

Criblez, Lucien; Huber, Christina

Bildungsstandards. Ein Innovationsprogramm aus historischer Perspektive

Beiträge zur Lehrerbildung 26 (2008) 3, S. 279-291



Quellenangabe/ Reference:

Criblez, Lucien; Huber, Christina: Bildungsstandards. Ein Innovationsprogramm aus historischer Perspektive - In: Beiträge zur Lehrerbildung 26 (2008) 3, S. 279-291 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-136797 - DOI: 10.25656/01:13679

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-136797>

<https://doi.org/10.25656/01:13679>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Bildungsstandards – ein Innovationsprogramm aus historischer Perspektive

Lucien Criblez und Christina Huber

Der vorliegende Beitrag fragt nach den historischen Traditionen von Bildungsstandards. Er zeigt zunächst allgemein auf, worauf sich die Bemühungen um Standards im Bildungssystem historisch bezogen, stellt die Pädagogischen Rekrutenprüfungen als historischen Versuch, Bildungsstandards im Sinne von Ergebnisstandards einzuführen, kurz dar und weist auf Versuche in den 1970er- und 1980er-Jahren hin, einerseits die Koordination im Bildungswesen über die Harmonisierung der Inhalte zu erreichen, andererseits im Rahmen der Lehrplanreformen die Ideen der Curriculumsdiskussion zur Lernzieloperationalisierung aufzunehmen und umzusetzen. Abschliessend wird die Frage gestellt: Was ist eigentlich neu an Bildungsstandards?

Mit der deutlichen Annahme der Vorlage über die Neuordnung der Verfassungsbestimmungen zur Bildung am 21. Mai 2006 hat die Schweizer Stimmbevölkerung zum Ausdruck gebracht, dass sie eine stärkere Harmonisierung im Schulbereich wünscht. So wurde unter dem Titel «Bildungsraum Schweiz» der neue Verfassungsartikel 61a geschaffen, der einerseits eine Ziel- und Programmnorm für das schweizerische Bildungswesen darstellt (vgl. den Verfassungstext im Kasten, Abs. 1) und andererseits eine allgemeine Koordinations- und Kooperationspflicht zwischen Bund und Kantonen vorsieht (Abs. 2).

Auch nach der Verfassungsänderung sind nach wie vor die Kantone zuständig für das Bildungswesen (Art. 62, Abs. 1), doch wurde eine neue Bestimmung in die Bundesverfassung eingefügt, die dem Bund eine subsidiäre Regelungskompetenz überträgt.

Art. 61a Bildungsraum Schweiz

¹ Bund und Kantone sorgen gemeinsam im Rahmen ihrer Zuständigkeiten für eine hohe Qualität und Durchlässigkeit des Bildungsraumes Schweiz.

² Sie koordinieren ihre Anstrengungen und stellen ihre Zusammenarbeit durch gemeinsame Organe und andere Vorkehren sicher.

[...]

Art. 62 Schulwesen

¹ Für das Schulwesen sind die Kantone zuständig.

[...]

⁴ Kommt auf dem Koordinationsweg keine Harmonisierung des Schulwesens im Bereich des Schuleintrittsalters und der Schulpflicht, der Dauer und Ziele der Bildungsstufen und von deren Übergängen sowie der Anerkennung von Abschlüssen zustande, so erlässt der Bund die notwendigen Vorschriften.

(Quelle: Bundesverfassung 1999)

Mit dieser Verfassungsnorm werden die Kantone dazu verpflichtet, wichtige Eckwerte der Schule national einheitlich zu regeln. Dieser Pflicht kommen die Kantone mit der Einführung des neuen Schulkonkordates HarmoS (Harmonisierung der obligatorischen Schule) nach (EDK, 2007). Es sieht im Zweckartikel vor, «a. die Ziele des Unterrichts und die Schulstrukturen [zu] harmonisieren und b. die Qualität und Durchlässigkeit des Schulsystems durch gemeinsame Steuerungsinstrumente [zu] entwickeln und [zu] sichern» (EDK, 2007, Art. 1). Mit dem Projekt HarmoS sollen interkantonal verbindliche Leistungsstandards formuliert werden, welche Kompetenzstufen im Hinblick auf die Lernziele eines Schulfaches festlegen. Zudem soll bestimmt werden, welches Kompetenzniveau die Schülerinnen und Schüler zu einem bestimmten Zeitpunkt erreichen sollten (sog. Mindeststandards bzw. Mindestkompetenzen). Das Erreichen der Standards soll in nationalen Tests überprüft werden. Die Tests sind Teil eines ebenfalls im HarmoS-Konkordat vorgesehenen Bildungsmonitorings (SKBF, 2006), das eine Art Dauerbeobachtung des Bildungssystems garantieren soll.

Mit der Einführung solcher Standards werden verschiedene Ziele verfolgt. Einerseits sollen Standards zur Harmonisierung der kantonalen Bildungssysteme auf inhaltlicher Ebene beitragen, indem sie national einheitliche Ziele definieren, deren Einhaltung ebenfalls national überprüft werden soll. Sie sind in diesem Sinne Teil der Erfüllung des Verfassungsauftrages. Indirekt wird es dadurch auch zu einer Harmonisierung der Lehrpläne und insbesondere der Lehrmittel kommen, was schliesslich auch auf der Ebene des Unterrichts zu Harmonisierungen führen wird (vgl. Criblez et al., im Druck, Kapitel 5). Andererseits sollen Bildungsstandards einen Beitrag zur Qualitätssicherung in den Schulen leisten, indem sie sicherstellen, dass alle Schülerinnen und Schüler zu bestimmten Zeitpunkten in ihrer Schullaufbahn über gewisse Mindestkompetenzen verfügen. Indem also mit der Einführung von Mindeststandards eine Garantie für ein minimales Bildungsniveau gegeben wird, soll ein Beitrag zur Chancengerechtigkeit geleistet werden.

