

TORSTEN FELTES

Nationale Bildungsstandards – ein neoliberales Projekt

Bildungsstandards gelten manchen als ein »neutrales Instrument«, mit dem sich die Schulpraxis zum Besseren oder Schlechteren wenden ließe. Das Konzept der Standards¹ enthält jedoch Voraussetzungen, die keinesfalls als *verschiedenen* Zielen dienlich angesehen werden können. Das Konzept ist in seinem Kern ein neoliberales Projekt, wendet sich ab vom Ideal des mündigen und setzt an dessen Stelle das Ideal des bloß funktionsfähigen Bürgers, der gut integrierten Persönlichkeit. Die Menschen sollen in dieser Weise auf das Hier und Jetzt verpflichtet werden, sollen sich den gesellschaftlichen Anforderungen fraglos zur Verfügung stellen.

Zuviel Wissen als Problem – der Ausgangspunkt

Auf den ersten Blick scheint mit der Einführung von Bildungsstandards ein richtiger Weg eingeschlagen. Bildungsprozesse sollen einheitlicher und das Erreichen von Bildungszielen verbindlicher werden. Das bloße Abhandeln des vorgegebenen Lehrstoffes wird als unzureichende Bedingung für den Bildungserwerb angesehen. Hier könnte nun eine Analyse einsetzen, woraus denn die Probleme bei der Stoffvermittlung in der Schule entstehen. Diese wird aber nicht vorgenommen. Statt dessen wird das bisherige Lernen in der Schule als »verkopft« denunziert, eine zu große Wertschätzung des Faktenwissens behauptet.

Es soll ein Problem sein, dass Wissen statt Können vermittelt wird, weil auch der gute Schüler nicht ohne weiteres in der Lage ist, sein Wissen unmittelbar anzuwenden – gerade das habe das »Programme for International Student Assessment« (PISA) gezeigt. Daraus ergibt sich die Forderung, das schulisch erworbene Wissen müsse mit einem Können verbunden werden, das der Bewältigung unterschiedlicher Situationen in der »Arbeits- und Lebenswelt« dienlich ist. Erst dann könne von gelungener schulischer Vermittlung gesprochen werden.

Eine solche Verbindung von Wissen und Können wird Kompetenz genannt. Kompetenzen zu testen statt Wissensinhalte durch Lehrpläne vorzugeben, das soll den Weg aus der Bildungsmisere weisen. Damit sind jedoch weitere Verfahren impliziert, die in ihrer Konsequenz auf eine verstärkte Leistungskonkurrenz, einen verstärkten Leistungsdruck zielen. Unter solchen Bedingungen kann von einer Vereinheitlichung von Bildungsprozessen und einer Verbindlichkeit von Bildungszielen kaum mehr die Rede sein.

Torsten Feltes – Jg. 1971, Dipl.-Päd., Studium der Erziehungswissenschaft an der Universität Flensburg; lebt und arbeitet in Berlin; Buchveröffentlichung: »Nationale Bildungsstandards. Von der Bildungszur Leistungs politik«, Hamburg 2005; Aufsatz: »Bildungsgerechtigkeit durch Bildungsstandards?« Reihe Standpunkte, Berlin 2005; Arbeit an der Dissertation »Bildungstheoretische und philosophische Voraussetzungen gegenwärtiger empirischer Bildungsforschung«

Vortrag am 6. 11. 2005 im Rahmen der Plenarberatung der AG Bildungspolitik beim Parteivorstand der Linkspartei.PDS.

1 Da es noch keine schulische Praxis auf der Grundlage von Bildungsstandards gibt, empirische Daten also fehlen, bezieht sich der vorliegende Text vor allem auf die vom Bundesministerium für Bildung und Forschung in Auftrag gegebene Expertise »Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards« von Klieme et al. (Frankfurt a. M.: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung 2003). Die Kultusministerkonferenz hat erklärt, diese Expertise zur Grundlage der Implementierung in den einzelnen Ländern machen zu wollen.

Kompetenzcurricula, Schulevaluation, Schulautonomie und Profilbildung der Einzelschule – die Elemente des Konzeptes

