
Vorsichtsstandards für den Umgang mit Bildungsstandards

Vorzüge und Nachteile „lernzielorientierten Unterrichts“ werden angehenden Lehrer/inne/n seit mindestens dreißig Jahren in ihrer Ausbildung näher gebracht. Zu den Vorteilen gehören insbesondere: Begründung eines „Muts zur Lücke“ bei der Lehrinhaltsauswahl, erhöhte Wahrscheinlichkeit, dass Unterricht sich nicht in bloßer Wissensvermittlung erschöpft, bewusstere, zielorientiertere Unterrichtsplanung, zielgerichteteres Lernen der Schüler/innen, sofern diese über die Lehrziele informiert werden, verstärkte Ergebnisorientierung und Schaffung von Grundlagen für die Überprüfung der Wirksamkeit des Unterrichts. An Nachteilen und Problemen sind beispielsweise bekannt: Grenzen der Operationalisierbarkeit gerade der besonders bedeutsamen Bildungsziele, weiträumige Verplanung des Unterrichts und Spontanitätsverlust, hoher Formulierungsaufwand.

Die Idee der Beschreibung der beabsichtigten Ergebnisse von Unterricht durch die Angabe der zu erwerbenden Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen ist also ebenso wenig neu wie der Anspruch, diesen Beschreibungen eine überprüfbare Form zu geben. Neu ist auch nicht, dass die Gesellschaft ihre Ergebniserwartungen an Schule formuliert; das entsprechende Instrument wurde bis vor kurzem schlicht „Lehrplan“ genannt und enthält keineswegs bloß, wie die Innovationsrhetorik unserer Tage Glauben machen will, Angaben über „Inputs“. Neu dagegen ist, dass die nun „Bildungsstandards“ genannten Lehrziele nicht mehr von den Lehrer/inne/n selbst auf der Grundlage bewusst interpretationsbedürftig gehaltener Rahmenlehrpläne, sondern von „Expert/innen“ definiert werden sollen. Während die Autonomie des Schulwesens in der Wege-Dimension also offensichtlich gestärkt werden soll, sind Standards ebenso offensichtlich Ausdruck einer Re-Zentralisierung und De-Autonomisierung in der Zieldimension. Und neu ist vor allem, dass die Erreichung dieser „Standards“ durch zentral entwickelte Tests von außen beziehungsweise oben überprüft werden soll: Standards sind als Instrumente der Output-Steuerung und Kontrolle konzipiert.

Einige Merkmale gegenwärtiger Praxis machen verständlich, warum und inwiefern man an das verbindliche Verordnen von Standards und das regelmäßige Messen ihrer Erreichung die Hoffnung auf Qualitätssicherung und -entwicklung knüpfen kann. Diese Praxis nämlich ist – nicht nur in Österreich – unter anderem gekennzeichnet durch

- eine erhebliche Steuerungsunfähigkeit der Lehrpläne, die von vielen Lehrer/inne/n als informationsarm empfunden und daher kaum gelesen werden,
- eine systematische Verwechslung des Lehrbuches mit dem Lehrplan, unter anderem verbunden mit der Gefahr, in der „Inhaltsvermittlung“ die Kernaufgabe von Unterricht zu sehen,
- große Interpretationsspielräume hinsichtlich der Soll-Wirkungen von Unterricht, die, wenn sie genutzt werden, in einer erheblichen Beliebigkeit der Ziel-Inhalts-Dimension

münden und nicht garantieren, dass die von den Lehrkräften angesteuerten Ergebnisse von Unterricht tatsächlich bedeutsam sind,

- die Unvergleichbarkeit von Abschlüssen sowohl hinsichtlich der damit verbrieften Inhaltlichkeit als auch hinsichtlich des Anspruchsniveaus, auf dem sie ruhen,
- ein daraus folgendes Versagen der Berichtsfunktion von Noten und eine resultierende Ungerechtigkeit dergestalt, dass Schüler/innen für gleiche Berechtigungen unterschiedliche Leistungen erbringen müssen,
- eine Benotungspraxis, die nicht systematisch kriteriengebunden, sondern in hohem Maße an (von den Lehrer/inne/n jeweils mitverursachten) Leistungsdurchschnitten orientiert ist, weshalb Notenverteilungen weitgehend ungeeignet sind, den Unterrichtserfolg und damit auch die Effekte der Lehrerarbeit zu kontrollieren,
- eine insgesamt geringe Ergebnisverantwortlichkeit des Schulwesens und seiner Akteure.

Zu den bedeutsamsten Zielkomplexen, an denen sich der Vorschlag der Einführung von Standards orientiert, gehören daher:

- der curriculare Aspekt (Erhöhung der Bedeutsamkeit der im Bildungswesen angestrebten Lehr-Lernziele und deren Vereinheitlichung durch Präzisierung der Vorgaben),
- der Aspekt der Leistungsbeurteilung (erhöhte Beurteilungsgerechtigkeit und Verbesserung der Berichtsfunktion der Noten),
- der Steuerungs- und Kontrollaspekt (wirksamere Kontrolle der Leistungen der Lehrer/innen, der Schulen und des Bildungswesens insgesamt durch die Einführung von Rechenschaftspflichten und durch Leistungsvergleiche).

