



Leseprobe aus: Stammermann, Lehren sichtbar machen, ISBN 978-3-407-29296-4
© 2014 Beltz Verlag, Weinheim Basel
<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-407-29296-4>

1. Einleitung

»Es ist nicht gesagt, dass es besser wird, wenn es anders wird,
wenn es aber besser werden soll, muss es anders werden.«
Georg C. Lichtenberg

Die internationalen Schülerleistungsvergleiche wie TIMSS oder PISA haben eine Reihe von Veränderungen bedingt. In Deutschland haben die Ergebnisse ab dem Jahr 2000 zu einer breiten Diskussion nicht nur über Schulstrukturen, sondern auch über den Unterricht selbst geführt. In diesem Zusammenhang wurde der Ruf nach einer Erneuerung schulischen Lernens, nach einer *neuen* Lernkultur laut.

Gleichzeitig hat sich in den Rahmenplänen ein didaktischer Jargon verbreitert, der nicht mehr vom Unterricht, sondern von *Lernarrangements* spricht. Lehrer finden sich häufig unter dem Namen *Begleiter* oder *Lerncoach* wieder. Schulisches Lernen findet im Rahmen von *Lernarrangements* statt. Es geht um die Herstellung von *Lernprodukten*, die in *Portfolios* gesammelt werden. Ziel ist grundsätzlich die individuelle Entwicklung von *Kompetenzen*. Die Sicht auf Unterricht ist geprägt von *Differenzierung* und *Individualisierung*, gegründet auf einem konstruktivistischen Lernverständnis.

Die Reformen, die nach den Ergebnissen von PISA 2000 durch die Bildungslandschaft gingen, waren grundlegend. Viel ist entwickelt und verändert worden. Und die Ergebnisse der deutschen Schülerinnen und Schüler in PISA haben sich, bei allem noch ausstehenden Handlungsbedarf, im internationalen Vergleich deutlich verbessert. Vor diesem Hintergrund könnte man eigentlich den Eindruck gewinnen, dass wir bereits in einer *neuen* Lernkultur lebten.

Allerdings: Ländervergleichstests können die Leistungen von Schülerinnen und Schülern vergleichen und im Rahmen ihrer eigenen Referenzgrößen Ergebnisse darstellen und Veränderungen fordern. Die Diskussion über die empirisch messbare Wirksamkeit von Unterrichtsmethoden blieb bis zur Studie von John Hattie auf breiter Ebene aus: »Experimentelle Forschung und Schulpädagogik – das passte einfach nicht zusammen« (Wellenreuther 2012, IX). Diese Situation hat sich mittlerweile geändert. Hatties Ergebnisse, die im Konzept des *sichtbaren Lernens* münden, bewegen zwar dazu, Annahmen einer *neuen* Lernkultur zu überdenken und sie in ein neues Verhältnis zum schulischen Lernen zu setzen. Ein Weißbuch zur Schul- und Unterrichtsentwicklung stellen die Ergebnisse jedoch nicht dar.

1.1 Lernen ohne Lernkultur geht nicht!

Hatties Ansatz ist es, Lernen sichtbar zu machen. Die von Hattie eingenommene Perspektive fokussiert die Lehrerinnen und Lehrer sowie das Leitungspersonal einer

8 1. Einleitung

Schule. Sie nimmt kaum die systemische Sicht auf die Einzelschule ein, sondern birgt in sich die Gefahr, Schule als eine Trivialmaschine zu betrachten. Schulisch organisiertes Lernen findet jedoch nie in einem leeren Raum statt und lässt sich rezepthaft verändern. Es ist immer in organisatorische Kontexte (Unterrichtsstunden, Schulklassen etc.) und Sinnstrukturen (Anschlussorientierung, Bildung etc.) eingebunden. Es geht hier also eigentlich um mehr als um das Sichtbarmachen schulischen Lernens an sich, es geht um die Sichtbarkeit schulischen Lernens, das in einem Lernarrangement stattfindet, das wiederum Teil einer schulischen Lernkultur ist. Es geht also eigentlich darum, schulisches Lehren sichtbar zu machen. Die ausschließliche Konzentration auf die Anwendung von aus der Theorie erwachsenen Erkenntnissen auf ein System, ohne dessen Charakteristika zur Kenntnis zu nehmen und in den Prozess einzubeziehen, wäre ein entscheidender Schritt in der »Logik des Misslingens« (Dörner 1989). Diesen Weg haben schon viele Schulen eingeschlagen und mussten feststellen, dass sie nach einer langen Wanderung wieder dort standen, wo sie begonnen hatten.

