



## Inhaltsverzeichnis

[\[Verbergen\]](#)

- [1 Bildungsstandards = Output minus Eingangsvoraussetzungen?](#)
- [2 Das Ruder herumwerfen oder: Die Wende in der Bildungssteuerung?](#)
- [3 Standardisierung, Kontrolle, Ökonomisierung](#)
- [4 Die antiökonomistische Logik von Bildungsprozessen](#)

# Bildungsstandards

## Aus Glossar Ökonomisierung von Bildung

Wechseln zu: [Navigation](#), [Suche](#)

Tatjana Freytag(2013)

### ***Bildungsstandards = Output minus Eingangsvoraussetzungen?***

2002 hat die ständige Konferenz der Kultusminister (KMK) der Länder der Bundesrepublik Deutschland die Entwicklung von Bildungsstandards beschlossen und das Bundesministerium für Bildung und Forschung beauftragt, ein wissenschaftliches Gutachten, die „Expertise Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“, die das Rahmenkonzept der Bildungsstandards darstellt, zu entwerfen. Die Einführung nationaler Bildungsstandards wird von der Kultusministerkonferenz 2003 mit der Aufgabe begründet, „die Qualität schulischer Bildung, die Vergleichbarkeit schulischer Abschlüsse sowie die Durchlässigkeit des Bildungssystems zu sichern“ (Klieme et al. 2003: 3). Dabei geben die Bildungsstandards normativ vor, welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler einer bestimmten Klassenstufe mindestens erreicht haben sollten, ohne Berücksichtigung der notwendigen Bedingungen ihrer Entstehung:

„Es geht nicht mehr um das ‚Was‘ der Bildung, sondern nur noch darum, wie man das Gegebene so operationalisiert, dass die deutschen Schüler bei zukünftigen OECD-Messungen wieder zur Spitzengruppe vorstoßen“ (Gruschka 2006: 140).

So stellen die Bildungsstandards die neuen verbindlichen Bildungsziele dar, die in Form von Kompetenzanforderungen formuliert werden. „Sie legen fest, über welche Kompetenzen ein Schüler, eine Schülerin verfügen muss, wenn wichtige Ziele der Schule als erreicht gelten sollen“ (Klieme et al. 2003: 14). Somit basieren die Bildungsstandards auf Kompetenzmodellen, die die Operationalisierung der Bildungsziele, ihre Abfragbarkeit, Messbarkeit, Überprüfbarkeit in zu testenden Aufgabenstellungen ermöglichen. Zurück gehen sie auf die Kompetenzdefinition von Weinert, die auch der PISA-Studie zu Grunde liegt, wonach Kompetenz eine Disposition sei, über die eine Person verfügt, um bestimmte Probleme lösen zu können (Weinert in Gruschka 2006: 154). Sie gliedert sich in die ‚Facetten‘: Fähigkeit, Wissen, Verstehen, Können, Handeln, Erfahrung und Motivation, die jedoch weder erklärt oder definiert noch voneinander abgegrenzt werden. Gruschka weist nach, dass es sich dabei nicht um ein bildungstheoretisches Modell distinkter Faktoren handelt, die zusammen eine Kompetenztheorie ausmachen, vielmehr stelle Kompetenz einen pragmatischen Begriff der Anpassung, nicht der Bildung dar, so ein prominenter Kritiker (Gruschka 2006: 155). Nach Angaben der Klieme-Expertise zu nationalen Bildungsstandards bestehen die Funktionen der Bildungsstandards „in der Orientierung der Schulen auf verbindliche Ziele“ sowie darin, dass „Lernergebnisse

erfasst und bewertet werden“ (Klieme et al. 2003: 14), was zur Überprüfung des Bildungssystems (Bildungsmonitoring) und der Einzelschule (Schulevaluation) führt. Die Tests sollen jedoch nicht der Einzeldiagnostik von Schülerinnen und Schülern dienen. Die Evaluierung der schulischen Lernergebnisse durch nationale Vereinheitlichung soll die Kontrolle und den Konkurrenzdruck unter den wetteifernden Schulen erhöhen, wovon man sich eine Verbesserung des allgemeinen Bildungsniveaus erhofft.