Die Einführung des Kompetenzbegriffs bedeutet, eine Forderung zu erheben gegenüber dem, was in der Schule gelehrt und gelernt wird. Jedes in der Schule behandelte Wissen soll sich daran messen lassen, ob eine möglichst unmittelbare Anwendbarkeit für die Lernenden daraus folgt – so, als würde sich aus der Kenntnis der chemischen Eigenschaften von Silizium *zwingend* dessen Nutzbarmachung für die Herstellung von Mikroprozessoren ableiten lassen. Die geforderte Anwendbarkeit soll keine nur besondere sein, sondern in allgemeiner Weise alle potenziellen Situationen *vorwegnehmen*, in denen ein bestimmtes Wissen in einer je spezifischen Weise gebraucht werden kann. Dieser Anspruch steckt auch in der *modernen* Rede vom Lernen des Lernens. Hier werden geradezu prophetische Kräfte verlangt. Allenfalls Theorie kann *a posteriori* zwischen den jeweils besonderen Erscheinungsformen und einem gemeinsamen Prinzip begrifflich vermitteln; doch gerade theoretisches Wissen gilt den Bildungsreformern der Gegenwart als verzichtbarer Bestandteil schulischer Bildung, als unnütze Wissenslast (»Überschulung«). An der Überzogenheit der Anforderungen lässt sich ablesen, welches Motiv ihnen zugrunde liegt: das Ideal totaler Brauchbarkeit. Dies gilt sowohl für das, was in der Schule gelehrt und gelernt wird, als auch für *diejenigen*, die sich diese Lerninhalte aneignen sollen. In dieser Weise wird das betriebswirtschaftliche Kalkül zum pädagogischen Anliegen. Aus den Unsicherheiten des Marktes ergibt sich der Anspruch an die künftigen Arbeitskräfte, sich in kürzester Zeit jeder möglichen Qualifikationsnachfrage adäquat anpassen zu können. Es ist daher – in den Augen der Bildungsreformer – ein *Mangel* des »Faktenwissens«, immer nur auf einen je besonderen Gegenstand bezogen zu sein. Daraus wird aber nicht gefolgert, dass deshalb das Faktenwissen möglichst umfangreich sein sollte – denn wer soll das bezahlen? –, sondern es soll statt dessen ein ominöses *Metawissen* erworben werden, das immer schon für alle Anwendungen taugt. Da nun aber die Reformer selbst nicht so genau wissen, worin dieses besteht bzw. an welchen Lerngegenständen und auf welche Art und Weise es erworben werden kann, soll sich durch die allgemeine Leistungskonkurrenz der Schulen ganz von selbst – d. h. unbegriffen – herstellen, was der Markt nun einmal verlangt: hoch flexible und effiziente Arbeitskräfte. Aus diesem Bildungsverständnis ergeben sich alle weiteren Elemente des in der Umsetzung befindlichen Konzepts nationaler Bildungsstandards: die Testbehörde, die den Leistungswettbewerb inszeniert, die für die Teilnahme an der Konkurrenz notwendige Schulautonomie und die Profilbildung der Einzelschule, welche Gewinner und Verlierer der Konkurrenz kennzeichnet. Bildungsstandards sind daher das Mittel, das Schulsystem nach genau den Marktprinzipien zu reorganisieren, aus denen die absurde Nachfrage nach totaler Brauchbarkeit überhaupt erst entspringt.

Die als Kompetenzen beschriebenen Bildungsstandards sind die Grundlage für die Arbeit der nationalen Testagentur, einer zentralistischen Behörde, welche die allgemein gültigen Leistungstests entwickelt, von privaten Auftragnehmern durchführen lässt, auswertet und ggf. weiterentwickelt. Für die Auswahl des Testmaterials ist die

qualifikatorische Brauchbarkeit der Schulabsolventen das eine Kriterium. Außerdem kommt es den Bildungsplanern darauf an, dass die Beherrschung des Lehrstoffs hinreichend *genau* durch die standardisierten Massentests erfasst werden kann. Der Stoff muss deshalb gut *operationalisierbar*, also *quantifizierbar* sein. Es liegt daher auf der Hand, dass nicht Wissens*zusammenhänge*, sondern in einfache Kategorien oder Schemata zerlegte Lerngegenstände – Partikularitäten – Inhalt der Testaufgaben sein werden. Alles, was sich der eindeutigen Testbarkeit entzieht, wird als Testinhalt aussortiert. Eine solche Stoffauswahl hat unmittelbare Wirkung auf den schulischen Unterricht selbst, denn ihre den Unterricht normierende Funktion erhalten Bildungsstandards *nicht* dadurch, dass die der Konstruktion von Testaufgaben zugrunde liegenden Kompetenzkataloge in der Form von Kompetenz*curricula* auch den Lehrern für ihren Unterricht vorgegeben sind. *Kompetenzcurricula* sind aufgrund ihrer Abstraktheit als didaktisch-methodische Unterrichtsorientierung kaum tauglich. Was soll ein Lehrer z. B. aus der Kompetenzbeschreibung »kann sich beinahe mühelos spontan und fließend ausdrücken« für seinen Unterricht Hilfreiches entnehmen? (Beispiel aus dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen.) Vielmehr werden vor allem bereits verwendete und deshalb zugängliche oder als Beispiele veröffentlichte Testaufgaben die Orientierung für die inhaltliche Ausgestaltung des Unterrichts abgeben. Aus dieser Orientierung an konkreten Testaufgaben resultiert die Normierung des Unterrichts durch Bildungsstandards. Zusätzliches Unterrichtsmaterial wird eine fröhlich aufblühende Testindustrie liefern. Bereits jetzt sind CD-ROM-Sammlungen im Handel, die versprechen, bestens auf die neuen Bildungsstandards vorzubereiten. »*Teaching to the test*« ist das in anderen Staaten bereits hinreichend zu begutachtende Resultat, wenn Kontrollinstanzen wie das hierzulande gegründete Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) ihre Arbeit aufnehmen. Die Kriterien für die Auswahl des Testmaterials werden deshalb ebenso zu den Kriterien für die Auswahl der Unterrichtsinhalte.

