

Tabea Raidt

Bildungsreformen nach PISA

Paradigmenwechsel und Wertewandel

Diese Studie wird nach den Prinzipien des offenen Zugangs zu wissenschaftlicher Information (Open Access) publiziert. „Ziel der Open-Access-Bewegung ist es, wissenschaftliche Literatur und wissenschaftliche Materialien für alle Nutzerinnen und Nutzer kostenlos im Internet zugänglich zu machen. Ein wesentlicher Aspekt ist die Maximierung der Verbreitung wissenschaftlicher Information, wie in der Berliner Erklärung gefordert“ (<http://open-access.net>). Die Zugangsmöglichkeiten zu dieser Studie sind auf der Webseite **www.pisa-bildung.de** zusammengefasst.

Übersicht

	Einführung	11
1	Hintergrund: Wertewandel	21
1.1	Paradigmenwechsel und Wertewandel	21
1.2	Vom Wertewandel zum Wandel des Wertewandels	28
1.3	Die 1960er: Bildungskatastrophe und realistische Wendung	44
1.4	Zusammenfassung	50
2	Katalysator: PISA	53
2.1	Hintergründe der PISA-Studien	53
2.2	Konzeption der PISA-Studien	61
2.3	Ergebnisse der PISA-Studien	72
2.4	Zusammenfassung	85
3	Kräfte: Interessen	88
3.1	Rolle und Position der Medien	88
3.2	Positionen der Interessengruppen	92
3.3	Zusammenfassung	102
4	Umsetzung: Reformen	105
4.1	Reformen auf nationaler Ebene	106
4.2	Reformen des Landes Baden-Württemberg	115
4.3	Bildungspläne in Baden-Württemberg	132
4.4	Rechtliche Rahmenbedingungen in Baden-Württemberg	153
4.5	Bildungsforschung: Realistische Wendung 2.0	184
4.6	Zusammenfassung	169
5	Wirkungen: Polaritäten	174
5.1	Bildungspolitik: Internationalisierung vs. Spezifische Bildung	175
5.2	Bildungssteuerung: Systemsteuerung vs. Schulentwicklung	188
5.3	Bildungsbeteiligte: Begabungsreserven vs. Chancengleichheit	208
5.4	Bildungsbegriff: Qualifikation vs. Allgemeinbildung	218
5.5	Zusammenfassung	231
	Resümee	236
	Akronyme und Abkürzungen	249
	Literatur/Quellen	255

Bildungsreformen nach PISA

Paradigmenwechsel und Wertewandel

Einführung

Kompetenzstandards, Vergleichsarbeiten, Evaluation, Bildungsberichterstattung – dies sind die sichtbarsten Folgen des ‚Paradigmenwechsels‘ der Bildungspolitik Anfang des 21. Jahrhunderts in Deutschland. Doch welche tiefer gehenden Folgen hat der Paradigmenwechsel für das Bildungswesen und für das Bildungsverständnis? Was sind die Hintergründe und welche Wirkungen ergeben sich daraus?

Als Ende 2001 die ersten PISA-Ergebnisse in die Öffentlichkeit sickerten und schließlich offiziell publiziert wurden, sprach man schnell von einem Schock. Die Bildungspolitik reagierte sofort. Noch am selben Tag verabschiedete die KMK so genannte ‚Handlungsfelder‘, die die Bildungspolitik von nun an bestimmen sollten. In den folgenden Tagen, Monaten und Jahren wurden umfangreiche Reformen auf den Weg gebracht, die das Bildungswesen seitdem umgestalten. Die sichtbarsten Reformen sind die eingangs bereits genannten, die zu einem großen Teil auf zwei Ideen aufbauen. Auf der Idee der Standardisierung und auf der Idee der Outputsteuerung, wobei beides zusammenhängt. Outputsteuerung bedeutet in diesem Zusammenhang, dass die Bildungspolitik Outputs in Form von Standards vorgibt, die – hauptsächlich durch die Schüler/-innen, aber beispielsweise auch durch die Lehrkräfte – erreicht werden sollen. Diese Outputsteuerung weicht von der Inputsteuerung der vorangegangenen zwei Jahrzehnte ab, in denen davon ausgegangen wurde, dass die vorgegebenen Lehrpläne, Stundentafeln, Deputate und ausgebildete Lehrkräfte zu einem bestmöglichen, wenn auch nicht genau definierten Ergebnis führen würden. Dieser Wandel von der Input- zur Outputsteuerung wurde von der Bildungspolitik selbst als Paradigmenwechsel deklariert.

Doch die Vorgabe von Standards und deren Überprüfung durch Bildungsmonitoring sind nur die äußerlich sichtbaren Folgen dieses Paradigmenwechsels. Der Wandel von der Input- zur Outputsteuerung und dessen Reformen bringen auch unter der Oberfläche Veränderungen mit sich. Diese sind an erster Stelle durch ein verändertes Vokabular spürbar. Begriffe, die bisher nur am Rande des Bildungs-Kosmos auftauchten, werden merklich häufiger verwendet. Dazu gehören die Kompetenzen, die Qualifikation, die Effizienz oder die Humanressourcen. Mit diesem neuen Vokabular erreichen das Bildungswesen auch Konzepte, die insgesamt eine neue Art, über Bildung zu denken, darstellen, oder anders ausgedrückt: ein neues Bildungsverständnis. Das Bildungsverständnis beinhaltet die Fragen, welches Ziel Bildung haben soll, was Bildung beinhalten soll und welche Funktion Bildung erfüllen soll. Durch die neuen Begriffe und Konzepte werden diese Fragen neu beantwortet.

Vor der Suche nach den neuen Antworten auf diese Fragen stellt sich jedoch zunächst die Frage, wodurch dieser Paradigmenwechsel ausgelöst wurde. Auf den ersten Blick scheint tatsächlich die PISA-Studie bzw. die Veröffentlichung der Ergebnisse der ersten PISA-Studie im Dezember 2001 der Auslöser für die umfangreichen Reformaktivitäten in Bund und Ländern gewesen zu sein. Doch bei näherem Hinsehen relativiert sich diese herausragende Stellung der PISA-Studie etwas, wenn auch nicht gänzlich. Beispielsweise wurden auch schon vor PISA Reformen auf den Weg gebracht, die eine Standardisierung oder Outputsteuerung beinhalteten. Dafür können ebenfalls wieder Auslöser gesucht werden, so die TIMS-Studie oder die NRW-Veröffentlichung ‚Zukunft der Schule‘. Es begann sich also bereits vor PISA ein die Reformen begünstigendes Klima zu entwickeln. Dieses reformoffene Klima kann vor zwei Hintergründen gesehen werden. Zum einen in geschichtlicher Perspektive vor dem Hintergrund der Bildungsreformen der 1960er und 1970er Jahre. Zum anderen in gesamtgesellschaftlicher Perspektive vor dem Hintergrund des erneuten Wertewandels der 1990er Jahre.

Nach eineinhalb Jahrzehnten der Restauration begann in der deutschen Gesellschaft wie auch im deutschen Bildungswesen der Wunsch nach Veränderung und Reformen Gestalt anzunehmen. Die Warnung vor einer ‚Bildungskatastrophe‘ und die darauf folgende Bildungsexpansion in Verbindung mit einer starken Bildungsplanung zeigen schon Dispositionen und Grundzüge der Reformen der 2000er auf. Die Bildungspolitik verlangte nach Bildungsstudien und versuchte über eine vor allem quantitative, aber auch eine curriculare Planung, die Entwicklung des Bildungswesens zu beeinflussen. Zwar folgte darauf eine gewisse Ernüchterung in den 1970er und 1980er Jahren in Bezug auf die Planbarkeit von Entwicklungen ‚von oben‘, doch damals angestoßene Grundzüge und Reformen wie die Bildungsexpansion, die stärkere Quantifizierung von Bildung und der Ausbau der Bildungsforschung halten bis heute an, und die neue Bildungssteuerung durch Outputs und Standards – kann zwar nicht direkt an der Bildungsplanung der 1970er anknüpfen, doch – hat eine Erfahrungsgrundlage, auf der sie aufbauen kann.

