

Bildungsstandards und/oder Lehrplan – Zum Verhältnis zwischen performance standards und content standards¹

Moritz Rosenmund
Universität Wien

EINLEITUNG

Die Aufgabe, die mir die Veranstalter/innen gestellt haben, ist zweifacher Art:

Zum einen soll ich „grundlegende Informationen geben zur Vorbereitung auf nachfolgende Diskussionen“. Diese wird sich zweifellos drehen um Bildungsstandards, Kompetenzen, Kompetenzorientierung – und die Verknüpfung von all dem im Lehrplan 21.

Zum anderen soll ich „kritische Auseinandersetzung anregen und potentielle Probleme ansprechen“. Diesem Auftrag versuche ich einerseits dadurch nachzukommen, dass ich zunächst ein paar Begriffsklärungen vorschlage und danach Fragen (nicht Thesen!) stelle, die das Verhältnis zwischen Bildungsstandards und Lehrplänen betreffen. Dabei werde ich nicht ausdrücklich auf den Lehrplan 21 eingehen. Dieser steht aber natürlich stets im Hintergrund der Überlegungen.

BEGRIFFSBESTIMMUNG

Standards:

Beginnen wir mit dem Standardbegriff. Die kürzeste, um nicht zu sagen lapidarste Definition, die ich kenne stammt von Oelkers und Oser (2000):

„Standards sind „empirisch gesättigte normative Setzungen“

Dabei scheinen die „normativen Setzungen“ nicht weiter erläuterungsbedürftig zu sein. Dennoch ist darauf hinzuweisen, dass sie in zwei hauptsächlichen Spielarten vorkommen. Nicht bloss als ausdrückliche *Vorschriften*, die man in Gesetzen, Verordnungen – und eben auch Lehrplänen – finden kann, sondern auch als nirgendwo festgeschriebene *Erwartungen*,

¹ Redaktionell überarbeitete Fassung des Vortrags vom 4. Februar 2014 an der Pädagogischen Hochschule Zürich im Rahmen der Veranstaltungsreihe „Kompetenzorientiert unterrichten“

die sich im Ergebnis vorangegangener Praxis eingestellt haben. Meines Wissens gibt es nirgends gesetzliche Vorschriften, wie eine Standardküche auszusehen hat. Dennoch gibt es einen breiten Konsens darüber, dass man als Interessent für eine Mietwohnung unter anderem mit dem Vorhandensein eines Backofens und einer Abwaschmaschine rechnen kann, wenn einem eine Wohnung ‚mit Standardküche‘ angeboten wird.

Schon eher erklärungsbedürftig ist die Wendung „empirisch gesättigt“. Hier schlage ich vor zwei Aspekte zu unterscheiden – einen offensichtlichen, quasi selbstverständlichen und einen, der weniger auf der Hand liegt. Zum einen geht es natürlich darum, dass sich auch *beobachten oder gar messen* lassen muss, ob die normativen Vorgaben eingehalten und erfüllt werden. Empirische Sättigung lässt sich indessen auch noch anders verstehen, nämlich als empirische Prüfung des *Sinns* der normativen Vorgabe selber. Elektriker prüfen tagtäglich, ob elektrische Anlagen der Norm entsprechen. Wichtiger ist doch aber die Frage, ob sich auch empirisch etwas dazu aussagen lässt, ob die Norm als solche vernünftig ist – etwa weil sich empirisch nachweisen lässt, dass sich dadurch die Zahl der Unfälle senken oder das Funktionieren der Anlage optimieren lässt. Es geht hier also um den empirischen Nachweis, dass eine normative Setzung die Realisierung bestimmter Werte unterstützt.

Übertragen auf das besondere Feld von Schule und Bildung könnte man somit sagen, dass Bildungsstandards, um empirisch gesättigt zu sein, zum einen messbar sein müssen. Zum anderen müsste es Belege dafür geben dass das Bestehen entsprechender Setzungen auch tatsächlich bestimmte Verbesserungen mit sich bringen. Man darf an dieser Stelle darauf hinweisen, dass es zum gegenwärtigen Zeitpunkt mit dieser Art empirischer Belege noch eher im Argen steht. Wir wissen also noch viel zu wenig darüber, ob Schule, Unterricht und Schülerleistungen signifikant ‚besser‘ werden, wenn man sich an Bildungsstandards orientiert.

