); fachdidaktische, lernpsychologische, kompetenzdiagnostische Forschung sowie Schulentwicklungsforschung.⁶⁶

Bildungstheorie, als Forschungsgebiet allgemeiner bzw. systematischer Pädagogik, das kann dieser Aufzählung entnommen werden, dürfte entbehrlich sein. Möglicherweise ist das ja auch mit ein Grund – neben der ohnehin starken Orientierung bildungstheoretischer Forschung im deutschsprachigen Raum an den Theorien kritischer Bildungs- und Erziehungswissenschaft, die eher den Ein- und Widerspruch favorisiert als programmatisch-pragmatische Herangehensweisen – weshalb VertreterInnen dieser Richtung den Wert ihrer möglichen Beiträge erstens als marginalisiert wahrnehmen und zweitens daher erst recht sich dazu aufgerufen fühlen, kritisch bis radikalkritisch Stellung zu nehmen. Andreas Gruschkas Befund einer „generalstabsmäßig erscheinenden Umstellung für die Entwicklung des Fachs [der Pädagogik, Anm. W.H.]“ (Gruschka 2006b, 141) kann mithin als Ausdruck eines Widerstandes gegen diese Marginalisierung und den damit einhergehenden Verlust an disziplinärer Tradition (vgl. ebd.) verstanden werden. Der Einspruch operiert dann dementsprechend: Das, was nach Maßgabe der KritikerInnen ausgeklammert wird, was den Fahrplan der Implementation augenscheinlich stören könnte, oder zumindest verstörend wirken könnte, wird über den Bezug zu „Bildung“ einzuholen versucht.

Die Versuche, Bildung als Bezugsgröße im Diskurs einzufordern und stark zu machen, gehen, je nachdem, wer sich zu Wort meldet, unterschiedlichste Wege.

⁶⁶ Interessanterweise benötige nach Kliemes Einschätzung der Diskurs um die Maßstäbe verantwortlichen, professionellen Handelns den professionstheoretischen Diskurs augenscheinlich nicht. Und zwar weder in seiner allgemeinen Form, die nach den Merkmalen professionellen Handelns überhaupt fragt, noch in seiner auf pädagogische Professionalität abzielenden Spezifizierung. Beide fehlen nämlich in der Aufzählung der zur Mitarbeit gerufenen Disziplinen. Soll man daraus schließen, dass – nach Ansicht Kliemes – das verantwortliche professionelle (und pädagogische) Handeln gleichsam automatisch zu sich selbst komme und sich wunschgemäß erfülle, wenn die anderen genannten Disziplinen nur sauber und redlich arbeiteten und also brauchbare Ergebnisse vorlegten?

Manchmal sind es nicht einmal direkte Bezüge zum Feld kritischer Bildungstheorie, manchmal werden auch Bezüge hergestellt, die sich in ihrem Bestreben, Einspruch zu erheben, konträrer pädagogischer Positionen bedienen. Wie am Beispiel der Texte Wilfried Plögers oder Ulrich Herrmanns zu sehen war, müssen noch so unterschiedlich gelagerte Theorien wie die Erich Wenigers, Herrman Lietz' und Wolfgang Klafkis in ihrer Verwendung als argumentative Geschütze gegen eine als falsch interpretierte Standardisierung von Bildung mitunter fragwürdige Allianzen eingehen. Andreas Gruschka hat in dem bereits mehrfach zitierten Artikel „Bildungsstandards oder das Versprechen, Bildungstheorie in empirischer Forschung aufzuheben“ (Gruschka 2006b, 140ff) die provokante Frage gestellt, ob denn tatsächlich davon auszugehen sei, dass Kompetenzen nichts anderes beschrieben, als der traditionelle Bildungsbegriff seit jeher gemeint habe. (Vgl. ebd., 145) Dass die Frage ein rhetorischer Kunstkniff war, den Anspruch als „steile These“ abzutun (ebd.), wird im Text einige Zeilen weiter unten deutlich:

„Das ist schon deswegen eine steile These, weil damit so getan wird, als ob entgegen aller Vielfalt der theoretischen und empirischen Modellierungen aus den diversen Disziplinen [...] ‚Kompetenz und Bildung‘ sich im Kern nicht unterscheiden. Siehe da: Humboldt gleich Campe, Weinert gleich Chomsky, Adorno gleich Baader, Piaget gleich Klippert, Klafki gleich Prenzel usw.“ (Gruschka 2006b, 145)

In Bezug auf Herrmanns und Plögers Ausführungen wäre, im selben Duktus, nachzufragen: Weniger, der militante Reformpädagoge⁶⁷ (vgl. Siemsen 1995, 127ff) der Weimarer Zeit, dessen Wirken bis in die späten 1950er-Jahre reichte, gleich Lietz, der Vertreter einer nationalistisch ausgerichteten Pädagogik deutscher bzw. germanischer Männlichkeit (vgl. Gonon 1995, 179ff), beide gleich Klafki, immerhin prominenter Vertreter einer emanzipativen, kritischen Erziehungswissenschaft? (Vgl. Benner 2001a, 296f) Geht das überhaupt?

4.2.1. Was ist Bildung?

Das geht zumindest dann, wenn zur Abwehr der als „zeitgeistig“ eingestuft (und abgeurteilten) Reformen, zunächst Bekenntnisse in Bezug auf die eigene Positionierung, aus der heraus die Angriffe erfolgen, zweckmäßig scheinen.

⁶⁷ Barbara Siemsen bezeichnet Wenigers Überzeugungen, die auch sein pädagogisches Schaffen getragen hätten, als „nationalistisch, konservativ, autoritätsgläubig-autoritär, unkritisch-mythisch, soldatisch.“ (Siemsen 1995, 129)

Vermittels der hergestellten Verweise und Bezüge, vermittelt der zur Beweisführung herangezogenen Theorie-Elemente, vermittelt des kunstvoll platzierten name-droppings, gewinnt der Diskurs noch eine ganz andere, wohl weder von der einen, noch von der anderen Seite ursprünglich intendierte, Dimension. Das implizite Leitmotiv könnte lauten: Die Karten werden auf den Tisch gelegt, wodurch freiwillig-unfreiwillige Zuordnungen zu den einzelnen pädagogischen „Lagern“ bzw. theoretischen Verortungen nicht nur interpretativ aus ansonsten sich anderen Themen widmenden Texten herausgelesen werden können, sondern direkt, explizit vorliegen. Was Bildung ist bzw. sein kann und soll, worin sie sich ausdrückt, wird mittels Bezugnahme auf das Zerrbild derselben als Bildungsstandards oder unter Hinweis auf deren Ableitbarkeit aus Bildung so deutlich wie selten zuvor, meistens zwar verkürzt, dadurch aber prägnant und signalträchtig, thematisiert.

Ulrich Herrmann z.B. verweist in mehreren kritischen Artikeln zu Bildungsstandards wiederholt daraufhin, dass Bildung nur in einem „pragmatistisch verkürzten Verstande“ (Herrmann 2005, 31) über Kompetenzen definiert würden, und zwar von Psychologen, deren „Geschäft“ das Entwickeln von Tests wäre. (Ebd., 30) Bildung aber, sofern sie eben nicht derart pragmatistisch entstellt verstanden würde, bedeutete anderes. Interessant ist nun, wie Herrmann im folgenden Satz unterstellt, dasjenige Verständnis von „Bildung“, welches er dem Zerrbild gegenüberstellt, wäre ein innerhalb der Pädagogik allgemein vertretenes und stelle einen weithin zustimmungsfähigen Konsens dar:

„Herkömmlich gilt Bildung jedoch als Potential, als selbstreferentielle autopoiesis, im Hinblick auf situatives Verhalten und kreative Selbstreflexivität als kontingenter und emergenter Prozess, mithin als das Nicht- ‚Festgestellte‘ “. (Herrmann 2005, 31)

Etwas weiter im Text wird diese Auslegung von Bildung, die nur festhalte, was unstrittig sei (vgl. ebd., 41), unter Zuhilfenahme des „Litauischen Schulplanes“, d.h. unter Berufung auf Wilhelm v. Humboldt, genauer ausgeführt: Bildung sei nur als Prozess zu verstehen, der in den Dimensionen von Selbstreflexivität und Autopoiesis beschreibbar ist. Erstere rekurriere auf die Notwendigkeit der Selbstvergewisserung zum Zwecke der Herausbildung von Individualität. Zweitens verweise darauf, dass dieser Prozess als „Vorgang der Selbsthervorbringung“ (ebd.) verstanden werden müsse. Humboldts Idee der

„allgemeinen Menschenbildung“ wäre genau Ausdruck dessen. Bildung, so verstanden, ergäbe sich aus einer Reihe von aufzählbaren Kriterien: Erstens aus „der Erfahrung der Mühe des Aneignungsprozesses [von Bildungsgütern, Anm. W.H.], seiner Vorläufigkeit und Unvollständigkeit“ (ebd., 43), zweitens aus der dadurch möglich werdenden Erfahrung der Selbstveränderung und der Unabschließbarkeit dieses Prozesses, drittens aus der „Befähigung, neue offene Fragen abwägend anzugehen und nicht borniert zu beantworten“ (ebd.), viertens aus der „Anteilnahme am Leben anderer“ (ebd.) und fünftens und letztens aus der „Stärkung von Ichbewusstsein durch kommunikatives pro-soziales Verhalten.“ (Ebd.) Wer solcherart gebildet ist, verfügt demnach über bestimmte Eigenschaften, die nicht bloß als sein/ihr Besitz gelten wie die Bildungsbesitztümer des adornoschen „Bildungsbürgers“, sondern die ihn/sie formen. Diese Eigenschaften führt Herrmann ebenso, wie die o. a. Kriterien, an. In der Reihenfolge der obigen Aufzählung verbleibend, wären gebildete Menschen demnach erstens bescheiden, zweitens sensibel und neugierig, drittens tolerant, viertens handelten sie verantwortlich und fünftens wären sie mutig. (Vgl. ebd.)

An anderer Stelle präzisiert Herrmann noch, unter Bezug auf den von ihm ansonsten gescholtenen Begriff, Bildung als „Kompetenz-Kompetenz, die Befähigung zur Selbstbemächtigung.“ (Herrmann 2007, 173) Das im Diskurs üblicherweise vertretene Verständnis von „Kompetenz“ hingegen wäre Ausdruck der Idee eines

„fremdgesteuerten heteronomen Trainings von äußerlichen Verhaltensweisen, die im Zweifelsfall als solche auch beherrscht werden können, ohne dass man sich mit ihren Inhalten und Zielen identifiziert.“ (Herrmann 2007, 173)

Daran schließt Aloysius Regembrecht direkt an, allerdings beruft er sich an dieser Stelle (Regembrecht 2005) nicht auf Humboldt, sondern lieber gleich auf Immanuel Kant, wenn es darum geht, zwischen Bildung und Leistung hinsichtlich ihrer Zielkategorien zu unterscheiden. Während nämlich Bildung auf Selbstbestimmung hinauslaufe, wäre Leistung auf Weltbewältigung ausgerichtet.⁶⁸ (Ebd., 62) Kant kritisiere eine Art von Bildung, die daran

⁶⁸ Ungleich polemischer zieht Friedrich Nietzsche gegen diese Auffassung von Bildung ins Feld, die er an der Tendenz der Erweiterung und Verbreitung der Bildung, die die zeitgenössischen Bildungsanstalten beherrschte, aufzeigt. Die „Erweiterung gehört unter die beliebten nationalökonomischen Dogmen der Gegenwart. Möglichst viel Erkenntniß

interessiert sei, „im Gebrauch der Mittel zu allerlei beliebigen Zwecken“ (Kant, zit. n. Regenbrecht 2005, 63) schon ihr Auslangen zu finden. Lediglich „Imperative der Geschicklichkeit“ (ebd.) folgten ihr unweigerlich, denn alles Praktische, das aus Aufgaben entstünde, benötigte zur Bearbeitung eben auch die Imperative, wie es erreicht werden könne. (Vgl. ebd.) Regenbrecht übersetzt in der Folge „Imperative der Geschicklichkeit“ mit „Kompetenz“ und konstatiert eine „verblüffende Aktualität dieser über 200 Jahre alten Kritik an der Bildung der nachwachsenden Generation.“ (Ebd.) Abermals mit Bezug zu Kant stellt Regenbrecht nun in nuce vor, was Bildung, im Unterschied zur Kompetenz, auszeichne. Und er bringt damit eine Perspektive der Kritik ein, die einerseits auf Bildung als Befähigung zum (Wert-)Urteilen festhält und damit die moralische Dimension anspricht, andererseits die zweckneutrale, urteilsfremde Ausrichtung an Kompetenzen allein als defizitär ausweist.⁶⁹ Die Verzweckung des Menschen bzw. die seiner Kompetenzen, so kann Regenbrecht hier interpretiert werden, beginnt und endet damit, dass die Nützlichkeit derselben ungeachtet der wertenden, moralischen, personalen Dimension zum Maßstab für Bildung erhoben wird:

„Natürlich geht es im Bildungsprozess immer auch darum, vielerlei zu lernen, um die von dem einzelnen angestrebten und von der Gesellschaft gesetzten Zwecke zu erreichen. Kant aber verlangt mehr. Er will nicht nur eine Einübung in den Gebrauch von Mitteln zur Erreichung von Zwecken, sondern das ‚Urteil über den Wert der Dinge, die sie sich etwa zum Zwecke

und Bildung – daher möglichst viel Produktion und Bedürfnis – daher möglichst viel Glück: – so lautet etwa die Formel. Hier haben wir den Nutzen als Ziel und Zweck der Bildung [...].“ (Nietzsche 1988, 667) Etwas weiter im Text präzisiert Nietzsche dann seinen Vorwurf. Nicht das Streben nach Glück, also nach (gesellschaftlicher) Nützlichkeit per se wäre zu verurteilen, denn es gelte ja unbestritten: „[D]ie Menschheit hat einen nothwendigen Anspruch auf Erdenglück – darum ist die Bildung nothwendig [...].“ (Ebd., 668) Diesen Zweck bedienten die damaligen Realschulen vortrefflich. (Vgl. 716f) Der Vorwurf geht vielmehr in Richtung der Gymnasien, die sich zwar der allgemeinen bzw. klassischen Bildung verschrieben hätten, dennoch aber am Programm des Erwerbs nützlicher, notwendiger Kenntnisse und Fertigkeiten für den – darf man sagen, kompetenten? – Bürger, genauer noch: für den Staatsdiener, festhielten. Die zitierte Stelle gipfelt im berühmten Satz: „Ich für meinen Theil kenne nur einen wahren Gegensatz, Anstalten der Bildung und Anstalten der Lebensnoth: zu der zweiten Gattung gehören alle vorhandenen [...].“ (Ebd., 717)

⁶⁹ Eine Ausrichtung an vorgegebenen, gesellschaftlich, politisch, ökonomisch geforderten Kompetenzen, über die das Individuum nicht mehr befinden könne/solle. Das war eine der Hauptargumentationslinien des Vorwurfs an die Reformen aus dem Blickwinkel einer Kritik an der „Ökonomisierung der Bildung“. Das ist zugleich die Schnittstelle zwischen dieser Form von Kritik und dem Verweis auf die neu-humanistische Bildungsidee, die demgegenüber das Individuum bzw. das gebildete Subjekt ins Recht setzt (und ihm die Pflicht auferlegt), genau darüber zu urteilen.

machen möchten'. Werten heißt, nach der Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung von Kenntnissen und Fertigkeiten zu fragen. Dabei ist zwischen dem Nützlichen und Guten, zwischen Utilität und Moralität zu unterscheiden. Wer Bildung will, darf nicht allein über die Bedeutung des Gelernten für Weltbewältigung, sondern er muss ebenso über die Bedeutsamkeit für die Ich-Entwicklung nachdenken; darf nicht nur über das Nützliche, sondern muss auch über das Gute urteilen, und das heißt, die Normen seines Handelns begründen.“ (Regenbrecht 2005, 63)

Der an Kant geschulte bildungstheoretische Blick erkennt und kritisiert in den Kompetenzen also die Gefahr einer einseitigen Auslegung des Zwecks von Schule, nämlich als Ausbildungsstätte für Geschicklichkeit, die als Weltbewältigung dergestalt an Nützlichkeit gebunden sei, dass das sich bildende Subjekt nicht „zu sich finden“ könne, sondern auf halbem Wege in der Entfremdung „stecken bleibe“. So wird Kants Position im Diskurs, jedenfalls zumindest bei Regenbrecht, die Funktion einer mahnenden Instanz zugesprochen, die daran erinnern soll, dass eine aus der Balance geratene Orientierung an Nützlichkeit dem Subjekt nicht gerecht werden könne. Allerdings: Egal in welche Richtung das Pendel ausschlägt, unter einer aus der Balance geratenen Zielorientierung würden in der Folge vermutlich nicht nur die Ich-Entwicklung zur Selbstbestimmung und Mündigkeit, sondern auch die Fähigkeit zur Weltbewältigung leiden müssen. Denn insofern Mündigkeit als zentraler Begriff bürgerlicher Gesellschaft einerseits auf das selbstbestimmungsfähige Subjekt rekurriert und damit sein „Selbstbewußtsein als Machthaber“ (Sesink 1995, 161) angesprochen ist, das überhaupt erst zu urteilen fähig ist, wird damit andererseits und untrennbar damit verbunden auch seine Verwiesenheit auf gesellschaftliche Bestimmung, marxistisch formuliert: auf gesellschaftlichen Wert mitbedacht:

„Der Wert, den Mündigkeit verleiht, ist gesellschaftlicher Wert. Indem einer mündig ist, ist er gesellschaftsfähig, hat er Teil an der Konstitution des Gemeinwesens. Der Wert der Mündigkeit hat sich demnach zu erweisen in der Sphäre der sozialen Vermittlung.“ (Sesink 1995, 154)

Ob daher der trennende Verweis auf die Rolle der Urteilsfähigkeit dem Bildungs- bzw. Kompetenzdiskurs eigentlich gerecht werden kann, ist fraglich. Denn er suggeriert die Möglichkeit, Bildung als urteilsbefähigende Kategorie gegen eine der Nützlichkeit allein dienende Kompetenzkategorie auszuspielen. Deutlich wird immerhin, dass es aus bildungstheoretischer Sicht einmal mehr darum zu gehen scheint, angesichts des „Bildung“ bedrohenden Kompetenzbegriffs das „Subjekt“ und seine Urteils- bzw. Begründungsfähigkeit zu stärken.

Auch Jürgen Rekus bemüht die unhintergehbare Rolle des Subjekts, für dessen konstitutive wie regulative Entstehensbedingungen und -möglichkeiten Bildung notwendig und hinreichend gezeichnet wird. Allerdings eben nur eine Art von Bildung, nämlich diejenige, die als *traditionell* bezeichnet werden könne. (Vgl. Rekus 2005, 85) In solch einem Verständnis, welches auf die „Ergänzungsnotwendigkeit von Bildungsstandards“ (ebd.) hinweise,

„[...] wird menschliche Bildung aber nicht durch die Beherrschung von Fähigkeiten und Fertigkeiten erschöpft, sondern stellt sich erst dann ein, wenn Haltungen und Einstellungen hinzukommen, die sich nicht unkritisch-affirmativ, sondern wertend-kritisch zum eigenen Vermögen verhalten und so erst situativ angemessene Handlungsentscheidungen ermöglichen. Bildung in einem solchen Verständnis meint gerade nicht jederzeit und überall vorführbare standardisierte Verhaltenskompetenzen, sondern das Vermögen, in den unvorhersehbaren Situationen des Lebens vernünftig handeln und dieses Handeln verantworten zu können.“ (Rekus 2005, 85f)

Etwas weiter im Text folgt dann erneut die schon bei Regenbrecht beobachtete Nennung der grundlegendsten aller Kompetenzen, die auch bei Rekus ihre Geltung gewinnt unter Verweis auf Kant, hier allerdings nicht „Kompetenz-Kompetenz“ tituiert, sondern „Entscheidungskompetenz“, womit Rekus gleichsam auch den ganzen Zweck von Schule (vgl. ebd., 88) hinreichend bestimmt sieht:

„In pädagogischer Hinsicht besteht also das Ziel von Unterricht und Erziehung nicht in der Affirmation von herrschenden Verhaltensstandards, sondern in der Ermöglichung von künftigen Handlungsentscheidungen. [...] Der pädagogische Sinn der Bildungsaufgabe liegt gerade nicht darin, standardisierte Verhaltenskompetenzen zu vermitteln, sondern die eigenen sittlichen Handlungsmotive zu klären und sie disponibel zu machen. Moralität ist nicht ein Zweck unter anderen Schulzwecken, sondern der ganze Zweck der Schule.“ (Rekus 2005, 87f)

Kurz gesagt, Ziel von Bildung, welches durch das Mittel „Schule“ als ihr Zweck zu bezeichnen ist, seien „Selbstbestimmung und Verantwortung“. (Ebd.)

Der Diskurs über Bildungsstandards strukturiert solcherart nicht nur das Reden und Nachdenken über Bildung, sondern auch die personelle „Landkarte“ einer sich im Streit befindlichen Disziplin⁷⁰, samt der theoretischen Bezüge und Verweise, die zur Klärung dessen, was „herkömmlich“ und „traditionell“ unter Bildung zu verstehen sei, herangezogen werden.

⁷⁰ Vielleicht könnte dieser Effekt auch ironisch als Subjektivierung bezeichnet werden. Angesichts der „Bedrohung“ oder „Erlösung“ durch Bildungsstandards sind die zur Beteiligung am Diskurs Aufgerufenen eben auch dazu aufgerufen, sich zu bekennen.

4.2.2. Wie ist Bildung möglich?

Das betrifft übrigens nicht nur diejenigen DiskursteilnehmerInnen, die sich kritisch bis fundamentalkritisch äußern, das betrifft auch diejenigen, die angetreten sind, die neuen Reformen zu verteidigen. Am Beispiel einiger Texte Heinz-Elmar Tenorths kann eine bemerkenswerte Entwicklung hinsichtlich des vertretenen und im Diskurs auch verteidigten Verständnisses von Bildung, welches über die Jahre immer deutlicher hervortritt, beobachtet werden.

1997, also einige Jahre, bevor der Autor eine wichtige Rolle im Streit um die „Ökonomisierung der Bildung“ und die Instrumente der neuen Bildungsreform einnehmen wird, beschäftigt sich Tenorth mit unterschiedlichen wissenschaftlichen Herangehensweisen an den Begriff Bildung. Im Vordergrund steht dabei nicht die Frage, wie Bildung aus einer genuin pädagogischen Perspektive nur verstanden werden könne. Vielmehr unterscheidet Tenorth grob zwischen „Thematisierungsweisen, in denen der Begriff als Substratkategorie vielfältiger Forschungen fungiert“ (Tenorth 1997, 969) und solchen Thematisierungsweisen, „in denen [...] kritisch und philosophisch von Bildung gesprochen wird.“ (Ebd.) Der systematisierende Überblick über die verschiedenen Auslegungen von Bildung könnte, dies ist die Idee, einen gemeinsamen, grundlegenden Kern sichtbar machen. Eine „Kernzone der Debatte“ (ebd., 971), die je disziplinär bestimmt sei, in ihren Bezugnahmen auf Bildung aber weder reduzierbar auf einen das Sprechen, Denken und Forschen darüber Einheitlichkeit verbürgenden und gar noch selbstverständlichen Ausgangspunkt wäre. Der Überblick mache es möglich, die Schwierigkeiten in Bezug auf Bildung vor dem Hintergrund des Problems der Heteronomie zu zeichnen. (Vgl. ebd.) Damit ist „das Sprechen nach unterschiedlicher Gesetzlichkeit“ gemeint, „die den Diskurs über Bildung innerhalb wie außerhalb der Erziehungswissenschaft so problematisch und konfliktuell sein lässt.“ (Ebd.) Diese Sichtweise eröffnet selbst den Blick auf ein spannungsgeladenes Feld, das gekennzeichnet ist von unterschiedlichen Begründungs- und wohl auch Einverleibungsversuchen, in denen um die Deutungshoheit über Bildung vortreffliche Dispute zu führen sind. Über die Tradition der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft macht Tenorth dann deren „Zentrierung“ deutlich, die selbst durch den Begriff nicht erzwungen sei: „Pädagogen interpretieren Bildung immer neu vom Subjekt aus [...]“. (Ebd., 973) Wie immer man das interpretiere,

„die gesellschaftliche Seite des Bildungsprozesses, auch seine subjektüberhobene Funktion und Wirklichkeit – verkörpert im kulturellen Kapital, in Zertifikaten, im Kontext von sozialer Ungleichheit [...] – gerät dabei allenfalls als Störgröße in den Blick oder als politische Aufgabe des Subjekts. Für die deutsche Bildungsdiskussion bedeutet solche Konzentration auf das schöne und gebildete Subjekt aber eine scharfe Eingrenzung und Begrenzung zugleich.“ (Tenorth 1997, 974)

Soviel vorerst zur begrenzten Sicht einer subjektzentrierten Herangehensweise, die z.B. gesellschaftliche Funktionen von Bildung, wie dies etwa im literacy-Konzept später dann durchaus der Fall ist, inhaltlich-begrifflich zunächst als partikuläre Verzerrungen von „Bildung“ zur Kenntnis nehmen und dann allenfalls darauf abheben, unter Beanspruchung eines Totums „abendländischer Vernunft“ (ebd., 977) zu klären, was Bildung eigentlich sei. In der Folge stiftet der Begriff

„[...] verfeindete Lager innerhalb der Wissenschaften [...], wenn er systematisch in einer Weise genutzt wird, daß er mehr beansprucht als den Status des Substratbegriffs in einer Erziehungswissenschaft, die sich selbst als Teil der Sozialwissenschaften versteht.“ (Tenorth 1997, 976)

Bescheidenheit und Begrenzung der Ansprüche also, mithin um die selbstgewählte Begrenzung zu durchbrechen und als Disziplin kommunikationsfähig zu werden. Voraussetzung dafür sei allerdings ein multidisziplinäres Verständnis, das auch soziologischer, psychologischer oder empirischer Bildungsforschung nicht nur die Chance, sondern das Recht und die Notwendigkeit einräumt, über Bildung von ihrem je eigenen Zugang aus zu sprechen. Es erfolge dann aber eben jenseits solcher Duale wie affirmativ-kritisch. Diese Forderung erhebt Tenorth gerade vor dem Hintergrund einer Kritik an der grundlegenden Gewissheit, von der z.B. kritische Erziehungswissenschaft im Gefolge Heinz-Joachim Heydorns ausgehe und die sie in immer neuen Varianten und an immer neuen Beispielen durchexerziere:

„Als bildungstheoretisch geltende Sätze, z.B. in der Heydorn-Tradition, legen nahe, daß es das ‚Sein‘ gar nicht mehr gibt bzw. nicht geben kann oder darf [...], von dem in den Aussagen der empirischen Bildungsforschung gesprochen wird. Die Realität, die Sozialisationsforscher, Bildungssoziologen oder historische Bildungsforscher beschreiben, bezeichne nicht eine Realität, die mit Bildung gemeint sein könnte, sondern den manifesten ‚Widerspruch‘, die kategoriale Differenz [...].“ (Tenorth 1997, 981)

Die Konsequenz dessen sei, dass, anstatt Kommunikation zu ermöglichen, der Widerstreit absolut gesetzt werde, z.B. über die kategorialen Differenzen von „Bildung“ und „Erziehung“. (Vgl. ebd.) Die Schlusspointe des Artikels besteht

dann allerdings darin, dass Tenorth im Anschluss an die Abrechnung mit der als „nichtszenitische[n] Rede“ (ebd., 982) bezeichneten Bildungstheorie Heydorns – Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft – die Frage stellt, ob nicht gerade empirische Bildungsforschung daraus auch noch etwas lernen könnte. Z.B. ob es Arbeiten gebe,

„die der paradoxen Struktur empirisch gerecht werden, die mit der Symbiose von funktionalen Erfordernissen und individuellen Entwürfen des Lebens gemeint ist?“ (Tenorth 1997, 982)

Bildung sei – dieser Topos war bereits in den Warnungen vor einer überbordenden Hoffnung, mit dem Allheilmittel Bildungsstandards alle Bildungsprobleme der Institution Schule und der betroffenen Individuen zu lösen – trotz aller Vorbehalte gegen die beengende deutschsprachige Vorherrschaft von distinkten, zugleich aber uferlosen Totalbezügen zwischen Metaphysik, Sinnangeboten und Kritik, derjenige variantenreiche Begriff, von dem ausgehend auch Versuche möglich seien, das Unsagbare zu sagen. (Vgl. ebd.) Zwar spannten funktional äquivalente Begriffe wie Autopoiesis, Kultur, Kommunikation u.a. einen vergleichbaren theoretischen Bezugsrahmen, aber nur Bildung eignete zugleich die philosophische, begriffskritische und geltungstheoretische Komponente. (Vgl. ebda, 976) Darin, so kann Tenorth interpretiert werden, bestehe die Möglichkeit, aber auch Notwendigkeit der interdisziplinären Kommunikation.

Worin liegt nun nach Tenorth der, bei aller Heteronomie, anzunehmende Kern, der die differenten Bezüge zu Bildung, und damit die Kommunikation, möglich mache? Mit Verweis auf Wilhelm v. Humboldt wird einmal mehr der Inbegriff bzw. der „Minimalbegriff“ dargestellt: Thema von Bildung sei die Subjekt-Welt-Relation, aber die

„[...] Form der Thematisierung nimmt auf, was ein derart breites Thema verlangt, also die Gesamtheit der Forschungsmöglichkeiten, die sich mit der Relation von Mensch und Welt verbinden lässt.“ (Tenorth 1997, 975)

Damit sei auch erklärt, dass „Bildung“, besser gesagt die Forschungsfragen, die sich daraus ergäben, gar nicht anders denn multidisziplinär bearbeitbar seien. „Bildung“ diene in diesem erweiterten Verständnis gerade nicht der „Klassifikation oder der begrifflich-normativen Konstruktion“. (Ebd.) Fokus aller Forschung, die ausgehend vom Problem der Subjekt-Welt-Relation veranstaltet werde, sei nicht die „Was ist Bildung“-Frage, sondern allenfalls die Frage, wie Bildung möglich

sei. Das ist Tenorths Verständnis von Bildung als Substratkategorie, von dem auszugehen ist, wenn der Autor in den folgenden Jahren über Bildung spricht/schreibt, bis hin zum Legitimationskapitel der Studie „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“.

Der entscheidenden Wie-Frage, die zugleich den gemeinsamen Bezugsrahmen aufspannt, widmete sich Tenorth explizit im Jahre 2003, dasselbe Jahr also, in dem die Klieme-Studie als Produkt multidisziplinärer Forschung Bildungsstandards legitimierte und Wege zur Entwicklung und Implementierung des Instrumentes aufzeigte. Zu dieser Zeit kann Tenorth in der Explikation des Bildungsverständnisses bereits auf die Debatten über Schulevaluationen und den dahinter liegenden Diskurs über Bildung bzw. literacy verweisen. Den Beginn des Artikels (Tenorth 2003) bildet eine Darstellung der Motive, die die Fokussierung der Wie-Frage als unerlässlich erscheinen lassen. Inmitten der Beschreibung des Feldes als Kampf zwischen dominierender Was-Ist-Frage und anzustrebender Wie-Frage, stellt Tenorth, deutlicher noch als in der Klieme-Studie, dar, weshalb diese Art des Sprechens über Bildung nottue. Denn die

„[...] Diskussion der PISA-Daten lässt sich [...] vor allem als Einwand gegen das zugrunde liegende Konstrukt von literacy bzw. kulturellen Basisfähigkeiten verstehen, also als Einwand gegen den unterstellten und unzureichend beurteilten Begriff der ‚Bildung‘, der mit PISA angezielt wird. Aber diese Diskussion bezeichnet dann auch deutlich die analytischen Grenzen der dominierenden Leitfrage; denn die emphatische Bekräftigung der alten Bildungsformel klingt hohl, wenn nicht einmal zu sichern ist, dass die Basisfähigkeiten wirklich generalisiert werden.“ (Tenorth 2003, 423)

Im Laufe des Artikels bleibt die Wie-Frage, die Frage also, wie sicherstellen, dass Basisfähigkeiten generalisiert werden, zwar inhaltlich weiterhin unbeantwortet. Die Ausarbeitung der Programme, die das Grundbildungsniveau für die größtmögliche Zahl an SchülerInnen gewährleisten sollen, ist dann Thema der Klieme-Studie, insbesondere der psychometrisch bzw. pädagogisch-psychologischen Forschung. Aber immerhin wird klar, dass allein die Frage an sich schon Hinweise auf den zu beschaffenden Blickwechsel in sich birgt. Die Innovationen, die sich die Bildungspolitik auf Basis der zu beschaffenden Daten erhofft, beruhen nach Maßgabe Tenorths auf einem verschobenen Blick auf Bildung, der selbst als Erneuerung bildungswissenschaftlicher Reflexion, d.h. als innovativ, gedeutet wird. Die Herleitung dieser Perspektive unter Zuhilfenahme Wilhelm v. Humboldts deutet aber zugleich darauf hin, dass nicht der traditionelle Hintergrund infrage zu stehen scheint, sondern eher traditionelle

Auslegungsmuster desselben.

Die engeren Fragen an pädagogisch geleitete Bildungsprozesse wären demnach technologischer Art, äquivalent der kantschen Frage: Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange? Kultivieren, so Tenorth, sei dabei genau derjenige Begriff, der sowohl Selbstbildung, als auch pädagogische Aktivitäten verbinde. (Vgl. ebd., 427) Pädagogische Praxis, sie ist in der Folge konsequent beschrieben, als „Technologie der Bildung“. (Ebd.) In ihr komme zusammen, was ansonsten, bei Leugnung dieser disziplinspezifischen Dimension, nicht in den Blick gerate – weder in der systemtheoretisch inspirierten Rede über Autopoiesis, noch in der psychologisch-biologischen über die „Organisierung der Köpfe“, noch in der reformpädagogischen über die Innerlichkeit, noch in der kritisch-bildungstheoretischen über die Zumutung der Erziehung und befreiende Kraft der Bildung:

„Pädagogen [...], die vor den technologischen Implikationen in Kants Formulierung zurückschrecken [...], die haben ihr disziplinspezifisches bildungstheoretisches Problem schlicht verfehlt. Man tadelt sie zu Recht als untheoretisch oder nur exegetisch [...] und ignoriert ihre Rede von Bildung, die immer nur kritisch wiederholt, dass unmöglich sei, was doch alltäglich geschieht: Bildung als Arbeit des Subjekts und zugleich als öffentlich kontrollierter Prozess der Ausstattung zum Verhalten in der Welt, als Generalisierung von Prämissen für Kommunikation und als pädagogische Kultivierung der Lernfähigkeit.“ (Tenorth 2003, 428)

Ein Jahr nach dem Erscheinen der Klieme-Studie wählt Tenorth dann einen nochmals spezifischeren Zugang zur Wie-Frage der Bildung. Vermittelt über das Problem der Ausarbeitung von Kerncurricula, die in Abstimmung mit den Standards zu entwickeln seien, könne Standardisierung als Kanonisierung gelesen werden. An die Adresse der Kritik wird eine weitere Botschaft gesandt, die gleichzeitig den eigenen Standpunkt als normativ nicht zu hintergehenden ausweist, d.h. die gleichzeitig Auskunft darüber gibt, worüber verhandelt werden kann und worüber nicht:

„Man muss [...] die gegenüber Bildungsstandards und Kanonisierung kritischen Pädagogen daran erinnern, dass sich die zentrale kulturelle Funktion der Schule nur von hier aus angemessen verstehen lässt: aus der Tatsache nämlich, dass Schulen und Bildungseinrichtungen als wesentlicher Kanonisierungsstil von Gesellschaften aufgebaut sind und interpretiert werden können. [...] Man kann darüber streiten, was kanonisiert werden soll [...]; man [kann] auch darüber streiten, welchen Stil die Kanonisierungsarbeit wählen kann. Nicht streiten kann man aber über das Faktum, dass Kanonisierung unvermeidlich ist und auch dann befördert wird, wenn man Pädagogik in den Kontext der Höherbildung der Menschheit stellt.“ (Tenorth 2004a, 653)

Folge von Kanonisierungsvorgängen seien unweigerlich Selektivität und Differenz, und zwar die der Curricula wie die der „Bildungsarbeit in ihren Wirkungen“. (Ebd., 654) Damit schreibt Tenorth zugleich die selektive Funktion der Schule nicht nur als gesellschaftlich zentralen Auftrag dieser Institution fest, sondern auch hinsichtlich des Modus als Selektion in der und durch Bildung. Bildung als Distinktionsinstrument und dann, am Ende des institutionalisierten Bildungsganges, als Distinktionsprodukt. Wie geht das zusammen mit der allseits kolportierten Notwendigkeit nach mehr Chancengleichheit in den Bildungssystemen? Besteht da nicht ein Widerspruch? Nach Ansicht Tenorths nicht, da Chancengleichheit nicht als Ergebnis, sondern als Voraussetzung von Bildungszugängen und –prozessen zu interpretieren ist. Ergebnishleichheit bestehe nicht und sei, das kann man obigem Zitat entnehmen, gesellschaftlich weder erwünscht noch herstellbar. Nur dann, wenn die Notwendigkeit der Stufung von Bildungsprozessen nicht berücksichtigt werde, könnten überhaupt kritische Einwände erhoben werden. Worum es im Falle der Bildungsstandards aber konkret gehe, sei die Kanonisierung von Grundbildung, welche jeglicher Art von Höher- oder allgemeiner Bildung vorausgehe. Zur Sicherstellung und Erhöhung der Chancengleichheit sei daher ein verbindliches Grundbildungsniveau notwendig. (Vgl. ebd.) Nebenbei: Die curriculare Selektivität desselben, welche freilich ebenso Voraussetzung für die Entwicklung von standardsbasierten Kerncurricula sei, wäre auch als Einschränkung und Begrenzung der Verfügungsgewalt institutionalisierter Bildung, als Schutz der betroffenen SchülerInnen, zu interpretieren. Hatte die aus der Ökonomisierungsdebatte gewonnene Kritik den kompetenzorientierten Standards und Tests ja vorgeworfen, als Totalmodell den ganzen Menschen unter Verzweckungs- und Nützlichkeitsaspekten allein messenden Verfahren zu unterwerfen, so kehrt Tenorth vor dem Hintergrund einer Beschränkung der Funktion von Schule als Einrichtung, in der aus gesellschaftlichen Gründen Grundbildung gewährleistet werden müsse – nicht Bildung! –, diesen Vorwurf nun um. Die Fokussierung auf ein standardisiertes Grundbildungsniveau verhindere geradezu, dass einerseits Schule mit nicht erfüllbaren Erwartungen überfrachtet werde, andererseits sei dies eben auch im Interesse der betroffenen SchülerInnen. Liege der Fokus nämlich auf kompetenz- und domänenspezifischen Bereichen, die eindeutig benennbar und messbar seien, über deren gesellschaftliche und individuelle Nützlichkeit Aussagen ohne

überhöhende Ganzheitlichkeitsansprüche getätigt werden können, dann umgehe dieses Projekt damit das Problem, den ganzen Menschen zum Objekt institutionalisierter Formierungsbemühungen zu machen. Andernfalls nämlich, und in der Kritik an den Standards sei dies bemerkbar, würde

„[...] Schule eine Aufgabe zugeschrieben [...], die man ihr nicht ohne weitere Prüfung zubilligen kann: den Menschen in seiner Individualität, gar Ganzheitlichkeit, zum Thema und Objekt pädagogischer und bildungstheoretischer Reflexion zu machen, also gerade dort, wo er vor dem Zugriff der Pädagogen und des Bildungssystems geschützt werden sollte.“
(Tenorth 2004, 658)

Mit diesen Ausführungen zu Schulbildung in der Form kompetenzorientierter Standards, wird eine funktionale und inhaltliche Differenzierung zwischen Bildung und Schulbildung getroffen, vor deren Hintergrund eigentlich nicht so recht verständlich ist, weshalb der Diskurs als Streit zwischen verfeindeten Lagern geführt wird. Das ist nicht notwendigerweise ein Diskurs über Bildung und ihre Legitimation. Denn Schulbildung und Bildung treten vermittelt dieser Differenzierung in ein klares Verhältnis. Einerseits Schulbildung, die in ihrem Bezug auf Messbares befragt wird, andererseits Bildung. Sie „[...] wird also angestoßen und eröffnet, wenn auch nicht vollendet. Aber wer würde das von Schule erwarten?“ (Ebd., 660)

Dass die Debatten dennoch als Auseinandersetzung über einen personalen, subjektbezogenen Bildungsbegriff samt gesellschaftstheoretischen, anthropologischen, wissenschaftstheoretischen Bezügen geführt werden, deutet ich als Ausdruck einer Verschiebung der grundlegenden Perspektiven, die auf den zur Debatte stehenden Begriff Bildung verweisen oder ihn überhaupt erst disputationsfähig werden lassen.

Wenn hier der Eindruck entsteht, Tenorth argumentierte gegen den Rest der Pädagogenzunft, vor allem gegen den Rest einer systematisch orientierten Zunft der Allgemeinen Pädagogik, so sei doch, um Missverständnisse zu vermeiden hinzugefügt: Was Tenorth zum Ausdruck bringt, werde ich als beispielhaften Ausdruck dieser Verschiebung des zeitgenössischen Verständnisses von Bildung, vielleicht gar als Verlust der Deutungshoheit pädagogischer, bildungstheoretischer Forschung.⁷¹ Eine Verschiebung, die insgesamt (und grob)

⁷¹ Vgl. hingegen Ewald Terharts implizite Beanspruchung einer Vorrangstellung: „Beides – philosophierendes Forschen zu Bildung und empirisches Forschen zu Bildung – findet de facto in mehreren wissenschaftlichen Disziplinen statt; insofern sind beides Querschnittsthemen. Für beides ist jedoch – quantitativ wie qualitativ – die Disziplin

vor dem Hintergrund einer Funktionalisierung von Bildung gezeichnet werden kann.

An Tenorths Ausführungen bzw. Invektiven kann Kritik in mannigfacher Hinsicht geübt werden. Der Tradition marxistisch-bildungstheoretischen Denkens etwa die Wissenschaftlichkeit abzusprechen, kann bestenfalls als rhetorische Kampfansage begriffen werden. Immerhin wird dadurch ja nicht bloß einer bestimmten Perspektive auf Bildungsfragen vorgeworfen, im Kern eigentlich unwissenschaftlich, d.h. wohl ideologisierend, vorzugehen. Damit wird ja gleichzeitig ein Abgesang auf dialektisches Denken per se, sowohl verstanden als philosophische Methode wie auch in der Form dialektisch-marxistischen Denkens als historisch-gesellschaftliches Modell, angestimmt. Gerade Heydorns dialektische Sicht auf Bildung aber böte gar noch Möglichkeiten, ganz im Sinne Tenorths, gegen eine idealisierende Auslegung von Bildung zu argumentieren. Denn erst der Durchgang durch die Bildungsinstitutionen und also der Durchgang durch eine Orientierung an den als bürgerliche Nützlichkeit ausgegebenen Kompetenzen ermögliche überhaupt Mündigkeit zu denken bzw. einzufordern, wobei ja auch von Heydorn als vorrangiges Problem die „Herstellung menschlicher Handlungsfähigkeit“ genannt wird. (Heydorn 1980, 164) Aber vielleicht markiert die erteilte Abfuhr kritisch-bildungstheoretischer Denkfiguren auch bloß eine dem politischen Mainstream geschuldete Haltung, die dann nicht mehr zwischen Paradoxien, verstanden etwa als unerwartet eintretende Folgen gesetzter Handlungen oder Programme, und inhärenten Widersprüchen im Sinne dialektischer Auslegung unterscheidet. Die durch bildungspolitische Forderungen motivierte Suche nach pragmatischen Werkzeugen zur Herstellung und Vermessung von Handlungsfähigkeit trennt grundlegende bildungstheoretische Fragen ab, selbst da, wo verbindende Muster der Argumentation vorhanden wären. Wo aber verbindende Denkfiguren – und die Dialektik trennt nicht, sondern zeigt bloß getrennt auf, was gemeinsam vorliegt – fehlen, bleiben einzelne Elemente des Bildungsprozesses unvermittelt. Wie etwa aus Grundbildung Bildung werden könne, wo die Grenzen zu ziehen sind, weshalb der Zweck von Schule schon hinreichend mit der Ausbildung von basalen Grundkompetenzen bestimmt sei, das kann dann nur mehr mit Verweis auf politisch-gesellschaftliche Forderungen legitimiert werden. Dann aber wird

Erziehungswissenschaft aus meiner Sicht eindeutig die zentrierende Mitte.“ (Terhart 2006, 10)

bildungswissenschaftliches Forschen in eine eigentümliche Situation geraten: Es bleibt den je „vorgefundenen“ Verhältnissen nachgeordnet, ohne die sein eigenes Analysieren, Kategorisieren, Konstatieren und Kritisieren bedingenden Grundlagen reflexiv einholen zu können. Die normativen Grundlagen bleiben dann im Dunklen, Methoden der Datenerhebung sowie deren Auslegung geben sich als kruder und naiver Positivismus.

Andererseits: Die Bezugnahmen auf bildungstheoretische Ausführungen sowie deren ideengeschichtliche Wegbereiter zeigen, dass mit dem traditionellen Repertoire insgesamt nicht gebrochen wird, wenngleich ein veritabler Streit um Auslegungen und daraus abzuleitende Interventionen, Programme und Reformen geführt wird. Ein Eindruck drängt sich dabei auf: Die mit Humboldt operierende Verteidigung des Standards-Instruments vermeint, humboldtsche Begriffe lediglich in eine moderne Sprache übersetzt und die messbaren Anteile dessen, was Humboldt ohnehin gemeint habe, bloß operationalisiert zu haben. Der Hinweis auf Humboldt hat in dieser Vorgangsweise die Funktion, an eine von der „Gegenseite“ gepflogene wissenschaftliche Tradition anzuknüpfen und dergestalt die legitimatorischen Weihen zu erhalten, und das vermeintlich ohne Brüche. Die bildungstheoretische Kritik daran hält sich indes meist nicht lange auf mit den zur Diskussion stehenden Instrumenten und führt an, weshalb der Bezug auf Humboldt, Kant u.a. eigentlich eine unzulässige Einvernahme darstellt, eine einseitige und politisch motivierte Auslegung, die letztlich auf eine Abschaffung des Bildungsbegriffs bzw. dessen kritische Dimension hinauslaufe, und das, zumindest in ihrer radikaleren Form, ebenfalls ohne Bedachtnahme auf mögliche Brüche in der Herleitung einer Kritik, die in manchen Fällen durch wenig differenzierende Bezüge auf unterschiedliche pädagogische Traditionen insgesamt eklektizistisch wirkt. Die wissenschaftliche Auseinandersetzung gerät damit allerdings insgesamt gefährlich nahe in den Bereich des allseitigen „Bescheidwissens“ (vgl. Adorno 2006, 51), darin keine Fragen gestellt werden, die anderen als rhetorischen Charakter hätten und deren Funktion dann auch nicht, egal von welcher Seite aus betrieben, darin besteht, die „Kontinuität von Urteil und Erfahrung“ voranzutreiben, sondern „Schemata zur Bewältigung von Realität [zu liefern], welche an diese zwar nicht heranreichen, aber die Angst vorm Unbegriffenen kompensieren.“ (Ebd., 52) Ich möchte hinzufügen: Indem das je Unbegriffene stilisiert wird zum „Falschen“, das es vermittels Verweis auf traditionelle Denkfiguren abzuwehren gilt.

Dadurch kann der Diskurs aber nicht eindeutig als inkommensurabel oder heterogen bezeichnet werden. Auch wenn einerseits *bloß* über messbare Grundbildungs-Kompetenzen geredet wird, andererseits aber die umfassende, nicht messbare Bildung bezeichnet ist; auch wenn die Differenzen klar benannt werden können, steht dem gegenüber dennoch der fortwährende Bezug zu Bildung, wenngleich oftmals nicht zu unterscheiden ist, worauf konkret Bezug genommen wird. Aber insgesamt lässt sich doch eine Favorisierung einer bestimmten Art, über Bildung zu reden, bemerken. Formalistisch ausgedrückt: Die Verschiebung, die auf bildungspolitischen Erwartungen beruht und in erziehungswissenschaftlichen institutionellen, methodischen und inhaltlichen Auseinandersetzungen ihre Form gewinnt, lässt sich beschreiben als Hinwendung zu pädagogischen Fragestellungen und zugrunde liegenden gesellschaftlich-politischen Problemen, deren Hochblüte vor der humboldtschen Bildungstheorie anzusiedeln ist. Es sind primär nicht die Bezüge, die angesichts der „Was-ist“ oder „Wie“-Frage diese Verschiebung markieren, denn die Antworten operieren alle, wie zu sehen war, mit dem traditionellen Repertoire an humboldtschen, kantischen Bezügen. Es sind eher die Auslegungen, die vor dem Hintergrund konstaterter gesellschaftlicher Veränderungen und bildungspolitischer Forderungen andere Schwerpunkte im Ringen um den Begriff Bildung erkennen lassen und dann das Feld als Schauplatz z.T. heftig geführter Auseinandersetzungen strukturieren. Die herausragendste Veränderung in Bezug auf eine veränderte Schwerpunktsetzung bezeichnet zugleich einen wichtigen historischen Wendepunkt deutschsprachiger Pädagogik-Bildungstheorie: Zur Debatte steht prominent nicht, wie das Individuum sich bilden kann zum Subjekt, wie es seine Einmaligkeit, wie es seine „höchste und proportionirlichste Bildung aller Kräfte zu einem Ganzen“ (Humboldt 1995, 64) bewerkstellige. Zur Debatte steht derzeit eher, wie die Wege in die Gesellschaft hinein, als nützliche BürgerInnen, gestaltet sein müssen bzw. sollen. Allerdings: Vermittels der vorherrschenden Verengung der Perspektive von der allgemeinen, gesellschaftlichen Sicht auf die individuelle, etwa als Frage, welche Kompetenzen vermittelt institutionalisierter Lehr-Lern-Prozesse Individuen ausbilden müssen, um in einer als komplex beschriebenen Welt lebensfähig bzw. überlebensfähig zu sein/z zu werden, bleibt der Schwerpunkt auf der Frage nach den Möglichkeiten der diese Aneignung bzw. Ausbildung rahmenden Bedingungen primär in individueller Hinsicht. Dieser Aspekt wird über den Bezug

zum Kompetenzbegriff eingeholt, während die institutionelle Perspektivierung nach den den Kompetenzerwerb förderlichen Bedingungen fragen müsste. Ziel der Unternehmungen freilich ist aber die Stärkung der Nützlichkeit der Individuen, die ihnen und der Gesellschaft, in der sie leben, zu einem guten Leben verhelfen sollen.

Anders formuliert: Die Verschiebung kann beschrieben werden als ein in der bildungswissenschaftlichen Literatur vorfindbarer Streit über eine Wendung vom neu-humanistisch grundierten Ideal, dem die bildungstheoretische Was-Ist-Frage korrespondiert, hin zu einer pragmatisch grundierten Verfahrensfrage, der die Wie-Frage korrespondiert. Im Vergleich zur eher idealistischen Grundierung bildungstheoretischen Fragens und Argumentierens handelt es sich dabei um eine utilitaristisch verfahrenende Argumentationsform. (Vgl. Koch 2004, 189) Bildung ist darin immer schon das, was realiter, also faktisch vorliegen muss, um überhaupt befragbar zu sein. Nicht eine aus Spekulation, wenn auch wissenschaftlicher Spekulation, gewonnene Bildungsidee steht dabei im Zentrum, sondern die Tatsächlichkeit gelungener oder verfehlter Bildungsprozesse. Sie lassen sich über den Weg der Indikatorenfestlegung messen. Aus Heinz-Elmar Tenorths Favorisierung der Wie-Frage kann dann auch eine für bildungstheoretisches Denken bedeutsame Weichenstellung abgeleitet werden: Je genauer und umfassender die Formen und Konsequenzen von Bildungsprozessen, individueller wie allgemeiner, vermittelt Daten beschreibbar sind, desto eher können Aussagen bezüglich Bildung getroffen werden. Der Gegenstand bildungstheoretischer Forschung, „[...] entsteht damit quasi aus einem [...] Prozess der Bildungsforschung selbst.“ (Tenorth 2004c, 175)

Mit der in diesem Kapitel betriebenen analytisch-exemplarischen Behandlung des Diskurses selbst, der eben nicht bloß als Diskussion für oder gegen Bildungsstandards, sondern auch als Diskussion über den Begriff „Bildung“ gedeutet werden kann, wird zugleich die Möglichkeit eröffnet, den Streit als Kennzeichen, als Symptom einer Entwicklung zu lesen. Sie könnte, ganz im Sinne der Kritik am Instrument, als Abschied vom neu-humanistischen Bildungsgedanken, damit vielleicht sogar als Verabschiedung der Idee eines mündigen Subjekts, gedeutet werden. Das suggeriert zumindest die Vehemenz, mit der humboldtsche und kantsche Gedanken gegen die zeitgenössischen

Reformbestrebungen ins Feld geführt werden. Im Gegensatz dazu steht die Lesart der Entwicklung hin zur pädagogischen „normal science“ (vgl. Tenorth 2006a, 103), die vermeintlich metaphysische, idealisierende Restbestände „vorwissenschaftlichen“ Denkens, wie etwa die heydornsche Bildungsdialektik, nun „endlich“ hinter sich lasse. (Vgl. ebd.) Die bipolare Zuspitzung der Positionen, welche mitunter, wie anhand der Ausführungen Dietrich Benners zu sehen war, als Weg in die Sackgasse bezeichnet werden kann, folgt aus dem Diskurs allerdings nicht unbedingt als Ergebnis wissenschaftlicher Reflexion. Eher werden die Konturen einander widerstreitender normativer Ausgangsvoraussetzungen durch den Diskurs geschärft. Insofern ist es fraglich, ob die um Vermittlung bemühte „dritte Position“ Dietrich Benners, die an vergessene Traditionen und Begriffe zu erinnern bemüht ist, aus den verschärften Standpunkten herauszuführen vermag. Denn sie präsentiert sich, was ihre eigene legitimatorische Ausgangsposition betrifft, im Zwischenraum des Sowohl-Als-Auch. Erst die propagierte Lösung des Konflikts soll den „Dual“ hinter sich lassen können. Dennoch scheint mir, bei aller produktiven Konfliktlösungsambition der bennerschen Sicht, das Problem woanders zu liegen. Behält man die in diesem Kapitel im Fokus stehende Diskussion als Streit um zugrunde liegende Deutungen des Begriffs Bildung im Auge, so drängt sich der Eindruck auf, dass es aus Sicht der VertreterInnen verhärteter Positionen weniger um konkrete Vorschläge zur Lösung des Konflikts geht, als vielmehr darum, den eigenen Standpunkt gegen den anderen zu verteidigen, indem dem je anderen eine unzulässige Deutung des Bildungsbegriffs unterstellt wird. Aus diesem Vexierspiel allerdings wird, weil bildungspolitische Ambitionen die Reformen in eine eindeutige Richtung zwingen, diejenige Position gestärkt hervorgehen, die den Nimbus der Innovation und der pragmatischen Programmatik auf sich vereinigen kann, mit anderen Worten: diejenige Position, die sich als pragmatisch „anschlussfähig“ an beschlossene Reformen erweist. Damit ist allerdings eine Weichenstellung vorgenommen, die an der normativen Ebene bzw. an der Deutungsebene des Begriffs „Bildung“ entscheidende Veränderungen impliziert und wohl auch die institutionalisierte Wissenschaft der Pädagogik nicht unberührt lässt.

