



## Standardisierte Tests in der Schule – jenseits des Tellerrandes

von Oskar Seitz

In menschenkinderen (Jan. 2002, Jg. 17, Heft 3, S. 29–34), der niederländischen Zeitschrift für Jenaplan-Pädagogik, finden wir eine Rezension mehrerer ausländischer Publikationen, die kritisch Stellung nehmen zur Unkultur standardisierter Leistungstestverfahren. Negative Wirkungen solcher fasst der Autor Kees Both in folgenden 13 Punkten zusammen:

1. Lehrpersonen schenken auf Dauer diesen Testergebnissen mehr Vertrauen als dem eigenen professionellen Urteil über die Kinder, das auf langfristigen Beobachtungen und Interaktionen beruht (Kohn).
2. Gute, kreative Lehrer und Direktoren werden demotiviert und verlassen die Schule (Kohn). Das Times Educational Supplement bringt im Jahr 2000 mehrere Interviews mit Lehrpersonen, die die Schule verlassen haben und zwischenzeitlich in verschiedenen Wirtschaftsbereichen arbeiten. Tenor: „Wir merkten zunehmend, dass die Schule sich stark einem Betrieb annähert und das Lernen der Kinder als Produkt betrachtet wird. Dafür sind wir nicht in die Schule gegangen, und es stieß uns immer stärker sauer auf.“
3. Lehrer reflektieren zunehmend weniger über ihre Arbeit, informieren sich darüber weniger, auch nicht bei ihren Kollegen. Stattdessen schirmen sie sich stärker ab, verteidigen sich und werden faktisch zu Konkurrenten.
4. Es ist offensichtlich, dass – unter dem gewaltigen Druck und den ernsthaften Konsequenzen, die aufgrund niedriger Testwerte zu befürchten sind – Betrügereien evoziert werden.
5. Lehrpersonen entwickeln in vielen Fällen eine negative Haltung gegenüber Kindern mit niedrigen Testwerten, auch deshalb, weil man das ungünstige Abschneiden häufig ihnen zur Last legt.
6. Gespräche über Kinder und Unterricht in der Schule werden beträchtlich reduziert: Es geht nicht mehr darum, „was wir als Schule wichtig finden“, und was Kinder vielleicht Neues entdeckt haben (oft überraschenderweise, unerwartet), sondern zunehmend häufiger um Leistungstests und darum, wie sie erfolgreich bewältigt werden können.
7. In amerikanischen Schulen hat das System zentraler Tests zu radikalen Veränderungen in der Didaktik geführt, z. B. zu einem Resultat größerer Einförmigkeit, vor allem bezogen auf entsprechende Trainingsphasen vor der Testdurchführung. In den Wochen vor dem Teststart wurden „nicht relevante“ Fächer vernachlässigt und wurden „ineffiziente“ Aktivitäten wie Unterrichtsgänge, Experimentieren, Gespräche über das, was uns beschäftigt, vorlesen, Lesen um der Freude willen etc. aufgegeben (Kohn, Ohanian 1999, 2001b).
8. Kinder werden durch das System normierter Testverfahren sortiert; anstatt festzustellen, was sie wirklich können, wird eine pädagogisch unerwünschte Rivalität verstärkt (ebda.).
9. Kinder entwickeln ein bestimmtes, sehr einseitiges, um nicht zu sagen: falsches Bild über Merkmale der Intelligenz, als sei diese identisch mit dem Erzielen überdurchschnittlicher Testresultate. Hohe Testwerte sagen eher etwas aus über die Fähigkeit, sich auf Testsituationen gut einzustellen, als über Lernleistungen. Sie erlauben deshalb oftmals keine valide Aussage darüber, was Kinder bereits können, wie gut sie es können etc., denn sie kommen durch Kinder zustande, die gedrillt werden, um in diesem Test gut abzuschneiden.
10. Linda Darling-Hammond zeichnet folgendes Bild: Stell dir einen Beschluss vor, dass Krankenhäuser mehr leisten müssten, der Leistungsstandard erhöht werden müsse. Alle Patienten haben sich dann einer standardisierten Vorgehensweise zu fügen, z. B. beim Messen der Temperatur. In Krankenhaus A teilt jedoch kurz vorher das Pflegepersonal hohe Dosen Aspirin und kalte Getränke aus. Die Ergebnisse sind in der Tat auffällig – niemand hat Fieber! Die Qualität dieses Krankenhauses ist exzellent.
11. Der gangbare, technokratische Weise des Umgangs mit Lehrstandards und ihrer Evaluation führt zur Standardisierung von Inhal-

ten und didaktischen Arbeitsweisen (Darling-Hammond 1997). Ein Beispiel dafür ist die Einführung einer verpflichtenden „literacy-hour“, jedoch mit einem festen, vorgeschriebenen Artikulationschema.

12. Alfie Kohn zitiert einen Testexperten, der sich die Testmittelergebnisse von Schulen in der Zeitung als „Bundesliga-Tabellen“ vorstellt. Falls man sie doch zu publizieren beschließt, dann sollten sie aber auch auf dem Platz veröffentlicht werden, wo sie hingehören: auf den Sportseiten.

13. Deborah Meier (2000) betont in ihrer Kritik die desaströsen Folgen für die Motivation von Lehrern, Eltern, Schülern und anderen Menschen rund um die Schule. Im Namen „demokratischer Kontrolle“ würde Demokratie ausgehöhlt.

Meier plädiert für „alternative“ Prämissen:

- Pluralität von Schulen als Reichtum – mehr zulässige Definitionen einer „guten Schule“;
- Kontrolle durch die direkt Betroffenen – Lehrern, Eltern, Schülern und „Abnehmern“ der Schule (weiterführende Schulen, Arbeitgeber u. a.) ist von wesentlicher Bedeutung, auch in bezug auf Ziele, Inhalte und Methoden;
- Für eine Evaluation müssen verschiedene Formen verwendet werden, wobei diese die Schule selbst bestimmen soll („performance-evaluation“, „authentische Evaluation“ ergänzt durch periodische und „externe audits“). Evaluationsaktivitäten durch den Staat (oder das Bundesland) haben dabei den Charakter einer ergänzenden „second opinion“.

### Literatur

- Darling-Hammond, L. / J. Aneess / B. Falk (1995), *Authentic Assessment in Action*, New York / London
- dies. (1997), *The Right to Learn. A Blueprint for Creating Schools that Work*, San Francisco
- dies. / J. Aneess / B. Falk (2000), *Authentieke evaluatie in actie (2)*, in: *Mensen-kinderen*, jrg. 15, nr 3, p. 12–15
- Eisner, E. W. (1992), *Educational Reform and the Ecology of Schooling*, in: *Teachers College Record*, Vol. 93, nr. 4, p. 610–627
- Eisner, E. W. (1998), *The Kind of Schools We Need. Personal Essays*, Portsmouth (NH)
- Gipps, C. V. (1998), *Beyond Testing: Towards a Theory of Educational Assessment*, London / Washington, D.C.
- Hart, S. (1998), *A Sorrytail: Ability, Pedagogy and Educational Reform*, in: *British Journal of Educational Studies*, Vol. 46, nr. 2, p. 153–168
- Himley, M. / P. Carini (2000), *From Another Angle. Children's Strengths and School Standards*, New York / London
- Kohn, A. (1999), *The Schools Our Children Deserve*, Boston / New York
- ders. (2000), *The Case Against Standardized Tests. Raising the Scores, Ruining the Schools*, New York
- ders. (2001), *Fighting the Tests. A practical guide to rescuing our schools*, in: *Phi Delta Kappan*, Vol. 82, nr. 1, p. 349–357
- McNeil, L. M. (2001), *Contradictions of School Reform. Educational Costs of Standardized Testing*, New York
- Meier, D. (1996), *The Power of Their Ideas. Lessons for America from a Small School in Harlem*, Boston
- dies. / J. Kozol / J. Cohen (eds.) (2000), *Will Standards Save Public Education?*, Boston
- Ohanian, S. (1999), *One Size Fits Few. The Folly of Educational Standards*, Portsmouth
- ders. (2001a), *Caught in the Middle. Nonstandard Kids and a Killing Curriculum*, Portsmouth
- ders. (2001b), *De uitdaging van de keuzevrijheid*, in: *Mensen-kinderen*, jrg. 17, nr. 1, p. 7–8
- Spady, W. (2001), *Beyond Counterfeit Reforms. Forging an Authentic Future for All Learners*, Lanham / Maryland / London
- Wassermann, S. (2001), *Quantum Theory, the Uncertainty Principle and the Alchemy of Standardized Testing*, in: *Phi Delta Kappan*, sept. 2001, p. 28–40
- Websites: [www.alfiekohn.org](http://www.alfiekohn.org) / [www.fairtest.org](http://www.fairtest.org)