



Einige Bemerkungen zur Zukunft der europäischen (Aus)Bildung. Oder: Zehn Jahre Weißbuch ‚Lehren und Lernen‘ der Europäischen Kommission¹

Wolfgang Böttcher

Westfälische Wilhelms-Universität Münster

Abstract

Ten years ago the European Commission published the White Paper ‘Teaching and Learning’. It describes the European society as being in a “transitional phase towards a new form of society”. In the Commission’s view education can give two main answers to the complex changes: Reintroducing a broad base of knowledge and building up employability. To combat social exclusion is regarded as one of the central general objectives of education. This article argues that ten years later the main issues of the White Paper should now be a priority on the European agenda and should be more seriously reflected in current strategies of educational reform in Germany.

Vor zehn Jahren hat die Europäische Kommission mit dem Weißbuch ‚Lehren und Lernen – Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft‘ (Europäische Kommission, 1995) eine bemerkenswerte politische Programmatik für das europäische Bildungs- und Ausbildungswesen vorgelegt. Anlässlich dieses ‚Jubiläums‘ referiere ich im vorliegenden Beitrag zunächst einige Ideen dieses Textes (Kapitel 1). Im dann folgenden Kapitel (2) werde ich mit der Schulpolitik ein Handlungsfeld der aktuellen deutschen Bildungspolitik skizzieren. Zwischen den Entwicklungen hier und den Perspektiven und Aufgabenstellungen, die im Weißbuch beschrieben wurden, lassen sich leicht Überschneidungen erkennen.

Im dritten Kapitel soll etwas ausführlicher auf eine Frage eingegangen werden, die m.E. im Weißbuch eine bedeutende Rolle spielt: Was soll den Adressanten des Bildungssystems vermittelt werden? Das Weißbuch beantwortet diese Frage nicht konkret, gibt aber Wegweisungen an, die in der deutschen Bildungsdebatte eine Rolle

spielen könnten. Über diesen kleinen Umweg möchte ich zurückkommen zur europäischen Bildungspolitik und zwei Aufgaben formulieren, an denen sie sich zukünftig messen lassen sollte: Die Definition dessen, was europäische Grundbildung inhaltlich genau meint, und die Überwindung eines Bildungssystems, das die Vererbung sozialer Ungleichheit durch Bildung nicht hinreichend bekämpft.

1. Das Weißbuch als bildungspolitische Offensive

Bildungspolitik ist – cum grano salis – Angelegenheit der einzelnen Staaten der Europäischen Union. Aufgrund eines wirtschaftlich bestimmten Motivs bekam die Bildung ihren ersten Schub auf europäischer Ebene allerdings bereits in den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts: Das Recht auf Arbeitsmobilität erforderte die gegenseitige Anerkennung von beruflichen Abschlüssen. Dabei blieb es nicht. Bildungspolitische Fragen wurden zunehmend europäisch diskutiert (vgl. Schleicher & Weber, 2000). Durch die Aufnahme gewisser bildungspolitischer Aufgaben in den Vertrag von Maastricht² wurde die Relevanz der Bildung für die Entwicklung der Gemeinschaft unterstrichen. Für Berggreen-Merkel (2000, S. 45) war dies gar der Beginn für eine „echte gemeinschaftliche Bildungspolitik“. Auch wenn Organisation und Inhalte des Bildungswesens weiterhin in der ausschließlichen Zuständigkeit der Mitgliedstaaten verblieben, so kann das Weißbuch ‚Lernen und Lehren‘ durchaus als Indiz für diese neue Qualität der europäischen Bildungspolitik gewertet werden.

Das Weißbuch verzichtet verständlicherweise darauf, konkrete bildungspolitische Maßnahmen zu formulieren. Es sollte das Nachdenken anregen, „keine Patentrezepte“ liefern, lediglich „Aktionslinien vorzeichnen“ (Europäische Kommission, 1995, S. 9)³. Wesentliche Themen und Aufgaben, die dort beschrieben werden, sind auch nach zehn Jahren noch virulent.

Zentraler Bezug der Argumentation sind gesellschaftliche Entwicklungen, die mit dem Untertitel „Wandel zur kognitiven Gesellschaft“ markiert sind (ebd., S. 5 f.). Drei komplexe Umwälzungen kennzeichnen demnach den Umbruch, den die europäische Gesellschaft durchläuft: die Globalisierung des Wirtschaftsaustausches, die Herausbildung der Informationsgesellschaft und die Beschleunigung der wissenschaftlich-technischen Revolution. Die Kommission definiert diese Dimensionen im Kern ökonomisch. (1) Die Globalisierung wirbele die Arbeitsplatzbeschaffung durcheinander, beseitige die Grenzen zwischen den nationalen Arbeitsmärkten und schaffe einen freien Kapital-, Güter- und Dienstleistungsverkehr. (2) Die Informationsgesellschaft wirke sich hauptsächlich durch eine Veränderung der Natur der Arbeit und der Produktionsorganisation aus, (3) die wissenschaftlich-technische Revolution generiere immer schneller neue Erzeugnisse und erfordere auf Seiten der Individuen sowohl höchste Spezialisierung als auch disziplinübergreifende Kreativität (ebd., S. 25).

Diese Veränderungen machten durchaus Probleme, so die Kommission, und bewirkten bei vielen Menschen Ängste. Bildung spiele eine große Rolle dabei, diese zu

bearbeiten. Zwei große Blöcke von Reaktionen schlug die Kommission vor: Der eine bezieht sich auf die Allgemeinbildung (broad-based knowledge), der zweite auf die Eignung zur Beschäftigung und Erwerbstätigkeit (employability).