Bildungsstandards

Wenn wir heute das Wort Bildungsstandard hören, denken wir in der Regel unwillkürlich an jene Standards, die in der Schweiz und anderswo in den letzten Jahren entwickelt wurden, um vergleichende Messungen von *Literacy* (Lesekompetenz oder Fähigkeiten Probleme mathematischer, naturwissenschaftlicher oder anderer Art zu lösen) vornehmen zu können. Obschon wahrscheinlich schon weit herum bekannt, hier doch noch der Hinweis auf die heute im allgemeinen unterschiedenen Auftretensformen von Bildungsstandards:

- Als normative Setzungen hinsichtlich Lernbedingungen. Man bezeichnet sie gemeinhin als *opportunity-to-learn standards*. Sie beschreiben Erwartungen in Bezug auf die Rahmenbedingungen des Lernens und richten sich namentlich an

Schulträger, soweit es den unmittelbaren Unterricht betrifft auch an Lehrpersonen. Sie können sich aber auch an nationale Regierungen richten, wie etwa im Programm „Bildung für alle“, das im Jahr 2000 in Dakar beschlossen und teilweise in die Millenniumsziele der UNO übernommen worden ist. Sie setzen beispielsweise fest, dass im Jahr 2015, also quasi übermorgen, alle Kinder auf dieser Erde Zugang zu einer qualitativ hochstehenden Grundbildung haben sollen.

- Sodann als *content standards*, das heisst als Beschreibung von Erwartungen, namentlich an die Lehrer/innen, bezüglich der im Unterricht bearbeiteten Fächer, Inhalte und Themen. Sie fallen weitgehend mit dem zusammen, was traditionell als ‚Lehrplan‘ bezeichnet wird. Der Lehrplan ist somit ebenfalls eine Erscheinungsform von Bildungsstandards.
- Schliesslich als Setzungen bzw. Beschreibungen von Lernergebnissen und Lernleistungen, die *performance standards* oder *student achievement standards*. Sie richten sich letzten Endes an die Schüler/innen, beschreiben sie doch, welche Lernleistungen von ihnen erwartet werden.

Diese Schülerleistungsstandards treten ihrerseits in den vielfältigsten Spielarten auf.

- Sie unterscheiden sich etwa bezüglich des *Allgemeinheitsgrades* der Formulierung. Als allgemeine, abstrakte Lernzielbeschreibungen haben sie längst ihren festen Platz im Instrumentarium der Schulsteuerung. Sie finden sich auch in höchst traditionellen Lehrplänen. Als Beschreibung konkret zu bewältigender Testaufgaben sind sie jedoch eher jüngeren Datums.
- Vor allem bildungspolitisch höchst relevante Unterschiede bestehen auch in Bezug auf den *Geltungsanspruch* von Leistungsstandards. Während Mindeststandards fordern, dass *alle* Kinder eine bestimmte Stufe von Schulleistungen erreichen sollen, formulieren Regelstandards einen Richtwert dafür, was die Schüler/innen *im Durchschnitt* sollen erreichen können.
- Unterschiede bestehen auch in Bezug auf die *Verfahren*, in denen solche Standards festgelegt werden. Auch da gibt es eine erhebliche Bandbreite: von der einfachen amtlichen Festlegung bis hin zu komplexen wissenschaftlichen Verfahren, in denen die Performanzstandards unter Bezugnahme auf Kompetenzmodelle entwickelt werden.

Weitere Unterschiede, auf die ich hier nicht eingehen kann, betreffen etwa *Art und Ausmass der Selektivität* in Bezug auf Fächer und Themen, die *Formen der Messung* (Tests oder Referenzprüfungen) und die *Art der Nutzung der Messergebnisse* (etwa als Diagnoseinstrument für die Entwicklung des Lernstandes einzelner Schüler/innen oder als Instrument der Gesamtplanung und Systemsteuerung).

