

Pädagogische Anforderungen an „Bildungsstandards“

Erörterung eines Problems der allgemeinbildenden Schulen¹

Der Anlass

PISA-Tests messen punktuell Schülerleistungen einer aus allen möglichen Schulformen zusammengewürfelten Schülerschaft von 15jährigen mit lehrplan-*unspezifischen* Anforderungen. Gemessen an einer PISA-Norm wird festgestellt, dass viele Schulen/Lehrpersonen nicht dasjenige zuwege bringen, was zu erreichen sie durch Erteilung von Abschlüssen („Berechtigungen“) vorgeben oder was bisher laut Lehrplan vermutet wurde oder was die Schülerinnen und Schüler erwarten durften. Dieses Ergebnis ist nicht verwunderlich, da die Begabungen und Fähigkeiten von 15jährigen starke Differenzen zeigen, ebenso ihre Entwicklungsabstände, nicht zuletzt die einzelschulischen und regionalen unterschiedlichen Schulformen und ihre unterschiedlichen Betriebssysteme.

Normalerweise würden diese Befunde daher niemanden überraschen, denn sie sind für das „Betreiberpersonal“ als auch für die „Abnehmer“ der Schulen – Ausbildungsbetriebe, Hochschulen, Universitäten – keine Neuigkeit.² Neu und besorgniserregend war allein, wie viele junge Leute die (Haupt-)Schule ohne Abschluss und ohne oder mit nur sehr eingeschränkter Ausbildungsfähigkeit verlas-

¹ Vortrag bei der gemeinsamen Tagung des Schweizerischen Instituts für Berufspädagogik und der Schweizerischen Zentralstelle für die Weiterbildung der Mittelschullehrpersonen zum Thema „Bildungsstandards – Wo steht die Sekundarstufe II?“ der Schweizerischen Weiterbildungszentrale WBZ am 26./27. Januar 2006 in Murten.

² Der Dachverband der Schweizer Lehrerinnen und Lehrer LCH schreibt am 2. Mai 2005 in seiner Medienmitteilung „PISA Kanton-Ranking: So bringt das wenig“: „Der LCH ist nicht überrascht über die Banalität der bisherigen Erkenntnisse aus diesem Kantone-Ranking. Es bestehen offensichtlich keine direkten Zusammenhänge zwischen einzelnen Schulstrukturen und den Leistungsergebnisse der Schülerinnen und Schüler. Das weiß die Bildungsforschung seit über 30 Jahren.“ – In der Pressemitteilung „Kantonale Ergebnisse PISA 2003“ der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK heißt es: „Insgesamt liefert der 2. nationale Bericht wenig neue Erklärungsansätze und keine, welche direkt für die bildungsplanerische Arbeit genutzt werden könnten.“

sen; es sind in der Bundesrepublik Deutschland jährlich zwischen 80.000 und 90.000 junger Menschen.³

Die analogen Ergebnisse der ersten OECD-Studien in den 70er Jahren waren in Deutschland ohne Beachtung geblieben. Warum regt man sich *jetzt* darüber auf und sinnt auf Abhilfe?

Die Rahmenbedingungen für die Wahrnehmung solcher Befunde und einer Bedeutungszuschreibung haben sich heute gründlich geändert: *Erstens* sind „einfache“ Anlern-Berufstätigkeiten weggefallen, so dass die Jugendarbeitslosigkeit steigt; *zweitens* werden (demzufolge) höhere Anforderungen an die Ausbildungsfähigkeit gestellt; *drittens* ist das *Niveau* der „Schlüsselqualifikationen“ gestiegen; *viertens* hat sich der *Wettbewerb* um Ausbildungs- und Arbeitsplätze verschärft. Wenn, beginnend in 10 Jahren, die Kurve der Bevölkerungsentwicklung in Deutschland nach unten zeigt, dann werden ausbildungsfähige Jugendliche für Industrie und Gewerbe so knapp, dass wir es uns auf der einen Seite als Sozialstaat nicht leisten können, etwa 25% so schlecht schulisch vorzubilden, dass sie strukturell wegen fehlender Ausbildungsfähigkeit in der Arbeitslosigkeit landen⁴, und dass wir auf der anderen Seite um den Bestand des Produktionsstandortes Deutschland Sorge tragen müssen, weil Betriebe dahin verlagert werden müssten, wo hinreichender Ausbildungsnachwuchs für Industrie und Gewerbe zur Verfügung steht (denn anders als im 19. und 20. Jahrhundert wandert nicht die billige Arbeitskraft zum Kapital, sondern das Kapital zur billigen Arbeitskraft).

Der Anlass der Debatte und der Aktivitäten der deutschen Kultusministerkonferenz KMK war zunächst einmal die Feststellung einer Systemkrise der ministeriellen Bildungs- und Schulverwaltung – also der offiziellen Bildungspolitik –, die zusammenfiel mit einer Debatte über die Abschaffung der KMK wegen erwiesener Problemlösungsinkompetenz. Der sofortige Ruf nach „nationalen Bildungsstandards“, die sie verbindlich vereinbaren wollte (und auch tat), sollte die KMK aus ihrer Legitimationskrise befreien. Sodann ging es um ein (bildungs-)ökonomisches Motiv: Das deutsche Schulsystem ist, gemessen an einer international vergleichenden Kosten-Nutzen-Rechnung, zu teuer und offensichtlich zu ineffektiv.⁵ Deshalb sollten die Bildungsverwaltungen durch PISA auch einmal eine

³ Vgl. dazu die erschreckenden Befunde in der Studie von Helmut E. Klein: Direkte Kosten mangelnder Ausbildungsreife in Deutschland. In: IW-Trends – Vierteljahrsschrift zur empirischen Wirtschaftsforschung aus dem Institut der deutschen Wirtschaft, Köln, 32. Jg., Heft 4/2005.

⁴ Dazu die Daten in: Jutta Allmendinger, u.a. (Hrsg.): IAB Handbuch Arbeitsmarkt. Analysen, Daten, Fakten. Frankfurt/M. 2005. – Dies.: Ein ausbruchsicheres Gefängnis. Wer nichts lernt, bleibt arm. Dagegen hilft nur eine bessere Bildungspolitik. In: Frankfurter Rundschau, Nr. 143 vom 23. 6.2005, S. 9. – Mehrere der hier erwähnten Texte und Dokumentationen sind auch als Volltext verfügbar unter www.forum-kritische-paedagogik.de

⁵ Ineffektiv ist es vermutlich, gemessen an Aufwand, Erwartung und Selbstbeschreibung, im Hinblick auf die Qualität der Absolventen und ihrer Kompetenzen; das würden die guten Absolventen von Schulen in freier Trägerschaft belegen, weil diese Schulen mit geringerem finanziellem Aufwand, aber größerem Qualitätsbewusstsein arbeiten. – Diese Ineffektivität darf nicht mit Ineffizienz verwechselt werden: Das deutsche Schul- (und Hochschul-)System ist insofern von beachtli-

„neutrale“ Sicht von außen zur Kenntnis nehmen müssen, um aus den bildungs- und parteipolitischen stereotypen Debatten herauszukommen. Und nachrangig geht es um pädagogische Motive wie z.B. Verbesserung der Qualität der Abschlüsse, Verringerung des Ausmaßes der Disqualifizierung usw. – weil dafür weder jetzt noch künftig kein Geld und kein Personal zur Verfügung stehen.

Trotzdem ist diese intensivierete Debatte, wie sie es zuletzt in den 60er Jahren in der Bundesrepublik gegeben hat, möglicherweise nützlich. Aber werden jetzt die richtigen Schlussfolgerungen gezogen? Wie reagiert die Bildungs- und Schulpolitik in Deutschland auf die durch PISA ermittelte Situation?

Die falsche schulpolitische Antwort in Deutschland

Die Debatte über *Chancengleichheit* und *Chancengerechtigkeit* – „Bildung ist Bürgerrecht“ (Ralph Dahrendorf) – der 60er und 70er Jahre ist nicht einmal mehr als Erinnerung präsent. Eine Umstrukturierung des Unterrichtsbetriebs und der schulischen Lernarbeit aufgrund der Multikulturalität und der veränderten Anforderungen an die anschließende Ausbildung hat in den vergangenen 40 Jahren so gut wie nicht stattgefunden. Eine veränderte Lehrerbildung, die diesen Gegebenheiten Rechnung trägt, ist nicht eingeführt worden. Die Schulen sind personell unterausgestattet, es fehlt vor allem an Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern zur Unterstützung und Förderung der Lernarbeit der schwächeren Schülerinnen und Schüler. Ein rhythmisierter Ganztagsbetrieb ist eher die Ausnahme als die Regel.

