

Brügelmann, H. (2004z): Kommentar zur Expertise [„Klieme-Gutachten“]. In: *Journal für Schulentwicklung*, 8. Jahrgang, H. 4, 71-73.

## Kommentar zur Expertise von Hans Brügelmann

Das „Klieme-Gutachten“ wurde nicht, wie oft behauptet, von der KMK, sondern vom Bundesministerium für Bildung in Auftrag gegeben. Es gehört aktuell zu den am meisten zitierten Publikationen im Bildungsbereich. Es ist einer der einflussreichsten Texte von ErziehungswissenschaftlerInnen, obwohl leider nur sehr selektiv genutzt. Der fundierten und differenzierten Argumentation kann auch dieser kurze Kommentar nicht gerecht werden. Darum nutze ich die Gelegenheit, um Akzente zu setzen, die im Gutachten selbst oder aber in seiner Rezeption zu kurz kommen.

Es ist sinnvoll, im deutschen Bildungssystem den Blick auf die zu erwerbenden bzw. erworbenen Kompetenzen zu stärken. Ich halte es auch für wichtig, die Schule und *alle* an ihr Beteiligten stärker in die Pflicht zu nehmen, über ihre Arbeit Rechenschaft abzulegen. Fatal finde ich aber den für Deutschland typischen grundsätzlichen „Swing“ von der Input- zur Output-Orientierung. Sie ist schon im Ansatz verfehlt, wie die gängige Argumentationslogik zeigt: Deutschland habe bei PISA schlechter abgeschnitten als relevante Vergleichsländer, diese Systeme würden output-orientiert gesteuert, also müsse Deutschland von der Input- zur Output-Steuerung wechseln, damit die Leistungen der SchülerInnen besser würden.

Dieser Gedankengang ist an vier Stellen brüchig:

1. Nicht alle Länder, die besser abgeschnitten haben, sind output-gesteuert.
2. Länder, die besser abgeschnitten haben, unterscheiden sich auch in weiteren Merkmalen vom deutschen System (Dauer der gemeinsamen Schulzeit; Zeitpunkt, ab dem benotet wird usw.)
3. Im deutschen input-orientierten System hat die Grundschule bei IGLU wesentlich besser abgeschnitten als die Sekundarstufe bei PISA - und selbst innerhalb Deutschlands gibt es größere Unterschiede zwischen

den Bundesländern, die alle inputorientiert gesteuert werden, als zwischen Deutschland und mehreren Vergleichsländern. 4. In Ländern, die bei PISA und/ oder IGLU besser als Deutschland abgeschnitten haben, zeigen sich in anderen Bereichen Probleme, die mit der Output-Orientierung verbunden sind, so dass dem behaupteten Nutzen auf der einen Seite Kosten auf der anderen gegenüber stehen, die man sich beim Transfer des Systems mit „einkauft“.

Das Gutachten sieht einige dieser Risiken durchaus und plädiert u. a. dafür, System-Monitoring, Schul-Evaluation und Lerndiagnose deutlich zu trennen (S. 81 ff.), vor allem aber die Tests nicht zu missbrauchen, um individuelle Schülerleistungen zu zertifizieren (6). Genau das aber passiert zur Zeit: Das durchaus sinnvolle Instrument der Standards wird überfrachtet mit Erwartungen. Es wird oft nicht wahrgenommen, dass verschiedene Funktionen unterschiedliche Formen erfordern. Übergangen werden auch die im Gutachten zitierten angelsächsischen Erfahrungen, dass je nach Kontext dasselbe Instrument kontraproduktive Nebenwirkungen entfalten kann (vgl. etwa die Studien zum „high-stakes testing“, S. 89).

Andererseits hat mich irritiert, dass die Verfasser des Gutachtens die Prozess-Standards der NCTM in den USA ausdrücklich loben, diese Alternative bei ihren weiteren Überlegungen aber ohne Begründung links liegen lassen. Dabei scheint mir hier der Schlüssel zu liegen, um zu verhindern, dass eine Outputorientierung zum „teaching to the test“ verkommt. Zu bedenken ist, dass dieselbe Testleistung Ausdruck unterschiedlicher Kompetenzen sein kann. Insofern ist es außerordentlich wichtig, die Qualität der Lernprozesse durch Standards für den Unterricht zu sichern, wie ich sie beispielhaft mit einigen Stichworten andeuten möchte: Aufgaben und Aktivitäten sollten sich dadurch auszeichnen, dass sie ...

