

„Bildungsstandards“ – Erwartungen und Bedingungen, Grenzen und Chancen<sup>1</sup>

„Bildungsstandards“, „Kerncurricula“, „Kompetenzmodelle“, „Schulautonomie“, „Schulevaluation“, „von der Input- zur Output-Steuerung“ – so lauten wichtige Schlagworte der derzeitigen bildungs- und schulpolitischen Debatte, und je nach Diskussionszusammenhang findet jeder sein „Patentrezept“ bzw. sein „Allheilmittel“, wo doch jahrzehntelang „gar nichts ging“. Offensichtlich hat die PISA-Studie in der Bundesrepublik seit langer Zeit zum ersten Mal wieder eine Bildungsdebatte ausgelöst, bei der die Beteiligten *tatsächliche* Veränderungen auf den Weg bringen wollen.<sup>2</sup>

## 1. Vorweg einige Rückfragen und Klärungen

### *(a) Datenverknüpfungen sind keine Ursache-Wirkungs-Analysen*

Auch die PISA-Folgen-Debatte und -Politik wird *keine* Allheilmittel<sup>3</sup> hervorbringen, denn diese *gibt* es nicht, weil es sie nicht geben *kann*. Das hat einen leicht einzusehenden Grund: Institutionen und Personen, Faktoren und Prozesse, Ziele, Erwartungen und Interessen, Realbedingungen und Beteiligungsvoraussetzungen bei Bildungsprozessen bilden fast unauflösbare Ursachen-, Bedingungs- und Wirkungszusammenhänge, so dass sich individuelle bildungsbiographische Ursache- und Wirkungszusammenhänge, die sich mit relativ einfachen und leicht kontrollierbaren Instrumenten überprüfen und verändern ließen, gar nicht oder nur sehr schwer herausfinden lassen. Dies hängt unmittelbar zusammen mit dem Sachverhalt der Mehrdimensionalität intentionaler und funktionaler Erziehungshandlungen und -zielsetzun-

---

<sup>1</sup> Überarbeitung eines Referats anlässlich der öffentlichen Anhörung „Bessere Schulen durch Bildungsstandards?“ der Fraktion Bündnis 90/Die Grünen im Landtag von Baden-Württemberg, Stuttgart 21.3.2003. – Für kritische Lektüre dieses Textes danke ich Wolfgang Edelstein (Berlin), Helmut Fend (Zürich), Wolfgang Harder (Stuttgart), Helmut Heid (Regensburg), Manfred Hofer (Mannheim), Georg Lind (Konstanz) und Karl-Georg Maxeiner (KMK Bonn); ihre Verbesserungsvorschläge habe ich durchweg berücksichtigt.

<sup>2</sup> Peter Martin Roeder: TIMS und PISA – Chancen eines neuen Anfangs in Bildungspolitik, -planung, -verwaltung und Unterricht. In: Zeitschrift für Pädagogik 49 (2003), S. 180-197.

<sup>3</sup> „Allheilmittel“ für durchgreifende Reformen ist Schulautonomie, meint Uwe Schlicht in seinem Artikel: Und sie bewegt sich doch. Trotz aller Unkenrufe: Politiker bringen die Schule mit neuen Lehrplänen und mehr Freiheit voran. In: Tagesspiegel vom 24.3.2003. – Ein früheres „Allheilmittel“ waren die „Schlüsselqualifikationen“; vgl. Eckhard Klieme, u.a.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Frankfurt/M.: DIPF 2003, S. 61.

gen. Es muss strikt darauf geachtet werden, dass *statistische* Befunde und Mittelwerte (Korrelationen und Verknüpfungen) und die ihnen im Design der Erhebung zugrunde liegenden Dimensionen und Konstruktionen von „Wirklichkeit“ nicht interpretiert und damit missdeutet oder überinterpretiert werden als *kausale* Faktoren einer „wirklichen“ bzw. einer „wirkenden“ Wirklichkeit, die wir im Lichte der betreffenden Erhebungs- und Meßmethode vielleicht gar nicht zu sehen bekommen, demzufolge auch nicht wirklich verstehen (können), so dass es auch nicht erlaubt, zumindest voreilig ist, aus diesen Befunden praktisch-politische Schlussfolgerungen zu ziehen.<sup>4</sup> Darauf hat mit aller wünschenswerten Deutlichkeit Reinhard Pekrun hingewiesen<sup>5</sup>; die Debatte über differenziertere Vorgehens- und Analysevorhaben in der Bildungsforschung ist im Gange<sup>6</sup>; und außerdem gibt es kluge Stimmen, die darauf hinweisen, dass die testtechnischen Engführungen solcher aktuellen „Einmal“-Untersuchungen<sup>7</sup> Gefahr laufen, die kulturellen Kontexte<sup>8</sup> auszublenden, die die (nationalen) Lern- und Leistungskulturen in Schulen nicht nur modellieren und voneinander unterscheiden, sondern womöglich die *ausschlaggebenden* Komponenten und Variablen für die Erklärung etwa von TIMSS- und PISA-Daten enthalten. Außerdem ist zu beachten, dass in diesen Erhebungen auch sehr unterschiedlichen Dimensionen von „Leistung“ erhoben wurden bzw. analysiert werden können: Schul- oder Lernleistungen, Testleistungen, Problemverstehen, Problemlösungskompetenzen usw. Wie auch immer: Auf jeden Fall liegen Daten auf dem Tisch, und das ist immer besser, als (von Vorurteilen geprägte) Vermutungen anzustellen. Allerdings wäre es *auch* wünschenswert, über die gewichteten Daten hinaus einmal die Rohdaten sehen zu können; in

---

<sup>4</sup> Als Max Planck seine bahnbrechenden Beobachtungen der Berliner Akademie der Wissenschaften vortrug, fügte er seinen Schlussfolgerungen den Satz hinzu, die beobachteten Phänomene und deren Kausalzusammenhang könnten freilich auch auf *gänzlich andere* Mechanismen der Natur zurückzuführen sein, als er hier vermutete. – Otto Hahn und Kurt Strassmann interpretierten ihre Messungen bekanntlich irrig, und Lise Meitner als die bessere Mathematikerin, schon im schwedischen Exil, belehrte sie darüber, was sie *wirklich* herbeigeführt hatten und wie das Ergebnis des Experiments im Berliner Kaiser-Wilhelm-Institut *korrekt* zu deuten sei: als Kernspaltung.

<sup>5</sup> Reinhard Pekrun: Vergleichende Evaluationsstudien zu Schülerleistungen: Konsequenzen für die Bildungsforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 48 (2002), S. 111-128, bes. S. 112ff.: Was können solche Vergleichsstudien *nicht* leisten?

<sup>6</sup> Wilfried Bos, u.a.: Welche Fragen können aus einer gemeinsamen Interpretation der Befunde aus PISA und IGLU fundiert befürwortet werden? In: Zeitschrift für Pädagogik 49 (2003), S. 198-212.

<sup>7</sup> Das betont vor allem Pekrun. – Der Konstanzer Psychologe und Sozialforscher Georg Lind hat mehrfach auf die konzeptionellen und methodologischen Schwächen von Untersuchungen wie PISA hingewiesen, die als „Einmal-Design“ von vornherein den üblichen Gütekriterien von empirischen Erhebungen nicht genügen können. – Sieht man von diesem methodologischen Einwand ab, bleibt aber gleichwohl der Befund einer Abweichung von einer Norm – sei sie auch mehr oder weniger willkürlich konstruiert – in einem Vergleich, der aufschlussreich ist für die Abweichungen *innerhalb* des untersuchten Bereichs (Kompetenzen) bzw. Systems (Schularten oder -stufen). So auch Pekrun, a.a.O., S. 111f.: „Welchen Ertrag liefern Vergleichsstudien zu Schülerleistungen?“

<sup>8</sup> Vgl. Manfred Hofer: Wertewandel, schulische Motivation und Unterrichtsorganisation. Typoskr. Universität Mannheim 2002, demnächst in einem Gedenkbuch für Franz E. Weinert. – Vgl. dazu Eckhard Klieme/Petra Stanat: Zur Aussagekraft internationaler Schulleistungsvergleiche – Befunde und Erklärungsansätze am Beispiel von PISA. In: Bildung und Erziehung 55 (2002), S. 25-44, hier S. 40ff.

mancher Hinsicht (sozialräumliche Verteilung Stadt-Land, Bildungsin-/ausländer usw.) wären z.B. schlichte Prozentrechnungen nützlich und in der Öffentlichkeit auch besser kommunizier- und diskutierbar.

