

Ulrich Herrmann

Maßstäbe für den Schulerfolg – welche Standards setzen „Bildungsstandards“?

AULA am 13. Juli 2003

Die PISA-Debatte hat in Deutschland ihr neuestes Thema erobert: die sogenannten „Bildungsstandards“. Denn die mittelmäßigen Ergebnisse in Deutsch, Mathematik und Naturwissenschaften – so hatten die Bildungsforscher herausgefunden – hängen nicht zuletzt damit zusammen, dass die deutschen Lehrerinnen und Lehrer vor allem an den Gymnasien die Kompetenzen bzw. die Leistungsfähigkeit ihrer Schülerinnen und Schüler *grundfalsch* einschätzen: zu *hoch* nämlich. Kein Wunder, dass bei einer unabhängigen Überprüfung durch Dritte das Ergebnis *ernüchternd* ausfallen *musste*. Nicht nur die gemessene Leistung ist also ein Problem, sondern auch die Messlatte.

Auf diesen Befund *politisch* und für die Praxis der Schulen und des Unterrichts *schulpraktisch* zu reagieren, gab es zwei Möglichkeiten: die gemessenen Leistungen hinsichtlich ihrer Ursachen zu untersuchen oder – zweite Möglichkeit – die Messlatte näher zu betrachten. Die erste Möglichkeit ist die naheliegende:

*Erstens*: Die Lehrerinnen und Lehrer benötigen die längst überfällige verpflichtende *Fortbildung*, damit sie lernen, was sie im Unterricht bewirken und was *nicht* und was sie *ändern* müssten, damit sie dasjenige bewirken, was sie selber erwarten bzw. erhoffen und was man von ihnen auch erwarten kann und muss, wenn man ihnen als Experten für Lehren und Lernen die Zukunft der Kinder und Heranwachsenden anvertraut. – Aber Gott sei's geklagt: Die Lehrerfortbildung ist nicht nur nicht *freiwillig*, sondern selbst wenn sie das *nicht* wäre, gäbe es in ganz Deutschland nur einige wenige Institutionen und Personen, die der Lehrerschaft zu mehr Expertise und Handlungsfähigkeit verhelfen könnten. Und dann müsste man die Lehrerinnen und Lehrer auch noch freistellen – wo ohnehin viel zu viel Unterricht ausfällt! – und ihnen die Fortbildung bezahlen, wofür aber kein Geld da ist. – Überdies: Die Berufsverbände legen sich quer, die Politiker wollen keine dicken Bretter bohren, und die Ministerialbeamten werden einen Teufel tun und von sich aus initiativ und aktiv werden: Denn wer möchte schon auf dem

Karriere-Abstellgleis landen? – Ergebnis: Es tut sich nichts. Oder eben nur symbolisch, wie jetzt in Baden-Württemberg: eine Pädagogische Akademie wird zur „Führungsakademie“, die Studienseminare sollen „Didaktische Zentren“ werden. Da werden bloß Türschilder ausgetauscht.