Bildungsstandards folgen – in der in der Schweiz gewählten Konzeption – weitgehend den konzeptionellen Vorschlägen, die Klieme et al. in ihrer Expertise für Deutschland vorgeschlagen haben (Klieme et al., 2003). Standards im Bildungssystem sind allerdings nur neu, wenn man sie genau auf die Vorschläge von Klieme et al. (2003) bezieht. Standardisierung im geografischen Sinne einer Harmonisierung (und damit im Sinne regionaler Chancengerechtigkeit), so dass überall in der Schweiz fürs Bildungswesen die gleichen Standards gelten, ist ebenso wenig neu wie das Bemühen um permanente Qualitätssicherung im Sinne der Garantie eines minimalen Bildungsniveaus für alle (vgl. zur Tradition der Diskussionen etwa Oelkers, 2004; Schlub, 2006). Ganz im Gegenteil muss die Einführung von Bildungsstandards im schweizerischen Schulsystem als Weiterentwicklung früherer Ideen und bildungspolitischer Absichten verstanden werden (vgl. EDK, 2004, S. 1). Dabei ging es nicht – wie jüngst etwa behauptet wurde – um die Standardisierung von Individuen (Kindern), und die Bemühungen um Standards im Bildungswesen sind in keiner Art und Weise mit den Standards zur Fertigung

eines Maschinengewehrs vergleichbar (Herzog, 2008). Bildungsstandards zielen gerade nicht auf einzelne Kinder oder Jugendliche, sondern auf die Qualitätsverbesserung des Systems, das heisst: der schulischen Rahmenbedingungen und Lerngelegenheiten.

Für Bildungsstandards in diesem Sinne lassen sich verschiedene historische Vorläufer nachweisen. Der vorliegende Beitrag zeigt zunächst allgemein auf, worauf sich die Bemühungen um Standards im Bildungssystem historisch bezogen (1), stellt die Pädagogischen Rekrutenprüfungen als historischen Versuch, Bildungsstandards im Sinne von Ergebnisstandards einzuführen, dar (2) und weist auf Versuche in den 1970er- und 1980er-Jahren hin, einerseits die Koordination im Bildungswesen über die Harmonisierung der Inhalte zu erreichen (3), andererseits im Rahmen der Lehrplanreformen die Ideen der Curriculumsdiskussion zur Lernzieloperationalisierung aufzunehmen und umzusetzen (4). Abschliessend (5) steht die Frage im Raum: Was ist eigentlich neu an Bildungsstandards?

1. Die Tradition von Bildungsstandards

Qualitätsverbesserung von Schule und Unterricht war immer schon ein Anliegen von Schulreformen. Auch wenn der Begriff «Standards» nicht verwendet wurde, zielten Schulreformen oft auf Standardisierungen in doppeltem Sinne: Erstens sollten bestimmte Qualitätsmerkmale erreicht werden und zweitens sollten diese Qualitätsmerkmale flächendeckend – das heisst: in allen Schulen – erreicht werden. Während das erste Anliegen als Qualitätsdiskussion in der Schulgeschichte permanent vertreten ist, wird das zweite Anliegen periodisch immer wieder unter Stichworten wie Harmonisierung, Koordination, Vereinheitlichung oder Zentralisierung vorgebracht. In zentralstaatlich organisierten Schulsystemen wie dem österreichischen, französischen oder italienischen ist die flächendeckende Standardisierung in der Regel weiter fortgeschritten als in föderalistisch organisierten Bildungssystemen wie denjenigen Deutschlands oder der Schweiz.

Forderungen nach Standards waren in der Regel Reaktionen auf existierende oder behauptete Mängel im Bildungssystem, die öffentlich kritisiert wurden. Ob die Kritik ein reales Problem des Bildungssystems traf oder ob es sich dabei um die permanente Wiederholung von rhetorischen Formeln des Kulturzerfalls handelt, spielt dabei keine entscheidende Rolle. Wichtiger war jeweils, dass die öffentliche Kritik Inszenierungen und öffentliche Alarmierungen erlaubte.

Das Einfordern von Standards bezog sich im Verlauf der Geschichte auf alle Dimensionen von Schule, wobei sich durchaus Konjunkturen der Aufmerksamkeit ausmachen lassen. Mit der aktuellen Bildungsstandardsdiskussion ist die Aufmerksamkeit wiederum auf das Erreichen bestimmter Zielsetzungen gelenkt. Dabei wird die Relation zwischen zu erreichenden Zielen und Inhalten im Gegensatz zur Curriculumsdiskussion der

1970er-Jahre eher lose definiert: Nicht ein eindeutiges Set von Inhalten führt zur Erreichung eines bestimmten Bildungsstandards, sondern es werden fachbezogene Kompetenzmodelle entwickelt, die einen kumulativen Kompetenzaufbau nachzeichnen.

Am häufigsten richteten sich Standardisierungsansprüche in beiden erwähnten Bedeutungen für Schulen auf folgende Bereiche:

- auf die zu erreichenden Ziele, in der Diskussion um Bildungsstandards als zu erreichende Kompetenzen formuliert, historisch zum Beispiel bei Schulgesetzrevisionen am Zweckartikel diskutiert;
- auf die Inhalte des Unterrichts (Stoffpläne, Lehrpläne, aber auch Lehrmittel, verbunden mit Selektions- und Legitimationsfragen);
- auf die Methoden des Unterrichts (Frage der richtigen und wirksamen Methode);
- auf die Ausbildung, das Verhalten, die Stellung und die Entlohnung des Lehrpersonals;
- auf das Verhalten von Kindern und Jugendlichen bzw. deren Eltern (Schulbesuchspflicht, Absenzenordnungen, Hygienevorschriften usw.) sowie
- auf die Infrastruktur der Schulen (Schulbauten ganz allgemein, Schulzimmer, Turnhallen, Bibliotheken, Mobiliar, Schulmaterial usw.).

