

Herrmann, Ulrich

Die nationale Testservice-Agentur IQB. Der Abgesang auf pädagogische Schulentwicklung

Neue Sammlung 45 (2005) 2, S. 299-306

urn:nbn:de:0111-opus-25365

Erstveröffentlichung bei:



www.friedrich-verlag.de

Nutzungsbedingungen

pedocs gewährt ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit dem Gebrauch von pedocs und der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Kontakt:

peDOCS

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)

Informationszentrum (IZ) Bildung

Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main

eMail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Neue Sammlung

*Vierteljahres-Zeitschrift
für Erziehung
und Gesellschaft*

Herausgegeben von
Gerold Becker, Anne Frommann, Hermann Giesecke,
Wolfgang Harder, Hartmut von Hentig, Ludwig Liegle,
Katharina Rutschky, Christoph Scheilke und Jürgen Zimmer

Lisa Rosa

Der Untergang

WIEDERGEFUNDEN

Rolf Bongs

Ein Mann geht durch die Stadt

Karl Schlögel

Königsberg – Hannah Arendts Stadt

Karl Schlögel

An der „porta orientis“

Johannes Bilstein

Auto-Träume

Hartmut von Hentig

Ganztagsschule und mehr

DOKUMENT

Annemarie von der Groeben

Unsere Standards

Ulrich Herrmann

Die nationale Testservice-Agentur IQB

2

45. Jahrgang, Heft 2
April/Mai/Juni 2005

Klett-Cotta
Friedrich

In diesem Heft

berichtet *Lisa Rosa* von der Auseinandersetzung mit dem Film *Der Untergang*, den sie mit ihren Schülerinnen und Schülern auf deren Wunsch hin angesehen und diskutiert hat. Sie gibt einen Einblick in ihre Vorbereitungen, in den gemeinsamen Kinobesuch und die anschließenden Gespräche und entwickelt ein Verständnis vom Lernen, das die eigenen Fragen der Schüler und Lehrer zum Ausgangspunkt des gemeinsamen Nachdenkens im Unterricht, aber auch im Fachkolloquium macht. „Worüber die Schüler sich in den Gesprächen verständigt haben, war ihr Erleben, ihre Beunruhigung, ihre Suche nach einer für die nächste Zeit brauchbaren Haltung.“

Der Untergang

S. 173

drucken wir zum Gedenken an das Kriegsende vor sechzig Jahren in der Rubrik WIEDERGEFUNDEN das Portrait, das der Düsseldorfer Schriftsteller *Rolf Bongs* im Jahr 1945 nach der Rückkehr aus der Kriegsgefangenschaft von seiner Heimatstadt und den Menschen dort gezeichnet hat. So kommt er seiner vorrangigsten Aufgabe als Zeitgenosse nach: „Sehen und bezeugen.“

Ein Mann geht durch die Stadt

S. 199

schließt sich dem ein anderes Städtebild an, in dem *Karl Schlögel* im heutigen Kaliningrad nach Spuren der „unsichtbaren Stadt“ Königsberg sucht und mit den „Besuchern Kaliningrads, die aus Königsberg kommen [und] Zielpunkte ansteuern, die es gibt, obwohl sie nicht mehr existieren“ versucht, dem *horror vacui* zu begegnen. Die Notwendigkeit der Auseinandersetzung stelle sich jedoch auch für die heutigen Bewohner der Stadt: „Königsberg/Kaliningrad ist der zugespitzte Punkt, an dem sich erweist, ob eine Nation mit ihrer Geschichte, mit sich selbst ins Reine gekommen ist und die Kraft besitzt, aus der Anerkennung des Verlustes etwas zu machen.“

Königsberg – Hannah Arendts Stadt

S. 205

drucken wir die von *Karl Schlögel* anlässlich der Verleihung des Sigmund-Freud-Preises für wissenschaftliche Prosa gehaltene Rede, in der er seinen „Orient“ als den osteuropäischen Raum beschreibt, „der in der Epoche der Welt- und Bürgerkriege, der Krisen und Revolutionen verschwunden war“ und dessen *porta orientis* das geteilte Berlin oder das Prag der frühen sechziger Jahre gewesen seien. Die Aufgabe, der er seine Arbeit widmet, sieht er darin, dieses fremd gewordene Europa unserem Gesichtskreis zurückzugewinnen und „eine Sprache zu finden für einen geschichtlichen Erfahrungsraum, auf den wir bisher nur ungenügend eingestellt waren und in dem Träume wie Alpträume verborgen sind“.