- die SchülerInnen zu selbst bestimmter und eigenverantwortlicher Arbeit anregen, z.B. durch gemeinsame morgendliche Planungssitzungen oder individuelle „Lernverträge“;
- ihre vertrauten Denkweisen und verfügbaren Handlungsmuster herausfordern, z.B. durch Konfrontation mit anderen Sichtweisen in Kreisgesprächen oder durch Rückfragen der Lehrperson am Arbeitsplatz;
- Fähigkeiten in sinnvollen Handlungszusammenhängen

entwickeln und nicht in die Übung isolierter Teilleistungen aufsplittern;

- unterschiedliche Aktivitäten ermöglichen, z.B. durch Raum für individuelle Vorhaben oder durch vorbereitete Wahlangebote;
- den Austausch der individuellen Erfahrungen und Ergebnisse verlangen und stützen, z.B. durch institutionalisierte Formen der Berichterstattung;
- eine Reflexion der eigenen Arbeit fördern, z.B. durch regelmäßige Selbstbewertung eigener und konstruktive Kritik fremder Beiträge;
- bei auftretenden Schwierigkeiten Unterstützung sichern, z.B. durch ein Helfersystem, geregelten Zugang zur Lehrperson.

Mir fehlt in der gegenwärtigen Euphorie vor allem aber der bildungsökonomisch weiche Blick für die Grenzen aller Bemühungen um eine Verbesserung der wirtschaftlichen Situation durch Reform des Schulsystems<sup>1</sup>. Naiv ist die Annahme, eine Anhebung des Leistungsniveaus im unteren Bereich könnte die Jugendarbeitslosigkeit beseitigen, indem sie zu einer Erhöhung der Einstellungen führt. Sie mag die relativen Chancen des Einen auf Kosten der Anderen verbessern, aber die ständigen Entlassungen von Arbeitnehmern sind selten die Folge von Kompetenzschwächen, sie sind die Folge des Rationalisierungsdrucks in der Wirtschaft. Je mehr die SchulabsolventInnen wissen und können, umso höher wird das Niveau der sog. „Mindestleistungen“ angesetzt werden. Rechtschreibtests beispielsweise lassen sich auch so konstruieren, dass sie auch noch aus den stärksten 10 % „Minderqualifizierte“ selektieren.

Was wir also brauchen, sind empirische Studien zu der Frage, wo die Schwellenwerte für „tragfähige Grundlagen“ liegen, ohne die ein Schüler in der Sekundarstufe nicht erfolgreich weiterlernen kann („lernbiografische Validität“ von Leistungsprädiktoren). Lernen ist zwar ein kumulativer, aber kein linearer Prozess, und die Testleistungen in einem Fach sind unzureichende Prädiktoren für die zukünftigen Fähigkeiten eines Menschen, da diese auch von deren Entwicklung als Person abhängen. Ebenso wenig ist geklärt, auf welchem Niveau Basisqualifikationen für Berufs- oder Lebenserfolg zu definieren sind („ökologische Validität“ von Leistungsprädiktoren). Das bedeutet aber, dass weder Mindest- noch Regelstandards überzeugend begründet werden können. Angesichts von fünf bis sechs Jahren Entwicklungsunterschied zwischen den oberen und den unteren 5 % in IGLU

wird man sich auch fragen müssen, welchen Sinn solche Niveauvorgaben zu fixen Terminen haben und ob nicht eher Lernzuwächse das zentrale Kriterium für Lern- und Unterrichtserfolg sein müssten (vgl. den in unserem Projekt LUST festgestellten „Karawaneneffekt“ vergleichbarer Fortschritte verschiedener Leistungsgruppen).

Bedauerlich finde ich schließlich, dass die zitierte Literatur fast ausschließlich aus den letzten fünf Jahren stammt und keine Titel aus der Zeit vor 1990 zu finden sind. Viele der Probleme sind aber bereits Anfang der 70er Jahre sowohl in der deutschen Curriculum-Diskussion als auch in den angelsächsischen und in den skandinavischen Ländern intensiv diskutiert worden. Aus den damaligen Analysen und zum Teil bitteren Erfahrungen hätte man Manches lernen können, ehe man die hohen Investitionen an Kompetenz, Engagement und Geld in das laufende Standardisierungsprojekt riskierte. Denn diese Ressourcen fehlen jetzt bei der Qualitätsentwicklung vor Ort, auf die es letztlich ankommt.

#### Anmerkungen

1 Vgl. zur Vertiefung der in diesem Kommentar nur kurz skizzierten Gedanken: Brügelmann, H. (2004): Kerncurricula, Bildungsstandards und Leistungstests: Zur unvergänglichen Hoffnung auf die gute Schule „von oben“. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 80. Jg., H. 4, 415-441.

2 Ich halte diese technizistischen Begriffe im pädagogischen Feld für völlig unangemessen, ja verräterisch, und verwende sie an dieser Stelle nur, weil sie inzwischen als Kürzel gängig sind.

3 Vgl. zum Folgenden ausführlicher: Brügelmann, H. (2005.): Schule verstehen und gestalten – Forschungsbefunde zu Kontroversen über Erziehung und Unterricht. Libelle: CH-Lengwil (im Druck).

---

Hans Brügelmann ist Professor für Erziehungswissenschaft und Leiter der Arbeitsgruppe Primarstufe an der Universität Siegen