## ***Das Ruder herumwerfen oder: Die Wende in der Bildungssteuerung?***

Torsten Feltes und Marc Paysen betonen die strukturelle Veränderung des Bildungssystems durch die Einführung und Umsetzung der Bildungsstandards, die „grundsätzliche Wende in der Steuerung“ (Feltes/Paysen 2005: 11), den „Umbau des Bildungswesens von der ‚Input‘- zur ‚Output‘-Steuerung“ (Feltes/Paysen 2005: 31), von Lerninhalten zu Lernergebnissen:

„Die Schulen sollen künftig Zielvereinbarungen mit den Ministerien abschließen und die Erreichung der Ziele durch eigenständige Profilbildung gewährleisten. Die Kontrolle, ob die Ziele erreicht wurden, wird durch eine nationale Evaluationsagentur koordiniert. Die durch Vergleichsarbeiten gewonnenen Daten bilden die Grundlage einer regelmäßigen nationalen Bildungsberichterstattung (‚Bildungsmonitoring‘), aus der sich der Grad der Effizienz des Bildungssystems ablesen lässt.“ (Feltes/Paysen 2005: 32)

Die bisherige Bildungspolitik und Schulentwicklung, die durch landeshoheitliche Lehrpläne und Richtlinien inputgesteuert war, soll nun durch verbindliche Bildungsstandards und ihre Kontrolle outputgesteuert werden. Nach der Kultusministerkonferenz vom 4.12.2003 sollen Bildungsstandards als „Bestandteile eines umfassenden Systems der Qualitätssicherung“ wirken:

„Die Schulen (...) sollen (...) Verantwortung dafür übernehmen, dass diese Ergebnisse tatsächlich erreicht werden. Der Output wird somit zum entscheidenden Bezugspunkt für die Beurteilung des Schulsystems und für Maßnahmen zur Verbesserung und Weiterentwicklung.“ (Klieme et al. 2003: 7)

Somit ist nicht mehr der Staat unmittelbar verantwortlicher Schulträger, sondern jede Schule soll nach den zu erreichenden Bildungsstandards ihren Lehrplan gestalten und für den geforderten Output sorgen durch eine ‚Kultur der Anstrengung‘ bei staatlich gleich bleibendem Mitteleinsatz:

„Es bedeutet also geradezu einen Paradigmenwechsel, wenn die Debatte um Schulqualität dazu geführt hat, Schulpolitik nicht mehr wie zuvor inputorientiert – an den Parametern Geld und Personal gemessen – sondern outputorientiert, ergebnisbezogen zu betreiben.“ (Krapp in Fitzner 2004: 313)

Dabei zeigt die PISA-Studie, dass die Bundesrepublik Deutschland mit 3818 US\$ pro Schüler\_in unter dem OECD-Durchschnitt von 4148 US\$ an Ausgaben im Primar- und Sekundar-I-Bereich liegt, dass 9-jährige Schüler\_innen in Deutschland 752 Stunden Unterrichtszeit erhalten im Gegensatz zu 829 Stunden im OECD-Durchschnitt und die Klassengröße durchschnittlich 24 Schüler\_innen pro Klasse im Vergleich zum OECD-Durchschnitt von 20 Schüler\_innen pro Klasse beträgt. Demnach investiert das deutsche Bildungssystem weniger Geld, Zeit und Personal in die Schulbildung als im Durchschnitt die OECD-Staaten (vgl. Zill 2002: 24). Auch der Anteil der öffentlichen Bildungsausgaben an den öffentlichen Gesamtausgaben beträgt in Deutschland nach Angaben der OECD-Veröffentlichung ‚Bildung auf einen Blick‘ (BMBF 2004: 8) 9,7 % im Gegensatz zu 12,7 % im OECD-Durchschnitt. Trotz schlechten Abschneidens des deutschen Bildungssystems in der PISA-Studie wird dieses nicht grundsätzlich in Frage gestellt, z.B. in Bezug auf seine Mehrgliedrigkeit im Hinblick auf die Ausgaben. Stattdessen soll die Leistung erhöht werden ohne strukturelle Veränderung, finanzielle Mehraufwendung oder verstärkten Personaleinsatz. Allem voran die Schulen sollen sich zunehmend anstrengen, was letztlich Mehrarbeit für die Einzelschule bzw. für die einzelnen Lehrer\_innen zur Folge hat. Allein durch die Kontrolle des Outputs per Bildungsstandards und ihre regelmäßige Evaluierung soll die Qualität gesteigert werden. Wie die geforderten Bildungsstandards erreicht werden, bleibt jedem einzelnen Lehrer\_innen bzw. der Einzelschule überlassen. Insofern wirken Bildungsstandards wie eine Art