Schulisch organisiertes Lernen findet in Lernarrangements statt. Lernarrangements sind Teil der schulischen Lernkultur. Um sie sichtbar zu machen, muss diese begreifbar werden. Um sie begreifbar zu machen, muss sie beschreibbar sein. Nur so kann man sie entwickeln. Das heißt: Um den Unterricht zu entwickeln, müssen die Strukturen schulischen Lehrens sichtbar gemacht werden.

1.2 Ziel, Leitfragen, Aufbau und Einschränkungen

Wenn wir diese systemische Perspektive annehmen, sind drei Fragen zu klären:

- Was ist eine *Lernkultur*? Wie verhält sich dieser Begriff zur Schulkultur, die jede Schule besitzt?
- Was ist ein *Lernarrangement*? Woraus besteht es? In welchem Verhältnis steht das Lernarrangement zur Lernkultur? Welche Wertvorstellungen sind bei der Gestaltung von Lernarrangements ausschlaggebend?
- Welche praktischen Möglichkeiten gibt es, um ein Lernarrangement zu entwickeln?

Aus diesen Leitfragen ergibt sich der Aufbau des Buchs:

- Im *dritten Kapitel* geht es um die Beschreibung der Begriffe der *Lernkultur*. Sie wird als Teil der *Schulkultur* dargestellt. Die Schulkultur besteht aus Praktiken und Artefakten sowie damit verbundenen Diskursen und Sinnkonstruktionen. Diese Verbindung von Praxis und Diskurs findet statt in einer Ordnung von drei Ebenen, die miteinander in Spannung stehen: das *Imaginäre*, das *Reale* und das *Symbolische*. Die Sammlung von Interaktionen, die das Symbolische prägt, bildet die Lernkultur. Die schulische Lernkultur begegnet uns in Form des *Lernarrangements*.

- Im *vierten Kapitel* geht es um das *Lernarrangement*. Das Lernarrangement ist eine Ordnung, in der verschiedene Ebenen interagieren: Im Zentrum stehen Lernende mit ihren *Handlungen*. Diese werden einerseits von *Tools* und andererseits durch die Interaktion mit der *Lehrperson* unterstützt. Diese Interaktion findet an einem *Lernort* statt. Lernarrangements können in zwei unterschiedliche Richtungen gehen: Ist ein Lernarrangement *standardisierend*, so geht es darum, dass alle einen gleichen Fähigkeitsstand mit vergleichbarem Wissen erreichen. Ist ein Lernarrangement *personalisierend*, so ist das Ziel, eine Kompetenzentwicklung durch eine möglichst genaue Passung zwischen Lerngegenstand und Lerner zu schaffen. Die Gestaltung von Lernarrangements ist von Leitbegriffen, grundlegenden Wertevorstellungen, geprägt: *Subjektorientierung, Handlungsorientierung, Sinn- und Wertorientierung, Interaktionsorientierung, Situationsorientierung*.
- Im *fünften Kapitel* geht es um die *Ausgestaltung von Lernarrangements durch die Darstellung konkreter unterrichtlicher Beispiele*. Dabei stehen, gleichgültig ob es sich um ein standardisierendes oder ein personalisierendes Lernarrangement handelt, Lernende im Mittelpunkt, die sich mit *Lernhandlungen* auf bestimmten Ebenen mit Lerngegenständen auseinandersetzen (z.B. durch operatorenengestützte Aufgabenstellung) und dabei ein Produkt herstellen. Dieses Handeln wird durch *Tools* begleitet (z.B. Agenda, Entwicklungsbogen) und von der *Lehrperson* beratend oder instruktiv gestützt (z.B. durch ein ressourcenorientiertes Vorgehen). Auch der *Lernort* steht in einem komplementären Verhältnis zur Ausrichtung des Lernarrangements, indem er den Kontext eines personalisierenden Arbeitens oder eines standardisierenden Lernens materialisiert.

