

Eine kritische Auseinandersetzung mit den Vergleichstests

von Hasso Rosenthal

Mit Vergleichstest überziehen die Kultusministerien unsere Schulen. Das ist fragwürdig, denn einem großen Aufwand von Seiten der Schulbehörde, der Kollegien und der Schüler steht ein mehr als fragwürdiger Nutzen gegenüber. Mit Hilfe der Evaluation wird allgemein bei einem pädagogisches Vorhaben das Verhältnis von angestrebten Zielen und die wirklich erreichten Erfolge festgestellt. Dann wird entschieden, wie weiter verfahren werden soll. Ich stelle in Frage, ob die Zentraltests der Bundesländer und die bundesweit durchgeführten VERA-Tests diesen Kriterien genügen.

1. Heuristische Sichtweise

Nach den Ergebnissen der PISA-Untersuchung ging man fraglos von einer minderen Leistungsqualität des deutschen Schulsystems aus. Dabei passte man sich den im Bolognaprozess genannten Standards an, ohne zu hinterfragen, warum die Leistungen zum Beispiel der hiesigen Facharbeiter und Ingenieure in ihren Unternehmen dazu beigetragen haben, dass die Bundesrepublik Exportweltmeister hat werden können. Leistungen, die auf der Grundlage des Schul- und Berufsbildungssystems sich entwickeln konnten.

Die Deutung der PISA-Ergebnisse wurden also ohne die Hinterfragung der besonderen Leistungen der bisherigen Allgemeinbildung verwendet, um das Bildungssystem mit von der KMK vorgegeben Kernkompetenzen und einem Netz von Überprüfungsrastern und Kontrollmechanismen umzubauen. Dabei wurde wenig Rücksicht auf die bisherigen durchaus erfolgreichen Traditionen dezentral funktionierender Leistungsentwicklung und Leistungskontrolle fußend auf den alten Rahmenrichtlinien genommen.

Die niedersächsische Schulentwicklung ist z. B. durch folgende Probleme gekennzeichnet:

- Rückbau der gemeinsamen Schulbesuchszeit
- Ausbau der Kontrollsysteme
- Ausweitung autoritärer Strukturen
- Abbau der Mitgestaltungsmöglichkeiten der Lehrer
- Zentralisierung der schulübergreifenden Schulaufsicht (Landesschulbehörde)
- schärfere Selektion der Schülerschaft
- Verschlechterung des Berufsbildungswesens
- Abschaffung der Landeszentrale für politische Bildung
- Ausbau eines zentralen Schulinspektorensystems und Abbau der dezentralen schulinternen und regionalen Evaluation
- Rückbau der Fördermöglichkeiten durch prekäre Arbeitsverhältnisse in den „Verlässlichen Grundschulen“
- Outputorientierung durch die Standards im Gegensatz zur Prozessorientierung der alten Richtlinien.

Fraglich ist auch, inwieweit bei den Tests der Sinnhorizont hinterfragt wird, den die Entwickler den Testbatterien zugrunde legen. Die kulturelle Bandbreite einer in Jahrzehnten entwickelten Lehr- und Lernkultur wird ohne Not gebrochen und mit der vorliegenden Form der Tests auf ein vermindertes Spektrum heruntersetzt. Die Bewertungsschemata scheinen von vorbestimmten Fragestellungen des Untersuchungsgegenstands auszugehen und können nur Ergebnisse innerhalb bestehender Deutungsmuster liefern.

2. Sichtweise vergleichender Verfahren

Vergleichende Verfahren beschäftigen sich mit regionalen, nationalen und internationalen Vergleichen. Gegenstand der Untersuchungen sind jahrgangsbezogen verschiedene Schularten, Lehrpläne, Standards und Methoden. Doch die Methodenvielfalt der Schulen, die je zeitlich

verschieden schrittigen realen Umsetzungen der Curricula machen Vergleichstests zumindest vor den Abschlusstests besonders fragwürdig.

Bei der Bewertung der Tests darf man sich normalerweise nicht auf die Differenz messbarer Größen beschränken, sondern muss andere Variablen bei allen Testformen wie die soziale Struktur der jeweiligen Klasse, der Schule, des Ortes, kulturelle Besonderheiten der Schüler und vieles Andere mehr in Betracht ziehen. Das findet bei allen Zentraltests nicht statt. Diese sind vom Vorgehen her, mit dem alle über einen Kamm geschoren werden sollen, auch nicht vorgesehen.

Alternativ wären deregulierte und dezentrale schulspezifische Tests denkbar, die den Vorteil hätten, dass den Fachlehrern für den Förder- und Forderaspekt schülerspezifische Handreichungen gegeben werden könnten, um festgestellte Defizite aufzuarbeiten. Das Problem unseres Schulsystems ist, dass es eine administrativ, personell und materiell entwickelte Förderkultur zu gering entwickelt gibt. Damit sind nicht die schulintern durchaus vorhandenen mit viel Arbeit entwickelten Förderkonzepte und Materialien gemeint, sondern die fehlende Unterstützung durch die Landespolitik.

3. Sichtweise quantitativer Verfahren

Mit Längsschnittstudien werden mehrere aufeinander folgende Erhebungsphasen derselben Untersuchungsgruppen angesetzt. Dies ist bei der PISA-Erhebungen unmöglich, da jeweils unterschiedliche Versuchsgruppen evaluiert werden. Das Verfahren der an Standards orientierten, zentral gesteuerten Tests setzt als Parameter voraus, dass vergleichbare Kernkompetenzen über Jahre hinaus in unterschiedlichen gleichaltrigen Testgruppen an sich vergleichbar sind. Bei der Auswertung dies vorausgesetzt, werden zentrale Tendenzen und Extremwerte festgestellt, die bundes- (VERA) und landesspezifisch (Abschlusstests) ausgewertet werden. Dabei wird mit den Korrelationsanalysen untersucht, ob auffällige Ergebnisse signifikant vom statistischen Mittelwert abweichen. Mit der Faktorenanalyse wird versucht, von der Korrelation unterschiedlicher Werte auf gemeinsam zugrunde liegende Faktoren zu schließen.

Erst wird also eine Vergleichbarkeit (falsch) vorausgesetzt, dann werden die Ergebnisse für die Normsetzung interpretiert.

Problem ist dabei, dass die KMK und die einzelnen Ministerialbürokratien die Ergebnisse nutzen, um das Schulsystem mit ganzen Batterien von Maßnahmen zu überziehen, ohne

- eine Ergebnisrelevanzanalyse vollzogen zu haben,
- die gewachsenen Strukturen auf Bildungsbedeutsamkeit untersucht zu haben,
- die relative Unzuverlässigkeit der Ergebnisse (siehe 4.) zu hinterfragen.

Damit verbunden ist ein kontraproduktiver Druck auf alle Teile der Schulsysteme, der eine wirkliche, immer notwendige Verbesserung behindert.

4. Sichtweise qualitativer Verfahren

In der empirischen Forschung gehört zur Interpretation der Daten ein umfassendes Kontextwissen. Dazu gehört die Regel der Einbeziehung der Lebenswelten der untersuchten Gruppe. Ist das geschehen, erfolgt normalerweise eine Reduktion der Untersuchung auf Grundaussagen und eine Einordnung der Ergebnisse auf einer Werteskala. Bei der Auswertung der Ergebnisse in der qualitativen Forschung geht es darum, die normativen Setzungen der Untersuchten zu erfassen bei Bewahrung ihrer Individualität. Ergebnis sollten Kernkompetenzen und Schlüsselqualifikationen sein, die Grundlage der Theorie eines normativen Handelns in Richtung auf eine anzuzielende Verbesserung festgestellter Defizite bilden sollen. Das ist weder bei VERA noch bei Abschlusstests vorgesehen. Es würde voraussetzen, dass schulintern dezentral und individuell verifizierbar Ergebnisse in konkrete Förderprogramme umgesetzt werden können. Stattdessen werden unterschiedlichste pädagogische Konzepte ausgegrenzt für fragwürdige von der KMK und den Ministerialbürokratien vorgegebene einheitliche Regelsysteme.

5. Konsequenzen

Bei der Durchführung der Forderungen des Bolognaprozesses und der Umsetzung der Schlussfolgerungen aus den Ergebnissen der PISA-Studie sind die Landesregierungen einem rein politischen und ökonomischen Nützlichkeitskonzept gefolgt, ohne in allen Bereichen die institutionelle soziale Geschichte der Bildungsbereiche zu berücksichtigen. „Wo es eigentlich um die Vermittlung und Erarbeitung von Bildungsinhalten gehen sollte, verschwenden Schüler () und Lehrer () ihre Energien mit überbordender Verwaltungsarbeit.“

Auf der Strecke bleibt die Vielfalt einer unangepassten Bildung, die ein Erfolgsmodell für individuell starke Facharbeiter und Ingenieure war. Fragt man IHK - und Gewerkschafts-vertreter, wie man am Besten die erfolgreiche Industriekultur getragen von den in ihr Arbeitenden behindern kann, dann kann man durchaus hören: „Bolognaprozess!“

Ursache ist der Irrglaube, dass man die Qualität von Bildung verbessern könne, indem man administrativ an der Schulwirklichkeit vorbei Bildungsabschlüsse neu kategorisieren könne. Dazu gehört die seltsame Anhäufung von Reglementierungen und Modularisierungen, die den Begriff der Allgemeinbildung ad absurdum führen. Begriffe wie Weltwissen, Solidarität, Kontroverse, Vielfalt und gesellschaftliche Verantwortung spielen da keine Rolle.

Sinn macht eigentlich nur eine vollständige Abschaffung der Zentraltest. Stattdessen könnten zentral entwickelte, jahrgangs-, schulform- und fachbezogene Jahrestests schulintern durchgeführt und ausgewertet ohne zentralistische Ermittlungssysteme hilfreich sein. Dazu müssten umfangreiche jahrgangs-, schulform- und fachbezogene Fördermaterialien an allen Schulen zur Verfügung gestellt werden.

Fragt man, ob mit Hilfe der Evaluation durch Zentraltests pädagogischer Vorhaben das Verhältnis von angestrebten Zielen und wirklich erreichten Erfolgen festgestellt wird, so kann man diese Frage nur verneinen.

Zentraltests fügen pädagogischen Prozessen Schaden zu, behindern die Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler, sind kontraproduktiv bei differenzierten Vorhaben. Sie messen alles Mögliche, aber keine Leistungszuwächse. Sie gehören abgeschafft.

Veröffentlicht im "Leuchtturm" Nr. 105 (November 2009); Zeitschrift der GEW in Ostfriesland