

Walter Herzog

Verändern Bildungsstandards den Lehrerberuf?*

«I believe that education [...] is a process of living and not a preparation for future living.»

John Dewey, *My Pedagogic Creed*

Thema meines Vortrags ist die Veränderung des Lehrerberufs durch Bildungsstandards. Das Thema würde prophetische Fähigkeiten voraussetzen, da wir die Bildungsstandards, die uns die EDK beschere will, noch nicht haben. Ebenso wenig wissen wir zurzeit, wie das HarmoS-Projekt konkret umgesetzt werden wird. Da ich kein Prophet bin, muss ich mich darauf beschränken, Vermutungen anzustellen. Diese werden aber nicht spekulativ (im negativen Sinn des Wortes) sein, da man anderswo, vor allem in den USA, über einschlägige Erfahrungen verfügt. Die Frage, ob Bildungsstandards den Lehrerberuf verändern werden, lässt sich daher mit ein bisschen Vorsicht durchaus beantworten. Trotzdem, ich möchte es nochmals sagen: Was in der Schweiz genau auf die Lehrerinnen und Lehrer zukommen wird, wissen wir noch nicht.

Ich werde so vorgehen, dass ich versuche zu klären, was Bildungsstandards überhaupt sind. Leider verhält es sich mit den Bildungsstandards wie im Falle vieler anderer pädagogischer Begriffe: Was sie genau bedeuten, bleibt oft im Dunkeln. Selbst wenn ein Begriff einmal definiert ist, hat seine Diffusion in den pädagogischen Alltag zur Folge, dass die gewonnene Klarheit wieder verloren geht. Das gilt auch für den Begriff der Bildungsstandards.

Dafür kann man Verständnis haben, denn in gewisser Weise sind Standards im Bildungswesen nichts Neues. Das werde ich als Erstes aufzeigen. Anschliessend werde ich nach den Unterschieden fragen zwischen Standards, denen die Schule schon immer Folge geleistet hat, und den «neuen» Standards, den so genannten *Bildungsstandards*. Nach meiner Ansicht lassen sich drei Kriterien identifizieren, die zu unterschiedlich strengen Anforderun-

* Referat an der PHZ Luzern vom 22. Januar 2008.

gen an Bildungsstandards führen. Die Auswirkungen auf den Lehrerberuf sind entsprechend verschieden.

Mein Referat umfasst also fünf Teile (denn es wird auch noch einen Schlussteil geben): Ich erinnere zunächst daran, dass es auch in der Schule schon immer Standards gegeben hat (1). Danach werde ich ein erstes definierendes Kriterium für Bildungsstandards erörtern, nämlich deren *Outputorientierung* (2). Es folgt ein zweites Kriterium, nämlich der Anspruch von Bildungsstandards auf *nationale Gültigkeit* (3). Als drittes Kriterium werde ich das *funktionalistische Bildungsverständnis*, das Bildungsstandards zugrunde liegt, diskutieren (4). Schliesslich werde ich darlegen, wie der Lehrerberuf durch die Sprache, in der über Bildungsstandards gesprochen wird, in ein schiefes Licht gerät (5).

1. Ohne Standards geht es nicht

Gäbe es keine Standards, man müsste sie erfinden. So steht es auf der Homepage der ISO, der «International Organization for Standardization».¹ Es sei die *Abwesenheit* von Standards, die uns ihre Bedeutung bewusst mache. Die ISO hat Recht. Dass wir heute, am gleichen Tag, zur gleichen Zeit am gleichen Ort zusammengekommen sind, verdanken wir nicht nur unserem Orientierungssinn und unserer Pünktlichkeit, sondern auch einer standardisierten Zeitmessung, die dafür sorgt, dass wir uns nicht mehr an *lokalen* Zeiten orientieren müssen, wie noch im 18. Jahrhundert, sondern an einer *universalen* Zeit, die für alle Menschen auf der Welt und selbst im Weltall Gültigkeit hat. Ein hoher Standard der Zeitmessung ist in einer komplexen Gesellschaft, die immer mehr in globale Dimensionen hineinwächst, unverzichtbar.

Ein anderes Beispiel geben die Kleider, die wir tragen. Sofern Sie ihre Kleider nicht selber machen und auch nicht massgefertigt beim Schneider einkaufen, sind Sie auf Konfektionsgrössen angewiesen. Das beginnt bei der Unterwäsche und geht über Hemden und Blusen bis zu den Schuhen und Hüten. Überall gibt es Standardgrössen, die international normiert sind oder zumindest eine internationale Abgleichung zulassen. Basis der Standardgrössen ist das Längenmass, das genauso wie die Uhrzeit überall auf der Welt und auch ausserhalb Gültigkeit hat.

¹ <http://www.iso.org/iso/en/aboutiso/introduction/index.html>

Die beiden Beispiele mögen genügen, um die Bedeutung von Standards für unser tägliches Leben zu illustrieren. Standards erleichtern uns das Leben, wobei es vor allem um das *soziale* Leben geht, d.h. um jene Bereiche, in denen wir auf andere angewiesen sind, sei es direkt oder indirekt. Wären wir allein auf der Welt, wir würden keine Standards benötigen. Und auch die ISO wäre nie gegründet worden.

Als Vorgaben für unser soziales Leben liegen Standards nahe bei Normen, Regeln und Konventionen. Ein Standard setzt einen Massstab, an dem wir uns orientieren können. An ein Drei-Sterne-Hotel haben wir andere Erwartungen als an ein Fünf-Sterne-Hotel. Ein Restaurant, das im Gault Millau mit 17 Punkten bewertet wird, betreten wir mit anderen Gefühlen als eines, das nur 11 Punkte bekommen hat oder im Gault Millau gar nicht aufgeführt ist.

Damit können wir eine erste Differenzierung vornehmen. Denn es gibt Standards, die legen etwas fest und funktionieren nach dem Entweder-Oder-Prinzip, und es gibt Standards, die sind abstufbar und lassen ein Mehr-oder-Weniger zu. Dass wir auf unseren Strassen Rechtsverkehr haben und die Briten Linksverkehr, ist eine Standardisierung der ersten Art. Man kann nicht mehr oder weniger rechts fahren – man könnte vielleicht, aber das wäre nicht der Sinn des Standards. Der Standard vereinheitlicht ein Verhalten, das man so oder auch anders regulieren kann. Er schafft *soziale Wirklichkeit*, indem er aus Unbestimmtheit (Möglichkeit) Bestimmtheit macht.

Allerdings ist das Beispiel des Rechts-Links-Verkehrs etwas zu harmlos gewählt. Denn Standards, so wie sie heute – gerade im Falle der Schule – diskutiert werden, sind zumeist nicht einfach Konventionen, sondern haben mit *Qualität* zu tun.² Ob wir links oder rechts fahren, ist jedoch keine Qualitätsfrage. Schon eher mit Qualität hat zu tun, wenn aus dem Entweder-Oder ein Ja-oder-Nein wird, wenn also etwas vorhanden ist oder nicht. So gehört es heute zur Standardausrüstung eines Autos, dass es mit Servolenkung, Katalysator und Airbags ausgestattet ist. Wo diese Dinge fehlen, da scheinen unsere Qualitätsansprüche an ein Auto unterschritten zu sein. (Das gilt vermutlich für das kürzlich in Indien vorgestellte Billigstauto: Der «Tata Nano» verfügt offenbar weder über Servolenkung noch über Airbags – und wird damit kaum eine Chance haben, in der Schweiz verkauft zu werden.)

² Nicht selten spricht man denn auch von «Qualitätsstandards».

Damit sind wir schon nahe bei der Schule. Denn auch in einer Schule gibt es Standards, an denen man sich – als Lehrerin oder Lehrer, Mutter oder Vater, Schülerin oder Schüler – orientieren kann. Dazu gehört zum Beispiel das Alter des Kindes bei der Einschulung, die Dauer des (obligatorischen) Schulbesuchs, der Schuljahresbeginn, das Prinzip der Jahrgangsklasse, die Grösse einer Schulklasse, die Dauer einer Lektion, der Stoff, der unterrichtet wird, das Prinzip des Fachunterrichts, das Leistungsprinzip, die Beurteilung der Schülerinnen und Schüler nach Noten, die Promotionsverfahren etc.

Einige dieser Kriterien *definieren* die Schule als soziale Realität – und zwar egal, ob es um eine Schule in der Schweiz oder sonst wo auf der Welt geht. Es sind also Ja-oder-Nein-Kriterien. Tatsächlich sind Schulen auf der ganzen Welt ziemlich ähnlich organisiert und funktionieren nach vergleichbaren Standards (vgl. Adick 1992, 2004).³ *Andere* Kriterien lassen Abstufungen zu und sind geeignet, um Schulen oder ganze Schulsysteme in Bezug auf ihre Qualität miteinander zu vergleichen. Dazu gehören die Dauer der obligatorischen Schule (bekanntlich will die EDK die Dauer auf elf Jahre erhöhen), die Anzahl Lektionen pro Woche oder Schuljahr, die Klassengrösse (die in der Schweiz im interkantonalen Vergleich erstaunlich ähnlich ist), und selbstverständlich lässt sich auch der Lehrerlohn nach dem Mehr-oder-Weniger-Prinzip vergleichen.

Wenn es um Qualität geht, dann stellt sich die Frage, ob *mehr* tatsächlich auch *besser* ist. Beim Lehrerlohn hätten Sie vermutlich kein Problem, mehr mit besser gleichzusetzen. Umgekehrt verhält es sich bei der Klassengrösse: hier wäre wohl *weniger* besser. Unklar ist die Situation bei der Schuldauer: Sind elf Jahre tatsächlich besser als neun? Die Frage ist allerdings, woran wir überhaupt messen, was besser und was schlechter ist. Und, mindestens so wichtig: Wer entscheidet über besser und schlechter? Sowohl beim Lohn wie bei der Klassengrösse und vielleicht auch bei der Schuldauer ist die Sache *dann* eindeutig, wenn wir die Lehrerinnen und Lehrer fragen: Wer hätte etwas gegen mehr Lohn und kleinere Klassen? Anders sieht es aus, wenn wir die Schülerinnen und Schüler zum Massstab nehmen. Und zwar nicht deren *Meinung*, sondern deren *Leistung*. Leisten Schülerinnen und Schüler in kleinen Klassen mehr als in grossen? Leisten sie mehr, wenn ihre

³ Wo Standards in der Schule nach dem Entweder-Oder-Prinzip festgelegt werden, da ergeben sich individuelle Schulprofile. In der Schweiz war der Schuljahresbeginn lange Zeit nach dem Entweder-oder-Prinzip (Frühjahrs- versus Herbstschulbeginn) organisiert. Es ist eines der Ziele des HarmoS-Projekts, solche Entweder-Oder-Festlegungen in den wesentlichen Bereichen der obligatorischen Schule auszuschliessen (vgl. Abschnitt 3), damit aber auch Schulprofile nur mehr in einem engen Rahmen zuzulassen.

Lehrkräfte viel oder wenig verdienen? Wissen sie nach elf Schuljahren mehr als nach neun?

2. Bildungsstandards als *performance* und *exit standards*

Mit diesen Fragen verlassen wir das Feld der Standards im Allgemeinen und betreten dasjenige der *Bildungsstandards*. Was ich zuvor in Bezug auf die Schule diskutiert habe, könnte man zwar auch «Bildungsstandards» nennen, und es wird – vor allem in der englischsprachigen Literatur – oft auch so genannt.⁴ Aber es ist nicht das, was uns in der Schweiz zurzeit in Erregung versetzt. Die «*schweizerischen Bildungsstandards*» – so heisst es bei der EDK – sind «*performance standards*» (Maradan & Mangold 2005, p. 4), d.h. «ergebnisorientierte *Leistungsstandards*» (ebd.). Als solche sind sie «ausschliesslich [!] auf die Lernergebnisse ausgerichtet, also nicht auf Lerninhalte (*content standards*) und [auch] nicht auf vorhandene schulische Ressourcen (*opportunity-to-learn standards*)» (ebd.).

