

Kopp, Botho von

Spurensuche: Kanadas PISA-Erfolg. Forschungsreise im Rahmen des Projekts "Comparison of Education Systems in Selected Countries: Understanding the International Variation of PISA Results"

Trends in Bildung international - Im Blickpunkt (2003) 3, S. 1-8



Quellenangabe/ Reference:

Kopp, Botho von: Spurensuche: Kanadas PISA-Erfolg. Forschungsreise im Rahmen des Projekts "Comparison of Education Systems in Selected Countries: Understanding the International Variation of PISA Results" - In: Trends in Bildung international - Im Blickpunkt (2003) 3, S. 1-8 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-53077 - DOI: 10.25656/01:5307

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-53077>

<https://doi.org/10.25656/01:5307>

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Spurensuche: Kanadas PISA-Erfolg

Forschungsreise im Rahmen des Projekts "Comparison of Education Systems in Selected Countries: Understanding the International Variation of PISA Results"

Vorbemerkung

Die Forschungsreise nach Kanada¹, über die hier berichtet wird, fand im Rahmen des o. g. Projekts statt, das von einem Konsortium unter maßgeblicher Beteiligung des DIPF (Leitung Eckhart Klieme, Koordination Hans Döbert) gegenwärtig in Arbeit ist. Kanada ist, neben den Niederlanden, Frankreich, Großbritannien, Schweden und Finnland eines der sechs Vergleichsländer. Besucht habe ich die Provinzen Ontario und Quebec. Von dem ursprünglichen Plan, weitere Provinzen zu besuchen, habe ich aus finanziellen und zeitlichen Gründen Abstand genommen. Da die wirtschaftlichen, bevölkerungsstatistischen, politisch-legislativen usw. Unterschiede innerhalb Kanadas bedeutsam sind (größer sind als im ebenfalls föderativen Deutschland), ist es meist eine grobe Vereinfachung, von "dem kanadischen Schulsystem" zu sprechen. Andererseits gibt es auch bei extrem föderalen Systemen einheitliche Merkmale, in manchen Punkten (Funktionalität bestimmter Systemcharakteristika, Schnittbereiche einer gemeinsamen spezifischen Kultur, usw.) deutliche Ähnlichkeiten, vielleicht sogar "Homogenität". Dies systematisch zu identifizieren, erfordert jedoch methodisch aufwendige Untersuchungen, die zudem die Kooperation von Innen- und Außensichten und erhebliche weitere Arbeiten der Vergleichsproblematik erfordern. Dieser Hintergrund, auf den im weiteren nicht mehr explizit hingewiesen wird, sollte jedoch bei der folgenden Skizze mitbedacht werden.

Immerhin stellen beide von mir besuchten Provinzen mit zus. rd. 19 Mill. Einwohnern mehr als die Hälfte der kanadischen Gesamtbevölkerung von 31 Mill. und einen Großteil der Wirtschaftskraft. Übrigens: der Name "Kanada" bedeutet "glitzerndes Wasser", stammt von den ursprünglich in Ontario heimischen Irokesen und verweist auf die Tatsache, dass ein Sechstel der Fläche dieser Provinz aus Seen und Flüssen besteht.

"Gut" oder "schlecht"?

Beginnen möchte ich mit einem Zitat, das ich bei der Vorbereitung auf die Reise las: Die Zusammenfassung einer Publikation des kanadischen Fraser-Instituts (gegr. 1974 und ein Think Tank des Neoliberalismus) über Schulwahl in verschiedenen Ländern beginnt mit den Worten: The Canadian system of public education is inefficient and inadequate: 33 percent of Canadian high-school graduates are functionally illiterate, 27 percent of Canadian adolescents drop out of high school with no diploma. The academic achievements of our students is mediocre compared to that of their peers in other countries".² Auf der anderen Seite hat sich der an Bildungsfragen interessierten Öffentlichkeit weltweit das hervorragende Abschneiden Kanadas in der PISA-Studie im Bewusstsein verankert: Kanada lag bei der Leseleistung auf dem 3. Platz. Nur 2 bzw. 7 Prozent der Getesteten landete in der alleruntersten bzw. zweituntersten Stufe des Leseverständnisses, in Deutschland waren es 10 und 13 Prozent. Hat sich die Situation innerhalb weniger Jahre so dramatisch

¹ Für die Unterstützung und die freundliche Bereitschaft, mir als Gesprächspartner zu Verfügung zu stehen, möchte ich hier folgenden Personen meinen besonderen, aufrichtigen Dank aussprechen: David Wilson, Professor, University of Toronto; Manuel Crespo, Professor, Université de Montréal; Jean-Guy Blais Professor, Université de Montréal; Gerry Connelly, Associate Director, Toronto District School Board; Michael O'Gorman, Ontario Ministry of Education; David Lam, Professor, University of Toronto, Sylvia Larter, Education Officer, Curriculum and Assessment Branch, Ontario Ministry of Education; Claude Lessard, Professor, Université de Montréal; Peter Stokes, Senior Program Officer, Ontario Ministry of Education.

