

Bildung – Standards – Bildungsstandards

Darin im unteren Teil:

Bericht der Arbeitsgruppe „Welche Aspekte eines jeden Bildungsbegriffs werden durch die Bildungsstandards ausgeklammert?“ (15.7.2007)

Am Samstag-Nachmittag fand sich eine kleine Gruppe zusammen[1], um aus Sicht des Geometrieunterrichts Opfer der kommenden Fixierung auf Bildungsstandards namhaft zu machen. Aus gemeinsamer Besorgnis um allzu heftige Konzentration des künftigen Unterrichts auf Zeitdruck und Outputorientierung war die Leitfrage: Welche Aspekte eines jeden vernünftigen Bildungsbegriffs werden von den Standards nicht erfasst?

Trotz des knappen Zeitrahmens kamen in rascher Folge einige solcher Aspekte mit erstaunlicher Einmütigkeit zur Sprache: Dass die heute sehr aktuellen Dienste, die eine zeitgemäße Betonung raumgeometrischer Intuitions- und Argumentationsschulung leisten könnte, von den gegenwärtigen Bildungsstandards geradezu ignoriert werden[2], mag man als kurzfristige reparable Unterlassungssünde einstufen. Immerhin ließe sich in dieser Hinsicht vieles als stoffzentrierte Übung positiven Wissens und Könnens einflücken. Es gibt aber Aspekte, die sich grundsätzlich nicht bzw. – unter Prüfungs- oder Intimitätsgesichtspunkten – nur sehr schlecht standardisieren lassen. Dazu gehören

- Eine behutsame und niveaugerechte Einführung in die hauptsächlichen Erkenntnisinteressen der Geometrie (maßstäblich für Einschätzungen von „Wissenschaftlichkeit“),
- Aneignung geometrischer Variablenbedeutungen (insbesondere Allaussagen, potentielles und aktuelles Unendlich, „Raum“begriffe ...)
- die allmähliche Entwicklung von Argumentations- und Beweisbedürfnissen aus nicht-trivialen und nicht belanglosen inner- und außermathematischen Kontexten – bis hin zu einer Sekundärintuition von „echter Stringenz“,
- gelegentliche Verstrickung jedes Einzelnen in ein persönliches Ringen um Klarheit, Gewissheit, Ausdruck, Beweiskraft und intersubjektiv vernünftige Rede (persönliche Erfahrung mit echten Problemlöseprozessen),
- systematisches Durchdringen größerer Sachzusammenhänge und ihr lokales Ordnen unter wissenschaftspropädeutischen Ansprüchen (auch geschachtelte Modellbegriffe),
- visuelles Ordnen und Kommunizieren lernen,
- Kenntnis und Reflexion von Darstellungsmöglichkeiten, -funktionen und -begrenztheiten,

- ästhetische (Mit-) Erziehung über geometrisches Formen- und Beziehungsstudium (Förderung der Haptik, reflektierende Arbeitstechniken, Empfindungen: Schönheit, Stil ...),
- ethische (Mit-) Erziehung (Begriffsklarheit und ihr Preis, vernünftige Rede, Aufrichtigkeit, anderen zuhören lernen/Dezentration, Selbstdisziplinierung, Empathie, ...)

Über die Modevokabel „Problemlösekompetenz“ wurden sehr unterschiedliche Meinungen geäußert. Einig war man sich im Bedauern über die gegenwärtige quantisierende Sinnentleerung des ursprünglich qualitativen und sehr bedeutungsschweren Wortes „Kompetenz“ ohne jede Not. Formulierungen wie „Problemlösefertigkeiten“, „-geschicklichkeit“ oder gar „-künste“ wären ehrlicher und dem möglichen Präzisionsgrad deutlich angemessener. Insofern müsse „Problemlösekompetenz“ als eines der Wortungetüme eingestuft werden, die vernünftige Rede und damit eben auch sprachliche Bildung behindern. „Problemlösekompetenz“ im Sinne einer mittelfristig stabilen und dann jederzeit objektiv abtestbaren Fähigkeit angesichts ungewohnter „Probleme“ (nicht: „Aufgaben“) könne niemand erwerben oder gar durch Unterricht vermittelt bekommen.

Andererseits könnten und sollten Schüler im Geometrieunterricht Problemlösetechniken, Heuristiken und Formulierungsweisen erwerben, die zwar nicht standardisiert, durchaus aber – und das im Gegensatz zum schon angesprochenen Durchleben von Lösungsinformationen – informell operationalisierbar seien. Gerade dieser Punkt verweist auf einen sehr problematischen Kollateralschaden durch das Operationalisieren von Standards bei gleichzeitigem Aufblühen der Testindustrie: die demonstrative Abwertung fachkundig-, „kompetenter“ Lehrerurteile „nach pflichtgemäßem Ermessen“ aus täglicher Beobachtung und Erfahrung. Gibt man zu, dass es gar nicht oder zumindest schlecht testbare Bildungsfunktionen des Mathematikunterrichts gibt, dann muss dem fachgerechten, nicht objektivierbaren Lehrerurteil eine wesentliche Funktion erhalten bleiben.

[1] Amiras, Birkenhake, Christmann, Führer, Schumann, Wolff – Leitung: Lambert.

[2] vgl. insbesondere die Vorträge von Goebel, K. Meyer, Oldenburg und Schumann auf dieser Tagung