Im Folgenden soll – geordnet nach diesen drei Zielkomplexen – einigen Fragen und Problemen, die sich mit der Einführung von Standards verbinden, nachgegangen und für die Berücksichtigung gewisser Vorsichtsstandards im Umgang mit Bildungsstandards geworben werden.

1 Der curriculare Aspekt

1.1 Das Problem der Verfahrenslegitimation

Die Etablierung von Standards ist zuvorderst ein bildungstheoretisches und curriculares, kein messtechnisches Problem. Sie wirft die Frage auf, was in welchen Fächern aus welchen Gründen gelehrt und gelernt werden soll. Nach Jahren der Dominanz der unterrichtsmethodischen Frage im didaktischen Diskurs eröffnet sich damit nicht nur die Chance einer neuen und breitflächigen Sensibilisierung für das Problem der Auswahl und Legitimation von Lehrzielen und -inhalten, sondern auch die Aussicht auf eine deutlich reflektiertere Lösung dieses Problems. In dem Maße, in dem Standards kompetenz- und nicht bloß lehrinhaltsorientiert

formuliert werden, wird deutlich, dass Lehrinhalte in der Regel keinen Selbstzweckcharakter haben, und wächst die Chance einer Weiterentwicklung des in unseren Schulen nach wie vor dominierenden materialen Bildungsverständnisses hin auf eine auch formal und kategorial orientierte Auffassung von Bildung.

Offen bleibt aber die Frage, *wer* diese Standards in Prozessen welcher Art setzen soll, insbesondere: ob überhaupt und in welchem Maße Standards einheitlich und allgemeinverbindlich sein müssen und ob überhaupt und in welchem Maße die Formulierung von Ergebniserwartungen an Unterricht an „Expert/inn/en“ delegiert werden kann und soll. Das Konzept der Standards verabschiedet die bisherigen Rahmenlehrpläne und reduziert gewollt und massiv die Ziel-Inhalts-Autonomie der Lehrer/innen. Dabei wäre mindestens zu bedenken,

- dass die Frage nach dem Bildungsauftrag eines Faches schon deshalb nicht gänzlich delegierbar ist, weil es auch unter Fachwissenschaftler/inne/n und Fachdidaktiker/inne/n keine einheitliche Auffassung darüber gibt, was am Fach in welcher Weise relevant wäre. „Der“ aktuelle Stand der wissenschaftlichen Fachdidaktik, der Grundlage für die den Standards unterliegenden Kompetenzmodelle sein soll, existiert so nicht. Überhaupt fällt auf, dass die Expertise von KLIEME et al. (2003) sehr hohe Erwartungen in Kompetenzmodelle setzt, die aus den Fachdidaktiken kommen sollen. Man sollte diese Impulsrichtung in ihren gegenwärtigen Möglichkeiten aber nicht überschätzen, sondern sich vielleicht eher in umgekehrter Richtung aus der Diskussion um die Etablierung und Messung von Standards bedeutende Impulse für die fachdidaktische Forschung erwarten.
- dass eine angemessen breite, nicht nur dem Horizont der Fächer und ihren Weltansichten verpflichtete, sondern auch die Bezugspunkte „außerschulische Verwendungssituationen“ und „Bildung“ einschließende Erörterung der Relevanzfrage nur diskursiv und unter Einschluss der Stimmen der Öffentlichkeit, der (schulischen, universitären und außerschulischen) „Abnehmer“ und der Jugendlichen selbst möglich ist.
- dass Relevanzdebatten ohne Einschluss der Lehrer/innen äußerst problematisch sind, weil diese sowohl in ihrer Ausbildung als auch in ihrer späteren Berufspraxis selbst um eine „Philosophie des Schulfaches“ (BROMME 1992, 92 ff.) ringen müssen, das sie vertreten. Die stellvertretende Bewältigung dieser Aufgabe durch „Expert/inn/en“ läuft Gefahr, ohne das *commitment* der Lehrerschaft auskommen zu müssen. Das ist fatal, weil sich die Güte von Unterricht, wie Hartmut von HENTIG (1984, 112) einmal formuliert hat, wesentlich daran entscheidet, wie sehr der 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“.
- dass stellvertretende und auf Dauer gestellte Lösungen des Relevanzproblems zur Deprofessionalisierung der Lehrer/innen beitragen können, wenn sie die Fähigkeit aushöhlen, sich auf der Grundlage der eigenen fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Kompetenz im Dialog mit Eltern, Schüler/inne/n und der außerschulischen

Öffentlichkeit immer wieder neu auf die Bestimmung dessen einlassen zu können, was im Unterricht in welcher Weise wichtig werden soll.

