

Jürgen MAASS

Politik und Standards

1 Vorwort

Politik und insbesondere Bildungspolitik üben einen starken Einfluss auf die Bedingungen mathematikdidaktischen Handelns und Forschens aus, indem sie Rahmenbedingungen und gesetzliche Normen setzen. Wenn sich die Mathematikdidaktik nicht nur darauf beschränken will, kommentarlos im gesetzten Rahmen „sine ira et studio“ wissenschaftlich tätig zu sein, sondern auf die Gestaltung des Rahmens selbst Einfluss zu nehmen, verlässt sie notwenig den Bereich, in dem sie – jedenfalls nach Auffassung von Max Weber oder des im Umfeld des kritischen Rationalismus (Karl Popper u. a.) vertretenen Dezisionismus – wirken bzw. bleiben sollte. Sie betritt das Feld der Politik. Selbstverständlich gibt es auch Wissenschaften, die das Feld der Politik wissenschaftlich untersuchen, etwa die Politologie. Diese aber unterscheidet sich nicht nur in ihrem Themenfeld, sondern auch in ihren wissenschaftlichen Methoden von der Wissenschaft „Mathematikdidaktik“. Zu Beginn dieses Beitrages weise ich vor diesem Hintergrund ausdrücklich darauf hin, dass es sich nicht um einen wissenschaftlichen mathematikdidaktischen oder politologischen Beitrag handelt, sondern um einen bildungspolitischen. Als einer der Herausgeber habe ich in diesem Beitrag versucht, Zusammenhänge von Politik und Standards darzustellen und vor dem Hintergrund meiner jahrzehntelangen (bildungs-)politischen und mathematikdidaktischen Erfahrung zu kommentieren. Selbstverständlich ist dies eine subjektive Einschätzung, für die ich zwar über den geschriebenen Text hinaus argumentieren kann, die aber nicht den Anspruch erhebt, die Lage wissenschaftlich-objektiv darzustellen. Es handelt sich eher um eine Einladung zur Diskussion!

2 Überblick

Dieser Beitrag konzentriert sich auf die Wechselbeziehungen von politischen und wirtschaftlichen Entwicklungen und Entscheidungen einerseits und ihre mathematikdidaktischen Chancen und Risiken andererseits. Was heißt das? Auf der einen Seite haben bildungspolitische Entscheidungen wie etwa eine zentrale so genannte „Outputkontrolle“ durch Standardsüberprüfungen oder eine zentrale Matura voraussichtlich Auswirkungen auf den Mathematikunterricht und auf der anderen Seite sind Verbesserungen des Mathematikunterrichts, wie sie seit vielen Jahren von der Mathematikdidaktik gefordert und konzipiert wurden, nicht ohne eine angemessene Bildungspolitik einschließlich der zur Umsetzung notwendigen materiellen Mittel erreichbar.

Ausgangspunkt dieses Beitrages ist ein **Rückblick** auf jene politischen und wirtschaftlichen Entwicklungen, die das für Bildung zuständige Ministerium zur Arbeit an Standardsüberprüfungen motiviert haben.

Zunächst möchte ich in diesem Zusammenhang auf die wachsende inhaltliche Differenzierung der Qualifikation durch Schulen eingehen und die gleichzeitige Ausweitung der formalen Berechtigungen, also des Zugangs zu weiterführenden Bildungsmöglichkeiten. Aus dieser Differenz ergibt sich eine gewisse Notwendigkeit, die Erreichung von Standards in allen Schulformen zu verlangen, damit nämlich die formal erlangte Qualifikation, das Abschlusszeugnis, auch tatsächlich eine inhaltliche Qualifikation signalisiert bzw. garantiert. Wenn diese Notwendigkeit dauerhaft ignoriert wird, führt dies bei fortschreitender inhaltlicher Differenzierung der Schulen zu einer Entwertung der Abschlusszeugnisse bis hin zu einem schlechten Endzustand, in dem zwar alle ein bestimmtes Zeugnis haben, dieses Zeugnis aber nichts wert ist, weil es zu wenig oder gar nichts über die tatsächliche und vergleichbare Qualifikation aussagt oder sie nicht garantiert.

In den letzten Jahrzehnten ist die Vielfalt der Schulangebote stark gewachsen. Im Rahmen der Schulautonomie sowie der Zulassung neuer

Zweige und Schwerpunkte können Schüler(innen) heutzutage mit sehr unterschiedlichen Stundenverteilungen und gelehrten Inhalten ein formal gleichwertiges Zeugnis erreichen, das wiederum den Zugang zu allen weiterführenden Bildungsgängen (eventuell nach Ablegung einer Aufnahmeprüfung) erlaubt. Formal haben zum Beispiel alle Absolvent(innen) von AHS und BHS, von Berufsreifeprüfung und Abendmatura die gleiche zum Studium eines beliebigen Faches berechtigende Qualifikation, tatsächlich jedoch haben etwa HTLer(innen) im Durchschnitt wesentlich bessere Chancen, ein technisches Studium erfolgreich zu absolvieren, als ein geisteswissenschaftliches Studium. Im Durchschnitt liegen auf der anderen Seite die Erfolgchancen für HBLAler(innen) ganz anders und Schüler(innen) aus der AHS können je nach besuchtem Zweig und (ab)gewählten Stunden in einzelnen Gegenständen in ganz unterschiedlichen Studien und Berufen auf Erfolg hoffen.

Ähnlich ist die Situation beim Übergang von einer Hauptschule oder AHS-Unterstufe in die Berufswelt oder eine weiterführende Schule. Nach Abschluss der Sekundarstufe I ist der Stand des Wissens und Könnens sehr unterschiedlich. Es gibt große Unterschiede im durchschnittlichen Niveau zwischen Stadt und Land, AHS und HS, musischer und sprachlicher Ausrichtung etc. Zwischen einer Hauptschule in einer großen Stadt und einer guten AHS liegen Welten, während eine Hauptschule auf dem Lande oft den Vorteil hat, dass fast alle Schüler(innen) aus der Umgebung (also auch die hoch Begabten) in diese Schule gehen. Doch obwohl AHS—Unterstufe und Hauptschule in Österreich einen wortidenten Lehrplan haben, ist die Gleichheit bloß formal – auch wenn zum Glück viele Hauptschulabsolvent(inn)en den Wechsel zur AHS-Oberstufe oder (in größerem Umfang) zur BHS erfolgreich bewältigen, lernen – wie etwa das einhellige Resümee einiger Hundert befragter Lehrer(innen) an der BHS (durchgeführt am 30.3.2009 im Brucknerhaus in Linz – mehr als 300 Lehrer(innen) mit durchschnittlich mehr als zehn Jahren Berufserfahrung repräsentieren gesicherte Erkenntnis über mehrere Tausend Schüler(innen)) zeigt – die Schüler(innen) in der AHS im Durchschnitt mehr. Nicht in den

PISA-Daten enthalten, wohl aber gut bekannt ist die Tatsache, dass im Durchschnitt AHS-Schüler(innen) insbesondere im Hinblick auf das „Lernen zu Lernen“ mehr lernen, ein tieferes Verständnis und bessere Allgemeinbildung erreichen.