² C. R. Hepburn: The Case for School Choice 1999: www.fraserinstitute.ca/education

verändert oder basieren beide Ergebnisse auf ganz verschiedenen Daten (bzw. Annahmen)?

Nicht alles ist PISA

Wie auch immer, tatsächlich waren die ersten öffentlichen kanadischen Reaktionen auf PISA meist ambivalent: Natürlich Genugtuung über die offensichtlich gute internationale Positionierung einerseits, aber auch eine gewisse Skepsis. Eine etwaige Euphorie entspricht offenbar nicht den Erfahrungen, die man mit dem eigenen System hat, und deshalb reagierte man z. B. mit der Warnung, sich nicht auf den Lorbeeren auszuruhen. Auch wurde auf große Unterschiede und z. T. schlechte Ergebnisse in einigen Provinzen hingewiesen (vgl. "PISA - Reaktionen der teilnehmenden Länder - Kanada". TiBi Nr. 5: www.dipf.de/publikationen/tibi/tibi.htm).

Davon abgesehen wurde mir in Gesprächen in beiden besuchten Provinzen deutlich, dass PISA keineswegs das einzige oder etwa das wichtigste aktuelle bildungspolitische Thema darstellt. Vielleicht am heftigsten erregte im Herbst in Ontario die Gemüter, dass das Bildungsministerium strenge Sparauflagen verfügt und diese mit ungewöhnlichen Maßnahmen gekoppelt hat. So wurde jüngst die Zahl der bisherigen lokalen *school boards* drastisch reduziert - in der Metropole Toronto blieb von vormals 22 ein *board* übrig. An seine Spitze wurde vom Ministerium ein Verwalter - *supervisor* - eingesetzt, der die bisherigen nebenamtlichen 22 *school trustees* ("Vorstandsmitglieder") ersetzt. Die gegenwärtige Hauptaufgabe des *supervisor* besteht darin, den von der Provinzregierung verordneten Sparkurs, d. h. konkret: eine Kürzung des Bildungsbudgets von Toronto von 90 Mill. Can.\$, durchzusetzen. Was die Öffentlichkeit besonders irritiert, ist die Tatsache, dass der *supervisor* sich dabei weder mit den Mitgliedern des zentralen *school boards* noch mit anderen Vertretern von Bildungsinstitutionen, Eltern- und Lehrerverbänden usw. beraten muss - und dies auch nicht tut. Selbst für Presseinterviews war er bisher nicht zugänglich. Auch in anderen Kommunen in Ontario sind *supervisors* eingesetzt und teilweise die Entscheidungsbefugnisse der verbliebenen Boards-Mitglieder sogar noch drastischer beschnitten worden als in Toronto. Dieser ganze Prozess hat die bisherigen Entscheidungsstrukturen lokaler Bildungspolitik grundsätzlich erschüttert. Eine Gruppe von Eltern, Lehrern und *trustees* hat sogar Ende Oktober eine gerichtliche Klage gegen die Übernahme des *board of education* eingereicht.

In Ontario wurde zudem die bisherige vor-tertiäre Schuldauer von 13 auf 12 Jahre verkürzt und damit der in allen anderen Provinzen angeglichen. Die curricularen Änderungen dieser Kürzung sind zwar im neuen Curriculum, das seit 1995 erarbeitet und seit Ende der 90er Jahre sukzessive eingeführt wird, berücksichtigt und der Übergang von den alten zu den neuen Curricula ist fließend. Aber als Folge der Kürzung bewirbt sich gegenwärtig eine doppelte Anzahl von Schulabsolventen um Aufnahme an eine Hochschule, was den notorisch starken Wettbewerb um Zulassung noch stärker als üblich anheizt.

