

Andreas VOHNS, Klagenfurt

## **Bildung, Standards, Zentrale Prüfungen** **– Ein Sortierungsversuch –**

Im Vortrag ging es um unterschiedliche Positionen zur Frage, in welchem Zusammenhang man Bildung, Standards und zentrale Prüfungen sehen kann bzw. sollte. Die Motivation für die Beschäftigung mit diesem Thema stellt dabei die Beobachtung dar, dass die aktuelle Debatte um Bildung, Standards und zentrale Prüfungen auf unterschiedlichen Ebenen durch „falsche Dichotomien“, Schwarz-Weiß-Malerei und einen „Wer nicht für mich ist, der ist gegen mich“-Gestus geprägt erscheint. Auf der einen Seite versuchen *Proponenten von Standards und zentralen Prüfungen* bisweilen, diese Unternehmungen als weitgehend *bruchlose Fortschreibung*, als einzig konsequente, zeitgemäße Re-Interpretation der klassischen Bildungs- bzw. Allgemeinbildungsidee zu positionieren. Auf der anderen Seite kontert die *Kritik an Standards und zentralen Prüfungen* dann bisweilen dadurch, einen *radikalen Bruch und inhärenten Widerspruch* zwischen Bildung einerseits sowie Standards und zentralen Prüfungen bzw. der zum Kampfbegriff erkorenen „Kompetenzorientierung“ andererseits zu behaupten. Beide Positionen wurden im Vortrag als unterkomplex und reduktionistisch charakterisiert und Klafki (1991) folgend folgende Thesen zum Zusammenhang von Bildung, Standards und zentrale Prüfungen formuliert:

- Weil es den *einen* Bildungsbegriff, das *eine* Bildungskonzept nie gegeben hat, folglich auch nicht die *eine* universelle Bildungstradition gibt, ist es müßig, den Bruch mit einer solchen Tradition oder die konsequente Weiterentwicklung eines solchen Konzepts *sensu originali* zu behaupten.
- Es ist unredlich und gleichsam leer, das *Ideal einer Bildung* gegen die *faktische Realisierung einer anderen Bildung* ausspielen zu wollen.
- Gut gemeint ist nicht gut gemacht und *konzeptionelle Überlegungen* können prinzipiell nicht von der *Verantwortung für ihre faktischen Realisierungen* entbunden werden.

Im Folgenden wurden drei unterschiedliche Zugänge zum Verhältnis von Bildung, Standards und zentralen Prüfungen betrachtet.

### **Zugang 1: Allgemeinbildung und Zentralmatura**

Auf Roland Fischers Konzeption „höherer Allgemeinbildung“ (Fischer 2001) bzw. „fächerorientierter Allgemeinbildung“ (Fischer 2012b) wurde sowohl explizit im Klagenfurter Pilotprojekt „Standardisierte schriftliche

Reifeprüfung aus Mathematik“ als auch implizit in dessen Ernstfall-Implementation „Standardisierte schriftliche Reifeprüfung in Mathematik“ durch das Bundesinstitut bifie Bezug genommen. Den Kern von Fischers Bildungskonzeptionen stellt einerseits die These dar, dass Bildung ein Prozess sei, der sowohl die Individuen als auch die Gesellschaft als zu bildende Entitäten im Blick haben kann („Bildung ist die selbstreflexive Gestaltung von Individuen und Kollektiven in wechselseitiger Bezugnahme“ Fischer 2012a, S. 262). Andererseits seine Überzeugung, dass zwischen einer Bildung der Allgemeinheit und der (Aus-)Bildung der Spezialist/innen zu differenzieren sei. Nämlich dahingehend, dass betreffend der drei von ihm unterschiedenen Wissensbereiche („erstens *Grundkenntnisse* (Konzepte, Begriffe, Darstellungsformen) und -fertigkeiten, zweitens mehr oder weniger kreatives *Operieren* damit im Bereich der Anwendung (Problemlösen) oder zur Generierung neuen Wissens (Forschen), und drittens *Reflexion* (Was ist die Bedeutung der Begriffe und Methoden, was leisten sie, wo sind ihre Grenzen?)“ Fischer 2001) der Allgemeinheit im Sinne einer Bildung zu „reflektiert kommunikations- und entscheidungsfähigen Lai/innen“ die Ansprüche im Bereich operativen Wissens und Könnens erheblich geringer ausfallen müssen, als in der Ausbildung der Spezialist/innen.