So erfreulich die wesentlich erhöhte formale Durchlässigkeit im Bildungssystem insbesondere aus der Sicht derjenigen ist, die aus von ihnen selbst nicht zu verantwortenden Gründen so einen Zugang zu höherer Bildung erhalten, den sie in früheren Jahrzehnten nicht oder nur wesentlich schwerer (Stichwort: Begabtensonderprüfung) erhalten hätten, so wenig ist öffentlich bekannt, dass es sich oft nur um eine formale Zugangsberechtigung bzw. Qualifikation handelt, die leider nicht immer mit der notwendigen inhaltlichen Qualifikation oder Bildung einhergeht. Mit anderen Worten: Wer dem Abschlusszeugnis und den politischen Beteuerungen einfach glaubt, nach denen jede Studienberechtigung für alle Studien qualifiziert oder jeder Abschluss einer Unterstufe für alle Berufe oder Oberstufen, ist in überdurchschnittlich großer Gefahr, im falsch gewählten Studiengang oder auf einer weiterführenden Schule zu scheitern. Umgekehrt sinkt das öffentliche Vertrauen in die Aussagekraft der Zeugnisse. Mittelfristig wird sich deshalb ein schon zu beobachtender Trend verstärken, nach dem immer mehr Institutionen und Firmen sich nicht auf den Wert und die Aussage eines Zeugnisses verlassen, sondern Eingangsprüfungen durchführen.

Solche Prüfungen sich am Beginn einer Lehre schon lange selbstverständlich. Ein Handwerksmeister oder eine Handwerksmeisterin nimmt sich in einem kleinen Betrieb schon aus Eigeninteresse die Zeit, mit dem angehenden Lehrling ein ausführliches Gespräch über Qualifikation und Motivation zu führen. Große Betriebe wie die VÖEST in Linz mit sehr guten Lehrlingsausbildungsprogrammen führen umfangreiche Tests (Aufnahmeprüfungen) mit den vielen Bewerber(inne)n durch. Auch in einer HTL, die aus Kapazitätsgründen nicht alle Bewerber(innen) aufnehmen kann, werden oft Aufnahmetests abgehalten.

Seit ihrer Gründung dürfen in Österreich Fachhochschulen Aufnahmeprüfungen durchführen. Als die neu gegründete Pädagogische Hochschule (PH) in Wien im Herbst 2007 Aufnahmeprüfungen durchführte, wurde dies sogar allgemein begrüßt und gelobt. Das für die PH zuständige Ministerium, das ja zugleich für die Schulen zuständig ist, hat aber nicht darauf bestanden, dass die PH statt ihrer Aufnahmeprüfung die Abschlusszeugnisse der Schulen als zentrales Kriterium für die Auswahl verwendet. Das ist bedauerlich, da dies auch als öffentliches und deutliches Signal dafür verstanden wird, dass die Zeugnisse der Schulen nicht so viel wert sind, dass sich die PH darauf verlassen kann und nach diesen Zeugnissen geeignete Kandidat(inn)en zum Studium zulassen kann.

In diesen Zusammenhang möchte ich eine Anmerkung zur Situation der Universität stellen, die nur auf den ersten Blick ein wenig vom Thema abweicht. Nach wie vor dürfen Universitäten keine Aufnahmeprüfungen durchführen, wenn nicht eine ganz besondere Situation wie in der Studienrichtung Medizin vorliegt und eine politisch heftig umstrittene Sondergenehmigung erteilt wird. Während FH und PH sich ihre Studienanfänger(innen) per Auswahltest aussuchen dürfen, muss die Universität allen, die eine Zugangsberechtigung haben, auch einen Studienplatz anbieten, obwohl die Universität in Anspruch, Niveau und Anforderung an die Studierenden selbstverständlich weit über FH und PH liegt und auch von den Absolvent(inn)en weit mehr verlangt und gefordert wird. Besonders widersprüchlich wird die Situation, wenn die Universität dann dafür verantwortlich gemacht wird, dass es zum Teil hohe Abbrecher(innen)quoten gibt, also nicht alle oder zumindest die allermeisten wie an FH und PH den Studienabschluss schaffen. Hier wird dann öffentlich über die mangelnde Ausbildungsleistung der Universität geklagt. Dabei werden die Bedingungen, unter die Ausbildung stattfindet, schlicht ignoriert: Wie sollen freie Studienwahl unabhängig von einer hinreichenden inhaltlichen Qualifikation in Verbindung mit der dramatischen Unterfinanzierung der Universitäten, die zu Massenstudien und völlig überlasteten Hochschullehrer(inne)n führt, auf der einen Seite, und berechnete Erwartungen an die Qualität der

Absolvent(inn)en auf der anderen Seite ohne eine Selektion während des Studiums zusammenpassen? Wer will von einem Arzt behandelt werden, der im Studium nichts oder zu wenig gelernt, aber sein Examen erhalten hat, weil die Universität aufgrund des öffentlichen Drucks oder der Kopplung von Finanzierung und Anzahl von Absolvent(inn)en die Quote der Studienabbrecher(innen) senken will? Wer aber will es der Universität verdenken, wenn sie der Mischung aus politischem Druck („Abbrecher(innen)quote senken!“) und Finanznot dadurch zu entkommen trachtet, dass einfach mehr Leute einfacher ein Diplom erhalten? Die privatwirtschaftlich optimale Strategie wäre es doch offensichtlich, die Titel einfach ohne Studium zu verkaufen – diese Strategie führt zugleich aus der Finanznot und in weniger überfüllte Hörsäle. Noch ist es hierzulande nicht soweit (laut Werbemails gibt solche Angebote aus anderen Ländern), aber auch mehr und mehr Universitätsabsolvent(inn)en müssen sich bei Bewerbungen Eingangstests unterziehen, weil ihr Diplom allein von einstellenden Firmen und Institutionen nicht als hinreichend aussagekräftig angesehen wird. Der zu Beginn dieser Randbemerkung zwischen der Situation der Universitäten und Schulen hergestellte Bezug ist also ein doppelter: Einerseits hinterlässt in fast allen österreichischen Bildungseinrichtungen die Unterfinanzierung Spuren, die sich letztlich in einer Entwertung ihrer Zeugnisse widerspiegeln und andererseits zeichnet sich in Universitäten und ebenso wie in Schulen ab, dass Einstellungstests für ihre Absolvent(inn)en die Ausbildung in ein schiefes Licht rücken.

3 Zur Auswirkung von Aufnahmeprüfungen oder externen Outputkontrollen

Wohin führt der Trend zur Aufnahmeprüfung? Ein Bildungssystem, das auf Eingangsprüfungen vorbereitet, statt selbst anerkannte Abschlusszeugnisse zu vergeben, hat seine Vor- und Nachteile. In einem solchen System sind Lehrende Verbündete der Lernenden, die bestimmte Aufnahmeprüfungen bestehen wollen und von den Lehrenden

dabei unterstützt werden. Das führt in der Regel zu wesentlich angenehmeren Situationen im Klassenraum.

Nachteilig ist, dass die Inhalte des Unterrichts von außen bestimmt werden, durch die Testaufgaben, die aus den letzten Jahren bekannt wurden. Aus Japan wissen wir zum Beispiel, dass die Eingangstests der Tokio University eine extern gesetzte Norm für den Schulunterricht sind. Stellen wir uns einmal vor, es gäbe keine Lehrpläne und keine staatlichen Standards für die Matura; stattdessen würden sich die Lehrer(innen) danach richten, was in den letzten Jahren an der Universität Wien in Aufnahmetests verlangt wurde. Wollen wir das?

