

ECKHARD KLIEME

20 Jahre PISA. Ein Gespräch mit Eckhard Klieme

Abstract

Das Gespräch mit dem Bildungsforscher Eckhard Klieme ist in drei Teile gegliedert. Im ersten Teil werden die Entwicklungen Ende der 1990er und Anfang der 2000er Jahre reflektiert, die letztlich zu einer umfassenden Bildungsreform geführt haben. Im zweiten Teil des Gesprächs steht der Deutschunterricht im Mittelpunkt. Mögliche forschungsbezogene Aufgaben der Deutschdidaktik werden hier reflektiert. Gegenstand des letzten Teils ist das spannungsreiche Verhältnis von Kompetenz und Bildung.

Karin Vach: Sehr geehrter Herr Klieme, Sie gelten als Wegbereiter der Bildungsreform und der Realisierung der großen Schulleistungsstudien. Das 20. Jubiläum von PISA ist somit auch mit Ihrer Berufsbiografie verknüpft. Hier ist nicht nur Ihre Beteiligung an den PISA-Studien zu nennen, auch der Umbau des Bildungssystems hin zur Qualitätsentwicklung, der nach dem sogenannten PISA-Schock erfolgte, ist eng mit Ihren Vorschlägen aus der Expertengruppe für die Einführung nationaler Bildungsstandards verknüpft. Die „Klieme-Expertise“ ist maßgeblich in die Geschichte eingegangen.

1 | Bildungsreformen

Vach: Mit dem Umbau des Bildungssystems vor etwa 20 Jahren sollte die Leistungsfähigkeit des deutschen Bildungssystems weiterentwickelt werden und dem internationalen Vergleich standhalten. Neu war die Einführung von Bildungsstandards und des Bildungsmonitorings als die beiden Säulen des neuen Bildungssystems, das auf höhere Lernerträge und die Verringerung der Unterschiede zwischen einzelnen Schulen, Regionen und Bundesländern zielt. Wenn Sie von Ihrem heutigen Standort zurückblicken, würden Sie sagen, dass sich das große Reformunternehmen für Deutschland, also für die deutschen Schüler*innen und Lehrer*innen und die deutsche Gesellschaft gelohnt hat?

Eckhard Klieme: Lassen Sie uns genauer ansehen, um welche Reformen es damals ging. Die deutsche Wiedervereinigung hatte zunächst die tradierten Strukturen und Konzepte aus dem

Westen verfestigt. In den 1990er Jahren wurde deutlich, dass es Reformbedarf an ganz unterschiedlichen Stellen gab: Arbeitsmarktpolitiker und berufstätige Eltern forderten die flächendeckende Ganztagsbetreuung, die es im Osten schon gegeben hatte. Die immer höheren Bildungsaspirationen der Eltern machten die Hauptschule obsolet und ließen die Gymnasien massiv anwachsen – es fehlte aber eine Gymnasialpädagogik, die dem gerecht werden konnte. Steigende Zahlen von Studienbewerbern setzten das Problem der Notengerechtigkeit, nicht nur im Abitur, auf die Tagesordnung. Diese und andere Probleme wurden auch in empirischen Studien belegt. Beispielsweise wies eine Studie des Max-Planck-Instituts schon Jahre vor PISA darauf hin, dass in Gymnasien und Gesamtschulen ganz unterschiedliche Bewertungsstandards galten (Köller u. a. 1999). Die damalige Kultusministerin von NRW war hochgradig alarmiert. TIMSS 1995 und die damit verbundene Videostudie zeigten dann fachdidaktische Mängel im Mathematikunterricht auf, PISA legte die starke Benachteiligung von Migranten und unteren sozialen Schichten offen. Das alles ergab im föderalen System einen sehr vielfältigen Reformeifer, aber das Narrativ eines systematischen Umbaus, getrieben vom internationalen Wettbewerb, ist ein Märchen, das interessanterweise sowohl von Akteuren wie etwa der OECD als auch von ihren erbitterten Kritikern gern erzählt wird. Nur wenige erinnern sich heute, dass Bund und Länder 1999 ein „Forum Bildung“ etablierten, das unter anderem Ganztagschulen und individuelle Förderung auf die Tagesordnung gebracht hat. Bildungsstandards und Bildungsmonitoring waren nur eine, und aus meiner Sicht nicht die wichtigste Komponente aller Reformen. Unsere Expertise hat sie als ein Hilfsmittel verstanden, das helfen sollte, pädagogische Konzepte und Reformen durchzusetzen. Standards sollten zunächst und vor allem die Benotung fairer machen, aber auch mit Bildungsphilosophien verbunden werden. Wörtlich: „Wenn es gelingt, Bildungsstandards so zu gestalten, dass sich in ihnen eine Vision von Bildungsprozessen abzeichnet, eine moderne ‚Philosophie‘ der Schulfächer, dann können die Standards zu einem Motor der pädagogischen Entwicklung unserer Schulen werden.“ (Klieme 2003, 13). Heute würde ich sagen: Dieser zutiefst pädagogische Impetus war vielleicht illusionär, aber er zielte bestimmt nicht auf eine Leistungsökonomie, wie es viele Kritiker unterstellten.