Im Hintergrund steht dabei die Annahme, dass in einer modernen, arbeitsteilig organisierten Gesellschaft für gewisse, elaborierte fachliche Handlungen (z.B. die Planung eines Hausbaus, die medizinische Behandlung oder die Vertretung vor Gericht) entsprechend qualifizierte Spezialistinnen, an die man die eigentliche Ausführung einer Handlung regelmäßig delegiert bzw. delegieren kann. Soll dieses Delegieren bewusst und als rationale Entscheidung erfolgen, ist aber eine gewisse Kommunikation mit den Spezialisten, ein Grundverständnis für deren Handeln und ein qualifiziertes Nachdenken über deren Problemlösungsangebote nötig. Genau dafür braucht man nach Fischer aber vor allem Grund- und Reflexionswissen, während man im Sinne der Arbeitsteilung auf spezifisches Handlungswissen verzichten kann.

Mit Blick auf die zentrale Reifeprüfung hat Fischer zudem eingeräumt, dass eine zentrale Prüfung aufgrund der aus pragmatischen Gründen nötigen Beschränkung auf durch Tests gut messbare Fähigkeitsausprägungen notwendig auf *Grundwissensbestände* zu beschränken sein wird. Damit umfasst die zentrale Prüfung nur einen Teil dessen, das für Fischer Bildung ausmacht, mehr noch: Grundwissensbestände erlangen in der Allgemeinbildungskonzeption von Fischer ihre Relevanz eigentlich erst in ihrer Rolle für die Kommunikation mit Spezialistinnen und der Beurteilung von bzw. Entscheidung über deren. Bildend werden sie also erst im Zusammenspiel mit Reflexionswissen. Im Vortrag wurde näher ausgeführt, dass es an dieser Stelle in der

realen Umsetzung sowohl von Seiten der Bildungsadministration als auch von Seiten der Lehrer/innen und Schüler/innen durchaus Begehrlichkeiten geben kann, die zu einer *faktischen Reduktion auf Grundwissensbestände* führen. Da das Grundwissen in Fischers Bildungskonzeption aber keinen Bildungswert als solchen beanspruchen kann, verkäme die bildungstheoretische Orientierung der Reifeprüfung damit letztlich doch zum ideologischen Überbau.

## **Zugang 2: Bildung, Allgemeinbildung, Grundbildung**

Im zweiten Zugang wurden kurz auf verschiedene Positionen zum Verhältnis von „Grundbildung“ (im Sinne PISAs) und Bildung, Allgemeinbildung (im Sinne der deutschsprachigen Tradition) von Baumert (2001), Messner (2003), Tenorth (2004), Benner (2005), Koch (2004) und Ladenthin (2002) eingegangen. Diese Autoren sind sich zwar weitgehend einig, dass mit Konzeptionen von „Grundbildung“ im Sinne PISAs eine deutliche Zäsur in der Bildungsdiskussion markiert wird, bewerten diesen Umstand allerdings sehr unterschiedlich. Baumert, Tenorth und Messner argumentieren im Kern so, dass Grundbildung als Teil eines Bemühens um eine zeitgemäße Bestimmung von Allgemeinbildung gesehen werden kann, die sich endgültig des überflüssigen Überbaus des Begriffs „Bildung“ entledigt hat. Koch und Ladenthin sehen hingegen im Bildungsbegriff und den mit ihm verbundenen geistesgeschichtlichen Traditionslinien keinen abzureißenden ideologischen Überbau, sondern ein theoretisches Fundament, ein einer jeden sinnvollen Allgemeinbildung notwendig gegenüberzustellendes Ideal, ohne welches Allgemeinbildung eine der reinen Emergenz ausgelieferte Kompromissveranstaltung werde, die der gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Vereinnahmung und Funktionalisierung relativ schutzlos ausgeliefert sei.