Aus diesem Aufbau ergeben sich auch Einschränkungen:

- Es geht hier nicht um schulstrukturelle Aspekte, z.B. die Gestaltung der Ganztagschule.
- Es geht nicht um schulorganisatorische Aspekte, z.B. das Zusammenarbeiten von Lehrenden, Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern sowie Psychologinnen und Psychologen im Rahmen eines multiprofessionellen Teams. Daher kann es auch nicht um die Gestaltung und die Umsetzung der Inklusion gehen.
- Der gesamte Erfahrungshintergrund sowie die später noch vorzustellenden Materialien sind aus der Arbeit an einem Gymnasium entstanden. Damit ist nicht gesagt, dass Materialien nicht auf kooperative Schulformen anzuwenden sind, aber eingesetzt und erprobt wurden sie in einer gymnasialen Lernkultur.

1.3 Das Modell des Lernarrangements als Chance

Das Modell des Lernarrangements hat das Ziel, schulisches Lehren beschreibbar und dadurch sichtbar und gestaltbar zu machen. Gleichzeitig zeigt das Modell des Lernarrangements auch den signifikanten Einfluss der Lehrperson auf das Lernen von

10 1. Einleitung

Schülerinnen und Schülern: Das Lernarrangement wird von der Lehrperson gesteuert und kreiert, die in einer Doppelfunktion einmal außerhalb (als Planende, Gestaltende, Zensierende) und als Funktion innerhalb des Lernarrangements (als Aktivierende, Beratende) agiert. Ein solches Modell des Lernarrangements fordert auch zu einer gewissen Demut vor der Erreichbarkeit schulischer Bildungsziele heraus: Die Entwicklung von Kompetenzen, der Erfolg unterrichtlichen Handelns werden zwar von der Lehrperson maßgeblich beeinflusst, hängen im Endeffekt jedoch ab von der Interaktion zwischen Schülern, dem Lehrenden und dem Lerngegenstand. Somit ist ein triviales Bild des Unterrichts, das Maßnahmen, Methoden, Lehrerverhalten auf der einen Seite und den Lernerfolg auf der anderen Seite kausal verbindet, eines, das alle Seiten überfordern muss.

Andererseits bietet das Modell des Lernarrangements ein erweiterbares Konzept, das eine Grundlage für einen gemeinsamen Diskurs über den Unterricht schaffen kann. Obwohl Lehren keine triviale Angelegenheit darstellt und von vielen situativen sowie personellen Faktoren abhängig ist, eine genialistische Begabung ist es auch nicht. Zwar spricht man manchmal davon, dass Lehrerinnen und Lehrer zu ihrem Beruf geboren seien. Doch auch die besten Lehrerinnen und Lehrer sind ohne das Kollegium, in dem sie erfolgreich agieren können, ohne eine Schulleitung, die sie unterstützt, ohne eine Schüler- und Elternschaft, die den Unterricht mittragen, ohne eine lange Zeit der professionellen Entwicklung nicht vorstellbar.

Es ist Teil des professionellen Selbstkonzepts von Lehrerinnen und Lehrern, dass sie sich auf der stetigen Suche danach befinden, wie sie das Lernen von Kindern und Jugendlichen optimal gestalten können. Genau um diese Suchbewegung geht es hier. Dieses Buch sollte also nicht als Navigationsgerät verstanden und gelesen werden, das den genauen Weg zur erfolgreichen Schulentwicklung mit allen eventuellen Baustellen oder Abkürzungen inkl. Ankunftszeit darstellt, sondern als grober Kompass. Die Reise müssen die Leserinnen und Leser selbst antreten und durchstehen, denn auch für sie gilt: Nur wer losgeht, kann auch ankommen.