Der zweite Hintergrund des ‚Paradigmenwechsels‘ im Bildungswesen kann im neuen Wertewandel gesehen werden, den die Werteforschung seit Mitte der 1990er Jahre in Deutschland feststellt. Im Gegensatz zum ursprünglich von Inglehart konstatierten Wertewandel zeichnet sich der neue Wertewandel durch eine Wiederaufwertung von Leistungs- und Anpassungswerten aus. Gerade die Anpassungsbereitschaft der jungen Generation unterscheidet sich deutlich vom Hedonismus der 1970er und 1980er Jahre. Mit dieser Anpassungsbereitschaft ist auch verbunden, dass es immer weniger festgelegte Wertmuster gibt. Eigenschaften oder Haltungen werden vielmehr je nach Situation unterschiedlich bewertet und angepasst. Zusätzlich müssen Werte auch eine Nützlichkeit aufweisen, das heißt Eigenschaften oder Haltungen werden dann als ‚von Wert‘ erachtet, wenn sich damit für das Subjekt ein Vorteil verbindet. Dieser neue Wertewandel, der sich Ende der 1990er in der Gesamtgesellschaft abzeichnet, beeinflusst auch das

Bildungswesen und bildet eine Grundlage für die Bildungssysteminternen Veränderungen.

Trotz dieser Relativierungen spielt die PISA-Studie dennoch eine entscheidende Rolle im Paradigmenwechsel bzw. genauer gesagt spielt sie drei Rollen. Zum einen hat sie eine Wirkung als Katalysator entfaltet. Durch die starke Wiedergabe der Studie in den Medien hat sie Druck auf die Bildungspolitik aufgebaut, die die bereits anlaufenden, geplanten und noch einzuführenden Reformen erheblich beschleunigte. Zum zweiten übte sie eine Rolle als Legitimation aus, da sich in der Studie (wenn zum Teil auch nur scheinbar, zum Teil aber auch tatsächlich) Bekräftigungen für zahlreiche Reformvorhaben finden lassen. Drittens hatte PISA eine normative Funktion, da sie auf curricularem, pädagogischem und didaktischem Gebiet bestimmte Konzepte und Modelle (durch deren Testung) vertritt. Wenn also von einer Bildungspolitik den Ergebnissen der Studie Bedeutung beigemessen wird, bedeutet das zugleich, dass diese Bildungspolitik auch die hinter der Testung stehenden Konzepte als maßgeblich akzeptiert. Durch den Vergleich von Staaten und deren Bildungsleistungen wird gleichzeitig ein bestimmtes Bildungsverständnis transportiert.

Doch nicht nur die Medien übten Druck auf die Bildungspolitik aus. Denn diese können zu einem großen Teil nur Meinungen wiedergeben, die an anderer Stelle geäußert werden. Alle bildungspolitisch relevanten Interessengruppen trugen nach PISA ihre Positionen über Pressemitteilungen an die Öffentlichkeit. Die Interessengruppen nutzen die Studie hauptsächlich als generelle – also beispielsweise über die Position Deutschlands im Länderranking begründete – Legitimation ihrer eigenen Forderungen; wurde auf Einzelergebnisse eingegangen, dann meist um sie zur Bestätigung der eigenen bildungspolitischen Standpunkte zu verwenden.

Bei der Umsetzung von Reformen nach PISA zeigt sich ein Effekt, der zuletzt zu Zeiten der Bildungsexpansion in den 1960er und 1970er Jahren zu beobachten war: eine erstaunliche parteiübergreifende Einigkeit in Bezug auf die zu wählenden Mittel. Nur so kann die ebenfalls erstaunliche Geschwindigkeit erklärt werden, mit der viele der Reformen auf den Weg gebracht wurden. Eine parteiübergreifende Einigkeit ist meist mit einem gemeinsamen Gegner zu erklären. Im Fall von PISA wurde die internationale Konkurrenz in Bezug auf die Ressource Humankapital als gemeinsamer Gegner ausgemacht. Dazu kommt der drohende Machtverlust durch Legitimationsverlust im Falle einer Nicht-Reaktion auf die medial vermittelten Forderungen der Interessengruppen. Entsprechend groß waren und sind die Anstrengungen. Die Reformen beziehen sich auf alle Bildungsbereiche, von der frühkindlichen Bildung, auf die ein neuer Schwerpunkt gelegt wird, über die allgemein bildenden und beruflichen Schulen bis hin zur Ausbildung und Hochschulbildung. Neben Reformen im Kindergartenbereich, die sich auf die bessere hauptsächlich sprachliche Vorbereitung der Kinder auf die Schule beziehen, stehen Maßnahmen der Evaluation und Lernstandserhebung im Mittelpunkt. So wurden Fremdevaluationen und Vergleichsarbeiten als verbindlich fest-

geschrieben und die weitere Teilnahme an internationalen Studien wie PISA beschlossen.

Das katalysatorische, legitimierende und normative Bildungsverständnis der PISA-Studie, das recht ähnliche Bildungsverständnis der bildungspolitikaffinen Interessengruppen sowie das in den Reformen implizite Bildungsverständnis kumuliert schließlich zu einem veränderten Bildungsverständnis, zu einer neuen Beantwortung der Fragen nach Ziel, Inhalt und Zweck von Bildung. Das neue Bildungsverständnis macht sich in mehreren Bereichen des Bildungswesens bemerkbar. Zum einen in der Bildungspolitik, bei der es eine neue Balance zwischen spezifischer regionaler Bildung und der Internationalität von Bildung schafft, zum zweiten bei der Bildungssteuerung, bei der es einen Wandel vom Schwerpunkt der Schulentwicklung zum Schwerpunkt der Qualitätsentwicklung und Systemsteuerung mit sich bringt, drittens bei den Bildungsbeteiligten, wo das Ziel der Chancengleichheit eine neue Konnotation im Sinne der Ausschöpfung von Begabungsreserven bekommt, und nicht zuletzt beim Bildungsbegriff selbst, der das Wort ‚Bildung‘ immer häufiger verlässt und stattdessen das Wort und das Konzept der ‚Qualifikation‘ verwendet. Dabei wird deutlich, dass der in der Gesellschaft beobachtbare Wertewandel sich im Bildungswesen als ‚Paradigmenwechsel‘ zeigt. Dieses veränderte Bildungsverständnis und die Fragen, wie es entstanden ist, wie es sich ausdrückt und welche Wirkungen es induziert, sind Thema dieser Untersuchung.

Forschungs- und Untersuchungsfragen

Am Beginn dieser Untersuchung stand die Frage: Wie hat PISA das deutsche Bildungswesen verändert? Im Fortgang der Untersuchung hat sich diese Frage jedoch in mehrerlei Hinsicht differenziert. Zum einen kann PISA nicht als Auslöser des Wandels im Bildungswesen betrachtet werden, PISA ist vielmehr einer von mehreren Gründen für den Paradigmenwechsel im Bildungswesen. Zweitens gliedert sich die Frage, wie sich das Bildungswesen verändert hat, in drei Teilfragen: wodurch es sich verändert hat, wie sich die Veränderungen bemerkbar machen und welche Wirkungen sich durch die Veränderungen entfalten. Aufgrund dieser Überlegungen sind folgende Forschungs- und Untersuchungsfragen, in Verbindung mit einer Hypothese, Grundlage für diese Untersuchung:

Forschungsfrage:

F1 Wie hat sich das Bildungsverständnis in Deutschland seit PISA verändert?

