

- Tenorth, H.-E.: „Alle alles zu lehren“. Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung. Darmstadt 1994.
- Bildungsstandards und Kerncurriculum – Systematischer Kontext, bildungstheoretische Probleme. In: Zeitschrift für Pädagogik 50, Heft 5, 2004, S. 650-661.
- Terhart, E.: Lehrerbildung nach PISA. In: Merkens, H. (Hrsg.): Lehrerbildung in der Diskussion. Opladen 2003, S. 167-177.
- Verfassung des Freistaates Bayern (Stand 15. August 2004).
- Weinert, F. E.: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): Leistungsmessung in Schulen. Weinheim 2001, S. 17-31.
- Wiarda, J.-M.: Die Liste der Besten. In: DIE ZEIT vom 01. 12. 2005, S. 85.
- Zlatkin-Troitschanskaia, O.: Bildungsstandards in der beruflichen Bildung – Paradigmenwechsel für die Entwicklungspraxis beruflicher Schulen und Folgen für die Berufsbildungsforschung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 103, Heft 1, 2007.

In: Dietrich Bene (Hrsg.):  
 Wülfing-Verband. Stönitz 2007

Jörg Ruhloff

## GRENZEN VON STANDARDISIERUNG IM PÄDAGOGISCHEN KONTEXT

1. Standards und Standardisierungen sind uns in vieler Hinsicht willkommen und unentbehrlich. Sie gehören zu unserer modernen Lebenswelt. Der Treibstoff, der einen bestimmten Standard erfüllt, sorgt dafür, dass der Motor meines Fahrzeugs, der einem dazu passenden Standard genügt, nicht ins Stottern gerät. Die standardisierte Größe des Kopierpapiers erspart mir den eigenen Zuschnitt. Standardisierte Herstellungsverfahren senken die Kosten und garantieren uns Verbrauchsgüter gleich bleibender Qualität. Auf standardisierte Produkte können wir uns verlassen. Sie verhalten sich erwartungsgemäß. Sie passen in ein etabliertes Ordnungsgefüge. Sie schützen uns vor der „Tyrannei“ des Einmaligen.<sup>1</sup> Dass es auch eine Tyrannei des Wiederholten bzw. des Allgemeinen gibt, sei erst einmal dahin gestellt.

Die Grundfunktion von Standards ist es, Maßstäbe zu sein. Sie geben für einen Bereich von Gegenständen oder Vorgängen eine konstant gehaltene Einheit beziehungsweise ein einheitliches Muster vor. Durch Standardisierung werden Gegenstände oder Vorgänge einer maßgebenden Norm angeglichen. Sie werden auf einen Maßstab hin normiert und normalisiert. Der Effekt solcher Normierungen ist eine Verringerung von Ordnungsoperationen. Wenn ich einen Haufen von unregelmäßigem handgehackten Kaminholz zu einem stabilen Stapel aufschichten will, so muss ich für jedes einzelne Stück die Passung zu den anderen mit Blick auf den Stabilitätszweck abschätzen. Im Prinzip verlangt jeder Schritt meiner Stapeltätigkeit eine andersartige Ordnungsoperation, mit der ich die besondere Größe und Form eines gegebenen Holzstücks auf den Stabilitätszweck des Stapels und seine bereits erreichte Gestalt abstimme. Habe ich es für denselben Zweck mit standardisierten Kanthölzern zu tun, dann kann ich mich blind darauf verlassen, dass eines zum anderen passt. Die einmalige Operation der Normierung bzw. Standardisierung bzw. deren Wiederholung durch eine Maschine macht eine Vielzahl von Abschätzungsoperationen überflüssig. Die Organisation des Holzhaufens zu einem Stapel wird ungemein vereinfacht. Ich kann, ohne von Handgriff zu Handgriff zu überlegen, in kürzerer Zeit und bei geringerem Platzverbrauch eine größere Menge stapeln. Heraus kommt allerdings auch ein Stapel anderer ästhetischer Qualität.

<sup>1</sup> Marcel Proust, zitiert nach B. Waldenfels 1987, S. 146.

2. Standardisierung empfiehlt sich von daher als zweckmäßig. Sie ist zweckmäßig im Sinne einer Sparsamkeitsmaxime. Sie setzt voraus, dass ein Ordnungs- oder Organisationszweck fixiert worden ist. Mehr oder weniger zweckmäßig können dann die einzelnen Operationen sein, die der Zweckerfüllung dienen. Zum Beispiel kann ihre Anzahl größer sein als es für die Erreichung des Zwecks erforderlich ist. Oder die Abstimmung der Operationen aufeinander kann feiner oder gröber, mit mehr oder weniger Reibungsverlusten verbunden sein und dem Zweck insofern mehr oder weniger gemäß sein. Die Standardisierung der Gegenstände, mit denen es die zweckbestimmten Operationen zu tun haben oder auch die Standardisierung der entsprechenden Operationen selbst führen dazu, ein zweckbestimmtes Funktionsgefüge gleichsam zu verdichten oder zusammenzuziehen und Unnötiges aus dem Funktionszusammenhang auszuschließen oder wenigstens zu minimieren.