Gerade die unzweideutige Nähe, in die Bildung qua OECD- bzw. EU- und dann nationaler Politik, gerückt wird, nämlich als Indikator für gesellschaftliche und individuelle Nützlichkeit, deutet darauf hin, dass sich die normativen

Hintergründe, die Anlass für den Diskurs bieten, verändern. Während die Zeit einer eher als traditionell neu-humanistisch zu bezeichnenden Auslegung von Bildung nach Maßgabe derjenigen Stimmen, die eine Neuformulierung von Bildung einfordern, abgelaufen zu sein scheint, kann die vereinzelt schemenhaft formulierte Neudeutung noch nicht auf systematische oder schwächer: auf kompatible Grundmuster begrifflicher Formierung rekurrieren. Tenorths „Substratbegriff Bildung“ werde ich als Kennzeichen dieser Situation. Das hat Folgen für die wissenschaftliche Identität einer Disziplin, in deren Mitte Bildung als einer der einheimischen Grundbegriffe fungiert. Michael Wimmer z.B. spricht nicht von ungefähr von „Bildungsruinen“ (Wimmer 2002), die als Folge gesellschaftlich-politischer Entwicklungen des 20. Jahrhunderts auch ihren wissenschaftlichen, pädagogisch-disziplinären Niederschlag gefunden haben. Ausgehend von der ruinenartigen Struktur von „Bildung“ und der mit ihr einhergehenden Implikationen, kann gezeigt werden, weshalb Bezugnahmen auf Bildung, gleich ob traditionell mit Humboldt gegen zeitgenössische Reformen oder mit Humboldt gegen eine in der neu-humanistischen Tradition befangene Auslegung, unter den Bedingungen der den Diskurs rahmenden gesellschaftlich-ökonomisch-politischen Verhältnisse zu kurz greifen. Es sei nämlich ein „problematischer Grundzug der humanistischen Bildungsidee selbst“ (ebd.), Bildung als Selbstbildung des Subjekts konzipiert zu haben, insofern eben dieses „Betriebsgeheimnis der humanistischen Bildungstheorie“ in den zeitgenössischen Auslegungen des Begriffs als „Produktivkraft“ affirmativ eingesetzt würde. (Ebd.) Gerade da, wo Autonomie, die Unhintergebarkeit des Subjekts, die Einzigartigkeit des Individuums, die selbstbildende Fähigkeit usw. gegen die zeitgenössischen Reformen stark gemacht werden, muss die Kritik im Grunde damit rechnen, argumentativ verspätet dort anzukommen, wo die anvisierten und kritisierten Reformen und ihre Verteidigung bereits sind. Kurz und bündig formuliert Wimmer:

„Was also die Kritik an den gegenwärtigen Bildungsvorstellungen als Perversion markiert, [...] ist strukturell im klassischen Bildungskonzept selbst enthalten in Gestalt eines spezifischen Selbstverhältnisses, das es den Individuen gestattete, sich den nicht selbstgewählten Anforderungen zu unterwerfen, diese Unterwerfung aber zugleich als Akt der Freiheit zu interpretieren.“ (Wimmer 2002, 49)

Dieses Problem wirkt sich im Diskurs in mannigfacher Weise aus. Fast scheint es, als hätte die Aufdeckung des „Betriebsgeheimnisses“, welche nicht nur

vermittels einer kritisch-dialektischen Bildungstheorie, sondern auch vermittels diskursanalytischer Arbeit durch Foucault besorgt wurde (vgl. ebd., 48), bildungstheoretisches Denken bzw. Forschen in einer seine eigenen Grundlagen, die Modi und Inhalte seiner Verfahren schwer verunsichernden Weise getroffen. Einerseits nämlich müsse selbst die Kritik davon ausgehen, dass traditionelle Rückgriffe auf traditionelle bildungstheoretische Formeln mindestens ebenso hohl und ideologisch sein könnten wie die beanstandeten Reformen, andererseits müsse eine „begründete Neubestimmung“ des Bildungsbegriffs aber „endlich einen zeitgemäßen kritischen Bildungsbegriff“ entwickeln, an dem auch die Bildungspolitik sich orientieren könne. (Vgl. ebd., 49) Das geht aber nur dann, wenn die Bedingungen, unter denen diskursive Auseinandersetzungen geführt werden, gleichzeitig als diskurs- und gegenstandskonstituierende verstanden werden. Vorderhand allerdings scheint es, als würde die Gunst der Stunde nicht dazu genützt werden, in diesem Sinne bildungstheoretisch aktiv zu werden. Man wirft sich eher gegenseitig an den Kopf, nicht so recht verstanden zu haben, wovon eigentlich die Rede ist, was man also meint, wenn man „Bildung“ sagt. Antworten auf diese Frage allerdings scheinen sowohl aus bildungspolitischer, gesellschaftlicher, wie auch aus bildungswissenschaftlicher Sicht geboten und hätten gar noch für die wissenschaftliche Beschäftigung mit Bildung bedeutende Funktion. Denn:

„Eine Antwort hätte [...] nicht nur die neuen Anforderungen an die nachwachsende Generation zu bestimmen, sondern auch die Konsequenzen für den eigenen Diskurs zu reflektieren, denn es geht nicht nur um eine Vorstellung zukünftiger Verhältnisse, sondern auch um die Zeit und Wirkung der Vorstellungen selbst.“ (Wimmer 2002, 46)

Möglicherweise findet die Beantwortung der von Wimmer eingeforderten Frage allerdings ohnehin gerade statt. Möglicherweise sind es ja gerade die im Streit vorgebrachten Positionen, die Bezüge, die je vorgebrachten Argumente für oder gegen die anvisierten Reformen, die als implizite Kennzeichen eines Versuchs gelesen werden können, Bildung *neu* zu bestimmen.

Inmitten der Versuche, für oder gegen Bildungsstandards Partei zu ergreifen bzw. vermittelnde Positionen einzunehmen, könnte sich so u.U. abzeichnen, dass das theoretische Gefüge, welches der Diskussion zugrunde liegt, eine Verrückung erfährt. Bedeutend und aussagekräftig für das Ringen um den Begriff Bildung wären dann allerdings nicht die je vorgebrachten Antworten, was angesichts der kritisierten oder begrüßten Reformen zu tun wäre. Bedeutend

wäre dann auch weniger, ob und wie Bildungsstandards zu entwerfen und zu implementieren wären, um einer – wie auch immer verstandenen – Auslegung von Bildung gerecht zu werden. Bedeutend für das Verständnis von Bildung wäre dann eher der Diskurs selbst, die darin vorgebrachten argumentativen Muster, die verwendeten Begriffe, selbst die strategisch klug eingesetzten Schlagwörter, denn all das kann als Symptom einer im Fluss befindlichen Auseinandersetzung gedeutet werden, die vielleicht ein neues Verständnis von Bildung generiert und insofern auch als *Paradigmenwechsel* bezeichnet werden kann. Wenn der Begriff über seine Funktion als Schlagwort hinaus Bedeutung behält bzw. erhalten soll, so kann er als Etikett der eben beschriebenen Entwicklung verstanden werden. Und wenn die Verwendung des Begriffs mehr als nur Strategie ist, dann könnte dies darauf hindeuten, dass die von Wimmer beschriebenen Bildungsruinen als Phase einer Entwicklung zu lesen sind, die am Übergang von einem paradigmatischen Bildungsverständnis zu einem anderen stattfinden.

4.3. Bildungsstandards, Paradigmenwechsel und Gouvernementalität

Die politische Favorisierung des Instrumentes Bildungsstandards zwecks Sicherung und Erhöhung der Qualität von Bildung, die in Schulsystemen gewährleistet werden soll, wurde mit einem prominenten Etikett versehen, nicht zuletzt deswegen, um auf die Tragweite der damit verbundenen Umstellungen hinzuweisen. In den bereits mehrfach genannten Studien „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ (vgl. Klieme et al. 2003) sowie „zukunft:schule“ (vgl. Haider et al. 2003), aber auch im Zuge von Vorträgen bildungswissenschaftlicher ForscherInnen, die nicht direkt mit der Entwicklung und/oder Implementierung beschäftigt sind (vgl. Böttcher 2003 oder Messner 2004), wird die Neuartigkeit des Instrumentes bzw. dessen Wirkungen und Folgen für den deutschsprachigen Schulbildungssektor mit dem Prädikat „Paradigmenwechsel“ geadelt und/oder, wie bei Messner, durchaus kritisch behandelt. Diesmal, so scheint die Botschaft jedenfalls zu lauten, werden die Reformen nicht im Sande verlaufen, denn Bildungsstandards wären mitnichten bloß ein singuläres, lediglich in bestehende Verwaltungsstrukturen zu implementierendes, Instrument, sondern erforderten ein „grundsätzliches Umdenken in der Steuerungsphilosophie des Schulsystems“, dessen Grundsätzlichkeit eben darin bestünde, „einen langfristigen Kultur- und

Paradigmenwechsel“ zu kennzeichnen. (Haider et al. 2003, 7) Der Wechsel scheint vermittelt der bildungspolitischen Absicht, evidence-based-policy zu betreiben, dafür aber Daten zu benötigen, die wiederum per output-orientierter Steuerung herangeschafft werden, nicht nur einlösbar, sondern vielmehr in greifbare Nähe gerückt zu sein. Er wird nicht analytisch gewonnen, aus der Erkenntnis sich vollziehender Strukturveränderungen, die Gegenstand der wissenschaftlichen Auseinandersetzung sind, sondern programmatisch konstatiert. Flankierend zu den bildungspolitisch gewünschten Reformen wird er zum Leitbegriff einer Wandlung, die gleichermaßen Fragen der Systemverwaltung der Schule wie bildungswissenschaftliche, d.h. innerdisziplinäre und institutionelle Wechsel bedingen wird, genauer: bedingen soll.

4.3.1. Der Diskurs über Bildungsstandards als Kennzeichen eines Paradigmenwechsels

Ein Wechsel wohlgernekt, der sich zunächst auf die Art und Weise der Steuerung der Schulsysteme bezieht, also im Großen und Ganzen Fragen der Kontrolle sowie der Verwaltungsstruktur, der inneren Organisation der Schulen und vermutlich schulrechtliche Angelegenheiten betrifft. Primär kennzeichnet der Begriff Paradigmenwechsel, wie er in den Referenztexten verwendet wird, also zunächst einen um die Sorge ergebnisorientierter Kontrolle erweiterten Blick auf Probleme der Systemsteuerung.

Interessanterweise wird in bildungswissenschaftlichen Auseinandersetzungen aber auf die Herkunft des Begriffs aus der Wissenschaftshistorie bzw. –analyse verwiesen. Wolfgang Böttcher z.B. nennt Thomas Kuhn in Zusammenhang mit der nicht zufrieden stellenden „Leistungsbilanz“ der Schulen, die mittels „Ergebnissteuerung“, wie er output-orientierte Steuerung nennt, verbessert werden soll:

„Der Versuch, die Leistungsbilanz der Schule zu verbessern, führt zu einer Überlegung, die, nimmt man sie ernst, einer Revolution der Steuerung der Schule gleichkommt. Insofern ist der Begriff des Paradigmenwechsels (Kuhn) hier durchaus angebracht.“ (Böttcher 2003, 20)

Dieser Verweis ist zumindest ein schwereres rhetorisches Geschütz⁷² in den

⁷² Auch Jürgen Oelkers stellt den Zusammenhang her, wenngleich mit ironischem Unterton: „Eine deutsche Expertise [gemeint ist die Klieme-Studie, Anm. W.H.] spricht

Auseinandersetzungen um die Sinnhaftigkeit und Legitimität des Instrumentes Bildungsstandards vor dem Hintergrund bildungstheoretischer Kritik. Unter der vorläufigen Annahme, auf den Begriff „Paradigmenwechsel“ wird nicht unter erheblicher Verzerrung der kuhnschen wissenschaftstheoretischen Überlegungen verwiesen, könnte konstatiert werden: Gerade mit dem Verweis auf Kuhn wird argumentativ ein Boden bereitet, der nicht nur die Dringlichkeit der gewünschten Reformen klarstellen soll, sondern vielmehr deren Unausweichlichkeit und damit auch die Vergeblichkeit der o.a. Kritik. Denn:

Möglicherweise wird der Diskurs ja auch deshalb so erbittert geführt, weil es nicht bloß um „richtige“ Positionen innerhalb eines bestimmten, von bildungswissenschaftlichen und -politischen Überlegungen getragenen, Denkhorizontes geht, sondern es vielmehr der Horizont selbst ist, der zur Debatte steht? Könnte es sein, dass aufgrund der in Aussicht gestellten standardisierten Bildung Kämpfe um einen paradigmatischen Wandel im Verständnis von Bildung stattfinden? (Vgl. Messner 2004, 696) Vor diesem Hintergrund ließe sich auch die z.T. sehr heftige Reaktion Tenorths in der „Zeit“ (vgl. Tenorth 2005) erklären, die passagenweise als Abrechnung mit gerade nicht namentlich genannten KollegInnen und deren (auch bildungswissenschaftlich) abgesicherten Positionen gelesen werden kann, ebenso wie die darauf folgende Replik Andreas Gruschkas im Band „Unternehmen Bildung“ (vgl. Gruschka 2006b).

Dennoch: Zu unterscheiden ist die landläufige Verwendung des Wortes *Paradigmenwechsel* in Bezug auf die bildungswissenschaftliche Legitimierung des bildungspolitischen Wunsches nach Outputorientierung zum Zweck einer auf Bildungsstandards und standardisierten Tests beruhenden, besseren Systemsteuerung.

Die Unterscheidung ist deshalb vonnöten, weil der strategisch-überredungsbezogene Aspekt im Gebrauch des Wortes als Propagandamittel zur Erhöhung der Akzeptanz ohnehin beschlossener Reformmaßnahmen m.E. nicht auszublenden ist. Das einerseits. Andererseits reicht das allein nicht aus, sich damit zu begnügen, mit der Entlarvung des instrumentalisierenden Gebrauchs zu Propagandazwecken bereits alles Wesentliche gesagt zu haben. So wie insgesamt es m.E. nicht ausreicht bzw. viele Fragen nicht klärt, wenn der Diskurs

sogar von einem ‚Paradigmenwechsel‘ [...] in der Bildungspolitik. Das ist, wenn man an Thomas Kuhn denkt, etwas sehr hoch gegriffen.“ (Oelkers 2007, 4)

im oben beschriebenen Modus steckenbleibt und nach der Entlarvung der ökonomistischen, kontrollversessenen Absichten auf der einen Seite und des Vorwurfs der idealistischen Enthobenheit auf der anderen Seite zwar weithin viele Texte produziert, viele Symposien abgehalten und viele Absichtserklärungen in Hinblick auf den Dialog der unterschiedlichen (normativen, methodischen und methodologischen) Positionen getätigt werden, darüber aber aus dem Blick gerät, dass das Etikett *Paradigmenwechsel* u.U. doch auch die Verschiebung des Denkhorizontes markieren könnte, die implizit Anlass der Auseinandersetzungen sein könnte. Aus der Position jenseits des verschobenen Horizontes, gleichsam nach vollzogenem Paradigmenwechsel, argumentiert man anders, wenngleich oftmals mit denselben Wörtern – die Begriffsinhalte und -umfänge indes sind bereits abgestimmt auf das neue Paradigma. Das ist ein vortrefflicher Boden für Missverständnisse, wenngleich kein Fehler, da, mit Kuhn gesprochen, „[...] neue Paradigmata aus alten geboren werden [...]“ (Kuhn 2007, 160) und deshalb

„[...] vieles vom Vokabular [...] – sowohl begrifflich wie auch verfahrensmäßig –, was vom traditionellen Paradigma bereits vorher verwendet wurde [einschließen]. Selten aber verwenden sie diese geborgten Elemente völlig im traditionellen Sinne.“ (Kuhn 2007, 160)

So betrachtet ginge es dann auch nicht darum, wer mit welchen schwerwiegenden Argumenten wen von der Richtigkeit seines Standpunktes bzw. von der Unhaltbarkeit des anderen zu überzeugen vermöge. Ob Bildung z.B. messbar sei oder nicht oder wo die Grenze zur Ausbildung liegt, ist nur zu klären in Anbetracht des jeweiligen paradigmatischen Verständnisses, aus dem heraus der Diskurs in Angriff genommen wird. Noch radikaler formuliert: VertreterInnen des neuen Paradigmas haben AnhängerInnen des alten nichts zu sagen – und umgekehrt, denn sie gehören (wenn man schon Kuhn als Referenz heranzieht), unterschiedlichen wissenschaftlichen Welten an und verstehen einander in den meisten Fällen grundsätzlich nicht. Ihre jeweiligen normativen Grundlagen sind größtenteils inkommensurabel, mehr noch: die Welten überhaupt, in denen sie denken, leben und arbeiten, sind verschieden. (Vgl. Kuhn 2007, 123ff und 161) Streitereien um wissenschaftliche Paradigmen werden darum auch nicht mittels stärkerer argumentativer Positionen gelöst. Kuhn äußert sich hierzu lapidar, wenngleich unmissverständlich: Das alte Paradigma stirbt aus, samt seinen AnhängerInnen. (Ebd., 162)

Das bedeutet allerdings auch, dass es bei den Auseinandersetzungen zwischen BefürworterInnen differierender Paradigmen weder um Starrköpfigkeit derjenigen geht, die vermeintliche Irrtümer nicht zugeben können (z.B. den Irrtum einer nicht länger oder überhaupt nicht haltbaren wissenschaftlichen Position), noch um Beweiskraft der besseren, treffenderen, zwingenderen Argumente. Kuhn bezeichnet den Übergang von einem Paradigma in ein anderes als Vorgang der „Konversion“. (Ebd.) Er könne nicht erzwungen werden. Weder der lebenslange Widerstand gegen ein Paradigma noch der Übertritt in ein neues seien Verletzungen wissenschaftlicher Normen, vielmehr stecke darin ein „Hinweis auf das Wesen der wissenschaftlichen Forschung selbst“. (Ebd.) Denn VertreterInnen eines alten Paradigmas treten ein in die Auseinandersetzung vor dem Hintergrund der Gewissheit, dass ihre Sicht der Dinge, die ihnen ja bisher auch berufsbiografisch gesehen Recht gegeben hat, Bestand haben muss. Ohne die Gewissheit der Richtigkeit der eigenen normativen Grundlagen keine Wissenschaft, könnte Kuhn an dieser Stelle interpretiert werden.

Insofern könnte der stattfindende Diskurs bzw. die in ihm vorgebrachten Argumente trotz Bedenken als Symptom eines paradigmatischen Wandels der wissenschaftlichen Disziplin Pädagogik gelesen werden, der – nebenbei bemerkt – im Laufe seines Sich-Ereignens auch unterschiedliche Bezeichnungen für das Ganze des Faches produziert (von Pädagogik über Erziehungswissenschaft bis zu Bildungswissenschaft und/oder Bildungsforschung, je nachdem wie die Beziehungen, die Über- und Unterordnungen, die Verhältnisse zwischen den Sub(?)disziplinen angenommen werden) und die diskurskonstituierenden Machtverhältnisse von einer normativ, philosophisch gelagerten Pädagogik (vgl. Vogel 1991, 17) allmählich in Richtung einer sozialwissenschaftlich-empirisch ausgerichteten Disziplin verschiebt, die zwar nach wie vor mit „einheimischen“ Begriffen wie z.B. Bildung operiert, darunter aber mit großer Wahrscheinlichkeit etwas anderes zu verstehen geneigt ist, als VertreterInnen des alten Paradigmas innerhalb der Grenzen ihrer „normal science“ zulassen können. Die o.a. Selbstzuschreibungen bzw. Bildungsdefinitionen, die die Stellungnahmen rahmen, haben so gesehen die Funktion, die Position innerhalb der und zwischen den konkurrierenden Paradigmata auszuweisen und strukturieren so den diskursiven Raum.

Trotzdem bleibt ein Rest Skepsis in Bezug auf die Anwendung des Begriffs

Paradigma bzw. Paradigmenwechsel auf den anberaumten Wechsel hin zur Outputsteuerung, samt seines Verweises auf Thomas S. Kuhn.

Denn nach wie vor scheint mir der Begriff Paradigma bzw. Paradigmenwechsel im vorliegenden Fall problematisch, und zwar nicht hinsichtlich seiner Instrumentalisierung zur proklamatorischen Verwendung als Etikett für veranschlagte Steuerungsreformen. Das liegt m.E. auf der Hand, sondern hinsichtlich seiner Herkunft und Bedeutung aus der wissenschaftshistorischen bzw. –analytischen Beschäftigung mit der Struktur und Entwicklung wissenschaftlicher Aussagesysteme.

Denn die Behauptung allein, es handle sich bei der Umstellung auf outputorientierte Systemsteuerung um einen Paradigmenwechsel ist in mehrerlei Hinsicht problematisch. Erstens, und dies markiert nur die Oberfläche der damit verbundenen Ansprüche, entspringt die *Absicht*, den Output des Systems Schule zu standardisieren, bildungspolitischen Zielsetzungen. Von ihnen war in den vorangehenden Kapiteln bereits ausgiebig die Rede. Dass (und ob) damit überhaupt ein Paradigmenwechsel (im Sinne Kuhns) in Bezug auf pädagogische Wissenschaft verbunden ist oder sein könnte, muss daher entweder als konkretes Anwendungsbeispiel der oben beschriebenen propagandistischen Verwendungsweise des Begriffs Paradigma verstanden werden oder aber in der besonderen Relation begründet sein, die pädagogische Wissenschaft zur Politik (nicht zur Politikwissenschaft) einnimmt, da es ja zuvorderst politische Forderungen waren, die eine Umsetzung der Standardisierungsbemühungen in Gang brachten, während andere, auch im Zusammenhang mit einer qualitätssteigernden Reform vorgebrachte Vorschläge vorderhand unberücksichtigt blieben.⁷³ Die erste Interpretationsweise, die unmissverständlich ein wertendes Urteil über diejenigen Positionen enthält, die mit dem Verdikt der Propaganda gemeint sind (und in Bezug auf die von ihnen vertretene Vorstellung von Bildung), markiert Positionierungen wie die zuvor anhand eines Textes von Jörg Ruhloff dargestellte. Bildung wird aus dieser Perspektive geradezu als hervorragendes Mittel angesehen, solche u.ä. Propaganda als das, was sie

⁷³ Die Liste alternativer und/oder komplementärer Reformvorschläge ist lang. Die von Hans-Uwe Otto und Thomas Coelen herausgegebenen Sammelbände zur „Ganztagsbildung“ etwa oder gar die in der Studie *zukunft:schule* vorgestellten Schritte zur Sicherung umfassender Qualitätssteigerung bedingen keineswegs notwendigerweise den eingeschlagenen Weg der Standardisierung outputbezogener Leistungen allein. (Vgl. Otto/Coelen 2004 und 2008 sowie Haider et al. 2003)

lediglich sein kann, nämlich Ideologisierung, zu entlarven. Eine Untersuchung des Verhältnisses von Politik und pädagogischer Wissenschaft hingegen müsste, wenn es sich wirklich um den konstatierten Paradigmenwechsel im Sinne Kuhns handelt, bereits in Rechnung stellen, dass dieses dadurch maßgeblich verändert würde und mithin nicht aus *bloßer* propagandistischer Zwecksetzung, d.h. hier: aus der Absicht, gewisse Ziele zu erreichen, abgeleitet werden könnte.

Und zweitens: Falls Kuhns wissenschaftshistorische und –analytische Theorien ernst genommen werden, bedeutete dies m.E. für pädagogisch-wissenschaftliches Arbeiten grundlegendere Umwälzungen. Zumindest wäre Zweifel angebracht, dass das Neuartige des neuen Paradigmas in programmatischer Hinsicht bereits erkennbar und umsetzbar in Form von Schulreformen wäre. Bedingte ein „kuhnscher“ Paradigmenwechsel aber nicht eine völlige Neuorientierung in Bezug auf die Gegenstände pädagogisch-wissenschaftlichen Denkens ebenso, wie dies neuartige, bis dato ungeahnte Methoden und methodologische Grundlagen erforderte bzw. mit sich bringen würde?

Drittens verleiht, wer von einem Paradigmenwechsel spricht, der bisher gepflogenen pädagogischen Wissenschaft den Status einer paradigmatischen, was, zumindest in Bezug auf den hier diskutierten Bereich Bildung bzw. ihre Wissenschaft, Bildungstheorie und Bildungsforschung nicht ohne weiteres anzunehmen ist. Jörg Ruhloff etwa möchte Bildungstheorie geradezu als die Instanz verstanden wissen, die „Bildungslehren und Bildungsideale der analytischen Betrachtung [zuführt], und das ist etwas anderes, als diese oder jene paradigmatische Bildungsvorstellung zu favorisieren.“ (Vgl. Ruhloff 1991, 173)

Und viertens schließlich, was als Anfrage an die Verfechter der These vom Paradigmenwechsel gedacht ist und vorderhand mit der Unterstellung arbeitet, dass der Begriff nicht bloß aus rhetorisch-propagandistischen Gründen gewählt wird: Wie kann gleichzeitig paradigmatisch, d.h. wissenschaftsanalytisch, *und* disziplinär, d.h. paradigmatisch (sei es auch in der Phase eines paradigmatischen Wandels) agiert werden? Dies ist selbst für Thomas Kuhn kein marginales Problem, wie z.B. die Beschäftigung Thomas Stephensons mit Passagen aus Kuhns Text zur Entdeckung des Energieerhaltungssatzes nahelegen. Gerade da, wo Kuhns revolutionäre Überlegungen Anwendung in Bezug auf seinen Untersuchungsgegenstand,

nämlich die Physik, finden müssten, unterlaufe er seinen eigenen, wissenschaftsanalytischen Ansatz und reproduziere so das, was er angetreten ist zu entdecken: die Entstehungsbedingungen paradigmengeleiteter wissenschaftlicher, disziplinärer Sätze. (Vgl. Stephenson 2003, 153f) In seinem eigenen Versuch, Kuhns Theorien auf die Pädagogik anzuwenden, führt Stephenson Kuhns entscheidenden, von diesem selbst an dieser Stelle nicht erkannten Wechsel von wissenschaftsanalytischer zu disziplinärer Position an. Denn anhand des Energieerhaltungssatzes bzw. dessen Entdeckung/Erfindung zeigt Stephenson, wie Kuhn vermittelt einer einzigen Aussage die Erkenntnisebenen wechselt. Indem Kuhn aus der Position eines disziplinär verorteten Physikers innerhalb eines Paradigmas konstatiert, dass die Energie erhalten bleibe, weil die Welt eben so beschaffen sei (vgl. ebda), stelle er sich als Physiker „neben“ seine KollegInnen, nicht als Wissenschaftstheoretiker „hinter“ sie, er folge unreflektiert einem Paradigma, anstatt die Bedingungen seiner Entstehung und Geltung zu diskutieren:

„In der Gefolgschaft eines solchen (wie jedes anderen) Paradigmas lassen sich [...] natürlich nur mehr *feststellende* (und keine fragenden oder konjunktivischen, ja nicht einmal mehr konditionale) Aussagen über grundlegende Eigenschaften des Untersuchungsgegenstandes treffen, *die nicht mehr diskutierbar sind* – ‚es ist eben so‘ (‚Die Natur *ist* so beschaffen.‘).

Geht man aber einen Schritt zurück und beginnt, diese Erkenntnisse und die ihnen zugrundeliegenden Grundannahmen zu reflektieren, so kann man sie als relativ und als ‚Glaubenssätze‘ bzw. basiskonstituierende Konsensbildungen interpretieren - *aber nicht mehr als inhaltliche Aussagen bestätigen oder in Zweifel ziehen!*“ (Stephenson 2003, 154; kursive und fette Stellen sind aus dem Original unverändert übernommen, Anm. W.H.)

Was hier zum Tragen kommt und für paradigmenganalytische Wissenschaft von großer Bedeutung ist, kann generell als Unmöglichkeit bezeichnet werden, „gleichzeitig auf der disziplinären und der wissenschaftsanalytischen Position zu agieren [...]“. (Ebd.) Bedeutet dies aber nicht in Bezug auf den Diskurs über Standardisierung der Bildung, dass es unmöglich ist, inhaltlich Stellung zu beziehen, d.h. gleichzeitig zu bestätigen oder in Zweifel zu ziehen, was unter Bildung zu verstehen sei und damit einen Paradigmenwechsel zu kennzeichnen? Es ist m.E. genau dieses argumentative Operieren, das überhaupt den Vorwurf der propagandistischen Instrumentalisierung des Paradigmenbegriffs nach sich ziehen muss.

Wie sollte es also möglich sein, einerseits einen paradigmatischen Wandel zu verkünden, andererseits aber ohne wissenschaftsanalytische Arbeit sogleich

disziplinär tätig zu werden? Verführt dies nicht geradezu zur propagandistischen Verwendungsweise des Begriffs, der dadurch, ebenso wie z.B. „Qualität“, „Autonomie“ u.ä. zum „Plastikwort“ gerät?

Das Problem der inflationären, instrumentalisierenden Verwendung des Wortes „Paradigma“ ist übrigens nicht neu und keineswegs auf den Wechsel hin zur Outputsteuerung allein bezogen. Stephenson sieht sich gar – und das zu Recht, wie ich meine – zu Beginn seiner 2003 verfassten Arbeit über pädagogische Paradigmen genötigt, darauf hinzuweisen,

„ [...] dass dieser Begriff zu einem Jolly Joker im Wissenschaftsbetrieb zu verkommen droht, zu einem Wort, das immer öfter wie in dem Märchen ‚Des Kaisers neue Kleider‘ nur durch seinen autoritätsbeanspruchenden Schein bestimmten Argumentationsgängen ein Mehr an Geltung mittels einer Art Imponiergehabe erreichen helfen soll. *Diese Funktion erlangte es aber erst nach Kuhn und droht seinen ursprünglichen Wert zu zerstören.* [Kursiv im Original]“ (Stephenson 2003, 20)

Angesichts der undifferenzierten, inflationären Verwendungsweise des Begriffs Paradigma überhaupt und angesichts der eigenartigen Funktion, die die Verwendung im Diskurs über neue Steuerungsmodelle der Schulsysteme hat, ist weiters zu fragen, inwiefern die Erkenntnis (wenn es sich denn um eine handelt und eben nicht bloß um eine Etikettierung zwecks Autoritätsbeanspruchung), der Outputsteuerung liege ein Paradigmenwechsel zugrunde bzw. bedinge ihn, von Relevanz sein soll oder könnte. Was ist denn erreicht, erkannt, beschrieben, indem die relativ simple Tatsache, dass eine bürokratische, zentrale Kontrolle von Schulen qua Finanzmittelzuweisung, Lehrplänen, Gesetzen, Lehrrethos usw. um eine zentral-dezentrale Kontrolle qua standardisierter und operationalisierter Leistungsziele und Leistungsstandserhebungen erweitert und als Paradigmenwechsel bezeichnet wird? Ausgehend von Kuhns Überlegungen zu den erkenntnisleitenden und die Gegenstände des Erkennens überhaupt erst formierenden Paradigmen wissenschaftlichen Arbeitens, müsste doch in Rechnung gestellt werden, dass wissenschaftliche Paradigmen, Anomalien, Revolutionen, Phasen normaler wie krisenhafter Wissenschaft nicht beliebig konstruiert, eingeleitet, beendet und/oder absichtlich herbeigeführt werden können. Das Konstatieren von wissenschaftlichen Paradigmen ist eine Angelegenheit der wissenschaftshistorischen, wissenschaftstheoretischen Analyse, sozusagen eine rückwärtsgewandte Schau um zu erklären, weshalb die untersuchten Wissenschaften so sind, wie sie sind, wie sie zu dem geworden sind, was sie sind – inklusive der verwendeten Begriffe, ihres

Bedeutungsumfangs und –inhalts sowie der methodischen, methodologischen Grundlagen. Daraus lassen sich doch keine zukünftigen Entwicklungen vorhersagen, noch weniger Programme zwecks Steuerung zukünftiger Entwicklungen ableiten. Im günstigsten Falle kann eine paradigmenganalytische Sicht auf eine Wissenschaft einen bestimmten, historisch zu klärenden Zustand, eine Phase innerhalb des kuhnschen Reigens aus normaler Wissenschaft, Auftauchen von Anomalien, Revolution und Bildung eines neuen Paradigmas konstatieren, also der untersuchten Wissenschaft sozusagen auf der Paradigmen-Zeitachse einen Platz zuweisen. Aber gerade mit Kuhns Paradigmenbegriff kann der lineare Fortschritts-, ebenso wie der unausgesetzte Innovationsgedanke nicht aufrechterhalten werden.

Daraus folgt dann aber auch, dass die auf Verbesserung zukünftiger schulischer Praxis und Steigerung des Bildungsniveaus ganzer Populationen ausgerichtete Outputevaluierung eben mit einer unsicheren, weithin unbestimmten und unbestimmbaren Kategorie arbeitet. Nämlich mit Zukunft, in deren prinzipielle Unentschiedenheit und Kontingenz die Postulate möglicher, plausibler oder stärker: indikativisch formulierter, Zielparameter projiziert werden. Was sich als wissenschaftlich beglaubigt ausgibt (bzw. ausgeben muss, um bildungspolitisch rezeptionsfähig zu werden und also möglicherweise Gehör findet), hat den Charakter vorderhand behaupteten Problemlösungspotentials. Auch das aber kann noch mit Kuhn den Verdacht der Unwissenschaftlichkeit abwerfen und – entgegen der eben angeführten Skepsis – als Kennzeichen eines stattfindenden Paradigmenwechsels gesehen werden. Denn die mit

„Abstand häufigste Behauptung der Befürworter eines neuen Paradigmas [ist] die, daß sie die Probleme, welche das alte zu einer Krise geführt haben, lösen könnten.“ (Kuhn 2007, 164)

Die behaupteten und mittels vergleichender Analysen plausibel dargestellten Zusammenhänge, etwa: gute Ergebnisse bei internationalen Vergleichsstudien sind zurückführbar auf systematische Outputevaluationen und Standardisierungen, ziehen in der Folge nicht minder kontingente Behauptungen nach sich, etwa: systematische Outputevaluation und Standardisierung werden die Qualität schulischer Bildung sichern und heben. Das sind nicht lediglich Behauptungen, die einer wissenschaftlichen Probe, d.h. Falsifizierung zugeführt werden können, das sind in Richtung der auftraggebenden Institutionen, z.B. Bildungsministerien, gegebene Versprechen, gleichsam Kredite auf Zukunft mit

Renditen in der alles umfassenden Währung, die jedes skeptische Nachfragen von vornherein als Borniertheit desavouiert: Qualität. Diese Versprechen haben allerdings eine weitere, von Kuhn in dieser Weise nicht behandelte, Eigenschaft, welche einmal mehr auf die im vorangehenden Kapitel erwähnte prinzipielle Tendenz zur Permanenz und Totalität verweist. Sie ergibt sich aus den Programmen selbst, die zur Lösung der konstatierten Probleme bestimmte Sichtweisen, Methoden und Einstellungen erfordern und selbst im Falle ihres Scheiterns daraus noch eine Legitimation ihrer potentiellen Unhintergebarkeit ziehen können:

„Dass die Programme ihre Erfolgversprechen nicht oder allenfalls kurzfristig einlösen können, dokumentiert nicht ihre Wirkungslosigkeit, sondern ist ein konstitutives Element ihres Funktionierens.“ (Bröckling 2000, 163)

Die als Versprechen gegebenen Qualitäts-Behauptungen, die in ihrer Nicht-Falsifizierbarkeit sowohl methodisch als auch ideell bestehen und in Programme gegossen sich selbst sowie allen anderen Beweis ihrer Funktionalität sind, kennen als AdressatInnen in erster Linie nicht konkurrierende wissenschaftliche Theorien.⁷⁴ In erster Linie sind es die kreditgebenden AuftraggeberInnen, denen das Versprechen gehaltvoller, nachhaltiger, flexibler Bildung gegeben wird, was unter den Bedingungen globalisierter Wissensgesellschaften (vgl. Messner 2004, 695) zur Bedingung ökonomischer, politischer sowie sozialer Stabilität und Prosperität wird. Gleichzeitig sind es die Individuen, eingeschlossen die KritikerInnen, denen die anberaumten Programme ihrerseits als Versprechen für eine prosperierende Gesellschaft und eine bessere persönliche Zukunft, d.h. gesicherte gesellschaftliche Partizipation, d.h. Sicherstellung ihrer Chancen auf Erwerbstätigkeit in postmodernen Wissensgesellschaften, dienen.

Die Rede vom Paradigmenwechsel erweist sich dadurch insgesamt in zweifacher Hinsicht als problematisch. Einerseits wird der Begriff angeführt, um in strategischer, um nicht zu sagen: propagandistischer Hinsicht Stimmung zu machen für als notwendig ausgegebene Reformen. Der Rede vom Wechsel von der Input- hin zur Outputsteuerung unterstellt die Notwendigkeit, eine internationale Entwicklung nachzuholen. Denn die Ergebnisse der PISA-Studien würden im internationalen Vergleich klar und deutlich zeigen, dass

⁷⁴ Deswegen u.U. das Schweigen der mit der Entwicklung beschäftigten psychometrischen Forschung zum Diskurs über Bildungsstandards.

Outputsteuerung und deren korrespondierende Standardisierung von Bildungsergebnissen bessere Ergebnisse zeitigten. (Vgl. Haider et al. 2003, 53) Andererseits: Zugleich wird über den Versuch, den Begriff Paradigmenwechsel über den Hinweis auf dessen Urheber Thomas S. Kuhn einzuholen, deutlich, dass die strategische Rede wissenschaftstheoretisch bzw. –historisch geadelt werden soll. Wenngleich die Analyse der Berufung aufgrund der o.a. Differenzen zur Theorie paradigmenganalyisierender Wissenschaftstheorie á la Kuhn die propagandistische Verwendungsweise sichtbar macht, so bleibt angesichts der größeren diskursiven Auseinandersetzung über ein neu auszulegendes Verständnis von Bildung doch immerhin die Möglichkeit offen, den unterhalb der offensichtlichen Propaganda stattfindenden Diskurs über die Legitimation der Reformen, die vermittelt Auseinandersetzungen über Bildung geführt werden, als Ausdruck eines Paradigmenwechsels im Sinne Kuhns zu interpretieren. Die Ironie bestünde dann darin, dass trotz des inflationären Gebrauchs und entgegen der oberflächlichen Verwendung des *Wortes* der *Begriff* nicht völlig zu Unrecht im Diskurs zirkulierte – allerdings in anderer und weiter reichender Hinsicht, als selbst diejenigen, die ihn explizit anführen, zugestehen mögen.

4.3.2. Bildungsstandards: Ausdruck gouvernementaler Regierungskunst

Angesichts des Drucks, in existentieller Hinsicht abhängig zu sein von den postmodernen Formen des Wissens und der für Erwerbstätigkeit als notwendig erachteten Tugenden (Kompetenzen) ihrer Aneignung, gleichzeitig selbst aber auch ProduzentIn, NutzerIn, „Unternehmer seiner selbst“ (vgl. Bröckling 2000, 155) zu sein und folgerichtig nicht in Opposition zu den individualisierenden und subjektivierenden Programmen zu stehen sondern selbst da noch ein Begehren zu entwickeln, wo Kontrolle und Leistungsdruck permanent steigen, können die zur Diskussion stehenden Programme als Elemente gouvernementaler Regierungstechnik bzw. -kunst interpretiert werden. (Vgl. ebd.)

Darin verschränken sich auf besondere Weise die Regierung des Selbst, genauer: die „Regierung seiner selbst“ (Foucault 2000, 47) und der damit korrespondierenden Wissenschaft der Moral mit der Ökonomie und schließlich mit der Politik. Im Zentrum der Kunst des Regierens aber stehe die Ökonomie, deren zentrale Frage laute, wie sich die „richtige Lenkung der Individuen, Güter und Reichtümer“ (ebd., 48) bewerkstelligen lasse. Regierung in diesem Verständnis ist entkoppelt von der landläufigen Bedeutung, etwa im Sinne einer

„gewählten“ Regierung als Körperschaft von Personen, die staatliche Geschicke leiten. Viel eher ist darunter ein Ensemble aus Verfahren, Techniken, Institutionen usw. zu verstehen, das „als Hauptzielscheibe die Bevölkerung, als Hauptwissensform die politische Ökonomie [...]“ (ebd., 64) hat. Das korrespondierende Bild, das dieses Verständnis verdeutlicht, stellt – ganz nebenbei bemerkt – auch eine der häufigsten Metaphern im Diskurs über Bildungsstandards dar: Es ist dies die Schiffs- oder Lenkungs- bzw. Steuerungsmetapher. Regieren, das ist wie ein Schiff steuern, ob es sich dabei um Staaten, Bevölkerung oder um eines der vielen institutionellen Subsysteme, z.B. im konkreten Fall um das Bildungssystem handelt, ist demgegenüber eine untergeordnete Frage. Stets dreht sich die Sorge des Regierens um die anvisierten Ziele, deren möglichst verlustfreies Erreichen und die aufgewendeten Mittel.

„Was heißt es, ein Schiff zu lenken (gouverner)? Gewiss, es heißt Verantwortung zu übernehmen für die Seeleute, aber es heißt zugleich auch, Verantwortung zu übernehmen für das Schiff und für die Ladung; [...] es bedeutet, einen Zusammenhang herzustellen zwischen den Seeleuten, die man am Leben erhalten, dem Schiff, das man bewahren, und der Ladung, die man in den Hafen bringen muss [...]“ (Foucault 2000, 51)

Regierung, so Foucault, beziehe sich auf einen Komplex, gebildet aus Menschen und Dingen (Seeleute, Ladung und Schiff) sowie ihren Verbindungen mit den „Reichtümern, Bodenschätzen und Nahrungsmitteln [...]“. (Ebd.) Letztere stellen in den als Wissensgesellschaften ausgegebenen Territorien Mitteleuropas bzw. der hochindustrialisierten „ersten Welt“ mittlerweile, zumindest in den programmatisch geführten Legitimationsdiskursen, einen schwindenden Bestand an Ressourcen dar. Humankapitaltheorien hingegen bilden die Grundlage für die Sorge um die wichtigste aller Ressourcen vorwiegend an Bodenschätzen etc. armer Länder wie Deutschland oder Österreich, nämlich die Bildung oder Qualifikation der Ressource Bevölkerung. (Vgl. Herzog 1997)

Diese Ressource, die Bildung des Humankapitals, muss, um im Wettbewerb bestehen zu können, vervollkommen, maximiert, intensiviert werden, ebenso wie die Kunst des Regierens selbst diesen Programmen folge. (Vgl. Foucault 2000, 54) Vorgänge, die zwar insgesamt dem Gemeinwohl dienen, jedoch sowohl individuell wie gesellschaftlich nicht nur wünschenswert sondern obligatorisch veranschlagt werden. Die suggerierte Unausweichlichkeit ergibt sich aus der Drohung, das Schiff stehe knapp vor dem Kentern oder Überholt-Werden und der

Verheißung, der Hafen könne bei gegebener hoher (und verzweifelter) Anstrengung erreicht werden. Insofern erfüllen die im zweiten Kapitel angeführten Untergangswarnungen und Rettungsangebote eine wichtige Funktion. Gerade dann, wenn inputsteuernde Elemente (aus diversen, früher erwähnten Gründen), z.B. Schulgesetzgebung, als ineffiziente Steuerung adressiert werden und ins Hintertreffen geraten, besinnt sich die Regierungskunst auf andere *Taktiken* der Steuerung zwecks „Verfügung über die Dinge“ (ebda), hier: die Ressource Bildung/Qualifikation.

Die Taktiken Vervollkommnung, Maximierung, Intensivierung aber sind auch Bestandteile des in der Tradition des Neuhumanismus stehenden Deutungsmusters Bildung, das dadurch, trotz seiner Fokussierung auf das sich bildende Subjekt und seiner späteren kritischen Auslegung, kompatibel zu den zeitgenössischen Vorstellungen über Bildung wird.

Die gouvernementale Regierungskunst, in deren Zentrum die Sorge um die Ressource Humankapital und deren Qualifikation für Partizipation an globalisierten Wissensgesellschaften liegt, bedient sich nach wie vor des Deutungsmusters Bildung, um mit und durch es Disziplinierung, Aktivierung, Innovation sicherzustellen.

Sie schwemmt dabei aber – um in der Metaphorik der Seefahrt zu bleiben – neuerdings Legitimationskriterien und Verweise wie lange abgeschriebenes Treibgut an die Oberfläche des Diskurses, die zwar implizit in ihm enthalten waren, aber seit Beginn der neuhumanistischen Ausprägung des Deutungsmusters nicht prominent im Zentrum der Auseinandersetzung standen: Der Diskurs verbindet z.B. die Sorge um sich mit der Frage nach gesellschaftlicher Partizipation vor dem Hintergrund bildungspolitischer, nicht bildungstheoretischer Forderungen. Das geglückte Leben, das in spätkapitalistischen bzw. postmodernen Wissensgesellschaften als Befähigung zur Teilnahme am globalen Wettbewerb um ökonomische und davon abgeleitet politische und soziale Stabilität bzw. Prosperität gedeutet wird, benötige mit bestimmten Tugenden, d.h. Kompetenzen, ausgestattete Individuen. Nicht von ungefähr schließt der zeitgenössische Diskurs um Bildung daher eher an den Fragen, Grundlagen und Vorstellungen prä-neuhumanistischer Bildungsideen an, wie sie z.B. in der Pädagogik des Philanthropismus mit ihrer expliziten Ausrichtung auf die anthropologische Kernprämisse des menschlichen Strebens nach Glück zu finden sind. Möglicherweise handelt es sich dabei nicht um einen

paradigmatischen Wandel im Bildungsverständnis, aber zumindest eine Verschiebung der dem Deutungsmuster Bildung zugrunde liegenden normativen Positionen bzw. eine veränderte Blickrichtung der an Bildung interessierten Regierungskunst scheint naheliegend. Für die Zunft der mit der professionellen Auslegung von Bildung beschäftigten PädagogInnen bzw. BildungstheoretikerInnen ergeben sich damit keine geringen Probleme: Wie kann, außer als Ruinenfeld (vgl. Wimmer 2002), eine Vorstellung von Bildung aussehen, da Sinnggebung durch einen entfaltenen Kapitalismus suspendiert scheint (vgl. Bollenbeck 1996, 28), Autonomie illusionär wurde (vgl. Meyer-Drawe 2000) und das Subjekt als Produkt von Disziplinierung (vgl. Foucault 1994) gedeutet wurde?

Jenseits der in ihrer Funktionalität unerschütterlichen Persistenz der zu implementierenden Standardisierungen und Evaluationen bleibt aber, auch im Zusammenhang mit der Frage nach den Paradigmen pädagogischer Intervention/Wissenschaft, immerhin die Möglichkeit, nach den Grundlagen des Bildungs-Versprechens zu fragen. (Vgl. Uhle 1991, 142) Im Falle des Versprechens, qua Standardisierung zu qualitativvollerer Bildung zu gelangen, lässt sich vorderhand jedenfalls anmerken:

Das Versprechen, das mittels des Instruments Bildungsstandards gegeben ist und eingelöst werden soll, ist indikativischer Natur; affirmativ hinsichtlich des Ausschlusses bestimmter Positionen, die ihm gegenüber eingenommen werden können/sollen; es rechnet nicht mit der historisch-politisch-sozialen Kontingenz sondern mit der in die Zukunft fortgesetzten und potenzierten Stetigkeit der Hebung von Qualität. Brüche, Krisen, z.B. der schlichte, aber mögliche und drastische Fall zu weniger Arbeitsplätze für zu viele „überflüssige“ Menschen (vgl. Castel 2000), aber auch banaler: der Widerstand und die Verweigerung der zu Testenden, hat im System der fortgesetzten Feedback-Schleifen keinen Platz. Die Taktik der Vervollkommnung, Maximierung, Intensivierung ist integraler Bestandteil einer gouvernementalen Regierungskunst, anzuvisierende Ziele nicht bloß vorzugeben, sondern die Betroffenen so zu disziplinieren, diese Ziele selbst auch anzustreben. Sie, d.h. wir, müssen nur wollen.

Passend dazu operiert das diesen Verhältnissen zuarbeitende Bildungsverständnis auch mit einer bestimmten inhaltlichen Befüllung der Begriffe Emanzipation und Mündigkeit. Mündigkeit ist darin als Aufruf zum Empowerment, sich als vertragsfähiger Partner/vertragsfähige Partnerin in den

Wettbewerb zu werfen, gemeint. Mündigkeit meint im selben Verständnis weiters Integration zur Partizipation, das Anstreben instrumentell nutzbarer Qualifikationen, d.h. die Ausbildung von Dispositionen zur Vergewisserung der Einlösbarkeit des Versprechens. Kriterium für den Wert von Bildungsinhalten bzw. Bildungsprozessen ist der Nutzen, der den als Ergebnissen dingfest gemachten Aspirationen für das individuelle wie allgemeine Wohl über Bildungsbilanzierungen zugeschrieben werden kann.

Damit aber verschiebt sich der in der deutschen, neuhumanistischen Tradition formulierte und bis hin zur kritisch-skeptischen Auslegung gepflogene und der Argumentation zugrunde liegende Fokus des Begriffs Bildung.

Als Plattform der Auseinandersetzung dienen eben die Diskussionen über Bildungsstandards. Nomenklatorisch aufbereitet ist der Diskurs über den denotativen Bezug zu „Bildung“, angesichts dessen alte bis älteste Grundprobleme pädagogisch-wissenschaftlicher bis hin zu ethisch-philosophischer Rationalität neu aufgelegt werden. Dazu gehören u.a. Fragen der gerechten Selektion qua Leistung (vgl. Giesinger 2007, Stojanov 2008), die Positionierung pädagogischer Handlungen als Vermittlung zwischen Individuen und Gesellschaft (vgl. Otto/Oelkers 2006), damit einhergehend – und zwangsläufig – die Frage nach dem Verhältnis von individuell zweckfrei zu setzender Bildung und qualifizierender Ausbildung (vgl. Winkler 2008), die Frage nach der Bestimmung des Menschen, die er sich selbst zu geben geneigt ist und die damit in Übereinstimmung stehenden oder abweichenden Ziele von Bildung sowie deren Verhältnis zur Masse, zum Staat, zur Gesellschaft (vgl. Lüth/Wulf 1997), zur Mittelmäßigkeit (vgl. Ricken 2009), zur Demokratie (vgl. Benner 2001b), die Möglichkeit oder Problematizität professionellen pädagogischen Handelns sowie Ziel- und Methodenfragen in Bezug auf das erforderliche Handeln pädagogischer Institutionen, in diesem Fall: der Schule (vgl. Combe/Helsper 1999); und neuerdings, allerdings als Revival älterer und alter Tugenddiskussionen, Proklamationen und Dispute über die zur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben als BürgerInnen, Arbeitende und Konsumierende notwendigen Fähigkeiten, Haltungen usw., kurz und zeitgenössisch: Kompetenzen. Sie eröffnen ein weiteres, bislang allerdings nicht explizit eng zum Standardisierungsdiskurs geknüpft Feld, in dem darüber zu verhandeln sein wird, was als Voraussetzung für ein tugendhaftes Leben, moderner ausgedrückt und mit Bezug zur utilitaristischen Heimat, von der weg Druck auf den

traditionellen deutschsprachigen Bildungsbegriff in der Nachfolge Humboldts ausgeübt wird: was als Voraussetzung für ein gelingendes, geglücktes Leben unter den gegebenen gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Bedingungen als unumgänglich anzusehen ist.

Die Auseinandersetzungen werden im hier diskutierten Fall eben über den Begriff Bildung geführt, was, neben aller Referenz auf die deutschsprachige Tradition des Bildungsbegriffs und der deutschsprachigen Pädagogik, auch dem Umstand geschuldet sein dürfte, dass der Inhalt und Bedeutungsumfang des Begriffs einigermaßen unklar bis verschwommen ist oder zumindest höchst interpretationsbedürftig. Eine gute Voraussetzung dafür, als Projektionsfläche für Diskussionen zu dienen, die im weitesten Sinne Fragen und Probleme pädagogischer Art aufgreifen. Georg Bollenbeck bescheinigt in seiner Abhandlung über die deutschen Begriffe „Bildung“ und „Kultur“ (Bollenbeck 1996) beiden eine Geschichte, die sie von breitem Bedeutungsumfang, aber flacher Bedeutungstiefe zu genau entgegengesetzter Konstellation führte: Im Falle von Bildung seien es zu nicht unbeträchtlichem Anteil die Aufklärung und die daran ansetzenden bildungstheoretischen Abhandlungen im Gefolge Schillers, allen voran aber Humboldts und seiner Nachfolger gewesen, die aus ihm einen Begriff mit engem Bedeutungsumfang, aber großer und komplexer Bedeutungstiefe werden ließen. (Vgl. ebd., 126) Das, so Bollenbeck, hatte Folgen: Bildung wurde terminus technicus einer wissenschaftlichen Disziplin. Anders jedoch als im Falle ähnlich gewichtiger termini technici aus dem Bereich naturwissenschaftlicher Forschung, konnte Bildung seine Herkunft aus und seine Verbindung zu einem vor- bzw. nachwissenschaftlichen, gesellschaftlich-öffentlichen Bereich nie gänzlich kappen. Bei aller Beteuerung der überzeitlichen, ja a-historischen Geltung des Begriffs Bildung, musste die inhaltliche Befüllung des Begriffs doch auch eine Aufgabe je konkreter gesellschaftlicher, politischer, pädagogischer und ökonomischer (und eben nicht bloß bildungstheoretischer) Reflexion bleiben. Und zwar im Falle affirmativen Zuspruchs wie auch kulturkritischen bzw. philosophisch-skeptischen Widerspruchs. Bezugspunkt blieb in jedem Falle Bildung. So konnten, wie Bollenbeck zeigt, unter Bezugnahme auf Bildung z.B. restaurative, konservative gesellschaftspolitische Positionen eingenommen werden, um entgegengesetzten progressiven, meist sozialdemokratischen Positionen bildungsabstinente bis bildungsfeindliche Ambitionen nachzuweisen, wie umgekehrt, letztere mit der Forderung nach wahrer Bildung dem politischem

Konservatismus einer bildungsbürgerlichen Politik demokratie- und bildungsfeindliche Hegemonie unterstellten. (Vgl. Bollenbeck 1996, 27) Im Namen der Bildung ließ sich so oder so diskutieren, agieren und agitieren – und das wohl bis heute. Kurz gefasst: Bildung war und ist in aller Munde. Eigentlich, so könnte man ironischer Weise meinen, sollte das einen Grund zur Freude für die Bildungswissenschaft darstellen. Denn ihr ureigenster Forschungsgegenstand, der ihr eigentümliche Ausgangs- und Bezugspunkt, eröffnet immerhin einen weiten Fragehorizont.

Während also die Frage, ob es sich beim Paradigmenwechsel tatsächlich um eine wissenschaftshistorisch bedeutsame Revolution im Sinne Kuhns handelt, vorderhand mehr Zweifel als hieb- und stichfeste Belege dafür zu Tage befördert, so zeigt die Hereinnahme gouvernementalitätstheoretischer Überlegungen doch, dass wesentliche Umstellungen im Deutungsmuster Bildung bzw. in der Möglichkeit seiner Auslegung stattfinden. Die kritisierte Ökonomisierung der Bildung, als deren Symptom Bildungsstandards auch angesprochen wurden, erweist sich unter dieser Perspektive eben auch als Disziplinierungsmaßnahme, die nicht bloß vor dem Hintergrund schematischer Subjekt-Gesellschaft-Oppositionen gezeichnet werden kann. Gerade unter den Vorzeichen einer um sich greifenden und ihrem Verständnis nach totalen, weil umfassenden Regierungsstrategie der Anhebung von Qualität, als deren Bedingung und Konsequenz die Steigerung der Kompetenz der Individuen anzusprechen ist, erweist sich die Standardisierung und die mit ihr einhergehenden Veränderungen im Verständnis von Bildung auch als Strategie der Ermöglichung individueller Gestaltung von Partizipation jenseits einer bloßen Auslieferung des Menschen an ihm vorgegebene Notwendigkeiten.