Hypothese und Kategorien¹:

- H1 Das Bildungsverständnis hat sich entsprechend des gesellschaftlichen neuen Wertewandels hin zur Adaptivität, Relativität und Funktionalität entwickelt.

Untersuchungsfragen²:

- U1 Was ist der gesellschaftliche und geschichtliche Hintergrund für den Wandel im Bildungswesen Anfang der 2000er Jahre?
U2 Welches Bildungsverständnis steht hinter der PISA-Studie?
U3 Welche Kräfte haben den Wandel im Bildungswesen beeinflusst?
U4 Was genau hat sich im neuen Jahrhundert im Bildungswesen verändert? Welche Reformen wurden umgesetzt?
U5 In welchen Aspekten entfalten der Paradigmenwechsel und die Reformen Wirkungen auf das Bildungswesen?

Überblick

Diese Untersuchung fragt nach dem veränderten Bildungsverständnis seit PISA bzw. nach den Hintergründen, Dimensionen und Wirkungen des Paradigmenwechsels im Bildungswesen. Die Hintergründe des Wertewandels im Bildungswesen – der gesellschaftliche Wertewandel und die nachwirkende ‚Bildungskatastrophe‘ der 1960er Jahre – werden in Kapitel 1 dargestellt. In Kapitel 1.1 wird die ursprüngliche Bedeutung des Begriffs ‚Paradigmenwechsel‘ dargelegt und untersucht, inwieweit die Theorie des Wertewandels als Paradigma verwendet werden kann. In Kapitel 1.2 werden die Entwicklung und der Stand der Wertewandelforschung aufgezeigt. Aus aktuellen Studien werden drei Dimensionen des neuen gesellschaftlichen Wertewandels exzerpiert, die als Kategorien zur Analyse in den folgenden Kapiteln dienen. Als zweiter Hintergrund des Wertewandels im Bildungswesen wirkt die Diskussion, die sich in den 1960ern nach der von Picht proklamierten ‚Bildungskatastrophe‘ entwickelte. Diese wird in Kapitel 1.3 dargestellt.

In Kapitel 2 wird als Auslöser der verstärkten öffentlichen Aufmerksamkeit in Bezug auf Bildungsthemen und als Katalysator des Paradigmenwechsels und der Reformen im Bildungswesen die Veröffentlichung der PISA-2000-Ergebnisse dargestellt. Das Bildungsverständnis der Verantwortlichen der PISA-Studien, der OECD sowie das der PISA-Studien selbst werden in den Kapiteln 2.1 und 2.2 konkretisiert und die Konzepte Grundbildung, Literacy und Kompetenzen zusammengefasst. In Kapitel 1.3 werden die Ergebnisse der PISA-Studien kurz zusammengefasst sowie die bildungspolitischen, pädagogischen und didaktischen Empfehlungen der PISA-Autor/-innen herausgearbeitet.

¹ Zur Begründung und Ableitung der Hypothese und der Kategorien vgl. ‚Methode‘ (s.u.).

² Zum Unterschied von Forschungs- und Untersuchungsfragen vgl. Gläser/Laudel (2006, S.63 f.).

Um die Bewegungsrichtung des Paradigmenwechsels besser einordnen zu können, werden in Kapitel 3 die hinter dem Wandel stehenden Kräfte und Interessen in der Gesellschaft und im Bildungswesen analysiert; hier insbesondere die Reaktionen der Interessengruppen auf PISA sowie deren Vorschläge, in denen das jeweilige Bildungsverständnis zum Ausdruck kommt. Die Medienberichterstattung, die in Kapitel 3.1 untersucht wird, spielt bei PISA eine besondere Rolle, da nur durch die starke mediale Verwertung der Ergebnisse entsprechende Reaktionen von Interessengruppen, Politik und Wissenschaft zustande kommen konnten. In Kapitel 3.2 werden die Positionen der Interessengruppen zusammengefasst, gegliedert nach Beteiligten, Abnehmern und außerschulischen Begleitern schulischer und frühkindlicher Bildung.

In Kapitel 4 werden die konkreten Umsetzungen des Paradigmenwechsels zusammengefasst. Symbolisch für den Wertewandel im Bildungswesen Anfang des 21. Jahrhunderts sind die zahlreichen Reformen der Bundesländer und des Bundes. Die Reformen auf nationaler Ebene werden in Kapitel 4.1, die Reformen auf regionaler Ebene, hier im Land Baden-Württemberg, werden in Kapitel 4.2 dargestellt. Die untersuchten Reformen beziehen sich auf den Elementarbereich und die allgemein bildenden Schulen. Besonderes Augenmerk liegt dabei auf der Qualitätsentwicklung und Evaluation, da diese Bausteine neue Elemente der Schullwirklichkeit darstellen. Kapitel 4.3 fokussiert genauer auf den baden-württembergischen Bildungsplan 2004 und vergleicht diesen mit seinem Vorgänger von 1994. In Kapitel 4.4 werden die rechtlichen Rahmenbedingungen frühkindlicher und schulischer Bildung in Baden-Württemberg mit der Fragestellung untersucht, ob sich diese analog zum Reformprozess verändert haben. In Kapitel 4.5 wird der Blick auf die Bildungsforschung gelenkt, die durch ihre Fokusverschiebung auf empirische Forschung einen Teil zum Paradigmenwechsel beiträgt.

Die durch den Paradigmenwechsel ausgelösten tiefer gehenden Wirkungen im Bildungswesen werden in Kapitel 5 analysiert. Dabei dreht es sich um die Fragestellung, welche möglichen Effekte der Wertewandel im Bildungswesen hat. In Kapitel 5.1 geht es um den Bereich der Bildungspolitik, die durch eine Internationalisierung und dadurch eine Bedrängung spezifischer regionaler Bildung geprägt ist. In Kapitel 5.2 wird die Bildungssteuerung untersucht, bei der ein Wandel von der durch schuleigene Ziele bestimmten Schulentwicklung zur von extern gesetzten Zielen geprägten Qualitätsentwicklung in Verbindung mit Systemsteuerung zu erkennen ist. In Kapitel 5.3 wird die Veränderung des Verständnisses der Chancengleichheit dargestellt, die eine neue Konnotation als Ausschöpfung von Begabungsreserven bekommt. Nicht zuletzt wird in Kapitel 5.4 der Bildungsbegriff analysiert, der in seiner Bedeutung abnimmt und dem stärker werdenden Konzept der Qualifikation Raum gibt.

Resümee

Leitende Forschungsfrage dieser Untersuchung war, wie sich das Bildungsverständnis seit PISA verändert hat. Das Bildungsverständnis beinhaltet die Fragen, welches Ziel Bildung haben soll, was Bildung beinhalten soll und welche Funktion Bildung erfüllen soll. Dies führte zur Hypothese, dass sich Ziel, Inhalt und Funktion von Bildung entsprechend des gesellschaftlichen neuen Wertewandels hin zur Adaptivität, Relativität und Funktionalität entwickelt haben. Die Forschungsfrage und die Hypothese wurden mithilfe von fünf Untersuchungsfragen konkretisiert:

Forschungsfrage:

F1 Wie hat sich das Bildungsverständnis in Deutschland seit PISA verändert?

Hypothese:

H1 Das Bildungsverständnis hat sich entsprechend des gesellschaftlichen neuen Wertewandels hin zur Adaptivität, Relativität und Funktionalität entwickelt.

Untersuchungsfragen:

U1 Was ist der gesellschaftliche und geschichtliche Hintergrund für den Wandel im Bildungswesen Anfang der 2000er Jahre?