An der „porta orientis“

S. 215

greift *Johannes Bilstein* den „alten Traum der Menschen“ auf, „dass man etwas selber und alleine mache“, und fragt nach früheren und heutigen Realisationen dieses Traums vom *auto*: vom Automobil über die Idee von der menschlichen Autonomie gegenüber einem allmächtigen Schöpfergott bis hin zum „Hilf mir, es selbst zu tun“ der Pädagogik und der Rede vom autonomen „Haus des Lernens“. Er gibt jedoch zu bedenken, dass in dieser Perspektive Traditionen und Seinsweisen aus dem Blick geraten, die den Akzent „eher auf Verschmelzung als auf Abgrenzung, eher auf das Ineinander als das Gegeneinander“ legen: „Oft ohne es zu merken verzichten wir auf die langsame und hingebungsvolle Lust des Gewiegt-Werdens.“

Auto-Träume

S. 221

trägt *Hartmut von Hentig* aus eigenem Wissen und eigener Erfahrung und aus literarischen Zeugnissen zusammen, was Internate, insbesondere die Landerziehungsheime organisatorisch, vor allem jedoch was sie pädagogisch von einander und von anderen Ganztagschulen unterscheidet. Jene seien „in erster Linie ein anderer Weg von der Kindheit durch die Pubertät zum Erwachsenenleben“, sie lösten das „Problem von Anpassung und Emanzipation, das wir Pubertät nennen“, anders als andere Einrichtungen: durch Verschärfung.

Ganztagschule und mehr

S. 237

drucken wir als DOKUMENT eine Sammlung von Standards „für eine gute Schule“, die sich als Korrektiv zum gegenwärtigen Trend versteht, „die Qualität von Schulen allein an den Ergebnissen zentraler fachlicher Tests zu messen“. *Anne-marie von der Groeben* und ihre Mitautoren wollen ihre Standards als „denen für fachliches Lernen vor- und übergeordnet“ verstanden wissen und plädieren für andere Formen und Verfahren der Evaluation, denn „Schulqualität entscheidet sich an Prozessen, die in ihrem notwendig sehr komplexen Kontext durch zentrale Wissensprüfungen nicht sichtbar gemacht werden können.“

Unsere Standards

S. 253

nimmt *Ulrich Herrmann* eine Rede des Leiters des von der KMK gegründeten Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen, Olaf Köller, zum Anlass, auf die eigentliche Aufgabe des Instituts aufmerksam zu machen, dem es nicht um Qualitätsentwicklung, sondern um „Leistungskontrolle in den öffentlichen staatlichen allgemeinbildenden Schulen“ gehe. Er bemängelt die Ferne der diskutierten Vorgaben vom Berufsalltag der Lehrer, den problematischen Empirie-Begriff und die „enge Fokussierung auf Tests“. Wichtiger sei es zu fragen, worin sich eine gute Schule von anderen unterscheidet: „durch gute Anleitung zum Selberlernen, durch das Schulleben, durch Freude am Gelingen, durch die Gewissheit der Selbstwirksamkeit“.

Die nationale Testservice-Agentur IQB

S. 299

Autoren

S. 307

Die nationale Testservice-Agentur IQB

Der Abgesang auf pädagogische Schulentwicklung*

Von Ulrich Herrmann

„Wir geben an den Examina zu Grunde; die meisten, welche sie bestehen, sind dann so abgewirtschaftet, daß sie irgend einer Initiative unfähig sind, sich gegen alles, was an sie herankommt, möglichst ablehnend verhalten.“

Otto von Bismarck

DIDACTA 2005 in Stuttgart. FORUM BILDUNG. Angekündigt ist Professor Olaf Köller vom Berliner Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB). Thema: „Was macht eine gute Schule besser, Herr Köller? Kriterien für eine Beurteilung der Schulqualität“. Da muss man genau zuhören, denn Professor Köller leitet das neu gegründete KMK-Institut an der Berliner Humboldt-Universität, das jene „Bildungsstandards“ entwickeln soll, die die deutsche Kultusbürokratie aus dem PISA-Tal der Tränen herausführen soll. Wird Herr Köller also das Arbeitsprogramm des Instituts vorstellen?

Leider wurde nichts draus: Herr Köller sprach gar nicht zum angekündigten Thema, sondern über „Was macht Unterricht besser?“, aber auch darüber nicht wirklich, sondern – nach einem „oder:“ – über „Wann verlaufen Lernprozesse erfolgreich?“ Aber erstens ist dieses „oder“ irrig, denn „erfolgreiche Lernprozesse“ sind zwar ein wünschenswerter Effekt von Unterricht, charakterisieren diesen aber nicht als solchen; und zweitens sind die *Verläufe* von Lernprozessen einstweilen neurowissenschaftlich so wenig aufgeklärt, dass von diesen nur sehr bedingt auf