- dass es irrig wäre anzunehmen, dass sich die Konturen „relevanten“ Unterrichts eindeutig und allgemein verbindlich beschreiben ließen. Keineswegs müssen Standards für bildungs- und lebensbedeutsamen Unterricht durchgängig einheitlich sein. Schulen könnten sich in ihren pädagogischen Programmen durchaus voneinander unterscheiden; durch autonome Spielräume gerade auch in der Ziel- und Inhaltsdimension entstünden dann für Schulen Profilierungs-, für Schüler/innen, Eltern und Abnehmer Wahlmöglichkeiten.

Das bedeutet nicht, dass nicht Teile des Curriculums zentral, einheitlich und allgemein verbindlich normiert werden könnten; auf Mindeststandards im öffentlichen Schulwesen soll und kann man sich vermutlich verständigen. Aber das dabei angewandte Verfahren ist seinerseits an Standards zu binden, um zu sichern, dass die in Arbeitsgruppen erstellten Standards Kompetenzen abbilden, über deren Bedeutung gesellschaftlicher Konsens besteht. Sowohl mit Blick auf die Inhalts- als auch auf die Verfahrenslegitimation ist die Frage nach den Organisationsformen des Diskurses und die Frage danach, ob diese Organisationsformen divergierende Interessen und Relevanzgesichtspunkte angemessen zur Geltung bringen, von herausragender Bedeutung. Zu den Mindeststandards bei der Bildung von Arbeitsgruppen müssten deren prinzipielle Offenheit, die völlige Transparenz hinsichtlich ihrer Beschiebung und die sorgfältige Reflexion und Offenlegung der Aufnahmekriterien gehören; die Arbeitsergebnisse schließlich wären sorgfältig zu konzipierenden Begutachtungsverfahren zu unterziehen.

1.2 Das Inhaltsproblem

Die Wortschöpfung „Bildungsstandards“ legt nahe, dass damit die letzten Bezugspunkte schulpädagogischen Handelns bezeichnet werden. Sie ist dann und nur dann angebracht, wenn gesichert ist, mit den Standards und den daran geknüpften Mess- und Kontrollvorstellungen *alle* Richtmarken schulpädagogischen Handelns auszuschöpfen. Weil dies aber nicht nur nicht gesichert, sondern angesichts der häufigen Beschränkung des Zielraumes auf arbeitsmarktrelevante Aspekte auch gar nicht beabsichtigt ist, muss auch in der Wahl der Sprache deutlich bleiben, dass mit den durch Standard-Tests erfassten Kompetenzen nur Teile des Leistungsauftrages der Schule erfasst werden.

Zweifellos setzt eine Schule beispielsweise hohe Standards, wenn sie Neugierde weckt, Lebensfreude vermittelt oder zumindest versucht, sie nicht zu beschädigen, wenn sie intellektuelle Disziplin schult, Zivilcourage grundlegt oder Mut macht, sich „letzten Fragen“ zu stellen. Und gewiss setzt und erreicht ein Deutschlehrer hohe Standards, wenn einige seiner Schüler/innen sich durch die im Goethe-Faust aufgeworfene Sinnfrage ergriffen zeigen, ebenso wie dies für die Mathematiklehrerin gilt, die zumindest dann und wann sichtbar machen kann, dass und warum man die Mathematik als Formalwissenschaft in einem intellektuell-ästhetischen Sinne schätzen kann. Auf die jeweils zugehörigen „Standard-Tests“ und das entsprechende „Standard-Monitoring“ darf man freilich gespannt sein.

Problematischer noch als allfällige sprachliche Erschleichungen sind die damit verbundenen Wichtigkeitssignale. „Sobald man sich dem Prüfungs- und Offenlegungsparadigma verschrieben hat, verliert das nicht Geprüfte und das nicht Offenlegbare an Wert, es droht zum Irrelevanten zu schrumpfen oder gar ins (vermeintlich) Illegitime abzugleiten“, warnen Stimmen aus der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (ÖFEB) – notabene: aus der Sektion Empirische Pädagogische Forschung – mit Recht (BACHMANN et al. 2004, 11). Die Einführung von Standards wird nicht einfach dazu führen, dass das gemessen wird, was wichtig ist (man orientiere sich dabei zum Beispiel am Diskussionshorizont, den die Expertise von KLIEME et al. 2003, 62 ff., aufspannt, und sinne der Frage nach, auf welchen Wegen man von dort über „Kompetenzmodelle“ zu „Standard-Tests“ gelangen könne), sondern dass vor allem das wichtig wird, was gemessen werden kann. Im günstigsten Fall sind dies allgemeinverbindlich definierte, anspruchsvolle, konvergente kognitive Leistungen. Das ist nicht wenig. Aber der „Rest“ – darunter weite Teile dessen, was Bildungsstandards im Vollsinn des Wortes sind oder sein könnten – droht im Nicht-Gemessenen, Nicht-Honorierten und damit mit einiger Wahrscheinlichkeit im erst gar nicht ernsthaft Angestrebten zu verschwinden.