U2 Welches Bildungsverständnis steht hinter der PISA-Studie?

U3 Welche Kräfte haben den Wandel im Bildungswesen beeinflusst?

U4 Was genau hat sich im neuen Jahrhundert im Bildungswesen verändert? Welche Reformen wurden umgesetzt?

U5 In welchen Aspekten entfalten der Paradigmenwechsel und die Reformen Wirkungen auf das Bildungswesen?

Im Folgenden werden zunächst die Untersuchungsfragen summarisch beantwortet. Anschließend wird die Hypothese geprüft, indem die in den Untersuchungsfragen zusammengefassten Aspekte den Kategorien der Adaptivität, Relativität und Funktionalität zugewiesen werden. Schließlich wird anhand der so gewonnenen Erkenntnisse die Forschungsfrage beantwortet.

U1 Was ist der gesellschaftliche und geschichtliche Hintergrund für den Wandel im Bildungswesen Anfang der 2000er Jahre?

Der gesellschaftliche und geschichtliche Hintergrund des Paradigmenwechsels im Bildungswesen ist im gesellschaftlichen neuen Wertewandel seit Mitte der 1990er Jahre und der Phase der Bildungsexpansion der 1960er und 1970er Jahre zu sehen. In der Bildungspolitik der 1960er und 1970er Jahre wurde der Grundstein für die Entwicklungen der Bildungspolitik in den 2000er Jahren gelegt. Damals wirkte – ähnlich wie PISA Anfang der 2000er Jahre – die von Picht proklamierte ‚Bildungskatastrophe‘ als Katalysator für umfassende Reformen. Es wurde die Durchführung von Bildungsstudien beschlossen, was – mit einer gewissen Unterbrechung in den 1980er Jahren – den Grundstein für die Durchführung von TIMSS und PISA in Deutschland legte. Es fand eine ‚Rationalisierung‘ der Bildungspolitik statt, Bildungsplanung stand an oberster Stelle. Durch diese Bildungsplanung sollte die internationale Anschlussfähigkeit der deutschen Bildung und damit der deutschen Wirtschaft an das internationale Vergleichsfeld geschaffen werden. An die Erfahrungen mit dieser Bildungsplanung kann die Bildungspolitik mit ihrer derzeitigen Systemsteuerung anknüpfen. Zwar kann die Bildungspolitik der 2000er Jahre nicht in direkter Linie zur Bildungspolitik der 1960er und 1970er Jahre gesehen werden, doch haben die damaligen Reformen die jetzigen durchaus begünstigt.

Die Wertewandelforschung entstand mit der Feststellung in den 1960er Jahren, dass sich ein Wertewandel von bürgerlichen Tugenden hin zu Selbstentfaltungswerten vollzog. Dieser Wertewandel konnte bis in die 1990er Jahre hinein weiter ansteigend verfolgt werden. In den 1990er Jahren jedoch wurde ein Wandel dieses Wertewandels festgestellt. Zwar waren nach wie vor Selbstentfaltungswerte wichtig, gleichzeitig jedoch erlebten die bürgerlichen Tugenden gerade in den jüngsten Generationen eine ‚Renaissance‘. Diese erste Dimension, die sich durch eine gestiegene Leistungs- und Anpassungsbereitschaft der jüngsten Generationen auszeichnet, wird von zwei weiteren Dimensionen flankiert. In einer zweiten Dimension werden Werte nicht mehr als absolut betrachtet, sie werden vielmehr unterschiedlichen Situationen angepasst bzw. selektiv als wichtig erachtet. In einer dritten Dimension werden die Werte zusätzlich auf ihre Funktionalität hin überprüft, d.h. nur Werte, die einen gewissen Nutzen in bestimmten Situationen aufweisen, werden zu diesem Zeitpunkt als wichtig erachtet. Diese drei Dimensionen – die Adaptivität der Subjekte, die Relativität der Inhalte und die Funktionalität der Konzepte – bestimmen den neuen Wertewandel und bilden die Grundlage für die Betrachtung der Veränderungen im Bildungswesen. Sind diese drei Dimensionen des neuen Wertewandels in den Veränderungen des Bildungswesens nachweisbar, bedeutet dies, dass sich der gesellschaftliche neue Wertewandel im Bereich des Bildungswesens als Paradigmenwechsel ausdrückt, also der Wertewandel und der Paradigmenwechsel zwei Erscheinungsformen derselben Entwicklung sind.

U2 Welches Bildungsverständnis steht hinter der PISA-Studie?

Die PISA-Studie wurde von der OECD konzipiert, deren Ziel es ist, das Wirtschaftswachstum ihrer Mitgliedsländer zu fördern. Der Hintergrund der Studie ist also ein ökonomischer, kein primär pädagogischer. Dies wirkt sich auch auf das durch die PISA-Studie transportierte Bildungsverständnis aus, das eine gewollt funktionalistische Orientierung hat. Die Funktion des Bildungswesens bezieht sich dabei auf die Förderung der Wirtschaftskraft eines Landes über das Vorhandensein hoch qualifizierter Arbeitnehmer/-innen. Darüber hinaus ist das Bildungsverständnis der Studie normativ, das heißt: es ist durchaus gewollt, dass das Bildungsverständnis der Studie durch diese in den Mitgliedsländern implementiert wird. Das drückt sich auch darin aus, dass die Autor/-innen der Studie gezielt bildungspolitische, didaktische und pädagogische Vorschläge zur Verbesserung des Bildungssystems in die Studie schreiben. Kern des Bildungsverständnisses von PISA ist die Ausbildung von Kompetenzen und die Förderung der Grundbildung. Grundbildung bedeutet dabei, basale Kulturtechniken wie die des Lesens zu beherrschen und anwenden zu können. Die Grundbildung wird durch die Autor/-innen von der Allgemeinbildung abgegrenzt, da letztere als weit umfassender gesehen wird. Dies bezieht sich zum einen auf die Auswahl der getesteten Fächer, als auch auf die Auswahl der Fähigkeitsdimensionen. PISA testet nur die kognitive Dimension, die anderen Dimensionen der moralisch-evaluativen, ästhetisch-expressiven und religiös-konstitutiven Bildung werden weitgehend ausgeblendet. Nicht zuletzt wird durch PISA eine Reflexionsfähigkeit getestet, die eher kognitiv-rational zu verstehen ist, nicht jedoch gegenstandskritisch.

Im Grundbildungskonzept von PISA spielen Kompetenzen eine wesentliche Rolle. Kompetenzen bezeichnen Fähigkeiten wie die Lesekompetenz, die mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenz sowie überfachliche Kompetenzen wie die Problemlösefähigkeit und die Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen. Dabei gehen Kompetenzen über einfache fachliche Fähigkeiten hinaus. In Mathematik beispielsweise wird nicht so sehr die Rechenfähigkeit der Schüler/-innen getestet, sondern das Modellieren, also die Umsetzung komplexer Probleme in ein mathematisches Modell. Im Vordergrund des Kompetenzkonzepts steht die Anwendbarkeit. Die Schüler/-innen werden dahingehend getestet, ob sie die erworbenen Kenntnisse oder Fähigkeiten problembezogen anwenden können. Es geht also weniger um das Beherrschen bestimmter Fertigkeiten, sondern um deren Nutzung. Eine besondere Rolle spielen neben den fachlichen auch die überfachlichen Kompetenzen. Darin geht es neben der Problemlösefähigkeit und der Kooperationsfähigkeit um das Lernen selbst bzw. die Frage, wie fähig die Schüler/-innen sind, selbstgesteuert zu lernen. Dahinter steht das Prinzip des lebenslangen Lernens, bei dem davon ausgegangen wird, dass in der sich rasch wandelnden Arbeitswelt nicht mehr konkrete Kenntnisse und Fertigkeiten gefragt sind, sondern die Fähigkeit, sich so effizient wie möglich neue Kenntnisse und Fertigkeiten anzueignen. PISA untersucht daher auch Hintergrundfaktoren, die das Lernen beeinflussen können, wie den familiären Hintergrund und die Motivation der Schüler/-innen. Insgesamt wird deutlich, dass PISA ein normatives und funktiona-

les Bildungsverständnis transportiert, das auf die effiziente Ausbildung von Humanressourcen ausgerichtet ist.

