

Gegen den Strich gebürstet. Teil 2

Liebe Kolleginnen und Kollegen! Hier der zweite Teil meiner mehrteiligen Serie, in der ich einige bildungspolitische Dogmata bzw. Mythen kritisch hinterfrage. Danke für die zahlreichen Rückmeldungen zum ersten Artikel. Es würde mich freuen, wenn wir auch diesmal über meine Positionen in einen Diskurs treten könnten, und freue mich jetzt schon auf Feedback und Kritik unter joerg.spenger@ph-noe.ac.at. Heute geht es um die...

Standardisierung bzw. „Testists“

Zunächst die positive Nachricht: Standardisierung und Testungen sind grundsätzlich nichts Verwerfliches. Sie schaffen einerseits, je nach Ansatz, im Idealfall, der leider nicht allzu oft eintritt, durchaus eine wichtige Vergleichbarkeit und Objektivierung im Schulsystem bzw. bei der Leistungsbeurteilung und sorgen so in mancher Hinsicht für eine gewisse Bildungsgerechtigkeit. Das war ja unter anderem auch die Grundidee der so genannten „Zentralmatura“. Andererseits liefern nationale bzw. internationale Studien, wie die ehemaligen Bildungsstandards, jetzt ikm^{PLUS}, PISA, PIRLS, TIMSS & Co auch wertvolle Informationen, zumindest über Teilaspekte des Bildungswesens, und ermöglichen (allerdings nur in beschränktem Maße) evidenzbasierte Schulpolitik und -entwicklung im Sinne der Systemteuerung bzw. einer Educational Governance.

Man darf allerdings auch die Schattenseiten dieser Entwicklung, die sich speziell ab dem Beginn des Jahrhunderts national und international so richtig entfaltete, nicht außer Acht lassen:

Standardisierung wird einem umfassenden Bildungsbegriff nicht gerecht, weil zum einen nur gewisse, willkürlich ausgewählte Teilaspekte des Bildungssystems in den Blick genommen werden und zum anderen wichtige Kompetenzbereiche nicht. Manche können auch vernünftig gar nicht abgetestet werden, etwa die mündlichen Leistungen im Rahmen des Deutsch- oder Fremdsprachenunterrichts. Zudem wird alles der Testbarkeit untergeordnet: Getestet bzw. gemessen wird nur, was überhaupt (leicht) test- bzw. messbar (quantifizierbar) ist. Andere wichtige Bildungsbereiche, die sich der (einfachen) Testbarkeit entziehen, werden dadurch ausgeklammert.

Standardisierung führt dann schnell zum bekannten Phänomen des „Teaching-to-the test“ und zu einem negativen „Backwash-Effekt“, frei nach dem Motto: „Nicht für die Schule oder das Leben, sondern für Standardtests lernen wir“ (Wagner, 2010). Tests werden zu Trendsettern und Normierungsinstrumenten, manche sagen sogar zu den „Trainingsstätten für die heimlichen Lehrpläne der OECD-Ideologen“ (Liessmann, 2006). Fokussiert wird im Unterricht oft nur mehr das, was getestet wird bzw. gerade deshalb scheinbar wichtig scheint. Das kann dann sehr schnell zu einer „Amputation“ bzw. Vernachlässigung oder gar Geringschätzung gewisser Gegenstände, Bildungsbereiche oder Domänen führen. Eine inhaltliche „Verarmung“ des Unterrichts könnte die Folge sein. Manche behaupten sogar, dass dann eigentlich nur die Standardtesttauglichkeit überprüft wird. Und: Im Prinzip „kastriert“ man dadurch die Forderungen des § 2 SCHOG, also des Zielparagraphs der österreichischen Schule.

Standardisierung sorgt unter Umständen dafür, dass Lehrkräfte bei einem unreflektierten bzw. inkompetenten Umgang von Vorgesetzten mit den Testergebnissen im Sinne der Ergebnisverantwortlichkeit einem ungerechtfertigten Druck ausgesetzt sind und werden.

Standardisierung ist der „natürliche Feind“ der Differenzierung und Individualisierung, womit, wenn man es zu Ende denkt, eine individuelle Beurteilung nahezu verunmöglicht wird. Das äußert sich dann etwa durch eine unreflektierte „Hörigkeit“ einer 4.0-Skala oder anderen scheinbar objektiven „Messinstrumenten“, Skalen oder Kompetenzrastern gegenüber. Dadurch werden aber m.E. wichtige Aspekte der Leistungsbeurteilungsverordnung untergraben bzw. ignoriert, z.B. der zu berücksichtigende Leistungszuwachs oder -abfall im Laufe des Schuljahres oder etwa die Mitarbeiterbeurteilung.

Standardisierung im Bereich der internationalen Leistungsvergleichsstudien steht nicht nur unter massiver testtheoretischer Kritik, ihre Aussagekraft wird aufgrund verschiedener Aspekte zum Teil maßlos überschätzt und leider auch bildungspolitisch immer wieder schwer missbraucht, um etwa – ideologisch motiviert – unser Schulsystem schlechtzureden und gleichzeitig Änderungen der Schulstrukturen (Stichwort Gesamtschule) zu fordern. Beides geben die Daten dieser Studien gar nicht her. Was wir von diesen Studien lernen können, ist wohl, dass man

kaum etwas vergleichen kann und dass wir im internationalen Vergleich ressourcenmäßig ziemlich unterversorgt sind, etwa was das schulische Unterstützungspersonal betrifft. Denn nur weil man die Kuh öfter wiegt, gibt sie dennoch nicht mehr oder bessere Milch – es braucht entsprechendes Futter in Form von ausreichend Unterstützungssystemen.

Standardisierung könnte, und das berichten Praktikerinnen und Praktiker immer wieder, zu einer Nivellierung der Anforderungen führen. Geht es am Ende etwa nur darum, die Maturanten- und Akademikerquote zu heben?

Standardisierung bzw. die Standardisierungsidee folgt ganz generell einem gewissen Utilitarismus, einer gewissen Ökonomisierung und Outputorientierung von Bildung bzw. der „Unterwerfung“ von Schule unter die Regeln des betriebswirtschaftlichen, marktwirtschaftlichen Denkens bzw. eines gewissen neoliberalen Zeitgeists. Auch ein gewisser „Ranglistenfetischismus“ (Liessmann, 2006), der dann schnell in einem schädlichen Wettbewerbscharakter mündet, spielt hier eine gewisse Rolle.

Die Forderung ist jedoch nicht die Abschaffung der Standardisierung und von diesbezüglichen Testungen, sondern dass man jedenfalls einen zweiten oder dritten (kritischen) Blick drauf wirft und ihre Bedeutung nicht überschätzt. Vor allem sollen die Ergebnisse von solchen Tests nicht dazu führen, dass Lehrkräfte unter Druck gesetzt werden, sondern dass man sich schleunigst daran macht, die Arbeitsbedingungen dieser so zu verbessern, dass gute Lehrerleistungen auch möglich sind.