Und um Ihre Frage konkret zu beantworten: ja, das Kernanliegen, Noten fairer und besser vergleichbar zu machen, ist erreicht worden, wie empirische Untersuchungen inzwischen gezeigt haben. Ich bin zudem überzeugt, dass unser Bildungssystem durch Standards und Monitoring transparenter und fairer geworden ist, was für die Lernenden und die Gesellschaft gut ist, auch wenn Pädagogen damit manchmal Mühe haben.

Vach: Wenn wir die PISA-Ergebnisse über die Jahre betrachten, dann ist es uns nach wie vor in Deutschland noch nicht gelungen, die herkunftsspezifische Benachteiligung für den Schulerfolg aufzubrechen. Wäre diese Entwicklung anders gelaufen, wenn die KMK damals ihren Vorschlägen gefolgt wäre und statt Regelstandards Mindeststandards eingeführt hätte? Sind so nicht von vornherein Gewinner und Verlierer des Schulsystems in Kauf genommen worden? Mit der Einführung von Mindeststandards wäre die Chance verbunden gewesen, die sogenannte Risikogruppe zu fördern und diese nicht zurückzulassen. Ihre Idee war es ja, die Defizite im Bildungssystem im unteren Leistungsbereich abzubauen, ohne die Leistungsanforderungen im oberen Bereich zu vernachlässigen.

Klieme: Faktisch hat die KMK doch abgestufte Standards eingeführt. Die Vergleichsuntersuchungen weisen ja nicht nur Regelstandards aus, sondern unterschiedliche Kompetenzstufen. Sie zeigen damit genau, wer besonderer Förderung bedarf, machen aber auch ungenutzte Potenziale in der Spitze deutlich. Der Gegensatz zwischen Mindest- und Regelstandards ist leider politisch hochgeschaukelt worden. An unzureichenden Standards oder Daten liegt es gewiss nicht, wenn Benachteiligungen in letzter Zeit wieder stärker werden. Übrigens waren wir in dieser Hinsicht in den ersten zehn Jahren nach dem „PISA-Schock“ sehr erfolgreich. Danach haben die Bemühungen aus meiner Sicht nachgelassen, es gibt weniger Koordination unter den

Ländern. Gerade das große Förderprogramm im sprachlichen Bereich – BISS – ist, verglichen mit den frühen Anstrengungen im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich, viel zu spät, zu schwach, zu unsystematisch etabliert worden.

2 | Deutschunterricht und Aufgaben der Deutschdidaktik

Vach: Wenn wir auf den Deutschunterricht schauen, an dem sich die Kritik nach PISA 2000 entzündet hat, welche Erkenntnisse aus PISA würden Sie als besonders wertvoll für den Deutschunterricht bezeichnen? Welche Veränderungen, auch für den Deutschunterricht, konnten durch PISA angestoßen werden und welche wünschen Sie sich noch?

Klieme: PISA 2000 hat meines Erachtens gar nicht so viel für den Deutschunterricht erbracht, weil eher die pädagogisch-psychologische Leseforschung dahinter stand. Für den Deutschunterricht war die große, 11000 Schüler*innen einschließende DESI-Studie, die wir am DIPF 2002 bis 2006 gemeinsam mit empirisch arbeitenden Fachdidaktiker*innen durchgeführt haben, viel wichtiger. Es lohnt sich immer noch, den inzwischen vollständig im Internet verfügbaren Band „Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch“ zu lesen, weil dort mehrere Kompetenzbereiche im Fach Deutsch – Lesen, aber auch freies Schreiben, Sprachbewusstheit, Argumentation und Rechtschreiben – im Längsschnitt untersucht und Zusammenhänge mit Unterrichtsmerkmalen geprüft wurden. Beispielsweise haben wir damals berichtet: Die *Vielfalt* an verwendeten Methoden und Textsorten hat keinen Zusammenhang mit dem Kompetenzzuwachs, aber ein sprachbewusster Unterricht schon: Klassen, deren Schüler berichten, Rechtschreibung, grammatikalisch richtiges Schreiben und andere sprachbezogene Fähigkeiten seien im Unterricht sehr wichtig, steigern ihre Kompetenzen – auch, aber nicht nur im Lesen – im Verlauf der neunten Jahrgangsstufe stärker als andere Klassen. Ich bin mir nicht sicher, ob unsere damalige Forderung nach einem „sprachbewussten Unterricht“ wirklich gehört wurde.