U3 Welche Kräfte haben den Wandel im Bildungswesen beeinflusst?

Die Wirkung des normativen und funktionalen Bildungsverständnisses der PISA-Studie wird durch eine große Anzahl eher verstärkend eingestellter Interessengruppen erhöht. Alle bildungsbezogenen Interessengruppen verwenden die PISA-Studie zur Bestätigung ihrer jeweiligen Aussagen, wodurch die Studie an zusätzlichem Gewicht gewinnt. Ein Großteil der Interessengruppen ist eher verstärkend und weniger kritisch gegenüber den PISA-Ergebnissen eingestellt und nutzt diese für ihre Lobbyarbeit. Hierzu gehören hauptsächlich die Eltern, die Schüler/-innen, die Arbeitgeber, die Arbeitnehmer und die Hochschulen. Diese Interessengruppen sind sich darüber hinaus in ihren Forderungen an die Bildungspolitik erstaunlich einig. Durch den größeren Anteil und den größeren Einfluss der die PISA-Studie verstärkenden Interessengruppen werden auch die Forderungen der PISA-Autor/-innen unterstützt. Gerade in Kernbereichen wie einer stärkeren Förderung schwacher Schüler/-innen, der Erhöhung der Leistungsbereitschaft der Schüler/-innen und Lehrer/-innen, der Verbesserung der Kompetenz der Lehrkräfte, der besseren Ausrichtung schulischer Angebote auf die Berufswelt und der Ausrichtung schulischen Lernens auf Kompetenzen, Problemlösen und die Anwendungsorientierung verstärken sich die Forderungen der PISA-Autor/-innen und der Interessengruppen gegenseitig und gewinnen so an Gewicht. Die Positionen der Interessengruppen wurden gerade nach der ersten Veröffentlichung von PISA durch die Medien intensiviert, die die Studie, die Reaktionen der Interessengruppen und der Bildungspolitik über Monate hinweg zu einem zentralen Thema machten. Auch noch Ende der 2000er Jahre spielt die Bildung in der medialen Berichterstattung und auf der politischen Agenda eine wichtige Rolle. Sie rangiert mit der ‚Klimakatastrophe‘ und der ‚Finanzkrise‘ auf den oberen drei Rängen der öffentlichen Aufmerksamkeit.

U4 Was genau hat sich im neuen Jahrhundert im Bildungswesen verändert? Welche Reformen wurden umgesetzt?

Seit der Veröffentlichung der Ergebnisse von PISA 2000 wurden in Deutschland auf nationaler Ebene und in den einzelnen Bundesländern zahlreiche Reformen durchgeführt. Die wichtigsten davon sind auf nationaler Ebene die Einführung von Bildungsstandards, die Überprüfung der Standards durch Vergleichsarbeiten, die Veröffentlichung von Bildungsberichten sowie die Qualifizierungsinitiative. Auf regionaler Ebene bzw. im Land Baden-Württemberg sind dies die Integration des Kindergartens ins Bildungssystem, die Entwicklung eines Orientierungsplans für den Kindergarten, Projekte zur Sicherstellung der Schulreife, der Ausbau der Ganztagschule, die Verkürzung des Gymnasiums auf 8 Schuljahre, ebenfalls die Einführung von Bildungsstandards, die Einführung von interner und

externer Evaluation, die Durchführung von Diagnose- und Vergleichsarbeiten, die Bildungsberichterstattung sowie die Einführung neuer Bildungspläne.

Im baden-württembergischen Bildungsplan 2004 wurden die Kompetenzen als zentrales Element aufgenommen. Ziel schulischer Bildung ist demnach die Vermittlung personaler, sozialer, methodischer und fachlicher Kompetenzen. Diese Kompetenzen werden in Form von Bildungsstandards konkretisiert, die nicht mehr wie im vorherigen Bildungsplan ausweisen, was gelehrt und gelernt werden soll, sondern was die Schüler/-innen am Ende bestimmter Bildungsabschnitte können sollen, welche Einstellungen, Fähigkeiten und Kenntnisse sie erlangt haben sollen. Die Bildungsstandards werden durch Niveauekonkretisierungen näher bestimmt, die in der Regel als exemplarische Problemstellungen formuliert sind. Als wesentlich wird im Bildungsplan auch die Fähigkeit zum handelnden Umsetzen der Kompetenzen, also die Anwendungsorientierung, angesehen. Eine Besonderheit des Bildungsplans ist neben der größeren curricularen Freiheit der Schulen durch die Aufteilung in Kern- und Schulcurriculum und der Ausweisung von Kontingenzstundentafeln die Zusammenfassung von Fächern in Fächerverbänden. Damit treten einzelne Fächer, also Wissensgebiete in den Hintergrund und die in den neuen Fächerverbänden vermittelten Kompetenzen treten in den Vordergrund.

Ein wesentliches Element des Paradigmenwechsels bezüglich der Reformen ist die Einführung des Systemmonitorings bzw. Bildungsmonitorings anhand verschiedener Elemente. Auf der Individualebene findet sich die Durchführung von Leistungsstandserhebungen, in Baden-Württemberg die verbindliche Durchführung von Diagnose- und Vergleichsarbeiten und die Teilnahme an internationalen Vergleichsstudien. Auf der nächsten Ebene, die der Schule, findet sich die Einführung der Selbst- und Fremdevaluation, die von den Schulen in Baden-Württemberg ebenfalls verbindlich durchgeführt werden muss. Die allgemein bildenden Schulen in Baden-Württemberg verwenden dabei keine Metaevaluation, die allein das Qualitätsmanagement der Schule überprüft, sondern eine normative Detailevaluation, die indirekt genaue Angaben zum Bild einer ‚guten‘ Schule macht. Auf der nächsten Ebene, der Systemebene, wurde ein Bildungsmonitoring eingeführt, deren Kern in der Bildungsberichterstattung besteht, die wiederum die Ergebnisse der Diagnose- und Vergleichsarbeiten und der Fremdevaluation umfasst. Mit dem nationalen Bildungsmonitoring wird eine dreifache Zielsetzung verfolgt: die Befähigung der Schüler/-innen zur individuellen Regulation, die Sicherung des Arbeitskräftevolumens durch Bereitstellung der notwendigen Kompetenzen sowie die Gewährleistung sozialer Kohäsion und Chancengleichheit.

U5 In welchen Aspekten entfalten der Paradigmenwechsel und die Reformen Wirkungen auf das Bildungswesen?