* Die Entwicklung nationaler „Bildungsstandards“ war nach der Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse im Dezember 2001 eine Forderung, auf die sich scheinbar alle einigen konnten, wobei unklar blieb, was die einzelnen Befürworter jeweils darunter verstanden. Da setzte erst die im Frühjahr 2003 vorgelegte Expertise von Eckhard Klieme und anderen „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ die notwendigen Maßstäbe (denen die mittlerweile bereits beschlossenen „abschlussbezogenen Bildungsstandards an ausgewählten Schnittstellen der allgemeinbildenden Schulen“ kaum genügen dürften). „Standards“ sind nur sinnvoll, wenn auch überprüft wird, ob sie erreicht wurden. Das geschieht durch verbindliche Testverfahren, die derzeit entwickelt werden. Der nachfolgende Text von Ulrich Herrmann fragt nach den pädagogischen Kosten dieser Konzentration auf das Überprüfen von Schülerleistungen. Es wird nicht verwundern, dass er von den Herausgebern unterschiedlich beurteilt wurde. Am Ende hat sich aber die Mehrheit für eine Veröffentlichung ausgesprochen, weil hier in zugespitzter, teilweise ironisch-polemischer Weise eine Entwicklung zur Diskussion gestellt wird, die das deutsche Schulwesen entscheidend verändern könnte. Selbstverständlich haben wir Olaf Köller angeboten, eine Entgegnung oder Richtigstellung zu schreiben, die dann ebenfalls in diesem Heft veröffentlicht worden wäre. Er konnte sich dazu nicht entschließen.

Gerold Becker

„gute Schule“ oder auf „besseren Unterricht“ geschlossen werden kann, abgesehen davon, dass Herr Köller diesem Aspekt überhaupt keinen Gedanken gönnte. Das ist auch nicht verwunderlich: Herr Köller soll mit dem IQB gar keine „Bildungsstandards“ entwickeln, sondern Schulleistungstests (so steht es jedenfalls in wünschenswerter Klarheit in den Anforderungsprofilen der Stellenausschreibungen des Instituts für die gesuchten Mitarbeiter). In diesem Sinne ist auch die Bezeichnung des Instituts irreführend (mal von „zur“ statt „für“ abgesehen): Es geht gar nicht um „Qualitätsentwicklung“ und auch nicht „im Bildungswesen“ (wo ist „im“?), sondern um Leistungskontrolle in den öffentlichen staatlichen allgemeinbildenden Schulen (dort ist „im“). Das kann man ja wollen und machen, aber dadurch wird nur von den Problemzonen der PISA-Befunde abgelenkt, die die PISA-Konsortien selber herausgestellt haben.

An diesem Ablenkungsmanöver beteiligte sich auch Herr Köller in Stuttgart. Eingangs betonte er gleich mehrmals, was gar nichts mit seinem Thema zu tun hatte: Die Schulstrukturdebatte über das dreigliedrige Schulsystem (in Wahrheit ist es wenigstens viergliedrig) stehe nicht an, weil das Argument „System“ keine Qualitätsaussagen oder -garantien hergebe. Das kommt aber doch wohl auf den Standpunkt an, von dem aus man die PISA-Befunde betrachten will. Herr Schleicher von der OECD ist da völlig anderer Auffassung. Und es bleibt doch allemal bei dem Befund, dass die Sortierung der Kinder nach der Grundschule offensichtlich zu massenhaften Fehlplatzierungen führt, dass wir viele Potenziale nicht ausschöpfen, weil immer noch gefragt werden muss: „Passt das Kind zur Schule?“, und nicht: „Passt die Schule zum Kind?“ Das *pädagogische* Motiv der Strukturdebatte ist denn auch seit den fünfziger Jahren gar nicht die durchschnittlich erwartbare oder wünschenswerte Schulleistung, sondern die Minderung der Zerstörung von Entwicklungspotenzialen bei Kindern und die Senkung des Erwartungsdrucks, den Eltern und Kinder hinsichtlich der Schullaufbahnentscheidung bereits im dritten Grundschuljahr erzeugen und erleiden.

Strukturdebatte findet also nicht statt. Bleiben wir beim Näherliegenden: bei der Qualität von Unterricht und von erfolgreichen Lernprozessen. Diese Qualität hängt für Köller nach allem, was „wir“ „empirisch“ wissen, von „Instruktionsvariablen“ und weniger von „Klimavariablen“ ab. Das Variablenmodell (von Weirner und Helmke aus ihrer Münchner Grundschulstudie) als PISA-Rahmenmodell ist maßgeblich: Kästchen beinhalten „Daten“, Pfeile signalisieren „Wirkungen“, „Folgen“ bzw. „Effekte“. Aus diesem „Modell“ geht zweierlei aber mit Sicherheit nicht hervor: *Qualität* von Unterricht und der *Prozesscharakter* von Lernprozessen.¹ Zudem ist jedes Modell keineswegs „empirisch“, sondern heuristisch bzw. hypothetisch und sagt wenig darüber aus, was in der „Wirklichkeit“ „wirklich“ oder „wirksam“ ist (nachzulesen für jene, denen Philosophen zu „schwammig“ sind, im Jubiläumsjahr bei Albert Einstein). Über die Wirksamkeit von „Klimavariablen“ besteht in einer „evidenz-basierten“ Argumentation gar