(b) Was ist „input“, was ist „output“ bei Schule und Unterricht?

Deshalb ist auch Vorsicht geboten, wenn jetzt verkündet wird, es müsse von der *Input-* zur *Output-*Steuerung des Schulsystems übergegangen werden. Hier sind ein paar sprachliche Präzisierungen unabweisbar, weil sonst die Sache selbst missverständlich bleibt. Zunächst einmal liegt dem eine irreführende Beschreibung von *input* zugrunde<sup>9</sup>, und am Ende einer Schulzeit sollte uns nicht *output*<sup>10</sup>, sondern *outcome* interessieren. *Input-output*-Rechnungen beziehen sich bekanntlich auf *quantitative* Aspekte eines Kosten-Nutzen-Kalküls, das an *Effizienz* orientiert ist: größtmöglicher Nutzen bei geringstem erforderlichen Einsatz, die klassische Formulierung einer Zweck-Mittel-Rationalität (Max Weber). In diesem Sinne sind heute schulische und akademische Bildungssysteme durchaus *effizient*, besonders auch in Deutschland: sie „produzieren“ – im internationalen Vergleich – zu relativ geringen Kosten immer noch ausreichend viele Zertifikate und Berechtigungen und berufsmäßig anschlussfähige Basiskompetenzen, so dass bisher das gesamtgesellschaftliche System der Regenerierung und Reproduktion von Qualifikationen noch leidlich funktioniert.<sup>11</sup> Aber dieses System ist nicht *effektiv*: das Schulsystem bewirkt viel zu wenig *nachhaltiges* Lernen und Verstehen, viel zu wenig Problemlösungskompetenz, vernetztes Denken und damit vor allem keine *Meta-Kompetenzen* (die motivational-kognitive Fähigkeit, die eigene Kompetenz eigenständig kompetent weiterentwickeln zu können). Gemessen am materiellen Gesamtaufwand, ist unser

---

<sup>9</sup> Klieme, u.a.: Expertise (wie Anm. 3), S. 6: *Input* wird dort ganz irrig verstanden als: „Haushaltspläne, Lehrpläne und Rahmenrichtlinien, Ausbildungsbestimmungen für Lehrpersonen, Prüfungsrichtlinien usw.“, denn dabei handelt es sich offensichtlich um *Rahmenbedingungen* eines Betriebssystems, aber nicht um materielle *Betriebsmittel* bzw. Investitionen in solche. *Input* in Schulen ist z.B. das sozial-kulturelle Kapital, das Lehrer und Schüler mitbringen; das Ausmaß und die Qualität an pädagogischer Kompetenz, die mit diesem Kapital arbeitet (vgl. die guten IGLU-Ergebnisse für Grundschulen!); die Intensität, mit der motivationale und kognitive Strukturen bei Schülern aufgebaut werden; die förderliche Kooperation von Lehrern und Eltern, Schule und kommunales Umfeld usw.

<sup>10</sup> *Output* wird dort definiert als „Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler“, was sich in „der Vergabe von Zertifikaten“ niederschlägt (ebd.), dann aber „im Wesentlichen den Aufbau von Kompetenzen, Qualifikationen, Wissensstrukturen, Einstellungen, Überzeugungen, Werthaltungen – also von Persönlichkeitsmerkmalen“ (ebd. S. 6 f.). Das muss im Auge behalten werden, wenn sich die Expertise im Folgenden auf die „Lernergebnisse“ konzentriert, um im Bereich des Messbaren (!) bleiben zu können. – Es sollte statt von *input* und *output* besser von Investitionen und Erträgen gesprochen werden, schon damit die Aufwendungen für Schulen und Universitäten fälschlicherweise nicht länger unter Kosten und Ausgaben firmieren.

<sup>11</sup> Der Wirtschaftsstandort Deutschland ist gemessen am Export nicht in Gefahr. Aber angesichts der geringen Kompetenzdomänen und Qualifikationsstrukturen der Mehrzahl von Haupt- und Realschul-Abgängern ist der Qualifikations-Kern dieses Standorts, das berufsbildende duale System, in Gefahr und damit der Wirtschaftsstandort auf mittlere Sicht *strukturell* gefährdet.

System – Schulen und Universitäten – *ineffektiv*. Andererseits ist es, gemessen am *outcome*, gar nicht so schlecht; denn *outcome* – ganz richtig (und landläufig) verstanden – als das *qualitativ zu bewertende* Resultat bzw. Ergebnis eines *Prozesses* ist etwas anderes als *output* im Sinne der *quantitativ zu berechnenden* Menge („Ausstoß“) eines *Produkts*. Nun darf man aber diese Aspekte nicht gegeneinander ausspielen.<sup>12</sup> Rudolf Dubs, Wirtschaftspädagoge an der Universität St. Gallen, weist mit Recht darauf hin, dass Schulen die von außen vorgegebenen und die selbstgesetzten Ziele effizient *und* effektiv erreichen sollen.<sup>13</sup> Er unterscheidet beide Aspekte *operativ* folgendermaßen:

- *Effizienz* als *Tätigkeitsorientierung* ist charakterisiert durch „Pflichten befolgen, Dinge richtig tun, Probleme lösen (reagieren), Mittel verwalten“;
- *Effektiv* als *Zielorientierung* bedeutet: „Ergebnisse erzielen, die richtigen Dinge tun, Neuerungen herbeiführen (agieren), Mittel optimal einsetzen“.<sup>14</sup>

Diese aufschlussreiche Unterscheidung (von einer kleinen etymologischen Variante von *efficio* inspiriert) macht zugleich auch noch einmal darauf aufmerksam, dass Unterricht effizient sein muss, um effektiv wirken zu können. Es gibt unterrichtliche Bedingungen für gute Schülerleistungen, z.B. die Lehrerexpertise, die nicht unterschritten werden dürfen, wenn dieser Unterricht effektiv sein soll.<sup>15</sup> Eine solche negativ wirkende Bedingung ist aber auch die „verkehrte Lehrverfassung“ – wie man vor 100 Jahren sagte: Überbürdung, demotivierende Notengebung, Sitzenbleiben, Nachhilfe, Schulmüdigkeit; Zergliederung der anzueignenden Stoffe und Themen in portionsweise „Pensen“ und stundenweise Stückelung<sup>16</sup>, es werde nicht

---

<sup>12</sup> Bayern als Bundesland muss einen Teil seines Akademikerbedarfs durch „Importe“ aus anderen – und in den letzten Jahren vor allem aus den Neuen – Bundesländern decken. Es ist ja erfreulich, wenn Bayern gute PISA-Leistungen melden kann, aber was nützt das, wenn die Gesamtbilanz unter dem Strich nicht stimmt?

<sup>13</sup> Rudolf Dubs: Die Führung einer Schule. Leadership und Management. Stuttgart 1994, S. 20.

<sup>14</sup> Dubs fährt fort (ebd., Anm. 1): „Viele Schulen sind effizient ‚verwaltet‘, aber nicht ‚effektiv‘ geführt, weil sie zu sehr in traditionellen Bahnen laufen. Es ist hier mit aller Deutlichkeit darauf hinzuweisen, dass Effektivität nicht nur ein wirtschaftlicher, sondern auch ein pädagogischer Begriff ist. Auch ein Lehrplan kann effektiv oder ineffektiv sein, wobei nicht nur leistungs- und berufsorientierte Lehrpläne, sondern auf die Ziele einer Schule ausgerichtete Lehrpläne effektiv sind. So gehören Reflexion, Muße usw. zur Effektivität eines gymnasialen Lehrplanes, während stur wissenschaftspropädeutisch ausgerichtete [Oberstufen-]Gymnasiallehrpläne kaum als effektiv bezeichnet werden können.“

<sup>15</sup> Vgl. das Schema nach Helmke, Weinert und anderen bei: Jürgen Baumert, u.a.: Untersuchungsgegenstand, Fragestellungen und technische Grundlagen der Studie. In: Ders., u.a.: PISA 2000 – Die Länder der BRD im Vergleich. Opladen 2002, S. 16f.: Kompetenzerwerb in der Schule: Ein allgemeines Erklärungsmodell, dort S. 17. – Vgl. auch Andreas Helmke/Franz E. Weinert: Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In: Franz E. Weinert (Hrsg.): Psychologie des Unterrichts und der Schule. (Enzyklopädie der Psychologie, Serie: Pädagogische Psychologie, Bd. 3) Göttingen 1997, S. 71-176. – Dies.: Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim 1997.