Fünf Aktionsleitlinien bzw. allgemeine Ziele werden daran anknüpfend genannt. Ich will nur zwei nennen: Es gehe zunächst um die Aneignung neuer und der am meisten nachgefragten Kenntnisse und Fertigkeiten. In vielen europäischen Ländern werde versucht, diese „unabdingbaren Schlüsselkompetenzen“ zu ermitteln und Wissensbereiche allgemeiner und beruflicher Art zu definieren. Dazu gehören auch „flexiblere Formen der Anerkennung von Kompetenzen“ (ebd., S. 59), mithin neue Wege der Akkreditierung fachlicher und beruflicher Kompetenzen durch z.B. Tests und Bewertungssoftware (ebd.). Persönliche Kompetenzausweise (ebd., S. 9 u. S. 58 f.) sollten auch solche Fähigkeiten dokumentieren, die außerhalb des Bildungssystems durch persönliches Engagement erworben wurden. Ziel ist eine europäische „*Methode für die Akkreditierung fachlicher und beruflicher Kompetenzen*“ (ebd., S. 59).

Eine weitere Leitlinie fordert die Bekämpfung der Ausgrenzung durch „Einrichtungen der zweiten Chance“ (ebd., S. 10, 67 ff.), die die besten Lehrer z.B. durch bessere Bezahlung anstellen können, die neuartige pädagogische Konzepte verwenden oder über genügend Mittel zum Bilden kleiner Klassen verfügen (vgl. ebd., S. 68).

Im Weißbuch finden sich auch Hinweise auf neuere europäische Entwicklungen in der allgemeinen und beruflichen Bildung. In diesem Kontext wird das Konzept der Neuen Steuerung angeführt. Demnach sei „eine größere Autonomie der verantwortlichen Akteure, die sich ihrer Aufgaben klar bewusst sind, erforderlich“ (ebd., S. 49). Dem Vorbild der Wirtschaft folgend, erhofft man dadurch, mehr Flexibilität und bessere Leistungen zu erreichen. Mit der Erweiterung der Handlungsfreiheit der Akteure im Bildungswesen sei auf der anderen Seite aber eine Bewertung der Ergebnisse der öffentlichen Ausgaben verknüpft (ebd.). Gefordert werden demnach im Konzept gesteigerter Selbständigkeit einerseits eine Klärung der Aufgaben der Bildungseinrichtungen und zum anderen Belege für die Wirkungen pädagogischer Arbeit (vgl. Böttcher, 2002).

Die Kommission spart nicht mit Kritik am „allgemeinen Unterrichtswesen“ (Europäische Kommission, 1995, S. 27). Sie bemängelt, dass das Beschäftigungssystem sich kompensatorisch um Allgemeinbildung bemühen müsse, weil das allgemeine Schulsystem offenbar diese Aufgabe nur unzureichend erfülle. Die Kommission leitet nicht zuletzt aus den Spezialisierungen in der Arbeitswelt die Notwendigkeit eines „soliden und umfassenden“ Basiswissens ab, das als „*Brücke zur Aneignung neuer technischer Fertigkeiten*“ (ebd.) unverzichtbar sei.

Der Bezug der Allgemeinbildung auf berufliche Tätigkeiten und Beschäftigung darf nicht übersehen lassen, dass die Kommission Bildung nicht auf ihren ökonomischen Wert reduziert. So betont sie die Notwendigkeit, Kreativität sowie Verstehens- und Urteilsvermögen auszubilden (ebd., S. 29 f.). Wichtig sei auch die aktive Förde-

rung von Kritikfähigkeit (ebd., S. 30). Von großer Bedeutung sei ebenfalls der Erwerb historischen Wissens (ebd.). Die Entwicklung der Gesellschaft folge nicht Naturgesetzen, sondern erfordere ihre aktive Gestaltung: „Schließlich muß man, um die Intuition der Zukunft zu ermöglichen, die Welt nicht als fertiges Bauwerk, sondern als Bauprojekt sehen“ (ebd.).

Besondere Anstrengungen sollten den Bevölkerungsgruppen helfen, die von Ausgrenzung und Arbeitslosigkeit bedroht sind – der so genannten Risikogruppe (ebd., S. 51). Unerlässlich seien „positive Diskriminierungen zugunsten der sozial am meisten benachteiligten Bevölkerungsgruppen. Die kompetentesten Lehrer seien hierfür erforderlich, der Einsatz neuester Informationstechnologien und eine enge Zusammenarbeit mit den Eltern“ (ebd., S. 50). Wichtig sei es, die Ausgegrenzten wieder einzugliedern. Hierzu gehören Maßnahmen, die Jugendlichen ohne Abschluss oder Qualifikation eine zweite Chance geben sollen. Aber die erste Strategie ist es, Risikogruppen erst gar nicht entstehen zu lassen: „Angesetzt werden muß natürlich zuallererst in der Schule. Hier liegt die Wurzel der kognitiven Gesellschaft“ (ebd., S. 51).