Ein in Österreich viel beachtetes Konzept zur Reform des österreichischen Bildungswesens sieht beispielsweise vor, dass Standards beim Durchschnittsschüler etwa 2/3 der Unterrichtszeit steuern sollen, während 1/3 als „Erweiterungsbereich“ der Disposition der Lehrer/innen bzw. Schulen überantwortet wird (RKZK, 61). Abgesehen davon, dass dieses Verhältnis diskussionswürdig ist: Sofern die Einhaltung der Standards tatsächlich wirksam überprüft wird, ist vorhersehbar, dass von der intendierten Stärkung der Schulautonomie, die sich auch auf „ergänzende Angebote, Profildbildungen und pädagogische Schwerpunktsetzungen“ durch die „standortbezogene Nutzung der Spielräume in den Lehrplänen“ beziehen soll (ebd., 21, 65), ebenso wenig übrig bleiben wird wie vom Anspruch, dass Standards „einen weiten Bereich an Freiräumen sowohl bei der Zielbestimmung als auch bei der Gestaltung des Unterrichts offen lassen, dessen verantwortliche Nutzung zu professioneller Reflexion und Zusammenarbeit anregt“ (StaZK, 5) – zumal die für das Reformkonzept verantwortliche sog. „Zukunftskommission“ selbst nahe legt, dass bei leistungsschwachen SchülerInnen erforderlichenfalls die gesamte Unterrichtszeit der Erreichung der Standards gewidmet werden soll (StaZK, 6).

Nachdrücklich wäre deshalb „zu fragen, was getan wird, um – durch unübersehbare Signale im System – den Stellenwert der anderen Seite des schulischen Lernens, der nicht über Bildungsstandards abgebildet wird – der Nicht-Hauptgegenstände, des Additums, der Förderung von besonderen Entwicklungen und Interessen – abzusichern und bewusst zu machen“ (ALTRICHTER 2004).

2 Der Leistungsbeurteilungsaspekt

Es ist in der Tat problematisch, dass die Vergabe von Berechtigungen gerade auch an Schnittstellen des Schulwesens elementaren Gerechtigkeitskriterien gegenwärtig nicht genügt und

Noten in ihrer Berichtsfunktion weitgehend versagen. Schulische Leistungsbeurteilung orientiert sich nicht nur nicht an einheitlichen Kriterien, sie erfolgt über erhebliche Strecken überhaupt nicht kriterien- sondern durchschnittsorientiert. Auf der Grundlage der mit unbestimmten Rechtsbegriffen operierenden Notendefinitionen in den Schulgesetzen in Verbindung mit den hochgradig interpretationsbedürftigen Lehrplänen können Lehrer/innen letztlich nur selbst oder in Abhängigkeit von den Durchschnittsleistungen bestimmen, welche Note einem Schüler zuzuweisen ist. Aussagekraft käme Noten unter diesen Bedingungen nur zu, wenn der Adressat solcher Leistungsberichte in jedem Einzelfall ausdrücklich über die Kompetenzen, die damit verbrieft werden und über das der Notenvergabe zu Grunde liegende Anspruchsniveau mitinformiert würde.

Dass gleiche Berechtigungen auf der Grundlage teils völlig unterschiedlicher Leistungsniveaus vergeben werden und Noten hinsichtlich der Leistungen, die sie verbriefen, nur unzureichend vergleichbar sind, lässt sich durch den Ersatz der Rahmenlehrpläne durch präzise Lehrzielkataloge, ihnen zugeordnete lehrzielorientierte Tests und präzise Notendefinitionen, die auf die bei den Tests erzielten Werte Bezug nehmen, zweifellos ändern. Dem Reformkonzept der österreichischen Zukunftskommission nach sollen deshalb – in scharfem Gegensatz zur Expertise von KLIEME et al. (2003), die nachdrücklich davon abrät, Standards als Kriterien für Notengebung und Selektionsentscheidungen heranzuziehen – zentral entwickelte Standard-Tests eine Grundlage der Berechtigungsvergabe in der 4., 8. und 12. Schulstufe bilden (RKZK, 83) und ihre Ergebnisse zwingend in die Leistungsbeurteilung einbezogen werden (StaZK, 7 f.).

Das Expertenurteil von Lehrer/innen durch Testverfahren nicht bloß zu ergänzen, sondern womöglich gar zu ersetzen, wäre freilich hochproblematisch, weil

- Bildungsstandards und deren Überprüfung die Professionalität der Lehrenden fördern sollen; gerade dann dürfen Lehrer/innen aber nicht verlernen, wie man das Vorliegen oder Nichtvorliegen komplexer Schülerdispositionen in valider Weise überprüfen kann.
- kein Testverfahren in der Lage ist, komplexe Standards ohne Bedeutungsverlust zu operationalisieren (vgl. dazu KEMMERLING 1975, 160 f.). Lehrer/innen müssen Standards daher *verstehen*, um ihre Erreichung oder Nichterreichung sodann subtil in vielfältigster Weise und in den verschiedensten Kontexten wahrnehmen zu können. Im Streben nach Objektivität allzu sehr an je bestimmten Operationalisierungen festzuhalten, kann dagegen gefährlich sein, denn es ist, wie Walter VOLPERT (1994, 115) zu Recht warnt, „kaum vermeidlich, dass der Schüler diese einschränkende Orientierung bemerkt und auch sein Lernziel entsprechend verkürzt“ – so nämlich, dass sich seine Anstrengung darin erschöpft, die durch den Test erfassten Symptome simulieren zu können, ohne notwendig den betreffenden Standard im Vollsinne erreicht zu haben.
- der Gefahr des *learning to the test* auf Seiten der Schüler/innen die Gefahr eines *teaching to the test* auf Seiten der Lehrer/innen korrespondiert.