Stattdessen wird die Gymnasialzeit auf 8 Jahre verkürzt, zwei Fremdsprachen werden in Klasse 5 gepresst, die Wochenstundenzahl für den Unterricht wird bis auf 34 erhöht (Nachmittagsunterricht); Vergleichsarbeiten und „Bildungsstandards“ werden eingeführt. Mit anderen Worten: Nicht die Arbeitsbedingungen der Lehrpersonen und die Lernbedingungen der Schülerinnen und Schüler werden verbessert, sondern ganz im Gegenteil werden die Arbeitsbelastungen der letzteren erhöht (bis auf mindestens 45 Zeitstunden pro Woche); zugleich werden die Erwartungen an die „Regel“-Leistungen der Schüler durch „Bildungsstandards“ entdifferenziert und dadurch der Leistungsdruck am Ende der Grundschule für die Zuweisung an weiterführende Schulen und innerhalb des Gymnasiums erhöht. Schulen als Bildungsanstalten drohen zu Unterrichtsvollzugsanstalten zu verkommen.

Die Bildungs- und Schulpolitik reagiert auf die PISA-Befunde mit dem für sie charakteristischen Instrument: durch Gesetze und Erlasse in einem *top-down*-Prozess etwas herbeizuführen, was sich nur in einem *bottom-up*-Prozess – „von innen“ und „von unten“ – entwickeln und wachsen kann. Die Spitzen der deutschen Bildungsverwaltung gehen immer noch von der Illusion aus, ein komplexes

cher Effizienz, weil es trotz notorischer Unterausstattung eine hinreichend große Zahl von Absolventen produziert, die (noch) die bekannte Stärke des Wirtschafts- und Wissenschaftsstandorts Deutschland aufrecht erhalten können.

Schulsystem „steuern“ zu können, wo in Wahrheit nur mehr oder weniger beliebige und zufällige Rahmenbedingungen und Vorgaben geändert werden, was der Ursachenbearbeitung der festgestellten Malaise nicht nur nicht dient, sondern neue Schwierigkeiten herausbeschwört, ohne die alten lösen zu können.

Deshalb heißt auch die ganz einfache administrative Schlussfolgerung aus PISA: Wenn die Schüler freiwillig nicht lernen und leisten, was sie sollen, dann muss ihnen gezeigt werden, was die Konsequenzen sind: Noten- und Versetzungsdruck. Eine „Meßlatte“ wird aufgelegt – „Bildungsstandards“ nennt man das –, und prompt sind auch die privaten Anbieter auf dem Markt, die durch Bücher und Kurse den Sprung der Schüler über die Meßlatte sicherstellen wollen.

„Bildungsstandards“ sind in Wahrheit Leistungsstandards – einige notwendige Begriffsklärungen

Bildung

Auf dem Weg ins Leben müssen Kinder und Heranwachsende sich selbst und ihre Lebenswelt verstehen lernen, denn das Leben lebt sich nicht von selber. Es muss als bewusste Lebensführung gestaltet werden, in den wichtigen Lebenslagen meist mit offenem Ausgang. Denn so wie man sich selber nur nach und nach und nie ganz verstehen lernt, erschließt sich auch das Verständnis der umgebenden Menschen und Dinge nur ein Stück weit, und so wie man sich seiner selbst nie ganz sicher sein kann, ist auch mit der unbekanntenen offenen Zukunft des vor uns liegenden Lebens.

Sicherheit in der existentiellen Lebensunsicherheit gewinnen Kinder und Heranwachsende, wenn sie lernen, Unwägbarkeiten abzuschätzen, Unklarheiten aufzuklären, auf die sie betreffenden Angelegenheiten gestaltenden Einfluss zu nehmen, dabei Risiken und Chancen zu kalkulieren, auf andere Rücksicht zu nehmen und für sie Mitverantwortung zu übernehmen; wenn sie lernen, all dies mit guten Gründen und Argumenten zu tun und sich mit anderen darüber zu verständigen. Der Mensch ist das einzige Lebewesen, sagte Immanuel Kant, das sich einen Plan seines Verhaltens machen muss. Pläne sind Entwürfe, d.h. gedankliche Vorwegnahmen dessen, was eintreten oder vermieden werden sollte oder könnte. Der Mensch ist ein Lebewesen, so können wir also hinzusetzen, das in den Stand versetzt werden muss, sich im Denken orientieren zu können, weil er sein Handeln zu entwerfen und dessen Gründe zu verantworten hat. Dadurch verändert er die Welt zuerst in Gedanken, dann in seinem Tun.

Menschen machen sich unablässig ihre Gedanken, was man daran merkt, dass sie manchmal gedankenlos sind. Aber der heranwachsende Mensch soll nicht in seinem eigenen Gedankenkreis verhaftet bleiben, das lässt ihn beschränkt erschei-

nen, borniert, voll dumpfer Vorurteile. Er muss lernen, seine Erfahrungen im Denken zu ordnen und zu überschreiten, sich selbst zu entwerfen, seine Welt, seine Zukunft, lernen, sich mit anderen darüber zu verständigen. Dazu sollen Schule und Unterricht anleiten. Sie haben einen unverzichtbaren Auftrag. Er heißt: Bildung ermöglichen. Mensch und Welt zeigen sich unter der Perspektive von Bildung im Modus des Möglichen, Alternativen, Unabgeschlossenen.

Die Verwendung des Begriffs „Bildung“ in Verbindung mit „Standard“ ist irreführend. Bildung bedeutet immer *Selbstbildung* (wozu der Mensch als Gattungswesen sowohl die Potenz als auch die Kompetenz besitzt, sozusagen die „Kompetenz-Kompetenz“) und bezieht sich auf die Individualität eines Menschen als solchen, d.h. auf seinen Charakter, seine Persönlichkeit, seine Diszipliniertheit und Kultiviertheit, die Vielseitigkeit seiner Interessen und Neigungen *und* seine produktive Einseitigkeit, seinen Umgang mit anderen Menschen, seine Urteilsfähigkeit. Das alles sind Dinge, die zum Teil zwar von außen angestoßen und/oder befördert werden können, die aber ein Subjekt nur in sich selbst und durch sich selbst bewirken kann. Das Ergebnis sind „Potentiale“ und „Qualitäten“, Einstellungen und Überzeugungen, ein Habitus. Am Beginn unserer modernen Pädagogik im 18. Jahrhundert wurde daher formuliert: Das Ziel der Erziehung ist die Bildung des Menschen, verstanden als „Vielseitigkeit des Interesses“ und „Charakterstärke der Sittlichkeit“ (Herbart).

„Bildungsstandards“ als verbindliche *Norm* sind ein Widerspruch in sich, und als *Maßstab* sind sie unsinnig, denn eine Person kann als Individualität nur sich *sich selbst* Maßstab sein. Das wusste schon Pestalozzi: „Vergleiche nie ein Kind mit einem anderen Kind, sondern höchstens mit sich selbst.“ Bildung ist bezogen auf ein Menschenbild und formuliert ein Bild vom Menschen, pädagogisch gesehen für den Prozess der Personagenese (M. J. Langeveld), für die „Entwicklungsaufgaben“, die jedes Individuum und für sich zu bewältigen hat. Jeder Mensch muss auch lernen, ein Bild von sich selbst zu entwickeln (Selbstverständnis), wozu er angeleitet werden muss. Die Grundsätze dieser (Selbst-)Anleitung könnte man „Bildungsstandards“ nennen, wenn damit nicht Normen und Maßstäbe, sondern „regulative Prinzipien“ gemeint sind, d.h. Postulate, denen zwar in der Regel eine nur unvollkommene Verwirklichung entspricht, die aber dennoch nicht unnützlich sind. Ganz im Gegenteil: Sie liefern (auch) einen Begründungszusammenhang dafür, was geschehen *soll*, wozu sich jemand bemühen *soll*, was nicht hingenommen werden *kann*, was vermieden werden *muss* usw. Zur Erläuterung: Erziehungs- und Verhaltensregeln stellen solche Postulate dar, denn ihre Erreichung oder Einhaltung kann ja weder technisch herbeigeführt noch praktisch sichergestellt, aber auch nicht willkürlich unterbunden oder verhindert werden; die Bürger- und Grundrechte in Verfassungen sind solche Postulate und doch bindend für Gesetzgebung und Rechtsprechung oder Beurteilungsmaßstab für deren u.U. abweichende Praxis.

In diesem Sinne formuliert eine Schule als *Bildungseinrichtung* in ihrem immer postulatorischen Leitbild daher ein Menschenbild, dem sie sich verpflichtet fühlt

und dem anzunähern die Selbstbildungsaufgabe der Lehrer- und Schülerschaft ist, zu fördern durch das Schulleben und den Unterricht: Bildung durch erziehenden Unterricht und durch Sozialisation im Schulleben. Ein wichtiges Mittel der Zielerreichung ist das Stiften von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, „dass es gelingen kann“.⁶

Ob eine Schule ihrem Bildungsauftrag im Einzelfall gerecht geworden ist und (Selbst-)Bildungsprozesse erfolgreich angestoßen hat (oder auch nicht), ersieht sie aus der Lebensführung und Arbeitshaltung ihrer Lehrpersonen und ihrer Schülerinnen und Schüler. Diese lassen sich loben und kritisieren, fördern und fordern, ermutigen und stärken, jeder einzelne auf und für seine Weise charakterisieren, aber nicht „standardisieren“. Der vordergründige Zweck von organisiertem Unterricht ist die Vermittlung und Aneignung von Kenntnissen und Fertigkeiten, der weiterreichende Sinn von Unterricht ist Erziehung und Bildung durch die Anbahnung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen.

