

Herrmann, Ulrich

"Bildungsstandards" - Erwartungen und Bedingungen, Grenzen und Chancen

Zeitschrift für Pädagogik 49 (2003) 5, S. 625-639

urn:nbn:de:0111-opus-38955

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird 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.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Inhaltsverzeichnis

Essay

Ulrich Herrmann

„Bildungsstandards“ – Erwartungen und Bedingungen, Grenzen und Chancen 625

Allgemeiner Teil

Peter H. Ludwig

Partielle Geschlechtertrennung – enttäuschte Hoffnungen? Monoedukative Lernumgebungen zum Chancenausgleich im Unterricht auf dem Prüfstand 640

Jürgen Raithel

Mutproben im Übergang vom Kindes- ins Jugendalter. Befunde zu Verbreitung, Formen und Motiven 657

Jürgen Wiechmann

Der Wissenstransfer von Innovationen – die Perspektive der Schulen als aktive Handlungseinheiten 675

Michiel Kagchelland/Raf Vanderstraeten

Die Anfänge der protestantischen Erweckung in den Niederlanden: Religionspädagogische Deutungen der Hochwasserkatastrophe von 1825 695

Marc Depaepe/Frank Simon

Freiluftschulen: eine historisch-pädagogische Randerscheinung als Reflex sozial-historischer Modernisierungsprozesse? Das Beispiel Belgiens 718

Diskussion

Heinz-Elmar Tenorth

Gefangen in der eigenen Tradition – Erziehungswissenschaft angesichts des Nationalsozialismus. Eine Sammelbesprechung neuerer Veröffentlichungen 734

Besprechungen

Klaus Prange

Hans-Uwe Otto/Thomas Rauschenbach/Peter Vogel (Hrsg.): Erziehungswissenschaft in Studium und Beruf. Eine Einführung in vier Bänden 756

Fritz Osterwalder

Barbara Friehs: Das amerikanische Schulwesen zwischen Marktideologie und staatlicher Verantwortung. Standardisierung, Privatisierung und Wettbewerb als Reformprogramm für das amerikanische Schulsystem 759

Ulrich Raiser

Werner Schiffauer/Gerd Baumann/Riva Kastoryano/Steven Vertovec (Hrsg.): Staat – Schule – Ethnizität. Politische Sozialisation von Immigrantenkindern in vier europäischen Ländern 763

Sigrid Blömeke

Lilian Fried: Pädagogisches Professionswissen und Schulentwicklung. Eine systemtheoretische Einführung in Grundkategorien der Schultheorie 765

Marcelo Caruso

Daniel Tröhler/Simone Zurbuchen/Jürgen Oelkers (Hrsg.): Der historische Kontext zu Pestalozzis „Methode“. Konzepte und Erwartungen im 18. Jahrhundert 769

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 773

Beilagenhinweis:

Dieser Ausgabe der Z.f.Päd. liegen Prospekte des Schneider Verlag, Baltmannsweiler, bei.

Content

Essay

Ulrich Herrmann

“Educational Standards” – Expectations and conditions, limits and opportunities	625
---	-----

Articles

Peter H. Ludwig

Partial Separation of the Sexes – Disappointed Hopes? An assessment of mono-educative learning environments for equalizing educational opportunities	640
--	-----

Jürgen Raiethel

Tests of Courage During the Transition from Childhood to Adolescence – Findings concerning their dissemination, forms, and motives	657
--	-----

Jürgen Wiechmann

The Transfer of Knowledge on Innovations – The perspective of schools as active units of action	675
---	-----

Michiel Kagchelland/Raf Vanderstraeten

The Beginnings of the Protestant Awakening in the Netherlands: Religious and pedagogical interpretations of the flood disaster of 1825	695
--	-----

Marc Depaepe/Frank Simon

Open-Air Schools: A marginal appearance in pedagogical history as a reflection of socio-historical processes of modernization? The example of Belgium	718
---	-----

Discussion

Heinz-Elmar Tenorth

Caught in its Own Tradition – Educational science in view of National Socialism. A collective review of recent publications	734
---	-----

Book Reviews	756
--------------------	-----

New Books	773
-----------------	-----

Ulrich Herrmann

„Bildungsstandards“ – Erwartungen und Bedingungen, Grenzen und Chancen¹

Zusammenfassung: „Bildungsstandards“, „Kerncurricula“, „Kompetenzmodelle“, „Schulautonomie“, „Schulevaluation“, „von der Input- zur Output-Steuerung“ – so lauten wichtige Schlagworte der derzeitigen bildungs- und schulpolitischen Debatte, und je nach Diskussionszusammenhang findet jeder sein „Patentrezept“ bzw. sein „Allheilmittel“, wo doch jahrzehntelang „gar nichts ging“. Offensichtlich hat die PISA-Studie in der Bundesrepublik seit langer Zeit zum ersten Mal wieder eine Bildungsdebatte ausgelöst, bei der die Beteiligten tatsächliche Veränderungen auf den Weg bringen wollen (Roeder 2003; Ingenkamp 2002).

1. Rückfragen und Klärungen

Auch die PISA-Folgen-Debatte und -Politik wird keine Allheilmittel hervorbringen, denn diese gibt es nicht, weil es sie nicht geben *kann*. Das hat einen leicht einzusehenden Grund: Institutionen und Personen, Faktoren und Prozesse, Ziele, Erwartungen und Interessen, Realbedingungen und Beteiligungsvoraussetzungen bei Bildungsprozessen bilden fast unauflösbare Ursachen-, Bedingungs- und Wirkungszusammenhänge, sodass sich individuelle bildungsbiografische Ursachen- und Wirkungszusammenhänge, die sich mit relativ einfachen und leicht kontrollierbaren Instrumenten überprüfen und verändern ließen, gar nicht oder nur sehr schwer herausfinden lassen.

