

**Valentin Merkelbach**

**Können unsere Schulen besser werden?  
Bildungsstandards und Tests im gegliederten System**

**Positionen in der PISA-Debatte**

Die PISA-Studie hat den deutschen Schulen im Vergleich zu den Schulen anderer Industrienationen einen sehr niedrigen Leistungsstand attestiert. Daran ändert auch nichts, dass es natürlich auch bei uns gut, ja hervorragend arbeitende Schulen gibt, wie es veröffentlichte Ergebnisse einiger an der Studie beteiligter Schulen zeigen. Dabei wurden die Ergebnisse dieser Schulen durchaus auch vor dem sozialen Hintergrund der jeweiligen Schülerschaft gewichtet und relativiert. Es gibt in der nach wie vor kontrovers geführten Debatte immerhin ein von allen Beteiligten akzeptiertes Ergebnis: Die deutschen Schulen müssen, vom hohen Norden bis in den tiefen Süden, besser werden, um sich dem Leistungsstand der führenden Bildungsnationen anzunähern. Einig ist man sich landauf landab außerdem, dass es für alle Schulen bundesweit verbindliche Bildungsstandards und Testverfahren geben soll, - nicht nur für die von PISA getesteten Fünfzehnjährigen am Ende der Schulpflicht, sondern für unterschiedliche Altersstufen, für die jüngeren Schülerinnen und Schüler, aber auch für die, die freiwillig eine allgemeinbildende Schule der Sekundarstufe II besuchen.

Diese konsensfähige Forderung nach Standards und Tests wirft jedoch die Frage auf, ob die Leistungsfähigkeit unserer Schulen sich ohne eine grundlegende Strukturreform überhaupt verbessern lässt. Darauf gibt es in der aktuellen Debatte mindestens drei unterschiedliche Antworten:

1. Die schlechten PISA-Ergebnisse haben mit dem deutschen Schulsystem, seiner Dreigliedrigkeit und seiner als mangelhaft kritisierten Durchlässigkeit nichts zu tun. Es wäre fatal, wenn wir nach Jahrzehnte langer Gesamtschuldebatte erneut Energie und Zeit mit grundlegenden Strukturfragen verschwendeten, indem wir den mühsam erreichten Kompromiss in Frage stellten.
2. Ohne die Einführung eines integrierten Systems über die vierjährige integrierte Grundschule hinaus, also von 1 bis 9/10, wie das alle im PISA-Test erfolgreichen Nationen, die Ganztagschule eingeschlossen, längst getan haben, sind alle Reformbemühungen ein Kurieren an Symptomen und letztlich zum Scheitern verurteilt; denn solange deutsche Schulen nicht auch die leistungsschwachen Schülerinnen und Schüler fördern müssen, sondern aussortieren können, indem sie sie nicht versetzen, am Ende der Grundschule in drei Niveaustufen einteilen und Schulformen zuweisen oder in der gesamten Sekundarstufe in weniger anspruchsvolle Schulformen zurück versetzen können, solange gibt es keinen systemimmanenten Druck, über eine bessere Qualität von Unterricht, über didaktische und methodische Innovationen nachzudenken, um alle Schülerinnen und Schüler, die leistungsschwachen und die leistungsstarken, angemessen zu fördern.
3. Längerfristig wird sich auch bei uns das von 1 bis 9/10 integrierte System der erfolgreichen PISA-Länder durchsetzen, weil es nicht nur den für Chancengerechtigkeit Engagierten besser erscheint, sondern weil es die Wirtschaft im Sinne einer „Ausschöpfung aller Begabungsreserven“ fordert (Vgl. Verlautbarungen des Baden-Württembergischen Handelstages oder der Unternehmensberatung McKinsey). Doch diese Entwicklung braucht Zeit und wird erst zu einem Konsens der relevanten politischen Formationen führen, wenn die alten Kampfahnen abgetreten sind und eine

neue Politikergeneration sich pragmatisch aus den alten Grabenkämpfen verabschiedet. Diese Strukturdebatte, die die Kultusminister und Bildungspolitiker der beiden großen Parteien nach der Veröffentlichung der PISA-Studie geradezu reflexartig ablehnten, wird sich nicht mehr tabuisieren lassen, aber für morgen und übermorgen muss darüber nachgedacht werden, welche Reformschritte innerhalb des bestehenden Systems möglich sind und Erfolg versprechen.

Ob diese Doppelstrategie der dritten Position gelingt oder die Vertreter der zweiten doch Recht behalten, die ohne eine grundlegende Strukturreform ein Kurieren an Symptomen befürchten, hängt kurz- und mittelfristig entscheidend davon ab, ob die Kultusministerkonferenz im Einvernehmen mit dem Bund nationale Bildungsstandards und Leistungstests überhaupt will und die Geduld aufbringt, sie von einer bildungstheoretisch reflektierten Schulforschung entwickeln zu lassen, - Standards, die dann für alle gleichaltrigen Schülerinnen und Schüler der verschiedenen Schulformen gelten.