Kompetenz

Bildung bezieht sich auf *Potenz*, d.h. auf das Vorhandensein von Fähigkeit und Bereitschaft, sich einem Problem zu stellen, es zu analysieren, sich bei der Lösung anzustrengen, das Ergebnis beurteilen zu können, an Alternativen zu denken. Bildung ist *Habitus*, *Einstellung*, *Urteilsfähigkeit* (vgl. im Anhang die Übersicht entsprechender gedanklicher Operationen). *Kompetenz* hingegen bezieht sich auf *Performanz*, d.h. sie ist die Befähigung, aufgrund bestimmter Voraussetzungen festgelegte Aufgaben bewältigen oder Probleme lösen oder Leistungen erbringen zu können. Kompetenz bedeutet *Handlungsfähigkeit*.

Es ist üblich geworden (ausdrücklich auch in der Klieme-Expertise), sich bei der Explikation von „Kompetenz“ an die Formulierung von Franz E. Weinert anzuschließen.⁷ Kompetenzen sind demnach „die bei Individuen verfügbaren oder

⁶ Im Sinne von Enja Riegel: Schule kann gelingen! Wie unsere Kinder wirklich fürs Leben lernen. Frankfurt/M. 2004. Bei diesem Buch handelt es sich um den Gründungs- und Betriebsbericht der Helene-Lange-Schule in Wiesbaden, die sich aufgrund einer freiwilligen PISA-förmigen Leistungsüberprüfung in Deutschland zusammen mit der Bielefelder Laborschule als absolute nationale Spitzenklasse erwies.

⁷ Franz E. Weinert: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit, in: Ders. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim/Basel 2001, S. 17-31, hier S. 27f. – Die von Jürgen Mittelstraß herausgegebene „Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie“ kennt das Stichwort nicht. – Im „Historischen Wörterbuch der Philosophie“ (Bd. 4, Basel/Stuttgart 1976) weist Heinz Heckhausen im Abschnitt V. darauf hin, dass der Begriff „Kompetenz“ 1959 von R. W. White in die Motivationspsychologie eingeführt wurde (Motivation reconsidered: The Concept of Competence. In: Psychol. Rev. 66 [1959], S. 297-333). K. bezeichnet (in der Formulierung von Heckhausen) „die Ergebnisse der Entwicklung grundlegender Fähigkeiten, die nicht bloß angeboren oder das Produkt von Reifungsprozessen sind und auch nicht ausreichend durch die klassischen Triebtheorien der Psychoanalyse und der psychologischen Lerntheorien erklärt werden können. Die Ergebnisse der Entwicklung sind zum großen Teil vom Individuum selbst besorgt.“ Als Grundlage nahm White ein Wirksamkeitsmotiv (*effectance motive*) und ein Wirksamkeitsgefühl (*feeling of efficacy*) an [und von da ging Bandura weiter zur

durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ Facetten von „Kompetenz“ sind bei Weinert „Fähigkeit, Wissen, Verstehen, Können, Handeln, Erfahrung und Motivation“. Weinert hat damit keine Kompetenzen im materiellen Sinne beschrieben, sondern das *engere* Konzept (verfügbare oder erlernbare *kognitive* Fähigkeiten und Fertigkeiten) um die motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten *erweitern* wollen, um davon wegzukommen, bei der Leistungsfeststellung und -beurteilung bei Schulkindern nur ihre Testergebnisse zugrundelegen zu müssen und um vor allem auch die individuellen Voraussetzungen der Leistungserbringung berücksichtigen und die individuellen „Kompetenz-Profile“ der Schülerinnen und Schüler würdigen zu können – Kompetenzen als Fähigkeiten und Bereitschaften, die die Schul-„Fächer“ als solche womöglich gar nicht im Blick haben bzw. voraussetzen. Dies ist unabdingbar, wenn eine Schulleistung gerecht beurteilt werden soll (vgl. unten unter „Leistung“ den Hinweis auf den Befund von Helmke). Statt „Kompetenz“ hätte man früher von „Disposition“ gesprochen.⁸

Kompetenzen i.e.S. sind *Qualifikationen*. Diese können allgemeiner Art sein – „Schlüsselqualifikationen“⁹: Genauigkeit, Ausdauer, Strukturieren können usw. – oder speziell sein – „Fachlichkeit“, Expertise: Grammatik korrekt beherrschen, Rechenaufgaben lösen usw. –, im ersten Bereich also *Befähigungen*, im zweiten Bereich *Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten*.

Man muss nun genau darauf achten, dass bei der Debatte über „Kompetenzen“ und ihre „Steigerung“ oder graduelle Aneignung ein Missverständnis vermieden wird: die Verwechslung von „Kompetenz“ i.S. von Weinert (und Klieme-Gutachten) als „Befähigung“ auf der einen und von „Kompetenz“ i.S. von „Performanz“ auf der anderen Seite. „Kompetenz“ i.S. von Weinert/Klieme ergibt sich aus reflektierten Arbeits-/Tätigkeitserfahrungen als die *Form* eines menschlichen „Vermögens“ – Anstrengungsbereitschaft, Selbstwirksamkeitsüberzeugung, Lerneifer usw. –, während „Kompetenz“ als Expertise, Performanz – ein bestimmtes

Selbstwirksamkeitsüberzeugung: *self efficacy*]. Im Unterschied zu „Performanz“ als Befähigung zweckgerichteter Tätigkeit versteht White K. als eine Form der Performanz, „wie sie das Individuum aufgrund intrinsisch (zweckfreier) motivierter Interaktion mit seiner Umwelt selbst herausgebildet hat.“ (Sp. 922) Diese Auffassung bedingt die Nähe der Konzepte von „Bildung“ und „Kompetenz“, die im deutschen Sprachgebrauch aber deutlich unterschieden werden.

⁸ Vgl. J. Pongratz: Art. Disposition II. In: *Histor. WB der Philosophie* 2 (1972), Sp. 265f. mit Hinweis auf William Stern (1911): Dispositionen bilden „gleichsam den potentiellen Untergrund: die Voraussetzung, Bereitschaft, Gerichtetheit...für das Eintreten aktueller [psychischer] Tabestände“.

⁹ Über die Eigenart der Schlüsselqualifikationen lässt sich streiten. Als Methodenformalismus wären sie sicherlich zu abstrakt, um zur Debatte über „Bildungsstandards“ Klärendes beitragen zu können. Vgl. Rolf Dubs: Vom Sinn nationaler Leistungsstandards. In: *NZZ*, 30.9.2003, Nr. 226, S. 61. – Schlüsselqualifikationen sind nicht „Kernkompetenzen“ (wie sie in „Kerncurricula“ formuliert werden), sondern Qualifikationen ihrer allgemeinen *Form* nach.

Problem regelgerecht lösen können – als *Inhalt* in erfolgreichen Arbeitsprozessen erworben wird. „Kompetenzen“ i.S. von Weinert/Klieme sind Einstellungen und Verhaltensweisen (Habitus), während die anderen „Kompetenzen“ anforderungsspezifische Fähigkeiten und Fertigkeiten darstellen.

Folgt man dieser Auslegung, dann ergibt sich, dass „Kompetenz“ i.S. von Weinert/Klieme zu einem bestimmten Zeitpunkt von Erfahrung und Reflexion sich einstellt bzw. vorhanden ist und eigentlich weder in „Abstufungen“ graduell angeeignet und auch nicht „gesteigert“ werden kann, weil es sich um eine *Form* des Wahrnehmens und Denkens, Agierens und Umgangs handelt, die „ganz“ oder gar nicht sichtbar wird: Pädagogik „vom Kinde aus“, schülerzentrierter Unterricht; Genauigkeit, Zuverlässigkeit (denn man kann nur „genau“ oder „ungenau“, „zuverlässigkeit“ oder „unzuverlässig“ sein, aber nicht „mehr oder weniger“ genau oder zuverlässig); in Begriffen denken¹⁰; auf Herausforderungen mit Coping oder ängstlich reagieren. „Man hat das oder nicht“, aber auch nicht „einfach so“, sondern durchaus aufgrund einer Lebenslerngeschichte oder auch angeleitet erlernt.¹¹ – Abstufungen hingegen von spezifischen Kenntnissen und Fertigkeiten sind (in der Regel) graduelle Unterscheidungen der Komplexität der kognitiven Operationen, lassen sich in einem Lernkursus anordnen und in mehr oder weniger Expertise überführen. So verfahren nach meinem Eindruck die Arbeitsgruppen in der Schweiz bei der Konstruktion von „Bildungsstandards“ mit Hilfe von Matrices, die Inhalte/Themen und Arbeitsformen kombinieren und auf diese Weise heuristisch oder materiell Arbeits- und Erfahrungsfelder bzw. -aufgaben identifizieren, die sich dann curricular fachspezifisch oder fächerverbindend nach Schwierigkeitsgraden anordnen lassen.¹²

Eine Konvention zur Abgrenzung von „Bildung“ und „Kompetenz“ wird sich schwerlich erreichen lassen, da *beide* – als Denkform und als Tätigkeitsform – die formalen Seiten von Arbeit, Sprache und Interaktion¹³ bezeichnen können, die man nicht strikt voneinander trennen kann.