2. Leben wir in einer *neuen* Lernkultur?

Eigentlich, so Meyer, kann man »in gewisser Weise die ganze Geschichte der Pädagogik als Geschichte der Konzipierung und gelegentlich auch der Etablierung neuer Lernkulturen deuten« (Meyer 2005, 5). Das »Engagement für eine ›neue‹ Lernkultur [bestimmt] die deutsche lehrernahe didaktisch-schulpädagogische Literatur bis in die Fachdidaktiken und den Fachunterricht hinein«, auch wenn der Begriff an sich häufig nicht verwendet wird (Meyer 2005, 8).

Der Diskurs der neuen Lernkultur wird in drei Arenen geprägt und weitergeführt *Netzwerke*, *Best-Practice-Berichte* und *Ratgeberliteratur* (vgl. Meyer 2005, 8ff):

- *Netzwerke* im Diskurs um eine *neue* Lernkultur sind miteinander aus einem gemeinsamen Interesse heraus agierende Zusammenschlüsse von Personen, die an Schule und Unterricht interessiert sind. Dabei handelt es sich um Schulverbünde (z. B. *Blick über den Zaun*) oder Verbindungen von interessierten Pädagoginnen und Pädagogen, häufig Leitungspersonal von Schulen (z. B. *Archiv der Zukunft*) oder von Preisträgern von Schulpreisen (z. B. *Deutscher Schulpreis*). Netzwerke tauschen sich über Internetplattformen oder durch regelmäßige Arbeitskreistreffen oder auf Kongressen aus und veröffentlichen ihre Erkenntnisse.
- Auch *Best-Practice-Berichte* sind Teil der Debatte. Darunter versteht man Berichte gelungener Schulentwicklung sowie erfolgreicher, teilweise auch prämierter Unterrichtsarbeit. In der Regel werden Best-Practice-Berichte von (ehemaligen) Schulleitungen verfasst. Es geht über ihre eigene Erfahrung in der Schulentwicklung. Auch Journalisten berichten über ihre inspirierenden Besuche an reformorientierten Schulen oder Vertreter eines durch PISA prämierten Best-Practice-Schulsystems beschreiben den Weg dorthin (z. B. Thurn/Tillmann 1997; Riegel 2004; Kegler 2009; Papenfuss 2009; Sahlberg 2011). Gemeinsam ist den Best-Practice-Berichten ihre inspirierende Begeisterung. Schließlich ist die Botschaft einer jeden einzelnen Veröffentlichung: Schulentwicklung kann gelingen; zwar dauert es und es ist nicht leicht, aber es funktioniert!
- Unter *Ratgeberliteratur* verstehe ich Werke, die Hinweise, Unterstützung und Hilfen für die Praxis geben wollen. Es sind Veröffentlichungen jenseits vulgärpädagogischer Aufgeregtheitsliteratur, häufig mit hohen Auflagen und mit dem Anspruch, eine *neue* Lernkultur zu begründen, zu beschreiben sowie Methoden und Materialien zu vermitteln, die relativ schnell im Unterricht einsetzbar sind (z. B. u. a. Gasser 2008; Müller 2008, 2013; Meyer 2004 und Klippert 2000a, 2000b, 2000c, 2008). Literatur zur *neuen* Lernkultur ist, wie auch Best-Practice-Berichte, häufig inspirierend und wurde häufig von motivierten und visionären Autoren verfasst, die sich intensiv mit der Diskussion auseinandergesetzt haben.

Was aber macht nun eine *neue* Lernkultur aus? In einer *neuen* Lernkultur soll organisiertes Lernen als »aktiver, konstruktiver, selbstständiger, motivierter und sozialer

12 2. Leben wir in einer *neuen* Lernkultur?

Prozess« verstanden werden. Ziel des Lernens sollte auch das »Lernen des Lernens selbst sowie das Lernen durch und für die Welt außerhalb der Schule sein« (Kollar/Fischer 2008, 49).

