SERIE – 1. FOLGE

Leitideen der Bildungsreform und der Bildungsforschung

Welche Leitideen prägen die aktuelle Bildungsdebatte, und wie lassen sich diese Leitideen innerhalb der in den 60er Jahren (wieder) begonnenen Debatte um Bildungsreformen verorten? Die aktuellen Kontroversen sind nicht neu, sie gründen in den Debatten früherer Zeiten.

ECKHARD KLIEME

Das zur Neige gehende Jahrzehnt war und ist durch bildungs- und vor allem schulpolitische Umbrüche gekennzeichnet, von PISA 2000 über Bildungsstandards, Ganztagsschulen und Föderalismusreform bis hin zu Schulinspektion, »G 8« und immer wieder neuen Anläufen einer Strukturveränderung in der Sekundarstufe. Es ist vermessen, die Entwicklungen dieses Jahrzehnts unter wenigen Leitbegriffen zusammenfassen zu wollen. Viele Beobachter und Beteiligte würden dennoch zustimmen, wenn man die wichtigsten Veränderungen unter den Begriffen *Outputorientierung*, *Qualitätssicherung* und *evidenzbasierte Steuerung* zusammenfassen wollte. Verfolgt man die öffentlichen Debatten, so drängt sich der Eindruck auf, dass Bildung zunehmend von volkswirtschaftlichen Nutzenkalkülen und Zielvorgaben her gedacht wird, zumal die Resultate (neudeutsch: der *output*) und die langfristigen Fernwirkungen (*outcome*) von Bildungsprozessen immer häufiger gemessen, überprüft und verglichen werden. In der Tat hat das so genannte »Qualitätsmanagement« auch im Bildungsbereich Einzug gehalten: Den Lehrenden und Erziehenden mutet man – so scheint es – wie Mitarbeitern eines Produktionsbetriebs zu, ihre Tätigkeiten detailliert zu dokumentieren, ihre »Produkte« nach vorgegebenen Standards einzustufen und damit deren Qualität sicherzustellen, anstatt autonom im Sinne ihrer professionellen Verantwortung zu handeln. Entscheidungen und Handlungen werden nicht an pädagogischer Intuition und Erfahrung ausgerichtet, sondern daran, was eine quantifizierende und verallgemeinernde Forschung als gesichertes Wirkungswissen (Evidenz) belegt und die jeweilige Bildungspolitik als Leitidee ausgibt, um die pädagogische Praxis zu steuern.

Output – Qualitätssicherung – Evidenz: Modische Begriffe, aber keine pädagogischen Leitideen

Die zitierten »Leitbegriffe« haben nichts mit Pädagogik und deren humanistischen Wurzeln zu tun. Sie sind modischer, entstammen der Logik des Produzierens, der Ökonomie und dem technischen Denken. Gegen eine Reform, die sich an diesen Leitbegriffen ausrichtet, formiert sich nachvollziehbare Kritik aus der pädagogischen Praxis und aus der Erziehungswissenschaft: Diese Reform, so wird eingewandt, nehme den Bildungsbegriff nicht mehr ernst, ersetze ihn durch Wissen und Fertigkeiten als *Output* eines sozial-technologisch gesteuerten Bildungsbetriebes.

Diese Darstellung aktueller Tendenzen führt meines Erachtens – so populär sie auch in weiten Kreisen der pädagogischen Professionen sein mag – in die Irre. Sie blendet nämlich aus, dass hinter den ökonomisch-technischen Schlagworten eben doch pädagogische Konzepte stehen. Das heißt nicht, dass Bildungsreformen immer pädagogisch motiviert sind – im Gegenteil: Als politische Maßnahmen *müssen* sie einer nicht-pädagogischen Handlungslogik gehorchen, die sich an Kriterien wie Macht, Akzeptanz, Effizienz und Sicherung des gesellschaftlichen Wohlstands ausrichtet. Ihre Umsetzung im Schulsystem und in der Bildungsadministration setzt aber voraus, dass sie mit genuin pädagogischen Ideen verbunden werden, die einen Eigensinn besitzen. Bildungsprozesse können gar nicht von oben gesteuert werden, weil jede Ebene des Systems – von der Ministerialbürokratie bis zur Schulklasse – Ziele und Kriterien immer wieder »rekontextualisiert«, wie *Helmut Fend* dies nennt, d. h. dem Geschehen jeweils spezifische Bedeutung gibt und es im Blick auf eigene Normen und Handlungslinien bewertet. Um diese eigensinnigen pädagogischen Konzepte geht es mir im Folgenden. Sie entscheiden, ob und wie Reformen in der pädagogischen Praxis ankommen, und stehen dabei oft genug in Spannung zu den politischen Zielvorstellungen und Steuerungskonzepten.