¹ Dazu die methoden- und theoriekritische Erörterung von Udo Rauin: Die Pädagogik im Bann empirischer Mythen – Wie aus empirischen Vermutungen scheinbare pädagogische Gewissheit wird. In: Pädagogische Korrespondenz 2004, Heft 12, S. 39–49.

kein vernünftiger Zweifel (bei keinem Betriebs- oder Schulforscher; Betriebs- und Schulleiter können das zum Beispiel direkt am Krankenstand der Mitarbeiter ablesen), aber im „empirischen“ Sinne lässt sich das nicht „feststellen“, wenn man Kausalitäten „feststellen“ und nach den Regeln der Forschung belegen will, was nicht funktionieren kann, wenn es sich zum Beispiel um emergente oder unstetige Prozesse, um Wechselwirkungen von hoher Komplexität oder um „Nebenwirkungen“ unter situativen Umständen handelt. Das Insistieren auf „Empirie“ ist also durchaus geeignet, die „Wirklichkeit“ zu verfehlen. „Man sieht nur, was man kennt“ – Goethes Kommentar zur Differenz von „Empirie“ und „Wirklichkeit“. Das Abweisen der reflektierten Wirklichkeitserfahrung von Schulpraktikern hat für „Empiriker“ peinliche Folgen: Handlungssysteme (wie „Unterricht“), die aus intersubjektiv-interaktiver Praxis hervorgehen, folgen der Natur der Sache nach nicht den Techniksystemen, die eine Logik und Technik der Beherrschung bzw. der Herstellung von Objekten befolgen. Schulleistungen lassen sich nicht herstellen, in einem gewissen Maße wohl bewirken, in der Regel allenfalls hervorrufen – wenn die Schülerinnen und Schüler mitspielen. Woraus folgt, dass kluge Lehrkräfte über das Kräfte- und Wirkungsfeld „Unterricht“ (und seine Kontexte) allemal mehr wissen als die sog. Empiriker, von denen sie sich weder verstanden noch unterstützt fühlen. Franz E. Weinert hat nicht ohne Grund der enorm ausgeweiteten und ausdifferenzierten empirischen pädagogisch-psychologischen Forschung der letzten Jahrzehnte ihre völlige Wirkungslosigkeit im schulisch-unterrichtlichen Kontext bescheinigt.²

Da Unterricht ein praktisch-kommunikatives und kein technisches „Beibring“-Geschehen ist, dessen Ergebnisse nicht kausal hergestellt, sondern immer nur experimentell herbeigeführt werden können, ist die Ausgangserwartung, „Unterrichtsmerkmale“ und „Instruktionsvariablen“ – so Köller – ermöglichten die Vorhersage von Leistungen und Lernerfolgen, einigermaßen kühn, zumal der Schüler als „Adressat“ von und „Agent“ im Unterricht, als individueller Lerner, als alleiniger (!) „Leistungsbringer“, als die alles entscheidende „Variable“ des Lernens (nämlich wegen der Individualität seines Gehirns!) gar nicht vorkommt. Mithin wird die PISA-Last mal wieder auf dem letzten und schwächsten Glied der Kette abgeladen: auf den Schülern und den von ihnen geforderten Leistungen, anstatt

² „Es ist offensichtlich, dass die postulierten und in der einschlägigen Literatur vielfach propagierten Instruktionsprinzipien mehr Probleme aufwerfen, als dass sie spezifische Handlungsanweisungen liefern. Diese Situation wird sich auf der Basis der gegenwärtig bevorzugten Forschungsstrategien auch künftig kaum verändern. Instruktion bleibt vermutlich die wissenschaftlich zwar fundierte, aber nur durch gesunden Menschenverstand, praktische Vernunft und plausible Erfahrungsgeneralisierung nutzbare Anwendung von Prinzipien, die eigentlich keine Prinzipien sind. Änderung verspricht allein der Vorschlag Bereiters (1990), von der bloßen Anwendung traditioneller Lerntheorien zur Entwicklung pädagogisch orientierter Lernmodelle überzugehen“ aufgrund unterrichtsbezogener „anwendungsorientierter Fragestellungen“. Franz E. Weinert: Lerntheorien und Instruktionsmodelle. In: Ders. (Hg.): *Psychologie des Lernens und der Instruktion*. (Enzyklopädie der Psychologie, D I 2) Göttingen 1996, S. 1–48, hier S. 41. Carl Bereiter: *Aspects of an Educational Learning Theory*. In: *Revue of Educational Research* 60/1990, S. 603–624.