Eine *neue* Lernkultur braucht auch neue Arten des Wissens. So beschreibt Peter Gasser in seiner Didaktik »Neue Lernkultur« den Wandel der Wissensformen. Während im Mittelalter das *Heilswissen*, in der Aufklärung das *Bildungswissen*, in der Moderne das *Leistungswissen* ausschlaggebend waren, verlangt die Gegenwart ein »Ökologiewissen, das sowohl die wirtschaftlichen und politischen als auch die privaten und freizeitlichen Prozesse, also auch das Bildungsgeschehen, durchdringt« (Gasser 2008, 49). Und Ernst Gasser fordert, das Ziel von Bildung müsse sein, »Menschen darauf vor[zu]bereiten, in einer ungewissen Lebensumgebung gesellschaftlich, wirtschaftlich und ökologisch sinn-, mass- und verantwortungsvoll zu handeln und das eigene Fortkommen lebenslang voranzutreiben« (Gasser 2006, 42).

Schon an dieser Stelle kann man feststellen: Es geht in der *neuen* Lernkultur um einen breiten Bildungsbegriff, der sich vor allem an der Eigenständigkeit der Lernenden orientiert, dabei jedoch die Ziele schulischen Lernens transzendiert. Dies wird mit einer neuen Version der rhetorischen Figur, dass man »für das Leben« und nicht »für die Schule« lernen solle, geleistet.

Meyer stellt kritisch dar, dass für alle drei Gruppen, die die Debatte um eine *neue* Lernkultur mitgestalten, das »Pathos des Bessermachens« kennzeichnend sei (Meyer 2005, 8). Der Diskurs um eine *neue* Lernkultur zeigt dabei häufig die Attitüde des avantgardistischen Gegendiskurses, der auf gesellschaftliche Entwicklungen proaktiv reagiert und Ergebnisse der Lernforschung einbezieht, im Gegensatz zu einer *alten* Lernkultur, die sich häufig rückwärtsgewandt mit Formalismen, veralteten Strukturen und Themen beschäftigt (vgl. z. B. Müller 2013, 9ff.).

Diese Attitüde ist jedoch nicht ganz richtig. So hat sich in der deutschen Schule seit der PISA-Studie einiges verändert. In diesem Kapitel werden daher, ausgehend von PISA 2000 und den Ergebnissen zunächst die darauf folgenden bildungspolitischen Maßnahmen kurz dargestellt (2.1 bis 2.4). Während man von bildungspolitischer Seite eine neue Kultur etabliert hat, stellt sich die Frage nach der Entwicklung der Lernkultur. Daher konzentriert sich der zweite Teil dieses Kapitels auf Konzepte der Unterrichtsentwicklung sowie auf die Frage, welche Auswirkung die Studie von John Hattie auf die Diskussion um eine *neue* Lernkultur haben kann (2.6 bis 2.7).

2.1 PISA 2000 und die Folgen

Im Jahr 2000 sah es um die Leistungen der deutschen Schülerinnen und Schüler im Alter von 15 Jahren nicht gut aus (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001):

- In den untersuchten Kompetenzfeldern schnitt Deutschland im internationalen Vergleich unter dem OECD-Durchschnitt ab.

- Nicht nur die Leistungen, sondern auch die Einstellungen ließen zu wünschen übrig: So war der Anteil der befragten Jugendlichen, die angaben, sie würden nicht zum Vergnügen lesen, außerordentlich hoch.
- Deutschland gehörte zu den untersuchten Staaten, in denen eine sehr enge Koppelung von sozialer Herkunft und Kompetenzentwicklung vorherrschte und die eine potentielle Risikogruppe von schwachen und extrem schwachen Lesern aufwies.

Ewald Terhart resümiert: In zentralen für die berufliche Realität wichtigen Kompetenzfeldern erzeugt das deutsche Bildungssystem

»Leistungen, deren Durchschnitt lediglich im unteren Drittel der internationalen Skala liegen. Rekordhalter ist das deutsche Schulwesen dagegen hinsichtlich seiner sozialen Selektivität, also hinsichtlich des durch ihn zementierten Zusammenhangs von Herkunftsmilieu, Schulform und erreichter Kompetenz. Insbesondere die Förderung der Schwächeren unterbleibt – ohne dass am anderen Ende der Skala die Starken nun besonders gefördert würden« (Terhart 2002, 28f.).

