

Bildungsplanreform



Vergebliche Hoffnungen?

Durch eine stärkere Außensteuerung soll ein besserer Unterricht erreicht werden. Dieser Paradigmen-

wechsel wird im Hinblick auf sein Ziel kritisch unter die Lupe genommen und es werden Alternativen ent-

wickelt.

Von Prof. Dr. Hans Brügelmann



Dr. Hans Brügelmann
Jg. 1946, Autor von
„Schule verstehen
und gestalten“,
1980-1993 Professur
an der Uni Bremen,
seit 1993 Professor
für Erziehungswissen-
schaften an der Uni-
versität Siegen.

Schon vor vielen Jahren ist die „Unverbindlichkeit“ von Lehrplänen kritisiert worden. Drei Einwände wurden damals und werden heute wieder erhoben:

- mit der Vorgabe (nur) von Inhalten fehle dem Unterricht eine klare Ausrichtung auf das, was an diesen Inhalten zu lernen sei;
- durch zu allgemeine Formulierungen könnten die Vorgaben den Unterricht vor Ort nicht wirksam steuern;
- ohne eine begleitende Kontrolle der Ergebnisse des Unterrichts sei dessen Qualität nicht zu sichern.

Dies soll alles besser werden durch einen geforderten „Paradigmenwechsel“ als Wechsel von einer sog. „Input“- zur „Output“-Steuerung, durch eine konkretere Formulierung sog. „Bildungsstandards“ und mit Hilfe flächendeckender „Kompetenz“-Tests.

Höhere Chancengleichheit durch Vereinheitlichung?

Immer wieder kritisieren Eltern(verbände) die regionalen Unterschiede des Unterrichts, wobei interessanterweise die Differenzen zwischen den Bundesländern, weniger dagegen die Streuung innerhalb der einzelnen Länder, Beachtung finden.

Unter Berufung auf PISA wird zudem die hohe Schichtgebundenheit des Schulerfolgs beklagt, deren Wirkung sich über mehrere Stufen der Lernbiografie kumuliere. Ein gewichtiger Faktor ist zunächst einmal der unterschiedliche Anregungsgehalt der familiären Milieus. Nachgewiesen wurde auch, dass selbst dieselbe (Test-)Leistung bei Selektionsentscheidungen unterschiedlich gewichtet wird. Das ist deshalb doppelt pro-

blematisch, weil die Lernökologie der einzelnen Schule/Schulart eine große Rolle für den Lernertfolg spielt, so dass die schichtspezifisch unterschiedlichen Zuweisungen zu verschiedenen Schulformen auch durch die unterschiedlichen Lernmöglichkeiten benachteiligen.

Allerdings stellt sich die Frage, ob eine stärkere zentrale Kontrolle tatsächlich die entscheidenden Bedingungen vor Ort in den Griff bekommen kann. Erfahrungen in anderen Bildungssystemen stimmen skeptisch.

Einheitlichkeit ist in Institutionen, die in so hohem Maße auf persönliche Beziehungen angewiesen sind wie das Bildungs- oder auch das Gesundheitswesen, nur mit großen Bandbreiten erreichbar. Wer aber die Chancengleichheit für SchülerInnen verbessern will, kann dies durch eine positive Diskriminierung bei der Vergabe von Ressourcen tun, z. B. durch Sonderzuweisungen für soziale Brennpunkte. Um einen Maßstab für die gezielte Unterstützung von Schulen mit besonderen Problemen zu gewinnen, braucht man also keine Vergleichstests. Dazu reichen sozialstatistische Indikatoren für die ökonomischen Randbedingungen im Einzugsgebiet der Schule.

Gewährleistung von Mindestniveaus?

Auch ein thematisch definiertes Kerncurriculum kann eine gemeinsame Grundbildung nicht sichern, denn derselbe Inhalt bedeutet für verschiedene SchülerInnen mit ihrer je individuellen Lernbiografie Unterschiedliches – und umgekehrt lassen sich an verschiedenen Inhalten durchaus vergleichbare Erfahrungen gewinnen. Durch die Vorgabe von gleichen Anforderungen für

flussfaktoren gibt, die eine Identifikation der separaten Effekte ermöglicht.