Ebenfalls in Ontario wurden neue Abschlusstests der Jahrgänge 9 und 10 (der Funktion nach in etwa einer "Oberstufe I", bzw. einer "mittleren Reife") eingeführt, die im Oktober abgehalten werden. Diese Stufe ist im wesentlichen gegliedert in sog. Akademische und in Angewandte Kurse (*applied courses*). Es scheint, dass die Tests ein stark gestiegenes Anspruchsniveau widerspiegeln: "The new Ontario curriculum establishes high, internationally competitive standards".³ Ganz in diesem Sinne wurden nicht nur die inhaltlichen Ansprüche erhöht, sondern auch die Zahl der für den Sekundarschulabschluss (Secondary School Graduation Diploma) erforderlichen Mindestcredits. Tatsächlich hat sich die Nichtbestehensrate offenbar mit der Einführung der neuen Curricula um 50% erhöht.⁴ Große Probleme zeigen sich vor allem in den nichtakademischen (nicht hochschulvorbe-

³ Ministry of Education: The Ontario Curriculum Grades 9 to 12: Program Planning and Assessment. 2000, p. 3.

⁴ The Toronto Star, 22. 10. 2002, p. A 26

reitenden) Kursen, den *applied courses*: hier, hieß es in ersten Presseberichten, bestanden 23% der Schüler den Mathematiktest überhaupt nicht, über 60% erreichten eine schlechte Punktzahl von weniger als 60 von 100 Punkten, was das unterste mögliche Bestehensniveau darstellt. Die Situation für den *literacy test*, der gegenüber dem alten Curriculum weiter gestärkt wurde, war offenbar ähnlich. Als besonderes Problem wurde in einer Pressemeldung hervorgehoben, dass der Test auch von Schülern mit Lernschwierigkeiten in speziellen Einrichtungen erfüllt werden muss, und die Situation an einer entsprechenden Schule, in der lediglich 5 von 136 Jugendlichen den letztjährigen Test bestanden, wurde als "absolut inhuman" bezeichnet.⁵ Als Reaktion auf solche Kritik hat die Bildungsministerin der Provinz in Aussicht gestellt, dass für Jugendliche in berufsbezogenen Kursen spezielle Modifikationen im Curriculum und im Test vorgenommen werden, denn ein grundsätzliches Problem besteht darin, dass Schulabgänger, die das Bestehen des Abschluss-tests nicht vorweisen können, praktisch überhaupt keine Chancen auf dem Arbeitsmarkt bzw. auf Zulassung zu einem Berufskurs in einem College haben.

Curricula, Standards, Leistungserwartung

Die sehr guten PISA-Ergebnisse Kanadas (genauer gesagt: vor allem der Provinzen Alberta, Ontario und Québec), so die nicht selten geäußerte Meinung von kanadischen Fachleuten, hat möglicherweise damit zu tun, wie eng die expliziten und impliziten Kriterien von PISA mit den neuen Kriterien der Curriculumgestaltung und -evaluation, die in beiden besuchten Provinzen Mitte der 90er Jahre eingesetzt hat, verwandt sind. Worum geht es nun bei diesen neuen Curricula? Wie gesagt werden hohe Anforderungen angelegt und das Curriculum ist als ganzes unter den vorrangigen Aspekten von *program planning, assessment, evaluation* und *reporting of student achievement* konstruiert. So heißt es z.B. im Bezug auf die Sekundarschulen: "For every course offered at the secondary level, the new curriculum outlines clear and detailed curriculum expectations - that is, the particular knowledge and skills that students are expected to demonstrate by the end of each course. In addition, for every discipline, it provides detailed description of achievement levels, which will assist teachers in their assessment and evaluation of students' work and will promote consistency in these practices in schools across Ontario."⁶ In erster Linie war es also Absicht, die in den Curricula enthaltenen Anforderungen - (*expectations*) - so zu präzisieren und in ein Gefüge von Kriterien unterschiedlicher Ebenen und Reichweite einzufügen, dass sie möglichst eindeutig und objektiv evaluiert und als Lernerfolge gemessen werden können.

Ich möchte dies überblickartig am Beispiel des Curriculums für Englisch in den Klassen 9 und 10 skizzieren. Zunächst ist der Englischunterricht in 4 Bereiche ("*strands*") gegliedert, für die die Anforderungen einzeln aufgelistet werden: Diese sind: 1. Literaturstudien, und Lesen (Leseverständnis), 2. Schreiben (Ausdrucksfähigkeit), 3. Sprache (mündliche Kommunikation, Erweiterung des Vokabulars, Grammatik) und 4. Medienstudien (Umgang mit Medien und erste, berufsrelevante Fähigkeiten). Inhaltliche Vorgaben (etwa für Pflichtlektüre) werden überhaupt nicht gemacht.

