

Was bringen Bildungsstandards?*

Walter Herzog

Standards sind nichts Außergewöhnliches für Schulen, jedenfalls wenn wir von der Definition im Duden ausgehen: Standards werden im Duden als «Maßstab, Richtschnur, Norm» sowie «Qualitäts- od. Leistungsniveau» bezeichnet (Duden, Bd. 1, 2004, p. 921).

In der Schule ist es schon immer auch darum gegangen, klare und vergleichbare Vorgaben zu machen, Ziele und Mittel festzulegen sowie die Organisation der Lehr- und Lernprozesse zu regeln. Dazu dienen die Schulgesetze, Lehrpläne, Stundentafeln, Lehrmittel, das Prinzip der Jahrgangsklasse, die verschiedenen Schultypen und Schulniveaus, die Übertritts- und Prüfungsordnungen und die Zeugnisse. All dies sind Formen von **Standardisierung** schulischer Bildungsprozesse. Um etwas grundsätzlich Neues geht es bei den Standards im Bildungswesen daher nicht.

Trotzdem haben wir es nicht mit «altem Wein in neuen Schläuchen» zu tun. Mit Bildungsstandards ist nicht einfach das gemeint, was ich aufgezählt habe, sondern gleichzeitig **mehr** und **weniger**. Ich will das am Beispiel des HarmoS-Projekts der EDK illustrieren. Dazu stelle ich zunächst die wichtigsten Elemente des Projekts vor und werde die einzelnen Punkte anschließend kritisch diskutieren.

HarmoS – dies für Nicht-Insider – steht für «Harmonisierung der obligatorischen Schule in der Schweiz». Das Projekt wurde 2003 gestartet und hat einen ziemlich ambitionierten Zeitplan. Es ist eng gekoppelt an das neue Schulkonkordat, das die EDK realisieren will und das zurzeit in Vernehmlassung ist (vgl. EDK 2006).

*

* Referat an der Tagung «HarmoS – Risiko oder Chance?» der SP des Kantons Bern vom 26. August 2006 im Hotel Bern.

Worum geht es bei HarmoS? Ich möchte 5 Pte. unterscheiden (vgl. Anhang: Folie 1).

(1) Auf die Frage, was in einigen Jahren, wenn HarmoS etabliert sein wird und er wieder unterrichten würde, besser wäre, antwortete Olivier Maradan, der Projektverantwortliche für HarmoS bei der EDK, in einem Interview: «Ich könnte den Eltern ... erklären, wie weit ihr Kind, verglichen mit *Gleichaltrigen aus der ganzen Schweiz*, ist» (Maradan 2005, p. 8). Angestrebt werde mit HarmoS – so Maradan weiter – «eine Richtschnur, die *national* festsetzt, welches die minimalen Anforderungen der Volksschule sind und wann genau diese als erreicht gelten» (ebd.). Die Ziele der obligatorischen Schule sollen «interkantonal verbindlich» werden (ebd., p. 9).

Damit haben wir bereits zwei Merkmale, in denen sich Bildungsstandards nach HarmoS von den Qualitätsansprüchen unterscheiden, die schon bisher für die Schule gegolten haben: Einerseits geht es um die **Vereinheitlichung** des schweizerischen Schulsystems, andererseits soll diese Vereinheitlichung (1a) durch Setzung von **Minimalstandards** erreicht werden, d.h. einem Minimum an «Output», das wir von unserer Schule erwarten. Dabei werden zwei Einschränkungen gemacht: (1b) Nicht nach jedem Schuljahr soll der Output gemessen werden, sondern «nur» am **Ende der 2., der 6. und der 9. Klasse**. Und (1c) man beschränkt sich auf vier Fachbereiche: **Erstsprache, Fremdsprachen, Mathematik** und **Naturwissenschaften**.

(2) Die Leistungsmessungen sind aber nicht Selbstzweck, sondern dienen der besseren Kontrolle und **Steuerung** des schweizerischen Bildungssystems. Bildungsstandards sind «normative Vorgaben für die Steuerung von Bildungssystemen», wie es im sog. Klieme-Bericht heißt (Klieme et al. 2003, p. 32), an den sich das HarmoS-Projekt so stark anlehnt, dass ihn die EDK ins Französische übersetzen ließ.

Bildungsstandards, so können wir bereits an dieser Stelle festhalten, verdanken sich weniger einem **pädagogischen** als einem **politischen** Anliegen. Dessen Ziel ist die Vereinheitlichung des schweizerischen Schulsystems und die Verbesserung seiner Steuerbarkeit.