Diese Aussage war besonders bedrückend, da sich die Debatte sowie die Maßnahmen in der Bildungspolitik der vorangegangenen 30 Jahre um eben diese Themen drehten: Vorwiegen durch Änderungen in der Struktur des Bildungswesens sollten Entwicklungen angestoßen werden, die das deutsche Schulsystem leistungsfähiger machen und die Chancengerechtigkeit erhöhen sollten (vgl. Deutscher Bildungsrat 1971; Herrlitz et al. 2009, 179; Michael/Schepp 1993, 436-458). Auch spätere qualitative Bemühungen wie die *Denkschrift der Kommission »Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft«* beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen, welche die Metapher von der Schule als »Haus des Lernens« prägte (vgl. Bildungskommission NRW 1995) oder der *Initiativkreis Bildung*, der sich im Jahre 1997 nach der Bildungsrede des damaligen Bundespräsidenten Roman Herzog (Herzog 1997b) gründete (vgl. Bertelsmann-Stiftung 1999), hatten scheinbar keinen nachhaltigen Einfluss auf die Leistungen der in PISA untersuchten Schülerinnen und Schüler. Ganz im Gegenteil: Der aufmerksame Beobachter musste sich eigentlich an die Worte Georg Pichts aus dem Jahr 1964 erinnern fühlen, als dieser die »Bildungskatastrophe« proklamierte: »Es kann nicht bestritten werden, daß das durchschnittliche Leistungsniveau der höheren Schule und der Studenten weit hinter den Maßstäben zurückgeblieben ist, die noch vor vierzig Jahren als selbstverständlich galten« (Picht 1964, 28). Picht hatte mit seinen Äußerungen schon damals nicht unrecht. Im Jahre 1964 wurden Schülerinnen und Schüler aus elf Ländern hinsichtlich ihrer Fähigkeit in der Mathematik getestet. Die deutschen Schülerinnen und Schüler belegten den siebten Platz (vgl. Wössmann 2007, 28f.). Im Jahre 1971 wurden Lernende aus 20 Ländern auf ihre praktischen Fähigkeiten in Erdkunde, Biologie, Chemie und Physik untersucht. Die Plätze der deutschen Schülerinnen und Schüler waren auch hier im unteren Mittelfeld (vgl. Matthiesen 1974, zit. in Wössmann 2007, 28). Die Reaktion der Politik ist bekannt: An internationalen Vergleichs-

14 2. Leben wir in einer *neuen* Lernkultur?

studien nahm Deutschland für die nächsten 25 Jahre nicht mehr teil (vgl. Wössmann 2007, 29).

Während die Ergebnisse internationaler Vergleichsstudien seinerzeit zu Strukturdebatten führten, jedoch weit davon entfernt waren, ein Thema zu werden, das die Nation bewegte, lösten die Ergebnisse aus dem Jahre 2000 massive Reformbewegungen aus. Der Grund dafür war nicht zuletzt, dass sich der Kontext, in dem die PISA-Studie stand, verändert hatte. Während bundesdeutsche Schülerinnen und Schüler der Siebzigerjahre gute Berufsaussichten hatten, ihnen in der Regel eine feste Anstellung winkte, war der wirtschaftliche Kontext, in dem die PISA-Studie 2000 stattfand, ein signifikant anderer. Er bestand aus »den Bedingungen der inzwischen vorangeschrittenen europäischen Einigung und de[n] massiv erfahrenen Konkurrenzzwänge[n] in einer globalisierten Wirtschaft, in der der ›Standort Deutschland‹ bedroht« erschien (Herrlitz et al. 2009, 244). Bildung war spätestens seit der »Ruck-Rede« des damaligen Bundespräsidenten Roman Herzog 1997 zum »Mega-Thema« avanciert (vgl. Herzog 1997a, 25). Seitdem Bildung als Wirtschaftsfaktor Eingang in die politische Diskussion gefunden und der demographische Wandel begonnen hatte, nahm die schulische Bildung in der öffentlichen Diskussion eine geradezu existenzielle Position ein. So stellten Nelson Killius, Jürgen Kluge und Linda Reisch, allesamt Mitarbeiter der Unternehmensberatung McKinsey, im Jahre 2002 fest:

»Der Bildungsstandort Deutschland hat seine zu Beginn des 20. Jahrhunderts uneingeschränkt führende Stellung, seine Definitionshoheit verloren. [...] Dass Bildung in der heutigen Informationsgesellschaft wichtig, ja geradezu unabdingbar ist, gilt als Binsenweisheit. Auch der Umstand, dass ein rohstoffarmes Land wie Deutschland seine wirtschaftliche Existenz über immaterielle Güter, also Wissen sichern muss, ist hinlänglich bekannt.« (Killius/Kluge/Reisch 2002, 7f.)