Für jeden Gegenstand und für jeden Bereich (*strand*) sind zwei Ebenen von Anforderungen (*expectations*) formuliert: Ebene 1 mit allgemeinen, generellen Kenntnisse und Fähigkeiten, die von den Jugendlichen am Ende jeden Kurses erwartet werden und Ebene 2 mit spezifischen Ansprüchen, die detailliert ausgeführt sind. Erstere bestehen aus einigen Sätzen, letztere sind über zwei bis drei Druckseiten und in einer Reihe von Unterpunkten ausgeführt. Einer dieser Unterpunkte der Ebene 1 des Bereichs "*Literature Studies and Reading*" lautet z. B.

"By the end of this course, students will: describe information, ideas, opinions, and themes in print and electronic texts they have read during the year from different cultures

⁵ The Toronto Star, 22. 10. 2002, p. B5

⁶ The Ontario Curriculum Grades 9 to 12: Programm Planning and Assessment. Ministry of Education 2000, S. 3

and historical periods and in a variety of genres, including novels, short stories, plays, poems, biographies, short essays, and articles from newspapers, magazines, and encyclopedias."⁷

Die Leistungen der Jugendlichen werden in Englisch in vier Kategorien gemessen: 1. Wissen/Verstehen, 2. Denken/Nachforschen, 3. Kommunikation und 4. Anwendung, die ihrerseits nochmals in Leistungs-Unterkategorien nach bestimmten Anforderungen gegliedert sind und in vier Hauptstufen auf einer Punktskala von 1 - 100 benotet werden (unter 50 Punkten liegen Noten für ungenügende Leistungen), die auch als Prozent ausgedrückt wird. In den curricularen Anleitungen für die Leistungsbeurteilung ergibt sich ein Raster, z.B. bei der Kategorie Wissen/Verstehen aus vier Benotungsstufen, denen jeweils stark formalisierte Charakterisierungen in vier Leistungskategorien entsprechen. Hier die Beispiele für die jeweils erste von vier Leistungskategorien und ihren Notenstufen in den Kategorien "*knowledge/understanding*" und die erste von 6 Leistungskategorien der Kategorie "*application*"

<i>Knowledge/Understanding</i>	50-59 % <i>Level 1</i>	60-69% <i>Level 2</i>	70-79% <i>Level 3</i>	80-100% <i>Level 4</i>
knowledge of forms, of texts (e.g. stories, essays, poems)	demonstrates limited knowledge of forms, conventions, terminology, and strategies	demonstrates some knowledge of forms, conventions, terminology, and strategies	demonstrates considerable knowledge of forms, conventions, terminology, and strategies	demonstrates thorough knowledge of forms, conventions, terminology, and strategies

<i>Application</i>	50-59 % <i>Level 1</i>	60-69% <i>Level 2</i>	70-79% <i>Level 3</i>	80-100% <i>Level 4</i>
application of language conventions (e.g. grammar, usage, spelling, punctuation)	uses the required language conventions with limited accuracy and effectiveness	uses the required language conventions with some accuracy and effectiveness	uses the required language conventions with considerable accuracy and effectiveness	uses the required language conventions accurately and effectively all or almost all of the time

Angefügt ist dem Curriculum z. B. auch ein Glossar, das eine Reihe von Begriffen aus dem Bereich von Literatur und Sprache - so z. B. auch das in der Beurteilung vorkommende "*convention*" - erläutert bzw. definiert.