In den „Bildungsstandards“ für die baden-württembergischen Schulen werden „Bildungsstandards“ und „Kompetenzen“ kombiniert, z.B. für die Realschulen und den für sie vorgeschlagenen „themenorientierten Unterricht“:

¹⁰ Vgl. in der Anlage die Zusammenstellung von gedanklichen Operationen und Ordnungsprinzipien von Vorstellungen, deren Ensemble das umschreiben könnte, was man „vertiefte Allgemeinbildung“ und damit die Aufgabe der Sekundarstufe II nennen könnte.

¹¹ Zu diesem Verständnis von „Kompetenz“, „-erwerb“ und „-entwicklung“ vgl. die Ausführungen von Andreas Gruschka, in: Ders.: Wie Schüler Erzieher werden. Studie zur Kompetenzentwicklung und fachlichen Identitätsbildung in einem doppeltqualifizierenden Bildungsgang des Kollegschulversuchs NW. Wetzlar 1985, S. 12, 52ff.

¹² Das erinnert stark an die Konstruktion von Curricula und die Definition von Lernzielen in den 70er Jahren

¹³ Im Anschluss an Jürgen Habermas: Arbeit und Interaktion. Bemerkungen zu Hegels Jenenser „Philosophie des Geistes“. In: Ders.: Technik und Wissenschaft als „Ideologie“. Frankfurt/M. 1968, S. 9-47.

„Der Fächerverbund ‚Naturwissenschaftliches Arbeiten‘ wird in den Klassen 5 bis 7 themenorientiert unterrichtet. Wichtige Themen sind:

- wie Tiere leben,
- Umgang mit Stoffen aus dem Alltag,
- geheimnisvolle Kräfte,
- Pflanzen leben anders,
- Erfassen eines Lebensraumes,
- wir werden erwachsen ...“

Die angestrebten Kompetenzen i.S. von Expertise sind „Reflektieren – Verknüpfen – Anwenden“: Die Schüler können

- Anwerten unter Verwendung von Fachsprache, Diagrammen, Tabellen, Gleichungen, Graphiken, Funktionen, Texten;
- Teilprobleme zusammenfügen;
- Gesetze, Modelle und Konzepte zur Erklärung heranziehen;
- Begriffe oder Modelle bilden und Zusammenhänge formulieren;
- Ergebnisse reflektieren und diskutieren;
- Analysieren und aus Fehlern lernen;
- Gewonnene Erkenntnisse bewerten und gegebenenfalls anwenden...“

Dies entspricht den Grundsätzen für den baden-württembergischen „Bildungsplan 2004“, die Hartmut von Hentig formuliert hat und die allen schulformspezifischen Bildungsplänen vorangestellt sind: Was heißt Bildung heute? – Der Auftrag der Schule – Ziele: Einstellungen, Fähigkeiten, Kenntnisse – Didaktische und methodische Prinzipien.

Für die Oberstufe der allgemeinbildenden Gymnasien (Sek II) ist eine sachliche, didaktische und methodische Strukturierung jenseits des Enzyklopädismus bisher nicht erarbeitet worden. Vorbildlich für die Sekundarstufe I ist das seit Jahren elaborierte und erprobte Konzept des fächervernetzenden Unterrichtseinheiten (neben dem Fachunterricht in Mathematik und Fremdsprachen) nach dem Marchtaler Plan der Freien Schulen in katholisch-kirchlicher Trägerschaft.¹⁴

Schulleistung

Schulleistungen werden in der Regel als Abschluss von Unterrichtseinheiten im wesentlichen in drei Formen erbracht: Tests, Präsentationen von Projektarbeiten, Portfolios von (freien) Jahresarbeiten. Die Bewertung der Leistungen schwankt zwischen der Bewertung des *Ergebnisses* und der Bewertung des *Lernfortschritts*, die Kriterien der Bewertung können sich orientieren an (durchschnittlichen) *Leistungserwartungen*, am Durchschnitt der *tatsächlich erbrachten* Leistungen, an der

¹⁴ Hans Gerst, u.a.: Marchtaler Plan. Hrsg. von der Stiftung Katholische Freie Schule der Diözese Rottenburg-Stuttgart. Überarbeitung der Erstfassung von 1987, 1. Aufl., Rottenburg 2002; Beispiele hier im Anhang.

individuellen Leistungsfähigkeit oder auch an der *Leistungsbereitschaft*. Die Formulierung der einzelnen Leistungsfeststellung kann in *Ziffernnoten* oder durch *Kommentare* erfolgen, diejenige der Zusammenfassung von Leistungen über einen längeren Zeitraum ebenfalls durch *Ziffernnoten* oder *Lernstandsberichte*. Einzelne Schulen, Lehrkräfte und unterschiedliche Fächer verfahren überdies uneinheitlich. In Deutschland hat PISA unterschiedliche regionale „Kulturen“ der Leistungsermittlung und -bewertung zum Vorschein gebracht.

Leistungsbewertungen und ihre Formulierungen sind immer subjektiv, auch in Form der Ziffernnote. Leistungsbewertungen ohne Berücksichtigung der Voraussetzungen und Umstände der Leistungserbringung sowie der individuellen Leistungsfähigkeit werden als ungerecht empfunden (und werden jenseits von Schule und Hochschule nur noch bei bestimmten Formen der Selektion praktiziert [z.B. Wettkampf im Sport], im Berufsleben wegen ihrer demotivierenden Langzeitwirkung durchweg vermieden). Der prognostische Wert von Leistungsbeurteilungen hängt von den strukturell analogen Formen ähnlicher Leistungserbringung ab (z.B. gute Noten in gymnasialen Lernfächern sagen entsprechenden Erfolg in Prüfungen voraus, wo vor allem gelerntes Wissen abgefragt wird).

Was allgemein bekannt war – dass nämlich auch lokal eng benachbarte Schulen unterschiedliche Leistungsprofile haben – hat die deutsche Kultusministerkonferenz heftig erschreckt, als sie durch PISA feststellen musste, dass diese Unterschiede auch zwischen Regionen und Bundesländern bestehen, nicht anders als in jedem Land der Erde. Und man war über den Umstand verblüfft, dass gemeinsame Lehrpläne noch keine vergleichbaren Schülerleistungen bewirken – was sie bekanntlich weder können noch sollen. Verblüfft über so viel Weltfremdheit unserer Bildungspolitiker waren daraufhin Lehrer, Eltern und Schüler...

Das Problem einer gerechten Bewertung einer Schulleistung hat mehrere Facetten: Hat der Bewertende ein reflektiertes bzw. akzeptiertes Konzept von Gerechtigkeit? Wird dieses Konzept im Kollegium geteilt, entspricht es den Vorgaben der Schulverwaltung oder widerspricht es ihnen, und wie wird dann damit „umgegangen“? Was geschieht im Konfliktfall? Welche Gerechtigkeitserwartungen haben die Schüler? Wie wird mit ihnen über „gerecht“ und „gerechtfertigt“ kommuniziert? Wird überhaupt über Bewertung und Beurteilung – und die Folgen!! – kommuniziert? Wie werden (abweichende, wovon abweichend?) Einzelfall-Entscheidungen begründet, durchgesetzt und akzeptiert?

Die „motivationsunabhängige“ Feststellung von Schülerleistungen gehört zu den absurdesten Formen der Ermittlung und Bewertung von Leistungen, zumal wir wissen, dass der Kontext einer Leistungserbringung und die motivationalen bzw. die „kompetenz“-basierten Umstände ihres Zustandekommens fast zur Hälfte die erbrachte Leistung (im Sinne von „Produkt“) erklären.¹⁵

¹⁵ Dazu die Graphik von Helmke und seine Erläuterung dazu, hier im Anhang.

Leistungsstandards - ! oder ?

