

Output- statt Inputorientierung? – Anmerkungen zu einer bildungspolitischen Weichenstellung zwischen Reformoption und Mythos

Kolumne. Während angelsächsische und viele kontinentaleuropäische Länder über eine lange Tradition verfügen, durch zentrale Tests und/oder Zentralmatura die Lernergebnisse, also den Output, in das didaktische Zentrum zu rücken, dominierte bisher in Österreich eine Input- und Prozessorientierung, wonach durch Lehrpläne, staatlich geregelte Lehrerbildung, guten Unterricht etc. die Qualität der Ausbildung sichergestellt werden kann. Aktuell wird auch in Österreich unter den Stichworten „Zentralmatura“, „Bildungsstandards“ und „Kompetenzorientierung“ eine Strategie der Outputorientierung befürwortet.



o. Univ.-Prof. Dr. Aff ist Vorstand des Instituts f. WIPÄD an der WU Wien

Unter Pädagogen und Bildungspolitikern herrscht Übereinstimmung darüber, dass „Unterricht etwas bewirken muss“. Stellt man jedoch exemplarisch die Frage „Wann hat der BW-Unterricht etwas bewirkt?“ dann gibt es einen vielstimmigen Chor unterschiedlicher Antworten.

- Sollen beispielsweise HAK-Schüler nach fünf Jahren eine dynamische Investitionsrechnung beherrschen oder genügt die Kenntnis statischer Methoden?
- Sollen Schüler die einzelnen Marketing-Instrumente problemorientiert zur Lösung realer Fälle anwenden können oder sollten sie ergänzend dazu befähigt werden, über ethische Implikationen zu reflektieren, beispielsweise, ob Werbung Bedürfnisse weckt oder deckt?

Abgesehen davon, dass die Evaluierung von Lernergebnissen zum Kerngeschäft des Lehrberufs zählt und jeder Test, jede Schularbeit und Wiederholungsprüfung Varianten einer (inputorientierten) Lernergebniskontrolle darstellen, sind auch zentrale outputorientierte Leistungsfeststellungen mit der curricularen Fragestellung konfrontiert, welche Inhalte evaluiert werden sollen und wie diese einigermaßen valide bestimmbar sind. In den PISA-Studien wurde auf die nationalen Curricula nicht Bezug genommen, sondern normativ festgestellt, was internationale Basiskonzepte sind bzw. „zu sein haben“.

Studiert man die Unterlagen des Ministeriums zu den soeben in Ausarbeitung befindlichen zentralen kompetenzorientierten Reifeprüfungen der AHS in Deutsch, Mathematik, lebender Fremdsprache und Naturwissenschaften, dann entpuppt sich der Kompetenzbegriff als Kern der Output-Reformstrategie, in dem alle wünschenswerten Aspekte einer umfassenden Leistungsfeststellung zwischen (kognitiven) Wissen sowie sozialen, volitionalen und emotionalen Fähigkeiten „hineinverpackt“ wurden. Demnach umfassen Kompetenzen als Ergebnis erfolgreicher Lernprozesse neben Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten ebenso Erfahrung, Motivation und Einstellung, die in Summe dazu befähigen, in konkreten Anforderungssituationen Aufgaben und Probleme zu bewältigen. Mit dem Hinweis auf die Erstellung kompetenzorientierter Reifeprüfungen wird offensichtlich der Anspruch erhoben, mit einer punktuellen Prüfung diesen komplexen Kompetenz-Output zwischen Wis-

sen und Einstellung valide erfassen zu können, ein Vorhaben, das aus der Sicht des Autors einen Mythos darstellt. Die in Zukunft vorliegenden zentralen kompetenzbasierten schriftlichen Maturaufgaben werden an den Ansprüchen, die im begrifflichen Konstrukt „Kompetenz“ gebündelt werden, zu messen sein. Dann wird sich zeigen, ob die „Kompetenz-Rhetorik“ tatsächlich die Qualität der aktuellen Lernergebnisfeststellung zu verbessern vermag, oder die Kompetenzdiskussion einen ähnlichen Verlauf nimmt wie die Schlüsselqualifikationsdebatte rund zwei Jahrzehnte vorher, die nach einem intensiven konjunkturellen Hoch inzwischen weitgehend verblasst ist.

Aus der Sicht der Berufsbildung schlage ich vor, in den allgemeinbildenden Fächern Deutsch, Englisch (lebende Fremdsprache) und Mathematik das zentrale Reifeprüfungskonzept der AHS zu übernehmen, um nicht im Wettbewerb der Schultypen als „Drückeberger“ dazustehen. Dazu kommt, dass sich diese Fächer am ehesten für zentrale Outputkontrollen eignen.

Für die berufsbildenden Profildächer wie RW und BW schlage ich auch in Zukunft dezentrale Reifeprüfungen vor, ergänzt um zentrale Lernstandserhebungen im II. und IV. Jahrgang, die auf realistisch evaluierbares deklaratives und prozedurales Wissen sowie Fähigkeiten, Fertigkeiten abzielen. Zu diesem Konzept wird soeben vom Wiener Lehrstuhl ein Forschungsprojekt durchgeführt. Während punktuelle zentrale Prüfungen am Ende der Ausbildung (V. Jahrgang) den Entwicklungsaspekt marginalisieren, eröffnen Lernstandserhebungen die Option, Schul- und Unterrichtsentwicklung mit einer gemäßigten externen „Monitoringfunktion“ zu verknüpfen. Ebenso ist für eine solche Strategie die (normative) Bestimmung von Kerncurricula unverzichtbar, wodurch Input- und Outputorientierung verwoben werden.

Auch wenn aktuell die bildungspolitische Strategie einer Outputorientierung eine „Boom-Phase“ erlebt, so warne ich auch in dieser Frage vor einseitigen Pendelschlägen, weil jede Lernergebnisfeststellung und Qualitätsbestimmung schulischer Lehr-/Lernprozesse einen heuristischen Suchprozess darstellen, der von Detlef Müller-Bölling, Leiter des Zentrums für Hochschulentwicklung, metaphorisch sehr treffend wie folgt beschrieben wird:

„Danach ist die Qualität der Hochschule der Liebe ähnlich:

- nicht fassbar, aber doch vorhanden,
- erlebbar, aber nicht quantifizierbar,
- stets flüchtig, sodass man sich immer erneut und dauerhaft um sie bemühen muss.“