Die Benotungen innerhalb der Prozentgruppen sind ihrerseits nochmals in jeweils drei Stufen differenziert und werden auch mit Buchstaben ausgedrückt. Diese Benotungen erscheinen dann in den Trimesterzeugnissen (der provinzwweit einheitlichen *student report card*). 90 - 100 Punkte entsprechen demnach einem A+, 50 - 52 Punkte einem D-. Die verbale Erläuterung zu den Gruppen lautet z. B. für die entsprechende Gruppe A: "The student has demonstrated the required knowledge and skills. Achievement exceeds the provincial standard" bzw. für die Gruppe D: "The student has demonstrated some of the required knowledge and skills in limited ways. Achievement falls much below the provincial standard." Der hier angesprochene Provinzstandard ist bei der Ebene B angesetzt, also bei einer Punktzahl von 70 bis 79, wobei B+ einer hohen Erfüllung dieser Erwartung entspricht. Der Durchschnitt ist jedoch nicht mathematisch aus den Leistungen der Schüler gebildet sondern aus den Leistungserwartungen, die als Standard festgelegt sind. Es gibt jedoch einen Jahrgangsdurchschnitt, der in den oberen Jahrgängen speziell aufgeführt wird. Hier wird neben der individuellen Note für das einzelne Fach und seine eventuelle Aufschlüsselung in Unterbereiche (z. B in Sprache und Mathematik) auch der schulische Durchschnitt für den entsprechenden Jahrgang in diesem speziellen Fach aufgeführt, so daß jeder Schüler seine relative Position zu diesem Gesamtdurchschnitt kennt.

⁷ Ebda, S. 18

Der Vordruck für die Trimesterbenotungen, die dreiseitige *report card*, enthält eine Vielzahl von Feldern, angefangen von genauen Angaben über "zu spät zur Schule kommen", Abwesenheit, Gesamteinschätzung der Leistung für das gegebene Jahr im Hinblick auf die im Curriculum festgesetzten Anforderungen, die für das Aufrücken in den nächsten Jahrgang notwendig sind, und die Einzelbenotungen für die jeweiligen Schulfächer einschließlich Rubriken für Teilnahme an speziellen Unterrichtsteilen oder -formen wie ESL (*English as a Second Language*), ESD (*English Skill Development Program*) und IEP (*Individual Education Plan*).

Neben der Rubrik für die Benotung gibt es einen Raum für die verbale Beurteilung ("*anecdotal comments*") von "Stärken, Schwächen und weiteren Schritten", die vom Lehrer auszufüllen sind. Sie sollen auch gegebenenfalls Vorschläge an die Eltern enthalten. Bei Schülern, die unter 50 Punkte erreicht haben (verbal ausgedrückt als "R - *need for remediation*"), sollte diese Kolumne konkrete Vorschläge und einen konkreten Lernplan enthalten.

Abschließend gibt es eine übergreifende Rubrik, in der, wiederum in vier Beurteilungsstufen ("excellent, good, satisfactory, needs improvement") die unter der Bezeichnung Lernleistung ("*learning skills*"), die aber sehr weit gefasst sind und z. B. auch soziale Elemente enthalten, nach neun Kriterienkategorien beurteilt wird, die in der folgenden Übersicht der "*learning skills*" aufgeführt sind:

- Independent work;
- Initiative ;
- Homework completion;
- Use of information;
- Cooperation with others;
- Conflict resolution;
- Class participation;
- Problem solving;
- Goal setting to improve work.

Das Curriculum enthält eine (als "nicht erschöpfend" bezeichnete) Liste von Einzelkriterien, die vom Lehrer genutzt werden können, um die Beurteilung der "*learning skills*" vorzunehmen. So enthält z. B. die erste Kategorie *independent work* folgende Einzelkategorien:

Beispiel: Beschreibungen von Kriterien für "*Independent work*" ("*Sample Learning Skill Descriptions*"):

- attends regularly and is punctual;
- works well without supervision;
- completes tasks and assignments on time and with care;
- accepts responsibilities for own behaviour;
- follows routines and instructions without supervision;
- identifies and pursues learning goals and tasks independently;
- responds and participates in a variety of learning activities;
- selects learning materials, resources, and activities independently;
- persists with tasks;
- follows schedules and uses planners to organize time effectively, adheres to established time lines;
- explores, selects, and uses a variety of learning strategies.

Abschließend enthält die *report card* eine Seite, die sog. *response form*, auf der sowohl von den Schülern als auch den Eltern (den Erziehungsberechtigten) die Kenntnisnahme des Zeugnisses bestätigt wird. Darüber hinaus ist vorgesehen, dass hier sowohl die Eltern als auch die Schüler ihre Kommentare über die Leistungen und Noten, weitere Lernziele usw. ausführen können. Schließlich gibt es die vorgedruckte Rubrik, wonach der Wunsch der Eltern nach einer weiteren Diskussion der Beurteilungen eingetragen werden kann.

Neben der Grundversion für die öffentlichen laizistischen Schulen für die Primar- und die Sekundarstufe, gibt es eine *report card* für die öffentlichen katholischen Schulen der Provinz. Hier gibt es eine Rubrik über religiöse und familiäre "Lebensführungserziehung" ("*Religious and Family Life Education*").