Um Standards durchzusetzen, wurden sie in aller Regel in hierarchisch gegliederten gesetzlichen Erlassen (Gesetzen, Dekreten, Verordnungen, Verfügungen usw.), die mit abnehmender Hierarchiestufe immer detaillierter werden, festgeschrieben. Die Schulaufsichtsbehörden, insbesondere die Schulinspektorate und die Schulpflegen bzw. Schulkommissionen, wurden mit der Kontrolle des Vollzugs beauftragt. Die Durchsetzung von einheitlichen Standards setzte in diesem Sinne einen funktionierenden Verwaltungsstaat und die Repräsentation staatlich-hoheitlicher Vorschriften in den Schulen vor Ort voraus, also minimale Bürokratisierung. Oder anders formuliert: Erst der moderne Verwaltungsstaat mit flächendeckenden Kontroll- und Aufsichtsorganen war überhaupt in der Lage, bestimmte Standards – ob in der Schule oder anderswo – durchzusetzen.

Das Festlegen und Durchsetzen von Bildungsstandards in den erwähnten Bereichen war immer schon konfliktreich und ist es auch heute noch, weil mit schulischen Standards Wertvorstellungen und Weltanschauungen eng verbunden sind. Nicht selten standen und stehen sich unterschiedliche Expertenmeinungen gegenüber. Auch alle bisherigen Versuche zur wissenschaftlichen Fundierung von Standards, etwa im Sinne einer «rationalen Bildungspolitik» (Widmaier, 1966) im Rahmen der «Bildungsplanung» der 1960er- und 1970er-Jahre oder einer wissenschaftlich begründeten Curriculumentwicklung (Robinsohn, 1969) der 1970er- und 1980er-Jahre, können nicht darüber hinwegtäuschen, dass das Festlegen von Standards im Bildungsbereich letztlich ein normativer Akt bleibt: Die Ziele der Weiterentwicklung von Schulsystemen müssen bildungspolitisch ausgehandelt werden. Wissenschaftliche Forschung kann der Bildungspolitik und -verwaltung zwar Hinweise auf mögliche Weiterentwicklungen geben, aber nicht die

notwendigen politischen Entscheide fällen. Sie kann zwar verfügbare Kompetenzen und das Erreichen von Zielen im Unterricht messen, aber daraus lassen sich keine eindeutigen Normen für das Festlegen von Schulfächern, Lehrplänen und Bildungszielen ableiten. Daran dürften auch die jüngsten Forderungen nach einer stärker evidenzbasierten oder evidenzinformierten Bildungspolitik kaum etwas ändern.

2. Die Pädagogischen Rekrutenprüfungen als Versuch, nationale Mindeststandards einzuführen

Mit der ersten Bundesverfassung von 1848 wurde der Grundstein für den bis heute bestehenden Bildungsföderalismus gelegt. Da der Bildungsbereich Mitte des 19. Jahrhunderts zu den Kernbereichen liberaler Politik zählte, waren die Kantone im Zuge der Bundesstaatsgründung nicht bereit, dem neuen Bund weitreichende Kompetenzen zu delegieren. So wurde in der ersten Bundesverfassung nur ein kurzer Bildungsartikel (Artikel 22) aufgenommen, der sich auf die Möglichkeit beschränkte, eine Universität und eine polytechnische Hochschule zu errichten. Bildung blieb Aufgabe der Kantone (Criblez, 2008a, S. 61). Im Rahmen der Totalrevision der Bundesverfassung 1872/74 wurden der Bildungsartikel und damit die Aufgabenteilung zwischen Bund und Kantonen erneut diskutiert. Die bildungspolitischen Anliegen, die mit der Verfassungsrevision verbunden wurden, zielten darauf ab,

- dass der Primarunterricht genügend ist, also zu definierenden Minimalanforderungen entspricht;
- dass der Primarunterricht für alle Kinder obligatorisch ist;
- dass der Unterricht unentgeltlich ist und
- dass der Unterricht unter staatlicher Leitung steht (Criblez & Huber, 2008, S. 92).

Das Prinzip des *genügenden Primarunterrichts* zielte auf die Einführung von Minimalstandards – ähnlich wie sie sich heute in Entwicklung befinden. Die Forderung nach der Einführung solcher Mindeststandards war dreifach motiviert. Erstens wollte man die direkte Demokratie verbessern (Förderung der staatsbürgerlichen Kompetenzen): «Einen Bürger, der nicht lesen und schreiben kann, zur Abstimmung aufzurufen, ist ja purer Unsinn» (Dubs, 1871, S. 104). Zweitens erhoffte man sich von einer besseren Schulbildung auch die Lösung sozialer Probleme (Stichwort: soziale Frage). Drittens wurde im Zuge des Kulturkampfes immer wieder moniert, dass die katholisch-konservativen Kantone die Volksbildung vernachlässigen würden (Criblez & Huber, 2008, S. 100f.).

Nach Annahme der neuen Bundesverfassung wurde darüber diskutiert, ob eine Ausführungsgesetzgebung notwendig sei, die regelt, wie die Einhaltung des Verfassungsartikels kontrolliert werden kann. Der Bundesrat schlug vor, die Stelle eines «Erziehungssekretärs» zu schaffen, der die Entwicklung der Schulen in den Kantonen dokumentieren sollte. Es kam zu massivem Widerstand gegen diesen «Schulvogt», wie

