

Bildungsstandards

Diskussionsebenen – Chancen – Gefahren

AO. UNIV.-PROF. DR. GEORG HANS NEUWEG

Leiter der Abteilung für Wirtschaftspädagogik

Johannes Kepler Universität Linz

georg.neuweg@jku.at

*Im allgemein- wie im berufsbildenden Bereich werden gegenwärtig Bildungsstandards entwickelt und erprobt, zentrale bildungspolitische Entscheidungen stehen aber noch aus. Entsprechend bedeutsam ist eine sachlich wie personell möglichst breitflächige Diskussion. Welche Diskussionsebenen innerhalb der komplexen Thematik lassen sich unterscheiden? Welche Probleme hofft man in welcher Weise durch die Einführung von Bildungsstandards lösen zu können? Welche Gefahren und Nebenwirkungen werden diskutiert?*¹

Die Implementierung von Bildungsstandards muss von engagierten Versuchen begleitet werden, Absicht und Vorhaben so verständlich und eindeutig wie möglich zu kommunizieren (KLIEME et al. 2003, S. 110 ff., SPECHT 2006, S. 28 ff.) – sowohl im Interesse der Akzeptanzsicherung als auch angesichts der Tragweite einer solchen Innovation. Die Beteiligten und Betroffenen müssen verstehen, was Bildungsstandards sind oder sein können, worin ihre bildungspolitische Begründung liegt, wie Schulen, Lehrer und vor allem Schüler von ihrer Einführung profitieren, wo aber auch Probleme und Gefahren liegen können.

Diskussionsbereitschaft und -kompetenz zu stimulieren ist nicht zuletzt deshalb wichtig, weil in nächster Zeit zentrale Entscheidungen zu treffen sein werden (vgl. dazu näher für den allgemeinbildenden Bereich LUCYSHYN 2007, S. 584 f., für den berufsbildenden Bereich HAUER/STOCK 2006): Welche Zwecksetzungen will man mit dem Instrument verbinden? Wie sollen Standards in ein Gesamtkonzept von Qualitätssicherung eingebunden werden? Wie soll die Testung erfolgen? Sollen Standards in die Vergabe von Berechtigungen einbezogen werden? Welche Konsequenzen hat die Nichterreichung von Standards für wen?

Vor diesem Hintergrund stellt der folgende Beitrag die wichtigsten Argumente und Einwände vor, die die Diskussion kennzeichnen. Weil Bildungsstandards vielfach als eine Art „Universalheilmittel“ (GRUBER 2004, S. 669) gelten, werden dabei vier potenzielle Wirkebenen unterschieden:

① Standards normieren Erwartungen an die durch das Schulsystem grundzulegenden Kompetenzen und geben Lehrerinnen und Lehrern, Schülerinnen und Schülern und Dritten inhaltliche Orientierung (curriculare Dimension).

② Standards sollen der Weiterentwicklung des Unterrichts und der professionellen Kompetenzen der Lehrer, vorrangig durch die Lehrer selbst, dienen (Unterrichtsentwicklungsdimension).

③ Standards markieren den Übergang von der Input- zur Output-orientierung im Bildungswesen. Sie liberalisieren die Wege, schaffen aber höhere Verbindlichkeit in Bezug auf die zu erreichenden Ziele und verbinden dies mit Mess- und Rückmeldeprozeduren (Kontroll- und Steuerungsdimension).

④ Wenn die Erreichung von Standards durch standardbezogene Tests überprüft wird, können diese auch zur Grundlage für die Beurteilung der Schülerleistungen und für die Vergabe von Berechtigungen werden (Leistungsbeurteilungsdimension).

1 Die curriculare Dimension

1.1 Orientierung durch Bildungsstandards

Traditionelle Lehrpläne gelten als informationsarm und stofforientiert. Abstrakten und oft leerformelhaften Zielformulierungen stehen, davon weitgehend isoliert, Lehrstoffangaben in Gestalt inhaltlicher Überschriften gegenüber. Nutzen Lehrer den Interpretationsspielraum, den solche Rahmenlehrpläne bieten, resultiert daraus eine erhebliche Unvergleichbarkeit der Abschlüsse in Inhalt und Niveau, was gleichzeitig deren klare Positionierung am Arbeitsmarkt erschwert. Vielfach nutzen sie diesen Spielraum freilich gar nicht; in manchen Fächern kommt es zu einer systematischen Verwechslung der Lehrbücher mit dem Lehrplan, die neben dem Problem der stofflichen Überlastung des Unterrichts die Gefahr mit sich bringt, dass in der „Inhaltsvermittlung“ die Kernaufgabe von Unterricht gesehen wird.

Die an die Einführung von Bildungsstandards geknüpfte Hoffnung lässt sich auf die Formel „klarere Orientierung und relevantere Ziele“ bringen. Als durch Aufgabenbeispiele illustrierte Kompetenzkataloge sollen Bildungsstandards Beliebigkeit reduzieren und Lehrern, Schülern und Abnehmern klare Orientierung bieten. Gleichzeitig lassen sich die Lehrpläne schlanker gestalten, wenn man die präziseren Outputangaben mit der Idee verbindet, den Schulen und Lehrern mehr Autonomie bei der Gestaltung der didaktischen und methodischen Wege zum Ziel zu geben. Und schließlich: Wenn Standards kompetenz- und nicht lehrstoff-

orientiert formuliert und von Experten aus fachdidaktisch elaborierten Kompetenzmodellen abgeleitet werden, verbindet sich mit ihnen die Hoffnung auf bedeutsameren Unterricht durch reflektierter ausgewählte und anspruchsvollere Lehrziele.