Bei dieser klaren Positionierung lehnt sich die EDK an ein Gutachten an, das vom deutschen Ministerium für Bildung und Forschung in Auftrag gegeben wurde, das so genannte «Klieme-Gutachten». Dort heisst es, Bildungsstandards seien «Anforderungen an das Lehren und Lernen in der Schule» (Klieme et al. 2003, p. 19). Sie würden Ziele benennen für die pädagogische Arbeit, «ausgedrückt als erwünschte Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler» (ebd.). Bildungsstandards sind – wie man auch sagt – *Output-* oder *Exit-*Standards. Der Input- und der Prozessbereich von Schule und Unterricht bleiben explizit aus dem Begriff ausgespart (vgl. ebd., 33, 49), so auch im HarmoS-Projekt.⁵

Die enge Auslegung des Begriffs «*educational standards*», wie sie sich in Deutschland und in der Schweiz eingebürgert hat, macht Bildungsstandards zu *Absolventenstandards*. Es sind normative Vorgaben, die festlegen, was in einem Bildungssystem oder einer Bil-

⁴ Das kommt in verschiedenen Bezeichnungen, die man in der Literatur findet, auch klar zum Ausdruck, wie z.B. «Content Standards», «Academic Standards», «Academic Achievement Standards», «Curriculum Standards», «Program Standards», «Opportunity-to-Learn Standards», «Unit Capacity Standards», «Candidate Performance Standards», «Student Performance Standards», «Pupil Achievement Standards», «Productivity Standards», «Effectiveness Standards», «Competence Standards», «Exit Standards», «Promotion Standards», «Teacher Standards», «Professional Standards», «National Standards», «State Standards» oder – ganz einfach – «Educational Standards».

⁵ Klieme und Mitarbeiter folgen der Praxis des «National Assessment of Educational Progress» (NAEP) in den USA (vgl. Jones 1996). Die Beschränkung auf Outputstandards wird ins Positive gewendet, wenn es im Klieme-Gutachten heisst, der Verzicht auf Input- und Prozessstandards (*opportunity-to-learn standards*) gebe den Lehrkräften mehr Freiheit bei der Unterrichtsgestaltung (vgl. Klieme et al. 2003, p. 49f.). Auch Labudde (2005, p. 9) glaubt, durch Bildungsstandards würden die Lehrkräfte «grössere Freiräume» erhalten.

dungsinstitution von den Absolventinnen und Absolventen zu einem bestimmten Zeitpunkt an Lernleistungen erwartet wird, wobei Abstufungen nach Schultyp, Jahrgang oder Klassenstufe sowie Differenzierungen nach Bildungsbereichen möglich sind.⁶

Die Terminologie ist suggestiv, und ich möchte bereits an dieser Stelle eine Kritik anbringen. Wer Schülerleistungen als *Output* bezeichnet, unterstellt, dass dem Output ein *Prozess* vorausgeht, der durch einen *Input* in Gang gesetzt wird. Bildungsstandards führen zu einem Denken in Kategorien der Übertragung von Kräften, von *actio* und *reactio*, Ursache und Wirkung oder eben: Input und Output und sind in ihrer Metaphorik dem klassischen Modell der Erziehung als *manipulierbare Bewegung im Raum* verpflichtet (vgl. Herzog 2002, Kap. 1). Solange das Input-Output-Schema lediglich einen komplexen Untersuchungsgegenstand analytisch strukturieren soll, kann man wenig dagegen haben. Wenn es aber mehr kolportiert, nämlich die Idee eines tatsächlichen Kausalprozesses, dann wird es gefährlich. Schule und Unterricht erscheinen dann wie in der kybernetischen Didaktik (vgl. von Cube 1986) als Regelkreis, der sich *überwachen* und *steuern* lässt. (Ich komme im Schlussteil meines Referats darauf zurück.)

Tatsächlich ist im Umkreis von HarmoS viel von *Steuerung* die Rede. Ich erwähne hier nur den «Bildungsbericht Schweiz», der letztes Jahr erstmals erschienen ist. Im Vorwort dieses Berichts schreibt Elisabeth Baume-Schneider, die Erziehungsdirektorin des Kantons Jura, das dem Bericht zugrunde liegende Bildungsmonitoring gehe «von Bedürfnissen und Frauengestaltungen der Bildungspolitik – das heisst: der für die *Steuerung* des Systems verantwortlichen kantonalen und Bundesbehörden – aus» (Baume-Schneider 2006, p. 6 – Hervorh. W.H.). In ihrem Jahresbericht 2006 bezeichnet auch die EDK die Bildungsstandards explizit als «Steuerungsinstrumente» (EDK 2007a, p. 6).

Bildungsstandards haben offensichtlich nicht einfach mit Lernen und Schülerleistungen zu tun, sondern stehen im Kontext eines politisch motivierten Projekts, das die Schule einer stärkeren Kontrolle unterwerfen will. Das ominöse Wort der «Outputsteuerung» bringt zum Ausdruck, worum es geht. Gesteuert wird das Bildungssystem zwar nicht wirklich über den Output, aber der Output gibt die benötigten Informationen, um das System auf Ziele auszurichten, die von den Bildungsstandards auf einem operationalen Niveau fest-

⁶ Das gilt auch für die Standards in der Lehrerbildung, wie sie zum Beispiel Oser (1997, 2001) aufgestellt hat. Auch diese sind reine Absolventen- bzw. *performance standards*, die nur festlegen, was «herauskommen» soll, aber nicht wie und womit dies erreicht wird (vgl. Herzog 2005).

geschrieben werden. Angesteuert werden die Ziele weiterhin über den Input, d.h. über geeignete politische bzw. administrative Massnahmen. Wir sollten uns keine Illusionen machen: Die «schweizerischen Bildungsstandards» stehen im Dienste einer stärkeren Einflussnahme der Politik und der Verwaltung auf die Schule.⁷

Um das Ziel der besseren Steuerung zu erreichen, müssen Bildungsstandards *Abstufungen* von Qualität erfassen. Bildungsstandards gehören daher zu den *Mehr-oder-Weniger*-Standards wie die Punkte im Gault-Millaut oder die Anzahl Sterne in einem Hotelführer. Darin liegt ein entscheidender Unterschied zu den Zielkriterien, die sich in Lehrplänen finden. Was die Amerikaner «content standards» oder «curriculum standards» nennen, umschreibt, was in der Schule gelehrt und gelernt wird (vgl. Ravitch, 1995, p. 12). In den Lehrplänen wird aber nicht gesagt, wie viel von einem Stoff gelernt werden muss. Genau dies soll mittels «performance standards» verbindlich festgelegt werden.⁸

Um das Ausmass einer Lernleistung zu erfassen, erfordern Bildungsstandards die Entwicklung von *Messinstrumenten*, die feststellen lassen, wie gut ein vorgegebenes Lernziel erreicht worden ist. Mit «Standard» kann dann auch eine bestimmte Position auf der Messskala bezeichnet werden. Ein Standard ist nicht (nur) ein Massstab, sondern (auch) ein *cut-score* auf dem Massstab, der festlegt, was gut und was schlecht ist (vgl. Mehrens & Cizek 2001, p. 477).⁹ Insofern wird aus dem Mehr-oder-Weniger ein Ja-oder-Nein. So umschreiben zum Beispiel Regelstandards, was «in der Regel» erreicht werden soll, d.h. welche Lernleistungen die Schülerinnen und Schüler im Durchschnitt gesehen erbringen müssen. Was darüber liegt, ist gut, was darunter liegt, ist schlecht.

Bekanntlich werden im HarmoS-Projekt aber nicht Regelstandards, sondern «Mindest-» bzw. «Minimalstandards» (*minimal standards; borderline standards*) entwickelt. Dabei geht es um das Minimum, das an Lernleistungen in einem Fach auf einer bestimmten Stufe erwartet wird. Inzwischen hat die EDK ihre Terminologie angepasst: Es heisst nicht mehr

⁷ Dass es um Kontrolle geht, wird auch anhand der internationalen Literatur leicht ersichtlich (vgl. z.B. Brown 2001; Hargreaves 2003; Mathis 2003; McNeil 2000; Whitty, Power & Halpin 1998).

⁸ Ravitch (1995, p. 12f.) definiert daher: «Performance standards [...] answer the question: «How good is good enough?» [They] describe what kind of performance represents inadequate, acceptable, or outstanding accomplishment.» Die Differenzierung entspricht in etwa der aus dem Sprachbereich bekannten Unterscheidung von *Basic*, *Proficiency* und *Advanced*.

⁹ Wenn wir statt eine bildungspolitische eine umweltpolitische Diskussion führen würden, ginge es um *Grenzwerte*. Dabei wäre allerdings nicht *mehr*, sondern *weniger* besser: weniger Kohlenstoffdioxid, weniger Stickoxide, weniger Feinstaub, weniger Ozon etc. Dementsprechend sind Grenzwerte (*cutoffs*) im ökologischen Bereich nicht *Mindest-*, sondern *Maximal-* bzw. *Höchstwerte*.

Mindeststandards, sondern *Basisstandards*. Das tönt besser und irgendwie auch pädagogischer.

Welche Konsequenzen Minimal- bzw. Basisstandards für die Lehrerinnen und Lehrer haben, ist zurzeit schwer zu sagen. Zunächst einmal muss man sich im Klaren sein, dass die Festlegung von Bildungsstandards keine rein technische Operation ist. Was eine Gesellschaft (im Minimum) von ihren Schülerinnen und Schülern erwartet, ist keine Frage der Statistik oder der Testtheorie, sondern der politischen Auseinandersetzung. In den USA gibt es eine breite Literatur zu den Verfahren des *standard setting* (vgl. z.B. Cizek 2001a). In der Schweiz hört man zum Vorgehen bei der Festlegung der Basisstandards herzlich wenig. Wenn Bildungsstandards, und das gilt insbesondere für *Mindeststandards*, aber nicht nur wissenschaftlich, sondern auch politisch und pragmatisch begründet werden müssen (vgl. Cizek 2001b, p. 5), dann wären die HarmoS-Konsortien die falschen Gremien, um die anstehenden Entscheidungen zu treffen.

Dass man von der EDK bezüglich des *standard setting* nichts hört, ist auch deshalb eigenartig, weil die Erwartungen an Bildungsstandards je nach *stakeholder* (wie die Amerikaner sagen) unterschiedlich sind. Ob man Mindeststandards von Politikern, Beamten, Experten, Lehrkräften, Eltern oder der Wirtschaft (oder gar den Schülerinnen und Schülern) festlegen lässt, macht einen beträchtlichen Unterschied. Die im ersten Teil gestellten Fragen nach der Höhe des Lehrerlohns, der Grösse einer Schulklasse und der Dauer der Schulzeit zeigen, dass Standards je nach Referenzgruppe anders justiert werden dürften. Die Lehrerinnen und Lehrer haben aber nicht nur ein Recht darauf zu erfahren, wer die *cutscores* der «schweizerischen Bildungsstandards» festlegt, sondern auch was das Verfahren ist, durch das sie festgelegt werden.