*Zweitens:* Es könnte empirische *Ursachenforschung* betrieben werden – soweit das die PISA-Forscher trotz ihrer Zurückhaltung an diesem Punkt nicht schon selber angebahnt haben –, *was* denn eigentlich das schlechte Abschneiden der deutschen Schülerinnen und Schüler bewirkt hat. Denn dass sie im ganzen *dümmer* sind und weniger gut lernen können als ihre Altersgenossen im Ausland, wird niemand behaupten wollen. Im Gegenteil: Es ist allgemein bekannt, dass sehr viel Unterricht stattfindet, in dem nichts oder beinahe nichts gelernt wird; dass in unseren Schulen viel *entmutigt* und viel zu wenig *ermutigt* wird; dass der Schulbetrieb sich an den Interessen der Lehrerschaft und nicht der Schüler- und Elternschaft orientiert (Halbtagsbetrieb bzw. halbes Deputat; keine Beteiligung am ausser-unterrichtlichen Lernen und Üben der Schülerinnen und Schüler; nur sehr begrenztes Engagement bei der Förderung all jener sozialen Aktivitäten mit den Schülern, die den Rahmen bilden für erfolgreiches gemeinsames Absolvieren der schulischen Anforderungen). Mit anderen Worten: Es müsste darum gehen, die Kinder und Heranwachsenden in ein lebendiges Schulleben einzubetten – wie es die meisten Grund-, Haupt- und Realschulen übrigens erfolgreich tun! – und *dann erst* auf Kompetenz- und Leistungszuwachs zu hoffen, der bekanntlich nur dann eintritt, wenn *Lust* auf ihn besteht, d.h. wenn Lernen und Leistung einen *Sinn* machen. – Aber dieses Vorgehen wäre für die Verantwortlichen der festgestellten Misere verdrießlich: Es kostet Zeit, und unterdessen könnten die Ministerien im Bund und in den Ländern nicht die üblichen bildungs- und schulpolitischen *Erfolgsmeldungen* in die Presse lancieren (aber das wirkt, wie es ein Amtschef eines Stuttgarter Ministeriums einmal formulierte, wie die laufenden Siegesmeldungen während eines verloren gehenden Krieges). Dieses Vorgehen kostet nicht nur Zeit, sondern auch wieder Geld, und selbst wenn man es hätte, gibt es in der Bundesrepublik viel zu wenig kompetentes Personal an den Universitäten und Hochschulen, um eine empirische Bildungsforschung auf breiter Front und mit differenzierten Fragestellungen ins Werk zu setzen. Und selbst wenn wir über die *Ergebnisse* dieser Bildungsforschung verfügten, stünde in den Sternen, ob die politisch Verantwortlichen sie beherzigen und in konkrete Maßnahmen umsetzen würden. Nach aller Erfahrung eher *nicht!* Denn dieses Vorgehen müsste für die Lehrerinnen und Lehrer eine merkliche Verbesserung ihrer alltäglichen Arbeitsbedingungen bedeuten, woran aber ernsthaft niemand arbeitet. Im Gegenteil: Die Arbeitsbelastung wird

heraufgesetzt. – Fazit: Es tut sich nicht nur nichts, sondern es werden auch keine Chancen ergriffen bzw. eröffnet, im Laufe der nächsten Jahre durch eine *andere* Lehreraus- und -fortbildung und durch einen *anderen* Schulbetriebsalltag *neue* Wege des Förderns und Forderns zu beschreiten. Und ganz verboten ist es, über unser schulisches Auslesesystem nach Klasse 4 nachzudenken und Alternativen vorzuschlagen, obwohl es doch die Spatzen vom Dom von Pisa pfeifen, dass *hier* vor 30 und 40 Jahren die jetzigen PISA-Sieger (z.B. in Nordeuropa) angesetzt haben, um sich auf einen Weg zu machen, der sie heute zum Erfolg geführt hat.

Was wird stattdessen gemacht? Die andere Option wird ergriffen: Wir beschäftigen uns mit der Messlatte und laden das Problem auf dem Rücken der Schülerinnen und Schüler ab. Wir, das sind Ministerinnen – die SPD-Bundesministerin Bulmahn – sowie vorneweg die CDU-Landeskultusministerinnen von Baden-Württemberg und Hessen, Schavan und Wolff, die der Öffentlichkeit Ende Juni bundesweite „Bildungsstandards“ für Deutsch und Mathematik vorgestellt haben, verbunden mit der Ankündigung, dass künftig Länder-Leistungsvergleiche angestellt würden und dass eine „wissenschaftliche Einrichtung“ mit der Durchführung und Auswertung beauftragt werden solle.