Es muss strikt darauf geachtet werden, dass statistische Befunde und Mittelwerte (Korrelationen und Verknüpfungen) und die ihnen im Design der Erhebung zugrunde liegenden Dimensionen und Konstruktionen von „Wirklichkeit“ nicht interpretiert und damit missdeutet oder überinterpretiert werden als kausale Faktoren einer „wirklichen“ bzw. einer „wirkenden“ Wirklichkeit, die wir im Lichte der betreffenden Erhebungs- und Messmethode vielleicht gar nicht zu sehen bekommen, demzufolge auch nicht wirklich verstehen (können), sodass es auch nicht erlaubt, zumindest voreilig ist, aus diesen Befunden praktisch-politische Schlussfolgerungen zu ziehen. Darauf hat mit aller wünschenswerten Deutlichkeit Pekrun hingewiesen (2002, S. 112ff.). Die Debatte über differenziertere Vorgehens- und Analysevorhaben in der Bildungsforschung ist im Gange (Bos u.a. 2003); und außerdem gibt es kluge Stimmen, die darauf hinweisen, dass die testtechnischen Engführungen solcher aktuellen „Einmal“-Untersuchungen (Pekrun

1 Überarbeitung eines Referats anlässlich der öffentlichen Anhörung „Bessere Schulen durch Bildungsstandards?“ der Fraktion Bündnis 90/Die Grünen im Landtag von Baden-Württemberg, Stuttgart 21.3.2003. – Für die kritische Lektüre des Textes danke ich Wolfgang Edelstein (Berlin), Helmut Fend (Zürich), Wolfgang Harder (Stuttgart), Helmut Heid (Regensburg), Manfred Hofer (Mannheim), Georg Lind (Konstanz) und Karl-Georg Maxeiner (KMK Bonn); ihre Anregungen habe ich weitgehend eingearbeitet. – Eine annotierte Version findet sich unter www.uni-ulm.de/paedagogik/herrmannframe.htm

2002; Lind 2003) Gefahr laufen, diejenigen kulturellen Kontexte auszublenden (Hofer 2002; Klieme/Stanat 2002), die die (nationalen) Lern- und Leistungskulturen in Schulen nicht nur modellieren und voneinander unterscheiden, sondern womöglich die ausschlaggebenden Komponenten und Variablen für die Erklärung etwa von TIMSS- und PISA-Daten enthalten. Außerdem ist zu beachten, dass in diesen Erhebungen auch sehr unterschiedliche Dimensionen von „Leistung“ erhoben wurden bzw. analysiert werden (können): Schul- oder Lernleistungen, Testleistungen, Problemverstehen, Problemlösungskompetenzen usw. – Wie auch immer: Wir verfügen jetzt über „Daten“, und das ist allemal besser, als auf Vermutungen angewiesen zu sein. In diesem Zusammenhang wäre es natürlich *auch* nützlich, neben den gewichteten Daten spezifizierte Rohdaten zu kennen (z.B. sozialräumliche Verteilung Stadt-Land, Bildungsin-/ausländer), denn schlichte Prozentrechnungen ließen sich öffentlich besser kommunizieren und diskutieren sowie für praktische Konsequenzen heranziehen.

Vorsicht ist auch geboten, wenn jetzt verkündet wird, es müsse von der *Input-* zur *Output-*Steuerung des Schulsystems übergegangen werden. Hier sind ein paar sprachliche Präzisierungen unabweisbar, weil sonst die Sache selbst missverständlich bleibt. Zunächst einmal benutzt die Expertise eine irreführende Beschreibung von *input* (Klieme u.a. 2003, S. 6), und am Ende einer Schulzeit sollte uns nicht *output*, sondern *outcome* interessieren. *Input-output*-Rechnungen beziehen sich bekanntlich auf quantitative Aspekte eines Kosten-Nutzen-Kalküls, das an *Effizienz* orientiert ist: größtmöglicher Nutzen bei geringstem erforderlichen Einsatz, die klassische Formulierung einer Zweck-Mittel-Rationalität (Max Weber). In diesem Sinne sind die deutschen schulischen und akademischen Bildungssysteme durchaus *effizient*: sie „produzieren“ – im internationalen Vergleich – zu relativ geringen Kosten immer noch ausreichend viele Zertifikate und Berechtigungen und berufsmäßig anschlussfähige Basiskompetenzen. Aber dieses System ist nicht *effektiv*: das Schulsystem bewirkt viel zu wenig nachhaltiges Lernen und Verstehen und viel zu wenig Problemlösungskompetenz. Gemessen am materiellen Gesamtaufwand, ist unser System – Schulen und Universitäten – *ineffektiv*. Andererseits ist es, gemessen am *outcome*, gar nicht so schlecht; denn *outcome* – ganz richtig (und landläufig) verstanden – als das *qualitativ* zu *bewertende* Resultat bzw. Ergebnis eines *Prozesses* ist etwas anderes als *output* im Sinne der quantitativ zu berechnenden Menge („Ausstoß“) eines *Produkts*. Nun darf man aber diese Aspekte nicht gegeneinander ausspielen. Rudolf Dubs, Wirtschaftspädagoge an der Universität St. Gallen, weist mit Recht darauf hin, dass Schulen die von außen vorgegebenen und die selbstgesetzten Ziele effizient *und* effektiv erreichen sollen (Dubs 1994, S. 20), und er unterscheidet beide Aspekte in *operativer* Hinsicht folgendermaßen:

- *Effizienz* als *Tätigkeitsorientierung* ist charakterisiert durch „Pflichten befolgen, Dinge richtig tun, Probleme lösen (reagieren), Mittel verwalten“;
 - *Effektiv* als *Zielorientierung* bedeutet: „Ergebnisse erzielen, die richtigen Dinge tun, Neuerungen herbeiführen (agieren), Mittel optimal einsetzen“.²
- 2 Dubs fährt fort (ebd.): „Viele Schulen sind effizient ‚verwaltet‘, aber nicht ‚effektiv‘ geführt, weil sie zu sehr in traditionellen Bahnen laufen. Es ist hier mit aller Deutlichkeit darauf hin-