Was auf die Lehrerinnen und Lehrer zukommen wird, ist aber nicht nur davon abhängig, wie und von wem die Bildungsstandards festgelegt werden. Entscheidend ist auch, was geschehen wird, wenn eine Schule oder eine Lehrkraft das gesetzte Niveau an Output nicht erreicht. Wird die Schule dann geschlossen? Wird sie privatisiert? Wird die Schulleitung abgesetzt? Oder erhält die Schule zusätzliche Mittel, um sich zu verbessern? Werden die Lehrkräfte entlassen? Wird ihnen der Lohn gekürzt? Oder wird ihnen eine Weiterbildung offeriert? Dürfen die Eltern ihre Kinder von der Schule abziehen? Wird man Kinder mit ungenügenden Leistungen von der Schule weisen? Erhalten sie Stützunterricht? Oder werden die Sonderklassen reaktiviert, um das Niveau in den «Normalklassen» anzuheben? Je

nachdem werden sich für die Lehrerinnen und Lehrer ganz andere Konsequenzen ergeben.¹⁰

Ein nicht unwichtiger Punkt betrifft schliesslich die Minimalstandards als solche. Minimalstandards sind eine Art Versprechen der Politik an die Öffentlichkeit, dass die Schulqualität ein gewisses Minimum nicht unterschreiten wird. Die Frage ist, ob man damit nicht (auch) kontraproduktive Effekte erzeugt. Auffällig ist wiederum die Begrifflichkeit. Nicht nur in der Schweiz, auch anderswo ist in jüngster Zeit viel von *grundlegender* Bildung, *Grundbildung*, *basalen* Kulturwerkzeugen, *Sockel-* und *Mindestqualifikationen*, *grundlegendem* Orientierungswissen, *Grundfähigkeiten*, *Grundkompetenzen*, *Basiswissen*, *Basiskompetenzen* und eben auch: *Basisstandards* die Rede. Als ob es zurzeit die wichtigste Aufgabe wäre, das Leistungsspektrum nach *unten* abzusichern. Im Klieme-Bericht heisst es, die Qualität eines Bildungswesens sei danach zu beurteilen, «dass gerade die Leistungsschwächeren nicht zurückgelassen werden» (Klieme et al. 2003, p. 27). Das mag zutreffen, hat aber den (vermutlich: unbeabsichtigten) Nebeneffekt, dass die Schule ins Licht des Minimalismus rückt.

Die Diskussion in der Öffentlichkeit läuft oft in eine andere Richtung: in Richtung Förderung von Exzellenz und Hochbegabung sowie Steigerung des Leistungsniveaus.¹¹ Der Fokus aufs Minimum kann zur Folge haben, dass Lehrkräfte ihren Unterricht darauf ausrichten, dass sie bei allen Schülerinnen und Schülern die gesetzten Minimalstandards erreichen und dabei das Leistungsspektrum in ihrer Klasse ignorieren bzw. – was ein weiterer kontraproduktiver Effekt wäre – nach unten nivellieren. «Ironically, the practice of teaching to the minimums can have the unintended – and negative – educational consequence of lowering expectations for the majority of students» (Brown 2001, p. 377). Es gibt nicht nur ein *teaching-to-the-test*, sondern auch ein *teaching-to-the-minimum*.

¹⁰ Verschiedene der genannten Massnahmen sieht das *No-Child-Left-Behind*-Gesetz der Administration Bush Jr. vor (vgl. Smith 2005).

¹¹ Um nur ein Beispiel zu geben: «Alle Bemühungen müssen bildungspolitisch dahin führen, den Ausbildungsstand der Bevölkerung und deren berufliche Qualifikationen auf allen Stufen überdurchschnittlich hoch zu halten, und zwar auf Dauer» (Steiner & Walser 2002), schreiben zwei Vertreter von *Economiesuisse*. Welchen Beitrag leisten Mindeststandards zu dieser Zielsetzung?

Wenn die Lehrerinnen und Lehrer nach Abschluss des HarmoS-Projekts der Öffentlichkeit werden sagen können, was man an unseren Schulen *im Minimum* lernt, werden sie für ihren Beruf kaum einen Propagandaeffekt erzielen.¹²

3. Auf dem Weg zu *High-Stakes Tests*?

Damit komme ich zum dritten Teil meiner Ausführungen. Bildungsstandards, so lässt sich meine bisherige Argumentation zusammenfassen, verdanken sich nicht einem pädagogischen, sondern einem politischen Anliegen. Man will die Schule stärker kontrollieren und vermehrt in die Pflicht nehmen. Man will den Lehrerinnen und Lehrern – wie die Amerikaner sagen – mehr «*accountability*» abverlangen.¹³

Auf die Frage, was nach Abschluss von HarmoS besser sein werde als heute, antwortete der Projektleiter von HarmoS, Olivier Maradan, in einem Interview: «Ich könnte den Eltern [...] erklären, wie weit ihr Kind, *verglichen mit Gleichaltrigen aus der ganzen Schweiz*, ist» (Maradan 2005, p. 8 – Hervorh. W.H.). Damit wird ein weiteres Merkmal von Bildungsstandards sichtbar. Lehrer haben die Schüler schon immer nach Leistung beurteilt. Insofern sind «Outputmessungen» bzw. *exit standards* grundsätzlich nichts Neues. Im Normalfall ist die Notengebung einer Lehrkraft aber an einem lokalen Massstab ausgerichtet, nämlich an der aktuellen Schulklasse, deren Leistungspotential allenfalls relativ zur Berufserfahrung etwas genauer situiert werden kann. Bildungsstandards dagegen sind ausdrücklich *nicht* lokal, sondern – so jedenfalls in der Schweiz und in Deutschland¹⁴ – *national* definiert. Angestrebt werde mit HarmoS – so Maradan in dem besagten Interview weiter – «eine Richtschnur, die *national* festsetzt, welches die minimalen Anforderungen der Volksschule sind und wann genau diese als erreicht gelten» (ebd. – Hervorh. W.H.).

¹² Ein weiteres Problem von Mindeststandards liegt darin, dass sie versprechen, *alle* Kinder oder Jugendlichen würden das erklärte Leistungsminimum erreichen. Faktisch wird dies aber kaum möglich sein, da die verschiedensten Umstände dazu führen können, dass ein Schüler oder eine Schülerin das Minimalziel nicht erreicht. Wo aber setzt man realistischere die Grenze (bei 99%, bei 95% oder bei 90%)? Und mit welcher Begründung?

¹³ Eine brauchbare Definition des etwas schillernden Begriffs gibt Winch: «Accountability means that education must justify its conduct to those who provide the resources for it» (Winch 1996, S. 4). Diese etwas lockere Definition wird ein wenig strenger, wenn Winch an späterer Stelle schreibt: «An organisation is accountable if it is possible to determine whether or not it fulfils the purposes for which it was set up. So accountability can be exercised by checking to see whether it is fulfilling its purposes and *how well* it is fulfilling them» (ebd., S. 33).

¹⁴ Denkbar sind auch andere Orientierungen, wie beispielsweise in den USA, wo die Bundesstaaten, oder in Kanada, wo die Provinzen und Territorien die Standards festlegen.

Was man mit HarmoS will, ist also nicht nur eine Normierung und Kontrolle des Minimaloutputs der Schule, sondern auch – und vielleicht sogar in erster Linie – eine *Vereinheitlichung des schweizerischen Schulsystems*. Im Titel des HarmoS-Projekts steht dies zumindest im Vordergrund: *Harmonisierung der obligatorischen Schule*. Die Ziele der Schule sollen «*interkantonal verbindlich*» werden, so nochmals Maradan (ebd., p. 9 – Hervorh. W.H.).

Auch das ist kein pädagogisches, sondern ein politisches Anliegen. Nach der Annahme der beiden Bildungsartikel in der Bundesverfassung vor einem Jahr durch Volk und Stände war das Aufatmen bei der EDK geradezu landesweit hörbar. Man glaubt, nun über einen Verfassungsauftrag zu verfügen, um das schweizerische Bildungssystem zu vereinheitlichen. Angestrebt wird eine Einheitsschule mit einheitlichem Schuleintritt, einheitlicher Schuldauer (was wir allerdings schon haben), einheitlichen Übertrittszeiten und einem einheitlichen Minimaloutput. Bildungsstandards sollen genau dabei helfen, nämlich das System auf dieses Ziel hinzusteuern. Zudem erwartet die EDK, dass von den Bildungsstandards eine Art Sogwirkung ausgeht, in deren Folge sich auch die Lehrpläne, die Lehrmittel und die Schülerbeurteilung vereinheitlichen und sich ganz generell einheitliche Schulstrukturen ergeben werden (vgl. EDK 2006, p. 24; Maradon & Mangold 2005, p. 7). Mit dem Projekt «Deutschschweizer Lehrplan» wird zusätzlich Druck in diese Richtung ausgeübt.

Ob wir dies wollen – ob wir eine schweizerische 08/15-Schule wollen – oder nicht, möchte ich offen lassen (vgl. Herzog 2008a). Je nach politischer Überzeugung wird man eine zentralistisch dirigierte Schule begrüssen oder ablehnen. Ein möglicher Effekt einer stärkeren Harmonisierung unseres Schulsystems könnte sein, dass die aktuelle Vielzahl an Pädagogischen Hochschulen obsolet wird. Die Zentralschweiz wird ihre PH vielleicht zu Gunsten von Zürich und Bern schliessen müssen, ebenso wie die Nordwestschweiz, der Thurgau, St. Gallen und Graubünden. Oder die PH Zentralschweiz wird überleben, und die Berner und die Nordwestschweizer gehen unter. Ich weiss es nicht. Aber mehr als zwei PHs wird es in der Deutschschweiz nicht länger brauchen, und auch in der Westschweiz wird mittelfristig eine genügen. Auch das möchte ich nicht weiter diskutieren, weil man auch die Entwicklung im Hochschulbereich letztlich nur politisch beurteilen kann.

Gravierender für die Zukunft des Lehrerberufs ist auch ein anderer Punkt. Man kann das Bildungssystem einer modernen Gesellschaft nach *vier Ebenen* differenzieren: Individuum, Gruppe, Organisation und das System als Ganzes. Zuunterst haben wir es mit einzelnen Schülerinnen und Schülern sowie individuellen Lehrkräften zu tun. Diese werden zu Klas-

sen zusammengefügt, in denen der Unterricht stattfindet. Die Klassen sind Teil des organisatorischen Gefüges einer Schule. Die Schule ihrerseits bildet zusammen mit anderen Schulen und der Schulverwaltung das Schulsystem. Auf allen vier Ebenen werden Ziele verfolgt, Methoden eingesetzt und Ressourcen genutzt. Auf allen vier Ebenen ist es daher auch möglich, das Geschehen nach der Logik von Input und Output zu beobachten. Das macht es so verführerisch, in Bildungsstandards nicht (nur) ein politisches, sondern (auch) ein *pädagogisches* Projekt zu sehen.

Tatsächlich erweckt HarmoS den Eindruck, dass es nicht um politische, sondern um pädagogische Ziele geht. Bildungsstandards, so heisst es, sollen zur *Qualitätsverbesserung* der Schule führen. In einem EDK-Papier heisst es sogar, HarmoS werde *massgeblich* zur Qualitätssicherung der Volksschule beitragen (EDK 2004, p. 1). Etwas moderater ist die Formulierung im Klieme-Bericht: Wenn es gelinge, die Lehrerinnen und Lehrer von der Reform zu überzeugen, dann werde es «auf lange Sicht zu einer Erneuerung und qualitativen Veränderung der Kultur des Lehrens und Lernens kommen» (Klieme et al. 2003, p. 144).

Gerade der Klieme-Bericht ist allerdings darauf bedacht, die verschiedenen Ebenen des Schulsystems voneinander getrennt zu halten. Bildungsstandards sind Vorgaben für die *Systemsteuerung* (vgl. Klieme et al. 2003, p. 32, passim), sind also nicht für die Ebene der Schulorganisation und auch nicht für die Ebene des Unterrichts gedacht – und schon gar nicht für die Ebene der individuellen Bildungsprozesse. Zwar können Bildungsstandards auf allen diesen Ebenen *genutzt* werden, aber sie stehen in erster Linie im Dienste des Bildungsmonitoring, und dieses «sollte auf [der] Systemebene stattfinden» (ebd. p. 101).