Aufgaben in Eingangstests sind oft angelehnt an IQ-Tests, also inhaltlich nicht direkt orientiert am Lehrplan und durchaus schwer zu lösen. Es bedarf deshalb eines umfangreichen und intensiven Trainings, um gut auf solche Tests vorzubereiten. Tatsächlich reduziert jedoch das Training für einen möglichst guten Testerfolg das Spektrum der im Unterricht angebotenen Inhalte im Vergleich zu dem, was jetzt im Lehrplan steht, stark – und keinesfalls zum Vorteil der Lernenden. Nun kann dagegen argumentiert werden, dass auch jetzt mehr und Besseres im Lehrplan steht, als im Unterricht stattfindet. Aber daraus sollte dann doch wohl folgen, dass mehr Mühe darauf verwendet werden muss, einen dem Lehrplan angemessenen Unterricht zu machen, statt einfach auf alle höherwertigen Ziele zu verzichten. Leider ist ein mehr dem Lehrplan entsprechender Unterricht nicht einfach zu realisieren – und das basiert auch keinesfalls nur auf einer (fehlenden) Willensentscheidung der Lehrer(innen).

4 Probleme mit der Input-Kontrolle

Ich zweifle nicht daran, dass es eine notwendige und sinnvolle Aufgabe des Staates ist, die Aufsicht über die Schulen wahrzunehmen und das staatliche Erziehungswesen zu regeln. Immer wenn ein Teil der Gesellschaft, sei es eine Religionsgemeinschaft oder eine Partei oder eine bestimmte Interessensgruppe versucht, die Kontrolle über die Zukunft zu erlangen, indem sie die Erziehung möglichst allein be-

stimmt, geht dies zu Lasten von anderen Teilen oder Gruppen in der Gesellschaft und wird damit letztlich zu einem Nachteil für die Gesellschaft insgesamt. In diesem Sinne ist es derzeit wichtig zu betonen, dass Geld nicht alles und ökonomisches Denken keinesfalls das einzig wichtige Erziehungsziel ist. Oder etwas pointierter ausgedrückt: Österreich soll nicht nur Wirtschaftsstandort sein, sondern eine für alle lebenswerte und liebenswerte Heimat.

Auch wenn beim Einsatz des Kontroll-Instrumentariums „Lehrplan“ bisher nicht alles optimal gelaufen ist, scheint es mir nicht sinnvoll, wegen der erkannten Mängel zu versuchen, ohne weiteres von „nur Input“ auf „nur Output“ zu wechseln, also das Kind mit dem Bad auszuschütten, wie es offenbar in Deutschland einige Bundesländer machen, die nach dem Motto „Standards statt Lehrpläne“ vorgehen, ohne genauer darüber nachzudenken, was beim Einsatz des Instrumentariums „Input-Kontrolle“ nicht gut gelaufen ist oder was dort zu verbessern wäre.

Auf dem Weg zu einer solchen Analyse der Probleme der bisherigen Input-Kontrolle ist es sinnvoll, noch einmal zu skizzieren, weshalb der Eindruck vorherrscht, die bisherige Input-Kontrolle, ja das österreichische Schulsystem insgesamt, sei nicht so erfolgreich wie gewünscht oder aus Sicht der internationalen Konkurrenz als Wirtschaftsstandort sogar unbedingt zu reformieren. Äußerer Anlass für den Beginn der aktuellen Bildungsdiskussion in Österreich war der Druck von Seiten der Wirtschaft und in ihrer Folge der Wirtschaftspolitik, die durch nur mittelmäßige Plätze im Ranking bei internationalen Vergleichstests (TIMSS, PISA) aufgeschreckt befürchtet, im harten internationalen Wettbewerb als Wirtschaftsstandort weniger konkurrenzfähig zu sein, da die Qualifikation der Arbeitnehmer(innen) bei Standortentscheidungen von Firmen eine wichtige Rolle spielt. Große internationale Konzerne werden sicher keine Zweigwerke in Österreich errichten, weil hier so viele unqualifizierte Arbeitnehmer(innen) bereit stehen, um für Billig-Löhnen zu arbeiten. Ganz im Gegenteil wird international für den Wirtschaftsstandort Österreich und die Ansiedlung von Firmen mit dem Argument „hervorragend qualifizierte Arbeitskräfte“ geworben.

Nun wissen zwar alle Menschen, dass Werbung nicht unbedingt wahre Aussagen macht, aber die Rankings werden von der OECD mit großem Nachdruck international als objektiv gültig verkündet, die Medien geben diese Resultate in den Schlagzeilen wieder und so entsteht ungeachtet aller wissenschaftlichen Zweifel an der Aussagekraft der internationalen Vergleichstests (siehe etwa Jahnke, Meyerhöfer 2007, Hopmann u. a. 2008) ein Imageproblem für Österreich als Wirtschaftsstandort. Das kann sehr teuer werden und führt deshalb zu massivem Innovationsdruck im Bildungsbereich. Dieser Druck ist pauschal und nicht auf einzelne inhaltliche Qualifikationen oder Organisationsfragen gerichtet. Wenn es eine billige Möglichkeit gäbe, durch ein kurzes Extratraining die Testleistung so zu verbessern, dass Österreich in den internationalen Rankings auf einen Spitzenplatz kommt, wäre das aus Sicht des Wunsches nach einem guten Standortimage hinreichend. Da dies in anderen Ländern ähnlich gesehen wird, achten die im Auftrag der OECD testenden Firmen besonders darauf, dass im Zuge von PISA- Tests nicht gemogelt wird, etwa durch gezielte Auswahl der getesteten Schüler(innen), Hilfen beim Ausfüllen der Testbögen etc. Insbesondere werden die Testaufgaben möglichst geheim gehalten – was wiederum einer wissenschaftlichen Diskussion über sie und ihren Analysewert sehr im Wege steht.

Über den allgemeinen Wunsch nach einem guten Standortimage hinaus gibt es bekanntlich laufend Detailforderungen der Wirtschaft an das Bildungssystem, etwa nach höherer sozialer Kompetenz, nach mehr Fachkräften mit naturwissenschaftlich-technischer Ausbildung, nach einem Überangebot von hoch qualifizierten Fachkräften, damit sich Arbeitgeber(innen) die besten aussuchen können und ihnen mit Verweis auf das Überangebot weniger zahlen müssen etc. Diese Forderungen sollen hier ebenso wenig analysiert und kritisiert werden wie jene aus anderen Bereichen der Gesellschaft, die ebenfalls an das Bildungssystem gestellt werden. Alle sind aus ihrer Sicht berechtigt, bewirken aber – und das ist der hier zentrale Punkt – nicht annähernd so viel Druck wie die Standort-Image-Frage.