Diese aufschlussreiche Unterscheidung macht zugleich darauf aufmerksam, dass Unterricht effizient sein muss, um effektiv wirken zu können. Es gibt unterrichtliche Bedingungen für gute Schülerleistungen, z.B. die Lehrerexpertise, die nicht unterschritten werden dürfen, wenn dieser Unterricht effektiv sein soll (vgl. Baumert/Stanat/Demmerich 2002 auf der Basis von Helmke/Weinert 1997a,b). Eine negativ wirkende Bedingung ist aber auch – wie man vor 100 Jahren sagte – die „verkehrte Lehrverfassung“: Überbürdung, demotivierende Notengebung, Sitzenbleiben, Nachhilfe, Schulmüdigkeit, Zergliederung der anzueignenden Stoffe und Themen in portionsweise „Pensen“ und stundenweise Stückelung; es werde nicht mehr richtig zusammenhängend gearbeitet und demzufolge auch nichts richtig gelernt (Paulsen 1965, S. 644ff.). Oder wie wir es heute ausdrücken könnten: das Unterrichtsbetriebssystem, das den Unterricht auf den Vormittag konzentriert und das Schülerlernen auf den Nachmittag, sodass Lehrer nicht sehen, ob und wie ihre Schüler lernen und ob sie *selber* lernen, demzufolge auch nicht lernen können, wie Schüler lernen, und auch nicht feststellen können, was an Schülerleistungen Lehrer-Lehr- oder Schüler-Lern-Effekt ist.

Der Zielorientierung – hin zu mehr Effektivität des Unterrichts und des schulischen Lernens – kann man sicherlich zustimmen. Jedoch: Wie werden Ziele definiert, und wie wirken sie sich aus? Damit haben wir in der Bildungs- und Schulgeschichte schon einmal schlechte Erfahrungen gemacht: mit dem 1835 in Preußen eingeführten Abitur nämlich. Im Jahre 1890 wurde in Berlin als der Hauptstadt Preußens über die Zukunft des Gymnasiums diskutiert. Zu einer Schulkonferenz war einberufen worden; die Zukunft des Gymnasiums und seiner Differenzierung stand auf der Agenda. Diese Frage musste auch im Preußischen Herrenhaus verhandelt werden, deshalb beschäftigte sich auch Paul Graf Yorck von Wartenburg damit, kongenialer Gesprächspartner von Wilhelm Dilthey. Ihm schrieb Yorck am 22. Februar 1890 (Hervorhebungen im Original³):

„Die Schulräthe üben an persönlicher Controle nicht mehr als *irgend* nöthig und haben wesentlich durch Rath und mündliche Besprechung darauf hinzuwirken, daß in *weitem* Rahmen eine gewisse Gleichartigkeit der [gymnasialen] Ausbildung gewahrt werde. [...] Alle Artikulation und Vereinzelnung sei dem Direktor und dem Lehrerkollegium [der einzelnen Gymnasien] überlassen. Damit kommen wir zur inneren Verfassungsfrage, die Klarheit über den Unterrichtszweck voraussetzt. Der Unterrichtszweck nun ist *nicht* einer. Psychologisch und historisch nachzuweisen. [...] Ich will nun ausschließlich die Gymnasien ins Auge fassen. Zunächst *die* Verfassungsfrage, welche der Organisation am nächsten steht: das Abiturientenexamen. Es

zuweisen, das Effektivität nicht nur ein wirtschaftlicher, sondern auch ein pädagogischer Begriff ist. Auch ein Lehrplan kann effektiv oder ineffektiv sein, wobei nicht nur leistungs- und berufsorientierte Lehrpläne, sondern auf die Ziele einer Schule ausgerichtete Lehrpläne effektiv sind. So gehören Reflexion, Muße usw. zur Effektivität eines gymnasialen Lehrplanes, während stur wissenschaftspropädeutisch ausgerichtete [Oberstufen-]Gymnasiallehrpläne kaum als effektiv bezeichnet werden können.“

3 Briefwechsel zwischen Wilhelm Dilthey und dem Grafen Paul Yorck von Wartenburg 1877-1897. Hrsg. von S.v.d. Schulenburg. Halle/S. 1923, S. 100f.

wird einfach und ganz aufgehoben. Hundert Jahre ist es ungefähr alt und hat je mehr es ausgebildet wurde, desto mehr Übles gestiftet. Ursprünglich intentioniert als *Zeugniß* ist es *Unterrichtszweck* geworden. Das Reglement ist damit Unterrichtsnorm, ja Unterrichtsgegenstand geworden. An seine Stelle tritt lediglich das Gutachten des Direktors und des Lehrerkollegiums.⁴ Schon das wird gleichsam die Glasglocke abheben, freie Luft und Initiative schaffen und mit gesteigerter persönlicher Verantwortung Fröhlichkeit des Lehrens.“

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

Die Erfahrung lehrt: das Reglement wird *Unterrichtsnorm*, Zeugnis wird *Unterrichtszweck* – was bis heute in den Schulklassen vor den Übergängen, Versetzungen und Abschlüssen die pädagogische Arbeit ruiniert. Die Warnung der Experten selber lautet: zentrale Leistungsüberprüfung kann unmittelbar, unter der Hand und unkontrolliert missbraucht werden; werden Tests eingeführt, so ist die Erfahrung in den USA, wird *teaching to the test* die Regel (Rolff 2003). Eben dies befürchten auch die Verfasser der jetzt maßgeblichen Expertise zur Einführung nationaler Bildungsstandards (Klieme u.a. 2003): Tests könnten für „Notengebung und Zertifizierung“ eingesetzt werden (ebd., S. 5); es könnte mit ihnen Missbrauch getrieben werden „als Kriterien für Notengebung, Zertifizierung und Selektionsentscheidungen“ und damit könnten sie den Unterricht „dominieren“ (ebd., S. 39).