Nehmen wir das zweite in der OECD-Stellungnahme angeführte Beispiel und zerlegen es sinnvollerweise in zwei Fälle. Erster Fall: Schulen in sozial besser gestellten Gegenden haben mehr Computer und schneiden sowohl aufgrund des sozialen Hintergrunds als auch aufgrund der Computerausstattung besser ab. Was passiert im umfassenden Regressionsmodell? Wenn es keine unabhängige Variation zwischen Computern und sozialem Hintergrund gibt, wenn also alle sozial „besseren“ Schulen gleich viele und alle sozial „schlechteren“ Schule gleich wenige Computer haben, dann lassen sich beide Effekte statistisch nicht separieren, was sich in großen Standardfehlern, also großer statistischer Ungenauigkeit niederschlägt (aber keineswegs in einer „Überkorrektur“ der geschätzten Effekte). Dies ist, wie gesagt, im vorliegenden Fall nicht der Fall.

Wenn es aber unabhängige Variation zwischen Computern und sozialem Hintergrund gibt, wenn also einige sozial „bessere“ Schulen mehr Computer haben als andere und genauso unter den sozial „schlechteren“ Schulen, dann vergleicht das umfassende Regressionsmodell die Schülerleistungen nur jeweils innerhalb der beiden Gruppen der sozial „besseren“ und „schlechteren“ Schulen und kann den Effekt der Computerverfügbarkeit ermitteln. Dies ist in der ifo-Studie der Fall, mit dem Ergebnis, dass der soziale Hintergrund einen starken unabhängigen Zusammenhang mit den PISA-Leistungen hat, die Computerverfügbarkeit aber nicht.

Zweiter Fall: Schulen in sozial besser gestellten Gegenden setzen Computer wirksamer ein und schneiden sowohl

aufgrund des sozialen Hintergrunds als auch aufgrund des wirksameren Einsatzes der Computer besser ab. Erstens würde der im ifo-Modell geschätzte Einfluss der Computer ein schlichter gewichteter Mittelwert der Wirksamkeit der Computernutzung in sozial „besseren“ und „schlechteren“ Schulen sein, würde also den Effekt durchaus auffangen können. Zweitens muss man einen solchen möglichen Fall der Effektheterogenität nicht einfach vermuten, sondern man kann ihn direkt empirisch testen, nämlich indem man einen Interaktionsterm zwischen der sozialen Herkunft und der Computernutzung in das Modell einführt. Dieser Interaktionsterm müsste signifikant positiv sein, wenn die Argumentation zutrifft. Mir ist nicht bekannt, dass die OECD solche Evidenz vorgelegt hätte.

In einem offenen wissenschaftlichen Erkenntnisprozess ist es selbstverständlich, dass die Ergebnisse der ifo-Studie nicht der Weisheit letzten Schluss darstellen, und wir haben immer betont, dass es beim derzeitigen Stand der Wissenschaft offen bleiben muss, inwieweit die berichtete Evidenz eine kausale Interpretation erlaubt. Aber der Stand der Wissenschaft lehrt auch, dass die Befunde des vom ifo Institut gewählten Modells weit näher an die kausalen Effekte heranzukommen in der Lage sind als die von der OECD berichteten bivariaten oder trivariaten Korrelationen.

Prof. Dr. Ludger Wößmann, Inhaber des Lehrstuhls für Volkswirtschaftslehre, insb. Bildungsökonomie, an der LMU München und Bereichsleiter „Humankapital und Strukturwandel“ des ifo Instituts für Wirtschaftsforschung in München. – (Stellungnahme vom 4. April 2006)