Die Politikerinnen können sich auf die Empfehlungen einer Expertenkommission stützen (benannt nach dem federführenden Frankfurter Bildungsforscher Klieme), die freilich etwas anders akzentuiert waren: „Bildungsstandards“, so meinten die Experten, müssen hergeleitet werden aus „Kompetenzmodellen“, die allererst *entwickelt* werden müssten. Damit könnte zum Beispiel folgendes gemeint sein: Um eine mathematische Berechnung durchführen zu können – ein Kreuzfahrtschiff hat 500 Passagiere und 200 Besatzungsmitglieder, die täglich soundsoviel Liter Wasser pro Kopf verbrauchen, und da die Wasserpumpe vor dem Auslaufen soundsoviel Liter Wasser pro Stunde in die Tanks befördern kann, ist die Frage: Wie lange muss die Pumpe arbeiten? – muss der *Text*, der die Aufgabenstellung enthält, in seinen sprachlichen Verknüpfungen verstanden werden, und anschließend müssen die gedanklichen Operationen durchgespielt und erfolgreich absolviert werden, um das Rechnen beginnen zu können, was dann – als Dreisatzaufgabe – ganz einfach ist. Ganz einfach? Mitnichten, wie die PISA-Befunde belegen. Aber woran haperte es im Schulunterricht, dass so viele Kinder diese Aufgabe auf Anhieb nicht verstehen und deshalb auch nicht lösen können? Dies gälte es erst einmal herauszufinden. Oder: Wie kann man eine gerechte Entscheidung treffen bei Besitzansprüchen, wenn eine gleiche Aufteilung des Besitzes in die Zahl der Ansprucherhebenden nicht möglich ist? Würde man ein wertvolles Möbelstück oder eine seltene Briefmarke ein-

fach zerteilen, so wären sie wertlos, und niemand hätte etwas. Wann können Kinder und Heranwachsende Lösungen für ähnliche soziale und politische Probleme finden – Verteilungsgerechtigkeit nennt man das und die Rentenfrage ist eine solche Problematik –, die für unser alltägliches Zusammenleben elementar wichtig sind? Auch das wäre erst herauszufinden. Oder: Wie formuliert man für einen komplizierten Sachverhalt einen beschreibenden und erklärenden Text klar und eindeutig, so dass bei dem Kommunikationspartner hinsichtlich der zu ziehenden Schlussfolgerungen möglichst keine Missverständnisse aufkommen?

Die Standards, an die die Experten denken, sollten *zum einen* Standards sein für die Formulierung guter – d.h. verständlicher und den Leistungsmöglichkeiten der Schüler angemessener – Aufgaben, *zum anderen* sollten sie dadurch – weil an den *tatsächlichen* Leistungen von Schülerinnen und Schülern entwickelt und durch sie bestätigt – Kriterien sein können für die Beurteilung der Schülerleistungen. Die Experten sagten übrigens mit aller Deutlichkeit, dass für die Entwicklung von Aufgabenstellungen, die beiden Kriterien genügen sollen – Klarheit der gedanklichen Operationen, die den Lösungsmöglichkeiten zugrunde liegen, und Klarheit der didaktischen Materialien, mit deren Hilfe die Schülerinnen und Schüler sich auf die Suche nach Lösungsmöglichkeiten machen können –, dass für die Entwicklung solcher Standards viele Jahre (etwa 10) gebraucht würden und dass dies die Aufgabe eines Instituts sein müsse, dass einen neuen Typ von didaktischer Forschung erproben müsse: nämlich die Lehrerinnen und Lehrer als Experten heranzuziehen und einzubinden. Außerdem hatten die Experten mit ebensolcher Deutlichkeit formuliert, welche Rahmenbedingungen für eine solche Entwicklungsarbeit gegeben sein sollten. Sie schreiben: „Es wird zunehmend der einzelnen Schule überlassen bleiben festzulegen, wie genau – mit welchem Curriculum, mit welcher Stundentafel in den einzelnen Jahrgängen, mit welchen Formen der Unterrichtsorganisation im einzelnen – die Kompetenzziele erreicht werden sollen und können. Insbesondere wird jede Schule eigene, auf ihre Schülerschaft abgestimmte Maßnahmen zur gezielten, individuellen Förderung entwickeln. Die Vorgabe von Mindestanforderungen [und nur um diese kann es sich ja handeln!] zwingt jede Schule besonders dazu, für die Förderung der Leistungsschwächeren selbst Verantwortung zu übernehmen und in deren Förderung zu investieren.“ Und weiter: „Ein zentraler Grundsatz der vorliegenden Expertise ist es, Schulen verstärkte Eigenständigkeit bei der pädagogischen Arbeit zu geben. ... Feingliederung des Curriculums, die Abstimmung von inhaltlichen und methodischen Details und die zeitliche Anordnung vor Ort [sollten] in einem Schulcurriculum festgelegt werden“. Das ist so ziemlich das genaue Gegenteil von dem, was jetzt verkündet wurde: *nationale* Standards. – Es hat übrigens den Anschein,

dass man derlei Humbug ganz unbeschwert verkünden kann, seit mit der DDR der „real existierende Sozialismus“ verschwunden ist; denn vor der Wende hätte man im „Westen“, vor allem in christlich-wertkonservativen und liberalen politischen Kreisen, gewettert gegen eine solche Gehirnbewirtschaftung im Dienste nationaler Leistungsstandards und die Selbstverantwortlichkeit des künftigen mündigen Bürgers ins Feld geführt.

