Felix Hanschmann

Kompetenzorientierung oder die Reduktion des staatlichen Bildungs- und Erziehungsauftrages*

Zusammenfassung

Mit der Einbindung der Bundesrepublik Deutschland in internationale Schulleistungsstudien und dem damit verbundenen signifikanten Aufschwung einer empirieorientierten Bildungsforschung ist der Begriff der Kompetenz zu einem für die Steuerung und inhaltliche Konzeptionalisierung des deutschen Bildungswesens zentralen Begriff geworden. Über die mittlerweile für zahlreiche Schulfächer von der Kultusministerkonferenz erlassenen und bundesweit geltenden Bildungsstandards und die Umstellung auf eine stärker am Output orientierte Steuerungstechnologie des deutschen Schulwesens werden Kompetenzen zu einem zentralen Element der inhaltlichen Ausgestaltung des in Art. 7 Abs. 1 GG normierten Bildungs- und Erziehungsauftrages. Gemessen an den in Landesverfassungen und Schulgesetzen enthaltenen Bildungs- und Erziehungszielen sowie der aktuellen bundesverfassungs- und verwaltungsgerichtlichen Rechtsprechung zur Funktion der staatlichen Schule erzeugt ein funktionalistisch und anwendungsbezogen verstandener Kompetenz-begriffs jedoch Friktionen. Betroffen ist sowohl das Bildungs- und Erziehungsverständnis als auch das gesamte Programm der angebotenen Schulfächer.

Summary

With the integration of the Federal Republic of Germany into international school performance studies and the associated significant upturn in empirical education research, the concept of competence has become a central concept for the regulation and conceptualization of the German school system. As a result both of the education standards adopted by the Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs of the Länder in the Federal Republic of Germany and the transition to a more output-oriented regulation technology of the German school system, competences are becoming a central element in the conceptualization of the States educational mandate laid down in Art. 7 paragraph 1 GG. Taking into account the educational objectives contained in the constitutions of the Länder and their school law as well as the current jurisprudence of the Federal German Constitutional Court and the Federal Administrative Court concerning the state schools functions, a functional and application-oriented concept of competences creates frictions. This affects not only

* Der Autor ist Akademischer Rat a.Z. an der *Goethe-Universität in Frankfurt am Main* und vertritt derzeit die Professur für Öffentliches Recht, Europarecht & Refugee Law an der *Justus-Liebig-Universität Gießen*. Dem Aufsatz liegen Teile der Habilitationsschrift des Autors zugrunde. Siehe: *Hanschmann*, Staatliche Bildung und Erziehung, Tübingen 2017.

the understanding of education but also the entire program of the subjects offered by public schools.

Résumé

Depuis la participation de la République Fédérale Allemande aux études internationales sur les performances des systèmes éducatifs, et son corrolaire, l'envol d'une recherche sur l'enseignement orientée sur la pratique, la notion de compétence est devenue une notion clé dans le processus de mise en oeuvre de la conceptualisation du système éducatif allemand.

Au delà d'une part des standards de l'enseignement des nombreuses disciplines scolaires, valables sur l'ensemble du territoire national, aménagés par la Conférence permanente des Ministres de l'enseignement public des Länder, et d'autre part d'un pilotage de l'enseignement scolaire allemand de plus en plus solidement orienté vers la préparation au monde post-scolaire, les compétences deviennent un élément central de l'aménagement non seulement des contenus mais encore de la mission d'éducation et d'enseignement conférée par l'article 7 (1) de la Loi Fondamentale.

Comparé aux objectifs d'enseignement et d'éducation tels qu'ils apparaissent d'une part dans les constitutions des Länder et les lois sur le système éducatif, et d'autre part dans la jurisprudence de la Cour constitutionnelle fédérale et des tribunaux administratifs sur le rôle de l'école publique, les caractères fonctionnaliste et pratique contenus dans la notion de compétences conduisent à des frictions. Autant la conception de l'enseignement et de l'éducation que la complète planification des disciplines scolaires proposées en sont affectées.

I. Einleitung

Der im Schulrecht zuvor nicht bekannte und auch in der stark von geisteswissenschaftlichen Traditionssträngen geprägten deutschen Erziehungswissenschaft nicht gebräuchliche Begriff der „Kompetenz" ist erst mit der Einbindung Deutschlands in internationale Schulleistungsstudien sowie dem damit verbundenen signifikanten Aufschwung einer empirieorientierten Bildungsforschung zu einem für die Steuerung und inhaltliche Konzeptionalisierung des deutschen Bildungswesens zentralen Begriff geworden. Während sich eine kaum noch zu übersehende Fülle an erziehungswissenschaftlichen Arbeiten dem Thema widmet, fehlt es in der (verfassungs-)rechtswissenschaftlichen Literatur bislang an einer Gegenüberstellung jener Entwicklungen im Schulwesen einerseits und den in gesetzlichen Bildungs- und Erziehungszielen, aber auch in der aktuellen verfassungs- und verwaltungsgerichtlichen Rechtsprechung zum Ausdruck kommenden Vorstellungen von Inhalt und Funktionen schulischer Bildung und Erziehung andererseits. Im Folgenden werde ich in einem ersten Schritt zunächst erläutern, wie Kompetenzen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs verstanden werden (II). Um die Bedeutung der Umstellung auf eine kompetenzorientierte Schulbildung zu erfassen, gilt es in einem zweiten Schritt die Stellung von Kompetenzen in einem stärker am Output interessierten Steuerungssystem des deutschen Schulwesens

darzulegen (III), bevor anschließend die Kritik skizziert wird, die dem Kompetenzbegriff entgegengebracht wird (IV). Auf dieser Basis lässt sich sodann beschreiben, wie sich eine kompetenzorientierte Gestaltung des deutschen Schulwesens zu rechtlich konzipierten Vorstellungen staatlicher Bildung und Erziehung verhält (V).

II. Kompetenzen, Kompetenzmodelle und Verlust des Kanons

Schulleistungsstudien[1] wollen verlässliche Informationen über die Rahmenbedingungen, die Funktionsmerkmale von Unterricht und Schule sowie vor allem die Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler generieren und, sofern sie zyklisch durchgeführt werden, Aufschluss geben über Entwicklungsverläufe im Bildungssystem oder den Erfolg implementierter Instrumente. Damit tragen sie dazu bei, das eigene Bildungssystem transparenter zu machen, beispielsweise indem Benachteiligungen bestimmter Gruppen von Schülerinnen und Schülern sichtbar gemacht werden. Entscheidungsträgern in der Bildungspolitik und in der Bildungsverwaltung wird Steuerungswissen zur Verfügung gestellt, die Entscheidungsträger jedenfalls im Falle schlechter Ergebnisse über die medial vermittelte öffentliche Wahrnehmung zugleich aber auch unter Handlungsdruck gesetzt.[2] Zur Beschreibung und empirischen Erfassung der Leistungen der Schülerinnen und Schüler operieren internationale wie nationale Schulleistungsstudien mit auf einzelne Fächer und Jahrgangsstufen bezogenen Kompetenzen und Kompetenzmodellen. Mit Kompetenzen in diesem Sinne sind beim Individuum bereits vorhandene oder aber lernbare Fähigkeiten, Fertigkeiten und Dispositionen gemeint, die in bestimmten Dimensionen der gesellschaftlichen Wirklichkeit erfahren werden und zu ihrer Gestaltung geeignet sind.[3] Sie beinhalten die „ko-

1 Die Terminologie ist nicht einheitlich. Verwendet werden neben dem Begriff der „Schulleistungsstudie“ des Weiteren bspw. die Bezeichnungen „vergleichende (internationale/nationale) Studie“, „Leistungs-“ oder „Bildungsvergleichsstudie“ oder schlicht „Vergleichsstudie“. Darüber hinaus werden die Begriffe „Studie“ und „Untersuchung“ synonym gebraucht.

2 Allgemein zu (inter-)nationalen Schulleistungsstudien: *van Ackeren u.a.*, Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems, 3. Aufl., 2015, S. 122 ff.; *van Ackeren/Klein*, Internationale Schulstrukturvergleiche, in: *Bauer* u.a. (Hrsg.), Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie, 2012, S. 779; *Baumert*, Vergleichende Leistungsmessung im Bildungsbereich, in: *Oelkers* (Hrsg.), Zukunftsfragen der Bildung, 2001, S. 13; *Bos u.a.*, Potenziale, Grenzen und Perspektiven internationaler Schulleistungsforschung, in: *Tippelt/Schmidt* (Hrsg.), Handbuch Bildungsforschung, 3. Aufl., 2010, S. 275; *ders. u.a.*, Leistung und Leistungsmessung, in: *Andresen u.a.* (Hrsg.), Handwörterbuch Erziehungswissenschaft, 2009, S. 563; *Dedering/Bos*, Internationale Schulleistungsuntersuchungen und Schulleistungstests, in: *Böttcher u.a.* (Hrsg.), Bildungsmonitoring und Bildungscontrolling in nationaler und internationaler Perspektive, 2008, S. 177; *Köller/Schöps*, Die deutsche Schule im Lichte internationaler Schulleistungsuntersuchungen (TIMSS, PISA, PIRLS/IGLU, DESI und TEDS-M), in: *Haag u.a.* (Hrsg.), Studienbuch Schulpädagogik, 5. Aufl., 2013, S. 72.

3 Mit leichten Abwandlungen auch: *Tenorth*, Bildungsziele, Bildungsstandards und Kompetenzmodelle, RdJB 2003, S. 156 [160]. Ähnlich ferner: *Klieme*, Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards, in: *Fitzner* (Hrsg.), Bildungsstandards, 2004, S. 256 [261]; *Köller/Schöps*, Die deutsche Schule im Lichte internationaler Schulleistungsuntersuchungen (TIMSS, PISA, PIRLS/IGLU, DESI und TEDS-M), S. 72 [92]; *Wiater*, Theorie der Schule, , S. 11 [32], beide in: *Haag u.a.* (Hrsg.), Studienbuch Schulpädagogik, 5. Aufl., 2013.

gnitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können."[4] Kompetenzmodelle weisen darauf hin, dass sich Kompetenzen, soweit sie hinreichend konkret beschrieben werden, graduieren, d.h. in unterschiedliche Kompetenzstufen differenzieren lassen, deren Erreichen mit Hilfe standardisierter Testaufgaben empirisch überprüft werden.[5] Aus der Tatsache, dass ein Schüler beziehungsweise eine Schülerin eine bestimmte Kompetenzstufe erreicht hat, wird vor diesem Hintergrund gefolgert, dass er oder sie mit hoher Wahrscheinlichkeit auf konkrete Anforderungen mit den hierfür erforderlichen Handlungen und mentalen Operationen reagiert.[6]

Bei der im Jahr 2000 erstmals und seitdem im dreijährigen Turnus von der *Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung* (*OECD*) im dreijährigen Turnus unter der Bezeichnung „Programme for International Student Assessment" (PISA) durchgeführten internationalen Schulleistungsstudie stehen beispielsweise im Wechsel mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen sowie die allgemeine Lesekompetenz 15jähriger Schülerinnen und Schüler im Fokus. Ausdifferenziert werden die Kompetenzen dabei auf fünf Kompetenzstufen. Während Schülerinnen und Schüler, die in Bezug auf ihre Lesefähigkeiten die Kompetenzstufe I erreichen, lediglich in der Lage sind, explizit angegebene Informationen in einer vertrauten Art von Text, der nur wenige von der relevanten Information ablenkende Elemente enthält, aufzufinden, vermögen Schülerinnen und Schüler in der Kompetenzstufe V tief in einem Text eingebettete Informationen zu erkennen, auch wenn Inhalt und Form des Textes unvertraut sind und indirekt erschlossen werden muss, welche Informationen zur Lösung der Aufgabe relevant sind. Abgefragt werden demnach in Schulleistungsstudien keine Wissensbestände, die in Lehrplänen kanonisiert sind. Vielmehr messen sie kompetenzorientiert Leistungen, die zwar an konkreten Inhalten erworben werden, davon jedoch ablösbar und damit zukunftsfähig und problemoffen sein sollen.[7] Damit wird reagiert auf den in ganz ähnlicher Weise schon in den curricularen Reformbestrebungen der 1970er Jahre thematisierten, historisch indes schon

4 *Weinert*, Vergleichende Leistungsmessung in Schulen, in: *ders*. (Hrsg.), Leistungsmessungen in Schulen, 2004, S. 17 [27 f.].

5 *BMBF* (Hrsg.), Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards, 2009, S. 65; *Bos u.a.*, Leistung und Leistungsmessung, in: *Andresen u.a.* (Hrsg.), Handwörterbuch Erziehungswissenschaft, 2009, S. 563 [565]; *Köller*, Bildungsstandards, in: *Tippelt/Schmidt* (Hrsg.), Handbuch Bildungsforschung, 3. Aufl., 2010, S. 529 [541]. Allgemein zu den „Voraussetzungen und Gütemaßstäben" für Indikatoren, vgl. auch: *Nullmeier*, Output-Steuerung und Performance Measurement, in: *Blanke u.a.* (Hrsg.), Handbuch zur Verwaltungsreform, 4. Aufl., 2011, S. 465 [472 f.].

6 *Klieme*, Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards, in: *Fitzner* (Hrsg.), Bildungsstandards, 2004, S. 256 [262]; *KMK* (Hrsg.), Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz, 2005, S. 16.