1.2 Probleme, Gefahren, Nebenwirkungen

① *Qualitätsproblem:* Unklar ist, wie man mit welchem finanziellen Aufwand sicherstellen kann, dass hinter der Entwicklung der Standards tatsächlich anspruchsvolle, auf der Höhe der fachdidaktischen Forschung befindliche Kompetenzmodelle stehen, die aus diesen mehr machen als mäßig systematische Grobziellisten mit Inspirationen für das Zusammenstellen von Schularbeiten. Die den deutschen KMK-Standards geltende Einschätzung, man habe es mit „Listen von umgeschriebenen Lehrplanzielen mit exemplarischen testartigen Konkretisierungen“ zu tun, die unter großem Handlungsdruck „weithin intuitiv“ ausgewählt worden seien (MESSNER 2004, S. 706), trifft über erhebliche Strecken auch die bisher vorfindlichen und für die Öffentlichkeit nur begrenzt einsehbaren österreichischen Versuche (vgl. bspw. BMUKK 2007b, 2007c sowie die Projektplattform <http://epmp.bmukk.gv.at>). „Kompetenzmodelle“ entpuppen sich letztlich als die aus der Lehrzielbewegung altbekannte schlichte Schneidung einer Inhalts- mit einer Verhaltensdimension, „Deskriptoren“ sind mehr oder weniger informationsreiche Richt- oder Grobziele in bisweilen beliebiger Auswahl und Anordnung, und weder das eine noch das andere wirkt fachdidaktisch immer elaboriert, sondern kommt offenkundig häufig aus einer Praxis, die ihre guten Aufgabenbeispiele immer schon gehabt hat, diesen jetzt ex post ein Kompetenzmodell beizugeben versucht und dabei auch noch so tun muss, als ob dieses die Ableitungsbasis für die Beispiele gewesen wäre. Die illustrierenden Beispiele selbst sind – zumindest derzeit noch – von äußerst unterschiedlicher Qualität. Fachlich sauber und didaktisch intelligent konstruierte Beispiele finden sich ebenso wie fachlich fehlerhafte, aus (schon bisher verwendeten) Lehrbüchern nur geringfügig adaptiert übernommene oder eher wissens- als kompetenzorientierte Aufgaben. Hinzuweisen ist dabei fairerweise nicht nur auf den „work in progress“-Status des Projekts, sondern auch auf schwierige Rahmenbedingungen: unklare oder ausbleibende politische Aufträge, Zeitdruck, Mangel an personellen Ressourcen, Entwicklergruppen, die durch eine Praxis geprägt sind, die sie zugleich weiterentwickeln sollen, ein Mangel an fachdidaktischer Forschung – und über erhebliche Zeiträume sicherlich auch eine „fast vollständige Abstinenz der österreichischen Erziehungswissenschaft“ (SPECHT 2006, S. 16).

② *Konstruktionsproblem:* Selbst wenn man die Anstrengungen intensiviert, bleibt fraglich, ob man über Standards wirklich wirksam orientieren kann. Es ist nämlich schwierig, Bildungsstandards so zu konzipieren, dass sie einerseits klare Orientierung über anzustrebende Lernergebnisse bieten, andererseits aber weder in unüberschaubar langen Lernziellisten noch in überschaubar kleinen, ein *teaching to the test* provozierenden Aufgabenpools münden. Man kann sich das Grundproblem am Beispiel der Standards für Mathematik am Ende der 8. Schulstufe (BMBWK 2004) verdeutlichen. Das dort verwendete „Kompetenzmodell“ unterscheidet vier Handlungsdimensionen, die auf vier Inhaltsdimensionen bezogen werden. Daraus ergeben sich 16 zunächst recht informationsarme Verknüpfungen, z. B. „Zahlen und Maße interpretieren“, für die Metaaufgaben formuliert wurden. Weder die sechzehn Kategorien noch die Beispielaufgaben noch beides zusammen leisten, was

sie leisten sollen: Die Kategorien bieten, den geltenden Lehrplänen ähnlich, breiteste Interpretationsspielräume, die Beispielaufgaben wiederum decken nur schmale Segmente der Klasse von Aufgaben ab, die potenziell unter die jeweilige Kategorie fallen. „Im Grunde“, bilanziert FORTMÜLLER (2006, S. 27), „ist weder aus dem allgemeinen Modell noch aus den Beispielaufgaben ableitbar, was tatsächlich bei den Tests zur Überprüfung der Bildungsstandards gekonnt werden soll. Daher würden, wenn Bildungsstandards als Regelstandards konzipiert sind, die entwickelten Testbatterien das tatsächlich relevante Curriculum darstellen.“