Jedenfalls: Es passiert umgekehrt das genaue Gegenteil von dem, was die Experten empfohlen haben. Die Vorsitzende der Kultusministerkonferenz verkündet „Bildungsstandards“, die noch dazu nichts anderes darstellen als umformulierte Lehrplanrichtlinien, die besagen, was am Ende einer Klassenstufe in der Regel von den Schülerinnen und Schülern erreicht sein sollte. Das hatten wir schon! Und in Baden-Württemberg hat man die neuen „Bildungsstandards“ auf diese Weise schon fertiggestellt, bevor überhaupt ein halber Gedanke darauf verwendet konnte, wie die Anregungen, aber auch die *Anforderungen* der Expertenkommission wohl eingelöst und umgesetzt werden könnten.

Auf diese Weise erblicken natürlich keine „Bildungsstandards“ das Licht der schulischen Welt, wenn unter einer schulischen „Bildungsbemühung“ verstanden wird die selbständige, das Denken organisierende, das Verstehen fördernde, die Lust auf mehr Wissen und Können inspirierende, die Neugier und die Motivation und damit die Erfolgszuversicht und Erfolgsgewissheit stabilisierende Lernarbeit der Schülerinnen und Schüler, wodurch sich ihre Persönlichkeit im positiven Sinne formen kann: sie kann sich selbst organisieren und regulieren; sie kann Ansprüche und Anforderungen realistisch einschätzen; der junge Mensch hat gelernt, seine Fähigkeiten und Fertigkeiten optimal einzusetzen und zu nutzen, aber auch aufgrund von Grenzerfahrungen auszubauen und zu vertiefen.

Was hier – aus dem Falschwörterbuch der Bildungs- und Schulpolitik – „Bildungsstandards“ genannt wird, sind nichts anderes als *Leistungsstandards*, was ja auch der ihnen zugrunde liegenden Zielsetzung entspricht, Leistungen vergleichend zu messen und zu bewerten. Auf diese Weise werden die neuen Standards – wovon die Experten immer wieder warnen! – vor allem als generelle Norm für Leistungsbewertung herhalten müssen, eine Form der schlichten Demütigung und Entmutigung der Schülerinnen und Schüler, die aus leicht einsehbaren Gerechtigkeitsgründen an den jeweils für sie zutreffenden Kriterien und Bedingungen des Erbringens von Leistungen gemessen werden sollten: Wer zweisprachig aufgewachsen ist, akzeptiert im Fremdsprachenunterricht eine andere Leistungsbewertung als eine Mitschülerin

oder ein Mitschüler, der schon mit Schwierigkeiten zu kämpfen hat, sich ein einigermaßen korrektes Hochdeutsch anzueignen; der kleine Dicke ist im Sport beim Laufen und Springen anders zu bewerten als der große Schlanke. Mit anderen Worten: Generelle Standards bedrohen die *pädagogische* Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern, und dieser Preis ist für die Zielsetzung der Leistungsvergleiche zu hoch, zumal die Ergebnisse dieser Vergleiche ja unmittelbar niemandem nützen, weil die jeweiligen unterschiedlichen äußeren *Bedingungen* einer jeweiligen Zielerreichung von den einzelnen Lehrerinnen und Lehrern und Schülerinnen und Schülern nicht zu ändern sind: die Lehrer können sich keine andere Bildungsumwelt ihrer Schule herbeizaubern, und die Schüler können ihre Elternhäuser und deren Bildungswelt nicht umtauschen.