<sup>16</sup> Nach 1890 waren die heute üblichen Stundentafeln und Stoffverteilungspläne eingeführt worden: sozusagen die „Taylorisierung“ des Lehrens und Lernens in der Schule, von den bald entstehenden Schulen der Reformpädagogik natürlich gemieden!

mehr richtig zusammenhängend gearbeitet und demzufolge auch nichts richtig gelernt<sup>17</sup> –, oder wie wir es heute ausdrücken könnten: das Unterrichtsbetriebssystem, das den Unterricht auf den Vormittag konzentriert und das Schülerlernen auf den Nachmittag, so dass Lehrer nicht sehen, ob und wie ihre Schüler lernen und ob sie *selber* lernen, so dass Lehrer auch nicht lernen können, wie Schüler lernen, und auch nicht feststellen können, was an Schülerleistungen Lehrer-Lehr- oder Schüler-Lern-Effekt ist.

(c) *Probleme der Zielorientierung und „Steuerung“*

Der Zielorientierung – hin zu mehr Effektivität des Unterrichts und des schulischen Lernens – kann man sicherlich zustimmen. Jedoch: Wie werden Ziele definiert, und wie wirken sie sich aus? Damit haben wir in der Bildungs- und Schulgeschichte schon einmal schlechte Erfahrungen gemacht: mit dem 1835 in Preußen eingeführten Abitur nämlich. Im Jahre 1890 wurde in Berlin als der Hauptstadt Preußens über die Zukunft des Gymnasiums diskutiert. Zu einer Schulkonferenz war einberufen worden, die Zukunft des Gymnasiums und seiner Differenzierung stand auf der Agenda. Diese Frage musste auch im Preußischen Herrenhaus verhandelt werden, deshalb beschäftigte sich auch Paul Graf Yorck von Wartenburg damit, Herr auf Klein-Oels im Schlesischen unweit Breslau, kongenialer Gesprächspartner von Wilhelm Dilthey, *dem* Theoretiker der Geisteswissenschaften im ausgehenden 19. Jahrhundert. Ihm schrieb Yorck am 22. Februar 1890 (Hervorhebungen im Original<sup>18</sup>):

„Die Schulräthe üben an persönlicher Controle nicht mehr als *irgend* nöthig und haben wesentlich durch Rath und mündliche Besprechung darauf hinzuwirken, daß in *weitem* Rahmen eine gewisse Gleichartigkeit der [gymnasialen] Ausbildung gewahrt werde. ...Alle Artikulation und Vereinzelung sei dem Direktor und dem Lehrerkollegium [der einzelnen Gymnasien] überlassen. Damit kommen wir zur inneren Verfassungsfrage, die Klarheit über den Unterrichtszweck voraussetzt. Der Unterrichtszweck nun ist *nicht* einer. Psychologisch und historisch nachzuweisen. ...Ich will nun ausschließlich die Gymnasien ins Auge fassen. Zunächst *die* Verfassungsfrage, welche der Organisation am nächsten steht: das Abiturientenexamen. Es wird einfach und ganz aufgehoben. Hundert Jahre ist es ungefähr alt und hat je mehr es ausgebildet wurde, desto mehr Übles gestiftet. Ursprünglich intentionirt als *Zeugniß* ist es *Unterrichtszweck* geworden. Das Reglement ist damit Unterrichtsnorm, ja Unterrichtsgegenstand geworden. An seine Stelle tritt lediglich das Gutachten des Direktors und des Lehrerkollegiums.<sup>19</sup> Schon das wird gleichsam die Glasglocke abheben, freie Luft und Initiative schaffen und mit gesteigerter persönlicher Verantwortung Fröhlichkeit des Lehrens.“

---

<sup>17</sup> Friedrich Paulsen: Geschichte des gelehrten Unterrichts auf deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart. 2. Bd., Reprint der 3. Aufl. (1921), Berlin 1965, S. 644ff.

<sup>18</sup> Briefwechsel zwischen Wilhelm Dilthey und dem Grafen Paul Yorck von Wartenburg 1877-1897. Halle/S. 1923, S. 100f.

<sup>19</sup> Graf Yorck würde heute fordern, Testergebnisse durch *assessment* zu ersetzen: die Beschreibung von Leistungsfähigkeiten.

Nun ist das Abitur bekanntlich *nicht* abgeschafft worden – im Gegenteil: in manchen Gegenden der Welt sogar als Zentralabitur installiert worden! –; das „Zeugnis der Reife“ ist nicht durch Gutachten ersetzt worden; die Schulträger, die um 1900 den Gymnasialtyp frei wählen konnten, den sie betreiben wollten, sind heute praktisch entmündigt – und dürfen alles zahlen. Vor gut 100 Jahren setzte eine breite Reformpädagogik ein, die in der *Perfektionierung* des Systems, das Yorck und Paulsen kritisierten, das Hauptübel und die Hauptverhinderung aller *wirklichen* Schulreform sah. 1898 gründete Lietz sein erstes Landerziehungsheim.

Die *Erfahrung* lehrt: das Reglement wird *Unterrichtsnorm*, Zeugnis wird *Unterrichtszweck* – was bis heute in den Schulklassen vor den Übergängen, Versetzungen und Abschlüssen die pädagogische Arbeit ruiniert. Die *Warnung* der Experten selber lautet: zentrale Leistungsüberprüfung kann unmittelbar, unter der Hand und unkontrolliert missbraucht werden; werden Tests eingeführt, so ist die Erfahrung in den USA, wird *teaching to the test* die Regel.<sup>20</sup> Eben dies befürchten auch die Verfasser der jetzt maßgeblichen Expertise zur Einführung nationaler Bildungsstandards<sup>21</sup>: Tests könnten für „Notengebung und Zertifizierung“ eingesetzt werden<sup>22</sup>; es könnte mit ihnen Missbrauch getrieben werden „als Kriterien für Notengebung, Zertifizierung und Selektionsentscheidungen“ und damit könnten sie den Unterricht „dominieren“<sup>23</sup> (S. 39). Gleichwohl muss aber eine analoge Erfahrung anerkannt werden: Man kann nicht erfolgreich trainieren, wenn Trainingskonzept und „Messlatte“ fehlen. Also: Wohin soll sich Unterrichts- und Schulqualität entwickeln können, wenn kein normativer Orientierungsrahmen vorliegt? Denn die PISA-Befunde kann man ja auch so interpretieren, dass diejenigen Länder am besten abgeschnitten haben, die zielgerichtete *outcome*-orientierte Reformprozesse eingeleitet haben, deren Früchte sie nun ernten.

In diesem Zusammenhang ist an einen Befund von Tillmann zu erinnern, der zutage kam, als aufgrund empirischer Erhebungen bei Lehrern in Hessen die Frage beantwortet werden sollte:

---

<sup>20</sup> Hans-Günter Rolff: Bildungsstandards sind attraktiv – und problematisch. In: Frankfurter Rundschau Nr. 60, 12.3.2003, S. WB 5. – Schüler/innen älterer Generationen werden sich noch daran erinnern, dass schon wir uns damals „systemgerecht“ verhalten haben, indem wir uns in den Besitz des Schulbuchs „für die Hand des Lehrers“ zu bringen versuchten: da waren die „Aufgabenpools“ drin!

<sup>21</sup> Klieme, u.a. (wie Anm. 3).

<sup>22</sup> Ebd., S. 5.

<sup>23</sup> Ebd. S. 39. – Georg Lind macht auf die Studie von Peter Sacks aufmerksam (Standardized Minds. The high prize of America's testing culture and what we can do to change it. Cambridge MA 1999), aus der hervorgeht, dass Tests den ohnehin kulturell Privilegierten nützen und die Benachteiligten weiter schwächen. Für das Testergebnis ist das sozial-kulturelle Milieu maßgebend, in das ein Schüler hineingeboren wurde.