7 *BMBF* (Hrsg.), Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards, 2009, S. 65; *Tenorth*, Bildungsziele, Bildungsstandards und Kompetenzmodelle, RdJB 2003, S. 156 [160]. Siehe auch: *Bos u.a.*, Leistung und Leistungsmessung, in: *Andresen u.a.* (Hrsg.), Handwörterbuch Erziehungswissenschaft, 2009, S. 563 [565].

mit dem Anbruch der Moderne[8] einsetzenden Verlust des Glaubens an die Idee eines Bildungskanons. Ein solcher Kanon verliert an Plausibilität, wenn gesellschaftliche Teilsysteme (z.B. Politik, Wirtschaft, Religion) ganz unterschiedliche Erwartungen an das Bildungssystem formulieren.[9] Hinzu kommt die zunehmende Einsicht in die Schichtbezogenheit des Kanons der jeweiligen Schulform und damit auch die Einsicht in dessen exkludierenden Effekte bei gleichzeitiger Auflösung der sozialen Formen, die den unterschiedlichen Kanones zugrunde liegen.[10] Auch das rapide Anwachsen und die Segmentierung des Wissens, produziert von einem von Religion und Moral abgelösten Wissenschaftssystem, sorgen dafür, dass die Vorstellung eines substanzorientierten schulischen Wissensbegriffs an Plausibilität verliert. Denn einerseits will immer mehr Wissen im Bildungskanon der Schule Berücksichtigung finden, während andererseits keine Zentralperspektive mehr auszumachen ist, von der aus ein allgemeiner Bildungskanon bestimmt werden könnte.[11] Verschärft wird dieses Problem schließlich durch die größere Pluralität und Heterogenität moderner Gesellschaften, weil Versuche der Formulierung schulischer Kanones kaum noch auf stabile Mehrheiten rekurrieren können, dadurch aber auch die Zurückweisung von Forderungen nach einem anderen Kanon mit dem Argument hergebrachter Verhältnisse immer weniger überzeugt.[12]

---

8 Noch früher ansetzend: *Hopmann*, Der Lehrplan als Maßstab öffentlicher Bildung, in: *Oelkers* u.a. (Hrsg.), Bildung, Öffentlichkeit und Demokratie, 1998, S. 165 [170 ff.].

9 Hierzu: *Scherr*, Erziehungssoziologie, in: *Sandfuchs* u.a. (Hrsg.), Handbuch Erziehung, 2012, S. 86 [88 f.].

10 *Tenorth*, Kanonprobleme und Lehrplangestaltung, in: *Keck/Ritzi* (Hrsg.), Geschichte und Gegenwart des Lehrplans, 2000, S. 365 [371 und 373]. *Baumert u.a.*, Frühübergang in ein grundständiges Gymnasium, ZfE 2009, S. 189 [191], weisen zusätzlich darauf hin, dass sich spätestens in den 1970er Jahren „die Idee einer universellen, wissenschaftsorientierten Grundbildung für alle“ durchsetzte, die dem gegliederten System die bildungstheoretische Grundlage entzog.

11 *Dressler*, Modi der Weltbegegnung als Gegenstand fachdidaktischer Analysen, JMD 28 (2007), S. 249 [253]; *Hopmann/Künzli*, Entscheidungsfelder der Lehrplanarbeit, in: *Künzli/Hopmann* (Hrsg.), Lehrpläne, 1998, S. 17 [25]; *Tenorth*, Bildung, allgemeine Bildung, Allgemeinbildung, in: *ders*. (Hrsg.), Allgemeine Bildung, 1986, S. 7 [20 f.], der deshalb feststellt, dass das „Allgemeine“ der allgemeinen Bildung, das mindestens Inhalt des Lehrplans sein und in der Schule gelehrt werden soll, „schon problematisch [ist], bevor es explizit im ausgehenden 18. und frühen 19. Jahrhundert gefordert wird.“ Das wird übersehen von: *Schiedermair*, Pisa und die Folgen, in: *Muckel* (Hrsg.), Festschrift Rüfner, 2003, S. 799 [805], der in Reaktion auf die PISA-Ergebnisse gerade eine „Konzentration“ im Sinne einer „Abkehr von dem Prinzip der Beliebigkeit des Wissens und der Gleichwertigkeit aller Fächer“ fordert. Als Beispiel für eine pessimistische Verfallsgeschichte, die die hier skizzierten Probleme des Kanons gleichermaßen unzureichend zur Kenntnis nimmt, siehe schließlich auch: Fuhrmann, Der europäische Bildungskanon, 2004.

12 *Müller*, Lehrplantheorie und Lehrplanentwicklung, in: *Apel/Sacher* (Hrsg.), Studienbuch Schulpädagogik, 4. Aufl.,2009, S. 71 [87]; *Oelkers*, Die Zukunft der öffentlichen Bildung, in: *Seibert/Serve* (Hrsg.), Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend, 1994, S. 231 [242]; *Stryck*, Komplexität und Steuerung, in: *Avenarius u.a.* (Hrsg.), Schulen in erweiterter Verantwortung, 1998, S. 37 [38 f.]. In juristischen Arbeiten wird das Problem, wenn es überhaupt angesprochen wird, negiert. So folgt nach: *Isensee*, Integration mit Migrationshintergrund, JZ 2010, S. 317 [323], das Erziehungs- und Unterrichtsprogramm

III. Kompetenzen im Steuerungssystem des Schulwesens

Traditionell vertraut der Staat, seit er sich der Schule angenommen hat und es ihm in einem langwierigen Prozess gelang, den Einfluss anderer gesellschaftlicher Instanzen wie der Kirche oder der Kommunen immer weiter zurückzudrängen, bei der Verwaltung des Schulwesens auf eine so genannte Input-Steuerung. Über eine Vielzahl zentraler programmatischer Vorgaben wie beispielsweise Richtlinien, Lehrpläne, Stundentafeln, Verwaltungsvorschriften, Zuweisung von Personal- und Finanzmitteln, Schulbücher, Ausbildung und Examina der Lehrerinnen und Lehrer oder Prüfungsordnungen sollen die pädagogischen Interaktionen in den Schulen und deren Effekte gezielt beeinflusst werden.[13] Für den Fall der Abweichung vom vorgegebenen Input ist ein punktuell-individuelles Interventions- und Sanktionssystem in Gestalt der Dienst- und Fachaufsicht vorgesehen.[14] Eine derartige Steuerungstechnik[15] operiert mit der Vermutung, dass die struktur- und prozessbezogenen Vorgaben auch tatsächlich Steuerungspotential besitzen, dass sich die professionellen Akteure in den Schulen daran halten, und sie unterstellt, dass allein dadurch die gewünschten Ergebnisse produziert werden.[16] Dementsprechend finden sich im deutschen Bildungswesen traditionell relativ wenig Instru-

---

„dem Prinzip der Allgemeinheit", das „sich aus dem deutschen Recht und aus der deutschen Kultur wie der des Okzidents überhaupt [speist]".

13 *Abs*, Standards schulischer Bildung, in: *Andresen u.a. (Hrsg.)*, Handwörterbuch Erziehungswissenschaft, 2009, S. 819 [826]; *Lange*, PISA und kein Ende, RdJB 2003, S. 193 [193 und 201]; *ders*., Schulautonomie, ZfPäd 41 (1995), S. 21 [23]. Allgemein zum Begriff und zu den Dimensionen der „Steuerung" im Schulwesen: *Altrichter/Maag Merki*, Steuerung der Entwicklung des Schulwesens, in: *dies.* (Hrsg.), Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem, 2. Aufl., 2016, S. 1; *van Ackeren u.a*., Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems, 3. Aufl., 2015, S. 116 ff., die in Bezug auf die zu steuernden Teilaspekte schulischer Qualität die vier Dimensionen Kontext, Input, Prozess und Output unterscheiden.

14 *Hopmann*, Im Durchschnitt PISA oder Alles bleibt schlechter, in: *Criblez u.a*. (Hrsg.), Festschrift Künzli, 2006, S. 149 [152]; *Schönig*, Schulevaluation - eine neue Steuerungsphilosophie für die Qualitätsentwicklung und -sicherung in der Schule, in: *Haag u.a.* (Hrsg.), Studienbuch Schulpädagogik, 5. Aufl., 2013, S. 17 [19].

15 Zu unterschiedlichen Steuerungsbegriffen und Steuerungstheorien: *Görlitz/Burth*, Politische Steuerung, 2. Aufl., 1998, S. 77 ff.; *Voßkuhle*, Neue Verwaltungsrechtswissenschaft, in: *Hoffmann-Riem u.a.* (Hrsg.), GVerwR, 2. Aufl., 2012, Bd. I, § 1 Rn. 19. Lesenswert auch: *Mayntz*, Politische Steuerung, S. 263; *dies*., Politische Steuerung und gesellschaftliche Steuerungsprobleme, S. 186 [188 ff.], beide in: *dies*., Soziale Dynamik und politische Steuerung, 1997. Speziell für das Bildungswesens schließlich: *Scholl*, Sind die traditionellen Lehrpläne überflüssig?, 2009, S. 46 ff.

16 *Oelkers*, Zum Problem von Standards aus historischer Sicht, in: *Fitzner* (Hrsg.), Bildungsstandards, 2004, S. 11 [33], spricht vom „schönen Schein" und einer „Geschichte der Aufsicht" als einer „des zunehmenden Verzichts auf Evaluationen." Ähnlich auch: *Stryck*, Schulautonomie, in: *Döbert u.a.* (Hrsg.), Festschrift Avenarius, 2003, S. 151 [153 f.]: „Es wird subjektiv vermutend und ohne wirkliche Kenntnisse »gesteuert«." Siehe hierzu auch: *Ertl*, Educational Standards and the Changing Discourse on Education, OER 32 (2006), S. 619 [625]: „The state trusts that the prescription of content in the curriculum, the definition of national standards for teacher training and the accreditation of teacher qualifications suffice to ensure a sufficient quality of education at schools". In der juristischen Literatur spricht *Hermann Avenarius* schließlich von einer „kühnen Vermutung", die sich allerdings „längst als Irrglaube erwiesen" habe (*Avenarius*, Qualitätsentwicklung im Schulwesen, 2009, S. 3).

mente und Verfahren, mit denen der so genannte Output der Schulen sowie der Schülerinnen und Schüler festgestellt und kontrolliert wird.[17] Soweit solche Instrumente vorhanden sind, beschränken sie sich im Wesentlichen auf das, was im Terminus der Schul*aufsicht* angedeutet und landläufig mit ihr in Verbindung gebracht wird, nämlich auf Unterrichtsbesuche, Personalbeurteilungen oder eben die einzelfallbezogene Sanktion des Fehlverhaltens einzelner Lehrerinnen und Lehrer.[18] Was aber die Schülerinnen und Schüler in einem bestimmten Zeitraum tatsächlich gelernt haben und welche Leistungen die Schulen mit den ihnen zur Verfügung gestellten finanziellen, personellen und sachlichen Mitteln erbringen, bleibt in einem inputorientierten Steuerungsmodell so lange von geringem Interesse, wie „die feste Hoffnung, dass die Schule schon Gutes tue – und dieses auch gut tue",[19] nicht in Frage gestellt wird.[20]

Mit der Umstellung der Steuerung des deutschen Schulwesens auf eine stärker outputorientierte Steuerungstechnologie wird der über internationale Schulleistungsstudien propagierte Begriff der Kompetenz im deutschen Bildungswesen fest implementiert. Denn zentraler Bestandteil eines auf den Output fokussierten Systems der Steuerung und Qualitätssicherung im Bildungswesen sind so genannte Bildungsstandards, mit denen fachbezogen oder fächerübergreifend Leistungserwartungen hinsichtlich der Kenntnisse und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler gerade in Gestalt von Kompetenzen beschrieben werden.[21] Für die Schulen und die Lehrerinnen und Lehrer

---

17 *Stryck*, Komplexität und Steuerung, in: *Avenarius u.a.* (Hrsg.), Schulen in erweiterter Verantwortung, 1998, S. 37 [46]; *Avenarius*, Schulautonomie auf dem verfassungsrechtlichen Prüfstand, in: *Aschke/Schmidt-De Caluwe* (Hrsg.), Festschrift von Zezschwitz, 2005, S. 82 [91]; *ders*., Die Rolle der Schulaufsicht gegenüber der selbständiger werdenden Schule, ZBV 15 (2000), S. 44 [52]. Siehe auch: ders., in: *ders*., Schulrecht, 8. Aufl., 2010, S. 259.

18 *Baumert*, Vergleichende Leistungsmessung im Bildungsbereich, in: *Oelkers* (Hrsg.), Zukunftsfragen der Bildung, 2001, S. 13 [14]. Ebenso: *Stryck*, Schulautonomie, in: *Döbert u.a.* (Hrsg.), Festschrift Avenarius, 2003, S. 151 [153].

19 *Böttcher*, Bildungsstandards und Kerncurricula, in: *Schlömerkemper* (Hrsg.), Bildung und Standards, 2004, S. 231 [232].

20 *Gruner/Hofmann*, Schulaufsicht im Umbruch?, ZBV 15 (2000), S. 63 [64]; *Oelkers*, Ganztagsschulen, Gesamtschulen und demokratische Schulstruktur, Pädagogik 55 (2003), S. 36 [37].