Das Bildungswesen hat sich in Bezug auf die Aspekte der Bildungspolitik, der Bildungssteuerung, der Bildungsbeteiligten und des Bildungsbegriffs verändert. Die Bildungspolitik hat sich durch die Reformen im neuen Jahrhundert international – bzw. aus regionaler Perspektive auch national – ausgerichtet. Internationale Organisationen wie die Europäische Kommission, die OECD und die WTO, die ökonomische Schwerpunkte haben, gewinnen Einfluss auf das Bildungswesen, da alle Regierungen immer deutlicher erkennen, welche Bedeutung das Bildungswesen für die wirtschaftliche Entwicklung der Länder hat. Von diesen internationalen Organisationen entwickelte Instrumente beeinflussen über international durch- und eingeführte Vergleiche und Standards auch das nationale und regionale Bildungswesen, da mit der Internationalisierung der Märkte auch die Internationalisierung und damit Konkurrenzfähigkeit der durch Bildung produzierten Humanressourcen wichtiger wird. Eng damit verbunden ist der zweite durch den Paradigmenwechsel veränderte Aspekt, die Bildungssteuerung. Die Staaten und Länder haben ein gewachsenes Interesse daran, die Entwicklung des Bildungswesens nicht nur über Bildungsmonitoring zu beobachten, sondern auch zu beeinflussen. Am deutlichsten wird diese Bildungssteuerung auf der Ebene der Schule, wo zur bisherigen Schulentwicklung die Qualitätsentwicklung hinzugekommen ist. Im Gegensatz zur Schulentwicklung, wo bei Evaluationen die schuleigenen Ziele im Vordergrund stehen, werden bei der Qualitätsentwicklung Ziele an die Schule herangetragen, die von außen durch die Bildungspolitik gesetzt sind. Diese werden durch normative Evaluation, genauer gesagt durch die dafür verbindlich zu verwendenden Qualitäts- oder Orientierungsrahmen, transportiert.

Der dritte Aspekt, der sich durch den Paradigmenwechsel verändert, bezieht sich auf die Bildungsbeteiligten. Es handelt sich um ein verändertes Verständnis der Chancengleichheit. Diese wird auch und gerade seit PISA weiterhin gefordert, doch erhält sie eine neue Konnotation. Vergleichbar der Ziele des nationalen Bildungsmonitorings geht es nicht mehr nur um die Gewährung sozialer Kohäsion und Chancen individueller Verwirklichung, sondern auch um die Sicherung des Arbeitskräftevolumens, also um eine optimale Ausschöpfung von Begabungsréserven. Angesichts schrumpfender Geburtenraten bei steigenden Arbeitsplatzanforderungen bedarf es ungleich höherer Anstrengungen des Bildungsbereichs, Schüler/-innen ‚bildungsfernen‘ familiären Hintergrunds für die höhere Bildung zu gewinnen und zu qualifizieren. Ziel ist die Erhöhung des Humankapitals bzw. der Humanressourcen der Gesellschaft, wiederum um als Volkswirtschaft im internationalen Wettbewerb bestehen zu können.

Eine wesentliche Veränderung vollzieht sich auch im vierten Aspekt, dem des Bildungsbegriffs. In den allgemein bildenden Schulen stand bislang der Begriff der Allgemeinbildung im Vordergrund. In den jüngsten bildungspolitischen Texten wird jedoch zunehmend der Begriff der Qualifikation verwandt. Das dahinter stehende Konzept bietet sich für die Bildungspolitik an, da es besser international

übertragbar ist und aktuelle Anforderungen wie der der Anwendbarkeit und Funktionalität erfüllt. Die Qualifikation betont Fähigkeiten bzw. Kompetenzen als basale Werkzeuge. Die Allgemeinbildung hingegen umfasst in stärkerem Maße auch die anderen beiden Dimensionen der Einstellungen und Kenntnisse. Nicht zuletzt umfasst die Qualifikation weniger einen konkreten Bildungskanon als die Allgemeinbildung, wodurch spezifische regionale und kulturelle Inhalte potentiell in den Hintergrund rücken.

H1 Das Bildungsverständnis hat sich entsprechend des gesellschaftlichen neuen Wertewandels hin zur Adaptivität, Relativität und Funktionalität entwickelt.

Um die Hypothese der Parallelität des Paradigmenwechsels im Bildungswesen zum gesellschaftlichen Wertewandel zu prüfen, werden die durch die Beantwortung der Untersuchungsfragen gefundenen Effekte den Kategorien bzw. Dimensionen des Wertewandels zugeordnet.

Adaptivität

Die gestiegene Adaptivität ist im Bildungswesen auf vier verschiedenen Ebenen zu beobachten: der Ebene der Schüler/-innen, der Ebene des Bildungsplans, der Ebene der Schule und des Kindergartens sowie der Ebene des Bildungssystems. Auf der Ebene der Schüler/-innen wird die Schnittstelle zwischen Wertewandel und Paradigmenwechsel am deutlichsten. Die Wertewandelforschung stellt fest, dass die Jugendlichen seit Ende der 1990er Jahre eine verstärkte Leistungs- und Anpassungsbereitschaft zeigen. Ebendiese wird im Bildungsbereich von den Schüler/-innen auch gefordert. Sowohl für die Individuen als auch für die Gesellschaft nimmt die Bedeutung der Arbeitsmarktpassung der Schulabgänger/-innen zu. Insofern besteht ein erhöhter Druck auf die Schüler/-innen, bestimmte Qualifikationen zu erreichen. Das Qualifikationsniveau aller Berufsfelder nimmt zu, und durch die rasche Veränderung der Arbeitswelt bedarf es insbesondere an Kenntnissen, die eine ständige Anpassung an neue Anforderungen ermöglicht. Die zentrale Qualifikation ist daher die Fähigkeit zum *lebenslangen Lernen*.

Diesen veränderten Anforderungen folgt die Reform der Bildungspläne. Sie werden auf Kompetenzen ausgerichtet, die eine schnelle Anpassung an neue Problemstellungen ermöglichen. Vorbilder für die Reformen sind Instrumente, wie der Indikator- und Benchmark-Rahmen der Europäischen Kommission oder im DeSeCo-Projekt der OECD, deren Ziel die Formulierung von Standards ist, die eine Eignung für den Arbeitsmarkt und eine Anpassung der (europäischen) Bevölkerung an die ‚Wissensgesellschaft‘ sicher stellen. Das Ziel der *Ausbildungsfähigkeit* hat an Bedeutung zugenommen.

Auf der dritten Ebene müssen sich die Schulen den neuen Anforderungen anpassen. Im Rahmen der Systemsteuerung und des Systemmonitorings wird den

Schulen eine *Qualitätsentwicklung* auferlegt, die normative und von außen gesetzte Ziele beinhaltet. Ähnlich verhält es sich bei den Kindergärten. Der vorschulische Bereich gehört mit dem Paradigmenwechsel (wieder) fest zum Bildungssystem und wird entsprechend auf die Passung zum Schulsystem hin adaptiert. Der Kindergarten soll nun explizit die Kinder auf die Schule vorbereiten, die *Schulreife* steht im Vordergrund.

Nicht zuletzt ist auf der vierten Ebene, der des Bildungssystems, eine Adaptivität zu beobachten. Durch Studien wie ‚Education at a Glance‘ der OECD wird überprüft, inwieweit das Bildungssystem eines Landes positiv zum Wirtschaftswachstum des Landes beiträgt. Da sich kein Staat dem internationalen Konkurrenzkampf entziehen kann, erhalten die Benchmarks solcher Studien einen hohen Stellenwert. Auf die Erreichung dieser Benchmarks werden daher alle Reformen der drei darunter liegenden Ebenen angepasst. In Folge des Paradigmenwechsels ist die hauptsächliche Zielsetzung des Bildungssystems bzw. der Bildungssystemsteuerung die effiziente Generierung von ausreichend *Humanressourcen*.