Kompetenzen

Irgendwie haben Vorgaben bzw. Beschreibungen von erwarteten Schülerleistungen immer etwas mit Kompetenzen im Alltagsverständnis des Wortes zu tun. Schon seit langem werden Lernziele differenziert in Kenntnisse/Erkenntnisse; Fertigkeiten/Fähigkeiten und Haltungen/Einstellungen. Oder man unterscheidet in psychologischer Betrachtung, zwischen kognitiven, affektiven und psycho-motorischen Zielen. Längst geläufig ist auch die Unterscheidung zwischen Sach-, Sozial-, Selbst- und Methodenkompetenz. Je nach Perspektive und fachlicher Bezugsdisziplin wird also das, was wir im Alltag unter ‚Kompetenz‘ subsumieren einigermaßen trennscharf in Teil-Fähigkeiten zerlegt.

Neueren Datums sind dagegen Versuche, das ganze Bündel gleichsam zu synthetisieren und in einem umfassenden Kompetenzbegriff zu bündeln, wie dies neben anderen Weinert mit seiner Definition getan hat. Er definiert – oder umschreibt – Kompetenzen als

„ ... die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ (Weinert 2001).

In dieser Definition werden einige Aspekte sichtbar, die in dieser ausdrücklichen Form in früheren Umschreibungen so noch wenig sichtbar waren, nämlich

- die Loslösung von Kompetenzen von relativ erwartbaren Situationen
- entsprechend das Verständnis von Kompetenzen als individuelle Potenziale
- schliesslich die Verknüpfung dieser Potenziale mit einem verallgemeinerten moralischen Anspruch an die Individuen

Kompetenzmodelle

Mit dieser Optik verknüpft ist die Vorstellung von – zunächst rein wissenschaftlichen – Kompetenzmodellen. Diese versuchen

- für einen gegebenen Bereich zu beschreiben, welche Teilkompetenzen dazu gehören;
- gegebene Kompetenzen in eine Stufenfolge zu bringen;
- anzugeben, wie bei den Lernenden ein schrittweiser Aufbau von Kompetenzen von Stufe zu Stufe stattfinden kann.

Wie gesagt: Dies sind zunächst abstrakte Modelle, die es einer Wissenschaft ermöglichen, ihren Gegenstand zu ordnen, um Erkenntnisse machen zu können.

Kompetenzorientierung

Der entscheidende Schritt passiert da, wo ausserwissenschaftliche Akteure sich diese Logik für ihre eigenen Praxisfelder zu Eigen machen, wenn sie also selber eine Kompetenzorientierung entwickeln, die sich an das abstrakte wissenschaftliche Modell anlehnt.

Und genau das ist heute in zunehmendem Masse der Fall:

- Bildungspolitik, Schulaufsicht und Schulverwaltung akzeptieren das Modell als Massstab für die Beurteilung der Qualität von Schulen und ganzen Schulsystemen.
- Eltern sind gerne bereit, es als ‚objektiven‘ Massstab für den Vergleich des eigenen Kindes mit anderen zu betrachten.
- Lehrpersonen sind glücklich, endlich einmal mehr Sicherheit in Bezug auf Lernziele, Lernerfolg und Leistungsmessung zu bekommen.
- Da kann die Lehrerinnen- und Lehrerbildung nicht zurück stehen und stellt sich auf das neue Modelldenken ein.
- Und namentlich Lehrplanentwickler sehen sich veranlasst, die Kompetenzmodelle als Richtschnur für die Struktur und Zieldifferenzierung eines neuen Lehrplans – zumindest in den Hauptfächern – aufzufassen.

Es ist wohl kaum übertrieben, angesichts solcher Verschiebungen von einem eigentlichen *Kulturwandel* im Sinne eines grundlegenden Wandels bezüglich der Auffassungen von Schule, Unterricht und Lernen zu sprechen.