Wir hätten es dann zu tun mit einem Konzept von Bildung, das einerseits traditionelle Bezüge, d.h. bildungstheoretische Grundlagen beachtend, diese angesichts der Bedingungen, die sich aus den Problemen der Wissensgesellschaft und ihrer Suche nach Fortbestand der Erwerbsarbeit ergeben, reformuliert. Dabei werden Schnittstellen bedeutsam, die sowohl individuelle wie auch gesellschaftlich-ökonomisch-politische Forderungen gleichermaßen als vermittlungsfähig aufnehmen. Das Versprechen, vermittels Bildung sowohl individuelle Voraussetzungen für eine gelungene Teilhabe wie auch allgemeine Bedingungen der Erlangung derselben abbilden und

bereitstellen zu können, trifft dabei auf eine Interpretation von Bildung, die die idealisierende Auslegung ohnehin durch eine kritische Bildungstheorie hinter sich gelassen hatte. Weil aber dialektische Denkfiguren politisch-ideologisch nach den 1990er-Jahren zusehends ins Hintertreffen gerieten und auch pädagogisch-theoretisch, wie zu sehen war, als „nicht-szientifische“ Ideologie abgetan wurden, bleibt als Scharnierstelle, außer in kritischen Einwänden, nicht länger der Bezug auf die der neu-humanistischen Bildungsidee und ihrer kritischen Variante inhärenten Grundgedanken wie Emanzipation, Mündigkeit oder die Aufhebung des Widerspruchs zwischen Bildung und Herrschaft qua Bildung. In beiden Fällen, sowohl in der neu-humanistischen Variante wie auch in der kritisch-dialektischen, produziert die enge Verknüpfung von Bildung und Arbeit, die im Diskurs ihren Niederschlag findet als Interpretation von Bildung als Indikator für individuelle Qualifikation und allgemeine Prosperität, erhebliche Probleme. Denn einerseits kann die pädagogische Auseinandersetzung nicht den Blick verschließen vor drängenden gegebenen Problemen, die aufgrund steigender Anforderungen an Erwerbstätigkeit und zugleich stattfindender Verknappung von Arbeitsplätzen und dergestalt stetig ansteigender Wettbewerbsbedingungen, entstehen. Vor diesem Hintergrund die Nützlichkeit bzw. Notwendigkeit bestimmter Fähigkeiten, Kompetenzen, die es Individuen ermöglichen sollen, selbst unter diesen Bedingungen ihr Auslangen zu finden, bloß als Ausdruck einer zu kritisierenden Ökonomisierung der Bildung zu titulieren, kann zwar theoretisch erhellend, und gar für einen kritischen Begriff von Bildung sein.

Eine Idee von Bildung angesichts problematischer Verhältnisse zu gewinnen, die nicht auf einem akademisch abgedeckelten Zynismus beruht, scheint geboten. Zynisch nämlich bleibt eine Idee von Bildung dann, wenn sie entweder gegen gegebene gesellschaftliche Bedingungen ein jenseits von Nutzenerwägungen gedachtes Reservoir subjektiver Unermesslichkeiten bzw. Unmessbarkeiten hypostasiert oder aber gerade angesichts gegebener gesellschaftlicher Bedingungen diese vorrangig vor der historisch-kritischen Dimension von Bildung stark macht. Angewiesen auf Qualifikation und bedroht von um sich greifender Arbeitsplatzknappheit sind jedoch allemal konkrete Individuen. Vor diesem Hintergrund scheinen mir Versuche, Bildung neu zu formulieren als Möglichkeit, „dem Leben Sinn und Bewandtnis“ zu gewähren (vgl. Engler 2005, 150) eher problematisch, wie insgesamt die traditionelle Auslegung der neuhumanistischen Idee einer Bildung zur Vervollkommnung, zur proportionierlichsten Ausbildung

aller Kräfte des Menschen, zu hoch angesiedelt ist. Denn gegen eine zweckfreie Bildung, durch die Individuen ihrer Existenz Sinn und Bewandnis bzw. proportionierliche Form zu geben vermögen, ist dann nichts einzuwenden, wenn die Verschränkung von Existenzberechtigung bzw. –bedingung radikal entkoppelt ist von mittels Bildung zu erreichenden Distinktionen, Zertifikaten, Qualifikationen usw. und also nicht bloß der Forderung nach sondern realiter keinen Tauschwert mehr besitzt. Wertlose Bildung, das wäre die einzulösende Bedingung für ihre Zweckfreiheit. Angesichts der o. beschriebenen und den Diskurs rahmenden gesellschaftlich-politischen-ökonomischen Gegebenheiten dürfte sich hingegen eine Variante der Auslegung von Bildung abzeichnen, die den Begriff vor dem Hintergrund befragt, inwiefern er zu einem gelingenden Leben unter diesen Bedingungen beitragen kann.

Diese Variante der Fragerichtung in Sachen Bildung ist aber beileibe keine neue, in Zusammenhang mit Bildung zum ersten Mal vorgebrachte Sichtweise. Aber sie rückt ins Zentrum einen Begriff, der im deutschsprachigen Raum aufgrund der historisch-wissenschaftlichen Entwicklung ins Hintertreffen geraten war: Es ist der Begriff Glück bzw. seine Spielarten, wie Glückseligkeit oder das gelingende Leben. Gouvernamentalitätstheoretisch gesprochen ist diese veränderte Sichtweise, Bildung zu befragen, kein historischer Zu-, Un- oder Rückfall. Gerade wenn Ökonomie im Zentrum des Regierens die Frage der Allgemeinheit mit der individuellen Sorge um sich verbindet, dürfte der Begriff des Glücks für Steuerungsfragen tragfähiger sein als die Begriffe und Zielvorstellungen traditioneller Bildungstheorie, wodurch auch Begriffe wie Mündigkeit, Autonomie oder Emanzipation dann unter dieser Perspektive gedeutet würden. Eine bildungstheoretische Auseinandersetzung müsste dann auch den veränderten Bedeutungshorizont vermeintlich bekannter Begrifflichkeiten mit bedenken, auch und vor allem dann, wenn sie sich kritisch dazu positionieren will. Dies ist jedoch aufgrund kontingenter historisch-wissenschaftlicher Entwicklungen im deutschsprachigen Raum nicht leicht möglich und hat mit der Herausbildung des Deutungsmusters Bildung vor dem Hintergrund neuhumanistischer Bildungstheorie zu tun. Dies und die Wiederaufnahme der Glücksthematik in ihrer Bedeutung für den zeitgenössischen Bildungsdiskurs soll im folgenden Kapitel exemplarisch an den mittlerweile vereinzelt publizierten Beiträgen zum Thema Bildung und Glück gezeigt werden.

4.4. Zusammenfassung

Ein Blick auf diejenige Diskursebene, in der über die Legitimität bzw. Illegitimität des Instrumentes Bildungsstandards verhandelt wird, verdeutlicht eine spezifische Eigenart der Diskussionen. Die Botschaften sind einerseits an die Bildungspolitik als Auftraggeberin der Reformen gerichtet, andererseits an die Bildungswissenschaft selbst. Von kritischer Seite wird dabei betont, dass Bildungsstandards in Opposition zum traditionellen neuhumanistischen Bildungsbegriff stünden und daher insgesamt als illegitimes Instrument zu bezeichnen wären, das entweder Bildung überhaupt nicht betreffe oder aber darüber Bildung so umdefiniert würde, dass vom eigentlichen Kern des Begriffs und seinem Bezug zu Mündigkeit und seiner Dimension der Kritik nichts überbleibt. Die Verteidigung hingegen führt an, dass mit dem Instrument Bildungsstandards genau das gemeint sei, was im traditionellen Bildungsbegriff ohnehin enthalten sei, nur eben in zeitgemäßer Form als operationalisierbare und messbare Größen. Dadurch aber wird die Diskussion über das Instrument zu einer Diskussion über den Begriff Bildung bzw. dessen Auslegung. Sie findet statt in einem Rahmen, der von institutionellen Veränderungen gekennzeichnet ist, welche ihrerseits die disziplinäre Landschaft maßgeblich verändern. Durch das Vordringen empirischer Bildungsforschung sieht sich die Bildungstheorie herausgefordert, Position zu beziehen, was im Diskurs über Bildungsstandards z.B. als Warnung vor einem Verlust des Begriffs Bildung als ein die pädagogische Forschung rahmender Zentralbegriff formuliert wird.

Zwei Stoßrichtungen der Auseinandersetzungen können unterschieden werden. In der fundamentalkritischen Variante wird von kritischer Seite das Reformprojekt der Standardisierungen als Ausverkauf von, als Abgesang auf Bildung bezeichnet. Kompetenzen wären mitnichten ableitbar aus dem traditionellen Bildungsbegriff. Den ambitionierten Kompetenzkonzepten wird vorgeworfen, als Ersatz des Bildungsbegriffs zu fungieren, mit Verlust ist zu rechnen. Bildung als Begriff, der Distanz, Skepsis, Widerstand gegen Unbildung und Ausbeutung zum Ausdruck bringe, werde schlicht weggedeutet, was übrig bleibe, sei eine Form von Bildung ohne kritischem, dafür aber umso programmatischer und vehementer eingefordertem Gehalt. Die fundamentalkritische Variante der Verteidigung wiederum führt an, dass Bildung in der traditionellen Auslegung zu lange und zu stark an der hermeneutisch-kritischen Auslegung, nicht aber an gesellschaftlichen Bedingungen von Bildung interessiert gewesen sei, wodurch

der Begriff unpragmatisch geworden sei. Die Bildungsforschung hingegen könnte wenigstens über die Ermittlung der Bildungswirklichkeit an deren Gestaltung mitmachen, wodurch sich eigentlich ihr kritischer Gehalt ausdrücke, während die bildungstheoretische Kritik nichts dergleichen anzubieten habe. Im Großen und Ganzen wird die Struktur der fundamentalkritischen Auseinandersetzung gebildet durch die wechselseitigen Vorwürfe einer kritischen vs. affirmativen Auslegung von Bildung.

Eine zweite Stoßrichtung markiert die gemäßigte Diskursvariante. In ihr geht es nicht so sehr um die Demontage eines den Widerstreitenden vorgeworfenen unkritischen und falschen Bildungsverständnisses, sondern im Prinzip um eine Warnung, auf die ein Appell folgt. Das Instrument Bildungsstandards dürfe nicht als Allheilmittel verstanden werden, insofern müssten unrealistische Hoffnungen der Bildungspolitik eingedämmt werden. Außerdem könnte es durchaus sein, dass durch die Fokussierung auf standardisierte und messbare Größen andere, mindestens ebenso wichtige Dimensionen von Bildung, die nicht vergleichbar, abbildbar und steuerbar seien, vernachlässigt würden. Soviel jedenfalls in Kürze zu den Warnungen. Die Appelle zielen dann darauf ab, die in Angriff genommenen Reformen langsamer anzugehen, sorgfältiger zu planen, bildungstheoretische Überlegungen mit einzubeziehen, flankierende Unterstützungsmaßnahmen nicht irgendwann möglicherweise, sondern parallel zur Entwicklung des Instrumentes Bildungsstandards zu entwerfen. Ein Beispiel innerhalb der gemäßigten Diskursvariante für die appellative Herangehensweise stellt Dietrich Benner's Versuch dar, die aus der fundamentalkritischen Variante sich ergebenden dualen Positionen zu erweitern, um so den unfruchtbaren Streit zu entschärfen. Vor dem Hintergrund einer Auseinandersetzung zwischen Heinz-Elmar Tenorth und Lutz Koch über die den PISA-Studien und der Standardisierung zugrunde liegenden Grundbildungskonzepte, fordert Benner ein, Grundbildung nicht misszuverstehen als eine auf erfolgreiches Absolvieren von Bildungsgängen bezogene Grundausstattung an Kulturtechniken, sondern als ein Minimum an Wissen, welches selbständiges weiterführendes Lernen ermögliche. Gleichzeitig plädiert Benner aber auch dafür, Bildung bzw. allgemeine Menschenbildung nicht gegen Grundbildung auszuspielen, weil ansonsten nur allzu leicht bildungsidealistische, moralische und politisch-ideologische Ideale zuungunsten der Elementaria angelegt wären. Die Grundaussage der gemäßigten Diskursvariante kann insgesamt, unabhängig von

der Nähe oder Distanz zum Instrument Bildungsstandards oder zu Bildung, als Bekräftigung der Notwendigkeit gelesen werden, Schulbildungssysteme öffentlicher Rechenschaftslegung zu unterziehen und hierfür Instrumente der Kontrolle zu entwickeln.

Eingezogen in die Auseinandersetzungen sind in beiden Fällen Diskussionen über bildungstheoretische Positionen bzw. Auslegungen des Begriffs Bildung. Argumentiert wird, gleich ob es sich um kritische oder die Standardisierung verteidigende Stellungnahmen handelt, zumeist mit dem traditionellen Repertoire an Bezügen zur neuhumanistischen Bildungstheorie. Dabei zeigt sich aber eine Verschiebung des diskursiven Interesses, vor allem da, wo es darum geht, die Standardisierung stark zu machen gegen eine traditionelle Auslegung des neuhumanistischen Bildungsbegriffs und den aus dieser Perspektive vorgebrachten Vorwurf, der Ökonomisierung von Bildung Vorschub zu leisten. Im Zentrum steht dann nicht die Frage, was Bildung ist, sondern wie Bildung unter gegebenen gesellschaftlichen, politischen, sozialen und ökonomischen Verhältnissen gelingen kann. Die Auslegung des Begriffs Bildung fokussiert demgemäß eher auf die Frage, welche Fähigkeiten Subjekte bzw. Individuen ausgebildet haben müssen, über welche Kompetenzen sie verfügen müssen, um zur Partizipation an diesen gesellschaftlichen usw. Verhältnissen gut ausgerüstet zu sein.

In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, welche Bedeutung dem Begriff Paradigmenwechsel, der im Diskurs über das Instrument an zentralen Stellen als Kennzeichnung der damit verbundenen Veränderungen genannt wird, zukommt. Dabei zeigt sich, dass der Begriff in der Fassung von Thomas S. Kuhn zunächst nichts damit zu tun zu haben scheint bzw. nur bedingt anwendbar ist. Denn er wird im Diskurs als Schlagwort eingesetzt, um auf die Unausweichlichkeit und Tragweite der mit der Standardisierung bevorstehenden Umwälzungen hinzuweisen. Seine Funktion besteht so gesehen nicht darin, eine wissenschaftshistorische Analyse der Pädagogik vorzunehmen, sondern die programmatischen Änderungen der Steuerungstechniken von Bildungssystemen propagandistisch zu unterfüttern. Dennoch lässt sich der Diskurs insgesamt, nicht die einzeln darin vorgebrachten Argumente für oder gegen die Standardisierung, auch als eine nicht zu unterschätzende Verschiebung des Horizontes deuten, der als Deutungsmuster Bildung paradigmatische Formen annimmt. So können z.B. die um alternative oder zeitgemäße Auslegungen von

Bildung bemühten Einwürfe, vor allem diejenigen der Verteidigung der Standardisierung, als Versuche angesehen werden, ein dem traditionellen, neuhumanistischen Deutungsmuster gegenüber differentes, dennoch mit demselben Begriffsrepertoire arbeitendes neues Deutungsmuster gegenüberzustellen. Die Entstehung des neuen Deutungsmusters erfolgt allerdings nicht aufgrund nicht zu bewältigender wissenschaftlicher Probleme oder neu auftauchender Inkonsistenzen im theoretischen Gefüge des alten. Vielmehr erfolgt er innerhalb gesellschaftlicher Verhältnisse, aus denen heraus eine gouvernementale Regierungskunst Bildung als wichtigste Ressource zur Disziplinierung und Aktivierung qua ihrer Steuerungstaktiken Vervollkommnung, Maximierung und Intensivierung heranzieht. Sie beziehen sich sowohl auf die gesellschaftliche als auch auf die individuelle Ebene, wodurch der Bildungsdiskurs zunehmend mit Bezugsgrößen arbeitet, die beide Dimensionen betreffen. Die Wiederkehr der Tugenden als Kompetenzen, ein gelingendes Leben in postmodernen Wissensgesellschaften zu führen, ist z.B. Ausdruck dessen. Gleichzeitig werden darüber auch Zielgrößen bzw. Chiffren mit hohem Interpretationspotential erneut mit in den diskursiven Rahmen gezogen, die aufgrund der Entwicklung des neuhumanistischen Deutungsmusters Bildung an den Rand des Interesses gerückt waren: Nützlichkeit und Glück.

5. Glück

Normative Ausgangspositionen, die als implizite Grundlagen weitere Argumentationen tragen, selbst aber meist nicht explizit artikuliert werden, hieß es im vorangegangenen Kapitel, und die das Reden und Nachdenken über Bildung leiten, verändern sich. Einige davon werden mit dem Problem standardisierter Bildung in engem Zusammenhang diskutiert. Dazu zähle ich etwa Beiträge, die angesichts der den Standards zugrunde liegenden Kompetenzmodelle bescheinigen, eine Funktionalisierung von Bildung (vgl. z.B. Fuchs 2003, 162) stehe bevor bzw. finde statt, was zu dem im deutschsprachigen Raum vertretenen Bildungsbegriff wenn schon nicht gänzlich inkompatibel sei, dann doch zumindest in einem Spannungsverhältnis stehe. Diese Inkompatibilität, bzw. schwächer: Reibungsfläche, kann dann auch als eine mögliche Erklärung für die zum Teil sehr hitzig geführten Diskussionen herangezogen werden. Weitere Diskussionen, die mit Bildungsstandards im engeren Sinne zunächst nichts zu tun zu haben scheinen, sind etwa der Diskurs über gesellschaftliche Teilhabe. Über die Frage nach den dafür notwendigen Fähigkeiten der Individuen (Kompetenzdiskurs) werden die Anschlusspunkte an den Standardsdiskurs allerdings sichtbar⁷⁵. Ähnlich verhält es sich etwa im Falle des Diskurses über Gerechtigkeit. Die Fragen, die in diesem Zusammenhang gestellt werden müssen, sind u.a.: Welche der im Kompetenzdiskurs verhandelten Eigenschaften, Fähigkeiten etc. werden in welchem Ausmaß ihrer individuellen Ausprägung als notwendig bzw. ausreichend für gelingende Teilhabe angesehen und müssen daher vermittels schulischer Bildung generalisiert werden? Gekoppelt an diese Fragen ist freilich auch: Was kann Schule dazu beitragen, um dieser Forderung gerecht zu werden, und zwar so, dass die vermittels internationaler Leistungsstudien wie PISA konstatierte Koppelung sozialer Herkunft mit schulischen Leistungen minimiert wird, wenngleich die generelle Struktur der zur Debatte stehenden Schulsysteme Deutschlands und Österreichs im Großen und Ganzen unangetastet bleiben soll?

⁷⁵ Wenngleich die Voraussetzungen, unter denen über Teilhabe nachgedacht wird, partikulare sind: Teilhabe wird innerhalb des Kompetenzdiskurses lediglich vor dem Hintergrund derjenigen Fähigkeiten, Eigenschaften usw., diskutiert, über die Individuen verfügen können müssen, um an gesellschaftlichen Prozessen partizipieren zu können. Nicht hingegen geht es z.B. um gesellschaftliche Rahmenbedingungen, die gegeben sein müssen bzw. sollten, um Teilhabe zu gewährleisten.

Zwar werden in Österreich z.B. wieder verstärkt Diskussionen über eine Reform in Richtung gesamtschulartiger Strukturen und Ausbaueversuche der Ganztagsbetreuung (Vgl. BMUKK 2010a und 2010b) geführt, dennoch dürfte sich die Erkenntnis, dass das (österreichische) Schulsystem sozial ungerecht sei, vor allem eben im Ruf nach standardisierten Überprüfungskriterien parallel zur traditionellen Notenvergabe niedergeschlagen haben. Über diese Schnittstelle werden im Standardsdiskurs Fragen nach einem gerechten (Schul-)Bildungssystem auch in der Frage nach Chancengleichheit bzw. –gerechtigkeit mitverhandelt (vgl. etwa Giesinger 2007), allerdings eben mit Blick auf die den Individuen eignenden bzw. an ihnen (aus-)zubildenden Kompetenzen.

Eine weiter gefasste Sicht lässt jedoch vermuten, dass insgesamt nicht mehr und nicht weniger zur Diskussion steht, wie Leben als Erwerbstätigkeit in der Wissensgesellschaft unter den Aspekten steigenden Drucks auf Arbeitsmärkte und sich dadurch verschärfender Wettbewerbsbedingungen möglich ist. Ein Leben freilich, das nicht in völliger Unbestimmtheit vorgestellt wird, sondern mit Attributen wie „partizipierend“, „lernend“, „flexibel“ usw. insgesamt als „gelingend“ bezeichnet werden kann. Darin sind sowohl ökonomisch-materielle als auch kognitiv-ideelle wie dispositional-charakterliche Grundlagen und Bedingungen mitbedacht. Die Frage jedoch, was als gelingendes Leben, und dann noch unter bestimmten gesellschaftlichen Bedingungen, zu bezeichnen ist, muss auch als Frage verstanden werden, die bildungstheoretisches Denken, z.B. in Form anthropologischer normativer Grundlagen, rahmt. Dies ist eine mögliche Interpretation der im vorangegangenen Kapitel vorgestellten tenorthschen Frage, wie Bildung möglich sei. Gegebene gesellschaftliche Bedingungen werden dabei als Determinanten der Diskussion über Bildung nicht bloß zur Kenntnis genommen, um sie, entsprechend z.B. einer bildungstheoretisch-kritischen Tradition, der Kritik einer jegliche Bildung verunmöglichenden gesellschaftlichen Formation auszusetzen. Vielmehr wird, ausgehend von bestimmten gesellschaftlichen Bedingungen, z.B. den vermeintlichen Erfordernissen Lebenslangen Lernens in der Wissensgesellschaft, Bildung zunächst als Bündel an Fähigkeiten, Wissen usw. vorgestellt, um innerhalb der gegebenen Bedingungen nicht nur zu überleben, sondern so zu leben, dass die eigene Partizipationsfähigkeit nicht gefährdet scheint. (Vgl. Klieme et al. 2003, 17) Der Zusammenhang, in den der Diskurs über Bildungsstandards dabei eingebettet ist, stellt sich, grob gefasst, so dar:

Wenn Bildungsstandards benötigt werden, um die Qualität schulischer Bildung zu gewährleisten bzw. zu heben; und wenn dies nötig ist, um ganze Wirtschaftsstandorte in Größenordnung von Regionen bis hin zu Staatsgebieten oder gar darüber hinaus hinsichtlich ihrer Wettbewerbsfähigkeit zu sichern; wenn weiters von der ökonomischen Prosperität politische und soziale Stabilität abhängen soll (vgl. OECD 2010, 6); wenn der Prozess der Subjektivierung – und Disziplinierung – in Bezug auf ein Leben-Können bzw. Überleben-Können in der Wissensgesellschaft gedacht wird und dafür eben bestimmte Fähigkeiten in Anschlag gebracht werden, dann diskutieren wir nicht über Bildung hinsichtlich der Vervollkommnung des Menschen als Menschen, gleichsam als Weg, überhaupt Mensch zu sein (vgl. Koch 1994, 35), dann diskutieren wir vielmehr über Bildung als Mittel der Vergesellschaftung. Das ist dann eine Diskussion, die die zur Frage stehenden Gesichtspunkte gleichzeitig vor dem Hintergrund individuellen wie allgemeinen, d.h. gesellschaftlichen Nutzens betrachtet. Die durch politisch-ökonomische Tendenzen vorgenommene und von bildungswissenschaftlicher Forschung (hier als Sammelbegriff für Bildungs-, psychometrische und pädagogisch-psychologische Forschung) weiterbetriebene Perspektivierung in Hinsicht auf individuelle Fähigkeiten blendet allerdings den allgemein-gesellschaftlichen Anteil konsequent aus.⁷⁶ Die Stoßrichtung der argumentativen Auseinandersetzung geht stets in Richtung zu bildender Eigenschaften der Individuen.

Der Aufruf lautet nach wie vor: Sapere aude! Aber genauer: Habe Mut, dich deiner selbst als eines Mittels zu bedienen, z.B. in Form eines Unternehmers deiner selbst. (Vgl. Bröckling 2007) Die Zwecke, die deinen Einsatz bestimmen, sind wohl gesellschaftlich, politisch, ökonomisch vorgegeben, aber sie stehen *nicht* im Widerspruch zu deinen ureigensten Interessen. Der Weg in die Wissensgesellschaft, der Weg zur Teilhabe, führt über Bildung und Ausbildung bestimmter Fähigkeiten, die sowohl dir als auch der Gesellschaft, in der du lebst,

⁷⁶ Auch Neo-Liberales Argumentieren fokussiert stets auf die Individuen bzw. auf die Subjekte (vgl. Bröckling 2007, 19ff). Die seit den 1990er-Jahren gehaltenen Berliner Reden deutscher Bundespräsidenten, in denen wiederholt auf den Zusammenhang zwischen ökonomischen Erfordernissen und individueller Anstrengung verwiesen wurde, geben darüber Auskunft. In nuce lautet die Anrufung an den/die Einzelnen/Einzeln: Streng dich mehr an. (Vgl. z.B. Herzog 1997, Köhler 2006) Ein gängiger Slogan und Programm der österreichischen Wirtschaftskammer fasst das zugrundeliegende Denken, das den Zusammenhang in propagandistischer Weise ausdrückt, explizit zusammen: „Geht’s der Wirtschaft gut, geht’s uns allen gut.“ (WKO 2009)

zum Vorteil gereichen. Deutlicher formuliert: Der Autonomie- und Freiheitsbegriff wird ökonomisch ausgelegt. (Vgl. Höhne 2007, 15)

Ein eigentümliches Verhältnis des Individuums zu sich selbst wird damit angestrebt. Es postuliert gemäß der Idee des homo oeconomicus eine Ausrichtung rationaler Entscheidungen entlang einer als Nützlichkeit zu bezeichnenden Achse (vgl. Keller/Mangold 2002, 540), deren Einheiten als Gradmesser gelingenden Lebens unter Bedingungen stetigen Wettbewerbs, und das heißt: unter Bedingungen von Knappheit, angelegt sind. Kosten-Nutzen-Kalküle strukturieren den Raum möglicher Interventionen, und das sowohl von innen, also vom Individuum aus gesehen, als auch von außen, von der Seite übergeordneter Systeme aus betrachtet. Das Verhältnis, in das wir zu uns selbst gesetzt sind, in das wir uns selbst setzen wollen und nach Maßgabe einer gouvernementalen Regierungskunst setzen sollen und das auch die Diskussionen über zeitgenössische Bildungsvorstellungen betrifft, ist ein utilitaristisch geprägtes. Bildung und Schulbildung werden darin „zu Gunsten utilitaristischer Pragmatismen“, deren Grundlage wie Ziele kritisch z.B. als Ökonomisierung des Sozialen bezeichnet werden, reformuliert. (Vgl. Jürgens 2006, 192)

Wenn unter gouvernementalitätstheoretischen Gesichtspunkten aber die Ökonomie im Zentrum der Kunst des Regierens stehe und von dort Moral und Politik mitstrukturiert werden (vgl. Foucault 2000, 47f), dann ist die Frage nach der Ökonomisierung aller Lebensbereiche daher nicht bloß eine Frage nach der Verzweckung des Menschen, die mit rigoros-kritischem Gestus abgetan werden kann, sondern darüber hinaus auch eine Frage nach den Möglichkeiten des geglückten Lebens unter bestimmten gesellschaftlichen Bedingungen, es ist die alte philosophische, aber auch bildungstheoretisch bedeutsame Frage nach dem Glück, die im übrigen auch eine Kernfrage bzw. anthropologische Prämisse utilitaristischen Denkens war. Aus diesem Grund können die gouvernementalen Strategien der Vervollkommnung, Maximierung und Intensivierung nicht lediglich als von außen herangetragene Bedrohungen gedeutet werden. Sie setzen vielmehr genau an der Scharnierstelle zwischen individuellen und gesellschaftlichen Interessen und Zielsetzungen an, eine Scharnierstelle, die deswegen überhaupt ihre Funktion übernehmen kann, weil im Streben nach Glück individuelle und gesellschaftliche Interessen aufeinander bezogen sind.

5.1. Folgen einer utilitaristischen Bildungsidee?

Mit dieser Perspektivierung ist eine Fülle an Folgeproblemen verbunden.

Denn es wird in Bezug auf die normativen Ausgangslagen, die den Diskurs über eine zeitgenössische Bildung rahmen, nicht bloß eine bestimmte Position eingenommen, die in weiterer Folge die am Neuhumanismus orientierte bildungstheoretische Kritik zum Widerspruch aufruft. Es wird auch eine Perspektivierung vorgenommen, die aus der Sicht der vorherrschenden Tradition der Deutung von Bildung, die gleichsam die Deutungshoheit über den Begriff Bildung innehat, als überwunden galt. Die Aufklärungspädagogik samt ihrem bildungstheoretischem Fundament, das utilitaristisch und auf Glückseligkeit bezogen war (vgl. Blankertz 1992, 56-82), kann als historische Vorlage begriffen werden, in der analog zur gegenwärtigen Situation ähnliche Fragen gestellt werden, deren programmatische Antworten im Unterschied zum darauf folgenden neuhumanistischen Bildungsideal dann aber ins Hintertreffen gerieten, weil sie als überwunden galten. Je vehementer jetzt aber Bildung unter utilitaristischen Gesichtspunkten diskutiert wird, je vehementer ein auf Nützlichkeit abzielendes Verständnis von Bildung unter ökonomischem und politischem Druck eingefordert und stark gemacht wird, umso eher beharrt die Verteidigung der neuhumanistischen Bildungstradition auf der impliziten Ablehnung derjenigen Grundlagen, die jenes Bildungsdenken kennzeichneten: Nützlichkeit und Glücksstreben.

Implizit, wohlgemerkt, in den meisten Fällen.⁷⁷ Dadurch ergeben sich aber mindestens zwei Probleme: Während, erstens, die Kritik an den Bildungsstandards oftmals, wie im vorangegangenen Kapitel zu sehen war, zu einer Verteidigung der Grundlagen neuhumanistischen Bildungsdenkens mutiert und dabei stets wiederholt, was an traditionellen Auslegungen bereit liegt, übersieht sie in vielen Fällen, dass es nicht bloß die zur Diskussion stehenden Instrumente sind, die als Zielscheibe der Kritik fungieren müssten, auch nicht bloß die prominent als Hauptübel propagierte Ökonomisierung der Bildung und auch nicht eine wie auch immer benannte Art von „Bildungsvergessenheit“, rhetorisch manchmal gar aufbereitet als „Abschaffung“ oder „Tod“ von Bildung. (Vgl. z.B. Rekus 2007, 155 oder Schirlbauer 2007, 179) Wenn schon die ganze

⁷⁷ Eine der wenigen Ausnahmen stellt Ludwig Pongratz' Monographie „Bildung im Bermuda-Dreieck“ (2009) dar, die den Zusammenhang ausdrücklich benennt.

Wucht der bildungstheoretischen Tradition des Neuhumanismus bemüht wird, die Kritik zu formulieren, müsste zumindest mitbedacht sein, welches bildungstheoretische Verständnis da kritisiert wird, um überhaupt auf gleicher Ebene argumentieren zu können. Das Problem, welches explizit Bestand haben müsste im Diskurs, besteht m.E. darin, dass ein von einer bestimmten Tradition als überwunden ausgegebenes Bildungsverständnis – freilich in moderner Gestalt – angetreten ist, das neuhumanistische Erbe anzutreten. Bildung wird damit konzeptuell nicht abgeschafft, aber die normativen Grundlagen sowie die programmatischen Wegweiser ändern sich dadurch mit Sicherheit. Das ist, um einen argumentativen Faden des vorangegangenen Kapitels aufzugreifen, vielleicht keine paradigmatische Wende im Sinne Kuhns, eine massive Verschiebung der Bedingungen und Möglichkeiten der Auslegung und Verwendungsweise von Bildung im Diskurs jedoch schon. Eine Auslegung und Verwendung noch dazu, die nicht bloß als Reaktion auf sich rasch verändernde gesellschaftlich-politisch-ökonomische Bedingungen verstanden werden sollte, sondern selbst als Instrument der Hervorbringung sozialer Wirklichkeit gedeutet werden muss. Oder, mit den Worten Foucaults und Bollenbecks ausgedrückt: Der Diskurs kann als Ensemble kommunikativer Praktiken verstanden werden, das die Gegenstände bildet, über die es Aussagen trifft (vgl. Foucault 1973, 74) und in weiterer Folge bzw. gleichzeitig und dadurch „Wahrnehmungen [leitet], Erfahrenes [interpretiert] und Verhalten [motiviert].“ (Bollenbeck 1996, 20)

Daraus ergibt sich, zweitens, ein weiteres Problem: Der Hintergrund bzw. die Tragweite dessen, was als Objekt der Diskussionen fungiert, wird unterschätzt und überschätzt zugleich, weil und wenn gleichzeitig als totale Bedrohung hypostasiert. Unterschätzt insofern, als nicht in Rechnung gestellt wird, dass das an Bedeutung gewinnende Verständnis von Bildung durchaus theoretische, und zwar philosophisch-bildungstheoretisch-pädagogische Grundlagen hat, und nicht bloß als Ausdruck einer blindwütig um sich greifenden, irrationalen Machtübernahme, z.B. einer als neo-liberal zu bezeichnenden Ökonomie immerzu gelten muss. Überschätzt hingegen, insofern es stilisiert wird zum übermächtigen Feind „wahrer“ Bildung, die in Mündigkeit, Emanzipation, Subjektivierung und letztlich Freiheit ihre ideellen Ankerpunkte habe. Und das, während die Berufung auf „wahre“ Bildung zur Abwehr des übergroßen Feindbildes dabei oftmals verkennt oder wenigstens zu einem auszulagernden und separat zu diskutierenden Problem macht, dass die Berufung stets nur mit

dem Wissen um die funktionalistische Ideologisierung dieser Begriffe im 19. Jahrhundert zu haben ist. (Vgl. Vogel 2006, 16) Die Kritik begibt sich damit ins diskursive „Off“. Zwar können sich die zu Wort meldenden TeilnehmerInnen noch ihrer Verbundenheit versichern, aber schon an den disziplinären Randzonen, z.B. an der Grenze zur psychologisch-pädagogischen resp. psychometrischen Forschung oder auch an der Grenze zur Frage nach Gerechtigkeit oder den gesellschaftlichen Determinanten von Bildung (horribile dictu!) bricht der Diskurs in vielen Fällen ab. So kann die oftmals vorgetragene Klage über den „blinden Fleck“ der traditionell neuhumanistischen Auslegung von Bildung u.a. auch als Klage über den Abbruch des diskursiven Angebots interpretiert werden, obgleich mit dem Bewusstwerden des „blinden Flecks“ mannigfache Möglichkeiten der Diskussionsaufnahme gegeben wären. Denn es sei gerade die

„quasi-transzendente Fundierung von Bildung im abendländischen Kulturkreis, welche sich in den letzten Jahrzehnten aufzulösen beginnt. [...] Aus dieser Diskursivierung kultureller Hintergrundüberzeugungen ergeben sich tief greifende bildungstheoretische Konsequenzen: [...] Bildung galt bislang als mit Subjektivierung untrennbar verbunden und wird nun ebenfalls diskursiv hinterfragbar.“ (Stolz 2006, 115)

Am Beispiel der Diskussionen über Humanressourcen, gesellschaftliche Teilhabe und Chancengerechtigkeit etwa, die als Symptome diskursiver Hinterfragbarkeit mehr als symbolischen Charakter besitzen, lasse sich, lt. Heinz-Jürgen Stolz, die Notwendigkeit der Weiterführung des Diskurses aufzeigen, denn das „Ausklammern dieser Dimension[en] wäre unter den gegebenen (Arbeitsmarkt-) Bedingungen zynisch.“ (Ebd.)

Das Problem bzw. die Frage, die sich stellt, ist freilich, wie das neue Bildungsverständnis hinsichtlich seiner Beschaffenheit charakterisiert werden kann, ohne sogleich in reflexhafte Abwehr zu verfallen? Die Aufnahme des im Diskurs zunächst pejorativ verwendeten Ausdrucks „utilitaristisch“ könnte dabei hilfreich sein, sofern der Begriff seiner selbstvergewissernden und Identität in der Abwehr stiftenden Funktion „entkleidet“ wird. Zweierlei muss hierfür behandelt werden: Entgegen dem Schreckensbild einer utilitaristischen Auslegung von Bildung muss nach den bildungstheoretischen Grundlagen einer auf Nützlichkeit, Brauchbarkeit bezogenen Bildungsidee gefragt werden, um dann die dieses Denken fundierende Ausrichtung auf Glückseligkeit und deren Verschränkung mit dem zeitgenössischen Diskurs aufzuzeigen. Denn utilitaristisches Argumentieren und Denken ist zugleich ohne Bezug zur Frage nach

„Glückseligkeit“ nicht zu fassen. (Vgl. Kühn 2006, 7) In beiden Fällen besteht eine nicht zu gering schätzende Schwierigkeit darin, Begriffe und Traditionen zu bemühen, die in der deutschsprachigen pädagogischen Geschichtsschreibung und Bildungstheorie sowie allgemeiner: in der deutschsprachigen philosophischen Tradition nach Kant entweder als überwunden, untauglich oder gar als widerlegt gelten.

Das ist freilich, in der hier vorgestellten Kürze, eine gewagte Behauptung, die der näheren Erläuterung bedarf, denn: Das Streben nach Glück ist eine philosophisch, historisch und politisch belegte Formel, die in bestimmte ideengeschichtliche Rahmungen einzuordnen ist und vor allem im deutschsprachigen Raum mindestens in einem spannungsgeladenen Verhältnis steht zur geistesgeschichtlichen Tradition nach Immanuel Kant und, bedeutender für den hier vorgebrachten Zusammenhang: mit der Tradition der Auslegung von Bildung seit der als Neuhumanismus bezeichneten Wende weg von einem utilitaristisch grundierten Erziehungs- hin zu einem neuhumanistischen Bildungsideal. (Vgl. Pongratz 2009, 37-41) Ludwig Pongratz' Abrechnung mit den zeitgenössischen Bildungsreformen in seiner Monografie „Bildung im Bermuda-Dreieck“ (Pongratz 2009) präsentiert den Zusammenhang zwischen utilitaristischen Nützlichkeitsbestrebungen und Glücksideen, die pädagogische Programme fundieren, als grundlegenden Fehler philanthropischer Pädagogik, der erst durch neuhumanistische Bildungsvorstellungen überwunden werden habe können. (Vgl. ebd., 38) Aber immerhin: Der Zusammenhang ist genannt, wengleich er im angeführten Band freilich deswegen genannt wird, um den zeitgenössischen Reformen ein gerüttelt Maß an Bildungsabstinenz zu konstatieren.

Bevor aber die als überwunden geltende utilitaristische Pädagogik des Philanthropismus in ihrer Bedeutung für den zeitgenössischen Diskurs über Bildungsstandards diskutiert werden soll, möchte ich zunächst zu klären versuchen, in welchem Sinne im hier vorgestellten Zusammenhang der Begriff „Glück“ verwendet wird und weshalb die Frage nach Glück, nach Glückseligkeit, im deutschsprachigen Raum, aus Sicht einer am Neuhumanismus orientierten Bildungstheorie/Pädagogik einen nur marginalen, zur Klärung pädagogischer Verhältnisse unbedeutenden Platz zugeschrieben bekommen hat.

5.1.1. Philosophische Invektiven gegen das Glück

Ein großes Problem in Bezug auf den Begriff Glück ergibt sich schlicht daraus, dass viele ähnliche Begriffe zirkulieren, die zwar insgesamt um einen gemeinsamen Bedeutungskern sich zu versammeln scheinen, dennoch in vielen Abhandlungen genauer unterschieden werden – und wohl auch unterschieden sein müssen.⁷⁸ So muss z.B. vorausschickend geklärt sein, dass diejenige

⁷⁸ Die Begriffe Glück, Glückseligkeit usw. werden im Folgenden in dieser Arbeit synonym verwendet. Aus dem Fortgang der Argumentation wird ersichtlich werden, dass die Begriffe mit Fokus auf ein allgemein, auf objektiven Grundlagen beruhendes, sozial konnotiertes Verständnis von Glück verwendet werden. Darin geht es nicht vorrangig um die Frage, welche individuellen Bewusstseinszustände als glücklich machende identifiziert werden können, sondern welche gesellschaftlichen, ökonomischen, politischen Bedingungen gegeben sein müssen, um ein Leben in sozialen Gemeinschaften jenseits unzumutbarer Verhältnisse, z.B. jenseits von Armut, Ausbeutung, Ausgrenzung usw. führen zu können. Dieses Verständnis von Glückseligkeit ist in antiken eudämonistischen Lehren, etwa in derjenigen Aristoteles', gleichermaßen aufzufinden wie das individuelle. (Vgl. Aristoteles 1985, 16f) Im Utilitarismus des 18. Jahrhunderts, vorwiegend bei John Stuart Mill, Jeremy Bentham, aber auch in liberal-ökonomischen Theorien, etwa bei Adam Smith, werden wohlfahrtsstaatliche Fragen und die Verantwortung der Politik für gesellschaftlich gerechte Verteilung von Gütern und Macht unter genau diesem Aspekt verhandelt, ohne eine grundsätzliche Opposition zwischen individuellem Interesse an Glückseligkeit und allgemeinem zu konstatieren. Während eine am deutschsprachigen Verständnis von Glück orientierte Theorie in diesem Zusammenhang wohl eher von der Spannung zwischen Egoismus – Altruismus sprechen würde und von den allgemeinen, objektiv – nämlich für alle unabhängig ihres jeweiligen Empfindens – geltenden Bedingungen eines möglicherweise individuell eintretenden Glücks, trifft die anglo-amerikanische Auslegung diese Unterscheidung zwar in analytischer Hinsicht, anerkennt aber nicht, weshalb zwischen den individuellen und allgemeinen Bedürfnissen, zwischen individueller und allgemeiner Nützlichkeit und Glückseligkeit grundsätzliche Differenzen bestehen sollten. Selbst wenn, so John Stuart Mill, man Glück nicht als rationalen Zweck menschlichen Handelns anerkennt, so wäre es doch nur schwer zu bestreiten, dass ein Leben ohne Leid und Schmerz, d.h. die Verminderung von Unglück, erstrebenswert ist und daher auch erstrebt werden kann. Ausgehend davon wendet sich das Interesse an der Verteidigung gegen die Kritiker des Utilitarismus dann aber sogleich hin zu den sozialen Bedingungen bzw. Hindernissen eines Lebens, das als glücklich bezeichnet werden kann: „Die gegenwärtige elende Bildung und die elenden sozialen Einrichtungen sind das einzige wirkliche Hindernis, welches es unmöglich macht, daß fast alle Menschen ein solches Leben erreichen können.“ (Mill 2006, 21) Dementsprechend zuversichtlich gibt sich Mill aber auch, dass diese Verhältnisse geändert werden können, denn sie sind Menschenwerk. Die utilitaristische Denkungsart produziert so eine politische bzw. soziale Utopie, die auf Gleichheit und Gerechtigkeit als inhaltliche Bestimmungen der Glückseligkeit hinausläuft: „Jeder Schritt der politischen Verbesserung fördert diese Entwicklung, indem er [...] diejenigen Ungleichheiten des rechtlichen Privilegs der Individuen oder Klassen einebnet, die es immer noch ermöglichen, das Glück größerer Teile der Menschheit zu ignorieren.“ (Mill 2006, 50) In der zeitgenössischen Debatte um Glück bzw. utilitaristische Lehren zeigt sich inzwischen ein neu erstarktes Interesse an einer auf allgemeine, objektive Kriterien abzielenden Auslegung von Glückseligkeit. Insbesondere Martha Nussbaums Ausführungen sind im Zusammenhang mit einer utilitaristischen Fundierung objektiver Glücksbedingungen maßgeblich. (Vgl. Nussbaum 1993, 339f) Sie fußt im Kern auf einer

Bedeutung des Wortes Glück für den vorliegenden Zusammenhang völlig unbedeutend ist, die darunter den glücklichen Zufall meint, etwa den Gewinn beim Glücksspiel oder in der Bedeutung des „Glück gehabt“, wenn wir etwa einem drohenden Unheil ohne bewusstes Zutun entkommen konnten. Dem gegenüber steht die Bedeutung, die Glück erhält, wenn wir darunter „glücklich sein“, als zeitweiligen oder aber auch längerfristigen Zustand verstehen. Das dauerhafte Glücklich-Sein schließlich, als Kennzeichen eines gelungenen, zufriedenen Lebens, wird als „geglücktes“ bzw. „gelingendes Leben“ oder als „Glückseligkeit“ bezeichnet.

Nimmt man noch die englischsprachigen Auseinandersetzungen hinzu, so wird die Palette möglicher Begriffe und korrespondierender Bedeutungsnuancen erweitert um „Happiness“ bzw. agonal und rechtsphilosophisch konnotiert: „Pursuit of Happiness“ und moderner „Well-Being“, letztere Wendung kann mindestens in zweierlei Hinsicht übersetzt werden. Einmal mit Bezug auf psychisches Wohlbefinden und zugrunde liegende physische Bedingungen, z.B. körperliche Gesundheit und Fitness, dann wiederum aber ebenso als gelingende Existenz in gesellschaftlichen Verbänden.⁷⁹

Eingebettet ist die Frage danach, wie es gelingen kann, glücklich zu sein/zu werden, traditionell in die philosophische Ethik und ist von da her als Teilgebiet praktischer Philosophie anzusehen. (Vgl. Höffe 2006, 13) Aber bereits ein näherer Blick auf die zur Verfügung stehende „Glücks-Literatur“ zeigt, wie

aristotelischen Variante des Utilitarismus (vgl. Gesang 2003, 131), die insbesondere, so Bernward Gesang, für Institutionen und deren Lenkung, d.h. letztlich für politische Fragen relevant ist. Objektive Glücksbedingungen ergeben sich aus „[...] den empirisch häufigsten aufgeklärten Wünschen der Subjekte. Fast alle Menschen wünschen beispielsweise ein Leben, in dem die materielle Grundversorgung gewährleistet ist [...].“ (Ebd.) Nussbaum spricht in ihrer Auflistung insgesamt, ganz ähnlich wie in den vorgestellten Kompetenzmodellen angeführt, von Fähigkeiten der Individuen, z.B. eine angemessene Unterkunft zu haben, unnützen Schmerz zu vermeiden, mit anderen leben zu können, gesellschaftliche Interaktion nützen zu können usw. (Vgl. Nussbaum 1993, 339f) Ein entscheidender Unterschied zu den in den einschlägigen Kompetenzmodellen angeführten Fähigkeiten besteht allerdings darin, Fähigkeiten nicht lediglich als Ausstattungsmerkmale der Individuen zu verstehen, über die diese verfügen müssen um am gesellschaftlichen Leben zu partizipieren, sondern im Zusammenhang mit politischen Gegebenheiten, d.h. Bedingungen, die zuallererst eintreten müssen, damit Individuen diese Fähigkeiten faktisch realisieren können. (Vgl. ebd. sowie Gesang 2003, 101-109)

⁷⁹ Den Zusammenhang zu bildungstheoretischen Fragen macht dabei z.B. John White in Hinblick auf Großbritannien explizit: „A Contribution that philosophy of education can make to current British policy-making is to explicate the concept of personal wellbeing. Now that support for an aims-led curriculum is gaining ground in all regions of the UK, the idea that education should equip pupils to lead flourishing lives and also help others to do so is, not surprisingly, very much to the fore.“ (White 2007, 17)

schwierig es ist, selbst schon in der als klassisch zu bezeichnenden Literatur, z.B. bei Aristoteles, Epikur oder John Stuart Mill, einheitliche oder wenigstens eindeutig abgrenzbare Argumentationsstränge zu unterscheiden. Vollends unübersichtlich wird die Lage beim derzeit boomenden Angebot an Glücksliteratur, die oftmals eine Mischung aus psychologisch-pseudo-therapeutischen Sinnstiftungsangeboten und kulturkritischen bzw. modernitätsverweigernden Zurück-zum-einfachen-Leben-Botschaften darstellen. (Vgl. z.B. Küstenmacher 2004)

Da es in der vorliegenden Arbeit nicht um eine Kritik der klassischen oder zeitgenössischen Glücksliteratur oder um eine Sichtung der unterschiedlichen philosophischen Glückstheorien geht, wähle ich zur Kennzeichnung des hier zur Diskussion stehenden und für das vorliegende Thema relevanten Glücksbegriffs den exemplarischen Weg über die in der kontinentaleuropäischen philosophischen und pädagogischen Literatur auffindbare Ablehnung des Glücksbegriffs. Sichtbar wird dadurch, dass es eben eine bestimmte Auffassung von Glück ist, die Anlass zur Kritik bot und nach wie vor bietet, während derjenige Glücksbegriff, der impliziter Ausgangspunkt des zeitgenössischen, utilitaristischen Bildungsverständnisses ist, von gänzlich anderen grundlegenden Voraussetzungen ausgeht. Vorweg, und kurz und bündig formuliert: Gegen den Begriff des Glücks wurde in der nach Kant gepflogenen kontinentaleuropäischen philosophischen und bildungstheoretischen Tradition erstens eingewendet, er wäre bloß individualistisch-psychologisch zu interpretieren, entbehre also die Möglichkeit, allgemeine Aussagen treffen zu können und führe zweitens in einen individualistisch zu interpretierenden hedonistischen Egoismus. (Vgl. Kamphausen 1992, 93f)

Ausgangspunkt ist im Folgenden Immanuel Kants Kritik am Streben nach Eudaimonia, die mit seinem Fragen nach allgemeingültigen Konstituenten moralischen Handelns und der Vernunft zu tun hat. Über Glückseligkeit, so Kant, lasse sich objektiv nichts aussagen, denn sie sei eine individuelle Angelegenheit. Damit verlegte Kant die Frage nach dem Glück in den Bereich der Empirie. Letztlich lasse sich über Glückseligkeit bloß noch aussagen, dass „jeder Mensch zu dieser zu gelangen wünscht“ (Kant 1999, 41) unmöglich hingegen sei es

„sicher und allgemein zu bestimmen, welche Handlung die Glückseligkeit eines vernünftigen Wesens befördern werde, [...] weil Glückseligkeit nicht ein Ideal der Vernunft, sondern der Einbildungskraft ist, was bloß auf

empirischen Gründen beruht, von denen man vergeblich erwartet, daß sie eine Handlung bestimmen sollten [...].“ (Kant 1999, 42)

Das Streben nach Glückseligkeit, als Absicht, wird in diesem Verständnis ins Innere eines vernunftfähigen Wesens verlegt, wengleich ausgehend von der Prämisse, dass alle Menschen in naturhafter Notwendigkeit danach verlangten. (Vgl. ebd., 38) Allerdings wird die philosophische Auseinandersetzung dann in Richtung der Opposition bzw. Spannung zwischen Glück und Pflicht geführt. Sie wird von Kant eben zugunsten der Pflicht aufgelöst. (Vgl. ebd., 45ff)

In einer – allerdings nicht unparteiischen – Auseinandersetzung mit der philosophischen Frage nach dem Glück greift Ludwig Marcuse diesen Gedanken auf und bezieht in Folge Stellung gegen die kantische Auslegung: Die „Philosophie des Glücks“ (2006) ist über weite Strecken eher erzählend, denn philosophisch-wissenschaftlich angelegt, ermöglicht aber dennoch – oder gerade deswegen – einen prägnanten Blick auf das Problem zu werfen. Zu energisch, so Marcuse, habe Kant etwa

„die epikuräische Gleichsetzung von Glück und Pflicht ab[gelehnt]: die jede Erfüllung des eigenen Glücks schon ‚Tugend‘ nannte. Kant war ganz erfüllt von den Worten Sittlichkeit, Tugend, Pflicht, Moral. [...] Und es war eins seiner philosophischen Haupt-Geschäfte: den Menschen einzuschärfen, daß Pflicht und Neigung, Tugend und Glück so wenig miteinander vereinbar seien, daß die Erfüllung einer Pflicht aus Neigung keineswegs moralisch genannt werden könne.“ (Marcuse 2006, 293)

Weniger parteiisch widmet sich Maximilian Forschner (1993) dem Problem. Kants Unterscheidung von Glück und Pflicht erlaube es bis heute, glückstheoretische Überlegungen systematisch in Relation zu Kants getroffener Differenzierung zu positionieren. Denn: Betroffen sei darin das Verhältnis von Glück und Moral. Forschner bringt den Bruch, der durch Kant eingeleitet wurde, explizit zur Sprache:

„Das [...] Problem betrifft die Verhältnisbestimmung von Glück und Moralität und spezieller die Frage nach der Motivation zum moralischen Handeln. Warum moralisch sein wollen? Diese elementare und unabweisbare Frage glaubte die philosophische Ethik von ihren griechischen Anfängen bis in die Neuzeit hinein nur im Rückgang auf das (wahre) Glück des Menschen beantworten zu können. Moralität ist für Glück konstitutiv [...]. Kant hat bekanntlich mit diesem Eudämonismus der Moral gebrochen. Ethik verliert durch ihn ihren Charakter einer Theorie menschlichen Glücks und wird vorrangig zur Theorie der Moralität bzw. der Pflicht.“ (Forschner 1993, 108)

Nach Kant wurde es daher nicht nur schwieriger, auf z.B. antike Glückslehren zurückzugreifen, ohne die getroffene Differenzierung stets mit zu bedenken, über

Glück bzw. Glückseligkeit überhaupt noch zu reden, das bedeutete fortan in dieser Tradition nach moralischen Implikationen und Geboten vernunftgeleiteten Handelns zu fragen, d.h. die moralische Frage zu stellen, wobei das Glück dabei lediglich als Element des Zufalls firmiert: „Es ist eine ganz hübsche Beigabe, dieses Glück“ (Marcuse 2006, 287), wenngleich nicht mehr als ein kontingentes Nebenprodukt, das allenfalls psychologisch von Bedeutung sei, insofern über es nur in Kategorien des Individuellen, Inneren gesprochen werden könne. „Ein jeder ist seines Glückes Schmied“ ist denn auch der einzige Bezugspunkt, der als mögliche Ausgangsbasis für ein Nachdenken über Glückseligkeit Geltung behält.

Mit der im deutschsprachigen Raum traditionellen Bevorzugung von Kants Pflichtethik wird Glück über die psychologische Individualisierung zunächst entsozialisiert, dann entpolitisiert und schließlich auch jenseits solidarischer Gesichtspunkte gedacht: Das Streben nach Glück erscheint als egoistische, dem Eigennutzen unterworfenene, Angelegenheit. Von hier aus ist es dann nicht nur möglich, sondern vor dem Hintergrund einer analytisch getroffenen Opposition von Glück und Pflicht sogar geboten, dem der Vernunft folgenden, pflichtgemäßen Handeln eine grundlegende Differenz zu einem Handeln, das Glück gewähre, zu konstatieren. Über den Umweg einer Ablehnung antiker Glücksvorstellungen, z.B. derjenigen der Stoa, die Glückseligkeit im Bewusstsein der eigenen Tugenden sahen (vgl. ebd., 293), habe Kant zwar das Glück sogar davor bewahren wollen, zum bloß schmückenden Beiwerk erfüllter Pflichten dekretiert zu werden. „Aber zunächst und zuoberst interessierte ihn eben doch die Pflicht. [...] So machte er mit einem eisernen Besen den heiligen Bezirk der Moral – glücksfrei.“ (Ebd.)