Stellungnahme der OECD zur Erwidern des ifo

Als Antwort auf die Veröffentlichung „Are students ready for a technology-rich world?“ (OECD, 2005) trat Dr. Wößmann vom ifo mit der Behauptung an die Öffentlichkeit, dass die PISA-Daten keinerlei Hinweise auf einen positiven Zusammenhang zwischen Computernutzung und Schülerleistungen lieferten, sofern man relevante Kontextfaktoren der Schüler und Schulen berücksichtige (s. a. C + U 62, S. 58). Die in der erwähnten OECD-Veröffentlichung – in der übrigens keinerlei Aussagen über Kausalbeziehungen gemacht werden – gezogenen Schlüsse sind jedoch korrekt und basieren auf multivariaten mehrstufigen statistischen Verfahren (die Verfahren sowie die Untersuchungsergebnisse sind detailliert beschrieben in: Ikeda: „The relationship between the incidence, intensity and experience of computer use and student performance in mathematics – a methodological note“. OECD working paper, Paris 2005).

Die wichtigsten Aussagen werden hier noch einmal kurz zusammen gefasst:

(1) Es gibt eine konsistente und signifikant positive Korrelation zwischen den Jahren der Computernutzung und den mathematischen Leistungen 15-jähriger Schüler, sowohl vor als auch nach Berücksichtigung relevanter sozioökonomischer und systemischer Kontextfaktoren.

(2) Es gibt einen konsistenten und signifikant positiven nichtlinearen Zusammenhang zwischen der Häufigkeit der Computernutzung zu Hause und den mathematischen Schülerleistungen, sowohl vor als auch nach Berücksichtigung relevanter sozioökonomischer und systemischer Kontextfaktoren.

(3) Es gibt einen nichtlinearen Zusammenhang zwischen der Häufigkeit der Computernutzung in der Schule und den mathematischen Schülerleistungen, wobei moderate Computernutzer die höchsten mathematischen Leistungen erbringen, wenn sozioökonomische und systemische Kontextfaktoren angemessen berücksichtigt werden.

(4) Wendet man ein mehrstufiges statistisches Modell mit ausgewählten Kontrollvariablen an, so ist der Leistungsunterschied zwischen den Schülern mit Computerzugang zu Hause und denjenigen ohne häuslichen Zugang weniger ausgeprägt als bei einem linearen Regressionsmodell. Dennoch zeigen in etwa der Hälfte der OECD-Staaten Schüler mit häuslichem Computerzugang höhere Leistungen in Mathematik als diejenigen ohne einen solchen Zugang. In ähnlicher Weise ergibt sich ein Leistungsvorteil für Schüler mit Computerzugang in der Schule in mindestens 10 von 20 OECD-Staaten selbst dann, wenn mehrstufige Strukturen und relevante Kontextfaktoren berücksichtigt werden.

Aus mindestens vier Gründen stimmen die Befunde in der Stellungnahme von Dr. Wößmann nicht mit diesen Schlussfolgerungen überein:

(1) Zunächst bleibt in den vom ifo durchgeführten Auswertungen die Erfahrung der Schüler im Umgang mit Computern unberücksichtigt. Diese Variable weist jedoch den stärksten Zusammenhang mit den mathematischen Schülerleistungen auf und ist für verlässliche Analysen unabdingbar.

(2) Zweitens ist der vom ifo gewählte methodische Ansatz, der auf einem einfachen Regressionsmodell basiert, für eine Analyse mehrstufiger Datensätze wie der PISA-Studie ungeeignet. Darin zeigt

Noch grundsätzlicher ist zu fragen, ob sich die Qualität des Unterrichts tatsächlich durch zentrale Maßnahmen steuern lässt. Schon der Begriff der „Steuerung“ suggeriert Machtphantasien, die (wenn überhaupt akzeptabel) auf keinen Fall realistisch sind, wenn man sich die Schulreformen der letzten dreißig Jahre ansieht.

Vorschläge und Alternativen

Mit der Kritik an den Lösungsversuchen sollen die Probleme nicht geleugnet werden, die sie zu bewältigen versuchen. Was könnte die Alternative sein? Die heute dominierende Idee des System-Monitoring wird mit Erwartungen überfrachtet, die es nicht erfüllen kann. Qualität von Unterricht wird vor Ort verbessert – und Evaluation muss sensibel für dessen spezifischen Kontext sein.