Später haben die IQB Ländervergleiche und Bildungstrends Themen aus DESI fortgeführt. PISA hat 2009 und 2018 Schwerpunkte im Lesen gehabt und weitere Erkenntnisse über den Deutschunterricht geliefert, ist aber aufgrund seines Designs hierfür nur begrenzt aussagefähig.

Was meines Erachtens in der empirischen Forschung fehlt, sind Untersuchungen darüber, wie Deutschunterricht, sprachliche und kulturelle Förderung in anderen Settings und außerschulische Sozialisation zusammenwirken. Damit könnte die spezifische Aufgabe des Deutschunterrichts besser abgegrenzt werden. Ansatzweise haben wir das in der Ganztagsstudie StEG gemacht, etwa in der Dissertation von Markus Sauerwein.

Vach: Wenn wir aus unserer Fachperspektive der Deutschdidaktik darüber nachdenken, was wir aus 20 Jahren PISA gewonnen haben, so ist das Problembewusstsein für die herkunftsspezifische Benachteiligung beim Erwerb von Schrift- und Lesekompetenz und damit beim Schulerfolg zu nennen. Die Forderung nach Chancengleichheit und einem von der soziokulturellen Herkunft unabhängigen Bildungserfolg bleibt eine Zielperspektive für unsere didaktische Forschung sowie die schul- und unterrichtsbezogene Arbeit. Welche spezifischen Potenziale hat die Deutschdidaktik aus Ihrer Sicht als Bildungsforscher für die Förderung der Schüler*innen?

Klieme: Völlig klar: Die Entwicklung, Implementation und Evaluation von Fördermaßnahmen ist eine zentrale Aufgabe der Fachdidaktik. Das gilt im Fach Deutsch ebenso wie in anderen Fächern. Wenn ich die BISS-Initiative richtig wahrgenommen habe, könnte die Fachdidaktik dort gerne stärker engagiert sein. Die empirische Bildungsforschung ist sicherlich für Kooperationen offen.

Vach: Wenn wir auf die Entwicklung der Lesekompetenz schauen, dann erreichen wir immer noch nicht die Jugendlichen aus Familien mit geringer Bildung und niedrigem sozioökonomischen Status. Zudem hat die Lesefreude in den letzten zehn Jahren überdurchschnittlich stark abgenommen. Müsste bei der Förderung von Lesekompetenz nicht das Training der basalen Lesefähigkeiten mit attraktiven Lesestoffen und leseanimierenden Verfahren verknüpft werden?

Klieme: Nach meinem – sehr begrenzten – Wissensstand sagen vorliegende Forschungen, dass in der Tat basale Lesefähigkeiten allein nicht reichen, sondern dass z. B. auch metakognitive Kompetenzen, Fähigkeiten zum kritischen Umgang mit Texten und Quellen – gerade auch elektronischen Quellen – oder die Kombination mehrerer Texte zur Bearbeitung komplexer Problemstellungen wichtige Elemente der Lesekompetenz sind. Zu all diesen Bereichen gibt es aktuelle Forschungen gerade auch in Deutschland, etwa bei Cordula Artelt in Bamberg und am DIPF in Frankfurt. Und bei systematischen Lesetrainings – das IFS in Dortmund hat gerade ein solches für den Ganztagsbereich entwickelt und sehr erfolgreich erprobt (Tillmann u. a., im Druck 2021) – haben spielerische Leseanlässe meines Erachtens eine wichtige Rolle. Das hat aber etwas mit attraktiven Handlungskontexten zu tun, in die Lesen eingebunden ist. Die Rolle der reinen Leseanimation, auch der Vielfalt von Texten (das hatten wir, wie gesagt, schon bei DESI untersucht) wird möglicherweise manchmal überschätzt. Etwas karikiert: Leuchtende Augen bei der Lesenacht machen noch keine systematische Förderung. Daher finde ich Ihre Forderung nach einer Verknüpfung verschiedener Förderelemente sehr sinnvoll.

Vach: Wo sehen Sie als Bildungsforscher die vordringliche methodologische Aufgabe für die deutschdidaktische Unterrichtsforschung?