Die *Report cards* werden explizit als lediglich ein Mittel der Leistungsbeschreibung angesehen, aufgeführt sind in den entsprechenden Dokumenten eine kontinuierliche Kommunikation, Lehrer-Schüler-Eltern-Besprechungen (sog. *Parent-student-teacher conferences*), sog. Portfolios der Arbeit des jeweiligen Schülers, individuelle Gespräche einschließlich telefonischer Kontaktaufnahme der Lehrer mit den Eltern, informelle Reports usw.

Schulen, vor allem solche, die mehr als drei Benotungszeiträume praktizieren, können auch (bzw. zusätzlich) andere Formen der Beurteilung einsetzen, wie z. B. Formulare, die bei Lehrer-Eltern und Schülertreffen zum Einsatz kommen. Diese ebenfalls vom Ministerium herausgegebenen Formulare, die nicht im strengen Sinne verbindlich sind, sondern eher Modellcharakter haben, enthalten einen unbedruckten Raum jeweils für die Selbstbeurteilung des Lernenden und zwar in der folgenden Gliederung: "What I do well, What I want to learn more about, what I need to improve, Steps I will take to improve", sowie Beurteilungen des Lehrers und der Eltern (jeweils: "what you do well, what I can do to help you, steps I will take to help you to improve").

Ein weiterer Bestandteil der Curricula sind die für jedes Fach erarbeiteten sog. *exemplars*, d. h., Beispielsammlungen von Schüleraufgaben und den entsprechenden kommentierten Lehrerbenotungen, denn das Problem der angestrebten Evaluation, d.h. die Feststellung, inwieweit die Schüler den im Curriculum gesetzten Erwartungen entsprechen, besteht grundsätzlich in der intersubjektiven Objektivierbarkeit der Beurteilung. Dies gilt insbesondere dann, wenn sich Wettbewerb in einem Massenschulsystem verschärft (in einer Eliteschule des 19. Jahrhunderts genügte allemal das Bestehen an sich) bzw. wenn nicht multiple-choice-Tests zur Anwendung kommen, sondern Beurteilungen von komplexen - zusätzlich noch im Rahmen der individuellen Entwicklung zu sehenden - Leistungskriterien hinsichtlich Kenntnissen, Eigenschaften und Wissen.

Beim Vergleich des hier skizzierten Curriculums aus Ontario beispielsweise mit dem Hessischen Rahmenplan Grundschule zeigen sich markante Unterschiede. Bei dem auf den Deutschunterricht bezogenen Text fällt auf, dass neben detaillierten Anregungen für Themen, enorm viel Raum für Erklärungen und Belehrungen eingeräumt wird, und zwar sowohl allgemeinen Hinweisen ("Auch wenn die Mehrzahl der Kinder bei Schuleintritt noch nicht lesen und schreiben kann, ist nicht von einer homogenen Leistungsgruppe auszugehen"⁸), Hinweise für den Lehrer über den allgemeinen Entwicklungsstand der Kinder ("Mündliches Erzählen ist für Grundschul Kinder die elementarste Form der Verarbeitung von Welt"), didaktische Hinweise ("Günstige Voraussetzungen bietet ein Unterricht, in dem die Kinder ihr Schreiben mehr und mehr in die eigene Verantwortung nehmen können") sowie vor allem teils aus der Linguistik abgeleitete, manchmal wissenschaftlich anmutende Textteile, die jedoch nicht auf ihre etwaigen wissenschaftlichen Quellen verweisen, teils "volkslinguistische" Erkenntnisse oder Anleitungen ("Der (fortschreitende) Erwerb der Schreib- und Lesefähigkeiten geht von authentischen Sprachhandlungssituationen aus und vollzieht sich in allen Handlungsbereichen, in denen auch in den nachfolgenden Schuljahren Schriftsprache Verwendung findet und entfaltet wird"). Ich möchte diese Unterschiede zwischen kanadischen (Ontario) und deutschen (Hessen) Lehrplänen nicht kurzschlüssig in Kategorien von "besser" oder "schlechter" interpretieren, hier wären weitere systematisierende Vorarbeiten sowohl hinsichtlich der Bezugs- wie der Vergleichskriterien notwendig, muß allerdings doch andeuten, daß mir die letzteren, gerade im Hinblick auf Transparenz und Evaluierbarkeit, sehr diffus und überladen vorkommen.