Entsprechend waren die Reaktionen der Öffentlichkeit: Die Situation wurde mit Begriffen wie »PISA-Schock«, »Bildungsnotstand« oder »Bildungskatastrophe« beschrieben. »Deutschland«, so Linda Reisch, »ist kein Bildungsland mehr. Es ist, als hätte das Land seine Zukunft aus den Augen verloren« (Reisch 2002, 7). Peter Struck resümiert: »Der PISA-Schock saß« (Struck 2004, 39).

2.2 Leistungssteigerung durch Bildungssteuerung

Um Schulen leistungsfähiger zu machen, gab es in den letzten Jahren eine ganze Reihe von Initiativen. Alle Maßnahmen können hier nicht aufgezählt werden, daher beschränke ich mich auf grobe Linien: Zunächst geht es um die Wende von der Input- zur Outputorientierung, dann um ein Konzept zum nationalen Bildungsmonitoring und schließlich um die Einführung von Schulinspektionen.

2.2.1 Von der Input- zur Outputsteuerung

Schulisches Lernen kann qualitativ durch veränderte inhaltliche Vorgaben für das Unterrichten entwickelt werden. Im Hintergrund steht der Begriff des Curriculums. Entscheidend ist, dass der Fokus beim Curriculum darauf liegt, was die Schüler lernen *sollen*. Schülerinnen und Schüler durchlaufen ein bestimmtes Programm, das mit einer bestimmten Zielsetzung geschaffen wurde. Das Problem mit Zielen ist jedoch, dass sie eben immer Ziele bleiben, also immer im Ideal verharren. Darüber hinaus sind Lernziele meist sehr global formuliert, die Überprüfbarkeit ist also schwierig. Es musste also ein neues Denkmodell her und dieses fand man im Begriff der kompetenzorientierten *Bildungsstandards*.

Im Jahre 2003 stellten die damalige Bundesministerin für Bildung Edelgard Bulmahn, die Präsidentin der Kultusministerkonferenz Karin Wolff und Eckard Klieme vom Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) die Expertise »*Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*« vor (Klieme et al., 2007). Gleich zu Beginn stellte die Expertengruppe fest: Entscheidender Bezugspunkt für die Beurteilung des Schulsystems und dessen Weiterentwicklung soll sein *Output* sein: »Nicht mehr durch detaillierte Richtlinien und Regelungen, sondern durch Definitionen von Zielen, deren Einhalten auch tatsächlich überprüft wird, sorgt der Staat für Qualität« (Klieme et al., 2007, 12).

Bei den in der Expertise beschriebenen Bildungsstandards handelt es sich genau um diese Ziele. Bildungsstandards »legen fest, welche Kompetenzen die Kinder oder Jugendlichen bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe erworben haben sollen. Sie sind so konkret beschrieben, dass sie in Aufgabenstellungen umgesetzt und prinzipiell mit Hilfe von *Testverfahren* erfasst werden können« (Klieme et al. 2007, 19). Zwar sind Bildungsstandards von Bildungszielen abhängig, sie sind jedoch im Gegensatz zu den allgemeinpolitischen Zielen des Strukturplans fachlich definiert und verschlankt, sie bauen aufeinander auf, sind verständlich, realisierbar und lassen eine Differenzierung zu (vgl. Klieme et al. 2007, 24ff.).