### **Input- vs. Output-Steuerung**

Ein erster Schritt in diese Richtung scheint die durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung in Auftrag gegebene Expertise „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ zu sein. Die KMK hatte ihr Interesse an dem Projekt bekundet und erklärt, die Ergebnisse der Expertise in ihrer bereits laufenden Arbeit an Standards zu berücksichtigen. Die Vorstellung der Expertise erfolgte am 18. Februar 2003 in Berlin durch die Bundesministerin für Bildung und Forschung, Edelgard Bulmahn, die Präsidentin der KMK, Karin Wolf, und Eckhard Klieme vom Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF). Klieme hat die Expertise zusammen mit Vertretern / einer Vertreterin aus folgenden Arbeitsbereichen erarbeitet: „Allgemeine Erziehungswissenschaft und Empirische Bildungsforschung, Lehr-Lern-Forschung, Bildungsrecht, Historisch-Systematische Erziehungswissenschaft, Pädagogisch-Psychologische Methodenlehre sowie die Fachdidaktiken der Mathematik und der Fremdsprachen“ (S.9).

Die Aufgabe der Gutachter war nicht, Bildungsstandards und Testverfahren schon zu formulieren, sondern das Konzept solcher Standards fachlich zu klären und sich darüber zu verständigen, „wie Bildungsstandards für das deutsche Schulsystem angelegt sein sollten und wie sie entwickelt und genutzt werden könnten“ (S.9). Werden sie eingeführt, wie das in den erfolgreichen PISA-Ländern längst geschehen ist, bedeutet das eine grundsätzliche Wende in unserem Schulsystem. Statt einer ausschließlichen Input-Steuerung über Haushaltspläne, Ausbildungsbestimmungen für Lehrpersonen, Prüfungsrichtlinien, Unterrichtsmedien und Lehrpläne soll Bildungspolitik und Schulentwicklung sich künftig auch am Output orientieren, an den Leistungen der Schulen und das heißt vor allem an den Lernergebnissen der Schülerinnen und Schüler.

„Der Output von Bildungssystemen umfasst neben der Vergabe von Zertifikaten im Wesentlichen den Aufbau von Kompetenzen, Qualifikationen, Wissensstrukturen, Einstellungen, Überzeugungen, Werthaltungen – also von Persönlichkeitsmerkmalen bei den Schülerinnen und Schülern, mit denen die Basis für ein lebenslanges Lernen zur persönlichen Weiterentwicklung und gesellschaftlichen Beteiligung gelegt ist. Die Schulen und die Bildungsadministration sollen – ungeachtet der Rolle, die die Schüler selbst und die Eltern spielen – Verantwortung dafür übernehmen, dass diese Ergebnisse tatsächlich erreicht werden. Der Output wird somit zum entscheidenden Bezugspunkt für die Beurteilung des Schulsystems und für Maßnahmen zur Verbesserung und Weiterentwicklung. Diese ‚Output-Orientierung‘ lässt sich zugleich zwanglos mit einem gewandelten Verständnis staatlicher Steuerung verbinden, wie es auch in anderen Bereichen der Gesellschaft zu beobachten ist. Nicht mehr durch detaillierte Richtlinien und Regelungen, sondern durch Definition von Zielen, deren Einhaltung tatsächlich überprüft werden, sorgt der Staat für Qualität.“ (S.6 f.)

Sowohl bei der Evaluation des Schulsystems insgesamt („Systemmonitoring“) als auch einzelner Schulen geht es den Verfassern der Expertise nicht nur um „die Feststellung von Mittelwerten in Schulleistungstests und Einstellungsskalen“; zu berücksichtigen seien „im Rahmen einer nationalen Bildungsberichterstattung“ darüber hinaus „Systemziele wie etwa der Abbau von Disparitäten, die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Benachteiligungen, die Integration von Migranten und die Begabtenförderung oder die Flexibilität und Offenheit von Bildungsverläufen“ (S.7). Damit werden in dem Gutachten für die Formulierung, Verwendung und Überprüfung von Bildungsstandards, ganz im Sinne von PISA und des von der Studie nahegelegten internationalen Systemvergleichs, Strukturfragen unseres Schulsystems nicht als marginal ausgeklammert, sondern von Anfang an mitdiskutiert.

### **Bildungsziele, Bildungsstandards, Kompetenzen und Kompetenzmodelle**

Die Verfasser des Gutachtens orientieren sich an allgemeinen Bildungszielen, in denen sich ausdrückt, „welche Chancen zur Entwicklung ihrer individuellen Persönlichkeit, zur Aneignung von kulturellen und wissenschaftlichen Traditionen, zur Bewältigung praktischer Lebensanforderungen und zur aktiven Teilnahme am gesellschaftlichen wir Kindern und Jugendlichen geben wollen“ (S.14). Bildungsstandards formulieren vor diesem Hintergrund Anforderungen an das Lehren und Lernen und konkretisieren den Bildungsauftrag allgemeinbildender Schulen. Sie benennen Kompetenzen, die Schülerinnen und Schüler bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe erworben haben sollen und die so konkret beschrieben werden müssen, „dass sie in Aufgabenstellungen umgesetzt und prinzipiell mit Hilfe von Testverfahren erfasst werden können“ (S.13). Kompetenzen wiederum werden weiter konkretisiert in jeweils für verschiedene Altersstufen strukturierte Kompetenzmodelle, die mit adäquaten Testaufgaben Antwort geben auf die Frage, ob unser Bildungssystem seinen Auftrag erfüllt und inwieweit es der einzelnen Schule gelingt, Bildungsstandards zu erreichen.