21 Zu Bildungsstandards: *Abs*, Standards schulischer Bildung, in: *Andresen u.a.* (Hrsg.), Handwörterbuch Erziehungswissenschaft, 2009, S. 819; *Benner* u.a., Implementation von Bildungsstandards, in: *Klieme/Tippelt* (Hrsg.), Qualitätssicherung im Bildungswesen, 2008, S. 210; *Brügelmann*, Bildungsstandards und zentrale Kompetenztests, Recht & Bildung 2006, S. 8; *Heid*, Standardsetzung, in: *Füssel/Roeder* (Hrsg.), Recht – Erziehung – Staat, 2003, S. 176; *Klieme*, Begründung, Implementation und Wirkung von Bildungsstandards, ZfPäd 50 2004, S. 625; *Köller*, Bildungsstandards, in: *Tippelt/Schmidt* (Hrsg.), Handbuch Bildungsforschung, 3. Aufl., 2010, S. 529; *Meyer*, Bildungsstandards, in: *Horn u.a.* (Hrsg.), Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft, Bd. 1, 2012, S. 185; *Tenorth*, Bildungsstandards und Kerncurriculum, ZfPäd 50 (2004), S. 650; *ders*., Bildungsziele, Bildungsstandards und Kompetenzmodelle, RdJB 2003, S. 156; *Uhl*, Die Bildungsstandards, die Outputsteuerung und ihre Kritiker, Pädagogische Rundschau 65 (2011), S. 665; *Zierer*, Bildung und Kompetenz, VWP 88 (2012), S. 30 [36 ff.]. Aus historischer Perspektive: *Oelkers*, Zum Problem von Standards aus historischer Sicht, in: *Fitzner* (Hrsg.), Bildungsstandards, 2004, S. 11. Grundlegend für die Entwicklungsprozesse im deutschen Schulwesen schließlich die Anfang des Jahrtausends vom Bund in Auftrag gegebene Expertise: *BMBF* (Hrsg.), Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards, 2009.

dienen die Bildungsstandards, die den staatlichen Bildungs- und Erziehungsauftrag konkretisieren und die für alle allgemeinbildenden Schulen einen verbindlichen inhaltlichen Rahmen konstituieren, als extern gesetzte Orientierungsmarken.[22] Obgleich Bildungsstandards somit ein klassisches Element der Input-Steuerung sind und sich insoweit nicht von Lehrplänen unterscheiden,[23] ist ihr starker Bezug zu einem outputorientierten Steuerungsmodell doch evident.[24] Sie können interpretiert werden als steuerungstechnologische Reaktion auf ein häufig konstatiertes und empirisch belegbares Steuerungsdefizit klassischer Lehrpläne, die in kanonisierter und zumeist auf Fächer, Jahrgangsstufen und Schularten bezogener Form Ziele und Programme schulischer Lernprozesse vorgeben und ordnen.[25] Ihre schon im Begriff angelegte und auch im rechtswissenschaftlichen Diskurs geteilte[26] Unterstellung einer steuernden Wirkung scheitert bereits daran, dass Lehrpläne von Lehrkräften häufig missachtet oder nur als unverbindliche Orientierungshilfen für die eigene Unterrichtsgestaltung betrachtet werden.[27] Die Folgen sind ganz erhebliche Differenzen zwischen dem offiziellen und dem tatsächlichen bzw. individuellen Lehrplan, bei dem die Lehrplanvorgaben im Hinblick auf die spezifischen schulischen und unterrichtsbezogenen Rah-

---

22 *Müller*, Lehrplantheorie und Lehrplanentwicklung, in: *Apel/Sacher* (Hrsg.), Studienbuch Schulpädagogik, 4. Aufl., 2009, S. 71 [97].

23 *Avenarius*, Bildungsstandards auf dem rechtlichen Prüfstand, RdJB 2005, S. 423 [425]. Ebenso: *Abs*, Standards schulischer Bildung, in: *Andresen u.a.* (Hrsg.), Handwörterbuch Erziehungswissenschaft, 2009, S. 819 [826 f.].

24 Ohne dass dadurch die gegenwärtigen Modifikationen der Steuerungstechnologie in ihrer Bedeutung verkannt würden, trifft folglich die Beobachtung eher die Realität, dass man es mit einer deutlichen Verschiebung des Fokus auf eine Output-Steuerung zu tun hat, allerdings unter grundsätzlicher Beibehaltung einzelner inputbezogener Steuerungsinstrumente, d.h. dass im Steuerungssystem des Schulwesens eine „Mischung mit einem anderen Verhältnis zwischen Input und Output entsteht" (*Kussau/Brüsemeiste*r, Governance, Schule und Politik, 2007, S. 190).

25 In der Lehrplanforschung werden vier konstitutive Merkmale für die Definition des Begriffs „Lehrplan" genannt: die Inhaltsdimension (Lehrgut, Lehrinhalt, Stoffgebiet), die Zieldimension (Lehrzweck, Bildungs-, Lernziele), die Ordnungsdimension (zeitliche Aufteilung und Anordnung, Reihenfolge, Methoden, Umfang), sowie die Auswahldimension (nach Altersstufen, Klassen, Schularten, -stufen, -zweigen, fachlichen, gesellschaftlichen, psychologischen, philosophischen Gesichtspunkten). Siehe: *Müller*, Lehrplantheorie und Lehrplanentwicklung, in: *Apel/Sacher* (Hrsg.), Studienbuch Schulpädagogik, 4. Aufl., 2009, S. 71 [72].

26 Nach: *von Campenhausen*, Die staatliche Schulaufsicht, in: *Nevermann/Richter* (Hrsg.), Verfassung und Verwaltung der Schule, 1979, S. 279 [285 f.], der sich insoweit einer Formulierung des Pädagogen *Erich Weniger* bedient (siehe: *Weniger*, Didaktik als Bildungslehre, 3. Aufl., 1960, S. 22) wohnt dem Lehrplan eine „relativ große Macht inne, das Geforderte zur Geltung zu bringen." Ähnliche Kurzschlüsse zwischen dem Lehrplan und der Schulwirklichkeit auch bei: *Wimmer*, Konturen einer gerechten Schule, DVBl. 1981, S. 473 [475].

27 Bei einer Untersuchung gaben 51 % der befragten Lehrerinnen und Lehrer an, dass sie ein Jahr und länger keinen Blick mehr auf die Lehrpläne geworfen hätten. Siehe: *Vollstädt*, Steuerung von Schulentwicklung und Unterrichtsqualität durch staatliche Lehrpläne?, in: *Füssel/Roeder* (Hrsg.), Recht – Erziehung – Staat, 2003, S. 194 [205]. Hierzu auch: *Höhmann/Vollstädt*, So überflüssig wie ein Kropf?, Pädagogik 48 (1996), S. 9 [10]; *Müller*, Lehrplantheorie und Lehrplanentwicklung, in: *Apel/Sacher* (Hrsg.), Studienbuch Schulpädagogik, 4. Aufl., 2009, S. 71 [76].

menbedingungen vor Ort reformuliert und auf der Grundlage der je eigenen professionellen Kompetenzen, Erfahrungen und Kommunikationen der Lehrkräfte mit Kolleginnen und Kollegen interpretiert und adaptiert werden.[28] Vor allem aber sind die klassischen Lehrpläne hinsichtlich ihrer teleologischen und programmatischen Direktiven häufig zu unbestimmt und nicht selten zu überfrachtet, als dass man ihnen entnehmen könnte, was Schülerinnen und Schüler am Ende eines bestimmten Zeitraumes gelernt haben sollen.[29] Anders aber als herkömmliche Lehrpläne, die die Bildungs- und Erziehungsziele, pädagogischen Aufgaben und an Schülerinnen und Schüler gerichteten Leistungserwartungen nur sehr unbestimmt formulieren, auf die Angabe entsprechender Operationalisierungsstrategien weitgehend verzichten und sich deshalb kaum für ein Steuerungsregime eignen, bei dem gerade die Erfassung der erbrachten Leistungen im Vordergrund steht, sollen Bildungsstandards genau dies mit hoher Präzision leisten.[30] Um ihre gegenüber Lehrplänen überlegene Steuerungsfunktion in der schulischen Praxis auch tatsächlich zu entfalten, versuchen Bildungsstandards exakt anzugeben, was bis zu einem bestimmten Zeitraum gelehrt und gelernt werden soll, und sie übersetzen die derart beschriebenen Kompetenzen in reliable, valide und graduell differenzierte Testaufgaben, damit überhaupt mit empirischen Mitteln überprüft werden kann, in welchem Ausmaß die Bildungsstandards erreicht worden sind.[31] Durch die regelmäßige Durchführung standardbezogener Tests sollen Bildungsstandards langfristig nicht nur einen höheren Verbindlichkeitsgrad erhalten als Lehrpläne. Vor allem sollen die standardbezogenen Leistungen von Schülerinnen und Schülern miteinander verglichen werden können. Basierend auf den in dieser Weise gewonne-

---

28 *Biehl* u.a., Wie wirken Lehrpläne?, Pädagogik 48 (1996), S. 32 [33 f.]; *Künzli*, Curriculum und Lehrmittel, in: *Andresen u.a.* (Hrsg.), Handwörterbuch Erziehungswissenschaft, 2009, S. 134 [142]; *Hericks u.a.*, Forschung zu Didaktik und Curriculum, in: *Helsper/Böhme* (Hrsg.), Handbuch der Schulforschung, 2. Aufl., 2008, S. 747 [752]; *Klafki*, Curriculum, in: *Wulf* (Hrsg.), Wörterbuch der Erziehung, 6. Aufl., 1984, S. 117 [122]; *Vollstädt*, Steuerung von Schulentwicklung und Unterrichtsqualität durch staatliche Lehrpläne?, in: *Füssel/Roeder* (Hrsg.), Recht – Erziehung – Staat, 2003, S. 194 [199 f.]. Für Bildungsstandards, siehe: *Heid*, Standardsetzung, in: *Füssel/Roeder* (Hrsg.), a.a.O., S. 176 [183 f.].

29 *Avenarius*, Bildungsstandards auf dem rechtlichen Prüfstand, RdJB 2005, S. 423 [426]; *Bellmann*, Ökonomische Dimensionen der Bildungsreform, Neue Sammlung 45 (2005), S. 15 [25]; *Ertl*, Educational Standards and the Changing Discourse on Education, OER 32 (2006), S. 619 [624 f.]; *Künzli*, Curriculum und Lehrmittel, in: *Andresen u.a.* (Hrsg.), Handwörterbuch Erziehungswissenschaft, 2009, S. 134 [143 f.]; *Tenorth*, Bildungsziele, Bildungsstandards und Kompetenzmodelle, RdJB 2003, S. 156 [159].

30 *Böttcher*, Kerncurricula und die Steuerung der allgemeinbildenden Schulen, in: *Füssel/Roeder* (Hrsg.), Recht – Erziehung – Staat, 2003, S. 215 [218 ff.]. Siehe auch: *Klieme*, Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards, in: *Fitzner* (Hrsg.), Bildungsstandards, 2004, S. 256 [258].

31 *Böttcher*, Kerncurricula und die Steuerung der allgemeinbildenden Schulen, in*: Füssel/Roeder* (Hrsg.), Recht – Erziehung – Staat, 2003, S. 215 [218 ff.]; *Meyer*, Bildungsstandards, in: *Horn u.a.* (Hrsg.), Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft, Bd. 1, 2012, S. 185 [185]; *Müller*, Lehrplantheorie und Lehrplanentwicklung, in: *Apel/Sacher* (Hrsg.), Studienbuch Schulpädagogik, 4. Aufl., 2009, S. 71 [97 und 101]. Nach: *Oelkers*, Ganztagsschule und Bildungsstandards, in: *Appel u.a.* (Hrsg.), Jahrbuch Ganztagsschule 2009, 2009, S. 38 [38], erfordern Bildungsstandards „validierte Aufgabenkulturen, die fortdauernd erneuert werden.“.

nen Ergebnissen soll schließlich die pädagogische Arbeit in den Schulen optimiert und so die Qualität der schulischen Bildung und Erziehung gesichert werden.[32]

IV. Kritik an Kompetenzen und Kompetenzmodellen

Vor diesem steuerungstechnologischen Hintergrund wird deutlich, dass Bildungsstandards mit den ihnen inhärenten Kompetenzen und Kompetenzmodellen in der Zukunft das primäre Instrument darstellen, mit denen der gesetzliche Bildungs- und Erziehungsauftrag gemäß Art. 7 Abs. 1 GG inhaltlich ausgestaltet wird. Aufgrund ihrer Vorrangstellung gegenüber Lehrplänen, ihrem Einfluss auf die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern, ihrer zentralen Bedeutung innerhalb eines neu arrangierten Steuerungssystems des deutschen Schulwesen sowie ihrer Funktion als Referenzpunkt für ein engmaschiges Netz von Test- und Qualitätssicherungsverfahren werden sie nicht nur als Vorgaben für individuelle Lernprozesse fungieren, „sondern als Konkretisierung des Bildungsauftrags der *ganzen Schule* und letztlich des *gesamten Bildungssystems*".[33] Umso wichtiger erscheint es, sich die Kritik zu vergegenwärtigen, die an dem mit Bildungsstandards transportierten Verständnis von Bildung und Erziehung geübt wird.

1. Funktionalistisches und anwendungsorientiertes Bildungsverständnis

Es ist bereits angeklungen, dass sich das an den Anforderungen und Aufgabenpools internationaler Schulleistungsstudien orientierte und auf Lernstandserhebungen und zentralisierte Prüfungen fokussierte Bildungsverständnis der deutschen Bildungsstandards durch ein auf den angloamerikanischen *Literacy*-Begriff[34] Bezug nehmendes funktionalistisches beziehungsweise praktisches Verständnis von Bildung auszeichnet. Es konzentriert sich auf die Vermittlung von vorwiegend kognitiven Kompetenzen, Fertigkeiten und Problemlösungskapazitäten, die in modernen Gesellschaften für die Bewältigung alltäglicher, schulischer oder beruflicher Herausforderungen in kon-

32 *Abs*, Standards schulischer Bildung, in: *Andresen u.a.* (Hrsg.), Handwörterbuch Erziehungswissenschaft, 2009, S. 819 [827]; *Avenarius*, in: *ders*., Schulrecht, 8. Aufl., 2010, S. 272; *Oelkers*, Zum Problem von Standards aus historischer Sicht, in: *Fitzner* (Hrsg.), Bildungsstandards, 2004, S. 11 [35 f. und 37].

33 *Müller*, Lehrplantheorie und Lehrplanentwicklung, in: *Apel/Sacher* (Hrsg.), Studienbuch Schulpädagogik, 4. Aufl., 2007, S. 71 [97], Hervorh. i.O.