Daraus ergibt sich ein weiterer Grund für die Schwierigkeit, über Glück zu sprechen. Er scheint mir in der Tradition der Verengung der Implikationen von Glückseligkeit auf hedonistische Befriedigung zu liegen. Die Befriedigung der Lust, der Hedoné, die bereits bei Aristoteles neben der Areté, also der Tüchtigkeit, und Theoria, der Wahrheit, zur Glückseligkeit führen sollte (vgl. Aristoteles 1983, 5f), wurde einseitig interpretiert und hervorgehoben, z.B. ohne Einbettung in die Verwiesenheit auf ein Leben in Gemeinschaft und unverhältnismäßig übersteigert als Ziel und Mittel der Herbeiführung von Lustzuständen, resp. Vermeidung von Unlustzuständen enggeführt. Die Folge davon war, in diesem Fall nicht erst mit und durch Kant, sondern schon lange

zuvor, eine argumentativ leichtfertige Gleichsetzung der als platt interpretierten Bedürfnisbefriedigung mit dem Animalischen und daher A-Moralischen.

Die Suche nach passenden Zielscheiben einer Kritik der als anstößig empfundenen hedonistischen Lehren wurde allerdings eher fündig bei Epikur denn bei Aristoteles. Sie brachte dann auch ein „welthistorisches Schimpfwort“ (Marcuse 2006, 57) hervor: Epikuräer. Als Sinnbild zügelloser, nur an körperlichen Genüssen, Ausschweifungen und Vergnügen interessierten Lebensart, wurde die epikuräische Variante eines Strebens nach Glück als „Hurenphilosophie“ bezeichnet. (Vgl. ebd., 56) Was also ist ein Epikuräer? Die Ablehnung der Hedoné, die so oft in Eins falle mit der Ablehnung des Strebens nach Glück überhaupt, kenne darauf eine passende, und philosophiegeschichtlich bedeutsame Antwort: Ein Epikuräer sei ein „Wesen (wie die Feinde sich ausdrückten), welches einem Schwein nur darin nachstehe, daß es nicht dieselbe animalische Unbekümmertheit“ erreiche.⁸⁰ (Ebd., 52f)

Epikurs Lehren über das Glück wurden vor diesem Hintergrund schon zu dessen Lebzeiten angefeindet. Vor dem Hintergrund der Interpretation des Glücksstrebens als Streben nach Erfüllung von körperlichen Bedürfnissen bzw. Wünschen, kann die philosophische und pädagogische Reflexion dann in zweierlei Richtungen gegen das Glücksstreben vorgehen. Einerseits eben über die Zurückweisung des Animalischen im Menschen, welche u.a. im Verzicht auf (un-)mittelbare Bedürfnisbefriedigung und Erhabenheit über die Zufälligkeit primitiver körperlicher Bedürfnisse gesehen wird, was gleichzeitig das Tier vom Menschen und diesen vom Primitiven unterscheidet. (Ebd., 268ff) Glück ist gleich Vergnügen, in dieser Lesart, und diese sei eben für kontinental-europäisches Philosophieren, insbesondere deutsches, symptomatisch – so zumindest Ludwig Marcuse.

Die Engführung des Begriffs Hedonismus auf individuelle Bedürfnisbefriedigung

⁸⁰ Diesen Vorwurf greift auch John Stuart Mill in seiner Erklärung und Verteidigung des Utilitarismus auf. Nicht nur Epikur und dessen Nachfolger wären mit diesem abschätzigen Urteil konfrontiert gewesen, auch „[...] die modernen Vertreter dieser Theorie [müssen] manchmal unter ebenso höflichen Vergleichen ihrer deutschen [...] Kritiker leiden. Wenn die Epikureer auf diese Weise angegriffen wurden, antworteten sie immer, daß nicht sie, sondern ihre Ankläger die menschliche Natur in ein herabwürdigendes Licht stellten, da deren Anschuldigung voraussetze, daß die Menschen keines anderen Vergnügens fähig seien als derjenigen [sic!] der Schweine. Wäre diese Annahme wahr, könne man der Anklage zwar nicht entkommen, sie wäre aber nicht länger eine Zumutung. Wenn nämlich die Quellen des Vergnügens bei Menschen und Schweinen dieselben wären, dann wäre die Lebensregel, die gut genug für die einen wäre, auch gut genug für die anderen.“ (Mill 2006, 13)

als alleiniges Ziel jeglicher menschlichen Handlung und damit auch jeglichen Glücksstrebens stellt dann auch eine der Grundvoraussetzungen für die breite Ablehnung utilitaristischer Lehren des 18. und 19. Jahrhunderts aus der Perspektive moraltheoretischer, auf pflichtethischer Grundlage beruhender Systeme dar. Einer der Hauptkritikpunkte darin ist die von Jeremy Bentham und John Stuart Mill vertretene Haltung, eine Handlung dann als moralisch gut bzw. wertvoll anzusehen, wenn und falls die ihr folgenden Konsequenzen dem größtmöglichen Glück der größtmöglichen Zahl an Betroffenen dient. (Vgl. z. B. Mill 2006, 26) Denn, so die Stoßrichtung der Kritik, es sei nicht nachvollziehbar bzw. erklärbar, weshalb die Verfolgung der eigenen Interessen gleichzeitig auch denjenigen der Gemeinschaft im gleichen Maße dienlich sein sollte. (Vgl. Kühn 2006, 23ff) Letztlich berge utilitaristisch-konsequentialistisches Denken, das mit Glücks-Kalkülen argumentiere und im Falle Benthams sogar „rechne“, im Kern einen naturalistischen Fehlschluss. Denn von der mehr oder weniger simplen Feststellung, dass jeder Mensch nach Glück strebe, könne eben nicht abgeleitet werden, dass Handlungen so ausgerichtet sein *sollen*, dass sie der Mehrheit an Betroffenen zu mehr Glückseligkeit verhelfen. In der Einleitung zur deutschen Übersetzung der millschen Abhandlung zum „Utilitarismus“ (Mill 2006) greift Manfred Kühn – neben mehreren anderen – denn auch diesen Kritikpunkt auf, obwohl Mill selbst auf viele der schon zu seinen Lebzeiten vorgebrachten Streitpunkte im Text eingeht. Anscheinend operiert eine für den deutschsprachigen Raum besorgte Übersetzung des Originaltextes neben einer Einführung in Leben und Werk lieber gleich mit einer Vorwegnahme der möglichen Kritikpunkte. Das könnte selbst schon ein Hinweis sein auf den problematischen Stand, den utilitaristisches Denken im deutschsprachigen, mit pflichtethischer Theorie gesättigten Raum hatte und hat. Der Vorwurf des naturalistischen Fehlschlusses nun verfehle eigentlich den Kern des Utilitarismus millscher oder benthamscher Prägung. Denn:

„Bentham und Mill behaupten nicht nur, daß wir oft nach dem Prinzip der Nützlichkeit urteilen und darum auch so urteilen können, sondern auch, daß wir nach diesem Prinzip urteilen sollen [...] Sie verteidigen also einen ‚universalen präskriptiven Hedonismus‘, nicht einen ‚individuellen deskriptiven Hedonismus‘ [...]“ (Kühn 2006, 21)

Diese Feststellung zielt eigentlich auf eine Politisierung der oftmals rein philosophisch-ethischen Interpretation utilitaristischer Lehren ab. Gerade Benthams grundlegende Formulierung, dass „jeder für einen, niemand für mehr

als einen zu gelten“ (Bentham, zit. n. Kühn 2006, 20) hat, wenn die Folgen einer Handlung „kalkuliert“ werden, muss vor dem o. a. Zusammenhang als politische Forderung zur Demokratisierung der Gesellschaft wie auch als Forderung nach utilitaristischer Politik verstanden werden, die die Folgen ihrer Handlungen empirisch erforscht und somit die tatsächlichen Auswirkungen in den Blick nimmt. Nicht geht es um die Konstatierung einer auf Glückseligkeit abzielenden menschlichen Natur, aus der auf das richtige Handeln geschlossen werden soll, ungeachtet der Differenz zwischen individuellen und allgemeinen, d.h. gesellschaftlichen Interessen und Zielsetzungen. Beim Utilitarismus Benthams und Mills handle es sich lediglich

„[...] um die These, daß in der Beurteilung der Moralität von Handlungen die Folgen dieser Handlungen für alle Betroffenen in Betracht gezogen werden müssen oder sollen. Dies ist keine Beschreibung der menschlichen Natur, sondern eine Erklärung dessen, was wir tun, wenn wir moralisch urteilen; eine Analyse und implizite Verteidigung der moralischen Praxis [...].“ (Kühn 2006, 20)

Dass in Benthams und Mills Fassung des Utilitarismus ein starker Bezug zur politischen und ethischen Praxis gegeben ist, wird auch aus Mills Positionierung zu Immanuel Kants moralischer Theorie deutlich. Denn Mills allgemeine Bemerkungen, gleichsam eine Einleitung in seine Erklärung und Verteidigung des Utilitarismus, beziehen eindeutig Stellung zu Kants pflichtenethischem System. Während einerseits Kants Leistung, ein universelles moralisches Prinzip „als Quelle und den Grund moralischer Verpflichtungen“ (ebd., 7) gefunden bzw. formuliert zu haben von Mill ausdrücklich hervorgehoben wird, konstatiert er in Bezug auf eine an der „Wirklichkeit“ orientierten philosophisch-ethischen Theorie die Notwendigkeit, den auf Maximen des Handelns abzielenden kategorischen Imperativ um Nützlichkeitsgesichtspunkte qua konsequentialistischer Zielparameter zu erweitern:

„Sobald er [Kant, Anm. W.H.] aber beginnt, eine wirkliche moralische Pflicht von dieser Vorschrift abzuleiten, versagt er auf nahezu groteske Weise bei dem Versuch, irgendeinen Widerspruch darin nachzuweisen, daß alle vernünftigen Wesen selbst die empörendsten und unmoralischsten Regeln des Handelns annehmen würden. Er kann nur zeigen, daß niemand bereit wäre, die Folgen einer allgemeinen Anerkennung derartiger Regeln zu erleiden.“ (Mill 2006, 7)

Obgleich aus der angeführten Stelle keine prinzipielle Opposition zu Kants pflichtethischer Moraltheorie herauszulesen ist, sondern eher eine hierarchisch-logisch Unterordnung utilitaristisch-pragmatischen Denkens unter eine Prinzipien

moralischen Handelns formulierende Theorie, bleibt dennoch der Eindruck einer Verteidigungsrede, die zu Zwecken der Argumentation eine schärfere rhetorische Gangart durchaus verfolgt. Insofern ist es vermutlich auch nicht völlig verfehlt, utilitaristisches Denken als Gegenposition zu Kants pflichtethischer Moralphilosophie zu bezeichnen. Und insofern die durch Kant zurückgewiesene eudämonistische Fundierung der Moralphilosophie gleichzeitig aber die normative Grundlage eines auf Glückseligkeit abzielenden konsequentialistischen Utilitarismus darstellt, folgt daraus wohl auch, dass eine an der kantschen Philosophie orientierte Sicht eher zurückhaltend bis ablehnend gegenüber utilitaristischen Lehren insgesamt ist.⁸¹

Die Ablehnung utilitaristischer Lehren hatte und hat allerdings einen Preis: Denn mindestens ebenso bedeutsam für ein Verständnis dieser Spielart ethischen Denkens sind nicht nur dessen Implikationen und Konsequenzen, die in manchen Fällen vorgebrachter Gedankenexperimente bzw. Positionen heftigsten Widerspruch und sogar Zensur bedeuteten⁸², sondern auch dessen soziale und

⁸¹ Die Angriffe wurden vor allem aus dem kontinentaleuropäischen Raum geführt. Vielleicht liegt dem auch die starke Verankerung utilitaristischer Lehren in der britischen Kultur zugrunde: „Der Utilitarismus – die wohl britischste aller Moralphilosophien – dankt ihren Ursprung wie auch ihren Schliff der common-sense-Kultur des englischen Sprachraums.“ (Nasher 2009, 12) Das könnte stimmen. Ottfried Höffe zitiert Friedrich Nietzsche mit seinem berühmten, aus der Götzendämmerung stammenden Satz: „Der Mensch strebt nicht nach Glück; nur der Engländer tut das.“ (Nietzsche, zit. n. Höffe 2007, 89) und fügt hinzu: „Nietzsche meint mit dem Engländer zweierlei. Zum einen wendet er sich gegen einen Menschentyp, der mit seinem Verlangen nach ‚comfort and fashion‘ sich im Gegensatz zum souveränen Individuum ‚unverwüstlich-mittelmäßig‘ [...] verhalte. Zum anderen kritisiert er die dazu gehörenden Theoretiker, die ‚englischen Utilitarier‘. [...] Allerdings verwirft Nietzsche das Prinzip Glück nicht nur in seiner utilitaristischen Gestalt, der allgemeinen Wohlfahrt. Er lehnt vielmehr den Eudaimonismus generell ab.“ (Ebd., 90)

⁸² So z.B. im Falle Peter Singers, dessen 1984 in deutscher Übersetzung erschienenes Buch „Praktische Ethik“ gehörig Staub aufgewirbelt hat und insgesamt (nicht nur, aber speziell) im deutschsprachigen Raum rezipiert, kritisiert und abgelehnt wurde als Leitfaden zur Legitimation von Euthanasie. Einmal mehr wurde utilitaristisches Denken im deutschsprachigen Raum in diesem Zusammenhang in die Nähe menschenverachtender Mordpraktiken totalitärer politischer Systeme, allen voran des nationalsozialistischen, gerückt. Nicht hingegen referiert wurden z.B. Singers Ausführung zu „Armut und Reichtum“, die an politischer Radikalität pro Umverteilung von Gütern zugunsten Not leidender Menschen „nichts zu wünschen übrig lässt“. (Gesang 2003, 11) Diese Haltung, vielleicht sogar „Strategie“ kennzeichnet eine im deutschsprachigen Raum weit verbreitete: „Es ist, nebenbei bemerkt, interessant zu beobachten, daß im allgemeinen hier in Deutschland nur der seit je ungeliebte Utilitarismus pauschal und ohne den Nachweis der tatsächlichen Kausalwirkung zu führen, für bestimmte politische Konsequenzen verantwortlich gemacht wird, während etwa der Marxismus oder aber die christliche Religion nicht schlechthin verantwortlich gemacht werden für das, was in ihrem Namen an Greueln verübt worden ist. Ich denke, daß man alle diese Fälle gleich behandeln muß und mit dem Unfug der Pauschalverdächtigung seriöserweise

politische Grundlagen bzw. die auf Demokratisierung, Egalisierung und Linderung von Armut bezogene normative Position seiner Vertreter, darunter zuvorderst zu nennen Jeremy Bentham, John Stuart Mill und Henry Sidgwick. Von der Kritik gerne ungenannt bleiben die sozialreformerischen Wurzeln der Bewegung, wenn es darum geht, dem Utilitarismus Menschenfeindlichkeit, emotionale Kälte, einen Hang zum Egoismus oder zur totalen Überforderung der Handelnden, in vielen Fällen sogar eine Tendenz zum politischem Totalitarismus überhaupt vorzuwerfen. (Vgl. Gesang 2003, 7f) Dadurch entsteht als blinder Fleck mit dem Einsatz der Kritik ein wesentlicher Teil der normativen Ausgangsposition des Kritisierten, nämlich die sozialen, politischen Zielsetzungen. In der Perspektive der Kritik, die vom Nützlichkeitspostulat und dadurch auch vom Glückseligkeitsstreben als Grundpfeiler utilitaristischen Denkens Abstand nimmt, tauchen sie als zu bedenkende Ausgangsvoraussetzungen, die weitere Argumentationen rahmen, zumeist gar nicht auf. Dadurch wird die soziale Dimension der Begriffe Nützlichkeit und Glückseligkeit, welche auf das allgemeine Wohl und eine dieses fördernde Politik bezogen ist, lediglich einmal mehr durch ihre Nicht-Berücksichtigung marginalisiert. Dadurch erst ist es m.E. möglich, in Einem sowohl utilitaristische Lehren abzulehnen, das Wort „utilitaristisch“ als Schimpfwort zu etablieren und zugleich die individuelle, psychologische Interpretation des Glücksbegriffs, die sich zudem eben noch auf Kants pflichtethische Moraltheorie berufen kann, als einzig mögliche und sinnvolle zu etablieren. Diese Positionierung aber ist eben nur zu haben bei der gleichzeitigen Ausblendung der sozialen und politischen Dimension⁸³, denn der Utilitarismus sei eine der ersten Bewegungen gewesen, die sich

„[...] für das Wohl der Gesamtgesellschaft interessierte und praktische Politik betrieb. Einer ausbeuterischen und korrupten Bürokratie sollte ein humanistischer Gegenentwurf vorgehalten werden. Die geschundenen

schnellsten [sic!] Schluß machen sollte.“ (Kliemt o.J., 55)

⁸³ In seiner im englischsprachigen Raum weit verbreiteten Einführung in den Utilitarismus erwähnt Anthony Quinton diesen Bezug vorrangig: „Utilitarianism can be understood as a movement for legal, political and social reform [...]“. (Quinton 2003, 1) Im Zentrum der anvisierten Reformziele einer gerechteren, demokratischeren Gesellschaftsordnung steht dabei der Versuch, eine ethische Theorie zu entwickeln, die ohne metaphysische Bezüge auskommt und einen Interessenausgleich zwischen Individuen und Gesellschaft anstrebt: „Classical utilitarianism is a secular and naturalistic doctrine. It conceives morality as an institution designed to harmonise the conduct and satisfactions of men on earth and takes the correct method of acquiring moral knowledge to be empirical.“ (Ebd., 15)

Arbeiter und ihr Glück zählten genauso wie das der aristokratischen und bürgerlichen Elite. [...] Moralisch sei es, soviel Glück wie möglich zu schaffen und nicht nur eine reiche Elite noch reicher zu machen, so Bentham und vor ihm schon D. Hume [...].“ (Gesang 2003, 9)

Die zweite Variante des argumentativen Vorgehens gegen Glückseligkeit als Bedürfnisbefriedigung besteht in der Konstatierung der grundsätzlichen Unmöglichkeit, aus der Befriedigung von Bedürfnissen Zustände des Glücks zu gewinnen – egal ob ein allgemeiner utilitaristischer oder individuell-psychologischer Glücksbegriff zugrunde gelegt wird. Exemplarisch dazu: Arthur Schopenhauer z.B. ist Vertreter dieser ernüchternden Sicht. Selbst wenn es kurzfristig gelänge, vermittels Bedürfnisbefriedigung Glück zu erfahren, so blieben Unlust, Schmerz, Leid dennoch im Zentrum menschlicher Existenz. Das Streben nach Glück wäre daher bloße Illusion. Kurze, als glücklich erlebte Zustände wären lediglich lapidare Freistellungen vom Unglück, das selbst hingegen das Leben in seiner Sinnlosigkeit kennzeichne. Leben heiße leiden, echtes, bleibendes Glück sei nicht möglich. (Vgl. Schopenhauer 1977, 670) Das Streben nach Glück, resp. Glückseligkeit, sei daher sinnlos, jegliche Befriedigung negativ, niemals positiv. (Vgl. ebd.) Nicht das Glück, sondern der Mangel, das Leiden stünden im Zentrum der menschlichen Existenz:

„Wann aber endlich Alles überwunden und erlangt ist, so kann doch nie etwas Anderes gewonnen seyn, als dass man von irgend einem Leiden, oder einem Wunsche, befreit ist, folglich nur sich so befindet, wie vor dessen Eintritt. – Unmittelbar gegeben ist uns immer nur der Mangel, d.h. der Schmerz. Die Befriedigung aber und den Genuß können wir nur mittelbar erkennen, durch Erinnerung an das vorhergegangene Leiden und Entbehren, welches bei seinem Eintritt aufhörte.“ (Schopenhauer 1977, 399f)

Im Unterschied zur o.a. kantischen Differenzierung zwischen Glück und Moral, die der Eudämonie immerhin noch einen wichtigen Platz im Denken und Streben der Menschen einräumt und sie insofern auch nicht aus der wissenschaftlichen Reflexion per se verbannt, bleibt vom Glück und dem Streben danach bei Schopenhauer lediglich ein trübes Wissen um einen (Selbst-)Betrug, denn es „[...] giebt nur einen angeborenen Irrthum, und es ist der, daß wir dasind, um glücklich zu seyn.“ (Ebd., 743)⁸⁴

⁸⁴ So auch Sigmund Freud, der zwar nicht von einem Irrtum spricht, immerhin aber davon, die Absicht, dass der Mensch glücklich werde, sei im Plan der Schöpfung nicht vorgesehen. Andererseits, so der Psychoanalytiker Ralf Zwiebel (Zwiebel 2007) seien gerade Freuds psychoanalytische Arbeiten, nicht seine kulturtheoretischen Werke, vor

Restlos chancenlos allerdings war das Glücksthema trotz Kants und Schopenhauers Abhandlungen nicht. Aber es war dann auch eher der gesellschaftlich-kritische Blick, der die Frage danach trotzdem stellte.

Denn die Kritische Theorie schließlich greift das antike Thema des menschlichen Strebens nach Glück vermittelt über Marx wiederholt auf. Allerdings sehen Max Horkheimer und Theodor W. Adorno in den Glücksverheißungen der kapitalistischen Warengesellschaft lediglich das immerfort leerlaufende Versprechen auf Befriedigung der *Begierde*, was jenseits der bloßen Verheißung jedoch in weite Ferne gerückt sei. (Vgl. Horkheimer/Adorno 1993, 148) Was andererseits bleibe, seien die die Sinne betörenden Produkte der modernen Kulturindustrie, Rauschgifte allesamt,

„[...] der bloße Schein von Glück, dumpfes Hinvegetieren, dürftig wie das Dasein der Tiere. Im besten Falle wäre es die Absenz des Bewußtseins von Unglück. Glück aber enthält Wahrheit in sich.“ (Ebd., 70)

Was in der Dialektik der Aufklärung zum Vorschein komme, sei die untrennbare Verbindung von Glück, Wahrheit und Utopie, gleichzeitig aber auch der kurzfristige, dennoch auf dauerhafte Vernebelung im Rausch abzielende Betrug am Glück des Menschen. Aber: „Zum Glück gehört Bewußtsein, unreflektiertes Glück ist keines.“⁸⁵ (Horkheimer 1991, 336) Eingeschrieben in die Glücksthematik ist aus Sicht der Kritischen Theorie daher der Kampf um Glücksmöglichkeiten bzw. deren Bedingungen. Im Gang der Geschichte wird vermittels Arbeit und Kampf um Gerechtigkeit, Heteronomie in Autonomie tätig umgewandelt, die Klassengesellschaft überflüssig, die kapitalistische Geistesvernebelung aufgehoben. Glück in dieser Variante ist gleichzusetzen mit Freiheit. Bildung wird herausragender Weg und Ort der Reflektion, sie im Bewusstsein zu halten als Möglichkeit, als Ziel. Ein Bewusstsein freilich, das nicht bloß um die Notwendigkeit und Möglichkeit seiner un- und mittelbaren Bedürfnisbefriedigung Bescheid weiß, sondern die Utopie einer

dem Hintergrund zu lesen, „dass das Ziel der psychoanalytischen Therapie nicht ein glücklicher Mensch sei, sondern die zu entwickelnde Fähigkeit des Menschen, das unvermeidliche Unglück und Leiden angemessener zu ertragen.“ (Ebd., 27)

⁸⁵ Dass zum Glück wohl auch das Bewusstsein darüber gehöre und dies auch eine Frage der Bildung wäre, war auch John Stuart Mill, einem bedeutenden Theoretiker des Glücks, der freilich Wegbereiter des politischen Liberalismus, nicht des Marxismus war, bekannt. Auf die Frage, ob es besser sei, ein glückliches Schwein oder ein unglücklicher Mensch zu sein, antwortete er ohne Umschweife, dass Letzterem der Vorzug zu geben sei. (Vgl. Mill 2006, 16)

menschenwürdigen Gesellschaft über die geschichtliche Arbeit einzuholen vermag. Glück ist darin als ihr Resultat aufzufassen. Daraus folgt allerdings, dass im Zustande des historischen Durchgangs nicht das Glück selbst, sondern das Leiden in und an den gesellschaftlichen Zuständen im Zentrum der Reflektion stehen muss, denn:

„Solange Freiheit ersehnt wird, erscheint sie als Glück, und nicht bloß verführte, sondern autonome Menschen wagen das Leben für sie. Die gewonnene wird vergessen wie das Atmen.“ (Horkheimer 1991, 336)

Damit ist die Perspektive auf die Ermöglichung eines diesseitigen, für alle Menschen geltenden Glücks angesprochen, das als teleologische Richtschnur über Richtig und Falsch Auskunft zu geben vermag. Dennoch rekurriert die Wendung vom Glück als Resultat, das sich am aufgehobenen Leid zeige, auf eine Idee von Glück, die nicht entlang des kantschen individuell-psychologischen Glücksbegriffs zu denken ist, sondern eingebettet in gesellschaftliche Zusammenhänge auf ein Objektives hin zu deuten und tätig herbeizuführen ist. Glück, in diesem Sinne, ist eine politische Angelegenheit, denn es verlange mehr als „subjektive Gefühle“, nämlich „objektive Bedingungen“. (Marcuse 1969, 30) Gesellschaftliche Gegebenheiten, als Strukturen angesprochen, die über Glücksmöglichkeiten entscheiden, können vor dem Hintergrund des vorrangig kritischen Begriffs Glück, in den Blick genommen werden,

„weil die gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Strukturen die objektiven Parameter definieren, die es den Bürgern gestatten, zu selbstverantwortlichen Autoren und selbstbewussten Richtern ihres Glücks zu werden – oder eben nicht. [...] Die politischen, die ökonomischen und nicht zuletzt die pädagogischen Systeme müssen sich daran messen lassen, inwiefern in ihnen dieses Recht zur Geltung kommt.“ (Hoyer 2007, 230)

Der Zusammenhang zwischen den glückstheoretischen Überlegungen der Kritischen Theorie und der Pädagogik, hier in der Neuaufnahme des Pädagogen Timo Hoyers aus dem Jahre 2007 kurz und gerafft angeführt, verweist auf ein mittlerweile neu erstarktes Interesse – nicht nur der Pädagogik – am Thema Glück, genauer: an einem Verständnis von Glück, das die vorherrschende Belegung des Begriffs als individual-psychologisch zu deutendem nicht als letztgültig erwiesen hinnehmen will. Eine Auslegung von Glück kommt damit erneut zum Zug, die nicht bloß in der Kritischen Theorie, sondern auch in der Pädagogik beheimatet war, nämlich als anthropologisch-gesellschaftlich-

bildungstheoretisch bedeutsame Zielkategorie zur Zeit der Philanthropischen Pädagogik. Gemeinsam ist beiden Vorstellungen der agonale, utopisch-teleologische Bezug. Gemeinsam ist ihnen auch die Hinwendung zur Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Bedingungen der Glücksmöglichkeiten. Der Unterschied freilich liegt in der diametral entgegengesetzten Positionierung, was die Funktion des Begriffs Glück in ihnen je meint. Denn im Unterschied zur Auslegung von Glück als utopisch-kritisches Differenzkriterium, stellt es in der philanthropischen Aufklärungspädagogik eine instrumentell vermittelte (Schul-)Bildung herzustellende Grundbedingung für ein Leben als BürgerInnen dar und daher einen wichtigen Legitimationsbegriff und eine programmatische Zielkategorie für staatliche und pädagogische Maßnahmen. Mit John Lockes Vorstellungen über Erziehung als Basis ihrer Überlegungen und Schulexperimente verknüpfte der pädagogische Philanthropismus des 18. Jahrhunderts ausgehend von Lockes Ideen zur berufsständischen Erziehung und Bildung des „Gentleman“ (vgl. Benner/Kemper 2003, 83) die Frage nach der Sorge um sich mit der nach der Nützlichkeit für das Gemeinwesen.

5.1.2. Glück in der philanthropischen Pädagogik

„Glück“ oder „Glückseligkeit“, so Lutz Koch in seinem 1982 erschienen Artikel „Über das Glück in der Pädagogik“, sei ein in der Pädagogik heimischer Begriff (ebd., 136), der in der kurzen philanthropisch-pädagogischen Epoche gleichsam als „Zweck der Erziehung überhaupt“ bezeichnet werden könne. (Ebd.) Der Zweck des Erziehens und Unterrichtens liege in philanthropischen Pädagogiken á la Basedow, Campe, Trapp u.a. nämlich darin, zum Erringen eines *zukünftigen* glücklichen, individuellen Zustands einen notwendigen, d.h. unentbehrlichen Beitrag zu leisten. (Vgl. ebd.)

Lutz Koch weist in seiner Beschäftigung mit dem Platz, den das Streben nach Glück in der Pädagogik habe, darauf hin, dass von der o.a. Ausgangsposition noch eine weitere Stoßrichtung der Auseinandersetzung traditionell auszumachen sei. Darin werde das Glück „[...] als ein schon während der Erziehungs- und vor allem der Schulzeit zu bewahrender Zustand [...]“ (ebd.) präsentiert, dem pädagogisches Handeln jedenfalls nicht im Wege stehen dürfe. Dieser Fokus, der nicht im zukünftigen, sondern im *gegenwärtigen Glück des Kindes* seinen Ausgangs- und Endpunkt habe, sei eines der grundlegenden

Motive im reformpädagogisch affizierten Denken, z.B. in der von Alexander S. Neill praktizierten anti-autoritären Erziehung. Gemeinsam ist beiden Möglichkeiten, Glück als Thema der Pädagogik aufzunehmen, die formelhafte Fokussierung auf individuelles Glücksbefinden. Indem Koch daran festhält, erörtert er im weiteren Verlauf des zitierten Artikels dann auch folgerichtig die Kritik an dem als glückszerstörend oder schwächer: als glücksbehindernd anvisierten Leistungsprinzip. So heißt es, die folgenden Ausführungen leitend:

„Die Wiederbelebung pädagogisch-philanthropischer Erörterungen über das Glück ist motiviert durch die Kritik am sogenannten Leistungsprinzip [...], vor allem im Zeugnis- und Zensurensystem, das unsere Schulen als Anstalten zur Verteilung sozialer Aufstiegsberechtigungen zu erkennen gibt.“ (Koch 1982, 137)

Während einerseits die Kritik berechtigt sei, um die inhumanen Effekte einer permanenten Auslieferung der dem Leistungsdictat schonungslos unterworfenen SchülerInnen sichtbar zu machen, verweise die Verwendung des Glücksbegriffs zur Kennzeichnung einer Gegenposition auf einen Maßstab, an dem das Glück bzw. das Unglück der Betroffenen zu messen wäre. Ein Problem ergebe sich aber daraus, dass entweder das individuelle Streben nach Glück gemeint ist, wie es etwa in der amerikanischen Unabhängigkeitserklärung als Recht auf „pursuit of happiness“ festgeschrieben ist, oder aber ein allgemeiner, d.h. objektiver Glücksbegriff angenommen werden müsste. Erstere Interpretation führe lediglich in eine Art egoistischen Besitzindividualismus (vgl. ebd., 139), zweitere hingegen setze, etwa die durch Condorcet vorgebrachte Idee eines „bonheur individuel“, allgemeine Pflicht und individuelles Recht wenigstens, so könnte Koch interpretiert werden, in ein allgemein gültiges Verhältnis:

„Denn die durch Condorcet der öffentlichen Gewalt zur Pflicht gemachte Aufgabe, den Unterricht so zu gestalten, daß die wachsenden Fortschritte der Aufklärung zu einer Quelle von Mitteln für individuelles Glück und öffentlichem Wohlergehen würden, kann reziprok auch als Recht der dieser Gewalt unterworfenen Bürger angesehen werden. Es wäre das Recht auf einen öffentlichen, individuelles Glück und allgemeinen Wohlstand befördernden Unterricht.“ (Koch 1982, 139)

Condorcet folgend, und dies scheint mir an dieser Stelle der für den Diskurs über Standards entscheidende Aspekt zu sein, ergebe sich lt. Koch eine Forderung an Lehrende und die Bildungspolitik (vgl. ebd.):

„Lehre und erziehe so und organisiere das Unterrichtswesen auf die Art und Weise, daß die Schüler dazu befähigt werden, dann, wenn sie in die Welt treten, so viel an ihnen ist, glücklich zu werden.“ (Koch 1982, 139)

Indem aber eine inhaltliche Bestimmung dieses eben vorgestellten allgemeinen Glücks individuelles Glück geradezu ausschließen müsse, verabschiedet Koch am Ende seiner Analyse in gewohnt traditionell europäisch bzw. deutschsprachiger Manier den Begriff Glück generell als einen für die Pädagogik tragfähigen: Denn gemäß der zuvor angeführten Tradition einer kantischen Auslegung von Glück, könne darüber eben in allgemeiner Hinsicht nicht gesprochen bzw. nachgedacht werden. Fazit: Mit dem Begriff Glück lasse sich

„in der Pädagogik oder Erziehungswissenschaft wenig [...] anfangen. Und auch eine kritische Erziehungswissenschaft, die das Glück zum Zentralbegriff erklärt hat, scheint sich hiermit nichts anderes als eine leere Worthülse zugelegt zu haben [...].“ (Koch 1982, 141)

Keine guten Aussichten für das Glück also, jedenfalls nicht als Begriff innerhalb der Erziehungswissenschaft resp. Pädagogik, der programmatisch und/oder analytisch fruchtbar wäre.⁸⁶ Festzuhalten ist aber immerhin, dass Glück als Thema der Pädagogik lt. Koch historisch gesehen kein Fremdkörper in den Argumentationen ist. Abseits der wenig überraschenden Abfertigung von Glück in Form eines tragfähigen Begriffs für die Erziehungswissenschaft, lässt sich doch eine vorläufige Landkarte der Verwendung des Begriffs Glück, ausgehend von Lutz Kochs Auseinandersetzung, zeichnen: Die von den pädagogischen Philanthropisten geleistete Lektüre und Interpretation Rousseaus habe das Thema Glück auch in den deutschsprachigen Diskurs geholt (vgl. ebd., 136). Es bleibt Bezugspunkt und wohl auch Topos immer wiederkehrender Kritik in reformpädagogischen Entwürfen und reformpädagogisch affizierter Literatur, während es zugleich, über die Kritische Theorie, Bezugspunkt innerhalb der kritischen Erziehungswissenschaft wurde. Gemeinsam ist ihnen, mit Ausnahme der Kritischen Theorie, allerdings, ebenso wie der kritisch vorgebrachten Analyse Kochs, dass Glück als individueller, letztlich psychologischer Begriff gedacht wird, während die Möglichkeit eines allgemeinen, objektiven Glücksbegriffs abgelehnt wird.

⁸⁶ Zu diesem Fazit kommt 1987 auch Lothar Wigger. Er diskutiert Glück als Gefühl, als Leistung oder Zufall, als bürgerliches Lebensziel, als ethisches Prinzip sowie als Selbstverwirklichung. In allen Fällen verbleibt er innerhalb der von Kant aufgestellten Unterscheidungen. Sein Blick auf Aristoteles (vgl. Wigger 1987, 463) ist ein durch die kantsche Pflichtenlehre getönter, insofern ist auch die die Analyse abschließende Bemerkung nicht verwunderlich: „Der Ertrag der Analyse scheint dürftig, denn es drängt sich der Schluss auf, dass der Glücksbegriff der Pädagogik keine Orientierung gibt.“ (Ebd., 468) Umgekehrt jedoch sei es ein Ergebnis von Bildungsprozessen, was „vom Einzelnen als Glück erfahren, vorgestellt oder angestrebt wird.“ (Ebd.)

Dieser Ablehnung liegen selbst wiederum, unabhängig von der philosophischen Tradition, bestimmte Traditionslinien innerhalb der pädagogischen Geschichtsschreibung und Auslegung historischer Daten zugrunde, die am Wechsel von der philanthropischen Aufklärungspädagogik zum Neuhumanismus eine, wenn nicht die entscheidende Wende weg vom Glücksthema hin zum pädagogisch für sie ungleich bedeutsameren Bildungsthema sieht.

Die herkömmliche Interpretation geht dabei von einer „Überwindung“ der in den Grenzen der ständischen Gesellschaft verweilenden philanthropischen Aufklärungspädagogik samt ihrer Zentrierung um Glück aus. (Vgl. Benner/Kemper 2003, 247f) Das Neue, das durch Wilhelm von Humboldts Wirken die davor formulierten pädagogischen Programme und Vorstellungen über Bildung übertroffen habe, kann im Kern als Loslösung der individuellen Biographien von vorgegebenen Ordnungsgesichtspunkten bezeichnet werden, die mehr oder weniger eng bestimmten, wozu jemand erzogen werden sollte, was er oder sie lernen musste für den ihm oder ihr zugedachten Beruf oder Stand. Im Kern dürfte es primär die Standeserziehung gewesen sein, die überwunden worden sei und mit ihr die zugrunde liegenden normativen Voraussetzungen. (Vgl. Blankertz 1992, 52) Denn mit der politischen und ökonomischen Umwälzung, der Machtübernahme des aufsteigenden Bürgertums, die die ständische Ordnung auflöste, wurden die normativen Voraussetzungen und mit ihnen die pädagogischen Systeme, die auf ihnen errichtet gewesen waren, fragwürdig. Es seien die

„objektiven ökonomischen Anforderungen des gesellschaftlichen Lebens [gewesen], die gesamte Erziehung auf Stand und Beruf zu konzentrieren. Der Pietist rechtfertigte die Berufs- und Standeserziehung mit dem Tatchristentum, der Merkantilismus mit der Staatswohlfahrt, speziell mit der aktiven Handelsbilanz, der Philanthrop mit der Glückseligkeit des einzelnen Menschen oder als betonter Aufklärer mit dem Fortschritt des Menschengeschlechts.“ (Blankertz 1992, 52)

Ausgehend von schwerwiegenden sozialen Problemen, etwa der großen Armut weiter Teile der Bevölkerung Preußens, habe die normativ auf Glückseligkeit gründende und darauf auch programmatisch abzielende philanthropische Pädagogik ihr bevorzugtes Mittel zur Herstellung des allgemeinen Glücks, d.h. hier zunächst: Linderung der sozialen Probleme, in der Ausbildung bestimmter Tugenden, allen voran der Industriosität (Fleiß, Regsamkeit), gesehen. Abgesehen von Unterschieden im Vokabular und der historischen Distanz, anderen politischen Gegebenheiten und einer differenten sozialen Schichtung:

Der Appell eines der bekanntesten Philanthropen, Joachim Heinrich Campe, der im Kern das Motiv der damaligen Reformen nennt, operiert mit denselben Topoi wie die zuvor zitierte Rede Roman Herzogs oder die von der OECD herausgegebenen Texte zur Notwendigkeit moderner Bildungsprogramme wie „Life Long Learning“ oder PISA:

„Will man eine Nation umformen, will man verständige, kluge, gewandte, emsige und wackere Menschen bilden: so gebe man die Alten [sic!] auf, und schränke seinen Fleiß auf denjenigen Stoff ein, der noch bearbeitet werden kann, weil er noch nicht abgehärtet ist. In den Schulen, oder nirgends kann eine Nation zur Industrie, wie zu jeder anderen moralischen und politischen Tugend gebildet werden. [...] In den Schulen, ihr Fürsten! in den Schulen, ihr Väter des Staates! in den Schulen oder nirgends muß man die Werkstatt anlegen, wenn man Menschen veredeln, Gewerbe, Künste und Wissenschaft befördern, und Nahrung und öffentlichen Wohlstand seines Landes erhöhen will.“ (Campe 1969, 16f)

Blankertz' Analyse der Motive der philanthropischen, auf Glückseligkeit bauenden und abzielenden Pädagogik könnte daher ebenfalls, man tausche lediglich einige Worte, durchaus auf eine der jetzt zirkulierenden Legitimationen zur Erhöhung der Kompetenzfähigkeit der Bevölkerung gemünzt werden⁸⁷:

„Wirtschaftspolitisch war der Staat besorgt, durch Verarmung vieler Untertanen wirtschaftlich geschwächt und durch Steuerausfall und Fürsorgezahlung belastet zu werden; militärpolitisch befürchtete er, die bäuerlichen Untertanen würden durch Unterernährung, Alkoholisierung und Verwahrlosung so demoralisiert, daß sie nicht mehr für die Armee verwendbar seien. Unter diesem Gesichtspunkt zeigte sich der Staat an der Industrieschulpädagogik interessiert.“ (Blankertz 1992, 61)

Hand in Hand gehen insofern Bestrebungen der aufklärerischen philanthropischen Pädagogik, den Individuen zu einem menschenwürdigen Auslangen innerhalb der ständisch organisierten Gesellschaft qua Unterricht und Erziehung zu verhelfen und dem Interesse des absolutistischen Staates, (in dem o.g. Sinne) auf gebildete BürgerInnen für ökonomisch-politisch-sozial stabilere Verhältnisse bauen zu können. Die ideelle Formel, die diesen Zusammenhang beschreibend auf den Punkt brachte, war die Bildung zur Gemeinnützigkeit, Brauchbarkeit, Nützlichkeit, deren anthropologische, aber auch politische

⁸⁷ Übrigens nicht nur Blankertz' Analyse. Hanno Schmitt versucht in einem 2003 erschienenen Band die zentralen Anliegen der Aufklärungspädagogik mit modernem Vokabular darzustellen. Das funktioniert problemlos: „Innerhalb der spätabolutistischen Gesellschaft hatte Erziehung für die Philanthropen [...] die Funktion, die am Ende des 18. Jahrhunderts explodierende Armut der unteren Stände zu bekämpfen. Die Armutsfrage sollte nicht staatlich-polizeilich aufgelöst, sondern durch eine Qualifizierungsoffensive [...] gemildert werden.“ (Schmitt 2003, 121)

Fundierung im Streben des Menschen nach Glückseligkeit verankert war. Der Begriff fungierte als „Drehscheibe“, als Scharnier zwischen individuellem Recht und Begehren sowie allgemeiner Pflicht. (Vgl. ebd., 80ff) Dadurch aber wurde zugleich ein Spannungsfeld eröffnet, das die Frage nach der Autonomie von Pädagogik aufwirft. Denn die Bildung zur Brauchbarkeit muss sich letztlich auf von Staats wegen erforderliche Fähigkeiten beziehen. Wichtiger noch scheint aber die daraus abgeleitete Unterordnung des Individuums unter das, was allgemein als glücksverheißend, als nützlich ausgegeben wurde. Radikal und unmissverständlich erörterte Peter Villaume dieses Spannungsfeld und löste es zugunsten des allgemeinen Wohls, der Allgemeinheit, auf. Unmissverständlich auch der Titel der Schrift, in der das Problem der philanthropischen Pädagogik als Frage auf den Punkt gebracht wurde: „Ob und in wie fern bei der Erziehung die Vollkommenheit des einzelnen Menschen seiner Brauchbarkeit aufzuopfern sey?“ (Villaume 1785) Während der von den Philanthropen rezipierte Rousseau unter Nützlichkeit allemal pädagogische Nützlichkeit verstanden habe, sei Nützlichkeit im Sinne Villaumes wie der meisten anderen philanthropischen Pädagogen ökonomisch interpretiert worden. Die Grundlage aber, die gleichwohl die Preisgabe der individuellen Vollkommenheit zugunsten der gesellschaftlichen Nützlichkeit wie die Ausrichtung auf Glückseligkeit legitimierte, sei in dem der „Aufklärungspädagogik vorauszusetzenden Utilitarismus“ (Blankertz 1992, 81) zu suchen.

Campes bildungstheoretisches Wirken kreiste dann nicht von ungefähr darum, eine Verbindung herzustellen zwischen den als objektiv notwendig ausgegebenen Erfordernissen und den je individuellen Bedürfnissen, die pädagogische Interventionen überhaupt erst legitimationsfähig machten. Die campesche Lehre der gleichmäßigen Ausbildung der natürlichen Kräfte sollte dieses Bemühen artikulieren und den nach philanthropischen, utilitaristischen Gesichtspunkten erzogenen und gebildeten Menschen kennzeichnen:

„Jemehr die ursprünglichen Kräfte eines Menschen sich dem Ebenmaße nähern, desto größer und ausgebreiteter ist seine Brauchbarkeit im bürgerlichen Leben; Desto vielfacher, reiner dauerhafter und stärker ist sein Genuß der Freuden dieses Lebens [...].“ (Campe 1788, 349)

Modern gesprochen: Flexibilität wird zum Zielparame-ter pädagogischer und bildungstheoretischer Überlegungen zum Zwecke der Nützlichkeit, die ihrerseits begründbar erschien über die utilitaristische Auslegung des Strebens nach

Glückseligkeit sowohl in individueller als auch allgemeiner Hinsicht.⁸⁸ Damit ist eine bildungstheoretische Position formuliert, die anthropologisch-philosophisch im Streben nach Glückseligkeit, politisch-sozial im Recht auf ein Streben nach Glück zwecks Sicherung ökonomischer Prosperität und davon abgeleitet sozialer und politischer Stabilität gründet.

Praktisch bedeutete dies ein starkes, ungebrochenes Bekenntnis zur allgemeinen Schulpflicht, die Errichtung von Schulen unterschiedlicher inhaltlicher Ausrichtung, etwa Real-, Fach-, Industrie- und Bauernschulen oder polytechnische Schulen neben den „alten“ Latein- bzw. religiösen Elementarschulen. (Vgl. ebd., 89) Die damalige Re-Moralisierung der Bevölkerung berief sich auf einen bestimmten Kanon an bürgerlichen Tugenden, allen voran diejenigen des Fleißes, der Regsamkeit, der „goldenen Mitte“ in der gleichmäßigen Ausbildung und Nutzung der natürlichen Kräfte zwecks allgemeiner Brauchbarkeit, die ihrerseits glücksverheißendes Moment sei. Einzuüben galt es demnach durchaus auch, von allzu hohen Ansprüchen abzusehen, denn die Gesellschaft mit ihrem Bedürfnis nach individueller Brauchbarkeit verlange vom Individuum Mäßigung. Keine Rede daher von Vollkommenheit, keine Superlative in dieser Bildungstheorie, stattdessen:

„Die Vollkommenheit ist auch wirklich zuweilen der Brauchbarkeit entgegengesetzt. Denn die Brauchbarkeit besteht mehrertheils in einer gewissen Mittelmäßigkeit.“ (Villaume 1785, 470)

Auffällig ist in der philanthropischen Literatur die weithin synonyme Setzung von Nützlichkeit bzw. Brauchbarkeit und Glückseligkeit. Aus dem der Aufklärungsidee entstammenden Telos einer besseren, auf Rationalität gründenden gerechteren Gesellschaftsordnung wird direkt auf Möglichkeiten zur Errichtung derselben geschlossen. Erziehung, als herausragendes Instrument zur Verwirklichung der neuen Gesellschaftsordnung, die sich auf der „Rationalität von Herrschafts- und Eigentumsrechten“ (Keller/Mangold 2002, 544) gründet, erhält ihre glücksbringende, pragmatische Funktion, wenn und weil sie jenseits überbordender Vollkommenheitsphantasien auf die Reduzierung von

⁸⁸ Wie nahe dieses Verständnis zeitgenössischen Argumentationen kommt, ist z.B. deutlich sichtbar an der Position der EU zum „Lebenslangen Lernen“. Darin wird, ganz der historischen Vorlage entsprechend, eine Verbindung zwischen individuell nützlichen Kompetenzen und deren Einbettung in allgemeine Ziele vorgestellt: „[...] Kompetenzen sind ein Gewinn für den Arbeitsmarkt, den sozialen Zusammenhalt und den aktiven Bürgersinn, denn sie bringen Flexibilität, Anpassungsfähigkeit, Zufriedenheit und Motivation.“ (Europäisches Parlament 2006)

Bedürfnissen ausgerichtet ist. Erziehung im Sinne philanthropischer Pädagogik ist umfassende Bildung. So beinhaltet sie bei Campe einerseits die Ausbildung praktisch erforderlicher Kenntnisse und Fähigkeiten, z.B. für den Umgang im Geschäftsleben (vgl. ebd.), gleichzeitig aber bedeutet sie Bildung zur Tugend, allen voran zu der der Industriosität. Der interessante Kerngedanke liegt nun gerade darin, dass Tugenderziehung und Bildung zur Brauchbarkeit über die Ausbildung nützlicher Fähigkeiten, die zusammen Glückseligkeit im individuellen wie allgemeinen Sinne versprechen sollen, eben gerade nicht als „Verrat“ am Menschen, als Auslieferung des Menschen an ihm vorgegebene gesellschaftliche Verhältnisse gedacht wird. In der Zusammenschau mit Villaumes Abgesang auf das Telos der Vollkommenheit ergibt sich für die Philanthropen allerdings keine Einschränkung oder gar ein Widerspruch in der Konzeption der erziehungs- bzw. bildungstheoretischen Grundlagen mit den Ideen der Aufklärung. Konkret bedeutet dies die Idee einer Tugenderziehung, die auf „Disziplinierung der Bedürfnisse“ (ebd.) hinausläuft. Der sowohl allgemeine wie individuelle Nutzen, der Glück verheiße, liege in der Möglichkeit, vermittels einer auf Tugenden abzielenden Erziehungs-/Bildungsidee ein Gleichgewicht zwischen Individuum und Gesellschaft herstellen zu können, welches allerdings, ähnlich wie das moderne Kompetenzkonzept, über die Einflussnahme auf das Individuum erreicht werden soll:

„Dergestalt erzogen ist der junge Mensch in der Lage, sowohl die bürgerlich-moralischen Konventionen als auch seine geschäftsschädigenden Schwächen zu kalkulieren, sodass eine Gleichwertigkeit zwischen öffentlicher und privater Existenz möglich wird. Gelernt werden somit die bürgerliche Tugend und die Regeln der Ökonomie, ohne dass beides in Widerspruch zueinander gerät.“ (Keller/Mangold 2002, 544)

Dieses Konzept wurde rasch mehr als nur fragwürdig – und das nicht erst eine Generation nach Campe, sondern bereits während des Wirkens der Philanthropen. (Vgl. Benner/Kemper 2003, 248) Zu sehr schürte es den Verdacht, bloß zu verleugnen, dass Herrschaftsstabilisierung der ständischen Gesellschaftsordnung über den Weg eines Glücksversprechens betrieben wird, wenn nur die Individuen es lernen, sich zu bescheiden. Zu sehr im Bunde scheint dieses Konzept mit einer von Staats wegen verordneten „Pflicht“ zum Glück, die zwar Armutsbekämpfung auf den Fahnen stehen hat, konkret aber Einmischung, Verordnung, Regulierung und Etablierung bzw. Fortführung berufsständischer Schranken bedeutet.

5.2. Zur Überwindung der Aufklärungspädagogik

Eine umfassende Kritik der aufklärungspädagogischen Grundannahmen bzw. ihrer normativen Grundlagen ließ denn auch nicht lange auf sich warten. Obwohl die philanthropische Pädagogik auch am Beginn einer institutionalisierten wissenschaftlichen Pädagogik steht – der Philanthrop Ernst Christian Trapp etwa bekleidete den ersten pädagogischen Lehrstuhl an einer deutschen Universität (vgl. Blankertz 1992, 28) –, gilt sie doch durch den kurz darauf folgenden Neuhumanismus weithin als überwunden. (Vgl. Benner/Kemper 2003, 248) Zwar zehrt die Auslegung der pädagogischen Wissenschafts- bzw. Ideengeschichte nach wie vor unvermindert vom Schema einer konstatierten Aufhebung der Annahmen der Aufklärungspädagogik durch die ungleich kompromissloser auf Freisetzung der menschlichen Kräfte bauende neuhumanistische Bildungstheorie und Pädagogik. Gleichzeitig aber wird vereinzelt eloquente Vehemenz aufgebracht, um zeitgenössische Bildungsreformen wie den Bologna-Prozess oder die Bildungsstandardsreform über kritische Analysen in Zusammenhang mit der Aufklärungspädagogik zu bringen. (Vgl. z.B. Pongratz 2009) Diejenige argumentative Praxis weiters, die Teilelemente bzw. Versatzstücke humboldtschen Denkens als theoretische Munition ins Spiel bringt (vgl. z.B. Herrmann 2007, 173) zeigt, dass die aufklärungspädagogische Tradition über ihren historischen Rahmen hinaus als Sinnbild verfehlter zeitgenössischer Bildungsreformbemühungen eine kontrastreiche Folie abzugeben imstande ist. Dadurch werden implizit aber auch deren Leitbegriffe Glückseligkeit und, an vielen Stellen gar explizit, Nützlichkeit nicht nur als Zielparameter der zeitgenössischen Reformen identifiziert sondern im selben Atemzug kritisiert, gegen die das als zu verteidigend ausgegebene neuhumanistische Bildungsideal dann ins Rennen geschickt wird.

Woher aber rührt die Möglichkeit, solch Verbindungen überhaupt herstellen zu können? Eine mögliche Antwort darauf liegt einerseits in der Aufnahme und Kritik philanthropischer Ideen durch deren „Überwinder“ selbst, andererseits in der Behandlung derselben durch bildungstheoretische Forschung mit historischer und allgemeinpädagogischer Zielsetzung.

5.2.1. Die Kritik am Philanthropismus: Verabschiedung des Glücks

Es fanden sich Kritiker der Aufklärung, wie etwa Ernst August Evers aufgerufen,

über die Kritik an den didaktischen, curricularen Besonderheiten der philanthropischen Pädagogik polemische Total-Kritik am aufklärungspädagogischen Gedanken überhaupt zu üben. Eines der Hauptthemen in Evers' Schrift „Über die Schulbildung zur Bestialität“, erschienen 1807, war denn auch der Streit zwischen (Alt-)Philologen und Philanthropen, der sich um den Bildungs(mehr)wert einiger Fächer drehte, namentlich die Sprachfächer Altgriechisch und Latein. Dabei handle es sich lt. pädagogischer Geschichtsschreibung, z.B. nach Blankertz (1992), zwar um ein „Pamphlet“ (ebd., 95), dennoch um ein geschichtsträchtiges Werk. In Blankertz' Geschichte der Pädagogik wird der Streit so dargestellt: Das philanthropische Urteil in Bezug auf den Nutzen des Studiums alter Sprachen sei ernüchternd ausgefallen, habe den Fächern aber dennoch einen Platz im Kanon zugewiesen, gleichsam in ihrem Nutzen des nur eingeschränkt Nützlichen, für eine elitäre Minderheit allerdings höchst nützliche Spezialleistung. (Vgl. Blankertz 1992, 96) Aber Evers' Einwand gegen den Philanthropismus habe den Gesichtspunkt dann umgekehrt: „[S]tatt an der bezweifelten Nützlichkeit humanistischer Studien festzuhalten, wurde ein jenseits aller Nützlichkeit liegender Bildungssinn behauptet.“ (Ebd.) Daraus werde bei Evers in weiterer Folge ein allgemeines Muster der Invektiven gegen philanthropische Ideen, der zur Industriosität erzogene und gebildete Mensch werde in seiner Überzeichnung „Bestie“.

Aufgegriffen habe den Kern der Kritik, nicht aber den polemischen Duktus der Schrift, Friedrich Immanuel Niethammer 1808 in seiner Schrift „Der Streit des Philanthropinismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungsunterrichts unserer Zeit“. Aufgegriffen habe er auch die von Evers verwendete „Terminologie des Deutschen Idealismus“ (ebd., 97), von der ausgehend zwischen Vernunft und Verstand, im Sinne Kants, unterschieden werden konnte:

„Diese erkenntnistheoretische Festlegung Kants erweiterte er zu einer anthropologischen Aussage, in der die Unterscheidung von Vernunft und Verstand zusammenfiel mit der von Geistigkeit und Animalität.“ (Blankertz 1992, 97)

Niethammer habe Kant über diese Unterscheidung vor dem Hintergrund einer bereits als klassisch zu bezeichnenden Differenz interpretiert: Moral und Ethik treten auseinander. Die Aufarbeitung der historischen Verbindungen zwischen Ablehnung der Aufklärungspädagogik, idealistischer Philosophie, kantischer Erkenntnistheorie und Ethik wiederholt einmal mehr die Abfertigung des Glücks.