Ein Verbund verschiedener Maßnahmen der Selbstprüfung und der Rechenschaft nach außen kann am ehesten das jeweils besondere Potential nutzen. Dabei ist im Blick zu behalten, dass konkrete Evaluationsmaßnahmen sich auf Probleme richten sollten, für deren Lösung die evaluierte Einrichtung/Person auch zuständig ist, und dass auf der betreffenden Ebene tatsächlich Handlungsmöglichkeiten zur Verbesserung der Situation bestehen:

- SchülerInnen sollten sich um Klarheit über die eigenen Ziele und den Erfolg der eigenen Arbeit bemühen,
- LehrerInnen sollten im Blick auf einzelne SchülerInnen und auf die Klasse insgesamt Lernprozesse beobachten und auswerten,
- LehrerInnen sollten zudem den eigenen Unterricht beobachten, um die Wirkungen ihrer Arbeit zu erfassen und zu überprüfen,
- das Kollegium sollte im Blick auf die Schule das Schulprogramm entwickeln und fortschreiben, die Schulleitung die entsprechenden Aktivitäten anregen, fördern, absichern,
- die Schulaufsicht kann mit Blick auf Schulen den Fremdblick stärken, Entwicklungen anerkennen, unterstützen,
- das Ministerium kann mit Blick auf das Gesamtsystem allgemeine Problemstellen ausmachen und politische Prioritäten überprüfen.

Landesweite Tests sind also als ein Baustein in einem umfassenderen System zu sehen. Ihre Funktion ist ganz klar auf das „System Monitoring“ und auf die Bereitstellung von Referenzdaten für Evaluation vor Ort zu begrenzen. Solche Bestandsaufnahmen müssen deshalb auch nicht jedes zweite, dritte oder gar jedes Jahr stattfinden. Ihr Rhythmus kann längerfristig gedehnt werden, wegen der Trägheit des Systems reichen

Auf löchrigen Sohlen vorwärts schreiten

Es ließ sich nicht vermeiden bei einer Umfrage unter Lehrerinnen und Lehrern, dem erhobenen Zeigefinger zu begegnen. Man möge nicht wieder alles schlecht schreiben, schließlich könne man auch „auf löchrigen Sohlen vorwärts schreiten“. Nun war es aber so, dass die Rückmeldungen aus den Schulen, die des Mahners eingeschlossen, wenig Anlass für Positives boten. Gewiss, die bunte Vielfalt der Schulcurricula hat ihren Reiz, weil sie Aufbruchstimmung vermittelt, sie geht jedoch, wie dargestellt, „zu Lasten unserer Kinder“.

Betroffen macht auch der Zungenschlag im bayerischen Bildungsplan, „Kinder frühzeitig für die Gesellschaft kompetent (kompatibel?) zu machen“; Kinder werden offenbar nicht als Subjekte, sondern als Objekte von Erziehung und Bildung gesehen. Trotzdem: G 8, ein Jahr früher zum Abitur und dafür Nachmittagsunterricht – für flächendeckende Ganztageschulen reichen anscheinend die Mittel nicht – das leuchtet zunächst ein. Wenn es aber zutrifft, dass die vorgegebenen Standards und die Kerncurricula nur unter größten Anstrengungen zu bewältigen sind, dann wird das Gymnasium wieder zur Paukschule. Abgesehen davon, dass viele Standards ohne nachvollziehbare Begründung gesetzt wurden. Für reformpädagogische Ansätze ist kein Platz mehr; unterrichtet und gelernt wird vorrangig auf die Vergleichsarbeiten hin. Die Erfahrungen, die dazu im Ausland gemacht wurden, sind im Beitrag von Prof. Brügelmann nachzulesen („Vergebliche Hoffnungen?“). Bei uns wird schon heute von einer Renaissance der Schulbuchgläubig-

keit und des Frontalunterrichts berichtet. „Nachhaltiges Lernen“ – eines der Reformziele, das nachvollziehbar ist – hat so jedenfalls keine Chance.