„Brauchen Lehrer Lehrpläne?“<sup>24</sup> Lehrer schätzen durchaus „verbindliche Festlegungen für die Grobstruktur des Unterrichts“ und der zu erreichenden Ziele – was ja angesichts des turnusmäßigen Lehrerwechsels nicht verwunderlich ist –, jedoch nur in der Form inhaltlicher *Minimal*kataloge, fachlicher *Grundanforderungen*, *allgemeiner* Jahresziele und *langfristiger* Aufgaben und Ziele des Faches, und alle Einschränkungen ihrer individuellen Handlungsfreiheit im Unterricht weisen sie zurück<sup>25</sup>. Lehrer orientieren sich zum einen nur selten an Lehrplänen (und mehr an ihren eigenen Materialien und an den Schulbüchern), und zum andern schätzen sie detaillierte didaktisch-methodische Vorgaben nicht, wohl weil sie sie auch nicht angemessen umzusetzen gelernt haben, Autodidakten, die Lehrer nun einmal sind<sup>26</sup>. Bildungsstandards könnten mithin einen Mittelweg anbahnen, der sowohl Lehrern als Schülern helfen könnte, ihre gemeinsamen zielerreichenden Lehr-Lern-Prozesse zu optimieren.

Skepsis ist immer dann angebracht, wenn die Rede von der „Steuerung“ des Bildungswesens ist. *Welche* wären denn die *effektiven* Steuerungsinstrumente, und wo wäre ihre *nachgewiesene Wirksamkeit*? Und wer hätte – als Politiker, leitender Verwaltungsbeamter, Chef einer Institution – jemals glaubwürdig und *nachprüfbar* dargelegt, eine Institution „gesteuert“ zu haben.<sup>27</sup> Gewiss: Man kann Weichen stellen, Entwicklungen beeinflussen, Verzögerungen und Beschleunigungen herbeiführen. Aber es gilt bis heute: Nachfrage nach höherer Bildung und der Andrang zu bestimmten Bereichen der beruflichen Bildung, der Andrang zur akademischen Ausbildung und zu weiterführenden Bildungswegen, individuelle (familiale) Erfahrungen mit Bildungschancen, -beteiligungen und -nutznießungen, „öffentliche“ Erwartungen, juristische Regelungen, demographische Entwicklungen und aktuelle Arbeitsmarktsituationen – all dies vollzieht sich aufgrund von Beweggründen, die sich auch überlagern und in ihren Effekten potenzieren können, die einer Systemsteuerung entzogen sind. Ein realistisches Bild der „Steuerung“ ist bestenfalls in der Praxis des „Segelns“ gegeben, wie es der ehemalige Hamburger Amtschef Hermann Lange so überzeugend amüsant-skeptisch entworfen hat<sup>28</sup>: auf

---

<sup>24</sup> So der Titel der Abhandlung von Klaus-Jürgen Tillmann in: Neue Sammlung 37 (1997), S. 584-601.

<sup>25</sup> Ebd., S. 596.

<sup>26</sup> Vgl. die empirischen Befunde in: Ulrich Herrmann: Lehrer – *professional*, Experte, Autodidakt. In: Ders.: Wie lernen Lehrer ihren Beruf? Empirische Befunde und praktische Vorschläge. Weinheim 2002, S. 36-53.

<sup>27</sup> Friedrich Paulsen (wie Anm. 17, S. 642) schrieb: „Ich begann die Dinge [die schulpolitischen Kontroversen im ausgehenden 19. Jh.] im Lichte der geschichtlichen Entwicklung zu sehen, und da wurde mir vor allem eins klar: dass die Schule keine Eigenbewegung hat, sondern der allgemeinen Kulturentwicklung folgt. Nicht pädagogische Erwägungen bestimmen im großen ihren Entwicklungsgang, sondern der große Gang des geschichtlichen Lebens.“

<sup>28</sup> Hermann Lange: Welches Steuerungswissen liefern Schulleistungsstudien für Bildungsplanung und Bildungspolitik? In: KMK (Hrsg.): Empirische Schulleistungsvergleiche – Nutzen, Risiken, Interessen. Fachtagung Königswinter, März 2000, Typoskr. S. 131-145, hier S. 132ff. – Ich danke Staatsrat a.D. Lange für die Übermittlung seines Vortrags.

Wind und Wetter, Fahrwasser und Strömungsverhältnisse achten, die richtigen Segel setzen, gelegentlich gegen den Wind kreuzen müssen, sich über den Zielhafen neu verständigen müssen, aufpassen, dass nichts über Bord geht; denn der Segler „hat wesentliche Antriebskräfte nicht selbst in der Hand“. Hinzu kommt, dass zielerreichende Steuerung ein professionelles Projektmanagement voraussetzt – wie z.B. in der Gymnasialreform des Kantons Basel-Stadt in den vergangenen 15 Jahren –, von dem die deutsche Schulverwaltung himmelweit entfernt ist: mit Evaluierung, Qualitätsmanagement, *benchmarking*, Personalentwicklung hat sie so gut wie keine Erfahrungen.<sup>29</sup>

Schließlich ist zu fragen – *non scholae, sed vitae* sagt „man“, aber der Urheber Seneca schon *non vitae...* –, *welche Ziele* schulisch gesehen im Vordergrund stehen sollen: allgemeine Ziele, die der Schule gesetzt wurden bzw. die sie sich selber gesetzt hat (Ausbildungsfähigkeit für Haupt- und Realschüler, für die Gymnasiasten undefinierbare Gemeinplätze wie Studierfähigkeit und Allgemeinbildung, oder Leitbilder in Schulprogrammen wie Verantwortungsbewußtsein und Engagement); Kenntnisse und Qualifikationen, die *innerhalb* der Schule für erforderlich gehalten werden (z.B. für Versetzungen, Abschlusszeugnisse und die damit verbundenen Berechtigungen), oder Potenziale, die *nach* der Schulzeit in der anschließenden Berufsausbildung bzw. im Studium gebraucht werden (z.B. die altbekannten Schlüsselqualifikationen<sup>30</sup>). Es liegt auf der Hand, dass es eine Menge von Bildungs- und Entwicklungszielen für Schulen, Lehrer und Fachgebiete geben muss, für die Bildungsstandards und Kompetenzmodelle i.S. dieser Expertise keinen Sinn machen können und die man auch nicht ohne weitere feststellen kann. Wie denn überhaupt „Feststellungen“ – d.h. die Fixierung auf punktuelle Ist-Beschreibungen und Leistungen – in der Regel dem Sinn und der Absicht der schulischen Entwicklungshilfe beim Werden der jungen Persönlichkeit zuwiderlaufen.

Schulen sind immer noch auf *Abschlüsse* fixiert und sollten sich doch eigentlich für die *Anschlüsse* interessieren, die ihre Absolventen zuwege bringen müssen, was aus Arbeitsmarktgründen nicht nur bei den Hauptschulabgängern ein Problem ist, sondern vor allem auch bei

---

<sup>29</sup> Vgl. das resignative Fazit von Wolfgang Böttcher: Besser werden durch Leistungsstandards? Eine bildungspolitische Polemik auf empirischem Fundament. In: Pädagogik 55 (2003), H. 4, S. 50-52. – Vgl. auch seinen Beitrag in der vorliegenden Dokumentation.

<sup>30</sup> Dabei schneiden 15jährige Regelschüler unter den besonderen ökonomischen Bedingungen eines Neuen Bundeslandes übrigens besser ab, als die auf Schulwissen bezogenen PISA-Daten vermuten lassen. Vgl. die im Auftrag der thüringischen IHKs durchgeführte empirische Studie von Michael Winkler u.a.: Ausbildungsfähigkeit von Regelschülern [in der Hauptschule und in der Lehre] in Thüringen. Typoskr. Universität Jena 2002.



den Abiturienten, wie die gewaltige Zahl der Abbrecher und Fachwechsler belegt.<sup>31</sup> Der Weg der Schule in mehr Standardisierung von Lernleistung und mehr Orientierung an abstrakten Kompetenzmodellen könnte also geradewegs der Weg in die falsche Richtung sein.