man den Erziehungssekretär nannte. In einer Volksabstimmung von 1882 wurde das Projekt, v.a. aufgrund des Widerstands der französischsprachigen Föderalisten und der katholischen und protestantischen Konservativen, verworfen (Criblez & Huber, 2008, S. 107 ff.). Der Bund aber versuchte sein Aufsichtsrecht gleichzeitig auch noch über einen anderen, indirekten Weg wahrzunehmen. Im April 1875 erliess er ein Regulator, welches bestimmte, dass der Bildungsstand aller Rekruten jeweils zu Beginn eines Rekrutenkurses erhoben werden soll und dass diejenigen Rekruten, die nach der Primarschule keine weiteren Bildungsinstitutionen besuchen, eine Prüfung abzulegen haben. Geprüft wurden die Fächer Lesen, Aufsatz, Rechnen und Vaterlandskunde (Crotti, 2008, S. 137 ff.). Damit schuf der Bund ein erstes nationales Evaluationsinstrument für den Bildungsbereich (vgl. auch EDK/IDES, 2007, S. 3). Die Resultate der Rekrutenprüfungen wurden jeweils in Form von Kantonsranglisten veröffentlicht und die Ergebnisse wurden zum Anlass genommen, die kantonalen Schulsysteme zu kritisieren und Reformen einzufordern. Die Ergebnisse der Rekrutenprüfungen wurden als Effekte kantonaler Bildungssysteme interpretiert, ohne Systemdifferenzen (kantonale Differenzen hinsichtlich Schulpflicht, Lehrplänen oder der Ausdifferenzierung der Bildungssysteme) zu berücksichtigen (Crotti, 2008, S. 142). Die Frage, ob von den Prüfungsergebnissen der Rekruten auf die Leistungen der Kantone im Schulwesen geschlossen werden könne, bewegte nur die Kritiker, nicht aber die Exponenten einer national vergleichenden Evaluation der kantonalen Bildungssysteme.

Die pädagogischen Rekrutenprüfungen entsprachen weitgehend den Ideen heutiger Bildungsstandards: Die «Tests» bezogen sich auf unterschiedliche Schulfächer, es sollten die Ergebnisse von Unterricht gemessen werden, Vergleiche zwischen den Kantonen sollten möglich sein und die Prüfungsaufgaben dienten der Festlegung von Kompetenzniveaus. In diesem Sinne stellten die Pädagogischen Rekrutenprüfungen einen – wenn auch unzulänglichen – Versuch von Ergebnisstandards dar.

3. Treffpunkte zur Standardisierung der Inhalte

Der Bildungsartikel von 1874 hatte – mit verschiedenen Ergänzungen – bis zur Totalrevision der Bundesverfassung 1999 Bestand. Allerdings hatte Ende 1969 ein Initiativkomitee aus der Jugendfraktion der Bauern-, Gewerbe- und Bürgerpartei (BGB, heute: Schweizerische Volkspartei SVP) eine Volksinitiative eingereicht, die verlangte, dass der Bund in Zusammenarbeit mit den Kantonen alles unternehmen soll, um die Lehr- und Studienpläne aller Stufen bis zur Maturität, den Übertritt von einer Stufe zur anderen, die Lehrmittel und die Ausbildung der Lehrer gegenseitig anzugleichen. Die Initiative zielte also auf eine Verstärkung der Schulkoordination und auf eine Stärkung der Koordinationsfunktion des Bundes in diesem Bereich. Begründet wurde das Anliegen vor allem mit dem Argument der Chancengleichheit (Criblez, 2008b, S. 251). Bund und Kantone wurden durch diese Initiative unter Handlungsdruck gesetzt. Die EDK begann mit der Erarbeitung eines Schulkonkordates, welches vier verpflichtende

Kooperationsbereiche vorsieht: Schuleintrittsalter, Dauer der Schulpflicht, ordentliche Ausbildungszeit bis zur Maturität sowie den Schuljahresbeginn. Diese vier verpflichtenden Normierungen des Schulkonkordates können durchaus als Standards – in der Differenzierung von Ravitch als *opportunity to learn-Standards* (vgl. Ravitch, 1995) – verstanden werden: Sie sollten flächendeckend die gleichen schulorganisatorischen Voraussetzungen für alle Kinder und Jugendlichen in der Schweiz schaffen. Aus der Sicht der Kantone, die zum Beispiel die neunjährige Unterrichtspflicht noch nicht eingeführt hatten, kann dies als Minimalstandard bezeichnet werden, der von allen erreicht werden sollte.

Die Koordination und Angleichung zwischen den Kantonen betraf vor allem strukturelle Aspekte. Aber auch die Angleichung der Ziele wurde thematisiert: Im Konkordat wurde festgehalten, dass die Konkordatskantone Empfehlungen in anderen Bereichen, u.a. Rahmenlehrpläne und gemeinsame Lehrmittel, ausarbeiten können (Criblez, 2008b, S. 257 ff.). Nachdem die Harmonisierungsbemühungen im strukturellen Bereich in eine Krise geraten waren, weil sich der Schuljahresbeginn – eine der vier verpflichtenden Bestimmungen des Konkordates – nicht harmonisieren liess, versuchte die EDK den Weg über eine «innere Koordination», d.h. eine Koordination der Inhalte (Criblez, 2008b, S. 268): Aufgrund gemeinsamer Arbeiten innerhalb verschiedener Fachbereiche entstand in der EDK die Idee der «Treffpunkte» (EDK, 2004, S. 1). Diese sollten einen Beitrag zur inhaltlichen Koordination auf der Primar- und Sekundarstufe I leisten. Man erhoffte sich von den Treffpunkten Einfluss auf die Formulierungen in kantonalen Lehrplänen, die Produktion von Lehrmitteln und die Lehreraus- und -weiterbildung. Die EDK betonte, dass es sich bei den «Treffpunkten» weder um einen Rahmenlehrplan noch um Minimalprogramme handle, dies nicht zuletzt, weil sich in der Erarbeitung der «Treffpunkte» zeigte, dass nur für Teile der jeweiligen Stoffgebiete ein gesamtschweizerischer Konsens möglich war (EDK, 1982). 1982 wurden in den «Empfehlungen zum Mathematikunterricht während der obligatorischen Schulzeit» erste Treffpunkte formuliert. Vier Jahre später wurden die «Treffpunkte Fremdsprachenunterricht am Übergang von der obligatorischen Schulzeit zu den Anschluss-Schulen» verabschiedet, mit denen unter anderem «die Fertigkeiten des Schülers am Ende der obligatorischen Schulzeit, und zwar in den vier grundlegenden Bereichen des Hörverstehens, des Leseverstehens, des Sprechens und des Schreibens» beschrieben wurden (EDK, 1986). Da diese «Treffpunkte» nur den Status von Empfehlungen haben, waren die Kantone nicht dazu verpflichtet, sich daran zu orientieren. Dennoch haben einige Kantone (z.B. Zug) bei der Entwicklung ihrer Lehrpläne auf die Treffpunkte zurückgegriffen (Fries, 2002, S. 8). Ohne Verpflichtung kam es jedoch nicht zu einer wirklichen Harmonisierung der Inhalte in den beiden Fächern Fremdsprache und Mathematik.