- Leistungsfeststellungen aus Fairnessgründen immer auch an den vorangehenden Unterricht gekoppelt bleiben sollten.
- pädagogisch verantwortbare Leistungsdiagnosen neben Individualleistungen auch kooperativ erbrachte Leistungen und neben schriftlichen auch mündliche und vor allem praktische Leistungen (vgl. dazu NEUWEG 2002) erfassen müssen.
- das auf ausgedehnte Beobachtungen und vielfältige Leistungsmessungen zurückgehende Lehrer/innenurteil zwar weniger objektiv ist als ein Testverfahren, aber relevanter, valider und reliabler sein kann.
- guter Unterricht sich auch dadurch auszeichnet, dass er die eigenen diagnostischen Fähigkeiten der Schüler/innen fördert, kultiviert und ernst nimmt.

SACHER (2003) geht so weit, eine Schulleistungsdiagnostik nach dem „Modell PISA“ von einer *pädagogischen* Schulleistungsdiagnostik zu unterscheiden und erinnert daran, dass die Vielfalt diagnostischer Möglichkeiten in der schulischen Alltagspraxis ohnehin noch längst nicht ausgeschöpft ist. Es wäre in diesem Lichte „verheerend, wenn im Gefolge von PISA eine Monokultur schriftlicher Leistungsfeststellungen fachlich-inhaltlicher (meist kognitiver) Lernergebnisse auf vorher festgelegten Gebieten zu vorgegebenen Standards und Lehrplanzielen mit uniformen Anforderungen und monologischen Fremdbeurteilungen entstände. Dies wäre eine denkbar schlechte Voraussetzung für die Förderung von Leistungsbereitschaft und Leistungsfähigkeit. Viele Schülerleistungen können sich unter solchen Bedingungen überhaupt nicht zeigen, geschweige denn entwickelt und gefördert werden.“ (SACHER 2003, 406, i. Orig. kursiv). Mit Recht wird daher in der „Gebrauchsanweisung“ für die derzeit in Österreich vorliegenden Mathematikstandards darauf hingewiesen, dass deren Überprüfung die Leistungsbeurteilung nicht zu ersetzen vermag, „da diese viel komplexer zu sehen ist und wichtige andere Elemente schulischer Anforderungen mit einbeziehen muss (mündliche Leistungen, Stärken des Schülers/der Schülerin in anderen Bereichen wie Arbeitshaltung, Entwicklungspotenzial, ...)“, weswegen „der persönliche Eindruck vom Schüler/von der Schülerin, der alle seine/ihre Stärken erkennt und würdigt, unverzichtbar“ ist (BMBWK 2003, 17).

Ein Teil dieser Komplexität besteht im Übrigen darin, dass die Anwendung eines kriterienorientierten Maßstabes nur in jenen Bereichen angemessen ist, in denen es um gesellschaftliche Tüchtigkeit geht, nicht aber dort, wo es der Schule zu tun ist um die maximale Förderung des oder der je Einzelnen zur Ausschöpfung seiner oder ihrer individuellen Möglichkeiten der Menschwerdung. Hier ist ein personorientierter Maßstab geboten, der von vornherein nicht auf Vergleiche angelegt ist.

Es kommt hinzu: Die Forderung, 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. Die beklagten Zustände ließen sich aber auch ändern, würde man Noten oder Testwerte durch das System einer „Direkten Leistungsvorlage“

(DLV) ergänzen oder überhaupt ersetzen (vgl. dazu VIERLINGER 1999). Dem Fehlen externer Beurteilungsmaßstäbe kann man wirkungsvoll 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. Diese Adressaten sind es dann, die den externen Maßstab liefern, indem sie die Bewertung der Leistung vor dem Hintergrund ihrer Interessen und Anspruchsniveaus vornehmen. Damit relativiert sich gleichzeitig die Notwendigkeit der Vereinheitlichung von Standards ganz erheblich. Und eine solche Relativierung liegt auch nahe, wenn man weniger an die schulischen Abschlüsse und stattdessen mehr an die Anschlüsse an das wirkliche Leben denkt. In dem Maße, in dem die Zeit „danach“ in der Vielfalt und individuellen Unterschiedlichkeit ihrer Anforderungen nicht standardisierbar ist, sind es die für ihre Bewältigung erforderlichen Kompetenzen nämlich auch nicht.