Denn insofern die Frage nach der Glückseligkeit als verabschiedet dargestellt wird, verbleibt selbst noch die historische Analyse im Bereich der vorgegebenen Tradition, hier: Glückseligkeit wird dem Bereich der animalischen Begierden zugeordnet, während die Frage nach dem pflichtgemäßen, richtigen Handeln in den Mittelpunkt rückt.⁸⁹ Vor dem Hintergrund der Normativität der o.a. anthropologischen Aussage aber benenne Niethammer in der Folge den schwerwiegendsten Fehler der philanthropischen Aufklärungspädagogik: Sie habe die Animalität des Menschen in Stellung gebracht gegen die Moralität der Vernunft, habe den Menschen zum Mittel degradiert – wenn auch zum Zwecke der Gemeinnützigkeit – „aber der unbedingte Zweck ‚Menschheit‘ konnte nicht länger den Menschen als bloßes Mittel heiligen.“ (Blankertz 1992, 98) Der Anspruch der Vernunft hingegen, als Kennzeichen von Geistigkeit, d.h. als genuin Humanes, sei „unterschiedslos an alle gerichtet“ (ebd.) und verpflichte den Menschen zu eigener Verantwortlichkeit innerhalb der Konkretisierung je individueller Eigentümlichkeiten: „Die pädagogischen Forderungen nach einer harmonischen Ausbildung der Kräfte darf [sic!] darum nur auf die individuellen Möglichkeiten bezogen werden.“ (Ebd., 100)

Über die Berufung auf Kant wurde einerseits dem Argument der anthropologisch-gesellschaftlich geforderten Glückseligkeit sowie dem pädagogischen Utilitarismus der Garaus gemacht. Denn über Glück könne man ja, laut Kant, im allgemeinen Sinne eben nichts aussagen, außer dass Menschen danach strebten. Wie sollte dann eine Idee von Bildung über eben dieses Streben nach Glück formuliert sein, noch dazu, wenn es die gesellschaftlichen Verhältnisse sind, die inhaltlich determinierten, wozu erzogen werden sollte, welche Bildung dem Menschen gerecht würde? Wie sollte ein gültiges Urteil über „nützlich, brauchbar“ und dergestalt Glückseligkeit befördernd aus Sicht der Kritik anders denn als Willkürakt zur Prolongierung herrschender politisch-sozial-ökonomischer Zustände interpretiert werden? Diese Fragen waren mehr als nur rhetorische.

⁸⁹ Christopher Higgins referiert in diesem Zusammenhang Bernard Williams' These von der Moral als spezifischer, moderner Weiterentwicklung der Ethik. Der Unterschied lasse sich so ausdrücken: „Ethik beinhaltet die Art von Fragen, die wir uns in nachdenklichen Momenten stellen: über die Form, die unser Leben annehmen sollte, darüber wer wir sein wollen und über die Art der Aktivitäten, die solche Identitäten ausmachen [...]. Moral richtet ihr Hauptaugenmerk auf die Richtigkeit oder Falschheit von Handlungen, mit Betonung unserer Pflichten [...]. Ethik entspringt unserem Begehren ein gutes Leben führen zu wollen; Moral ist tief misstrauisch gegenüber der Begierde. Ethik ist im Intrapersonalen verwurzelt und dehnt sich zum Interpersonalen aus; Moral sucht unpersönliche Prozeduren und Beurteilungen.“ (Higgins 2002, 508f)

Ausgehend davon und in scharfer Abgrenzung formulierte Niethammer nämlich, anders als Evers, der polemische Kritiker der Aufklärung, eine Bildungsidee, die zwar am Kern an der Aufklärung als „Befreiung“ der Vernunft festhielt, dennoch weder den Utilitarismus noch das Glücksstreben zur normativen Grundlage erhob.

Die Kritik eröffnete, in hegelscher Manier als Dialektik vorgestellt, den Raum für ein neues Bildungskonzept:

„Bildung bestimmte er [Niethammer, Anm. W.H.] nun vom Subjekt her, von dessen individuellen Möglichkeiten. [...] Von daher verbot es sich, die grundlegende Vernunft- und Humanitätsbildung, auf die jeder Mensch einen Anspruch sollte erheben dürfen, an die materialen Bedingungen der arbeitsteiligen Gesellschaft zu ketten.“ (Blankertz 1992, 101)

Ausgehend von Niethammers Kritik am philanthropischen pädagogischen Utilitarismus gilt der deutschsprachigen pädagogischen Geschichtsschreibung bis heute der Neuhumanismus samt seiner auf Vollkommenheit in der und durch die Vernunft, nicht Glückseligkeit, abzielenden Anthropologie als Kern moderner Bildungskonzeption, hinter die es jedenfalls kein Zurück mehr geben dürfe. In Wilhelm von Humboldts bildungstheoretischen Überlegungen wird, nur eine Generation nach Campe formuliert, das Idealbild einer dem Menschen gerecht werdenden Bildung gesehen.

In Stellung gebracht wird dieses Konzept von Bildung daher traditionell gegen Bestrebungen, Bildung unter Nützlichkeitsaspekten zu befragen, entsprechend einer Differenz, die womöglich in Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie in dieser Schärfe nicht angelegt ist, die dennoch aber gerne konstatiert wird und zur Verteidigung gegen unstatthafte Verzweckungsambitionen vorgegebener Mächte, sei es eine wuchernde ökonomistische Überformung aller Lebensbereiche oder eine totalitär anmutende Aktivierungspolitik, herangezogen wird. (Vgl. z.B. die Proteste gegen Bologna und Bildungsstandards in pädagogischen Publikationen, etwa den von Ursula Frost herausgegebenen Sammelband „Unternehmen Bildung“ von 2006 oder Andrea Liesners und Ingrid Lohmanns „Bachelor Bolognese“ von 2009.) Worauf gründet sich diese Stilisierung?

5.2.2. Der bildungstheoretische Neuhumanismus: Vernunft statt Glück

Spätestens mit Wilhelm v. Humboldt, von Campe unterrichtet, gilt der deutschsprachigen pädagogischen Geschichtsschreibung die philanthropische

Aufklärungspädagogik als überwunden. (Vgl. Blankertz 1992, 101) Gleichzeitig stellen Humboldts bildungstheoretische Überlegungen – wie im vorangegangenen Kapitel zu sehen war – im umfassenderen Sinne als argumentativer Ausgangspunkt in den Auseinandersetzungen um zeitgenössische Bildungsreformen, gleich ob es sich um Verteidigungs- und Legitimationsreden oder kritische Widersprüche handelt, einen, wenn nicht den wichtigsten Bezugspunkt dar. Der Zusammenhang bzw. die Differenz zur Aufklärungspädagogik und ihrem bildungstheoretischen Konzept, aus dem heraus Humboldt auch zu interpretieren ist, tritt in den Hintergrund. Humboldt wird Mythos (vgl. Ash 1999) und ikonografische Figur einer dem Individuum allein gerecht werdenden Idee von Bildung. Die Frage nach dem utilitaristisch verstandenen Glücksstreben gilt als bereits überwunden, sodass Humboldts bildungstheoretische Schriften in diesem Zusammenhang, mit wenigen Ausnahmen, kaum befragt werden. Das hat seine Gründe freilich auch in den Schriften selbst.

Denn anders als bei Evers oder Niethammer sind darin keine Polemiken gegen die Aufklärungspädagogik zu finden. Stattdessen hat Humboldt die Idee der harmonischen Bildung von Kräften in seine eigenen bildungstheoretischen Überlegungen mit einbezogen. Sie stellt den eigentlichen Kern, Ausgangs- wie Endpunkt dar, von dem aus weg über Bildung reflektiert wird und in dem alles Nachdenken über Bildung kulminiert. Am Zitat ist unschwer zu erkennen, wie schon im ersten Satz aus anthropologischen Überlegungen heraus eine völlig andere normative Position im Vergleich zur auf Glückseligkeit beruhenden utilitaristischen Aufklärungspädagogik bezogen wird, ohne die Differenz explizit zu nennen. Die Jahre der philanthropischen Pädagogik waren vorüber:

„Der wahre Zweck des Menschen – nicht der, welchen die wechselnde Neigung, sondern welchen die ewig unveränderliche Vernunft ihm vorschreibt – ist die höchste und proportionirlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen.“ (Humboldt 1995 [1972], 64)

Anstatt über das Telos der Glückseligkeit, welches es unter den Bedingungen einer ständisch organisierten Gesellschaft im absolutistischen Staat zu erreichen gilt, zu argumentieren, wählt Humboldt den Weg über den Begriff der Vernunft, welcher allein als Garant für die wahre Bestimmung des Menschen angenommen wird. Das harmonische Kräftespiel hingegen erinnert, mit Ausnahme der durch den Bezug auf Vernunft vorgegebenen Ausschließlichkeit der Superlative,

durchaus an Campes Formulierungen. Neben dem Bezug auf Vernunft stellt einen weiteren, wichtigen Unterschied zur aufklärungspädagogischen Konzeption von Bildung aber das Verhältnis von Bildung und Politik dar. Genauer: Humboldts früher Versuch, ein bildungstheoretisches Konzept auszuarbeiten, aus dem obiges Zitat entnommen ist, widmet sich einem politischen Problem. Der Text fragt angesichts der Französischen Revolution nach den Grenzen der Macht des Staates unter neuzeitlichen Bedingungen. (Vgl. Benner 1990, 40) Ziel ist die Begrenzung des Einflusses des Staates zu legitimieren, u.a. deswegen, weil eine das Leben der BürgerInnen bis ins Innerste – und sei es die persönliche Suche nach dem Glück – regulierende Staatsmacht träge mache. In der Argumentation nun bedient sich Humboldt, ohne sie beim Namen zu nennen, einiger Grundüberzeugungen der philanthropischen Aufklärungspädagogen, um deren Unhaltbarkeit auszuweisen:

„Der Zweck des Staats kann [...] ein doppelter sein; er kann Glück befördern, oder nur Uebel verhindern wollen, und im letzteren Fall Uebel der Natur oder Uebel der Menschen. Schränkt er sich auf das letztere ein, so sucht er nur Sicherheit, und diese Sicherheit sei es mir erlaubt, einmal allen übrigen möglichen Zwecken, unter dem Namen des positiven Wohlstands vereint, entgegenzusetzen. [...] Ich rede daher hier von dem ganzen Bemühen des Staats, den positiven Wohlstand der Nation zu erhöhen, von aller Sorgfalt für die Bevölkerung des Landes, den Unterhalt der Einwohner, theils geradezu durch Armenanstalten, theils mittelbar durch Beförderung des Akkerbaues, der Industrie und des Handels [...]. Alle diese Einrichtungen nun, behaupte ich, haben nachtheilige Folgen, und sind einer wahren, von den höchsten, aber immer menschlichen Gesichtspunkten ausgehenden Politik unangemessen.“ (Humboldt 1995, 70f)

Die Unangemessenheit verdeutlicht Humboldt sodann in mehreren Punkten. Drei davon greife ich heraus. Sie stehen in enger Verbindung zum o. aufgeworfenen Problem einer konstatierten Überwindung philanthropischer Ideen.

Erstens mache eine auf das Glück abzielende Staatspolitik aus Mitgliedern einer Nation bloß Untertanen, die „Güter auf Kosten ihrer Kräfte“ (ebd., 71) erlangten und dies eben nicht aus Gründen einer am Maßstab der allerhöchsten menschlichen Gesichtspunkte orientierten Politik, sondern aus Gründen der Machterhaltung und Kontrolle:

„Auch ist diess gerade die Absicht der Staaten. Sie wollen Wohlstand und Ruhe. Beide aber erhält man immer in eben dem Grade leicht, in welchem das Einzelne weniger mit einander streitet. Allein was der Mensch beabsichtigt und beabsichten muss, ist ganz etwas anderes, es ist Mannigfaltigkeit und Thätigkeit. Nur diess giebt vielseitige und kraftvolle Charaktere, und gewiss ist noch kein Mensch tief genug gesunken, um für sich selbst Wohlstand und Glück der Grösse vorzuziehen.“ (Humboldt 1995,

72)⁹⁰

Zweitens werde dadurch die „Energie des Handelns“ (ebd., 74) und damit die Herausbildung eines moralischen Charakters unterminiert. Denn einmal erst der Sorge enthoben, wie Selbsttätigkeit zu einem Mehr an individuellem Glück führen könne, würden die Ideen von Verdienst und Schuld verrückt:

„Die Idee des erstern feuert ihn nicht an, das quälende Gefühl der letztern ergreift ihn seltner und minder wirksam, da er dieselbe bei weitem leichter auf seine Lage, und auf den schiebt, der dieser die Form gab.“ (Humboldt 1995, 74)

Drittens würde eine etatistische, auf Glück abzielende Politik nur an Resultaten interessiert sein. Alles Anzustrebende, außer vielleicht dem Glück selbst, bliebe Mittel. Dadurch aber würde die Einheit aller Kräfte des Menschen, aus der heraus äußere und innere Zwecke ihre harmonische Gestalt bezögen, verhindert. Freiheit wäre verhindert, denn:

„Je mehr Einheit der Mensch besitzt, desto freier entspringt das äussere

⁹⁰ Das ist eine weitere Spielart der Invektiven gegen das Glück, die mit dem bereits vorgestellten Repertoire an (Ab-)Wertungen arbeitet: Das Glück erscheint darin als Ziel, das den Menschen ruhigstelle, indem es ihn zufriedenstelle. Das ist die humboldtsche Lösung der Frage, ob es besser sei, ein gebildeter, aber unglücklicher Mensch oder ein ungebildetes, aber glückliches Schwein zu sein. (Vgl. Mill 2006, 16) Wohlgemerkt: Humboldt spricht in der o. zitierten Stelle von einem mittels staatlicher Intervention zwecks Sicherung der Wohlfahrt hergestellten Glück. Die staatliche, auf Wohlfahrt abzielende Intervention aber unterminiere nach Humboldt die Notwendigkeit und Möglichkeit der Entfaltung menschlicher Kräfte. Im Prinzip ist das ein ökonomisch-liberales Argument, das in neo-liberalen Wirtschafts- und Gesellschaftstheorien als Ruf nach staatlicher Deregulierung wiederzufinden ist. An dieser Stelle ist die politische, ein Loblied auf bürgerliche Strebsamkeit anstimmende liberale Position Humboldts deutlich wie selten. Wer so argumentiert, muss allerdings das Glück haben, sich um materielle Bedingungen des Raisonierens nicht kümmern zu müssen.

Im Unterschied dazu Mill: Er stellt „niedere“ und „höhere“ bzw. „geistige“ Vergnügen gegenüber und kommt, durchaus im Sinne Humboldts zum Schluss, dass wohl niemand, der beide kenne, niedere Vergnügen den höheren vorzöge. Auch für Mill wäre es wünschenswerter, ein unglücklicher, aber gebildeter Sokrates zu sein. Auch der englische Utilitarismus muss als wichtiger Pool für die Entwicklung bürgerlich-liberaler Gesellschaften verstanden werden. Insofern ist die Übereinstimmung auch nicht verwunderlich. Wichtig scheint mir aber folgender Zusatz, der die soziale Konnotation des utilitaristischen Glücksbegriffs in diesem Zusammenhang deutlich macht: „Menschen verlieren ihre hohen Ansprüche und ihren intellektuellen Geschmack, weil sie keine Zeit oder Gelegenheit haben, ihnen nachzugehen. Und sie verfallen den niederen Vergnügen nicht deshalb, weil sie diese bewußt bevorzugen, sondern weil es entweder die einzigen sind, die ihnen offenstehen, oder die einzigen sind, die sie noch erleben können.“ (Mill 2006, 17) Ungeachtet der Frage, ob man Mill zustimmen mag, was die Ursachen eines „Verfalls an niedere Vergnügen“ betrifft oder überhaupt die Klassifizierung in „niedere“ und „höhere“ Vergnügen, so ist doch ersichtlich, dass hier soziale und politische Rahmenbedingungen von Anfang an und im Kern mitbedacht und mitdiskutiert werden.

Geschäft, das er wählt, aus seinem innren Sein; und desto häufiger und fester knüpft sich dieses an jenes da an, wo dasselbe nicht frei gewählt wurde.“ (Humboldt 1995, 76)

Worauf alle angeführten Stellen letztlich hinauslaufen, das ist eine Kritik am Wohlfahrtsstaat, wenn und insofern dieser in positiver Hinsicht Wohlstand definiert, vorgibt und dementsprechende Politik zwecks Herstellung desselben betreibt. Obgleich für Humboldt der Wunsch der BürgerInnen nach Wohlstand, moderner ausgedrückt, nach sozialer Sicherheit, nicht illegitim erscheint (vgl. Vallentin 1999, 115), habe der Staat wie „in anderen liberalen Theorien auch [...] die Aufgabe, Leben, Freiheit und Eigentum der Menschen zu schützen; eine weiterreichende Funktion wird ihm nicht zugestanden.“ (Ebd.) Dieser Interpretation ist im Großen und Ganzen zuzustimmen. Auffällig ist allerdings doch, dass selbst in Dietrich Benners Monografie zum bildungstheoretischen und dann auch –politischen Schaffen Humboldts stets nur der Aspekt der Freiheit, Selbsttätigkeit, (Selbst-)Bildsamkeit usw. hervorgehoben wird (vgl. Benner 1990), während Humboldts strikte Ablehnung wohlfahrtsstaatlicher Eingriffe nicht thematisiert wird.⁹¹ Was dabei allerdings verloren geht ist das Bewusstsein um die eigentlich im Kern radikalere liberale politische Einstellung zumindest des jungen Humboldt, aus der heraus, ähnlich wie im zeitgenössischen Diskurs, Bildung geradezu entgegen der eigenen Intention keineswegs zweckfrei oder nach eigenem Urteilen Zwecke setzend gedacht werden kann – zumindest nicht für die Mehrzahl einer unter den Bedingungen bürgerlicher Gesellschaft auf Erwerbsarbeit angewiesenen Bevölkerung. Humboldts Auslegung der Kräftelehre ist im Verbund mit dessen radikaler Ablehnung staatlicher Wohlfahrt eben nicht bloß politisch neutraler bildungs- und gesellschaftstheoretischer Entwurf, sondern Ausdruck bürgerlicher Ideologie, ist selbst Ausdruck eines Aktivierungs- und

⁹¹ Das ist z.B. auch an folgender, ebenfalls von Benner verfassten Stelle exemplarisch zu sehen: „In der Ideenschrift grenzte Humboldt die Bereiche der individuellen Lebensform, der beruflichen Tätigkeit, der Wissenschaft, Kunst und Religion von jenen der staatlich organisierten Politik streng ab [...]. Den Zweck des Menschen leitete Humboldt nicht mehr [...] aus dem Zweck des Staates ab. Statt Erziehung und Bildung, bürgerliches Berufsleben und Moralität sowie Kunst, Wissenschaft und Religion auf den Staat hin auszurichten, unterschied er [...] zwischen den Sphären einer individuell und allgemein konzipierten menschlichen und einer staatlich geordneten Koexistenz. Beide rückte er in kein prästabiliertes, sondern in ein widerstreitendes, harmonisch-agonales Verhältnis. Die staatliche Ordnung begrenzte er auf die Sorge für die innere und äußere Sicherheit, den Schutz der unmündigen Kinder vor ihren Eltern und Vormündern eingeschlossen. Alle anderen Formen und Bereiche menschlicher Tätigkeit verpflichtete er nicht auf Einförmigkeit, sondern auf größtmögliche Mannigfaltigkeit und Freiheit.“ (Benner 2003, 146f)

Remoralisierungsprogramms für alle. Mit dieser Position werden politisch-soziale Fragen pädagogisiert und kehren in verfremdeter Form, vor dem Hintergrund subjekttheoretischer Überlegungen als bildungstheoretisch zu bearbeitende in den Diskurs zurück. Damit wird das Versprechen, mittels Bildung soziale Distinktion potentiell überwinden zu können gleichzeitig mit deren normativer Festschreibung inauguriert.

Für den vorliegenden Zusammenhang ist der Versuch Humboldts, staatspolitische Überlegungen in Einklang mit bildungstheoretischen zu bringen, von großer Bedeutung. Über die implizite Ablehnung einer utilitaristisch ausgerichteten Politik des absolutistischen Staates wird zugleich die dieser Politik zurechenbare Pädagogik einer mit dem Streben nach Glückseligkeit argumentierenden Bildungstheorie verabschiedet. Humboldt steht damit ganz in der Tradition der Invektiven gegen ein vom „Staat verhängtes Glück“, welche sich bei Kant u.a. in einer Psychologisierung und Individualisierung des Glücksbegriffs niederschlagen. Humboldts Bildungstheorie, wie auch seine politischen Vorstellungen sind eng miteinander verknüpft, lassen sich als liberale Staats- und Bildungstheorie lesen und stellen ins Zentrum der Bemühungen den Begriff der „Leistung“, welche bildungstheoretisch als Selbsttätigkeit definiert wird, in der der Mensch nicht nur zur Vernunft, sondern auch hinsichtlich seiner Würde, zu sich selbst komme. (Vgl. Benner 1990, 34) Humboldt selbst argumentiert dabei nicht eigentlich gegen die Vorstellung eines Strebens nach Glückseligkeit per se, aber die Auslegung des Begriffs, die Glück als psychologisch zu interpretierende, individuelle Größe nur zulässt, gibt die Folie ab, vor der das Urteil über eine auf Glückseligkeit abzielende Politik vernichtend ausfällt. Sie wird vorgestellt als eine Art Hemmschuh, der Bildung geradezu verhindere. Nur wenn das Glück keine „fremde Belohnung“, sondern ein „eigen errungenes Gut“ ist, werden die Kräfte zur Bildung überhaupt benötigt, nur dann ist es für Humboldt möglich, dass der Staat, anstatt sich in das Leben seiner BürgerInnen einzumischen, „Sorgfalt für die Freiheit des Privatlebens“ walten lässt. So geben sich politische Forderungen der liberalen bürgerlichen Gesellschaft und Auslegung des Bildungsbegriffs die Hand. Wert erhält diese Art von Bildung und Politik dadurch, dass sie Werte schafft: nämlich den gebildeten Menschen, der sich auszeichnet durch „die Tiefe des Geistes, die Stärke des Willens, die Einheit des ganzen Wesens, welche allein dem Menschen wahren Werth giebt.“ (Humboldt 1995, 62)

In dieser Gestalt kehrt, so gesehen abgemildert und implizit, bei Humboldt auch

das Argument wieder, eudämonistische Lehren verkannten im Grunde die Humanitas des Menschen und degradierten den Menschen auf die Stufe eines bloß an Bedürfnisbefriedigung interessierten Tieres. Humboldts liberal-bürgerliche politische Auffassungen stehen insgesamt weniger in einer Opposition zu den Ideen liberal-ökonomischer Theorien, z.B. derjenigen Adam Smiths, in der ebenfalls die Eigenleistungen der Individuen hervorgehoben werden (vgl. Vallentin 1999, 114), als vielmehr in Opposition zu utilitaristischen, auf allgemeine Glückseligkeit abzielenden philosophischen Gedankengebäuden und den daraus ableitbaren politischen Handlungen, wenn und insofern diese zum Zwecke der Erhöhung der Glückseligkeit bzw. des allgemeinen Wohlstandes oder gar zum Zwecke der Armutsbekämpfung auf staatliche Regulationsmechanismen rekurrieren.

Auch in Bezug auf bildungspolitisch zu setzende Handlungen ist diese Differenz erkennbar. Während die philanthropische Aufklärungspädagogik aus ihren Grundlagen gleichsam selbstverständlich eine weit reichende Verantwortung des Staates in Bildungsfragen ableitete, war Humboldt stets bemüht, Erziehungs- und Bildungsangelegenheiten als Privatsache anzusehen und folgerichtig dem Staat jegliches Recht abzuspochen, sich in diese Angelegenheiten einzumischen. (Vgl. ebd., 81) Lediglich die Struktur eines öffentlichen Bildungswesens müsse den Anforderungen, die sich aus o.a. politischen und bildungstheoretischen Überzeugungen ergeben, genügen. Daraus entstehen dann Humboldts bildungspolitische Ambitionen, das Schulsystem nicht entlang der Grenzen sozial-berufsbezogener Notwendigkeiten, Fähigkeiten usw. zu reformieren, sondern entlang seiner auf Freiheit und harmonischer Kräftebildung beruhenden, soziale Grenzen zumindest prinzipiell konterkarierenden, bildungstheoretischen, politischen Ansichten. (Vgl. Benner 1990, 206ff)

Vor diesem Hintergrund scheinen zeitgenössische Berufungen auf Humboldt, die in den Bildungsstandards eine illegitime Einmischung politischer, ökonomischer Interessen sehen, systematisch folgerichtig zu argumentieren. Denn wie in den programmatischen Schriften zur Entwicklung und Implementation des Instrumentes sowie in der Legitimierung des Wechsels hin zur Outputsteuerung zu sehen war, geht es in erster Linie eben nicht um die Sorge um die individuelle Bildung der Subjekte, sondern zunächst darum, ein den Anforderungen der Wissensgesellschaft genügendes Bildungsniveau zwecks Sicherung individueller Arbeitsfähigkeit zu gewährleisten. Davon abgeleitet wird ökonomische, politische

und soziale Stabilität als Zweck von Bildung implizit ausgegeben. Insofern ist Ludwig Pongratz Recht zu geben, wenn er darauf hinweist, in der philanthropischen Aufklärungspädagogik das historische Vorläufermodell der zeitgenössischen Bildungsreformbemühungen erkannt zu haben. (Vgl. Pongratz 2009, 31ff)

Andererseits: Deutlich sichtbar in der traditionell an Humboldt orientierten Aufarbeitung des Wechsels von der utilitaristisch-eudämonistischen Aufklärungspädagogik zum pädagogischen Neuhumanismus ist, bei aller Sorgfalt der Daten- und Quellenerschließung wie –interpretation, der Hinweis: Die Aufklärungspädagogik sei letztlich Irrtum, Trivialisierung vornehmlich rousseauscher und lockescher Theorien gewesen. (Vgl. Benner/Kemper 2003, 246) Mit der Ablehnung der utilitaristischen Aufklärungspädagogik, ihrer Zielkategorie Glückseligkeit, mit der gleichzeitigen Bemühung einer traditionellen Auslegung humboldtscher Bildungsideen als „richtiger“ Gegenentwurf dazu wird aber die soziale, politische und ökonomische Komponente, die dem Glücksbegriff anhaftet, systematisch ausgeklammert und einem der „eigentlichen“ Bildungsdiskussion nicht inhärenten Bereich zugeordnet. Mit dem Hinweis auf die gesellschaftlich-politische Verfasstheit als Ständegesellschaft, die den konkreten historischen Rahmen für aufklärungspädagogische, utilitaristische und dementsprechend eudämonistische Lehren und Programme bildete, und für die wohl niemand ernsthaft eine Lanze brechen wollte, wird legitimiert, Bildung jenseits dieser Zieldimensionen denken zu *sollen*.

Der blinde Fleck der solcherart agierenden Bildungswissenschaft, die zum Zweck der Kritik an den zeitgenössischen Reformen das o.a. traditionelle Repertoire aus Ablehnung der Aufklärungspädagogik, der Zielkategorie Glückseligkeit, des rahmenden Utilitarismus bemüht und dagegen neu-humanistische bildungstheoretische Positionen ins argumentative Rennen führt, spart aus und kann aus Gründen der solcherart konstruierten Tradition nur als Angriff auf eben jene Tradition verstehen, was die Grundlage der Reform überhaupt darstellt: Bildung in ihrer funktionalen Auslegung als Indikator für die Möglichkeiten eines gelingenden Lebens und deren allgemeine, d.h. politisch-ökonomisch-soziale Rahmenbedingungen.

Diese Positionierung könnte sich möglicherweise als ungünstig herausstellen, da das Überwundene in seiner Problematizität nicht „erledigt“, nur „abgelegt“ ist. Ausgeblendet wird auch das aus heutiger Problemlage durchaus zu kritisierende

Bekenntnis zum bürgerlichen Liberalismus in Humboldts „Ideenschrift“. Genauer: Humboldt ist der Vorwurf des Bekenntnisses oder des Ausblendens freilich nicht zu machen. Das wäre historischer Nonsens. Aber die zeitgenössische Berufung auf Humboldt, mit der gegen staatliche Eingriffe ins Schulbildungssystem, darunter eben prominent: Bildungsstandards, ins Feld gezogen wird, berücksichtigt die politische Heimat des traditionellen Fundus nur bedingt und muss sich darüber hinaus gar noch in Gesellschaft einer bürgerlichen Auslegung der bürgerlich-liberalen Bildungstheorie Humboldts wännen, die darin den Kern von „Bildung“ überhaupt angelegt sieht und diesen nun aufs Neue als Waffe scharf macht gegen eine Ökonomisierung, die von Institutionen wie der OECD gefordert und von einer neo-liberal agierenden (Bildungs-)Politik umgesetzt würde. Das ist widersprüchlich. Denn interessanter Weise ist es zurzeit wohl eher der rigorose, wenngleich neo-liberal geforderte Rückzug staatlicher Institutionen, der einen Grund für die Klage über die Ökonomisierung der Bildung darstellt. (Vgl. Hoffmann 1999, 25f) Mit Humboldt im Rücken lässt sich dagegen aber nur unter Beibehaltung der zwar traditionellen, nichtsdestoweniger aber selektiven Lektüre und dementsprechenden Auslegung von Bildung argumentieren. Die Aufarbeitung der Geschichte und Interpretation bürgerlicher Erziehung und Bildung wird und bleibt vermittels der selektiven Lektüre und etikettierenden Beurteilung selbst bürgerlich – wenn auch oftmals ungewollt: Das Bürgertum erklärt sich selbst – vielleicht am Ende seiner Ära, in einem Moment, da dasjenige Fundament, das sowohl Leistung, Qualifikation wie Bildung gesellschaftlich und anthropologisch rechtfertigte, in Bedrängnis gerät: Arbeit – in ihrer Form als Erwerbstätigkeit. (Vgl. Wulf 1997, 54f) Aus der Position einer Kritik an der ökonomischen Überformung des Bildungswesens folgt nämlich u.a., entgegen einer an Humboldt orientierten Sichtweise, gerade zurzeit der Ruf nach stärkerer staatlicher Kontrolle. Denn: Nur der Staat verfüge über die Mittel, Grundbedingungen für Erziehung und Bildung gerecht zu ordnen (vgl. Hoffmann 1999, 26) – und damit auch Zugangsbedingungen zur Erwerbstätigkeit als Existenzbedingung des Bürgers, der Bürgerin, in deren Mitte die Moral als Pflicht zur Qualifikation sich ausbreitet und eine prekäre Verbindung zwischen pädagogisch-neuhumanistischer Bildungstheorie sowie neo-liberaler Politik und Ökonomie eingeht. (Vgl. Engler 2005, 117)⁹² Der Markt, der Wettbewerb, die

⁹² „Der eigentliche Nährboden der neuen Arbeitsmoral liegt in der Mitte der Arbeitsgesellschaft, im Kreuzungspunkt von Aufstiegshoffnungen und Abstiegsängsten.

Konkurrenzsituation hingegen, mithin all das, was für Humboldt Anlass und Bedingung für die Entfaltung der menschlichen Kräfte war, kann dafür nicht nur keine Gewähr übernehmen, es widerstrebt ihm sogar noch. Der Markt sei geradezu dadurch definiert, dass er Ungleichheiten befördert bzw. schafft. (Vgl. Hoffmann 1999, 32) Mehr Staat, weniger Privat, könnte an dieser Stelle paradoxer Weise die Devise daher lauten. Mehr Kontrolle und – problematisch aus neuhumanistischer Sicht: weniger Autonomie. Mit Humboldt lässt sich so aber nicht argumentieren. Es ist auch fraglich, ob Humboldts Begriff von Bildung – und das noch dazu bei der Ablehnung staatlicher Politik, die auf Wohlfahrt ausgerichtet ist – überhaupt adäquat in die zeitgenössische Diskussion geworfen werden kann, um entweder die Reformen insgesamt zu legitimieren oder aber zu kritisieren. Die Standardsreform ist ja, wie bereits mehrfach erwähnt, nicht unbedingt als auf „Bildung“ im bildungstheoretischen Sinne abzielende Reform nur zu verstehen. Über die Einbettung des Diskurses in den ökonomischen, politischen und sozialen Zusammenhang wurde sichtbar, dass Bildung darin verstärkt als sozialpolitisches Thema gehandelt wird, das in Zusammenhang mit Finanzierungs-, Verteilungs-, Effizienz- und Effektivitätsfragen vorkommt.

Aus der Sicht einer am Neuhumanismus orientierten bildungstheoretischen Kritik an zeitgenössischen Bildungsreformen ist das freilich die „Rolle rückwärts“ (ebd., 31) und nicht, wie Tenorth in seinem polemischen Artikel „Milchmädchenrechnung“ (vgl. Tenorth 2005) unterstellte, eine von der Kritik implizit eingenommene Haltung. Die abwehrende Haltung, die Pongratz in seiner Monographie einnimmt, deutet aber umgekehrt darauf hin, dass längst überwunden geglaubte Fragestellungen, Probleme und korrespondierende pädagogisch-bildungstheoretische Theorien u.U. eine zeitgenössische Renaissance erfahren. Vorsichtiger, mit fragendem Gestus unterlegt und noch nicht unter den Vorzeichen einer konkreten Bildungsreform formuliert, lautete die Überlegung 1989 bei Horst Krause:

„Die offene Frage ist die nach dem Zusammenhang universaler humaner Bildung mit der Einbindung so gebildeter Menschen in die gestuften Aufgaben einer arbeitsteiligen Gesellschaftsordnung und der Befähigung,

Hier, bei den durchschnittlich qualifizierten und bezahlten Arbeitern und Angestellten, finden wir Glauben jenseits ironischer Verspieltheit, Ernst ohne innere Verzagtheit. [...] Um nicht nach unten durchzufallen, muß man Signale der persönlichen Unentbehrlichkeit versenden, selbstbewußte Arbeitsfreude demonstrieren, die Bereitschaft mehr zu tun als rein vertraglich nötig. Erst diese Absicherung nach unten versenkt die Maske ins Gesicht; Ende aller Als-ob-Spielereien, Geburt des verfügbaren Subjekts.“ (Engler 2005, 119)

konstruktiv-prospektiv [...] die menschliche Zukunft gestalten zu können. [...] Solange dem Subjekt als Träger der Bildung noch Bedeutung zugemessen wird, kann die Frage nach der Bildungsmöglichkeit innerhalb gesellschaftlich determinierter Lebens- und Sozialformen nicht ausgeklammert und zugunsten einer gesellschaftsabgewandten reinen Individualität gelehrt werden. Ebensovienig aber darf die gesellschaftliche Determination als unhintergehbare Rahmenbedingung fixiert werden.“ (Krause 1989, 38)

Das, was da wiederkehrt und die gestellte Frage in bestimmter Hinsicht vermittels bildungspolitischer Weichenstellungen und bildungswissenschaftlicher Schriften zu beantworten sucht, kann im Großen und Ganzen als eine auf Tugenderziehung abzielende, nach utilitaristischen Gesichtspunkten geordnete und dergestalt auch auf Glückseligkeit abzielende Reform bezeichnet werden. Der größere, pädagogisch bedeutsame Konflikt bestünde so gesehen nicht im Paradigmenwechsel von der Input- hin zur Outputsteuerung oder in der Messung basaler Kompetenzen, sondern in einem Wandel des idealistisch-neuhumanistischen Bildungsverständnisses hin zu einem auf Tugenden abzielenden und auf normativen Vorstellungen allgemeinen, d.h. objektiven Glücks beruhenden Bildungsutilitarismus. Welche Spuren dieses Wandels lassen sich im zeitgenössischen Diskurs ausmachen?

5.3. Zur Renaissance des Glücks in der pädagogischen Literatur

Zunächst, und allgemein formuliert: Die mit internationalen Vergleichsstudien wie PISA angefachte Debatte über zu bewerkstellende Reformen der Schulbildungssysteme ließ die Frage nach den dahinter liegenden oder zugrunde liegenden Bildungsvorstellungen nicht unberührt. Im Bewusstsein der dem deutschsprachigen Bildungsbegriff innewohnenden Spannung bzw. Dialektik zwischen subjektiver Bildung, d.h. Bildung des Subjekts, und gesellschaftlichen Anforderungen, formulierte z.B. Thomas Rauschenbach ein „Plädoyer für ein neues Bildungsverständnis“ (2005) und bezog sich darin auf eben jene nun als neu einzufordernde Dimensionen von Bildung:

„Handlungsfähigkeit, Kritikfähigkeit, Fähigkeit zur Selbstbestimmung und zur selbständigen Lebensführung sowie eine erfolgreiche Identitätsbalance erfordern mehr als den Erwerb von Wissen: Eigentätigkeit, Lernen und gemeinsames Handeln mit anderen gehören zu diesem weitem Verständnis von Bildung ebenso dazu wie kulturelle Bildung, soziales Lernen, emotionale Entwicklung und politische Bildung, sowie, nicht zuletzt, der Erwerb von kulturellen, instrumentellen, sozialen und personalen Kompetenzen.“ (Rauschenbach 2005, 6)

Das Zitat ist in dieser Länge angeführt, weil es im Kern benennt, was die Forderungen nach einem zeitgemäßen Bildungsverständnis ausmachen. Die Sprache zeigt aber, wie in vielen anderen Bildungstaxonomien, dass die Aufzählung der Elemente, die solch ein Bildungsverständnis kennzeichnen, weder vollständig noch strukturiert ist. Im Gegenteil, sie können eher als partikulär, unsystematisch oder gar willkürlich, je abhängig von gerade vorliegenden gesellschaftlich-politischen Problemlagen bezeichnet werden. Als Sammelbegriffe fungieren in o.a. Zitat noch am ehesten die sattsam bekannten Kompetenzen. In der pädagogisch-psychologischen Forschung kommt, lt. Klieme-Studie, Kompetenzmodellen die Funktion zu, zwischen allgemeinen Bildungszielen und messbaren Lernergebnissen zu vermitteln. (Vgl. Klieme et al. 2003, 71) Zur Kennzeichnung allgemeiner Bildungsziele wird Hartmut v. Hentigs Essay „Bildung“ (1996) herangezogen. Darin seien allgemeine Bildungsziele als kritische Dimension angeführt, die als Maßstäbe Geltung beanspruchten,

„mit deren Hilfe sich die Wünschbarkeit und Legitimität von Bildungsprozessen und ihren Ergebnissen im Medium der allgemeinen, politisch-gesellschaftlichen Verständigung grundlegend diskutieren lassen. Diese ‚möglichen Maßstäbe‘ heißen für Hentig [...]: ‚Abscheu und Abwehr von Unmenschlichkeit; die Wahrnehmung von Glück; die Fähigkeit und den Willen, sich zu verständigen; ein Bewusstsein von der Geschichtlichkeit der eigenen Existenz; Wachheit für letzte Fragen; und – ein doppeltes Kriterium – die Bereitschaft zu Selbstverantwortung und Verantwortung in der res publica.‘“ (Klieme et al. 2003, 68f)

So kehrt das Glück also zurück aus seiner innerhalb der deutschsprachigen Geschichtsschreibung und Theorie der Pädagogik und Bildung marginalisierten Stellung und fasst Fuß nicht nur in einer essayistischen Abhandlung zur Frage, was Bildung sei (vgl. Hentig 1996, 36), sondern wird ebenfalls bildungspolitisch wirkmächtiger Zielparameter. Es ist darin allerdings eingebettet in die Frage nach nützlichen Kompetenzen, welche selbst Teil einer Offensive in Richtung effizienter, effektiver und gerechter Bildungssysteme ist. (Vgl. Europäische Kommission 2006) Erst die weitere Argumentation, die auf einer grundlegenden Verbindung von individueller und allgemeiner Nützlichkeit beruht, lässt die analoge Struktur des Verweises sichtbar werden. Glückseligkeit als impliziter Zielparameter kommt in den einschlägigen bildungspolitischen Texten dann allerdings z.B. in Gestalt von „Zufriedenheit“ (Vgl. Europäisches Parlament 2006) oder als „erfolgreiches Leben“ und „gut funktionierende Gesellschaft“ (vgl. OECD 2005, 8) als eine ihrer Bedingungen vor. Konkret werden folgende Festlegungen

getroffen:

„Dieser anforderungsorientierte Ansatz geht von der Fragestellung aus, was der Einzelne benötigt, um sich in seinem jeweiligen gesellschaftlichen Umfeld gut zurechtzufinden. Welche Kompetenzen sind wichtig, um einen Arbeitsplatz zu finden und zu behalten? Welche anpassungsfähigen Eigenschaften werden benötigt, um mit dem technologischen Wandel Schritt zu halten? Kompetenz ist jedoch nicht nur ein wichtiger Faktor im Hinblick auf die Art und Weise, wie die Menschen mit der Welt zurechtkommen, sondern auch wie sie zu deren Gestaltung beitragen können. Daher beziehen sich die Kompetenzen einerseits auf die Anforderungen des modernen Lebens, und andererseits orientieren diese sich auch an individuellen und gesellschaftlichen Zielen.“ (OECD 2005, 8)

Mit diesen Formulierungen unterscheiden sich die einschlägigen bildungspolitischen Texte zwar hinsichtlich der Diktion von Hentigs Ausführungen, dennoch bleibt als gemeinsamer Referenzrahmen die gesellschaftliche Perspektivierung, von der erst auf individuelle Kompetenzen geschlossen wird. Anders formuliert, und hier dürfte der Kern eines inhaltlich zu bestimmenden allgemeinen Glücksbegriffs liegen, werden ausgehend von allgemeinen Erfordernissen individuelle Kompetenzen hinsichtlich ihrer Nützlichkeit für das Individuum genannt und von da argumentativ rückwirkend auf die Allgemeinheit bezogen.⁹³ Die Möglichkeit der Zielvorstellung Glück liegt dann in der Übereinstimmung der allgemeinen und individuellen Dimension. Diese Übereinstimmung politisch zu steuern und hierfür Instrumente der Analyse und Eingriffe bereitzustellen, ist, so gesehen, der die Standardisierung von Bildung grundlegend tragende Gedanke. Er benötigt zwecks Operationalisierung Kriterien seiner Messbarkeit. Sie lägen, nach Maßgabe der AutorInnen der Klieme-Studie, eben im Begriff Bildung vor.

Was also ist in der für die Standardisierung maßgeblichen Auftragsstudie „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ darunter zu verstehen?

5.3.1. Glückseligkeit als individuelles (Bildungs-)Ziel

Maßstäbe seien die angeführten, von Hartmut v. Hentig formulierten

⁹³ Hierin dürfte auch ein entscheidender Unterschied zur traditionellen neu-humanistischen Auffassung bzw. Argumentation liegen. Vor dem Hintergrund eines individuell-psychologisch interpretierten Glücksbegriffs, muss die o.a. Richtung der Ableitung bereits als Vereinnahmung gelten. Ihr wird, dem kantschen Gedanken Rechnung tragend, entgegengehalten, dass Glück kein allgemeiner Zielparameter sein kann und daher auch in bildungstheoretischen Überlegungen, sofern sie mit der Dimension des Individuellen, mit dem Subjekt argumentieren, immer erst dessen eigenem Urteil entspringt.

Zieldimensionen deswegen, weil sie, als der öffentlichen Diskussion unterliegende Bildungsvorstellungen, Kriterien bereitstellten, die die „Wünschbarkeit und Legitimität von Bildungsprozessen und ihren Ergebnissen“ (ebd., 68) abbildeten. Weil selbst aber nicht messbar, sondern eben nur Kriterien der Geltung von zu erreichenden Bildungszielen, benötige diejenige Institution, die als herausragender Ort, an dem in systematischer Hinsicht auf die Erreichbarkeit der angeführten Ziele hingearbeitet wird, aber kontrollierbare, messbare Größen. Kompetenzmodelle erfüllten genau diese Funktion. Kurz gefasst:

„Kompetenzmodelle stellen damit die Grundlage für Operationalisierungen von Bildungszielen dar, die den Output des Bildungssystems über das Erstellen von Testverfahren [...] empirisch zu überprüfen erlauben.“ (Ebd., 71)

In die Klieme-Studie, und damit auch in die von der KMK ausgearbeiteten Bildungsstandards wie auch in den österreichischen Bildungsstandards, wurde die von Franz. E. Weinert formulierte Definition von Kompetenz übernommen. Darin wird Kompetenz als „Disposition, die Personen befähigt, bestimmte Arten von Problemen erfolgreich zu lösen, also konkrete Anforderungssituationen eines bestimmten Typs zu bewältigen“ (ebd., 72), festgelegt. Weinerts eigene Formulierung soll zur besseren Übersicht hier noch einmal zitiert werden, allerdings inklusive des Zusammenhangs, aus dem heraus Weinert die mittlerweile berühmte Definition anführt:

„Daneben [neben fachspezifischen Aufgaben, Anm. W.H.] gibt es natürlich auch Probleme, die inhaltsunspezifisch und im engeren Sinne fächerübergreifend sind. Ihre Bewältigung hängt in erster Linie von der Verfügbarkeit allgemeiner Problemlösungsstrategien ab. Die OECD hat in diesem Zusammenhang mehrfach vorgeschlagen, den vieldeutigen Leistungsbegriff generell durch das Konzept der Kompetenz zu ersetzen. [...] Dabei versteht man unter Kompetenzen die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können [...].“ (Weinert 2002, 27f)

Abgesehen von der engeren Definition des Begriffs Kompetenz ist die Stelle durchzogen und getragen von Formulierungen wie „Bewältigung“, „Verfügbarkeit“, „Strategien“, „Bereitschaften“, „erfolgreich“, „verantwortungsvoll“ „nutzen“ usw. Die Liste der „Bewältigungsvokabeln“ gipfelt dann noch in der Aufzählung derjenigen Dimensionen, die „Kompetenz“ letztlich zu einem

ganzheitlichen Modellbegriff werden lässt: motivational, volitional, sozial.

Mit anderen Worten: Wir haben es hier nicht mit einem inhaltsleeren, lediglich auf Strukturen abzielenden Modell zu tun, sondern eigentlich mit einer Liste an materialen Bestimmungen dessen, wie etwas gekonnt werden soll. Wir haben es zu tun mit einem Modell des für die Anforderungen der Wissensgesellschaft gut gerüsteten Menschen. Die zwar Ganzheitlichkeit durch Aufzählungen suggerierenden Bildungstaxonomien sind allerdings, nicht zuletzt hinsichtlich ihrer Funktionalisierung zwecks Bewältigung eines in Bedrängnis geratenen (post-)modernen Lebens, doch nur Verweise an die Pädagogik, hinsichtlich einiger ihrer normativen Grundpositionen umzudenken. Fähigkeiten, Kompetenzen usw. überlagern allmählich das Konzept des mit sich identen Subjekts zugunsten eines nicht-identen, vielgestaltig agierenden Individuums. (Vgl. Höhne 2003, 240) Kein Wunder, dass damit zusammenfällt, was zuvor bildungstheoretisch und philosophisch analytisch säuberlich getrennt wurde:

Fachliches Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten (als spezifisch auf bestimmte Anforderungen abzielende Handlungsmuster), das Wollen, das Miteinander-Wollen bzw. Können, alles hat Platz darin, „oft“, so Weinert weiters, seien auch „moralische Kompetenzen“ enthalten. (Ebd., 28) Insgesamt, so könnte man sagen, geht es mindestens auch um Einstellungen und Haltungen, und das, wie oben bereits erwähnt, nicht in formaler, d.h. als an argumentierbarer Haltung oder Werten orientiert, sondern in materialer, d.h. inhaltlich bestimmter Form.⁹⁴

Die Möglichkeit der Kompetenz meint in diesem umfassenden Sinn weit mehr als die Fähigkeit, die Erträge schulischen Lernens messbar abbilden zu können. Das sieht auch Weinert so, denn: „Es ist unbestritten, dass diese Klassen von Kompetenzen für ein gutes und erfolgreiches Leben innerhalb wie außerhalb der Schule notwendig sind.“ (Ebd.) Hier begegnen wir ihm ein weiteres Mal, diesmal in einer der vielen Wendungen, die als Synonym für Glück gelten können: Das gute Leben – als gut leben im Sinne des Erfolgreich-Seins. (Vgl. Bien 1985, 26)

⁹⁴ Das wird z.B. deutlich sichtbar, wenn in der Klieme-Studie zunächst die Auffächerung des weinertschen Kompetenzbegriffs in Fähigkeit, Wissen, Verstehen, Können, Handeln, Erfahrung und Motivation dargelegt wird, um dann anhand eines Beispiels aus dem Bereich der Fremdsprachenkompetenz zu zeigen bzw. festzulegen: Fremdsprachenkompetenz drücke sich, in Bezug auf Motivation, darin aus, „sich offen und akzeptierend mit anderen Kulturen auseinander zu setzen [...]. Standards für das Fremdsprachenlernen, die dem Bildungsziel der kommunikativen Handlungsfähigkeit verpflichtet sind, müssen [...] diese Facette[n] berücksichtigen. Hierbei spielen nicht nur kognitive Wissensinhalte eine Rolle sondern [...] auch Einstellungen, Werte und Motive.“ (Klieme et al. 2003, 73)

Darunter ist ein Zustand, besser: ein Urteil über individuelle Attribute, aber auch Lebensumstände genauso gemeint wie objektive Bedingungen desselben. Die Richtung, in welche diese Vorstellungen eines gelingenden Lebens weisen, haben ihre philosophisch-ethische Heimat in Aristoteles' Begriff der Tüchtigkeit als herausragender Tugend zur Bewerkstelligung des guten Lebens. Es handelt sich dabei um die Frage nach den Möglichkeiten und (individuellen) Bedingungen länger andauernden Glücks im Unterschied zu relativen Zuständen vorübergehender Glücksmomente.

Um diese Unterscheidung geht es Aristoteles, wenn er, Solon erwähnend, fragt, ob kein Mensch glücklich zu nennen sei, solange er lebe, weil auf Phasen relativ glücklicher Zustände immer wieder unglücklichere Lebensabschnitte folgen – und umgekehrt. (Vgl. Aristoteles 1985, 17) Eine Frage, die Aristoteles verneint. Zwar gebe es durchaus Phasen des Unglücks, ein Auf und Ab in Bezug auf glücklichere und unglücklichere Lebensabschnitte, dennoch trennt Aristoteles zwischen schicksalhafterm Auf und Ab, das durch „Glücksgüter“ maßgeblich mitbestimmt sei und Glückseligkeit als Inbegriff dessen, worauf jedes Urteilen über Glück abziele und dem Wechselspiel von schicksalhaften Glücks- Unglückszuständen nicht unterworfen sei. Mit Aristoteles über längerfristige Glückseligkeit zu sprechen, das bedeutet über das gelingende, gute Leben als tätiges, tugendhaftes Leben zu sprechen:

„Ist es nicht [...] ganz und gar verkehrt, hier auf die Schicksale zu sehen, da in ihnen nicht das Heil und Unheil liegt, sondern das menschliche Leben [...] der Glücksgüter nur wie einer Zugabe bedarf, während für die Glückseligkeit die tugendhaften Handlungen entscheidend sind [...]?“ (Aristoteles 1985, 19)

In Aristoteles' Nikomachischer Ethik ist der Weg zur Glückseligkeit daher im Kern über Tugenden, ein tugendhaftes Leben beschrieben. Dieses bestehe in der tätigen Vollendung der Tüchtigkeit, welche selbst wiederum auf der Grundlage von Vernunft und Freiheit erst sich konkretisieren könne. Damit ist bei Aristoteles aber keine auf individuelle Merkmale allein gestützte Behauptung verbunden, im Gegenteil, zur Areté, Tüchtigkeit, gehört auch materielle Wohlversorgtheit als äußere Bedingung hinzu. Dieser Punkt wird gerne in pädagogischen Zusammenhängen weggelassen. So z.B. in Gerhard Mertens Monographie „Balancen. Pädagogik und das Streben nach Glück“ (2006). Er zitiert Aristoteles mit einer – wie ich meine – nicht unwesentlichen Auslassung. Zunächst Mertens' Zitat:

„Was aber ist die den Menschen auszeichnende Praxis? – Dessen Tätigsein mit Voraussicht/ Vernunft und in Freiheit. Was ist also des Menschen Glück, seine Eudaimonie? – ‚Mit vollendeter Tüchtigkeit‘ (‚Aretä‘) tätig zu sein auf der Basis von Vernunft und Freiheit: ‚Was hindert uns also, denjenigen glücklich zu nennen, der im Sinne einer vollendeten Tüchtigkeit wirkend tätig ist ... nicht eine flüchtige Zeit, sondern ein ganzes Leben.‘“ (Mertens 2006, 13)⁹⁵

Der Fokus liegt bei Mertens auf der vom Individuum ausgehenden Tätigkeit, auf der zentralen Tugend der Tüchtigkeit – und das, ganz im Sinne der zeitgenössischen Formel eines „Lebenslangen Lernens“ von der Wiege bis zur Bahre. Die Auslassung in Mertens’ Aristoteles-Zitat allerdings ist ein Hinweis darauf, wie, trotz der Wiederkehr des Glücks in pädagogischen Schriften, der Faktor der äußeren Bedingtheit, und damit diejenige Konnotation von Glück, die sich entlang allgemeiner, objektiver Gegebenheiten orientiert, aus dem Blick ausgespart wird. Die Stelle, zwar in einer jüngeren als der von Mertens verwendeten Übersetzung, lautet in der Nikomachischen Ethik:

„Was hindert uns demnach, als glücklich zu bezeichnen denjenigen, der gemäß vollendeter Tugend tätig und dabei mit den äußeren Gütern wohl ausgestattet ist, und das nicht bloß eine kurze Zeit, sondern ein ganzes, volles Leben lang.“ (Aristoteles 1985, 20)

Obwohl Mertens konzidiert, Aristoteles habe sein Konzept der Glückseligkeit nur als Leben innerhalb gesellschaftlicher Verbände vorgestellt (vgl. Mertens 2006, 13), bleibt in der Folge das Hauptaugenmerk, entsprechend den zeitgemäßen Vorstellungen, auf die Fähigkeiten des Individuums konzentriert, wodurch sich, nebenbei, auch ein gängiges Verständnis von gesellschaftlicher Teilhabe und Bildung abbildet:

⁹⁵ Die zitierte Stelle folgt einer anderen Übersetzung als die von Mertens verwendete. Ein kurzer Blick in weitere Aristoteles-Übersetzungen zeigt allerdings neben sprachlichen Nuancen in allen Fällen den Bezug zur materiellen Versorgung. So lautet die Stelle etwa in der von Franz Dirlmeier besorgten Übersetzung, die auch Mertens verwendete, allerdings in einer früheren Auflage: „Was hindert uns also zu sagen: Glücklich ist, wer im Sinne vollendeter Trefflichkeit tätig und dazu hinreichend mit äußeren Gütern ausgestattet ist [...]“ (Aristoteles 1969, 22) In Paul Gohlkes Übersetzung aus dem Jahre 1956 lautet die Stelle wiederum: „Warum soll man also den nicht glücklich nennen dürfen, der wirkt, wie die Tugend es will, mit äußeren Gütern versehen ist [...]“ (Aristoteles 1956, 38) Mertens Auslassung ist, das kann aus den unterschiedlichen Übersetzungen geschlossen werden, eine bewusste. Die Frage nach den „äußeren Gütern“, worunter bei Aristoteles eben auch Vermögen, gesellschaftliche Stellung bis hin zu Freundschaft und körperlich-ästhetische Merkmale (Forschner 1993, 7) zählen, scheint für Mertens aus pädagogischer Sicht freilich ein Problem zu sein, das jenseits ihres Horizontes bleibt und daher des Verschweigens durch Auslassung wert ist. Was bleibt ist der Fokus auf kognitive, charakterliche Tüchtigkeit. (Vgl. ebd.)