In der aktuellen Diskussion wird deshalb auch mit Nachdruck darauf hingewiesen, dass in Großbritannien und in den USA die Erfahrung gemacht wurde, dass mit der Einführung von generellen Standards und Tests für ihre Überprüfung folgendes passierte: Zunächst stiegen die gemessenen Leistungen an, weil sich Unterricht jetzt auf die Erreichung von Testwerten konzentrierte (*teaching to the test* nennt man das); dann erreichten immer mehr Schulen und Hochschulen die höheren Testwerte, weil die Leistungsanforderungen angepasst worden waren, was sich bei einer externen unabhängigen Überprüfung aber als Leistungsabfall herausstellte, so dass – schlussendlich – die erstrebten Ziele nicht erreicht und diese Formen der Leistungskontrolle wieder abgeblasen wurden. Warum wollen dies die deutschen Kultusminister eigentlich nicht zur Kenntnis nehmen?

Eigentlich bedenklicher ist die Bedrohung bzw. Untergrabung der Pädagogik der schulischen Bildungsarbeit. Das ist kein neues Problem und keine neue Erfahrung. Diese Bedrohung besteht, so sagte der Berliner Philosoph und Pädagoge Friedrich Paulsen um 1900, in der „verkehrten Lehrverfassung“ des Gymnasiums: Überbürdung, demotivierende Notengebung, Sitzenbleiben, Nachhilfe, Schulumüdigkeit; Zergliederung der anzueignenden Stoffe und Themen in portionsweise „Pensen“ und stundenweise Stückelung; es werde nicht mehr richtig zusammenhängend gearbeitet und demzufolge auch nichts richtig gelernt – oder wie wir es heute ausdrücken könnten: das Unterrichtsbetriebssystem, das den Unterricht auf den Vormittag konzentriert und das Schülerlernen auf den Nachmittag, so dass Lehrer nicht sehen, ob und wie ihre Schüler lernen und ob sie *selber* lernen, so dass Lehrer auch nicht lernen können, wie Schüler lernen, und auch nicht feststellen können, was an Schülerleistungen Lehrer-Lehr- oder Schüler-Lern-Effekt ist oder eben aufs Konto der Nachhilfe geht.

Im Jahre 1890 wurde in Berlin als der Hauptstadt Preußens über die Zukunft des Gymnasiums diskutiert. Zu einer Schulkonferenz war einberufen worden, die Zukunft des Gymnasiums und seiner Differenzierung standen auf der Tagesordnung. Diese Frage musste auch im Preußischen Herrenhaus verhandelt werden, deshalb beschäftigte sich auch Paul Graf Yorck von Wartenburg damit, Herr auf Klein-Oels im Schlesischen unweit Breslau. (Die Yorcks sind jene Familie, die uns in den Befreiungskriegen gegen Napoleon begegnet – ein Yorck schloss 1812 eigenmächtig mit den Russen die Konvention von Tauroggen und leitete damit die preußische Erhebung ein –, und sie begegnet uns mit Peter Graf Yorck, der mit Helmut James von Moltke den Kreisauer Kreis des Widerstandes gegen Hitler gründete und nach dem 20. Juli hingerichtet wurde.) Graf Paul, als Philosoph von Martin Heidegger in „Sein und Zeit“ gerühmt, hatte aus dessen Breslauer Zeit einen kongenialen Gesprächspartner, den Berliner Philosophen und Theoretiker der Geisteswissenschaften, Wilhelm Dilthey. Ihm schrieb Yorck am 22. Februar 1890 im Zusammenhang mit der Frage der Gymnasialreform:

„Die Schulräthe üben an persönlicher Controle nicht mehr als *irgend* nöthig und haben wesentlich durch Rath und mündliche Besprechung darauf hinzuwirken, daß in *weitem* Rahmen eine gewisse Gleichartigkeit der [gymnasialen] Ausbildung gewahrt werde. ...Alle Artikulation und Vereinzelung sei dem Direktor und dem Lehrerkollegium [der einzelnen Gymnasien] überlassen. Damit kommen wir zur inneren Verfassungsfrage, die Klarheit über den Unterrichtszweck voraussetzt. Der Unterrichtszweck nun ist *nicht* einer. [Yorck will darauf hinweisen, dass das moderne Schulsystem des 19. Jahrhunderts durch seine Differenzierung den unterschiedlichen Begabungs- und Interessenrichtungen der Schüler und den unterschiedlichen sachlichen und fachlichen Anforderungen beim Übergang in Ausbildung und Studium funktional ganz richtig Rechnung trägt, eine Differenzierung, die nun völlig unsinnigerweise z.B. in Baden-Württemberg innerhalb des allgemeinbildenden Gymnasiums durch generelle Bildungsstandards und Zentralabitur unterbunden werden soll! – Yorck fährt fort:] ...Ich will nun ausschließlich die Gymnasien ins Auge fassen. Zunächst *die* Verfassungsfrage, welche der Organisation am nächsten steht: das Abiturientenexamen. Es wird einfach und ganz aufgehoben. Hundert Jahre ist es ungefähr alt und hat je mehr es ausgebildet wurde, desto mehr Übles gestiftet. Ursprünglich intentionirt als *Zeugniß* ist es *Unterrichtszweck* geworden. Das Reglement ist damit Unterrichtsnorm, ja Unterrichtsgegenstand geworden. An seine Stelle tritt lediglich das Gutachten des Direktors und des Lehrerkollegiums. Schon das wird gleichsam die Glasglocke abheben, freie Luft und Initiative schaffen und mit gesteigerter persönlicher Verantwortung Fröhlichkeit des Lehrens.“

