

VerA & Co.: Qualitätsabsenkung durch „Qualitätssicherung“

Erich Ch. Wittmann

Bereits in den vergangenen Jahren wurde in der Praxis an VerA 3 starke Kritik geübt. Im Jahr 2010 hat sich gegen den Mathematiktest bundesweit ein Sturm des Protestes erhoben. Völlig zu Recht, wie die fachdidaktische Analyse des Tests ergeben hat. Es ist hier nicht der Ort um auszuführen, wie unangemessen weite Teile von VerA 3/Mathematik 2010 waren. Dazu sei auf <http://www.mathematik.uni-dortmund.de/ieem/mathe2000/neu.html> verwiesen, wo die Auseinandersetzung des Autors mit den für VerA verantwortlichen Personen dokumentiert ist. Das Anliegen des vorliegenden Beitrags ist vielmehr grundsätzlicher Art: Es soll erstens begründet werden, warum „kompetenzorientierte“ zentrale Vergleichstests, auch wenn sie fachkundiger konzipiert sind als der diesjährige VerA-Mathematiktest, langfristig das Gegenteil dessen bewirken, was sich die Bildungspolitik von ihnen verspricht. Zweitens soll die systemische Qualitätssicherung als Erfolg versprechende Alternative beschrieben werden.

Die Bildungspolitik in der Falle der Bildungsforschung

Es ist unstrittig, dass das Bildungsniveau in den letzten Jahrzehnten gesunken ist. Eine viel zu große Zahl von Kindern hat nach vier Jahren Grundschule größte Mühe mit dem Lesen, Schreiben und Rechnen. Eine viel zu große Zahl von Jugendlichen verlässt die Schule ohne Abschluss. Hier besteht Handlungsbedarf. Der Bildungsforschung ist es inzwischen gelungen, die Bildungspolitik davon zu überzeugen, dass im Interesse der Qualitätssicherung zentrale Institute auf- bzw. ausgebaut werden müssen, in denen die Entwicklung und Durchführung von Vergleichstests sowie die Auswertung und Bewertung der Testergebnisse als psychometrische Daueraufgabe betrieben werden. In Zukunft werden VerA, PISA, TIMS und IGLU in steter Folge grüßen lassen. Ein wesentliches Argument der Bildungsforscher war der Verweis auf andere Länder, bei denen sich, so wird behauptet, die „Output-Steuerung“ durch Vergleichstests als entscheidend für die Qualitätssicherung erwiesen habe. Ein weiteres

Argument war der Verweis auf Industrie und Wirtschaft, wo das Qualitätsmanagement, dort zweifellos aus guten Gründen, eine zentrale Rolle spielt.

Bildungsmonitoring als systemischer Irrweg

Bei tieferer Betrachtung zeigt sich jedoch, dass der von der Bildungsforschung gewiesene Weg trotz der immensen Kosten nicht zu einer Konsolidierung und Verbesserung, sondern zu einer Absenkung des Niveaus führen wird. Dafür gibt es zwei stichhaltige Gründe:

1. Die Bearbeitung zusammenhangloser Testaufgaben, von denen jede in durchschnittlich fünf Minuten zu bewältigen ist, ist kein Abbild einer soliden mathematischen Tätigkeit. Die zur Auswertung benutzten Kompetenzmodelle sind inhaltsleer und behindern die Entwicklung des Unterrichts entlang schlüssiger Curricula. Tests gut bearbeiten zu können ist eine Sache, ein Fach zu verstehen und fachliches Wissen in sinnvollen Zusammenhängen, mit denen man sich vertraut gemacht hat, anzuwenden eine andere. Für andere Fächer, insbesondere Sprache, gilt sinngemäß das Gleiche.
2. Klassen und Kollegien sind komplexe soziale Systeme, im fundamentalen Unterschied zu den Produktionssystemen der Industrie und Wirtschaft. Ein komplexes System von außen steuern zu wollen, ist prinzipiell unmöglich. Je massiver die Eingriffe sind, desto mehr verarmt das System. Der Bielefelder Soziologe Helmut Willke hat dies in seiner dreibändigen Systemtheorie ausführlich begründet. Das Bildungsmonitoring ist ein massiver Eingriff, der aus systemischen Gründen kontraproduktiv ist.