„Zielvereinbarung“, auf die im Unternehmen zur individuellen Leistungssteigerung und Verantwortungsübertragung auf den Einzelnen für (Miss)Erfolge zurückgegriffen wird. Neben der Einführung eines Leistungsentgeldes für Lehrer\_innen sei, so die übliche Argumentation, ein größerer Druck durch den freien Wettbewerb der Schulen untereinander hilfreich – als befände sich Schule in der freien Wirtschaft und sei der Prozess des Lernens und der Bildung mit der Produktion einer Ware vergleichbar. Vielmehr wäre es hilfreich, Hinweise aus der Unterrichtsforschung zur Verbesserung der Schulleistung aufzugreifen. Auf diese wird jedoch in den Expertisen und Programmen nicht verwiesen. Die Verbesserung der Qualität allein durch mehr Kontrolle des Erreichens von Standards muss dagegen stark bezweifelt werden.

## **Standardisierung, Kontrolle, Ökonomisierung**

Die Standardisierung führt dazu, dass der inhaltliche Input zum Zweck der Messbarkeit des Outputs reduziert wird. Es handelt sich dabei um eine „Absage an einen allumfassenden Anspruch von Bildung“ (Feldes/Paysen 2005: 74). Was allein zählt, ist ökonomische Effizienz, die durch veränderte Strukturen erreicht werden soll: durch die Verkürzung von Lernzyklen (G8), durch Einführung von Zentraltests, durch die Etablierung einer Bildungsbereich übergreifenden Matrix wie den Europäischen Qualitätsrahmen (EQR, vgl. Europäische Kommission 2008) und den Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) mit fest gegliederten Referenzniveaus, die sich an den Lernergebnissen (Output) orientieren und die Erhöhung der Beschäftigungsfähigkeit, Mobilität und soziale Integration von Arbeitskräften zum Ziel haben. Die dazu notwendige Kontrolle wird nach den verbindlichen gemeinsamen Grundsätzen für die Qualitätssicherung im Rahmen des EQR vorgenommen (s.u.). Da es sich genau genommen also nicht um ‚Bildungsstandards‘ handelt, die Bildung inhaltlich bestimmen, sprechen Feldes und Paysen von ‚Leistungsstandards‘:

„Was sich als Bildungsstandards anpreist, ist ein ‚Leistungsstandard‘. Das Leistungsdogma schwächt die Hoffnung, die Einführung von Bildungsstandards könnte das System tatsächlich wirkungsvoller machen, indem Leistungsmessung, die der sachlichen Vermittlung im Unterricht nicht dient, reduziert würde: ‚soweit möglich‘ will man dagegen Leistungsstandards anheben. Mehr Leistung fördert nicht ein höheres Maß an Bildung. Bildungsprozesse benötigen vor allem Zeit. Leistung hingegen bedeutet: Lernerarbeit pro Zeiteinheit. Über die Eigenschaft der Quantität in der Zeit ist Leistung messbar, Bildung als besondere Erkenntnis qualitativ dagegen nicht. Der Leistungsstandard kulminiert Funktionswissen.“ (ebd. 100)

Bildungsstandards könnten, wenn sie nicht Leistungsstandards sondern Orientierungshilfe wären, dazu beitragen die schulischen Lernbedingungen besser zu gestalten. „Werden sie aber lediglich für punktuelle Leistungstests genutzt, auf die im Unterricht mit großem Zeitdruck hingearbeitet wird, zerstören sie die pädagogische Lernkultur der Schule.“ (Gruschka 2006: 15). Die Behauptung, die Tests zur Überprüfung der Bildungsstandards könnten die Schulbildung steigern, ist ein Trugschluss:

„Der Gedanke, dass zentral entwickelte Testaufgaben den Unterricht verbessern könnten, ist eindimensional. (...) Verändern werden sie den Unterricht allerdings, indem sie als Bewertungsmaßstab auftreten.“ (Meyerhöfer 2006).