## **Zugang 3: Mathematical Literacies**

In diesem Zugang ging es um unterschiedliche Ausprägungen, die „mathematical literacy“ annehmen kann. Mit Blick auf von Gellert, Jablonka & Keitel (2000) und Jablonka (2003) vorgenommene Unterscheidungen wurde dabei zu verdeutlichen versucht, dass „mathematical literacy“ je nach Begriffsverständnis sehr deutlich quer zu klassischen Bildungsbegriffen liegen kann, aber auch große Gemeinsamkeiten mit solchen Konzeptionen haben kann. Als problematisch wurde dabei vor allem herausgearbeitet, dass solche Begriffsunschärfen dazu führen können, dass konzeptionell eine Form von mathematical literacy beansprucht wird (z.B. „mathematical literacy by analyzing and evaluating the social use of mathematics“), die reale Umsetzung aber sehr deutlich die Züge einer anderen Form von mathematical literacy

annehmen kann (vor allem „mathematical literacy for developing human capital“ als deren utilitaristisch-funktionalistische Spielart), also erneut die Gefahr einer bloß ideologischen Nutzung des entsprechenden Begriffs/Konzepts besteht.

*Ein vollständiges Vortragsmanuskript ist unter folgender Adresse abrufbar:*  
<https://dx.doi.org/10.13140/RG.2.1.4606.4403/1>

## Literatur

- Baumert, J. (2001). *Deutschland im internationalen Bildungsvergleich*. Köln.
- Benner, D. (2005). Schulische Allgemeinbildung versus allgemeine Menschenbildung?. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 8 (4), S. 563–575.
- Fischer, R. (2001). Höhere Allgemeinbildung. In R. Aulke, A. Fischer-Buck und K. Garnitschnig (Hg.): *Situation - Ursprung der Bildung* (S. 151-161). Norderstedt: Fischer Verlag.
- Fischer, R. (2012a). Bildung von Individuum und Gesellschaft. In R. Fischer, U. Greiner und H. Bastel (Hg.): *Domänen fächerorientierter Allgemeinbildung* (S. 262–276). Linz: Trauner.
- Fischer, R. (2012b). Fächerorientierte Allgemeinbildung. In R. Fischer, U. Greiner und H. Bastel (Hg.): *Domänen fächerorientierter Allgemeinbildung* (S. 9-17). Linz: Trauner.
- Gellert, U.; Jablonka, E.; Keitel, Chr. (2000). Mathematical Literacy and Common Sense. In B. Atweh, H. Forgasz und B. Nebres (Hg.): *Sociocultural research on mathematics education. An international perspective* (S. 57–76). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Jablonka, E. (2003). Mathematical Literacy. In: A. J. Bishop, M. A. Clements, Chr. Keitel, J. Kilpatrick und F. K. S. Leung (Hg.): *Second International Handbook of Mathematics Education* (S. 75–102). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Klafki, W. (1991). Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung. In: W. Klafki (Hg.): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. (S. 15–41). 2., erw. Aufl. Weinheim: Beltz,.
- Koch, L. (2004): Allgemeinbildung und Grundbildung, Identität oder Alternative? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 7 (2), S. 183–191.
- Ladenthin, V. (2002). Bildung als Aufgabe der Gesellschaft. Prinzipien der Bildungsplanung nach PISA. In *Herausforderungen der Bildungsgesellschaft: Ringvorlesung im Sommersemester 2002 der Universität Erfurt* (9S.). Weimar: RhinoVerl..
- Messner, R. (2003): PISA und Allgemeinbildung. *Zeitschrift für Pädagogik* 49 (3), S. 400–412.
- Tenorth, H.-E. (2004): Stichwort: "Grundbildung" und "Basiskompetenzen". Herkunft, Bedeutung und Probleme im Kontext allgemeiner Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 7 (2), S. 169–182.