Kompetenz ist ja bereits die zentrale Kategorie der PISA-Studie und ist da, bezogen z.B. auf Lesefähigkeit, in ein fünfstufiges Kompetenzmodell gegliedert, das ganz pragmatisch und produktorientiert formuliert ist, ohne dass der Prozess, der zu einer bestimmten Kompetenzstufe oder einem Kompetenzniveau führt, eine Rolle spielt. Hier fordern die Verfasser der Expertise über die PISA-Studie hinauszugehen. Kompetenzen sind für sie erlernbare kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmt Probleme zu lösen, verbunden mit der Bereitschaft, gefundene Problemlösungen in unterschiedlichen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll zu nutzen. Es geht also bei Kompetenzen um kognitive Wissensinhalte, aber auch um Einstellungen, Werte und Motive.

Kompetenzmodelle, die nach Auffassung der Gutachter in Zusammenarbeit von Pädagogik, Psychologie und Fachdidaktik entwickelt werden müssen, sind Voraussetzung für die Formulierung von Bildungsstandards. Ein Kompetenzmodell unterscheidet innerhalb eines Schulfaches („Domäne“) Teildimensionen, für die wiederum Niveaustufen zu formulieren sind. Jede Niveaustufe einer Teildimension ist durch kognitive Prozesse und Handlungen von bestimmter Qualität spezifiziert, die Schülerinnen und Schüler auf dieser Stufe bewältigen können, nicht aber Schülerinnen und Schüler auf einer niedrigeren Niveaustufe. Zum Bildungsstandard gehört nun, dass für jeden einzelnen Schülerjahrgang festgelegt wird, welche Stufe in einer Teildimension eines Faches Schülerinnen und Schüler erreichen sollen.

Um dieses Konzept konkret auszufüllen, ist nach Auffassung der Gutachter, auf der Basis pädagogischer, soziologischer und entwicklungspsychologischer Forschung, vor allem die Fachdidaktik gefordert. Sie müsse für das einzelne Fach, für dessen Fach-Bereiche oder Teildimensionen festlegen, welche Anforderungen für eine bestimmte Alterstufe zumutbar sind. Bildungsstandards trügen so dazu bei, solche Entscheidungen „transparent und damit nach wissenschaftlichen und professionellen Maßstäben prüfbar zu machen“ (S.16).

Damit ist die nächste Aufgabe der Fachdidaktik angesprochen; denn um das Kompetenzniveau im Teilbereich eines Faches zu messen und Schülerleistungen bewerten zu können, z.B. im Lesen eines literarischen Textes, eines Sachtextes oder einer Grafik, im Schreiben eines kommentierenden Textes, im mündlichen Erzählen oder im Gespräch, um nur einige Teildimensionen des Deutschunterrichts zu nennen, braucht es einen Maßstab in Gestalt von Testaufgaben für die einzelnen Niveaustufen einer Teildimension.

### **Bildungsstandards und traditionelle Leistungsmessung**

Wie wird das traditionell in unseren Schulen gehandhabt, wo ja kein Mangel ist an Prüfungen, Bewertungen und Zensuren? Es gibt für einzelne Schul- und Klassenstufen Lehrpläne, die im Bereich der Sekundarstufe I entweder als Rahmenpläne schulformübergreifend formuliert sind, zumindest in den allgemeinen Lernzielen, oder, wie in Hessen seit dem Schuljahr 2002/03, wieder streng schulformbezogen sind. Ob nun die Lernziele im Lehrplan einer bestimmten Klassenstufe von einer Schülerin oder einem Schüler erreicht wurden, wird an unseren Schulen in der Regel nicht mit Prüfungsaufgaben festgestellt, die die einzelne Klasse, Schule oder Schulform übergreifen; Lehrpläne sind, wie die Forschung festgestellt hat, ohnehin wenig handlungsrelevant und werden häufig kaum zur Kenntnis genommen, - auch nicht neu verordnete. Wenn eine Lehrperson feststellt, eine Schülerin hat in einem bestimmten Fach mit einer bestimmten Note das Klassenziel erreicht, so basiert dieses Urteil wesentlich auf Leistungskriterien, die sich die betreffende Lehrperson im Studium, meist jedoch danach, allein oder in Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen, angeeignet hat. Dabei bleibt es ihr unbenommen, ihre Kriterien über Jahrzehnte unverändert anzuwenden oder sie in ständiger Auseinandersetzung mit der fachdidaktischen Diskussion bei der gemeinsamen Arbeit an einem Schulcurriculum weiterzuentwickeln. Ob an einer Schule Lehrpersonen der einen oder anderen Prüfungs- und Benotungspraxis dominieren, bestimmt wohl wesentlich die Unterrichtsqualität einer Schule. Beide Verhaltensweisen sind jedoch, das ist entscheidend, gleichermaßen legitim und bleiben administrativ unkontrolliert.