## 2. Erwartungen und Bedingungen

Die Erwartungen, die mit der Einführung von Bildungsstandards verbunden sind, rühren u.a. von folgenden PISA- und PISA-E-Befunden her<sup>32</sup>: Gymnasiallehrer schätzen ihre eigene Leistungsfähigkeit und diejenige ihrer Schüler falsch (unrealistisch hoch) ein<sup>33</sup>; die Maßstäbe der Leistungsbewertungen sind nicht explizit gemacht, differieren zwischen den „Schulkulturen“ der Bundesländer beträchtlich und führen zu unerträglichen Ungerechtigkeiten und Ungleichheiten hinsichtlich Schulerfolg, Sitzenbleiben usw.; im unteren Leistungsbereich erbringen die Gymnasien nicht die erforderlichen Förderungsleistungen im Umgang mit Leistungsheterogenität; Gymnasialschüler empfinden den Unterricht durchweg als wenig förderlich. Man könnte das auch so ausdrücken: Der Gymnasiast ist – im Unterschied zum Grundschüler – zwischen Schulbuch und Erinnerungslücken vom Vormittagsunterricht im wesentlichen alleingelassen; er kann deshalb seine Lernwege und seine Lernstrategien („metakognitive Strategien“) nicht optimieren, weil ihm dafür keine begabungs- und leistungsdifferenzierten Arbeitsmaterialien an die Hand gegeben werden; seine Lernerfolge – gemessen an Klassenarbeiten und Tests – erlebt er als hochgradig zufällig, die Lernzuwächse als nicht-kumulativ. Und wenn dann noch vergessen wird, dass nur *gelernt* wird, was auch *interessiert* bzw. von *Bedeutung* ist – alles andere wird umgehend wieder vergessen oder allenfalls kurzzeitig memoriert –, und dass auch nur *geleistet* wird, was als *wichtig* erachtet wird („was mit mir zu tun hat“), dann können die PISA-Befunde nicht verwundern.<sup>34</sup>

Dem sollen nun merkwürdigerweise die Bildungsstandards sowie die Kern- und ergänzenden Schulcurricula abhelfen können, was aber nicht nur eine überraschende Rückkehr zur *Input*-Steuerung bedeuten würde – denn praktisch gesehen sind Vorgaben der Zielerreichung *input* –, sondern auch eine technologische Fehldeutung von Unterricht und Lernen/Erziehung durch

---

<sup>31</sup> Ulrich Herrmann: Anschlüsse müssen Abschlüsse ersetzen. PISA lehrt, was Schulen schulen sollten. In: Die Deutsche Schule 94 (2002), S. 278-281; auch als Vortragstext: AULA, SWR HF 2, 8.9.2002 (dort als pdf-Datei verfügbar); FORUM, NDR HF 4, 23. und 27.10.2002.

<sup>32</sup> Vgl. auch die Expertise von Klieme u.a. (wie Anm. 3), S. 8.

<sup>33</sup> Ebd., S. 115.

<sup>34</sup> Es wird sich inzwischen herumgesprochen haben, dass vielerorts kein Interesse an der Durchführung und den Ergebnissen von PISA bestand, die Bearbeitung der Aufgaben entsprechend nachlässig war. Das Bild ändert sich schlagartig, wenn ein Interesse an guten Ergebnissen besteht: sie sind es dann auch, wie die Laborschule Bielefeld und die Helene-Lange-Schule in Wiesbaden zeigen.

Unterricht darstellt: Bessere Ergebnisse effektiven Lernens in der Schule – und das ist mehr und anderes als nur Unterricht! – kommen *realiter* nicht durch klarere Anforderungen und Zielsetzungen zustande, sondern nur durch andere Vermittlungs- und Aneignungsformen, d.h. durch andere Arbeits- und Lernformen. Und da dies in modernen didaktisch-methodisch Lehr-Lern-Arrangements in individuellen *und* Gruppenprozessen von Explorieren und Erschließen, Ordnen und Prüfen, Verstehen und Anwenden/Übertragen, Ergebnis sichern und Präsentieren geschieht – also nicht eigentlich durch Unterricht oder Befolgung bestimmter Instruktionsverfahren –, ist der Ruf nach Standarderwartungen hinsichtlich der *Lernergebnisse* eine Verkürzung, die dem pädagogischen Sinn der Schule und des Lernens in der Schule zuwiderläuft.

Diese Vorbemerkungen waren nötig, um zu verdeutlichen, dass die Erwartungen an die neuen Bildungsstandards aus einem sehr engen lern- und testpsychologischen Blickwinkel artikuliert worden sind und dass ihre Konkretisierung nicht bei Kompetenz„modellen“ und testgerechten Aufgabenpools gelandet wäre, wenn in der Expertenkommission auch Vertreter der Schulpraxis und der Freien Schulen, der Schulentwicklung und -forschung sowie (nicht nur akademische) in- und ausländische Kenner der national höchst unterschiedlichen Schul- und Testkulturen vertreten gewesen wären!

#### *(a) Erwartungen und Zielsetzungen*

- „durch Definition von Zielen, deren Einhaltung auch tatsächlich überprüft wird, sorgt der Staat für Qualität“ (S. 7<sup>35</sup>);
- durch regelmäßige Schulleistungsstudien sollen insgesamt höhere Leistungen erreicht werden (S. 8), obwohl dabei Vorsicht walten muss: oberflächliches und zu häufiges Testen kann die Leistungen auch senken (S. 84);
- Leistungsstandards sollen Eltern und Schüler mehr „Klarheit“ geben über Anforderungen in der Schule und die zu erwerbenden „Kompetenzen“ (S. 38);
- Schulen verpflichten sich Eltern und Schülern gegenüber, „auf bestimmte Ziele hinzuarbeiten und dafür Fördermaßnahmen bereitzustellen“ (ebd.);
- „Standards sollen ein Kriterium für die Lernergebnisse jeder Schule, jeder Klasse und konsequenterweise jeder einzelnen Schülerin und jedes einzelnen Schülers sein.“ (S. 39)
- „Unter Berufung auf klare und verbindliche Erwartungen wird es möglich, den individuellen Lernweg zu planen, Lernhindernisse zu erkennen und bestmögliche Fördermöglichkeiten abzusprechen.“ (ebd.)

#### *(b) Bedingungen und Voraussetzungen*

---

<sup>35</sup> Die Seitenzahlen beziehen sich auf die Expertise von Klieme u.a. (wie Anm. 3).

- Bildungsstandards zielen „auf eine veränderte Beteiligung und Mitwirkung von Schülerinnen, Schülern und Elternhäusern, ... etwa im Sinne einer stärkeren Übernahme der Planung, Begleitung und Überwachung von Lernprozessen“ (S. 38);
- erwünschte Schüler-Kompetenzen lassen sich in (lernpsychologisch begründeten) Kompetenzmodellen darstellen und nach Abstufungen und Entwicklungsverläufen differenzieren (S. 15);
- Bildungs- und Lehrpläne müssen in Kerncurricula transformiert werden, in denen sich Bildungsstandards konkretisieren und systematisieren lassen (S. 78ff.);
- „die Fachdidaktik ist gefragt, wenn es festzulegen gilt, welche Anforderungen zumutbar und begründbar sind“ (S. 16)<sup>36</sup>;
- Dreh- und Angelpunkt der hier entworfenen *Output*-Steuerung von Schule und Unterricht, Lehrerhandeln und Schülerarbeit, von Einbeziehung der Eltern und professioneller Systemberater der Schulen ist die Entwicklung und Erprobung von *Bildungsstandards*, die sich in Kerncurricula sowie den dazugehörigen Aufgabenpools und Arbeitsmaterialien darstellen, sowie die Formulierung entsprechender *Kompetenzmodelle* und die Entwicklung und Erprobung der dazugehörigen Tests; dies kann nur langfristig erfolgen und erfordert die Einrichtung eines Zentralinstituts für Entwicklung und Erprobung (S. 103f., 107, 119ff.);
- Bildungsstandards konkretisieren Bildungsziele, benennen die Kompetenzen zur Erreichung dieser Ziele, und diese Kompetenzen sind in der Weise in Aufgabenstellungen umgesetzt, dass ihre Bearbeitung mit Testverfahren erfasst werden kann (S. 13, 45ff.);
- Kompetenzmodelle sind – wie alle Modelle – „wissenschaftliche Konstrukte“ (S. 16), die für die Exaktheit der Testverfahren benötigt werden (Näheres S. 58ff.). Die „Bildungsstandards“ sind bei Licht besehen also Teststandards. Das zeigt sich auch bei der Funktionsbeschreibung der Kompetenzmodelle sehr deutlich: „*erstens* beschreiben sie das Gefüge der Anforderungen, deren Bewältigung von Schülerinnen und Schülern erwartet wird (Komponentenmodell); *zweitens* liefern sie wissenschaftlich begründete Vorstellungen darüber, welche Abstufungen eine Kompetenz annehmen kann bzw. welche Grade oder Niveaustufen sich bei den einzelnen Schülerinnen und Schülern feststellen lassen (Stufenmodell).“ (S. 61, wichtig S. 112)
- Ohne die längerfristige Schaffung von Akzeptanz bei (Eltern und) Lehrern, ohne Beratung und Begleitung der Schulen sowie ohne eine konsequente effektive pflichtmäßige didaktisch-methodische Fort- und Weiterbildung der Lehrer kann die Implementation nicht gelingen; zu diesem Zweck müssen alle Institutionen, die bisher an der Aus- und Fortbildung der Lehrer sowie an der Schulverwaltung beteiligt sind, mit *neuer Akzentuierung* ihrer Aufgaben daran mitwirken (S. 74, 7, 91f.).
- „Es wird zunehmend der einzelnen Schule überlassen bleiben festzulegen, wie genau – mit welchem Curriculum, mit welcher Stundentafel in den einzelnen Jahrgängen, mit welchen Formen der Unterrichtsorganisation im einzelnen – die Kompetenzziele erreicht werden sollen und können. Insbesondere wird jede Schule eigene, auf ihre Schülerschaft abgestimmte Maßnahmen zur gezielten, individuellen Förderung entwickeln. Die Vorgabe von Mindestanforderungen zwingt jede Schule besonders dazu, für die Förderung der Leistungsschwächeren selbst Verantwortung zu übernehmen und in deren Förderung zu investieren.“ (S. 43) „Ein zentraler Grundsatz der vorliegenden Expertise ist es, Schulen verstärkte Eigenständigkeit bei der pädagogischen Arbeit zu geben. ... Feingliederung des Curriculums, die Abstimmung von inhaltlichen und methodischen Details und die zeitliche Anordnung vor Ort [sollten] in einem Schulcurriculum festgelegt werden“ (S. 102).