Mit einer geringeren oder höheren Qualität der Zwecke, beispielsweise der Produkte eines Herstellungsprozesses, hat das zunächst nichts zu tun. Standardisierung der Fertigungsverfahren sichert nur die Gleichförmigkeit von Produkten oder Produktionsprozessen und die Wiederholbarkeit einer bestimmten Qualität. Sie scheint in erster Linie die Ökonomie des Verhältnisses zwischen einem Zweck und den Mitteln seiner Erfüllung, also die Ökonomie des Mittelgebrauchs zu betreffen. Eine derartige ökonomische Rationalität kommt insbesondere ins Spiel, wenn es sich um die wiederholte Erfüllung identischer Zwecke handelt. Nicht jeder Zweck genügt dieser Bedingung. Handelt es sich beispielsweise um Maßanfertigung, dann wird Standardisierung geradezu ausgeschlossen. Die Herstellung eines Maßanzugs etwa erfüllt ihren Zweck dadurch, dass die zielgerichteten Tätigkeiten in immer neuen Abwandlungen an den Vorgaben des unregelmäßigen Individuums Maß nehmen. Standards demgegenüber geben Maß. Maßgeben und Maßnahmen sind zweierlei. Der Anzug ist dann auch entsprechend teuer. Das ökonomische Problem konzentriert sich beim Maßnehmen gewissermaßen im Zweck. Aber das ist eine andere Frage. Die Aufmerksamkeit ist jetzt darauf gerichtet, dass die Verbindung von Standardisierung und Qualität, wie sie in der Rede von „Qualitätsstandards“ und Qualitätssteigerung vorgenommen wird, alles andere als selbstverständlich ist. Es ist nicht ohne weiteres klar, wie sich die Kategorien „Standard“ und „Qualität“ zueinander verhalten und miteinander vertragen.

Das Beispiel des Unterschieds zwischen standardisierter Produktion und Maßanfertigung kann ein geradezu umgekehrt proportionales Verhältnis der beiden Begriffe suggerieren. Standardsetzungen und Qualitätsanforderungen scheinen hoffnungslos auseinander zu driften: Je höher die Qualitätsansprüche, desto geringer scheinen die Standardisierungsmöglichkeiten zu werden; je schärfer die Standardisierungsanforderungen, desto mehr treten Qualitätsrück-sichten in den Hintergrund. Die kassenärztliche medizinische Standardversorgung zum Beispiel schöpft die besten medizinischen Möglichkeiten nicht aus. Standardisierung orientiert auf Gleichheit. Qualifizierung orientiert auf Differenz. Beides zugleich scheinen wir im strengen Sinne nicht haben zu können.

Im Grenzfall der Standardisierung sind das Original, der Standard, und seine Kopien bzw. Wiederholungen, das Standardisierte, nicht mehr bzw. nur noch numerisch oder topologisch voneinander zu unterscheiden. Ein Stein ist wie der andere und nur noch durch Zählung und Ortsangabe vom anderen abzu-sondern. Qualitätsunterschiede verlieren ihre Bedeutsamkeit. Im Grenzfall der Qualifizierung gibt es nur noch Originale. Jeder Stein hätte seine und nur seine Eigentümlichkeit, die diejenige des anderen ausschließt. Keiner ist durch den anderen zu ersetzen. Gleichheitsansprüche verschwinden. Streng genommen verschwinden damit auch Ungleichheitsbehauptungen. Die Zählung, die etwas Verschiedenes unter einem identischen Vergleichsgesichtspunkt differenziert, wird irrelevant. Gefordert ist eine vergleichsunabhängige Würdigung des Singulären, eben ein Maßnehmen und Ermessen.