Die Einführung nationaler Bildungsstandards setzt eine Standardisierung der Inhalte, so wie sie bereits in den 1980er-Jahren mit der Erarbeitung der «Treffpunkte» angestrebt wurde, voraus. Im Gegensatz zu damals wird im HarmoS-Konkordat heute ver-

pflichtend vorgeschrieben, dass die Lehrpläne auf sprachregionaler Ebene harmonisiert werden müssen (EDK, 1997a, S. 5).

4. Operationalisierte Lernziele als Bildungsstandards?

In den 1980er-Jahren wurden in allen Kantonen Lehrplanreformen initiiert. Ausgelöst wurden diese Reformen einerseits durch die Curriculumsdiskussion der 1970er-Jahre, andererseits durch neue wissenschaftliche Erkenntnisse über Lernprozesse, insbesondere aus der Lern- und Kognitionspsychologie. Im Gegensatz zur heute postulierten Steuerung von den Ergebnissen her ging man damals von einer Steuerung über das Curriculum, über die Inhalte als Input, aus: Eine Verbesserung der Bildung sei nur möglich, wenn die Inhalte von Schule grundsätzlich verändert würden. Die Neukonzeption dürfe sich allerdings nicht an traditionellen Prozessen der Lehrplanrevision orientieren, sondern müsse sich auf wissenschaftliche Verfahren stützen.

Die Curriculumsdiskussion wurde wesentlich durch Diskussionen im angelsächsischen Sprachraum angeregt. Sie beginnt im deutschen Sprachraum im Wesentlichen mit dem schmalen Bändchen «Bildungsreform als Revision des Curriculum», das Saul B. Robinsohn 1967 publizierte:

Auf den folgenden Seiten wird die Notwendigkeit begründet, den geltenden «Bildungskanon» den Erfordernissen der Zeit entsprechend zu aktualisieren, und die Möglichkeit geprüft, eine solche Revision mit Hilfe der Methoden zu vollziehen, welche Entscheidungen über die Inhalte des Bildungsprogramms aus der Beliebigkeit und diffuser Tradition hinaus in Formen rationaler Analyse und – soweit möglich – objektiver Alternativen heben. (Robinsohn, 1969, S. 1)

Kritisiert wurde unter anderem die bisherige Praxis der inhaltlichen Lehrplanung. Robinsohn forderte eine Bildungsreform, mit der sowohl Bildungsziele als auch Bildungsinhalte reformiert würden. Bildungsziele und -inhalte sollten auf der Grundlage der Curriculumforschung objektiviert werden (Hesse & Manz, 1972, S. 14).

Das Curriculum wurde aus dieser Sicht als Regulierungs-Mechanismus, als Steuerungsinstrument verstanden. Die Selektionsverfahren zur Definition von Zielen und Inhalten und überhaupt die Verfahren der Curriculumrevision sollten nicht mehr einfach den Traditionen folgen und durften nicht beliebig oder von historischen Zufälligkeiten geprägt sein, sondern sollten wissenschaftlichen Kriterien genügen. So definierte Robinsohn als transparente Kriterien für die Auswahl von Bildungszielen: die Bedeutung eines Gegenstandes im Gefüge der Wissenschaft (Voraussetzung für die weitere Ausbildung), die Leistung eines Gegenstandes für das Weltverstehen (Orientierung und Interpretation) sowie die Funktion eines Gegenstandes in spezifischen Verwendungssituationen (Robinsohn, 1969, S. 47 f.).

In der Curriculumsdiskussion wurden mindestens drei wesentliche Probleme diskutiert, die für die Diskussion um Bildungsstandards von Interesse sind: Erstens das Taxono-

mieproblem, also die Frage, wie Lernziele gruppiert, gegeneinander abgegrenzt und hierarchisiert werden können; zweitens das Operationalisierungsproblem, also die Frage, wie Lernziele so definiert werden können, dass sie auch überprüfbar sind; und drittens, beim Operationalisierungsproblem anschliessend, das Problem der Leistungsüberprüfung, also die Frage nach einer wissenschaftlichen Kriterien genügenden Testdiagnostik.

Wie können Lernziele so formuliert und gruppiert werden, dass sie sich einerseits gegenseitig abgrenzen und gleichzeitig in eine hierarchisierte Ordnung bringen lassen? *Systematisch* unterschied Benjamin S. Bloom, dessen grundlegendes Werk zur Lernzieltaxonomie aus den 1950er-Jahren 1972 in deutscher Sprache erschien, kognitive, affektive und psychomotorische Lernziele. In seiner ausführlichen Taxonomie beschränkte er sich auf den kognitiven Bereich (Bloom et al., 1972, S. 20 ff.). Diesen unterteilte Bloom in sechs «Klassen» von Lernzielen: Wissen, Verstehen, Anwendung, Analyse, Synthese und Evaluation. Diesen sechs Klassen ordnete Bloom jeweils Unterklassen von Lernzielen zu, die zum Teil nochmals unterteilt wurden. Die Klasse *Wissen* beispielsweise wurde so gegliedert:

- Wissen von konkreten Einzelheiten
 - Terminologisches Wissen
 - Wissen einzelner Fakten
- Wissen der Wege und Mittel, mit konkreten Einzelheiten zu arbeiten
 - Wissen von Konventionen
 - Wissen von Trends und zeitlichen Abfolgen
 - Wissen von Klassifikationen und Kategorien
 - Wissen von Kriterien
 - Wissen von Methoden
- Wissen von Verallgemeinerungen und Abstraktionen eine Fachgebietes
 - Wissen von Prinzipien und Verallgemeinerungen
 - Wissen von Theorien und Strukturen (Bloom et al., 1972, S. 217 ff.)