3 Der Steuerungs- und Kontrollaspekt

3.1 Wenn Beispiele zur Hauptsache werden

Die Steuerungsunfähigkeit der Lehrpläne rührt unter anderem daher, dass sie von den Lehrer/innen in aller Regel als informationsarm empfunden und kaum gelesen werden. Grundlage moderner Lehrpläne sollten nach dem Willen der österreichischen Zukunftskommission daher künftig Standards sein – „durch ihre konkrete Sprache und klaren Vorgaben wären diese neuen Lehrpläne wieder eine ernsthafte Informationsquelle für alle Schulen und LehrerInnen“ (RKZK, 59). Die bisherigen umfangreichen Stoff-Beschreibungen könnten dadurch entfallen (ebd., 61).

Nun hatte die Diskussion um den lernzielorientierten Unterricht bereits gezeigt, dass alle Versuche, Lernziele so genau zu formulieren, dass auch ein nahezu inkompetenter Beobachter erfolgreiche von nicht erfolgreichen Schüler/innen zu unterscheiden vermag, einen enormen Aufwand verursachen. Im Aufwand vertretbare Lernzielformulierungen bleiben deshalb immer auf eine kompetente Interpretation angewiesen. Die in Österreich derzeit vorliegenden Standards für Mathematik am Ende der Sekundarstufe I (BMBWK 2003) – sie kommen „in der konkreten Ausformulierung“ den Vorstellungen der Zukunftskommission „ziemlich nahe“ (StaZK, 13) – vermitteln denn auch ein Bild der „konkreten Sprache“, die die Standards künftig zu einer „ernsthaften Informationsquelle“ machen sollen. Man betrachte die folgenden Beispiele:

- „A3.1 Ich kann eine zum Problem passende Antwort formulieren.“
- „A4.8 Ich kann mathematische Zusammenhänge nachvollziehen.“
- „A4.9 Ich kenne die mathematische Fachsprache.“

Informativ und steuerungspotent sind solche Standards nur vor dem Hintergrund der Annahme, die Mathematiklehrer/innen hätten ihre Schüler/innen bislang irrigerweise und syste-

matisch dazu erzogen, unpassende Antworten auf Probleme zu finden, mathematische Zusammenhänge in Unkenntnis der Standards vor ihren Schüler/innen wirksam verborgen und Mathematikunterricht mangels ministerieller Steuerung unter strikter Vermeidung fachsprachlicher Ausdrücke betrieben.

Lehrer/innen werden sich an solchen Standards in keiner Weise orientieren, weil sie sich an ihnen gar nicht orientieren *können*. Sie müssen sich daran auch nicht orientieren, wenn sie – und vom Gegenteil scheint auszugehen, wer Orientierung durch Kompetenzmodelle und Beispielaufgaben für unverzichtbar hält – ihr Fach und die zu ihm gehörige Didaktik beherrschen. Aber ihre Aufmerksamkeit wird aus Klugheitsgründen auf etwas anderes fallen: Auf die zu den Standards gehörigen Aufgabenpools und Tests. „Die Standards“, so wird im österreichischen Bildungsministerium zwar behauptet, „werden nicht als Testitems vorgelegt, um nicht die Sorge zu nähren, Unterrichtsqualität könne in einem ‚Teaching to the Test‘ bestehen. Vielmehr handelt es sich um – gelegentlich durch Beispiele illustrierte – verbale Beschreibungen der als notwendig erachteten Kompetenzen, die den Lehrerinnen und Lehrern weiterhin Interpretations- und Umsetzungsspielräume überlassen“ (BMBWK 2003, 8). Die Leerformelhaftigkeit vieler Standards (und das Kernproblem der Alternative dazu: unüberschaubar lange Lernziellisten) in Verbindung mit der mehr oder weniger massiven Kontrollwirkung der standardorientierten Tests legt aber nahe, dass gerade den „Beispielaufgaben“ und letztlich nur ihnen die eigentlich orientierende Kraft zukommen wird. Nicht die Standards in ihrer curricularen Funktion, sondern die Standard-Tests in ihrer Kontrollfunktion verdienen angesichts des bisherigen Verlaufes der Debatte die eigentliche Aufmerksamkeit (ähnlich ALTRICHTER 2004).

3.2 Die Gefahr dysfunktionaler Effekte

Der Idee eines formellen Standard- und System-Monitoring liegt die Vorstellung zu Grunde, dass sich verbessert, entwickelt und „selbst heilt“, wer klare Rückmeldungen auf seine Leistungen erhält. In der Tat bieten standardbezogene Tests (neben der Chance der Weiterentwicklung der eigenen diagnostischen Kompetenzen durch die Möglichkeit des Vergleichs des eigenen Urteils mit den Testergebnissen) den Lehrer/innen und Schulen durch die Etablierung von Benchmarks völlig neue und wichtige Möglichkeiten der Standortbestimmung. Das entwicklungsförderliche Potenzial eines solchen Feedbacks wird aber nur dann realisiert, wenn die Daten vorrangig der Unterstützung der Selbstdiagnose dienen. 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.