Skepsis ist auch immer dann angebracht, wenn die Rede von der „Steuerung“ des Bildungswesens ist. Welche wären denn die effektiven Steuerungsinstrumente, und wo wäre ihre nachgewiesene Wirksamkeit? Und wer hätte – als Politiker, leitender Verwaltungsbeamter, Chef einer Institution – jemals glaubwürdig und *nachprüfbar* dargelegt, eine Institution „gesteuert“ zu haben. Gewiss: Man kann Weichen stellen, Entwicklungen beeinflussen, Verzögerungen und Beschleunigungen herbeiführen. Aber es gilt bis heute: Nachfrage nach höherer Bildung und der Andrang zu bestimmten Bereichen der beruflichen Bildung, der Andrang zur akademischen Ausbildung und zu weiterführenden Bildungswegen, individuelle (familiäre) Erfahrungen mit Bildungschancen, -beteiligungen und -nutznießungen, „öffentliche“ Erwartungen, juristische Regelungen, demographische Entwicklungen und aktuelle Arbeitsmarktsituationen – all dies vollzieht sich aufgrund von Beweggründen, die sich auch überlagern und in ihren Effekten potenzieren können, die einer zweckrationalen Systemsteuerung entzogen sind. Ein realis-

4 Graf Yorck würde heute fordern, Testergebnisse durch *assessment* zu ersetzen: die Beschreibung von Leistungsfähigkeiten.

tisches Bild der „Steuerung“ ist bestenfalls in der Praxis des „Segelns“ gegeben, wie es der ehemalige Hamburger Staatsrat Hermann Lange so überzeugend amüsant-skeptisch entworfen hat (2000): auf Wind und Wetter, Fahrwasser und Strömungsverhältnisse achten, die richtigen Segel setzen, gelegentlich gegen den Wind kreuzen müssen, sich über den Zielhafen neu verständigen müssen, aufpassen, dass nichts über Bord geht; denn der Segler „hat wesentliche Antriebskräfte nicht selbst in der Hand“. Hinzu kommt, dass zielerreichende Steuerung ein professionelles Projektmanagement voraussetzt – wie z.B. in der Gymnasialreform des Kantons Basel-Stadt in den vergangenen 15 Jahren –, von dem die deutsche Schulverwaltung himmelweit entfernt ist: mit Evaluierung, Qualitätsmanagement, *benchmarking*, Personalentwicklung hat sie so gut wie keine Erfahrungen (Böttcher 2003).

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

Schulen sind immer noch auf *Abschlüsse* fixiert und sollten sich doch eigentlich für die *Anschlüsse* interessieren, die ihre Absolventen zuwege bringen müssen, was aus Arbeitsmarktgründen nicht nur bei den Hauptschulabgängern ein Problem ist, sondern vor allem auch bei den Abiturienten, wie die gewaltige Zahl der Abbrecher und Fachwechsler belegt (Herrmann 2002a). Der Weg der Schule in mehr Standardisierung von Lernleistung und mehr Orientierung an abstrakten Kompetenzmodellen könnte also geradewegs der Weg in die falsche Richtung sein, was nicht durch ein Mehr an besser korrigierbaren arbiträren Lehrerentscheidungen aufgewogen würde.

2. Erwartungen und Bedingungen

Die Erwartungen, die mit der Einführung von Bildungsstandards verbunden sind, rühren u.a. von folgenden PISA- und PISA-E-Befunden her (Klieme u.a. 2003, S. 8): Gymnasiallehrer schätzen ihre eigene Leistungsfähigkeit und diejenige ihrer Schüler falsch

(unrealistisch hoch) ein (ebd., S. 115); die Maßstäbe der Leistungsbewertungen sind nicht explizit gemacht, differieren zwischen den „Schulkulturen“ der Bundesländer beträchtlich und führen zu unerträglichen Ungerechtigkeiten und Ungleichheiten hinsichtlich Schulerfolg, Sitzenbleiben usw.; im unteren Leistungsbereich erbringen die Gymnasien nicht die erforderlichen Förderungsleistungen im Umgang mit Leistungsheterogenität; Gymnasialschüler empfinden den Unterricht durchweg als wenig förderlich. Man könnte das auch so ausdrücken: Der Gymnasiast ist – im Unterschied zum Grundschüler – zwischen Schulbuch und Erinnerungslücken vom Vormittagsunterricht im Wesentlichen alleingelassen. Er kann deshalb seine Lernwege und seine Lernstrategien („metakognitive Strategien“) nicht optimieren, weil ihm dafür keine begabungs- und leistungsdifferenzierten Arbeitsmaterialien an die Hand gegeben werden. Seine Lernerfolge – gemessen an Klassenarbeiten und Tests – erlebt er als hochgradig zufällig, die Lernzuwächse als nicht-kumulativ. Und wenn dann noch vergessen wird, dass nur gelernt wird, was als sinnvoll erlebt und subjektiv von Interesse und Bedeutung ist – alles andere wird umgehend wieder vergessen oder allenfalls kurzzeitig memoriert –, und dass auch nur geleistet wird, was als subjektiv wichtig erachtet wird („was mit mir zu tun hat“), dann können die PISA-Befunde nicht verwundern.⁵