Der durch die nationale Testagentur ins Werk zu setzende schulische Leistungswettbewerb verlangt nach einer neuen Form staatlicher Trägerschaft. Denn einerseits sollen die einzelnen Schulen für die Resultate der Leistungskonkurrenz direkt verantwortlich gemacht werden *können*, und andererseits den Schulen Entscheidungen überlassen bleiben, auf deren Grundlage sie ihren Vorteil in der allgemeinen Konkurrenz suchen *müssen*. Daher wird im Zusammenhang mit der Einführung nationaler Bildungsstandards der Einzelschule mehr Autonomie gewährt. Diese Autonomie beschränkt sich jedoch darauf, dass die Schulen mit einem vorgegebenen Etat nach eigenem Duktus aber immer gemäß den Konkurrenzanforderungen verfahren dürfen. Da ist es dann auch naheliegend, wenn sich die Höhe dieses Etats nach ihrem Erfolg im Leistungswettbewerb bemisst. Würde dies nicht so sein, bestände ja die Möglichkeit der Leistungsverweigerung. Den Schulen muss es deshalb darauf ankommen, mit möglichst wenig Mitteln möglichst viel Wirkung zu erzielen. Auf diese Weise halten dann auch in den Schulen all jene Methoden der Kostensenkung und Effizienzsteigerung Einzug, die

aus anderen, nach betriebswirtschaftlicher Manier organisierten Einrichtungen hinlänglich bekannt sind. Wobei der Leistungsdruck, der dann auf die Schulen ausgeübt wird, um ein vielfaches höher ist als der Konkurrenzdruck, der z. B. auf einer privaten Kindertagesstätte liegt.

Eine Entlastung für die Schulen ergibt sich aber aus dem Umstand, dass Bildungsstandards erklärtermaßen lediglich Basisfähigkeiten festlegen und überprüfen. Das heißt aber auch: Je weniger gestalterische Möglichkeiten eine Schule aufgrund ihres knappen Etats hat, desto stärker wird sie ihren Unterricht auf die Erfüllung der Standards konzentrieren müssen. Dies mindert wiederum ihre Attraktivität in der Konkurrenz um die besten Lehrer, Schüler und Eltern. Gerade Eltern, die wollen, dass aus ihrem Nachwuchs »etwas wird«, werden sich nach Schulen umsehen, die zusätzliche Unterrichtsangebote machen können. Denn für den Erfolg an weiterführenden Bildungseinrichtungen sind Kenntnisse unabdingbar, die über die Standards hinausgehen. Solche Zusatzangebote kennzeichnen dann die Gewinner des auf Basisfähigkeiten bezogenen Leistungswettbewerbs (bedeuten aber für die Schüler einen zusätzlichen Leistungsdruck).

Eine solche Entwicklung ist in der Konzeption nationaler Bildungsstandards unter dem Stichwort »Profilbildung der Einzelschule« explizit vorgesehen. Etatzuwächse, die sich aus dem Konkurrenzserfolg ergeben, werden dann natürlich genau in diese Profilbildung investiert, um die Attraktivität der Schule weiter zu steigern. So nimmt der Abstand zwischen den Angeboten der Schulen *zu* statt *ab*. Eine intendierte Trennung in Massen- und Eliteschulen, wie bereits aus der hochschulpolitischen Diskussion bekannt, zeichnet sich daher ab. Außerdem: Auf welcher Grundlage wird sich denn diese Trennung vollziehen? Natürlich auf keiner anderen als der durch PISA konstatierten. Die Schulen, an denen sich mehrheitlich jene Schüler befinden, welche von Hause aus über die besseren Leistungsvoraussetzungen verfügen, werden gerade dadurch in eindeutiger Weise zu Eliteschulen aufsteigen.