③ *Legitimationsproblem:* Die Arbeit an den Standards hat bislang keine breitflächige, also die Schulen oder gar auch die Eltern und die Abnehmereinrichtungen erreichende, bildungstheoretisch inspirierte Debatte um die Auswahl und Legitimation von Lehrzielen und -inhalten in Gang gesetzt. Auch die Frage, wer auf der Grundlage welcher Kompetenzen in Prozessen welcher Art die Inhaltlichkeit der Standards eigentlich definieren soll, wird sehr pragmatisch beantwortet: Arbeitsgruppen. Wie auch für das Nachbarland Deutschland entsteht der Eindruck, dass „die Legitimations- und Partizipationsprobleme von einem breiten nationalen und internationalen Konsens von Politik und Bildungswissenschaft über die Wünschbarkeit einer durch Standards gesteuerten Entwicklung des Bildungssystems verdeckt werden.“ (MESSNER 2004, S. 708)

④ *Inhaltsproblem:* Dass Bildungsstandards nur Segmente des gesamten Bildungsauftrages von Schule umgreifen, darf sicher nicht zu der argumentativen Überdehnung verleiten, dass erwünschte Bildungsergebnisse völlig unkanonisierbar (vgl. zu dieser Behauptung kritisch TENORTH 2004) und ihre Erreichung völlig unmessbar seien. Dennoch ist zu fragen, wie man die Bedeutung des nicht durch Standards abgebildeten Teils schulischen Lernens absichert. Denn die Einführung von Standards wird nicht einfach dazu führen, dass gemessen wird, was wichtig ist, sondern auch dazu, dass wichtig wird, was gemessen werden kann. Vor diesem Hintergrund ist die derzeitige Entscheidung zugunsten von Regelstandards problematisch: Für Mindeststandards nämlich wäre von vorneherein klar, dass sie nur den unverzichtbaren Grundstock an Kompetenzen normieren und nicht das gesamte Curriculum. Mindeststandards würden außerdem die Relevanzdiskussion stärker radikalieren als Regelstandards und sie würden die pädagogische Energie vor allem auf die lernschwächeren Schüler hinorientieren.

2 Die Unterrichtsentwicklungsdimension

2.1 Entwicklungsimpulse durch Bildungsstandards

Mit der Einführung von Bildungsstandards verbindet sich bei praktisch allen Befürwortern die Hoffnung auf qualitative Weiterentwicklung des Unterrichts und der Lehrerkompetenzen. Solche Effekte sind in mehrfacher Hinsicht denkbar:

① *Unterrichtsentwicklung durch relevantere Ziele:* Eine positive Weiterentwicklung des Unterrichts ist zu erwarten, wenn man Standards so gestaltet, „dass sich in ihnen eine Vision von Bildungsprozessen abzeichnet, eine moderne ‚Philosophie‘ der Schulfächer, eine Entwicklungsperspektive für die Fähigkeiten von Schülern“ (KLIEME et al. 2003, S. 15). Vor allem an zwei Aspekte wäre hier zu denken: Bildungsstandards können zum einen, anders als traditionelle Lehrpläne, den Blick auf den kumulierten Ertrag von Lehren und Lernen im Sinne eines nachhaltigen Aufbaus von Kompetenzen lenken. Und sie nehmen zweitens im günstigen Fall die traditionelle didaktische Forderung nach stärkerer

Akzentuierung der Struktur der Disziplin, des kategorialen Wichtigen, auf. Weil sie kompetenz- und nicht bloß lehrinhaltsorientiert formuliert sind, begünstigen sie die Weiterentwicklung eines bloß materialen Bildungsverständnisses hin auf eine auch formal und kategorial orientierte Auffassung von Bildung und wirken der Vermittlung trügerischen Wissens entgegen.

② *Unterrichtsentwicklung durch „intelligente“ Aufgabenbeispiele:* Die den Standards beigegebenen Aufgabenbeispiele können den Lehrern intelligente und anspruchsvolle Anregungen für die Unterrichtsplanung bieten und insbesondere Modell für Unterrichtsaufgaben und Hausaufgaben sein. Anspruchsvolle Testaufgaben bieten vor allem auch wichtige Anregungen für eine Veränderung der Prüfungskultur hin zur Messung des Könnens statt des bloßen Wissens (vgl. dazu grundlegend NEUWEG 2002), des Verstehens statt des bloßen Auswendiglernens.

③ *Unterrichtsentwicklung durch erweiterte didaktisch-methodische Autonomie:* Herkömmliche Lehrpläne im Verbund mit Lehrbüchern, ein hochgradig über detaillierte Prozessvorgaben gesteuertes Schulsystem und das Korsett der Stundenpläne bieten vergleichsweise wenig Freiraum zur didaktisch-methodischen Weiterentwicklung des Unterrichts. Langfristig könnten Bildungsstandards die detaillierten Curricula ersetzen, die curriculare Arbeit sich in die Schulen verlagern und dadurch die didaktische und pädagogisch-psychologische Kompetenz der Lehrer stimuliert werden. Im Idealfall werden Standards zum Motor der pädagogischen Entwicklung der Schulen.