Relativität

Auch der Wandel zur Relativität lässt sich auf verschiedenen Ebenen beobachten: auf der Ebene des Bildungsplans, der Ebene der Schule und der Ebene des Bildungssystems. Auf der Ebene des Bildungsplans wird die Vorgabe dessen, was zu lehren und zu lernen ist, durch Vorgaben darüber, was zu können ist, abgelöst. Kompetenzen und Bildungsstandards rücken in den Vordergrund des Curriculums. Dies geht einher mit Forderungen nach der Reduktion der Stofffülle, nach ‚Entrümpelung‘ und ‚Verschlankung‘ der Curricula. Diese Forderung wird durch zwei Aspekte unterstrichen. Zum einen erfordert die Verkürzung der Schulzeit im Gymnasium auf 8 Jahre eine Straffung, zum anderen nimmt die Vermittlung von Methoden und Kompetenzen einen größeren Raum ein. Insgesamt bedeutet dies eine Reduktion der vermittelten Inhalte, also eine *Verschlankung des Bildungskanons*, und damit eine Relativierung der Bedeutung von Inhalten gegenüber der der Kompetenzen. Die Kürzung des Bildungskanons impliziert gleichzeitig eine geringere Bedeutung spezifischer kultureller und regionaler Inhalte gegenüber international gültigen Qualifikationen.

Die Relativität zeigt sich auf der Ebene des Bildungsplans durch die Formulierung von Bildungsstandards. Diese werden anhand von Kompetenzen formuliert, die wiederum mit Fähigkeiten gleichgesetzt werden. Nur selten wird in den Standards auf zwei weitere Bereiche der Bildung (hier beispielsweise nach der Definition des baden-württembergischen Bildungsplans), auf die Einstellungen und die Kenntnisse, Bezug genommen. Insofern handelt es sich bei den Standards viel eher um *Kompetenzstandards* als um Bildungsstandards.

Auf der Ebene der Schule zeigt sich die Relativität in der Qualitätsentwicklung und dem damit (in Baden-Württemberg) eingeführten Qualitätsrahmen. Die Qualitätsentwicklung bezieht sich – im Fall der Evaluation – auf die Überprüfung der

Strukturen der Schule. Beim Modell der Metaevaluation, bei der das Qualitätsmanagement der Schule evaluiert wird, tritt dies besonders deutlich hervor, aber auch bei der normativen Evaluation stehen Methoden und Konzepte der Schule im Vordergrund. Im Gegensatz zur Schulentwicklung wird bei der Qualitätsentwicklung die normative Seite von Qualität, also die Notwendigkeit, Qualität über Ziele zuerst zu definieren, eher ausgeblendet. Ziel der Qualitätsentwicklung ist vielmehr die Sicherstellung der Erreichung von durch die Systemsteuerung überwachten *Benchmarks*.

Auf der Ebene des Bildungssystems ist die Relativität an den Maßnahmen der Systemsteuerung und des Bildungsmonitorings abzulesen. Die durch die Bildungsmonitoringinstrumente beispielsweise der KMK überprüften Aspekte beziehen sich weitgehend auf Strukturen und Kompetenzen. Ebenso verhält es sich mit den Reformmaßnahmen und der begleitenden Reformdiskussion, die kaum bestimmte Inhalte zum Thema hat. Auch die Bildungsforschung – mit Unterstützung der Hirnforschung – fokussiert auf Bedingungen *effizienten Lernens* ohne wesentlichen Bezug auf Inhalte.

Funktionalität

Die Dimension der Funktionalität ist ebenso wie die der Adaptivität und die der Relativität auf unterschiedlichen Ebenen beobachtbar: auf der Ebene des Bildungssystems, auf der Ebene der Schule und des Kindergartens, auf der Ebene der Schüler/-innen und auf der Ebene des Bildungsbegriffs. Auf den Ebenen des Bildungssystems und der Ebene der Schule bzw. des Kindergartens ergibt sich eine Schnittstelle mit der Dimension der Adaptivität. Im gleichen Maße wie die Schulen und Kindergärten durch die Qualitätsentwicklung an die Ziele der Systemsteuerung und das Bildungssystem durch internationale Benchmarks an das Wirtschaftssystem angepasst werden, nimmt auch deren Funktionalität für die entsprechenden übergeordneten Systeme zu. Am Beispiel des Kindergartens wird dies besonders deutlich. Der Kindergarten wird nicht nur dem Bildungssystem angepasst, er erhält auch die Funktion, die Kinder auf die Schule vorzubereiten, indem er (wie im baden-württembergischen Orientierungsplan festgeschrieben) bereits erste Kompetenzen vermitteln soll. Zusätzlich zur Funktion der Vermittlung der Schulreife soll der Kindergarten – wie auch die Ganztagschule – eine weitere Funktion erfüllen. Durch erweiterte Möglichkeiten der Kinderbetreuung sollen junge Frauen vermehrt ermuntert werden, wieder in den Beruf einzusteigen – dies vor dem Hintergrund, dass Frauen in der ‚Familienphase‘ als *brachliegendes Humankapital* bzw. dringend benötigte Fachkräfte festgestellt wurden (insbesondere im MINT-Bereich). Durch verbesserte Kinderbetreuung sollen also mehr Frauen für den Arbeitsmarkt gewonnen werden.

In eine ähnliche Richtung weist die neue Konnotation der Chancengleichheit mit Bezug auf die Schüler/-innen. Bei der Forderung nach mehr Chancengleichheit stehen nicht nur die sozialen Implikationen derselben im Vordergrund, sondern auch die Nutzung der Humanressourcen. Aufgrund der sinkenden Geburten-

zahlen bei gleichzeitig ansteigenden Anforderungen in den Berufen und einem dadurch entstehenden steigenden Bedarf an hoch qualifizierten Fachkräften müssen auch Bevölkerungsteile, die bisher tendenziell gering qualifiziert waren, für höhere Qualifikationen gewonnen werden. Dies bezieht sich vor allem auf zwei Bevölkerungsgruppen: Jugendliche mit Migrationshintergrund und Schülerinnen. Jugendliche mit Migrationshintergrund sollen durch verbesserte sprachliche Integration zu höheren Qualifikationen befähigt werden; Schülerinnen sollen durch Programme, die Mädchen Technik und Naturwissenschaften näher bringen, Interesse für ein Studium im MINT-Bereich entwickeln. Insgesamt steht bei der neuerlichen Forderung nach mehr Chancengleichheit deren Funktion zur *Ausschöpfung von Begabungsreserven* im Vordergrund.

Nicht zuletzt macht sich die Entwicklung zur Funktionalität im Bildungsbegriff selbst bemerkbar. Der traditionslastige deutsche Begriff der Bildung ist wenig funktional, da er schwer zu definieren, kaum in Bestandteile zu zerlegen und nicht übersetzbar ist. Der Begriff und das Konzept der Qualifikation repräsentieren die veränderten Anforderungen an das Bildungswesen sehr viel besser. Qualifikation lässt sich durch Kompetenzen konkretisieren, ist in Abschnitte teilbar und wird international verstanden. Die Qualifikation impliziert einen direkten Bezug zur Arbeitswelt und das unbedingte Ziel der Verwertbarkeit. Während Begriffe wie Schlüsselkompetenzen den Begriff der Bildung trotz gegenteiliger Vermutungen nicht verdrängen konnten, da sie nur einzelne Fähigkeiten, nicht jedoch eine Gesamtbefähigung meinen, birgt der Begriff und das *Konzept der Qualifikation* diese Möglichkeit durchaus, da es so universell ist wie das der Bildung, jedoch besser handhabbar.

F1 Wie hat sich das Bildungsverständnis in Deutschland seit PISA verändert?

