

**18.500 Zeichen**

**Bessere Bildung durch „Bildungsstandards“?**

## **Aufbruch zu neuen Ufern ohne Diskussionsverbote**

Prof. Dr. Ulrich Herrmann, Leiter des Seminars für Pädagogik der Universität Ulm, äußert sich gegenüber b&w zu den Erwartungen, Bedingungen, Grenzen und Chancen von Bildungsstandards. Ute Kratzmeier führte das Gespräch mit ihm.

**b&w:** Herr Professor Herrmann, seit der Veröffentlichung der PISA-Studien ist die Bildungsdiskussion in Bewegung. Hat uns PISA die Augen geöffnet?

**Herrmann:** Die PISA-Studie hat in der Bundesrepublik seit langer Zeit zum ersten Mal wieder eine Bildungsdebatte ausgelöst, bei der die Beteiligten tatsächliche Veränderungen auf den Weg bringen wollen. Jedoch wird auch diese Debatte nicht die erhofften „Allheilmittel“ hervorbringen. Diese gibt es nicht, weil es sie nicht geben kann.

**b&w:** Warum so pessimistisch?

**Herrmann:** Institutionen und Personen, Faktoren und Prozesse, Ziele, Erwartungen und Interessen, Realbedingungen und Beteiligungsvoraussetzungen bei Bildungsprozessen bilden fast unauflösbare Ursachen-, Bedingungs- und Wirkungszusammenhänge. Individuelle bildungsbiographische Ursache- und Wirkungszusammenhänge, die sich einfach und leicht kontrollierbar überprüfen und verändern ließen, lassen sich gar nicht oder nur sehr schwer herausfinden. Es muss strikt darauf geachtet werden, dass statistische Befunde und Mittelwerte nicht als kausale Faktoren fehlgedeutet werden. Bei der Anwendung bestimmter Erhebungs- und Messmethoden bekommt man vielleicht gar nicht zu sehen, was „Wirklichkeit“ ist. Deshalb ist es auch nicht erlaubt, aus den PISA-Befunden voreilige praktisch-politische Schlussfolgerungen zu ziehen.

**b&w:** Der Übergang von der Input- zur Outputsteuerung spielt in der baden-württembergischen Politik eine herausragende Rolle – nicht nur bei der Bildungsplanreform. Hält dieser „Paradigmenwechsel“, was die Befürworter dieser Steuerungsphilosophie sich von ihm versprechen?

**Herrmann:** Was ist „Input“, was ist „Output“ bei Schulen? Wenn jetzt verkündet wird, es werde von der Input- zur Output-Steuerung des Schulsystems übergegangen, liegt dem in der „Klieme-Expertise“ über die „Bildungsstandards“ eine irreführende

Beschreibung von Input zugrunde. Am Ende einer Schulzeit sollte uns nicht Output, 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. 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. 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. Gemessen am materiellen Gesamtaufwand sind unsere Schulen und Universitäten ineffektiv. Andererseits sind sie, gemessen am Outcome, gar nicht so schlecht. Outcome 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.

**b&w:** Was bedeutet dies für die Qualität des Unterrichts, dessen Verbesserung ja ein zentrales Ziel der derzeitigen Bildungsreform ist?

**Herrmann:** Unterricht muss effizient sein, um effektiv wirken zu können. Bestimmte unterrichtliche Bedingungen für gute Schülerleistungen, z.B. die Lehrerexpertise, dürfen nicht unterschritten werden, wenn dieser Unterricht effektiv sein soll. Eine negativ wirkende Rahmenbedingung ist aber vor allem 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. Ein Unterrichtsbetrieb, der Unterricht auf den Vormittag konzentriert und das Schülerlernen auf den Nachmittag, geht an dem vorbei, was gebraucht wird und getan werden muss: Ganztagsbetrieb in der Schule. Lehrer müssen sehen, ob und wie ihre Schüler lernen und ob sie selber lernen. Nur so können sie feststellen, was an Schülerleistungen auf den Unterricht oder auf Schülerlernstrategien zurückgeht, was also Lehrer-Lehr- oder Schüler-Lern-Effekt ist.

**b&w:** Mehr Effektivität des Unterrichts und des schulischen Lernens – da kann doch keiner etwas dagegen haben?

**Herrmann:** Nein, natürlich nicht. Jedoch: Wie werden die Ziele definiert, und wie wirken sie sich aus? Damit haben wir in der Bildungs- und Schulgeschichte mehrfach

schlechte Erfahrungen gemacht. Die Erfahrung lehrt: das Reglement wird Unterrichtsnorm, das 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 die Erfahrung in den USA, wird Teaching-to-the-test die Regel.