Für mich erklärt nur dieser besondere Druck seitens der Wirtschaft, dass nach Jahrzehnten des zur Routine erstarrten Bildungstreits und ebenso zur Routine gewordenen Sparmaßnahmen im Bildungsbereich plötzlich laut über Veränderungen nachgedacht wird, Modellversuche starten und Planungen bzw. Expert(inn)enkommissionen für weit reichende Reformen existieren. Umgekehrt zeigt der weitgehende Rückgriff auf betriebswirtschaftliche Strategien und Denkmuster, gut sichtbar am Argument (das z. B. von A. Schleicher, OECD, forciert wird), Gesamtschulen seien „best practice“ in den Ländern, die im PISA Ranking vorn liegen und sollten deshalb in Österreich übernommen bzw. eingeführt werden, dass hier wesentlich wirtschaftliche und nicht bildungspolitische Kräfte am Werk sind. Pointiert ausgedrückt: Wenn nach vielen Jahrzehnten bildungspolitischen Streits um Gesamtschulen solche plötzlich unter einem anderen Namen erprobt und eingeführt werden, ist das nicht der nach zähem Kampf errungene Erfolg einer sozialdemokratischen Gruppe von Bildungspolitiker(inne)n, die diese Schulform seit den 70er Jahren vehement fordern, sondern eine in der Wirtschaft erprobte Strategie, nämlich zu schauen, wer international besonders erfolgreich ist (best practice) und zu versuchen, dort Erfolgreiches zu übernehmen. Da die OECD immer wieder verkündet hat, Ländern mit Gesamtschulen seien im Bildungsvergleich erfolgreicher, weil sie Gesamtschulen haben, ist es aus Sicht der Wirtschaft sinnvoll, auch hier Gesamtschulen einzuführen. Wissenschaftliche Zweifel an der OECD-Analyse (bzw. der Interpretation der PISA-Daten, die von einigen OECD-Vertreter(inne)n wie A. Schleicher vielleicht aus ganz anderen Gründen vertreten wird), spielen dabei keine Rolle. Die OECD ist in den Augen der Wirtschaft einfach glaubhafter als zweifelnde Wissenschaftler(innen). Wer in Österreich den mehr als dreißigjährigen rot-schwarzen Grabenkrieg um Gesamtschulen verfolgt hat, beobachtet nun mit Schmunzeln oder auch mit einer gewissen Wehmut, wie die Wirtschaft einfach an diesen alten Auseinandersetzungen vorbei agieren möchte, es aber nicht recht schafft. Oder doch? Wir werden es erleben!

4.1 Betriebswirtschaftliche Erfolgsrezepte sind nicht auf alle Bereiche der Gesellschaft übertragbar und im Bildungsreich oft eher schädlich

Der Rückgriff auf betriebswirtschaftliche Strategien und Denkmuster zeigt sich an vielen anderen Stellen in der Diskussion um Standards. Ganz explizit wird gefordert, dass sich Schule wie jeder andere gesellschaftliche Bereich mehr als bisher darum kümmern muss, dass dieses Geld auch richtig investiert wird, das also dem Input Geld auch ein angemessener Output an qualifizierten Absolvent(inn)en entspricht. Das klingt schon deshalb gut, weil wir diese Denkweise aus allen Bereichen des täglichen Lebens und der Berufswelt kennen und eine Verneinung nicht argumentierbar ist: Es wäre ja Geldverschwendung, wenn dem Input kein angemessener Output entsprechen würde. Was angemessen heißt, ist offenbar interpretierbar, soll aber mit Hilfe von Tests möglichst kostengünstig genau nachgemessen werden.

4.2 Rückbezug auf bestehende Lehrpläne

Ein einfacher Weg zur Interpretation des „angemessenen“ Outputs wäre das Messen an dem, was im Lehrplan gefordert wird, also aufgrund der Inputsteuerung längst festliegt. Genau hier ergeben sich aber die bekannten Zweifel daran, ob einerseits der durchschnittliche Unterricht den Forderungen des Lehrplans insbesondere im allgemeinen Teil gerecht wird und wie dies andererseits überhaupt mit vertretbaren Kosten gemessen werden kann. Ein Test a la PISA kann dies sicher nicht. Auch die üblichen Schularbeiten in Mathematik beschränken sich in der Regel darauf, Rechenfertigkeiten und den richtigen Umgang mit in den Wochen vor dem Test gelernten Algorithmen abzuprüfen. Schon Aufgaben zu den allgemeinen Lehrzielen im Fach Mathematik (Stichworte wie Beweisen, Begründen, Modellieren seien hier genannt) sind sehr selten und offenbar lässt sich in einer Schularbeit nicht feststellen, ob jemand die allgemeinen Bildungsziele des Lehrplans (siehe: [1]) erreicht hat.

Da aus meiner Sicht zu Recht einerseits oft angemerkt wird, dass gerade dieser Teil des Lehrplans kaum gelesen wird und andererseits ein wichtiges Argument in der Debatte um die prinzipielle Möglichkeit der Überprüfung von Ausbildungsleistungen des Schulsystems darauf zielt, dass mit bezahlbarem und sinnvollem Aufwand gar nicht getestet werden kann, ob wenigstens eine große Mehrheit der Schüler(innen) im Sinne dieser Zielformulierungen die Schule gebildet verlässt, verweise ich hier auf die im Lehrplan aufgeführten Bildungsziele und insbesondere auf den **Bildungsbereich Natur und Technik**: „Die Natur als Grundlage des menschlichen Lebens tritt in vielfältiger, auch technisch veränderter Gestalt in Erscheinung. Die Kenntnisse über die Wirkungszusammenhänge der Natur sind als Voraussetzung für einen bewussten Umgang und die Nutzung mit Hilfe der modernen Technik darzustellen.

Verständnis für Phänomene, Fragen und Problemstellungen aus den Bereichen Mathematik, Naturwissenschaft und Technik bilden die Grundlage für die Orientierung in der modernen, von Technologien geprägten Gesellschaft.

Der Unterricht hat daher grundlegendes Wissen, Entscheidungsfähigkeit und Handlungskompetenz zu vermitteln. Die Schüler(innen) und Schüler sind zu befähigen, sich mit Wertvorstellungen und ethischen Fragen im Zusammenhang mit Natur und Technik sowie Mensch und Umwelt auseinander zu setzen. Als für die Analyse und Lösung von Problemen wesentliche Voraussetzungen sind Formalisierung, Modellbildung, Abstraktions- und Raumvorstellungsvermögen zu vermitteln.“

Zunächst möchte ich festhalten, dass allgemeinen Bildungsziele (kritische und mündige Bürger(innen) als oberstes Ziel) für die Zukunft Österreichs wichtiger sind als einzelne Rechenfertigkeiten oder Stoffkenntnisse. Um es pointiert zu fragen: Was nutzt es der Gesellschaft, wenn diejenigen Feinde der Demokratie, die sie von (innen) heraus zerstören wollen, gute Mathematiker(innen) sind?