Das eigentlich Fatale an dieser Praxis des Prüfens und Messens ist, dass sie, ob im Eigenbau oder wissenschaftlich und pädagogisch begründet, wesentlich funktioniert im Interesse eines hochselektiven Systems, das in diesem Laissez-faire-Stil die Schulen Lebenschancen verteilen lässt, die wissenschaftlich und pädagogisch verantwortet, aber auch in hohem Maße unbegründet und ungerecht sein können. Natürlich kann die einzelne Lehrperson, können Lehrergruppen und ganze Kollegien das Auslese-orientierte Messen und Prüfen auch partiell unterlaufen, um Lernprozesse nicht durch Zensuren zu blockieren, indem Klassenarbeiten erst nach der realen Chance gründlicher Überarbeitung benotet werden. Aber diese wissenschaftlich und lernpsychologisch gut begründbaren Versuche sind im selektiven System im Grunde subversive Akte.

Wie ein solcher Spagat im prekären Feld der Leistungsmessung im Schreibunterricht z.B. funktionieren kann, hat mich über Jahrzehnte als Fachdidaktiker beschäftigt, - angestoßen durch die schriftliche Hausarbeit zu dieser Thematik im zweiten Staatsexamen als Lehrer. Es geht im Schreibunterricht um einen komplexen Lernprozess, der die einzelne Klassenarbeit und Schulstufe übergreift und auch am Ende der Schulzeit noch längst nicht abgeschlossen ist, - es sei denn, Prüfungsarbeiten dienen so ausschließlich der Notenfindung und Selektion, dass leistungsschwache oder besser: als leistungsschwach beurteilte Schülerinnen und Schüler schon bald zu der Überzeugung gelangen, dass es in diesem Feld nichts zu lernen gibt, auch wenn einem mit jeder Klassenarbeit mitgeteilt wird, dass man noch sehr viel lernen müsste.

Bildungsstandards, die nach Auffassung der Gutachter die Kernideen der einzelnen Schulfächer herausarbeiten sollen, legen die Kompetenzen fest, die bis zu einem bestimmten Zeitpunkt erreicht sein sollten. Es geht in ihnen gerade nicht darum, „dass Inhalte für eine

Klassenarbeit gelernt und wieder vergessen werden, sondern dass übergreifende Kompetenzen in grundlegenden Bereichen aufgebaut werden und überprüfbar über einen längeren Zeitpunkt zur Verfügung stehen“. Bildungsstandards intendieren ein Lernen, „bei dem Inhalte und Prozesse aufeinander aufbauen, systematisch vernetzt, immer wieder angewandt und aktiv gehalten werden“ (S.19 f.). Die „Partialisierung von Lernerfahrungen in einzelne, nur wenig verknüpfte Abschnitte“ ist für die Gutachter „eines der wichtigsten Probleme beim schulischen Lernen“ und wohl auch ein Hauptgrund für das schlechte Abschneiden deutscher Schülerinnen und Schüler bei TIMSS und PISA, weil dort die Testaufgaben häufig Verknüpfungen erforderten und „die Anwendung von Wissen und Können aus unterschiedlichen Teilbereichen der Fächer verlangten“ (S.20).

Damit beschreiben die Gutachter das oben für den Schreibunterricht angesprochene Dilemma, in das eine praxisorientierte, empirische Fachdidaktik immer dann gerät, wenn sie längerfristige Lernprozesse fördern, d.h. Kompetenzen aufbauen will und dabei auf Barrieren stößt, die von kurzfristigen Prüfungsterminen einer selektiven Leistungsmessung errichtet worden sind.

### **Mindeststandards vs. Defizit-Orientierung**

Der Geist der Expertise ist in dieser Hinsicht eindeutig. Das zeigt sich in der Frage, ob es bei den nationalen Bildungsstandards um ein nicht zu unterschreitendes Minimum („Mindeststandard“) gehen soll, um ein mittleres Niveau („Regelstandard“) oder um ein Höchstniveau („Maximalstandard“). Die Gutachter entscheiden sich eindeutig für Mindeststandards mit der Begründung:

„Diese Konzentration auf Mindeststandards ist für die Qualitätssicherung im Bildungswesen von entscheidender Bedeutung. Sie zielt darauf ab, dass gerade die Leistungsschwächeren nicht zurückgelassen werden. Jeder Schule, jedem Lehrenden und jedem Lernenden soll klar sein, welche Mindestanforderungen gestellt werden. Angesichts der Tatsache, dass unser Bildungssystem, verglichen mit den Systemen anderer Industriestaaten, Schwächen vor allem im unteren Leistungsbereich zeigt, kommt diesem Merkmal besondere Bedeutung zu. Die national und schulformübergreifend verbindliche Formulierung von Bildungszielen und Mindestanforderungen – die dann Lehrplanarbeit, Unterrichts- und Förderkonzepte, Schulevaluation und anderes beeinflussen – kann einen entscheidenden Beitrag zum Abbau von Disparitäten in unserem Bildungssystem leisten.“ (S.20)

Schon „Regelstandards“, die ein Durchschnittsniveau formulieren, schufen Gewinner und Verlierer und „Maximalstandards“, füge ich hinzu, fast nur noch Verlierer. Diesem, in unserem Schulsystem dominanten „Defizit-orientierten“ Ansatz soll, empfehlen die Gutachter, „durch eine positive Beschreibung von Kompetenzen, insbesondere eine positive Darstellung von Mindestanforderungen“ entgegengewirkt werden (S.20 f.).