**b&w:** Sie können demnach dem Steuerungsinstrument der Bildungsstandards nichts abgewinnen?

**Herrmann:** Es ist immer Skepsis angebracht, wenn die Rede von der „Steuerung“ des Bildungswesens ist. Welche wären denn die effektiven Steuerungsinstrumente, und was wäre ihre nachgewiesene Wirksamkeit? Und wer hätte – als Politiker, leitender Verwaltungsbeamter, Chef einer Institution – jemals glaubwürdig dargelegt, eine Institution „gesteuert“ zu haben. Man kann hier allenfalls Weichen stellen, Entwicklungen beeinflussen, Verzögerungen und Beschleunigungen herbeiführen. Insgesamt wirken hier viele Faktoren: die Nachfrage nach höherer Bildung und der Andrang zu elementarer, beruflicher, akademischen Bildung und Ausbildung und zu weiterführenden Bildungswegen, die individuellen Erfahrungen mit Bildungschancen, die „öffentlichen“ Erwartungen, juristische Regelungen, demographische Entwicklungen und die aktuelle Arbeitsmarktsituation. Hinzu kommt, dass zielerreichende Steuerung ein professionelles Projektmanagement voraussetzt. Davon ist die deutsche Schulverwaltung noch himmelweit entfernt.

**b&w:** Wo müsste die Debatte um schulische Bildungsziele und ihre Umsetzung ansetzen?

**Herrmann:** Man muss fragen, welche Ziele schulisch gesehen im Vordergrund stehen sollen? Sollen es allgemeine Ziele sein, die der Schule gesetzt wurden bzw. die sie sich selber gesetzt hat, wie z.B. an die Ausbildungsfähigkeit für Haupt- und Realschüler, für die Gymnasiasten so undefinierbare Gemeinplätze wie Studierfähigkeit und Allgemeinbildung - oder Leitbilder und Selbstverpflichtungen in Schulprogrammen wie Verantwortungsbewusstsein und Engagement? Oder solle es Kenntnisse und Qualifikationen, die innerhalb der Schule für erforderlich gehalten werden sein, man denke an Versetzungen, Abschlusszeugnisse und den damit verbundenen Berechtigungen? Oder stehen als Ziele diejenigen Potenziale im

Vordergrund, die nach der Schulzeit in der anschließenden Berufsausbildung bzw. im Studium gebraucht werden, wie z.B. die altbekannten Schlüsselqualifikationen? 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 den Abiturienten, wie die gewaltige Zahl der Abbrecher und Fachwechsler an den Universitäten belegt.

**b&w:** Bildungsstandards sind inzwischen in aller Munde, noch vor einem Jahr war dies nur ein Thema für Expertenzirkel. Wie lässt sich der rasante „Erfolg“ dieses Konzepts erklären?

**Herrmann:** Die Erwartungen, die mit der Einführung von Bildungsstandards verbunden sind, rühren vor allem von PISA- und PISA-E-Befunden her. Am Beispiel Gymnasium hat sich gezeigt: Gymnasiallehrer schätzen ihre eigene Leistungsfähigkeit und diejenige ihrer Schüler falsch und zwar unrealistisch hoch ein. Die Maßstäbe der Leistungsbewertungen sind nicht explizit gemacht. Sie 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 notwendigen Förderungsleistungen im Umgang mit Leistungsheterogenität. Gymnasialschüler empfinden den Unterricht durchweg als wenig förderlich. Es käme darauf an, den Unterricht stärker begabungs- und leistungsdifferenzierter zu gestalten. Nur so können echte Lernzuwächse zustande kommen. Dazu sollen Bildungsstandards und Kerncurricula als Instrument dienen und das Unterrichtsgeschehen und die Bewertung der Schülerleistungen transparenter machen.

**b&w:** Die „Klieme-Expertise“ zu nationalen Bildungsstandards ist – auch innerhalb der GEW – positiv aufgenommen worden. Wie schätzen Sie die wichtigsten Vorschläge der „Klieme-Expertise“ für die Veränderung des Unterrichts ein?