Die Spannungen zwischen politischem und pädagogischem Denken

entladen sich seit Jahren in Diskussionen um die Bildungsstandards.

Bildungsstandards: Ein Konzept zwischen Politik und Wissenschaft

»Standards« sind aus meiner Sicht keine »Leitidee«, aber doch ein zentrales Instrument der Bildungsreformen der letzten fünf bis zehn Jahre in Deutschland und der letzten zwanzig Jahre in angelsächsischen Ländern. An ihm lässt sich nachzeichnen, wie Bildungspolitik, Forschung und Praxis zusammen-, mitunter auch aneinander vorbei oder gegeneinander spielen. Ausgangspunkt der Standarddiskussion in Deutschland war eine Erkenntnis aus Schulleistungsstudien, die das Max-Planck-Institut für Bildungsforschung Ende der 1990er Jahre vorgelegt hatte: Bei gleicher »objektiver« Leistungsfähigkeit, gemessen durch standardisierte Tests, erhalten Schülerinnen und Schüler von Land zu Land, aber selbst von Schule zu Schule sehr unterschiedliche Noten. *Jürgen Baumert* und seine Mitarbeiter schlossen aus dieser Beobachtung, dass es der Profession an allgemein geteilten Bewertungsnormen mangelte, d. h. – so drückten sie es aus – es fehlten »Standards« für das pädagogische Urteil der Lehrerinnen und Lehrer. Die Wissenschaftler schlugen vor, im Rahmen von Schul- und Unterrichtsentwicklung daran zu arbeiten, dass sich Leistungserwartungen und Benotungsmaßstäbe angleichen, weil sonst die Fairness beim Zugang zu Ausbildungs- und Studienplätzen infrage gestellt sei.

Spätestens im Anschluss an die PISA 2000-Studie, die diesen Befund nochmals untermauerte, wurde das Stichwort »Standards« von den Kultusministern aufgegriffen. Man setzte Arbeitsgruppen ein mit dem Auftrag, »nationale Standards«, beispielsweise für den mittleren Schulabschluss, zu entwickeln. Unter der Hand war also aus der Forderung nach professionellen Standards eine administrative Strategie geworden: die *Implementation* von Standards als einer neuen Art von Lernzielen bzw. Prüfungsanforderungen. In dieser Situation arbeitete eine Expertengruppe Erfahrungen anderer Staaten auf und entwickelte eine Konzeption von »Bildungsstandards«, die politische und pädagogische Konzepte in Einklang bringen sollte*: Standards sollten dazu beitragen, hinter den vielen detaillierten Lernzielen der Fächer deren Kernbegriffe und Leitideen zu betonen. Ähnlich wie in der PISA-Studie sollten die Grunddimensionen und Niveaustufen innerhalb eines Lernbereiches durch so genannte »Kompetenzmodelle« abgebildet werden. Ein Kompetenzmodell beschreibt den Kern des Wissens und Könnens in einer »Domäne«, das im Idealfall kumulativ, in sinnvollen Lernschritten aufgebaut wird. Ein Standard legt fest, welches Niveau die Schülerinnen und Schüler bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe erreicht haben sollen. Adressaten der Standards sind aber nicht die einzelnen Schüler, sondern die Institutionen: Schulen und Lehrkräfte müssen die Schüler entsprechend fördern, wozu sie bestmögliche Ressourcen und wissenschaftlich fundiertes, professionelles Wissen benötigen.

