

Der diffizile Zusammenhang zwischen der Qualität von Schülerleistungen und der Qualität von Schulen und die unbeabsichtigten Vermischungen.

Kritische Anfragen an das Konzept der Bildungsstandards aus der Perspektive der aktuellen Debatte um Leistungsbewertung

von

Annegret Reese-Schnitker

Abstract

Die meist unbeabsichtigte Vermischung der Diskussion um Bildungsstandards mit Konzepten der Leistungsbewertung im Religionsunterricht wird hier kritisch beleuchtet. Es macht einen wesentlichen Unterschied, ob es – wie bei den Bildungsstandards – um die Evaluation von Schulen geht, ob die Benotung von Schülerleistungen der Selektion dient, ob die individuelle Leistung der Schüler/innen im Zentrum diagnostischer Aufmerksamkeit steht oder ob es um ein Feedback zu dem Unterricht der Lehrperson geht. Leistungsbewertung im Religionsunterricht an der öffentlichen Schule unterliegt disparaten Erwartungen, die Auswirkungen auch auf die Praxis der Bildungsstandards haben. In abschließenden Thesen wird die begrenzte Wirkkraft der Orientierung an Bildungsstandards aufgezeigt und weitere notwendige schulische Reformansätze angemahnt.

Bildungsstandards wollen die Leistung von Schulen und nicht die Leistungen von einzelnen Schüler/innen messen. Sie überprüfen allerdings zunächst die Leistungen von Schüler/innen, um daran die Leistung der Schule erkennen zu können.¹ Somit ist die Diskussion um Bildungsstandards mit der Diskussion um Leistungsbewertung verknüpft. Die Leistungsbewertung im Religionsunterricht beobachtet, misst und bewertet zuallererst die Leistungsfähigkeit einzelner Schüler/innen. Darüber hinaus können diese Ergebnisse auch Aufschlüsse über die Leistung der jeweiligen Lehrperson und ihres Unterrichtsstils geben. Offensichtlich gibt es einen kleinen, aber bedeutungsvollen Unterschied, was bei der Messung von Leistungen im Fokus des Interesses steht, obwohl es jeweils um das Gleiche, die von Schüler/innen im Unterricht zu erbringenden Leistungen, geht.

Die Differenz besteht vor allem in den unterschiedlichen Intentionen von schulischer Evaluation und Leistungsbewertung und den jeweiligen Folgen. Evaluationsmaßnahmen dienen maßgeblich der Optimierung von Schule und Unterricht, gelegentlich und nur unter besonderen Bedingungen können sie Hilfestellung auch der Individualdiagnostik geben. Schulische Leistungsbeurteilung ist davon zu trennen. Sie erfüllt verschiedene, teilweise auch disparate Funktionen.² Im Zentrum der Leistungsbewertung steht das individuelle Lernfeedback, das besonders in Leistungsdiagnose und Leistungsberatung Auskünfte über die individuellen Lernfortschritte, Lernschwierig-

¹ Gemessen (bei PISA) werden Leistungen von Schüler/innen, geurteilt wird über die Leistung von Schule (soziale Integrationsleistung von Schule). Hierin sieht Brügelmann eine grundsätzliche Ursache für Missverständnisse. BRÜGELMANN 2003, 122.

² Einschlägige pädagogische Literatur zu Leistungsbewertung unterscheidet zwischen gesellschaftlichen Funktionen (Qualifikations-, Selektions-, Legitimations-, Informations- und Sozialisierungsfunktion) und pädagogischen Funktionen (Qualifikations-, Bericht-, Motivations- und Förderfunktion, Lern diagnose und Lernberatung), die sich teilweise diametral widersprechen können. Vgl. PARADIES / WES-TER / GREVIN 2005, 24-30.

keiten und Lernperspektiven geben will.³ Hier steht die Optimierung der Leistung des Einzelnen im Vordergrund. Schulische Leistungsbewertung hat auch die Selektions- und Allokationsfunktion der Schule zu erfüllen und will mittels Leistungstests eine Rangfolge der Schüler/innen erfassen, die als Zulassungsvoraussetzung beruflicher Chancen fungiert. Hierbei ist vor allem die Transparenz über die Leistungserwartung, die Exaktheit des Messinstruments und die Genauigkeit der Messung der Leistungstests von Bedeutung. Außerdem soll die Leistungsbewertung als Feedback für die Lehrperson dienen und Aufschlüsse über die Qualität des zuvor gegebenen Unterrichts geben. Hier stehen also eine Evaluation des eigenen Unterrichts und daran anknüpfende Optimierung der Unterrichtsgestaltung im Vordergrund.

Zu unterscheiden sind somit vier verschiedene Funktionen: (1) die *Evaluation von Schulen* anhand von Schülerleistungen, (2) die *Selektion und Allokation* von Schüler/innen aufgrund ihrer Leistung, (3) die *individuelle Förderung* von Schüler/innen durch Leistungsdiagnose und Leistungsrückmeldung und (4) die *Evaluation des eigenen Unterrichts der Lehrperson* durch die Analyse der Schülerleistungen.