„[...] Glück und Erfülltsein als Mensch kommt mithin erst in der humanen Lebenspraxis eines Gemeinwesens zum Tragen, in dem sich alle an dem für sie sinnhaft Guten orientieren. Was ist nun die Aufgabe der Erziehung hierbei? – Gleichsam die ‚Zurüstung‘ zur gekonnten Teilhabe an dieser gemeinsamen Praxis. Denn in der und für die ‚Polis‘ gibt es vieles zu lernen: Fertigkeiten, Künste und Wissenschaften und insbesondere das ‚gute Leben‘ der sittlichen Praxis. Durch Einübung und Gewöhnung einerseits, durch Belehrung andererseits sind deshalb Kinder, Jugendliche und Erwachsene darin zu unterstützen, ihrem Leben eine Form zu geben. Ja, alle Erziehung dient letztlich dem ‚Gut- und Schönsein‘ des Menschen, seiner ‚Paideia‘; zugleich ist dementsprechend die Selbstformung des Menschen zur Humanität, eben seine Bildung, die Basis jeden erfüllten Lebens wie auch die Voraussetzung für die aktive Mitgestaltung aller im Gemeinwesen.“ (Mertens 2006, 13f)

Wie bereits im Inhaltsverzeichnis des Bandes kenntlich, werden die Facetten eines wiederauferstandenen, lediglich individuell interpretierten Glücksbegriffs in weiterer Folge dann eigentlich in gut philanthropischer Manier in fünf programmatischen Kapiteln durchdekliniert: Freizeit- und Konsumverhalten (Kapitel 2) als problematische Felder moderner Gesellschaft, die Wirklichkeitsdefizite produzierten, welche ein wahrhaft sinnerfülltes, glückliches Leben verhinderten und denen im Sinne einer Stärkung des Individuums zu „bewusster Konsumselektion“ (ebd., 31) zuwidergearbeitet werden sollte. In der philanthropischen Pädagogik war man radikaler und sprach unzweideutig von „Vereinfachung der Bedürfnisse“ und „rigoroser Regulierung des Trieblebens“ als Basis nützlichen Wissens. (Vgl. Keller/Mangold 2002, 544) Gesundheitsbildung (Kapitel 3) als „Strukturschema“ in Schule und Erwachsenenbildung, mit dem Leitziel, „die eigenverantwortliche, kultivierte Lebensführung mit Blick auf das umfassende leib-seelisch-soziale Wohlergehen“ (ebd., 43) als Fähigkeit des „Ausbalancierens problemhafte[r] Situationen schon richtig einschätzen und meistern zu können“. (Ebd., 57) Da sprach die Aufklärungspädagogik aus ihrem bildungstheoretischen Verständnis heraus von der harmonischen Ausbildung aller Kräfte zwecks gleichmäßiger „Bildung des Intellekts [...] wie Naturnähe und Einfachheit aller Lebensverhältnisse. Körperliche Ertüchtigung, Abhärtung und Landleben spielen eine große Rolle; auf die Philanthropen geht der Turnunterricht zurück.“ (Reble 2009, 161) Identitätsbildung (Kapitel 4) als „innere Kohärenz“ und Selbstentfaltung unter den schwierigen, identitätszerstörenden Bedingungen der Postmoderne (vgl. ebd., 82), die als „jonglierende, die Persönlichkeitsanteile austarierende Identitätsbildung“ (Mertens 2006, 90) gedacht wird, „wonach das sich entwickelnde Individuum über die Lebensspanne hinweg seine Identitätselemente durch Passungs- und Verknüpfungsleistungen

auf Dauer zu einer ‚glücklichen inneren Familie‘ auszubalancieren sucht [...].“ (Ebd.) Ziel ist „ein stimmiges, auf die eigene Person bezogenes Wert- und Sinnmuster [...], das von signifikanten Bezugsgruppen mitgetragen wird.“ (Ebd., 91) Auch da konnte der radikale Aufklärungspädagoge Carl Friedrich Bahrdt unter den Bedingungen seiner zeitgenössischen Gesellschaftsordnung, die je signifikante Bezugsgruppen als Stände definierte, ungleich direkter formulieren: „Wer also unter Menschen lebe, und unter ihnen glücklich leben will, muß [...] auch die besonderen Modifikationen bekommen, welcher der bestimmten Gesellschaft angemessen ist, unter der er sich wirklich befindet. [...]“ (Bahrdt, zit. n. Krause 1989, 29)⁹⁶ Kapitel 5 schließlich, „Verantwortung als Bildungsziel“, trägt als Untertitel „Sittliche Selbststeuerung unter den Bedingungen einer Moderne im Umbruch“ (ebd., 92). Gemeint ist damit:

„Verantwortung erweist sich [...] als Vollzug eines sittlichen Selbststandes, der in lebenspraktischem Weltbezug für die Ordnungen der (eigenen) natürlichen und sozialen Lebenskontexte einsteht und hierbei in einer Synthese von Sinn- und Sachvernunft auch die realen Möglichkeiten und Folgen des Handelns mit bedenkt.“ (Mertens 2006, 110)

Hinter dieser, sehr allgemein gehaltenen Leitformel steckt, als pädagogisches Programm gewendet, bei Mertens nichts anderes als der Aufruf zu partnerschaftlicher Erziehung, welche notwendig sei, insofern sie „die bewusste Teilhabe aller an der Verantwortung, ihre Partizipation“ (ebd., 120) fördere. Kernelement einer so verstandenen Teilhabefähigkeit sei moralische Urteilskraft. (Vgl. ebd.) Sie werde zur *conditio sine qua non* für die Übernahme verantwortungsvoller Positionen und Aufgaben innerhalb der und für die Gesellschaft wie für das Individuum. Wie gesagt: Selbststeuerung ist das übergeordnete Ziel. Die philanthropische Aufklärungspädagogik wiederum habe den Fokus analog dazu auf die „einerseits moralische, andererseits im eigenen Interesse liegende Pflicht“ (Vallentin 1999, 25) gelegt, Verantwortung für sich

⁹⁶ Bahrdt radikalisiert diese Aussage freilich noch weiter, denn: „Jeder ist ein Knecht der übrigen Menschen, nur mit dem kleinen unbedeutenden Unterschiede, daß diese Ketten bei dem Fürsten mehr Glanz haben, als bei dem armen Tagelöhner. Sklaven sind wir alle.“ (Bahrdt, zit. n. Krause 1989, 29) Mertens Plädoyer für Identitätsbildung kann zwar auch mit kritischem Blick nicht als Aufruf zur Unterwerfung unter die Schranken einer postmodernen „Sklaverei“ gedeutet werden. Die Struktur des Arguments allerdings weist Analogien auf: Der Weg zur Glückseligkeit führt letztlich über ein Arrangement mit den die Identität zersplitternden gesellschaftlichen Bedingungen. Ein Arrangement, das im philanthropischen Falle als Verzicht auf nicht realisierbare Möglichkeiten gedacht wird, z.B. der Sklaverei zu entkommen, im anderen Fall als Balance zwischen divergierenden Identitätszumutungen und -angeboten.

selbst und die Gesellschaft zu übernehmen.

Dieser kurze Streifzug durch Mertens Buch zeigt exemplarisch, wie aktuell die Frage nach dem Glück als pädagogisches Thema, ausgehend von antiken Tugendlehren wie der des Aristoteles, diskutiert wird. „Balancen“ scheint mir ein geschickt gewählter Titel zu sein, verweist er doch auf die aristotelische Mesotes-Lehre, der Mitte zwischen „extremen“ Lebensweisen als Weg zur Glückseligkeit. Der, modern gesprochen, Selbstkontrolle des Individuums kommt dabei eine herausragende Rolle zu. Es handelt sich um eine Art von Selbstdisziplinierung, die nicht eine Unterdrückung affektiver Anteile des Individuums meint, sondern eine „richtige Organisation oder Kanalisation, welche ihre Integration in ein reflektiertes Streben nach einem im ganzen guten Leben ermöglicht.“ (Wolf 2006, 102)

Das neu entflammte Interesse an Tugenden und Glück kann aber nicht nur anhand des den Bildungsstandards zugrunde liegenden Kompetenzmodells oder programmatischen Texten zur Erneuerung von Bildung/Pädagogik gezeigt werden:

In einem den vielgestaltigen moralischen Ansprüchen gegenüber kritischen Kontext erwähnt Micha Brumlik beiläufig, dass es vordringlichste Aufgabe einer Neuorientierung der normativen Grundlagen der Pädagogik wäre, Charaktereigenschaften zu identifizieren,

„die es Kindern und Heranwachsenden ermöglichen, zu Wertzumutungen aller Art reflektiert Stellung zu beziehen und ein gutes, weil selbstbestimmtes und auf andere bezogenes, ja glückliches Leben zu führen.“ (Brumlik 2002, 14)

Etwas weiter im Text erfolgt dann die bewusste Rück-Übersetzung von „Charaktereigenschaften“ in „Tugenden“ (vgl. ebd.). Die Definition, die nun folgt und welche die weitere Argumentation des Bandes „Bildung und Glück“ trägt, erinnert nicht nur von ungefähr an Weinerts Kompetenzdefinition – sie ist vielmehr ident, wenngleich die Absicht, aus der heraus die Hinwendung zur Tugend bei Brumlik erfolgt, eine kritische ist und nicht der Erfassung von erbrachter Lernleistungen dienen soll:

„Tugenden lassen sich – unabhängig davon, ob man das klassische Gespann von Gerechtigkeit, Mut, Klugheit, Besonnenheit sowie Glaube, Liebe und Hoffnung oder einen anderen Kanon in Betracht zieht – als das *Ensemble jener individuellen Verhaltensdispositionen analysieren, deren Zusammenspiel ein befriedigendes menschliches Leben* [kursiv im Original, Anm. W.H.] verheißt. [...] Gleichwohl: Wer von Tugenden hört, fühlt sich

schnell an ‚Werte‘ erinnert, an moralisierende Zumutungen der Gesellschaft, sich so oder so zu verhalten. Eben darum geht es nicht. Es geht vielmehr um die Frage, über welche Fähigkeiten, heute spricht man von Handlungskompetenzen oder auch von ‚Schlüsselqualifikationen‘, Individuen verfügen müssen, um sich gesellschaftlichen Zumutungen gegenüber behaupten und ein glückliches Leben im Verein mit anderen anstreben zu können.“ (Brumlik 2002, 14)

Interessant ist, dass, wie zuvor über Begriffe wie Mündigkeit und Emanzipation, nach wie vor im Zuge von Bildung sowohl über den Weg zur Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen diskutiert wird wie auch die kritische, vereinnahmende Tendenzen abwehrende, Perspektive zur Sprache kommt. Nur sind es zurzeit neben Bezugnahmen auf neuhumanistische Bildungsideen eben auch Bezugnahmen auf Tugendvorstellungen samt ihrem Zusammenhang zur Glückseligkeit, die dieselbe Funktion erfüllen sollen. Dass dieser Bezug nicht bloß von einer beliebigen, vielleicht einer Lektüre-Vorliebe herrührt, sondern durchaus in engerem Zusammenhang zu pädagogischen Fragestellungen gesehen werden kann, erörterte Jürgen-Eckardt Pleines (1984) in einer Monographie zur Frage, wie nach Kants Ausführungen zur Glückseligkeit die abgerissene aristotelische Tradition wieder aufgenommen werden könnte. Von besonderem Interesse ist für den hier diskutierten Zusammenhang die Betonung des Handlungsbezugs im Glückskonzept des Aristoteles, welcher Urteilskraft erfordere. Denn nichts im Leben, das dem Nützlichen angehöre, stünde fest, könne mit naturhafter Regel- oder Gesetzmäßigkeit vorausgesetzt oder abgeleitet werden. Insofern beruhe tugendhaftes Handeln, welches als Weg zur Glückseligkeit vorgestellt wird, auf Gewöhnung und Belehrung. (Vgl. Pleines 1984, 91) Diese Auslegung legt auch einen, von Pleines freilich so nicht benannten, utilitaristischen Zug der aristotelischen Eudaimonia frei. Denn die Hereinnahme der Urteilskraft als Vermögen der Vernunft in den eudämonistischen Argumentationsraum ermöglicht eine Unterscheidung, die in den dichotomen Zuspitzungen für oder gegen eine eudämonistische Glückseligkeitslehre einerseits, für oder gegen eine pflichtethische Moralphilosophie andererseits, keinen Platz lässt. Denn Urteilskraft muss in der der praktischen Philosophie geschuldeten Frage nach der Handlungsdimension als Tugend der richtigen, d.h. gelingendes Handeln gewährenden, Wahl interpretiert werden. Während der Wille sich auf den Zweck einer Handlung beziehen lasse, so die Wahl auf die Mittel zur Erreichung des Zwecks. (Vgl. ebd., 92f) Allein durch diesen Hinweis wird auch deutlich, weshalb die aristotelische

Lehre von der Glückseligkeit als tugendgemäßes Handeln eine Renaissance nicht nur im pädagogischen Diskurs erlebt. Denn sie ist wie geschaffen für eine Zeit, die das Handeln, die Performanz vor allen anderen menschlichen Kapazitäten hervorhebt, insbesondere für eine Gesellschaft, die sich selbst als Wissensgesellschaft beschreibt und damit in erster Linie aber die Beschaffung, den Umgang, d.h. die Verarbeitung von Information und die damit erwirkten Effekte meint. (Vgl. Wimmer 2002, 52) Der utilitaristische Bezug wiederum passt wie angegossen dazu, insofern das rationale Handeln als Mittel des Erreichens bestimmter Ziele, Zwecke – in unserem Falle: Partizipation, Kompetenz usw. als Kennzeichen potentiell gelingenden Lebens – gedeutet wird. Und gleichzeitig wird, indem daraus eben kein ethisches Pflichtsystem konstruiert wird, der Herkunft der Fragestellung aus der praktischen Philosophie Rechnung tragend, der pragmatische Aspekt betont: Auf der Grundlage praktischer Vernunft gibt es auch berechnete Ausnahmen der Regeln vernünftigen Handelns, wodurch sich der Kreis schließt und Urteilskraft einmal mehr im Zentrum der Glückseligkeitstheorie als Mittel zur Bewerkstelligung gelingender Lebensumstände fundiert wird. (Vgl. Pleines 1984, 92f)

Ausgeklammert bleibt allerdings weiterhin die Frage nach den allgemeinen Kriterien, die ein geglücktes Leben ermöglichen – oder verhindern. Dieser „blinde Fleck“, der dem neu erstarkten pädagogischen Glücksdiskurs anhaftet, ist verstehbar vor dem zuvor angeführten Hintergrund eines psychologisch-individualistisch interpretierten Glücksbegriffs. Die Renaissance des Glücks ist eine fragmentarische. Ähnlich wie etwa in der neo-klassischen Ökonomie Vilfredo Paretos über den Bezug zum psychologisch-philosophischen Hedonismus zwar auch Mills Thesen zu einer auf Wohlfahrt abzielenden Ökonomie rezipiert wurde, dann aber Glück in der Theorie des homo oeconomicus zusehends aus dem Blick gerät, weil und insofern der Begriff des Nutzens und rationalen Handelns seinen Platz einnimmt (vgl. Keller/Mangold 2002, 540), kündigt sich zurzeit eine partielle Renaissance des Glücks ohne Bezug zu seinen allgemeinen, gesellschaftlichen Bedingungen an. Teilaspekte des Themas werden zwar unter verschiedenen Gesichtspunkten diskutiert, konvergieren aber inhaltlich nicht. Während z.B. Mertens' Überlegungen nach den Inhalten und Zielen einer zeitgemäßen Pädagogik als Orientierungswissenschaft fragen (vgl. Mertens 2006, 131), positioniert Brumlik

seine Thesen zum Glück vornehmlich vor dem Hintergrund eines wiedererstarkten Interesses an Tugenden (Brumlik 2002, 143ff) als Ziel pädagogischer Interventionen – an anderer Stelle gar vor dem Hintergrund des „Problems“ sogenannter „bildungsferner Schichten“. (Brumlik 2007, 96) Den „jungkonservativen Historiker Paul Nolte“ (ebd., 81) zitierend stellt er fest: Deren Problem läge nicht im Bereich der materiellen Unterversorgung, viel eher bedürfte es einer Wiederaufnahme und Stärkung bürgerlicher Kultur und bürgerlicher Tugenden, wie etwa derjenigen, die Kreativität förderten, soziale Kompetenzen stärkten, individuelle Chancen eröffneten. Brumlik sieht

„ehrlich gesagt nicht, was man diesem ausdrücklichen Plädoyer [Noltes Plädoyer, Anm. W.H.] für eine bürgerliche Leitkultur aus pädagogischer Sicht, gerade was die Ermöglichung von Glückserfahrungen betrifft, entgegensetzen könnte.“ (Brumlik 2007, 96)

Wenn aber die bildungstheoretische/pädagogische Frage, wie ein geglücktes Leben unter den Bedingungen der Wissensgesellschaft möglich sein soll, auf mehr als nur Selbstkontrolle, -disziplin, oder, gouvernementalitätstheoretisch gewendet: Selbstregierung hinauslaufen soll, dann müsste über Glücksmöglichkeiten und –bedingungen auch in allgemeiner Hinsicht reflektiert werden. Dies ist weithin nicht in Sicht. Eine Ausnahme stellen, soweit ich sehen kann, lediglich einige mit dem Begriff Glück implizit operierende gerechtigkeitstheoretische Texte dar.

5.3.2. Glück als Ziel von Gerechtigkeit und Chancengleichheit

Der Topos der Chancengleichheit/-gerechtigkeit stellt für die Legitimation der Entwicklung und Implementierung der Bildungsstandards einen der wichtigsten Bezugspunkte dar. Kaum ein Text, der sich dem Thema, gleich ob kritisch oder affirmativ, zuwendet, benennt nicht das Problem der ungleichen Verteilung von Bildungschancen vor allem des österreichischen und deutschen Schulbildungssystems. Ein Problem, das vor dem Hintergrund der ökonomischen Zielsetzungen der Qualitätssteigerung zwecks Standortsicherung sowie der Theorien des Humankapitals vorwiegend nicht im moralischen Sinne diskutiert wird, sondern vor dem Hintergrund der Ressourcenvergeudung – Vergeudung des kognitiven, innovativen Kapitals, das die Bevölkerung, vulgo erwerbstätige

Population, potentiell darstellt.⁹⁷ (Vgl. Weinert 2002, 26)

Als problematisch werden Befunde angesehen, die sowohl erhebliche Unterschiede des Leistungsniveaus als auch völlig inkommensurable Benotungsmaßstäbe zu Tage gebracht haben. (Vgl. Klieme et al. 2003, 13) Es wäre hingegen im „Interesse des Gleichheitsgebotes (gleiche Bildungschancen für alle Jugendlichen [...])“ (ebd.) solche Disparitäten zu verringern. Dem Problem soll dann eben vermittels der Standardisierung abgeholfen werden:

„Schul-übergreifend sind Bildungsstandards als ein Instrument zur Förderung der Bildungsgerechtigkeit zu sehen. Mit der Entscheidung, Bildungsstandards auf nationaler Ebene zu etablieren, haben die Kultusminister sich zu dem Ziel bekannt, vergleichbare Bildungsqualität in allen Ländern herzustellen und damit zur Gleichheit der Chancen auf Bildung bundesweit beizutragen.“ (Klieme et al. 2003, 54)

Kurz gefasst: Gleichheit der Bildungschancen ist nach diesem Verständnis Kernpunkt eines gerechten Bildungssystems – und umgekehrt: Ungerecht ist ein Bildungssystem dann, wenn es die Chancen auf gute Bildungsabschlüsse ungleich verteilt, z.B. nicht auf Basis der für alle gleichermaßen nach identen Maßstäben beurteilten Leistung, sondern nach außerschulischen Kriterien wie z.B. sozialer Herkunft. Den Hintergrund solch eines Verständnisses bildet allerdings ein Gleichheits- bzw. Gerechtigkeitskonzept, das sich durchaus nicht nur innerhalb von Humankapitaltheorien diskutieren lässt, sondern gleichfalls innerhalb gerechtigkeits- und glückstheoretischer Konzeptionen. Johannes Giesinger stellt das Ausgangsproblem in den Zusammenhang der Diskussion um „faire Chancengleichheit“ bei Rawls sowie „equality of opportunity“, was „gewöhnlich als Glücks-Egalitarismus bezeichnet wird.“ (Giesinger 2007, 363) Konkretisiert und auf den Zusammenhang mit der durch PISA, TIMSS u.a. konstatierten ungleichen Verteilung von Bildungschancen, meint dies:

„Kinder unterschiedlicher Herkunft, aber mit ähnlichen natürlichen Potenzialen, unterscheiden sich hinsichtlich der ‚primären Bildung‘, die sie in ihren Familien bereits vor Schuleintritt und während ihrer Schulzeit erwerben können. Das im PISA-Bericht nahegelegte Verhältnis von Chancengleichheit geht davon aus, dass diese Differenzen moralisch illegitim sind.“ (Giesinger

⁹⁷ So z.B. in der österreichischen Studie zukunft:schule: „Wirtschaftlichen Erfolg (und Arbeitsplätze) versprechen heute vor allem Wirtschaftszweige, die mit ihren Mitarbeitern Leistungen erbringen, die an Vorsprünge von Wissen, Kenntnissen und Qualifikationen gekoppelt sind. Analog dazu wird es für Individuen heute zunehmend schwieriger, ohne qualifizierte Bildung auf dem Arbeitsmarkt zu bestehen; der Zusammenhang zwischen formaler Bildung und individuellen Lebenschancen besteht gerade in Zeiten mit hohem Arbeitsplatzrisiko unvermindert weiter oder verschärft sich noch.“ (Haider et al. 2003, 11)

2007, 368)

Giesinger spricht in Folge von einem „Standardverständnis“ von Bildungschancengleichheit, welches vor dem Hintergrund des Rawls'schen Begriffs von „fairer“ Chancengleichheit so ausgelegt werde, dass herkunftsbedingte Umstände und „natürliche Gaben“ nicht zu Ungleichheiten bei der Erlangung von Bildung führen dürfen. (Vgl. ebd., 369 und 371) Hinzu komme dann noch das Konzept des o.a. Glücks-Egalitarismus, vor allem in der Fassung von Richard Arneson und Gerald Cohen. Er fordere im Kern eine

„Gleichverteilung relevanter Güter, akzeptiert aber Ungleichheiten, sofern sie verdient sind, und das heißt, sofern sie auf verantworteten Entscheidungen beruhen. Inakzeptabel sind hingegen Ungleichheiten, die auf reines Pech oder Glück (brute luck) zurückzuführen sind. [...] Damit wird die Idee von Chancengleichheit auf die Spitze getrieben. [...] Es wird eine faire Ausgangslage geschaffen, die jedem erlaubt, durch vernünftiges Entscheiden und eigene Anstrengung sein Glück zu machen. Daraus entstehende Ungleichheiten erscheinen als moralisch akzeptabel, da die Schlechtergestellten für ihr Unglück selbst verantwortlich gemacht werden können.“ (Giesinger 2007, 370)

Bildung ist in dieser Hinsicht primär unter dem Aspekt der Erlangung vorteilhafter sozialer Positionen angesprochen, nicht aber in Hinblick auf ihren „intrinsischen Wert“. (Vgl. ebd., 372) Die Funktionalisierung bzw. Instrumentalisierung von Bildung ist Programm einer gerechtigkeitstheoretischen, auf Schulbildung bezogenen Diskussion über Verantwortung und Verdienst. (Vgl. ebd.) Belohnungen, z.B. die Belohnung eines guten Arbeitsplatzes, „können nur als Verdienst [...] gelten, wenn den Bewerbern Verantwortung für ihre Leistung zugeschrieben werden kann.“ (Ebd., 371) Dies führe aber, so Giesinger letztlich in eine unhaltbare Position, denn Arbeitgeber würden Personen für eine offene Stelle nicht nach ihrem Verdienst, sondern nach Kriterien der Effizienz oder Funktionalität auswählen, wodurch deutlich wird, dass gleiche Bildungsergebnisse durchaus zu unterschiedlichen sozialen Positionen führen können. (Vgl. ebd.) Anders gesagt: Gleichheit und Gerechtigkeit sollten nicht synonym verwendet werden. Bildungsgerechtigkeit habe nichts mit gleichen Resultaten zu tun. Womit aber dann, lautet folgerichtig Giesingers weiterführende Frage?

In der Beantwortung entwickelt Giesinger nun ein „Schwellenkonzept“ von Bildungsgerechtigkeit, welches in Abgrenzung zum o.a. Standardverständnis von Chancengleichheit von ihm vertreten wird. Es liest sich wie die den Bildungsstandards und Output-Steuerungen zugrunde gelegte

gerechtigkeitstheoretische Basis. Ausgehend von der Frage, was genau als anstößig empfunden werde an den Ergebnissen der PISA-Studien, kommt Giesinger zum Schluss, dass es wohl die Tatsache sei, dass

„gewisse benachteiligte Kinder als elementar erachtete Bildungsziele nicht erreichen. Sie können beispielsweise nicht richtig lesen und bleiben bezogen auf diese und andere Kompetenzen unterhalb einer Schwelle, welche ein gutes Leben in modernen Gesellschaften ermöglicht.“ (Ebd., 376)

Von „Schwellen“ ist im Diskurs um Bildungsstandards zwar nicht die Rede, wohl aber von Bildungszielen, die nach Möglichkeit alle erreichen sollen. Wir erinnern uns: das war die Diskussion um Minimalstandards. Giesinger verwendet auch diesen Begriff nicht, formuliert aber ein theoretisches Konzept, das im Prinzip auf Minimalstandards hinausläuft und in seiner Bezugnahme auf „das gute Leben“ implizit auch die Einbettung der Standardsdiskussion in diesen Zusammenhang sichtbar werden lässt. Basis sei die Beherrschung wichtiger Kulturtechniken wie Lesen, Schreiben, Rechnen – was ohnehin außer Streit stehe –, daneben aber habe auch ein Ziel wie Autonomie eine angebbare Schwelle und damit einen Platz innerhalb dieses Gerechtigkeits- und Bildungskonzepts. Nicht nur die genannten Kulturtechniken seien von Bedeutung, sondern auch die Fähigkeit zur Autonomie, welche als Voraussetzung für „Wohlergehen – autonomous well-being“ gedacht wird. (Vgl. ebd., 377) Wichtiger noch als Mündigkeit in Form von Autonomie ist Giesinger jedoch Glückseligkeit, denn er betont in seiner Auslegung den Vorrang des Wohlergehens vor der Autonomie! (Vgl. ebd.)

In fünf Punkten formuliert er sodann die Vorzüge seines „Schwellenkonzepts“: Erstens ist es damit möglich, eine Schwelle anzugeben, die alle Kinder erreichen sollen, womit der Gerechtigkeit Genüge getan wäre. „Ungleichheiten oberhalb der Schwelle gelten nicht als moralisch anstößig.“ (Ebd.) Das Ideal der Gleichheit wäre dann auch kein Wert mehr an sich, denn es

„kommt nicht primär darauf an, dass alle gleichgestellt sind, sondern dass jedes Mitglied der Gesellschaft ein gutes Leben führen kann. Die Lage derer, denen es schlecht geht, muss genau deshalb verbessert werden, und nicht, weil es ihnen schlechter geht als anderen. [...] Und das bedeutet, wie gesagt, dass jedes Kind auf ein Kompetenzniveau gebracht werden soll, das ihm ein gedeihliches Leben eröffnet.“ (Giesinger 2007, 377)

Zweitens blieben unterhalb der Schwelle liegende Ungleichheiten jedenfalls dem Gerechtigkeitskonzept unterworfen und müssten demnach ausgeglichen werden, unabhängig davon, ob es sich um natürliche oder soziale Benachteiligungen

handle. Ein Problem, das unter den Implikationen des Standardverständnisses von Bildungschancengleichheit nicht lösbar sei. Auch wenn die Gesellschaft aus moralischen Gründen sich verpflichtet fühle, sozial verursachte Ungleichheiten auszugleichen, lasse sich, wenn Gleichheit das Ziel sei, nicht legitimieren, weshalb die Gesellschaft natürlichen Ungleichheiten gegenüber indifferent sein sollte. (Vgl. ebd., 373)

Drittens ermögliche die auf Gerechtigkeit, nicht Gleichheit abzielende Schwellenkonzeption, die Bereitstellung von besonderen Ressourcen und gleichzeitig deren Deckelung zu legitimieren:

„Alle Kinder sollen, wenn ihre Fähigkeiten das überhaupt erlauben, auf das vorgegebene Niveau gebracht werden. Ein krudes Ideal der Bildungsgleichheit könnte demgegenüber dazu führen, dass ein Großteil der Ressourcen für die Benachteiligten aufgewendet würde: Um diesen einen geringen Vorteil zu verschaffen, müssten die Begabteren auf große Vorteile verzichten.“ (Giesinger 2007, 378)

Viertens ermögliche dieses Konzept, familiäre Besonderheiten bzw. die sich daraus ergebenden Disparitäten zur Kenntnis zu nehmen und als bearbeitungsbedürftig anzusehen, ohne zugleich „Familie“ einer Bewertung zu unterziehen: „Der Gedanke, dass die Familie eigentlich abzuschaffen wäre und die abschätzige Beurteilung bestimmter intakter Familienkulturen drängt sich hingegen nicht auf.“ (Ebd.)

Und fünftens schließlich, das ist für Giesinger ein entscheidender Punkt, löse das vorgestellte Konzept eine Reihe von Problemen, die mit der unreflektierten Rede von Chancengleichheit mittlerweile fester, aber eben problematischer Bestandteil der Diskussionen wären. Darunter fällt das Problem, dass selbst in standardisierten Schulsystemen keine Garantien für das Erreichen der als Standard angegebenen „Outputs“ gegeben werden können, weil dann die Eigenverantwortung der SchülerInnen untergraben wäre. Das Schwellenkonzept hingegen würde weder Chancen auf Bildung noch Garantien auf Bildungsergebnisse abgeben:

„Die Schwelle [...] stellt eine Zielvorstellung dar, die auch mit paternalistischen Mitteln angestrebt werden soll. Als paternalistisch ist vor allem die Verpflichtung der Schüler zum Schulbesuch anzusehen. Paternalistisch sind aber auch gewisse Praktiken innerhalb der Schule, und dazu gehören nicht nur Maßnahmen, mit denen Druck erzeugt wird, sondern auch Versuche, die Motivations- oder Interessenlage von Schülern zu verändern.“ (Giesinger 2007, 379)

Das Schulsystem allerdings, besser gesagt: die Gesellschaft, die ein öffentliches

Schulsystem finanziert, das ist dem Schwellenkonzept normativ eingeschrieben, muss ein auf allgemeines Wohl bzw. älter: ein auf Glückseligkeit abzielendes Kernverständnis haben und diesem auch insofern Rechnung zollen, dass es die auf der Basis einer Schwellenkonzeption von Gerechtigkeit beruhende Bildung eben allen SchülerInnen garantiere – bis zur ausverhandelten Schwelle. Die Institutionalisierung solch eines Konzepts ist dann allerdings geboten, weil es ja um die faktische Herbeiführung eines gesellschaftlichen Zustandes geht. Bildungsstandards in ihrer Fassung als Minimalstandards stellen nichts anderes als die Institution zur Erreichung dieses Zustandes dar. Ob die Ziele erreicht werden können, das zu beurteilen liegt im Aufgabenbereich der durchzuführenden Tests und ihrer Auswertung. Angeschlossene Maßnahmen, wie auch immer sie aussehen, sowie Nachjustierung der Standards folgen demnach einer konsequentialistischen, nicht idealistisch zu begründenden Logik. Nicht die bildungstheoretisch zu begründende Absicht ist in Bezug auf das Instrument primär ausschlaggebend, denn sie ist vermittels einer auf allgemeiner Glückseligkeit beruhenden Gerechtigkeitsvorstellung legitimiert, sondern die als tatsächliche Effekte nachweisbaren Wirkungen.

Die Idee beruht im Großen und Ganzen auf einer utilitaristisch zu begründenden, politisch-ökonomisch konnotierten Glücksvorstellung.⁹⁸ Es ist Angelegenheit der

⁹⁸ Gegen solch ein Verständnis des Begriffs wurde und wird heftigster Einspruch erhoben. So z.B. von Norbert Hinske: „'Glück' als Zielsetzung eines politischen Programms ist eine Gedankenlosigkeit, eine Phrase oder ein Betrug, eine politische Zielsetzung ist es nicht.“ (Hinske, zit. n. Pleines 1984, 64) Dem ist zu widersprechen. Möglicherweise wurde und wird mit dem politischen Ziel „Glück“ betrogen, aber weder muss es als Gedankenlosigkeit, noch als Phrase abgetan werden. Dass es berechtigte Gründe gibt, für eine auf Glück (z.B. durch Gleichheit) abzielende Politik zu votieren, ist bei Richard Wilkinson und Kate Pickett in ihrer 2009 erschienenen Studie „Gleichheit ist Glück“ nachzulesen. Die wesentlichsten Ergebnisse der quantitativ-empirischen Arbeit in geraffter Form: Während die „offizielle“ Ansage davon spricht, soziale und politische Stabilität als von ökonomischem Wachstum abhängig zu interpretieren und insofern diesem in legitimatorischer Hinsicht Vorrang in Bezug auf das Wachstum des speziell für die Wissensgesellschaft bedeutsamen Dienstleistungssektors einräumt, bedeute wirtschaftliches Wachstum ab einem bestimmten Niveau Stagnation bzw. Regression in den anderen Bereichen. Dieses Niveau sei in allen westlichen „Industriestaaten“ erreicht. Die Folgen davon seien nicht weiter steigende Lebenserwartungen sowie Lebensstandards in materieller, gesundheitlicher und psychosozialer Hinsicht, hingegen steigendes Misstrauen inner- und unterhalb der Bevölkerungen, steigende Kriminalitätsraten, stagnierende bis sinkende Bildungsniveaus (gemessen in Bildungsabschlüssen bzw. –abbrüchen) sowie sinkendes Wohlbefinden im Allgemeinen. (Wilkinson/Pickett 2009, 19ff) Für alle Gesellschaften jedoch, die sich in einem vergleichbaren wirtschaftlichen Entwicklungsstand befinden, lässt sich konstatieren, dass soziale Ungleichheit stark mit den genannten stagnierenden oder sinkenden Parametern korreliert. Mit anderen Worten: Je ungleicher Einkommen, sozialer Status, kulturelles Kapital verteilt sind, desto kürzer die Lebenserwartung, desto unglücklicher und

Gesellschaft, gleichsam ihre Verantwortung, vermittelt eines öffentlichen Schulbildungswesens die Ausstattung zur Erreichung der Schwelle zu gewährleisten, welche so angelegt ist, dass ein nach den Erfordernissen moderner Gesellschaft gelingendes Leben jedenfalls möglich ist. Darüber hinaus möge der Wettbewerb um bessere Möglichkeiten nicht nur stattfinden, er ist nach den Maßstäben der zugrunde gelegten Gerechtigkeitsvorstellungen legitim und sogar geboten. Die klassische Formulierung dieser Idee findet sich nicht in der idealistischen Philosophie deutschen Zuschnitts oder in der korrespondierenden neuhumanistischen Bildungstheorie. Sie ist vielmehr rechtlich gültiges Element zunächst der amerikanischen Unabhängigkeitserklärung, dann der Verfassung der Vereinigten Staaten von Amerika, Produkt einer Revolution (vgl. Kamphausen 1992, 86), es ist das Recht auf ein Streben nach Glückseligkeit:

„Folgende Wahrheiten erachten wir als selbstverständlich: daß alle Menschen gleich geschaffen sind, daß sie von ihrem Schöpfer mit gewissen unveräußerlichen Rechten ausgestattet sind, daß dazu Leben, Freiheit und das Streben nach Glück gehören; daß zur Sicherung dieser Rechte Regierungen unter den Menschen eingerichtet werden, die ihre rechtmäßige Macht aus der Zustimmung der Regierten herleiten; daß, wenn irgendeine Regierungsform sich für diese Zwecke als schädlich erweist, es das Recht des Volkes ist, sie zu ändern oder abzuschaffen und eine neue Regierung einzusetzen und sie auf solchen Grundsätzen aufzubauen und ihre Gewalten in der Form zu organisieren, wie es zur Gewährleistung ihrer Sicherheit und ihres Glücks geboten zu sein scheint.“ (Declaration of Independence, zit. n. Kamphausen 1992, 86)

ungebildeter die Gesellschaft, desto anfälliger für politischen Extremismus und Gewalt. Das sind freilich Folgen, die die am „unteren“ Ende der ungerechten, weil ungleichen Gesellschaftsordnung Angesiedelten auch ungleich härter treffen. (Vgl. ebd., 28) Aufhorchen lässt aber insbesondere der Schluss, dass die genannten Effekte nicht bloß mit Ungleichheit korrelieren, sondern in ursächlichem Zusammenhang stehen: Ursache der ungünstigen, unglückseligen Entwicklung sei in allen Fällen hohe materielle und soziale Ungleichheit. (Vgl. ebd., 73) Für Bildungsfragen ergibt sich daraus u.a.: Die Ungleichheit „prägt die Normen und Werte der Menschen am unteren Ende der sozialen Hierarchie – und damit auch ihre Hoffnungen. Der Mittelschicht gilt Bildung als der Königsweg des Aufstiegs aus der Arbeiterschicht oder der Mittellosigkeit, und so sehen es auch die Pädagogen und Politiker. Nur die Betroffenen selber teilen diese Vorstellungen nicht unbedingt. [...] Dass die Kinder der Arbeiterschicht oder der Armen sich gegen Schulbildung und die Werte der Mittelschicht sperren, heißt natürlich nicht, dass sie keine Hoffnungen und Ziele haben. [...] In den Ländern mit mehr Ungleichheit zeigte sich auch ein größerer Abstand zwischen den Wünschen und den realen Möglichkeiten und Erwartungen der Kinder. Mit anderen Worten: Mehr Kinder wünschen sich eine Beschäftigung mit hohem Status, aber weniger Kinder schaffen die dafür nötige Qualifikation. Ungleichheit führt zu unrealistischen Hoffnungen und damit zu herben Enttäuschungen.“ (Ebd., 137ff) Insofern müsste eine mit dem Begriff Glück operierende Vorstellung von Bildung, sofern darunter gesellschaftliche Bedingungen der Möglichkeit eines gelingenden Lebens innerhalb gerechter sozialer Umstände verstanden wird, politisch sein/werden. Ihre etwaige Zielsetzung „Glück und Gerechtigkeit für alle“ wäre dann aber bei weitem mehr als eine Phrase.

Damit ist, wie Georg Kamphausen eindrücklich zu argumentieren sucht, nicht bloß ein verbrieftes Recht auf individuelles Glück, etwa in der Form einer „platten egoistischen Nützlichkeitsethik“ (vgl. ebd., 87) gemeint, denn es wurde dafür „schließlich ein blutiger Kampf um der Glückseligkeit willen, sich selbst regieren zu dürfen, geführt.“ (Ebd.) Ähnlich wie bereits im 17. Jahrhundert, als „public happiness“,

„also öffentliche Glückseligkeit, welche zu besorgen Aufgabe jeder Regierung sei, bei den Staatsphilosophen der großen englischen Revolution vorkommt. Die Gewährleistung dieser öffentlichen Glückseligkeit war daher ein Staatszweck, bevor die Bewerbung um Glückseligkeit ein persönliches Menschenrecht wurde.“ (Kamphausen 1992, 87f)

Das Recht auf ein Streben nach Glück ist, wie Kamphausen nicht müde wird zu betonen, nicht zu verwechseln mit einem Recht auf Glück. Letzteres kann nicht garantiert werden – ähnlich wie in Giesingers gerechtigkeits-theoretischen Begründungen es nicht in der Verantwortung des Schulbildungswesens liege, Gleichheit herzustellen, wohl aber dafür zu sorgen, dass die Möglichkeit danach zu streben, für alle in einem Mindestmaß bestehe. An diesem Grundgedanken entzündet sich im Übrigen vermutlich auch der Kern des Vorwurfs, mittels Bildungsstandards würden Bildungsanforderungen nach unten nivelliert (vgl. Klieme et al. 2003, 57) Kein neuer Vorwurf übrigens und, was die Struktur des Arguments betrifft, auch in vielerlei Gestalt vorkommendes, pejoratives Urteil über utilitaristische Lehren überhaupt. Jeremy Benthams Fassung utilitaristischer Staatslehre z.B. ist denn auch Angriffsziel vorwiegend aus dem Geiste idealistischer Lehren (vgl. ebd., 97) heraus formulierter Invektiven gegen das „Bürgerglück“:

„Unter Berufung auf die utilitaristische Lehre [...], die als einzigen Zweck aller sozialen Einrichtungen das größtmögliche Glück der größtmöglichen Zahl erklärt, kann die Vernichtung der ihrer Natur nach nur von einer Minderzahl zu pflegenden höchsten geistigen Interessen, die völlige geistige und sittliche Nivellierung auf das Maß der Tiefstehenden...als letzte Konsequenz des staatlichen Handelns gefordert werden.“ (Jellinek, zit. n. Kamphausen 1992, 86)

Ob diese umfassende Nivellierung nach unten, anders gesagt: eine um sich greifende und von Staats wegen legitimierte Verdummung der Bevölkerung, Resultat einer utilitaristisch ausgerichteten Bildungspolitik sein wird, möge dahingestellt sein. Diese Möglichkeit gleichsam zur Folgeerscheinung einer auf die Bedingungen allgemeiner Glückseligkeit abzielenden (Bildungs-)Politik zu

stilisieren, werte ich hingegen bloß als weiteres Kennzeichen einer Verschiebung des dem Diskurs über Bildungsstandards zugrunde liegenden Bildungsverständnisses.

Ob die Perspektive, die sich über die zeitgenössischen Bildungsreformen eröffnet, ausgehend von der Frage nach den Möglichkeiten und Bedingungen eines gelingenden Lebens in eine letztlich Autonomie ermöglichende Stärkung der „Selbstregierungsfähigkeit“ und Glückseligkeit führt oder aber doch nur ein auswegloses Verbleiben in heteronomen, den Individuen vorgegebenen Strukturen bedeutet und dergestalt bloß einen Schein von Glück vorgaukelt, liegt m.E. nicht in der Tatsache der Reformen selbst. Das kann auch nicht aus dem sich darum rankenden Diskurs herausinterpretiert werden, so als lägen die Antworten in den Bezugnahmen auf objektive Gegebenheiten parat. Insofern müssen die Antworten vorderhand offen bleiben.

Was am Diskurs hingegen ablesbar ist und auf die grundgelegte Problematizität verweist, ist ein weites und tiefgehendes Tauziehen um die Möglichkeit der Auslegung von Bildung und damit verbundene Programmatiken. Wer im Diskurs mit welchen Argumenten und vor dem Hintergrund welcher Tradition operiert, weist so immerhin auf die historische und ideelle Offenheit der Bedeutung von Bildung. Sie liegt dem Diskurs nicht zugrunde und kann daher auch nicht wie ein zu hebender Schatz mittels diffiziler Interpretation freigelegt werden. Es ist vielmehr der Diskurs selbst, in dem sie erzeugt wird.

Die Forderungen nach einem und die Debatten um einen zeitgemäßen Bildungsbegriff (vgl. Otto/Oelkers 2006) sind Ausdruck dessen. Dabei geht es nicht so sehr um die von der Kritik immer wieder monierte zeitgeistige Anpassung des Begriffs Bildung bis zur inhaltlichen Erosion, sondern um eine zeitgerechte Auslegung desselben.⁹⁹ Es geht mithin darum, die vermittelt bestimmter

⁹⁹ Der Ruf nach einer Neudeutung von Bildung wird von verschiedenen pädagogischen Subdisziplinen erhoben. Aus der Sozialpädagogik wurden bereits einige Beispiele genannt (etwa Rauschenbach 2005, s. S. 250 in dieser Arbeit), Tenorths Plädoyer für ein Verständnis von Bildung als Substratbegriff gehört ebenfalls dazu (s. S. 171ff) und aus dem Bereich der „Geistigbehindertenpädagogik“ wird der Ruf nach einem neuen Verständnis von Bildung auch laut und bricht dabei mit einigen bildungstheoretischen Gewissheiten, um nicht zu sagen Tabus: „Ausgehend von der ‚postmodernen‘ Kritik am ‚modernen‘ (auch neuhumanistisch tradierten), überforderten Bildungssubjekt, das sich selbst als ausschließliches, einer Welt gegenüberstehendes Denkwesen konzipiert, wird ein veränderter Bildungsbegriff skizziert. [...] Bildung als Selbstgestaltung kann nicht länger einen Akt der Selbstreflexion meinen, sondern versteht darunter einen gemeinsam-geteilten, inter-subjektiven Lebenszusammenhang.“ (Stinkes 1999, 1)

Traditionen etablierten Aussparungen im Diskurs zu entdecken und für eine weiterführende Bestimmung und Auslegung von Bildung fruchtbar zu machen. Denn gleich ob ausgehend vom neuhumanistischen oder kritischen Bildungsbegriff aus argumentiert wird, blinde Flecken durchziehen den Diskurs. Gegen ökonomisch begründete, in Technologien des Herstellens mündende Standards gelingender Bildungsprozesse wurde und wird, wie zu sehen war, gemeinhin ein Bildungskonzept ins Treffen geführt, das zum Mittelpunkt seiner Argumentation die Bildung des Subjekts macht. Das Problem dabei ist:

„Wenn die Technologisierung aber im wahrsten Sinne des Wortes die herrschende Form der Vergesellschaftung ist [...] dann ist sie auch die entscheidende Verkörperung des Widerspruchs und der Ansatzpunkt der Revision [von Bildung, Anm. W.H.]. Bis auf wenige Ausnahmen wird auch in der avanciertesten Kritik die Technologisierung als wesenloses Instrument einer wahnsinnigen Ökonomie begriffen, folglich mit ihr gleichgesetzt und ihr nicht nur kultureller Wert abgesprochen, sondern sie als gefährdend eingeschätzt.“ (Euler 2000, 12)

Die Forderung nach einem zeitgemäßen Bildungsbegriff kann eigentlich nur so verstanden werden, nämlich als Revision, nicht als Konservierung oder Modernisierung. (Vgl. auch Euler 2000)

Das Problem ist dabei eigentlich nicht, ob Glückseligkeit und/oder Nützlichkeit zum Ziel und Zweck von Bildung ausgegeben wird oder eine jenseits davon zu etablierende bzw. zu verteidigende Idee einer prinzipiell zweckfrei zu denkenden, subjektbezogenen und d.h. Zwecke setzenden Bildung. Das Problem ist eher, wie eine platte utilitaristische Auslegung von Bildung sowie die platte Verwendung des pejorativ gemeinten Adjektivs „utilitaristisch“ als Etikett einer abwehrenden Haltung abgewehrt werden kann, die das zugrunde liegende

Bildung in diesem Sinne, unter Berücksichtigung der postmodernen Kritik am Humanismus, am sich bildenden Subjekt, meine, so jedenfalls Ursula Stinkes, eine Bildung für alle, die radikal zu verstehen ist in ihrem Anspruch, theoretisch und faktisch *alle Menschen* zu betreffen. Möglich wird dies unter Eingrenzung der Bedeutung des „Bildungssubjekts mit transzendentelem Status“ (ebd., 9) als Ort und Beginn von Bildung und durch die Hereinnahme der foucaultschen Wendung von der „Sorge um sich“: „Seinem Leben durch Bildung Gestalt verleihen meint Not der Sorge um sich, meint die Nötigung sein Leben führen zu müssen.“ (Ebd.) Auch aus dem Bereich der bildungstheoretischen Forschung ist der Versuch, Bildung neu zu denken nicht zu überhören. So versucht Hans-Christoph Koller, allerdings ausgehend vom traditionellen Repertoire neu-humanistischer Bildung, eine Neubestimmung des „[...] Bildungsbegriffs, der Bildung als Prozess der Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen versteht [...]. Dieser Vorschlag knüpft an die Tradition des Bildungsgedankens an, wie er u.a. von Wilhelm von Humboldt um 1800 konzipiert wurde, versucht diesen aber so weiterzuentwickeln, dass Bildungsprozesse in ihrer gesellschaftlichen Bedingtheit erfasst und empirisch erforscht werden können.“ (Koller 2010, 288)

Problem ebenso verdeckt, wie eine blindwütige und zeitgeistige Abfertigung des kritischen Potentials, das dem traditionellen Bildungsbegriff fraglos auch eignet.

In beiden Fällen wird, so Theodor W. Adorno, Ideologie bedient. Denn:

„Soweit in der Bildungsidee zweckhafte Momente mitklingen, sollten sie ihr zufolge allenfalls die Einzelnen dazu befähigen, in einer vernünftigen Gesellschaft als vernünftige, in einer freien Gesellschaft als freie sich zu bewähren, und eben das soll, nach liberalistischem Modell, dann am besten gelingen, wenn jeder für sich selber gebildet ist. Je weniger die gesellschaftlichen Verhältnisse, zumal die ökonomischen Differenzen dies Versprechen einlösen, um so strenger wird der Gedanke an die Zweckbeziehung von Bildung verpönt. Nicht darf an die Wunde gerührt werden, dass Bildung allein die vernünftige Gesellschaft nicht garantiert. Man verbeißt sich in die von Anbeginn trügende Hoffnung, jene könne von sich aus den Menschen geben, was die Realität ihnen versagt. Der Traum der Bildung, Freiheit vom Diktat der Mittel, der sturen und kargen Nützlichkeit, wird verfälscht zur Apologie der Welt, die nach jenem Diktat eingerichtet ist.“ (Adorno 2006, 16)

Das Problem ist weiters, wie eine Kritik an der rein nutzenorientierten Auslegung von Bildung verfahren kann, ohne eine Tradition zu bedienen, die selbst im Großen und Ganzen die Probleme ideell bzw. potentiell mitlegitimiert, zu deren Kritik sie angetreten ist, indem sie soziale, politische und ökonomische Gegebenheiten bloß zum Objekt ihrer Kritik macht und die vielfältigen und vielfältig verdunkelten Zusammenhänge, in denen das Werkzeug der Kritik dazu steht, nämlich der bemühte traditionelle Bildungsbegriff, nicht berücksichtigt oder aber zu einem separat zu diskutierenden Problem macht. Provokant formuliert: Vielleicht bestünde gerade angesichts der zu kritisierenden zeitgenössischen Verhältnisse eine Möglichkeit darin, utilitaristischer Argumentation eine Chance im Bildungsdiskurs einzuräumen, falls es gelänge, deren zentrale Denkmuster Nützlichkeit und Glückseligkeit anders denn individuell, hedonistisch-egoistisch oder als Ausdruck, gleichsam als Betriebsphilosophie der stetig um sich greifenden Public-Private-Partnerships (vgl. Lohmann 2010, 233) zu begreifen. Dazu freilich müsste eine im deutschsprachigen Kulturraum mehr oder weniger verschüttete Tradition einer neuerlichen Revision unterzogen werden, was auch bedeutete, mit herrschenden Traditionen des Diskurses zu brechen. Denn die Vernachlässigung des anglo-amerikanischen Glücksdiskurses ist beachtlich. Dort allerdings wäre ein auch allgemein zu interpretierender Glücksbegriff auffindbar. Vor dem Hintergrund einer kritischen Bildungstheorie hätte dieser vielleicht eine Folie abgeben können, um über Bildung kritisch-reflexiv, nämlich in Bezug auf gesellschaftliche Bedingungen einerseits und die im allgemeinen Glücksbegriff

transportierten Forderungen an die theoretische Auslegung von Bildung und die praktische Gestaltung bildender Prozesse, nachzudenken. Ein allgemeiner Glücksbegriff gehört zumindest mit ins Repertoire bildungstheoretischer Argumentation, die sich über Bedingungen von Bildung in aufklärender Absicht verständigen will, auch wenn dies bedeutete, Bildung sowie Glück und Nützlichkeit als sozialpolitisch, ökonomisch und gesellschaftstheoretisch zu verstehende Begriffe zu deuten, deren Auslegung nicht einer je bestimmten disziplinär verorteten Deutungshoheit allein obliegt, sondern in der diskursiven und politischen Auseinandersetzung entsteht. Aber die bildungstheoretisch begründete Vernachlässigung bzw. Ablehnung der Glückseligkeit bzw. Nützlichkeit und die damit einhergehende Verteidigung des im deutschsprachigen Raum vertretenen neuhumanistischen Bildungsparadigmas samt disziplinärer Identitätsbildung des sich zu Wort meldenden Personals hingegen, macht es über weite Strecken nur schwer möglich, anders denn bekenntnisheischend zu agieren. Die Folge davon: mehr Ansicht statt Übersicht. Gerade weil und wenn übernationale, vielleicht sogar globale Tendenzen aber Bildung koppeln mit Nutzen- und Glückserwartungen, d.h. Versprechungen ökonomischer, sozialer und politischer Stabilität und Prosperität, die als bildungspolitische Programme eine verschärfte Gangart in Richtung Kontrolle, Selektion und Heteronomie bedeuten könnten, wäre vielleicht ein Mehr an Übersicht hilfreich. Bildung auch unter utilitaristischen Gesichtspunkten zu deuten und dabei eudämonistische, auf allgemeine Wohlfahrt, staatlich zu organisierende Gerechtigkeit und darauf abzielende Theorien und Programme mitzubedenken, wäre die bildungstheoretische Herausforderung, zu deren Zweck eine gegen den Strich gebürstete Auslegung historischer und ideengeschichtlicher pädagogischer und bildungstheoretischer Gewissheiten zu beschaffen wäre.

5.4. Zusammenfassung

In den Diskurs über die Standardisierung der Bildung ist eine Diskussion über die diesem Konzept zugrunde liegende Kompetenzorientierung eingebunden. Da Kompetenzen als diejenigen Fähigkeiten, Fertigkeiten, Einstellungen und Haltungen verstanden werden, die ein gelingendes Leben in postmodernen Wissensgesellschaften ermöglichen sollen (Teilhabe), eröffnet diese Perspektive

die Möglichkeit, einen Blick auf gesellschaftliche und individuelle Nützlichkeit gleichermaßen zu werfen. Die Kritik an diesem funktionalistischen Bildungsverständnis operiert vor allem mit einem aus der neuhumanistischen Bildungstheorie entlehnten Begriffs- und Argumentationsrepertoire, übersieht dabei aber zumeist die Bedeutung der darin zentralen Begriffe Nützlichkeit und Glück bzw. interpretiert sie von einem bestimmten Blickwinkel aus, der als partikulär zu bezeichnen ist und wodurch die Kritik damit insgesamt ebenfalls auf selektiver Wahrnehmung der Problemlage beruht. Die Verteidigung der Reformen wiederum interpretiert die zugrunde liegenden Begriffe bzw. die vorliegenden Bezüge zu ihnen ebenfalls aus demselben, partikulären Blickwinkel. Dies hat damit zu tun, dass die als Vorläufer der neuhumanistischen Bildungstheorie verstandene philanthropische Aufklärungspädagogik, die in systematisch-kritischer Absicht als historisches Modell zur Verdeutlichung der kritisierten Bildungsvorstellungen herangezogen wird, mitsamt ihrer theoretischen und begrifflichen Basis als überwunden gilt. Zugleich ist die deutschsprachige philosophische Tradition reich an Invektiven gegen glückstheoretische Lehren. Vor allem Immanuel Kants Überlegungen prägen das moderne Verständnis des Begriffs Glück. Er gilt als Wegbereiter eines modernen, individuell-psychologisch ausgelegten Glücksbegriffs, wobei ethisch-eudämonistische Fragestellungen übergeführt werden in eine moralische Pflichtenlehre. Soziale und politische Dimensionen des Glücksbegriffs sind damit von diesem abgetrennt. Insofern davon aber nicht nur antike Glückslehren betroffen sind, sondern ebenfalls moderne eudämonistische Lehren, wie etwa der konsequentialistische Utilitarismus des 18. bzw. 19. Jahrhunderts und Kants Überlegungen zum Thema Glück nach wie vor die Folie für eine Auslegung dieses Begriffs bilden, ist auch die soziale und politische Dimension utilitaristischer Lehren nicht oder nur schwer zu erkennen. Beides, sowohl der Begriff Glück als auch der sich auf ihn berufende Utilitarismus, wird individuell-psychologisch, hedonistisch-egoistisch ausgelegt. Einzig die Kritische Theorie operiert mit einem allgemeinen Glücksbegriff, in dem die Geistesvernebelung der kapitalistischen Warengesellschaft mitsamt ihren falschen Glücksverheißungen aufgehoben ist. Glück in ihrem Sinne ist gleich Freiheit des Menschen, der freigesetzt ist von der Beherrschung des Menschen durch den Menschen.