(3) Ein dritter Punkt, der etwas weniger im Vordergrund steht, aber ebenfalls wichtig zu sein scheint, ist die Idee, dass die Schule durch verbindliche und einheitliche Leistungsansprüche (wieder) klarer **kommunizieren** kann, was sie leistet. Sie kennen die Kritik an der Notengebung. Es wird ihr vorgeworfen, nicht objektiv, nicht reliabel (verlässlich) und nicht valide (gültig) zu sein. Folglich würden die Noten nicht exakt das messen, was sie zu messen vorgeben, und die Abnehmer der Schule seien im Ungewissen darüber, was der einzelne Schüler bzw. die einzelne Schülerin wirklich kann oder weiß. Im EDK-Papier zur Vernehmlassung zum neuen Schulkonkordat ist die Rede von «subjektiven und heterogenen Bewertungen von Schülerleistungen» (EDK 2006, p. 24). Genauere Messungen – so die Erwartung von HarmoS – werden die Schule für ihre Abnehmer wieder verständlich machen.

(4) Von der Verbesserung der Messqualität – und das ist mein vierter Punkt – wird auch erwartet, dass die Schule **insgesamt besser** wird. HarmoS werde «zur Qualitätssicherung der Volksschule *maßgeblich* beitragen», heißt es im EDK-Weissbuch zu HarmoS (EDK 2004, p. 1).

(5) Schliesslich eine fünfte Zielsetzung: Von der Vereinheitlichung (Standardisierung) des Outputs der Volksschule wird erwartet, dass eine Art **Sogwirkung** entsteht, die weitere Bereiche der Schule erfasst, insbesondere die Lehrpläne, die Lehrmittel, die Schülerbeurteilung und die Schulstrukturen insgesamt.

*

Was ist von alledem zu halten? Ich werde mich etwas ausführlicher mit dem 1. und dem 4. Punkt befassen – das sind m.E. die beiden wichtigsten Punkte, zugleich auch jene Punkte., bei denen mit Problemen zu rechnen ist. Punkt 2 werde ich relativ kurz abhandeln, und die übrigen Punkte nur gerade streifen.

ad 1: Vereinheitlichung des schweizerischen Schulsystems

(1) Die Vereinheitlichung des schweizerischen Schulsystems ist ein politisches Ziel, das ich im Grundsatz nicht diskutieren möchte. Ob sie notwendig ist oder nicht, sinnvoll oder nicht sinnvoll, da gehen die Auffassungen auseinander. Problematisch ist, dass die Entscheidungen der EDK grundsätzlich wenig transparent sind und auch kaum demokratisch in Frage gestellt werden können. Es ist nicht möglich, ein Referendum gegen HarmoS zu ergreifen. Es ist auch völlig unklar, wie es zu den Festlegungen bezüglich Mindeststandards und der 4 Fachbereiche gekommen ist. Man kann nicht einmal nachlesen, nach welchem **Verfahren** die EDK ihre diesbezüglichen Entscheidungen getroffen hat. Politisch ist das höchst fragwürdig.

Aber auch in pädagogischer Hinsicht besteht ein Problem, das man ernst nehmen sollte, nämlich die Gefahr, dass **Experten** über unsere Schule befinden und nicht die Profession der Lehrer. Zweifellos braucht es Experten, nur schon für die Entwicklung der Messinstrumente, mit denen die Schülerleistungen erfasst werden sollen. Aber schon die Tatsache, dass auch die Durchführung und Auswertung der Tests möglicherweise Expertenwissen voraussetzen, heißt, dass die Lehrer in einer wichtigen Funktion ihrer Kompetenzen beraubt werden.

Wo Experten sind, da entstehen immer auch Laien. Das ist bei den Ärzten so, das ist bei den Anwälten so. Wenn diese Laien aber die Lehrer sind, dann heißt dies nichts anderes, als dass die Professionalisierung des Lehrerberufs blockiert wird. In den USA kann man denn auch genau diese Kritik hören: Die Standardisierung der Schule führt nicht zur Professionalisierung, sondern zur **Deprofessionalisierung** der Lehrer.

Ich will nicht sagen, dass es zwingend so kommen wird, aber die Art und Weise, wie das HarmoS-Projekt angelaufen ist, nämlich ohne viel Kontakt zur Basis der Lehrerschaft, macht die Befürchtung nicht unberechtigt. Der Schritt vorwärts in Richtung Professionalisierung des Lehrerberufs, den wir mit der Einrichtung von Pädagogischen Hochschulen gemacht haben, könnte mit dem HarmoS-Projekt leicht wieder rückgängig gemacht werden.