Die *Erfahrung* lehrt: das Reglement wird *Unterrichtsnorm*, das Zeugnis wird *Unterrichtszweck*. Das Abitur bekanntlich *nicht* abgeschafft worden – im Gegenteil: in manchen gar nicht fernen Gegenden der Welt ist es sogar als Zentralabitur installiert worden! –; das „Zeugnis der Reife“ ist nicht durch Gutachten ersetzt worden; die Schulträger, die um 1900 den Gymnasialtyp frei wählen konnten, den sie betreiben wollten, sind heute praktisch entmündigt – und dürfen alles zahlen. Vor gut 100 Jahren setzte eine breite Reformpädagogik ein, die in der *Perfektionierung* des Systems, das Yorck und Paulsen kritisierten, das Hauptübel und die Hauptverhinderung aller *wirklichen* Schulreform sah. 1898 gründete Hermann Lietz sein erstes Landerziehungsheim und schuf damit einen bis heute erfolgreichen Typus von Bildungseinrichtung für junge Leute, wo *sie* mit ihren Interessen und Fähigkeiten im Mittelpunkt stehen und nicht das Reglement und schon gar nicht ein „nationaler Bildungsstandard“: Ich nenne aus Süddeutschland nur die Odenwaldschule bei Heppenheim und den Birklehof bei Freiburg, Salem und das Landheim Schondorf am Ammersee, die Schloss-Schule Kirchberg an der Jagst und die Zinzendorfschulen in Königsfeld.

Diese Schulen haben in einem „Aufruf für einen Verbund reformpädagogisch engagierter Schulen“ denn auch ganz *andere* Massstäbe für Schulerfolg und *tatsächliche* Bildungsstandards formuliert (im Internet abrufbar unter [www.BlickUeberDenZaun.de](http://www.BlickUeberDenZaun.de)). Dort heißt es zum Beispiel:

„*Wir sind überzeugt*: Die wichtigsten Vorgaben für jede Schule sind die ihr anvertrauten Kinder – so wie sie sind, und nicht so, wie wir sie uns wünschen mögen. Sie haben ein Recht darauf, als einzelne, unverwechselbare Individuen mit unverfügbarer Würde ernst genommen zu werden. Sie haben ein Recht darauf, das die Schule für sie da ist und nicht umgekehrt. ...

*Wir überprüfen deshalb die Qualität unserer Schule anhand der folgenden Leitfragen*: ... Welche Mittel, Methoden, Hilfen stellt sie bereit, damit jede Schülerin/jeder Schüler nicht nur ‚mitkommen‘, sondern eigenständig, zunehmend selbstverantwortlich und mit Freude lernen, seine Möglichkeiten, Interessen und Begabungen voll entfalten kann? Was tut unsere Schule, um die Lernfreude und die Neugier, die alle Kinder mitbringen, herauszufordern und zu entwickeln? Was tut sie für diejenigen, die ihrer Hilfe besonders bedürfen, weil sie ‚anders‘ sind, beispielsweise besondere Lernprobleme oder herausragende Begabungen haben oder durch ihr Herkunft und Lebensumstände besonders belastet und benachteiligt sind? ...