2. Inklusion und die Inhaltsdebatte im bildungspolitischen Handlungsfeld Schule

Zwei Aspekte aus dem Weißbuch habe ich herausgestellt: Die Forderung, Inhalte der schulischen (Grund)Bildung zu bestimmen und soziale Inklusion zu unterstützen. Vor diesem Hintergrund will ich nun einen Blick auf die aktuelle deutsche Schulpolitik werfen. Mit den international vergleichenden Schulleistungsstudien wie TIMSS (Third International Mathematics and Science Study), PISA (Program for International Student Assessment) oder IGLU (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung) liegen nunmehr harte empirische Befunde vor, die zeigen, dass die vielfachen Klagen aus verschiedenen Bereichen der Gesellschaft, die Schüler lernten nicht genug oder nicht das Richtige, zu lange und zu leichtfertig als unbegründet oder gar als Polemik abgetan wurden. Aufgrund der Daten muss man die Produktivität der Schule in Zweifel ziehen: Angesichts des Ressourcenverbrauchs des Systems ist seine Leistung problematisch, denn zu viele Schülerinnen und Schüler lernen zu wenig, und ungleiche Startchancen werden nicht ausgeglichen. Insbesondere die Tatsache, dass deutlich mehr als 20 % der Fünfzehnjährigen aufgrund fehlender Kompetenzen in den Bereichen Sprache, Mathematik und Naturwissenschaften zur Risikogruppe gehören, die ohne weitere Hilfe wohl kaum in der Lage sein dürfte, eine Berufsausbildung erfolgreich abzuschließen, ist besorgniserregend. Es ist genau diese Gruppe, die das Weißbuch aus zwei bildungspolitischen Richtungen adressierte: als Klientel für Schulen der zweiten Chance und als eine Gruppe, die in europäischen Einrichtungen der Grundbildung erst gar nicht entstehen dürfte.

Mit Blick auf Deutschland muss man feststellen, dass eine aktive Schulreform, wie sie in anderen Gemeinschaftsstaaten – und nicht nur hier – seit gut 15 Jahren verfolgt

wird, nicht stattgefunden hat. Nunmehr wird allerdings mit großer Geschwindigkeit versucht, an die internationalen Debatten anzukoppeln. Erste Ansätze erhöhter Selbstständigkeit der Einzelschulen, die Entwicklung nationaler Bildungsstandards, die Einführung von zentralen Leistungstests und die Einrichtung von Rechenschaftssystemen mittels Selbstevaluation oder Schulinspektion zeugen hiervon. Langsam setzt sich die – international führende – Leitidee der Ergebnissteuerung durch, wonach Systeme, zumal mit öffentlichen Mitteln finanzierte, ihren ‚Output‘ darlegen und verantworten müssen (vgl. Böttcher, 2002).

Wenn Rechenschaft von zunehmend selbstverantwortlichen Schulen verlangt wird, muss auch klar sein, was die Gesellschaft von ihnen erwarten kann. Es sind also Vorgaben nötig, die erwünschte und realistische Ergebnisse formulieren – das Weißbuch beschreibt sie insofern komplex, als es hier, wie oben skizziert, bei der Allgemeinbildung auch um Kritikfähigkeit, soziale Kompetenzen oder Kreativität geht. Im Kern aber war die Position der Kommission, wenn es um Inhalte geht, klar: Über die Zusammenarbeit der europäischen Akteure sollte „eine Reihe klar definierter Wissensbereiche allgemeiner oder eher beruflicher Art (Mathematik, Sprachen, Buchführung, Finanzen, Management usw.)“ definiert werden (Europäische Kommission, 1995, S. 59).

Erwartungen bezüglich der Kenntnisse und Fähigkeiten der Schüler zu formulieren und somit einen Maßstab für Schülerleistungen zu definieren, ist eine zentrale Maßnahme im Konzept moderner Schulreform (vgl. OECD, 1989). Insbesondere in der US-amerikanischen Debatte um die ‚standards based reform‘ finden sich funktionale Hinweise auf die Rolle von solchen Standards: Ihr Reformziel ist es, mittels dieser inhaltlichen Richtmaße die Unterrichtspraxis so zu verändern, dass sich Schülerleistungen verbessern und dass als zentral definierte Inhalte für alle Kinder realisiert werden können. Standards vermitteln im Idealfall Schülern, Lehrern und Eltern eine klare Vorstellung davon, was (alle) Schüler in jedem Jahr lernen sollen (vgl. Gandall & Vranek, 2001, S. 1). In Deutschland sind nationale Bildungsstandards formuliert worden, die diese Aufgabe übernehmen könnten (vgl. www.kmk.org/schul/home1.htm).

Die Anhänger der eben erwähnten ‚standards based reform‘ warnen davor, solche Standards zu weich zu formulieren. Zu leicht tendierten Standards zum pädagogischen Jargon, der in Erwartungen wie die „Freude am Lesen entwickeln“ oder „wortgetreu, schlussfolgernd und kritisch lesen können“ zum Ausdruck komme (vgl. AFT, 1996, S. 16). Was heißt ‚Freude‘, was meint ‚kritisch‘, und auf welche Texte beziehen sich diese Vorstellungen, auf Shakespeare-Sonette oder auf ein Kochbuch von James Oliver? Oder: „Schüler müssen in der Lage sein, geometrische Regeln und Verfahren in Situationen des täglichen Lebens anwenden zu können“ (ebd.). Was eine solche Beschreibung konkret bedeute, bliebe offen: Sollen Schüler nun in der Lage sein, die Diagonale eines Rechtecks zu berechnen oder den Radius eines Kreises oder den Satz des Pythagoras zu verstehen – oder all dieses zusammen?