Die KMK schritt zur Tat. Bei Professor Klieme (DIPF Frankfurt/M.) wurde ein Gutachten in Auftrag gegeben, wie ein größere Vergleichbarkeit der Schulleistungen erreicht werden könne.¹⁶ Das Gutachten schlug für deutsche Verhältnisse eine mittlere Schulrevolution vor: Erarbeitung von Aufgabenpools auf der Grundlage von „Kompetenzmodellen“ (Konstrukte, nach Niveaus und Domänen spezifiziert), in einem mindestens zehnjährigen *bottom-up*-Prozess; Orientierung an den Lernwegen der Schüler; Einbeziehung der Eltern und Lehrer in Zielvereinbarungen mit ständigen Ergebniskontrollen und erforderlichen Fördermaßnahmen.¹⁷ Damit hätten die Kultusminister jedoch das komplette Versagen ihrer bisherigen Politik eingestehen müssen. Stattdessen wurden binnen weniger Monate „Bildungsstandards“ aus dem Hut gezaubert, sei es als „des Lehrplans neue Kleider“, sei es als Aufgabensammlungen, die das neu gegründete KMK-Institut an der Berliner Humboldt-Universität jetzt testgerecht bearbeiten soll.¹⁸ Dies ist umso unsinniger, als noch keine Kerncurricula vorliegen, innerhalb derer bestimmte Aufgabenstellungen überhaupt nur einen Sinn machen.¹⁹

Die neuen „Bildungsstandards“ der KMK stellen eine sehr seltsame Textsorte dar. Als Beispiel diene hier ein naheliegendes Gebiet: die Muttersprache. Es gibt „Bildungsstandards“ für die Hauptschule, für den Mittleren Abschluss (Realschule) und Prüfungsanforderungen im Abitur. In Präambeln wird erklärt, dass betreffende Fach trage zur Persönlichkeitsbildung bei. Warum das so ist oder sein könnte und wie das zu bewerkstelligen ist, wird nicht gesagt. Sodann werden innerhalb des Faches Kompetenzbereiche unterschieden, orientiert an differenzierten Verwendungssituationen (z.B. in den Sprachen), oder, wenn diese nicht gegeben sind, orientiert an innerfachlichen Aspekten (z.B. Mathematik). Innerhalb der Kompetenzbereiche werden dann Standards ausgewiesen in der Form von Erwartungen, was die Schüler können sollen, wobei anhand von Aufgaben unterschiedlich an-

¹⁶ Eckhard Klieme, u.a.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Frankfurt/M. DIPF 2003 (hiernach zitiert); auch als Broschüre des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft. – Dazu vom Vf.: „Bildungsstandards“ – Erwartungen und Bedingungen, Grenzen und Chancen. In: Zs. f. Päd. 48 (2003), S. 625-639; ausführlicher in: Institut für Schulentwicklung der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd (Hrsg.): Standards, Evaluation und neue Methoden. Reaktionen auf die PISA-Studie. Hohengehren 2004, S. 25-41.

¹⁷ „Es sollte auch von Beginn an deutlich werden, dass Bildungsstandards auf eine veränderte Beteiligung und Mitwirkung von Schülerinnen, Schülern und Elternhäusern abzielen, etwa im Sinne einer stärkeren Übernahme der Planung, Begleitung und Überwachung von Lernprozessen. Gleichzeitig verpflichtet sich die Schule ihnen gegenüber, auf bestimmte Ziele hinzuarbeiten und dafür Fördermaßnahmen bereitzustellen. [...] Unter Berufung auf klare und verbindliche Erwartungen wird es möglich, den individuellen Lernweg zu planen, Lernhindernisse zu erkennen und bestmögliche Fördermöglichkeiten anzusprechen.“ (S. 38f.)

¹⁸ Dazu vom Vf.: Die nationale Testservice-Agentur IQB. Der Abgesang auf pädagogische Schulentwicklung. In: Neue Sammlung 45 (2005), S. 299-306.

¹⁹ Klieme (wie Anm. 16), S. 79ff. – So auch Rolf Dubs (St. Gallen) in seinem Konferenzbeitrag: „Bildungsstandards: Grundlagen, Entwicklungstendenzen und Probleme“.

spruchsvolle Anforderungsbereiche erläutert werden. Die Prüfungsanforderungen im Abitur (fast doppelt so umfangreich wie die „Bildungsstandards“ der anderen Schulformen!), detaillieren mündliche und schriftliche Prüfungen anhand von Beispielen und Kriterienkatalogen, was für eine gute und was für eine ausreichende Leistung zu erbringen ist, oder richtiger gesagt: erhofft wird.

Wenn ich meinen Eindruck von diesen Texten unverblümt wiedergeben darf: Sie kommen mir vor, als seien sie für Übungskurse in der Lehrerausbildung geschrieben, also für Lehramtsbewerber, die mit einem bestimmten Ausschnitt ihrer späteren Berufstätigkeit bekannt gemacht werden sollen. Stelle ich mir jedoch vor, sie seien an berufserfahrene Professionisten gerichtet, müssen die Autoren dieser Papiere jene für pädagogische und fachliche Analphabeten gehalten haben. Blicke noch eine dritte, freundlichere Version: „Fachvertreter“ durften einmal ihre Träume vom Sinn und Ertrag ihrer „Fächer“ aufschreiben.

Wie dem auch sei: Herausgekommen sind Texte, über die Reformpädagogen schon vor 100 Jahren den Kopf geschüttelt hätten: keine Silbe davon, was ein guter Lehrer tut, wie guter Unterricht funktioniert, wie Themen und Arbeits-(=Lern-)Vorhaben generiert werden, wie Lehrpläne in „Lerngänge“ (Aebli) umgedacht werden, in welchen Arbeitsschritten und -formen Schüler sich Kenntnisse und Einsichten aneignen und erproben, wie Neugier geweckt, Interesse und Motivation stabilisiert, Selbständigkeit und Kooperation eingeübt, Erfolge angebahnt und Misserfolge lediglich als misslungener Versuch auf dem richtigen Weg erfahren werden.

Diese Texte „denken“ Schulleistung als punktuelle Leistungsfeststellung in einer Prüfungs- bzw. Testsituation. Wenn man neben der pädagogischen Kritik daran²⁰ auch die neurowissenschaftlichen Forschungsergebnisse über den Zusammenhang von Stress bzw. Angst und kognitiven Leistungsmöglichkeiten des Gehirns zur Kenntnis genommen hat, wird man Prüfungs- und Testsituationen jedoch gerade *nicht* wählen, um jemandes *tatsächliche* Leistungen zu ermitteln, so dass Leistungsstandards, die auf eine solche strukturell leistungsmindernde Situation hin entworfen werden, von vornherein als Informations- und Bewertungsinstrument untauglich sind.

Darüber hinaus gibt es ein unerledigtes Problem: Sollen Aufgaben so konstruiert werden, dass ihre Bewältigung einem „Mindest-“ oder einem mittleren „Regel“-Standard entspricht? Und wie werden „Mindest“- , „Regel“- und „Hoch“-Standards definiert, noch dazu ohne Erfahrungen mit tatsächlichen Schülerleistungen aufgrund der entsprechend differenzierten Aufgaben? Macht es einen Sinn, sich für den Mittleren Abschluss z.B. bei den Fremdsprachen Englisch und Französisch am „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen“ des Europarats von 2001 zu orientieren, um dann festzustellen, dass in der Schule allenfalls

²⁰ Vor allem Hans Brügelmann: Schule verstehen und gestalten. Konstanz 2005 sowie zahlreiche von ihm mitverfasste Stellungnahmen des Grundschulverbandes.

eine gehobene elementare Sprachkompetenz erreicht werden kann? Und um dann seitenlang Kompetenzen aufzulisten, die nicht nur die Schüler nie erreichen werden und über die auch Lehrkräfte nur sehr ausnahmsweise verfügen?

Der Hamburger Staatsrat a.D. Hermann Lange – er hat seinerzeit in der KMK die Beteiligung an PISA bewirkt – hat immer und nachdrücklich dafür plädiert, nur Mindeststandards zu formulieren; aus gutem Grund: Es gibt in deutschen Großstädten wie Hamburg, Bremen, Berlin und im Ruhrgebiet Wohnbezirke und Schuleinzugsbereiche, wo schon das Erreichen der Mindeststandards ein enormer Erfolg aller Beteiligten – Schüler, Lehrer, Eltern – wäre!²¹

Und ein anderer Gesichtspunkt sollte aus geschichtlicher Perspektive nicht vergessen werden: Die „normierte“ Beurteilung von Schülerleistungen wurde in Deutschland im ausgehenden 19. Jahrhundert eingeführt, um die Unterrichts-„Leistung“ der *Lehrer* (Frauen gab es damals in diesem Beruf noch nicht) nachprüfen zu können. Die Ausgangsvermutung lautete: Wenn der Lehrer sich an den Lehrplan und die Lehrbücher hält und seinen Unterricht lernförderlich gestaltet, müsste jedes Kind das (niedrig genug gehängte) Schulziel erreichen. Die *Schülerleistung* wurde als Entsprechung der *Unterrichtsbefähigung des Lehrers* und die Schülernote als Indiz für die Unterrichtsqualität interpretiert. *Diese* Kausalitätszuschreibung wurde jedoch binnen kurzem zunächst entkoppelt und dann, besonders in den „weiterführenden“ Schulen, umgedreht: schlechte Noten verweisen nicht auf Defekte des Unterrichts und des Schulbetriebs, sondern auf die des Schülers und seiner Herkunft/Betreuung. Auf diese Tradition ist das Diktum von Franz E. Weinert gemünzt: „Die Schule macht aus schlechten Noten schlechte Schüler!“

Die Gefahr besteht, dass Leistungsstandards eingesetzt werden, um Schülerleistungen zum Zwecke ihrer Bewertung festzustellen. Der unausweichliche Effekt hieße dann „teaching to the test“, mit alle den misslichen Folgen, die seit Jahrzehnten in den USA zu beobachten sind und die dazu geführt haben, dass in manchen Staaten die (im übrigen kommerziellen) Testverfahren wieder abgeschafft wurden.²² Die Klieme-Expertise hat ausdrücklich vor dem Einsatz von Tests für die Ermittlung von Schulnoten gewarnt und dafür plädiert, sie nur als (anonymisierte) Information innerhalb einer Schule bzw. für System-Monitoring zu verwenden.²³ Der LCH schreibt²⁴: „Vergleichende [interkantonale] Tests sind wei-

²¹ Auf gesamtschweizerischer Ebene werden Mindestkompetenzen formuliert werden, vgl. HARMOS. Zielsetzungen und Konzeption. Juni 2004, S. 10.