Wenn die Fraktion der Linkspartei.PDS im Deutschen Bundestag daher mit ihrem 100-Tage-Programm für die »Sicherung gleicher Qualitätsstandards« im Bildungsbereich eintritt, wird damit impliziert, dass sie die von der Kultusministerkonferenz (KMK) gebilligte Konzeption der auf dem Kompetenzbegriff aufbauenden Standards samt Qualitätskontrolle und Leistungswettbewerb akzeptiert, obwohl die Analyse dieser Konzeption zeigt, dass die formale Gleichbehandlung der Schüler bei immer schon bestehenden ungleichen Ausgangsbedingungen wiederum nur ungleiche Lernresultate hervorbringen kann. Durch die Einführung von Bildungsstandards wird deshalb keine Qualität »gesichert«, sondern eben nur der *gleiche* Maßstab an die *unterschiedlichen* Leistungen der Schüler einer Klasse, einer Schule, eines Bundeslandes oder der Bundesrepublik insgesamt gelegt. Die gegenwärtig verlangte Leistungssteigerung in den Schulen soll allein durch den ökonomisch vermittelten Konkurrenzdruck erreicht werden, der Gewinner hervorbringt, die ihre schulischen Gestaltungsmöglichkeiten immer zu Lasten der Verlierer erlangen – das ist der Sinn und Zweck der Konkurrenz.

*Kritik des schulischen Leistungsprinzips –
Voraussetzung für eine emanzipatorische Bildungspolitik*

Dass die formale Gleichbehandlung der Schüler als Problem erkannt wird, zeigt die Forderung nach individueller Förderung. Diese Forderung ist aber häufig durch eine merkwürdige Inkonsequenz gekennzeichnet. So moniert z. B. die Gewerkschaft Erziehung & Wissenschaft (GEW) *zum einen* die durch die Veröffentlichung der neuesten PISA-Befunde wiederholt belegte Abhängigkeit von sozialer Herkunft und Schulerfolg sowie die frühe Leistungsauslese im deutschen Schulsystem, verlangt die Einführung eines *integrativen* Systems, möchte aber *zum anderen* mehr Ganztagsangebote und frühkindliche Bildung, folgert also aus den PISA-Ergebnissen, benachteiligte Kinder müssten eben schon im Vorschulalter und, wenn sie später in der Schule sind, auch am Nachmittag unter fachkundiger Anleitung fleißig lernen.² Es wird impliziert, die normale schulische Lernzeit hätte trotz aller Bemühungen *im* Unterricht einfach nicht ausgereicht. Dadurch gerät aus dem Blick, was der eigentliche, durch PISA offenbarte Skandal im Schulsystem ist. Nach neun oder zehn Jahren verlassen ca. 25 % der Schüler eines Jahrgangs die Schule als funktionale Analphabeten. Da drängt sich doch zuerst einmal die Frage auf, was denn in den Schulen vorgeht, wenn Schüler dort nicht einmal in *neun* Jahren solide Fähigkeiten im Lesen, Schreiben und Rechnen erwerben. Keine noch so prekären familiären Verhältnisse können *dafür* der Grund sein. Es muss deshalb schon am Funktionsprinzip der Schule selbst liegen, wenn nicht einmal der Erwerb der grundlegenden Kulturtechniken für alle garantiert ist. Solange die Schule dem Zweck dient, durch das Lernen für Noten unter dem Diktat der Zeit Unterschiede an Schülern herzustellen, der staatliche Schulträger von den Lehrern verlangt, eine Leistungshierarchie zu erzeugen, wird eben nicht so lange gelernt, bis alle den jeweiligen Lerngegenstand auch begriffen haben. Die Ignoranz gegenüber der Inhumanität eines solchen Schulbetriebs zeigt sich, wenn jene von der Schule hervorgebrachten Analphabeten z. B. von den PISA-Forschern schlicht als »Risikopersonen« klassifiziert werden – die Pädagogik begibt sich auf den Polizeistandpunkt. Demnach soll das Problem eben nicht darin bestehen, dass junge Menschen kaum über geeignete Kenntnisse verfügen, um selbständig urteilen und daher handeln zu können, sondern das Problem ist erst die Bedrohung der gesellschaftlichen Ordnung durch diese Verlierer der schulischen Leistungskonkurrenz. Daher muss eine emanzipatorische Bildungspolitik von der Kritik des Leistungsprinzips ausgehen. Nicht Bildungsstandards, sondern die Veränderung von Schulstruktur und Notensystem sind die daraus folgende praktische Konsequenz, Gemeinschaftsschulen mit *möglichst spät* einsetzender Zensurenvergabe das geeignete Reformprojekt.

2 Vgl. die GEW-Pressemitteilung »Bildungsgewerkschaft macht sich für Förderprogramme stark – Reaktion auf PISA-Veröffentlichung der dpa« vom 31. 10. 2005.