Ein (direkter) Nutzen für die Unterrichtsgestaltung kommt Bildungsstandards demnach *nicht* zu. Von ihrer Verwendung zum Zweck der Notengebung, Zertifizierung und Selektion wird im Klieme-Bericht sogar ausdrücklich abgeraten (vgl. Klieme et al. 2003, p. 48f., 107ff.). Zu gross sei der Messfehler, als dass auf Standards basierte Leistungstests für Individualdiagnosen eingesetzt werden könnten.

Das ist ein wichtiger Punkt, den man anhand der PISA-Studien oder auch des amerikanischen *National Assessment of Educational Progress* (NAEP) leicht vertiefen könnte (vgl. Jones 1996). Da die Zielsetzung der Systembeobachtung und -steuerung methodisch gesehen mit relativ groben Messinstrumenten auskommt und es zudem genügt, wenn *Stichproben* untersucht werden und keine Massentesterei sämtlicher Schülerinnen und Schüler in

Gang gesetzt wird, werden auch die für die «schweizerischen Bildungsstandards» verfügbaren Messinstrumente für Individualdiagnosen kaum genügen.¹⁵

Was HarmoS anbelangt, so bestätigt uns die EDK, es gehe nicht darum, die Ergebnisse «für die Evaluation der Lehrpersonen oder die Beurteilung und Selektion der Schülerinnen und Schüler zu nutzen, sondern um die *Steuerung des Schulsystems*» (EDK 2004, p. 13 – Hervorh. W.H.). Das ist eine wünschenswert klare Aussage! Eine Bestätigung könnte man der Tatsache entnehmen, dass die «schweizerischen Bildungsstandards» am *Ende* der 2., 6. und 9. Klasse überprüft werden sollen.¹⁶ Auf der Unterrichtsebene würde dies *keinen Sinn* machen, da Verbesserungen der Schülerleistungen im Hinblick auf Übertritte oder Abschlüsse zu *diesen* Zeitpunkten nicht mehr möglich sind.¹⁷

Besonders klar ist die Position der EDK allerdings nicht, denn anderswo heisst es, der den Bildungsstandards zu Grunde liegende Referenzrahmen werde «auch für die Entwicklung bzw. Anpassung von Instrumenten zur *individuellen Standortbestimmung der Schülerinnen und Schüler* verfügbar sein» (EDK 2006, p. 23 – Hervorh. W.H.). Die Genauigkeit bei der Beschreibung der Kompetenzniveaus werde sogar erlauben, «durch standardisierte Tests die Schülerbeurteilung zu verbessern» (ebd., p. 26). Damit plädiert die EDK für die *Kurzschliessung* von System- und Individualebene, was mit gravierenden Konsequenzen verbunden wäre.

Falls Bildungsstandards tatsächlich nicht (nur) zur Systembeobachtung, sondern (auch) zur Regulierung von Beurteilungen, Selektionen und Übertritten sowie allenfalls zur Qualifizierung der Lehrkräfte (das wäre eine weitere Option) verwendet werden sollten, dann wäre mit Verhältnissen zu rechnen, wie man sie aus den USA kennt. In den USA nennt man die Anbindung von Promotions- und Selektionsentscheidungen (*high-stakes decisions*) an Standards bzw. an die Tests, welche die Standards überprüfen, «High-Stakes Testing» (vgl. Baker & Linn 2004, p. 54ff.; Elmore 2004; Kornhaber & Orfield 2001; Mehrens & Cizek 2001, p. 480ff.; Paris 2000).¹⁸ Eine Reihe von Studien zeigt, dass *High-*

¹⁵ Dass man mit Stichproben auskommt, ist im Übrigen ein ökonomisches Argument, für das ein Bildungsmonitoring, das unter dem Kriterium der Effizienz steht (vgl. Bildungsbericht Schweiz 2006, p. 21ff.), empfänglich sein wird.

¹⁶ Bzw. wenn das neue Schulkonkordat angenommen wird: am Ende der 4., 8. und 11. Klasse.

¹⁷ Was die Amerikaner sehr genau wissen: «Early intervention and remediation are imperative in programs, which have high stakes standards» (Brown 2001, p. 383).

¹⁸ Bei *high-stakes decisions* geht es – wie man im Deutschen sagen könnte – um *kategorische* Entscheidungen, d.h. um Ja/Nein-Entscheidungen, die für die betroffene Person von weit reichender Konsequenz sind

Stakes Testing dazu führt, dass die Kosten im Bildungswesen steigen, schwache Schülerinnen und Schüler noch schwächer werden, der Unterricht sich an den Outputmessungen orientiert («teaching-to-the-test»), die Lehrerzentriertheit des Unterrichts (wieder) zunimmt, Lehrer und Schüler demotiviert und die (vermeintlich) schlechten Schulen stigmatisiert werden (vgl. Amrein & Berliner 2002; Böttcher 2006; Camilli, Cizek & Lugg 2001, p. 469ff.; Herman 2004; Kornhaber & Orfield 2001; Lam 2004, p. 131ff.; Linn 2000; Mathis 2003; McNeil 2000; Nichols & Berliner 2005; Nichols, Glass & Berliner 2006; Paris 2000; Popham 1999; Sheldon & Biddle 1998; Smith 2005). All dies wären Folgen der Einführung von Bildungsstandards, die den Lehrerberuf *massiv* verändern würden. Es wären zudem Effekte, denen man als Lehrerin oder Lehrer kaum ausweichen könnte, da sie von der Systemebene ausgehen. Die Verantwortlichen bei HarmoS wären gut beraten, dafür Sorge zu tragen, dass wir die Fehler der Amerikaner nicht wiederholen.

Wenn sich die EDK zudem zum Ziel setzt, die Professionalität der Lehrerinnen und Lehrer zu stärken – das steht nämlich auch im Tätigkeitsprogramm der EDK (vgl. EDK 2006, p. 9, 2007b, p. 1) –, dann sollte sie sich überlegen, ob sie mit Bildungsstandards, an die *High-Stakes Decisions* gebunden sind, nicht – ungewollt vielleicht – das Gegenteil bewirkt: nicht die Professionalisierung, sondern die Deprofessionalisierung des Lehrerberufs zu fördern (vgl. Harris 1997; Herzog 2006a; Hyland 1993; Storey 2006).

4. Bildung *als* Kompetenz?

Ich komme zum vierten Teil meiner Ausführungen. Ein weiteres Kriterium, das Bildungsstandards von den bisher üblichen Standards an unseren Schulen unterscheidet, ist der Kompetenzbegriff.

Ich habe einleitend erwähnt, dass die Sprache, in der wir über Bildung, Erziehung und Unterricht reden, oft wenig präzise ist und es leider gerade auch in Bezug auf Bildungsstandards keine sprachliche Klarheit gibt. Inzwischen ist von Bildungsstandards oft sogar in einem völlig banalen Sinn die Rede. Bildungsstandards sind dann irgendwelche Standards im Bildungswesen (*educational standards*), von denen nicht einmal erwartet wird, dass es sich um *Leistungsstandards* handelt. Davon grenzt sich allerdings eine Verwen-

(z.B. Versetzung in die nächste Klasse, Übertritt in eine höhere Schule, Ausstellung eines Abschlusszeugnisses, Beförderung in eine höhere Lohnstufe). Es ist offensichtlich, dass der *cutscore* für solche Entscheidungen nicht (allein) wissenschaftlich festgelegt werden kann, sondern politisch und pragmatisch begründet werden muss.

dungsweise ab, die genau umgekehrt nicht nur fordert, dass Bildungsstandards *Leistungsstandards* sind, sondern darüber hinaus zwei weiteren Kriterien genügen müssen, nämlich erstens an den klassischen (deutschen) Bildungsbegriff anschliessbar zu sein und zweitens Lern- bzw. Kompetenzstufen zu bezeichnen, die einen Bildungsgang (im strengen Sinn des Wortes) umschreiben.

Dieser *emphatische* Begriff von Bildungsstandards findet sich vor allem in deutschen Publikationen, so zum Beispiel im Klieme-Bericht. Da sich die EDK stark auf diesen Bericht stützt¹⁹, wird auch im HarMoS-Projekt ein ambitionierter Begriff von Bildungsstandards verwendet. Um Missverständnisse zu vermeiden, möchte ich von «Kompetenzstandards» sprechen.²⁰ Das mag paradox anmuten, denn selbstverständlich sind auch Kompetenzstandards *performance standards*, d.h. sie werden auf der Ebene konkreter Leistungen (Performanzen) erfasst. Das ändert aber nichts daran, dass im Hintergrund mehr erwartet wird, dass nämlich die Performanz ein (eindeutiger) Hinweis auf Kompetenz ist.²¹

Worum geht es bei diesen Kompetenzstandards? Eines der erstaunlichsten Dinge, die in Sachen Bildung und Schule in jüngster Zeit geschehen sind, ist die fast widerstandslose Ersetzung des Wissens- durch den Kompetenzbegriff.²² Die klassische Idee von (schulischer) Bildung war auf Wissen und Persönlichkeit ausgerichtet. Bildung bedeutete, dass der Einzelne seine Begabungen entfalten, sein Denken orientieren und sein moralisches Bewusstsein entwickeln kann und dabei in seiner persönlichen Identität gefestigt wird. Dabei gehört es zum Kernbestand des Begriffs der *Allgemeinbildung*, dass diese von funktionalen Bezügen frei ist. Bildung ist nicht eine *ökonomische*, sondern eine *ethische* Kategorie. Denn es geht bei einem Bildungsprozess nicht um den Menschen in Bezug auf einen Zweck, sondern um den Menschen – mit Kant (1983) und dem *kategorischen Imperativ*

¹⁹ So stark, dass sie ihn gleich ins Französische übersetzen liess!

²⁰ Der Begriff wird auch von Klieme (2006, p. 69) verwendet, der auch von «kompetenzbasierten» und «kompetenzbezogenen Bildungsstandards» (ebd., p. 67f.) spricht. Auch Storey (2006) verwendet den Begriff (competence standards), allerdings ohne damit ein «Kompetenzmodell» (vgl. unten im Text) zu verbinden.

²¹ Auch hier ist die Begrifflichkeit wirr. So spricht man gelegentlich von einer (neuen) «Performanzkultur» (new performance culture; culture of performativity), in der wir leben (vgl. Gleeson & Husbands 2001, 2003; Radtke 2002; Storey 2006, p. 216), oder gar von einer «Performanzgesellschaft» (performative society) (vgl. Ball 2001, 2003, p. 226).

²² Ursprünglich ist Kompetenz ein juristischer Begriff, der beglaubigt, dass jemand befugt ist, eine bestimmte Handlung auszuführen. So hat z.B. ein Polizist die Kompetenz, Bussen zu erteilen oder Verhaftungen durchzuführen. Ein schulnahes Beispiel sind heutige Schulleitungen, denen weit gehende Kompetenzen im Bereich der Finanzverwaltung, Schulentwicklung, Lehrerbeurteilung, Personalführung etc. zukommen. Das heisst nicht, dass sie «kompetent» (fähig) sind, diese Dinge zu tun, sondern lediglich, dass sie das *Recht* (und zu meist auch die Pflicht) haben, dies zu tun.

gesprochen – als «Zweck an sich» (vgl. Tugendhat 1993, p. 140ff.). Der Mensch wird *als Mensch* gebildet und nicht *für* etwas Bestimmtes. Das schliesst nicht aus, dass es in der Schule auch um den Erwerb von Kenntnissen und Fertigkeiten geht. Nur sind diese Fertigkeiten – wie zum Beispiel Lesen oder Schreiben – eingebunden in einen allgemeinen Bildungsauftrag, der erst *nach* der obligatorischen Schule, beim Eintritt in die Berufsbildung, auf *spezifische* Kompetenzen verengt wird.