Nur weil das Erreichen allgemeiner Bildungsziele schwer oder gar nicht überprüfbar leicht ist, sollte keinesfalls auf sie verzichtet werden. Für alle Mathematikdidaktiker(innen), mit denen ich darüber diskutiert habe, ist völlig offensichtlich, dass sich das Erreichen dieser allgemeinen Bildungsziele prinzipiell nicht in einem ein- oder zweistündigen

Multiple-Choice-Test überprüfen lässt. Wenn sich zwei oder drei Expert(inn)en darauf einlassen, einzelne Schüler(innen) über mehrere Tage beim Lösen von Problemen zu beobachten, sie zu interviewen und mit ihnen gemeinsam Aufgaben zu bearbeiten, können sie mit einiger Sicherheit etwas Fundiertes über das Erreichen der Bildungsziele aussagen. Solche Miniforschungsprojekte lassen sich jedoch offensichtlich nicht in einem relevanten oder gar für eine Erfolgskontrolle des Schulsystems in ganz Österreich aussagekräftigen Umfang durchführen. Wenn es nicht um eine dienstrechtliche Beurteilung, sondern um Qualitätsentwicklung geht, könnten allerdings Lehrer(innen) z. B. durch Entlastungsstunden dafür honoriert werden, dass sie sich wechselseitig im Unterricht besuchen und beraten. Zusatzqualifikation für solche Beratungstätigkeiten und fachdidaktische Kompetenzen können in speziellen Fortbildungsmaßnahmen erworben werden.

Es mag sein, dass die auch von Seiten der Wirtschaft viel geäußerte Kritik an österreichischen Schulabsolvent(inn)en, es mangle ihnen an sozialer Kompetenz, auch als verkürzte oder zusammenfassende Metapher dafür verstanden werden kann, dass sie im Hinblick auf die im Lehrplan formulierten allgemeinen Bildungsziele – zu denen ja soziale Kompetenz gehört – in der Schule zu wenig gelernt haben.

4.3 Ursachen für Probleme mit der Input-Steuerung

Wenn die Input-Steuerung der Schule über Lehrpläne zu wenig gut funktioniert, stellt sich die Frage nach den Gründen dafür. Wer sorgt denn auf welche Weise dafür, dass die Lehrpläne eingehalten und umgesetzt werden? Hauptverantwortlich sind hier die Lehrer(innen). Unterstützt werden sie in ihren Bemühungen durch Schulbücher, die – ihrerseits durch die ministerielle Zulassung geprüft – dafür sorgen, dass der im Lehrplan befindliche Stoffkanon in einer der vorherrschenden Schultradition entsprechenden Form aufbereitet als Unterrichtsgrundlage vorliegt. Der Schulbuchmarkt wiederum sorgt dafür, dass trotz beständiger Kritik von allen Seiten die meisten Schulbücher sich so wie heute üblich präsentieren: Viele Aufgaben zum Rechnen

und Üben, kurze Erläuterungen zum Stoff und – weil das zu viele kostspielige Seiten füllen würde – nichts oder fast nichts zu dem, was Mathematikunterricht dazu beitragen kann, die allgemeinen Bildungsziele zu erfüllen. Jene Schulbücher, die mehr Erläuterungen, mehr Wissen über Mathematik, mehr Beweisen und Begründen, mehr Nachdenken über Mathematik enthalten, werden entweder gar nicht erst gedruckt oder verschwinden wegen mangelnder Akzeptanz bald wieder vom Markt. Die unsichtbare Hand des Marktes formt die Schulbücher nach ihren Regeln – das kann man den Schulbuchautor(inn)en nicht zum Vorwurf machen. Nach diesen Marktregeln kann von Schulbüchern sicher nicht erwartet werden, dass sie einen wesentlichen Beitrag zur besseren Inputsteuerung, zur besseren oder gar vollständigen Umsetzung der gesamten Lehrpläne leisten. Bevor nun gefordert wird, bessere Schulbücher direkt vom Ministerium erstellen und verteilen sowie ihren korrekten Einsatz in der Schule überprüfen zu lassen, sollten erst einmal die Schulbücher und den Unterricht in der UdSSR oder der DDR genauer analysiert werden – waren sie soviel besser? Und war die Inputsteuerung dort wirklich erfolgreich, oder nur auf dem geduldigen Papier, das die routinemäßigen Berichte zur exakten Plansollerefüllung im Bildungsbereich enthielt?

4.4 Weshalb sorgt die Schulaufsicht in Österreich nicht für eine vollständigere Umsetzung der Lehrpläne?

Es mag schon ein Indiz für die Situation der Schulaufsicht in Österreich sein, dass diese Frage nicht als erstes gestellt wird. Nach meinen Informationen ist die Schulaufsicht, also Bezirks- und Landesschulräte, das Ministerium, aber auch die Direktionen der Schulen selbst, mit administrativen Aspekten und Verpflichtungen sehr beschäftigt bis überlastet: Es gilt neben den üblichen Leitungsaufgaben (Personalmanagement) den Mangel im Bildungsbudget zu verwalten, Kürzungen und Sparmaßnahmen durchzusetzen, die vielen Fälle von Noteneinsparungen und schwerwiegenden Disziplinproblemen von Schüler(inne)n und die daraus notwendigen Konsequenzen zu bearbeiten. Für eine fachliche Aufsicht oder auch nur fachliche Beratung der Leh-

renden fehlt es an qualifiziertem Personal – und vielleicht auch am politischen Willen des Ministeriums. Das lässt sich daraus schließen, dass nicht einmal laut darüber nachgedacht wird, aus der administrativen Schulaufsicht auch eine Fachaufsicht zur Inputkontrolle zu machen. Stattdessen wird eine Outputkontrolle erschaffen und an eine neu geschaffene externe Stelle (BIFIE – siehe www.bifie.at) delegiert. Damit liegt das österreichische Ministerium im internationalen Trend – auch in anderen Ländern gibt es externe Einrichtungen, die für die Durchführung und Auswertung von Standards-Tests zuständig sind. Vielleicht ist es also nicht fehlender politischer Wille des Ministeriums, sondern eine unter Bezug auf internationale Erfahrungen getroffene Richtungsentscheidung, deren für und wider eigens zu erwägen ist.

4.5 Welches Verhältnis haben Lehrer(innen) zu Lehrplänen – und warum gerade dieses?

Wenn die Lehrer(innen) hauptverantwortlich für die mehr oder weniger gelungene Umsetzung oder Erfüllung des Lehrplans sind und kritisiert wird, dass die allgemeinen Lehrziele zuwenig erreicht werden, bleibt die Frage nach den Gründen dafür. Sind die allgemeinen Lehrziele einfach zu wenig bekannt? Werden in den Lehrplänen nur die Stoffeinteilungen gelesen bzw. nur indirekt, also vermittelt über Schulbücher zur Kenntnis genommen?

Versuchen wir einmal, die Situation aus der Perspektive der Lehrer(innen) zu sehen. Wer in der Zeit des großen Aufbruchs oder danach Lehrer(in) geworden ist, hat heute die Erfahrung von vielen Jahren Berufspraxis, die hauptsächlich durch eine Politik des Sparens im Bildungsbereich gekennzeichnet ist. Gerade die engagierteren Lehrer(innen) haben immer wieder miterlebt, wie (ihre) zusätzliche(n) Aktivitäten (etwa Förderunterricht oder Zusatzunterricht für bestimmte Gruppen von Schüler(inne)n) aus finanziellen Gründen gestrichen wurden oder die selbe Arbeit unter erschwerten Bedingungen (insbe-

sondere Änderungen der Eigenschaften der durchschnittlichen Schüler(innen) hin zum Negativen – s. u.) geleistet werden musste.