Dem sollen nun merkwürdigerweise die Bildungsstandards sowie die Kern- und ergänzenden Schulcurricula abhelfen können, was aber nicht nur eine überraschende Rückkehr zur *Input*-Steuerung bedeuten würde – denn praktisch gesehen sind Vorgaben der Zielerreichung *input* –, sondern auch eine technologische Fehldeutung von Unterricht und Lernen/Erziehung durch Unterricht darstellt: Bessere Ergebnisse effektiven Lernens in der Schule – und das ist mehr und anderes als nur Unterricht! – kommen *realiter* nicht durch klarere Anforderungen und Zielsetzungen zustande (die allemal hilfreich sind), sondern nur durch andere Vermittlungs- und Aneignungsformen, d.h. durch andere Arbeits- und Lernformen. Und da dies in modernen didaktisch-methodischen Lehr-Lern-Arrangements in individuellen *und* Gruppenprozessen von Explorieren und Erschließen, Ordnen und Prüfen, Verstehen und Anwenden/Übertragen, Ergebnis sichern und Präsentieren geschieht – also nicht eigentlich durch Unterricht oder Befolgung bestimmter Instruktionsverfahren –, ist der Ruf nach Standarderwartungen hinsichtlich der Lernergebnisse eine Verkürzung, die dem pädagogischen Sinn der Schule und des Lernens in der Schule *zuwiderläuft*.

Zugleich sollte aber nicht vergessen werden, dass Lehrer keineswegs Orientierungen für ihr unterrichtliches Handeln ablehnen. Sie schätzen durchaus „verbindliche Festlegungen für die Grobstruktur des Unterrichts“ und der zu erreichenden Ziele – was angesichts des regelmäßigen Lehrerwechsels nicht verwundert –, jedoch nur in der Form inhaltlicher Minimalkataloge, fachlicher Grundanforderungen, allgemeiner Jahresziele

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

und langfristiger Aufgaben und Ziele des Faches, und alle Einschränkungen ihrer Handlungsfreiheit im Unterricht weisen sie zurück (Tillmann 1997, S. 596). Lehrer orientieren sich zum einen nur selten an Lehrplänen (und mehr an ihren eigenen Materialien und an den Schulbüchern), und zum andern schätzen sie detaillierte didaktisch-methodische Vorgaben nicht, wohl weil sie sie auch nicht angemessen umzusetzen gelernt haben, Autodidakten, die Lehrer nun einmal sind (Herrmann 2002b). Bildungsstandards könnten mithin einen Mittelweg anbahnen, der sowohl Lehrern als Schülern helfen könnte, ihre gemeinsamen zielerreichenden Lehr-Lern-Prozesse zu optimieren.

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

a) *Erwartungen und Zielsetzungen (Klieme u.a. 2003)*

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

b) *Bedingungen und Voraussetzungen*

- Bildungsstandards zielen „auf eine veränderte Beteiligung und Mitwirkung von Schülerinnen, Schülern und Elternhäusern, [...] etwa im Sinne einer stärkeren Übernahme der Planung, Begleitung und Überwachung von Lernprozessen“ (S. 38);
- erwünschte Schüler-Kompetenzen lassen sich in (lernpsychologisch begründeten) Kompetenzmodellen darstellen und nach Abstufungen und Entwicklungsverläufen differenzieren (S. 15);

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

Die hier zusammengestellten Bedingungen für die Entwicklung und Umsetzung nationaler Bildungsstandards, die im nächsten Abschnitt kritisch diskutiert werden, bedeuten in der Konsequenz nicht die Fortsetzung einer bisher üblichen Bildungs- und Schulpolitik als *Modifikation* der bestehenden Verhältnisse, sondern stellen nichts anderes dar als das Jahrhundertvorhaben einer *Revolution* der bestehenden Schulverhältnisse und zwar erstmalig auf der Grundlage der methodisch-didaktischen Umorganisation des schulischen Lehr-Lern-Systems. Und hier liegt auch sogleich der parteipolitische Sprengstoff: Bildungs- als Teststandards, Kompetenzmodelle mit Aufgabenpools, Individualdiagnostik und Schulevaluierung sind nur sinnvoll bezogen auf das *Alter* der Schülerinnen und Schüler und eben *nicht* schulform- bzw. schultyp-bezogen.

Schon jetzt deutet sich unausweichlich eine neue Debatte über die *Struktur* unseres allgemeinbildenden Schulsystems an, die nicht die alten Debatten über Gesamtschulen versus Gymnasien, Rahmenrichtlinien versus Lehrpläne, Fördern versus Fordern, Chancengerechtigkeit versus Begabungsdifferenzierung aufwärmen wird, sondern von der viel einfacheren, aber umso folgenreicheren Frage inspiriert ist, ob Schulen und Lehrer dasjenige *tatsächlich* tun und erreichen, was sie bisher immer vorgegeben haben. Die PISA-Befunde sind nämlich eindeutig: die einzige wirkliche deutsche Gesamtschule, die Grundschule, praktiziert einen erfolgreichen Umgang mit Leistungsheterogenität, von IGLU-Resultaten gar nicht zu reden; das Gymnasium hingegen – immerhin auf der Grundlage einer Schülerauswahl – schafft es nicht nur nicht, die schwächeren Schüler stärker und die stärkeren besser zu machen, sondern produziert noch dazu beträchtliche Quoten von Sitzenbleibern und Abgängern.

3. Grenzen, Schwierigkeiten und Chancen

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

- Ob die „Elternhäuser“ die ihnen angesonnene neue Funktion der Beratung, Förderung und Kontrolle ihrer Kinder übernehmen können, ist pures Wunschdenken und für ausländische Familien einstweilen wohl überwiegend gar nicht vorstellbar.
- Die *Praxis* des Lehrens und Lernens ist keine *Technik* des *Herstellens* und *Verteilens* von Wissen, sondern der kommunikative *Versuch* der *Ermöglichung* der beabsichtigten Lernprozesse, der Anbahnung und Anleitung von *Können* und *Verstehen*.
- Das *schulisch organisierte* Lernen – *nicht*-organisch-ganzheitlich und nicht-„natürlich“-problemlösend, sondern veranstaltet und fragmentiert (Winterhager-Schmid 2002) – ist nur sehr bedingt und prinzipiell nur *vermittelt* interessegeleitet, damit höchst *störanfällig* und kann in seinen *Ergebnissen* nur sehr bedingt *kausal* auf För-

derungsfaktoren in Lernarrangements zurückgeführt werden und dies auch nur im Bereich der *kognitiven* Lernleistungen und -zuwächse.