Die durch eine solche Kontrollpraxis eintretenden Systemsteuerungseffekte sollten sehr genau auf mögliche unerwünschte Nebenwirkungen untersucht werden. In ihrer durch ethnographische Arbeitsplatzstudien gestützten Analyse möglicher Fehlfunktionen von Evaluationen verweisen beispielsweise PUTZ/JORDAN (2004, 163 f.) darauf, dass bei dokumentarisch-formellen, von außen herangetragenem Bewertungsverfahren „der Verwendungszusammenhang und die spätere tatsächliche Nutzung der erhobenen Daten aus Sicht der

Betroffenen weder im Einzelnen abschätzbar noch gestaltbar ist“; deshalb gehe es „dann eher darum, die Daten gut aussehen zu lassen, als aus diesen zu lernen und Arbeitsabläufe zu verbessern.“ Generell könne durch den Vergleich von Daten über Individuen und Organisationen hinweg und durch Messverfahren, die auf Kontrolle anstatt auf Vertrauen und Selbstinitiative setzen, eine „*cover-your-ass attitude*“, eine Atmosphäre des Misstrauens, der Konkurrenz, des Datenschönens, des Leugnens und Verteidigens entstehen (ebd., 168).

Man kann sich das Kernproblem exemplarisch an einem der Anliegen verdeutlichen, die sich mit dem Konzept der Mindeststandards verbinden: Es geht darum, „dass gerade die Leistungsschwächeren nicht zurückgelassen werden“ (KLIEME et al. 2003, 27), „Schüler/innen aus unteren Sozialschichten und aus Migrantenfamilien“ (SPECHT/FREUDENTHALER 2004). Und in der Tat: Wer sich zu Mindeststandards *bekannt*, der wird besondere Anstrengungen unternehmen, um diese Schüler/innen in besonderer Weise zu unterstützen. Wer sie aber bloß *erfüllen* will, kann es sich leichter machen, indem er diese Schüler/innen entweder erst gar nicht aufnimmt oder aber sich zeitgerecht wieder von ihnen trennt – auch dann werden „die Daten stimmen“.

Dem Konzept der Kontrolle durch externe Messung liegt außerdem oft die Annahme zugrunde, dass Entwicklungs- und Verbesserungsprozesse zuvorderst auf Daten angewiesen sind, die zu erheben daher vordringliche Aufgabe sei. Vielfach fehlen aber nicht die „Daten“, sondern die Konsequenzen. Zumindest vor Ort sind sowohl Spitzenleistungen wie auch Leistungsausfälle in aller Regel bekannt. Geringe Eingriffsmöglichkeiten von Schulleitung und Schulaufsicht gegenüber Lehrer/inne/n bei mangelnden beruflichen Leistungen sind dabei nicht wirklich das Problem; das Problem besteht darin, dass die selbst in den Spuren des Beamtendienstrechts durchaus vorhandenen Eingriffsmöglichkeiten faktisch aufgrund fehlender Zivilcourage und einer geringen Selbstreinigungskraft im System nicht genutzt werden. Ob externe Kontrolle daran etwas ändert, ist zweifelhaft. Es kann im Gegenteil durchaus sein, dass die neue externe Bedrohung durch das Monitoring zu Solidarisierungseffekten führt, die solche Selbstreinigungskräfte weiter unterminieren.

3.3 Das Problem der Zurechnung von Verantwortung

Lehrpersonen nicht nur für Unterricht, sondern auch für die Kompetenzen der Schüler/innen verantwortlich zu machen, ist unangemessen. Lehrer/innen vermögen nur den von ihnen verantworteten Input zu steuern; deshalb lässt sich ihre Leistung grundsätzlich nicht direkt über den entstehenden Output bewerten. Verantwortlich zu machen sind sie *nur* für ihren Unterricht und die durch ihn auslösbaren oder durch ihn unterbleibenden Effekte auf die Kompetenzen der Schüler/innen, nicht jedoch für die von ihnen nicht gestaltbaren (zeitlichen, organisatorischen, rechtlichen, budgetären usw.) Rahmenbedingungen, unter denen Unterricht stattfindet, nicht für die Eingangsvoraussetzungen ihrer Schüler/innen und die auf diese wirkenden außerschulischen, insbesondere auch familiären Sozialisationsbedingungen und nur äußerst mittelbar für die individuelle Anstrengung des je einzelnen Schülers.

Das spricht nicht gegen ein systematisches Standard-Monitoring. Aber es bedarf einer sehr differenzierten Verantwortungszurechnung für jene Fälle, in denen die Ergebnisse hinter den Erwartungen zurückbleiben sollten. Dabei wiederum ist unwahrscheinlich, dass eine differenzierte Zurechnung der Ergebnisverantwortung ohne mehr oder weniger intime Kenntnis des Kontextes möglich ist, in dem die entsprechenden Leistungsdaten erhoben worden sind, also z. B. der Eingangleistungen der Schüler/innen und ihrer sozialen Herkunft oder der Ausstattung einer Schule. Genau dieser Kontext wird durch externe, formalisierte Bewertungsverfahren aber nicht oder nur unzureichend abgebildet, denn „die Entfernung von Kontextinformationen, die Vernachlässigung situativer Unterschiede und das Aussparen von Gründen und Ursachen [sind] genau jene Voraussetzungen, die Vergleiche erst möglich machen“ (PUTZ/JORDAN 2004, 169).

