

Johannsen, Hans-Werner

Leistungsvergleiche und Schulqualität. Neoliberale Bildungsstrategie oder berechtigtes Interesse?

Die Deutsche Schule 92 (2000) 2, S. 152-157



Quellenangabe/ Reference:

Johannsen, Hans-Werner: Leistungsvergleiche und Schulqualität. Neoliberale Bildungsstrategie oder berechtigtes Interesse? - In: Die Deutsche Schule 92 (2000) 2, S. 152-157 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-276031 - DOI: 10.25656/01:27603

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-276031>

<https://doi.org/10.25656/01:27603>

Nutzungsbedingungen

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.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Hans-Werner Johannsen

Leistungsvergleiche und Schulqualität

Neoliberale Bildungsstrategie oder berechtigtes Interesse?

Internationale Schulleistungsvergleiche haben Konjunktur. Nach TIMSS ist jetzt PISA angesagt, die bisher umfangreichste Untersuchung der Schülerleistungen von 15-Jährigen in 30 über OECD-Mitgliedsstaaten. Aber was können Schulleistungsvergleiche wirklich leisten? Unter Pädagogen, Gewerkschafts- und Verbandsvertretern, Erziehungswissenschaftlern sowie Bildungspolitikern gibt es einen teilweise erbitterten Streit darüber. Geht es darum, den Staaten „vergleichende Daten über die Effektivität ihrer Bildungssysteme“ (MPIBF) zu geben, um Schulqualität zu sichern? Oder geht es doch um mehr? Geht es um den Umbau unseres Wohlfahrtsstaates auch im wichtigen Kernbereich Schule zum „Wettbewerbsstaat“, der sich auf globalisierten Märkten besser behaupten kann? Indizien dafür sind reichlich zu finden. Erinnerung sei nur an die Köln-Charta der G 8 vom Juni 99, in der eine „Kultur des Unternehmertums im Bildungswesen“ gefordert wird. Und in der Tat entzweit die Frage, *wie unser Schulsystem am besten zu evaluieren ist*, zurzeit nicht nur mehr die pädagogischen Gemüter, sondern wird zunehmend zur öffentlichen Kontroverse. Bezeichnend ist allerdings, dass sich die Schar der (Reform-)Pädagogen, die sich gegen Schulleistungsvergleiche ausspricht, ziemlich allein auf weiter Flur befinden. Bildungspolitik, Erziehungswissenschaft, Eltern und die pädagogisch interessierte Öffentlichkeit scheinen keine Scheu vor diesem Evaluationsinstrument zu haben.

Große pädagogische Kontroversen hat es im deutschen Bildungssystem immer wieder gegeben. Zu nennen sind hier nur die Diskussion um die Länge der gemeinsamen Grundschulzeit in den Anfangsjahren der Weimarer Republik oder die Frage der Einführung der Gesamtschule als neuer Sekundarschule in den siebziger Jahren. Und jetzt als aktuelle Kontroverse also die Auseinandersetzung um Sinn und Nutzen nationaler und internationaler Schulleistungsvergleiche. Wobei das Thema Schulleistungsvergleiche wohl eher der öffentlichkeitswirksame Ausdruck einer tiefer liegenden *grundsätzlichen Kontroverse um die Zukunft des deutschen Schulsystems* darstellt. Bleibt es bei der traditionellen deutschen Lehrerschule? Oder muss und wird sich die Schule zu einer modernen selbst lernenden Organisation weiterentwickeln? Im Kern geht es um die Frage: Wer soll das Gestaltungsrecht über Schule haben? Und wie soll dieses ausgeübt werden? Bei der Beantwortung dieser Frage wird letztendlich auch die Frage nach dem pädagogischen Sinn von Schulleistungsvergleichen zu beantworten sein.