Dieses *pädagogische* Verständnis von Bildung scheint im Zeitalter von PISA und HarmoS ausgedient zu haben. Auch dabei spielt der Klieme-Bericht eine wichtige Rolle. Dieser postuliert nämlich, Bildungsstandards würden «die *Kompetenzen* (benennen), welche die Schule ihren Schülerinnen und Schülern vermitteln muss» (Klieme et al., 2003, p. 19) und welche die letzteren «bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe erworben haben sollen» (ebd.). Das kommt insofern noch harmlos daher, als das entscheidende Merkmal des Kompetenzbegriffs noch unterschlagen wird. Dieses liegt nämlich in der Zuordnung der Kompetenzen zu gesellschaftlichen Erwartungen. Der Begriff der Kompetenz wird *funktional* bestimmt, d.h. als Potential, das auf *Lebensbewältigung* ausgerichtet ist und nicht einer anthropologisch begründeten Idee von Bildung entspricht.²³

Was damit gemeint ist, wird bei PISA etwas deutlicher als bei HarmoS. PISA beansprucht, so genannte *Basiskompetenzen* zu erfassen, die in einer modernen Gesellschaft für eine befriedigende Lebensführung sowie die Teilnahme am gesellschaftlichen Leben notwendig sind (vgl. Baumert, Artelt, Klieme & Stanat 2001, p. 285). Nicht die Anbindung an curriculare Vorgaben soll über den Erfolg von Schule entscheiden, sondern die Bewältigung von *authentischen* bzw. in der Testsituation *als authentisch simulierten* Anwendungssituationen. Massstab zur Beurteilung der Schülerleistungen ist nicht der Lehrplan, sondern was «für das tägliche Leben relevant ist» (OECD 2001, p. 18). Ausdrücklich wird der Begriff des *Humankapitals* verwendet (vgl. PISA 2003, p. 9), was nicht erstaunt, wenn man bedenkt, dass die OECD – als Trägerorganisation von PISA – eine *wirtschaftspolitische* Organisation darstellt.²⁴

²³ Kompetenzen haben *per definitionem* keinen Eigen-, sondern nur einen Nutzwert (vgl. Rekus 2007, p. 157).

²⁴ Darin stimmt die OECD mit der Weltbank überein, die ihre Bildungspolitik ebenfalls einseitig an ökonomischen Interessen und Indikatoren ausrichtet (vgl. Samoff 1996). Die Schule wird gemessen an ihrem Beitrag zum Wirtschaftswachstum und zur Steigerung der Arbeitsproduktivität (vgl. Bellmann 2005; Klausenitzer 2002, 2003; Radtke 2002). Das ist mit der (neuen) Performanzkultur im Wesentlichen gemeint (vgl. Fn. 21).

Die Schule soll also nicht mehr zur Bildung beitragen, sondern *Humankapital* anhäufen. Man könnte glauben, damit werde etwas Sinnvolles angestrebt. Denn eine gängige Kritik der Schule lautet seit *Seneca*, dass sie nicht auf das Leben vorbereitet, sondern sich selber genügt. Doch diese Kritik ist allzu wohlfeil. Denn die Schule ist selber eine Lebensform, die Eigenheiten aufweist, die sich bei allem (reformpädagogische) Wünschen, es wäre anders, nicht wegdiskutieren lassen (vgl. z.B. Resnick 1987). Die Differenzen zwischen Schule und Leben bzw. – wie ich lieber sagen möchte – zwischen *schulischem* Leben und *auserschulischem* Leben lassen sich nicht durch begriffliche Rabulistik, indem man Bildung durch Kompetenz ersetzt oder –noch schlimmer – *als* Kompetenz ausgibt, aus der Welt schaffen. Der Kompetenzbegriff verspricht zu viel. Das lässt sich leicht zeigen, wenn wir ihn etwas genauer ansehen.

Sowohl im Klieme-Bericht wie bei HarmoS bezieht man sich auf eine Definition des Psychologen Franz Emanuel Weinert. Dieser nennt Kompetenzen «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, p. 27f.; vgl. Klieme et al. 2003, p. 72). Im Falle des Erwerbs einer Fremdsprache heisst dies zum Beispiel, dass die kommunikative Kompetenz im Vordergrund steht. Es geht darum, sich verständigen zu können, Texte unterschiedlicher Art lesen und verfassen zu können, aber auch grammatische Strukturen korrekt aufbauen sowie Menschen aus dem betreffenden Sprachraum respektvoll begegnen zu können. Die Entwicklung von Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht muss diese verschiedenen Facetten des Kompetenzbegriffs berücksichtigen.

Die Frage ist, ob man all dies in der Schule lernen kann. Kann die Schule tatsächlich *Alltagskompetenzen* vermitteln? Kann sie *unmittelbar* aufs Leben vorbereiten? Kann sie mehr als die *Grundlagen* für Kompetenzen legen? Wird sie je in der Lage sein, über eine *Vorbereitung* auf das ausser- oder nachschulische Leben hinauszukommen? Kompetenz bedeutet in der Tat, dass wir nicht nur theoretisch über etwas Bescheid wissen, sondern auch praktisch in der Lage sind, ein Problem erfolgreich zu lösen. Von einem Arzt erwarten wird nicht, dass er über eine breite medizinische Bildung verfügt, sondern diagnostisch und therapeutisch kompetent ist. Vergleichbares gilt für jeden anderen Beruf – auch für den Lehrerberuf. Aber ein guter Lehrer wird man nicht schon *während* der Lehrerbildung. Daran

werden auch die PHs nichts ändern. Wie kann man dann der Schule zum Ziel setzen, praktische Kompetenzen zu vermitteln? Das Lernen (Leben) in der Schule wird immer etwas anderes sein als das Lernen (Leben) ausserhalb. Die Lehrerinnen und Lehrer sollten vorsichtig sein, Erwartungen zu akzeptieren, die – verpackt in die «Neusprache» (Orwell) von Kompetenzstandards – von Seiten der Wirtschaft an die Schule gerichtet werden.

Es ist aber nicht der Kompetenzbegriff allein, der den Lehrerberuf nachhaltig verändern könnte. Denn um Bildungsstandards zu entwickeln, die sich an Kompetenzen orientieren, bedarf es so genannter *Kompetenzmodelle*, welche die Kompetenzen messbar machen. Kompetenzen sind von ihrem begrifflichen Status her theoretische Grössen, die sich nicht unmittelbar sehen oder sonst wie wahrnehmen lassen. Es sind *Dispositionen*, die über die Beobachtung von konkreten Leistungen (eben: Performanzen) erschlossen werden müssen. Entscheidend für die Idee der Kompetenzmodelle ist, dass sie als *Stufenmodelle* angelegt sind. Im Vernehmlassungspapier der EDK zum neuen Schulkonkordat (HarmoS-Konkordat) heisst es, Bildungsstandards würden sich auf fachbereichsbezogene Kompetenzmodelle stützen, die nach Kompetenzniveaus differenziert sind (vgl. EDK 2006, p. 22f., 24f.). Dank der «skalierten Kompetenzniveaus» (ebd., p. 25) werde es möglich sein, «eine Progression bei den fachbezogenen Lernzielen festzulegen» (ebd.).

Das ist eine äusserst weit gehende Annahme. Behauptet wird nämlich nichts Geringeres, als dass es möglich sei, den Stoff in einem Unterrichtsfach so anzuordnen, dass die *Logik seiner Aneignung* sichtbar wird. Im Klieme-Bericht heisst es, Kompetenzmodelle würden die «*Stufen der Kompetenzentwicklung* von Schülerinnen und Schülern [in einem Fach, W.H.] ab(bilden)» (Klieme et al. 2003, p. 135 – Hervorh. W.H.). Indem sie der «Logik des Wissenserwerbs» (ebd., p. 75) entsprechen, würden sie die «Schritte beim Erwerb von Kompetenzen» (ebd., p. 77) repräsentieren. Ähnlich heisst es im HarmoS-Projekt, Bildungsstandards würden «Entwicklungsverläufe von Kompetenzen *sichtbar* machen» (Mangold, Rhyn & Maradan 2005, p. 176 – Hervorh. W.H.).²⁵

Damit wird dem Kompetenzbegriff offensichtlich eine *didaktische* Zielsetzung zugewiesen. Der politische Rahmen der «Standards-Based School Reform» (Lam 2004) wird verlassen, und die Referenzebene wird gewechselt. Nicht mehr das Schulsystem als Ganzes,

²⁵ Ausdrücklich wird darauf hingewiesen, dass die Kompetenzstufen bei PISA nicht im Sinne einer Entwicklungslogik verstanden werden können (vgl. Klieme et al. 2003, p. 77). Dasselbe gilt m.E. für das Europäische Sprachenportfolio, das über eine Matrix bzw. eine Klassifikation à la Benjamin Bloom kaum hinaus kommt und die Ansprüche an ein Modell der *Lernstufen* ebenfalls nicht erfüllt.

sondern der Unterricht der einzelnen Lehrkraft rückt in den Vordergrund. «Kompetenzmodelle geben den Standards eine Orientierungskraft für den Unterricht», heisst es im Klieme-Bericht (Klieme et al. 2003, p. 135). Damit steht nicht mehr die (bessere) Überwachung des Bildungssystems im Vordergrund, sondern die Neugestaltung des Unterrichts. Womit man HarmoS trotz allem als *pädagogisches* Projekt verkaufen könnte.

Aber stimmt dieser Eindruck? Ist es tatsächlich möglich, fachliche Kompetenzen sequenziell und hierarchisch – im Sinne einer logisch begründeten Abfolge von Lernschritten – anzuordnen? Ich bin skeptisch. Falls es möglich wäre, würden Bildungsstandards den Verlauf vorgeben, wie in einem Fach *über die gesamte Schulzeit*, d.h. von der 1. bis zur 9. Klasse – und in Zukunft von der 1. bis zur 11. Klasse –, zu unterrichten ist. Das wäre dann gleichsam im wörtlichen Sinn ein *Curriculum*, nämlich ein Bildungsgang, der einer inneren und unbeirraren Logik folgt. Der didaktische Blick würde von der Systematik des *Stoffes* auf die Lernschritte der *Schüler* gelenkt (vgl. Klieme et al., 2003, p. 50) – etwas, was sich Didaktiker (man denke nur an die Formalstufen bei Herbart) und Reformpädagogen seit jeher als Ideal vorstellen!

Die Zeit lässt es nicht zu, dass ich die Idee von Kompetenzmodellen einer eingehenden Kritik unterziehe. Sie können sich aber leicht vorstellen, dass eine *Skalierung* von Kompetenzen nur in ausgewählten Fächern überhaupt möglich ist. Vielleicht in der Mathematik, allenfalls in einer Fremdsprache, aber sicher nicht im Geschichtsunterricht und noch weniger in den musischen und ästhetischen Fächern.²⁶ Das hat damit zu tun, dass Lern- oder Entwicklungsstufen nur *formal* definiert werden können. (Genau deshalb heissen die Lernschritte bei Herbart «Formalstufen».) Ein Beispiel gibt Kohlberg (1996), dessen Stufen der Moralentwicklung rein formal definiert sind und jeden (moralischen) Inhalt ausschliessen. Unterstützung der moralischen Entwicklung kann gemäss Kohlberg nur heissen, das Kind mit Denkstrukturen zu konfrontieren, die komplexer sind als diejenigen, über die es aktuell verfügt. Jede Art von Inhalt würde sich sogleich dem Verdacht der Indoktrination aussetzen (vgl. Kohlberg & Mayer 1972, p. 474ff.; Kohlberg & Turiel 1978).