Nun scheinen allerdings die Kategorien „Standard“ und „Qualität“ auch nicht völlig von einander zu trennen und gegeneinander auszuspielen zu sein. Ein Standard ist stets ein Standard von oder für etwas, d.h. für eine Mannigfaltigkeit von Gegenständen, Vorgängen oder Tätigkeiten, und diese führen ein Quale, eine Wie-Beschaffenheit mit sich. Etwas hat zum Beispiel die Eigenschaft zu wachsen. Ein darauf bezogener Standard kann dann etwa festlegen, bis zu welcher Größe es wachsen muss, damit die Standardbanane der Güteklasse B entsteht. Ein Standard ist nicht unabhängig von den Roheigenschaften der Gegenstände, auf die er sich bezieht. In gewisser Hinsicht nimmt also auch die Standardisierung Maß an vorgegebenen Qualitäten, bevor für etwas eine Gleichheitsnorm festgelegt wird. Standards setzen eine Norm innerhalb des Rahmens eines von ihnen unabhängigen Qualitätskontinuums. Eine Einschätzung von Qualitäten geht ihnen voran. Sie wird nicht erst durch Standards ermöglicht, sondern sie ermöglicht umgekehrt, bestimmte Standards zu setzen. Standardqualitäten sind mit anderen Worten etwas Sekundäres. Sie sind abhängig von primären, nicht-standardisierten Qualitäten oder Qualitätseinschätzungen. Diese These lässt sich auch so umformen: Zwar geht jeder Standard mit irgendeiner Qualität einher, aber nicht jede Qualität mit Standardisierbarkeit. Es besteht eine relative Unabhängigkeit und eine grundsätzliche Ingruenz des Sinns von Urteilen einerseits über die Standardgemäßheit eines Sachverhalts und andererseits über seine originäre Qualität. In unseren lebensweltlichen Beurteilungen zeigt sich das beispielsweise, wenn wir meinen, etwas sei „einmalig“ oder „unbezahlbar“, wie wir es häufig, aber nicht ausschließlich in ästhetischen Kontexten tun. Nicht alle Heranwachsenden genügen einem gesetzten Standard. Aber für ausnahmslos alle sind wir heute geneigt, pädagogische Bemühungen zu fordern. Mit solcherart Kennzeichnungen und Unterscheidungen heben wir negativ Qualitäten heraus, die sich dem Normalen, dem Standardisierten nicht fügen und die uns manchmal um eine treffende Sprache ringen lassen. Als eine Bestätigung für die Inkongruenz der beiden Kategorien kann es genommen werden, wenn in der gegenwärtigen Bildungspolitik offenbar kein Widerspruch darin gesehen wird, in ein und demselben programmatischen Kontext Standardisierung und Profilierung oder

gar Exzellenz, also Standardabweichungen zugunsten von Qualitätssteigerung, zu fordern und voranzutreiben.

3. Die skizzierte begriffstheoretische Problemkonstellation scheint die Forderung, durch die Einführung von Bildungs- und Ausbildungsstandards (indirekt) die Qualität des Bildungswesens zu steigern, bereits im Ansatz und grundsätzlich ad absurdum zu führen. So einfach liegen die Dinge aber vielleicht doch nicht. Wenn wir Kinder und Jugendliche in die öffentliche Pflichtschule schicken, erwarten wir, dass sie dort etwas Bestimmtes und für alle Gemeinsames lernen. Wir gliedern sachliche Bereiche und das in ihnen anzustrebende Können, und wir stimmen die Lern- und Lehraufgaben auf diese Gliederung ab. Wir unterscheiden innerhalb eines Qualitätskontinuums Abstufungen und Bedingungsverhältnisse zwischen den Stufen derart, dass ein Schwierigkeitsgrad des Könnens nicht erreicht werden kann, ohne zuvor eine Reihe anderer Grade des Könnens erreicht beziehungsweise durchlaufen zu haben. Und wir verallgemeinern in sozialer Hinsicht ein Anforderungsniveau, das nicht unterboten werden soll. Demnach scheint die Festlegung von Qualitätsgraden, alias Standards, doch eine interne Bedingung von Qualitätssteigerung zu sein. Aber es handelt sich um Steigerung innerhalb ein und derselben qualitativen Formation. Insofern ändert sich nichts an der zuvor festgestellten Inkongruenz.

Aus der Perspektive der Standardisierung können Lernen und Bildung als Angleichung in sozialer Hinsicht und im Hinblick auf sachliche Aufgabenerfüllungen ausgelegt werden. Diese Auslegung leuchtet auf Anrieb auch ohne weiteres ein. Wenn jemand eine Fremdsprache erlernt, so muss er sich u.a. in eine grammatikalische Formation einfügen, einem Vokabular und einer Sprachmelodie angleichen. Im selben Zuge gliedert er sich in eine soziale Formation ein. Im Erlernen eines Berufs werden Kenntnisse, Geschicklichkeiten, Haltungen abgestimmt auf die Formation der für diesen Beruf charakteristischen Tätigkeitskomplexion. Aus Gesichtspunkten der sozialen Gleichheit und der sachgemäßen Aufgabenerfüllung erscheint die Standardisierung insofern auch für pädagogische Vorgänge als unbedenklich. Aber diese Gesichtspunkte erfassen das pädagogische Problem nur unvollständig, unvollständig auch dann, wenn man noch davon absieht, dass über Standardisierung „eine Transparenz und Vergleichbarkeit von Bildungsabschlüssen“ für Kontrolle und Vermarktung „erreicht werden soll“ (Weber, S. 30). Das ist der bekannte Einwand des Reduktionismus, der aber nicht bereits darum falsch sein muss, weil er bereits des öfteren geäußert worden ist. Er lässt sich nach zwei Seiten hin entfalten.