Nach den Landwirt(inn)en gelten in Österreich bei vielen Menschen die Lehrer(innen) als jene Berufsgruppe, die am meisten über ihre Situation jammert. Nun zeigen die finanziellen Erfolge der Landwirtschaftslobby, dass Jammern nicht nur psychologisch hilfreich und entlastend sein kann, aber schon durch die Wahl des Begriffs „jammern“ wird ein Urteil über die tatsächliche Situation gefällt. Das Urteil sieht ganz anders aus, wenn ich schreibe: Nach den Landwirt(inn)en gelten in Österreich die Lehrer(innen) als jene Berufsgruppe, die am häufigsten auf ihre immer schlechter werdende Situation hinweist.

Vieles deutet darauf hin, dass diese Situation tatsächlich schlechter geworden ist. Der wichtigste Punkt: Im Bildungsbereich wurde über viele Jahre rigoros gespart. All die anderen Punkte will ich hier nur exemplarisch skizzieren, indem ich an die „gute alte Zeit“ vor der Sparphase erinnere. In jener Zeit war der Lehrer bzw. die Lehrerin Mitglied einer in der Bevölkerung hoch angesehenen Berufsgruppe. Der Lehrberuf war ein erstrebenswerter, die Bezahlung relativ gut (viele Gehaltszulagen sind seither gestrichen worden) und auch nach dem offiziellen Ende des Lehrer(innen)mangels gab es z. B. über Überstunden viele Möglichkeiten, das Gehalt aufzubessern. Das positive Image zeigte sich im Privatleben, in dem Ärzt(inn)e(n), Apotheker(innen) und Lehrer(innen) zusammen mit dem Pfarrer und dem Bürgermeister bzw. der Bürgermeisterin die angesehenen Leute im Dorf oder Stadtteil waren. Es zeigte sich auch im Beruf, in der Schulklasse, in der die Autorität der Lehrperson größer und selbstverständlicher war. Es war eher und leichter möglich, sich auf den fachlichen Aspekt des Unterrichts zu konzentrieren. Wenn heute viel mehr Unterrichtszeit für soziale Prozesse und Erziehungsaufgaben verwendet werden muss, mag das eine unmittelbar einsehbare Ursache für Klagen über das sinkende fachliche Niveau sein. Unterrichtsgestaltung und Notengebung führten zu weniger Elterneinsprächen, die ja ihrerseits zu einer aus pädagogischer Sicht negativen Verrechtlichung und Bürokratisierung (detaillierte Dokumentationspflichten etc.) geführt haben. Aus juristischer Sicht

sind solche Dokumentationen natürlich wichtig, damit im Streitfall ein objektives Urteil gefällt werden kann. In der guten alten Zeit gab es auch noch mehr „heile“ Familien mit wohl erzogenen Kindern oder zumindest Kindern, um die sich die Verantwortlichen gekümmert haben. Eine Vielzahl von Studien über Familien und Jugendliche zeigt hier eine stete Verschlechterung der Situation, zu der auf der materiellen Ebene ökonomischer Druck auf Familien im Zeichen von Globalisierung wesentlich beiträgt. Wenn von Arbeitskräfte Flexibilität gefordert wird, also z. B. längere Fahrtzeiten zum Arbeitsplatz, wechselnde Einsatzorte auch im Ausland oder die Bereitschaft, sich in der Freizeit weiterzubilden, bleibt weniger Zeit und Energie für die Kindererziehung. Auch immer neue Medien und elektronische Unterhaltungsangebote führen nicht zu mehr und besserer Kindererziehung. Nicht wenige Eltern halten dem Druck nicht Stand, suchen Zuflucht bei Drogen wie Alkohol oder werden krank bzw. arbeitslos. Auch das führt ebenso wie die steigende Scheidungsquote sicher nicht zu besserer unterrichtbaren Schüler(inne)n. (Zur Situation der Jugend in Österreich siehe etwa [2].)

Eine andere Folge der Globalisierung ist die Zuwanderung. Viele Menschen wollen nach Österreich kommen. Es kommen aber nicht nur Arbeitskräfte, sondern Familien mit schulpflichtigen Kindern, die eine andere Muttersprache und andere kulturelle Gewohnheiten und Selbstverständlichkeiten in den Unterricht mitbringen.

Auf der ideellen Ebene möchte ich nur einen Punkt andeuten, der den Lehrer(inne)n das Unterrichten nicht einfacher macht, nämlich die gesellschaftliche Pädagogisierung von Problemen, die dann die Schule für die Gesellschaft lösen soll. Wenn Müll auf der Straße liegt, wird gefordert, dass die Schule die Kinder zu mehr Sauberkeit erzieht. Wenn Kinder auf dem Schulweg verletzt werden oder gar sterben, wird bessere Verkehrserziehung gefordert. Wenn Energie knapp und teuer wird, soll in der Schule ein sparsamer Umgang mit Energie und anderen Ressourcen gelernt werden etc. Schon diese wenigen Andeutungen zeigen den Trend. Die meisten der genannten und z. T. aus wirtschaftlichen Gründen pädagogisierten Probleme sind pädagogisch nicht lösbar, sie bedürfen einer großen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen

Anstrengung, zu der Schule in Form von Erziehung nur ganz wenig beitragen kann. Dennoch bleibt im Bewusstsein vieler Lehrer(innen) ein Defizit ihrer Arbeit, das entsteht aus der Differenz von berechtigt und sinnvoll klingenden Forderungen einerseits und im Unterricht Erreichtem andererseits.

Die kurze Skizze zur Situation von Lehrer(inne)n abschließend seien noch zwei Stichworte erwähnt, die für Probleme stehen. „Schulkonkurrenz“ übt viel Druck seitens der Schulleitung auf Lehrer(innen) in Richtung auf hohe Erfolgsquoten, wenig Sitzbleibende und möglichst keinen Ärger mit Eltern aus. Lehrer(innen) berichten, dass sie sich vor der Gesamtkonferenz rechtfertigen müssen, wenn sie eine negative Note vergeben. Schüler(innen) merken schnell, dass ihnen auch ohne große Anstrengung eine Note „genügend“ sicher ist. Zweites Stichwort ist die Lehrer(innen)ausbildung, zu der ich hier nur eine These anfüge: Solange nicht alle Lehrer(innen) auf gleich hohem Niveau an einer Universität ausgebildet werden, kann auch ein einheitlicher Standard für alle Absolvent(inn)en der Sekundarstufe I nicht wirklich erreicht werden.

Wen wundert es, das bei vielen Lehrer(inne)n in dieser Situation generell die Freude am Beruf geringer wird und die Einsatzbereitschaft nachlässt? In einer sehr breit angelegten, verschiedene Berufsgruppen vergleichenden Studie der Universität Potsdam wurde empirisch nachgewiesen, dass sie keinesfalls einen leichten Job haben: „Lehrerinnen und Lehrer sind keineswegs beneidenswerte Halbtagsjobber! Vielmehr üben sie einen der anstrengendsten Berufe aus. Das betrifft speziell die psychischen Belastungen, die dieser Beruf mit sich bringt. Hier ist offensichtlich eine kritische Grenze erreicht.“ ([3]). Dementsprechend hoch ist die Anzahl der psychosomatisch erkrankten Lehrer(innen) und der krankheitsbedingten Frühpensionen.