1. Ein Stück Nostalgie: Die traditionelle deutsche Lehrerschule

Schule war und ist in Deutschland trotz staatlicher Schulaufsicht in erster Linie eine Angelegenheit der LehrerInnen. Als wissenschaftlich ausgebildete pädagogische Fachkräfte sind sie - auch nach eigenem Selbstverständnis - *die Spezialisten für die Ausbildung der jeweils nachwachsenden Generation*. Ge-

stützt auf eine sehr weit reichende „pädagogische Freiheit“ besitzen sie einen großen eigenverantwortlichen Gestaltungsraum für Unterricht und Erziehung. Zwar sorgen Schulgesetze, Verwaltungsvorschriften, Lehrpläne, Schulaufsicht, Schulleitung und Konferenzbeschlüsse für den notwendigen rechtlichen Rahmen, doch ist das, was in der Schule und zumal in den Klassenzimmern abläuft, in hohem Maße lehrerdefiniert und wenig fremdbestimmt. Es gibt wohl kaum einen Beruf, der über ein so großes Maß an Zeitsouveränität, didaktisch-methodischer Gestaltungsfreiheit, freiwilliger Fortbildung und angemessener Vergütung verfügt. Natürlich ist der Lehrerberuf andererseits von der physiopsychischen Belastung und der Sozialschichtung des Schülerklientels her besonders stressbeladen, was die hohen vorzeitigen Berufsausstiegsraten belegen. Dennoch will ein Teil der reformpädagogisch orientierten Lehrerschaft - am exponiertesten an den Gesamtschulen, wo er weiterhin meinungsführend wirkt - ebenso wie die schweigende Mehrheit an den Lehrerkollegien im Prinzip wohl eher keine Veränderung.

2. Die Zumutung: Als Autonomie „verpackte“ neue Formen der Steuerung

Gefahr droht nach Meinung der Reformpädagogen von einem Modernisierungsprozess, der seit Anfang der neunziger Jahre auch in Deutschland an Fahrt gewinnt. Mit dem Sieg der kapitalistischen Wirtschaftsordnung über die staatssozialistische Alternative gibt es keinen Wettbewerb mehr zwischen unterschiedlichen Systemen. Francis Fukuyama spricht gar vom „Ende der Geschichte“. Auf globalisierten Märkten nimmt der Wettbewerb nicht nur im Wirtschaftssystem, sondern auch zwischen den anderen Subsystemen der Staaten zu.

Neue Formen staatlicher Steuerung sollen für mehr Effizienz und Effektivität auch im Bildungssystem sorgen, das sich zum wichtigsten Produktionsfaktor für die Wissens- und Informationsgesellschaft der Zukunft herauskristallisiert. Dafür gibt es empirische Belege. Das Verhältnis zwischen Anlagekapitalquote und Humankapitalquote verändert sich in den entwickelten Industriestaaten seit Jahrzehnten zugunsten letzterer.

Mit Einführung des in der öffentlichen Verwaltung inzwischen weitgehend durchgesetzten „Neuen Steuerungsmodells (NSM)“ (KGSt 1996) soll nun auch bei uns das Schulsystem dereguliert, liberalisiert, teilprivatisiert und damit wettbewerbsorientierter sowie kundenfreundlicher werden. Stichworte dazu sind der Teilrückzug des Staates durch die Schaffung teilautonomer Einzelschulen, die sich *über Schulprogramme selbst steuern und evaluieren*, eigene Budgets verwalten, selbst Personal „schulnah“ oder „schulscharf“ auswählen und sich in Richtung „Schulmanagement“ (Riecke-Baulecke/Müller 1999) entwickeln. Schule droht damit zum Dienstleistungsunternehmen, zum Betrieb zu transformieren. So jedenfalls die Befürchtung von reformpädagogischer Seite, die hartnäckig darauf besteht, dass einzig eine an den Schulen selbst initiierte pädagogische Schulentwicklung die bessere Variante sei, weil diese ein viel stärkeres „Interesse an einer Weiterentwicklung des Unterrichts“ (Bastian/Combe 1998, S.6) entfalte. Wohl nach dem Motto „Alles Böse kommt von oben“ kann dann der „Institutionelle Schulentwicklungsprozess“ (ISP) (Dalin, Rolff, Buchen 1995) als staatliches „top-down-Konzept“ und als zu kurz greifend kritisiert werden. Rolff hat sich dieser erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzung in der Zeitschrift „Pädagogik“ gestellt und dafür plädiert, Unter-