34 „Literacy" bezieht sich nicht, wie der Begriff vermuten lassen könnte, allein auf Lese- und Schreibfähigkeiten, sondern wird darüber hinaus mit anderen Inhaltsbereichen schulischen Lehrens und Lernens verbunden und etwa als „Mathematical Literacy" oder „Scientific Literacy" konzipiert. Ausführlich zum „Literacy"-Konzept speziell bei PISA: *Kiel*, Literalität, in: *Andresen u.a.* (Hrsg.), Handwörterbuch Erziehungswissenschaft, 2009, S. S. 592 [593 f. und 595 ff.]. Zu den historischen Hintergründen der Verwendung des „Literacy-Konzepts" durch die *OECD*: *von Bogdandy/Goldmann,* Taming und Framing Indicators, in: *Davis et al*. (eds.), Governance by Indicators, 2012, S. 52 [57 f.]. Überaus erhellend hierzu schließlich die Gegenüberstellung der Begriffe „Literacy" und „Grundbildung" bei: *Bohl*, Empirische Unterrichtsforschung und Allgemeine Didaktik, DDS 96 (2004) S. 414 [419 f.].

kreten Anwendungssituationen für erforderlich gehalten werden.[35] Schulinhalte sollen mithin so gelehrt werden, dass sie für die Schülerinnen und Schüler in deren Lebenswelt beziehungsweise späterem Beruf einen „Gebrauchswert“[36] haben. Ob der den Standards inhärente Begriff der „Kompetenz“ eigentlich nichts anders meint als das, was mit dem Begriff der „Bildung“ schon immer beschrieben worden ist und der Kompetenzbegriff insofern lediglich die „konsequente Fortsetzung und diskutierbare Operationalisierung“[37] des Bildungsbegriffs darstellt, kann daher mit guten Gründen bezweifelt werden. Viel eher scheint es, als werde durch solche Äußerungen die für den Kompetenzbegriff charakteristische funktionalistische Prägung ebenso heruntergespielt, wie die nahezu allen bisherigen Bildungstheorien zuwiderlaufende Forderung nach dem Erlernen „motivationaler“ oder „volitionaler Bereitschaften“,[38] wäh-

35 *van Ackeren u.a.,* Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems, 3. Aufl., 2015, S. 128 ff.; *Messner*, PISA und Allgemeinbildung, ZfPäd 49 (2003), S. 400 [402 ff.]; *Wiater*, Bildung und Erziehung, in: *Sandfuchs u.a.* (Hrsg.), Handbuch Erziehung, 2012, S. 18 [19]; *Köller/Schöps*, Die deutsche Schule im Lichte internationaler Schulleistungsuntersuchungen (TIMSS, PISA, PIRLS/IGLU, DESI und TEDS-M), in: *Haag u.a.* (Hrsg.), Studienbuch Schulpädagogik, 5. Aufl., 2013, S. 72 [79], dort auch zu angelsächsischen Diskursen, in denen das Literacy-Konzept damit gerechtfertigt wird, dass sich unter Bedingungen eines permanenten und raschen Wandels in modernen Industriegesellschaften neue Qualifikationsanforderungen insb. im Hinblick auf muttersprachliche, mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen ergeben. Die für die Durchführung von PISA in Deutschland verantwortlichen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sprechen von einem „funktionalistisch orientierten Grundbildungsverständnis, für das die Anwendung – oder vorsichtiger: die Anschlussfähigkeit – erworbener Kompetenzen in authentischen Lebenssituationen den eigentlichen Prüfstein darstellt“ (*Baumert* u.a., PISA 2000, in: *ders. u.a.* (Hrsg.), PISA 2000, 2001, S. 15 [17]).

36 *Messner*, PISA und Allgemeinbildung, ZfPäd 49 (2003), S. 400 [402].

37 *Tenorth*, Idee und Konzeption von Bildungsstandards, in: *Wernstedt/John-Ohnesorg* (Hrsg.), Bildungsstandards als Instrument schulischer Qualitätsentwicklung, 2009, S. 13 [16]. Vgl. auch: ders., Bildung, GWU 63 (2012), S. 567 [567 f.], wo hervorgehoben wird, dass sich bei der Gründung der *Berliner Universität* schon *Wilhelm von Humboldt* „im Plädoyer für verwertbare Qualifikationen zugleich gegen andere, berufsferne und zweckfreie Erwartungen an die Rolle der Universität und des Gelehrten abgegrenzt“ habe und für ihn „Bildung Ressource [ist], individuell wie gesellschaftlich, politisch wie ökonomisch zugleich relevant und notwendig.“ Auch in der Expertise zu den Bildungsstandards wird explizit festgestellt, dass „„Kompetenzen“ […] solche Fähigkeiten der Subjekte [beschreiben], die auch der Bildungsbegriff gemeint und unterstellt hatte“ (*BMBF* (Hrsg.), Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards, 2009, S. 65). Zur Gleichsetzung von Bildung und Kompetenz in der einflussreichen Expertise, siehe die darauf bezogene ausführliche, allerdings rein affirmative Darstellung bei: *Scholl*, Sind die traditionellen Lehrpläne überflüssig?, 2009, S. 106 ff.

38 Für diese Kritik am Kompetenzbegriff, siehe: *Koch*, Kompetenz, VWP 86 (2010), S. 323 [326], der in der Forderung, auch das Wollen zu lernen, die konsequente Folge „der Instrumentalisierung der »Ressource« Mensch […] in einem »funktionalistischen« Ansatz“ erblickt. Sehr kritisch auch: *Ladenthin*, Kompetenzorientierung als Indiz pädagogischer Orientierungslosigkeit, PROFIL September 2011, S. 1 [2 f.], demzufolge „[e]ine solche Verhaltensmodifikation […] massiv auf das [zielt], was zu schützen alle bisherigen Bildungstheorien angestrebt hatten, nämlich den freien Willen und damit das Wollen des Selbst, das uns selbst bestimmt.“ Insoweit sei „die Kompetenztheorie die bisher ausgeprägteste Form einer Theorie der Fremdsteuerung“.

rend zugleich die mit dem Bildungsbegriff assoziierten Semantiken der Verfeinerung und Kultivierung durch die Vorstellung der „Steigerung" ersetzt und die Vielfalt und Heterogenität unterschiedlicher Bildungskonzepte, die in philosophischen Reflexionen der vergangenen Jahrhunderte unter dem Begriff „Bildung" entwickelt worden sind, unterschlagen werden.[39] Da die deutschen Bildungsstandards an den maßgeblich von der *OECD* gesetzten, verbreiteten und propagierten Terminus der Kompetenz anschließen, kann man darüber hinaus die Frage aufwerfen, ob der schon allein aufgrund der Aufgabenbeschreibung der *OECD* sowie ihrer Geschichte stark von ökonomischen Parametern und einer reichlich verkümmerten[40] Humankapitaltheo-

39 *Gruschka*, Bildungsstandards, PROFIL April 2009, S. 10 [13 ff.], mit der zwar süffisanten, in der Sache aber wohl nur schwer von der Hand zu weisenden Bemerkung: „Siehe da: *Humboldt* gleich *Campe*, *Weinert* gleich *Chomsky*, *Adorno* gleich *Baader*, *Piaget* gleich *Klippert*, *Klafki* gleich *Prenzel* usf." Kritisch auch: *Grigat*, Die Nacht, in der alle Kühe schwarz sind, Forschung & Lehre 2010, S. 250; *Krautz*, Bildung als Anpassung?, Fromm Forum 13/2009, S. 87 [93 f.]; *Messner*, PISA und Allgemeinbildung, ZfPäd 49 (2003), S. 400 [400 f.]. Sogar das deutsche PISA-Konsortium räumt ein, „dass die PISA-Tests mit ihrem Verzicht auf transnationale curriculare Validität […] und der Konzentration auf die Erfassung von Basiskompetenzen ein didaktisches und bildungstheoretisches Konzept mit sich führen", das zudem „normativ" sei (*Baumert u.a.*, PISA 2000, in: *ders. u.a.* (Hrsg.), PISA 2000, 2001, S. 15 [19], *Hervorh*. F.H.). Und *Jürgen Baumert*, der in der deutschen Presse als „PISA-Papst" (*Kerstan*, Der Schülerlotse geht von Bord, Die Zeit v. 1. Juli 2010, S. 67), „Mister PISA" (*Berg*, Goodbye, Mister PISA, Berliner Zeitung v. 2. Juli 2010, S. 26) oder „Sphinx" der Bildungsforschung (*Schmoll*, Die Sphinx geht, FAZ v. 24. Juni 2010, S. 8) bezeichnet wird, gesteht zu, dass die standardisierten Untersuchungen „den ihnen zu Grunde liegenden Bildungsbegriff oder das vorausgesetzte Fachverständnis" bislang nicht hinreichend theoretisch explizieren (*Baumert*, Vergleichende Leistungsmessung im Bildungsbereich, in: *Oelkers* (Hrsg.), Zukunftsfragen der Bildung, 2001, S. 13 [24 f.]). Für die internationale Schulleistungsforschung wird deshalb gefordert, dass diese „dringend einer bildungstheoretischen Ergänzung und Rahmung bedarf, welche die pädagogischen Implikationen dieser Forschungseinrichtung offen legt und ihre Anschlussprobleme an pädagogische Theorieentwicklung, erziehungswissenschaftliche Forschung und pädagogische Praxisoptimierung reflektiert" (*Benner*, Die Struktur der Allgemeinbildung im Kerncurriculum moderner Bildungssysteme, ZfPäd 48 (2002), S. 68 [68]).

40 Zur Rückständigkeit der humankapitaltheoretischen Ausführungen der *OECD* und zu ihrer Ignoranz gegenüber nicht selbst oder von anderen internationalen Organisationen in Auftrag gegebenen Forschungsstudien, die einen Zusammenhang zwischen Bildungsinvestitionen und Wirtschaftswachstum empirisch bislang nicht nachweisen konnten: *Radtke*, Die Erziehungswissenschaft der *OECD*, Erziehungswissenschaft 14 (2003), S. 109 [120 und 125 f.]; Rinne et al., Too Eager to Comply?, EERJ 3 (2004), S. 454 [461]; *Tenorth*, Modell für unsichere Zeiten, Die Politische Meinung 57 (2012), S. 31 [32]; *ders*., Bildung, GWU 63 (2012), S 567 [579]. Zu den bis jetzt noch nicht überwundenen analytischen, methodischen und empirischen Schwierigkeiten, insb. im Hinblick auf die Berechnung und den Nachweis individueller und vor allem sozialer Bildungsrenditen, sowie zu den gerade auch deshalb in ihren Ergebnissen stark divergierenden Untersuchungen ferner: *Bodenhöfer/Riedel*, Bildung und Wirtschaftswachstum, in: *von Weizsäcker* (Hrsg.), Bildung und Wirtschaftswachstum, 1998, S. 11 [15 ff.]; *Hummelsheim/Timmermann,* Bildungsökonomie, in: *Tippelt/Schmidt* (Hrsg.), Handbuch Bildungsforschung, 3. Aufl., 2010, S. 93 [98 ff.]; *Karatzia-Stavlioti/Lambropoulos*, Education and Economic Development, in: *Cowen/Kazamias* (eds.), International Handbook of Comparative Education, 2009, S. 633 [640 ff.]; *Conrad*, Education and Economic Growth, MPRA Paper No. 18176, 2007.

rie[41] durchdrungene Kompetenzbegriff,[42] der darauf zielt, „Technologien des Selbst" im Sinne *Michel Foucaults*[43] zu entwickeln und „sich an eine durch Wandel, Komplexität und wechselseitige Abhängigkeit gekennzeichnete Welt *anzupassen*"[44] bezie-

41 Grundlegend die Arbeiten der beiden Nobelpreisträger für Wirtschaftswissenschaften *Theodore W. Schultz* und *Gary S. Becker*: *Schultz*, Investment in Human Capital, 1961; *ders*., The Economic Value of Education, 1963; *Becker*, Human Capital, 3rd ed. 1993. Zur gegenwärtigen Diskussion der Humankapitaltheorie, die trotz ihrer unübersehbaren Defizite nicht zuletzt infolge der Aktivitäten der *OECD* in den letzten Jahren „eine beachtliche Renaissance erfahren" (Weiß/Timmermann, Bildungsökonomie und Schulstatistik, in: *Helsper/Böhme* (Hrsg.), Handbuch der Schulforschung, 2. Aufl., 2008, S. 239 [242]) hat: *Hummelsheim/Timmermann*, Humankapital und Bildungsrendite, in: *Barz* (Hrsg.), Handbuch Bildungsfinanzierung, 2010, S. 123; *Weiß/Timmermann,* a.a.O., S. 239.

42 Zur Festlegung der politischen Prioritäten der PISA-Studie „in the context of the *OECD* objectives": *OECD*, Measuring Student Knowledge and Skills, 1999, S. 17. Zur Prägung der Bildungspolitik durch humankapitalistische Theorien der Bildungsökonomie**:** *OECD*, Human Capital Investment, 1998, wo das Instrument der empirischen Erhebung des „Student achievement in particular areas of knowledge and competence at different stages of school education" mit der „formation of human capital" kurzgeschlossen wird (a.a.O., S. 83). Zwar definiert die *OECD* „human capital" in einzelnen Schriften nicht rein ökonomisch, sondern einschließlich „attributes that permit full social and democratic participation in adult life" (*OECD*, Measuring Student Knowledge and Skills, 1999, S. 11; vgl. auch: *dies*., The Well-being of Nations, 2001, S. 18). Die für die *OECD* auch historisch nachweisbare Dominanz der ökonomischen Perspektive auf das Bildungssystem wird dadurch aber nicht beseitigt (siehe auch: *Jakobi/Martens*, Expanding and Intensifying Governance, in: *Martens/Jakobi* [eds.], Mechanisms of *OECD* Governance, 2010, S. 163 [164 f.]; *Martens/Niemann*, Governance by Comparison, 2010, S. 1).

43 *Foucault*, Technologien des Selbst, in: *ders. u.a.* (Hrsg.), Technologien des Selbst, 1993, S. 24; *ders*., Die Gouvernementalität, in: *Bröckling u.a*. (Hrsg.), Die Gouvernementalität, 2000, S. 41, sowie speziell zur Schule: ders., Überwachen und Strafen, 1994, S. 220 ff. Hierzu für die Bildungspolitik der *OECD* im Allgemeinen und dem Kompetenzbegriff im Besonderen: *Burchardt*, Hintergründe der Kompetenzdoktrin, VWP 88 (2012), S. 7 [9 f.]; *Grek*, Governing by Numbers, JEP 24 (2009), S. 23 [35]; für das „lebenslange Lernen" vgl. auch: *Höhne*, Ökonomisierung von Bildung, in: *Bauer u.a.* (Hrsg.), Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie, 2012, S. 797 [802 f.].