- Es gibt bisher keine Entwicklungs- und Lernpsychologie des Kindes- und Jugendalters, in der jene Komponenten und Stufen ermittelt worden wären, aus denen sich die altersspezifischen „Kompetenzmodelle“ konstruieren und die entsprechenden Testverfahren entwickeln ließen; es gibt „derzeit noch keinen systematisch entwickelten Katalog von Kompetenzen, Kompetenzmodellen und Kompetenzstufen für unterschiedliche Fächer, Schulformen und Altersjahrgänge“ (o.V.; IPN-Blätter 2003).
- Ob die Standards und „Kompetenzmodelle“ Eltern und Schülern mehr Klarheit hinsichtlich der schulischen Anforderungen geben werden, kann füglich bezweifelt werden: denn die Orientierung des Lernens, Übens und Trainierens erfolgt ja nicht an „Modellen“ von Kenntnissen und Fertigkeiten, sondern am *faktischen Können*: über ein „Kompetenzmodell“ „Hochsprung mit Leistungsstandard 1,80 m“ würde man nur den Kopf schütteln.
- Lehr-Lern-Forschung ist – wie Weinert (1996, S. 41) beklagte – bisher im Wesentlichen unter Laborbedingungen abgelaufen und konnte deshalb auch in ihren Ergebnissen von Lehrerinnen und Lehrern kaum für ihre alltägliche Unterrichtspraxis genutzt werden, was bedeutet, dass eine ganz neue Forschungstradition begründet werden müsste: die Lehrer würden zu Experten, die Wissenschaftler zu Hilfsarbeitern; das Ergebnis wären *erfahrungsbasierte Arbeitshilfen* für den Alltag und nicht *modellbezogene Testergebnisse*.
- Wenn – wie in Baden-Württemberg – „Bildungsstandards“ verkündet werden, die nach Maßgabe der Experten noch gar nicht existieren *können*, sondern allenfalls untaugliche Umformulierungen von Lehrplänen sind, dann ist dem Missbrauch Tür und Tor geöffnet, vor dem die Experten deutlich und zu recht warnen: *monitoring* des Systems mit Leistungsbewertung des Schülers zu verwechseln; außerdem können darauf sich beziehende Leistungsüberprüfungen nur norm- und nicht *kriteriumsorientiert* sein, was die Expertise ausdrücklich mehrfach fordert (S. 103).
- Bildungs- als Teststandards einzuführen und unabhängig von den individuellen Lernvoraussetzungen, -umständen und -möglichkeiten Lernleistungen zu erheben und zu einer modellhaften Kompetenznorm in Verbindung zu setzen, wird aus mehreren Gründen immer umstritten bleiben: die *Gründe* für das Erreichen, Nicht-Erreichen oder Übertreffen der Norm bleiben unter Umständen im Dunkeln oder sind nicht eindeutig oder auch vom Schüler gar nicht zu vertreten.
- Die Befunde können keine eindeutige *Bewertung* der gezeigten Leistungen ergeben und eröffnen Benotungs- und Entscheidungsspielräume (S. 41); PISA-E hat das Ausmaß der ungerechten Noten sichtbar gemacht, und wenn zentrale Teststandards auf der Grundlage von Lernzielnormen die Bezugsnormen „Leistungsfähigkeit der Schülergruppe“ und „Leistungsfähigkeit des einzelnen Schülers“ aushebeln, dann wird die Ungerechtigkeit größer, der Schulverdross wird zunehmen, und die Leistungsfähigkeit wird *senken* (vgl. Klemm 2003).

Daraus ergeben sich auch pragmatische Grenzen:

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

Die Bildungsstandards, Kompetenzmodelle, Aufgabenpools und Testverfahren, die in den kommenden Jahren konstruiert, evaluiert und implementiert werden sollen, stehen aus testpsychologischer Sicht wohl nicht so sehr vor konzeptionellen und methodologischen Schwierigkeiten (Klieme u.a. 2003, S. 109ff.), sondern vor politischen, finanziellen und praktischen. Erforderlich wäre ein stabiler „Handlungskorridor“ für mehrere Legislaturperioden (ebd., S. 121): auch dies eine unrealistische Unterstellung.

Vermutlich wird sich sehr rasch noch eine andere Grenze zeigen: die einer *top-down*-Vorgehensweise. Gymnasiallehrer haben sich über Jahre und Jahrzehnte eine Berufspraxis und -routine angeeignet, mit der sie jedenfalls glauben, im unterrichtlichen Bereich ihres Berufs einigermaßen überleben zu können. Die Bereiche Kommunikation (untereinander sowie mit Eltern und Schülern), Intervention (bei Lern- und Verhaltensschwierigkeiten), Selbstentwicklung (Ressourcenmanagement und -regenerierung), Professionalisierung (Optimierung der Arbeitsergebnisse, Fort- und Weiterbildung), Innovation (Entwicklung eigener differenzierter Arbeitsmaterialien, Optimierung ihres Gebrauchswertes) und Pädagogisierung (besonders bei Studienräten, die durchweg ihre Fächer, aber nicht ihre Schüler unterrichten) haben sie weitgehend ausgeklammert. Die Vorschläge der Expertise setzen eine *völlige pädagogische Umorientierung des Lehrers* voraus, bei gleichzeitiger Fokussierung auf Standards und Tests für die Optimierung von *Lernergebnissen*.