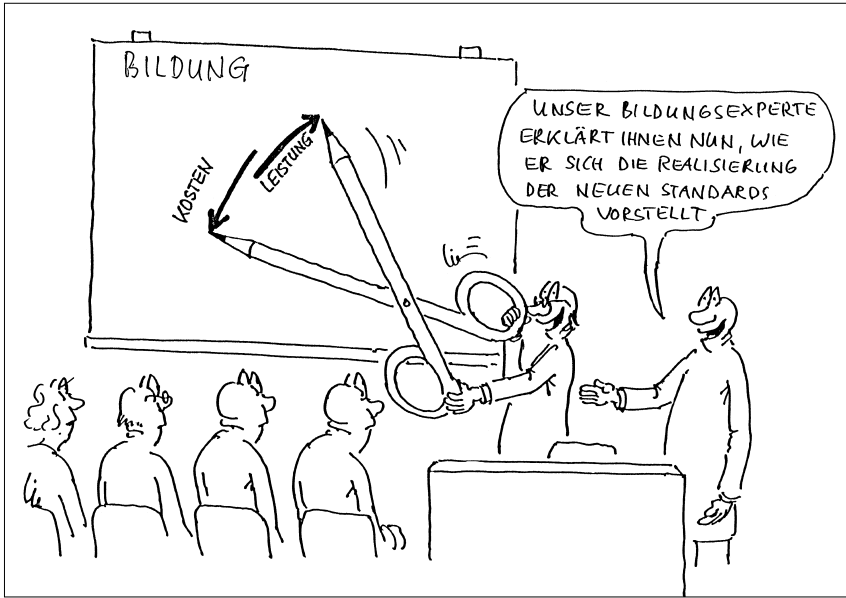
mal vorn anzufangen: Klassengröße, Lehrerqualifikation, moderne Selbstinstruktionsmaterialien, moderne Arbeitsformen, gezielte Stützung und Förderung durch entsprechend geschultes zusätzliches Personal im Ganztagsbetrieb.³

Köller hat die zehn Merkmale von „gutem Unterricht“ dem neuesten Buch von Hilbert Meyer⁴ entnommen, Merkmale, die einen *idealen* Unterricht beschreiben in *idealen* Unterrichtssituationen, womit man Lehrerinnen und Lehrer nur erstauen und verärgern kann: Neben den sachlichen Anforderungen an die Lehrkräfte handelt es sich vor allem um sinnstiftendes Kommunizieren, Sinnkonferenzen, Lerntagebücher; Reichtum an Inszenierungstechniken; individuelles Fördern, Geduld und Zeit, individuelle Lernstandsanalysen und individuelle Förderpläne; passgenaue Übungsaufträge, gezielte Hilfestellungen; vorbereitete Umgebungen. Was hat das mit einem Berufsalltag zu tun, in dem meist nicht einmal die Rahmenbedingungen für „normalen“ Unterricht gegeben sind: fehlende Zeitbudgets für alle Aktivitäten, die „guten Unterricht“ erst ermöglichen, vom ungestörten, geförderten, gelingenden selbstorganisierten Lernen der Schüler ganz zu schweigen? Die künftigen Tests aus dem Hause Köller gehen davon aus, dass „guter Unterricht“ stattgefunden hat, dass alle Schülerinnen und Schüler zu einem bestimmten Zeitpunkt ihres Lebens- bzw. Schulbesuchsalters gemeinsame Kompetenzen erreicht haben können, dass dies auf langfristig wirksamem und kumulativem Lernen beruht und auch noch schulformübergreifend festgestellt werden kann – alles Unterstellungen und Hypothesen mit wenig Realitätsgehalt. Was „guter Unterricht“ unter Alltagsbedingungen sein könnte, wäre erst einmal zu klären; die Auf-den-Punkt-Messung verschärft den jetzigen Schulunfug „Lernen und Vergessen“ und desavouiert die modernen Formen der (kooperativen) Leistungserbringung, das kumulative Lernen tritt demzufolge gar nicht ein, und gerechterweise müsste die Schulleistung doch wohl schulformspezifisch erhoben werden? Hans Brügelmann (Siegen) und Georg Lind (Konstanz) haben mehrere Untersuchungen über die sinn- und erfolglose Testeritis in den USA vorgelegt – hat sich das IQB schon verbunkert? Brügelmann hat außerdem im zahlreichen Stellungnahmen auf eine Lernpraxis in Grundschulen hingewiesen, die sehr erfolgreich ist (vgl. IGLU) und die durch die jetzt angestrebte punktuelle Testleistungserhebung ruiniert werden könnte – zeichnet sich das Ende einer pädagogischen Schulentwicklung ab? Es droht bei dieser engen Fokussierung auf Tests, wenn die gesamten Voraussetzungen für sinnvolles Evaluieren ausgeblendet bzw. gar nicht geschaffen werden. Denn systematisch gesehen⁵ müsste zunächst eine