Auch wenn ich die Betrachtungsebene wechsele und nicht mehr von den Lehrer(inne)n aus analysiere, sondern gesellschaftliche Strukturen und ihre Funktion im Erziehungsbereich mit Hilfe der funktional- strukturellen Systemtheorie (Luhmann) betrachte (vgl. Maaß 1992), finde ich eher Gründe für das Beibehalten des Status Quo als für Veränderungs-

chancen. Systemisch hat es die Schule ebenso am einfachsten wie einzelne Lehrer(innen), wenn sie Konflikte meidet – auch, wenn das auf Kosten der vermittelten Qualität geht. Wenn Kinder heute tatsächlich weniger fürs Leben, für Beruf und Studium lernen als früher, in der guten alten Zeit, dann kann das viele Ursachen haben und muss nicht an der einzelnen Schule oder an den Schulen liegen. Wenn es überhaupt stimmt, mag das sinkende Niveau langfristig ein Problem für die Schule(n) werden. Wenn hingegen heute Konflikte mit Schüler(inne)n oder Eltern auftreten, die nicht gut gelöst werden können, hat die Schule heute einen schlechten Ruf und vielleicht schon morgen weniger Schüler(innen) – und muss deshalb vielleicht schon bald ganz geschlossen werden. Das drückt unmittelbar! Für den Mathematikunterricht hat das die bekannte Folge, dass offener Unterricht gemieden wird, mit fleißigem Üben bestehbare Schularbeiten gestellt werden, in denen vorher bekannte Aufgabentypen auf vorher geübte Weise abgefragt werden etc. Das ist aus didaktischer Sicht kein optimaler Unterricht, aber aus Sicht der Schule und der Mathematiklehrer(innen) gelungene Konfliktvermeidung.

Aus dieser etwas geschützten Lage aufgetrieben wird die Schule durch die internationalen Vergleichstests, die eben nicht testen, ob alles gut im Sinne von konfliktfrei läuft, sondern wie der Output (jener kleine Teil, der von diesen Tests mehr oder weniger gut gemessen werden kann) im internationalen Vergleich aussieht. Diese Störung von außen hat auch gute Seiten: Aus Sicht der Fachqualifikation ist es sehr erfreulich, dass sie überhaupt wieder wichtiges Thema wird.

4.6 Fazit

Das bisherige System der Inputsteuerung, das im Wesentlichen auf die eigenverantwortliche Umsetzung des Lehrplans durch die Lehrkräfte vertraute, hat zur heutigen Situation geführt. Nach meiner Einschätzung wäre es einen Versuch wert, die bisherige Inputsteuerung durch wesentlich mehr Unterstützung für die Lehrer(innen) und durch Schutz vor Außendruck durch gesellschaftliche Lobbys etc. zu verbessern –

unabhängig davon, ob zusätzlich eine Steuerung über Outputkontrollen angestrebt wird.

5 Chancen und Risiken einer Output-Kontrolle

Ein so entscheidender Wandel wie der Versuch der Etablierung einer Steuerung des Bildungssystems durch (zusätzliche) Output-Kontrolle lässt sich nicht schnell und einfach realisieren. Zudem sind sehr viele unterschiedliche und sogar in ihren Effekten widersprüchliche Realisierungsmöglichkeiten denkbar. Solange „nur“ über Testaufgaben nachgedacht wird, können diese in sehr unterschiedlichen Systemen der Output-Kontrolle eingesetzt werden. Die Besonderheiten der österreichischen (Bildungs-)Politik haben auch zur Folge, dass nicht „einfach“ ein System gewünscht und realisiert wird, sondern unterschiedliche Kräfte auf unterschiedliche Ziele hinsteuern. Prognosen über die bildungspolitische Umsetzung der Grundidee „Standards“ sind schwer zu treffen. Nach der nächsten Wahl und Regierungsbildung können Standards mit anderen politischen Zielen verbunden und anders gehandhabt werden. Das ist eine Hauptsorge vieler Lehrer(innen): Auch wenn die derzeitige Intention der derzeitigen Regierung Standards als Mittel zur Qualitätsentwicklung gemeinsam mit den Lehrer(inne)n sieht, kann die nächste Regierung das selbe Instrument mit wenig Änderung zu anderen Zwecken einsetzen.

Obwohl die Einführung einer zentralen Matura in Österreich eigentlich nicht Thema dieses Sonderheftes ist, scheint mir hier ein Querverweis angebracht. Einerseits zeigt die Absicht der derzeitigen Regierung, im Laufe dieses Jahrzehnts eine verbindliche zentrale schriftliche Maturaprüfung einzuführen, dass Output-Kontrolle hierzulande auch anders geht. Die Teilnahme soll ja im Unterschied zu den eher freiwilligen Selbsttests oder eher unverbindlich (weil ohne institutionell unmittelbar damit verbundene Konsequenz) durchgeführten Standards-Tests durchaus verpflichtend und konsequenzenreich sein: Die Noten der betroffenen schriftlichen Prüfungen werden gültige Noten für alle betroffenen Maturant(inn)en sein und selbstverständlich Einfluss auf das

Image der Schule und der Lehrer(innen) haben. Derzeit habe ich den Eindruck, dass die zentrale Matura die Standards M12 ersetzen soll. Allerdings ist ein großes Problem der derzeitigen Planung, dass sie nur für AHS, nicht aber für BHS und Berufsreifeprüfung eingesetzt werden soll. Wenn es dabei bleibt, sichert sie keinesfalls das, was sie eigentlich bekräftigen soll, nämlich dass alle Menschen mit einem Maturazeugnis eine bestimmte Qualifikation haben, eine – möglichst – breite und gesicherte Basis von Kompetenzen und Kenntnissen, auf die sich jede Institution verlassen kann, die dieses Zeugnis vorgelegt bekommt.

In diesem Zusammenhang sei noch einen weiteren gravierenden Mangel von Standards und Zentralmatura hingewiesen: Beide befassen sich nur mit einigen wenigen Fächern, jenen Unterrichtsgegenständen wie etwa Mathematik, Deutsch oder Englisch, in denen schriftliche Leistungsüberprüfungen selbstverständlich und üblich sind. Wer hingegen wünscht, dass kulturelle und allgemeine Bildung auch einen gewissen gemeinsamen Stand erreichen sollen und dies überprüft und bescheinigt sehen möchte, sieht sich enttäuscht. Für Unterrichtsgegenstände wie Bildnerische Erziehung, Musik, Sport, Geographie, Geschichte etc. sind solche Überprüfungen nicht vorgesehen. Woran liegt das?

Eine Vermutung liegt nahe: Es gibt keine preiswerten Tests. Zeichenunterricht soll auch nicht auf Multiple-Choice-Aufgaben zugespitzt werden, in denen die Namen von Epochen oder altgriechischen Säulentypen abgefragt werden, Geschichte nicht auf Jahreszahlen und Musik nicht auf die Geburtsdaten berühmter Komponist(inn)en!

...und selbstverständlich soll auch Mathematik nicht auf die Anwendung abtestbarer Algorithmen reduziert werden. Ein mögliches Missverständnis dieser Art besteht ja im Bezug auf Standards, wenn ihr Erreichen mit dem überdurchschnittlichen Testerfolg in einem einstündigen Test gleichgesetzt wird.