richtsveränderung zum „Kern des Schulprogramms“ (1999, S.39) zu erklären, aber dabei nicht zu vergessen, dass „erst die gesamte Schul- bzw. Lernkultur die Voraussetzungen für guten Unterricht schaffen muss“ (ebd., S.40).

3. Schulqualitätsvergleiche: Der Preis für mehr Freiheit und Verantwortung

Wie kann bei zunehmender Selbständigkeit und unterschiedlicher Profilierung der Einzelschule dennoch „die Gleichwertigkeit der schulischen Ausbildung, die Vergleichbarkeit der Schulabschlüsse und die Durchlässigkeit des Bildungssystems“ (KMK) gewährleistet werden? Reichen die praktizierten Formen der internen und externen Evaluation aus, um die Qualität des Schulwesens zu sichern? Bedarf es qualitativ neuer Verfahren, um neben der schulinternen Rechenschaftslegung auch eine Verbesserung der Schulqualität im internationalen Maßstab zu erreichen?

Schon die traditionellen Formen der Qualitätssicherung sind von Bundesland zu Bundesland höchst unterschiedlich. Das geht von Aufnahmeprüfungen für den Besuch weiterführender Schulen über Haupt- und Realschulabschlussprüfungen bis zum Zentralabitur in einigen Bundesländern, von freiwilligen Vergleichsarbeiten bis zu standardisierten wissenschaftlich begleiteten zentralen Tests sowie focussierten Evaluationsverfahren zu Einzelaspekten wie neuen Schulformen, neuen Lehrplänen, neuen Fächern oder zur Situation der Lehrkräfte usf. Offenbar reichen inzwischen die bisher üblichen Verfahren zur Rechenschaftslegung nicht mehr aus. Alle Bundesländer sind sich darin einig, durch eine ihrer Ansicht nach längst überfällige „empirische Wende“ das bundesdeutsche Bildungssystem auf OECD-Standard anzuheben. Damit verbunden ist ein „Paradigmawechsel“ von der bisher input-orientierten Steuerung über Haushaltsansätze zu einem *output-orientierten Steuerungsverfahren*, das wesentlich mehr Aufmerksamkeit auf die systematische Ergebniserfassung legt. Mit „Kennziffern“, „ranking“ und „benchmarking“ sollen moderne betriebswirtschaftliche Methoden Eingang in die schulische Qualitätssicherung und -entwicklung finden. Ziel ist natürlich auch die „Steigerung des Wirkungsgrades der vorhandenen Mittel“ (Lange 1999, S.147), da davon ausgegangen wird, dass sich angesichts anhaltender Haushaltsenge in politischen Verteilungsauseinandersetzungen auch in der Öffentlichkeit keine Zustimmung für eine Steigerung der Bildungsausgaben erreichen lässt.

Die hier aufgezeigte Änderung des staatlichen Erkenntnisinteresses hin zu den Ergebnissen schulischer Lernprozesse unter Effizienzgesichtspunkten ist sicherlich legitim, bedarf in demokratischen Staaten aber immer eines transparenten Begründungszusammenhangs gegenüber den direkt Betroffenen im System Schule, dem Parlament und nicht zuletzt der Öffentlichkeit.