Lehren aus der Geschichte

Die heutige Situation gleicht in fataler Weise der bildungspolitischen Situation vor 40 Jahren. Damals wurde aus den USA mit Unterstützung der OECD die „New Math“ importiert. 1968 beschloss die KMK trotz vielfacher Warnungen erfahrener Fachdidaktiker neue Richt-

linien, die in den Ländern postwendend umgesetzt wurden. Obwohl sich die „Mengenlehre“ in der Praxis sehr schnell als Fehlschlag erwies, wurde jahrelang an den KMK-Richtlinien festgehalten. Erst unter dem wachsenden Druck der Lehrerschaft und der Öffentlichkeit erfolgte 1976 eine Revision.

Nahezu zeitgleich überflutete der US/OECD-Import Nr. 2, die Lernzielorientierung, das deutsche Bildungswesen. Auch dieses Steuerungsinstrument machten sich die Kultusministerien zu Eigen. Lehrpläne, in denen die Lernziele bis in Fein- und Feinstlernziele aufgespalten wurden, und Unterrichtsentwürfe nach diesem Muster beherrschten einige Jahre die zweite Ausbildungsphase, bis auch dort die Unsinnigkeit des Ansatzes erkannt wurde. Diese Fehlentscheidungen haben der Unterrichtsentwicklung schweren Schaden zugefügt, von dem sich insbesondere der Mathematikunterricht in der Sekundarstufe I kaum erholt hat. Erst mit dem von Heinrich Winter maßgeblich bestimmten Grundschullehrplan Mathematik für Nordrhein-Westfalen vom Jahr 1985 wurde aufbauend auf der bewährten elementarmathematischen und didaktischen Tradition in Deutschland eine neue Entwicklung eingeleitet. Dieser Jahrhundertlehrplan, der auf andere Bundesländer und Schulstufen ausstrahlte, zeichnete sich durch folgende Neuerungen aus:

- die Ausweisung der allgemeinen stufenübergreifenden Lernziele Mathematisieren, Explorieren, Argumentieren und Formulieren als Beschreibung mathematischer Prozesse,
- die Festschreibung des entdeckenden Lernens als oberstes Unterrichtsprinzip,
- die doppelte Orientierung des Unterrichts an Anwendungen und an der mathematischen Struktur.

Auf dieser Grundlage hat eine inhaltliche Unterrichtsentwicklung eingesetzt, die in den letzten Jahren besonders durch das SINUS-Projekt gefördert wurde. In dem Maße, in dem die von der KMK eingeführten Bildungsstandards als Weiterentwicklung dieses erfolgreichen Ansatzes verstanden werden, leisten sie einen wichtigen Beitrag zur Unterrichtsentwicklung und verdienen volle Unterstützung.

Das Bildungsmonitoring hingegen, US/OECD-Import Nr. 3, instrumentalisiert die Bildungsstandards für psychometrische Zwecke und gefährdet die o. g. Entwicklung in ihren Grundfesten. Dieser Ansatz der Bildungsforschung muss aus systemischer Sicht entschieden zu-

rückgewiesen werden. H. Willke beschließt das o. g. Werk mit einem Kapitel „Renitenz und Risiko“, aus dem ein Abschnitt zitiert sei:

Gegenüber jedem Steuerungsanspruch empfehle ich deshalb die Tugend der Renitenz. Widerspruch und Widerstand geben Zeit und Anlass für die Prüfung der Frage, ob der Steuerungsanspruch legitim in dem Sinne ist, dass er die Autonomie und die Selbstbestimmung des zu steuernden Systems respektiert. Zugleich prüft Renitenz die Ernsthaftigkeit des Steuerungsvorhabens.¹

Systemische Qualitätssicherung

Aus systemischer Sicht besteht der einzige sinnvolle Weg ein komplexes System zu steuern darin, die Selbststeuerung des Systems zu verstärken und Kontexte zu schaffen, die dem System Hilfe zur Selbsthilfe bieten. Dies gilt auf allen Ebenen:

1. Lehrerinnen und Lehrer müssen die Selbststeuerungskräfte der Lernenden verstärken und Hilfe zur Selbsthilfe leisten. Sie müssen auch die Verantwortung dafür übernehmen, dass im Unterricht solides Wissen erworben wird. Zu dieser Verantwortung gehört selbstverständlich auch die Durchführung von Lernkontrollen. Der amerikanische Mathematikdidaktiker Howard Fehr hat die systemische Form der Qualitätssicherung schon vor über 50 Jahren mustergültig beschrieben: Während des Unterrichts müssen die Überlegungen der Kinder ständig beobachtet und bewertet werden. Schriftliche Tests reichen hierfür nicht aus. Häufige mündliche Erklärungen bilden eine bessere Grundlage um das Verständnis zu überprüfen. Aber im Hinblick auf den Lernprozess ist es noch wichtiger, dass die Kinder aus eigenem Antrieb und unter Führung der Lehrkraft ihren Lernfortschritt ständig selbst einschätzen, ihre eigenen Stärken und Schwächen erkennen, durch aus dem Unterricht erwachsene Tests erfahren, wo sie stehen, und selbst die Hilfe anfordern, die sie benötigen. Wir müssen die Kinder mehr und mehr dazu bringen, selbst Verantwortung für ihre Lernfortschritte zu übernehmen. Die ist ein seit langem vernachlässigtes Ziel des Unterrichts.²

¹ Willke, H. (2001): Systemtheorie III: Steuerungstheorie. Stuttgart: Lucius & Lucius, S. 358

² Fehr, H. (1988): A Philosophy of Arithmetic Instruction, repr. in Arithmetic Teacher 36, 437–441

2. Die Schulleitungen müssen die positiven Kräfte in ihren Kollegien verstärken und die Verantwortung dafür übernehmen, dass ihre Schulen als Ganzes ihren Auftrag erfüllen.
3. Analog muss die untere Schulaufsicht die Schulleitungen in ihren Bemühungen um eine Weiterentwicklung des Unterrichts beraten und unterstützen.
4. Aufgabe der Ministerien ist es, die Selbststeuerung der Schulen durch eine kluge Ordnungspolitik zu fördern. Dazu gehört auch die Schaffung eines institutionellen Rahmens für lokale bzw. regionale Absprachen zur Leistungsbewertung. Schulen sind im eigenen Interesse gut beraten sich hier abzusichern. Die Erarbeitung von Parallelarbeiten in Schulbezirken sowie von Orientierungsarbeiten in den Bundesländern war dafür der richtige Weg, der von den Schulen auch positiv aufgenommen wurde. Nicht weniger wichtig wäre die sorgfältige Prüfung von Lehrbuchwerken. Hier besteht Grund zur Klage. In allen Bundesländern werden Unterrichtswerke zugelassen, die offensichtlich nicht den Bildungsstandards entsprechen. Dadurch wird die Position fortschrittlicher Schulleitungen und Lehrkräfte

in der schulinternen Diskussion um die Weiterentwicklung des Unterrichts erheblich geschwächt. Die wichtigste Maßnahme zur Qualitätssicherung jedoch wäre die Einführung einer systematischen Frühförderung in Sprache und Mathematik, den beiden Hauptfächern, von denen der Schulerfolg wesentlich abhängt. Auf diesem Gebiet ist Deutschland gegenüber europäischen Nachbarn deutlich im Rückstand. Hier müssten die finanziellen Mittel konzentriert werden, anstatt sie im Bildungsmonitoring zu vergeuden.

Um die Entwicklung in eine systemisch vernünftige Richtung zu lenken ist es genauso wie in den Zeiten der Mengenlehre und der Lernzielorientierung notwendig, innerhalb der Fachdidaktik Position zu beziehen und von der Praxis, von den Lehrerverbänden und vom öffentlichen Raum her auf die Bildungspolitik und die Bildungsadministration einzuwirken. Den Verantwortlichen muss deutlich gemacht werden, dass ihr blindes Vertrauen in die Bildungsforschung und die einseitige Festlegung auf das Bildungsmonitoring angesichts der zu erwartenden systemischen Folgeschäden fahrlässig ist.