Schnell wird klar: Es geht hier um die fachliche bzw. domänenspezifische Beschreibung von fachlichen Kerninhalten. Die Expertise spricht daher auch ausdrücklich von *Kerncurricula* als Teil eines integrierten Steuerungssystems (vgl. Klieme et al. 2007, 94). Erreichbarkeit ist angesichts der PISA-Ergebnisse ein großes Ziel. Daher plädiert die Expertise auch nachdrücklich dafür, mit den Bildungsstandards ein Minimalniveau, statt ein Regelniveau zu schaffen (vgl. Klieme et al. 2007, 27).

2.2.2 Bildungsstandards und Bildungsmonitoring

Während der Arbeit an der Expertise zur Einführung von Bildungsstandards wurden von Seiten der KMK bereits *fachliche Bildungsstandards* vorbereitet. Dies waren Weiterentwicklungen der seit 1995 vorliegenden Vereinbarungen für den Mittleren Schul-

16 2. Leben wir in einer *neuen* Lernkultur?

abschluss, die sich auf die Fächer Deutsch, Mathematik und die Erste Fremdsprache bezogen. Die Bildungsstandards wurden zwischen 2003 und 2004 als *Beschlüsse der Kultusministerkonferenz* veröffentlicht. Für den Primarbereich liegen Bildungsstandards in den Fächern Deutsch und Mathematik vor. Für den Hauptschulabschluss kommt die Erste Fremdsprache hinzu. Dem Mittleren Schulabschluss sind die Fächer Biologie, Chemie und Physik hinzugefügt worden (vgl. KMK/Bildungsstandards). Auch für die Abiturprüfung gibt es mittlerweile Bildungsstandards, die jedoch erst im Schuljahr 2016/17 in Kraft treten sollen.

Die Bildungsstandards sowie ihre Überprüfungen durch Vergleichsarbeiten (VERA 3 und 8) werden vom *Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen* (IQB), das in Berlin ansässig ist, ausdifferenziert und weiterentwickelt. Die KMK band die Bildungsstandards im Jahre 2006 in eine »Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring« ein. Neben den zentralen Überprüfungen der Bildungsstandards im Ländervergleich sind internationale Schulleistungsuntersuchungen, Vergleichsarbeiten und eine gemeinsame Berichterstattung Instrumente des Bildungsmonitorings (vgl. KMK 2006).

Hinsichtlich der Definition der Bildungsstandards hielt sich die KMK weitestgehend an die Klieme-Expertise: Bildungsstandards stellen abschlussbezogene Kompetenzen dar. Diese Kompetenzen sind abgrenzbar und messbar. Die Kompetenzen sind daher so genau beschrieben, dass sie »in Aufgabenstellungen umgesetzt und prinzipiell mit Hilfe von Testverfahren erfasst werden können« (KMK 2005, 16). Die KMK entschloss sich jedoch dafür, Regelstandards, also Anforderungen auf mittlerem Niveau, im Gegensatz zu den empfohlenen Mindeststandards einzusetzen (KMK 2005, 14).

2.2.3 Schulinspektion

Neben der regelmäßigen Testung von Schülerinnen und Schülern in bestimmten Jahrgangsstufen und einer Berichterstattung setzen manche Bundesländer auch auf das Instrument der *Schulinspektion* (Hamburg, Niedersachsen, Hessen, Berlin). Sie hat in den anderen Ländern unterschiedliche Namen, z. B. *Schulevaluation* (Bayern), *Schulvisitation* (Brandenburg) oder *Qualitätsanalyse* (Nordrhein-Westfalen) (vgl. Bildungsserver/Schulinspektion in den Ländern).

Die Schulinspektion wirft einen systemischen Blick auf die Einzelschule. Ausgehend von ihrer Beobachtung werden an Schulen ggf. Entwicklungsmaßnahmen initiiert, um gravierende Probleme anzugehen. Grundlage ist meist eine Beschreibung von Schulqualität, die z. B. in Form eines *Orientierungsrahmens* (Hamburg/Instrumente der Schulinspektion), eines *Qualitätstableaus* (Nordrhein-Westfalen/Qualitätsanalyse), eines *Referenzrahmens* (Hessen/Referenzrahmen) oder eines *Handlungsrahmens* (Berlin/Schulqualität) vorliegt. In der genaueren Darstellung beziehe ich mich auf die Hamburger Schulinspektion.