4. Leisten Schulleistungsvergleiche das, was sie vorgeben?

Taugen Schulleistungsvergleiche als Instrument zur Schulqualitätssicherung? Zunächst einmal reduzieren sie notwendigerweise die Komplexität pädagogischer Situationen auf quantitativ vergleichbare Sachverhalte. Das sind in der Regel zu Items aggregierte Lernergebnisse von Schülerinnen und Schülern in bestimmten Fächern und Jahrgangsstufen. So geschehen bei TIMMS und auch bei PISA beabsichtigt, wo allerdings daneben die Erhebung außerfachlicher Kompetenzen wie z.B. die Lernmotivation oder die Problemlösekompetenz unter Berücksichtigung

sozialer Kontextbedingungen mit einbezogen werden soll. Dennoch scheint Vorsicht geboten! Eignen sich standardisierte Testverfahren mit notwendig hohem Allgemeinheitsgrad in der Aufgabenstellung wirklich, um wissenschaftliche Aussagen über die Qualität von Schulen oder gar Bildungssystemen ganzer Staaten zu machen? Die staatlich beauftragten Forschungsinstitute bejahen das mit dem Hinweis auf internationale Forschungsstandards, haben aber natürlich auch ein erhebliches Interesse an staatlich finanzierten Anschlussforschungsaufträgen.

Bei kritischer methodischer Analyse ist eine hohe Punktzahl in standardisierten Schulleistungstests *kein kausaler Nachweis für besonders effektive Lehrkräfte oder ein hohes Maß für Schulqualität*. Und das aus mehreren Gründen. Zum einen gibt es immer große Unterschiede zwischen dem, was unterrichtet wurde, und dem, was die Tests messen. Amerikanische Schulen beschäftigen deshalb eigene Testtrainer, die die Schülerinnen und Schüler fit für die Tests machen sollen. Deutsche Schüler sind in der Regel testunefähiger, weil sie andere Formen der Leistungskontrolle gewohnt sind. Zum zweiten konzentrieren sich Tests auf Aufgaben mit einem mittleren Schwierigkeitsgrad. Gerade das, was Lehrkräfte sehr intensiv unterrichten und Schüler gut können, fällt dann raus, weil diese Aufgaben nicht über die notwendige Trennschärfe verfügen. Und drittens gehen in Testantworten nie nur die direkten Unterrichtsergebnisse ein, sondern auch angeborene intellektuelle Fähigkeiten und außerschulische, stark vom sozioökonomischen Status abhängige Kenntnisse (vgl. Popham 1999). Die Schülerergebnisse standardisierter Schulleistungstests sind deshalb streng genommen nur ein Nachweis für die Position eines Schülers in Relation zu seinen Mitschülern auf schulischer oder auch nationaler Ebene. Auch diese Information ist wichtig, weil sie Informationen und Rückschlüsse für zusätzliche pädagogische Interventionen geben. Sie sind aber kein Maß für Schulqualität.

5. Qualitative Schulforschung darf nicht fehlen

Es ist deshalb auch nicht verwunderlich, dass zunehmend wieder Stimmen laut werden, die auf die *Notwendigkeit einer verstärkten qualitativen Schul- und Unterrichtsforschung* hinweisen, auf Formen der Aktions- und Handlungsforschung, die bewusst die handelnden Akteure in den Erkenntnisgewinnungsprozess mit einbeziehen. So versucht Schönig das Konzept des „Lehrerforschers“ (1999, S.429) für die Schulentwicklung zu reaktivieren. Altrichter/Messner betonen, wie wichtig der Aufbau einer „Feedback-Kultur“ für Schulentwicklungsprozesse ist, die Evaluation Ernst nimmt (1999, S.20). Wie groß das Repertoire der unterschiedlichen methodischen Möglichkeiten für die schulinterne Evaluation ist, zeigt z.B. Eikenbusch (1997, S.30).

Die schulinterne Evaluation sollte deshalb auch Vorrang vor Formen der Fremdevaluation haben. Bei letzteren wiederum sind auf bestimmte Probleme und offene Fragen focussierte Evaluationen häufig aussagekräftiger als zentrale Schulleistungstests. Bemühen wir das Bild eines Silberlöffels, um diesen Sachverhalt anschaulich darzustellen. Mit quantitativen Methoden wird es uns gelingen, z.B. den Anteil des Silbers an der Legierung zu bestimmen. Ein sicherlich für den Preis nicht unwichtiger Hinweis. Trotzdem wird es Löffel mit genau dem gleichen Silbergehalt geben, die aufgrund ihrer Form, ihrer Verarbeitung, ihrer kunsthandwerklichen Verzierungen um ein Vielfaches wertvoller sind. Der Wert dieses kleinen Kunstwerks erschließt sich keinem quantitativen Verfahren vollständig. Genauso verhält es sich mit Schulleistungsvergleichen.