(1) Jemand lernt etwas. Das Lehren bzw. das pädagogische Agieren ist insbesondere bemüht um eine für gültig oder wahr gehaltene, für sachlich und mitmenschlich gebotene Richtung der Wandlungsbewegung, die jemand lernend vollzieht. „Jemand“ ist jedoch kein beliebig austauschbarer Faktor. Das Ich der Lernenden ist in vielfältiger Hinsicht spezifisch situiert und vermittels

seiner Bezugnahmen auf diese Situierung letztlich individuell bestimmt. Der Vollzug der Lernbewegung ist je meiner, und auch im Gültigkeitsanspruch, der für sein Ergebnis erhoben wird, wird ein individuelles Moment nicht ausgelöscht, wenngleich er deswegen noch nicht haltbar ist. Auch wenn man Lernen nicht einseitig als eine monadische und egologische Aktivität interpretiert, sondern als verwoben in ein dezentrierendes kommunikatives und interaktives Geschehen, das neue Einsichten und ein verändertes Können gleichsam von nirgendwoher zuspiziert (vgl. Schaller 1987), so bleiben doch die Orte der gedanklichen und habituellen Synthesen, durch die jemand eine veränderte Gestalt annimmt, voneinander unterschieden und in ihrer Konstellation jeweils einmalig. Falls das zutrifft, können Standards die tatsächliche Lernbewegung prinzipiell nicht erreichen. Und auch die Verstehensanforderungen an Lehrerinnen und Lehrer, wenn sie zum Beispiel individuelle Lernblockaden beurteilen und individuelle Lernvollzüge berichtigen, ließen sich nur exemplifizieren, in einem gewissen Umfang auch typisieren, nicht aber standardgemäß absolvieren. Insofern Individualität, sei es der Lernenden, sei es der Lehrenden, für die pädagogische Praxis maßgeblich wird, hat Standardisierung nach dieser Überlegung nicht bloß eine Grenze, sondern eine unüberschreitbare Schranke. Es wäre auch nicht zutreffend, differenzierte Standards, beispielsweise für Lernende verschiedener Klassen und Alterstufen, als Annäherung an deren Individualität aufzufassen. Dem individuellen Vollzug kann man nicht durch Annäherung gerecht werden.<sup>2</sup> Er verlangt zuerst die Anerkennung und Zuerkennung eines Bewegungsraums. Das Verstehen einer Lernbewegung bemisst sich nicht an deren Nähe oder Ferne zu einem Standard, sondern an der Genauigkeit, mit der die situative Wandlung der Sinnkonstellationen bei Lernenden verfolgt wird. Blickt man auf die Seite der individuellen Vollzüge von Lernen und Lehren, dann bleibt, so scheint es, nichts anderes übrig, als den restriktiven Charakter von Standards im Sinne ihrer grundsätzlichen pädagogischen Insuffizienz festzustellen.

(2) Anders verhält es sich auf den ersten Blick, wenn die Aufmerksamkeit auf das zu Lernende gelenkt wird. Gelernt im weitesten Sinne werden das sich-Einlassen in Sachverhältnisse und die Beteiligung an Sinnbeziehungen. Sachliche Verhältnisse und Sinnbeziehungen haben eine Struktur oder Logik, die vom individuellen Vollzug relativ unabhängig ist. Ob ich die Addition bestimmter Zahlen vollziehe oder ein anderer, ändert an deren richtigen additiven Verknüpfungsverhältnis nichts. Durch wen die in einem beruflichen Funktionszusammenhang erforderlichen arbeitsteiligen Funktionen ausgeübt werden, ist für das Funktionieren relativ unerheblich, wenn nur das entsprechende Können gewährleistet ist. Und auch Sinnbeziehungen zwischen Menschen

<sup>2</sup> Dieser Gedanke ist unter dem Strukturbegriff der „Einmaligkeit“ von Lehr-Lernprozessen prägnant von Alfred Petzelt (1964) entfaltet worden. Für das pädagogische Verstehen unterstreicht diesen Gedanken Marian Heitger (2003, S. 63). Analoge Überlegungen enthält die Erörterung zur theoretischen und praktischen Urteilskompetenz bei Dietrich Benner (2001, S. 274ff.).