Es ist hier noch einmal hervorzuheben: Alle Funktionen beziehen sich in erster Linie auf die Basisgröße der Schülerleistungen. Es ist meiner Ansicht nach wichtig, diese Funktionen zunächst auseinanderzuhalten, auch wenn sie teilweise durch ähnliche Instrumente und manchmal sogar gleichzeitig zur Geltung kommen. Doch genau hierin liegt die Ursache der Vermischung der Diskussion von Schulevaluation und Leistungsbewertung. Meiner Ansicht nach ist es ein heuristischer Gewinn, die wesentlichen Unterschiede dieser Funktionen herauszustellen und gleichzeitig die subtilen Zusammenhänge, gegenseitigen Einflussfaktoren und unüberwindbaren Ambivalenzen zu benennen, die unbeabsichtigt sowohl unvorteilhafte und hindernde als auch fruchtbare Wechselbeziehungen und Wege aufzeigen können. Ich möchte im Folgenden dezidiert den jeweiligen Zusammenhang zwischen der Intention des jeweiligen Instruments und des Zugriffs auf die Leistungen der Schüler/innen analysieren.

1. Wie hängen Bildungsstandards als Schulevaluation mit den Leistungen von Schüler/innen zusammen?

Es ist aufschlussreich, zunächst zu untersuchen, wie der Leistungsbegriff in der Diskussion um Bildungsstandards verwendet wird. Bildungsstandards fungieren als Kriterien der Leistungsmessung, indem eine Präzisierung des Outcomes in Form von Kompetenzmodellen und Kompetenzstufen und in abprüfaren Aufgabenstellungen erfolgt. Sie können als „Leistungsdispositionen in bestimmten Fächern“⁴ verstanden werden. Bildungsstandards wollen aber die Leistungen von Schulen messen und greifen damit auf ein neues Leistungsverständnis zurück, das den Schulerfolg vom Erreichen bestimmter Standards abhängig macht und Leistungsmessung als Bewertungsinstrument von Schul- und Unterrichtsqualität einführt.⁵ Die Kirchlichen Richtlinien zu Bildungsstandards (2004) bezeichnen daher die Bildungsstandards auch als ‚Leistungsstandards‘.⁶ Bildungsstandards beschreiben realistisch erreichbare Leis-

³ Diesen Zusammenhang und die notwendige Unterscheidung betonen auch die Kirchlichen Richtlinien zu Bildungsstandards: „Evaluationsmaßnahmen dienen der Verbesserung von Schule und Unterricht, gelegentlich der Individualdiagnostik. Davon zu unterscheiden ist die individuelle Leistungsbeurteilung, die auch Lernfortschritte, Lernbereitschaften und Lernperspektiven des Einzelnen berücksichtigt.“ KIRCHLICHE RICHTLINIEN ZU BILDUNGSSTANDARDS 2004, 31.

⁴ KLIEME 2003.

⁵ Vgl. bei KULD 2008, 95.

⁶ KIRCHLICHE RICHTLINIEN 2004, 6. Daher kritisiert Brügelmann, dass es sich bei den Standards nicht um Bildungsstandards, sondern um Leistungsstandards handele. „So sollten sie auch benannt wer-

tungsziele für alle Schüler/innen, Leistungen, die jeder Unterricht, jede Schule erbringen sollte. Beispielaufgaben niedriger Schwierigkeit zeigen der Lehrperson, welchen Leistungsstand möglichst alle Schüler/innen in einer bestimmten Klassenstufe erreichen sollten. Bildungsstandards setzen damit einen Maßstab für die Qualität von Unterricht und sind nicht ein Gradmesser für den Leistungsstand des einzelnen Schülers. Das ist neu! Die Perspektive hat sich verschoben!⁷ Genau hierin sieht auch Tenorth das Innovationspotential der Bildungsstandards: „Die Ursachen für Erfolg und Misserfolg werden nicht mehr den Lernenden zugeschrieben, sondern der Anstrengung und der Arbeit der Institution.“⁸ Der Leistungsbegriff wird in der Diskussion um Bildungsstandards, wenn diese in konsequenter Weise nach dem Klieme-Gutachten in Form von Mindeststandards verwendet werden, auf die Leistung von Schule bezogen.

Ein weiterer Gedanke ist wichtig: Bildungsstandards setzen für alle Schulen verbindliche Lernergebnisse⁹ fest, die einheitlich erfasst, überprüft und bewertet werden können.¹⁰ Wiederkehrend wird daher als eine zentrale Intention des Konzepts der Bildungsstandards ein neuer bildungspolitischer Realismus hervorgehoben: Bildungsstandards wollen durch die knappe und verständliche Formulierung von Anforderungskompetenzen und durch eine Orientierung an dem tatsächlichen Lernertrag schulisches Lernen transparenter und realistischer darstellen und damit Lernerfolge realisierbarer machen. Es soll realistisch herausgestellt werden, was in bundesdeutschen Schulen tatsächlich gelernt werden kann und – genau hier sitzt meiner Ansicht nach der wunde Punkt, das Desiderat der Reform – daran anschließend soll dieser ausgewiesene Lernerfolg tatsächlich optimiert werden, so dass das vorher festgeschriebene Lernergebnis von allen Schüler/innen erreicht werden kann. Die Verbesserung der Qualität von Schule ist die Hauptintention des Bildungsstandardkonzeptes.

Dabei wird Qualität von Schulen durch den Ertrag der Schulen gemessen, der im nachgewiesenen messbaren Lernerfolg von Schüler/innen gesehen wird. Diese einlinige Operationalisierung ist in zweifacher Hinsicht kritisch zu hinterfragen, denn: Weder ist die Qualität der Schule nur am Erfolg der Schule, noch der Lernerfolg der Schüler/innen ausschließlich am messbaren Lernprodukt zu bestimmen. Das messbare Leistungsprodukt der Schüler/innen ist nur ein Faktor unter anderen, der die Qualität von Schulen beeinflusst. Vielfältige Ansatzpunkte für die Verbesserung des schulischen Bildungswesens können ausgewiesen werden: die Schulstrukturen, die Unterrichtsprozesse, die Lehrerbildung u.v.m.¹¹ Das Konzept der Bildungsstandards konzentriert sich derzeit lediglich darauf, verbindliche Lernziele festzusetzen und zu überprüfen.¹² In ihren Konkretionen, den ausdifferenzierten Kompetenzaspekten, geht es um die Leistung von Schüler/innen und nicht etwa um die Leistungen von Lehrern in bspw. dafür ausgewiesenen, beobachtbaren und bewertbaren Lehrerkompetenzen oder um die Leistung von Unterricht in bspw. dafür herausgestellten

den, auf diesen Anspruch sollte ihre Nutzung begrenzt werden.“ STELLUNGNAHME DES GRUNDSCHULVERBANDES 2004, 2.

⁷ Vgl. KULD 2008, 96.

⁸ TENORTH 2005, 47.

⁹ Sajak nennt Bildungsstandards auch Lernstandards: vgl. SAJAK 2008, 440.

¹⁰ KLIEME u.a. 2003, 4.

¹¹ „Die Verbesserung von Religionsunterricht hänge nicht von einer Neudefinition seiner Ziele ab, sondern von der Qualität der gewählten unterrichtlichen Verfahren, der didaktischen Präsenz der Lehrenden und dem Maß der Schüler- bzw. Subjektorientierung; genau dazu trügen Bildungsstandard erklärtermaßen nichts bei (mangelnde Prozessorientierung).“ SCHRÖDER 2006, 91.

¹² Vgl. hierzu: NIPKOW 2005, 111f.

Voraussetzungen und Merkmalen von gutem Unterricht.¹³ Hier wird die Eindimensionalität des Reformprozesses durch Bildungsstandards deutlich, der sich eben nur auf die Messung und Steuerung der erreichten Lernkompetenzen beschränkt und Reformen der Schulstruktur und der Unterrichtsprozesse¹⁴ ausblendet.¹⁵

Ein offensichtliches Defizit der Bildungsstandards ist es daher meiner Ansicht nach, dass die schulischen Rahmenbedingungen weitgehend unberücksichtigt bleiben. Zwergel hat die Unterscheidung zwischen ‚opportunity-to-learn standards‘, d.h. Standards, die die Möglichkeiten des Lernens überhaupt erst schaffen, und ‚content standards‘, den Bildungsstandards, eingefordert. Für ihn ist es sehr fraglich, Bildungsstandards zu messen und einzelne Schulen zu vergleichen, ohne die sehr unterschiedlich vorhandene Ressourcen-Ausstattung der Schulen in den Blick zu nehmen, nämlich die Klassengröße, das vorhandene Unterrichtsmaterial, Betreuungs- und Integrationsressourcen, die qualifiziert aus- und fortgebildeten sowie berufszufriedenen Lehrkräfte, die Teamfähigkeit des Kollegiums, die Kompetenz der Schulleiter, die Qualität der Schulprogramme u.a.¹⁶ Das Konzept der Bildungsstandards sollte den pädagogischen Gesamtzusammenhang wahren und die schulischen Rahmenbedingungen sichern und berücksichtigen. Es ist meiner Ansicht nach eine dringliche Aufgabe, neben den Bildungsstandards auch Standards für die Qualität von Bildungsprozessen zu beschreiben und festzulegen.¹⁷

Es ist festzuhalten, dass die so gemessenen Leistungen, sowohl der Schulen als auch der Schüler/innen, nur eine begrenzte Aussagekraft über die Qualität von Schule und Unterricht haben können.

2. Wie hängen Bildungsstandards mit Leistungstests zur Erfüllung der Selektions- und Allokationsfunktion von Schule zusammen?

Wie aber ist nun der Zusammenhang von Bildungsstandards und schulischer Leistungsbewertung zu sehen, wenn vorwiegend die Benotung in ihrer selektiven Funktion im Zentrum des Interesses steht? Bildungsstandards – so wird immer wieder betont, was misstrauisch stimmen kann – sind nicht mit Regeln für Benotungen oder Prüfungen zu verwechseln. Sie sollten auf keinen Fall, so das Klieme-Gutachten, „den individuellen Leistungs- und Selektionsdruck auf Schülerinnen und Schüler“ verstärken.¹⁸ Hier wird ausdrücklich unterstrichen, dass Evaluationsmaßnahmen keine Selektionshandlungen in Form von Prüfungen ersetzen und damit keinen Prüfungsdruck ausüben oder Schüler/innen durch Misserfolge demotivieren sollen. Es geht darum, die Funktion der Evaluation von Schulen durch Bildungsstandards, die in erster Linie Förderbedarf aufdecken will, und die Steuerungsfunktion durch Schulaufsicht und Notengebung durch die Bewertung und Auslese von Schüler/innen nicht zu vermischen. „Standards haben eine orientierende Funktion. Eine Verknüpfung der Ergebnisse mit Sanktionen für Schulen, einzelner LehrerInnen oder gar SchülerInnen ist nach allen Erfahrungen und empirischen Studien in anderen Ländern kontrapro-

¹³ Unterricht ist aber auch von der Lehrerpersönlichkeit, von dem versteckten Lehrplan und dem schulischen Kontext abhängig. SCHAMBECK 2005, 41.

¹⁴ Zwergel kritisiert vor allem das „vernachlässigte ‚Dazwischen‘“ der Unterrichtsreformansätze, die Kriterien für qualitätsvolle Unterrichtsprozesse zwischen dem Input und Output. ZWERGEL 2008, 447.

¹⁵ Benner betont ebenfalls die Notwendigkeit von Reformen innerhalb didaktischer Konzepte neben der Einführung von Bildungsstandards und plädiert daher dafür, dass es dringend geboten sei, „didaktischen Konzepten und Fragestellungen wieder eine aus den legitimen Output-Messungen nicht abzuleitende eigene Dignität zuzuerkennen.“ BENNER 2007, 130.

¹⁶ ZWERGEL 2005, 207.

¹⁷ Ähnliche Forderung stellt: STELLUNGNAHME DES GRUNDSCHULVERBANDES 2004, 2.

¹⁸ Vgl. KLIEME 2003, 39.

duktiv“.¹⁹ Daher dürfen die Ergebnisse in standardbezogenen Tests bspw. nicht als Auswahlkriterium für den Übergang in die dreigliedrige Sekundarstufe genutzt werden. Die Gefahr eines diesbezüglichen Missbrauchs besteht.

Ritter formuliert daher den nachhaltigen Verdacht, dass Schüler/innen anhand von Standards überprüft werden, entgegen aller Beteuerung.²⁰ Genau darin sieht auch Bucher die Gefahr, dass durch die Standardisierung Schüler/innen gleichgeschaltet werden.²¹ Ebenso hat Obst auf die bildungspolitischen Auswirkungen hingewiesen, dass sich jetzt schon in der Praxis die Vergleichsarbeiten und Abschlussprüfungen nachhaltig verändert haben. „Der Unterricht konzentrierte sich auf das „teaching to the test“²² und so gebe die Praxis der Befürchtung Recht, dass Kompetenzüberprüfung mit Leistungsmessung im Sinne der Zifferbewertung gleichgesetzt wird.²³ Offensichtlich werden Bildungsstandards immer wieder – trotz Warnungen – mit der Bewertung von individuellen Schüler/innen zusammengebracht.

Die Vermischung von Leistungsbenotung und Bildungsstandards findet sich besonders dann, wenn Bildungsstandards als Regelstandards Verwendung finden.

Diese Vermischung zeigt sich bspw. bei Bucher, der die Debatte der Bildungsstandards mit der Diskussion um Notengebung verknüpft. So verweist er auf ein zentrales Ergebnis seiner Studie ‚Religionsunterricht: Besser als sein Ruf?‘, dass in Religion überwiegend positive Noten vergeben werden und 79% der Schüler/innen eine 1 erhalten.²⁴ Eine solche ‚Leistungsbeurteilung‘ sei, so Bucher, im Kontext der Bildungsstandarddebatte, dem Ansehen des Religionsunterrichts wenig förderlich. Daher können Bildungsstandards das Ansehen des Religionsunterrichts im Fächerkanon heben.²⁵ Warum eigentlich, fragt man sich da? Bildungsstandards als Mindeststandards legen nur die mindestens zu erbringende Leistung im Unterricht fest und prüfen diese ab. Bildungsstandards als Mindeststandards decken gerade nicht das gesamte Curriculum ab und sind daher für Leistungsüberprüfungen im Religionsunterricht sowieso fragwürdig.²⁶ Sie sind kein Instrument, das die Normalverteilung im Religionsunterricht zu garantieren versucht. Bildungsstandards sind keine neuen Lehrpläne und keine Instrumente zur Normierung von Schülerleistungen, sondern es geht um die Leistungen der Bildungssysteme.²⁷ Und trotzdem wird immer wieder ein beabsichtigter oder unbeabsichtigter Einfluss von Bildungsstandards auf die Leistungskultur der Schule, das Leistungsverständnis des Faches und die Benotung von Schülerleistungen herausgestellt.²⁸

Wie kommt es zu diesen von der Reform nicht beabsichtigten Vermischungen in der Diskussion? Betrachtet man nun genauer, wie der Standard- und Kompetenzbegriff in der Diskussion um Leistungsbewertung aufgegriffen werden, zeigen sich erste Erklärungen. Bildungsstandards – konkretisiert in Kompetenzaspekte und Kompetenzstufen – können einen Referenzrahmen für professionelles Handeln der Leistungsbewertung geben, indem sie einen Maßstab für Leistungen des Gesamtsystems, also eine schulübergreifende, an sachlichen Kriterien orientierte Bezugsnorm für Leistungsbewertungen anbieten.²⁹ Dies gilt aber nur, wenn Bildungsstandards in Form

¹⁹ STELLUNGNAHME DES GRUNDSCHULVERBANDES 2004, 2.

²⁰ RITTER 2007, 33.

²¹ BUCHER 2006, 116.

²² OBST 2008, 35.

²³ Vgl. hierzu auch ZIMMERMANN 2008, 303f.

²⁴ Vgl. BUCHER 1996, 83.

²⁵ Vgl. BUCHER 2006, 118.

²⁶ ZIMMERMANN 2008, 304.

²⁷ Vgl. ELSNBAST / FISCHER / SCHREINER 2004, 10.

²⁸ So auch die Bedenken von ENGLERT 2007, 23.

²⁹ Vgl. in ähnlicher Form ELSNBAST / FISCHER / SCHREINER 2004, 6.

von Regelstandards Verwendung finden und damit eben auch unterschiedliche Niveaustufen abprüfen. Mindeststandards dagegen geben keine Normalverteilung vor. Das Klieme-Gutachten warnt ausdrücklich vor der Verwendung von Regelstandards, weil ein solcher Maßstab die für die Stützung leistungsschwächerer Schüler entscheidende Frage, was diese wissen und können müssen, um als erfolgreich gelten zu können, nicht beantwortet. „Regelstandards“, die ein Durchschnittsniveau spezifizieren, enthalten implizit die Botschaft, dass man eine Art Normalverteilung der Kompetenzen erwartet, bei der es im Vergleich zum Regelfall immer Gewinner und Verlierer gibt.“³⁰ Wendet man Bildungsstandards nach den Vorgaben des Klieme-Gutachtens als Mindeststandards an, gibt es weniger Vermischung zwischen der Leistungsmessung von Schule und der Leistungsmessung von Schüler/innen. Hier zählt als Maß das Erreichen von Mindeststandards, wofür die Schule und der Lehrer verantwortlich zeichnen. Bei Regelstandards dagegen wird die Messlatte zwischen die Schüler/innen gelegt und damit werden Ansatzpunkte gegeben, die die bedenkliche Vermischung von Schulleistungstests und Leistungstests der Schüler/innen ermöglichen.

3. Wie hängen Bildungsstandards mit der individuellen Förderung durch diagnostische Verfahren und Leistungsrückmeldungen zusammen?

Inwiefern helfen Bildungsstandards bei der individuellen Förderung der Leistungsfähigkeit einzelner Schüler/innen? Die vergleichenden Leistungstests im Rahmen von Bildungsstandards zielen nicht primär darauf ab, den einzelnen Schüler/innen ein Feedback über den eigenen Leistungsstand zu geben, jedenfalls nicht in differenzierter Form, da die Aufgabenformate so gewählt sind, dass diese für die meisten Schüler/innen lösbar sind. Außerdem ist es nicht beabsichtigt, die Ergebnisse von vergleichenden Leistungstests bewusst an die Schüler/innen weiterzugeben. Zudem sollen Bildungsstandards möglichst keinen Einfluss auf die Lernwege und die je kontextuelle und individuelle Förderung der Schüler/innen nehmen, sondern hier wird vor allem den Lehrer/innen ein pädagogischer Freiraum eröffnet.

Und trotzdem kann eine Einflussnahme zwischen Bildungsstandards als Messung individueller Schülerleistungen und den Lernprozessen der Schüler/innen nicht verschwiegen werden. Nipkow stellt heraus: „Gleichwohl wirkt jede Standardisierung am Zielpunkt der Lernergebnisse auf das Handeln der Lehrenden und das Lernen der Lernenden zurück. Die Rückwirkung einer Ergebnismessung auf die Prozessgestaltung – eine fast trivial zu nennende Tatsache – wird nicht genügend mitbedacht.“³¹

In ähnlicher Weise problematisiert Englert den Einfluss der Messung von Mindeststandards, die die Qualität von Schulen erheben wollen, auf das fachdidaktische Prinzip der Förderung individueller Lernwege: „Steht nicht die verbindliche Festlegung von allen Schüler/innen zu erreichender Mindeststandards in einer starken Spannung mit der Multidirektionalität religiöser Lernwege?“³² Es ist eben nur begrenzt möglich, den gleichen Zielpunkt zu erreichen, wenn man sich an den individuellen Lernprozessen orientiert und diese wertschätzt.

Dabei ist zu konstatieren, dass die Tests natürlich auch individuelle Kompetenzen erfassen, und ihr Einsatz für individualdiagnostische Zwecke im Prinzip möglich ist. Das Klieme-Gutachten plädiert für eine kontextuelle Entscheidung: „Inwieweit Schulleistungsbeurteilungen Aussagen über einzelne Schülerinnen und Schüler erlauben, hängt von dem Design der Studie ab. Zielt eine Evaluation darauf ab, die Leistungen von

³⁰ KLIEME 2003, 28.

³¹ NIPKOW 2005, 113.

³² ENGLERT 2007, 23.

Schulklassen hinsichtlich bestimmter Kriterien zu vergleichen, können die Testinstrumente eher breit angelegt sein, um alle Aspekte der Klassenunterschiede zu erfassen. Unter Umständen sind sie dann wenig aussagekräftig hinsichtlich des individuellen Profils eines einzelnen Schülers. Ist die Evaluation dagegen so angelegt, dass sie den Lernerfolg der Schüler unter anderem auf deren individuelle Lernvoraussetzungen zurückführen will, so sollte die individualdiagnostische Qualität der Testergebnisse natürlich gegeben sein.“ Aber gleichzeitig gibt das Gutachten wenig später zu bedenken: „Jede Art von individueller Leistungsrückmeldung an die Schüler (und sei es auch nur zu Händen des Lehrers) hat psychologische Implikationen auf das Selbstkonzept der Schüler und auf ihre weitere Entwicklung.“³³ Ein Testinstrument, das für Zwecke des Monitorings und der Evaluation gut ist, muss nicht unbedingt individuelle Testfairness garantieren. Andererseits beruhen die standardbezogenen Tests auf Modellen der individuellen Kompetenzentwicklung und sind daher hervorragend geeignet, auch für individualdiagnostische Zwecke eingesetzt zu werden.“³⁴ Man erhält den Eindruck, dass das Gutachten sich nicht recht entscheiden will und damit zwar den Zusammenhang aufzeigt, aber das Dilemma als solches nicht löst.

Ich plädiere dafür, einen vergleichenden Leistungstest in Form von Bildungsstandards nicht als ein Instrument der individuellen Diagnostik einzusetzen, da er dafür nicht geeignet ist und ausgearbeitet wurde und durch die starke Ertragsorientierung die individuellen Lernprozesse und kontextuellen Lernbedingungen nicht erfasst. Bei der individuellen Diagnostik sind die Expertise der Lehrperson und andere diagnostische Instrumente zu entwickeln. Befunde von vergleichenden Leistungstests können unter Umständen für die eigene Unterrichtsevaluation hilfreich sein und ein Diagnoseinstrument in der Hand der Lehrperson, wo die Ergebnisse in Abwägung der kontextuellen Bedingungen sprechend werden können. Und damit sind wir bei dem vierten Punkt, der Funktion der Leistungsbewertung als Evaluation des Unterrichts.

4. Wie hängen Bildungsstandards mit der Leistungsbewertung als ein Instrument der Evaluation von Unterricht in den Händen der Lehrperson zusammen?

Leistungsbewertung soll auch ein Feedback für den Lehrer über seinen eigenen Unterricht sein. Es soll Auskünfte darüber geben, wie der Leistungsstand seiner Klasse eingeschätzt werden kann, welche Fördermaßnahmen zukünftig notwendig und welche im Rückblick erfolgreich waren. Lernziele, die unerreicht blieben, verweisen auf nicht erfolgreiche Lehrziele und können damit Rückschlüsse auf die Unterrichtsgestaltung der Lehrperson geben. Obwohl auch hier natürlich die Schülerleistungen gemessen werden, geht es darum herauszufinden, welchen Einfluss der Unterricht und die Lehrerleistung auf diese Schülerleistungen hatten. Im Zentrum des Interesses steht die Evaluation von Unterricht. Geht es darum, den Einfluss von Unterricht auf die Schülerleistung zu erheben, ist es wichtig, die Ausgangssituation der Schüler/innen vor dem Unterricht bereits abzufragen, um eben einen Vergleich durchführen und damit den Lernfortschritt der einzelnen Schüler/innen messen zu können. Bildungsstandards als Evaluationsinstrument von Schulen können vor allem hier Lehrer/innen unterstützen, ihren eigenen Unterricht zu evaluieren. Sie können einen Referenzrahmen geben, indem sie einen Maßstab für Leistungen des Gesamtsystems, also eine schulübergreifende, an sachlichen Kriterien orientierte Bezugsnorm für

³³ Die Rückwirkung von Leistungsbeurteilungen auf den weiteren Bildungsweg des Schülers ist zu beachten, so auch in KIRCHLICHE RICHTLINIEN 2004, 31.

³⁴ KLIEME 2003, 108.

Leistungsbewertungen anbieten. In beiden Fällen ist die Intention die gleiche, die Evaluation von Unterricht zur Optimierung desselben. Die Schülerleistungen werden hier nur als ein Indiz genutzt, um Aussagen über die Qualität des Unterrichts zu erhalten.

Wenn man Leistungstest in Form von Bildungsstandards und kontextuelle Unterrichtsevaluation verknüpfen möchte, trifft man auf ein Problem. Um Aussagen über den Lernfortschritt der Klasse und damit über die Qualität des eigenen Unterrichts zu erhalten, ist es notwendig, die kontextuellen Bedingungen des jeweiligen Unterrichts und die Lernvoraussetzungen der jeweiligen Klasse vorher zu erheben. Wenn dies nicht geschieht, dann sind die Ergebnisse der schulischen Unterrichtsevaluation wenig aussagekräftig. Daher sind meiner Ansicht nach auch die Ergebnisse bei der Umsetzung von Bildungsstandards nur begrenzt aussagekräftig, weil Leistungen überprüft und miteinander verglichen werden, die unter unterschiedlichen Voraussetzungen entstanden und nach testtheoretischen Kriterien damit nicht valide vergleichbar sind.

5. Abschließende Einsichten und Konsequenzen

Bildungsstandards geht es letztendlich um die *Verbesserung der Qualität von Schulen*, nicht um die Qualität von einzelnen Schülerleistungen. Die Kontrolle des Outcomes von Unterricht steht dabei, und dies ist immer wieder zu betonen, im Dienst des jeweils zu optimierenden Inputs für den Unterricht. Das heißt auch, die Leistungsfeststellung einzelner Schulen, die durchaus über die Feststellung einzelner Schülerleistungen erfolgt, ist ein erster Schritt bei der Umsetzung der Schulreform durch Bildungsstandards. Die von Michalke-Leicht³⁵ benutzte Redewendung in der Debatte um Leistungsbewertung bringt die aktuelle Situation trefflich auf den Punkt: ‚Vom Wiegen wird das Schwein nicht fett!‘ Die Ausarbeitung und Überprüfung von Bildungsstandards verbessert den Unterricht nicht. Wer Ergebnisse überprüfen will, muss sagen können, was er zur Erreichung der Ergebnisse beitragen kann.³⁶ Daran anknüpfend müssen weitere Schritte der Reform folgen, die auf der Grundlage valider Testungen Vorschläge zur Optimierung von Lernerfolgen entwerfen. Nach der Bildungsstandard-Evaluation beginnt die eigentliche Reform: „die Bearbeitung der Fragen nach den Ursachen von Defiziten sowie nach Möglichkeiten der Verbesserung der Lernvoraussetzungen und der Unterrichtsprozesse.“³⁷

Welche Aufschlüsse hat die Analyse des Zusammenhangs und der unbeabsichtigten Verwicklungen von Bildungsstandards und Leistungsbewertung gebracht? Welche Differenzen und Erkenntnisse sind abschließend zu nennen?

1. Das Konzept der Bildungsstandards als ein schulisches Reformkonzept beschränkt sich ausschließlich auf den messbaren Lernerfolg und vernachlässigt damit andere Steuerungsinstrumente und Reformansätze. Der Umsetzung von Bildungsstandards kann damit in der jetzigen Form nur eine begrenzte Wirkkraft zugestanden werden.

2. Bildungsstandards sind nicht mit Leistungskriterien für die Benotung und Selektion von Schüler/innen zu verwechseln. Im Rahmen eines Reformkonzepts von Schule stehen sie allein im Dienst der Optimierung von schulischem Unterricht, indem sie realistische Lernerträge transparent machen und dringlichen schulischen Förderbedarf aufdecken.

³⁵ MICHALKE-LEICHT 2008, 84.

³⁶ Vgl. BREDELLA 2006, 116, zitiert nach ZWERGEL 2008, 90.

³⁷ PIRNER 2006, 107.

3. Bildungsstandards haben nur indirekt Einfluss auf die Lernprozesse und die individuellen Lernverläufe. Es liegt nicht in ihrer Intention, diagnostische Aussagen über einzelne Schüler/innen zu erhalten, Hilfestellungen für den individuellen Lernprozess zu geben oder Erkenntnisse über besondere Lernschwierigkeiten zu bekommen. Ihre Aussagekraft beschränkt sich auf den Ertrag verschiedener Schulen, auf die Qualität schulischen Lernens.

4. Bildungsstandards können Lehrer/innen einen Referenzrahmen für den Leistungsstand eines bestimmten Jahrgangs anbieten und damit zu einem Instrument im Rahmen von Unterrichtsevaluation werden. Allerdings sollten gleichermaßen die Lernausgangsbedingungen der Lernklasse, die schulischen Rahmenbedingungen und die jeweiligen Unterrichtsprozesse und individuellen Lernverläufe bei der Analyse des eigenen Unterrichts Beachtung finden.

Die in der Religionspädagogik geführte sehr lebendige Debatte um Bildungsstandards steht einer eher randständigen Diskussion um Leistungsbewertung im Religionsunterricht gegenüber. Dabei könnte die Diskussion um neue Formen der Leistungsbewertung, die in der pädagogischen Literatur weit über die Einführung der viel in religionspädagogischer Literatur zitierten Methode des Portfolios hinausgeht, wertvolle Impulse geben; beispielsweise für die konkrete Umsetzung und Evaluation von Bildungsstandards, für die prinzipielle Tauglichkeit von Kompetenzmodellen, für die besondere Eignung neuer Formen der Leistungsbewertung für die Überprüfung religiöser Kompetenzaspekte, für die genaue Unterscheidung verschiedener Bezugsnormen bei der Bewertung von Leistungen und für den zu beachtenden, komplexen und vielschichtigen Zusammenhang zwischen Lern- und Leistungssituationen. Mehr fruchtbare Wechselbeziehungen zwischen diesen beiden nachbarschaftlichen Diskussionen sind zu wünschen.

Literatur

BENNER, DIETRICH, Unterricht – Wissen – Kompetenz. Zur Differenz zwischen didaktischen Aufgaben und Testaufgaben, in: Ders. (Hg.), Bildungsstandards. Kontroversen – Beispiele – Perspektiven, Paderborn 2007, 123-138.

BRÜGELMANN, HANS, PISA und PISA-E. Ein Versuch der Einordnung, in: Jahrbuch Grundschule IC (2003), 119-124.

BUCHER, ANTON, Religionsunterricht: Besser als sein Ruf? Empirische Einblicke in ein umstrittenes Fach, Innsbruck / Wien 1996.

BUCHER, ANTON, Mehr religionsdidaktischer Realismus, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 58, H. 2 (2006), 115-127.

ELSENBAST, VOLKER / FISCHER, DIETLIND / SCHREINER, PETER, Zur Entwicklung von Bildungsstandards. Positionen, Anmerkungen, Fragen. Perspektiven für kirchliches Bildungshandeln, Münster 2004.

ENGLERT, RUDOLF, Bildungsstandards für Religion. Was eigentlich wissen sollte, wer solche formulieren wollte, in: SAJAK, CLAUß PETER, Bildungsstandards für den Religionsunterricht – und nun?, Münster 2007, 9-28.

KIRCHLICHE RICHTLINIEN ZU BILDUNGSSTANDARDS für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5-10 / SEKUNDARSTUFE I (Mittlerer Schulabschluss), hg. v. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn 2004.

- KLIEME, ECKHARD, Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise, Berlin 2003.
- KULD, LOTHAR, Neuere Veröffentlichungen zur Leistungsmessung im schulischen (Religions-)Unterricht. Ein Literaturbericht, in: Religionsunterricht an höheren Schulen 2 (2008), 94-97.
- MICHALKE-LEICHT, WOLFGANG, Leistungsmessung – Hilfestellung für den RU, Religionsunterricht an höheren Schulen 2 (2008), 84-93.
- NIPKOW, KARL ERNST, Bildungsstandards – Schule – Unterricht, in: Ders., Bildungsverständnis im Umbruch. Religionspädagogik im Lebenslauf. Elementarisierung Bd. 1: Pädagogik und Religionspädagogik im neuen Jahrhundert, Gütersloh 2005, 110-134.
- OBST, GABRIELE, Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen in Religionsunterricht, Göttingen 2008.
- PARADIES, LIANE / WESTER, FRANZ / GREVIN, JOHANNES, Leistungsmessung und -bewertung, Berlin 2005.
- PIRNER, MANFRED, Inwieweit lassen sich religiöse Bildungsprozesse standardisieren und evaluieren?, in: BIZER, CHRISTOPH u.a. (Hg.), Was ist guter Religionsunterricht? Jahrbuch der Religionspädagogik Bd. 22, Neukirchen 2006, 93-109.
- RITTER, WERNER, Alles Bildungsstandards – oder was?, in: ELSENBAST, VOLKER / FISCHER, DIETLIND (Hg.), Stellungnahmen und Kommentare zu „Grundlegenden Kompetenzen religiöser Bildung“, Münster 2007, 29-36.
- SAJAK, CLAUB PETER, Keine Angst vor Standards, in: Katechetische Blätter 133 (2008), 438-446.
- SCHAMBECK, MIRJAM, Bildung ist mehr als Kompetenzen und Qualifikationen. Ein religionspädagogischer Diskussionsbeitrag zur Debatte um Bildungsstandards, in: Religionspädagogische Beiträge 55 (2005), 37-50.
- SCHRÖDER, BERND, Religionsunterricht und Bildungsstandards – eine Herausforderung, in: Ders. u.a. (Hg.), Religion in der Sekundarstufe II. Ein Kompendium, Göttingen 2006, 80-93.
- STELLUNGNAHME DES GRUNDSCHULVERBANDES ZU „Bildungsstandards Deutsch und Mathematik für die Primarstufe“, 23.4.2004, 1-3.

Dr. Annegret Reese-Schnitker, Wissenschaftliche Mitarbeiterin für Praktische Theologie / Religionspädagogik, Universität Duisburg-Essen.