---

<sup>36</sup> Bildungsstandards – Aufgabe und Chance für die Fachdidaktik. In: IPN-Blätter 20 (2003), Nr. 1, S. 3.

Die hier zusammengestellten Bedingungen für die Entwicklung und Umsetzung nationaler Bildungsstandards, die im nächsten Abschnitt kritisch diskutiert werden, bedeuten in der Konsequenz nicht die Fortsetzung einer bisher üblichen Bildungs- und Schulpolitik als *Modifikation* der bestehenden Verhältnisse, sondern stellen nichts anderes dar als das Jahrhundertvorhaben einer *Revolution* der bestehenden Schulverhältnisse und zwar erstmalig auf der Grundlage der methodisch-didaktischen Umorganisation des schulischen Lehr-Lern-Systems. Und hier liegt auch sogleich der parteipolitische Sprengstoff: Bildungs- als Teststandards, Kompetenzmodelle mit Aufgabenpools, Individualdiagnostik und Schulevaluierung sind nur sinnvoll bezogen auf das *Alter* der Schülerinnen und Schüler und eben *nicht* schulform- bzw. schultypbezogen. Schon jetzt deutet sich unausweichlich eine neue Debatte über die *Struktur* unseres allgemeinbildenden Schulsystems an, die nicht die alten Debatten über Gesamtschulen *versus* Gymnasien, Rahmenrichtlinien *versus* Lehrpläne, Fördern *versus* Fordern, Chancengerechtigkeit *versus* Begabungsdifferenzierung aufwärmen wird, sondern von der viel einfacheren, aber umso folgenreicheren Frage inspiriert ist, ob Schulen und Lehrer dasjenige *tatsächlich* tun und erreichen, was sie bisher immer *vorgegeben* haben.<sup>37</sup>

### 3. Grenzen, Schwierigkeiten und Forderungen

#### (a) Grenzen und Schwierigkeiten

Ein so weitreichendes Reformvorhaben muss im bundesrepublikanischen Bildungspolitik-Föderalismus alsbald an seine politischen Grenzen stoßen, es sei denn, der Aufbruch zu neuen Ufern würde wie in Schweden und Finnland schlussendlich aus den parteipolitischen Profilierungsstrategien und -polemiken herausgenommen. Es sind aber auch in der Sache der Erziehung und des Lernens begründete Grenzen und Schwierigkeiten absehbar:

- Ob die „Elternhäuser“ die ihnen angesonnene neue Funktion der Beratung, Förderung und Kontrolle ihrer Kinder übernehmen können, ist wohl pures Wunschdenken und für ausländische Familien einstweilen wohl überwiegend gar nicht vorstellbar;
- die *Praxis* des Lehrens und Lernens ist keine *Technik* des *Herstellens* und *Verteilens* von Wissen, sondern immer nur der kommunikative Versuch der *Ermöglichung* der beabsichtigten Lernprozesse, der Anbahnung und Anleitung von *Können und Verstehen*;

---

<sup>37</sup> Diskussionsverbote bezüglich der Strukturfrage wie derzeit in Baden-Württemberg werden in absehbarer Zeit nicht anachronistisch sein, sondern ihren wahren politischen Charakter offenbaren: reformfeindlich-reaktionär im Hinblick auf ein Schulsystem in einer demokratischen Gesellschaft, autoritär im Umgang mit den beteiligten und betroffenen Eltern und Schülern, rücksichtslos-berufsschädlich für die Lehrerschaft, mit einem Wort: eine Quelle von Politik-, Schul- und Berufsverdross.

- das *schulisch organisierte* Lernen – *nicht-organisch-ganzheitlich* und nicht-„natürlich“-problemlösend, sondern veranstaltet und fragmentiert – ist nur sehr bedingt und prinzipiell nur *vermittelt* interessegeleitet<sup>38</sup>, damit höchst *störanfällig* und kann in seinen *Ergebnissen* nur sehr bedingt *kausal* auf Förderungsfaktoren in Lernarrangements zurückgeführt werden und dies auch nur im Bereich der *kognitiven* Lernleistungen und -zuwächse;
- es gibt bisher keine Entwicklungs- und Lernpsychologie des Kindes- und Jugendalters, in der jene Komponenten und Stufen ermittelt worden wären, aus denen sich die altersspezifischen „Kompetenzmodelle“ konstruieren und die entsprechenden Testverfahren entwickeln ließen; es gibt „derzeit noch keinen systematisch entwickelten Katalog von Kompetenzen, Kompetenzmodellen und Kompetenzstufen für unterschiedliche Fächer, Schulformen und Altersjahrgänge.“<sup>39</sup>
- Ob die Standards und „Kompetenzmodelle“ Eltern und Schülern mehr Klarheit hinsichtlich der schulischen Anforderungen werden, kann füglich bezweifelt werden: denn die Orientierung des Lernens, Übens und Trainierens erfolgt ja nicht an „Modellen“ von Kenntnissen und Fertigkeiten, sondern am *faktischen Können*: über ein „Kompetenzmodell“ „Hochsprung mit Leistungsstandard 1,80“ würde man nur den Kopf schütteln;
- Lehr-Lern-Forschung ist – wie Weinert beklagte<sup>40</sup> – bisher, von wenigen Ausnahmen abgesehen, im wesentlichen unter Laborbedingungen abgelaufen und konnte deshalb auch in ihren Ergebnissen von Lehrerinnen und Lehrern nur sehr begrenzt für ihre alltägliche Unterrichtspraxis genutzt werden, was bedeutet, dass eine ganz neue Forschungstradition begründet werden müsste: die Lehrer würden zu Experten, die Wissenschaftler zu Hilfsarbeitern; das Ergebnis wären *erfahrungsbasierte Arbeitshilfen* für den Alltag und nicht *modellbezogene Testergebnisse*; aber auch darf man das Kind nicht mit dem Bade ausschütten: *erstens* ist die produktive Kooperation von Praktikern und Theoretikern eine gegenseitige Anregung und Kontrolle, *zweitens* gilt: was nützt der beste Experte, wenn ihm niemand sagt, wofür er einer ist?
- Wenn – wie in Baden-Württemberg – „Bildungsstandards“ verkündet werden, die nach Maßgabe der Experten noch gar nicht existieren *können*, sondern allenfalls untaugliche Umformulierungen von Lehrplänen sind<sup>41</sup>, dann ist dem Missbrauch Tür und Tor geöffnet, vor dem die Experten warnen: *monitoring* des Systems mit Leistungsbewertung des Schülers zu verwechseln; außerdem können darauf sich beziehende Leistungsüberprüfungen nur norm- und nicht *kriteriumsorientiert* sein, was die Expertise ausdrücklich mehrfach fordert (S. 103);

<sup>38</sup> Vgl. die aufschlussreiche kleine Studie von Luise Winterhager-Schmid: Wie weltfremd soll die Schule sein? Schule im Dilemma zwischen Jugendkultur und Enkulturationsauftrag. In: Ludwig Liegle/Rainer Treptow (Hrsg.): Welten der Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit und in der Sozialpädagogik. Freiburg i.Br. 2002, S. 195-208. – Vgl. unten Anm. 46.