³ Man könnte sich ja auch sehr gut nach niederländischem Vorbild ein IQB für „Standards“ von Lehrerleistungen denken oder eines für Schulbau, -ausstattungen, Vielfalt von Bildungsanregungen im Ganztagsbetrieb usw. Vor Jahrzehnten setzte die Reform der Berufsausbildung nicht bei den Leistungsanforderungen an die Lehrlinge an, sondern bei der Qualifikation der Ausbilder und der Ausstattungsstandards der Betriebe und Lehrwerkstätten!

⁴ Hilbert Meyer: Was ist guter Unterricht? Berlin 2004.

⁵ Hermann Astleitner: Standard-basiertes Testen und Lernen. Ein Systematisierungsversuch. Typoskr. Universität Salzburg 2004.



Unterrichtsgestaltung mit Lehr-Lern-Aufgaben auf der Basis erprobter effektiver (Selbst-)Instruktion erfolgen („standard-basiertes Unterrichten“), wobei eine entsprechende aktivierende *Aufgabengestaltung* lernförderliche Elemente enthält („standard-basiertes Lernen“), als Variationen prototypischer Aufgaben, die aufgrund einer fachdidaktischen *Aufgabenanalyse* sowohl klare Kompetenzziele („Standards“) enthalten, aber auch von adäquater emotionaler Stimmigkeit gekennzeichnet sind, sodass schlussendlich auch *Testaufgaben* konstruiert werden können, auch diese abgestimmt – wie der Unterricht selber – auf die Schüler-, Lehrer- und Fachmerkmale (Geschlecht, Alter, Persönlichkeit, fachlich unterschiedliche Anforderungen). Astleitner resümiert: „Alle diese Typen von Aufgaben stehen miteinander in Beziehung, was die Gestaltung von Bildungsstandards zu einem komplexen Unterfangen macht, dessen sich Experten und Entscheidungsträger bewusst sein sollten.“ Die des IQB waren es: Diese Prozeduren wird, kann und soll das IQB nicht in Gang setzen, dazu fehlen ihm die Mittel, das Personal und die Zeit; folgerichtig geht es gar nicht mehr um „Bildungs“-, sondern um Leistungsstandards. Man geht munter ans Werk des Ausarbeitens von testgerechten Aufgaben, deren Bewältigung den „Regelstandard“ definiert. Woher der kommt, ist unerfindlich; der eindringliche Rat von Staatsrat a. D. Hermann Lange (Hamburg), nur Mindeststandards festzulegen, wird missachtet. Wen kümmert’s schon, wenn viele Schülerinnen und Schüler wieder mal bescheinigt bekommen, dass sie unter der Messlatte geblieben sind? Doch wer verantwortet eigentlich diese Demütigungen?

Köller hatte auch noch acht „Prinzipien effektiver Klassenführung“ zu bieten⁶, bei denen jeder Lehrkraft in ihrem „normalen“ überlasteten und überfordernden Arbeitsalltag schwarz vor Augen werden muss: Allgegenwärtigkeit der Lehrkraft; Reibungslosigkeit und Schwung, gleichmäßiger Unterrichtsfluss ohne unnötige Unterbrechungen; bei Zuwendung zu einem einzelnen Schüler hat die Lehrkraft weiterhin das Geschehen in der Klasse im Griff (!); phantasievoll gestaltete Einzelarbeitsphasen, passgenaue Formulierung und angemessenes Anspruchsniveau von Aufgaben usw. Herr Köller referierte in Baden-Württemberg: Dort ist der Klassenteiler aufgehoben worden; eine Lehrkraft hat fünf oder sechs Schulklassen an einem Vormittag, im achtjährigen Gymnasium auch meist noch zwei am Nachmittag; Ausbildung der Lehrkräfte in modernen Lehr- und Moderationsmethoden, für Prävention und Diagnostik: null. Eine Lehrerin hat denn auch mit bewegendem Worten Herrn Köller klarzumachen versucht, dass seine Ausführungen ins Reich der Träume gehören – wenn die Konsequenzen nicht eher zu Alpträumen Anlass geben würden.