Auf der Grundlage der Kompetenzmodelle sollten Aufgaben und Tests entwickelt werden, mit denen die Erreichung der Bildungsstandards überprüft werden kann, mit denen also Lernprozesse in Klassen, in Schulen und auch auf Länderebene evaluiert und den Beteiligten eine Rückmeldung gegeben werden kann. Die Autoren der Expertise erwarteten, dass eine Verbindung von Kompetenzmodellen und -zielen, professionellem Handeln, Evaluierung und Rückmeldung dazu beiträgt, dass kulturell bedeutsame und für die Lebenspraxis wichtige Bildungsinhalte systematischer und letztlich erfolgreicher vermittelt werden. Wie die Standards zu erreichen seien, sollte ganz bewusst nicht vorgeschrieben, sondern dem professionellen Handeln, der Schul- und Unterrichtsentwicklung vor Ort überlassen werden. Also – entgegen der populären Kritik – keine »Normierung« des pädagogischen Handelns, sondern im Gegenteil eine Stärkung von Autonomie, bei klarer Verantwortung für die Erreichung von Zielen! Im Grundsatz wurde diese Konzeption von Bildungsstandards zur Leitidee der Arbeit in der KMK. Diese Arbeit dauert noch an.

Leitideen und Erfahrungen der 1960er – 1990er Jahre

Will man die aktuellen Debatten zu Bildungsstandards und die damit verbundenen Leitideen verstehen, ist ein Blick zurück in die Geschichte der Bildungsreform notwendig.

Die 1960er und 1970er Jahre waren geprägt von einer außerordentlichen Reformeuphorie. Die Lernforschung hatte sich aus den Fesseln eines engen, auf der Annahme angeborener Fähigkeiten beruhenden Begabungsbegriffs ebenso befreit wie aus den mechanistischen Vorstellungen der behavioristischen Lerntheorie. Man hatte begonnen zu verstehen, wie kompliziert der Aufbau, die Konsolidierung und die Anwendung von Wissen ist, und beschäftigte sich systematisch mit den Voraussetzungen des Wissenserwerbs in Schule und Unterricht: Ziele und Erwartungen, systematisch angelegte Lehrgänge, Unterrichtsmethoden und Arbeitsformen, Prüfungs- und Rückmeldeverfahren u. a. m. Die Leitidee jener Jahre hieß *Curriculum*. Es ging darum, die genannten Komponenten des pädagogischen Handelns in einem Gesamtzusammenhang, eben dem Curriculum, darzustellen, systematisch zu planen und zu erproben. Der Glaube an eine wissenschaftlich gelenkte Gestaltung von Bildungsprozessen machte auch vor Systemfragen nicht halt: Der deutsche Bildungsrat formulierte weit reichende Empfehlungen über Gesamtschulen und Ganztagsschulen, über die Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung und eine stärkere Dezentralisierung von Entscheidungen. Umfassende empirische Untersuchungen wie z. B. die Gesamtschulstudie von *Fend* wurden in Auftrag gegeben. Eine zweite Leitidee, und ein ganz wesentliches Motiv der Bildungsreform war *Chancengleichheit*. Im Interesse der Chancengleichheit wurden weiterführende Schulen für Kinder aus »bildungsfernen« Familien geöffnet und kompensatorische Maßnahmen angeboten; im In-

> Hinter den ökonomisch-technischen Schlagworten stehen pädagogische Konzepte.

teresse der Chancengleichheit stand aber auch die pädagogische Diagnostik, die unfaire Urteilstendenzen aufdeckte. In diesem Zusammenhang wurde bereits 1967 von *Karlheinz Ingenkamp* der Vorschlag gemacht, durch Anwendung regelmäßiger Leistungstests einen Vergleichsmaßstab zu schaffen, an dem sich Lehrerinnen und Lehrer in ihren Urteilen orientieren können.

Adressaten der Standards sind nicht die einzelnen Schüler, sondern die Institutionen.

Für das Scheitern dieser Reformeuphorie gab es viele Gründe. Offensichtlich hatte man sich zu viel zugemutet. Bildungsprozesse sind eben nicht so systematisch, »technologisch« planbar und gestaltbar, wie es sich viele damals erträumt haben. Unterschätzt wurde auch die Größe der Aufgabe, den fachlichen Wissensaufbau im Detail nachzuzeichnen und zentrale Linien herauszuarbeiten. Und die Instrumente der Reform – seien es neue Strukturen wie die Gesamtschulen oder Verfahren wie standardisierte, lernzielorientierte Tests – hielten nicht immer, was man sich versprochen hatte.