Man mag im Sinne der oben formulierten zweiten Position der bildungspolitischen Debatte („Kurieren an Symptomen“) die entschiedene Abkehr von der „Defizit-Orientierung“ für reichlich idealistisch halten, etwa vor dem Hintergrund dessen, was als Standardbegriff in der KMK die Oberhand zu gewinnen scheint (standardisierte Abschlussprüfungen), dennoch wird diese gut begründete Forderung nach Bildungsstandards als Mindestanforderungen und ein auf Förderung aller, auch der Leistungsschwachen, gerichtetes Evaluationskonzept die Einsicht befördern, dass die systembedingte Auslese von 1 bis 9 bzw. 13 die Entwicklung unserer Schulen massiv behindert und die Formulierung von Bildungsstandards und Tests nur dort voll zur Wirkung kommen kann, wo nach dem 4.Schuljahr integriert weitergearbeitet wird, also in integrierten Gesamtschulen. Diese Schulen, die ja, wie PISA gezeigt hat, nur mit dezidierten Reformkonzepten sich den Zwängen des selektiven Systems nachhaltig entziehen konnten, werden, von selektiven Maßnahmen entlastet, in besonderem Maße von der Entwicklung nationaler Bildungsstandards, Testverfahren und den Rückmeldungen der

Ergebnisse an einzelne Schulen profitieren können. Das bedeutet nicht, dass nicht auch andere Schulen durch kollegial vereinbarte Maßnahmen individueller Förderung und curricularer Innovation die hohe Zahl der Schulversager (Nichtversetzung, Rückversetzung in eine andere Schulform) verringern könne.

Wovon die Verfasser der Expertise auch bei der Formulierung von Mindeststandards ausdrücklich warnen, ist, diese unrealistisch hoch anzusetzen. Standards sollten zwar eine Herausforderung für Lehrende und Lernende sein, unrealistisch hohe Erwartungen aber führten „zu Demotivation und gefährdeten die Akzeptanz der Standards“.

Für alle die, die in und außerhalb der KMK meinen, das mit den Standards sei rasch zu erledigen, bringen die Gutachter einen wichtigen Zeitfaktor ins Spiel: Ob für Mindeststandards oder auch für erweiterte Profile: „die Höhe der Kompetenzanforderungen“ sei „erst nach empirischen Befunden definitiv“ festzulegen (S.22). Damit ist auf eine Differenz verwiesen, die die KMK offensichtlich verwischen möchte. Mit Standards kommen für die Expertise zwar Fragen der Bewertung von Lernergebnissen ins Spiel. Unterschieden werden müsse aber klar und deutlich „zwischen der Diskussion über die Qualität der Lernergebnisse einerseits sowie der Festlegung von Noten, Vergabe von Zertifikaten und der Entscheidung von Schullaufbahnen von Schülern andererseits“. Standards sollten „ein Kriterium für die Lernergebnisse jeder Schule, jeder Klasse und konsequenterweise jeder einzelnen Schülerin und jedes einzelnen Schülers sein“, dürften „aber nicht mit Benotungs- und Prüfungsregeln oder gar mit Regelungen zum Übergang auf weiterführende Schulen verwechselt werden“ (S.39). Dies schon deshalb nicht, weil Standards vom Gesamtcurriculum nur einen Kern der zentralen Fächer abdeckten. Darum rät die Expertengruppe auch dringend davon ab, Testeinsätze in den Abschlussjahrgängen durchzuführen.

„Um es ganz deutlich zu sagen: 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, dass die Schüler mehr Leistungsdruck als Unterstützung wahrnehmen, während die Schule in den nordischen und angelsächsischen Ländern, wo Standards und Schulevaluation vertraut sind, eher als unterstützend und anerkend erlebt wird. Bildungsstandards könnten in unserer Gesellschaft vielmehr dazu führen, dass bestimmte Erwartungen an das Kompetenzniveau als selbstverständlich gelten, für deren Einlösung Schülerinnen und Schüler, Eltern und Schule gemeinsam die Verantwortung übernehmen.“ (S.39 f.)

So sympathisch diese klare Sprache ist und so sehr sich die Gutachter offensichtlich einer wirklichen Qualitätsentwicklung an unseren Schulen verpflichtet fühlen, - hier liegt wohl der entscheidende Grund, warum die amtierende Präsidentin der KMK die Expertise bei deren Vorstellung in Berlin nur mit spitzen Fingern anfasste und gönnerhaft in Aussicht stellt, sie in der laufenden KMK-Arbeit an Standards, die bereits auf einem guten Wege sei, als Material zu verwenden. Das ganz vordringliche Interesse der KMK sind demnach nicht sorgfältig entwickelte, empirisch abgesicherte nationale Bildungsstandards und Testverfahren, sondern Testaufgaben für zentrale Abschlussprüfungen nach 4, 9, 10 und 13, und das nicht in einem Zeitraum von mehreren Jahren, sondern möglichst für das nächste Schuljahr.