Das Beispiel lässt sich leicht verallgemeinern. So müsste ein Kompetenzmodell im Geschichtsunterrichts auf die rein formale Darstellung des Stoffes setzen; die Inhalte (was

²⁶ Es dürfte kein Zufall sein, dass es immer (nur) die Mathematik und die (Fremd-)Sprachen sind, die illustrieren sollen, dass die Entwicklung von Kompetenzmodellen möglich ist (vgl. Klieme et al. 2003, p. 36ff., 146ff.; Labudde 2005).

wohl letztlich das Interessante an der Geschichte ist) wären auszuklammern bzw. *aus-tauschbar*.²⁷ Will man die Geschichte nicht völlig ihres Inhalts entleeren, dann sind Kompetenzmodelle im Geschichtsunterricht schlicht nicht möglich. Ähnliches gilt für den Literaturunterricht. Wenn Sprache auf kommunikative Kompetenz reduziert wird und als *Lese-kompetenz* (wie bei PISA) gefordert wird, «Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren» (OECD 2001, p. 23), dann spielt es keine Rolle, an welchem *Inhalt* – an Goethes «Faust» oder an einer Tageszeitung oder anhand der Packungsbeilage eines Arzneimittels – die Kompetenz entwickelt wird. Nur die *formalen* Aspekte von Sprache lassen sich nach Kompetenzstufen darstellen. Selbst die Idee der *kategorialen* Bildung, wie sie Klafki (1959) entwickelt hat, ist scheinbar obsolet. Aber vergeben wir uns damit nicht wesentliche Aspekte sprachlicher Bildung? Ob man eine aktuelle Ausgabe der «Neuen Luzerner Zeitung» liest oder Lessings «Nathan der Weise» mag in Bezug auf die Funktions-tüchtigkeit eines Menschen in der Wirtschaft tatsächlich belanglos sein, aber kaum im Hinblick auf die Bildung seiner Persönlichkeit.

Wo man an Kompetenzmodellen festhält, und das ist bei HarmoS der Fall, besteht daher die Gefahr, dass jene Fächer, deren Stoff sich *nicht* funktional bestimmen und *nicht* rein formal darstellen lässt, und das sind insbesondere die «weichen» Fächer, an den Rand gedrängt werden. Genau das ist es, was wir aus den USA hören (vgl. z.B. Amrein & Berliner 2002; Mathis 2003).

Ich bin gespannt, was wir in dieser Sache noch erleben werden. Mit dem Projekt zum «Deutschschweizer Lehrplan» hat sich die EDK bekanntlich zum Ziel gesetzt, einen Lehrplan auszuarbeiten, der mit dem HarmoS-Projekt kompatibel ist. Das heisst nichts anderes, als dass man curriculare *Inhalte* (was anderes soll man sich sonst unter einem Lehrplan vorstellen) mit dem rein *formalen* Konzept der Kompetenzstufen in Verbindung bringen will. Wie das geschehen soll, ist mir ein Rätsel. Und dass die Lehrerinnen und Lehrer darüber erfreut sein sollten, kann ich mir nicht vorstellen.²⁸

²⁷ Das ist es denn auch, was faktisch versucht wird: Geschichte wird auf *Geschichtsbewusstsein* reduziert, das sich dann nach Stufen differenzieren lässt.

²⁸ Rückblickend zeigen die Ausführungen in diesem Teil meines Referats, dass die von Kompetenzstandards behauptete Anschliessbarkeit an die (deutsche) Tradition des Bildungsdenkens *nicht* gegeben ist. Bildung war nie eine nur formal bestimmbare Kompetenz. Es fällt auf, dass Tenorth (2004, 2008), der die AnschlussThese stark macht, zumeist nicht auf die Tradition des (neuhumanistischen) Bildungsdenkens zurückgreift, sondern auf die ältere Tradition der Aufklärungspädagogik, die eine dezidiert instrumentalistische Position vertreten hat (vgl. auch Herzog 2008b).

5. *Blaming the Teachers*

Damit komme ich zum Schluss meiner Ausführungen. Standards, so habe ich einleitend unter Bezugnahme auf die ISO bemerkt, sind unausweichlich für das Leben in einer komplexen Gesellschaft. Standards brauchen wir insbesondere zur Regelung unseres sozialen Verhaltens. Ohne Standards wären wir kaum in der Lage, unseren Alltag so zu gestalten, dass wir in nützlicher Zeit und mit Aussicht auf Erfolg unseren Pflichten und Plänen nachgehen könnten. Das gilt uneingeschränkt auch für die Schule. Insofern kann man im Grundsätzlichen nichts gegen Standards haben, im Gegenteil. «Who could be against educational standards and accountability» (Camilli et al. 2001, p. 467)?

Standards – auch Standards in der Schule – sind aber nicht dasselbe wie *Bildungsstandards*. Es sind drei Dinge, die zentral sind, wenn wir von Bildungsstandards sprechen und diese von Standards, die in der Schule immer schon von Bedeutung waren, abgrenzen. *Erstens* beschränken sich Bildungsstandards auf *Schülerleistungen*, die als Wirkungen («Output») von Schule und Unterricht ausgegeben werden (Output-, Exit-, Performanz- oder Ergebnisstandards). Dabei bilden Standards den *cutscore*, der festlegt, was von einer Schule an Output erwartet wird (z.B. Mindeststandards, Regelstandards, Maximalstandards).²⁹

Zweitens gehört zum Begriff der Bildungsstandards, dass ihre Referenz überregional, zu meist *national* oder sogar *international* (man denke an die PISA-Studien) ist. Dadurch erlauben Bildungsstandards, Schulen nicht nur besser miteinander zu vergleichen und nach ihrer unterschiedlichen Effektivität zu beurteilen (Bildungsmonitoring), sondern auch besser zu *kontrollieren* und zu «*steuern*». Vordergründiges Ziel der besseren Steuerung ist bei Harnos die Vereinheitlichung («Harmonsierung») der (obligatorischen) Schule in der Schweiz.

Drittens geht mit Bildungsstandards ein *funktionalistisches* Verständnis von schulischem Lernen einher. Danach sollen Schulen unmittelbar auf das Leben in der Gesellschaft vorbereiten, wobei die Ansprüche der Wirtschaft im Vordergrund stehen (Bildung als «Human-kapital»). Der traditionelle Begriff der Bildung wird durch denjenigen der Kompetenz er-

²⁹ Ob die Festlegung von «Maximalstandards» (Klieme et al. 2003, p. 27) jedoch tatsächlich Sinn macht, ist zu bezweifeln. In einer Gesellschaft, die nach Rekorde und immer besseren Leistungen trachtet, käme ein Maximalstandard einem Leistungsverbot gleich. Maximalstandards wären im Sinne von «world class standards» immer wieder neu zu justieren.

setzt, der rein formal definiert ist, was alte Hoffnungen auf einen Stufengang des Lernens («Curriculum») erneuert.

Wie gesagt, gegen Standards kann man nichts haben, auch gegen Standards in der Schule nicht. Gegenüber *Bildungsstandards* in der umschriebenen Form sind jedoch Vorbehalte angezeigt. Im Einzelnen habe ich meine Kritik bereits vorgebracht. Es gibt aber noch eine Perspektive, die über die Detailkritik hinaus reicht, und diese möchte ich abschliessend herausarbeiten. Ich meine eine gewisse Verengung des Lichtkegels, der auf die Schule fällt. Bildungsstandards rücken die Schule m.a.W. in ein bestimmtes Licht, das (zu) vieles im Dunkeln lässt, was an einer Schule *pädagogisch* wichtig ist.

Nehmen wir das Moment der *Messbarkeit*. Messbarkeit verlangt Eindeutigkeit. Nicht alles, was in einer Schule oder im Unterricht geschieht, ist jedoch eindeutig. Es gibt eine breite Literatur, die sich über die Ambivalenzen der Schule, die Antinomien ihres Auftrags, die Dilemmata des Unterrichtens und die Paradoxien der Erziehung auslässt (vgl. z.B. Gruntz-Stoll 1999; Helsper 1996; Herzog 2002, p. 419ff.; Lampert 1985). Von all dem wird nichts sichtbar, wenn wir die Schule auf Messbarkeit reduzieren. Allein schon der Bildungsbegriff ist vage und lässt sich auch über Konkretisierungen wie Vernunft, Aufklärung, Mündigkeit, Emanzipation, Persönlichkeit oder Selbstverwirklichung nicht auf ein operationales Niveau bringen. Was die Fächer anbelangt, so werden Bildungsstandards dort entwickelt, wo man sie entwickeln kann. Normiert wird, was sich normieren lässt, gemessen, was sich messen lässt, womit nicht wenige Fächer auf der Strecke bleiben oder in ihrem Gehalt massiv verändert werden.

Das bleibt nicht ohne Wirkung auf die Lehrkräfte und die Schülerinnen und Schüler. Wo Testergebnisse zu Qualitätsurteilen führen, wo die Lehrkräfte allenfalls nach ihrer Wirksamkeit beurteilt werden, da legt es sich nahe, den Unterricht so zu gestalten, dass möglichst optimale Voraussetzungen für das Lösen der Testaufgaben gegeben sind. Die Standards und die Tests zur Überprüfung der Standards bestimmen nicht nur die Inhalte, sondern auch die *Methoden* des Unterrichts und prägen das Lernverhalten der Schüler: «Testing drives the curriculum» (Paris 2000, p. 11), nennen dies die Amerikaner.

Messbarkeit schränkt den Blick auf die Schule in einem weiteren Sinn ein. Standards, die exakt überprüft werden, müssen eng formuliert sein, da man sie nur so auf die Ebene von Messoperationen herunter brechen kann. Das hat den Vorteil, dass uns Bildungsstandards

über *Details* der schulischen Wirksamkeit relativ gut ins Bild setzen.³⁰ Gleichzeitig geraten wir in Gefahr, den *Blick fürs Ganze* zu verlieren. Das detaillierte Wissen über Einzelheiten kann nicht mehr mit einer Gesamtschau der Schule verbunden bzw. an dieser relativiert werden. Das Dilemma besteht überall, wo eine präzise Messung angestrebt wird, die unausweichlich mit der *Relevanz* des Gemessenen in Konflikt gerät (vgl. Cronbach 1970, p. 179ff.).

Von der Messbarkeit geht noch eine dritte Blickverengung aus, wenn wir in Rechnung stellen, dass es bei Bildungsstandards um Schülerleistungen geht, die als *Output der Schule* interpretiert werden. Die Sprache der Bildungsstandards qua *performance standards* ist äusserst reduktionistisch. Es dominiert eine Begrifflichkeit, die der *Ökonomie* entlehnt ist. Das gilt nicht nur für den Kompetenzbegriff, sondern ebenso für Begriffe wie Investition, Wirksamkeit (Effektivität), Effizienz, *return on investment*, Humankapital, Best-Practice, Benchmarking und eben auch: Input und Output. Bildungsprozesse nehmen sich aus wie industrielle Fertigungsschienen und scheinen sich wie administrative Dienstleistungen verstehen zu lassen (vgl. Herzog 2007a).³¹

Übertragen auf die Schule, verlieren viele dieser Begriffe an Klarheit und Schärfe. Worauf wird zum Beispiel mit Ausdrücken wie «educational effectiveness», «effective schools», «school performance», «Schulleistungen», «Schulleistungsmessung» oder «Schulleistungsvergleich» verwiesen? Auf die Schule vielleicht? Aber kann die Schule *Subjekt* von Bildungsprozessen sein? Kann der Unterricht Lernleistungen *erzeugen* («produzieren»)? Ist der Lehrer *Ursache* der Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler? Ist nicht der Schüler selber Akteur seines Lernens und verantwortlich für seine (schulischen) Leistungen? Auch wenn Bildungsstandards als «performance standards» eingeführt und im Deutschen «Leistungsstandards», «Ergebnisstandards» oder «Wirkungsstandards» genannt werden (vgl. Böttcher 2005, p. 114, 2006, p. 41; Mangold, Rhyn & Maradan 2005, p. 175; Maradan & Mangold 2005, p. 4), ist die Suggestion gross, als Subjekt dieser Leistungen bzw. Wirkungen nicht die Schülerinnen und Schüler, sondern die Schule bzw. den Unterricht

³⁰ Das gilt zum Beispiel für die soziale Gerechtigkeit unserer Schulen. PISA zeigt, wie stark das schweizerische Bildungssystem *sozial* selegiert, also nicht nach meritokratischen Prinzipien (sprich: Schülerleistung), sondern nach der sozialen Herkunft der Schülerinnen und Schüler – ein direktes Ergebnis der genaueren Messung des Leistungsstandes der Schülerinnen und Schüler.