⁸ dieses und die weiteren Zitate: Rahmenplan Grundschule, Hessisches Kultusministerium, 1995.

Testing

In Kanada war es vor allem die Provinz Alberta (die Provinz mit den besten PISA-Ergebnissen Kanadas und teilweise aller OECD-Länder), die schon sehr früh ein konsistentes System der Leistungsbewertung durch Tests entwickelt und praktiziert hat. Gleichzeitig war sie so etwas wie ein Pionier bei der Implementierung "neoliberaler" Prinzipien in der Bildungspolitik: die Bildungsausgaben wurden schon Anfang der 90er Jahre drastisch gekürzt (allerdings wurde dem inzwischen wieder gegengesteuert und in den letzten Jahren wieder mehr Geld in das öffentliche Schulwesen Albertas gelenkt), *charter schools* und privates Sponsoring von Schulen wurde gefördert, verpflichtende Schulbezirksgrenzen wurden abgebaut und damit eine konsequente Schulwahlfreiheit eingeführt. Parallel dazu wurde ein konsistentes, standardisiertes und anspruchsvolles Curriculum entwickelt, das zum Beispiel besonders die sprachlichen Fähigkeiten betont und ein häufiges Testen der Leistungen als Kontrollmechanismus durchführt. Alle diese Maßnahmen, insbesondere die strukturell-inhaltliche und funktionell-konzeptionelle Nähe von Curricula und deren Evaluation durch Tests werden in Gesprächen oft als Gründe für das gute Abschneiden dieser Provinz angeführt. Ontario und Quebec folgen diesem Beispiel im Prinzip, ohne das Curriculum Albertas unmittelbar zu kopieren.

Im Falle von Québec ist hervorzuheben, dass hier der obere Sekundarschulbereich eine enorme Transformation durchgemacht hat: er bestand ursprünglich fast ausschließlich aus katholischen Schulen und der eigentliche *take-off* des öffentlichen Schulsystems dieser Schulstufe begann erst in den 60er Jahren des 20. Jh. (noch heute sind rd. 20% der oberen Sekundarschulen private katholische Schulen). Vor allem hat das "testing", ursprünglich überhaupt keine Tradition. Insbesondere die "Testkultur" wie sie sich in Japan und den USA entwickelt hat, wird weitgehend abgelehnt. Auch Ontario hat das *testing* als ständige Qualitätskontrolle erst mit dem neuen Curriculum wieder eingeführt (Nachdem Tests zuletzt in den 60er Jahren eine größere Rolle gespielt hatten). Beide Provinzen haben beim neuen Curriculum, wie Alberta auch, besonderes Gewicht auf die Sprachkompetenz, also die Ausbildung von Leseverständnis- und Ausdrucksfähigkeit der Schüler gelegt.

Dabei scheinen sich beide Curricularstrategien in Ontario und Québec, bei aller Ähnlichkeit der generellen Zielsetzung, vor allem im Hinblick auf die Leistungsbewertung deutlich zu unterscheiden: Während das Curriculum in Ontario vor allem mit seinen präzisen Vorgaben und den sehr ausführlichen Beispielen der "*exemplars*" darauf zielt, Leistungsbewertungen zu verobjektivieren, wofür dann nicht zuletzt die *exemplars* dienen, scheint in Quebec als Prinzip angestrebt zu sein, diese Kriterien durch (Fachbereichs-) Lehrerteams in jeder einzelnen Schule nach dem Konsensus- und Kollegialitätsprinzip sowie entsprechend den konkreten Bedingungen der jeweiligen Schule auszuarbeiten. Schon bei der Formulierung der neuen Curricula sind umfassend Lehrer mit einbezogen worden. Thatchers "*national curriculum*" wurde mir dort ausdrücklich als nicht anstrebenswert benannt.