Erstens beschränken sie die Autonomie der Lehrenden, zweitens wird der Inhalt den Tests untergeordnet, was weder Lehrer\_innen noch Schüler\_innen didaktische Hinweise auf die Verbesserung von Unterricht und Lernen gibt. In erster Linie verfolgen Bildungsstandards das Ziel der Vergleichbarkeit von abfragbarem Funktionswissen und zielen auf Verwertbarkeit und Passgenauigkeit. Bildung jedoch ist mehr als Funktionswissen, sie ist nicht messbar. Die Forderung nach Messbarkeit reduziert Bildung auf Instrumentalität und ausbeutbare Nützlichkeit:

„Der Standard der Bildung wird nicht aus der Sicht der Bildung bestimmt, sondern aus der mit Standardisierung verbundenen Hoffnung auf eine Effektsteigerung der Anstrengungen um allgemeine Bildung. Indem das Verhältnis von Kompetenzen und Bildung dem untergeordnet wird, kann es nur zu Bildungsstandards kommen, die die real statthabende Bildung streifen, nicht aber so beschreiben,

dass daraus eine aufgeklärte Arbeit an der immanenten Verbesserung der Bildungsarbeit folgen könnte“ (Gruschka 2006: 153).

## **Die antiökonomistische Logik von Bildungsprozessen**

Die Standardisierung reduziert Bildung auf den Erwerb von Kulturtechniken und Basiskompetenzen. Die mit ihr einhergehende Einführung der Kerncurricula verengt den bisherigen Bildungskanon auf Mindestanforderungen, die höchstens Fragmente für Bildung, aber nicht Bildung selbst sein können und schon gar nicht ein neues Emanzipationsprogramm (vgl. Klieme et al. 2003) darstellen. Durch das outputorientierte ‚Schneller, Höher, Effizienter‘ wird verstehendes Lernen, werden Müße und Zeit, die die Voraussetzung für Bildung schaffen, den Lernenden vorenthalten. Das ökonomische Prinzip von Effizienz und Qualitätssicherung durch Qualitätskontrolle, das im Warenproduktionsprozess zu mehr Wertschöpfung führt, steht dem Prinzip von Bildung diametral entgegen. Bildung ist mehr als reine Anpassung an das Gegebene bzw. an als objektiv vorgegebene Notwendigkeiten. Sie beinhaltet den emanzipatorischen Anspruch der Entfaltung des Individuums zu einem mündigen Menschen, der seine Interessen ausbildet und sich ein eigenes Urteil bilden kann, das sich gerade nicht auf funktionale Kompetenzen beschränkt, wie sie in PISA zur Erreichung eines Status der „befriedigenden Lebensführung“ (Deutsches PISA-Konsortium 2001: 28) als unabdingbar erachtet werden. Die ‚Kompetenzen‘ der Fantasie, der Reflexion und kritischen Distanz, des Herstellens orientierender Zusammenhänge jenseits enger Problemlösungen spezifischer Aufgabenbereiche werden jedoch nicht von den Programmen und Expertisen als zu fördern und zu vermitteln für Wert erachtet. Das neue Bildungsideal scheint lediglich in der flexiblen Anpassungsfähigkeit des/der potenziellen und zukünftigen Arbeitnehmer\_in zu liegen (vgl. von Hentig 1993: 92f.), bei der schulische Bildungsprozesse im Kontext der Kompetenzorientierung vorbereitende Funktion haben sollen. Der Blick über den nationalen Rahmen hinaus sowohl auf die Hochschulbildung wie auch auf die berufliche Bildung, die als ‚life-long-learning‘ zu einem nicht endenden Anpassungsprozess geworden ist und den einzelnen Menschen zum „Dauerlehrling“ (Johannes Beck) bestimmt, offenbart die gleiche Grundproblematik. Mit der Bologna-Erklärung von 1999 wurden die Ausführungen und Bestimmungen für den Europäischen Hochschulraum festgelegt. Sie fanden ihre Fortsetzung im schon erwähnten Europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen von 2008 (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2006: 479). Dies macht deutlich, dass die radikale Umgestaltung nationaler Bildungssysteme in Europa auch in entscheidender Weise einer gesamteuropäischen Bildungsstrategie geschuldet ist, durch die – analog zum ‚Wirtschaftsraum‘ der Lissabon-Strategie – ein wettbewerbsfähiger europäischer Bildungsraum geschaffen werden soll. Bildung hatte immer zwei Seiten, zum einen die der Anpassung und Nützlichkeit, zum anderen die der Selbstentfaltung; einerseits die der Herrschaft, andererseits die der Emanzipation. Dieser Antagonismus ist dem Wesen der Bildung immanent. Im Laufe der Geschichte verlor sie bereits mehr und mehr ihre emanzipatorische Seite aufgrund ihrer zunehmenden Warenförmigkeit, so dass Adorno bereits 1959 nur noch von kulturindustrieller Halbbildung sprach (vgl. Adorno 1979). Doch selbst diese Halbbildung hat weiter qualitativ eingebüßt angesichts der Durchökonomisierung und Standardisierung, der Reduktion auf das Messbare. Das, was Bildung einst war, in all ihrer Widersprüchlichkeit, löst sich auf in eine widerspruchsfreie, eindimensionalisierte Übung und Abfrage von Basiskompetenzen durch Leistungsstandards.