Das zentrale Argument für klare Standards liegt darin begründet, dass nur hierdurch gesichert werden kann, dass alle (!) Schüler tatsächlich verbindlich die Möglichkeit bekommen, das zu lernen, was als notwendig angesehen wird. Klare Standards geben den Lehrerinnen und Lehrern Hilfe für die Gestaltung eines besseren Unterrichts, Unklarheit führt in der schulischen Praxis zwangsläufig zu einem ungleichen Unterrichtsangebot und ungleichen Lernergebnissen.

Klare Standards könnten die Produktion der Risikogruppe verhindern, allein deshalb, weil die Differenzen zwischen Ist und Soll im Falle klarer Vorgaben messbar wären. Es wäre demnach an die deutschen Bildungsstandards die Frage zu stellen, wie klar und eindeutig sie formuliert sind, damit sie wenigstens potentiell allen Akteure – Lehrer, Schüler und Eltern – eine Orientierung darüber können, was gelernt werden muss. Kritische Auseinandersetzungen mit den deutschen Bildungsstandards behaupten eben jene Vagheit, vor der gerade gewarnt wurde (vgl. Böttcher, 2003). Sollten sie bewusst unklar gehalten worden sein, verlangt die eben skizzierte Position wenigstens eine Begründung für einen Verzicht auf Klarheit.

Die Forderung nach klaren Bildungsstandards ist im internationalen Kontext eng mit der zielorientierten Förderung aller Schüler verknüpft. Wenn auch nicht in dieser expliziten Formulierung, so findet sich doch im Weißbuch die Idee, dass zu definieren sei, was Allgemeinbildung ist bzw. wodurch sich die ‚broad knowledge base‘ kennzeichnet. Eine solche Grundbildung sollte eine für alle Schüler tragfähige Grundlage für Weiterbildung schaffen und so Ausgrenzung und Benachteiligung von vornherein vermeiden. Allgemeinbildung ist die Grundlage, die es für alle Schüler zu schaffen gilt, auf ihr bauen berufliche Spezialisierung auf (s.o.).

Neben der Klarheit der Inhalte kommt es auch darauf an, ‚Warenhauskataloge‘ zu vermeiden. Standards, die ‚unterrichtbarer‘ sein sollen, müssen der Tendenz widerstehen, eine nicht zu bewältigende Ansammlung von Themen (oder von zu erreichenden Kompetenzen) repräsentieren zu wollen. Unzureichend selektierte Standards führen zum gleichen Resultat wie vage Standards: Es bleibt unklar, was Schüler tatsächlich lernen müssen. Eine quantitative Überdosis unterminiert ein zentrales Anliegen der Standardsetzung, nämlich das Ziel, allgemeine und verbindliche Erwartungen an Lernergebnisse für alle zu formulieren.

Standards, die zu breit und / oder zu vage formuliert sind, ermöglichen ein zu großes Ausmaß an individuellen unterrichtlichen Variationen und vermindern die Chance, dass alle Schüler den Zugang zu einem gemeinsamen Stand an Wissen und Fähigkeiten haben. Starke Standards können als – durchaus anspruchsvolle – Mindeststandards bzw. Standards der Grundbildung beschrieben werden, die es für alle (mindestens) zu erreichen gilt.

Es ist ein Verdienst des Weißbuches, dass es die Frage der Inhalte der Allgemeinbildung anspricht, wenn es auch unterschätzt, dass die Konkretisierung sich als höchst problematisch erweisen dürfte. Unter der Überschrift ‚Das Ende der Grundsatzdebat-

ten“ heißt es dort, die Diskussion um die „Aufgabenstellung“ der Bildungssysteme könne als überholt angesehen werden (Europäische Kommission, 1995, S. 44). Wenn es aber tatsächlich dazu kommt, diese inhaltliche Füllung zu präzisieren, sind m.E. Konflikte programmiert. Ein Grund hierfür dürfte auch der sein, dass uns gesichertes empirisches Material darüber fehlt, welches Wissen und welche Fähigkeiten einem Akteur die erfolgreiche Teilhabe an Gesellschaft sichern.

Das Weißbuch schlägt an verschiedenen Stellen vor, Aktivitäten zu fördern, die benachteiligten Bevölkerungsgruppen bildungspolitische Priorität einräumen. Insofern wird sich insbesondere die deutsche Schulpolitik fragen lassen müssen, ob sie den hiermit intendierten Kurswechsel vollziehen kann, nämlich die ‚Philosophie der Schule‘ von der Selektion (vgl. z.B. Tillmann, 2005) auf die Prinzipien des ‚Lernen und Förderns‘ umzustellen. Die Philosophie des Weißbuches orientiert auf eine aktive Pädagogik und aktive Bildungseinrichtungen, sie hängt keiner naturalistischen Begabungstheorie an, sondern der Idee der Bildsamkeit aller Menschen.

In einigen Schulsystemen, Finnland wird hier immer wieder als Musterbeispiel genannt, hat sich die Botschaft durchgesetzt, dass man keine Schülerin / keinen Schüler zurücklassen, aufgeben oder beschämen darf, dass alle Kinder lernen können. Unter solcher pädagogischen Grundorientierung können Standards das beschreiben, was alle Schüler (mindestens) erreichen müssen, damit sie an der modernen Gesellschaft aktiv teilnehmen können und über ein tragfähiges Fundament (und Motiv) für Weiterbildung verfügen. Solche Standards fungieren als Messlatten für die pädagogische Aufgabe der Schule, sie beschreiben das schulische Pflichtenheft. Vor einem solchen starken Standard können Lerndefizite klar erkannt und entsprechend (potentiell) behoben werden, und es können Lehrer und Schulen identifiziert werden, die unterdurchschnittlich erfolgreich arbeiten, wenn es um die Reduktion von Ungleichheit geht. Umgekehrt lassen sich so Anreizsysteme implementieren, die Erfolge belohnen.