Eine solche Entwicklung, so deprimierend wie die PISA-Ergebnisse selbst, darf, auch wenn sie kurzfristig erfolgreich sein sollte, eine verantwortungsvolle Schulforschung nicht daran hindern, sich der komplexen Aufgabe zu stellen und in den nächsten Jahren nationale Standards und Tests zu entwickeln. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung, das die Expertise in Auftrag gab, muss nun die Weiterarbeit über DfG, Max-Planck-Institute, DIPF u.a. mit Forschungsmitteln unterstützen, damit diese notwendigen Instrumente zur Verbesserung von Unterrichtsqualität den daran interessierten Bundesländern und Schulen zur Verfügung stehen. Es geht dabei um nichts Geringeres als die Entwicklung einer Evaluationskultur in einem bislang kaum kontrollierten, Input-gesteuerten System.

## **Bildungsstandards statt Bildung?**

Auf den Einwand, dass Bildungsstandards, auf messbare Kernbereich von „Hauptfächern“ beschränkt, allgemeine Bildungsziele und damit die Bildung des Subjekts und seiner Fähigkeiten aus dem Blick verdrängen könnten, antworten die Gutachter mit einem Zitat Hartmut von Hentigs, der als möglichen Maßstab für Bildung vorschlägt:

„Abscheu und Abwehr von Unmenschlichkeit; die Wahrnehmung von Glück; die Fähigkeit und den Willen, sich zu verständigen; ein Bewusstsein von der Geschichtlichkeit der eigenen Existenz; Wachheit für letzte Fragen; und – ein doppeltes Kriterium – die Bereitschaft zu Selbstverantwortung und Verantwortung in der *res publica*.“ (S.56)

Natürlich wisse von Hentig, dass solche Bildungskriterien weder messbar noch als Leistung von der Schule allein zu erwarten seien. Zwar habe man mit solchen Ansprüchen „die Diskussion über messbare und basale Bildungsstandards verlassen und das Feld der allgemeinen Bildungsziele betreten“, über die zu diskutieren in der Zuständigkeit einer „aufgeklärten, moralisch verantwortlich argumentierenden Öffentlichkeit“ liege, dennoch: Auch rein kompetenztheoretisch definierte Bildungsstandards müssten sich „an der Frage messen lassen, ob sie den Zugang zu solchen allgemeinen Bildungszielen und der Diskussion dieser Kriterien eröffnen“ (S.56). Die Gutachter sind da ganz optimistisch, weil Bildungsstandards „erkennbar der Logik bildungstheoretischer Debatten selbst“ folgten und „sich in einem modernen Kerncurriculum allgemeiner Bildung systematisch verorten“ ließen (S.56).

„Sie werden damit in zwei Richtungen anschlussfähig und produktiv: Für den bildungstheoretischen und bildungs- wie gesellschaftspolitischen Diskurs unterbieten sie die Dimension des Problems nicht, dass Bildung zwar allein als Leistung des Subjekts möglich und denkbar ist, aber zugleich die Erwartungen festhält, die Gesellschaften mit ihrer eigenen Zukunft und den Möglichkeiten der Individuen verbinden. Für die Frage nach der spezifischen Rolle der Schule in diesem Prozess können Bildungsstandards zugleich eine kriteriengestützte Operationalisierung und Messung von Erwartungen an die Lernenden und die Qualität der pädagogischen Arbeit anbieten und dabei die Bereiche des Wissens und Könnens ausweisen, an denen solche Qualität lehrbar und steigerbar wird. Anders als die nur philosophische und politische Debatte können solche Modelle aber auch den realistischen Blick auf Leistungen des Bildungssystems anbahnen, der heute unverzichtbar ist.“ (S.56 f.)

## **Schlüsselqualifikationen, fachbezogene Kompetenzen und die Entwicklung von Tests**

Bei der Formulierung von Kompetenzen und Kompetenzmodellen mit einzelnen Niveaustufen warnen die Gutachter, zu ausschließlich auf fächerübergreifende „Schlüsselqualifikationen“ zu setzen. So wichtig etwa Methoden-, Personal- und Sozialkompetenz seien, ersetzen sie doch nicht die stark fachliche Bindung von Kompetenz, ja die Forschung lege sogar nahe, „dass die Entwicklung fächerübergreifender Kompetenzen das Vorhandensein gut ausgeprägter fachbezogener Kompetenzen“ voraussetze; dass fachbezogene Kompetenzen als Entwicklungsaufgabe der Fachdidaktiken „eine notwendige Grundlage für fächerübergreifende Kompetenzen“ darstellten (S.61 f.).

Das scheint mir ein wichtiger Hinweis gerade auch für Reformschulen, die stark projektbezogen unterrichten und dabei in der Gefahr sind, schon aus Gründen knapper Zeit, fachspezifische Kompetenzen zu vernachlässigen. Die weitaus größere Gefahr ist allerdings immer noch der streng gefächert Unterricht an unseren Sekundarschulen, der wenig Gelegenheit bietet, fachspezifische Kompetenzen in fachübergreifenden Projekten zu nutzen und sie so im Langzeitgedächtnis zu verankern.