④ *Weiterentwicklung der diagnostischen Kompetenz der Lehrer:* Weiters bieten externe Tests die Chance der Weiterentwicklung der eigenen diagnostischen Kompetenzen durch die Möglichkeit des Vergleichs des eigenen Urteils mit externen Testergebnissen.

⑤ *Feedback über die Wirksamkeit des eigenen Unterrichts:* Externe Tests geben objektives Feedback über den Ertrag des eigenen Unterrichts und stimulieren damit Verbesserungsanstrengungen.

⑥ *Forcieren des Entstehens einer Förderkultur:* Als Mindeststandards konzipiert geben Standards Hinweise darauf, welche Schüler besonderer Förderung bedürfen, stimulieren Individualisierung und Differenzierung im Unterricht und begünstigen damit einen Übergang von der bloßen Selektions- zu einer Förderkultur.

2.2 Probleme, Gefahren, Nebenwirkungen

Die Kernfrage im Zusammenhang mit der Unterrichtsentwicklung lautet: Wie kann es gelingen, dass die Lehrer selbst und nicht nur die Expertinnen und Experten aus den Arbeitsgruppen kompetenzorientiert denken, planen, lehren und diagnostizieren? Wie wird die Entwicklung von Standards zur Schul-, Personal- und Unterrichtsentwicklung?

① Relevanzdebatten ohne Einschluss der Lehrer sind problematisch, weil diese sowohl in ihrer Ausbildung als auch in ihrer späteren Berufspraxis selbst um eine Philosophie des Schulfaches ringen müssen, das sie vertreten. Die Güte von Unterricht entscheidet sich schließlich auch daran, wie sehr ein Lehrer „durch seine Person überzeugt, dass dieser Gegenstand für einen heute lebenden Menschen – z. B. für ihn – wichtig ist und Folgen hat. Kein Lehrer kann, so behaupte ich, einem Schüler etwas ‚wichtig machen‘, was ihm selber nicht wichtig ist“ (VON HENTIG 1984, S. 112).

② Aber nicht nur fehlendes *commitment* kann zum Problem werden. Ebenso wichtig ist der Aufbau didaktisch-curricularer sowie methodischer und diagnostischer Kompetenz. „Wo Experten sind, entstehen auch Laien“, merkt HERZOG an (2006, S. 13). In dem

Maße, in dem „Experten“ die Standards ausarbeiten, ist es gerade nicht so, dass Standards „den Schulen bei der Verständigung auf bedeutsame Zielsetzungen helfen“ (BMBWK 2003, S. 7) oder „von Seiten der LehrerInnen ein Nachdenken über die inhaltliche Ausrichtung eines Gegenstandes und die Grundkompetenzen, die dort erworben werden sollen“ erfordern (ZK-A, S. 27). Auch die Fähigkeit zur Planung auf kompetenzorientierten Unterricht hin wird nicht einfach dadurch verbessert, dass Arbeitsgruppen Aufgabenbeispiele für Standards ausarbeiten. Wenn durch Standards Unterricht weiterentwickelt werden soll, müssen Lehrer und Fachgruppen an Schulen in die Lage versetzt werden, mit anspruchsvollen Kompetenzmodellen selbst ihren Unterricht zu strukturieren und eigene, sinnvolle, an den Standards orientierte Aufgaben zu entwickeln, die Kompetenz förderndes Lernen ermöglichen. Die ersten Evaluationsstudien in Österreich indizieren hier jedoch einen bedenklichen Schwachpunkt: Die Lehrer erkennen in den Standards entweder ein Instrument der externen Kontrolle oder des begrüßenswerten Feedbacks auf die eigene Wirksamkeit, kaum aber eine Hilfestellung für die Weiterentwicklung der eigenen Unterrichtsarbeit (SPECHT 2006, S. 33).

③ In der traditionellen Lehrplankultur wurden Lehrbücher unter der Hand vielfach zum eigentlichen Curriculum. Sie sind erstens konkreter als Lehrpläne und sie entlasten zweitens die Vorbereitungsarbeit der Lehrkraft. Nun sind Aufgabenbeispiele konkreter als Standards und Lehrer suchen nach wie vor nach aufwandsökonomischen Möglichkeiten der Gestaltung ihres Unterrichts. Für SPECHT/FREUDENTHALER (2008, S. 314) ist deshalb „die Vorstellung einigermaßen idealistisch, [selbst; Anm. G. H. N.] auf theoretisch gut fundierten Kompetenzmodellen beruhende Bildungsstandards würden per se Lehrpersonen, Fachgruppen und Kollegien dazu herausfordern, eigenständig und kooperativ schulinterne Curricula zu erarbeiten und alternative Unterrichtsmethoden anzuwenden. Der chronische Mangel an Zeit und Ressourcen an den Schulen wird in der Regel eher dazu führen, dass Lehrer nach Rezepten Ausschau halten, die ohne allzu großen Entwicklungsaufwand im Unterricht einsetzbar sind. In einem auf Bildungsstandards basierten Unterricht werden solche Rezepte in der Form von Aufgabenbeispielen bereitgestellt“.