*Wir sind überzeugt:* Lernen braucht Erlebnis und Erfahrung ebenso wie Übung und Systematik... Die wichtigste Aufgabe der Schule ist, Lernen so anzulegen, dass daraus Bildung werden kann. Dazu braucht Lernen Freiraum: die Freiheit der Schule, den Unterricht jeweils neu zu denken..., Zeit und Freiheit für aktive Formen der Aneignung, für selbständiges und selbsttätiges Lernen und eigenverantwortliches Handeln. ...

*Wir sind überzeugt:* ... Die Schule muss selbst ein Vorbild der Gemeinschaft sein, zu der und für die sie erzieht. Sie muss ein Ort sein, an dem Kinder und Jugendliche die Erfahrung machen, dass es auf sie ankommt, dass sie gebraucht werden und ‚zählen‘. ... Sie muss ihnen ... Zuversicht mitgeben... [,] die Erfahrung von gemeinsamen Festen, Feiern und Reisen, von selbst gestalteter freier Zeit und Diensten an der Gemeinschaft, von Orientierung an der Arbeitswelt und der Suche nach dem eigenen Platz in der Gesellschaft. Die Werte, zu denen die Schule erzieht, müssen mehr als ‚Unterrichtsstoff‘ sein; Selbständigkeit und Verantwortung, Solidarität und Hilfsbereitschaft, Empathie, Zuwendung und Mitleid müssen im Alltag gelebt werden. ...“

*Was tun Schulen für all dies? Was können sie tun? Was müssen sie lernen zu tun?*

Ganz offensichtlich handelt es sich hier um andere Bildungsstandards als jene der Kultusminister. Deren Vorstellungen von „Leistung“ orientiert sich an einem schmalen, allzu schmalen Ausschnitt schulischer Leistungen auf intellektuellen Gebiet. Unerwähnt bleibt der musisch-ästhetische Bereich, der Sport, die Hobbies. Und von den sozialen Prozessen im Jugendalter, durch die die heranwachsende Persönlichkeit des jungen Menschen geformt wird, ist gleich gar nicht die Rede, und damit verfehlt eine solche Vorstellung von weiterführender oder gar „höherer“ Schule vollends ihren pädagogischen Sinn: Junge Leute sollen diese Schulen ja nicht nur besuchen, um geistig leistungsfähig zu werden – was ja niemand in Zweifel zieht –, sondern vor allem auch, um sich für unsere Werteordnung als Lebensordnung zu engagieren, um später aktive Glieder unserer Zivilgesellschaft zu werden.

Diese Zielsetzung rückt auch die Massstäbe für Schulerfolg zurecht. Der Massstab kann ja nicht sein, den schulischen Leistungserwartungen gerecht zu werden, wenn diese sich auf Inhalte und Fertigkeiten beziehen, die nur innerhalb der Schule von Belang sind (z.B. für die Versetzung oder das Abschlusszeugnis), aber außerhalb – „im Leben“ – gar nicht nachgefragt

werden. Der Schulerfolg sollte vielmehr darin gesehen werden, dass die jungen Leute gelernt haben, was sie nach der Schule mit sich anfangen wollen, wohin die Reise des Lebens gehen soll. Nicht die schulischen Abschlüsse, sondern die Anschlüsse in den Beruf, ins Studium, ins Leben sind wichtig. Die erwähnten Schulen informieren sich genau darüber bei den regelmäßigen jährlichen Treffen der Altschüler, während die normale öffentliche Staatsschule eher zufällig etwas erfährt, was sie in den Lebenswegen ihrer Schülerinnen und Schüler angebahnt und bewirkt hat.

Fazit: Die Bildungsstandards moderner Schulen sind nicht in erster Linie die Leistungsstandards in den Fächern – die erreichen sie aufgrund der oben zitierten Grundsätze ohnehin –, sondern es sind die Standards für gelingendes Leben im Jugendalter, die die Grundlage für einen erfolgreichen Übergang in die Berufsausbildung und ins selbstverantwortliche Erwachsenenleben darstellen.

*Anschrift des Autors:*

Prof. Dr. Ulrich Herrmann  
Universität Ulm  
Seminar für Pädagogik  
89069 Ulm (Donau)  
Tel 0731/50-23070, Fax /50-23072  
ulrich.herrmann@sem-paedagogik.uni-ulm.de