enthalten Strukturimplikationen, die der individuellen Gestaltung überindividuelle Rücksichten auferlegen. Niemand kann beispielsweise vernünftigerweise Dank erwarten, wenn er andere fortgesetzt belügt und betrügt. Bestimmte Formen der sozialen Verbundenheit können nicht ohne eine entsprechende Regulation von Handlungen, Verhaltensweisen und Haltungen bestehen, also gerade nicht durch den individuellen Vollzug allein, sondern dadurch, dass dieser allgemeine Regeln erfüllt. Mit der Beziehung des Lernens und des pädagogischen Agierens auf etwas Allgemeines, auf Richtigkeits- oder Geltungsansprüche, scheint die Betonung des individuellen Gesichtspunkts an argumentativem Gewicht zu verlieren. Ohne diese Beziehung jedoch würde das individuelle Agieren zur Selbstdarstellung schrumpfen, mit der niemand etwas anzufangen wüsste.

Bewegen sich nun aber das individuelle Lernen und Lehren im Medium von allgemeinen Richtigkeits- und Tüchtigkeitsansprüchen, dann liegt die Einführung von Tüchtigkeitsstandards nahe. In diesen wiederum ist eine Normierungstendenz vorgezeichnet, welche die je-meinige Bemühung um Tüchtigkeit zu vergleichgültigen droht. Damit stünden wir vor einem kompletten Dilemma, wenn wir Individualität anerkennen müssen und Richtigkeitsansprüche nicht lassen können.

Das Problem spitzt sich zu auf die Konzeption des Allgemeinen und dessen Stellenwert in Lern- und Bildungsvorgängen. Das Wort „allgemein“ umschließt ein Wespennest von Schwierigkeiten. Wir nehmen im allgemeinen einen Schirm mit, wenn wir bei Regen aufbrechen. In der Schweiz ist Mehrsprachigkeit allgemein verbreitet. Jeder Begriff, auch der des Individuums, ist allgemein, insofern er eine Regel der Zusammenschließung ähnlicher Momente enthält, die in dieser Ordnungsform unbestimmt häufig vorkommen können. Ein Name kann zu einem Begriff werden, wenn er für einen allgemein anerkannten Sachverhalt steht. Ich verfolge die Vieldeutigkeit des Allgemeinen nicht weiter, sondern wende mich der Frage zu, welche Konzeption des Allgemeinen im Begriff von Lern-, Bildungs- oder Ausbildungsstandards steckt. Der Unterschied zwischen Lernen, Bildung und Ausbildung kann unter Voraussetzung eines Rückbezugs auf pädagogische Intentionen jetzt einmal unbeachtet bleiben.

Das konzeptionell Entscheidende an den Bildungsstandards scheint mir ihr ausschließender Verbindlichkeitsanspruch zu sein. Oder vorsichtiger formuliert: Die Art des Verbindlichkeitsanspruchs ist das ausschlaggebende Problem im begrifflich-terminologischen Gebrauch des Wortes „Standard“. Der Begriff „Standard“ ist mit einem ausschließenden Verbindlichkeitsanspruch versehen, wenn er Lernen, Bildung, Ausbildung und infolge dessen auch Unterrichten und Lehren vom Ergebnis, vom „outcome“ her konzipiert. Das ist nicht, wie gelegentlich beteuert wird, bloß die Präzisierung von etwas, was im Grunde immer schon getan wurde und was quasi notwendiger Weise zu angeleiteten Bildungsprozessen gehört. Die Beschreibung institutionalisierter pädagogischer Aufgaben durch „Richtlinien“ oder „Ziele“ ist etwas anderes. Die Diffe-

renz liegt auch nicht bereits in der Verbindlichkeit überhaupt und im allgemeinen. Wer sein Tun im Hinblick auf Ziele organisiert oder zu organisieren gehalten ist, verfolgt diese ebenfalls oder soll sie verbindlich verfolgen und nicht bloß irgendetwas tun. Ziele können tatsächlich verfehlt werden, Standards tatsächlich ebenso. Der Anspruch von Lern- oder Bildungsstandards in der gegenwärtig vorherrschenden Bedeutung ist es jedoch, dass sie erreicht werden müssen. Sie möchten um den Preis von Sanktionen und letztlich der Erhaltung der Institution ausschließen, dass der Anspruch verfehlt wird, während Ziele bereits ihrem Begriff nach einräumen, dass sie verfehlt werden können. Mit der Zielverbindlichkeit wird ein Sollen, mit der Standardverbindlichkeit wird ein Müssen ausgesagt.