44 *OECD*, Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen, 2005, S. 9.

hungsweise „*anpassungsfähige* Eigenschaften“[45] zu produzieren,[46] nicht auch auf die nationalen Bildungsstandards durchschlägt.

2. Vernachlässigung nicht-standardisierbarer Aspekte von Bildung und Erziehung

Hinzu kommt, dass infolge des von den Bildungsstandards transportierten Bildungsverständnisses Dimensionen schulischer Bildung und erst recht schulischer Erziehung, die sich nicht oder nur schwer standardisieren sowie in operationalisierbare und testfähige Kompetenzbeschreibungen übersetzen lassen, weitgehend unberücksichtigt bleiben.[47] Das wird sogar von der Kultusministerkonferenz selbst zugegeben, die in ihrer grundlegenden Verlautbarung zu Bildungsstandards zwar hervorhebt, dass Schulqualität „mehr als das Messen von Schülerleistungen anhand von Standards“ ist, denn der „Auftrag der Schule“ gehe „weit über die funktionalen Ansprüche von Bildungsstandards hinaus.“[48] Er ziele daneben „auf Persönlichkeitsentwicklung und Weltorientierung“ und umfasse eine Erziehung mündiger Bürger, „die verantwortungsvoll, selbstkritisch und konstruktiv ihr berufliches und privates Leben gestalten und am politischen und gesellschaftlichen Leben teilnehmen.“[49] Verwiesen wird außerdem auf den Beschluss „Zur Stellung des Schülers in der Schule“[50] aus dem

---

45 *OECD*, Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen, 2005, S. 8. Vgl. ferner: a.a.O., S. 10: „In den meisten *OECD*-Ländern wird Wert auf Flexibilität, Unternehmergeist und Eigenverantwortung gelegt. Von den Menschen wird nicht nur Anpassungsfähigkeit, sondern auch Innovationsfähigkeit, Kreativität, Selbstverantwortung und Eigenmotivation erwartet.“ Affirmativ auch: *Rychen, OECD* Referenzrahmen für Schlüsselkompetenzen, in: *Bormann/de Haan* (Hrsg.), Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung, 2008, S. 15 [insb. 17].

46 Besonders scharfe Kritik hieran bei: *Krautz*, Kompetenzen machen unmündig, 2. Aufl., 2015, S. 13 f.; *ders*., Bildung als Anpassung?, Fromm Forum 13/2009, S. 87 [insb. 93 ff.]; ders., Pädagogik unter dem Druck der Ökonomisierung, Pädagogische Rundschau 61 (2007), S. 71. Vgl. auch: *Burchardt*, Hintergründe der Kompetenzdoktrin, VWP 88 (2012), S. 7; *Koch*, Kompetenz, VWP 86 (2010), S. 323 [325 ff.]; *Lühmann*, Zur Handhabbarkeit von Bildung, VWP 88 (2012), S. 414 [416 ff.]. Vermittelnd hingegen: *Messner*, PISA und Allgemeinbildung, ZfPäd 49 (2003), S. 400 [406 f.]; *ders*., Das Bildungskonzept von PISA als Teil einer globalen gesellschaftlichen Neuorientierung, in: *Brüsemeister/Eubel* (Hrsg.), Zur Modernisierung der Schule, 2003, S. 187. Demgegenüber pochen in Deutschland für PISA zuständige Verantwortliche darauf, dass sich in den Rahmenkonzeptionen der PISA-Studie nichts „[v]on dem angeblichen Ziel [findet], Schule solle Menschenmaterial produzieren“ (*Klieme u.a.*, Wo die PISA-Kritik irrt, Nr. 5; vgl. auch: ders., Bildung unter undemokratischem Druck?, in: *Ludwig u.a.* (Hrsg.), Bildung in der Demokratie II, 2011, S. 289 [293 ff.]).

47 *Müller*, Lehrplantheorie und Lehrplanentwicklung, in: *Apel/Sacher* (Hrsg.), Studienbuch Schulpädagogik, 4. Aufl., 2009, S. 71 [98 f.]; *Sälzer/Prenzel*, PISA 2012, in: *Prenzel u.a.* (Hrsg.), PISA 2012, 2013, S. 11 [14].

48 *KMK* (Hrsg.), Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz, 2005, S. 6.

49 *KMK* (Hrsg.), Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz, 2005, S. 6 f.

50 Beschluss der *KMK* vom 25. Mai 1973, abgedruckt in: *KMK* vom 7. Dezember 1981 (EL 44), Nr. 824, S. 2 ff. Zu diesem Beschluss: *Avenarius*, in: *ders*., (Hrsg.), Schulrecht, 8. Aufl., 2010, S. 111.

Jahr 1973, in dem die Kultusministerkonferenz in Anlehnung an Landesverfassungen, Schulgesetze, Rechts- und Verwaltungsvorschriften sowie Bildungspläne ein breites Spektrum an Bildungs- und Erziehungszielen als Grundlage schulischer Bildung und Erziehung entfaltet.[51] Gleichwohl beschränken sich die bislang von der Kultusministerkonferenz beschlossenen Bildungsstandards ausschließlich auf die Formulierung leistungs- und funktionsbezogener Kompetenzen im kognitiven Bereich, wohingegen insbesondere sinnliche, soziale, ethische, moralische, religiöse oder ästhetische Kompetenzen ebenso ins Hintertreffen geraten wie die mit den gemessenen Schülerleistungen in einem Implikationszusammenhang stehenden didaktischen oder organisatorisch-institutionellen Qualitätsbedingungen von Lehr- und Lernprozessen.[52] Ferner verschwinden auch problematisierende, kritisierende oder räsonierende Aspekte von Bildung zwar nicht gänzlich,[53] werden gleichwohl aber stark vernachlässigt.[54] Be-

51 *KMK* (Hrsg.), Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz, 2005, S. 6 f.

52 In erziehungswissenschaftlichen Arbeiten wird von einer „einseitige[n] Output-Orientierung" gesprochen, die „eine problematische Fixierung auf die Ergebnisse von Unterricht (Produkt- und Perfomanzorientierung)" bedinge (Müller, Lehrplantheorie und Lehrplanentwicklung, in: *Apel/Sacher* (Hrsg.), Studienbuch Schulpädagogik, 4. Aufl., 2009, S. 71 [98 f.]). Ähnlich auch die Kritik bei: *Benner*, Die Struktur der Allgemeinbildung im Kerncurriculum moderner Bildungssysteme, ZfPäd 48 (2002), S. 68 [72 und 79 ff.]; *Schönig*, Schulevaluation – eine neue Steuerungsphilosophie für die Qualitätsentwicklung und -sicherung in der Schule, in: *Haag u.a.* (Hrsg.), Studienbuch Schulpädagogik, 5. Aufl., 2013, S. 17 [35.]; *Rahm/Schröck*, Schulentwicklung, in: *Apel/Sacher* (Hrsg.), Studienbuch Schulpädagogik, 4. Aufl., 2009, S. 155 [161], die von der Gefahr einer „Engführung der Schulqualitätsdiskussion", die durch die „Fokussierung des Leistungssektors" erzeugt werde, sprechen. Demgegenüber insistiert *Eckhard Klieme* in einer Verteidigung von PISA darauf, dass das Spektrum jedenfalls dieser Schulleistungsstudie über die Messung von Schülerkompetenzen weit hinausgeht. So weist er bspw. darauf hin, dass daneben etwa das fachliche Interesse, fachbezogene Überzeugungen, Lern- und Denkstrategien, die Lernmotivation, soziale Orientierungen, Bildungsaspirationen oder das Ausmaß des Schuleschwänzens erfasst werden. Darüber hinaus frage PISA nach einer Vielzahl von schulinternen und schulexternen Faktoren, die sich nach Erkenntnissen der Schul- und Unterrichtsforschung auf die schulischen Lernergebnisse, Einstellungen und Verhaltensweisen auswirken, wie z.B. nach familiärer Umwelt, sozioökonomischem Status, Geschlecht, Migrationshintergrund, Lehrerausbildung, finanziellen Ressourcen, Schulkultur oder nach der Schul- und Klassengröße. Bezogen auf die Qualität der der konkreten Lehr-Lernsituation im schulischen Unterricht erhebe PISA schließlich nicht nur Daten zur Strukturiertheit des Unterrichts und zur Lehrerunterstützung, zur effizienten Klassenführung oder zum Anspruchsniveau von Aufgabenstellungen, sondern ebenso zu didaktischen Einzelaspekten, etwa zur Frage, ob Gruppenarbeit in die Gestaltung des Unterrichts eingebaut wird. Siehe: *Klieme*, Bildung unter undemokratischem Druck?, in: *Ludwig u.a.* (Hrsg.), Bildung in der Demokratie II, 2011, S. 289 [291 ff.]; vgl. auch: *ders./Vieluf*, Schulische Bildung im internationalen Vergleich, in: *Jude/Klieme* (Hrsg.), PISA 2009, 2013, S. 229 [230 ff., insb. die übersichtliche Tabelle auf S. 234].

53 Siehe die für Lese- und mathematische Kompetenzen angeführten PISA-Testaufgaben bei: *Klieme*, Bildung unter undemokratischem Druck?, in: *Ludwig u.a.* (Hrsg.), Bildung in der Demokratie II, 2011, S. 289 [293 f.], die auch kritisch-hermeneutische Fähigkeiten oder eine ideologiekritische Herangehensweise erfordern.

54 *Bellmann*, Ökonomische Dimensionen der Bildungsreform, Neue Sammlung 45 (2005), S. 15 [28 f.]; *Burchardt*, Hintergründe der Kompetenzdoktrin, VWP 88 (2012), S. 7 [10]; *Messner*, PISA und Allgemeinbildung, ZfPäd 49 (2003), S. 400 [406 f.]; *ders.*, Das Bil-

trachtet man offizielle Verlautbarungen von Schulaufsichtsbehörden, muss Gleiches für nicht-instrumentelle Erkenntnisinteressen oder solche Inhalte befürchtet werden, deren Anwendungs- beziehungsweise Problemlösungsbezug für spätere berufliche Aufgaben nicht auf den ersten Blick erkennbar sind.[55] Erzieherische Dimensionen drohen schließlich gar keine Rolle mehr zu spielen, weil Bildung und Erziehung „im kompetenzorientierten Unterricht zunehmend auseinander[fallen]".[56]

3. Vernachlässigung bestimmter Schulfächer

Dass in einem Steuerungssystem, dass das schulische Geschehen wesentlich an den in Bildungsstandards definierten Kompetenzen und einer darauf bezogenen Überprüfung von Leistungen in Tests ausrichtet, Aspekte schulischer Bildung und Erziehung, die in den periodisch durchgeführten Tests nicht vorkommen und auf die deshalb auch nicht oder nur sehr zögerlich mit der Entwicklung von Bildungsstandards reagiert wird, über kurz oder lang das Nachsehen haben,[57] betrifft jedoch nicht nur das Bildungsver-

---

dungskonzept von PISA als Teil einer globalen gesellschaftlichen Neuorientierung, in: Brü*semeister/Eubel* (Hrsg.), Zur Modernisierung der Schule, 2003, S. 187 [190]; *Koch*, Kompetenz, VWP 86 (2010), S. 323 [327]; *Krautz*, Kompetenzen machen unmündig, 2. Aufl., 2015, S. 7 ff.; *Müller*, Lehrplantheorie und Lehrplanentwicklung, in: *Apel/Sacher* (Hrsg.), Studienbuch Schulpädagogik, 4. Aufl., 2009, S. 71 [97].

55 Siehe den ebenso erstaunlichen wie erschreckenden »Fachbrief« der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung in Bezug auf Aufgabenformate im schriftlichen Abitur in Englisch, der es wert ist, extensiv zitiert zu werden. Bedauert wird dort unter der Überschrift „Führt das Zentralabitur nicht zu einer Verflachung des Niveaus?" zum einen, dass sich zahlreiche Schülerinnen und Schüler im Abitur zwar als „Experten z.B. in Fragen literarischer Stilmittel oder in der Diskussion existenzieller Fragen" erwiesen haben, jedoch das „Verfassen eines Essays über ein literarisches Werk […] eine außerhalb der Schule äußerst seltene Anforderung dar[stellt], wohingegen Briefe zu aktuellen Problemstellungen in ihren verschiedensten Ausprägungen immer wieder verlangt werden." Zum anderen werden die Englischlehrerinnen und Englischlehrer darauf hingewiesen, dass „es bei den Anforderungen, mit denen unsere Schülerinnen und Schüler in Ausbildung und Beruf konfrontiert sein werden, darauf an[kommt], dass sie in der Lage sind, sich schnell zu orientieren und über aktuelle Zusammenhänge zu recherchieren." Diese Fähigkeit lasse sich allerdings „nicht durch die Vermittlung eines Wissenskanons erzeugen, denn dieser hat in unserer Zeit bekanntlich nur kurz Bestand." Die Schülerinnen und Schüler sollten daher nicht in die Lage versetzt werden, „anspruchsvolle Klausuren zu schreiben", sondern vielmehr vorbereitet werden, „auf eine Welt, in der Flexibilität und die Fähigkeit zum schnellen Erwerb von Wissen überlebensnotwendig sind." Und als hätten es die Lehrerinnen und Lehrer nicht schon gewusst, werden sie abschließend von der Senatverwaltung „noch einmal darauf verwiesen, dass die wenigsten unserer Schülerinnen und Schüler, die am Englisch-Unterricht teilnehmen, ein Literaturstudium anstreben. Die meisten von ihnen werden voraussichtlich in ihrem weiteren Leben Englisch als Verkehrssprache in vielfältigen und unterschiedlichen Kontexten nutzen" (Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Fachbrief Nr. 11 Englisch, 27. November 2006, S. 11).

56 *Krautz*, Kompetent, aber denkfaul?, Südtiroler Wirtschaftszeitung v. 12. Juni 2015, S. 16. Ähnlich auch die Kritik bei: Messner, PISA und Allgemeinbildung, ZfPäd 49 (2003), S. 400 [408 f.].