Konsequenterweise waren die nächsten zwanzig Jahre, von Mitte/Ende der 1970er bis Mitte/Ende der 1990er Jahre, durch eine größere Bescheidenheit sowohl der Bildungsforschung als auch der Bildungspolitik gekennzeichnet, die sich zudem voneinander weg bewegten. An die Stelle der »große Würfe«, mit denen ganze Bildungsgänge geplant und empirisch untersucht wurden, traten Details: Aus den Trümmern der Strukturdebatten entstand die Leitidee der »Schulentwicklung an Einzelschulen und der Schulautonomie«, für die in Deutschland vor allem *Hans-Günter Rolff* stand. Pädagogische Psychologen wie die Gruppe um *Franz Weinert* beschäftigten sich jetzt stärker mit den individuellen Voraussetzungen des Lernens, beispielsweise der »Metakognition«, d. h. den Strategien und Steuerungsprozessen, mit denen Menschen das eigene Lernen verstehen und regulieren. Zunehmend wurde berücksichtigt, dass Wissen nie von außen »eingepflanzt« werden kann, sondern von jedem Lernenden immer wieder neu re-konstruiert werden muss. Die Leitidee »Konstruktivismus« machte noch einmal deutlich, wie unrealistisch die Curriculumstrategien der 1960er und 1970er Jahr gewesen waren.

Die 1980er bis 1990er Jahre waren also eine Zeit, in der Forschung und Politik vorsichtiger und bescheidener wurden – was aber auch dazu führte, dass Zusammenhänge aus dem Blick gerieten und Tabuzonen entstanden. Kaum jemand interessierte sich beispielsweise dafür, wie sich Gesamtschulen wirklich entwickelten, wie die Gymnasien mit der Bildungsexpansion zurechtkamen und welche Auswirkungen dies auf Chancengerechtigkeit hatte. Die Distanz zwischen Bildungspolitik und -forschung zeigte sich nicht zuletzt daran, dass die Integration der neuen Länder in das westdeutsche Schulsystem ohne systematische wissenschaftliche Begleitung und empirische Evaluation erfolgte.

Diese Periode hat für mich auch eine persönliche Geschichte. Die Bildungsreform der 60er und 70er Jahre habe ich als Betroffener miterlebt, habe mit Begeisterung als Schülervertreter geholfen, eine »reformierte Oberstufe« aufzubauen, für faire Noten und gegen den Numerus Clausus gestritten. Ende der 1970er Jahre war ich als junger Bildungsforscher in die Ausläufer der Reformeuphorie eingebunden. Wir entwickelten auf der Basis neuester kognitionspsychologischer Vorstellungen ein Hauptschulcurriculum zur Bruchrechnung – und scheiterten im Feldversuch grandios, weil wir die fachlichen Aspekte des mathematischen Wissensaufbaus nicht richtig erkannt und die motivationalen Prozesse unterschätzt hatten. Mein persönlicher Weg zu mehr Bescheidenheit führte über die pädagogische Arbeit in sozialen Brennpunkten: nicht um die großen Gerechtigkeitsprobleme ging es hier, sondern um mühsame Förderarbeit im Einzelfall. In den 1980er Jahren war dann wenig vom Reformelan übrig geblieben. Ich arbeitete am Zulassungstest für medizinische Studiengänge, dem sich jährlich mehrere zehntausend Abiturienten unterzogen, wunderte mich regelmäßig darüber, wie widerspruchslos dieses Testverfahren hingenommen wurde, und fügte mich selbst ebenso widerspruchslos den Vorgaben der Kultusministerkonferenz, die uns Wissenschaftlern untersagten, Leistungsergebnisse zwischen den Ländern zu vergleichen. Dass es im deutschen Bildungssystem nicht fair zuging, war allen klar, aber man hatte es aufgegeben, dem nachzuforschen.