Auf welche Gründe kann sich ein Ausschließungsanspruch im Vorgriff auf Zukunft stützen? In welchem Sinne kann für Lern- und Bildungsvorgänge eine notwendige Verbindlichkeit gefordert werden? Eine Beziehung strenger Notwendigkeit zwischen Anfang und Ende in pädagogischen Prozessen kann angesetzt werden unter der Voraussetzung, dass das Gelingen abhängig ist von einem quasi natürlich-gesetzförmigen Zusammenspiel aller dazu gehörenden Operationen. „Natürlich-gesetzförmig“ besagt dabei soviel wie Funktionsgesetzlichkeit unter Ausschluss von Referenzpunkten, die nicht wiederum ihrerseits in ihrer gesetzmäßigen Funktionszugehörigkeit prinzipiell kalkulierbar sind. Eine derartige Gesetzmäßigkeit für pädagogische Verhältnisse zu kennen, behauptet, soweit ich sehen kann, niemand. Wohl aber scheint mir im vorherrschenden Standardisierungsbestreben die Idee eines derartigen Zusammenspiels und eine darauf abgestimmte Forschungsprogrammatisierung wirksam zu sein. Die Rasterung pädagogischer Vorgänge durch Kompetenzmodelle läuft auf eine entsprechende quasi-gesetzförmige Normierung der pädagogischen Wirklichkeit hinaus (vgl. Koch 2004).

Der klassische Antagonist von Naturgesetzen sind Freiheitsgesetze. Die Freiheit, die da gemeint ist, hängt an dem Spielraum, Gesetze zu geben und nicht als etwas Ich-Unabhängiges entgegen zu nehmen oder erkennend zu akzeptieren. Auf den verfänglichen Gesetzesbegriff mit seinem Allgültigkeitsakzent kommt es für die augenblickliche Unterscheidung jedoch nicht an. Man kann auch den Spielraum der Deutung, der in einem sonst weitgehend gebundenen Handlungszusammenhang besteht, als eine Art von Gesetzgebungsfreiheit verstehen. Wesentlich ist im Moment, ob die Akteure im pädagogischen Raum als Urheber von Sinnstiftungen respektive als Orte individueller Synthesen in einem Bereich des unvorgreiflichen Ermessens verstanden werden oder als Funktionsglieder in einem ausgemessenen und noch weiter auszumessenden gesetzförmigen Bedingungsgefüge. Wesentlich wird damit zugleich, die Unsicherheits- und Toleranzspanne, die die statistischen Wahrscheinlichkeitswerte von Aussagen über hypothetisch-gesetzliche Bedingungsverhältnisse für ein normgemäßes Agieren übrig lassen, nicht mit der Offenheit des Ermessens, was hier und jetzt und was überhaupt pädagogisch sinnvoll ist, zu identifizieren.

Auf der kategorialen Differenz zwischen einem Freiraum des Sinnermessens und einem Funktionsraum normierter Leistungserfüllung zu insistieren, nötigt in der Konsequenz im übrigen nicht dazu abzustreiten, dass innerhalb von Sinn und Richtigkeit abwägenden Denk- und Handlungszusammenhängen auch natürlich-gesetzförmige Bedingungsverhältnisse und technische Imperative vorkommen können. Die Frage ist, welches Verständnis von Allgemeinverbindlichkeit die Gestaltung des pädagogischen Raums und die Bewegungen in ihm leitet.

Diese Frage lässt sich nicht dadurch erledigen, dass die pädagogischen Aufgaben in Standards umgemünzt und dann als neue Währung verordnet und benutzt werden. Das geschieht etwa, wenn der erste Standard für die Lehrerbildung in Deutschland lautet: „Die Absolventinnen und Absolventen kennen die einschlägigen Bildungstheorien, verstehen bildungs- und erziehungstheoretische Ziele sowie die daraus abzuleitenden Standards und reflektieren diese kritisch.“ (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der BRD, S. 285) In dieser Formulierung wird das Verständnis von Bildung und Erziehung auf die Münzeinheit von Standards hin finalisiert. Die sollen zwar auch noch kritisch reflektiert werden. Aber das kann im zitierten Kontext schwerlich bedeuten, möglicherweise ihre kategoriale Irrelevanz aus Gründen vorhandener oder weiter zu denkender Bildungstheorien zu erkennen. Kritik hat hier eher die immunisierende Funktion (vgl. Merckens 2003), die Kategorie „Standard“ gegen eine rückhaltlose Befragung ihrer Berechtigung abzuschirmen. Damit wird ein selbstreferentielles Modell für das pädagogische Denken und Handeln im Ganzen leitend, das den Rückbezug auf einheitliche Messgrößen sichert (vgl. Reh 2005, S. 261). Die Dominanz solcher Selbstreferentialität ist der Ruin erfahrungsbezogenen Umdenkens und einer problemorientierten und nicht bloß Probleme lösenden Praxis. Das Modell gewährleistet nicht das Durchdenken von Bildungsprozessen und die mitlaufende pädagogische Qualifizierung der Erfahrungen, die Lehrerinnen und Lehrer beim Vollzug ihrer Aufgaben machen (vgl. Gruschka 2006). Seine Etablierung in einem flächendeckenden und kostspieligen nationalen und international verflochtenen Test- und Prüfungsapparat stattet es mit einer Machtfülle aus, gegen die abweichende Begriffsdeutungen von „Standard“<sup>3</sup> auf absehbare Zeit keine realistische Chance haben.