57 Zu dieser Gefahr: *Vogel*, Bedingungen einer umfassenden Selbstverwaltung der Schule, RdJB 2005, S. 36 [39]. Eindringleich auch: *Lange*, Qualitätssicherung in deutschen Schu-

ständnis. Reduktionistische Effekte sind vielmehr für das gesamte Programm der angebotenen Schulfächer nicht auszuschließen. Denn wie sich jedenfalls an den bislang vorliegenden bundesweiten Bildungsstandards für die Fächer Deutsch, Mathematik, Englisch, Französisch, Biologie, Chemie und Physik deutlich ablesen lässt, richtet sich der bildungspolitische Fokus im Wesentlichen auf Schulfächer, denen man entweder eine besondere gesellschaftliche Nützlichkeit bzw. Verwertbarkeit zuschreibt oder die Gegenstand internationaler und nationaler Schulleistungsstudien sind, während dort nicht oder kaum berücksichtigte Fächer auch in der Produktion von Bildungsstandards durch die Kultusministerkonferenz keine Rolle spielen. Gerade wenn man aber richtigerweise davon ausgeht, dass Bildungsstandards zum wichtigsten Instrument werden, mit dem der Staat seinen verfassungsgesetzlich normierten Bildungs- und Erziehungsauftrages inhaltlich ausgestaltet, verdienen auf einzelne Fächer bezogene neue Relevanzzuschreibungen eine besondere Aufmerksamkeit. Denn solche Relevanzzuschreibungen verschieben die Bedeutung einzelner Fächer innerhalb des Fächerkanons der staatlichen Schule und verändern dadurch die primären Inhalte und Ziele der allgemeinbildenden Schulen insgesamt. Mit der besonderen Auszeichnung bestimmter Schulfächer werden, unabhängig von der hierfür jeweils angeführten Begründung, zugleich in diesen Fächern kondensierte und die funktionale Ausdifferenzierung in der Moderne widerspiegelnde Modi der Weltbegegnung[58] privilegiert, während mit anderen Fächern verbundene Weisen des Zugangs zum Verstehen von Welt mit ihren je eigenen Rationalitäten vernachlässigt werden, ohne dass die unterschiedlichen Modi wechselseitig substituierbar sind oder in hierarchisch strukturierten Ordnungen arrangiert werden können.[59] Darüber hinaus beanspruchen Bildungsstan-

len, DDS 91 (1999), S. 144 [150]: „Die Forderung lautet: „Zu messen ist, was wichtig ist". Ihre Umkehrung in: „Wichtig ist, was (möglichst einfach) zu messen ist", wäre fatal" (vgl. auch: a.a.O., S. 157).

58 Unterschieden werden eine kognitiv-instrumentelle Modellierung der Welt, die Mathematik, Naturwissenschaft und Technik auszeichnen, ein ästhetisch-expressiver Zugang, der in Kunst, Literatur, Musik und physischer Übung zum Ausdruck kommt, evaluativ-normative Auseinandersetzungen mit Politik, Recht, Wirtschaft, Geschichte oder Fragen der guten Lebensführung bzw. des richtigen Handelns, sowie Behandlungen von Problemen konstitutiver Rationalität bzw. des Ultimaten, d.h. Fragen nach dem Woher, Wohin und Wozu des menschlichen Lebens, die ihre Thematisierung vor allem in der Religion und Philosophie erfahren. Siehe: *Baumert*, Deutschland im internationalen Bildungsvergleich, in: *Killius u.a.* (Hrsg.), Die Zukunft der Bildung, 2002, S. 100 [106 ff.]. Bezug nehmend hierauf auch: *Dressler*, Modi der Weltbegegnung als Gegenstand fachdidaktischer Analysen, JMD 28 (2007), S. 249 [250 f.]. Im Anschluss an die von *Jürgen Habermas* nachgezeichnete Ausdifferenzierung der verschiedenen Bereiche der Vernunft in eine kognitiv-instrumentelle, moralisch-praktische, ästhetisch-praktische und kommunikative Rationalität (vgl. *Habermas*, Theorie des kommunikativen Handelns, Bd. 1, 3. Aufl., 1985, S. 25 ff.; zu den entsprechenden Argumentationstypen: a.a.O, S. 44 ff.).

59 *Baumert*, Vergleichende Leistungsmessung im Bildungsbereich, in: *Oelkers* (Hrsg.), Zukunftsfragen der Bildung, 2001, S. 13 [25]. Ebenso: *Lange*, PISA und kein Ende, RdJB 2003, S. 193 [194]. Sicherlich etwas zu kurz gegriffen ist angesichts der nicht möglichen Substituierung bzw. Hierarchisierung der Hinweis darauf, dass „[b]asale Sprach-, mathematische und Selbstregulationskompetenzen", wie sie in den Bildungsstandards festgehalten sind, „notwendige Bedingungen für den Erwerb vertiefter Allgemeinbildung dar[stellen]", denn sie seien „notwendige Voraussetzungen" für sämtliche Modi der Weltbegegnung, wie

dards ebenso wie bislang Lehrpläne, die Welt in einer für den Schulunterricht geeigneten Form symbolisch zu repräsentieren.[60] Dabei heben sie im Hinblick auf die Bewältigung zukünftiger Herausforderungen für wichtig erachtete Fähigkeiten und Fertigkeiten hervor, transportieren zugleich spezifische Vorstellungen vom Individuum und zeichnen als „kanonbildende Elemente“[61] Bilder kollektiver Identität.[62] Für internationale Schulleistungsstudien mögen sich derlei Präferenzsetzungen noch mit dem Argument verteidigen lassen, dass empirische Evaluationsmaßnahmen notwendigerweise nicht den Anspruch erheben, das gesamte Spektrum schulischer Ziele“ abzubilden und folglich nur „spezifische Dimensionen von Schule thematisieren“.[63][64] Spätestens aber wenn sich die Fokussierung dieser Studien auf bestimmte Schulfächer bildungspolitisch darin niederschlägt, dass nur für die in den Studien abgeprüften Fächer Bildungsstandards verabschiedet werden und diese wiederum den Maßstab für Qualitätssicherungsmaßnahmen bilden, kommt es zu einer nicht nur bildungspolitisch, sondern auch verfassungsrechtlich problematischen Institutionalisierung des Relevanzgefälles divergenter Zugänge zum Verstehen von Welt.

Dass es sich bei der Verengung des „Fächerspektrum[s] auf testrelevante Disziplinen“[65] nicht um schwarzmalerische Prognosen von Pädagoginnen und Pädagogen handelt, die einem verklärten neuhumanistischen Bildungsbegriff verfallen sind, zeigen deutlich Erfahrungen, die andere Länder mit der Einführung von an internationalen Schulleistungsstudien orientierten Bildungsstandards gemacht haben.[66] Wird das

---

Olaf Köller unter Rückgriff auf den oben bereits kritisierten Kurzschluss von „Kompetenz“ und „Bildung“ schreibt (*Köller*, Bildungsstandards, in: *Tippelt/Schmidt* (Hrsg.), Handbuch Bildungsforschung, 3. Aufl., 2010, S. 529 [540 f.]).

60 Für Lehrpläne, siehe: *Tenorth*, Bildung, allgemeine Bildung, Allgemeinbildung, in: *ders*. (Hrsg.), Allgemeine Bildung, 1986, S. 7 [19]; vgl. auch: ders., Kanonprobleme und Lehrplangestaltung, in: *Keck/Ritzi* (Hrsg.), Geschichte und Gegenwart des Lehrplans, 2000, S. 365 [373 f.]; *Luhmann/Schorr*, Reflexionsprobleme im Erziehungssystem, 1988, S. 95.

61 *Koch*, Kompetenz, VWP 86 (2010), S. 323 [323].

62 Ebenfalls für Lehrpläne: *Hopmann/Künzli*, Entscheidungsfelder der Lehrplanarbeit, in: *Künzli/Hopmann* (Hrsg.), Lehrpläne, 1998, S. 17 [27]; *Tenorth*, Kanon, in: *Schlömerkemper* (Hrsg.), Differenzen, 2000, S. 21 [27]; *Pinar*, Curriculumentwicklung : Prinzipien, Selektivität und Willkür, in: *Andresen u.a.* (Hrsg.), Handwörterbuch Erziehungswissenschaft, 2009, S. 149 [158].

63 *Baumert*, Vergleichende Leistungsmessung im Bildungsbereich, in: *Oelkers* (Hrsg.), Zukunftsfragen der Bildung, 2001, S. 13 [25].

64 Ebenso: *Haas-Rietschel,* Interview mit *Eckhard Klieme Klieme*, in: *GEW* (Hrsg.), Nationale Bildungsstandards, 2003, S. 14 [16], der die Idee von Mündigkeit, Kreativität und die Entwicklung individueller Persönlichkeit zwar als „sehr wichtige Bildungsziele“ betrachtet, der Tatsache, dass diese Ziele empirisch nicht prüfbar seien, jedoch mit dem Argument entgegentritt, dass Bildungsstandards „ja nicht die gesamte Breite der Bildungsziele abdecken [sollen]. Die Standards sollen sich lediglich auf einen zentralen Kern schulischer Bildung beziehen. Darüber hinaus gehört natürlich viel mehr zur Schule.“.

65 *Krautz*, Bildung als Anpassung?, Fromm Forum 13/2009, S. 87 [97].

66 Für negative Erfahrungen in den *USA*: *Klein*, Qualitätssicherung durch Notendumping, VWP 88 (2012), S. 438 [440 ff.], wo die Orientierung an Bildungsstandards in Verbindung mit einem Ranking sowie der Erhöhung bzw. Kürzung personeller und finanzieller Ressourcen für gut bzw. schlecht abschneidende Schulen in einzelnen Schulbezirken dazu führte, dass Lehrer und Lehrerinnen mangelhafte Tests ihrer Schülerinnen und Schüler unter Aufforderung, Mithilfe oder zumindest Deckung durch ihre Schulleitung aussortierten, kor-

Erreichen der in den Bildungsstandards gesetzten Ziele in regelmäßigen Vergleichs- und Orientierungstests evaluiert, besteht danach die Gefahr, dass es zu Entwicklungen kommt, die als „teaching-to-the-test“ beziehungsweise als „teaching-to-the-standard“ bezeichnet werden. Schneiden die Schülerinnen und Schüler bei den Tests schlecht ab, „so ist klar, dass man zugunsten eines zukünftig besseren Ergebnisses die Schüler nach dem unterrichten sollte, was die PISA-Instrumente messen, eben Kompetenz.“[67] Durch die Umverteilung von Unterrichtszeit zwischen und innerhalb von Leistungsdomänen zugunsten der getesteten Kompetenzen und Kompetenzbereiche oder durch die extensive Vorbereitung auf die konkreten Testformate und -aufgaben wird in den Schulen am Ende nur noch das gelehrt und gelernt, was in den Tests geprüft wird.[68] Die für das neue Steuerungsregime zentrale Kopplung von Bildungsstandards und Schulleistungstests kann so letztendlich dazu führen, dass Testergebnisse als Aussagen über die Qualität schulischer Bildung beziehungsweise des Schulsystems insge-

---

rigierten oder die Aufgaben gleich selbst bearbeiteten (hierzu auch: *Severson*, Systematic Cheating Is Found In Atlanta's School System, NYT v. 6. Juli 2011, S. A13; *Martel*, The Atlanta Scandal, Nonpartisan Education Review 7 (2011), No. 7). Für die überwiegend negativen Erfahrungen mit der Einführung des „National Curriculum“ in Verbindung mit darauf bezogenen Vergleichstests in England: *Fürstenau*, Bildungsstandards im Kontext ethnischer Heterogenität, ZfPäd 53 (2007), S. 16 [27]; *Müller*, Lehrplantheorie und Lehrplanentwicklung, in: *Apel/Sacher* (Hrsg.), Studienbuch Schulpädagogik, 4. Aufl., 2009, S. 71 [101], die feststellen, dass die Einführung der Bildungsstandards die praktische Arbeit im Unterricht in methodischer, inhaltlicher und unterrichtskultureller Hinsicht verändert hat, z.B. hinsichtlich der Stärkung lehrerzentrierter Methoden, der Orientierung der Unterrichtsgestaltung an den in den Tests reproduzierten Lernergebnissen und Lösungsansätzen bei gleichzeitiger Vernachlässigung der in den Tests nicht vorkommenden Lernprozesse und Lösungsansätze oder der zunehmenden Wahrnehmung eines von Angst und Konkurrenz geprägten Unterrichtsklimas.

67 *Gruschka*, Missratener Fortschritt, VWP 88 (2012), S. 96 [101].