²² Professor Georg Lind, Universität Konstanz, hält zu diesem Bereich eine umfangreiche Literaturdokumentation aus den USA *online* bereit. So auch das Klieme-Gutachten, S. 39: „Der Test beginnt den Unterricht zu dominieren“.

²³ Es muss „sehr klar unterschieden werden zwischen der Diskussion über die Qualität der Lernergebnisse einerseits sowie der Festlegung von Noten, der Vergabe von Zertifikaten und der Scheidung über die Schullaufbahn von Schülern andererseits. Standards sollen ein Kriterium für die Lernergebnisse jeder Schule, jeder Klasse und konsequenterweise jeder einzelnen Schülerin und jedes einzelnen Schülers sein. Sie dürfen aber nicht mit Benotungs- und Prüfungsregeln oder gar mit Regelungen zum Übergang auf weiterführende Schulen verwechselt werden. [...] Die Exper

terhin nötig. Nützlich werden sie aber nur dann, wenn sie nicht zu viel Mittel verbrauchen, die dann dem Unterrichten fehlen, wenn sie plausible Erklärungen für die Resultatunterschiede liefern und wenn Aktionspläne einen hohen Nutzwert nachweisen können.“

Pädagogische Alternativen für den ganzen Auftrag der Schule: Bildung und Leistungsfähigkeit

Bildungsstandards, die diese Bezeichnung verdienen und daher ohne Anführungszeichen geschrieben werden dürfen, werden in zwei Bereichen erfolgreich praktiziert: in Freien Schulen und in der Berufsausbildung. Warum dort? Die Gründe liegen auf der Hand: In Freien Schulen steht in der Regel die Förderung der *Potentiale* der Schülerpersönlichkeit im Mittelpunkt, und anregender Unterricht ist Mittel zum Zweck; in der Berufsausbildung muss zugleich mit Schlüsselqualifikationen und Fachlichkeit ein Arbeits- und Berufsethos vermittelt werden. Zwei Beispiele erläutern dies.

Ein Beispiel aus dem Bereich der Freien Schulen. „*Unsere Standards*“ nennt das Bündnis reformpädagogisch engagierter Schulen „Blick über den Zaun“ eine Zusammenstellung von Maximen, die „gute Schulen“ charakterisieren (hier Auszugsweise im Anhang²⁵). Schulqualität zeige sich nicht an fachlichen Testergebnissen, sondern an *Prozessen*, die durch Abprüfen von Wissen gar nicht sichtbar gemacht werden können, aber zu guten fachlichen Ergebnissen führen. Mithin geht es diesen Schulen um (1) „Standards für pädagogisches Handeln“, (2) „Standards für schulische Rahmenbedingungen“ und (3) um „Standards für systemische Rahmenbedingungen“. Sie wurden für 4 Bereiche und deren Standards formuliert. Wichtig ist der Grundgedanke: nicht in den eingangs erwähnten Fehler der KMK zu verfallen und als PISA-Schreckreaktion die Schulleistungen der Schüler zu normieren, um sie vergleichbar zu machen – woraus niemand einen Gewinn ziehen kann –, sondern die Bedingungen und Formen schulischen Arbeitens und Lernens zu verbessern, indem in die Erfahrungsbereiche und -gelegenheiten sowohl der Selbstbildung als auch des Selbstorganisierten Lernens investiert wird. Kontrolliert werden sollen nicht in erster Linie die Schüler, sondern die Lehrer und die Schule, ob *diese* alles nach Kräften richtig machen.

- 1. Den Einzelnen gerecht werden – individuelle Förderung und Herausforderung*
- individuelle Zuwendung, Betreuung
- Individualisierung des Lernens

tengruppe rät daher nachdrücklich zu einer deutlichen Trennung zwischen der Verwendung standard-bezogener Tests für Evaluation, Bildungsmonitoring und (wenn dies methodisch zulässig ist) als Entscheidungshilfe für individuelle Förderung einerseits, Noten und Abschlussprüfungen andererseits.“ (S. 39)

²⁴ Wie Anm. 2.

²⁵ Im Internet unter www.BlickUeberDenZaun.de und unter www.forum-kritische-paedagogik.de

- Förderung/Integration
- feed back, Lernbegleitung, Leistungsbewertung

2. „Das andere Lernen“ – erziehender Unterricht, Wissensvermittlung, Bildung

- Lernen in Sinnzusammenhängen
- Selbstverantwortetes, selbsttätiges Lernen
- Freude am Lernen und gestalten
- Differenzierung
- Qualitätskriterien für Bewertung und Präsentation von Leistungen

3. Schule als Gemeinschaft – Demokratie lernen und leben

- Achtungsvoller Umgang/ Schulklima
- Schule als Lebens- und Erfahrungsraum
- Schule als demokratische Gemeinschaft und Ort der Bewährung
- Öffnung der Schule/ Teilhabe an der Gesellschaft

4. Schule als lernende Institution – Reformen „von innen“ und „von unten“

- Schulprofil und Schulentwicklung
- Arbeitsklima und Organisation
- Evaluation
- Fortbildung

Die Individualisierung des Lernens, das Lernen in Sinnzusammenhängen usw. schlägt sich nieder in den Qualitätskriterien für Bewertung und Präsentation von Leistungen: „Die Leistungsbewertung orientiert sich an der individuellen Leistung. Ihr Bezugsrahmen ist der zurückgelegte Lernweg. Und sein Ergebnis, bezogen auf das individuelle Leistungsvermögen.“

Das schulische Arbeiten und Lernen soll zwar auch effizient, vor allem aber effektiv sein. Lernen für punktuelle Leistungen mag gemessen am erstrebten oder erwarteten Ergebnis und gemessen am Verhältnis von Aufwand und „Ertrag“ effizient sein, unter dem Gesichtspunkt der Nachhaltigkeit von Bildungs- und Lernprozessen ist es uneffektiv. Dafür ein kleines Beispiel aus einer Hauptschule in der Nähe von Stuttgart.²⁶ Dort hat ein kleines Lehrerteam den Unterricht ihrer Klassen konsequent auf die Projektmethode umgestellt. Dabei haben sie den Schülern auch folgenden Bewertungsbogen zur Selbstbewertung an die Hand gegeben:

Soziale Kompetenz

- Teamfähigkeit
- Kommunikationsfähigkeit
- Engagement
- Regeln einhalten

²⁶ Ich danke Frau Eileen Müller (Friedrich-Schiller-Schule in Neuhausen a.d.F.) für die Überlassung von Informationen aus dem von ihr mitinitiierten und -gestalteten Schul- und Unterrichtsentwicklungsprojekt.

Methodische Kompetenz

- Informationen/Material beschaffen
- Informationsverarbeitung
- Arbeitsplanung
- Präsentation

Personale Kompetenz

- Zuverlässigkeit
- Ideenreichtum
- Leistungsbereitschaft
- Sicheres Auftreten

Fachliche Kompetenz

- Fachwissen
- Zeiteinteilung
- Fachspezifische Fertigkeiten
- Arbeitsergebnis

Nach einiger Zeit haben sie ihre Schüler und diejenigen im „normalen“ Unterricht gefragt: „Was, denkst Du, sind die wichtigsten Dinge, die Du bis jetzt in der Schule gelernt hast?“

Die *Vergleichsgruppe* („normaler“ Unterricht) ergab:

Fachwissen und Fertigkeiten	55 Nennungen
Allgemeinwissen	2
Einander respektieren	1

Die *Projektarbeiter* antworteten:

in der Gruppe arbeiten	35
dass man was lernt	20
Regeln einzuhalten	17
Höflichkeit, zuhören, aussprechen lassen	15
Selbständigkeit	15
Plakate gestalten	15
Präsentation	10
wie man ein Projekt gestaltet	10
dass Schule Spaß macht	7
Streit vermeiden/schlichten	7
dass ich gut in etwas bin	2

Auffallend ist nicht nur die Differenziertheit der Antworten in der 2. Gruppe, sondern auch der Umstand, dass Fachwissen und Fertigkeiten, was den Schülern der 1. Gruppe als einziges einfiel, gar nicht vorkommen; denn in der Projektarbeit als

aktiver Lernerarbeit geschieht die Wissensaneignung nicht „nebenher“, sondern gezielt, selbsttätig, auch umwegig, deshalb langsam und dadurch nachhaltig, durch die Erarbeitung des Projektthemas und die Präsentation der Ergebnisse. Wichtiger wird von den Schülern dasjenige eingeschätzt, was wir als die Erfüllung des Erziehungs- und Bildungsauftrags der Schule bezeichnen. Die fachliche Kompetenz zeigt sich als die abhängige Variable im Zusammenspiel der anderen Kompetenzen. Auch aus diesem Grund wäre eine Bewertung von Schülerleistungen aufgrund der punktuellen Feststellungen von Fachwissen anhand von Leistungsstandards eine pädagogisch unzulässige Verengung, womöglich gar Verken- nung der tatsächlichen Potentiale eines Schülers. „Lernschüler“ messen ihre Er- folge nur an Noten, „Projektschüler“ erfahren sie durch die Qualität ihrer Werkstücke; „Lernschüler“ lernen fürs Vergessen, „Projektschüler“ arbeiten und lernen dadurch tatsächlich und nachhaltig. Konfuzius sagte: „Erkläre es mir, und ich vergesse es. Zeige es mir, und ich behalte es. Lass es mich tun, und ich verste- he es.“

Die „Projektarbeiter“ haben gelernt, dass mögliche Wissens-Standards (*content standards*) weniger wichtig sind als Könnens- und Verfahrens-Standards (*perfor- mance standards*), und sie äußern eine Vielzahl von positiven Lernerfahrungen im Sinne der *opportunity-to-learn standards*. Deshalb schließt sich hier ein Beispiel aus dem Bereich der Berufsausbildung an. Durch die *Berufsausbildung* muss nämlich gewährleistet werden, dass ein Facharbeiter selbständig und fachlich kor- rekt (Regressgefahr!) arbeiten kann; fehlendes Detailwissen kann er ggf. rasch nachschlagen oder abfragen. Und durch die beruflichen *Bildung* muss angebahnt werden, dass der Facharbeiter qualitäts- und verantwortungsbewusst arbeitet.