(2) Ein zweiter Kritikpunkt bedingt, dass ich meine bisherigen Ausführungen etwas ergänze. Und zwar geht es darum, dass Bildungsstandards im Sinne der EDK auf **Kompetenzen** ausgerichtet werden. Das scheint ein Spezifikum der Diskussion im deutschsprachigen Raum zu sein. In den USA findet man diese Anbindung von Standards an Kompetenzen kaum.

Was heißt das? Es heißt, dass man nicht ein Wissen oder eine Fertigkeit als Zielkriterium schulischen Lernens vorgibt, sondern ein Können. Im Klieme-Bericht, den ich schon erwähnt habe, heißt es, Bildungsstandards würden «die *Kompetenzen* (benennen), welche die Schule ihren Schülerinnen und Schülern vermitteln muss, damit bestimmte zentrale Bildungsziele erreicht werden» (Klieme et al. 2003, p. 19). Dabei wird Kompetenz sehr anspruchsvoll definiert, nämlich im Sinne von F. E. Weinert: Kompetenzen sind «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.).

Um ein Beispiel zu geben: Wenn Sie eine Fremdsprache lernen, dann soll ihre kommunikative Kompetenz im Vordergrund stehen. Es geht dann darum, dass Sie sich in realen Situationen verständigen können, Texte unterschiedlicher Art verstehen und verfassen können, grammatische Strukturen korrekt aufbauen können und den Menschen aus dem betreffenden Sprachraum respektvoll begegnen. Die Entwicklung von Standards für den Fremdsprachenunterricht muss diese verschiedenen Facetten des Kompetenzbegriffs berücksichtigen.

Dass Schulen Kompetenzen vermitteln sollen und nicht Wissen, wie bis anhin, damit kann man allenfalls einverstanden sein. Was aber erstaunen muss, ist, dass bis auf den heutigen Tag **keine Diskussion** darüber geführt wurde, dass es so sein soll. Es wird von der EDK einfach **gesetzt**, dass es von nun an Aufgabe der Schule ist, Kompetenzen zu vermitteln und dass die Bildungsstandards als Kompetenzniveaus definiert werden.

Dahinter steht vermutlich PISA, denn auch bei PISA werden Kompetenzen erfasst, sog. **Basiskompetenzen**, die in einer modernen Gesellschaft für eine befriedigende Lebensführung und die aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben notwendig sind (vgl. Baumert, Artelt, Klieme & Stanat 2001, p. 285). Der Begriff der Kompetenz wird **funktional** gedacht, d. h. als Bildungspotential, das auf **Lebensbewältigung** ausgerichtet ist und nicht eine Abbildung der Inhalte schulischer Lehrpläne umfasst. Nicht die Anbindung an curriculare Vorgaben entscheidet gemäß PISA über den Erfolg von Schule, sondern die Bewältigung von authentischen bzw. als authentisch simulierten Anwendungssituationen. Deshalb besteht zwischen den PISA-Testaufgaben und den schulischen Lehrplänen keine eindeutige Entsprechung.

Der Begriff der Kompetenz tönt gut. Er trifft den Zeitgeist und liegt im Trend. Man hat das Gefühl, endlich den Weg gefunden zu haben, der die Spaltung zwischen Schule und Leben aufheben und – technisch gesprochen – das Transferproblem lösen lässt. Endlich scheinen wir aus dem Schatten von **Seneca** zu treten, der uns bis heute mit der sarkastischen Bemerkung auf die Nerven geht, dass man in der Schule nicht fürs Leben, sondern für die Schule lernt. Doch Seneca loszuwerden: das wäre allzu schön, um wahr zu sein. Eher müssen wir annehmen, dass der Kompetenzbegriff zuviel verspricht. Kann die Schule tatsächlich mehr als die **Grundlagen** für alle diese Kompetenzen, die uns von HarmoS versprochen werden, legen? Werden wir je in der Lage sein, in schulischen Situationen mehr zu erreichen als eine **Vorbereitung** auf das Leben?

(3) Es kommt noch etwas dazu: Nicht nur wechselt das HarmoS-Projekt insgeheim die Zielsetzung von Schule von Wissen auf Können. Zusätzlich wird in Aussicht gestellt, dass sich dieses Können qua Kompetenzen **lern-** bzw. **entwicklungslogisch** darstellen lässt. Damit ist Folgendes gemeint: Im Klieme-Bericht heißt es, Kompetenzmodelle würden die Stufen der Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern abbilden (Klieme et al. 2003, p. 135). Kompetenzmodelle repräsentieren die «Schritte beim Erwerb

von Kompetenzen» (ebd., p. 77). Sie entsprechen der «Logik des Wissenserwerbs» (ebd., p. 75) in einem bestimmten Fach. Auch im HarmoS-Projekt ist davon die Rede, Bildungsstandards würden «Entwicklungsverläufe von Kompetenzen sichtbar machen» (Mangold, Rhyn & Maradan 2005, p. 176). Dadurch sei es möglich, «eine Progression bei den fachbezogenen Lernzielen festzulegen» (EDK 2006, p. 25). Im Hintergrund stehen offenbar, auch wenn dies explizit nicht angegeben wird, die Stufenmodelle der kognitiven und moralischen Entwicklung von Piaget und Kohlberg.