Klieme: Es gibt meines Wissens immer noch keine große Videostudie zum Deutschunterricht in der Sekundarstufe. Was passiert dort eigentlich? Was macht dort Unterrichtsqualität aus? Wie kann man Lernergebnisse auf unterschiedlichen Dimensionen erklären? Welche Schülergruppen kann man mit bestimmten Unterrichtsmerkmalen besonders fördern? Eine solche Studie ist sehr, sehr aufwändig, aber an anderen Fächern bzw. Disziplinen (Mathematik, Naturwissenschaften, Englisch – wo DESI auch Videos eingeschlossen hat -, Sachunterricht, Wirtschaftspädagogik) kann man sehen, wie die Fachdidaktik von Videostudien profitiert.

3 | Kompetenz und Bildung

Vach: Im Zuge der Debatte um die Bildungsreform hat die Deutschdidaktik von Anfang an die schwer messbaren Kompetenzen ihres Faches ins Feld geführt. Wie beurteilen Sie diese Argumentation und welche Möglichkeiten sehen Sie, schwer messbare Kompetenzen empirisch adäquater zu fassen?

Klieme: Mein Lieblingsbeispiel hierfür ist die literarästhetische Verstehenskompetenz, die in einem DFG-Forschungsprojekt von Volker Frederking und Petra Stanat untersucht wurde. Das waren Forschungsergebnisse, auch Tests und Kompetenzmodelle, die hohen Ansprüchen genügten. Auch die vorhin erwähnten Arbeiten in Bamberg und Frankfurt gelten hoch komplexen Fähigkeitsbereichen, wobei nicht zuletzt Verfahren der computerbasierten Diagnostik verwendet wurden, auch Künstliche Intelligenz zur Auswertung eingesetzt wird. Ich glaube daher, dass der Bereich dessen, was messbar ist, noch keineswegs voll ausgelotet worden ist.

Meinen Doktorand*innen rate ich immer, auf Formulierungen wie „X wurde noch nicht erforscht“ oder „X ist nicht messbar“ zu verzichten, weil ich mehrfach erfahren habe, dass es

mehr und kreativere Forschung unter der Sonne gibt als wir sie uns hier und jetzt vorstellen können. Ein Beispiel: Ich habe erst spät zur Kenntnis genommen, dass es Kolleg*innen in den USA gelungen ist, Testverfahren für die Unterrichtskompetenz angehender Lehrkräfte zu entwickeln, bei denen diese eine simulierte Gruppe von Schüler*innen zu unterrichten haben, die jedoch im Hintergrund von einem extrem gut ausgebildeten Schauspieler gespielt werden.

Selbst bei sehr schwer messbaren Kompetenzen gibt es die Möglichkeit, über sogenannte hoch inferente, eher ganzheitliche Schätzverfahren zu methodisch kontrollierten Urteilen zu kommen. Ob das dann im Alltag umgesetzt werden kann, ist eine andere Frage. Der erwähnte Test für Unterrichtskompetenz wurde nie breit eingesetzt, weil er einfach viel zu teuer war.

Vach: Dreh- und Angelpunkt der Bildungsreform war der Kompetenzbegriff, der inzwischen geradezu inflationär gebraucht wird, ohne dass sein Bedeutungsgehalt immer reflektiert wird. So wie der Kompetenzbegriff in der Klieme-Expertise verwendet wird, geht es um Leistungsdispositionen in bestimmten Domänen oder Fächern. Reicht es für das Funktionieren unserer Gesellschaft aus, die nachwachsende Generation mit diesen Kompetenzen auszustatten? Brauchen Bildungsprozesse nicht vielmehr auch eine normative Orientierung? Ich denke hier an die normative Leitvorstellung der Lesesozialisationsforschung, die das Konzept des gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekts eingeführt hat. Würde man etwa als oberstes Bildungsziel die gesellschaftliche Handlungsfähigkeit setzen, möglicherweise noch ergänzt um den Zusatz der sozialen Verantwortung, dann wären neben den instrumentellen Fähigkeiten, die durch die Kompetenzen abgebildet werden, auch soziale, affektive oder ästhetische Dimensionen von Bildung gefragt. Brauchen wir aus Ihrer Sicht eine normative Orientierung für die Bildungsprozesse und wenn ja, welchen Begriff von Bildung favorisieren Sie?