<sup>39</sup> Bildungsstandards. In: IPN-Blätter 20 (2003), Nr. 1, S. 3.

<sup>40</sup> Franz E. Weinert: Lerntheorien und Instruktionsmodelle. In: Ders. (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich D, Serie 1, Bd. 2: Psychologie des Lernens und der Instruktion. Göttingen 1996, S. 1-48, dort S. 41: „Es ist offensichtlich, dass die postulierten und in der einschlägigen Literatur vielfach propagierten Instruktionsprinzipien mehr Probleme aufwerfen als dass sie spezifische Handlungsanweisungen liefern. Diese Situation wird sich auf der Basis der gegenwärtig bevorzugten Forschungsstrategien auch künftig kaum verändern. Instruktion bleibt vermutlich die wissenschaftlich zwar fundierte, aber nur durch gesunden Menschenverstand, praktische Vernunft und plausible Erfahrungsgeneralisierung nutzbare Anwendung von Prinzipien, die eigentlich keine Prinzipien sind. Änderung verspricht allein der Vorschlag Bereiters (1990), von der bloßen Anwendung traditioneller Lerntheorien zur Entwicklung pädagogisch orientierter Lernmodelle überzugehen. Das würde bedeuten, dass nicht nur in den Ergebnissen der Grundlagenforschung nach Anwendungsmöglichkeiten gesucht wird, sondern dass auch mit anwendungsorientierten Fragestellungen Grundlagenforschung zu betreiben wäre.“ Vgl. C. Bereiter: Aspects of an educational learning theory. In: Revue of Educational Research 60 (1990), S. 603-624.

<sup>41</sup> Die Expertise enthält sich der Kritik des Vorgehens in Baden-Württemberg (S. 110 f., vorsichtig S. 112), obwohl die zitierte Version von „Bildungsstandards“ derjenigen der Expertise gerade *nicht* entspricht.

- Bildungs- als Teststandards einzuführen und unabhängig von den individuellen Lernvoraussetzungen, -umständen und -möglichkeiten Lernleistungen zu erheben und zu einer modellhaften Kompetenznorm in Verbindung zu setzen, wird aus mehreren Gründen immer umstritten bleiben: die *Gründe* für das Erreichen, Nicht-Erreichen oder Übertreffen der Norm bleiben unter Umständen im Dunkeln oder sind nicht eindeutig oder auch vom Schüler gar nicht zu vertreten<sup>42</sup>; immerhin ist ein möglicher positiver Effekt nicht auszuschließen: eine vergleichbare Notengebung könnte die Ungerechtigkeit mindern;
- die Befunde können keine eindeutige *Bewertung* der gezeigten Leistungen ergeben und eröffnen Benotungs- und Entscheidungsspielräume (S. 41); PISA-E hat das Ausmaß der ungerechten Noten sichtbar gemacht, und wenn zentrale Teststandards auf der Grundlage von Lernzielnormen die Bezugsnormen „Leistungsfähigkeit der Schülergruppe“ und „Leistungsfähigkeit des einzelnen Schülers“ aushebeln, dann wird die Ungerechtigkeit größer, der Schulverdruss wird zunehmen, und die Leistungsfähigkeit wird *senken*.<sup>43</sup>

Daraus ergeben sich auch pragmatische Grenzen:

- Dass die Lehrer als Fachdidaktiker neben ihrer normalen Belastung in absehbarer Zeit nicht nur die Konkretisierungen der Kerncurricula entwickeln können, sondern auch all jene Materialien entwickeln, um individuelle Lernwege planen, Lernhindernisse abbauen und optimale Förderungsmöglichkeiten bereitstellen zu können, ist unrealistisches Wunschdenken.
- Ob die Schulen die personelle und materielle Ausstattung bekommen werden, um ihrer neuen Rolle als Motor von mehr Chancengerechtigkeit, mehr Leistungsfähigkeit, mehr Bildungswille und mehr Gerechtigkeit bei Bewertungen, Benotungen und Schullaufbahnentscheidungen zu werden, ist ebenso unrealistisch.
- Dass die Kultusministerien zusammen mit den Schulträgern die enormen Kosten für professionelle Begleitung dieses vieljährigen Reformprozesses aufbringen könnten, ist bei der derzeitigen Kassenlage des Bundes, der Länder und der Kommunen nicht zu sehen.

Die Bildungsstandards, Kompetenzmodelle, Aufgabenpools und Testverfahren, die in den kommenden Jahren konstruiert, evaluiert und implementiert werden sollen, stehen aus testpsychologischer Sicht wohl nicht so sehr vor konzeptionellen und methodologischen Schwierigkeiten (S. 109 ff.), sondern vor politischen, finanziellen und praktischen. Erforderlich wäre ein stabiler „Handlungskorridor“ für mehrere Legislaturperioden (S. 121): auch dies eine unrealistische Unterstellung.<sup>44</sup>

Vermutlich wird sich sehr rasch noch eine andere Grenze zeigen: die einer *top-down*-Vorgehensweise. Lehrer haben sich über Jahre und Jahrzehnte eine Berufspraxis und -routine angeeignet, mit der sie im unterrichtlichen Bereich ihres Berufs einigermaßen überleben

---

<sup>42</sup> Was Lehrerinnen und Lehrer immer wieder berichten: dramatischer Leistungsabfall bei zerbrechenden Elternhäusern, beim Tod naher Angehöriger, eigene Erkrankungen usw.

<sup>43</sup> Klaus Klemm: Trügerische Hoffnungen der Kultusminister. Neue Pisa-Details zur Gerechtigkeit von ungerichten Noten / Was zentrale Abschlussprüfungen wert sind. In: Frankfurter Rundschau, Nr. 60 vom 12.3.2003, S. WB 5.

<sup>44</sup> Denn was tun Landesregierungen, die eine Partei abgelöst haben, kaum dass sie im Amt sind: sie lassen den Kultusminister das Schulwesen umkrempeln, als sei er ein ostelbischer Schulpatron.

konnten. Die Bereiche Kommunikation (untereinander sowie mit Eltern und Schülern), Intervention (bei Lern- und Verhaltensschwierigkeiten), Selbstentwicklung (Ressourcenmanagement und -regenerierung), Professionalisierung (Optimierung der Arbeitsergebnisse, Fort- und Weiterbildung), Innovation (Entwicklung eigener differenzierter Arbeitsmaterialien, Optimierung ihres Gebrauchswertes) und Pädagogisierung (besonders bei Studienräten, die durchweg ihre Fächer, aber nicht ihre Schüler unterrichten) konnte weitgehend ausgeklammert bleiben. Die Vorschläge der Expertise setzen eine völlige *pädagogische* Umorientierung des Lehrers voraus, bei gleichzeitiger Fokussierung auf Standards und Tests für die Optimierung von *Lernergebnissen*. Wer dies beides zugleich fordert, der kennt entweder deutsche Reformschulen als solche nicht oder hat ihre Praxis und deren äußere und innere Betriebs- und Arbeitsbedingungen nicht begriffen.

#### *(b) Forderungen*

Ob und welche Chancen für die Entwicklung nationaler Bildungsstandards bestehen, lässt sich schwer abschätzen. Die Experten sind eher zurückhaltend, wenn nicht skeptisch, besonders aufgrund des enormen Aufwands an erforderlicher empirisch-pädagogischer und pädagogisch-psychologischer Lehr-Lern- und Unterrichtsforschung (S. 22f.). In kaum einem Landesinstitut und kaum einer Landesuniversität stehen die erforderlichen Ressourcen und Kompetenzen für eine solche Forschung zur Verfügung.