Triebkräfte

Man kann sich fragen, wie ein solcher Kulturwandel hat stattfinden können – noch dazu in verhältnismässig kurzer Zeit. Hier einige mögliche Gründe:

- *New Public Management (NPM)*: Seit den 1990er Jahren hat die massive Bildungsexpansion in Verbindung mit wachsenden Finanzierungsproblemen des Wohlfahrtsstaats auch in der Bildung zur Verstärkung des (ökonomischen) Effizienzdenkens geführt. Man orientiert sich vermehrt an Leistungsaufträgen und der Überprüfung ihrer Erfüllung anhand ‚objektiver‘, wissenschaftsgestützter Kriterien und Erfassungsinstrumente.

- *Entwicklung des Wissens und seiner Verfügbarkeit:* In dieser Hinsicht haben einerseits Wissensexplosion und kulturelle Pluralisierung und die damit verbundene sinkende Konsensfähigkeit eines Kanons schulischer Bildungsinhalte dazu geführt, dass die Ansprüche an Vergleichbarkeit von (Leistungs-)Anforderungen gestiegen sind. Auf der anderen Seite hat die heute fast universelle Verfügbarkeit von Wissen durch die Entwicklung der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien die einst weit gehende Monopolstellung der Schule in der Verteilung von Wissen massiv reduziert. Hier ein zufällig herausgegriffenes Beispiel, welches den Sachverhalt verdeutlichen mag:

„Online Education sprengt alle unsere Erwartungen. Jetzt können Sie von überall mit einem Handy oder Tablet auf verschiedene Kurse zugreifen. Durch Statistiken können die Dozierenden erkennen, welche Kursinhalte funktionieren und welche nicht. Die Aufteilung des Lernstoffes in kleinere Einheiten resultiert in einer gesteigerten Aufnahmefähigkeit und grösserem Lernerfolg.

Ich schreibe ihnen, da wir der Überzeugung sind, dass ihr Fachwissen ideal wäre, um es in ein Onlineformat zu überführen.

Gerne lade ich sie zu einem Gespräch ein. In unserem Kalender finden Sie ihren präferierten Termin.“

Diese E-Mail ist mir vor zwei Tagen zugeflogen. Ich habe keine Ahnung aus welcher Quelle es stammt und welche Umstände mir das Glück verschafft haben, einer der Adressaten zu sein. Einigermassen verblüffend ist immerhin, mit welcher Selbstverständlichkeit hier mit den Möglichkeiten umgegangen wird, die uns Google, E-Learning und dergleichen bieten.

- *Verändertes Verständnis von Lernen und Unterricht:* Zum erwähnten Kulturwandel beigetragen hat ohne Zweifel auch die veränderte Auffassung von Lernen, die heute erheblich stärker als noch vor wenigen Jahrzehnten dem konstruktivistischen Paradigma folgt, mit dem auch ein neues Verständnis des Lehrenden (als Lernbegleiter oder Coach) wie auch des Lernenden (als eigentlicher Konstrukteur seines Wissens) verbunden ist.
- *Verändertes Menschenbild / Bild des menschlich-gesellschaftlichen Subjekts:* Weltweit hat sich in den vergangenen Jahrzehnten ein Bild des menschlichen Individuums durchzusetzen begonnen, das den Menschen als ein der Welt souverän entgegretender Akteur auffasst – als Akteur der fähig ist, die natürlich und soziale Welt nicht nur zu verstehen, sondern auch fähig mit ihr produktiv umzugehen. Und der entsprechend mit Potenzialen ausgestattet ist, auch unbekannte, nicht vorhersehbare Situationen und Probleme zu meistern. Es liegt auf der Hand, dass eine Konzeption dieser Art auch für das Verständnis von Bildung eine wichtige

Implikation beinhaltet: dass nämlich situationsoffene Kompetenzen an die Stelle spezifischer Fähigkeiten und Fertigkeiten zu treten haben.