Maßgeblich für die pädagogisch-bildungstheoretische Auseinandersetzung mit dem Begriff Glück ist allerdings nicht der der Kritischen Theorie entlehnte

Glücksbegriff, sondern ein entlang der kantschen Sicht geschulter Blick, der vermittelt über den bildungstheoretischen Neuhumanismus die zeitgenössischen Debatten über die Standardsreform prägt und die Aufklärungspädagogik als Negativfolie verwendet, um die Standardisierungsbemühungen als Rückfall in jene prä-neuhumanistische bildungstheoretische Epoche zu entlarven.

Maßgeblich für die philanthropische Aufklärungspädagogik war ein auf individuelle, soziale und politische Zusammenhänge abzielender Glücksbegriff, dessen Funktion darin bestand, Zielparameter, d.h. herstellbare Bedingungen, für ein Leben als BürgerIn anzugeben. Im Begriff der Industriosität bündelte die Aufklärungspädagogik jene Tugenden, die zu einem gelingenden Leben in der bürgerlichen, jedoch die ständische Ordnung nicht überschreitenden Gesellschaft ausweisen sollten. Den sozialpolitischen Hintergrund der utilitaristisch-eudämonistisch ausgelegten Bildungsvorstellung markierte aber die Absicht, soziale Probleme, wie z.B. die weit verbreitete Armut ganzer Bevölkerungsschichten zu lindern. Damals wie heute galt bzw. gilt: Soziale Probleme sollen durch Qualifizierungsoffensiven gelöst werden. Kompetenzen bzw. Tugenden erfüllen bzw. erfüllten dieselbe Funktion, damals wie heute: Sie sollen als Ziel von Erziehung und Bildung einen Ausgleich schaffen zwischen individuellen und allgemeinen Bedürfnissen, wobei im Zentrum der pädagogischen Programme freilich das Individuum steht.

Die neuhumanistische Kritik an der philanthropischen Aufklärungspädagogik verabschiedet dann mithilfe kantscher Bezüge diese Auslegung von Glück samt den damit anvisierten pädagogischen Programmatiken. Die Kritik an der Prolongierung der ständischen Ordnung der Gesellschaft verabschiedet den auf Nützlichkeit abzielenden Glücksbegriff, setzt an seine Stelle auf Freiheit bzw. Autonomie und rückt das Individuum als bildsames Subjekt ins Zentrum bildungstheoretischer Überlegungen: Bildung wird vom Subjekt her bestimmt. Wilhelm v. Humboldt verleiht dieser Sicht sprachlichen Ausdruck. Von nun an wird die humboldtsche Bildungskonzeption gegen Bestrebungen angeführt werden, Bildung unter Nützlichkeitsaspekten auszulegen. Aber die pädagogisch-bildungstheoretische Berufung auf Humboldt behandelt dabei nicht dessen politische Grundlagen, welche nicht vom bildungstheoretischen Entwurf getrennt werden können. Denn mit dem Anspruch, der ständischen Ordnung und dem eudämonistischen Zug der Aufklärungspädagogik einen alternativen Entwurf entgegenzusetzen, tritt Humboldt auch für eine neue Verhältnisbestimmung von

Pädagogik und Politik ein. Sie ergibt sich aus den bildungstheoretischen Positionierungen. Ziel ist die Begrenzung der Einflussnahme staatlicher Politik, genauer: einer auf Glückseligkeit bezogenen staatlichen Wohlfahrtspolitik, die gesellschaftliche Verhältnisse festschreibe. Die Aufgabe des Staates sei die Gewährleistung von Sicherheit, Freiheit und Eigentum. Wolle der Staat mehr, werde die proportionierliche Kräftebildung des Menschen und damit eine wichtige Zielkategorie von Bildung unterlaufen, weil der Mensch träge werde. Solcherart genötigt, für sich selbst zu sorgen, werde der Mensch frei, bildet sich das bürgerliche Subjekt. Dies bildet den Kern der neuhumanistischen Bildungsidee wie auch ihrer Auslegungen, nicht aber wird der Hintergrund der Ablehnung einer staatlichen Wohlfahrtspolitik mitbedacht. Bildung nach Humboldt ist im Prinzip Privatangelegenheit, bloß die Struktur eines öffentlichen Bildungswesens solle staatlich organisiert werden.

Aber der Bezug zum Glück kehrt vermittels der zeitgenössischen Kompetenzorientierung als politisch wirkmächtiger Zielparameter von Bildung wieder. In Kompetenzmodellen werden die Grundlagen gelegt, die Grundausstattung an Fähigkeiten etc. für ein gelingendes Leben in postmodernen Wissensgesellschaften normativ festzulegen und messend auszuweisen. Kompetenzen sind darin im Prinzip wie aristotelische Tugenden als Mittel zum Zweck für Glückseligkeit angelegt. Das gute Leben verwirklicht sich nach dieser Vorstellung tätig in sozialen Verbänden auf Basis vernünftiger Überlegungen. Allerdings fokussiert das Konzept auf individuelle Fähigkeiten, Einstellungen, Haltungen, nicht auf gesellschaftliche Bedingungen. Auch dies muss noch, bei ansonsten zur Schau getragener Ablehnung eudämonistischer Vorstellungen im Zusammenhang mit Bildung, als Produkt der kantschen und neuhumanistischen Beschäftigung mit dem Thema Glück, gesehen werden.

Lediglich in einigen gerechtigkeits-theoretischen Texten wird ein allgemeines Verständnis von Glück zumindest implizit zur Klärung der Frage herangezogen, wie gerechte Bildungssysteme verfasst sein sollten. Johannes Giesingers Schwellenkonzept von Bildungsgerechtigkeit stellt dabei eigentlich die Grundlage für die der Standardisierung zugrunde liegende gerechtigkeits-theoretische Vorstellung dar. Gewährleisten müssten demnach Bildungssysteme, dass alle Menschen eine für das gelingende Leben in dieser Gesellschaft ausreichende Grundausstattung an Fähigkeiten erhalten, oberhalb dieser Schwelle mögen dann allerdings Differenzen und damit zu erreichende differente soziale

Positionen dem Wettbewerb unterliegen. Im Grunde plädiert Giesinger damit für ein Mindeststandardskonzept. Autonomie aber fungiert mindestens bis zu dieser Schwelle nicht als vorrangigstes bildungspolitisches Ziel, d.h. auch nicht als vorrangiges Bildungsziel. Die Möglichkeit des Glücks ist innerhalb dieser Konzeption bedeutender als Autonomie.

Die Renaissance des Glücksbezugs, die über den Kompetenzbegriff und das bildungspolitische Projekt der Standardisierung von Ergebnissen des Schulbildungssystems sowie über die Ziele eines gerechteren Bildungssystems erneut Einzug halten in die bildungstheoretische Auseinandersetzung, geraten durch die o. beschriebene neuhumanistische Vorrangstellung der Auslegung von Bildung ebenso in Bedrängnis, wie der Glücksbezug der philanthropischen Aufklärungspädagogik samt des darin aufgehobenen Bildungsutilitarismus. Gerade diese Renaissance aber macht eine Revision der als traditionelle Deutungsmuster von Bildung zur Verfügung stehenden Zuschreibungen, was Bildung sei, nötig.

6. Ausblick

Die analytische Trennung des Diskurses über Bildungsstandards in einen technologischen Teildiskurs über das Instrument Bildungsstandards und einen weiter gefassten Diskurs über Bildung, worin größtenteils legitimatorische Fragen verhandelt werden, zeigte die tiefe Unsicherheit bzw. Zerrissenheit, die (deutschsprachige) bildungswissenschaftliche Forschung derzeit in Bezug auf einen ihrer zentralen Begriffe, nämlich Bildung, kennzeichnet, sodass Umfang und Inhalt des Begriffs unklar scheinen. Gleichzeitig strukturieren die jeweiligen Stellungnahmen aber nicht nur das Diskursfeld hinsichtlich Zustimmung oder Ablehnung zum Projekt der Standardisierung, sondern sie markieren auch die Nähe oder Distanz zum neuhumanistischen Bildungsbegriff. Jedenfalls wird von unterschiedlichen Stimmen im Diskurs anderen, konfligierenden Positionen eine bestimmte Nähe oder eben Distanz vorgeworfen. Den diskursiven Rahmen markieren dabei jene gesellschaftlichen, politischen, sozialen und ökonomischen Entwicklungen, die, je nach gewähltem Fokus, als Probleme um Ökonomisierung, postmoderne Wissens- und/oder Dienstleistungsgesellschaft, Demokratisierung der Bildung, Chancengleichheit und/oder Bildungsgerechtigkeit zu bezeichnen sind.

Interessant daran ist, dass, entsprechend des bollenbeckschen Diktums von einem Deutungsmuster Bildung, welches es ermögliche, im Namen von echter Bildung falsche Bildung und die je zugrunde liegenden Vorstellungen zu kritisieren, die Vorwürfe hin und her geschoben werden. Dabei nehmen sowohl kritische wie auch affirmative Stellungnahmen zu der verlangten, projektierten und in Arbeit befindlichen Standardisierung Bezug auf neuhumanistische Grundlagen bildungstheoretischen Denkens.

Während die kritischen Stellungnahmen vielfach vor dem Hintergrund des Diskurses über die Ökonomisierung der Bildung neuhumanistische Bezüge reklamieren, um damit die Idee einer dem Subjekt verhafteten, zweckfreien Bildung zu schützen, stark zu machen oder gar zu retten, interpretieren die der Standardisierung gegenüber affirmativ formulierenden Stellungnahmen Bildung mit einem anderen Fokus, welcher in der traditionellen Auslegung nicht unmöglich, meistens aber nicht im Zentrum der Argumentation vorherrschend ist. Dabei geht es hauptsächlich um die im Bildungsbegriff ebenfalls aufgehobene Dimension der gesellschaftlichen Nützlichkeit, der Fähigkeiten und

Kompetenzen, die ein Leben in gesellschaftlichen Verbänden benötige. Damit aber verändert sich das Deutungsmuster Bildung, welches die Auseinandersetzungen um Bildung, die Möglichkeit, einen Blick auf stattfindende Bildungsprozesse zu werfen und darüber zu reden und Politik zu betreiben, rahmt. Bildungstheoretische Ausformulierungen dessen müssen so immer vor dem Hintergrund ihrer je analytischen wie programmatischen Dimension gesehen werden. Insgesamt verlässt die Diskussion den durch die Begrifflichkeit möglichen paradigmatischen Rahmen nicht, Mündigkeit ist nach wie vor ein wichtiger Bezugspunkt in den Argumentationen.

Aber der veränderte Fokus strukturiert den inneren Verweisungszusammenhang neu, ändert die hierarchischen Ordnungen für bestimmte Begriffe und der damit anvisierten Ziele, verschiebt normative Grundlagen und öffnet das Deutungsmuster dadurch für weitere, bislang eher im Randbereich angesiedelte Diskurse, Methoden, Probleme usw. Giesingers Plädoyer für eine Vorrangstellung des Begriffs Glück vor Autonomie ist ein Beispiel für solch eine veränderte Begriffshierarchie, die z.B. in den 1970er- oder selbst noch in den 1980er- und 1990er-Jahren im Zusammenhang mit Bildung so wohl nicht formuliert worden wäre, weil Autonomie als Bedingung und Kennzeichen von Bildung politisch aufgefasst wurde als Bedingung demokratisch-liberaler Gesellschaft. Die Hereinnahme bzw. Rückholung des Glücks in den Bildungsdiskurs selbst kennzeichnet hingegen eine langsam um sich greifende normative Verlagerung weg von einem Blick auf das Einfordern, Erlangen und Verteidigen von Autonomie, was insgesamt als liberale Idee bezeichnet werden kann, hin zu eher handlungstheoretisch zu reflektierenden Fragen und Problemen des Lebensvollzugs in liberalen Gesellschaften. Noch gibt es keine auf dem Begriff Glück basierende und auf es als Ziel von Bildung verweisende zeitgenössische Bildungstheorie. Aber Teile davon liegen als im Diskurs verstreute Gedanken über das Verhältnis von Bildung und Glück vor, über die Bedeutung von Tugenden zur Partizipation, zeitgenössisch formuliert als Kompetenzen, über die Frage nach Bildungsgerechtigkeit und/oder Chancengleichheit. Die spannendsten und das Deutungsmuster Bildung womöglich tief greifender verändernden anthropologischen und gesellschaftstheoretischen Grundlagen, auf denen solch eine oben beschriebene zeitgenössische Glücks-Bildungstheorie beruhen würde, bedeuteten m.E. größere Umwälzungen und vermutlich Irritationen von Seiten einer traditionell

ausgerichteten Bildungstheorie als die Forderung nach Bildungsstandards. Welche Grundzüge würde solch eine Bildungstheorie tragen?

Zunächst würde sie vermutlich bildungsökonomische Fragen nicht zu einem separat zu behandelnden und größtenteils institutionell abgespaltenen Teilgebiet erklären, sondern sie zu einem integralen Bestandteil bildungstheoretischen Denkens erklären. Dadurch würde die Vorherrschaft betriebswirtschaftlicher Sichtweisen gebrochen und die korrespondierende anthropologische Vorstellung des rational handelnden homo oeconomicus als ideologische Einseitigkeit erkennbar, ohne die Begrenztheit und Endlichkeit des Menschen und seiner Bildung zu verkennen. Vielleicht würde dann auch die Gleichsetzung von Ökonomie mit Problemen der Knappheit und des Sparens aufgehoben in einem allgemeinen Begriff des Ökonomischen, in dem auch und gerade vor dem Hintergrund der Endlichkeit des Menschen und seiner transzendentalen Obdachlosigkeit die Kehrseite des sparsamen Haushaltens mitbedacht werden könnte, nämlich Vergeudung, Verausgabung, Verschwendung und Vernichtung. (Vgl. Bataille 1985, 16ff)

Anthropologische Grundlage wäre vermutlich ein aristotelisch orientiertes Verständnis des Menschen, welches vernünftiges Handeln als Mittel zum Zweck ansetzt. Zweck des Handelns und Ziel menschlicher Existenz, nicht des Menschen als abstraktes (Gattungs-)Wesen, aber wäre Glückseligkeit, welche nur im sozialen Verband und nur bei adäquaten gesellschaftlichen Bedingungen als erreichbar gesetzt werden könnte. Nützlichkeit wiederum wäre, entsprechend einer aristotelisch-utilitaristischen Auslegung dasjenige, was Glücksbedingungen beförderte oder, bei Bevorzugung eines negativen Utilitarismus, wenigstens nicht be- oder verhinderte. Die Vorstellung von Glückseligkeit wäre allerdings eine allgemeine, nicht eine psychologische. Vermutlich müsste solch eine Bildungstheorie auch mit dem Vorwurf des Essentialismus umgehen bzw. das Problem eines aristotelischen Essentialismus mitbedenken, gerade unter den Vorzeichen der Globalisierung und der Struktur postmoderner Wissensgesellschaften. Denn eine allgemeine und normative Vorstellung dessen, was Menschen benötigen zum Zweck der Möglichkeit, ein geglücktes Leben zu führen, stünde von Anfang an unter dem Druck, den Verdacht des Totalitarismus von sich zu weisen. Das ist kein marginales Problem.

Martha Nussbaums Ausführungen zu einer speziellen Frage des

Zusammenhangs zwischen Gemeinschaft und Gerechtigkeit können hierbei als beispielhaft gelten, um sowohl das Problem als auch eine mögliche Lösung zu skizzieren. Wie auch immer die Position zum Problem dieses speziellen gesellschaftlichen Essentialismus bezogen wird, durch die Übernahme des ursprünglich im anglo-amerikanischen Raums beheimateten Standardisierungskonzepts, finden über die Frage nach dem geglückten Leben auch solche Probleme Einzug in die bildungstheoretische Auseinandersetzung. Bereits Anfang der 1990er-Jahre fand auch im deutschsprachigen Raum eine bildungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit Problemen der Gerechtigkeit bzw. Gemeinschaft vor dem Hintergrund der Debatten liberaler vs. kommunitaristischer Theorien statt, in der einige der nunmehr bildungspolitisch-programmatisch wirksam gewordenen Reformziele implizit und auf breiter theoretischer Basis diskutiert wurden.

Exemplarisch seien hier das 28. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik (1992) sowie Micha Brumliks und Hauke Brunkhorsts Sammelband „Gemeinschaft und Gerechtigkeit“ (1993) genannt.

Neben der kritischen Analyse gegenwärtiger gesellschaftlich-politischer Veränderungen als durchgängiger Ökonomisierung aller Lebensbereiche besteht durch die Berücksichtigung der darin geführten Diskussionen die Möglichkeit, die genannten Probleme begrifflich-systematisch auch anders zu fassen – und das noch bevor die einschlägige Begrifflichkeit der Standardisierungsdebatten Grund und Anlass der hitzigen Auseinandersetzungen wurde.

Die Möglichkeit, das Problem der Ökonomisierung als solches überhaupt zu fassen, bezeichnet eine dem Ökonomisierungsdiskurs freilich als Ausgangspunkt dienende Feststellung bzw. Beschreibung zeitgenössischer Veränderung: So habe die „weltweite Entwicklung des Kapitalismus Zeit in Raum verwandelt und die Logik verschiedener Zeitlichkeiten abgeschafft, die verschiedene Kulturen und Gesellschaften einst besaßen [...]“ (Benhabib 1993, 99) Dies ist übrigens der Ansatzpunkt der die wirtschaftliche Entwicklung vergleichenden Untersuchungen der OECD – darunter prominent: die PISA-Studien. Aber neben der Möglichkeit einer umfassenden Kritik daran öffnet sich dann eben auch die Frage nach allgemeinen Vorstellungen eines guten Lebens, die deswegen notwendig wird, wenn und weil Ökonomisierung als globaler Prozess begriffen wird. Martha Nussbaums Plädoyer für einen aristotelisch gefassten Essentialismus, der grundlegende menschliche Funktionen benennt (vgl.

Nussbaum 1993, 339f) geht genau von diesem Ausgangspunkt aus. Die Dringlichkeit ihrer Forderung danach ergibt sich schlicht aus dem Problem der o.g. kapitalistischen Verwandlung der Zeit in Raum, die Probleme der Gerechtigkeit in globalem Maßstab aufwirft und dadurch überhaupt erst behandelbar werden lässt. Unmissverständlich und vehement daher auch Nussbaums Warnung und Forderung, die sie bezüglich Lebensqualität und die in unterschiedlichen Ländern gegebene Möglichkeit ausspricht, „in Hinblick auf zentrale menschliche Funktionen aktiv zu sein“ (Ebd., 346):

„Ich sagte schon, daß wir dringend eine Version des Essentialismus für das öffentliche Leben brauchen. Wenn wir sie ablehnen, dann lehnen wir eine bestimmte Anleitung ab, wenn wir eine angemessene Konzeption der Verteilungsgerechtigkeit zur Steuerung der allgemeinen Politik [...] konstruieren wollen.“ (Nussbaum 1993, 346)

Vor dem Hintergrund dieses Plädoyers ergeben sich Forderungen an das Regieren, welches als politische Praxis garantieren müsse, dass allen Menschen die für die aktive Ausübung ihrer zentralen Funktionen notwendigen Bedingungen, z.B. die Fähigkeit, an und in Gesellschaft kommunikativ zu partizipieren, gewährleistet sind. Das bedeutet potentiell aber auch eine Einschränkung von Autonomie, vor allem da, wo sie in Form der liberalen Spontaneität, d.h. der individuell getroffenen Wahl zugunsten einer als gut erscheinenden Lebensform, tendenziell die Einbindung des entscheidenden Individuums in ihm vorgegebene Verhältnisse unterschätzt und daher z.B. ungleich verteilte Grundlagen von Wahlmöglichkeiten als Produkt individueller Anstrengungen und also stets als gerecht, weil qua Leistung erworben, bezeichnet. „Der Aristoteliker“ hingegen, so Nussbaum,

„bestehe darauf, daß die Entscheidung keine reine Spontaneität ist, die unabhängig von materiellen und gesellschaftlichen Bedingungen gedeiht. Wenn man sich um die Autonomie kümmert, dann muß man sich auch um die übrige Lebensform kümmern, von der sie gestützt wird, sowie um die materiellen Bedingungen, die es einem ermöglichen, diese Lebensform zu leben. Deshalb behauptet ein Aristoteliker auch, daß seine eigene umfassende Sorge um das Gedeihen in sämtlichen Lebensbereichen eine bessere Entscheidungshilfe ist als die eingeschränktere Sorge des Liberalen um die Spontaneität allein.“ (Nussbaum 1993, 343)

Gleichzeitig bilden solche u.ä. normative Positionen den Hintergrund für eine Sorge um die Gefahr einer tendenziell totalitären Politik, vor allem dann, wenn noch in Rechnung gestellt wird, dass es durchaus Entwicklungen gibt, „die nicht mehr die Welt den aufgeklärten Vorstellungen der Bürger anpassen möchten,

sondern umgekehrt die Vorstellungen der Welt.“ (Löw-Beer 1993, 201) Als eine Art technologischer Determinismus wird in Folge gesellschaftliches Leben „durch die Wirkung unpersönlicher Kräfte determiniert.“ (Ebd.) Je mehr folglich über die Kräfte wissenschaftlich ausgesagt werden kann, desto größer ist auch die Macht, Verhalten zu steuern. So gesehen beruhen Bildungsstandards, insofern sie Fragen der Gerechtigkeit betreffen, freilich auf nichts anderem als einer technologischen Umformulierung zuvor gesellschaftlich-politischer Fragen, welche dann in etwa so lautet und folgendes Problem beinhaltet:

„Wie kann man Menschen so beeinflussen, daß sie bestimmte Regelungen akzeptieren? Der Totalitarismus zielt darauf ab, Urteile und Wünsche der Bürger einem gesellschaftlichen Funktionszusammenhang anzupassen.“ (Löw-Beer 1993, 201f)

Einmal mehr zeigt sich aber auch vor diesem Bedrohungsszenario die Notwendigkeit, solche bipolaren Zuspitzungen anders zu fassen. Denn gleich ob affirmativ von der Möglichkeit verhaltensbeeinflussender (oder –messender) Steuerungsinstrumentarien geredet wird oder aber kritisch von deren zugrunde liegendem Hang zum Totalitarismus, es stehen sich in solchen Reden Vorstellungen von Ohnmacht im letzteren Sinne und Vorstellungen von Allmacht im ersteren beinahe unterschiedslos gegenüber. (Vgl. ebd., 201) Wird das Problem hingegen auf den Kern der damit angesprochenen Befürchtung fokussiert, zeigt sich klar und deutlich: Was als Totalitarismuswarnung ausgesprochen wird, ist die alte liberale Angst vor einer Sistierung der Freiheit, insbesondere der bürgerlichen Freiheiten.

Der von Nussbaum eingeforderte Essentialismus oder etwa der vom Kommunitarismus vertretene Gemeinschaftsaspekt operieren allerdings mit genau derselben Befürchtung, nämlich einem Verlust von Freiheit. Aber im Unterschied zum bürgerlichen Liberalismus sehen sie im liberalen Selbst den Grund für eine die bürgerlichen Freiheiten gefährdende Radikalität angelegt. Charles Taylor spricht von der Möglichkeit eines Verschwindens des Staates in der Gesellschaft als eigentliches liberales Ziel, welches z.B. durch Marginalisierung des Politischen erreicht werde. (Taylor 1993, 138) Erst dadurch würde Ökonomisierung überhaupt als gesellschaftlich-liberales Ziel begreifbar, welches, entsprechend dem Konzept bürgerlicher Gesellschaft, jenseits des Staates bürgerliche Gesellschaft als außerpolitische Realität versteht. (Vgl. ebd., 140) Im Extremfall allerdings löst sich das liberale Selbst in radikaler

Selbstbestimmung auf, was auch vor den Prinzipien der die Selbstbestimmung garantierenden liberalen Gesellschaft nicht Halt macht und dadurch erst recht keine die Freiheiten garantierende Instanz gewährleistet ist. Was die gemeinsame Sorge um eine bedrohte Freiheit ausmacht, werde sie nun von liberal-individualistischer Seite oder von aristotelisch-kommunitaristischer Seite ausgesprochen, ist im Prinzip eine Verunsicherung über liberale, soziale und demokratische Grundrechte in postmodernen Wissensgesellschaften. Die in der politischen Praxis spürbaren Symptome dieser Verunsicherung zeigen sich z.B. als Streit um Eingriffe in Bürgerrechte zwecks Erhöhung der Sicherheit oder als allerorten ausgetragene Konflikte zwischen allgemeinen und bestimmte Gesellschaften übersteigenden Menschen- und auf bestimmte staatlich organisierte Gesellschaften bezogene und Zugehörigkeit aussprechenden Bürgerrechten. Deswegen ist es verständlich, dass Wege gesucht werden, verbindende, Konsens ermöglichende Konzeptionen zu entwickeln, um die Gefahr der liberalen Atomisierung auszugleichen. Gesucht wird dann eben z.B. nach einem „verbindenden Werthorizont“. (Vgl. Wellner 1993, 175) Eines wird rasch klar: Diese Debatten werden innerhalb der Konzeptionen liberaler Gesellschaften geführt – ganz gleich, ob im Hintergrund eine idealistische, vielleicht gar neuhumanistische Idee des Subjekts oder eine utilitaristische Idee millscher Prägung angenommen wird. Denn beide beruhen, was ihre Freiheitskonzeption betrifft, auf einer Vorstellung von Autonomie, die innerhalb der bürgerlich-liberalen Gesellschaft als „experimentelle Perfektibilität“ zu bezeichnen wäre und der zugetraut wird, die Verhältnisse zu stabilisieren oder aber zu ruinieren. (Vgl. Mente 1993, 226) Die Vervollkommnungsfähigkeit des Menschen aber, die sich als Selbstwahl präsentiert, stellt darin einen Prozess der „Verflüssigung alles Vorgegebenen wie Erreichten“ (Ebd.) dar. Diesem Menschen wird alles, was es gibt, Material zur Übung. Im Sinne des liberalen Freiheitskonzepts, welches auf der Vorstellung der prinzipiellen Unabschließbarkeit subjektiv-individueller Bildung beruht und als Bildsamkeit zentraler Begriff auch der entsprechenden liberal-bürgerlichen Bildungstheorie wurde, stellt dies freilich keinen Grund für kritische Einsätze dar, sondern im Gegenteil, einen wesentlichen Kernpunkt: Das liberale Selbst benötigt zu seiner Identitätsfindung die mannigfaltigsten Bewährungsmöglichkeiten, welche zu allererst als Anerkennung im theoretischen wie auch im praktisch-politischen Sinne gegeben sein muss, um „bei entsprechenden sozialen Erfahrungen immer

neue Fähigkeiten hervorzubringen und seine Kompetenzen stets zu erweitern.“ (Stojanov 2008, 528) Vor dem Hintergrund des liberalen Perfektibilitätsmodells lässt sich daher auch in völliger Umkehr der angenommenen Gefahrenlage argumentieren. Gefährlich im Sinne einer Einschränkung der Autonomie ist aus dieser Sicht die politische Intervention, die z.B. mittels standardisierter Bildungskonzepte versucht, Gerechtigkeit herzustellen und nebenbei eine dafür notwendige Freiheitseinschränkung als unabdingbar bezeichnet. Einschränkend deswegen, weil z.B. über das Argument der zur Partizipation benötigten Kompetenzen tiefe Eingriffe in die „Verfügungsfreiheit der Gesellschaftsmitglieder über die Mittel, die sie in das Bildungssystem einzahlen“ (Ebd., 522) bis hinein ins Privatleben der Betroffenen gefordert werden könnten.¹⁰⁰ Giesingers im vorigen Kapitel ausführlicher besprochenes Modell der Schwellengerechtigkeit wird daher von Krassimir Stojanov einer Revision unterzogen. Einerseits sei der Einwand gegen Chancengleichheit, welcher bei Giesinger dann zur Schwellenkonzeption von Bildungsgerechtigkeit führt, berechtigt, weil darin impliziert ist, sowohl natürliche, als auch erworbene Ungleichheiten zu beseitigen. Das lasse sich weder theoretisch, d.h. vor dem Hintergrund eines gerechtigkeitstheoretischen Konzepts wie desjenigen von John Rawls, argumentieren, geschweige denn moralisch legitimieren oder politisch durchsetzen. (Vgl. ebd., 523) Andererseits radikalisiert Stojanov Giesingers Gedanken und führt aus, dass ein Schwellenkonzept von Bildungsgerechtigkeit nur dann akzeptiert werden könne, wenn das Schulbildungswesen von seiner Selektionsaufgabe überhaupt entbunden wäre. (Vgl. ebd., 527ff) Denn: Während bildungspolitische Forderungen vor dem Hintergrund nach höherer Gerechtigkeit vor allem objektive, d.h. optimierte Selektion meinen würden, gewährleistete erst eine von jeglichen Selektionsaufgaben freigestellte Schule die Umsetzung des liberalen, egalitären Autonomieprinzips. Andernfalls nämlich, und dies sei der status quo, würden vermeintlich objektive Kriterien, wie z.B. die mittels standardisierten Tests erhobenen Leistungsniveaus, bloß weiterhin zur Verschleierung des prinzipiell ungerechten Bildungssystems dienen. (Vgl. ebd.) Das heißt dann aber konsequenter Weise auch:

¹⁰⁰ Und bereits werden, wie die jüngsten Ereignisse in Österreich kundtun. Nach einem Beschluss des Schulgemeinschaftsausschusses einer Schule in St. Johann/Salzburg wurde in die Schulordnung das Verbot aufgenommen, im Beisein deutschsprachiger MitschülerInnen die (nicht deutsche) Muttersprache zu sprechen. Diese Maßnahme diene, so die Schulleitung, der Integration. (Vgl. Der Standard 2010)

„Aus dem Standpunkt des hier dargelegten Gerechtigkeitskonzepts ist es durchaus weniger problematisch, wenn die Selektionsprozesse sich im Erwachsenenalter, etwa bei dem Übergang in das Berufsleben vollziehen, als wenn sie zu einem Gegenstand staatlicher Regulierung durch Schule gemacht werden. [...] Es ist mit anderen Worten viel ungerechter, wenn ein Kind zu der Hauptschule ausselektiert wird, und damit von vornherein zu einer Berufsgruppe im niedrigen Lohnsektor ‚aufgeteilt‘ wird, als wenn ein Erwachsener durch Zufall, Arbeitsmarktlage, oder aber durch eigenverantwortlich getroffene Wahlentscheidungen in diesem Sektor landet. Schulbildung soll jeden Heranwachsenden für den Wettbewerb um ökonomische Güter, sozialen Status sowie für politische Partizipation optimal – auch durch die Beurteilung und Benotung seiner Lernleistungen – vorbereiten, ohne sich dabei anzumaßen, seine Position in diesem Wettbewerb sowie in der politischen Öffentlichkeit durch diese Benotung zu präjudizieren. Bildungsgerechtigkeit im hier dargelegten Sinne ist mit einer konsequent liberalen Politik eher kompatibel als mit etatistischen oder gouvernementalistischen Regulierungsstrategien im Bildungswesen und durch das Bildungswesen.“ (Stojanov 2008, 530)

Zu sehen ist an diesem Zitat, wie eng verwoben bildungstheoretische und (sozial-) politische Überlegungen sind, wie vor dem Hintergrund des Konzepts bürgerlich-liberaler Autonomie bzw. Freiheit und Gerechtigkeit im Sinne Rawls' Bildung als Instrument, wenngleich in humboldtscher Manier als Ermöglichung mannigfaltiger Erfahrung, ausgelegt wird, welches gegen staatliche Interventionen ins Treffen geführt wird. Das ist u.a. das traditionelle Erbe neuhumanistischer, in diesem Fall humboldtscher, Invektiven gegen die aufklärerische philanthropische Pädagogik. Es lässt aber, und das ist von Stojanov nicht mitbedacht, das gesamte Konzept passfähig werden im Sinne neo-liberaler Politik. Möge der Wettbewerb um soziale Positionen usw. ruhig stattfinden, nur fair ausgestattet für diesen Kampf mit den Waffen der Bildung müssen die Individuen sein. Den Kern bildet aber – und dies ist die zentrale Grundannahme der rawls'schen Gerechtigkeitstheorie – ebenso wie bei den konkurrierenden aristotelischen und/oder kommunitaristischen Konzeptionen der Bezug zum guten Leben: Denn was wir

„als gleiches Grundmerkmal aller Menschen entdecken, ist das Streben nach einem guten Leben und zwar ganz gleichgültig, wie die konkreten Vorstellungen von ihm beschaffen sind. Somit ist die Gewährung des gleichen Rechts jedes Einzelnen, seine oder ihre Vorstellungen vom guten Leben zu verfolgen und zu verwirklichen, das Fundament von Gerechtigkeit. [...] Demzufolge zeichnet sich eine gerechte Gesellschaft in erster Linie dadurch [aus, W.H.], dass die größtmögliche Freiheit aller ihrer Mitglieder gewährleistet wird.“ (Stojanov 2008, 520)

Das bürgerlich-liberale Konzept operiert also argumentativ genau mit derjenigen Vorstellung von Freiheit (als Gerechtigkeit), die zuvor den Stein des Anstoßes für

die Warnung vor einer Atomisierung der Gesellschaft darstellte.

Eine Einschränkung dieses destruktiven Kerns im Konzept der bürgerlichen Gesellschaft wird daher, nicht zuletzt vom Kommunitarismus, eingefordert. Die Rechtmäßigkeit dieser Forderung bzw. Einschränkung aber, so zumindest der Kommunitarist Charles Taylor, ergebe sich aus dem Zusammenhang zwischen der Definition von bürgerlicher Gesellschaft als „außerpolitische Realität“, etwa als Markt, sowie der Entwicklung einer autonomen Öffentlichkeit mit eigener Meinung. (Vgl. Taylor 1993, 134) Beide Säulen stützten die liberale Gesellschaft, deshalb müssten in Zeiten der Bedrohung liberaler Gesellschaften eben auch beide Säulen verstärkt werden. Das ist jedoch, wie Alasdair MacIntyre betont, ein schwieriges Unterfangen. Aufgrund kontingenter historischer Entwicklungen, vor allem in Gestalt selbstgewählten oder erzwungenen Ausschlusses von Bevölkerungsgruppen aus dem Diskurs, habe die Bildung von Öffentlichkeit in modernen Gesellschaften, d.h. nach der Aufklärung, eigentlich nicht stattgefunden. Stattdessen sei es zur Entwicklung einer Reihe von spezialisierten Öffentlichkeiten gekommen, in denen Berufswissenschaftler das Denken übernommen hätten. (Vgl. ebd., 34) Diesem Zerrbild stellt MacIntyre sein Konzept einer gebildeten Öffentlichkeit gegenüber. Sie beruhe erstens auf der aktiven Auseinandersetzung einiger SpezialistInnen, während eine passive Massenöffentlichkeit zuhöre, zweitens auf der Zustimmung zu Maßstäben, die Beweisführungen bzw. die Güte von Theorien, Thesen, Argumenten ausweisen, wobei die Maßstäbe selbst auch rationaler Beweisführung unterliegen und drittens auf einem hohen Maß an gemeinsamen Grundüberzeugungen, welche aus kanonischen Texten gewonnen werden. (Vgl. ebd., 28f) Auffällig daran ist: In der Beschreibung der drei Bedingungen werden die Begriffe Öffentlichkeit, Gesellschaft, Gemeinschaft mehrere Male synonym verwendet, was, MacIntyres Nähe zum Kommunitarismus mit beachtet, wohl keinen Irrtum darstellt. (Vgl. ebd.)

Die Argumentation, die MacIntyre anführt, um sein Konzept einer gebildeten Öffentlichkeit sowie seine Behauptung, es gebe keine in seinem Sinne gebildete Öffentlichkeit, zu verteidigen, bedient sich der historischen Entwicklung Schottlands nach dem Verlust politischer Souveränität als Exempel und soll hier hinsichtlich der historisch-systematischen Stichhaltigkeit nicht weiter erörtert werden. Aber MacIntyres Ansatz ist für den vorliegenden Zusammenhang deswegen von Interesse, weil darin die Existenz einer gebildeten Öffentlichkeit

als Bedingung gesetzt wird, jene beiden Ziele von Bildungssystemen gleichermaßen verfolgen zu können, die im Diskurs über Bildungsstandards stets mitklingen. Einerseits bestehe das eine Ziel darin, „den jungen Menschen so zu formen, daß er oder sie eine gesellschaftliche Rolle oder Funktion übernehmen kann [...]“ (MacIntyre 1992, 26) Beim zweiten Ziel hingegen handle es sich darum, „jungen Menschen beizubringen, wie sie selbständig denken können, wie sie geistige Unabhängigkeit erlangen können [...]“ (Ebd.) MacIntyres Forderung lautet daher dann auch, dass es Gemeinschaften bedarf, welche seine o.a. drei Bedingungen erfüllten. Nur dann wären Bildungssysteme realisierbar, in denen beide Ziele verfolgt werden könnten. Denn Aufklärung vollziehe sich erstens nicht jenseits konkreter gesellschaftlicher Anlässe, Probleme u.ä. und zweitens nicht alleine: „Aufgeklärt sein heißt, selbständig denken zu können; doch es ist eine bekannte Wahrheit, daß man nur selbständig denken kann, wenn man nicht für sich alleine denkt.“ (Ebd., 33) Insofern liefert die kommunitaristische, auf Diskursfähigkeit abzielende Idee von Bildung als zentrales Merkmal bürgerlich-demokratischer Gesellschaften im Grunde eines der wichtigsten Argumente für eine kompetenzbasierte Bildungskonzeption, die auf Partizipation hinausläuft. Der wichtigste Haken dabei ist allerdings: Eine gebildete Öffentlichkeit als Medium der aufklärenden und aufgeklärten Betätigung ist vorausgesetzt. Gibt es sie nicht, und diese Position vertritt MacIntyre, fielen die beiden genannten Ziele von Bildung auseinander. Das hat auch Konsequenzen für die Idee, der Kompetenzbildung qua standardisierter Instrumentarien auf die Sprünge zu helfen, denn dann

„müßten wir, wo [wir; sic!] bisher immer angenommen haben, daß der Erfolg unserer Lehrer in der Verwirklichung dieser Ziele lediglich durch die ihnen zur Verfügung stehenden Ressourcen sowie durch ihre eigenen Fähigkeiten und ihre Ausbildung beschränkt sei, nun stattdessen erstens davon ausgehen, daß ein bestimmter Mangel dem Bildungssystem eigen sei, der durch keine wie auch immer geartete Reform behoben werden könnte, und zweitens müßten wir annehmen, daß es die Lehrer hinsichtlich der beiden genannten Ziele nicht mit einem Fall von sowohl/als auch, sondern mit einem entweder/oder zu tun haben.“ (MacIntyre 1992, 42f)

Abgesehen von MacIntyres pessimistischer Haltung in Bezug auf die Existenz einer gebildeten Öffentlichkeit¹⁰¹ ist doch immerhin die argumentative Achse aus

¹⁰¹ Walter Feinberg sieht den Grund für MacIntyres Pessimismus in einer falschen begrifflichen Setzung. So sei die synonyme Setzung von Öffentlichkeit und Gemeinschaft im Grunde eine Absage an die Pluralität von Wertesystemen. Nur dann könnte konstatiert werden, dass, weil keine verbindlichen Vorstellungen darüber vorlägen, keine

Aufklärung – Gemeinschaft – Partizipation – Kompetenzen beachtenswert, welche als Hintergrund einer möglichen bildungstheoretischen Beschäftigung mit dem Problem einer kompetenzbasierten Grundbildung weitab der gängigen Pfade aus Ökonomisierung vs. zweckfreie Bildung zu führen wäre. Über die Berücksichtigung dieser Ebene sowie des darin aufgehobenen Streits um Gemeinschaft und Partikularität sowie Pluralität, könnten die Diskussionen um Teilhabe und Kompetenzen zumindest theoretisch in einen größeren und fruchtbareren Zusammenhang eingebettet werden. Dann könnte sich nämlich auch für den Standardisierungsdiskurs jenseits der an Traditionen gebundenen oder sie als reaktionär abklassifizierenden Interessenslagen zeigen: Öffentlichkeit, welche über zu bildende Fähigkeiten zur Teilnahme am Diskurs gleichermaßen als Ausdruck individueller Freiheit wie notwendiges politisches Element bürgerlicher Gesellschaft zu bezeichnen ist, stellt auch im traditionellen neuhumanistischen Sinn einen zentralen Fokus dar. Er fungiert dabei sogar als ein wesentliches Ziel von Schulbildung, welches „vor dem Hintergrund einer sich konstituierenden, auf freier Meinungsbildung basierenden Öffentlichkeit“ einzufordern ist. (Schrittesser 2009, 134) In diesem Zusammenhang wird von Ilse Schrittesser ebenfalls die Verbindung zwischen Bildung, Öffentlichkeit als außerpolitische Sphäre liberaler Gesellschaft, Partizipation daran und dafür nötige Fähigkeiten sowie Glückseligkeit als diese Elemente umfassendes Telos, hervorgehoben. Insgesamt kann dadurch aber nicht einseitig von einer ökonomischen Ausrichtung von Bildung entlang vorgegebener Interessen gesprochen werden, auch wenn es um die Ausbildung solcher Fähigkeiten geht, die nützlich für das Leben in der bürgerlich-liberalen Gesellschaft sind. Wie umgekehrt Bildung nicht bloß als auf das Individuum bzw. Subjekt und dessen Entwicklung jenseits allgemeiner Nutzenerwägungen allein bezogen sein kann. Denn:

„Die Anfänge der pädagogischen Moderne tragen damit nicht nur eine ökonomische Prägung [...]; sie verweisen auch auf eine sich steigernde Sensibilität in Bezug auf die Bildsamkeit des Einzelnen, [...] dem sogar das Recht auf Glück jenseits religiöser Sicherheiten zugesprochen wird [...].“

Öffentlichkeit existierte. Feinberg stellt dem entgegen: „Die Pluralität von Wertsystemen anzuerkennen heißt nicht, wie MacIntyre anscheinend glaubt, die Möglichkeit von Öffentlichkeit zu leugnen. Öffentlichkeit erfordert nicht, daß alle ein Wertsystem gemein haben. Vielmehr impliziert sie ein gewisses Maß an Pluralität und Bereitschaft, sich mit Menschen anderer Überzeugung über Fragen von falsch und richtig auseinanderzusetzen.“ (Feinberg 1992, 53)

Im Vorfeld zu Humboldts Reformversuch, durch den das Bildungswesen aus obrigkeitsstaatlichen Determinanten heraus in die öffentlich-gesellschaftliche Organisation geführt werden soll, hat sich jene [...] bürgerliche Öffentlichkeit formiert, die ab nun die gesellschaftliche Entwicklung neben den traditionellen Instanzen [z.B. der Regierung, der Kirche(n), Anm. W.H.] wesentlich prägen wird.“ (Schrittesser 2009, 136)

An dieser Stelle in der Argumentation kommen Tugenden ins Spiel, denn sie werden als dasjenige Konzept vorgestellt, welches die Fähigkeiten beschreibt, um am öffentlichen Diskurs zu partizipieren – womit die Forderung nach Partizipation neben der ohnehin evidenten individuellen Bedeutung eine allgemeine, politische Konnotation erhält. Den Begriff „Öffentlichkeit“ aber kann man entweder vor dem Hintergrund verbürgter/verwahrter Rechte befragen (vgl. Benhabib 1993, 114) oder prozessual-formal als aktive Teilnahme am öffentlichen Diskurs, wofür eine „Habitualisierung liberaler und demokratischer Verhaltensweisen“ (Wellner 1993, 185) notwendig erscheint.

Das alles ist verwirrend, komplex und lässt sicherlich keine schnellen Lösungen zu, weder theoretisch-wissenschaftlich noch praktisch-politisch und sollte schon gar nicht vor bipolaren Strukturen, z.B. konservativ – progressiv, innovativ – restaurativ oder kritisch – affirmativ, gedacht werden. Die Lage ist ja, wie zu sehen war, komplizierter. Falls aus der Analyse des Diskurses über Bildungsstandards eine für bildungswissenschaftliche Reflexion bedeutsame Lehre zu ziehen ist, dann ist es wohl diese, dass wir es zu tun haben mit einem „in sich widersprüchlichen Gebilde, dessen innere Widersprüchlichkeit einen Umbruch anzeigt.“ (Raulet 1993, 77) Ich beziehe das sowohl auf das Instrument Bildungsstandards, über dessen Erfolg wohl eher der Umgang damit und nicht eine möglichst alle Eventualitäten ausschließende technisch-normative Lösung entscheidet, wie auch auf den im Diskurs zur Disposition gestellten oder vehement verteidigten Bildungsbegriff. Dadurch aber sind wenigstens die Probleme benannt, welche als zeitgenössische Probleme auch vor dem Hintergrund einer Frage nach den Möglichkeiten von Bildung gestellt werden müssen. Es ist vor dem o. skizzierten Problemfeld nicht gleichgültig, ob wir idealistisch-liberal oder aristotelisch-eudämonistisch Position beziehen und so den Fokus auf die Bedingungen und Möglichkeiten individuell-subjektiver Bildung legen oder auf allgemeine Bedingungen und Möglichkeiten von Bildung als Bündel an Kompetenzen zur Partizipation am gesellschaftlichen Leben samt darin zum Ausdruck gebrachter Vorstellung vom guten Leben. Und es ist auch kein bloß theoretisch-akademisches Glasperlenspiel, sondern notwendige

theoretische Arbeit angesichts konkreter politischer, programmatischer Weichenstellungen. Kritische, z.B. gouvernementalitätstheoretische Analysen gewinnen ihre Geltung ja nicht aus ihrem unmittelbar programmatischen Nutzen, sondern aus der Forderung nach einer Frage nach den Machtverhältnissen, welche soziale Differenzen produzieren und somit auch Entscheidungen bedingen. Sie zeigen den Zwang zum Konformismus, der widerspenstige Individualität den disziplinierenden Prozeduren wertekonformer Normalisierung aussetzt, welche vermittelt sozialintegrativer Verinnerlichung derselben und unter Zuhilfenahme von Bildungskonzepten Ordnungen herstellt, stabilisiert und ausweitet. (Vgl. Fink-Eitel 1993, 313) Bildungstheoretische Analysen, aber auch programmatische Entwürfe müssen, wollen sie nicht blind gegenüber den unterschiedlichen Aspekten sein, diese Betrachtungsebenen berücksichtigen – und zwar jenseits Normalität verbürgender und Identität in der Konfrontation simulierender Selbstgewissheit. Das Verharren in traditionellen, meistens polaren Zuspitzungen aber gewährt immer nur einen Blick auf die die eigene Tradition vermeintlich negierenden Attacken von außen. Sollte ein „deutsches Deutungsmuster“ Bildung dadurch konstituiert sein, so ist seine Zeit vermutlich zu Recht abgelaufen. Ob jedoch andererseits darin für das Verständnis zeitgenössischer Probleme unentbehrliche Begrifflichkeiten und argumentative Strukturen gefunden werden, deren kritisches Potential gegen hybride technologische Machbarkeitsphantasien und total anmutende Moralisierung- und Mobilisierungsprogramme auch produktive alternative Entwürfe ermöglichen, ist auch und nicht zuletzt vom diskursiven Handeln abhängig. Dessen Grundlage ist, insbesondere als wissenschaftlich-bildungstheoretisches Handeln, zunächst Übersicht, nicht Ansicht. Sollte Bildung dabei zunehmend als ökonomisch bedeutsamer, sozial- und gesellschaftspolitischer Begriff verstanden werden, so ist das Angesichts der zeitgenössischen drängenden Probleme einer Gesellschaft, der die Arbeitsplätze auszugehen drohen und die sich unsicher ist über ihre liberal-demokratischen Grundlagen, nicht die schlechteste Option.

7. Literaturverzeichnis

Adorno, Theodor W. (1997): Kulturkritik und Gesellschaft 2. – Frankfurt am Main.

Adorno, Theodor W. (2006): Theorie der Halbbildung. – Frankfurt am Main.

Altrichter, Herbert/Heinrich, Martin (2007): Kategorien der Governance-Analyse und Transformationen der Systemsteuerung in Österreich. In: Altrichter, Herbert/Brüsemeister, Thomas/Wissinger, Jochen (Hg.): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. – Wiesbaden, 55-103.

Aristoteles (1956): Nikomachische Ethik. Übersetzt von Paul Gothke. – Paderborn.

Aristoteles (1969): Nikomachische Ethik. Übersetzt von Franz Dirlmeier. – Darmstadt.

Aristoteles (1985): Nikomachische Ethik. Übersetzt von Günther Bien. – Hamburg.

Ash, Mitchell G. (1999): Mythos Humboldt. Vergangenheit und Zukunft deutscher Universitäten. – Wien.

Bakic, Josef (2008): Qualität und Effizienz. In: Bakic, Josef/Diebäcker, Marc/Hammer, Elisbaeth (Hg.): Aktuelle Leitbegriffe der Sozialen Arbeit. Ein kritisches Handbuch. – Wien, 200-216.

Bank, Volker (2005a): Qualifikation, Schlüsselqualifikation, Kompetenz, Bildung: Begriffliche Rekonstruktion und bildungsökonomische Konsequenzen. In: Bank, Volker (Hg.): Vom Wert der Bildung. Bildungsökonomie in wirtschaftspädagogischer Perspektive neu gedacht. – Bern, Stuttgart, Wien, 181-212.

Bank, Volker (2005b): Bildungsgüter oder Bildungs-Güter? Ökonomische Eigenheiten eines Begriffs und deren Rückwirkungen in die ökonomische Theorie. In: Bank, Volker (Hg.): Vom Wert der Bildung. Bildungsökonomie in wirtschaftspädagogischer Perspektive neu gedacht. – Bern, Stuttgart, Wien, 213-248.

Bank, Volker (2005c): Jenseits von 2 σ : Elitenbildung und Benachteiligtenförderung. In: Bank, Volker (Hg.): Vom Wert der Bildung. Bildungsökonomie in wirtschaftspädagogischer Perspektive neu gedacht. – Bern, Stuttgart, Wien, 387-407.

Bataille, Georges (1985): Die Aufhebung der Ökonomie. – München.

Baumert, Jürgen (2001): Vergleichende Leistungsmessung im Bildungsbereich. In: ZfPäd, 43. Beiheft, 13-36.

- Beck, Ulrich (2000): Wohin führt der Weg, der mit dem Ende der Vollbeschäftigungsgesellschaft beginnt? In: Beck, Ulrich (Hg.): Die Zukunft der Arbeit und Demokratie. – Frankfurt am Main, 7-66.
- Beck, Ulrich (2005): Revolte der Überflüssigen. Brennende Städte, radikaler Ausschluss. In: Süddeutsche Zeitung vom 15.11.2005.
- Becker, Georg E. (2004): Bildungsstandards. Ausweg oder Alibi? – Weinheim und Basel.
- Bellmann, Johannes (2006): Ökonomische Dimensionen der Bildungsreform – Unbeabsichtigte Folgen, perverse Effekte, Externalitäten. In: Frost, Ursula (Hg.): Unternehmen Bildung. Die Frankfurter Einsprüche und kontroverse Positionen zur aktuellen Bildungsreform. – Paderborn, München, Wien, Zürich, 183-200.
- Benhabib, Seyla (1993): Demokratie und Differenz. Betrachtungen über Rationalität, Demokratie und Postmoderne. In: Brumlik, Micha/Brunkhorst, Hauke (Hg.): Gemeinschaft und Gerechtigkeit. – Frankfurt am Main, 97-116.
- Benner, Dietrich (1987): Allgemeine Pädagogik. – Weinheim, München.
- Benner, Dietrich (1990): Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform. – Weinheim und München.
- Benner, Dietrich (1995): Studien zur Didaktik und Schultheorie. – Weinheim und München.
- Benner, Dietrich (2001a): Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien. – Weinheim, Basel.
- Benner, Dietrich (2001b): Bildung und Demokratie. In: ZfPäd, 43. Beiheft, 49-65.
- Benner, Dietrich (2003): Wilhelm von Humboldt (1767-1835) und Friedrich Schleiermacher (1768-1834). In: Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.): Klassiker der Pädagogik. Von Erasmus bis Helene Lange. – München, 144-159.
- Benner, Dietrich (2005): Schulische Allgemeinbildung versus allgemeine Menschenbildung? Von der doppelten Gefahr einer wechselseitigen Beschädigung beider. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 4/2005, 563-575.
- Benner, Dietrich (2007a): Vorwort. In: Benner, Dietrich (Hg.): Bildungsstandards. Chancen und Grenzen. Beispiele und Perspektiven. – Paderborn, 7-10.
- Benner, Dietrich (2007b): Unterricht – Wissen – Kompetenz. Zur Differenz zwischen didaktischen Aufgaben und Testaufgaben. In: Benner, Dietrich (Hg.): Bildungsstandards. Chancen und Grenzen – Beispiele und Perspektiven. – Paderborn, München, Wien, Zürich, 123-138.