³¹ Es ist weniger der Markt, der (in der Schweiz) das ökonomische Denken über die Schule beflügelt, als das Kosten-Nutzen-Modell (Steigerung der Effizienz) und die Kategorie der Produktivität (Effektivität). Diese Begrifflichkeit stammt vor allem aus der Betriebswirtschaftslehre (im Englischen: *management studies*) und der «Neuen Verwaltungsführung» (*new public management*).

einzusetzen. Und da Schule und Unterricht abstrakte Begriffe sind, wird es im Konkreten der Lehrer oder die Lehrerin sein, denen der Erfolg oder Misserfolg der Schülerinnen und Schüler zugeschrieben wird.

Eine alte These der Sprachphilosophie geht dahin, dass die Wörter, die wir gebrauchen, unser Denken bestimmen oder zumindest beeinflussen. Dabei sind es insbesondere die *Bilder*, die von der Sprache evoziert werden, die uns gefangen nehmen. Die Bilder, die von der Sprache der Bildungsstandards transportiert werden, stehen im Gegensatz zu vielen neueren didaktischen Ansätzen, die den Schülerinnen und Schülern mehr Selbständigkeit und Eigenverantwortung zuweisen. Die so genannten neuen Lehr- und Lernformen sehen im Lehrer nicht (mehr) den Verursacher des Lernens der Schüler, sondern einen Arrangeur von Lernsituationen, einen Anreger und Begleiter, der die Schülerinnen und Schüler zum autonomen Lernen anstiftet. Nichts davon im Input-Output-Schema. Nicht nur wird ausgeblendet, dass jeder Schüler letztlich selber lernen muss, was ihm der Lehrer lehrt, Ausgeblendet wird auch der kontextuelle, interaktive und dynamische Charakter des Unterrichts.

Aus der industriellen Fertigung entlehene Begriffe wie Input und Output verdunkeln den Kernbereich der Lehrertätigkeit und schaden dadurch dem Image des Lehrerberufs. Das Licht, das auf die Schule fällt, beleuchtet deren *Aussenseite*, gleichsam die Fassade der Schule und was man dort dank der Outputmessungen sieht. Das Innere der Schule wird zur *black box* bzw. entzieht sich der Sichtbarkeit wie die Materie in einem schwarzen Loch. Dabei liegt das Entscheidende, was Lehrerinnen und Lehrer tagtäglich tun, nicht im *Output* einer Schule und auch nicht in deren *Input*, sondern *zwischen* Input und Output: in den Prozessmerkmalen von Schule.

Der Fokus, den Bildungsstandards auf die Schule legen, macht vergessen, dass die Leistungen der Schülerinnen und Schüler nie *tel quel* als Leistungen der *Schule*, des *Unterrichts* oder des *Lehrers* ausgegeben werden können. Eine Vielzahl von Studien zeigt, dass Schule und Unterricht zwar bedeutsame Bedingungen für das Lernen der Schülerinnen und Schüler sind, daneben spielen aber andere Faktoren wie Intelligenz, Vorwissen, Interessen, häusliche Einflüsse, Peer-Beziehungen, Medienkonsum, Freizeitverhalten u.a. nachweislich eine (mindestens) ebenso grosse Rolle (vgl. Wang, Haertel & Walberg 1993). Nicht wenige dieser Bedingungen sind durch Massnahmen auf der Schul- oder Unterrichtsebene

nicht beeinflussbar und dem Lehrerhandeln *nicht* zugänglich.³² Wenn die «Outputsteuerung» des Bildungswesens die Schulen an Leistungen misst, «für deren Zustandekommen keine eindeutigen Technologien zur Verfügung stehen» (Bellmann 2005, p. 24), dann geraten Bildungsstandards zudem auch unter *ethischen* Verdacht.

Da Bildungsstandards erklärermassen den schulischen «Output» regulieren, besteht die Gefahr, dass durch die ökonomische Sprache, die sich um Bildungsstandards rankt, Bilder evoziert werden, die von den individuellen und schulexternen Leistungsbedingungen auf Seiten der Schülerinnen und Schüler ablenken. Sollten die erwarteten Mindeststandards nicht erreicht werden, steht zu befürchten, dass aus dem komplexen Gefüge der Determinanten schulischer Wirksamkeit genau jenes Element herausgegriffen wird, das sich am leichtesten zum Sündenbock stempeln lässt, und das werden mit Sicherheit – einmal mehr, möchte ich sagen – die Lehrerinnen und Lehrer sein.

Mein Referat ist kritisch ausgefallen. Das wird Ihnen nicht entgangen sein. Gemeinhin gelte ich ja auch als Skeptiker in Sachen Bildungsstandards (vgl. Herzog 2005, 2006a, 2006b, 2007a, 2007b, 2008a). Etwas anderes als Skepsis war von mir daher auch nicht zu erwarten. Trotzdem möchte ich nicht pessimistisch schliessen. Ich habe einleitend gesagt, ich sei kein Prophet. Was genau auf uns zukommen wird, wissen wir zurzeit nicht oder nur sehr beschränkt. Die Suppe wird im Moment auf grossem Feuer gekocht; mit Bestimmtheit werden es die Lehrerinnen und Lehrer sein, die sie auslöffeln müssen. Aber bis es so weit ist, bis die Löffel in die Suppe eingetaucht werden, wird sie sich vielleicht schon etwas abgekühlt haben. Zudem befinden wir uns in der Schweiz. Unser politisches System neigt glücklicherweise zu einem gewissen Pragmatismus, weshalb uns die ärgsten Auswüchse einer «Standard basierten Schulreform» vielleicht erspart bleiben. Für die Lehrerinnen und Lehrer hoffe ich zumindest, dass es so sein wird.

³² Popham (1999) bringt den Sachverhalt mit ein paar wenigen, trockenen Worten auf den Punkt: «Because student performances on standardized achievement tests are heavily influenced by three causative factors, only one of which is linked to instructional quality, asserting that low or high test scores are caused by the quality of instruction is illogical» (ebd., p. 12). Mit den drei kausativen Faktoren meint Popham: «(1) what's taught in school, (2) a student's native intellectual ability, and (3) a student's out-of-school learning» (ebd.).

Literaturverzeichnis

Adick, Christel (1992): Die Universalisierung der modernen Schule. Eine theoretische Problemskizze zur Erklärung der weltweiten Verbreitung der modernen Schule in den letzten 200 Jahren mit Fallstudien aus Westafrika. Paderborn: Schöningh.

Adick, Christel (2004): Forschung zur Universalisierung von Schule. In: Werner Helsper & Jeanette Böhme (eds.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, p. 943-963.

Amrein, Audrey L. & David C. Berliner (2002): High-Stakes Testing, Uncertainty, and Student Learning. In: Education Policy Analysis Archives 10 (18). Verfügbar unter: <http://epaa.asu.edu/epaa/v10n18/> [20. Februar 2006].

Baker, Eva L. & Robert L. Linn (2004): Validity Issues for Accountability Systems. In: Susan H. Fuhrman & Richard F. Elmore (eds.): Redesigning Accountability Systems for Education. New York: Teachers College Press, p. 47-72.

Ball, Stephen (2001): Performativities and Fabrications in the Education Economy: Towards the Performative Society. In: Denis Gleeson & Chris Husbands (eds.): The Performing School. Managing Teaching and Learning in a Performance Culture. London: RoutledgeFalmer, p. 210-226.

Ball, Stephen J. (2003): The Teacher's Soul and the Terrors of Performativity. In: Journal of Education Policy 18, p. 215-228.

Baume-Schneider, Elisabeth (2006): Vorwort der Auftraggeber. In: Bildungsbericht Schweiz 2006. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, p. 6-8.

Baumert, Jürgen, Cordula Artelt, Eckhard Klieme & Petra Stanat (2001): PISA – Programme for International Student Assessment. Zielsetzung, theoretische Konzeption und Entwicklung von Messverfahren. In: Franz E. Weinert (ed.), Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim: Beltz, p. 285-310.

Bellmann, J. (2005): Ökonomische Dimensionen der Bildungsreform. Unbeabsichtigte Folgen, perverse Effekte, Externalitäten. In: Neue Sammlung, 45, p. 15-31.

Bildungsbericht Schweiz 2006. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.

Böttcher, Wolfgang (2005): Outputsteuerung im Bildungswesen: Vorgaben und Ergebnissicherung. In: Gerold Brägger, Beat Bucher & Norbert Landwehr (eds.): Schlüsselfragen zur externen Schulevaluation. Bern: h.e.p., p. 111-125.

Böttcher, Wolfgang (2006): «Standard-Based Reform» oder: Kann man für die Schulreform von den USA lernen? In: Ferdinand Eder, Angela Gastager & Franz Hofmann (Hrsg.): *Qualität durch Standards? Beiträge zum Schwerpunktthema der 67. Tagung der AEPF*. Münster: Waxmann, p. 71-84.

Brown, William J. (2001): Social, Educational, and Political Complexities of Standard Setting. In: Gregory J. Cizek (ed.): Setting Performance Standards. Concepts, Methods, and Perspectives. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum, p. 373-385.

- Camilli, Gregory, Gregory J. Cizek & Catherine A. Lugg (2001): Psychometric Theory and the Validation of Performance Standards: History and Future Perspectives. In: Gregory J. Cizek (ed.): Setting Performance Standards. Concepts, Methods, and Perspectives. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum, p. 445-475.
- Cizek, Gregory J. (ed.) (2001a): Setting Performance Standards. Concepts, Methods, and Perspectives. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Cizek, Gregory J. (2001b): Conjectures on the Rise and Fall of Standard Setting: An Introduction to Context and Practice. In: ders. (ed.): Setting Performance Standards. Concepts, Methods, and Perspectives. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum, p. 3-17.
- Cronbach, Lee J. (1970³): Essentials of Psychological Testing. New York: Harper & Row.
- Cube, Felix von (1986): Die kybernetisch-informationstheoretische Didaktik. In: Herbert Gudjons, Rita Teske & Rainer Winkel (eds.): Didaktische Theorien. Hamburg: Bergmann + Helbig, p. 47-60.
- Dewey, John (1972): My Pedagogic Creed. In: ders.: The Early Works, Vol. 5. Carbondale: Southern Illinois University Press, p. 84-95.
- EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren] (2004): HarmoS. Zielsetzungen und Konzeption. Weißbuch. Bern: EDK.
- EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren] (2006): Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule. HarmoS-Konkordat. Bericht zur Vernehmlassung. Bern: EDK.
- EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren] (2007a): Jahresbericht 2006. Bern: EDK.
- EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren] (2007b): Tätigkeitsprogramm der EDK vom 14. Juni 2007. Bern: EDK.
- Elmore, Richard F. (2004): Conclusion: The Problem of Stakes in Performance-Based Accountability Systems. In: Susan H. Fuhrman & Richard F. Elmore (eds.): Redesigning Accountability Systems for Education. New York: Teachers College Press, p. 274-296.
- Gleeson, Denis & Chris Husbands (eds.) (2001): The Performing School. Managing Teaching and Learning in a Performance Culture. London: RoutledgeFalmer .
- Gleeson, Denis & Chris Husbands (2003): Modernizing Schooling through Performance Management: A Critical Appraisal. In: Journal of Education Policy 18, p. 499-511.
- Gruntz-Stoll, Johannes (1999): Erziehung – Unterricht – Widerspruch. Pädagogische Antinomien und Paradoxe Anthropologie. Bern: Peter Lang.
- Hargreaves, Andy (2003): Teaching in the Knowledge Society. Education in the Age of Insecurity. Maidenhead: Open University Press.
- Harris, Alma (1997): The Deprofessionalization and Deskillling of Teachers. In: Keith Watson, Celia Modgil & Sohan Modgil (eds.): Teachers, Teacher Education and Training. London: Cassell, p. 57-65.