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

Es erscheint darüber hinaus auch nicht unproblematisch, wenn sich die derzeit drei allein solchen Aufgaben gewachsenen deutschen Forschungsinstitute – das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt/M., das Leibniz-Institut

für die Pädagogik der Naturwissenschaften in Kiel und das Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin – zu einem Forschungsverbund bzw. Konsortium zusammenschließen und auf diese Weise zusammen mit dem neu zu schaffenden Zentralinstitut *de facto* dieses Forschungsfeld durch Auftragsforschung (!) besetzen würden. Es besteht die Gefahr, dass alternative Fragestellungen dann womöglich kaum mehr zum Zuge kommen, und es dürfte zukünftig dann auch außerordentlich schwer werden, alternative Ansätze z.B. in Schwerpunktprogrammen der Deutschen Forschungsgemeinschaft zu etablieren. Die Universitäten als Stätten unabhängiger Bildungsforschung können auf diesem Feld schon heute nicht mehr mithalten und würden als kritisches Korrektiv weitgehend ausfallen.

Ein weiteres Problem hinsichtlich der Realisierungschancen deutet sich durch die *Auseinanderentwicklung von Psychologie und Pädagogik* an. Die jetzige PISA-Folgen-Debatte fokussiert sich auf Lernprozesse und Lernergebnisse bzw. die Weiterführung der Forschung auf der Grundlage von psychologisch begründeten Kompetenzmodellen und Aufgabenpools, die testtauglich sind. Damit werden all jene Aspekte von Schule und Unterricht ausgeblendet, die zum immer auch normativ ausgelegten Erziehungs-, Bildungs- und Orientierungsauftrag gehören und die den eigentlich Sinn von Schule ausmachen: dass sie nämlich für die jungen Leute *Sinn* macht und *Sinn macht*. Wenn der Befund richtig ist, dass junge Leute heute Schule und Unterricht vornehmlich *nicht* mit den Themen „Lernen und Leistung“ in Verbindung bringen (vgl. Winterhager-Schmid 2002; Zinnecker u.a. 2003, S. 41ff.), dann gehen Intentionen und Techniken von *unterrichtlichen* Lernleistungssteigerungen an der Lebenswelt und Sinnorientierung derer, die diese Leistungen erbringen sollen, vorbei und ins Leere. Es ist sehr auffällig, dass die Lebenswelten und -orientierungen, die Lebens- und schulischen Perspektiven der Schüler in der gesamten Expertise praktisch nicht vorkommen, ja nicht einmal darauf Bezug genommen wird.

Es wird höchste Zeit, dass in der jetzigen Debatte die *pädagogischen* Probleme des Jugendalters auch im Zusammenhang mit Schul- und Unterrichtskultur in den Blick genommen werden und die bisherige Perspektive „Wie geht die Schule mit den Schülern um?“ konsequent *umgekehrt* wird: „Wie gehen die jungen Leute mit der Schule um?“ (Fend 1997). Und dann würden auch nicht die Lernergebnisse der Schüler im Zentrum von Evaluierungen stehen, sondern eine andere Evaluationskultur würde „ihr Augenmerk auf die Unterscheidung von guten und schlechten Maßnahmen, guter und schlechter Politik, effektiver und nicht-effektiver Unterrichtsmethoden richten, und nicht auf die Abwälzung der Verantwortung auf die Opfer (Schüler, Lehrer, Eltern), schlecht vorbereiteter Maßnahmen, undurchdachter politischer Entscheidungen und falscher pädagogischer Theorien.“ (Lind 2003). Geht die Bildungsforschung wie früher schon die Bildungsberatung in die Hand von Psychologen über, dann könnte der Fall eintreten, dass dadurch Schulleistung dramatisiert wird, die doch von jeder erfolgreichen deutschen und angelsächsischen Reformpädagogik (in den Freien Schulen und Landerziehungsheimen der Reformpädagogik) relativiert und relationiert wird. In der Expertise heißt es: „Um es ganz deutlich zu formulieren: Diese Expertise sieht die Funktion von Bildungsstandards nicht darin, den individuellen Leistungs- und Selektions-

druck 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 [...] eher als unterstützend und aner kennend erlebt wird“ (Klieme u.a. 2003, S. 39f.).

Dies lenkt noch einmal den Blick nicht auf die Erwartungen an Bildungsstandards, sondern ihre Funktionen im Zusammenhang mit Kerncurricula und Aufgabenpools. Sie sind vor allem in den USA das unerlässliche Instrument, das sicherstellen helfen soll, dass mäßig ausgebildete Lehrer eine halbwegs akzeptable Unterrichtsqualität zustande bringen.⁶ Für einen nach deutschen Standards ausgebildeten Lehrer mögen Bildungsstandards nützlich und hilfreich sein für die gemeinsamen Zielvereinbarungen mit Eltern und Schülern. Aber er wird sich doch seine *pädagogische* Arbeit im Unterricht nicht durch *teaching to the test* ruinieren lassen, weil er weiß oder rasch bemerken wird, dass er unter Umständen den größeren Teil der Schüler in seinem Unterricht „abhängt“ und ihm zur „inneren Kündigung“ verhilft.

In der heutigen Situation ist die Aufklärung des Zustandekommens und der Ursachen der deutschen PISA-Befunde vordringlich, Ursachen, die nur sehr vermittelt etwas mit dem Fehlen von nationalen Bildungs- und Teststandards zu tun haben. Denn es könnte sich herausstellen, dass – wie die Analyse von Hofer (2002) belegt – ganz andere Faktoren die Leistungsfähigkeit unseres Systems und einzelner Populationen darin bestimmen und dass in 15 oder 20 Jahren unser Schulwesen vor ganz anderen Herausforderung steht als heute, sodass dann auch ganz andere Standards und Kompetenzen in Anschlag zu bringen wären.