Sie bleiben stets oberflächliche Aussagen zu wesentlich gehaltvolleren pädagogischen Prozessen. Darüber kann auch kein noch so ausgeklügeltes Forschungsinstrumentarium hinweg täuschen.

Der Erkenntnisgewinn von Schulleistungsvergleichen muss demnach erheblich relativiert werden. Als eine Informationsquelle mit Daten für eine anschließende pädagogische Intervention mögen sie ihren Zweck erfüllen. Pädagogische Schulqualität können sie nicht umfassend evaluieren. Als Instrument zur Kontrolle, Gängelung und (Ab-)Wertung pädagogischer Praxis sollten sie nicht missbraucht werden.

6. Chancengleichheit trotz Marktdominanz?

Wegen ihrer starken öffentlichen Beachtung sind nationale und internationale Schulleistungsvergleiche neben einem legitimen staatlichen Instrument zur Informationsbeschaffung allerdings auch ein nicht ungefährliches Instrument zur Meinungsmache. Und das, weil sie in pressewirksamer Verpackung doppelt vereinfachend pädagogische Realitäten kaschieren können. Weiß (1999, S.9) hat erst kürzlich darauf hingewiesen, dass sich substantielle Unterschiede in der schulischen Ressourcenausstattung auch im Leistungsniveau von Schulen manifestieren. Amerikanische Nachfolgeuntersuchungen zu SIMSS, dem TIMSS-Vorläufer, jedenfalls belegen, dass die USA leistungsmäßig das zweitbeste Ergebnis erzielt hätten, wenn nur amerikanische Schulbezirke mit hoher Finanzmittelausstattung und niedriger Kinderarmut in die Erhebung aufgenommen worden wären. Regionen mit geringer Finanzausstattung und hoher Kinderarmut auf der anderen Seite befinden sich leistungsmäßig auf dem Niveau von Entwicklungsländern. Eine Steuerung des Schulsystems nach Marktgesichtspunkten wie in den USA würde deshalb bei uns wohl eher zu einem *Anwachsen sozialer Ungleichheit* führen.

Ob hinter all den aufgezeigten Veränderungen in den staatlichen Steuerungssystemen eine neoliberale Verschwörungstheorie steckt, die das traditionelle Schulsystem marktgängig machen will, wie manche vermuten, muss dahingestellt bleiben. Aber auch Schule kann sich bestimmten *Modernisierungszwängen* nicht entziehen. „Bildung als Standortfaktor Nummer Eins“ wird nur dann eine Chance haben, wenn er seine Leistung unter Beweis stellt. Controlling, Rechenschaftspflicht und Evaluation jedenfalls gehören dazu. Es kann angesichts der internationalen Bildungsdebatte mit ihren neoliberalen Verwerfungen aber auch nicht schaden, wenn Schulpraxis, Erziehungswissenschaft, Gewerkschaften, Verbände ebenso wie die kritische Bildungspolitik immer wieder den Nachweis führen, dass sich selbst überlassene Märkte nicht automatisch zu einem Mehr an sozialer Gerechtigkeit führen, sondern eher die soziale Ungleichheit verschärfen. Ein Mehr an Schulqualität wird sich nur dann ergeben, wenn nicht nur wenige zu Spitzenleistungen befähigt werden, sondern möglichst viele. Genau das ist mit *Chancengleichheit* gemeint. Dazu aber bedarf es weiter eines sozialstaatlichen Rahmens, der dem Markt Grenzen setzt. Dass das möglich ist, zeigen uns unsere skandinavischen Nachbarn immer wieder aufs Neue.