Die in Québec angestrebte sehr stark konsensische professionelle Kompetenz betonende Beurteilung von Leistungstests erfordert eigentlich zwei Gutachterdurchläufe durch geschulte (eingewiesene) Auswerter. Diese sollten meist Lehrer, könnten aber auch Studenten sein. Diese Kontrollgutachten scheinen notwendig, je mehr die Tests in Richtung Competency-Feststellung gehen und sich dabei die Eindeutigkeit von multiple-choice-tests verliert und die Möglichkeit einer eindeutigen "objektiven" Zuordnung von Noten abnimmt. Dieser Aufwand stellt allerdings auch ein finanzielles Problem dar: Je komplexer das Test- und Auswertungsverfahren wird, desto mehr Kosten verursacht es. Dabei ist aber auch die Ansicht von Fachleuten in Betracht zu ziehen, das man nicht unbedingt generell von einer einheitlichen (höchsten) Komplexitätsstufe der Tests ausgehen muß, sondern daß die je nach Ebene variiert und auf der Ebene der Einzelschule am höchsten sein dürfte. Auf ihr werden Angaben benötigt, die für bestimmte übergreifende Zwecke der regionalen oder landesweiten Bildungspolitik nicht notwendig sind. Die Konstruktion der neuen Leistungsbeurteilungs-, Evaluations- und Testverfahren stellt also einen Balanceakt zwischen Zweck, Komplexität und Kosten dar, und

Optimierungen müssen sorgfältig geplant werden. Ein spezifisches Problem dürfte im "Verlinken" der Philosophie und der Ergebnisse der unterschiedlichen Tests zu sehen sein.

Die Diskussion geht vorläufig davon aus, daß sich die Tests in Québec nicht auf die gesamte Schulpopulation erstrecken sollten. Damit werde, so die Meinung von Fachleuten, der Charakter einer Schulsystem- nicht einer Einzelschüler- oder Lehrer-Leistungsbeurteilung sichergestellt und verhindert, daß sich unmittelbarer Druck z. B. auf die Stellung und Karrierechancen der einzelnen Lehrer und Schüler bzw. die Unterrichtsinhalte (Büffeln auf die Tests hin) ergeben. Als abschreckende Beispiele werden die USA und Japan genannt. Dort sind ständige Adjustierungen der Tests notwendig, da durch Gewöhnung die Validität der Noten sinkt, bzw. in Japan eine laufende Verkomplizierung der Fragen zu beobachten ist, die meist weit über die in der Schule behandelten Inhalte hinausreicht und sich nicht selten auf speziell schwierige und nur von Wenigen zu lösende Aufgaben kapriziert, also schon von der Anlage her Hierarchien einer legitimierten Auslese produziert und nicht eine Evaluierung der schulischen Arbeit im Hinblick auf die Curricula darstellt. Gerade dies sollte aber bei der Weiterentwicklung der Schulleistungstests in Québec verhindert werden.

Was in Ontario in vollem Gang zu sein scheint, nämlich die Entmachtung der lokalen *boards of education* (allerdings dort durch ministeriellen Eingriff), könnte sich indirekt durch die laufenden Reformen auch in Quebec ergeben, denn es ist noch nicht klar, wie die Folgen der Kompetenz- und Verantwortlichkeitsaufteilung des curriculumbezogenen Evaluations- und Testapparates aussehen wird. Zu erwarten ist aber eine Entmachtung der "boards" in Richtung größere Autonomie der Schule. Diese Autonomie ist aber im Kontext der aktuellen Sparpolitik ihrerseits erheblich relativiert, da die Einzelschulen zunehmend weniger finanzielle Spielräume haben.

Eine Schlußthese

Ich habe auf meiner Reise den Eindruck gewonnen, dass mit PISA eine bestimmte Kultur von "Schulleistungstechnologie", von Curriculumkonstruktion, von Leistungserwartungen und standardisierter Leistungsevaluierung durch Schule und Tests, sowie eine Vertrautheit und im wesentlichen generelle Akzeptanz der Eltern, Schüler, Schulen und Bildungsbehörden mit dieser Kultur verknüpft ist, der die kanadische Schule (und hier kann man wohl trotz aller Unterschiede der Provinzen von Kanada als Ganzem sprechen) viel näher steht als z. B. die deutsche Bildungs- und Schultradition, die, grob gesagt, Leistung individualisiert und im Grunde aus der Verantwortung von Schule herausgehoben hat. Allerdings kann man auch in Kanada von einer traditionellen Testkultur kaum sprechen. Man hat aber, mit unterschiedlicher Geschwindigkeit in den jeweiligen Provinzen und mit unterschiedlichen Gewichtungen von Zielen und Methoden, in relativ kurzer Zeit ein als reformbedürftig angesehenes Schulsystem radikal transformiert und versucht, die Grundziele von Leistungsanforderung, Qualität und Deregulierung mit denen der Chancengleichheit und der Förderung in Einklang zu bringen. Inwieweit dies mit dem neuen System (den neuen Systemen) gelingt, wird die Zukunft zeigen.