Lehrplan

Was hat dies nun mit den Lehrplänen zu tun? Diese lassen sich bekanntlich zerlegen in Grundelemente, die auf den ersten Blick mit der Idee von Kompetenzen, Kompetenzstufen und Kompetenzerwerb durchaus kompatibel sind, nämlich in

- Aussagen über *Ziele*
- Festlegungen betreffend *Auswahl und Gliederung* von Lerngegenständen
- Beschreibungen der *zeitlichen Abfolge* ihrer Bearbeitung

Unter Bedingungen einer verallgemeinerten Kompetenzorientierung geraten die Lehrpläne gleichsam unter Stress. Sie sehen sich mit neuen Anforderungen konfrontiert:

- Ziele wollen möglichst differenziert, objektiv und exakt *überprüfbar* sein.
- Beschreibungen der zeitlichen Abfolge der Bearbeitung von Inhalten müssen sich notgedrungen an *Modellen des Kompetenzaufbaus* orientieren.

Obschon Lehrpläne und Bildungsstandards von den Intentionen her vergleichbare Probleme bearbeiten und sich in wesentlichen Grundbegriffen überschneiden, ist unter diesen Voraussetzungen mit Spannungen und Widersprüchen zu rechnen. Von meiner Seite möchte ich in diesem Zusammenhang noch zwei Dinge ansprechen, die in der bisherigen Auseinandersetzung um Bildungsstandards und Lehrpläne eher etwas im Hintergrund geblieben sind.

FRAGEN

Wenn Menschen planen, handeln und den Erfolg oder Misserfolg des Handelns überprüfen, passieren immer auch Dinge, die im Handlungsplan nicht mitbedacht, die so nicht vorgesehen waren. Man spricht hier von unbeabsichtigten Nebenfolgen oder neudeutsch von *unintended consequences*. Damit ist natürlich auch dann zu rechnen, wenn Menschen ihre Strategien und Vorgehensweise bezüglich des Planens, Handelns und Überprüfens selbst verändern – wie dies genau auch im Zusammenhang der Verschiebung des Schwerpunkts von der Input-Steuerung mittels Lehrplänen zur Output-Steuerung mit Hilfe von Bildungsstandards und Monitoring-Systemen geschieht. Auch da mag es vorkommen, dass Dinge nicht mitbedacht werden, die sich im Effekt als unbeabsichtigte Nebenwirkungen erweisen.

Eine Veranstaltung wie die heutige kann Anlass sein, innezuhalten und nach solchen Nebenwirkungen zu fragen. Von meiner Seite möchte ich in dem Zusammenhang zwei Stichworte ins Spiel bringen:

Kultur

Klassische Lehrplanarbeit hatte eine ziemlich klare Problemstellung zu bearbeiten. Es ging darum, die gesellschaftlich verfügbaren Wissensbestände unter zwei Perspektiven zu sichten, daraus eine Auswahl zu treffen und die Auswahl sodann in eine Form zu bringen, dass sie im schulischen Unterricht vermittelt werden konnte. Die Perspektiven bzw.

Bezugspunkte in diesem Prozess:

1. Welche Teile des Wissensbestandes müssen – im Interesse der gesellschaftlichen Kontinuität – der nächsten Generation übermitteln, tradiert werden?
2. Welches Wissen wird im Hinblick auf (noch unbekannte) künftige gesellschaftliche Herausforderungen – wirtschaftlicher, technologischer, politischer und anderer Art – in Zukunft erforderlich sein?

Je stärker sich der Bezugspunkt der Lehrplanung von gesellschaftlichen Wissensvorräten auf individuelle Kompetenzen verschiebt, desto mehr tritt vor allem die erste Frage in den Hintergrund. Zwar versuchen wir die Angehörigen der kommenden Generation bestmöglich ‚fit‘ zu machen, die „noch unbekanntes künftigen Herausforderungen“ zu meistern, indem wir sie mit situationsoffenen Kompetenzen ausrüsten. Aber die erste Frage nach dem kollektiv zu tradierenden Wissen bleibt dabei auf der Strecke, wenn sie gar nicht mehr gestellt wird.