Abgesehen davon: Die Schüler kamen auch hier nicht vor. Wie effektives Lernen in Modell- und Reformschulen aussieht, das ist in den Vorstellungen von Testpsychologen offensichtlich ein blinder Fleck, desgleichen, was diese Schulen zu guten Schulen macht, wodurch sie sich von anderen unterscheiden: unter Umständen weniger durch guten Unterricht, sondern durch gute Anleitung zum Selberlernen, durch das Schulleben, durch Freude am Gelingen, durch die Gewissheit der Selbstwirksamkeit. Die „operativen“ im Unterschied zu den „idealistischen“ Prinzipien „guten Unterrichts“ sind ja durchaus bekannt⁷, unter anderem: Unterricht als Gelegenheit zum reflexiven Lernen, in einem emotional stimmigen Rahmen: Reduktion negativer und Förderung positiver Gefühle; Stärkung der Stärken, gerechte Bewertung der individuellen Leistungsentwicklung; verschiedene Formen der Leistungserhebung und -bewertung, die der individuellen Mehrdimensionalität der Schülerpersönlichkeit gerecht werden; selbstorganisiertes und selbstreguliertes Lernen. Hier stimmen (1) das moderne Funktionsverständnis des Gehirns als eines autonomen Konstrukteurs von Sinn und Bedeutung, (2) die bildungstheoretische Auffassung von Selbstentwicklung und Selbstbildung durch Selbsttätigkeit und Selbstwirksamkeit sowie (3) das konstruktivistische Verständnis von Unterricht als Anregung zu individueller Aneignung überein: alles Aspekte, die man in Köllers Vorstellungen von Unterricht und Lernen vergeblich sucht. Stattdessen will er uns die Bedeutung von „Klimavariablen“ ausreden.

Die Frage, woher die Leistungsmotivation kommen soll, die die Schüler zu entsprechendem Leistungsverhalten anspricht, lässt Köller ebenfalls außen vor. Aber genau diese Frage ist es, die beantwortet werden muss, wenn die Masse der Schüler aus ihrer Lethargie und die riesige Zahl der „ausbrennenden“ Lehrkräfte aus ihrer Sisyphus-Arbeit herausgeholt werden sollen. Jetzt reden alle von *output* (gemeint

⁶ Jacob S. Kounin: *Discipline and group management in classrooms*. New York 1970.

⁷ Hermann Astleitner: *Prinzipien guten Unterrichts. Forschungsergebnisse für eine kognitiv, motivational und emotional wirksame Unterrichtspraxis*. Im Internet unter: www.qis.at/material/astleitner_unterrichtsqualitaet.pdf

ist *outcome*), vergessen aber anscheinend den erforderlichen *input* und auch die „Mediationsprozesse“ (Helmke), durch die eine Disposition oder Haltung sich in aktives Leistungsverhalten umzusetzen vermag.⁸ Die Gehirnforschung hat im letzten Jahrzehnt wichtige Faktoren und Sachverhalte herausgefunden, die im Gehirn jene Prozesse, die wir lernen, erinnern, verknüpfen, denken nennen, begünstigen oder unterbinden – und zwar unabhängig von unserer willentlichen Beeinflussung (die meist gar nicht gegeben ist) und erst Recht jenseits von Lernmodellen der Pädagogischen Psychologie, die dies noch gar nicht zur Kenntnis genommen hat. Köllers Aussagen über Unterricht und Lernen sind daher nicht nur realitätsblind, sondern, gemessen am Stand unseres gleichwohl noch sehr vorläufigen Wissens darüber, wie das Gehirn lernt, von gestern. Gerhard Roth, Gehirnforscher in Bremen, formuliert das so: Der Grundirrtum der Pädagogischen Psychologie des Lehrens und Lernens besteht in der Annahme von Lernen als Informationsverarbeitung aufgrund von Instruktion. Das Gehirn ist nämlich kein passiver Speicher, den man optimieren könnte, sondern das Gehirn generiert von sich aus, ohne unsere willentliche Beeinflussung und für uns unbewusst, Bedeutungen und Bedeutungszusammenhänge, und wenn das nicht gelingt, laufen die synaptischen Übertragungen entweder ins Leere, ins Chaos oder sie werden schließlich elektro-chemisch gelöscht (was bildgebende Verfahren zu visualisieren vermögen). Fazit: „Wissen kann nicht übertragen werden; es muss im Gehirn eines jeden Lernenden neu geschaffen werden.“