Zu den fatalsten denkbaren Irrtümern in der Debatte um die Einführung von Standards schließlich gehört die Vorstellung, Unterricht würde alleine dadurch besser, dass man ihm Ziele vorgibt und Informationen über die Zielerreichungsgrade sammelt. Ohne Input- und Prozessinformationen lässt sich aber zum einen überhaupt nicht verstehen, welches wie zu lösende Problem kritische Outputinformationen eigentlich anzeigen (ALTRICHTER 2004). Und zum anderen gleicht die Idee, man könne oder solle von „Inputsteuerung“ auf „Outputsteuerung“ umstellen, letztlich dem Versuch, ein Rennpferd dadurch schneller zu machen, dass man aufhört, es zu füttern, stattdessen aber laufend seine Rundenzeiten stoppt. Schulen erreichen Standards nicht durch ihre Messung, sondern durch die Zurverfügungstellung der den gesollten Output ermöglichenden Inputs.

Es ist deshalb sehr zu hoffen, dass sich die Entscheidung für eine Planbewirtschaftung des Bildungswesens über Zielvorgaben, Messvorgänge und Ergebnisrückmeldungen mit einer Konzentration auch auf die Kontextbedingungen verbindet: auf die gezielte Aus- und Fortbildung des Personals, auf die Optimierung von Organisationsstrukturen und Rahmenbedingungen, auf das Setzen innovationsförderlicher Anreize und auf die gezielte Unterstützung von Entwicklungsprozessen. Andernfalls nämlich würde „eine Arbeitsteilung zwischen denen postuliert, die für die Formulierung der Standards zuständig sind, und jenen, die zusehen können, wie sie diese Standards unter den Bedingungen realisieren, um die sich die Autoren der Standards keine oder allenfalls sehr abstrakte Sorgen zu machen brauchen“ (HEID 2003, 176).

Literatur

ALTRICHTER, H. (2004): Bildungsstandards als Teil eines Qualitätskonzepts. Beitrag zu einer Gesprächsrunde während der Tagung „Bildungsstandards. Wundermittel oder Teufelszeug.“ Linz: unveröff. Manuskript.

BACHMANN, G. et al. (2004): zukunft: schule? Stellungnahme aus der Sektion „Empirische Pädagogische Forschung“ (O.E.P.F.) zum „Reformkonzept der österreichischen Zukunftskommission“. In: ÖFEB-Newsletter 01, 5-14.

BROMME, R. (1992): Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens. Bern.

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.

HAIDER, G. et al. (2003): zukunft: schule. Strategien und Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung. Das Reformkonzept der österreichischen Zukunftskommission. Erstfassung vom 17. 10. 2003. Wien: BMBWK. [Im Text zitiert als: RKZK]

HAIDER, G. 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). [Im Text zitiert als: StaZK]

HEID, H. (2003): Standardsetzung. In: FÜSSEL, H.-P./ROEDER, P. M. (Hrsg.): Recht – Erziehung – Staat. (=Zeitschrift für Pädagogik 49, 47. Beiheft). Weinheim, 176-193.

HENTIG, H. v. (1984): Vom Verkäufer zum Darsteller. Absagen an die Lehrerbildung (1980). In: BECKER, H./HENTIG, H. v. (Hrsg.): Der Lehrer und seine Bildung. Beiträge zur Überwindung einer Resignation. Frankfurt/M., 99-146.

KEMMERLING, A. (1975): Gilbert Ryle: Können und Wissen. In: SPECK, J. (Hrsg.): Philosophie der Gegenwart III. Göttingen, 126-166.

KLIEME, E. et al. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Hrsg. v. BMBF, Bonn.

NEUWEG, G. H. (2002): Wenn die einen nicht können, was sie wissen, und die anderen nicht wissen, was sie können. Über den problematischen Versuch, Können auf Umwegen zu prüfen. In: BAUMGARTNER, P./WELTE, H. (Hrsg.): Reflektierendes Lernen. Innsbruck, 86-103.

PUTZ, P./JORDAN, B. (2004): „Cover your ass“ – zum Umgang mit formalen und informellen Bewertungen in Organisationen. In: HACKL, B./NEUWEG, G. H. (Hrsg.): Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns. Münster, 151-176.

SACHER, W. (2003): Schulleistungsdiagnose – pädagogisch oder nach dem Modell PISA? In: Pädagogische Rundschau, 57, 399–417.

SPECHT, W./FREUDENTHALER, H. H. (2004): Bildungsstandards – Bedingungen ihrer Wirksamkeit. In: Erziehung und Unterricht, 154, 618-629.

VIERLINGER, R. (1999): Leistung spricht für sich selbst. „Direkte Leistungsvorlage“ (Portfolios) statt Ziffernzensuren und Notenfetischismus. Heinsberg.

VOLPERT, W. (1994): Wider die Maschinenmodelle des Handelns. Aufsätze zur Handlungsregulationstheorie. Lengerich.