Auf der Strecke bleibt dann auch die Frage nach dem kollektiven Gedächtnis der Gesellschaft; oder besser den kollektiven Gedächtnissen, weil ja längst nicht mehr von einem einheitlichen, ungeteilten Erfahrungs- und Wissensbestand ausgegangen werden kann. Mit diesen „Gedächtnissen“ meine ich nicht erstarrte Traditionen oder gar Folklore; sondern geschichtlich erfahrungsgestütztes Wissen darüber, wie man als Gesellschaft oder als kleineres Kollektiv bestimmten Herausforderungen begegnen kann; welche (kollektiven) Lösungen sich in der Vergangenheit bewährt haben und welche nicht. Wie es der Schweiz gelungen ist, für die zentrifugalen linguistischen, konfessionellen und ökonomisch unterschiedlich gelagerten Landesteile mit dem Föderalismus ein System zu entwickeln, das gleichwohl Ausgleich und Integration ermöglicht. Wie Unternehmer und Arbeiterschaft einen modus vivendi entwickelt haben, bei dem zumindest keine der zwei Seiten unmittelbar vom Untergang bedroht ist. Diese und weitere Dinge sind im Falle einer Verabsolutierung individueller Kompetenzen und Leistungsstandards nicht mehr zu haben – schon alleine

deswegen nicht, weil sich in solchen Dingen nicht eine Summe individueller Kompetenzen äussert, sondern so etwas wie kollektive Kompetenz.

Menschenbild

Dieser Nebenwirkung kommen wir jedoch erst dann auf die Spur, wenn wir uns Rechenschaft ablegen über das Menschenbild, das uns mit der neuen Logik der Kompetenzorientierung, die den Leistungsstandards zugrunde liegt, gleichsam still und heimlich untergejubelt wird.

Wie erwähnt, lässt sich den letzten Jahrzehnten ein globaler Trend feststellen, den einzelnen Menschen als souveränen Akteur aufzufassen. Dieser Trend ist auch belegt durch international vergleichende Untersuchungen zu der Entwicklung von Lehrplänen und Lehrmitteln über die vergangenen Jahrzehnte hinweg.

Der Trend ist zwar nicht eine Folge der Kompetenzorientierung, er wird aber durch eine Orientierung verstärkt, die sich der ausschliesslichen Förderung individueller Potenziale verschreibt – und damit möglicherweise Schülerinnen und Schüler immer weniger als Teile zunächst eines kleinen Klassenkollektivs und künftige Teile einer Gesellschaft begreift, die auch in Zukunft kaum ohne Solidaritäten wird auskommen können.

Der Bildungssoziologe William Cummings hat eine auch historisch angelegte vergleichende Untersuchung mehrerer nationaler Bildungssysteme unternommen und versucht seine Schlussfolgerungen in einigen Thesen zusammenzufassen. Seine erste These lautet:

„The concept of the ideal person is the core of an educational system.“ (Cummings 1999)

Das Menschenbild, genauer das Bild des gesellschaftlich erwünschten Individuums wäre es dieser Auffassung nach also, um das herum sich Bildungssysteme in ihren verschiedenen Aspekten – Strukturen, Inhalten etc. – ausgestalten. Insoweit dies zutreffen sollte, würde es bedeuten, dass auch Bildungsstandards, Kompetenzorientierung und eine neue Lehrplanphilosophie nicht unabhängig vom „concept of the ideal person“ diskutiert werden sollten. Dass man die Frage zumindest stellen müsste, ob die einseitige Fokussierung auf *dieses* Menschenbild tatsächlich dem gesellschaftlichen Erwünschten entspricht und welche Nebenwirkungen man sich dadurch einhandelt.

Damit komme ich zurück auf den Titel über meinem Referat, den ich aufgrund der Überlegungen nun korrigieren würde. Bildungsstandards *und* Lehrplan! So muss er lauten.

- Es gibt legitime Ansprüche auf eine Überprüfung des Erreichens genau beschreibbarer Bildungsziele

- Aber eine Gleichsetzung des Teils (Kompetenzen im Sinne der Leistungsstandards) mit dem Ganzen (Lebenstüchtigkeit künftiger Erwachsener im Gesellschaftsverband) könnte sich als fatal erweisen.
- Es handelt sich stets darum den doppelten Charakter von Bildung im Auge zu behalten – von Bildung als einem sowohl individuellen wie auch gesellschaftlichen Prozess und Zustand.