Diese beiden Ziele charakterisieren die Lehrlingsausbildung der DaimlerChrysler AG, wie sie in einem Modellprojekt des Berliner Bundesinstituts für Berufliche Bildung entwickelt wurde.²⁷

Zunächst werden 4 Lernformen unterschieden:

Selbstlernen

individuelle Gestaltung des Lernens, durch zunehmende Delegierung der Aufga- benbewältigung durch die Ausbilder

Gruppenlernen

Lernen in Gruppen, unterstützt durch intensive soziale und methodische Quali- fizierungsmaßnahmen

Projektlernen

Entwicklung von Qualitätsbewusstsein durch Selbst- und Fremdbewertung

²⁷ Ich danke Herrn Helmut Bohn (Ausbildungsmeister im Bereich Technische Berufsausbildung der Betrieblichen Bildung von DaimlerChrysler im Werk Gaggenau) für ausführliche Informati- onsgespräche und die Überlassung von Materialien, die z.T. hier als Anhang wiedergegeben sind.

Prozesslernen

Zusammenhangswissen, Erkennen von Zusammenhängen und Abhängigkeiten in betrieblichen Abläufen, Verantwortung übernehmen, Integration der Ausbildung in die Fabrikstrukturen (Lernen am künftigen Arbeitsplatz unter den Augen der künftigen Kollegen)

Der Ausbildungsprozess wird begleitet und gesteuert durch 2 Instrumente: den Dialogbogen und den Beurteilungs-/Selbsteinschätzungsbogen (s. Anlage). Hier ist größtenteils verwirklicht, was das Klieme-Gutachten für die Verbesserung der schulischen *outcomes* und der Wege dorthin vorgeschlagen hatte:

Dialogbogen

- Ausbilder und Lehrling beraten gemeinsam
- die Beurteilungen/Einschätzungen sind komplementär, Abweichungen werden sofort deutlich
- die Beurteilungen/Einschätzungen sind sofort von Fördermaßnahmen begleitet
- der Auszubildende gibt zu erkennen, ob er seine Aufgaben und Probleme verstanden hat und was er selber zu deren Behebung beizutragen gedenkt

Die *Schlüsselqualifikationen* stehen im Vordergrund:

- Arbeitsmethodik
- Eigeninitiative und Selbständigkeit
- Kommunikationsfähigkeit
- Kooperationsfähigkeit
- Problemlösefähigkeit
- Verantwortungsfähigkeit

Diese Vorgehensweise bei DaimlerChrysler hat gute Gründe: In einem Betrieb z.B., der für den gesamten Konzern weltweit für Nutzfahrzeuge (z.B. überschwere LKW mit mehreren angetriebenen und lenkbaren Achsen) Getriebe und Achsen in einer 1-Mann-Einzelanfertigung baut (bei 4.500 Bau-Varianten!), kann die Produktion nur dann erfolgreich aufrecht erhalten werden, wenn der einzelne Facharbeiter, der ein Werkstück in Einzelarbeit komplett zusammenbaut, über die genannten Qualifikationen verfügt. (Das Werk Gaggenau hat ca. 6.500 Mitarbeiter, von denen fast 90% Facharbeiter sind!)

Beurteilungs-/Selbsteinschätzungsbogen

Die genannten Qualifikationen werden differenziert fremd und selbst beurteilt. Es geht um „eine individuelle, ganzheitliche Beurteilung/Einschätzung von fachlichen, methodischen und sozialen Kompetenzen“; sie „dient neben der Beschreibung des Ausbildungsstandes des Auszubildenden vor allem seiner Förderung und Entwicklung“; die Selbstbeurteilung dient der Entwicklung einer realistischen Selbsteinschätzung des Auszubildenden.

Alle Auszubildenden haben eine Übernahmegarantie nach bestandener Facharbeiterprüfung, und die Firma hat ein Interesse am Bestehen dieser Prüfung, weil in

diesem Betrieb die Ausbildungskosten pro Lehrling mit ca. 70.000 Euro veranschlagt werden müssen. Bis auf seltene Ausnahmen bestehen alle Lehrlinge die Prüfung. Ausgewählt wurden in der Regel Hauptschüler in einem aufwendigen Assessment-Verfahren, der Schulabschluss sollte die Durchschnittsnote von nicht unter 3,8 haben – was ein bezeichnendes Licht auf den Wert von Leistungsstandards wirft: beim Assessment zählen nicht die Schulnoten, sondern der persönliche Eindruck, den der Bewerber vermittelt, besonders auch durch Hobbies und Aktivitäten, an denen sich positive Persönlichkeitsmerkmale ablesen lassen: einem Mannschaftssportler und einem Orchestermusiker muss man nicht mehr erklären, dass für gute Erfolge trainiert und geübt werden muss, dass Pünktlichkeit, Ausdauer und Genauigkeit unverzichtbar sind, dass ohne Kameradschaftlichkeit und Zuverlässigkeit „nichts läuft“.

Angesichts dieses (Selbst-)Beurteilungs-, Beratungs- und Förderungsverfahrens wird deutlich, wie kümmerlich die üblicherweise an deutschen Schulen eingesetzten Instrumente der Leistungserfassung sind, eine wie einseitige Schmalspur die Leistungsstandards (und auch nur in Deutsch, Englisch und Mathematik) darstellen, wie verantwortungslos demzufolge mit den Potentialen und Zukunftsperspektiven der Schüler umgegangen wird – weil nach ihren *Bildungs*prozessen meist gar nicht geschaut wird! Und die Industrie-Meister wundern sich vor allem darüber, dass die Schul-Meister ohne den Innovationsdruck, dem die Ausbilder in der Firma ausgesetzt sind, ihren Ausbildungsbereich nicht in analoger Weise erfolgreich umgestalten... Sie wissen natürlich auch die Antwort: Es fehlen die Sanktionen des Innovationsdrucks!

Pädagogische Anforderungen an „Bildungsstandards“

„Unsere Standards“ der oben erwähnten Gruppe „Blick über den Zaun“ sind keine an die Adresse der Schüler gerichteten „Bildungs“- oder „Leistungs“-Standards, sondern von Standards i.S. von normativen Vorgaben für postulativen Selbstverpflichtungen und von personellen und sächlichen Voraussetzungen, die gegeben sein müssen, damit Leben und Lernen, Arbeiten und Feiern, Lernen mit Kopf, Herz und „Hand und Fuß“ Selbstbildungsprozesse der Schüler anstoßen bzw. in sie einmünden kann.²⁸ Und erst unter diesen Bedingungen macht es pädagogisch einen guten Sinn, Leistungserwartungen zu artikulieren und die Schüler vor Herausforderungen zu stellen, ohne die – so belehrt uns die Neurowissenschaft – nichts gelernt werden kann, aber: eben auch nur, wenn mit der Aufgabenstellung eine Aussicht auf Erfolg verbunden ist! Die „Standards“ von „Blick über den Zaun“ sind die bisher differenzierteste Zusammenstellung pädagogischer Aspekte für die Anbahnung von schulisch induzierten Bildungsprozessen.

²⁸ Die Praxis kann man an einer herausragenden reformpädagogischen Schule beobachten: Bodensee-Schule St. Martin in Friedrichshafen; ihre Selbstdarstellung durch ihren langjährigen Leiter Alfred Hinz erschien als Heft 7 der Zs. „Lehren und Lernen“ (Jg. 31, 2005) und ist als Volltext zugänglich unter www.forum-kritische-paedagogik.de im Doku-Bereich 8.