7. Auch die Schule wird sich verändern müssen.

Weiter oben wurde der Schule in Deutschland eine traditionell starke Lehrerzentriertheit zugeschrieben, die auf einen Modernisierungsrückstand

schließen lässt. Mit der verstärkten Autonomie der Einzelschule, für die u.a. die Stichworte Schulprogramm, Evaluation, Budgetierung und dezentrale Personalbewirtschaftung stehen, begann in den 90er Jahren eine Trendwende. Nicht mehr der Lehrer als Einzelkämpfer ist gefragt, sondern das Lehrerteam, das gemeinsam die eigene Schule zum „Haus des Lernens“, zur „guten Schule“, weiterentwickelt. Eine Abkehr vom „Ich und mein Fach oder meine Klasse“ zum „Wir und unsere Schule“ ist unverkennbar und kann zu einer „neuen Verständigungskultur“ in den Schulen führen. Wenn Schulen sich selbst als „lernende Systeme“ begreifen, geht es immer auch um Verbesserung, um stärkere Profilierung, mehr Effizienz und auch um mehr Leistung. Hier sei eine Anleihe an das betriebswirtschaftliche Denken erlaubt. So wie die Ökonomen von Produktivitätssteigerungen sprechen, müssen auch Schulen ihre Entwicklung zielorientiert und weitgehend selbst organisiert steuern und unter den jeweils geltenden Bedingungen optimieren. Nach dem Abschlussbericht der von der KMK eingesetzten Kommission, die „Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland“ entwickelt hat, werden Lehrkräfte weiterhin die Experten für die Organisation von Lehr- und Lernprozessen an Schulen sein. Ihr Kompetenzspektrum aber muss sich erweitern und die folgenden Bereiche aufweisen: „*Unterrichten, Erziehen, Diagnostizieren – Beurteilen – Beraten sowie berufliche Kompetenz und Schule weiterentwickeln*“. Diesen notwendigen Veränderungen von Schule und Lehrerleitbild mögen manche Pädagogen aus den verschiedensten Gründen nicht folgen wollen. Aber eines wird man diesen Veränderungen nicht absprechen können. Sie sind ein wichtiges Stück Weg der Schule in Deutschland hin nach Europa.

Literatur

- Altrichter, Herbert; Elgrid Messner 1999: Sich mit fremden Blick sehen. In: Pädagogik. Heft 2/99
- Bastian, Johannes; Arno Combe 1998: Pädagogische Schulentwicklung. In: Pädagogik. Heft 3/98
- Dalin, Per; Hans-Günter Rolff, H. Buchen 1995: Institutioneller Schulentwicklungsprozeß. Böhnen
- Eikenbusch, Gerhard 1997: Der kleine Methodenkoffer. In: Pädagogik. Heft 5/97
- Kommunale Gemeinschaftsstelle (Hg.) 1996: KGSt-Politikerhandbuch zur Verwaltungsreform. Köln
- Lange, Hermann 1999: Qualitätssicherung in Schulen. In: Die Deutsche Schule. 91, 1999, 2, S. 144-159
- Popham, W. James: Why standardized tests don't measure educational quality. In: Educational Leadership. March 1999
- Riecke-Baulecke, Thomas; Hans-Werner Müller 1999: Schulmanagement. Braunschweig
- Rolff, Hans-Günter 1999: Schulentwicklung in der Auseinandersetzung. In: Pädagogik. Heft 4/99
- Schönig, Wolfgang 1999: Forschen in der Schulentwicklung? In: Die Deutsche Schule. 91, 1999, 4, S. 424-436
- Weiß, Manfred: Steuerung über Finanzen. Unveröffentlichtes Manuskript. Frankfurt 1999

Hans-Werner Johannsen: geb. 1950, Dipl. Päd., Dr. paed., Schulleiter;
 Anschrift: Meisenweg 7, 24963 Tarp;
 Email: H-W.Johannsen@t-online.de