Aktuelle Leitideen: Kompetenzorientierung und Feedback

In dieser Situation war der Wandel, den Schulleistungsstudien Ende der 1990er Jahre erzeugten, für mich als Wissenschaftler, als Bürger und als Vater schulpflichtiger Kinder ein Akt der Befreiung. Auf einmal durfte, ja sollte offen über Chancengleichheit, auch im Vergleich zwischen Bundesländern, geforscht und geschrieben werden – auch wenn nun oft der vorsichtigere Begriff der Chancengerechtigkeit verwendet wurde. Die Diskrepanz zwischen dem hehren Anspruch eines »konstruktivistischen« Unterrichtsverständnisses und dem häufig uninspiriertem Unterricht, wie ihn beispielsweise die TIMS-Video-Studie und die Begleiterhebungen zu PISA zeigten, wurde öffentlich diskutierbar – auf wissenschaftlichen Tagungen und in Elternversammlungen. Analysen zur Handlungskompetenz von Lehrkräften zeigten, wie schlecht viele von ihnen darauf vorbereitet waren, wirklich autonom und professionell zu handeln.

Auch Bildungsstandards und damit verbundene Vergleichsarbeiten waren aus dieser Perspektive ein Schritt in Richtung Transparenz, Ehrlichkeit, Verantwortungsübernahme, und somit eine Chance zu mehr Professionalität im Bildungswesen.

Sollte ich diese Funktion mit einem Wort benennen, würde ich von »Aufklärung« sprechen: Realitätsprüfung statt Tabuisierung grundlegender Fragen beinhaltet eine Emanzipation aus selbst verschuldeter Unmündigkeit. Hinlänglich bekannt ist, dass Aufklärung in der (post)modernen Gesellschaft ein Doppelgesicht haben kann. Manche der Steuerungspraktiken, die ich eingangs erwähnt habe, mögen für diese Dialektik stehen. Zu der Dialektik gehört auch, dass

Aufklärung erst einmal hilflos machen kann, denn wer Probleme genauer sieht, hat noch lange keine Lösung parat. Deshalb ist es wichtig, dass Bildungsforschung nicht nur Instrumente für die Qualitätssicherung bereitstellt, sondern pädagogische Prinzipien untersucht, die handlungsleitend sein können.

Wer von *Kompetenzorientierung* als Prinzip pädagogischen Handelns und als Leitmotiv von Bildungsreformen spricht, macht damit deutlich, dass es ihm darauf ankommt, die Ziele von (schulischen) Bildungsprozessen möglichst deutlich und explizit zu benennen und das pädagogische Handeln daran auszurichten. Im Vordergrund steht der bzw. die Lernende: Kompetenzen umschließen das Wissen und Können, das erforderlich ist, damit Schülerinnen und Schülern komplexe Anforderungen zu bewältigen vermögen. Dabei geht es nicht um Detailkenntnisse oder Fertigkeiten, wie sie im »lehrzielorientierten Unterricht« der 1970er Jahre abgearbeitet wurden. Mit dem Kompetenzbegriff stehen vielmehr die »großen Linien« im Vordergrund, sowohl in den Fächern als auch in überfachlichen Bereichen. Bei mathematischer Kompetenz beispielsweise geht es nicht nur darum, typische Aufgaben aus Algebra und Goemetrie zu beherrschen, sondern um ein Verständnis für die zentralen Konzepte der Mathematik (z. B. Raum und Form, Unsicherheit und Wahrscheinlichkeit) und um mathematikbezogene Tätigkeiten wie das Modellieren einer Problemsituation, das Argumentieren und den Umgang mit unterschiedlichen Repräsentationsformaten. Lesekompetenz – der idealtypische Fall einer überfachlichen Kompetenz – zeigt sich daran, dass Information aus unterschiedlichen Textsorten ausgewertet und zur Bewältigung von Problemen eingesetzt werden kann.

Die Lehr-Lern-Forschung geht davon aus, dass man nicht einfach durch äußere Eingriffe kompetent »gemacht« wird. Kompetenzen müssen vielmehr angeeignet, entwickelt und organisiert werden, wobei kognitive und motivationale Prozesse eine Rolle spielen.