Wer ständig irgendwo irgendetwas „evaluiert“, sollte sich auch einmal selbst evaluieren. Wenn die Bildungsplan„reform“ schon „von oben“ begonnen wurde, weshalb wartet man nicht ab, bis die einschlägigen Erfahrungen aus den Gymnasien ausgewertet wurden? Bevor das rein administrativ erdachte neue System bis zu den Grundschulen ausgeweitet wird. Prof. Schmayl in seinem Beitrag über MNK „Modethemen und Stegreifeinfälle“ beschreibt für die Grundschule eindringlich die Problematik solch künstlicher Gebilde, wie es auf dem Gymnasium das neue „Fach“ GWG (Geographie-Wirtschaft-Gemeinschaftskunde) darstellt. Kein roter Faden, keine didaktische Aufbereitung – Hauptsache dem Wunsch der Wirtschaft und der Stundenplanarithmetik ist Genüge getan.

Wäre es den Bildungsplanern wirklich um TIMSS und PISA und Reformen gegangen, dann hätten sie nicht mit dem Gymnasium begonnen, sondern mit dem Vorschulbereich. Und anschließend das dreigliedrige Schulsystem zur Disposition gestellt. Da soviel Einsicht nicht in Sicht ist, werden unsere sechzehn Bildungsbastler wohl weitermachen wie bisher. Dann hätten wir nur noch zuzuwarten, bis die Pädagogik vollends die Sohlen durchgelaufen hat, bereit zu einem völligen Neuanfang. Tröstlich zu wissen, dass in der Antike mit nackten Füße abgebildet zu werden, ein Privileg der Unsterblichen war.

Wiederholungen alle 5-10 Jahre. Außerdem können sie sich auf repräsentative Stichproben beschränken und müssen nicht flächendeckend durchgeführt werden. Damit werden Mittel frei für schulnahe Evaluationsaktivitäten.

Es ist wichtig, die Entwicklung grundlegender Leistungen in zentralen Fächern im Blick zu behalten. Fatal kann sich aber auswirken, wenn diese Perspektive in der öffentlichen Aufmerksamkeit so dominiert und so reduziert wird, dass andere zentrale Aspekte von Schulqualität vernachlässigt werden.

Evaluation muss als dialogischer Prozess verstanden werden – nicht als ein Urteil „von oben“. Mit den vorgeschlagenen Maßnahmen lässt sich nicht sichern, dass alle Kinder an allen Orten alles Wichtige lernen. Aber das ist eh' eine Schimäre, wie ich im ersten Teil dieses Beitrags gezeigt habe – von den zu erwartenden negativen Nebenwirkungen ganz abgesehen. Unsere Konzeption (vgl. Bartnitzky u. a., 2005/06) zielt auf eine Qualifizierung der Evaluationskompetenz aller Beteiligten

– vor allem der LehrerInnen und SchülerInnen. Damit trägt sie zur Demokratisierung der Schule bei – und bildet ein bedeutsames Gegengewicht zur Expertokratie von PISA & Co.

Weiterführende Literatur:

- Amrein, A. L./Berliner, D. C. (2002): *High-stakes testing, uncertainty, and student learning*. In: *Education Policy Analysis Archives*, Vol. 10, No. 18. [<http://epaa.asu.edu/epaa/v10n18/>].
- Bartnitzky, H., u. a. (Hrsg.) (2005/2006): *Pädagogische Leistungskultur: Materialien für Klasse 1/2 und 3/4. Beiträge zur Reform der Grundschule*, Bd. 119 und 121. Grundschnulverband: Frankfurt.
- Brügelmann, H. (2005): *Schule verstehen und gestalten – Perspektiven der Forschung auf Probleme von Erziehung und Unterricht*. Libelle: CH-Lengwil (fortlaufend aktualisiert unter: www.agprim.uni-siegen.de/schuleversteher).
- Deutscher Bildungsrat (1974): *Zur Förderung praxisnaher Curriculumentwicklung. Empfehlungen der Bildungskommission*. Bundesdruckerei: Bonn.
- Groeben, A. v. d., u. a. (2005): *Unsere Standards. Ein Diskussionsentwurf, vorgelegt von „Blick über den Zaun“ – Bündnis reformpädagogischer engagierter Schulen*. In: *Neue Sammlung*, 45. Jg., H. 2, 253-297.