**Herrmann:** Die Erwartungen, die an Bildungsstandards gesetzt werden, sind sehr hoch. Laut „Klieme-Expertise“ soll der Staat durch die Definition von Zielen, deren Einhaltung auch tatsächlich überprüft wird, für Qualität sorgen. Durch regelmäßige Schulleistungsstudien sollen insgesamt höhere Leistungen erreicht werden. Die Autoren der Expertise verweisen aber darauf, dass dabei Vorsicht walten muss. Denn oberflächliches und zu häufiges Testen kann die Leistungen auch senken.

Letztlich sollen Leistungsstandards Eltern und Schülern mehr „Klarheit“ geben über Anforderungen in der Schule und die zu erwerbenden Kompetenzen. Schulen verpflichten sich Eltern und Schülern gegenüber, auf bestimmte Ziele hinzuarbeiten und für deren Erreichung ggf. auch zusätzliche Fördermaßnahmen bereitzustellen. Standards sollen ein Kriterium für die Lernergebnisse jeder Schule, jeder Klasse und konsequenterweise jeder einzelnen Schülerin und jedes einzelnen Schülers sein. Unter Berufung auf klare und verbindliche Erwartungen soll es möglich werden, den individuellen Lernweg zu planen, Lernhindernisse zu erkennen und bestmögliche Fördermöglichkeiten abzusprechen.

**b&w:** Das klingt ja recht gut.

**Herrmann:** Gewiss, nur muss eine ganze Reihe von Bedingungen erfüllt sein, damit diese riesigen Erwartungen auch nur in Ansätzen erfüllt werden können. Dreh- und Angelpunkt der in der Expertise entworfenen Output-Steuerung ist die Entwicklung und Erprobung von Bildungsstandards, die sich in Kerncurricula sowie den dazugehörigen Aufgabenpools und Arbeitsmaterialien darstellen. In diesen komplexen Prozess müssen die verschiedenen Aspekte von Schule und Unterricht, Lehrerhandeln und Schülerarbeit, von Eltern und professionellen Systemberatern der Schulen einbezogen werden. Dazu gehört ebenso die Konstruktion 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.

Für diesen Prozess muss längerfristig bei Eltern und Lehrern Akzeptanz geschaffen werden. Ohne Beratung und Begleitung der Schulen und ohne eine darauf abgestimmte Fort- und Weiterbildung der Lehrer kann die Einführung von Bildungsstandards nicht gelingen.

Ein weiterer Punkt soll nach dem Konzept der „Klieme-Expertise“ hinzu kommen: Es wird zunehmend der einzelnen Schule überlassen bleiben festzulegen, wie vor Ort – mit welchem Curriculum, mit welcher Stundentafel in den einzelnen Jahrgängen, mit welchen Formen der Unterrichtsorganisation im einzelnen – die Kompetenzziele erreicht werden sollen und können. Jede Schule soll eigene, auf ihre Schülerschaft abgestimmte Maßnahmen zur gezielten, individuellen Förderung entwickeln. Die Vorgabe von Mindestanforderungen zwingt jede Schule dazu, für die Förderung der Leistungsschwächeren selbst Verantwortung zu übernehmen und in deren Förderung zu investieren.

**b&w:** Also stecken doch eine Menge Chancen im Konzept der Bildungsstandards, wenn man die Vorschläge der Studie ernst nimmt und bei der praktischen Umsetzung berücksichtigt?

**Herrmann:** Durchaus. Aber man muss klar sehen, dass dies in der Konsequenz nicht die Fortsetzung einer bisher üblichen Bildungs- und Schulpolitik sein kann, nämlich an vielen Stellen hier und dort ein bisschen zu verändern, sondern es geht um den großen Wurf, eigentlich um nichts weniger als um eine Revolution der bestehenden Schulbetriebs- und Schulstrukturverhältnisse.

Und hier liegt der parteipolitische Sprengstoff: Bildungsstandards 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 vs. Gymnasien, Rahmenrichtlinien vs. Lehrpläne, Fördern vs. Fordern, Chancengerechtigkeit vs. Begabungsdifferenzierung aufwärmen wird. Diese Debatte ist von der viel einfacheren, aber umso folgenreicheren Frage inspiriert, ob Schulen und Lehrer tatsächlich dasjenige tun und erreichen, was sie bisher immer vorgegeben haben.