Ein kompetenzorientierter Unterricht, der diese Aneignung vorbereitet und unterstützt, muss bestimmte Merkmale erfüllen. Vor allem müssen die »großen Linien« des konzeptuellen Verständnisses sorgfältig entwickelt werden, indem z. B. Vorwissen und Fehlvorstellungen der Schüler offen gelegt und im Diskurs mit der Lehrperson und den Mitschülern reflektiert werden. Komplexe Aufgabenstellungen fördern die Einbringung und Weiterentwicklung von Kompetenzen. Neben diesen kognitiven Herausforderungen sind Struktur, Klarheit und effiziente Klassenführung einerseits, ein unterstützendes Sozialklima andererseits unerlässlich.

In einem kompetenzorientierten Unterricht erhalten die Lernenden vielfach Gelegenheit, das eigene Wissen und Können zu prüfen – sei es im fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch, in der Gruppenarbeit, bei der Suche nach einem eigenen Lösungsweg für ein offenes Problem oder in Tests und Klassenarbeiten. Lernrelevant sind dabei nicht Abfragen, Prüfen und Testen als solche, sondern Form und Inhalt der Rückmeldung an die Lernenden. Sie sollte informierend und wertschätzend sein, nicht nur auf ein »Ranking« ausgerichtet. Ein solches *Feedback* gehört, wie zahlreiche Studien gezeigt haben, zu den Unterrichtsmaßnahmen, die den Lernprozess am stärksten voranbringen können.

Informierendes und unterstützendes Feedback ist nicht nur im Unterricht eine zentrale Leitidee, sondern auch bei Schul- und Unterrichtsentwicklung. Genau hier liegt der Nutzen von Qualitätssicherung. So erhalten Lehrkräfte – einzeln und als Kollegien – Rückmeldungen aus Vergleichsarbeiten, Schüler- und Elternbefragungen und Inspektionsberichten. Auch hier ist zu vermuten, dass sehr viel von einem informierenden Inhalt – jenseits von Rangvergleichen – und wertschätzenden Feedback-Formen abhängt.

Schlussbemerkung

Bildungsstandards und Qualitätssicherung können – entgegen der populären Kritik – durchaus Freiräume für Schulen erweitern und Professionalität befördern. Dies wird aber nur gelingen, wenn nicht ihre Kontrollfunktion im Vordergrund steht, sondern ihre aufklärerische Funktion. Und wenn die beiden – aus meiner Sicht – wichtigsten Konzepte der aktuellen pädagogischen Diskussion, Kompetenzorientierung und Feedback, als Leitideen auf allen Ebenen der Bildungsreform und der Bildungspraxis beachtet werden. Diese Ideen können das Handeln beispielsweise der Schulinspektion ebenso prägen wie den Unterrichtsablauf an Schulen.

Kompetenzen umschließen das Wissen und Können, das erforderlich ist, damit Schüler komplexe Anforderungen bewältigen können.

Im Rückblick auf die vergangenen fünf Jahrzehnte wird deutlich, dass sich – abgesehen von den Strukturfragen des Sekundarschulsystems, die immer noch nicht gelöst sind – zwei Probleme durchziehen: die Gerechtigkeitsproblematik, und das Problem der Kohärenz zwischen (anspruchsvollen) Bildungszielen, Unterrichtsformen, und Bewertungsmaßstäben. Die aktuellen Leitideen und Reformkonzepte haben den Konzepten der 1960er und 1970er Jahre, z. B. der Curriculumforschung und -entwicklung, viel zu verdanken, aber sie reflektieren auch die Differenzierungen der Zwischenzeit, etwa bei der Schulentwicklung oder bei konstruktivistischen Unterrichtskonzepten. Leitideen entstehen also nicht aus Willkür, sondern sie bündeln – auf immer wieder neuem Erkenntnisstand – Lösungsversuche für Grundprobleme der Bildungspraxis.

Anmerkung

* *Klieme, E./Avenarius, H./Blum, W./Döbrich, P./Gruber, H./Prenzel, M./Reiss, K./Riquarts, K./Rost, J./Tenorth, H.E. u. Vollmer, J. (2003)*: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Band 1 der Reihe Bildungsforschung

Dr. Eckhard Klieme ist Professor für Erziehungswissenschaft am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) und an der Goethe-Universität Frankfurt.
Adresse: Schloßstraße 29, 60468 Frankfurt