3. Exkurs: Bildung, Wissen oder Kompetenzen?

Das Weißbuch der EU-Kommission macht deutlich, dass die Inhaltsfrage – was soll in den Einrichtungen des Bildungswesens gelernt werden? – gelöst werden muss, sollen die Herausforderungen der ‚Kognitiven Gesellschaft‘ erfolgreich bearbeitet werden. Auf eine genaue Beschreibung jedoch verzichtet das Weißbuch und verwendet unpräzise Platzhalter: Wissen, Schlüsselkompetenzen, key skills in der englischen Fassung, Qualifikation, Kompetenzen, Grundbildung, Fertigkeiten, Fähigkeiten und ähnliches mehr. Diese abstrakten Begriffe verdeutlichen, dass es sich keinesfalls um eine konkret bereits beantwortete Frage handelt.

In der deutschen Debatte prävaliert aktuell der Begriff der Kompetenz, wenn sich Pädagogen oder Bildungspolitiker der nicht mehr zu negierenden Inhaltsfrage annehmen. Was könnte gemeint sein, wenn mit Kompetenzen der inhaltliche Rahmen für das Lernen markiert wird?

Seit längerer Zeit spielt der Kompetenzbegriff eine bedeutende Rolle in der beruflichen Bildung und in der Weiterbildung, wo er Leistungsvoraussetzungen für bestimmte Berufsfelder beschreibt (vgl. Lang-von Wins, 2003, S. 585). Hier engagieren sich, ganz im Sinne der Forderungen des Weißbuches, die europäischen Staaten, Messung, Charakterisierung und Dokumentation von Kompetenzen zu regeln: Danish National Competence Account, Bilan de Compétence, National Vocational Qualification, Schweizerisches Qualifikationsbuch und weitere Instrumente (vgl. ebd.) stehen für solche Versuche. Solche Kompetenzbeschreibungen enthalten, soweit ich sie kenne, klare Beschreibungen dessen, was beruflich gekonnt sein muss, was z.B. ein zertifizierter Landschaftsgärtner können und wissen muss, wenn er Pflanzenschutzmittel einsetzt (vgl. Schnurbein & Weipert, 2000). Daneben findet zum Beispiel auch eine pädagogische Debatte darüber statt, welcher Stellenwert dem Kompetenzbegriff im Konzept lebensbegleitenden Lernens zukommt (vgl. z.B. Brödel & Kreimeyer, 2004).

Neuerdings reüssiert der Kompetenzbegriff auch in der allgemeinen Bildung, wo er insbesondere in Folge der PISA-Studien zur Anwendung kommt. Im Kern geht es hier um ein noch nicht voll entwickeltes lernpsychologisches Stufenmodell, das – vereinfacht gesagt – eine Lernentwicklung von einem einfachen Kennen und Erkennen bis zu einem kreativen und virtuosen Umgang beschreibt. Es herrscht eine gewisse Unsicherheit darüber, ob Kompetenzen fach- bzw. domänenspezifisch beschrieben werden müssen oder ob eher fachübergreifend oder auch formal im Sinne von ‚Schlüsselkompetenzen‘ gedacht wird.

Der Kompetenzbegriff hat auch eine Heimat in der Psychologie. „Kompetenzen bezeichnen ... Selbstorganisationsdispositionen physischen und psychischen Handelns, wobei unter Dispositionen die bis zu einem bestimmten Zeitpunkt entwickelten inneren Voraussetzungen zur Regulation der Tätigkeit verstanden werden“ (Erpenbeck & Rosenstiel, 2003, S. XXIX). Hier werden grob vier Kompetenzklassen unterschieden:

- personale,
- aktivitäts- und umsetzungsorientierte,
- fachlich-methodische oder
- sozial-kommunikative Kompetenz.

Kompetenz ist also ein höchst komplexer Begriff, der in den Wissenschaften offenbar uneinheitlich verwendet wird – logischerweise verliert er in politischen oder alltäglichen Kontexten zusätzlich an Präzision. Auf der anderen Seite gewinnt er dadurch womöglich an Attraktivität: Seine Unbestimmtheit verweist auf die Komplexität des dahinter liegenden Sachverhalts und wertet somit die Wissenschaften auf, die sich mit diesem Thema befassen. Diese Komplexität zeigt also, dass es sich keineswegs um einen trivialen Forschungsgegenstand handelt. Für den pädagogischen Praktiker, den Lehrer und Ausbilder also, ist die begriffliche Komplexität womöglich Abbild der höchst anspruchsvollen und eben komplexen Aufgabe des Lehrens. Tatsächlich lässt

sich häufig feststellen, dass der Begriff der Kompetenz zunehmend attraktiv ist und sich antagonistisch zum Begriff des Wissens verhält, der gleichzeitig trivialisiert und abgewertet wird.