4. Abgeschlossen sei mit einer Überlegung, die die Fragwürdigkeit von Standards als Messpunkte für die Kontrolle des pädagogischen Geschehens in ihrer Begründung und Tragweite noch genauer verständlich macht. Dafür komme ich noch einmal auf die Unterscheidung von Qualität und Quantität zurück.

<sup>3</sup> So stellt z.B. Sabine Reh (2005, S. 263f.) „Standards der Reflexivität des Wissens“ zur Diskussion, die eine „kategoriale Infragestellung“ von Theorien im Durchdenken des pädagogischen „Falles“ fordern und damit etwa die Bedeutung von Ansporn- und Erinnerungspunkten bekommen, die zu praktischer Sorgfalt und zur Kontinuität pädagogischer Kommunikation in Organisationen beitragen.

Die Dynamik der gegenwärtigen Standardisierungsbemühungen wird m.E. von der Idee gespeist, das pädagogische Geschehen messtheoretisch quantifizierend in den Griff zu bekommen und von daher zu normieren, nicht zuletzt, wenn nicht sogar vordringlich, um die Kosten des Bildungswesens zu legitimieren und möglichst zu senken. Der pädagogische Denk- und Handlungsraum wird damit von der neuzeitlichen, vor allem seit dem 17. Jahrhundert überwiegenden Grundtendenz erfasst, Qualitäten und qualitative Begriffe in metrische bzw. quantitative Verhältnisse zu übersetzen. Dass solche Übersetzungen in erstaunlichem Umfang möglich sind, zeigen die Errungenschaften moderner Naturwissenschaft und Technik. Aber es handelt sich um Übersetzung und nicht um Ersatz. Die These einer kategorialen Überlegenheit der Quantitätsbegriffe über qualitative Begriffe, der Austauschbarkeit von angeblich bloß vorläufigen und vagen Qualitätsunterscheidungen gegen metrisch präzisierte Bestimmungen, der Ersetzbarkeit von sogenannten weichen durch harte Daten wird durch den Erfolg technischer Naturbeherrschung nahegelegt, und sie wird bis in die Gegenwart hinein als wissenschafts- und erkenntnistheoretisch fundiert behauptet (vgl. Blasche 1989, Sp. 1779 mit Bezug auf C.G. Hempel; Stegmüller 1970, Kap. I). Das ist ein Irrtum, und wenn er tragend in aufwändige Forschungsprogramme und daran angekoppelte Veränderungen von Handlungsfeldern und Großinstitutionen eingeht, so ist er irrtumsstreuend und irrtumsverfestigend eminent folgenreich - etwa so kann eine entsprechende Antithese formuliert werden. Diese Antithese hat den neuzeitlichen Siegeszug der Quantifizierung von Anfang an begleitet,<sup>4</sup> und sie ist in verschiedenen Begründungsvarianten verstärkt seit dem 20. Jahrhundert vertreten worden. Eine triftige Begründung für die Antithese liegt, wie mir scheint, darin, dass Metrisierung mitsamt quantitativer Diskretion überhaupt keine selbständige Kategorie ausmacht, die der Qualitätskategorie als ein Antagonist gegenüber gestellt werden könnte; denn Quantifizierung ist ihrerseits eine, aber auch nur eine Art unter anderen Arten von Qualifizierung (vgl. Natorp 1919, S. 189). Der Gebrauch metrischer und quantifizierender Begriffe und Relationen modelliert Qualitäten einer bestimmten Sorte. Er ist Ursprung neuartiger technischer Qualitäten, deren hervorstechendes Kennzeichen es ist, Vorgänge auf berechenbare Effekte hin umzudeuten und von daher zu beherrschen. Sinnqualitäten anderer Struktur und Begründung kann er weder im einzelnen noch durch eine Kumulation seiner Effekte ersetzen. Die Qualitätskategorie schließt - mit anderen Worten - Quantifizierung als eine ihrer Gebrauchsarten ein. Umkehrbar ist das Verhältnis jedoch nicht. Qualität lässt sich nicht insgesamt durch ein totum von Quantifizierungen einfangen oder abbilden, wie es durch die Metrik von Bildungsstandards vorbereitet wird. Das Verhältnis, so könnte