Die für nationale Bildungsstandards entwickelten Testaufgaben sollten nach Auffassung der Gutachter vor allem der externen Evaluation, wie sie TIMSS und PISA durchführten, dienen, während für die Evaluation der einzelnen Schule, auch in der Form der internen Evaluation (Selbstevaluation), insbesondere für die Individualdiagnostik, aber auch für weitere Kompetenzbereiche zusätzliche Aufgaben zu entwickeln seien, die genauer und differenzierter das jeweilige Kompetenzniveau von einzelnen Schülerinnen und Schülern erfassen. Aufgabenentwickler müssten bei dieser Arbeit auf der Grundlage didaktischer und psychologischer Expertise vorab festlegen, „welcher Kompetenzstufe eine Aufgabe entspricht, welche Prozesse und Wissensinhalte sie erfordert“. Solche Anforderungsprofile müssten dann „empirisch geprüft werden, um sicherzustellen, dass tatsächlich das gemessen wird, was im Kompetenzmodell angesprochen ist“. Erst nach einer solchen Erprobungsphase könne der Test zur Kompetenzmessung eingesetzt werden. Das individuelle Testergebnis bestehe dann „in der Feststellung, welche Kompetenzstufe die Schülerin und der Schüler im Rahmen des jeweiligen Kompetenzmodells erreicht“ (S.71).

Für die Testentwicklung schlagen die Gutachter eine „wissenschaftlich qualifizierte Agentur vor, die die methodische Qualität der Instrumente sicherstellt“. Die Komplexität der Aufgabe bei weitgehend fehlender Tradition in der Entwicklung solcher Tests lasse eine einfache Lösung unrealistisch erscheinen. Sie bringe einen erheblichen Finanzierungsbedarf mit sich und es sei, wenn das Ganze funktionieren soll, „mit einer mehrjährigen Aufbau- und Übergangszeit zu rechnen“ (S.72 f.).

Ob ein so anspruchsvolles wissenschaftliches und bildungspolitisches Projekt bei den bereits bekannt gewordenen Interessen der KMK und einzelner Bundesländer an schnellen Standards eine reelle Chance bekommt, wird davon abhängen, ob eine kritische Öffentlichkeit bestehen bleibt, wenn die PISA- und IGLU-Debatte abgeflaut ist, und ihre Aufmerksamkeit dann auf die Frage richtet, inwieweit die bildungspolitischen Akteure in Bund und Ländern an einer Output-orientierten Steuerung unseres Schulsystems wirklich interessiert sind, die die Input-Steuerung über Lehrpläne, Lernmedien usw. ernsthaft in ihrer Wirksamkeit prüft.

### **Bildungsstandards, Lehrpläne und die Autonomie von Schule**

Welche Rolle spielen im Konzept von Bildungsstandards noch die Lehrpläne von 16 Bundesländern, die in den letzten drei/vier Jahrzehnten mit hohem personellen und materiellen Aufwand immer wieder umgeschrieben oder völlig neu gefasst wurden, - vor allem dort, wo die jeweilige Landesregierung einem Wechsel unterliegt? Die Verfasser der Expertise verstehen Bildungsstandards als „Orientierungshorizont“ für Schulentwicklung. Um allerdings mit Standards produktiv umgehen zu können, seien zusätzliche Anleitung, Unterstützung und Beratung der Schulen notwendig und das wiederum habe Folgen für die Lehreraus- und -fortbildung, für die Lehrplanarbeit, die Schulaufsicht und andere Institutionen der Schuladministration.

Das deutsche System, das einen detaillierten Lehrplan vorgebe, bei der Umsetzung dieses Inputs auf die Professionalisierung des Personals setze und auf eine Output-Kontrolle verzichte, habe in den Leistungsuntersuchungen von TIMSS und PISA damit deutliche Schwächen gezeigt, die jetzt durch nationale Bildungsstandards behoben werden sollen. Heißt das auf Lehrpläne zu verzichten? In Systemen mit konsequent Output-orientierter Steuerung verlieren, wie es in der Expertise heißt, zentrale Lehrpläne auf nationaler oder regionaler Ebene nahezu vollständig ihre Bedeutung als strukturierendes Element von Unterricht. Man gehe da von der These aus, „dass Lehrpläne langfristig ihre Funktion an eine zielgerichtete, der Autonomie der Einzelschule verpflichtete Standardorientierung abgeben, damit die angestrebten Kompetenzziele auch wirklich ermöglicht werden“ (S.76).

Die Gutachter versuchen zwischen beiden Steuerungssystemen zu vermitteln, zumal bei einer radikalen Umstellung auf Output-Orientierung die Einzelschule kurzfristig überfordert

seine könnte. Sie empfehlen darum eine Strategie der Steuerung, „in der die Leitfunktion nationaler Bildungsstandards und die Orientierungsfunktion von Lehrplänen systematisch gekoppelt werden, und zwar so, dass die Autonomie der Einzelschule gefördert wird“ (S.77). Das aber habe zur Konsequenz, dass voluminöse Lehrpläne mit oft noch sehr detaillierten Vorgaben auf sogenannte Kerncurricula reduziert werden müssten und so ein Steuerungssystem möglich werde, das einerseits anschlussfähig sei „an Kompetenzvorgaben, wie sie in Bildungsstandards entwickelt werden“ und andererseits offen „für zeitliche Sequenzierungen und konkrete Unterrichtsempfehlungen, wie sie zur Orientierung der alltäglichen Schularbeit unentbehrlich“ seien (S.77).