Der kürzlich verstorbene Psychologe Franz Emanuel Weinert bot zu diesem Verdacht schon vor Jahren Erhellendes. Er wunderte sich über eine in der Pädagogik vorherrschende negative Bewertung des Wissens. Er fasste diese Position knapp so zusammen: „Es wird gefordert, der Unterricht solle mit einem Minimum an inhaltlichem Wissen ein Maximum an formaler Denkschulung leisten. Die Aufgabe der Schule müsse weniger in der Vermittlung reichhaltigen Wissens als in der Förderung geistiger Kräfte bestehen“ (Weinert, 1986, S. 102). Diese Auffassung bekräftige sich selbst offenbar durch eine bestimmte Sichtweise von Wissen, die Weinert als „Abwertung“ oder gar „Diffamierung“ bezeichnet. In manchen Konzepten erkenne er die „programmatische Missachtung“ des Wissens und der Aufgabenbestimmung der Schule, eine solide Wissensbasis zu vermitteln. Die kritisierte Auffassung des Wissens, die seine Abwertung zu rechtfertigen scheint, definiert Wissen „als geistig nicht verarbeitete, mehr oder minder unverstandene Anhäufung beliebiger Informationen, die durch verbale Belehrung vermittelt und passiv-mechanisch gelernt werden“ (ebd.). Möglicherweise decke sich dieses „Zerrbild“ mit einigen Schulszenen der Vergangenheit oder drücke tatsächlich eine latente Gefahr schulischen Unterrichts aus. Eine seriöse Auseinandersetzung mit dem Thema müsse jedoch eine wissenschaftliche Definition zur Grundlage haben. Die typische Organisation menschlichen Wissens müsse man als „die mentale Repräsentation der Welt und des eigenen Ich“ verstehen, „d.h. den geordneten Aufbau der im Gedächtnis gespeicherten Informationen und der darin enthaltenen oder dadurch gegebenen Möglichkeiten ihrer Nutzung in unterschiedlichen Lebenssituationen“ (ebd.).

Der Kompetenzbegriff ist, so mein Eindruck, in der aktuellen pädagogischen Debatte nicht etwa deshalb erfolgreich, weil er klar (und nützlich) definiert ist. Er gewinnt seine Stärke eher aus der Unklarheit, die pädagogisch positiv besetzte Intuitionen fördert und die hilft, Konzepte wie ‚Wissen‘ und ‚Wissenserwerb‘ abzuwerten. Ob Kompetenzbeschreibungen auf akademische Fächer orientieren oder eher auf formale Fähigkeiten, es finden sich implizite und explizite Positionierungen, die seine Überlegenheit gegenüber dem Wissensbegriff demonstrieren. Das spitzt sich in abwertenden Qualifizierungen zu: reines Faktenwissen, angehäuften, gar ‚totes‘ Wissen, unverbundenes Wissen, dem die Anwendungsorientierung fehle. Wissen ist in solchem Sinn eine entfremdete Anhäufung von unverbundenen Informationen. Auf der Basis solcher Vorstellungen mag zu verstehen sein, wenn gelegentlich behauptet wird, Wissenserwerb führe zum Wiederkäuen von uninteressanten Fakten und zum Abfragen von Bedeutungslosem. Solche Bilder, die sich in manchen Köpfen automatisch einstellen, haben wahrscheinlich damit zu tun, wie Wissensvermittlung in der eigenen Schulzeit

erlebt wurde – und wie Unterricht auch aktuell häufig gestaltet ist (vgl. ebd. und Giesecke, 1998, S. 288).

Wie wichtig fachliches und allgemeines Grundwissen allerdings sind, zeigen die Forschungen, die belegen, dass generelle Strategien bei inhaltspezifischen und anspruchsvollen Aufgaben versagen (vgl. Hirsch, 2002): Problemlösungen bedürfen einer tragfähigen Wissensbasis. Die Evidenzen der Lernforschung befinden, dass Kompetenzen nicht – wenn sie als allgemeine Methoden- oder Problemlösekompetenzen verstanden werden – von einem Fachgebiet zum anderen transferiert werden können. Erst fachlicher Wissenserwerb schafft ein kontextualisierendes Hintergrundwissen, das Verstehen und Problemlösen ermöglicht. Ein sinnerfassendes Lesen anspruchsvoller Texte z.B. wird nur möglich, wenn Hintergrundinformationen und Vokabelkenntnisse vorhanden sind, die sichern, dass Gelesenes verstanden wird und nicht Gewusstes erschlossen werden kann.

Wissen muss natürlich einsetzbar und nutzbar sein. Zum flexiblen und effektiven Einsatz von Wissen trägt offenbar zum einen bei, welches Wissen erworben wird (neben dem ‚gewusst was‘, auch das ‚gewusst wie‘) und wie das Wissen im Kopf organisiert ist (Wissen sollte um Prinzipien herum oder in Theorien strukturiert sein). Auch bedeutsam ist, wie das Wissen erworben wird. Es ist eine unrealistische Sicht zu glauben, systematischer Wissensaufbau müsse zwangsläufig durch langweilige und fremdbestimmte Unterrichtsformen erfolgen und nicht durch aktives und selbständiges Lernen.

4. Zwei Handlungsperspektiven, die das Weißbuch aufzeigt

Zwar findet in Deutschland eine (wenn auch zu wenig öffentliche) Debatte über die Inhalte der Bildung statt, sie vermeidet es jedoch, Bildungsstandards und oder spätestens die daraus abgeleiteten Curricula inhaltlich so zu füllen, dass klare und quantitativ überschaubare Wissensstandards (content standards) vorliegen. Stattdessen werden sie als Kompetenzstandards angelegt, die so vage sind, dass ein zentrales Institut, die Rede ist vom Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) in Berlin, Beispielaufgaben konzipieren muss, um ihre Bedeutung zu konkretisieren. Es scheint zumindest fraglich, ob solche Standards die Aufgabe erfüllen können, die das Weißbuch – wenn auch nicht stringent und ein wenig zu optimistisch – einklagt, nämlich die Vermittlung eines breiten Wissens – einer ‚broad based knowledge‘ in der Allgemeinbildung zu sichern. Es ist andererseits empirisch auch nicht entschieden, ob ‚Wissenscurricula‘ die Aufgabe der Reduktion von Bildungsarmut besser bekämpfen können, aber es könnte sich als fatal erweisen, wenn diese Option aufgrund von – nicht überprüften – Kompetenzmodellen ausgeschlossen würde.