68 *Abs*, Standards schulischer Bildung, in: *Andresen u.a.* (Hrsg.), Handwörterbuch Erziehungswissenschaft, 2009, S. 819 [828]; *Bellmann*, Choice Policies, in: *Ullrich/Strunk* (Hrsg.), Begabtenförderung an Gymnasien, 2008, S. 259 [255]; *ders*., Ökonomische Dimensionen der Bildungsreform, Neue Sammlung 45 (2005), S. 15 [29]; *Gruschka*, Der Bildungs-Rat der Gesellschaft für Bildung und Wissen, 2015, S. 8; *Lange*, Qualitätssicherung in Schulen, DDS 91 (1999), S. 144 [157]; *Uhl*, Die Bildungsstandards, die Outputsteuerung und ihre Kritiker, Pädagogische Rundschau 65 (2011), S. 665 [665]. Zu den dadurch bedingten Gefahren der Deprofessionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern und der Konterkarierung ihrer pädagogischen Freiräume, siehe: *Abs*, a.a.O., S. 830; *Gruschka u.a*., Frankfurter Erklärung vom 10. Oktober 2005, Nr. 8; *Klein*, Qualitätssicherung durch Notendumping, VWP 88 (2012), S. 438 [442 f.]; *Müller*, Lehrplantheorie und Lehrplanentwicklung, in: *Apel/Sacher* (Hrsg.), Studienbuch Schulpädagogik, 4. Aufl., 2009, S. 71 [98 und 101 f.]. Positiver hingegen: *Tenorth*, Idee und Konzeption von Bildungsstandards, in: *Wernstedt/John-Ohnesorg* (Hrsg.), Bildungsstandards als Instrument schulischer Qualitätsentwicklung, 2009, S. 13 [15], der hervorhebt, dass „Lehrer an Tests lernen oder sich an schlechten Testbefunden orientieren können“, was „durchaus zum Lernfortschritt und zur Veränderung der Lernkultur beitragen“ könne. Vgl. auch: *Bellmann*, Bildungsforschung und Bildungspolitik im Zeitalter 'Neuer Steuerung', ZfPäd 52 (2006), S. 487 [493], demzufolge „Teaching to the Test“ „keineswegs pauschal als unerwünscht bezeichnet werden“ könne, sondern es sich vielmehr um einen unscharfe[n] Sammelbegriff für unterschiedliche Verhaltensweisen“ handele, „die im Ergebnis zu steigenden Testleistungen führen.“.

samt missverstanden werden und als „normative Empirie“[69] einem überaus spezifischen Verständnis von „Bildung“ in Gestalt von Kompetenzmodellen eine gewaltige Aufwertung gegenüber alternativen Vorstellungen von „Bildung“ verschafft,[70] während von erzieherischen Elementen des Unterrichts in staatlichen Schulen gleich ganz abstrahiert wird.[71] Schließlich erscheint die Befürchtung nicht unberechtigt, dass nicht in Bildungsstandards gefasste und in Schulleistungstests abgefragte Schulfächer, an Bedeutung verlieren, obgleich sie, wie beispielsweise Ethik, Religionsunterricht, Sozialkunde, Politik und Wirtschaft oder auch Geschichte, keine geringere Affinität zu den gesetzlich normierte Bildung- und Erziehungszielen aufweisen und nicht minder bedeutsam sind für gesellschaftspolitisch relevante Funktionen der Schule.[72] Denn ohnehin schon im Fokus stehende Fächer werden noch weiter gestärkt und schon deshalb als „Kernfächer“ geadelt werden, weil mit ihnen im nächsten Durchlauf der periodisch stattfindenden Studien allemal zu rechnen sein wird und die entsprechenden Kenntnisse deutscher Schülerinnen und Schüler folglich die zukünftigen Ergebnisse im Bildungsranking bestimmen. Andere Fächer werden hingegen zu so genannten „weichen“ beziehungsweise „randständigen“ Fächern herabgestuft, die man vernachlässigen oder gleich als „unnütz“ aus dem schulischen Bildungs- und Erziehungsprogramm drängen kann.[73]

---

69 *Burchardt*, Hintergründe der Kompetenzdoktrin, VWP 88 (2012), S. 7 [9]. Ebenso: *Krautz*, Bildung als Anpassung?, Fromm Forum 13/2009, S. 87 [96 f. und 98]; *ders*., Die sanfte Steuerung der Bildung, FAZ v. 29. September 2011, S. 8, der an anderer Stelle in Bezug auf die PISA-Studie auch von der „normative[n] Macht dieser Messung“ spricht (*Krautz*, Kompetenzen machen unmündig, 2. Aufl., 2015, S. 15).

70 Darüber hinausgehend noch: *Bellmann*, Bildungsforschung und Bildungspolitik im Zeitalter 'Neuer Steuerung', ZfPäd 52 (2006), S. 487 [499], der von „performativen Effekten“ spricht und diesbezüglich feststellt, dass allein „[s]chon die Tatsache, dass flächendeckende Qualitätskontrollen durchgeführt werden, […] eine Lenkungswirkung haben [kann], auch unabhängig davon, welche konkreten Maßnahmen und Interventionen zur Qualitätsentwicklung eingeleitet werden.“.

71 *Bellmann*, Choice Policies, in: *Ullrich/Strunk* (Hrsg.), Begabtenförderung an Gymnasien, 2008, S. 259 [256]; *Klein*, Bildungsstandards auf dem Prüfstand, VWP 86 (2010), S. 359 [362]; *Koch*, Kompetenz, VWP 86 (2010), S. 323 [324]; *Krautz*, Kompetenzen machen unmündig, 2. Aufl., 2015, S. 7 ff.; *Zedler*, Vernachlässigte Dimensionen der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung von Unterricht und Schule, Erziehung und Bildung, in: *Benner* (Hrsg.), Bildungsstandards, 2007 S. 61.

72 *Avenarius*, Bildungsstandards auf dem rechtlichen Prüfstand, RdJB 2005, S. 423 [433 mit Fn. 46]. Vgl. auch: *Langenfeld*, Aktivierung von Bildungsressourcen durch Verwaltungsrecht, Verw. 40 (2007), S. 347 [379], die die Frage aufwirft, ob „die Standardisierung von Bildungsergebnissen nicht die Gefahr des „teaching to the standard“ mit sich [bringt], verbunden mit einer Verengung des Bildungsgeschehens und der Verbannung des „Pädagogischen“ aus der Schule?“. Zu ihrer Antwort, siehe unten: Fn. 87.

73 *Benner u.a*., Ein Modell domänenspezifischer religiöser Kompetenz, in: *Benner* (Hrsg.), Bildungsstandards, 2007, S. 141 [141], *Müller*, Lehrplantheorie und Lehrplanentwicklung, in: *Apel/Sacher* (Hrsg.), Studienbuch Schulpädagogik, 4. Aufl., 2009, S. 71 [98]; *Schönig*, Schulevaluation – eine neue Steuerungsphilosophie für die Qualitätsentwicklung und -sicherung in der Schule, in: *Haag u.a.* (Hrsg.), Studienbuch Schulpädagogik, 5. Aufl., 2013, S. 13 [17]. Auch *Jürgen Baumert* räumt ein, „dass mit der Auswahl von Untersuchungsbereichen immer auch eine Entscheidung über die Bedeutung von Fächern oder Domänen

V. Auswirkungen auf den staatlichen Bildungs- und Erziehungsauftrag

Setzt man die skizzierten Entwicklungen in Relation zu Verständnissen schulischer Bildung und Erziehung, wie sie in Gestalt von Bildungs- und Erziehungszielen in Landesverfassungen und Schulgesetzen, aber auch in aktuellen schulbezogenen Entscheidungen des *Bundesverfassungsgerichts* und des *Bundesverwaltungsgerichts* zum Ausdruck gebracht werden, ist zunächst zweierlei zu berücksichtigen. Zum einen ist nicht zu bestreiten, dass dem Staat bei der inhaltlichen und auch steuerungstechnologischen Ausgestaltung des in Art. 7 Abs. 1 GG normierten staatlichen Bildungs- und Erziehungsauftrages ein ganz erheblicher Spielraum zukommt.[74] Zum anderen eignen sich die in zahlreichen Verfassungen und Schulgesetzen der Bundesländer normierten Bildungs- und Erziehungsziele aufgrund ihrer hohen Unbestimmtheit, ihrer historischen, philosophischen und pädagogischen Aufladung sowie ihrer kompromissbedingten, katalogartigen und nicht immer widerspruchsfreien Zusammenstellung nur eingeschränkt dafür, jenen Gestaltungsspielraum zu begrenzen.[75] Ähnliches dürfte

---

verbunden ist" (*Baumert*, Vergleichende Leistungsmessung im Bildungsbereich, in: *Oelkers* (Hrsg.), Zukunftsfragen der Bildung, 2001, S. 13 [25 f.]).

74 Hierzu: *Avenarius*, Einführung in das Schulrecht, 2001, S. 47; *ders*., Die Rechtsordnung der Bundesrepublik Deutschland, 3. Aufl., 2001, S. 121 f.; *Füssel*, in: *Avenarius*, Schulrecht, 8. Aufl., 2010, S. 182; *Dittmann*, Erziehungsauftrag und Erziehungsmaßstab der Schule im freiheitlichen Verfassungsstaat, VVDStRL 54 (1994), S. 47 [50 ff.]; *Gröschner*, in: Dreier (Hrsg.), GG, 2. Aufl., 2004, Art. 7 Rn. 38 ff.; *Robbers*, in: *von Mangoldt u.a.* (Hrsg.), GG I, 6. Aufl., 2010, Art. 7 Rn. 70; *Schmitt-Kammler/Thiel*, in: *Sachs* (Hrsg.), GG, 6. Aufl., 2011, Art. 7 Rn. 22 ff.; BVerfGE 34, 165 [182]; 45, 400 [415]; 47, 46 [71 f.]; 52, 223 [236]; 53, 185 [196]; 59, 360 [377]; 93, 1 [21]; BVerfG, NVwZ 1990, S. 54 [54]; BVerfG, Beschluss der 2. Kammer des Ersten Senats vom 21. April 1989 – 1 BvR 235/89 –, juris, Rn. 3; Beschluss der 2. Kammer des Ersten Senats vom 9. Februar 1989 – 1 BvR 1181/88 –, juris, Rn. 3; BVerwGE 6, 101 [104]; 23, 351 [352], 47, 194 [198]; 47, 201 [204]; 79, 298 [300]; 147, 362 [364 f.]; *BVerwG*, NVwZ 2014, S. 237 [239]; *BayVerfGH*, BayVBl. 1995, S. 173 [174 und 176]. Ausführlich zum Bedeutungsgehalt des Aufsichtsbegriffs in Art. 7 Abs. 1 GG auch: *Thiel*, Der Erziehungsauftrag des Staates in der Schule, 2000, S. 61 ff.

75 In der juristischen Literatur siehe hierzu: *Avenarius*, Schulische Selbstverwaltung, RdJB 1994, S. 256 [257]; *ders*., Wer bestimmt die Bildungsziele?, in: *Eckensberger u.a.* (Hrsg.), Erinnerungen – Perspektiven, 2002, S. 84 [87 f.]; *Frankenberg*, Schulrecht, 1984, S. 53 und 64 f.; *Kühne*, Zum Vollzug landesverfassungsrechtlicher Erziehungsziele, DÖV 1991, S. 763 [766]; für Schulbücher: *Richter*, Anmerkung, DÖV 1989, S. 315 [316]. Ebenso in erziehungswissenschaftlichen Arbeiten: *Böttcher*, Politische Bildung in der Schule, in: *ders. u.a*. (Hrsg.), Bildung und Solidarität, 1997, S. 186 [186]; *Heid*, Standardsetzung, in: *Füssel/Roeder* (Hrsg.), Recht – Erziehung – Staat, 2003, S. 176 [182]; *Middendorf*, Werterziehung und Qualitätsvergewisserung in der Schule, in: *Ladenthin/Rekus* (Hrsg.), Werterziehung als Qualitätsdimension von Schule und Unterricht, 2008, S. 36 [40]. Implizit anerkannt wird das im Übrigen gerade auch dann, wenn in der Rechtswissenschaft eine „Politisierung" bzw. „Ideologisierung von Bildungsinhalten" kritisiert (vgl. die Diskussionsbeiträge von *Ulrich Scheuner* und *Josef Isensee* in: *Krautscheidt/Marré* (Hrsg.), Essener Gespräche 12 (1977), S. 38 und 51) oder in den Erziehungswissenschaften für die Umwandlung der Erziehungsziele von „selbstverständlichen Normen zum Gegenstand öffentlicher und privater Auseinandersetzungen" eine von Intellektuellen, Massenmedien, Lehrern, Sozialarbeitern und entsakralisierter Seelsorge seit den 1960er Jahren erzeugte „individualistisch-

auch für sonstige verfassungsrechtliche Prinzipien gelten, denen eine grundsätzliche Relevanz für die inhaltliche Programmatik der staatlichen Schule zugesprochen werden kann (wie z.B. dem Demokratieprinzip). Auf der anderen Seite ist indessen daran zu erinnern, dass die in den meisten Landesverfassungen bzw. in den Schulgesetzen der Bundesländer als verbindliche Rechtsnormen[76] enthaltenen Bildungs- und Erziehungsziele die Aufgaben schulischer Bildung und Erziehung deutlich weiter verstehen, als ein in Kompetenzmodellen kondensiertes funktionalistisches und anwendungsorientiertes Bildungsverständnis. Gesetzliche Bildungs- und Erziehungsziele verweisen zwar auch auf die berufliche Tüchtigkeit[77] als Ziel schulischer Bildung. Ungeachtet ihrer geringen Steuerungskraft und ihrer praktischen Irrelevanz als Ziel-, Inhalts- und Verfahrensvorgaben für den schulischen Unterricht fordern sie darüber hinaus aber beispielsweise auch eine Erziehung zur freien Persönlichkeit,[78] zu selbständigem Denken und Handeln,[79] zu Toleranz[80] oder zu einer freiheitlichen demokratischen Gesinnung ein.[81] In der bundesverwaltungsgerichtlichen Rechtsprechung ist neuerdings zu beobachten, dass ehemals eher großzügig gehandhabte Befreiungen von einzelnen Schulveranstaltungen oder Schulfächern nunmehr unter Verweis auf die Integrationsaufgabe der staatlichen Schule in einer pluralistischen Gesellschaft nur noch in Einzelfällen und unter hohen Hürden erteilt werden sollen.[82] Ferner wird, was im vorliegenden Zusammenhang ebenfalls von Bedeutung ist, die in der Vergangenheit häufig vorgenommene Einstufung der Schulfächer nach ihrer vermeintlichen

---

hedonistische, norm- und bindungsfeindliche, traditions- und autoritätskritische Mentalität" verantwortlich gemacht wird (*Brezinka*, Zur Problematik von Erziehungszielen in pluralistischen Gesellschaften, in: *Seibert/Serve* (Hrsg.), Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend 1994, S. 590 [612 f. und 621]; vgl. auch: ders., Neu-Orientierung der Erziehung in einer wertunsicheren Gesellschaft, S. 11 [14]; *ders*., Erziehungsziele in der Gegenwart, S. 68 [82], beide in: *ders*., Erziehung in einer wertunsicheren Gesellschaft, 3. Aufl., 1993).

76 Die rechtliche Bindungswirkung der entsprechenden Normen steht außer Frage. Siehe nur: *Avenarius*, in: *ders*., Schulrecht, 8. Aufl., 2010, S. 112; *Germelmann*, Kultur und staatliches Handeln, 2013, S. 102 ff.; Vgl. auch: *Hufen*, Staatsrecht II, 3. Aufl., 2011, S. 514.