Es erscheint darüber hinaus auch nicht unproblematisch, wenn sich die derzeit drei allein solchen Aufgaben gewachsenen deutschen Forschungsinstitute – das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt/M., das Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften in Kiel und das Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin – zu einem Forschungsverbund bzw. zu einem Konsortium zusammenschließen und auf diese Weise zusammen mit dem neu zu schaffenden Zentralinstitut *de facto* dieses Forschungsfeld durch Auftragsforschung (!) „besetzen“ würden.<sup>45</sup> Alternative Fragestellungen kämen dann kaum mehr zum Zuge, und es dürfte zukünftig dann auch außerordentlich schwer werden, alternative Ansätze z.B. in Schwerpunktprogrammen der Deutschen Forschungsgemeinschaft zu etablieren. Die Landesuniversitäten als Stätten unabhängiger Bildungsforschung können

---

<sup>45</sup> Da diese Institute auf Projektfinanzierungen angewiesen sind, die als Drittmittelprojekte von der KMK, vom Bund oder von einzelnen Ländern finanziert werden, muss sich diese Auftragsforschung notwendigerweise an *politischen* Vorgaben orientieren und eine kritische Diskussion der Befunde begrenzen.

auf diesem Feld schon heute nicht mehr mithalten und würden als kritisches Korrektiv weitgehend ausfallen.

Ein weiteres Problem hinsichtlich der Realisierungschancen deutet sich durch die Auseinanderentwicklung von Psychologie und Pädagogik an. Die jetzige PISA-Folgen-Debatte fokussiert sich auf Lernprozesse und Lernergebnisse bzw. die Weiterführung der Forschung auf der Grundlage von psychologisch begründeten Kompetenzmodellen und Aufgabenpools, die testtauglich sind. Damit werden all jene Aspekte von Schule und Unterricht ausgeblendet, die zum Erziehungs-, Bildungs- und Orientierungsauftrag gehören und die den eigentlich Sinn von Schule ausmachen, dass sie nämlich für die jungen Leute *Sinn* macht und *Sinn macht*. Wenn der Befund richtig ist – woran ja nicht zu zweifeln ist –, dass junge Leute heute Schule und Unterricht vornehmlich *nicht* mit den Themen „Lernen und Leistung“ in Verbindung bringen<sup>46</sup>, dann gehen Intentionen und Techniken von unterrichtlichen Lernleistungssteigerungen an der Lebenswelt und Sinnorientierung derer, die diese Leistungen erbringen sollen, vorbei und ins Leere. Es ist sehr auffällig, dass die Lebenswelten und -orientierungen, die Lebens- und schulischen Perspektive der Schüler in der gesamten Expertise praktisch nicht vorkommen, ja nicht einmal darauf Bezug genommen wird.

Es wird höchste Zeit, dass in der jetzigen Debatte die *pädagogischen* Probleme des Jugendalters auch im Zusammenhang mit Schul- und Unterrichtskultur in den Blick genommen werden und die bisherige Perspektive „Wie geht die Schule mit den Schülern um?“ konsequent *umgekehrt* wird: „Wie gehen die jungen Leute mit der Schule um?“<sup>47</sup> Und dann würden auch nicht die Lernergebnisse der Schüler im Zentrum von Evaluierungen stehen, sondern eine *andere* Evaluationskultur würde „ihr Augenmerk auf die Unterscheidung von guten und schlechten Maßnahmen, guter und schlechter Politik, effektiver und nicht-effektiver Unterrichtsmethoden richten, und nicht auf die Abwälzung der Verantwortung auf die Opfer (Schüler, Lehrer, Eltern), schlecht vorbereiteter Maßnahmen, undurchdachter politischer Entscheidungen und falscher pädagogischer Theorien.“<sup>48</sup> In der Expertise heißt es: „Um es ganz deutlich zu formulieren: Diese Expertise sieht die Funktion von Bildungsstandards nicht darin, den individuellen Leistungs- und Selektionsdruck auf Schülerinnen und Schüler zu verstärken. Im Vergleich mit anderen Staaten bzw. Kulturen zeichnet sich Deutschland ohnehin dadurch aus,

---

<sup>46</sup> Jürgen Zinnecker, u.a.: null zoff & voll busy. Die erste Jugendgeneration des neuen Jahrhunderts. Opladen 2003, S. 41ff. – Vgl. oben den Hinweis in Anm. 38.

<sup>47</sup> Helmut Fend: Der Umgang mit Schule in der Adoleszenz. Aufbau und Verlust von Lernmotivation, Selbstachtung und Empathie. (Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne, Bd. IV) Bern 1997.

<sup>48</sup> Georg Lind: Jenseits von PISA – Für eine neue Evaluationskultur. Typoskr. Konstanz 2003.



dass die Schüler mehr Leistungsdruck als Unterstützung wahrnehmen, während die Schule in den nordischen und angelsächsischen Ländern ... eher als unterstützend und anerkennend erlebt wird.“ (S. 39f.)

Geht die Bildungsforschung wie früher schon die Bildungsberatung in die Hand von Psychologen über, dann könnte der Fall eintreten, dass dadurch Schulleistung dramatisiert wird, die doch von jeder erfolgreichen deutschen und angelsächsischen Reformpädagogik (in den Freien Schulen und Landerziehungsheimen der Reformpädagogik) situativ-entwicklungspsychologisch relativiert und lebensgeschichtlich relationiert wurde und wird. Die Schlussfolgerung aus einer solchen Feststellung kann aber nicht darin bestehen, die Pädagogische Psychologie zurückzudrängen – denn wer sollte ihre Arbeit übernehmen? –, sondern dafür Sorge zu tragen, dass die schulpädagogische Forschung einen entsprechenden Kompetenzzuwachs zustande bringt.

Dies lenkt noch einmal den Blick nicht auf die Erwartungen an Bildungsstandards, sondern ihre Funktionen (im Zusammenhang mit Kerncurricula und Aufgabenpools). Sie sind vor allem in den USA das unerlässliche Instrument, das sicherstellen helfen soll, dass mäßig ausgebildete Lehrer eine halbwegs akzeptable Unterrichtsqualität zustande bringen.<sup>49</sup> Für einen nach deutschen Standards ausgebildeten Lehrer mögen Bildungsstandards nützlich und hilfreich sein für die gemeinsamen Zielvereinbarungen mit Eltern und Schülern. Aber er wird sich doch seine *pädagogische* Arbeit im Unterricht nicht durch *teaching to the test* ruinieren lassen, weil er weiß oder rasch bemerken wird, dass er unter Umständen den größeren Teil der Schüler in seinem Unterricht, der gar kein *Fach*unterricht mehr ist, sondern eine didaktische Turnübung, „abhängt“ und zur „inneren Kündigung“ verhilft.

In der heutigen Situation ist die Aufklärung des *Zustandekommens* und der *Ursachen* der deutschen PISA-Befunde vordringlich, Ursachen, die nur sehr vermittelt etwas mit dem Fehlen von nationalen Bildungs- und Teststandards zu tun haben. Denn es könnte sich herausstellen, dass – wie die Analyse von Hofer nahe legt<sup>50</sup> – ganz andere Faktoren die Leistungsfähigkeit unseres Systems und einzelner Populationen darin bestimmen und dass in 15 oder 20 Jahren unser Schulwesen vor ganz anderen Herausforderung steht als heute, so dass dann auch ganz andere Standards und Kompetenzen in Anschlag zu bringen wären.

---

<sup>49</sup> Nähere Informationen können z.B. in der Zentralstelle für das ausländische Bildungswesen der KMK eingeholt werden.

<sup>50</sup> Vgl. Anm. 8.

Gewiss, in bestimmten Kernbereichen von Kernkompetenzen und Schlüsselqualifikationen sollten auch in Zukunft Mindeststandards nicht unterschritten werden, und deshalb sollte hier die Forschungs- und Entwicklungsarbeit mit Hochdruck ansetzen. Gewiss ist auch, dass in Zukunft anders ausgebildete Lehrkräfte benötigt werden. Qualifiziertes und motiviertes Personal bleibt wie in jeder anderen Firma auch *das* Schlüsselproblem bei angestrebten Umstrukturierungen. Angesichts der Misere bei der Deckung des Ersatzbedarfs in Kernbereichen schulischen Kompetenzerwerbs – Mathematik und Naturwissenschaften – sind die geringsten Erwartungen an eine Behebung unserer Schulmisere die einzig *realistischen*.

*Anschrift des Autors*

Prof. Dr. Ulrich Herrmann  
Leiter des Seminars für Pädagogik  
der Universität Ulm  
89069 Ulm (Donau)  
Tel 0731/50-23070, Fax /50-23072  
[ulrich.herrmann@sem-paedagogik.uni-ulm.de](mailto:ulrich.herrmann@sem-paedagogik.uni-ulm.de)