Helsper, Werner (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: Arno Combe & Werner Helsper (eds.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, p. 521-569.

Herman, Joan L. (2004): The Effects of Testing on Instruction. In: Susan H. Fuhrman & Richard F. Elmore (eds.): Redesigning Accountability Systems for Education. New York: Teachers College Press, p. 141-166.

Herzog, Walter (2002): Zeitgemässe Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit. Weilerswist: Velbrück.

Herzog, Walter (2005): Müssen wir Standards wollen? Skepsis gegenüber einem theoretisch (zu) schwachen Konzept. In: Zeitschrift für Pädagogik, 51, p. 252-258.

Herzog, Walter (2006a): Bildungsstandards – ein neues Instrument der Schulreform? In: *Odgojne znanosti* 8, No. 11, p. 11-30.

Herzog, Walter (2006b): Bildungsstandards: Selbstverständlichkeit oder Rückfall in technokratische Illusionen? In: Reinhard Voß (ed.): *Wir erfinden Schulen neu. Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung*. Weinheim: Beltz, p. 175-181.

Herzog, Walter (2007a): Erziehung als Produktion. Von der anhaltenden Verführbarkeit des pädagogischen Denkens durch die Politik. In: Claudia Crotti, Philipp Gonon & Walter Herzog (eds.): *Pädagogik und Politik. Historische und aktuelle Perspektiven*. Bern: Haupt, p. 229-259.

Herzog, Walter (2007b): Pro und Contra Bildungsstandards. Die Perspektive eines Skeptikers. In: Peter Labudde (ed.): *Bildungsstandards am Gymnasium. Korsett oder Katalysator?* Bern: h.e.p., p. 57-64.

Herzog, Walter (2008a): Unterwegs zur 08/15-Schule? Wider die Instrumentalisierung der Erziehungswissenschaft durch die Bildungspolitik. In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* (im Druck).

Herzog, Walter (2008b): Wenn der Wolf im Schafspelz den Sack schlägt und den Esel meint. Heinz-Elmar Tenorth zwischen Wissenschaft und Politik. In: *Zeitschrift für pädagogische Historiographie* (im Druck).

Hyland, T. (1993): Professional Development and Competence-Based Education. In: *Educational Studies* 19, p. 123-132.

Jones, Lyle V. (1996): A History of the National Assessment of Educational Progress and Some Questions About its Future. In: *Educational Researcher* 25, No. 7, p. 15-22.

Kant, Immanuel (1983): *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*. In: ders.: *Werke in sechs Bänden*, Bd. 4. Hrsgg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, p. 7-102.

Klafki, Wolfgang (1959): *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung*. Weinheim: Beltz.

Klausenitzer, Jürgen (2002): *Schule der Globalisierung. Zur Rekonstruktion des deutschen Bildungswesens*. Verfügbar unter: http://www.links-netz.de/K_texte/K_klausenitzer_schule.html [7. Januar 2008].

- Klausenitzer, Jürgen (2003): PISA – einige offene Fragen zur OECD Bildungspolitik. Verfügbar unter: http://www.links-netz.de/T_texte/T_klausenitzer_oecd.html [7. Januar 2008].
- Klieme Eckhard (2006): Bildungsstandards als Instrumente zur Harmonisierung von Leistungsbewertungen und zur Weiterentwicklung didaktischer Kulturen. In: Ferdinand Eder, Angela Gastager & Franz Hofmann (eds.): Qualität durch Standards? Beiträge zum Schwerpunktthema der 67. Tagung der AEPF. Münster: Waxmann, p. 55-70.
- Klieme, Eckhard et al. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Kohlberg, Lawrence (1996): Die Psychologie der Moralentwicklung. Hrsgg. von Wolfgang Althof. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Kohlberg, Lawrence & Rochelle Meyer (1972): Development as the Aim of Education. In: Harvard Educational Review 42, p. 449-496.
- Kohlberg, Lawrence & Elliot Turiel (1978): Moralische Entwicklung und Moralerziehung. In: Gerhard Portele (ed.): Sozialisation und Moral. Neuere Ansätze zur moralischen Entwicklung und Erziehung. Weinheim: Beltz, p. 13-80.
- Kornhaber, Mindy L. & Gary Orfield (2001): High-Stakes Testing Policies: Examining Their Assumptions and Consequences. In: Gary Orfield & Mindy L. Kornhaber (eds.): Raising Standards or Raising Barriers? Inequality and High-Stakes Testing in Public Education. New York: The Century Foundation Press, p. 1-18.
- Labudde, Peter (2005): Bildungsstandards für Maturitätsschulen: Herausforderungen und Chancen. In: Gymnasium Helveticum 59, Heft 5, p. 5-10.
- Lam, Tony C. M. (2004): Issues and Strategies in Standards-Based School Reform: the Canadian Experience. In: Thilo Fitzner (ed.): Bildungsstandards. Internationale Erfahrungen – Schulentwicklung – Bildungsreform. Bad Boll: Evangelische Akademie, p. 103-149.
- Lampert, Magdalene (1985): How Do Teachers Manage to Teach? Perspectives on Problems in Practice. In: Harvard Educational Review 55, p. 178-194.
- Linn, Robert L. (2000): Assessments and Accountability. In: Educational Researcher 29, no. 2, p. 4-16.
- Mangold, Max, Heinz Rhyh & Olivier Maradan (2005): Leistungsstandards (HarmoS) und Bildungsmonitoring: zwei Hauptprioritäten der EDK und die Funktion der externen Evaluation. In: Gerold Brägger, Beat Bucher & Norbert Landwehr (eds.): Schlüsselfragen zur externen Schulevaluation. Bern: h.e.p., p. 175-185.
- Maradan, Olivier (2005): Interview mit O.M. In: Schule & Elternhaus, Heft 1, p. 8-9.
- Maradan, Olivier & Max Mangold (2005): Bildungsstandards in der Schweiz: Das Projekt HarmoS. In: phakzente, 12, Heft 2, p. 3-7.
- Mathis, William J. (2003): *No Child Left Behind: Costs and Benefits*. In: Phi Delta Kappan 84, p. 679-686.
- McNeil, Linda M. (2000): Contradictions of School Reform. Educational Costs of Standardized Testing. New York: Routledge.

Mehrens, William A. & Gregory J. Cizek (2001): Standard Setting and the Public Good: Benefits Accrued and Anticipated. In: Gregory J. Cizek (ed.): *Setting Performance Standards. Concepts, Methods, and Perspectives*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum, p. 477-485.

Nichols, Sharon L. & David C. Berliner (2005): The Inevitable Corruption of Indicators and Educators Through High-Stakes Testing. Verfügbar unter: <http://epsl.asu.edu/epru/documents/EPSSL-0503-101-EPRU.pdf> [12. März 2007].

Nichols, Sharon L., Gene V. Glass & David C. Berliner (2006): High-Stakes Testing and Student Achievement: Does Accountability Pressure Increase Student Learning? In: *Education Policy Analysis Archives* 14 (1). Verfügbar unter: <http://epaa.asu.edu/epaa/v14n1/v14n1.pdf> [12. März 2007].

OECD [Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung] (2001): *Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse der Internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000*. Paris: OECD.

Oser, Fritz (1997): Standards in der Lehrerbildung, Teil 1: Berufliche Kompetenzen, die hohen Qualitätsmerkmalen entsprechen. In: *Beiträge zur Lehrerbildung* 15, p. 26-37.

Oser, Fritz (2001): Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In: Fritz Oser & Jürgen Oelkers (eds.): *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Chur/Zürich: Rüegger, p. 215-342.

Paris, Scott G. (2000): Trojan Horse in the Schoolyard. The Hidden Threats in High-Stakes Testing. In: *Issues in Education*, 6, p. 1-16.

PISA 2003. Kompetenzen für die Zukunft. Erster nationaler Bericht. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik 2004.

Popham, W. James (1999): Why Standardized Tests Don't Measure Educational Quality. In: *Educational Leadership* 56, No. 6, p. 8-15.

Radtke, Frank-Olaf (2002): Die Erziehungswissenschaft der OECD. Aussichten auf die neue Performanzkultur. In: Dieter Nittel & Wolfgang Seitter (eds.): *Die Bildung des Erwachsenen. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Zugänge*. Bielefeld: Bertelsmann, p. 277-304.

Ravitch, Diane (1995): *National Standards in American Education. A Citizens' Guide*. Washington: The Brookings Institution.

Rekus, Jürgen (2007): Zu diesem Heft. In: *engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule* 32, p. 155-160.

Resnick, Lauren. B. (1987): Learning In School and Out. In: *Educational Researcher* 16, no. 9, p. 13-20.

Samoff, Joel (1996): Which Priorities and Strategies for Education? In: *International Journal of Educational Development* 16, p. 249-271.

Sheldon, Kennon M. & Bruce J. Biddle (1998): Standards, Accountability, and School Reform: Perils and Pitfalls. In: *Teachers College Record*, 100, p. 164-180.

Smith, Emma (2005): Raising Standards in American Schools: The Case of *No Child Left Behind*. In: *Journal of Education Policy* 20, p. 507-524.

Steiner, Andreas & Rudolf Walser (2002): Bildungspolitik – Schlüsselfaktor der Wissensgesellschaft. In: Neue Zürcher Zeitung Nr. 227, 1. Oktober 2002, p. 72.

Storey, Anne (2006): The Search for Teacher Standards: A Nationwide Experiment in the Netherlands. In: Journal of Education Policy 21, p. 215-234.

Tenorth, Heinz-Elmar (2004): Bildungsziele, Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Kritik und Begründungsversuche. In: Detlef Diskowski & Eva Hammes-Di Bernardo (eds.): Lernkulturen und Bildungsstandards. Kindergarten und Schule zwischen Vielfalt und Verbindlichkeit. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, p. 105-115.

Tenorth, Heinz-Elmar (2008): Bildungstheorie angesichts von Basiskompetenzen – Über die Ignoranz gegenüber dem Selbstverständlichen im Prozess des Aufwachsens. In: Zeitschrift für pädagogische Historiographie (im Druck).

Tugendhat, Ernst (1993): Vorlesungen über Ethik. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Wang, Margaret C., Geneva D. Haertel, & Herbert J. Walberg, (1993): Toward a Knowledge Base for School Learning. In: Review of Educational Research 63, p. 249-294.

Weinert, Franz E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: ders. (ed.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim: Beltz, p. 17-31.

Whitty, Geoff, Sally Power & David Halpin (1998): Devolution and Change in Education. The School, the State and the Market. Buckingham: Open University Press.

Winch, Christopher (1996): Quality and Education. In: Journal of Philosophy of Education 30, 2 (Special Issue). Oxford: Blackwell.

walter.herzog@edu.unibe.ch