3 Die Kontroll- und Steuerungsdimension

3.1 Kontrolle durch Bildungsstandards

Das österreichische Schulwesen scheint (immerhin) durchschnittliche Schülerleistungen zu (allerdings) verhältnismäßig hohen Kosten mit (sicherlich zu) hohen Anteilen an Bildungsverlierern hervorzubringen. Dieser Sachverhalt verbindet sich mit einer geringen Ergebnisverantwortlichkeit des Schulwesens und seiner Akteure: die Konsequenzen der Nichterreichung von Lernzielen tragen ausschließlich die Schüler.

Unter Kontroll- und Steuerungsaspekten nun kann man sich von Bildungsstandards und der Messung der Zielerreichungsgrade eine wirksamere Kontrolle der Leistungen der Lehrer, der Schulen und des Bildungswesens insgesamt versprechen. Tatsächlich sind es ja die mit den Standards mitgelieferten Beurteilungsmaßstäbe und Testprozeduren, durch die sie sich von Curricula unterscheiden. Nicht ihre curriculare Orientierungsfunktion, sondern ihre Kontroll- und Steuerungsfunktion ist das eigentlich Neue.

Feedback und Outputorientierung, so haben KLIEME et al. (2003, S. 47) unmissverständlich klar gemacht, sind jedoch keine Selbstzwecke, sondern „dann und nur dann sinnvoll, wenn sie dazu beitragen, die Professionalität der Lehrenden zu fördern und

die Qualität von Schule und Unterricht weiterzuentwickeln“. Wie kann man sich dies vorstellen?

Standardbezogene Tests bieten den Lehrern völlig neue und wichtige Möglichkeiten der Standortbestimmung und des Lernens aus der Erfahrung. Die Auswirkungen, die eine Standortbestimmung von außen – ein bisher in Österreich gänzlich unübliches Instrument – hier haben kann, sollte man nicht unterschätzen. Das Feedback durch standardbezogene Tests ermöglicht, auch ohne die Erstellung der mit Recht gefürchteten Rankings, Vergleiche im Zeitablauf, Vergleiche mit Referenzwerten und vor allem auch Vergleiche mit Kriterien.

Die Hoffnung, dass sich verbessert, entwickelt und „selbst heilt“, wer klare Rückmeldungen auf seine Leistungen erhält (vgl. ZK-E, S. 44), ist also nicht verfehlt.

3.2 Probleme, Gefahren, Nebenwirkungen

Mit Recht wird bemängelt, dass dem Konzept der Outputsteuerung ein eher vages Wirkungsmodell zugrunde liegt (zuletzt ALTRICHTER 2007, S. 66). Wie nämlich gelangt man vom Messen zum Verbessern?

Wenn die Akteure im Bildungssystem nicht jene Erfolge erzielen, die sie erzielen sollen, kommen dafür im Prinzip drei Ursachen in Frage:

- Man hat Schwierigkeiten bei der Standortbestimmung und weiß im Einzelfall nicht um die Unzulänglichkeit seiner Arbeitsergebnisse (Nicht-Wissen).
- Man weiß Bescheid, ist aber nicht motiviert, etwas zu ändern (Nicht-Wollen).
- Es fehlen Kompetenzen und/oder Ressourcen, um den vorhandenen guten Willen umzusetzen (Nicht-Können).

① Schon die These, dass standardbezogene Tests nötig seien, um endlich in den Besitz steuerungsrelevanter Information zu gelangen, wäre um den Hinweis zu ergänzen, dass schon bisher vielfach nicht die „Daten“, sondern die Konsequenzen fehlten. Zumindest vor Ort sind sowohl Spitzenleistungen wie auch Leistungsausfälle in aller Regel bekannt. Ob externe Kontrolle an einer möglicherweise zu geringen Selbstreinigungskraft im System etwas ändert, ist zweifelhaft. Es kann auch sein, dass externes Monitoring zu Solidarisierungseffekten führt, die solche Selbstreinigungskräfte unterminieren.

② In dem Maße, in dem Nicht-Wollen als Ursache in Betracht zu ziehen ist, wird die Frage kritisch, ob man daran glaubt, dass Feedback alleine Veränderungsanstrengungen motiviert. Tut man dies nicht, mag man Hoffnung auf externe Kontrolle setzen, also etwa auf eine Weitergabe der Ergebnisse standardbezogener Tests nach „oben“ oder auf eine Veröffentlichung der Ergebnisse. Doch je stärker sich das Gewicht auf Fremdevaluierung und Kontrolle verlagert, desto wahrscheinlicher entstehen Ängste und Verteidigungshaltungen, wird intrinsische Motivation abgebaut und tritt Arbeit „für die Auslage“ an die Stelle ernsthaften Nachdenkens über das eigene Tun. „Teaching to the test“ und im Extremfall das Schönen oder Fälschen von Daten in einer „cover-your-ass“-Atmosphäre (vgl. dazu eindringlich PUTZ/JORDAN 2004) wären dann die kontraproduktiven Ergebnisse einer gut gemeinten Qualitätsinitiative.