**b&w:** In Baden-Württemberg ist die Schulstrukturdebatte mit einem Tabu belegt. Bleibt hier nur noch die Resignation?

**Herrmann:** Diskussionsverbote bezüglich der Strukturfrage wie derzeit in Baden-Württemberg werden in absehbarer Zeit nicht nur anachronistisch sein, sondern auch ihren wahren politischen Charakter offenbaren: Sie sind im Hinblick auf ein Schulsystem in einer demokratischen Gesellschaft reformfeindlich und reaktionär, sie sind im Umgang mit den beteiligten und betroffenen Eltern und Schülern autoritär und sie sind für die Lehrerschaft rücksichtslos und für den Berufsstand insgesamt schädlich – mit einem Wort: eine Quelle von Politik-, Schul- und Berufsverdruss.

**b&w:** Ist dann die Bildungsreform in Baden-Württemberg zum Scheitern verurteilt?

**Herrmann:** Ein so weitreichendes Reformvorhaben muss im bundesrepublikanischen Bildungspolitik-Föderalismus an seine politischen Grenzen stoßen. Es sei denn, der Aufbruch zu neuen Ufern würde wie in Schweden und Finnland aus den parteipolitischen Profilierungsstrategien und -polemiken herausgenommen.

Allerdings sind auch in der Sache begründete Grenzen und Schwierigkeiten absehbar: So wird z.B. auch in Baden-Württemberg die Rolle der Eltern immer wieder stark betont. Ob alle Eltern die ihnen zuge dachte neue Funktion der Beratung, Förderung und Kontrolle ihrer Kinder übernehmen können, ist wohl pures Wunschdenken. Für ausländische Familien ist dies überwiegend gar nicht vorstellbar. Die Praxis des Lehrens und Lernens ist keine Technik des Herstellens und Verteilens von Wissen und Können, sondern immer nur der kommunikative Versuch der Ermöglichung der beabsichtigten Lern- und Verstehensprozesse. Das schulisch organisierte Lernen ist nur sehr bedingt und – prinzipiell – nur vermittelt interessegeleitet. Damit ist es höchst störanfällig, und die Ursachen dieser Störungen lassen sich nur sehr schwer feststellen. Es gibt derzeit noch keinen systematisch entwickelten Katalog von Kompetenzen, Kompetenzmodellen und Kompetenzstufen für unterschiedliche Fächer, Schulformen und Altersjahrgänge. Lehr-Lern-Forschung ist bisher im wesentlichen unter Laborbedingungen abgelaufen und konnte deshalb auch in ihren Ergebnissen von Lehrerinnen und Lehrern nur sehr bedingt für ihre alltägliche Unterrichtspraxis genutzt werden. Das bedeutet, dass eine ganz neue Forschungstradition begründet werden müsste.

Wenn, wie in Baden-Württemberg, „Bildungsstandards“ verkündet werden, die nach Maßgabe der „Klieme-Expertise“ noch gar nicht existieren können (dort wird mit einem Entwicklungs- und Erprobungszeitraum von ca. 10 Jahren gerechnet), sondern allenfalls untaugliche Umformulierungen von Lehrplänen sind, dann ist dem Missbrauch Tür und Tor geöffnet. Bildungsstandards als Teststandards einzuführen und – unabhängig von den individuellen Lernvoraussetzungen – Lernleistungen zu erheben, 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. 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 im ganzen wird sinken.

**b&w:** Was kommt auf Schulen und auf Lehrerinnen und Lehrer praktisch zu?

**Herrmann:** Lehrer sollen als Fachdidaktiker neben ihrer normalen Belastung in absehbarer Zeit nicht nur die Konkretisierungen der Kerncurricula entwickeln, sondern auch all jene Materialien entwickeln können, um individuelle Lernwege planen, Lernhindernisse abbauen und optimale Förderungsmöglichkeiten bereitstellen zu können. Das 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.

**b&w:** Was müsste getan werden, um all diese Probleme anzugehen? Sind Lösungen überhaupt möglich?

**Herrmann:** Die Bildungsstandards, Kompetenzmodelle, Aufgabenpools und Testverfahren, die in den kommenden Jahren konstruiert, evaluiert und implementiert werden sollen, stehen nicht so sehr vor konzeptionellen und methodologischen Schwierigkeiten, sondern vor politischen, finanziellen und praktischen. Erforderlich wäre ein stabiler „Handlungskorridor“ für mehrere Legislaturperioden. Aber auch dies wird eine unerfüllte Hoffnung bleiben.

**b&w:** Wie sehen Sie die Chancen, dass die Politik sich doch noch bewegt?

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

**b&w:** Vielen Dank für das Gespräch!