Für das HARMOS-Projekt gilt ausdrücklich, dass der Begriff „Standard“ „nicht für Leistungen (steht), sondern für einen *Maßstab*, an dem die tatsächlichen Leistungen zu messen sind, bezieht sich also auf die *Erwartungen an Leistung*.“ Diese sollen, wie in den Lehrplänen auch, nach Niveaus differenziert werden. Dabei ist wichtig, dass die Konkretionen nicht wie bisher sagen, was Lehrer *unterrichten* sollen, sondern was Schüler *können* sollen.²⁹ „Bildungsstandards in diesem Sinne standardisieren entgegen landläufigen Vorstellungen nicht den Prozess der Bildung, also den Prozess des Lernens und Lehrens. Hingegen definieren sie eine normative Erwartung, auf die hin Schule unterrichten soll, und diese Erwartungen sollen auf nationaler Ebene verbindlich sein.“³⁰ Leistungsstandards sind also nur *ein* Instrument unter anderen „innerhalb der Gesamtheit der Anstrengungen zur Sicherung und Entwicklung der Qualität schulischer Arbeit“ und auch ein „Referenzsystem“ für das professionelle Handeln der Lehrpersonen.³¹

Der LCH macht in seinem „Manifest für ein leistungsfähiges Bildungswesen“ vom 11. Juni 2005 (Volltext im Internet) auf den wichtigen Unterschied von „Kernkompetenzen“ und „Mindeststandards“ aufmerksam. Sie werden in den nächsten Jahren aus den Schulen heraus entwickelt werden. Aus pädagogischer Sicht sind zwei Aussagen zentral:

„Es ist sicherzustellen, dass die Kernkompetenzen über die ganze Dauer der Volksschule hinweg [...] kontinuierlich aufgebaut werden. Die Übergänge zwischen den Schulstufen, zwischen einander folgenden Lehrmitteln und in der Verwendung von Unterrichtsmethoden sind so zu gestalten, dass die Lernenden nicht lernhemmend irritiert werden, sondern Kontinuität und Entwicklung erleben. In den wichtigsten Kernkompetenzen ist für eine kontinuierliche Fortführung bis Ende Sekundarstufe II zu sorgen.“

„Kernkompetenzen und Mindeststandards machen nur Sinn, wenn Zielerreichen für möglichst alle Schülerinnen und Schüler mit zum Auftrag gehört. Dazu sind valide diagnostische Mittel für die Förderbeurteilung erforderlich. Es braucht hochwertige Instrumente (Tests, Orientierungsarbeiten, Portfolios), um die Leistungsstände der Lernenden, ihre Schwierigkeiten und ihr Potential angemessen erfassen zu können. Und auf Ungenügen darf nicht in erster Linie mit schlechten Noten, sondern muss mit besonderen Fördermaßnahmen reagiert werden können, welche das Erreichen der Mindeststandards sicherstellen.“

Im ganzen orientieren sich das LCH-Manifest und HARMOS (dieses ausdrücklich) an der Konzeption der Klieme-Expertise.

Die Orientierung am Dialog- und am Beurteilungs-/Einschätzungsbogen von DaimlerChrysler ergibt folgende pädagogische Aspekte:

²⁹ HARMOS (wie Anm. 21), S. 5.

³⁰ Ebd., S. 6.

³¹ Ebd., S. 7.

Beurteilungen/Einschätzungen

- erfolgen in regelmäßigen Abständen bzw. für die jeweiligen Ausbildungsabschnitte; Fremdeinschätzung und Selbsteinschätzung sind komplementär: eine Fremdeinschätzung könnte ungerecht, eine Selbsteinschätzung illusionär sein; es geht um einen offenen Abgleich von Erwartung und Leistung, weil nur so bei der Übernahme in die Produktion der richtige Arbeitsplatz bestimmt werden und die weitere angemessene Förderung erfolgen kann;
- sie sind von förderlichen Kommentaren und Fördermaßnahmen begleitet, weil anders der erforderliche bzw. erwartbare Lernfortschritt nicht festgestellt und bei der nächsten Datenerhebung nicht gewürdigt werden kann; Leistungsbeurteilungen ohne Hinweise auf mögliche Defizitausgleichsmöglichkeiten sind für Lernende funktions-, deshalb sinnlos;
- der Auszubildende gibt ein *feed back* über die Qualität der Erläuterung und der Vermittlung der Lernziele sowie der Betreuung und macht eigene Vorschläge für seine weitere Qualifizierung, d.h. der Auszubildende wird mitverantwortlich gemacht für die Qualität seiner Lernumgebung und seiner Lernwege;
- die Beurteilung und Beratung ist aus ganz schlichten Gründen der Kosten-Nutzen-Rechnung auf Erfolg ausgerichtet und nicht auf Misserfolg (so auch ausdrücklich im erwähnten Manifest des LCH); der angestrebte „Erfolg für Alle“ zwingt sowohl zur Individualisierung als auch zur Etablierung eines offenen, kooperativen und motivierenden Lern- und Arbeitsklimas;
- beim Fachwissen bildet Wissen als solches nur untergeordnete Rolle, wichtiger sind die fachgerechte Arbeitsausführung und die Qualität des Arbeitsergebnisses; ein wichtiges Ausbildungsziel ist die Facharbeiter-Persönlichkeit i.S. ihres Arbeits- und Berufsethos.

Erinnert man sich an die vor 100 Jahren entwickelten reformpädagogischen Prinzipien der Selbsttätigkeit und der Selbständigkeit, an die Modelle und Erfahrungen der Projektmethode und des Arbeitsunterrichts (Décroly, Ferrière, Kilpatrick, Dewey, Freinet, Kerschensteiner u.a.m.), dann wird deutlich, dass die moderne Berufsausbildung der Vorreiter ist für moderne Anforderungen an Fachlichkeit und Bildung in unterrichtlich organisierten Lernprozessen.

Der Blick auf die reformpädagogische Tradition und Erfahrung zeigt aber auch, dass wirkliche „Bildungsstandards“ sich nur herleiten lassen aus einer veränderten Methodik und Didaktik des Vermittelns und Aneignens („Unterricht“ und „Lernen“), aus veränderten Lehr-Lern-Betriebsabläufen, aus einem veränderten Alltags-Schulleben, aus einem veränderten beruflichen Selbstverständnis der Lehrkräfte, aus Schulen als lernenden Systemen und Kulturen. Die Entwicklung von

Leistungsstandards muss daher auf einer intensiven methodisch-didaktisch-fachdidaktischen Entwicklung aufbauen u. zw. von Unterricht und nicht von Prüfungsverfahren – so auch das Klieme-Gutachten und der Beitrag von Rolf Dubs –; sie muss einhergehen mit sorgfältigen Erprobungsprogrammen (wie es im Unterschied zu Deutschland in der Schweiz vorgesehen ist³²); sie muss einhergehen mit Handreichungen und Hilfen für die Lehrkräfte und einer besseren Ausstattung vieler Schulen. „Denn die Lehrerschaft ist überzeugt“, schreibt der LCH³³, „das mit dem Bildungs-Schwerpunkt Standardsprache, mit systematisch aufgebauten Lehrplänen, vermehrter schulischer Unterstützung und Tags-Betreuungsstrukturen sowie mit besseren Produktionsbedingungen für die Arbeit der Lehrpersonen mehr Chancengleichheit und gleichzeitig eine Leistungssteigerung sowohl bei den Besten wie auch bei den Schwächeren erzielt werden können.“

* * *

Die Entwicklung, Erprobung und Implementation von „Bildungs“- und Leistungsstandards erfolgt in der Bundesrepublik und in der Schweiz gegenläufig. Die bürgerschaftliche Mitbestimmungskultur in der Schweiz und der dortigen Kommenschule bedingen einen Prozess, der – obgleich von der EDK angestoßen – „von unten“ und „von innen“ („BlickÜberDenZaun“) die erstrebten Ziele erreichen will, vor allem auch durch die Einbindung in und die Qualifizierung von Lehrpersonen für diesen Umstellungsprozess. Die öffentliche staatliche Schule in Deutschland, bei der selbst der kommunale Schulträger nur marginale Mitgestaltungsmöglichkeiten hat, ist hingegen einem obrigkeitstaatlichen Veränderungsdruck „von oben“ und „von außen“ ausgesetzt, wodurch Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler nicht Träger und Gestalter der Neuerung sind, sondern vor allem – deren Opfer.

Anlagen

- Grundsätze aus „Unsere Standards“ der Gruppe „Blick über den Zaun“
- Unterrichtseinheiten für den Vernetzten Unterricht nach dem Marchtaler Plan in der Realschule Klasse 10
- Dialog- und Bewertungs-/Selbsteinschätzungsbogen für Auszubildende bei DaimlerChrysler
- Andreas Helmke (Landau): „Mediations“-Prozesse bei Mathematikleistungen
- Kernkompetenzen und Mindeststandards für Alle – eine Illustration – und der erläuternde Text dazu: Die Schule der Tiere – eine erfundene wahre Geschichte
- „Adler steigen keine Treppen!“ (Célestin Freinet) – eine Illustration

³² HARMOS (wie Anm. 6), S. 12ff.

³³ Wie Anm. 1.

Anschrift des Verfassers:

Prof. Dr. Ulrich Herrmann
Engelfriedshalde 101
D – 71076 Tübingen
Fon/Fax 07071/61876
uherrmann-tuebingen@t-online.de
www.medienfakten.de/uherrmann/
www.forum-kritische-paedagogik.de