③ Vor allem aber wenn Nicht-Können das Problem ist, sind standardbezogene Tests für sich genommen noch keine Instrumente der Qualitätsentwicklung. Ein Fiebermesser zeigt, selbst wenn er valide misst und der Kranke gesund werden will, nicht an, an wel-

cher Krankheit man leidet, und er ist schon gar kein Medikament. Schulen erreichen Standards nicht durch ihre Messung, sondern durch die Zurverfügungstellung der den gesollten Output ermöglichenden Inputs und durch qualitativ ansprechende Prozesse. Vielleicht bleibt man deshalb derzeit noch zögerlich, wenn es um die Frage der Testung geht: Die Objektivierung unzureichender Schülerleistungen macht auch unzulängliche Leistungen von Schule und Lehrkräften sichtbar. Deren Zögerlichkeit und die der Personalvertretungen wäre also verständlich. Nun dürfen Bildungsstandards weiters aber auch nicht einfach dazu dienen, Damoklesschwerter über den Köpfen der Schüler abzumontieren, um sie über den Köpfen der Lehrer wieder aufzuhängen. Wer unzureichende Leistungen sichtbar macht und beklagt, hat sie ja noch nicht beseitigt. Und weil daher das Testen der Erreichung der Standards, vor allem, wenn es sich um Mindeststandards handelt, letztlich „die Systemverantwortung für Unterstützungs- und Fortbildungsmaßnahmen deutlich macht“ (SPECHT 2006, S. 22), die Geld kosten, wird verständlich, warum auch die Bildungspolitik sich irgendwann nicht mehr sicher sein kann, ob sie den Übergang zur Outputsteuerung wirklich wollen soll.

4 Die Leistungsbeurteilungsdimension

4.1 Beurteilungsobjektivität durch Bildungsstandards

Ein ministerielles Konzeptpapier schloss schon früh eine Änderung der Leistungsbeurteilungsverordnung dezidiert aus (LUCYSHYN 2004, S. 1) und bis heute (vgl. bspw. BMUKK 2007b, c) denkt man von offizieller Seite – im Einklang mit KLIEME et al. (2003, S. 48 f., 83 f.) und anders als die Zukunftskommission (HAIDER et al. 2003, S. 36) – nicht laut über eine Verknüpfung der Bildungsstandards mit der Beurteilung von Schülerleistungen nach. Freilich: In mittel- bis langfristiger Perspektive fragt sich, ob der Einsatzbereich der Standards begrenzt bleibt. Denn wer zu Zwecken des Systemmonitorings oder der Schulevaluation testet, wird den Getesteten ihre Ergebnisse kaum dauerhaft vorenthalten können. Und wer den Getesteten ihre (von den konventionell zustande gekommenen Lehrerurteilen gegebenenfalls abweichenden) Ergebnisse zeigt, wird auf Dauer kaum erklären können, wieso diese nicht beurteilungsrelevant sein sollten.

Dass die Zukunftskommission die Vergabe von Berechtigungen an Schnittstellen des Schulwesens an objektive Leistungsstandards gebunden sehen wollte, ist nachvollziehbar. Denn die Vergabe von Berechtigungen genügt gegenwärtig elementaren Gerechtigkeitskriterien nicht und Noten versagen in ihrer Berichtsfunktion weitgehend. Die Leistungsbeurteilung orientiert sich nicht nur nicht an einheitlichen Kriterien, sie erfolgt in erheblichem Maße überhaupt nicht kriterien-, sondern durchschnittsorientiert. Auf der Grundlage der mit unbestimmten Rechtsbegriffen operierenden Notendefinitionen des Schulunterrichtsgesetzes in Verbindung mit hochgradig interpretationsbedürftigen Lehrplänen können Lehrer letztlich nur selbst oder in Abhängigkeit von den Durchschnittsleistungen bestimmen, was man sich unter einem Sehr Gut, Gut usw. vorzustellen hat. Mit Recht kritisierte das Reformkonzept der Zukunftskommission daher, dass gleiche Berechtigungen auf der Grundlage teils völlig unterschiedlicher Leistungsniveaus vergeben werden und Noten hinsichtlich der Leistungen, die sie verbiefen, nur unzureichend vergleichbar sind (HAIDER et al. 2003, S. 15, 18; HAIDER et al. 2005, S. 94 f.). Dies lässt sich durch den Ersatz der Rahmenlehrpläne durch Standards, durch standardbezogene Tests und durch präzise Notendefinitionen, die auf Testwerte Bezug nehmen, zweifellos ändern.

4.2 Probleme, Gefahren, Nebenwirkungen

Dem Vorteil einer ohne Zweifel dringend gebotenen Objektivierung stehen einige Nachteile und Gefahren gegenüber. Zu den meistdiskutierten Gefahren gehören ein *learning to the test* aufseiten der Schüler bzw. ein *teaching to the test* aufseiten der Lehrer. Aber es kommen weitere Probleme hinzu:

➊ Auf ausgedehnte Beobachtungen und vielfältige Leistungsmessungen zurückgehende Lehrerurteile sind zwar weniger objektiv als Testverfahren, aber unter Umständen relevanter, valider und reliabler. Pädagogisch verantwortbare Leistungsdiagnosen müssen neben Individualleistungen auch kooperativ erbrachte Leistungen und neben schriftlichen auch mündliche und vor allem praktische Leistungen erfassen. Die Vergabe von Berechtigungen auf der Grundlage eines einzigen Tests in der Dauer von eineinhalb bis drei Stunden (HAIDER et al. 2004, S. 10) stünde auch in scharfem Kontrast zum (auch in der Leistungsbeurteilungsverordnung kodifizierten) Bemühen, die Beurteilung von Schülerleistungen gerade nicht nur von punktuellen Prüfungen abhängig zu machen. Der Zeitraumcharakter insbesondere der Mitarbeitsfeststellung bietet die Chance, die Bedeutung von Momentaufnahmen zurückzudrängen, das Prüfungswesen angstfreier und zuverlässiger zu gestalten und nicht zuletzt eine Vielfalt sehr unterschiedlicher, vor allem auch lebensnaher Leistungen einzubeziehen.