Daraus folgt, dass im Prinzip jedes einzelne Gehirn für seine schon vorhandenen Schaltungen und neuronalen Repräsentationen sein spezifisches Anregungspotenzial braucht. Alte Schulweisheit. Von der könnte wider Erwarten auch das IQB profitieren, denn: Das Institut ist zwar noch gar nicht arbeitsfähig, aber schon – so Köller – hat man für Mathematik 1000 Aufgaben eingesammelt, die jetzt zu testgerechten Aufgabenpools umgearbeitet werden sollen. Zum Beispiel: Die Schüler sollen ausrechnen, ob es eine Zeitersparnis bringt, wenn ich auf einer Hauptstraße von A nach B mit 50 Stundenkilometer fahre oder einen abkürzenden Schleichweg mit 30 Stundenkilometer. Dass man so etwas ausrechnen können sollte, mag ja sein, aber die Schüler sollten doch wohl etwas anderes lernen: nicht ausgerechnet mal wieder nach dem Faktor Zeit gucken (Eile und Stress!), sondern ob der Verkehr glatt läuft (Rücksichtnahme), ob der Schleichweg durch ein Wohngebiet führt (Gefährdung von spielenden Kindern!), welche Fahrweise am wenigsten Treibstoff verbraucht (Umweltbewusstsein). Diese Aufgabe kann man so oder so oder noch anders anbieten und einsetzen. Aber eines sollte klar sein: Es darf nicht in Vergessenheit geraten, wozu Schulunterricht stattfindet, was erziehender und bildender Unterricht ist. Außerdem würden uns die Gehirnforscher darüber belehren, dass eine so für sich genommen langweilige Aufgabenstellung, die für

⁸ Andreas Helmke: Selbstvertrauen und schulische Leistungen. Göttingen 1992; zitiert bei Weinert (wie Anm. 2), S. 23 f. Helmke schlussfolgert, dass die Wirkung der „Mediatoren“ (wie Anstrengungsintensität, Leistungsangst usw.) zu einer anderen Orientierung der Leistungsforschung führen müsste – woran man sieht, dass die üblichen Leistungstests wohl nur zum Teil messen, was sie vorgeben zu messen, und dass sie vor allem offensichtlich nicht mal psychologisch intelligent gemacht sind.

die Kinder ja keinen „Sitz im Leben“ hat, das Gehirn deaktiviert, weil keine Geschichte erzählt wird, die die Alternative der Wegwahl spannend macht. Nein, ohne modernes Wissen darüber, wie das Gehirn lernt, lassen sich vielleicht Testaufgaben konstruieren, aber die Entfernung von „Bildungsstandards“ und „gutem Unterricht“ nimmt dramatisch zu. Könnte es sein, dass das eingeschlagene Verfahren die Verschärfung des Falschen darstellt? Die katholische Deutsche Bischofskonferenz hat denn auch mit wünschenswerter Deutlichkeit klargemacht, dass sie nicht davon ausgeht, dass Schulen in katholischer Trägerschaft sich ihre Bildungsarbeit durch diese Art von Leistungsstandards demolieren lassen. (Was ja nicht bedeutet, dass sie bei den Abschlüssen nicht vergleichbare Leistungsniveaus erreichen müssen.)

Am Beginn dieser „Bildungsstandards“-Debatte hatte es mal geheißt (im Klieme-Gutachten⁹), man benötige etwa zehn Jahre, um erstens Kompetenz-„Modelle“ und zweitens darauf bezogene Aufgaben vor allem mithilfe der Fachdidaktiker zu erfinden und zu erproben, und – so wäre zu ergänzen – drittens müssten wie in der Schweiz erst einmal „Lernstandserhebungen“ durchgeführt werden, denn die PISA-Ergebnisse sind ja nicht zuletzt darauf zurückzuführen, dass die Lehrkräfte bei der Absehung der deutschen Aufgaben die Leistungen ihrer Schülerschaft sehr falsch eingeschätzt (nämlich überschätzt) hatten. Nichts von alledem. Die KMK will jetzt „Erfolge“ und „Ergebnisse“ sehen, also sollen Lehrer und Schüler sich mal kräftig an die neuen Aufgabenpools halten. Na wunderbar, dann können wir uns alle anderen Investitionen schenken – für Gebäude und Personal, Aus- und Fortbildung, individuelle Förderung, Arbeitsmaterialien und Motivation, Elternarbeit und kooperative Schulentwicklung (Zusammengehen von Haupt- und Realschulen bzw. Realschulen und Gymnasien, schon aus demografischen Gründen!). Die Schulen bekommen vom Institut Aufgabensammlungen für zentrale Tests und für Vergleichsarbeiten – so die „Kernaufgaben des IQB“ nach Köller –, und das war’s dann wohl. Laufzeit der Mitarbeiterverträge: zwei, drei Jahre, Laufzeit des Instituts: vorerst fünf Jahre. Das ist eine gute Nachricht: Das Ende ist absehbar.

⁹ Eckard Klieme u. a.: Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Im Auftrag des BMBF. Im Internet unter: www.dipf.de/publikationen/volltexte/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf