

Wenn die Gesellschaft Bildungsinhalte definiert

Vom Sinn nationaler Leistungsstandards

Professor Dres. Rolf Dubs, Universität St. Gallen

In Deutschland und in Österreich ist die Einführung von nationalen Bildungsstandards als Folge der nicht befriedigenden Ergebnisse von PISA im Prinzip beschlossen. In den Vereinigten Staaten beschäftigen sich Wissenschaft und Politik bereits seit Anfang der neunziger Jahre mit Leistungsstandards. In der Schweiz stehen sie im Arbeitsprogramm der Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK), ohne dass aber schon Modelle vorliegen oder gar Beschlüsse gefasst worden sind. Ist unser Land zu spät?

Mit der Vorgabe von verbindlichen Leistungsstandards soll versucht werden, unerwünschte Verschiedenheiten bei den Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler in den einzelnen Klassen und Schulen zu reduzieren und vor allem eine «Nivellierung nach unten» in Richtung einer sinkenden Schulqualität zu vermeiden. Wie wichtig diese Zielsetzung insbesondere aus der Sicht der Gerechtigkeit für alle Schülerinnen und Schüler ist, lässt sich neuerdings auch aus der PISA-Studie ableiten. Erstmals konnte im deutschsprachigen Raum nachgewiesen werden, wie stark sich regionale Entwicklungen und Schultraditionen innerhalb des gleichen gesellschaftlichen Umfeldes in unterschiedlichen Schulleistungen der Lernenden niederschlagen können und wie dadurch der Anspruch gleicher Lernchancen nicht nur durch – wie seit langem bekannt – Unterschiede in der sozialen Herkunft, sondern auch durch regionale Eigenarten und unterschiedliche Gegebenheiten in jeder einzelnen Schule und bei jeder Lehrperson untergraben wird. Zusätzlich bedeutsam wird dieser Zusammenhang mit den teilautonomen Schulen, denn es ist zu erwarten, dass die einzelnen Schulen ihre Freiräume sehr vielfältig nutzen und damit die Heterogenität der Schulleistungen sowohl im guten als auch im schlechten Sinn erweitern.

Die Einwände der Lehrerschaft

Wie nicht anders zu erwarten, tragen Lehrkräfte viele Einwände gegen die Leistungsstandards vor. Soll sich das Konzept umsetzen lassen, so sind diese Einwände ernsthaft zu bedenken. Übersehen werden darf aber nicht, dass viele dieser Argumente entweder auf Missverständnissen beruhen oder auf eine mögliche falsche Handhabung der Standards zurückgeführt werden können. Deshalb wird im Folgenden zugleich auch auf die einzelnen Einwände eingegangen:

1. Der erste kritische Aspekt betrifft die Komplexität der Leistungen einer Schule: Weil sie sehr vielgestaltig und echte erzieherische Leistungen kaum definierbar und damit nicht messbar seien, bestehe die Gefahr, dass sich Standards auf leicht messbare Ziele beschränken, oberflächlich blieben und deshalb für die Erfassung wertvoller Bildungs- und Erziehungsziele nicht geeignet seien. Dieser Einwand mag früher eine gewisse Berechtigung gehabt haben. Inzwischen – und nicht zuletzt aufgrund der Arbeiten mit TIMSS und PISA – sind aber in der Formulierung von Standards und Testaufgaben wesentliche Fortschritte erzielt worden. Deshalb verliert dieses Argument an Bedeutung. Für den Nutzen des Konzepts entscheidend bleibt indessen die Qualität der Standards, worauf später zurückzukommen ist.
2. Aufgrund negativer Erfahrungen mit standardbezogenen Tests in den Vereinigten Staaten glauben viele Lehrkräfte, dass solche Testverfahren den gesamten Unterricht prägen, wodurch leicht messbare Fertigkeiten zulasten echter Bildungsabsichten den Unterricht bestimmen. Dieser Einwand lässt sich entkräften, wenn aufgrund klarer Bildungsideen aussagekräftige Standards entwickelt werden und sie nicht für Abschluss- und Übergangsprüfungen sowie für die Notengebung, sondern nur für die permanente Evaluation von Schule und Unterricht

(Bildungsmonitoring) verwendet werden.

3. Umstritten ist im Weiteren, ob Standards als Mindeststandards (möglichst alle Lernenden sollen sie erreichen), als Regelstandards (sie sollen für durchschnittliche Schüler erreichbar sein) oder als Maximalstandards (Idealvorstellung) ausgestaltet werden sollen. Vor allem Lehrkräfte an Gymnasien befürchten, dass sich Schulbehörden aus sozialpolitischen Erwägungen auf Mindeststandards festlegen, was zu einem weiteren Abbau der schulischen Anforderungen führen könnte. Diese Bedenken sind berechtigt. Trotzdem treten viele Theoretiker für Mindeststandards ein, weil die Förderung aller Lernenden das Qualitätsziel eines Schulsystems sein muss und die wachsenden Disparitäten in unseren Schulen nur auf diesem Weg verhindert werden können. Mindeststandards schliessen das Bemühen der Lehrkraft nicht aus, im Rahmen der teilautonomen Schulen und der Lehrfreiheit mit ihren Klassen höhere Ziele zu erreichen, zumal Minimalstandards nie die ganze Unterrichtszeit abdecken.
4. Damit entfällt auch das Argument, Standards würden die Autonomie der Schulen wieder aufheben und die Lehrfreiheit beschränken. Das Gegenteil ist richtig. Die Standards legen fest, welche Ziele mit Schülern zu erreichen sind. Wie dies geschieht, ist Sache der einzelnen Schulen und ihrer Lehrkräfte.
5. Sehr ernst zu nehmen sind die mit den Standards verbundenen Lehrerängste. Sicher sagen Testergebnisse im Zusammenhang mit Standards einiges über die Qualität einer Schule und ihrer Lehrkräfte aus. Da aber situationelle Unterschiede (sozialer Hintergrund, kognitive Leistungsfähigkeit, Sprachkompetenz der Lernenden usw.) die Schulleistungen unabhängig von der Lehrkraft beeinflussen, dürfen allein aufgrund von standardbezogenen Testergebnissen keine Ranglisten über Schulen und Lehrpersonen (Ranking) erstellt werden. Die Testergebnisse spiegeln die Leistungen einer Schule und einer Lehrperson nicht ganz zuverlässig wider, wenn deren Einfluss auf die Lernleistungen auch bei unterschiedlichen Bedingungen längstens nachgewiesen ist.
6. Schliesslich beklagen sich viele Lehrkräfte darüber, dass, kaum nachdem sie zu einem schulinternen Qualitätsmanagement verpflichtet worden sind, mit den Standards wieder etwas Neues kommt und die eigenen Bemühungen zur Verbesserung der Schulqualität hinfällig werden. Dieser Einwand ist nur zutreffend, wenn die Schulbehörden keine klare Rahmenordnung schaffen. Aus der Sicht der Theorie bedarf es eines internen und eines externen Qualitätsmanagements, wobei die Abstimmung – die leider vielerorts nicht erfolgt – von entscheidender Bedeutung ist, damit es nicht zu einer zeitlichen Überforderung der Lehrkräfte kommt.

Bereits diese kurze Darstellung macht deutlich, dass vor der Einführung von Standards in zweierlei Hinsicht klare Rahmenbedingungen zu schaffen sind. Einerseits sind die Funktion und die Ziele von Standards eindeutig festzulegen, damit Missverständnisse über den Sinn und Nutzen dieses Konzeptes ausgeschlossen werden. Und andererseits ist zu bestimmen, wie Standards in pädagogisch wertvoller Weise gestaltet werden, damit sie weder zu schematischem Lernen verleiten noch zur oberflächlichen Steuerung eines bloss auf Wissen und Fertigkeiten oder nur auf die

Tests ausgerichteten Unterrichts führen.

Ziele und Merkmale von Standards

In allgemeiner Form umschreibt der deutsche Pädagoge Klieme in einem Gutachten für das deutsche Wissenschaftsministerium das Ziel der Standards wie folgt: «Sie arbeiten in klarer, konzentrierter Form heraus, worauf es in unserem Schulsystem ankommt. Sie konkretisieren den pädagogischen Auftrag der Schule in zentralen Lernfeldern und richten somit das Lehren und das Lernen auf gemeinsame Ziele aus.» Bezüglich der Konkretisierung und Umsetzung solcher Standards gehen heute die meisten europäischen Theoretiker von folgenden Merkmalen aus:

1. Die Standards dienen der Qualitätsverbesserung des gesamten Schulsystems, in deren Mittelpunkt die schulische Leistungsfähigkeit aller Schülerinnen und Schüler sowie das Bestreben nach Gerechtigkeit für alle besteht. Mit dem Nachweis über den Grad der Erfüllung der Standards soll auch das Vertrauen der Öffentlichkeit in das Schulwesen und in die Lehrerschaft gestärkt werden.
2. Die Standards beschränken sich auf zu definierende Kerngebiete, d.h. auf für die Zukunft bedeutsame Lernbereiche. Abgeleitet werden sie aus Kerncurricula, die für die Entwicklung von Schullehrplänen als strukturierende Grundlage und für die zeitliche Sequenzierung dienen. Auf vom Staat vorgegebene verbindliche Lehrpläne wird verzichtet.
3. Die Standards stellen sowohl in Bezug auf die Lerninhalte als auch auf die Zeit Minimalstandards dar, damit die einzelnen Schulen Freiräume für ihre selbst entwickelten Schullehrpläne zur freien Ergänzung und Profilierung erhalten (Lehrplanautonomie).
4. Die Standards werden nicht für jedes Schuljahr oder jede Schulstufe vorgegeben und überprüft, sondern nur für strategisch wichtige Zeitpunkte (z.B. am Ende der Basisstufe der Volksschule, am Ende der Sekundarstufe I). Auf diese Weise soll jede Übertreibung mit zu vielen Tests vermieden werden.
5. Die Standards orientieren sich am Kerncurriculum. Im Gegensatz zu herkömmlichen lernzielorientierten Lehrplänen beruhen sie aber nicht auf einander aufbauenden Lernsequenzen mit dem üblichen Verfahren der additiven Überprüfung (Lernen – Test – Vergessen), sondern die Standards werden so gestaltet, dass sie die Summe all dessen umfassen, was am gewählten strategischen Zeitpunkt bei den Lernenden insgesamt verfügbar sein muss.
6. Die Standards orientieren sich an allgemeinen Bildungszielen, die im öffentlichen Diskurs (und nicht durch Experten) zu legitimieren sind, sowie an Kompetenzen, die prinzipiell in Aufgaben umsetzbar sind und den Lehrkräften alle methodischen Gestaltungsfreiheiten ermöglichen, damit die Standards nicht zu einem Unterricht führen, der nur auf Tests vorbereitet. Deshalb eignen sich operationalisierte Lernziele im herkömmlichen Sinn für Standards nicht.

Die Gestaltung von Standards

Die schwierigsten Probleme ergeben sich bei der Gestaltung der Standards. In letzter Zeit – und nicht zuletzt aufgrund der Erfahrungen von PISA – ist der in den Vereinigten Staaten vorherr-

schende Reduktionismus bei der Entwicklung von Standards, d. h. der Bezug auf «kulturelle Basisfähigkeiten» (Literalität), überwunden worden. Stattdessen werden Kompetenzen definiert, die von einer begründeten Bildungsidee und Bildungszielen ausgehen, die über der Ebene einer bloss wissenschaftspropädeutischen und lebenspraktischen Stufe einer Grundbildung stehen. So spricht man denn neuerdings richtigerweise auch nicht mehr von Leistungs-, sondern von Bildungsstandards, die Kompetenzen, Werte und Lerninhalte umfassen. Deshalb bedeuten Bildungsstandards keinen Rückfall in formale Methodenlehren (wie etwa Schlüsselqualifikationen), sondern dem Fachwissen und Wertfragen wird alle Beachtung geschenkt. Daher bedarf es zur Entwicklung der Bildungsstandards zunächst einer fachdidaktischen Analyse, in welcher die Lernprozesse sowohl im Hinblick auf die fachliche Systematik als auch auf die Logik des Wissenserwerbes sowie der Entwicklung vielseitiger kognitiver, sozialer, affektiver und volitionaler Kompetenzen analysiert werden. Aufgrund einer solchen Analyse sind die Bildungsstandards so zu formulieren, dass sie mittels unterschiedlich anspruchsvoller Testaufgaben überprüfbar werden und sichtbar wird, ob die Schüler die Lerngegenstände nicht nur angelernt, sondern verstanden haben. Deshalb besteht bei gut formulierten Bildungsstandards keine Gefahr für ein bloss testorientiertes Auswendiglernen, denn kumulatives Lernen auf verschiedenen Kompetenzstufen erfordert einen anspruchsvollen Unterricht. Allerdings sei nicht verschwiegen, dass die Entwick-

lung der den Bildungsstandards zugrunde zu legenden Kerncurricula und die Formulierung pädagogisch wertvoller Bildungsstandards noch grosser Entwicklungsarbeiten bedürfen. Immerhin hat aber PISA gezeigt, dass es heute möglich ist, einen Konsens über ein Kerncurriculum in den Kernbereichen der Schule zu finden.

Herausforderungen für die Schulbehörde

Es ist somit auch für die Schweiz wichtig, möglichst bald nationale Bildungsstandards einzuführen, um

1. der zunehmenden Diversifizierung im schweizerischen Schulwesen durch zu viele Schulreformen und infolge schlecht definierter Autonomiebestrebung über ein Kerncurriculum in den Kernbereichen des Lernens entgegenzutreten;
2. die Qualität der Schulen aufgrund von empirischen Daten und nicht blossen – weitgehend subjektiv bleibenden – Expertenurteilen laufend zu verbessern;
3. aufgrund der Daten Kriterien für qualitativ gute Schulen zu finden (im Sinne von «good practice»);
4. sicherzustellen, dass Eltern sowie Jugendliche und Kinder vor minderwertigem Unterricht geschützt werden, um mehr Gerechtigkeit zu schaffen.

Um nicht gleichen Fehlentwicklungen wie in den Vereinigten Staaten ausgeliefert zu werden, müssten die Erziehungsbehörden folgende Gesichtspunkte beachten. Erstens sollten im Interesse der Vergleichbarkeit nationale und nicht kantonale Standards entwickelt werden. Mit der hier dargestellten Konzeption entstehen keine Pro-

bleme mit der föderalistischen Struktur des Schulsystems, denn die Kantone behalten ihre Freiheiten in der Ausgestaltung ihres Schulsystems. Zweitens darf angesichts der noch zu leistenden Arbeit bei der Entwicklung von Bildungsstandards mit deren Einführung erst begonnen werden, wenn alle konzeptionellen und technischen Fragen gelöst sind. Drittens ist das Konzept der Bildungsstandards nicht wieder als etwas völlig Neues zu propagieren, sondern in die bereits laufenden Bestrebungen mit geleiteten teilautonomen Schulen, Lehrplanreformen und Qualitätsmanagement zu integrieren. Praktisch heisst dies, dass etwa Lehrplanreformen auf die Kerncurricula ausrichten sind, die Lehrplanautonomie mit Schullehrplänen genau definiert wird und die Bildungsstandards als ein Element in das bestehende Qualitätsmanagement eingebaut werden. Dazu ist die Frage aufzuwerfen, ob das jetzt in der Schweiz anlaufende Bemühen um Qualitätshandbücher für Schulen überhaupt noch einen Sinn hat oder ob es nicht sinnvoller wäre, das externe Qualitätsmanagement auf die Bildungsstandards zu konzentrieren und das interne Qualitätsmanagement einer jeden Schule zusammen mit der Überwachung der internen Qualitätsarbeiten durch die Schulaufsicht zu stärken. Viertens schliesslich sollte die Lehrerschaft im Interesse der Akzeptanz von Bildungsstandards in deren Wesen eingeführt werden, damit die wahrscheinliche Opposition vieler Lehrkräfte den Prozess der Einführung nicht ganz wesentlich verzögert.