Ich will mich im Folgenden auf wenige prinzipiell wichtige Chancen und Risiken von Standards konzentrieren, indem ich mögliche Tendenzen in zwei Varianten zuspitze. Diese beiden bewusst an den extremen Enden der Skala angesiedelten Realisierungsmöglichkeiten

werden sicher so nicht kommen, zeigen aber für die Zwecke dieses Beitrages aus meiner Sicht gut das Spektrum der Möglichkeiten auf.

5.1 Pfad 1: Selbstkontrolle mit Unterstützung für Verbesserungen

In der Skizze dieses Pfades stütze ich mich auf die dazu erlassene Verordnung und die Erläuterungen des BIFIE, die etwa Mag. Josef Lucyshyn vom Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation u. Entwicklung des Bildungswesens in einem Vortrag im Mai 2008 in der Kammer für Arbeiter und Angestellte in Linz präsentiert hat [4]. Was ist das Ziel? „Standards stellen ein wichtiges Instrument der Qualitätssicherung im Bildungsbereich dar.“ Es geht also nicht um eine (dienstrechtliche) Beurteilung einzelner Lehrer(innen), sondern darum, die Qualität des Bildungsbereichs insgesamt zu verbessern. Welche Qualität soll erreicht werden? Die Qualität wird über Kompetenzen definiert: „Standards legen die fachlichen, personalen, sozialen und methodischen Kompetenzen fest, die Schülerinnen und Schüler bis zum Ende einer bestimmten Schulstufe in einzelnen Pflichtgegenständen vorweisen können sollen. Dabei handelt es sich um Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen, die für die weitere schulische und berufliche Bildung von zentraler Bedeutung sind.“

Wie wird überprüft, ob die gewünschten Standards erreicht werden? „Die Kompetenzen sind mittels Aufgaben zu überprüfen, die sich aus der Kompetenzbeschreibung der Standards ableiten lassen. Als Messverfahren kommen in Betracht:

- Tests (schriftliche Aufgabenlösung)
- Befragung (mündliche Aufgabenlösung)
- Überprüfung der sozialen bzw. personalen Problemlösungskompetenz durch Verhaltensbeobachtung.

Diese verschiedenen Methoden sollen eine passende und zuverlässige Überprüfung in sämtlichen Kompetenzbereichen (fachlich, personal, sozial und methodisch) ermöglichen.“

Was geschieht mit den Ergebnissen der Überprüfung? „Von besonderer Bedeutung ist es zu erwähnen, dass die Ergebnisse der Standardüberprüfung

strikt vom Lehrplan und von der Leistungsbeurteilung der Schülerinnen und Schüler zu trennen sind.“

„Nach einer Standardüberprüfung werden die Klassen- bzw. Schulwerte der Schulleitung, den Lehrkräften sowie der Schulaufsicht in anonymisierter Form zur Verfügung zu gestellt. Die Erreichung von Standards setzt eine output-orientierte Unterrichtsgestaltung, die Beobachtung und gezielte Förderung der Schülerinnen und Schüler voraus. Die Lerninhalte sind in der Art bei den Schülerinnen und Schülern zu festigen, dass sie diese nachhaltig abrufen können. Die Ausrichtung des Unterrichts an konkreten Zielen steht im Vordergrund. Erlangt eine Schule unzufriedenstellende Ergebnisse einer Überprüfung mittels Standards, hat sie ihre Unterrichtsarbeit zu verbessern. Standards unterstützen den Aufbau einer Selbstevaluierungskultur an den Schulen und helfen, den Qualitätszirkel (Messung – Rückmeldung – Aufarbeitung der Ergebnisse – Umsetzung von Maßnahmen – neuerliche Messung) in Bewegung zu bringen.“

Zentrales Ziel ist demnach der Aufbau einer Selbstevaluierungskultur an den Schulen – über zentral vorgegebene Ziele und die Möglichkeit, den Grad ihrer Erreichung mit anderen Schulen zu vergleichen, um daraus Konsequenzen zu ziehen. „Mit Hilfe von Standards wird der Ist-Stand der Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler erhoben. Alle regional aggregierten Ergebnisse werden auch national dargestellt und empirisch ausgewertet. Solche Ergebnisse erlauben Aussagen über die Leistung des Schulsystems bzw. des Unterrichts und dienen als Grundlage für Steuerungsmaßnahmen im Bildungswesen. Etwaige Konsequenzen können Änderungen in den Lehrplänen und in der Lehreraus- und weiterbildung, Unterstützungsarbeit zur Entwicklung von geeigneten Tools zur Selbstevaluierung, Professionalisierungsmaßnahmen im Bereich der Schulinspektion usw. sein.“

Da wo sich – aufgrund von Tests und darüber hinausgehenden Analysen – Mängel zeigen, müssen Schulen und Lehrer(innen) materiell und ideell unterstützt werden! Eine noch offene Frage ist: wie könnte ein Unterstützungssystem für Schulen und Lehrer(innen) aussehen?

5.2 Pfad 2: Rigorose Kontrolle mit Sanktionen

In dieser Variante werden systematisch alle Lehrer(innen) von einer Agentur im Auftrag des Staates getestet, indem ihre Schüler(innen) getestet werden. Aufgrund des Abschneidens beim Test werden Sanktionen gegen schlechte Lehrer(innen) – also solche, deren Schüler(innen) schlecht abschneiden – angedroht und gesetzt. Positives Abschneiden kann umgekehrt zu offiziellem Lob, einem guten Rankingplatz oder auch zu einer finanziellen Prämie führen. Im Hintergrund einer solchen Variante steht ein bisweilen im Umfeld der pädagogischen Beratung des Bildungsministeriums zu hörendes Bild von Lehrer(inne)n, die angeblich faul und dumm sind und zu Mehrarbeit gezwungen werden müssen. Dementsprechend „begeistert“ sind Lehrer(innen) von einer solchen Variante. Übrigens wird sie durch eine angekündigte „Zentralmatura“ verschärft, weil sich hier individuelle Beurteilung mit Schulbeurteilung mischt.

Literatur

Hopmann, S. T., Brinek, G. & Retzl, M. (Hrsg./eds.) (2008): *PISA zufolge PISA – PISA According to PISA. Hält PISA, was es verspricht? – Does PISA Keep What It Promises?* Wien – Zürich: LIT VERLAG.

Jahnke, T. & Meyerhöfer, W. (Hrsg.) (2007): *Pisa & Co. Kritik eines Programms*. Hildesheim, Berlin: Verlag Franzbecker (2. erweiterte Auflage).

Maaß, J. (1992): *Schule und Gesellschaft - Rahmenbedingungen für Projektunterricht im Schulalltag*. In: Erziehung und Unterricht, Heft 1, Jahrgang 1992, S. 18-24.

[1] http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11668/lp_ahs_neu_allg.pdf (04/09)

[2] <http://www.oeij.at/> (04/09)

<http://www.bmgfj.gv.at/cms/site/standard.html?channel=CH0605&doc=CMS1137418349899> (04/09)

[3] <http://vbe.de/lehrerstudie-ueberblick.html> (04/09)

[4] <http://www.arbeiterkammer.com/www-387-IP-40748.html> (04/09)