Ich plädiere deshalb für mehr Klarheit bei der Definition der Aufgaben für Bildung. Standards könnten als wissensbasierte Standards⁴ beschrieben werden. Anforderungen an das, was gelernt werden soll, sollten genügend detailliert und präzise sein, damit

Lehrer, Eltern und Schüler wissen, was genau gelernt werden soll. Vage und unklare Standards können missverstanden oder insgesamt ignoriert werden, sie bewirken, dass Lehrer Materialien ‚nach Lust und Laune‘ verwenden oder sich, so vorhanden, in ihrem Unterricht an Tests und reinem Prüfungsstoff orientieren. Auch weil die Aufgabe der Schule sich nicht in der persönlichen Entfaltung des Einzelnen erschöpft, sondern sie für soziale Integration und die Weitergabe von Tradition zuständig ist, muss das definiert sein, was sie mindestens vermitteln soll.

Natürlich provoziert jeder Schritt der Konkretisierung dessen, was gelernt werden soll, Streit: Wer würde Mündigkeit als Ziel des Lernens ablehnen? Aber ob und was genau Schüler über z.B. die Geschichte der Architektur wissen müssen, darüber lässt sich trefflich streiten. Auf Mündigkeit haben wir keinen Zugriff, wir können nur Voraussetzungen hierfür schaffen. Und dazu gehört es wahrscheinlich, dass Schüler in der Lage sind, zwischen Umfang und Fläche zu unterscheiden und zuverlässig einen Dreisatz rechnen zu können.

Ein zweiter Appell der Kommission ist heute so aktuell wie nie zuvor und hängt mit dem ersten eng zusammen: Die Aufgabe, den Benachteiligten durch Bildung zu helfen. Nie zuvor war es – jedenfalls in Europa – realistischer als heute, die humanistische Idee der ‚Bildung für alle‘ zu verwirklichen. Wir hätten durchaus die materiellen Potentiale, die es der Schule ermöglichen könnten, der sozialen Spaltung entgegenzuwirken und ihrer Verpflichtung nachzukommen, den ihr möglichen Beitrag zur Reduktion von Ungleichheit zu realisieren.

Die Produktion von Bildungsarmut muss verhindert werden. Wozu Pädagogik und institutionalisierte Bildung, wenn es nicht zu ihren Kernaufgaben gehört, Programme zu entwickeln und umzusetzen, die alle Absolventen in die Lage versetzen, am gesellschaftlichen Leben zu partizipieren und ein Fundament und Motiv fürs Weiterlernen zu erwerben? Aufgrund ihrer Herkunft sind viele junge Menschen auf die Schule als öffentliche Einrichtung angewiesen: „Denn nur hier können alle Heranwachsenden in systematischer Weise mit grundlegenden Kenntnissen und Erkenntnissen konfrontiert werden und die methodischen Schlüssel zur Erschließung von Welt erwerben“ (Bernhard, 2001, S. 66).

Mit der Definition von Grundbildung und der Reduktion der Exklusion sind zwei wesentliche aktuelle Aufgaben benannt, die uns bereits vor zehn Jahren von der Europäischen Kommission aufgegeben wurden. Es fehlen nationale und wohl auch europäische Konzepte, die systematisch diese Herausforderungen bearbeiten.

Der US-amerikanische Starökonom Jeremy Rifkin hat in einem Essay die ‚Geburt eines europäischen Traums‘ (2005) beschrieben und im Vergleich zwischen den USA und Europa festgestellt, dass das ‚alte‘ Europa wirtschaftlich und sozial besser dasteht als in der Öffentlichkeit immer dargestellt wird: Der Wohlstand sei größer, das Einkommensgefälle geringer, es herrsche weniger Armut, das Bruttoinlandsprodukt sei höher, der Euro stärker als der Dollar, die medizinische Versorgung besser, die Kin-

dersterblichkeit geringer, die Lebenserwartung höher, die Kinder besser in der Schule. Als konkrete Gründe hierfür nennt Rifkin die europäischen Werte Nachhaltigkeit, Lebensqualität und Gemeinschaft. Dort, wo Rohstoffe knapp sind, stelle das Bildungssystem langfristig gesehen die wichtigste Basis für den wirtschaftlichen und sozialen Reichtum dar. Insofern macht es Sinn, Bildung ökonomisch zu verorten. Aber es kann nicht ausreichen, sie ausschließlich ökonomisch zu begreifen. Die Werte, die Rifkin nennt, und andere, die man ergänzen müsste, wie Freiheit, Gleichheit, Solidarität, haben ihre ureigenen politischen Wurzeln und weisen dem Bildungswesen eine große perspektivische Aufgabe zu. Bildung muss beitragen zu einer längst nicht verwirklichten gesellschaftlichen Vision: Der Gesellschaft der Freien und Gleichen. Wissen ist dafür die Basis: „Der Verlust des historischen Erinnerungsvermögens muß mit dem Verlust von gemeinsamen Bezugsgrößen und Anhaltspunkten bezahlt werden. Es ist nicht verwunderlich, daß in Ermangelung von Geschichtskennntnissen der europäischen Zivilisation so gängige Ausdrücke wie „durch die Wüste ziehen“, „Kreuzweg“, „Eureka“, „ein salomonisches Urteil“ oder „Turm zu Babel“ in Vergessenheit geraten“ (Europäische Kommission, 1995, S. 30)⁵.