Die PISA-Studie spielt in Bezug auf die Veränderungen des Bildungswesens Anfang des 21. Jahrhunderts eine dreifache Rolle, als normative Grundlage, als Legitimation und als Katalysator. Für zahlreiche Reformvorhaben, die seit Erscheinen der ersten PISA-Studie auf den Weg gebracht wurden, dient die Studie mit ihrem spezifischen Vokabular und ihrem spezifischen Bildungsverständnis als normative Grundlage. Bestandteile des Bildungsverständnisses von PISA wie die Verwendung von Kompetenzen und das Konzept der Grundbildung haben Eingang in Reformen und Grundlagen des Bildungssystems wie in Curricula gefunden. Zum zweiten dient PISA als Legitimation geplanter und durchzuführender Reformmaßnahmen, da der Studie von zahlreichen Interessengruppen ein hoher Stellenwert eingeräumt wird, die ihre Positionen jeweils mit den Ergebnissen der Studien untermauern. Nicht zuletzt wirkt PISA als Katalysator, da im Zusammenwirken des normativen und des legitimierenden Effekts der Studie eine Beschleunigung der Reformmaßnahmen ermöglicht wird.

Was sich im Bildungswesen als bildungspolitischer Paradigmenwechsel von der Input- zur Outputsteuerung zeigt, ist als Parallele zum gesellschaftlichen Wertewandel zu sehen. Seit Mitte der 1990er Jahre vollzieht sich gesamtgesellschaft-

lich ein neuer Wertewandel, der die drei Dimensionen der Entwicklung zur Adaptivität, Relativität und Funktionalität enthält. Diese Dimensionen finden sich auch im Bildungswesen wieder. Die Adaptivität macht sich durch die tendenzielle Anpassung des Bildungswesens an die Bedürfnisse des Arbeitsmarkts bemerkbar. Schüler/-innen werden zum lebenslangen Lernen angehalten, um sich ständig an diese wechselnden Anforderungen anpassen zu können. Die reformierten Curricula sind entsprechend stärker auf die Schulreife – im Bereich des Kindergartens – und die Ausbildungsfähigkeit – im Bereich der Schule – hin ausgerichtet. Die Relativität bezieht sich auf die Vorrangstellung von Kompetenzen gegenüber einem Bildungskanon. So werden die neuen Curricula auf deren Verschlankung und die Einführung von Kompetenzstandards ausgerichtet. Beim Übergang von der Schulentwicklung zur Qualitätsentwicklung treten schuleigene Ziele zugunsten auf systemischer Ebene formulierten Zielen zurück, die durch Bildungsmonitoring mit Blick auf möglichst effizientes Lernen überprüft werden. Die Funktionalität wiederum ist auf die Entwicklung und Erschließung von Humanressourcen ausgerichtet. Durch eine verbesserte Betreuung werden Frauen für den Arbeitsmarkt freigesetzt, und die Förderung von Schüler/-innen mit Migrationshintergrund erlaubt eine bessere Ausschöpfung von Begabungsreserven. Insgesamt wird durch den Paradigmenwechsel eine Durchsetzung des Konzepts der Qualifikation gegenüber dem der Bildung begünstigt.

Der Paradigmenwechsel hat tiefer gehende Auswirkungen auf mindestens vier Aspekte des Bildungswesens. Die Bildungspolitik ist geprägt von einer Tendenz zur Internationalisierung bei gleichzeitiger Abnahme spezifischer kultureller und regionaler Bildungsinhalte. Die Bildungssteuerung verändert sich von der Schulentwicklung hin zur Systemsteuerung, die zentrale Benchmarks verfolgt. Die Bildungsbeteiligten werden verstärkt als Humanressource in den Blick genommen, sodass der Begriff der Chancengleichheit von dem der Ausschöpfung von Begabungsreserven flankiert wird und entsprechend für die Lehrer/-innen eine stärkere Professionalisierung gefordert wird. Nicht zuletzt verändert sich der Bildungsbegriff selbst, der sukzessive durch den Begriff und das Konzept der Qualifikation ersetzt wird. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass sich das Bildungsverständnis tendenziell in Richtung der kompetenz- und standardorientierten funktionalen Qualifikation verändert hat.

Fazit

Abschließend kann noch die Frage nach der Einschätzung der Auswirkungen des Paradigmenwechsels gestellt werden. Der Paradigmenwechsel hin zur Outputsteuerung und Qualifikation kann durchaus kritisch gesehen werden. Mit ihm ist eine potentielle Überbetonung der Funktion von Bildung verbunden, die jedoch durch die jahrzehntelange Vernachlässigung dieses Aspekts erklärt werden kann. Durch die Betonung von Kompetenzen und Standards besteht die Gefahr der Vernachlässigung einer Debatte um Inhalte bzw. einen kultur- und regional-spezifischen Bildungskanon. Damit verbunden ist die Gefahr der Vernachlässi-

gung solcher Schulfächer, bei denen ein direkter volkswirtschaftlicher oder individueller Nutzen nur schwer nachweisbar ist. Hierzu gehören alle Fächer, die nicht Bestandteil der (durch PISA definierten) Grundbildung sind. Deren schwächerer Stand offenbart sich schon dadurch, dass sie nicht durch die großen internationalen Vergleichsstudien überprüft werden. Nicht zuletzt besteht die Gefahr der Vernachlässigung von Zielsetzungen und von Konsequenzen gegenüber der Evaluation von Maßnahmen. Während die Ermittlung von Ursachen und Zusammenhängen im Zentrum der Aufmerksamkeit von Politik und Forschung steht, gelangen weit weniger Ressourcen beispielsweise in die Lehrerfortbildung und in die Sprachentwicklung.

Der Paradigmenwechsel beinhaltet jedoch auch positive Aspekte. Das gestiegene Interesse an den Hintergrundfaktoren und Wirkungen von Bildung hat eine Veränderung im Bewusstsein der Gesellschaft in Bezug auf die Bedeutung von Bildung bewirkt. Langfristig kann so eine Diskussion über die Ziele von Bildung initiiert werden. Die internationalen Vergleichsstudien, insbesondere PISA, haben einen empirisch basierten Druck auf die Politik aufgebaut, die sozialen Bedingungen von Kindern und Jugendlichen dahingehend zu verbessern, dass negative Auswirkungen der familiären Herkunft abgeschwächt werden. Die Betonung der Schul- und Ausbildungsfähigkeit ist zwar funktional, ermöglicht aber eine vehementere Forderung der Sicherstellung basaler Ausgangsbedingungen aller Kinder und Jugendlichen gerade in Bezug auf die Sprach- und Lesefähigkeit. Nicht zuletzt wurden und werden durch die Ergebnisse der internationalen Leistungsvergleichsstudien von der Politik deutlich mehr Ressourcen für den Bildungsbereich eingeräumt.

Es wird letztlich darauf ankommen, die durch den Paradigmenwechsel aufgebrochenen Polaritäten zwischen Internationalität und Regionalität, Systemsteuerung und Schulentwicklung, Chancengleichheit und Ausschöpfung von Begabungsreserven sowie zwischen Allgemeinbildung und Qualifikation in Richtung eines jeweils funktionierenden Gleichgewichts zu beeinflussen. Es gilt, Kompetenzen mit einem Kanon zu verbinden, Schulentwicklung mit einer Metaevaluation zu verknüpfen, die der Schule nur qualitätsbezogene, jedoch keine normativen Ziele vorgibt, sowie die sozialen und integrativen Aspekte der Chancengleichheit mit den volkswirtschaftlichen Zielen der Vermehrung des Humankapitals in Einklang zu bringen. Nach der Formulierung von Zielen und Benchmarks durch die internationale Politik und die Festlegung von Standards und Monitoringinstrumenten auf nationaler Ebene muss nun die regionale Bildungspolitik Maßnahmen und Konsequenzen auf der Basis der Ziele sowie der Ergebnisse des Monitorings erarbeiten. So könnte insgesamt eine Verbindung zweckfreier Allgemeinbildung mit funktionaler Qualifikation erreicht werden.

„Es ist nicht genug, zu wissen, man muß auch anwenden; es ist nicht genug, zu wollen, man muß auch tun“ (Goethe 1830, S.257).