*Tatjana Freytag*

### **Literatur**

- Adorno, Theodor W. (1979): Theorie der Halbbildung. In: Adorno, Soziologische Schriften I. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR), Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen, Berlin 22.3.2011 ergänzt durch die Vereinbarung des AK DQR vom 31.1.2012 und den Gemeinsamen Beschluss der Ständigen Konferenz der Kultusminister vom 1.5.2013

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2004): Bildung auf einen Blick, Berlin: [www.bmbf.de/de/5074.php](http://www.bmbf.de/de/5074.php) (letzter Zugriff am 12.11.2013)
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): PISA-2000 Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Europäische Kommission (2008) : Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR), Luxemburg, Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften: [ec.europa.eu/eqf/documents?id=30](http://ec.europa.eu/eqf/documents?id=30). (letzter Zugriff am 12.11.2013).
- Feltes, Torsten/ Paysen, Marc (2005): Nationale Bildungsstandards: Von der Bildungs- zur Leistungspolitik, Hamburg: VSA Verlag.
- Gruschka, Andreas (2006): Bildungsstandards oder das Versprechen Bildungstheorie in empirischer Bildungsforschung aufzuheben. In: Forst, Ursula (Hrsg): Unternehmen Bildung. Die Frankfurter Einsprüche und kontroverse Positionen zur aktuellen Bildungsreform. Paderborn: Schöningh Verlag, S. 140-158.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2006): Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung eines europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen, Brüssel: [ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/com\\_2006\\_0479\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/com_2006_0479_de.pdf) (letzter Zugriff am 12.11.2013).
- Klieme, Eckhard (et al.) (Hrsg) (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für internationale pädagogische Forschung.
- Krapp, Michael (2004): Nach der Beschlussfassung in der Kultusministerkonferenz: Wie werden Standards wirksam? In: Fitzner, Thilo (Hrsg): Bildungsstandards. Internationale Erfahrungen – Schulentwicklung – Bildungsreform. Bad Boll: Evangelische Akademie
- Meyerhöfer, Wolfram (2006): Die Macht der Testingenieure. In: Freitag Nr. 37 vom 15.9.2006, Berlin: [www.freitag.de/autoren/der-freitag/die-macht-der-testingenieure](http://www.freitag.de/autoren/der-freitag/die-macht-der-testingenieure) (letzter Zugriff 29.04.2014)
- von Hentig, Hartmut (1993): Die Schule neu denken: Eine Übung in pädagogischer Vernunft. Weinheim: Beltz Verlag.
- Zill, Udo (2002): Unter dem Durchschnitt. In: Erziehung und Wissenschaft Niedersachsen Heft 1/2002, Hannover, S. 24.