Anmerkungen

1. Der vorliegende Beitrag ist eine stark überarbeitete Fassung eines Vortrags beim Europäischen Forum Alpbach, 19.08.2005.
2. Vertrag von Maastricht, am 1.11.1993 in Kraft getreten.
3. Seitenzahlen beziehen sich im Folgenden auf die deutsche Version des Weißbuches.
4. Das schließt ‚Soft Skills‘, ‚People Skills‘, ‚Soziale Kompetenz‘ u.ä. mit ein, denn schließlich haben auch diese eine Wissensbasierung, die es zu vermitteln – und deren Anwendung es zu trainieren – gilt.
5. Im Original teilweise kursiv.

Literatur

- AFT (American Federation of Teachers). (1996). *Setting strong Standards*. Washington D.C.: AFT.
- Berggreen-Merkel, I. (2000). Bildungspolitische Zusammenarbeit in der Europäischen Union. In K. Schleicher & P. J. Weber (Hrsg.), *Europäische Bildungsdynamik und Trends, Zeitgeschichte Europäischer Bildung 1970–2000, Bd. 1* (Umwelt, Bildung, Forschung, Bd. 4) (S. 45–82). Münster: Waxmann.
- Bernhard, A. (2001). Bildung. In A. Bernhard & L. Rothermel (Hrsg.), *Handbuch kritische Pädagogik* (2. Aufl.) (S. 62–74). Weinheim: Beltz.
- Böttcher, W. (2002). *Kann eine ökonomische Schule auch eine pädagogische sein? Schulentwicklung zwischen Neuer Steuerung, Organisation, Leistungsevaluation und Bildung*. Weinheim: Juventa.
- Böttcher, W. (2003). Starke Standards. Bessere Lernergebnisse und mehr Chancengleichheit. *Lernende Schule*, 24, 4–9.
- Brödel, R. & Kreimeyer, J. (Hrsg.). (2004). *Lebensbegleitendes Lernen als Kompetenzentwicklung. Analysen – Konzeptionen – Handlungsfelder*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Erpenbeck, J. & Rosenstiel, L. von (Hrsg.). (2003). *Handbuch Kompetenzmessung*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

- Europäische Kommission (Hrsg.). (1995). *Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen – auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft* (White Paper: Teaching and Learning. Towards the Learning Society) Luxemburg: Amt für Amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaft.
- Gandal, M. & Vranek, J. (2001). Standards: Here today, here tomorrow. *Educational Leadership*, 59 (1), 1. Verfügbar unter: <http://www.ascd.org/readingroom/edlead/gandal.html>.
- Giesecke, H. (1998). *Pädagogische Illusionen. Erfahrungen aus 30 Jahren Bildungspolitik*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Hirsch, E. D. (2002). „Man kann das doch einfach nachschlagen“ – Oder etwa nicht? In W. Böttcher & P. E. Kalb (Hrsg.), *Kerncurriculum. Was Kinder in der Grundschule lernen sollen* (S. 48–63). Weinheim: Beltz.
- Lang-von Wins, T. (2003). Die Kompetenzhaltigkeit von Methoden moderner psychologischer Diagnostik-, Personalauswahl- und Arbeitsanalyse-Verfahren sowie aktueller Management-Diagnostik-Ansätze. In J. Erpenbeck & L. v. Rosenstiel (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzmessung* (S. 585–618). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- OECD (Organization for Economic Co-operation and Development). (1989). *Schools and quality. An international report*. Paris: OECD. [deutsch: Frankfurt 1991].
- Rifkin, J. (2005). Die Geburt eines europäischen Traumes. Fakten und Vision aus amerikanischer Perspektive. *Die Politische Meinung*, 425, (4), 23–26.
Verfügbar unter: http://www.kas.de/publikationen/2005/6402_dokument.html [24.08.2005].
- Schleicher, K. & Weber, P. J. (Hrsg.). (2000). *Europäische Bildungsdynamik und Trends, Zeitgeschichte Europäischer Bildung 1970–2000, Bd. 1* (Umwelt, Bildung, Forschung, Bd. 4). Münster: Waxmann.
- Schnurbein, H. M. Freiherr von & Weipert, W. (Hrsg.). (2000). *White Paper of the European Social Partners on Employment in Agriculture*. Brüssel: LinE-Verlag.
- Tillmann, K.-J. (2005). Viel Selektion – wenig Leistung. In H. Avenarius, E. Klieme, K. Klemm & J. Roitsch (Hrsg.), *Bildung: Gestalten – Erforschen – Erlesen* (S. 123–136). München: Luchterhand.
- Weinert, F. E. (1986). Lernen ... gegen die Abwertung des Wissens. In U. Brinkmann u.a. (Hrsg.), *Lernen: Ereignis und Routine* (Friedrich Jahresheft, 4) (S. 102–104). Seeze: Friedrich. Verfügbar unter: <http://www.kmk.org/schul/home1.htm> [8.11.2005].