Dieses Konzept eines integrierten Input-/Output-orientierten Steuerungssystems scheint mir für die bildungspolitische Öffentlichkeit ein brauchbarer Maßstab zu sein um festzustellen, wieweit die KMK und einzelne Bundesländer sich für das Projekt nationaler Bildungsstandards engagieren und bereit sind, einer autonomer werdende Schule nicht mehr detaillierte Lehrpläne, sondern Kerncurricula vorzugeben, oder ob die Standardisierungsdebatte genutzt wird, um teilstandardisierte Abgangskontrollen für das Abitur auszubauen, für Grund-, Haupt- und Realschulen neue zentrale Abschlussprüfungen zu etablieren und im Übrigen an schulformbezogenen Lehrplänen zur Steuerung der Selektion festzuhalten. Wenn die Autonomie der Einzelschule die wesentliche Voraussetzung für Qualitätsverbesserung von Unterricht ist, so sind alle Maßnahmen, die die eigenverantwortliche Arbeit von Kollegien fördern, produktiv, die Standardisierung von Abschlussprüfungen hingegen ein massiver Eingriff in die Unterrichtsplanung im Vorfeld solcher Prüfungen und damit in die Verantwortung der Einzelschule für das Erreichen der Bildungsstandards.

## **Ausblick**

Das Projekt „nationale Bildungsstandards“, das, wie die Expertise überzeugend darlegt, Zeit in Anspruch nehmen wird, kann nicht bedeuten, dass reformwillige Schulen nun warten müssen auf erste verlässliche Ergebnisse des Projekts. Den Weg einer auf kollegialer Kooperation basierenden innerschulischen Reform, den die erfolgreichen deutschen PISA-Schulen und gewiss zahlreiche reformorientierte Schulen, die nicht getestet wurden, lange vor PISA beschritten haben, kann morgen jede andere Schule auch beschreiten. Wie erfolgreiche Schulen bei der Entwicklung eines eigenen Curriculums arbeiten, ist ja kein Betriebsgeheimnis. Kein Kollegium muss auf die in Aussicht gestellten nationalen Bildungsstandards und Tests warten. Das gilt für Grundschulen mit der oft alles überschattenden Zäsur am Ende des 4.Schuljahres; es gilt mehr noch für Schulen der Sekundarstufe I. So kann morgen schon jedes Gymnasium und jede Realschule über Maßnahmen individueller Förderung beraten, um die diskriminierenden Auswirkungen der Nichtversetzung oder des Abschiebens in weniger anspruchsvolle Schulformen zu mindern. Nicht um Mitschleppen und ein Absenken des Leistungsniveaus kann es gehen, sondern um Förderung und ein möglichst langes Offenhalten der Abschlüsse; das heißt allerdings auch, dass jede Schule der Sekundarstufe I das Recht haben muss, einen Hauptschulabschluss für die Schülerinnen und Schüler zu vergeben, die am Ende der Schulpflicht die allgemeinbildende Schule verlassen wollen. Von solchen Maßnahmen würden in jedem Falle Hauptschulen und integrierte Gesamtschulen profitieren, deren Arbeit durch abgeschobene Schülerinnen und Schüler ja nicht leichter wird.

Für einen solchen Reformkurs der einzelnen Schule, der sofort beginnen kann, plädieren auch diejenigen, die skeptisch sind, ob nicht doch bundesweit verbindliche Standards und Tests in unserem System dazu missbraucht werden, die Selektivität zu verstärken. So empfiehlt der Schulentwicklungsforscher Hans-Günter Rolff, kurzfristig in Unterstützungssysteme zu investieren und reformwilligen Schulen Fach- und Prozessberater

zur Seite zu stellen, die helfen bei der Entwicklung schuleigener Curricula, aber auch bei der schulinternen Evaluation von deren Wirksamkeit (ZEIT, 31.1.2002, S.31).

Wenn Bund und Länder an Qualitätsverbesserung des Unterrichts an deutschen Schulen ernsthaft interessiert sind und, von einer kritischen Öffentlichkeit gedrängt, in die Entwicklung nationaler Bildungsstandards und Tests investieren, können sie dafür auf das bereits vorhandene Know-how der deutschen Schulforschung zählen. Mit den Erfahrungen aus internationalen Studien wie TIMSS, PISA und IGLU und ihren speziellen Evaluationen an deutschen Schulen sollte es dieser Forschung in absehbarer Zeit möglich sein, nicht nur Standards und Tests zu entwickeln, sondern auch Parteien-übergreifende Vorschläge zur Reform des deutschen Schulsystems insgesamt zu machen. Dabei wird sich zeigen, dass wir nicht nur von Finnland oder Schweden lernen können, sondern auch von den zahlreichen erfolgreichen Reformschulen im eigenen Land.