Klieme: Mein Kompetenzbegriff, wie ich ihn in wissenschaftlichen Publikationen immer wieder dargestellt habe, ist alles andere als instrumentell, auch nicht auf fachliche Leistungen begrenzt. Ich habe mich schon im Studium intensiv mit Chomsky beschäftigt und später Habermas' Arbeit über kommunikative Kompetenz gelesen, und mich nach PISA an den diversen Kompetenzbegriffen abgearbeitet. Als Erziehungswissenschaftler beziehe ich mich hauptsächlich auf Heinrich Roth, der von Fach-, Sozial- und Selbstkompetenz als Voraussetzungen bzw. Komponenten von Mündigkeit sprach. Inwieweit all diese Kompetenzen als sozialwissenschaftliche Konstrukte wohl definiert oder gar messbar gemacht werden können, steht auf einem anderen Blatt, aber darüber haben wir vorhin schon gesprochen. Ebenfalls auf einem anderen Blatt steht, was man sinnvollerweise für Schulpraxis und Schuladministration als Erfolgskriterien benennen kann. Die Expertise zu Bildungsstandards hatte in der Tat einen engeren, rein fachlich-kognitiven Kompetenzbegriff, weil es darum ging, ein System der Kompetenzmessung und -rückmeldung für den Schulalltag aufzubauen. Da kann, aber da muss auch nicht alles hinein, was mit Bildung in einem umfassenden, humanistischen Sinn gemeint ist. Ich habe damals, wie vorhin erwähnt, gehofft, Kompetenzstandards könnten zumindest kompatibel sein mit größeren Bildungskonzepten, diese könnten sich in den Standards „abzeichnen“. Meinert Meyer hat mich einmal darauf hingewiesen, dass mein Konzept von (fachbezogener) Kompetenz dem Klafki'schen Konzept der kategorialen Bildung verwandt ist. Aber auch Klafki hat darin nicht die gesamte Bildungsphilosophie aufgehoben, sondern eine auf Didaktik zielende Variante davon.

Schwierigkeiten habe ich, zu verstehen, was Sie mit normativer Orientierung meinen. Diese spielt durchaus in meinem Denken eine Rolle – aber als Merkmal pädagogischer Prozesse, nicht als Inbegriff oder Aspekt von Bildung. Im Nationalen Bildungspanel habe ich mit daran gearbeitet, ein sehr allgemeines, über alle Bildungsstufen hinweg nutzbares Konzept der Qualität von Lernumgebungen zu entwickeln. Wir haben dies das SSCO-Modell genannt: Structure, Support, Challenge sind die Basisdimensionen der Unterrichtsqualität, und dazu haben

wir „Orientation“ eingeführt als zusätzliche Qualität von sozialen Kontexten, in denen Bildung stattfindet. Und wie alle Qualitätskonzepte ist auch dies natürlich normativ.

Vach: Herr Klieme, im Namen der HerausgeberInnen von Leseräume danke ich Ihnen sehr für diesen Rückblick auf 20 Jahre Pisa 2000. Vielen Dank auch für Ihre fachdidaktische Einschätzung und forschungsbezogenen Perspektiven. Der Austausch über die Fachdisziplinen hinweg ist sehr bereichernd und bietet viele Denkanstöße.

Literatur

Köller, O. / Baumert, J. / Schnabel, K. (1999): Wege zur Hochschulreife: Offenheit des Systems und Sicherung vergleichbarer Standards. Analysen am Beispiel der Mathematikleistungen von Oberstufenschülern an integrierten Gesamtschulen und Gymnasien in Nordrhein-Westfalen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2, 370–405.

Sauerwein, Markus (2017): Qualität in Bildungssettings der Ganztagschule. Weinheim: Beltz Juventa.

Tillmann, K., Lossen, K., Rollett, W., Holtappels, H.-G. & Wutschka, K. (im Druck, 2021): Wirkungen eines förderorientierten Lernarrangements im Ganzttag auf die Entwicklung des Leseverständnisses von Schülerinnen und Schülern der vierten Jahrgangsstufe. In: Kielblock, S., Arnoldt, B., Fischer, N., Gaiser, J.M. & Holtappels, H.-G. (Hg.), Individuelle Förderung an Ganztagschulen. Weinheim: Beltz Juventa, S. 179–210.

Klieme, E. / Rost, J. / Reiss, K. / Avenarius, H. / Blum, W. / Döbrich, P. / Gruber, H. / Vollmer, H. J. / Tenorth, H.-E. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards – Eine Expertise. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Online unter <https://www.researchgate.net/publication/281345382_Zur_Entwicklung_nationaler_Bildungsstandards_Eine_Expertise_Stand_Juni_2003> (aufgerufen 2020-10-12).

Eckhard Klieme

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung
und Bildungsinformation
klieme@dipf.de