- Benner, Dietrich/Kemper, Herwart (2003): Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 1: Die pädagogische Bewegung von der Aufklärung bis zum Neuhumanismus. – Weinheim, Basel.
- BGBL. II Nr. 1 (2009): Verordnung der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur über Bildungsstandards im Schulwesen.
http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17533/bgbl_ii_nr_1_2009.pdf [Stand: 12.02.2009]
- Bien, Günther (1985): Einleitung: Vernunft und Ethos. Zum Ausgangsproblem der Aristotelischen Ethik. In: Aristoteles: Nikomachische Ethik. – Hamburg, 17-59.
- Biffi, Gudrun (2002): Kosten und Nutzen des Bildungssystems im internationalen Vergleich.
http://www.bundeselternverband.at/download/bildung/schule_zukunft_bildungskosten_nutzen.pdf [Stand 21.10.2005]
- bifie (o. J. a): Bildungsstandards. <http://www.bifie.at/bildungsstandards> [Stand: 21.10.2008]
- bifie (o.J. b): Zusammenfassende Informationen zu den Bildungsstandards.
<http://www.bifie.at/zusammenfassende-informationen-zu-den-bildungsstandards> [Stand: 14.07.2009]
- Blankertz, Herwig (1969): Bildung im Zeitalter der großen Industrie. Pädagogik, Schule und Berufsbildung im 19. Jahrhundert. – Berlin, Darmstadt, Dortmund.
- Blankertz, Herwig (1991): Theorien und Modelle der Didaktik. – Weinheim und München.
- Blankertz, Herwig (1992): Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. – Wetzlar.
- BMBWK (2004): Qualität für die Zukunft. klasse: zukunft: vom Dialog zur Umsetzung. archiv.bmbwk.gv.at/medienpool/11585/pu_040604_stjohann.pdf [Stand: 02.09.2008]
- BMUKK (2009a): Bildungsstandards.
<http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/bildungsstandards.xml> [Stand: 16.02.2009]
- BMUKK (2009b): Startschuss für die neue Lehrerbildung. Pressekonferenz am 26.01.2009.
http://www.bmukk.gv.at/ministerium/vp/pu/pu_lehrerbildung.xml [Stand: 12.02.2009]
- BMUKK (2010a): Neue Mittelschule in allen Bundesländern.
http://www.bmukk.gv.at/schulen/service/bildung_schafft_zukunft.xml [Stand: 06.04.2010]

- BMUKK (2010b): Tagesbetreuung in Topqualität.
http://www.bmukk.gv.at/schulen/service/bildung_schafft_zukunft.xml [Stand: 06.04.2010]
- BMUKK (ohne Jahr): Bildungsstandards in Österreich. Offizieller Referenztext des BMUKK, Sektion I. <http://www.gemeinsamlernen.at/index2.asp> [Stand: 02.04.2008]
- Bollenbeck, Georg (1996): Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters. – Frankfurt am Main.
- Borst, Eva (2009): Das Verschwinden der Bildung. Friedrich August von Hayek, die Vernunft und die moderne Bildungsidee. In: Kubac, Richard/Rabl, Christine/ Sattler, Elisabeth (Hg.): Weitermachen? Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft. – Würzburg, 128-140.
- Böttcher, Wolfgang (2001): Ist ein Dialog zwischen Pädagogik und Ökonomie möglich? Eine Diskussion am Beispiel von Anreizsystemen und Schulentwicklung. In: ZfPäd, 6/2001, 893-911.
- Böttcher, Wolfgang (2003): Was (könnten) Bildungsstandards und Kerncurricula bewirken (könnten)? Vortrag anlässlich des Grund-, Haupt- und Werkrealschulkongresses des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. http://www.schule-bw.de/schularten/hauptschule/materialien/ghs_kongresse/ghs2003/019-029.pdf [Stand: 27.04.2009]
- Böttcher, Wolfgang (2005): Chancengleichheit als Herausforderung. Oder: Wie an einem Problem vorbeigiert wird. In: Holtappels, Heinz Günter/Höhmann, Katrin (Hg.): Schulentwicklung und Schulwirksamkeit. Systemsteuerung, Bildungschancen und Entwicklung der Schule. – Weinheim und München, 99-109.
- Böttcher, Wolfgang (2007): Zur Funktion staatlicher „Inputs“ in der dezentralisierten und outputorientierten Steuerung. In: Altrichter, Herbert/Brüsemeister, Thomas/Wissinger, Jochen (Hg.): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. – Wiesbaden, 185-206.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. – Stuttgart.
- Breinbauer, Ines Maria (2006): Bildungsstandards und pädagogische Urteilskraft. In: Fuchs, Brigitta/Schönherr, Christian (Hg.): Pädagogische Urteilskraft. – Würzburg, 213-225.
- Bröckling, Ulrich (2000): Totale Mobilmachung. Menschenführung im Qualitäts- und Selbstmanagement. In: Bröckling, Ulrich/Krasmann, Susanne/Lemke, Thomas (Hg.): Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. – Frankfurt am Main, 131-167.

- Bröckling, Ulrich (2007): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. – Frankfurt am Main.
- Brumlik, Micha (2002): Bildung und Glück. Versuch einer Theorie der Tugenden. – Berlin, Wien.
- Brumlik, Micha (2007): Soll ich je zum Augenblicke sagen... Das Glück: Beseligender Augenblick oder erfülltes Leben? In: Kessler, Fabian/Reutlinger, Christian/Ziegler, Holger (Hg.): Erziehung zur Armut? Soziale Arbeit und die ‚neue Unterschicht‘. – Wiesbaden, 81-96.
- Brunner, Alexander (2005): Bildung – Weder Ware noch Dienstleistung? Bildungstheoretische und -soziologische Anmerkungen zur aktuellen Diskussion. In: Dzierzbicka, Agnieszka/Kubac, Richard/Sattler, Elisabeth (Hg.): Bildung riskiert. Erziehungswissenschaftliche Markierungen. – Wien, 245-252.
- Campe, Joachim Heinrich (1785): Von der nöthigen Sorge für die Erhaltung des Gleichgewichts unter den menschlichen Kräften. In: Campe, Joachim Heinrich (Hg.): Allgemeine Revision des gesammten Schul- und Erziehungswesens. Band 3. – Hamburg, 291-434.
- Campe, Joachim Heinrich (1969 [1786]): Ueber einige verkannte wenigstens ungenützte Mittel zur Beförderung der Industrie, der Bevölkerung und des öffentlichen Wohlstandes. Erstes Fragment. In: Heydorn, Heinz Joachim/Koneffke, Gert (Hg.): Quellenschriften zur Industrieschulbewegung. Band 2. – Frankfurt am Main.
- Castel, Robert (2000): Die Metamorphosen der sozialen Frage. Eine Chronik der Lohnarbeit. – Konstanz.
- Chomsky, Noam (2001): Profit Over People. Neoliberalismus und globale Weltordnung. – Hamburg, Wien.
- Combe, Arno/Helsper, Werner (Hg.) (1999): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. – Frankfurt am Main.
- de Haan, Gerhard/Poltermann, Andreas (2002): Bildung in der Wissensgesellschaft. In: Heinrich Böll Stiftung (Hg.): Gut zu wissen. Links zur Wissensgesellschaft. – Münster, 310-341.
- Der Standard (2009): "Das Mogeln fällt weg". Interview mit Josef Lucyshyn. In: Der Standard vom 16.01.2009. <http://derstandard.at/> [Stand: 16.02.2009]
- Der Standard (2010): Sprachenstreit in Salzburger Privatschule. <http://derstandard.at/1276412989706/Zwang-zu-Deutsch-Sprachenstreit-in-Salzburger-Privatschule> [Stand: 29.06.2010]
- Dienst, Karl (1998): Die Rolle der evangelischen und der katholischen Kirche in der Bildungspolitik zwischen 1945 und 1990. In: Führ, Christoph/Furck, Carl-Ludwig (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band VI: 1945

- bis zur Gegenwart. – München, 110-127.
- Engler, Wolfgang (2005): Bürger, ohne Arbeit. Für eine radikale Neugestaltung der Gesellschaft. – Berlin.
- Euler, Peter (2000): Veraltet die Bildung? Oder: Kritische Bildungstheorie im vermeintlich „nachkritischen“ Zeitalter. In: Pädagogische Korrespondenz 26/2000, 5-27.
- Europäische Kommission (2006): Effizienz und Gerechtigkeit in den europäischen Systemen der allgemeinen und beruflichen Bildung. http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11095_de.htm [Stand: 18.05.2010]
- Europäische Kommission (Hg.) (2004): ECTS User's Guide. European Credit Transfer And Accumulation System And Diploma Supplement. http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/ECTS_DS_Users_guide_en.1094119167134.pdf [Stand: 29.04.2009]
- Europäische Kommission (Hg.) (o.J.): Tuning Educational Structures In Europe. Tuning Methodology. Learning Outcomes And Competences. <http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=content&task=view&id=172&Itemid=205#outcomes> [Stand: 29.04.2009]
- Europäischer Rat (2000): Schlussfolgerungen des Vorsitzes. Europäischer Rat (Lissabon). http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/de/ec/00100-r1.d0.htm [Stand: 14.04.2008]
- Europäisches Parlament (2006): Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen. http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_de.htm [Stand: 18.05.2010]
- Feinberg, Walter (1992): Die öffentliche Verantwortung der öffentlichen Bildung. In: ZfPäd, 28. Beiheft, 45-57.
- Feltes, Torsten/Paysen, Marc (2005): Nationale Bildungsstandards. Von der Bildungs- zur Leistungspolitik. – Hamburg.
- Fend, Helmut (2001): Bildungspolitische Optionen für die Zukunft des Bildungswesens. Erfahrungen aus der Qualitätsforschung. In: ZfPäd, 43. Beiheft, 37-48.
- FHR (Hg.) (o.J.): Akkreditierung und Evaluierung. http://www.fhr.ac.at/fhr_inhalt/02_qualitaetssicherung/qualitaetssicherung.htm [Stand: 29.04.2009]
- Fink-Eitel, Hinrich (1993): Gemeinschaft als Macht. Zur Kritik des Kommunitarismus. In: Brumlik, Micha/Brunckhorst, Hauke (Hg.): Gemeinschaft und Gerechtigkeit. – Frankfurt am Main, 306-322.

- Forschner, Maximilian (1993): Über das Glück des Menschen. Aristoteles, Epikur, Stoa, Thomas von Aquin, Kant. – Darmstadt.
- Foucault, Michel (1973): Archäologie des Wissens. – Frankfurt am Main.
- Foucault, Michel (1977): Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit I. – Frankfurt am Main.
- Foucault, Michel (1994): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. – Frankfurt am Main.
- Foucault, Michel (1997): Die Ordnung des Diskurses. -Frankfurt am Main.
- Foucault, Michel (2000): Die „Gouvernementalität“. In: Bröckling, Ulrich/Krasmann, Susanne/Lemke, Thomas (Hg.): Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. – Frankfurt am Main, 41-67.
- Foucault, Michel (2002): Die Wahrheit und die juristischen Formen. In: Foucault, Michel: Schriften in vier Bänden. -Frankfurt am Main, 669-792.
- Fourastié, Jean (1954): Die große Hoffnung des 20. Jahrhunderts. – Köln-Deutz.
- Freudenthaler, H. Harald/Specht, Werner/Paechter, Manuela (2004): Von der Entwicklung zur Akzeptanz und professionellen Nutzung nationaler Bildungsstandards. In: Erziehung & Unterricht. Österreichische pädagogische Zeitschrift, Heft 7-8/2004, 606-612.
- Frost, Ursula (2008): Anpassung und Widerstand. Reflexionen über Bildung in Zeiten der Unbildung. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 84/2008, 10 – 26.
- Fuchs, Hans-Werner (2003): Auf dem Weg zu einem neuen Weltcurriculum? Zum Grundbildungskonzept von PISA und der Aufgabenzuweisung an die Schule. In: ZfPäd, 2/2003, 161-179.
- Führ, Christoph (1998): Zur deutschen Bildungsgeschichte seit 1945. In: Führ, Christoph/Furck, Carl-Ludwig (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band VI: 1945 bis zur Gegenwart. – München, 1-24.
- Gesang, Bernward (2003): Eine Verteidigung des Utilitarismus. – Stuttgart.
- GEW (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, 2003) (Hg.): Globaler Bildungshandel. Eine neue „Bildungsphilosophie“. – Frankfurt am Main.
- Giesinger, Johannes (2007): Was heißt Bildungsgerechtigkeit? In: ZfPäd, 3/2007, 362-381.
- Gonon, Philipp (1995): Kaisertreue statt Internationalismus: Reformpädagogische Befindlichkeiten um die Jahrhundertwende. In: Böhm, Winfried/Oelkers, Jürgen (Hg.): Reformpädagogik kontrovers. – Würzburg, 175-200.

- Gruber, Karl Heinz (2004): Bildungsstandards: "World class", PISA-Durchschnitt und österreichische Mindest-Standards. In: Erziehung & Unterricht. Österreichische pädagogische Zeitschrift, Heft 7-8/2004, 666-677.
- Gruschka, Andreas (2006a): Begrüßungsworte an die Tagungsteilnehmer. In: Frost, Ursula (Hg.): Unternehmen Bildung. Die Frankfurter Einsprüche und kontroverse Positionen zur aktuellen Bildungsreform. – Paderborn, München, Wien, Zürich, 22-23.
- Gruschka, Andreas (2006b): Bildungsstandards oder das Versprechen, Bildungstheorie in empirischer Forschung aufzuheben. In: Frost, Ursula (Hg.): Unternehmen Bildung. Die Frankfurter Einsprüche und kontroverse Positionen zur aktuellen Bildungsreform. – Paderborn, München, Wien, Zürich, 140-158.
- Haider, Günter et. al. (2003): zukunft:schule. Das Reformkonzept der österreichischen Zukunftskommission. – Wien.
- Heid, Helmut (2006): Ist die Standardisierung wünschenswerten Lernoutputs geeignet, zur Qualitätsverbesserung des Bildungswesens beizutragen? http://www.bildungsstandards.ch/index.php?option=com_docman&task=doc_details&gid=55&Itemid=108 [Stand: 03.04.2009]
- Heinrich, Martin/Greiner, Ulrike (2006): Schauen, was ´rauskommt. Kompetenzförderung, Evaluation und Systemsteuerung im Bildungswesen. – Wien, Münster.
- Hentig, Hartmut v. (1996): Bildung. Ein Essay. – München, Wien.
- Herbart, Friedrich (2003/1811): Über die Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung. In: Benner, Dietrich/Kemper, Herwart (Hg.): Quellentexte zur Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 1: Die pädagogische Bewegung von der Aufklärung bis zum Neuhumanismus. – Weinheim.
- Herrmann, Ulrich (2003): „Bildungsstandards“ – Erwartungen und Bedingungen, Grenzen und Chancen. In: ZfPäd, 5/2003, 625-639.
- Herrmann, Ulrich (2005): Fördern „Bildungsstandards“ die allgemeine Schulbildung? In: Rekus, Jürgen (Hg.): Bildungsstandards, Kerncurricula und die Aufgabe der Schule. – Münster, 24-52.
- Herrmann, Ulrich (2007): „Bildung“, „Kompetenz“ – oder was? Einige notwendige Begriffsklärungen. In: engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule, 3/2007, 171-178.
- Herzog, Roman (1997): Aufbruch ins 21. Jahrhundert. <http://www.bundespraesident.de/dokumente/-,2.15154/Rede/dokument.htm> [Stand: 16.04.2008]
- Heydorn, Heinz-Joachim (1979): Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Bildungstheoretische Schriften, Band 2. – Frankfurt am Main.

- Heydorn, Heinz-Joachim (1980): Überleben durch Bildung. Umriß einer Aussicht. In: Ungleichheit für alle. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs. Bildungstheoretische Schriften. Band 3. – Frankfurt am Main.
- Higgins, Christopher (2002): Das Glück des Lehrers. In: Zfpäd 4/2002, 495-513.
- Höffe, Otfried (2006): Ethik als praktische Philosophie – Methodische Überlegungen. In: Höffe, Otfried (Hg.): Aristoteles. Nikomachische Ethik. – Berlin, 13-38.
- Höffe, Otfried (2007): Lebenskunst und Moral. Oder macht Tugend glücklich? – München.
- Hoffmann, Dietrich (1999): Die Auswirkungen der ‚unsozialen Marktwirtschaft‘ auf den pädagogischen Zeitgeist. In: Hoffmann, Dietrich/Maack-Rheinländer, Kathrin (Hg.): Ökonomisierung der Bildung. Die Pädagogik unter den Zwängen des ‚Marktes‘. – Weinheim und Basel, 23-48.
- Höhne, Thomas (2003): Pädagogik der Wissensgesellschaft. – Bielefeld.
- Höhne, Thomas (2007): Zu Risiken und Nebenwirkungen des Kompetenzbegriffs... In: engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule, 3/2007, 203-210.
- Horkheimer, Max (1991): Zur „Kritik der instrumentellen Vernunft“ und „Notizen 1949-1969“. – Frankfurt am Main.
- Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W. (1993): Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. – Frankfurt am Main.
- Horvath, Wolfgang (2006): PISA-Studie. In: Dzierzbicka, Agnieszka/Schirlbauer, Alfred (Hg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement. – Wien, 208-217.
- Hoyer, Timo (2007): Glück und Bildung. In: Hoyer, Timo (Hg.): Vom Glück und glücklichen Leben. Sozial- und geisteswissenschaftliche Zugänge. – Göttingen, 222-242.
- Huber Christina (2006): Bildungsstandards in Deutschland, Österreich, England, Australien, Neuseeland und Südostasien. Literaturbericht zu Entwicklung, Implementation und Gebrauch von Standards in nationalen Schulsystemen. http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/harmos/lit_analyse_1.pdf [Stand: 08.10.2007]
- Humboldt, Wilhelm v. (1995 [1792]): Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen. In: Humboldt, Wilhelm v.: Werke, Band 1. Schriften zur Anthropologie und Geschichte. – Stuttgart, 56-233.
- IHS (2007) (Hg.): Ökonomische Bewertung der Struktur und Effizienz des österreichischen Bildungswesens und seiner Verwaltung. http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15515/ihs_oekbew.pdf [Stand:

26.01.2009]

IQB (2008): IQB-Flyer. <http://www.iqb.hu-berlin.de/institut> [Stand: 16.04.2008]

Jakobi, Anja P. (2007): Die Bildungspolitik der OECD: Vom Erfolg eines scheinbar machtlosen Akteurs. In: ZfPäd, Heft 2/2007, 166-181.

Jürgens, Eiko (2006): Ganztagschule in Zeiten der „Standardisierung“ schulischer Bildung. In: Otto, Hans-Uwe/Oelkers, Jürgen (Hg.): Zeitgemäße Bildung. Herausforderungen für Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. – München, 191-205.

Kamphausen, Georg (1992): Recht auf Glück? Pragmatisches Glücksstreben und heroische Glücksverachtung. In: Bellebaum, Alfred (Hg.): Glück und Zufriedenheit. Ein Symposium. – Opladen, 86-101.

Kant, Immanuel (1999 [1785]): Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. – Hamburg.

Keller, Reiner (2007): Diskurse und Dispositive analysieren. Die Wissenssoziologische Diskursanalyse als Beitrag zu einer wissensanalytischen Profilierung der Diskursforschung. <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-07/07-2-19-d.htm> [Stand: 26.02.2007]

Keller, Sarah/Mangold, Max (2002): Glück zwischen Ökonomie und Pädagogik. In: ZfPäd, 4/2002, 534-552.

Kennedy, Declan/Hyland, Áine/Ryan, Norma (2006): Implementing Bologna in your institution. Using learning outcomes and competences. Planning and implementing key bologna features. <http://www.bologna.msmt.cz/files/learning-outcomes.pdf> [Stand: 29.04.2009]

Klieme, Eckhard (2004): Begründung, Implementation und Wirkung von Bildungsstandards: Aktuelle Diskussionslinien und empirische Befunde. Einleitung in den Thementeil. In: ZfPäd, 5/2004, 625-634.

Klieme, Eckhard et. al. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. – Berlin.

Klieme, Eckhard/Leutner, Detlev (2006): Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG. In: ZfPäd, Heft 6/2006, 876-903.

Kliemt, Hartmut (o.J.): Allgemeines über Ethik und Utilitarismus. In: Anstötz, Christoph/Hegselmann, Rainer/Kliemt, Hartmut (o.J.): Peter Singer in Deutschland. Zur Gefährdung der Diskussionsfreiheit in der Wissenschaft. http://www.uni-due.de/imperia/md/content/philosophie/kliemt_mat111_001.pdf [Stand: 01.06.2010]

- KMK (1995): Standards für den mittleren Schulabschluss in den Fächern Deutsch, Mathematik und erste Fremdsprache. <http://www.mb-ost.de/daten/Standards.PDF> [Stand: 10.04.2008]
- KMK (1997): Grundsätzliche Überlegungen zu Leistungsvergleichen innerhalb der Bundesrepublik Deutschland. Konstanzer Beschluss. http://www.kmk.org/fileadmin/doc/Bildung/IVA/IVA-Beschluesse/36_Konstanzer-Beschluss.pdf [Stand: 03.03.2009]
- KMK (2002): Bildungsstandards zur Sicherung von Qualität und Innovation im föderalen Wettbewerb der Länder. http://www2.bildung.bremen.de/sfb/behoerde/deputation/depu/l139_b.pdf [Stand: 02.04.2008]
- KMK (2003): Ergebnisse der 304. Plenarsitzung. <http://www.kmk.org/aktuell/pm031204b.htm#Bildungsstandards> [Stand: 02.04.2008]
- KMK (2005): Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung. <http://www.kmk.org/fileadmin/doc/Bildung/IVA/IVA-Dokumente/Intern/Argumentationspapier.pdf> [Stand: 23.02.2009]
- Koch, Lutz (1982): Über das Glück in der Pädagogik. In: Konrad, Helmut (Hg.): Pädagogik und Anthropologie. – Kippenheim, 135-141.
- Koch, Lutz (1994): Über die Bildung des Menschen in der modernen Demokratie. In: Heitger, Marian (Hg.): Der Mensch – das Maß der Bildung. – Innsbruck, Wien, 29-60.
- Koch, Lutz (2004): Allgemeinbildung und Grundbildung, Identität oder Alternative? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2/2004, 183-191.
- Koch, Lutz (2006): Eine neue Bildungstheorie? Qualitätsentwicklung, Neues Steuerungsmodell, Evaluation und Standards. In: Frost, Ursula (Hg.): Unternehmen Bildung. Die Frankfurter Einsprüche und kontroverse Positionen zur aktuellen Bildungsreform. – Paderborn, München, Wien, Zürich, 126-139.
- Köhler, Horst (2006): Bildung für alle. <http://www.bundespraesident.de/Reden-und-Interviews/Berliner-Reden-,12171/Berliner-Rede-2006.htm> [Stand: 06.04.2010]
- Koller, Hans-Christoph (1999): Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-) Moderne. – München.
- Koller, Hans-Christoph (2010): Grundzüge einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In: Liesner, Andrea/Lohmann, Ingrid (Hg.): Gesellschaftliche Bedingungen von Bildung und Erziehung. Eine Einführung, 288-300.

- Köller, Olaf (2007): Bildungsstandards, einheitliche Prüfungsanforderungen und Qualitätssicherung in der Sekundarstufe II. In: Benner, Dietrich (Hg.): Bildungsstandards. Chancen und Grenzen – Beispiele und Perspektiven. – Paderborn, München, Wien, Zürich, 13-28.
- Köller, Olaf (2008a): Bildungsstandards in einem Gesamtsystem der Qualitätssicherung im allgemein bildenden Schulsystem Deutschlands. In: ZfPäd, 53. Beiheft, 59-75.
- Köller, Olaf (2008b): Bildungsstandards – Verfahren und Kriterien bei der Entwicklung von Messinstrumenten. In: ZfPäd, 2/2008, 163-173.
- Krause, Horst (1989): Zum Bildungsverständnis der Aufklärungspädagogik. In: Hansmann, Otto/Marotzki, Winfried (Hg.): Bildungstheorie II: Problemgeschichtliche Orientierungen. – Weinheim, 13-42.
- Krautz, Jochen (2007): Die Vereinnahmung der Person. Zu Auswirkungen und Hintergründen des Kompetenz-Konzepts. In: engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule, 3/2007, 211-227.
- Kubac, Richard (2005): Bildung – Eine Inventur vor dem Ausverkauf. In: Dzierzbicka, Agnieszka/Kubac, Richard/Sattler, Elisabeth (Hg.): Bildung riskiert. Erziehungswissenschaftliche Markierungen. – Wien, 73-81.
- Kühn, Manfred (2006): Einleitung. In: Mill, John Stuart: Utilitarismus. – Hamburg, 7-32.
- Kuhn, Thomas S. (2007): Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Zweite revidierte und um das Postskriptum von 1969 ergänzte Auflage. – Frankfurt am Main.
- Kussau, Jürgen/Brüsemeister, Thomas (2007): Educational Governance: Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem Schule. In: Altrichter, Herbert/Brüsemeister, Thomas/Wissinger, Jochen (Hg.): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. – Wiesbaden, 15-54.
- Küstenmacher, Werner Tiki (2004): Simplify Your Life. Einfacher und glücklicher leben. – Frankfurt, New York.
- Leontief, Wassily (1986): Input-Output Economics. – New York.
- Liesner, Andrea/Lohmann, Ingrid (2009): Bachelor bolognese. Erfahrungen mit der neuen Studienstruktur. – Opladen.
- Lohmann, Ingrid (2010): Schule im Prozess der Ökonomisierung. In: Liesner, Andrea/Lohmann, Ingrid (Hg.): Gesellschaftliche Bedingungen von Bildung und Erziehung. Eine Einführung, 231-244.
- Löw-Beer, Martin (1993): Der normative Kitt zwischen Lebensformen: Überlegungen zur politischen Toleranz. In: Brumlik, Micha/Brunkhorst, Hauke

- (Hg.): Gemeinschaft und Gerechtigkeit. – Frankfurt am Main, 199-217.
- Lucyshyn, Josef (2006): Implementation von Bildungsstandards in Österreich. http://www.pi.salzburg.at/standards/LUCYSHYN_Implementation%20von%20Bildungsstandards%20in%20Oesterreich.pdf [Stand: 19.01.2006]
- Lüth, Christoph/Wulf, Christoph (Hg.) (1997): Vervollkommnung durch Arbeit und Bildung? Anthropologische und historische Perspektiven zum Verhältnis von Individuum, Gesellschaft und Staat. – Weinheim.
- MacIntyre, Alasdair (1992): Die Idee einer gebildeten Öffentlichkeit. In: ZfPäd, 28. Beiheft, 25-44.
- Maradan, Olivier/Mangold, Max (2005): Bildungsstandards in der Schweiz. Das Projekt HarmoS. http://www.phzh.ch/webautor-data/208/oma_phakzente05-2.pdf [Stand: 02.08.2009]
- Marcuse, Herbert (1969): Versuch über die Befreiung. – Frankfurt am Main.
- Marcuse, Ludwig (2006): Philosophie des Glücks. Von Hiob bis Freud. – Zürich.
- Marks, Reinhard et al. (2004): Bildungsstandards – Konsequenzen für Schulen und pädagogische Service-Einrichtungen. http://pz.bildung-rp.de/pn/pb1_04/bss_konsequenzenfuerschuleundpaed_serv-einrichtungen.htm [Stand: 23.02.2009]
- Menke, Christoph (1993): Liberalismus im Konflikt. Zwischen Gerechtigkeit und Freiheit. In: Brumlik, Micha/Brunkhorst, Hauke (Hg.): Gemeinschaft und Gerechtigkeit. – Frankfurt am Main, 218-243.
- Mertens, Gerhard (2006): Balancen. Pädagogik und das Streben nach Glück. – Paderborn, München, Wien, Zürich.
- Messner, Rudolf (2004): Was Bildung von Produktion unterscheidet – oder: Die Spannung von Freiheit und Objektivierung und das Projekt der Bildungsstandards. In: Erziehung & Unterricht. Österreichische pädagogische Zeitschrift, Heft 7-8/2004, 693-716.
- Meyer-Drawe, Käte (2000): Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich. – München.
- Mill, John Stuart (2006): Utilitarismus. – Hamburg.
- Nasher, Jack (2009): Die Moral des Glücks. Eine Einführung in den Utilitarismus. – Berlin.
- Nieke, Wolfgang (2008): Kompetenzen. In: Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. – Wiesbaden, 205-212.
- Nietzsche, Friedrich (1988): Ueber die Zukunft unserer Bildungsanstalten. Sechs

- öffentliche Vorträge. In: Nietzsche, Friedrich: Die Geburt der Tragödie. Unzeitgemäße Betrachtungen I-IV. Nachgelassene Schriften 1870-1873. – München, 641-752.
- Nussbaum, Martha (1993): Menschliches Tun und soziale Gerechtigkeit. Zur Verteidigung des aristotelischen Essentialismus. In: Brumlik, Micha/Brunkhorst, Hauke (Hg.): Gemeinschaft und Gerechtigkeit. – Frankfurt am Main, 323-361.
- OECD (1991): Schulen und Qualität. Ein internationaler OECD-Bericht. – Frankfurt am Main.
- OECD (2001): Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000.
<http://www.oecd.org/dataoecd/44/31/33691612.pdf> [Stand: 25.02.2009]
- OECD (2004): Lernen für die Welt von morgen. Erste Ergebnisse von PISA 2003.
<http://www.oecd.org/dataoecd/48/48/34474315.pdf> [Stand: 25.02.2009]
- OECD (2005): Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen.
<http://www.oecd.org/dataoecd/36/56/35693281.pdf> [Stand: 18.05.2010]
- OECD (2007): PISA 2006. Naturwissenschaftliche Kompetenzen für die Welt von morgen. Kurzzusammenfassung.
<http://www.oecd.org/dataoecd/59/10/39731064.pdf> [Stand: 25.02.2009]
- OECD (2010): The High Cost of Low Educational Performance.
<http://www.oecd.org/dataoecd/11/28/44417824.pdf> [Stand: 06.04.2010]
- Oelkers, Jürgen (1998): Pädagogische Reform und Wandel der Erziehungswissenschaft. In: Führ, Christoph/Furck, Carl-Ludwig (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band VI. 1945 bis zur Gegenwart. Erster Teilband. Bundesrepublik Deutschland. – München, 217-243.
- Oelkers, Jürgen (2002): Kindheit – Glück – Kommerz. In: ZfPäd, 4/2002, 553-570.
- Oelkers, Jürgen (2004): Gesamtschule und Ganztagschule – Politische Dimensionen des deutschen Bildungswesens. In: Otto, Hans-Uwe/Coelen, Thomas (Hg.): Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Beiträge zu einem neuen Bildungsverständnis in der Wissensgesellschaft. – Wiesbaden, 221-246.
- Oelkers, Jürgen (2007): HarmoS und die Entwicklung des Schweizer Bildungssystems. http://paed-services.uzh.ch/user_downloads/601/284_SchlossHueningen.pdf [Stand: 02.08.2008]
- Oelkers, Jürgen/Reusser, Kurt (2008): Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenz umgehen. Kurzfassung. – Bonn, Berlin.
http://www.bildungsstandards.ch/index.php?option=com_docman&task=doc_

details&gid=149&Itemid=108 [Stand: 03.04.2009]

- Oevermann, Ulrich (1999): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. – Frankfurt am Main.
- Otto, Hans-Uwe/Oelkers, Jürgen (2006): Vorwort. In: Otto, Hans-Uwe/Oelkers, Jürgen (Hg.): Zeitgemäße Bildung. – München, 9-11.
- Pekrun, Reinhard (2002): Vergleichende Evaluationsstudien zu Schülerleistungen: Konsequenzen für die Bildungsforschung. In: ZfPäd, 1/2002, 111-128.
- Picht, Georg (1964): Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation. – Freiburg im Breisgau.
- Platon (1973): Das Höhlengleichnis. In: Platon: Hauptwerke. – Stuttgart, 205-212.
- Pleines, Jürgen-Eckardt (1984): Eudaimonia zwischen Kant und Aristoteles. Glückseligkeit als höchstes Gut menschlichen Handelns. – Würzburg.
- Plöger, Wilfried (2005): Aus der Vergangenheit lernen? – Bildungsstandards unter historisch-systematischer Perspektive. In: Rekus, Jürgen (Hg.): Bildungsstandards, Kerncurricula und die Aufgabe der Schule. – Münster, 91-107.
- Pongratz, Ludwig A. (2007): Plastikwörter. Notizen zur Bildungsreform. In: engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule, 3/2007, 161-170.
- Pongratz, Ludwig A. (2009): Bildung im Bermuda-Dreieck: Bologna – Lissabon – Berlin. Eine Kritik der Bildungsreform. – Paderborn, München, Wien, Zürich.
- Pörksen, Uwe (1988): Plastikwörter. Die Sprache einer internationalen Diktatur. – Stuttgart.
- Quinton, Anthony (2003): Utilitarian Ethics. – London.
- Radtke, Frank-Olaf (2005): Die Schwungkraft internationaler Vergleiche. In: Bank, Volker (Hg.): Vom Wert der Bildung. Bildungsökonomie in wirtschaftspädagogischer Perspektive neu gedacht. – Bern, Stuttgart, Wien, 355-385.
- Radtke, Frank-Olaf (2006): Erziehung, Markt und Gerechtigkeit. In: ZfPäd, 1/2006, 52-59.
- Raulet, Gérard (1993): Die Modernität der ‚Gemeinschaft‘. In: Brumlik, Micha/Brunkhorst, Hauke (Hg.): Gemeinschaft und Gerechtigkeit. – Frankfurt am Main, 72-93.
- Rauschenbach, Thomas (2005): Plädoyer für ein neues Bildungsverständnis. In:

- APuZ. Aus Politik und Zeitgeschichte, 12/2005, 3-6.
- Reble, Albert (2009): Geschichte der Pädagogik. – Stuttgart.
- Regenbrecht, Aloysius (2005): Sichern Bildungsstandards die Bildungsaufgabe der Schule? In: Rekus, Jürgen (Hg.): Bildungsstandards, Kerncurricula und die Aufgabe der Schule. – Münster, 53-76.
- Reichenbach, Roland (2007): Philosophie der Bildung und Erziehung. Eine Einführung. – Stuttgart.
- Rekus, Jürgen (2005): Nationale Bildungsstandards – Grundlage von Schulqualität? In: Rekus, Jürgen (Hg.): Bildungsstandards, Kerncurricula und die Aufgabe der Schule. – Münster, 77-90.
- Rekus, Jürgen (2007): Kompetenz – ein neuer Bildungsbegriff? In: engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule, 3/2007, 155-160.
- Ricken, Norbert (2009): Elite und Exzellenz – Machttheoretische Analysen zum neueren Wissenschaftsdiskurs. In: ZfPäd, 2/009, 194-210.
- Riediger, Michaela (2004): Lebenslanges Lernen. In: Dettling, Daniel/Prechtel, Christof (Hg.): Weißbuch Bildung. Für ein dynamisches Deutschland. – Wiesbaden, 78-84.
- Robinson, Saul B. (1969): Bildungsreform als Revision des Curriculum. – Neuwied am Rhein und Berlin.
- Roeder, Peter Martin (2003): TIMSS und PISA – Chancen eines neuen Anfangs in Bildungspolitik, -planung, -verwaltung und Unterricht. In: ZfPäd, 2/2003, 180-197.
- Ruhloff, Jörg (1991): Bildung . Nur ein Paradigma im pädagogischen Denken? In: Hoffmann, Dietrich (Hg.): Bilanz der Paradigmen Diskussion in der Erziehungswissenschaft. Leistungen, Defizite, Grenzen. – Weinheim, 171-183.
- Ruhloff, Jörg (2002): Ist Bildung noch aktuell? Vortrag bei der KDStV Bergisch Thuringia.
http://www2.uni-wuppertal.de/FB3/paedagogik/systematische/temp/Publ_Internet/bildung_aktuell.pdf [Stand: 15.06.2009]
- Ruhloff, Jörg (2008): Zertifizierung. In: Dzierzbicka, Agnieszka/Schirlbauer, Alfred (Hg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Zertifizierung. – Wien, 313-322.
- Schaarschuch, Andreas (1996): Dienst-Leistung und Soziale Arbeit. In: Widersprüche, 3/1996, 87-97.
- Schirlbauer, Alfred (2001): Die Lehren des Krieges. Perspektiven einer Pädagogik der Konkurrenz. In: Liessmann, Konrad Paul (Hg.): Der Vater aller

- Dinge. Nachdenken über den Krieg. – Wien, 222-242.
- Schirlbauer, Alfred (2006): Autonomie. In: Dzierzbicka, Agnieszka/Schirlbauer, Alfred (Hg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement. – Wien, 13-22.
- Schirlbauer, Alfred (2007): Kompetenz statt Bildung? In: engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule, 3/2007, 179-183.
- Schmitt, Hanno (2003): Pädagogen im Zeitalter der Aufklärung - die Philanthropen: Johann Bernhard Basedow, Friedrich Eberhard von Rochow, Joachim Heinrich Campe, Christian Gotthilf Salzmann. In: Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.): Klassiker der Pädagogik. Von Erasmus bis Helene Lange. - München, 119-143.
- Schneider, Barbara (2006): Bildungsstandards. In: Dzierzbicka, Agnieszka/Schirlbauer, Alfred (Hg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement. – Wien, 31-38.
- Schopenhauer, Arthur (1977): Die Welt als Wille und Vorstellung. Erster und zweiter Teilband. – Zürich.
- Schrittesser, Ilse (2009): Schulbildung und öffentlicher Wissensdiskurs: Über ein brüchiges Verhältnis. In: Schrittesser, Ilse (Hg.): Professionalität und Professionalisierung. Einige aktuelle Fragen und Ansätze der universitären LehrerInnenbildung. – Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Brüssel, New York, Oxford, Wien, 133-153.
- Seiverth, Andreas (2007): Traumatisierung und Notstandssemantik. Bildungspolitische Kontinuitäten vom Sputnik- zum PISA-Schock. <http://www.diezeitschrift.de/42007/seiverth.htm> [Stand: 11.06.2008]
- Sennett, Richard (1998): Der flexible Mensch: Die Kultur des neuen Kapitalismus. – Berlin
- Sesink, Werner (1995): Vom Wert der Mündigkeit. In: Euler, Peter/Pongratz, Ludwig A. (Hg.): Kritische Bildungstheorie. Zur Aktualität Heinz-Joachim Heydorns. – Weinheim, 151-167.
- Sieburg, Manfred (2007): Kompetent oder gebildet? In: engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule, 3/2007, 184-194.
- Siemsen, Barbara (1995): Erich Weniger, der „militante“ Reformpädagoge. In: Böhm, Winfried/Oelkers, Jürgen (Hg.): Reformpädagogik kontrovers. – Würzburg, 127-138.
- Specht, Werner/H. Harald Freudenthaler (2004): Bildungsstandards – Bedingungen ihrer Wirksamkeit. In: Erziehung & Unterricht. Österreichische pädagogische Zeitschrift, Heft 7-8/2004, 618-629.
- Spiegel (2003): Mittelprächtigt, aber teuer.

<http://www.spiegel.de/unispiegel/studium/0,1518,256508,00.html> [Stand: 26.01.2009]

- Stephenson, Thomas (2003): Paradigma und Pädagogik. Wissenschaftsanalytische Untersuchungen im Spannungsfeld zwischen Pädagogik, Therapie und Wissenschaft. – Wien.
- Stinkes, Ursula (1999): Auf der Suche nach einem veränderten Bildungsbegriff. <http://bidok.uibk.ac.at/library/beh3-99-suche.html> [Stand: 04.06.2010]
- Stojanov, Krassimir (2008): Bildungsgerechtigkeit als Freiheitseinschränkung? Kritische Anmerkungen zum Gebrauch der Gerechtigkeitskategorie in der empirischen Bildungsforschung. In: ZfPäd, 4/2008, 516-531.
- Stolz, Heinz-Jürgen (2006): Dezentrierte Ganztagsbildung: Diskurskritische Anmerkungen zu einer aktuellen Debatte. In: Otto, Hans-Uwe/Oelkers, Jürgen (Hg.): Zeitgemäße Bildung. – München, 114-130.
- Taylor, Charles (1993): Der Begriff der ‚bürgerlichen Gesellschaft‘ im politischen Denken des Westens. In: Brumlik, Micha/Brunkhorst, Hauke (Hg.): Gemeinschaft und Gerechtigkeit. – Frankfurt am Main, 117-148.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1997): „Bildung“ – Thematisierungsformen und Bedeutung in der Erziehungswissenschaft. In: ZfPäd, 6/1997, 969-984.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2003): „Wie ist Bildung möglich?“ Einige Antworten – und die Perspektive der Erziehungswissenschaft. In: ZfPäd, 3/2003, 422-430.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2004a): Bildungsstandards und Kerncurriculum – Systematischer Kontext, bildungstheoretische Probleme. In: ZfPäd, 5/2004, 650-661.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2004b): Autonomie, pädagogische. In: Benner, Dietrich/Oelkers, Jürgen (Hg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. – Weinheim, Basel, 106-125.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2004c): Stichwort: „Grundbildung“ und „Basiskompetenzen“. Herkunft, Bedeutung und Probleme im Kontext allgemeiner Bildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2/2004, 169-182.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2005): Milchmädchenrechnung. Warum der Vorwurf der Ökonomisierung des Bildungswesens falsch ist. In: Die Zeit, Nr. 41, 06.10.2005. <http://www.zeit.de/2005/41/C-Bildungsforscher> [Stand: 14.06.2009]
- Tenorth, Heinz-Elmar (2006a): Die „Große Koalition ... der Gestaltungswilligen“ – Wie kritische Erziehungswissenschaftler an der Bildungspolitik teilnehmen. In: Frost, Ursula (Hg.): Unternehmen Bildung. Die Frankfurter Einsprüche und kontroverse Positionen zur aktuellen Bildungsreform. – Paderborn, München, Wien, Zürich, 91-104.

- Tenorth, Heinz-Elmar (2006b): Professionalität im Lehrberuf. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Heft 4/2006, 580-597.
- Terhart, Ewald (2000): Qualität und Qualitätssicherung im Schulsystem. Hintergründe – Konzepte – Probleme. In: ZfPäd, 6/2000, 809-829.
- Terhart, Ewald (2002a): Nach PISA. – Hamburg.
- Terhart, Ewald (2002b): Wie können die Ergebnisse von vergleichenden Leistungsstudien systematisch zur Qualitätsverbesserung in Schulen genutzt werden? In: ZfPäd, 1/2002, 91-110.
- Terhart, Ewald (2006): Bildungsphilosophie und empirische Bildungsforschung – (k)ein Missverhältnis? In: Pongratz, Ludwig/Wimmer, Michael/Nieke, Wolfgang (Hg.): Bildungsphilosophie und Bildungsforschung. – Bielefeld, 9-36.
- Thies, Erich (2005): Die Entwicklung von Bildungsstandards als Länder übergreifendes bildungspolitisches Programm. In: Rekus, Jürgen (Hg.): Bildungsstandards, Kerncurricula und die Aufgabe der Schule. – Münster, 8-16.
- Tillmann, Klaus-Jürgen (2006): Systemsteuerung durch Leistungsvergleiche und Bildungsstandards? Oder: Kritische Anmerkungen zum gegenwärtigen Zeitgeist. In: Heinrich, Martin/Greiner, Ulrike (Hg.): Schauen, was rauskommt. Kompetenzförderung, Evaluation und Systemsteuerung im Bildungswesen. – Wien, Münster, 13-35.
- Tippelt, Rudolf/Schmidt, Bernhard (2006): Zeitgemäße Bildung: Anregung zum Diskurs aus bildungs- und lerntheoretischer Sicht. In: Otto, Hans-Uwe/Oelkers, Jürgen (Hg.): Zeitgemäße Bildung. – München, 37-51.
- Uhle, Reinhard (1991): Zur Forderung nach zukünftigen Methodologien als Grundlage neuer pädagogischer Richtungen. In: Hoffmann, Dietrich (Hg.): Bilanz der Paradigmendiskussion in der Erziehungswissenschaft. Leistungen, Defizite, Grenzen. – Weinheim, 141-151.
- Vallentin, Rudolf (1999): Wilhelm von Humboldts Bildungs- und Erziehungskonzept. Eine politisch motivierte Gegenposition zum Utilitarismus der Aufklärungspädagogik. – München und Mering.
- Villaume, Peter (1785): Ob und in wie fern bei der Erziehung die Vollkommenheit des einzelnen Menschen seiner Brauchbarkeit aufzuopfern sey? In: Campe, Joachim Heinrich (Hg.): Allgemeine Revision des gesammten Schul- und Erziehungswesens. Band 3. – Hamburg, 435-616.
- Vogel, Peter (1991): Von Umfang und Grenzen der Lernfähigkeit empirisch-analytischer und systematischer Pädagogik. In: Hoffmann, Dietrich (Hg.): Bilanz der Paradigmendiskussion in der Erziehungswissenschaft. Leistungen, Defizite, Grenzen. – Weinheim, 17-30.

- Vogel, Peter (2006): Bildungstheoretische Optionen zum Problem der Ganztagsbildung. In: Otto, Hans-Uwe/Oelkers, Jürgen (Hg.): Zeitgemäße Bildung. Herausforderungen für Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. – München, 14-20.
- Wagner, Gert (2006): Ökonomie(sierung) und Bildung – Plädoyer für ein entspannteres Verhältnis. In: ZfPäd, 1/2006, 43-51.
- Weber, Peter J. (2002): Technisierung und Marktorientierung von Bildung in Europa. In: Lohmann, Ingrid/Rilling, Rainer (Hg.): Die verkaufte Bildung. – Opladen, 29-43.
- Weinert, Franz E. (2002): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E. (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen. – Weinheim und Basel, 17-31.
- Wellmer, Albrecht (1993): Bedingungen einer demokratischen Kultur. Zur Debatte zwischen Liberalen und Kommunitaristen. In: Brumlik, Micha/Brunkhorst, Hauke (Hg.): Gemeinschaft und Gerechtigkeit. – Frankfurt am Main, 173-196.
- Wendt, Tosca (2006): Employability. In: Dzierzbicka, Agnieszka/Schirlbauer, Alfred (Hg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement. – Wien, 88-96.
- White, John (2007): Wellbeing and Education: Issues of Culture and Authority. In: Journal of Philosophy of Education, 1/2007, 17-28.
- Wigger, Lothar (1987): Zum Begriff des Glücks. Philosophisch-pädagogische Überlegungen. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 1/1987, 457-473.
- Wikipedia (2009): Georg Picht. http://de.wikipedia.org/wiki/Georg_Picht [Stand: 27.01.2009]
- Wilkinson, Richard/Pickett, Kate (2009): Gleichheit ist Glück. Warum gerechte Gesellschaften für alle besser sind. – Berlin.
- Wimmer, Michael (2002): Bildungsruinen in der Wissensgesellschaft. Anmerkungen zum Diskurs über die Zukunft der Bildung. In: Lohmann, Ingrid/Rilling, Rainer (Hg.): Die verkaufte Bildung. Kritik und Kontroversen zur Kommerzialisierung von Schule, Weiterbildung, Erziehung und Wissenschaft. – Opladen, 45-68.
- Winkler, Michael (2008): Ausbildungsfähigkeit - ein pädagogisches Problem? In: Schlemmer, Elisabeth/Gerstberger, Herbert (Hg.): Ausbildungsfähigkeit im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis, S. 69-90.
- Wirsing, Giselher (1964): Einführender Leitartikel aus „Christ und Welt“. In: Picht, Georg: Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation. – Freiburg im Breisgau, 11-15.

- WKO (2009): Geht's der Wirtschaft gut, geht's uns allen gut.
http://portal.wko.at/wk/format_detail.wk?AnglID=1&StlID=360271&DstlID=363
[Stand: 06.04.2010]
- Wolf, Ursula (2006): Über den Sinn der Aristotelischen Mesoteslehre. In: Höffe, Otfried (Hg.): Aristoteles. Nikomachische Ethik. – Berlin, 83-108.
- Wrana, Daniel (2005): Diskursanalyse in den Erziehungswissenschaften oder: Der reflexiven Diskursart auf der Spur... . <http://www.johannes-angermueller.de/deutsch/ADFA/wrana.pdf> [Stand: 12.12.2007]
- Wulf, Christoph (1997): Geste und Ritual der Arbeit. In: Lüth, Christoph/Wulf, Christoph (Hg.): Vervollkommnung durch Arbeit und Bildung? Anthropologische und historische Perspektiven zum Verhältnis von Individuum, Gesellschaft und Staat. – Weinheim, 53-69.
- Zur Lippe, Rudolf (2006): Ökonomie als Modell für Bildung? In: Frost, Ursula (Hg.): Unternehmen Bildung. Die Frankfurter Einsprüche und kontroverse Positionen zur aktuellen Bildungsreform. – Paderborn, München, Wien, Zürich, 25-30.
- Zwiebel, Ralf (2007): Freud und das Glück. Eine psychoanalytische Perspektive. In: Hoyer, Timo (Hg.): Vom Glück und glücklichen Leben. Sozial- und geisteswissenschaftliche Zugänge. – Göttingen, 15-36.

8. Anhang

Danksagung

Agnieszka Dzierzbicka danke ich für die Ermutigung, am Thema festzuhalten, auch und gerade zu Beginn meiner Auseinandersetzung mit Glückseligkeit, welche die Anlage der Arbeit in andere, aber spannendere als zuvor anvisierte Bahnen gelenkt hat. Dank ihrer Unterstützung konnte aus einer Überlegung ein Thema werden.

Mit Josef Bakic verbinden mich unzählige, meist abendliche, Gespräche über (zeitgemäße) Bildung, Gerechtigkeit, Glückseligkeit. Unsere Diskussionen schärften meine Argumentation, erweiterten meinen Blick und mein Verständnis des Problems. Ich danke ihm für seine unermüdliche Bereitschaft, auch vorderhand spekulativen und unausgegorenen Ideen Gehör zu schenken – vor, während und nach seiner Kritik an den einzelnen Kapiteln der Arbeit.

Danken möchte ich weiters all meinen KollegInnen des Institutes für Bildungswissenschaft, die im Laufe der vergangenen Jahre so oft Anlaufstelle für Fragen waren und trotz enger Terminpläne sich darauf einlassen konnten bzw. wollten.

Ilse Schrittmesser und Alfred Schirlbauer haben mir beim Schreibprozess mit ihren Kommentaren, Ratschlägen, ihrer kritischen Lektüre und ihrer wertschätzenden Auseinandersetzung mit dem Thema wertvolle Hinweise für die Überarbeitung der einzelnen Kapitel gegeben. Auch so manches nebenbei geführte fachliche Gespräch mit ihnen, welches nicht unmittelbar in Zusammenhang mit dem Thema dieser Arbeit begonnen wurde, fand letztlich doch darin seinen inhaltlichen Niederschlag.

Meiner Familie, insbesondere Veronika Deuerling-Horváth sowie Linus und Gabriel Horvath danke ich für ihre Unterstützung, indem sie mir Zeit verschafften und mir den Rücken von den Erfordernissen des Alltags frei hielten in manchmal sehr intensiven Schreibphasen. Ohne ihre Geduld und ihr Verständnis, ohne ihre tragende Anteilnahme wäre diese Arbeit vermutlich nicht fertig geworden.

Abstract – deutsch

Die im deutschsprachigen Raum entwickelten Bildungsstandards gehen einher mit einem zum Teil aufgeregt geführten Diskurs über das der Outputsteuerung verpflichtete Instrument, mit dessen Hilfe Daten über Kompetenzen der getesteten SchülerInnen erhoben werden. Sie sollen der Bildungspolitik als Entscheidungshilfe für mögliche Steigerungen der Effizienz und Effektivität der Schulbildungssysteme dienen. Rund um dieses Instrument entwickelte sich eine breite bildungswissenschaftliche Diskussion über die Anlage der Standards sowie der zur Datenerhebung dienenden Standardtests. Darüber hinaus jedoch werden im Diskurs auch Fragen der bildungstheoretisch auszuweisenden Legitimität gestellt, sodass die zunächst engere, auf das Instrument bezogene Diskussion, zu einer weiten und phasenweise hitzigen Diskussion über ein zeitgemäßes Verständnis von Bildung wird.

Die Arbeit geht der Frage nach, wie sich der Diskurs in gesellschaftliche, politische, ökonomische, aber auch bildungswissenschaftliche Entwicklungen einordnen lässt und welche diskursiven Strukturen er aufweist. Zur Beantwortung der Fragestellung wird eine diskursanalytische Vorgehensweise herangezogen.

Die Unterteilung des Diskurses in eine technologische, auf die Entwicklung und Implementation des Instrumentes bezogene Ebene und eine tiefer reichendere, bildungstheoretische Auseinandersetzung zwischen Kritik und Verteidigung der Standardisierung, zeigt, inwiefern die Debatten als Ringen um eine zeitgemäße Auslegung des Begriffs Bildung fungieren. Dabei werden bestimmte normative Positionen, argumentative Bezüge und bildungstheoretische Traditionen herangezogen, um entweder die Notwendigkeit der Reform vor dem Hintergrund eines Bezugs zur neuhumanistischen Auslegung des Deutungsmusters Bildung zu betonen oder aber über denselben neuhumanistischen Bezug als Symptom einer Ökonomisierung von Bildung zu entlarven.

Die Komplexität des Diskurses ergibt sich nicht zuletzt dadurch, dass über bestimmte gesellschaftlich, politische und ökonomische Gegebenheiten Motive und Begriffe Einzug in den Diskurs halten, die der Pädagogik im deutschsprachigen Raum seit der neuhumanistischen Deutung von Bildung als überwunden galten, nämlich ein starker utilitaristischer, auf Glückseligkeit und Nützlichkeit abzielender Zug der Neudeutung von Bildung. Ohne ein Verständnis

dieses Bezugs aber, ohne Übersicht ermöglichende Analysen, bleibt die Auseinandersetzung in unversöhnlichen Standpunkten befangen, wodurch bildungstheoretisches Denken Gefahr läuft, angesichts der geforderten Pragmatik der umzusetzenden Reformen ins Hintertreffen zu geraten. Es ist daher nicht zuletzt ein Ziel dieser Arbeit, die oftmals impliziten theoretischen Grundannahmen, Bezüge und dahinter liegenden Problemstellungen vor dem Hintergrund der Auseinandersetzungen zu interpretieren, um eine Skizzierung der Struktur des Diskurses zu ermöglichen.

Abstract – english

The development and implementation of educational standards in form of output-based national curricula has led to intensive debates in German speaking countries. By means of standardized tests data should be collected as a decision guidance and governance tool for educational policy towards more effective and efficient school systems. A broad and sometimes even enraged educational scientific discourse has flourished since then about both the design and necessity of output-based standards and an aims-led curriculum. Furthermore, the discussion also deals with whether educational standards can be legitimised from a philosophical-educational point of view as an appropriate tool in the field of education at all.

This thesis deals with the question how the German and Austrian discourse can be classified in order to gain knowledge about its connection to broader educational, social, political and economic trends through an analysis of relevant scientific papers and/or political statements.

The procedure shows that the discourse can at least be subdivided into two major parts. First, there is a somewhat “technological” discussion about the specific design of standards which has gained ground in both Austria and Germany. But secondly, there is also a much deeper scientific educational discussion about the interpretation of “Bildung”. Certain scientific traditions, theories and positions are bothered to either criticise the reform or to defend it. But in almost every case the tradition of educational theory as it was founded by Wilhelm v. Humboldt is brought in to argue either for or against the reform towards an output-based educational system.

As the reform is also based on an utilitarian point of view along with its connection to questions of well-being or happiness, whereas these terms should be treated as social, philosophical and political ones; and as these terms were important theoretical reference points shortly before Wilhelm v. Humboldt defined “Bildung” and since then rather neglected, this reference leads to even more intensive debates. For it seems that along with the reform to an aims-led curriculum and an output-based school-system there could also take place a change of theoretical foundations about what “Bildung” is and should be.

This thesis is an attempt to understand the discourse about standards and tests

as a discourse about the way “Bildung” can be interpreted. Its goal is furthermore to outline the development of a new way of defining “Bildung” through the discussions entangled between approval and rejection of educational standards.

Lebenslauf

Persönliche Daten:

Name: Mag. Wolfgang Horvath

Geburtsdatum: 13.02.1972

Familienstand: verheiratet, zwei Kinder

Bildungslaufbahn:

AHS-Matura im Juni 1990, danach Studium der dt. Philologie sowie Psychologie, Philosophie und Pädagogik (beide Lehramt). Abschluss des Studiums 2000 mit einer Diplomarbeit bei Alfred Schirlbauer über Alfred Petzelts systematische Pädagogik. („Petzelt und die Reform“)

Berufslaufbahn:

Unterrichtspraktikum am GRG 23VBS, Draschestraße 90-92, 1230 Wien im Schuljahr 2000/01. Unterschiedliche Lehrtätigkeiten an Erwachsenenbildungseinrichtungen in den folgenden Jahren. Externe Lehrtätigkeit an der Universität Wien, Institut für Erziehungswissenschaft, im Wintersemester 03/04. Unterricht im Fach Deutsch am Lycee Francais de Vienne, Liechtensteinstraße 37A, 1090 Wien, im selben und darauf folgenden Jahr. Abhaltung einer Vorlesung zur „Theorie des Unterrichts“ als externer Lektor im Wintersemester 04/05 am Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Wien. Von Oktober 2005 bis August 2009 Assistent in Ausbildung (Säule 1) am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien, Forschungseinheit für LehrerInnenbildung und Professionalisierungsforschung. Diverse Publikationen bildungswissenschaftlicher Beiträge in Sammelbänden, Mitherausgeber einer Einführung in philosophische Klassiker der Pädagogik:

Dzierzbicka, Agnieszka/Bakic, Josef/Horvath, Wolfgang (2008): In bester Gesellschaft. Einführung in philosophische Klassiker der Pädagogik von Diogenes bis Baudrillard. – Wien.

Seit September 2009 Unterrichtstätigkeit an AHS im Fach Deutsch in Wien 21, Franklinstraße 26.