<sup>4</sup> Exemplarisch dafür kann Comenius Kritik am Wissenskonzept der Royal Society stehen. Siehe dazu Klaus Schaller 2007.

man sagen, ist einseitig inkommensurabel.<sup>5</sup> Daraus lässt sich nicht herleiten, dass zwischen den Gattungen und Arten von Qualifizierung keinerlei Durchlässigkeit möglich wäre. Wohl aber ergibt sich daraus ein Argument gegen eine Programmatik der Suspendierung anderer Qualitätsarten durch methodisch umfassende Metrisierung und Quantifizierung. Im Rahmen von nicht quantifizierenden Qualitäts-Arten und -Gattungen, wie z.B. von Lernen, Bildung, Ausbildung und pädagogischem Handeln, können gelegentlich und für eigens ausgegrenzte Problemstellungen quantifizierende Verfahren nützlich sein. Ob sie es tatsächlich sind und in welchen Zusammenhängen sie angebracht sind, entscheidet sich jedoch an einer vorgängigen und vom quantifizierenden Modus unabhängigen gedanklichen Gliederung pädagogischer Probleme in begrifflich-theoretischer und empirischer Hinsicht.

### Literaturverzeichnis

- Ballauff, Th.: Pädagogik als Bildungslehre. 4. Auflage aus dem Nachlaß hrsg. Von A. Poenitsch und J. Ruhloff. Hohengehren 2004.
- Benner, D.: Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim u. München, 4. Auflage 2001
- Blasche, S.: Qualität, III. Neuzeit. In: J. Ritter/K. Gründer (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Bd. 7. Basel 1989, Sp.1766-1780.
- Gruschka, A.: Bildungsstandards oder das Versprechen, Bildungstheorie in empirischer Bildungsforschung aufzuheben. In: Pädagogische Korrespondenz 35 (2006), S. 5-22.
- Heitger, M.: Systematische Pädagogik – wozu? Paderborn, München, Wien, Zürich 2003.
- Koch, L.: Normative Empirie. In: Kritik der Evaluation von Schulen und Universitäten. Mit Beiträgen von M. Heitger, A. Hügli, L. Koch u.a. Würzburg 2004, S. 39-55.
- Merkens, H.: Immunisierung gegen Kritik durch Methodisierung von Kritik. In: D. Benner/M. Borrelli/F. Heyting/Ch. Winch (Hrsg.): Kritik in der Pädagogik. Versuche über das Kritische in Erziehung und Erziehungswissenschaft. 26 Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim und Basel 2003, S. 33-53.
- Natorp, P.: Die logischen Grundlagen der exakten Wissenschaften. Leipzig u. Berlin 1910.
- Petzelt, A.: Grundzüge systematischer Pädagogik. Freiburg i. B., 3. Auflage 1964.
- Reh, S.: Die Begründung von Standards in der Lehrerbildung. Theoretische Perspektiven und Kritik. In: Zeitschrift für Pädagogik 51 (2005), S. 260-265.
- Schaller, K.: Pädagogik der Kommunikation. Annäherungen, Erprobungen. St. Augustin 1987.
- Schaller, K.: Unsere multimediale Bildungslandschaft unter dem kritischen Blick des J.A. Comenius. Die pädagogische Unzulänglichkeit des „Eingieß“- und „Download-

<sup>5</sup> Vgl. die Abhebung von „Maßgaben“ gegen „Maßstäbe, Werte und Normen“ bei Theodor Ballauff 2004, S. 87-91.

- Wissens“. In: B. Fuchs/Ch. Schönherr (Hrsg.): Urteilskraft und Pädagogik. Beiträge zu einer pädagogischen Handlungstheorie. Würzburg 2007, S. 177-184.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. In: Zeitschrift für Pädagogik 51 (2005), S. 280-290.
- Stegmüller, W.: Erfahrung, Festsetzung, Hypothese und Einfachheit in der wissenschaftlichen Begriffs- und Theoriebildung. Berlin, Heidelberg, New York 1970
- Waldenfels, B.: Ordnung im Zwielficht. Frankfurt a.M. 1987
- Weber, P.J.: Technisierung und Marktorientierung von Bildung in Europa. In: I. Lohmann, I./R. Rilling (Hrsg.): Die verkaufte Bildung. Kritik und Kontroversen zur Kommerzialisierung von Schule, Weiterbildung, Erziehung und Wissenschaft. Opladen 2002, S. 29-43.