Wissen ist in der kognitionspsychologischen Tradition auf ganz unterschiedliche Art und Weise systematisiert und gruppiert worden, zu den bekanntesten Unterscheidungen gehören etwa diejenige zwischen implizitem und explizitem Wissen oder diejenige zwischen *knowing that* und *knowing how* (Ryle, 1969).

In den Lehrplänen der 1970er- und 1980er-Jahre wurden die Lernziele in der Regel nach Allgemeinen Leitideen bzw. Allgemeinen Lern- und Erziehungszielen, Richtzielen, Grobzielen und Feinzielen hierarchisiert, zum Teil wurde sogar weiter differenziert: Es wurden zum Beispiel noch Jahrgangsziele eingeführt oder die Feinziele in Feinziele erster und zweiter Ordnung unterteilt (Zimmermann et al., 1977, S. 96 ff.). Feinziele wurden Grobzielen, Grobziele Richtzielen und Richtziele Allgemeinen Leitideen zugeordnet. Die einzelnen Hierarchieebenen wurden als unterschiedliche Abstraktionsniveaus desselben Allgemeinen Lernziels interpretiert, obwohl zwischen den

einzelnen Hierarchiestufen von Lernzielen weder streng logische Deduktions- noch in einem empirischen Sinn bewährte Induktionsverhältnisse bestehen. Trotzdem muss in der Alltagsarbeit des Unterrichtens davon ausgegangen werden, dass das Erreichen der zugeordneten Feinziele zum Erreichen des entsprechenden Grobziels führt. Den fehlenden Ableitungszusammenhang bei der Definition von Lernzielen hat Hilbert L. Meyer bereits 1971 als *Deduktionsproblem* der Curriculumforschung bezeichnet. In der Diskussion um Bildungsstandards stellen sich diese Probleme nun zwar mit neuen Begriffen, aber nicht in neuer Form. Die Gruppierung von Kompetenzen zu Kompetenzbereichen ist mit ähnlichen Systematisierungsproblemen behaftet wie die Gruppierung von Lernzielen; und für das Festlegen von unterschiedlichen Kompetenzniveaus ergeben sich ähnliche Hierarchisierungsprobleme wie bei der Festlegung unterschiedlicher Abstraktionsniveaus von Lernzielen.

Lernziele, so ein Konsens der Curriculumsdiskussion, sollten überprüfbar, also nicht einfach ideale Formulierungen sein. Dieses Postulat nach der Operationalisierung von Lernzielen führte vielfach dazu, dass Lernziele in Form konkreter Verhaltenserwartungen formuliert wurden. Mager definierte etwa: «Unter Lernziel versteht man eine Absicht, die durch die Beschreibung der erwünschten Veränderung im Lernenden mitgeteilt wird – eine Beschreibung von Eigenschaften, die der Lernende nach erfolgreicher Lernerfahrung erworben hat» (Mager, 1969, S. 3). In diesem Sinne verstand Mager die Beschreibung eines Lernziels als «Verständnis für die sozialen Auswirkungen der industriellen Revolution» nicht hinreichend präzise. Für präziser hielt er zum Beispiel die folgenden Beschreibungen: «Die soziale Situation (Arbeitszeit, Einkommen, Bildungsmöglichkeiten, soziale Sicherheit gegenüber Arbeitslosigkeit und Krankheit) einer Arbeiterfamilie in der Mitte des 19. Jahrhunderts *beschreiben* können» oder «Einige Gründe dafür *nennen* können, warum sich ein Arbeiter gegen Ausbeutung damals nicht hinreichend zur Wehr setzen konnte» (Messner, 1972, S. 229; Hervorhebung im Original). Die beste Formulierung für ein Lernziel sei diejenige, die «am meisten vorstellbare Alternativen» ausschliesse (Mager, 1969, S. 10). Ziel der Operationalisierung von Lernzielen war es, dass eindeutig entschieden werden kann, ob ein Lernziel erreicht worden ist oder nicht. Mit den Bemühungen um eine möglichst präzise und überprüfbare Beschreibung von Lernzielen war also ein Messanliegen verbunden.

Robinson plädierte denn auch für eine «integrale Curriculumentwicklung». Dazu gehörten in seinem Verständnis neben der Definition von Bildungszielen und -inhalten auch deren Organisation im Lehrplan und Anweisungen zur Durchführung und zur Erfolgskontrolle (Robinson, 1969, S. 11). Die Testverfahren zur Erfolgskontrolle sollten die Gütekriterien der Objektivität (verschiedene Prüfende sollten zur gleichen Beurteilung kommen), der Zuverlässigkeit (die Wiederholung der Messung sollte zu den gleichen Resultaten führen) und der Gültigkeit (der Test erfasst das und nur das, was gemessen werden soll) erfüllen. «Die Entwicklung und Evaluation neuer Curricula fordern immer nachhaltiger eine Korrektur unseres bisherigen Verständnisses der Ermittlung und Interpretation schulischer Leistungen», stellte Strittmatter 1973 im

Vorwort zum Sammelband «Lernzielorientierte Leistungsmessung» fest. Das «Defizit an Kenntnissen über die Entwicklung und Konstruktion geeigneter Prüfinstrumente» (Strittmatter, 1973, S. 5) sollte überwunden werden.