Damit wird der Kompetenzbegriff mit einer Zielsetzung verbunden, die noch ambitiöser ist, als es der Kompetenzbegriff selber schon ist. Denn offensichtlich geht man davon aus, dass die Kompetenzmodelle auch **didaktisch** genutzt werden können, indem sie den Verlauf angeben, durch den die Inhalte in einem Fach über die ganze Schulzeit, d. h. von der 1. bis zur 9. Klasse, erworben werden. Das wäre dann gleichsam im wörtlichen Sinn ein **Curriculum**.

Die Zeit lässt es nicht zu, dass ich diese Annahme eingehend diskutiere. Sie können sich aber leicht vorstellen, dass eine Skalierung des Wissens bzw. der Kompetenzen nur in ausgewählten Fächern möglich ist. Vielleicht in der Mathematik, allenfalls in einer Fremdsprache, aber sicher nicht im Geschichtsunterricht und noch weniger in den musischen und ästhetischen Fächern. Es besteht deshalb – und auch aus anderen Gründen – die reale Gefahr, dass die sog. «weichen» Fächer immer mehr an den Rand gedrängt werden. Genau das ist es, was man aus England und den USA hört.

(4) Damit komme ich zu einem weiteren Kritikpunkt. Was ich bisher noch nicht angesprochen habe, ist, wo Bildungsstandards ansetzen wollen. Wenn wir zum Zweck der Analyse eines Bildungssystems drei Ebenen unterscheiden, dann können wir differenzieren (1.) in die Systemebene selber, (2.) in die Ebene der Organisation von Bildungsprozessen in Form von Schulen und (3.) in die Ebene der pädagogischen Interaktionen im Unterricht.

Für welche Ebene sind Bildungsstandards gedacht? Erinnern wir uns, dass Bildungsstandards Messgrößen sind. Sie sollen von nationaler Gültigkeit

sein, und ihr Zweck ist die Kontrolle und Vereinheitlichung der 26 kantonalen Schulsysteme der Schweiz. Damit ist bereits ziemlich klar, worauf sich Bildungsstandards beziehen, nämlich auf die **Systemebene**, d. h. die oberste Ebene des Bildungssystems – und nicht auf die Ebene des Unterrichts und auch nicht auf die Ebene der Organisation von Schule. Obwohl Kompetenzmodelle entwickelt werden, um individuelle Leistungen zu messen, dienen Standards nicht der Einflussnahme auf den Bildungsprozess von Individuen. Vielmehr stehen sie im Interesse der Qualitätssicherung des Bildungssystems. Die Rede ist denn auch von **Systembeobachtung** oder **Bildungsmonitoring**, allenfalls – wenn die Ebene der Einzelschule trotzdem erreicht werden soll – von Evaluation (vgl. Klieme et al. 2003, p. 90ff.).

Das Positionspapier der EDK ist in diesem Punkt einigermaßen eindeutig. Es heißt nämlich, es gehe nicht darum, «die Ergebnisse des Projekts Har-
moS 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). Dass es darum geht – um das System-
monitoring – wird auch daran ersichtlich, dass die Standards am **Ende** der 2., der 6. und der 9. Klasse überprüft werden, also immer dann, wenn ein Abschnitt einer schulischen Karriere **zu Ende geht**: Ende Basisstufe, Ende Primarstufe, Ende Sekundarstufe I. Wenn es um etwas anderes ginge, nämlich um die Individualdiagnose zum Zweck der individuellen Förderung, wären dies die falschen Zeitpunkte.