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

Literatur

- (o.V.) (2003): Bildungsstandards – Aufgabe und Chance für die Fachdidaktik. In: IPN-Blätter 20, Nr. 1, S. 3.
- Baumert, J., u.a. (2002): Untersuchungsgegenstand, Fragestellungen und technische Grundlagen der Studie. In: Ders., u.a.: PISA 2000 – Die Länder der BRD im Vergleich. Opladen: Leske & Budrich, S. 11-38.

6 Nähere Informationen können z.B. in der Zentralstelle für das ausländische Bildungswesen der KMK eingeholt werden.

- Bos, W., u.a. (2003): Welche Fragen können aus einer gemeinsamen Interpretation der Befunde aus PISA und IGLU fundiert befürwortet werden? In: Zeitschrift für Pädagogik 49, S. 198-212.
- Böttcher, W. (2003): Besser werden durch Leistungsstandards? Eine bildungspolitische Polemik auf empirischem Fundament. In: Pädagogik 55, H. 4, S. 50-52.
- Dubs, R. (1994): Die Führung einer Schule. Leadership und Management. Stuttgart: Steiner.
- Fend, H. (1997): Der Umgang mit Schule in der Adoleszenz. Aufbau und Verlust von Lernmotivation, Selbstachtung und Empathie. (Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne, Bd. IV). Bern: Huber.
- Helmke, A./Weinert, F.E. (1997a): Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In: Weinert, F.E. (Hrsg.): Psychologie des Unterrichts und der Schule. (Enzyklopädie der Psychologie, Serie: Pädagogische Psychologie, Bd. 3) Göttingen: Hogrefe, S. 71-176.
- Helmke, A./Weinert, F.E. (1997b): Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Herrmann, U. (2002a): Anschlüsse müssen Abschlüsse ersetzen. PISA lehrt, was Schulen schulen sollten. In: Die Deutsche Schule 94, S. 278-281.
- Herrmann, U. (2002b): Lehrer – *professional*, Experte, Autodidakt. In: Ders.: Wie lernen Lehrer ihren Beruf? Empirische Befunde und praktische Vorschläge. Weinheim: Beltz, S. 36-53.
- Hofer, M. (2002): Wertewandel, schulische Motivation und Unterrichtsorganisation. Typoskr. Universität Mannheim (demnächst in einem Gedenkbuch für F.E. Weinert).
- Ingenkamp, K. (2002): Die veröffentlichte Reaktion auf PISA: ein deutsches Trauerspiel. In: Empirische Pädagogik 16, S. 409-418.
- Klemm, K. (2003): Trügerische Hoffnungen der Kultusminister. Neue Pisa-Details zur Gerechtigkeit von ungerechten Noten/Was zentrale Abschlussprüfungen wert sind. In: Frankfurter Rundschau, Nr. 60 vom 12.3.2003, S. WB 5.
- Klieme, E., u.a. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Frankfurt/M.: DIPE.
- Klieme, E./Stanat, P. (2002): Zur Aussagekraft internationaler Schulleistungsvergleiche – Befunde und Erklärungsansätze am Beispiel von PISA. In: Bildung und Erziehung 55, S. 25-44.
- Lange, H. (2000): Welches Steuerungswissen liefern Schulleistungstudien für Bildungsplanung und Bildungspolitik? In: KMK (Hrsg.): Empirische Schulleistungsvergleiche – Nutzen, Risiken, Interessen. Typoskr. Fachtagung Königswinter März 2000, S. 131-145.
- Lind, G. (2003): Jenseits von PISA – Für eine neue Evaluationskultur. Typoskr. Universität Konstanz.
- Paulsen, F. (1965): Geschichte des gelehrten Unterrichts auf deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart. 2. Bd., Reprint der 3. Aufl. von 1921. Berlin.
- Pekrun, R. (2002): Vergleichende Evaluationsstudien zu Schülerleistungen: Konsequenzen für die Bildungsforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 48, S. 111-128.
- Roeder, P.M. (2003): TIMS und PISA – Chancen eines neuen Anfangs in Bildungspolitik, -planung, -verwaltung und Unterricht. In: Zeitschrift für Pädagogik 49, S. 180-197.
- Rolff, H.-G. (2003): Bildungsstandards sind attraktiv – und problematisch. In: Frankfurter Rundschau Nr. 60, 12.3.2003, S. WB 5.
- Tillmann, K.-J. (1997): Brauchen Lehrer Lehrpläne? In: Neue Sammlung 37, S. 585-601.
- Weinert, F.E. (1996): Lerntheorien und Instruktionsmodelle. In: Ders. (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich D, Serie 1, Bd. 2: Psychologie des Lernens und der Instruktion. Göttingen: Hogrefe, S. 1-48.
- Winterhager-Schmid, L. (2002): Wie weltfremd soll die Schule sein? Schule im Dilemma zwischen Jugendkultur und Enkulturationsauftrag. In: Liegle, L./Treptow, R. (Hrsg.): Welten der Bildung in der Pädagogik der Frühen Kindheit und in der Sozialpädagogik. Freiburg i.Br.: Lambertus, S. 195-208.

Zinnecker, J., u.a. (2003): null zoff & voll busy. Die erste Jugendgeneration des neuen Jahrhunderts. Opladen: Leske & Budrich.

Abstract: *“Educational standards”, “core curricula”, “competence models”, “school autonomy”, “school evaluation”, “from input- to output-control” – these are important catchwords of the present debate on educational and school policy, and – depending on the respective context of discussion – everyone comes up with a patent remedy” or a “cure-all”, -- and that although, for decades, “nothing had worked”. Obviously, the Program for International Student Assessment (PISA) has triggered a new educational debate in Germany, after years of silence,-- a debate in which the parties involved actually want to bring about changes.*

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Ulrich Herrmann, Seminar für Pädagogik der Universität Ulm, 89069 Ulm (Donau),
E-Mail: ulrich.herrmann@sem-paedagogik.uni-ulm.de.