➋ Externalisierte Prüfungen können die diagnostischen Fähigkeiten sowohl der Schüler als auch der Lehrer fördern, aber auch beschädigen. Lehrer wie Schüler müssen Standards verstehen, um ihre Erreichung oder Nichterreichung sodann subtil in vielfältigster Weise und in den verschiedensten Kontexten wahrnehmen zu können.

➌ Eine aufgeklärte Diskussion über das Problem der Leistungsbeurteilung müsste noch weiter ausgreifen. Die Argumentation, man müsse die schulische Leistungsbeurteilung durch zentrale Tests objektivieren, bewegt sich im Rahmen der durchaus strittigen Prämisse, das gegenwärtige System der Ziffernnote oder ihrer Substitute in Form von Testergebnissen müsse notwendig aufrechterhalten werden. Dem Fehlen externer Beurteilungsmaßstäbe kann man wirkungsvoll aber auch dadurch begegnen, dass die Adressaten des Leistungsberichtes (Eltern, weiterführende Schulen, Arbeitgeber) nicht mit Stellvertretern der Leistung in Gestalt von Noten oder Testergebnissen, sondern über Portfolios mit der Schülerleistung selbst konfrontiert werden („direkte Leistungsvorlage“, vgl. VIERLINGER 1999). Die Adressaten wären es dann, die den externen Maßstab liefern, indem sie die Bewertung der Leistung vor dem Hintergrund ihrer Interessen und Anspruchsniveaus vornehmen. Damit würde sich gleichzeitig die Notwendigkeit der Vereinheitlichung von Standards ganz erheblich relativieren. ✕

Fußnote:

1 Erweiterte Fassung eines Vortrags am 2. österreichischen Wirtschaftspädagogik-Kongress an der Johannes Kepler Universität Linz am 4. April 2008.

Literatur:

- ALTRICHTER, Herbert (2007): „Steuerungswissen“: Die Veränderung der Systemsteuerung im Schulwesen durch die Implementation von Bildungsstandards. In: Hackl, Bernd/Pechar, Hans (Hrsg.): *Bildungspolitische Aufklärung*. Innsbruck: StudienVerlag, S. 63–79.
- AFF, Josef (2006): *Bildungsstandards versus Leistungsstandards in der beruflichen Bildung*. In: *Wissenplus 24* (2006) 5-05, S. 9–18.
- BMBWK (2003): *Standards für Mathematik am Ende der Sekundarstufe I. Version 2.1 (Korrigierte Fassung)*, Oktober 2003. BMBWK, Sektion I, Abteilung I/5 in Zusammenarbeit mit der Zukunftskommission.
- BMBWK (2004): *Bildungsstandards für Mathematik am Ende der 8. Schulstufe. Version 3.0, Oktober 2004*. BMBWK, Sektion I.
- BMBWK (2007): *Bildungsstandards in Österreich. Offizieller Referenztext des BMBWK, Sektion I*. Online unter: <http://gemeinsamlernen.at> [download: 12. Juni 2007]
- BMUKK (2007a): *Handbuch Bildungsstandards in der Berufsbildung. Stand: September 2007*. Hrsg. von der Sektion II (Berufsbildendes Schulwesen). Wien: Eigendruck.
- BMUKK (2007b): *Wirtschaft und Recht. 13. Schulstufe. Bildungsstandards in der Berufsbildung. Ausgewählte Unterrichtsbeispiele für die Pilotphase 2007/08*. Hrsg. von der Sektion II (Berufsbildendes Schulwesen). Stand: 24. Oktober 2007. Wien: Eigendruck.
- BMUKK (2007c): *WINF und IKT. Handelsakademie, 11 und 13. Schulstufe. Bildungsstandards in der Berufsbildung. Ausgewählte Unterrichtsbeispiele für die Pilotphase 2007/08*. Hrsg. von der Sektion II (Berufsbildendes Schulwesen). Stand: 24. Oktober 2007. Wien: Eigendruck.
- FORTMÜLLER, Richard (2006): *Bildungsförderung versus Bildungsverlust durch Bildungsstandards*. *Wissenplus 24* (2006) 5-05, S. 19–29
- FREUDENTHALER, Harald/SPECHT, Werner (2005): *Bildungsstandards aus der Sicht der Anwender. Evaluation der Pilotphase I zur Umsetzung nationaler Bildungsstandards in der Sekundarstufe I*. Graz: Zentrum für Schulentwicklung.
- GRUBER, Karl Heinz (2004): *Bildungsstandards: „World class“, PISA-Durchschnitt und österreichische Mindeststandards*. In: *Erziehung und Unterricht 154* (2004), 7–8, S. 666–677.
- HAIDER, Günter et al. (2003): *zukunfft: schule. Strategien und Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung*. Das Reformkonzept der österreichischen Zukunftskommission. Erstfassung vom 17. 10. 2003. Wien: BMBWK.
- HAIDER, Günter et al. (2004): *Entwicklung, Einführung, Überprüfung und Nutzung von Bildungsstandards im österreichischen Schulsystem. Positionspapier der österreichischen Zukunftskommission im Auftrag des BMBWK*. Version 1.1 (6. Jänner 2004).
- HAIDER, Günter et al. (2005): *Abschlussbericht der Zukunftskommission an Frau Bundesministerin Elisabeth Gehringer*. Hrsg. v. BMBWK.
- HAUER, Erich/STOCK, Michaela (2006): *Die Ziele bestimmen die Standards. Grundsatzüberlegungen und notwendige Entscheidungen als Basis für eine effiziente Erstellung von Bildungsstandards*. In: *Wissenplus 24* (2006) 5-05, S. 36–43.
- HENTTIG, Hartmut von (1984): *Vom Verkäufer zum Darsteller. Absagen an die Lehrerbildung* (1980). In: *Der Lehrer und seine Bildung. Beiträge zur Überwindung einer Resignation*. Hrsg. v. H. Becker u. H. v. Hentig, Frankfurt/M.: Ullstein, 1984, S. 99–146.
- HERZOG, Walter (2006): *Bildungsstandards – Ansichten einer Selbstverständlichkeit. Referat zur Eröffnung der Studientage PHBern vom 18. Oktober 2006*. Online unter: <http://www.pbbern.ch> [download: 28. Dezember 2006]
- KLIEME, Eckhard et al. (2003): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- LUCYSHYN, Josef (2004): *Konzept der Steuerungsgruppe des BMBWK zur Einführung von Bildungsstandards in Österreich. Modifizierte Fassung (Stand vom 5. März 2004)*.
- LUCYSHYN, Josef (2007): *Bildungsstandards in Österreich – Entwicklung und Implementierung: Pilotphase 2 (2004 – 2007)*. In: *Erziehung und Unterricht*, 7-8/2007, S. 566–587.
- MESSNER, Rudolf (2004): *Was Bildung von Produktion unterscheidet – oder: Die Spannung von Freiheit und Objektivierung und das Projekt der Bildungsstandards*. In: *Erziehung und Unterricht*, September-Oktober, 7-8/04, S. 693–716.
- NEUWEG, Georg Hans (2002): *Wenn die einen nicht können, was sie wissen, und die anderen nicht wissen, was sie können. Über den problematischen Versuch, Können auf Unwegen zu prüfen*. In: *Reflektierendes Lernen*. Hrsg. v. P. Baumgartner u. H. Welte. Innsbruck: StudienVerlag, S. 86–103.
- NEUWEG, Georg Hans (2007): *Chancen und Risiken der Implementation von Bildungsstandards im österreichischen Schulwesen*. In: Hackl, Bernd/Pechar, Hans (Hrsg.): *Bildungspolitische Aufklärung*. Innsbruck: StudienVerlag, S. 46–62.
- PUTZ, Peter/JORDAN, Brigitte (2004): *„Cover your ass“ – zum Umgang mit formalen und informellen Bewertungen in Organisationen*. In: *Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns*. Hrsg. v. B. Hackl u. G. H. Neuweg. Münster: LIT, S. 151–176.
- SPECHT, Werner (2006): *Von den Mühen der Ebene. Entwicklung und Implementation von Bildungsstandards in Österreich*. In: Eder, Ferdinand/Gastager, Angela/Hofmann, Franz (Hrsg.): *Qualität durch Standards? Beiträge zum Schwerpunktthema der 67. Tagung der AEPF*. Münster: Waxmann, S. 13–37.
- SPECHT, Werner/FREUDENTHALER, H. Harald (2004): *Bildungsstandards – Bedingungen ihrer Wirksamkeit*. In: *Erziehung und Unterricht*, September-Oktober, 7-8/04, S. 618–629.
- SPECHT, Werner/FREUDENTHALER, H. Harald (2008): *Die Beurteilung der Qualität von Beispielaufgaben durch die Lehrkräfte und ihre Bedeutung für die Akzeptanz von Bildungsstandards*. In: Thonauer, Josef (Hrsg.): *Aufgaben als Katalysatoren von Lernprozessen*. Münster: Waxmann, S. 299–315.
- TENORTH, Heinz-Elmar (2004): *Bildungsstandards und Kerncurriculum. Systematischer Kontext, bildungstheoretische Probleme*. In: *Zeitschrift für Pädagogik 50* (2004) 5, S. 650–661.
- VIERLINGER, Rupert (1999): *Leistung spricht für sich selbst. „Direkte Leistungsvorlage“ (Portfolios) statt Ziffernnoten und Notenfetischismus*. Heinsberg: Dieck.