Ganz ähnliche Probleme wie in der damaligen Curriculumdiskussion stellen sich in der Diskussion um Bildungsstandards: Bildungsstandards müssen erreichbar sein (Klieme et al., 2003, S. 29 f.); Kompetenzen, Kompetenzbereiche und Kompetenzniveaus müssen möglichst präzise beschrieben werden, damit überprüft werden kann, welches Niveau die Schülerinnen und Schüler erreichen. Den Kompetenzniveaus müssen Aufgaben zugeordnet werden, die das entsprechende Niveau repräsentieren, nicht zu einfach und nicht zu schwierig sind. Neben messtheoretischen Fragen stellen sich also eine ganze Reihe didaktischer Fragen. Gleichzeitig sind wir damals wie heute auch mit den Grenzen der Operationalisierbarkeit und Messbarkeit von Lernzielen bzw. Kompetenzen konfrontiert. In diesem Sinne hat Robinsohns (1969, S. 11) Warnung davor, dass die Operationalisierbarkeit nicht zum Massstab für Bildungsziele gemacht werden dürfe, heute noch Gültigkeit.

5. Was ist neu an der Diskussion um Bildungsstandards?

Die heutigen Bemühungen um die Einführung von Standards im Bildungssystem sind nicht radikal neu, sondern müssen als Weiterentwicklung früherer Ideen und bildungspolitischer Absichten verstanden werden (vgl. EDK, 2004, S. 1). Die Pädagogischen Rekrutenprüfungen können als Versuch der Überprüfung von (impliziten) Ergebnisstandards verstanden werden. Die Versuche zur Harmonisierung der Lehrinhalte sowie die damals debattierten Fragen der Taxonomierung, Operationalisierung und Überprüfung von Lernzielen lassen sich – wenn auch in veränderter Form – auch in der heutigen Diskussion um die Einführung von Bildungsstandards wieder ausmachen. Neu ist, dass die Kantone per Verfassungsnorm zu Harmonisierung und Qualitätssicherung verpflichtet sind, dass Testtheorie und Testinstrumente besser geworden sind und dass die Entwicklung von Bildungsstandards in der Regel in Kooperationsprojekten von Testdiagnostikern, Fachdidaktikerinnen und Unterrichtspraktikern erfolgt.

Zudem haben sich die Vorstellungen darüber verändert, wie sich Schule steuern lässt: In den 1970er- und 1980er-Jahren war man noch davon überzeugt, dass sich Schule über Lehrpläne steuern lasse. Im Zuge der 1990er-Jahre wurde die Steuerungsleistung von Lehrplänen als nicht mehr hinreichend erachtet, die Diskussionen um neue Konzepte des Verwaltungshandelns (NPM) rückten die Ergebnisse stärker in den Vordergrund und ökonomische Argumente der Wirksamkeit und Effizienz gewannen an Bedeutung – damit aber auch Fragen der Messbarkeit schulischer Lerneffekte. Viele Kantone begannen sich mit der Entwicklung neuer Steuerungsformen und Fragen der Qualitätsentwicklung zu beschäftigen. Die Kompetenzen und Handlungsspielräume der Schulen und die Schulaufsicht wurden neu definiert sowie Instrumente der internen

und externen Schulevaluation eingeführt (vgl. EDK/IDES, 2007, S. 3 f.). Die Bildungspolitik begann sich also stärker für den «Output» der Schulen zu interessieren. Diese Outputorientierung macht die traditionellen Formen des curricularen Input aber nicht obsolet (vgl. Schlub, 2006, S. 42). Im Gegenteil: Bildungsstandards konkretisieren einfach die althergebrachten Bildungsziele in Form von Kompetenzanforderungen, in diesem Sinne können sie als Ergänzung zu den Lehrplänen verstanden werden. Die «Revolution» im Bildungswesen hat nicht stattgefunden – aber man ist bemüht, das, was in Schulen erreicht werden soll, präziser zu umschreiben: «Es zeigt sich, dass die Umstellung auf Outputsteuerung allein nicht in der Lage zur Revolution des Bildungswesens wird sein können, dass sie aber durch radikale Vereinfachung fast unlösbare methodische Probleme der alten empirischen Curriculumforschung zu lösen in der Lage ist» (Schlub, 2006, S. 41; Hervorhebungen im Original). Was allenfalls festgestellt werden kann ist ein Paradigmenwechsel von der Makropolitik zur Mikropolitik, welche stärker als bisher die Qualität von Unterricht fokussiert (vgl. Massing, 2005, S. 12).

Literatur

- Criblez, L.** (2008a). Die Bundesstaatsgründung 1848 und die Anfänge einer nationalen Bildungspolitik. In L. Criblez (Hrsg.), *Bildungsraum Schweiz. Historische Entwicklungen und aktuelle Herausforderungen* (S. 57–86). Bern: Haupt.
- Criblez, L.** (2008b). Vom strikten Bildungsföderalismus zur bescheidenen Schulkoordination. In L. Criblez (Hrsg.), *Bildungsraum Schweiz. Historische Entwicklungen und aktuelle Herausforderungen* (S. 251–276). Bern: Haupt.
- Criblez, L.** (2008c). Die neue Bildungsverfassung und die Harmonisierung des Bildungswesens. In L. Criblez (Hrsg.), *Bildungsraum Schweiz. Historische Entwicklungen und aktuelle Herausforderungen* (S. 277–299). Bern: Haupt.
- Criblez, L. & Huber, Ch.** (2008). Der Bildungsartikel der Bundesverfassung von 1874 und die Diskussion über den eidgenössischen Schulvogt. In L. Criblez (Hrsg.), *Bildungsraum Schweiz. Historische Entwicklungen und aktuelle Herausforderungen* (S. 87–129). Bern: Haupt.
- Criblez, L., Oelkers, J., Reusser, K., Berner, E., Halbheer, U. & Huber, Ch.** (im Druck): *Bildungsstandards*. Seelze: Kallmeyer (Lehren lernen – Basiswissen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung).
- Crotti, C.** (2008). Pädagogische Rekrutenprüfungen. Bildungspolitische Steuerungsversuche zwischen 1875 und 1931. In L. Criblez (Hrsg.), *Bildungsraum Schweiz. Historische Entwicklungen und aktuelle Herausforderungen* (S. 131–154). Bern: Haupt.
- Dubs, J.** (1871). Zur Verständigung über die Bundesrevision. Zürich: Orell Füssli.
- EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren]**. (1982). *Empfehlungen zum Mathematikunterricht während der obligatorischen Schulzeit vom 3. Juni 1982*. Online unter: <http://edudoc.ch/getfile.py?docid=5360&name=D36A&format=pdf&version=1> [06.08.2008].
- EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren]**. (1986). *Treffpunkte Fremdsprachunterricht am Übergang von der obligatorischen Schulzeit zu den Anschluss-Schulen vom 30. Oktober 1986*. Online unter: <http://edudoc.ch/getfile.py?docid=5360&name=D36A&format=pdf&version=1> [06.08.2008].
- EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren]**. (2004). *HARMOS. Zielsetzungen und Konzeption. Juni 2004*. Bern: EDK. Online unter: http://www.edudoc.ch/static/web/aktuell/medienmitt/harmos_weissbuch_d.pdf [16.12.2008].
- EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren]**. (2007). *Interkantonale Verein-*