Zu Lasten unserer Kinder

Bildungsplanreform: Zwei Jahre nach Einführung der neuen Bildungspläne hat sich Peter Schild für b&w an den Gymnasien umgehört. Die Reaktion war sehr diffus und widersprüchlich, der dekretierte Aufbruch zu neuen Ufern scheint einer allgemeinen Ratlosigkeit gewichen zu sein.

„Mit einer umfassenden Bildungsplanreform will Baden-Württemberg die Unterrichtskultur an den Schulen weiter modernisieren und fortentwickeln. Die wichtigsten Bestandteile werden dabei sein: Die Entwicklung eines neuen Bildungsplans auf der Grundlage von Bildungsstandards und die Einführung von Kontingenzstundentafeln. Beides dient der Stärkung der Selbstverantwortung der einzelnen Schule und der Entwicklung eines eigenen Schulprogramms. Die Reform berücksichtigt die Ergebnisse von TIMSS und PISA, die uns im Übrigen auf dem bereits eingeschlagenen Weg bestärken. Ziel ist es die Qualität von Schule und Unterricht zu verbessern.“ (Landesbildungsserver)

Geschmeidige Worthülsen sind bekanntlich das Markenzeichen von Dr. Annette Schavan, Kultusministerin in Baden-Württemberg bis 2005 und heute Bundesbildungsministerin. Bei unserer Umfrage an den Gymnasien hat uns interessiert, was aus den hochfliegenden Plänen und den daraus entsprossenen Baustellen geworden ist, die sie ihrem Nachfolger im Ländle hinterlassen hat.

Erinnern wir uns. Die Einführung des achtjährigen Gymnasiums (G 8) erzwang die Überarbeitung der gerade einmal acht Jahre alten kiloschweren Lehrpläne. Eine Evaluation – das Zauberwort von heute – also eine wissenschaftlich fundierte Untersuchung, was sich bewährt hatte oder eben nicht, fand ausgerechnet hier, wo es wirklich sinnvoll gewesen wäre, nicht statt. TIMSS und PISA spielten für die Verantwortlichen

allenfalls eine unterordnete Rolle, nämlich bei der Umstellung auf eine sog. „Output-Steuerung“, um sich in Zukunft besser präsentieren zu können. Das eigentliche Ergebnis von TIMSS und PISA interessiert bis heute nicht oder wird geleugnet: die Selektionswirkung des bestehenden dreigliedrigen Schulsystems.

Ressourcenverschwendung

Auf der Grundlage der neuen Bildungspläne für G 8 übertrug man den einzelnen Schulen die Erarbeitung eines sog. „Schulcurriculums“. Eine Fachbereichsleiterin: „Zwei Pädagogische Tage haben wir geopfert, die wir wahrhaftig für wichtigere Dinge gebraucht hätten.“ Dazu kam jede Menge Fachkonferenzen. Man überlege sich: alle Gymnasien Baden-Württembergs beschäftigten sich gleichzeitig zwei Jahre lang mit den gleichen Problemen – ohne Vernetzung, neben den laufenden Aufgaben und wie selbstverständlich ohne eine irgendwie geartete Entlastung. Eine Schule, die durch Unterrichtsverlegung (nicht etwa Unterrichtsausfall!) einen ganztägigen „Bildungsplan-Workshop“ organisieren wollte, stieß auf den erbitterten Widerstand des Elternbeirats. Aus dessen Sicht verständlich. Zu offensichtlich war die höheren Orts angerichtete Ressourcenverschwendung.

Die von der Schulverwaltung angebotenen Materialsammlungen waren von sehr unterschiedlicher Qualität, sporadische Fortbildungsveranstaltungen gab es,



Peter Schild war Schulleiter am Max-Planck-Gymnasium in Böblingen und arbeitet in der Redaktion von b&w mit.