77 Art. 56 Abs. 4 Verf HE, Art. 33 Verf RP. Ähnlich: Art. 12 Abs. 1 Verf BW, Art. 30 SVerf, Art. 101 Abs. 1 Verf SN; etwas ausführlicher: Art. 26 Abs. 2 BremVerf.

78 Art. 15 Abs. 4 Verf MV. Ähnlich: Art. 28 Verf BB, Art. 56 Abs. 4 Verf HE, Art. 27 Abs. 1 Verf LSA.

79 Art. 28 Verf BB.

80 Art. 15 Abs. 4 Verf MV, Art. 27 Abs. 1 Verf LSA, Art. 22 Abs. 1 Verf TH. Als Aufforderung an die Lehrer und Lehrerinnen, insb. im Zusammenhang mit der Deklarierung der christlichen Gemeinschaftsschulen, siehe: Art. 27 Abs. 4 Satz 2 SVerf.

81 Art. 12 Abs. 1 Verf BW. Ähnlich: Art. 131 Abs. 3 Verf BY, Art. 28 Verf BB, Art. 7 Abs. 2 Verf NW, Art. 33 Verf RP, Art. 30 SVerf, Art. 101 Abs. 1 Verf SN, Art. 22 Abs. 1 Verf TH. Negativ formuliert hingegen in: Art. 56 Abs. 5 Satz 2 Verf HE, wonach Auffassungen nicht zu dulden sind, „welche die Grundlagen des demokratischen Staates gefährden.".

82 In den Entscheidungsgründen der *Burkini*- (BVerwGE 147, 362) und der *Krabat*-Entscheidung (NVwZ 2014, 237) des *BVerwG* kommt das Wort „Integration" in unterschiedlichen Varianten allein neun bzw. zehn Mal vor, zwei bzw. drei Mal wird der Pluralismus der Gesellschaft erwähnt. Die stärkere Berücksichtigung der integrativen Funktion der Schule in der Abwägung mit dem Grundrecht der Religionsfreiheit wird auch festgestellt von: *Hufen*, Religionsfreiheit in der Schule, JuS 2013, S. 666 [668].

Wichtigkeit für den staatlichen Bildungs- und Erziehungsauftrag[83] aufgegeben. Im Umkehrschluss kann man daraus entnehmen, dass beispielsweise der Sportunterricht jedenfalls mit Blick auf die integrative Funktion staatlicher Schulen nicht weniger bedeutsam ist als der Unterricht in jenen Fächern, die in Schulleistungsstudien im Zentrum stehen und für die bereits Bildungsstandards entwickelt worden sind. In ganz ähnlicher Weise hat das Bundesverfassungsgericht in Fällen des so genannten Homeschooling die Integrationsfunktion der Schule neu entdeckt. Zur Rechtfertigung von Eingriffen in die Religionsfreiheit und das Erziehungsrecht der Eltern, die ihre Kinder dem Schulsystem gänzlich entziehen, wird die in Art. 7 Abs. 1 GG verortete Schulpflicht nicht nur mit der in der Schule stattfindenden Wissensvermittlung, sondern ferner und sogar in erster Linie mit der Notwendigkeit der „Heranbildung verantwortlicher Staatsbürger, die gleichberechtigt und verantwortungsbewusst an den demokratischen Prozessen in einer pluralistischen Gesellschaft teilhaben" begründet. Aufgabe der Schule sei es, Kindern und Jugendlichen „soziale Kompetenz im Umgang auch mit Andersdenkenden, gelebte Toleranz, Durchsetzungsvermögen und Selbstbehauptung einer von der Mehrheit abweichenden Überzeugung" näherzubringen."[84]

Dass Erziehungswissenschaftler und vereinzelt auch Juristen auf eine Diskrepanz zwischen einem die schulische Praxis bestimmenden veränderten Bildungs- und Erziehungsverständnis einerseits und den normativen Vorgaben andererseits hinweisen und explizit feststellen, dass gesetzlich festgelegte Anforderungen an den Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule „[a]ngesichts von 'PISA' […] marginalisiert und

83 Darunter hatte zumeist der Sportunterricht zu leiden: VGH München, NVwZ 1987, S. 706 [708]; *Rux/Niehues*, Schulrecht, 5. Aufl., 2012, Rn. 349. Anders hingegen: *VG Hamburg*, NVwZ-RR 2006, S. 121 [123 f.]; *OVG Münster*, NVwZ 1992, S. 77 [79]; *OVG Lüneburg*; NVwZ 1982, S. 79 [81]; vgl. hierzu auch die Erklärung der *KMK* zur Qualitätssicherung des Sportunterrichts im Primarbereich: *KMK* (Hrsg.), Bewegung, Spiel und Sport als Chance nutzen, 2009.

84 BVerfGK 8, 151 [155 f.]; *BVerfG*, NVwZ 2003, S. 1113 [1113]. Ebenso die übrige Rechtsprechung: *VGH Kassel*, NVwZ 2013, S. 159 [162]; *OVG Koblenz*, NVwZ-RR 2005, S. 116 [116]; *OVG Hamburg*, NVwZ-RR 2005, S. 183 [185]; *BVerfG*, NJW 2015, S. 44 [47]; *OLG Hamm*, Urt. v. 1. September 2005 – 6 WF 298/05 –, juris, Rn. 36; Beschl. v. 20. Februar 2007 – 6 UF 51/06 –, juris, Rn. 35; *OLG Thüringen*, Beschl. v. 8. April 2005 – 1 Ss 311/04 –, juris, Rn. 20; *VG Hamburg*, Beschl. v. 21. März 2006 – 15 V 418/06 –, juris, Rn. 30. Insb. zur neueren Rechtsprechung des *BVerfG*: *Avenarius*, Schulpflicht vs. Homeschooling, NZFam 2015, S. 342, dort auch zur öffentlichen Schule „als Stätte der Integration" (a.a.O., S. 344), sowie zu den seiner Ansicht nach gravierenden Auswirkungen der neueren Rechtsprechung auf das Grundrecht der Privatschulfreiheit (S. 344 ff.).

bedeutungslos [werden]",[85] überrascht vor diesem Hintergrund nicht.[86] In beiden wissenschaftlichen Disziplinen wird die Befürchtung geäußert, „dass der Schulunterricht in Zukunft ganz auf die kognitiven Wissens- und Könnensanforderungen aus den Bildungsstandards zugeschnitten sein könnte und die „Bildung" (verstanden als „Wertorientierung" in geistiger Selbständigkeit) dahinter zurücktreten oder ganz auf der Strecke bleiben könnte."[87] Dem mag man die Einsicht entgegenhalten, dass ein fachlicher Unterricht, wie er von den Bildungsstandards konzipiert wird, ebenso erzieherische Implikationen freisetzt wie die Schule als soziale Institution mit ihrem besonderen Schulklima.[88] Ferner sind die Schulen durch die Bildungsstandards selbstverständlich nicht gehindert, ihren gesetzliche wesentlich umfassender angelegten und von der verfassungs- und verwaltungsgerichtlichen Rechtsprechung auch extensiver

---

85 *Ladenthin*, Wir bestimmen die Probleme, PROFIL Juni 2014, S. 14 [18]. Für eine pädagogische Kritik, die ausdrücklich Bezug nimmt auf rechtliche Vorgaben für den Bildungs- und Erziehungsauftrag, vgl. des Weiteren: *Krautz*, Kompetenzen machen unmündig, 2. Aufl., 2015, S. 13 f.; *ders*., Bildung als Anpassung?, Fromm Forum 13/2009, S. 87 [89 und 97]. Bezogen auf überfachliche Kompetenzen, „die jenseits des Fachlichen für den Fortbestand der Demokratie relevant erscheinen": *Abs*, Standards schulischer Bildung, in: Andresen u.a. (Hrsg.), Handwörterbuch Erziehungswissenschaft, 2009, S. 819 [826]. Ähnlich: *Koch*, Kompetenz, VWP 86 (2010), S. 323 [329], demzufolge der den Bildungsstandards eigene psychometrische Kompetenzbegriff „pädagogikneutral [ist], und zwar so neutral, dass das Gesamtkonzept einschließlich Qualitätsmanagement und Output-Steuerung auch mit unpädagogischer Absicht in jeder Despotie dieser Erde funktionieren würde." Im erziehungswissenschaftlichen Diskurs wird zudem immer wieder darauf hingewiesen, dass die hier skizzierten Veränderungen des Verständnisses von schulischer Bildung zudem weitgehend ohne Explikation oder gar Begründung der normativen, bildungs- und unterrichtstheoretischen Prämissen, der fachbezogenen Vorverständnisse oder des dem funktionalistischen Bildungsbegriff inhärenten Menschenbildes erfolgen. Siehe z.B.: *Ladenthin*, Über die nötige Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule, in: *AKS* (Hrsg.), Schule als Erziehungsgemeinschaft, 2003, S. 7 [7]; *ders*., PISA, VWP 79 (2003), S. 354 [354 ff., 360 und 361].

86 In der Rechtswissenschaft, siehe bspw.: *von Bogdandy, Armin/Goldmann, Matthias*, Die Ausübung internationaler öffentlicher Gewalt durch Politikbewertung. Die PISA-Studie der *OECD* als Muster einer neuen völkerrechtlichen Handlungsform, ZaöRV 69 (2009), S. 51; *Wißmann*, Rechtsgrundlage und Zustimmungsbedürfnis bei schulischen Kompetenztests, RdJB 2003, S. 179 [179], demzufolge mit der reduktionistischen Perspektive auf die in der Schule zu erlernenden Kompetenzen „einer der entscheidenden Integrationsfaktoren verloren [geht], der in einer pluralistisch-heterogenen Gesellschaft bleibt.".

87 *Uhl*, Die Bildungsstandards, die Outputsteuerung und ihre Kritiker, Pädagogische Rundschau 65 (2011), S. 665 [666]. Ähnlich die Kritik bei: *Radtke*, Die Erziehungswissenschaft der *OECD*, Erziehungswissenschaft 14 (2003), S. 109 [116 f.]. Für die Rechtswissenschaft: *Avenarius*, Bildungsstandards auf dem rechtlichen Prüfstand, RdJB 2005, S. 423 [432]; *ders*., „Standard-Konzepte" und „Qualitätsrahmen" für „eigenständige Schulen", GFPF – Nachrichten 2/2006, S. 21 [27 f.]. Vermittelnd im Hinblick auf die Kritik, die an dem von PISA vermittelten Bildungsverständnis geübt wird, siehe auch: *Langenfeld*, Aktivierung von Bildungsressourcen durch Verwaltungsrecht, Verw. 40 (2007), S. 347 [351], nach der die dortige „Verengung der Perspektive auf anwendungsorientiertes Wissen und die im Arbeitsprozess notwendige „Qualifikation"" absichtsvoll erfolgt und es „Aufgabe der Schulpolitik" sei, „aus den gefundenen Ergebnissen die Konsequenzen zu ziehen", wozu auch die Erkenntnis gehöre, „dass Bildung mehr ist als die Vermittlung von Wissen.".

88 Hierzu: *Avenarius*, „Standard-Konzepte" und „Qualitätsrahmen" für „eigenständige Schulen", GFPF – Nachrichten 2/2006, S. 21 [28].

verstandenen Bildungs- und Erziehungsauftrag jenseits der Vermittlung kognitiver Kompetenzen wahrzunehmen. Schließlich sollte man bei der Kritik eines reduktionistischen Bildungsbegriffs und der Relevanzpräferenz im Hinblick auf bestimmte Schulfächer umgekehrt nicht vergessen, dass die Vermittlung fachlicher Basiskompetenzen, wie sie in den Bildungsstandards formuliert werden, eine zentrale Aufgabe jeder Schule und unverzichtbare Voraussetzung für die Entwicklung der Persönlichkeit des Einzelnen darstellt. Insofern ist die im bisherigen Schulsystem nahezu komplett übergangene Feststellung, ob und wie die Schule tatsächlich in der Lage ist, diese Kompetenzen den Schülerinnen und Schülern zu vermitteln, durchaus ein legitimes Anliegen, dem Bildungsstandards als wichtiger Bestandteil eines komplexen Steuerungsregimes des Schulwesens Rechnung tragen.[89] Insofern wird man in der Einführung von bundesweit geltenden Bildungsstandards, die in der beschriebenen Art und Weise konzipiert und beschränkt sind, sicherlich noch keinen Verstoß gegen den ohnehin durch einen großen Beurteilungs- und Gestaltungsspielraum gekennzeichneten staatlichen Bildungs- und Erziehungsauftrag gemäß Art. 7 Abs. 1 GG sehen können. Soll dieser aber nicht Gefahr laufen, durch das Festhalten an der Fokussierung auf kognitive Kompetenzen, Leistungsevaluation und outputorientierte Steuerung des Schulwesens erheblich verkürzt zu werden, sollten Bildungsstandards für bislang noch ausgelassene Schulfächer und Kompetenzen einschließlich darauf bezogener methodischer Instrumente für eine entsprechende Qualitätsanalyse nicht nur aus pädagogischen, sondern ebenso aus verfassungsrechtlichen Gründen in der Zukunft entwickelt werden. Ansonsten werden wichtige Aspekte von Bildung und Erziehung in der staatlichen Schule im Widerspruch zu landesverfassungsrechtlich und schulgesetzlich normierten Bildungs- und Erziehungszielen und entgegen den von der Rechtsprechung neuerdings zu Recht der Schule zugeschriebenen Integrationserwartungen zunehmend der Bedeutungslosigkeit anheimgegeben.

89 Ebenso: *Wißmann*, Rechtsgrundlage und Zustimmungsbedürfnis bei schulischen Kompetenztests, RdJB 2003, S. 179 [179]. Erhellend hierzu auch: *Messner*, Das Bildungskonzept von PISA als Teil einer globalen gesellschaftlichen Neuorientierung, in: *Brüsemeister/Eubel* (Hrsg.), Zur Modernisierung der Schule, 2003, S. 187 [190].