barung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule vom 14. Juni 2007. Online unter: <http://www.edk.ch/dyn/11659.php> [17.11.2008].

EDK/IDES (2007). *Evaluation der Bildungseinrichtungen und des Bildungssystems. Kapitel 9 des Schweizer Beitrags für die Datenbank «Eurybase – The database on education systems in europe»*. Bern: EDK/IDES. Online unter: http://www.edk.ch/dyn/bin/12961-13438-1-eurydice_09d.pdf [16.12.2008].

Fries, A.-V. (2002). Treffpunkte und die Harmonisierung der Bildungsinhalte in der Schweiz. *Infos und akzente*, 2, S. 7–9.

Heipcke, K. (1973). Zur Theorie lernzielorientierter Tests – curriculare Entscheidungen und lernzielorientierte Tests. In P. Strittmatter (Hrsg.), *Lernzielorientierte Leistungsmessung* (S. 26–45). Weinheim: Beltz.

Herzog, W. (2008). Unterwegs zur 08/15-Schule? Wider die Instrumentalisierung der Erziehungswissenschaften durch die Bildungspolitik. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 30 (1), 13–31.

Hesse, H.A. & Manz, W. (1972). *Einführung in die Curriculumforschung*. Stuttgart: Kohlhammer.

Klieme, E. (2004). Begründung, Implementation und Wirkung von Bildungsstandards: Aktuelle Diskussionslinien und empirische Befunde. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (5), 625–634.

Klieme, E. et al. (2003). Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Online unter: http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf [27.11.2008].

Künzli, R. (1999). Lehrplanarbeit – Steuerung von Schule und Unterricht. In R. Künzli et al. (Hrsg.), *Lehrplanarbeit. Über den Nutzen von Lehrplänen für die Schule und ihre Entwicklung* (S. 11–30). Chur: Rüegger.

Mager, R. F. (1969). *Lernziele und Programmierter Unterricht* (3. erw. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Massing, P. (2005). Die bildungspolitische und pädagogische Debatte zur Einführung nationaler Standards. In Redaktion Politische Bildung – Journal für politische Bildung (Hrsg.), *Bildungsstandards – Evaluation in der politischen Bildung* (S. 9–24). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Messner, R. (1972). Funktionen der Taxonomien für die Planung von Unterricht. In B. S. Bloom et al. (Hrsg.), *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich* (S. 227–251). Weinheim: Beltz.

Meyer, H. L. (1971). Das ungelöste Deduktionsproblem in der Curriculumforschung. In F. Achtenhagen & H. L. Meyer (Hrsg.), *Curriculumrevision. Möglichkeiten und Grenzen* (S. 106–132). München: Kösel.

Oelkers, J. (2004). Zum Problem von Standards aus historischer Sicht. In T. Fitzner (Hrsg.), *Bildungsstandards. Internationale Erfahrungen – Schulentwicklung – Bildungsreform* (S. 11–42). Bad Boll: Evangelische Akademie (= edition akademie 7).

Ravitch, D. (1995). *National standards in American education. A citizen's guide* (updated with a new introduction). Washington, DC: Brookings.

Robinson, S. B. (1969). *Bildungsreform als Revision des Curriculum* (2., durchgesehene Aufl.) Berlin: Luchterhand.

Ryle, G. (1969). *Der Begriff des Geistes*. Stuttgart: Reclam (engl. Original: 1949).

Schlub, H. (2006). Alter Wein in neuen Schläuchen? – Zur Frage der Gemeinsamkeiten und Differenzen der aktuellen und der Bildungsreform der 70er Jahre. *Pädagogische Rundschau*, 60 (1), S. 41–48.

SKBF [Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung]. (2006). Bildungsbericht Schweiz 2006. Aarau: SKBF. Online unter: <http://www.skbf-csre.ch/bildungsmonitoring.0.html> [12.12.2008].

Strittmatter, P. (Hrsg.) (1973). *Lernzielorientierte Leistungsmessung*. Weinheim: Beltz.

Widmaier, P. (1966). *Bildungsplanung. Ansätze zu einer rationalen Bildungspolitik*. Stuttgart: Klett.

Zimmermann, W. et al. (1977). *Von der Curriculumtheorie zur Unterrichtsplanung*. Paderborn: Schöningh.

Autor und Autorin

Lucien Criblez, Prof. Dr., lcriblez@paed.uzh.ch

Christina Huber, lic. phil, chuber@paed.uzh.ch

Beide: Universität Zürich, Pädagogisches Institut, Historische Bildungsforschung und Steuerung des Bildungssystems, Freiestrasse 36, 8032 Zürich