Angesichts dieser klaren Positionierung der EDK ist unerfindlich, wie in einigen Kantonen – auch im Kanton Bern – offenbar anderes im Schilde geführt wird.¹ Bildungsstandards sollen nicht nur zur Systembeobachtung,

¹ Allerdings ist im Papier zur Vernehmlassung des neuen EDK-Konkordats die Rede, der den Standards 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). Die Genauigkeit bei der Beschreibung der Kompetenzniveaus werde es erlauben, «durch standardisierte Tests die Schülerbeurteilung

sondern auch zur vermeintlichen Objektivierung der Notengebung und von Selektionsentscheidungen genutzt werden. Den Kantonen, die solches wollen, sollte angeraten werden, dass sie die Erfahrungen zur Kenntnis nehmen, die man andernorts mit Kurzschlüssen zwischen System- und Individual-ebene gemacht hat. In den USA zum Beispiel nennt man die Verbindung von standardgebundenen Tests und Selektionsentscheidungen «High-Stakes-Testing». Eine Reihe von Studien zeigt, dass dieses High-Stakes-Testing negative Konsequenzen hat, z. B. schwache Schüler werden noch schwächer, der Unterricht orientiert sich an den Outputmessungen («teaching-to-the-test»), die Lehrerzentriertheit des Unterrichts nimmt zu, Lehrer und Schüler werden demotiviert etc. (vgl. z. B. Amrein & Berliner 2002). Wir sollten nicht die Fehler der Amerikaner wiederholen – auch in der Bildungspolitik nicht.

Soviel zur 1. Zielsetzungen von HarmoS. Wie gesagt, werde ich die 2. und die 3. Zielsetzung nur kurz abhandeln.

ad 2: Verbesserung der Steuerung des Bildungssystems

Dass die Schweiz besser über ihr Bildungssystem informiert sein sollte, scheint mir unbestritten. Was ich aber stark bezweifle, ist, dass ein Bildungssystem «gesteuert» werden kann. Es zeigen sich hier die Nachteile einer technologischen Sprache. Begriffe wie «Input» und «Output» entstammen der industriellen Fertigung; auch der Begriff des Standards entstammt ursprünglich dem technischen Produktionsbereich, ja sogar der Waffentechnik im Ersten Weltkrieg. Die ISO – die «International Organisation für Standardisation» – ist noch heute hauptsächlich im technisch-industriellen Bereich tätig. Bildungsprozesse lassen sich aber kaum mit technischen Fertigungsprozessen vergleichen. Und das gilt auch für **Bildungsinstitutionen** wie Schulen oder ganze Bildungssysteme.

zu verbessern» (ebd., p. 26). Die Eindeutigkeit, von der zuvor die Rede war, wird hier also bereits zur Mehrdeutigkeit.

Der Klieme-Bericht räumt ein, dass der Erfolg von Bildungsstandards wesentlich von deren Akzeptanz in der **Lehrerschaft** abhängt. «Nur wenn es gelingt, die praktizierenden Lehrerinnen und Lehrer zu den Hauptträgern dieser Reform zu machen, nur wenn sie diese Reform als im ureigenen professionellen Selbstinteresse liegend verstehen, wird es auf lange Sicht zu einer Erneuerung und qualitativen Veränderung der Kultur des Lehrens und Lernens kommen» (Klieme et al. 2003, p. 144). Doch die Lehrer sind m. E. nicht darauf vorbereitet, nach Kriterien beurteilt zu werden, die dem pädagogischen Denken eher fremd sind. Weder sind sie Hersteller eines Produkts noch Anbieter einer Dienstleistung.

Skepsis hinsichtlich der Bereitschaft der Lehrkräfte, sich an Bildungsstandards zu orientieren, ist auch deshalb angezeigt, weil die Standards kaum von der Praxis her entwickelt werden, sondern als Instrumente der Systemsteuerung von staatlichen Organen bzw. Expertengremien verordnet werden. Wir haben es mit einer typischen **Top-down-Strategie** zu tun, über deren Erfolgsaussichten grundsätzliche Zweifel bestehen (vgl. Brügelmann 2004, p. 421f.). Fraglich ist, ob die strenge Überprüfung der Wirksamkeit von Schule und Unterricht nicht als übermäßige Kontrolle und Einschränkung bisheriger Freiräume der Lehrertätigkeit wahrgenommen wird. Outputstandards zeugen auch von einem **Misstrauen** gegenüber der Arbeit von Lehrkräften, das kaum zur Akzeptanz der Reformziele bei den direkt Betroffenen beitragen wird.

ad 3: Verbesserung der Kommunikation mit den «Abnehmern»

Den Glauben, durch Bildungsstandards lasse sich die schulische Kommunikation verbessern, halte ich für naiv. Zweifellos kann man mit standardisierten Tests genauer messen. Damit **allein** verbessert sich die Kommunikation zwischen Schule und Eltern oder Betrieben aber nicht. Wir leben in einer zunehmend individualisierten Gesellschaft. Und ich glaube nicht, dass Betriebe, die Lehrlinge ausbilden, darauf verzichten werden, ihre eigenen Tests einzusetzen, nur weil die Schulen auf Minimalstandards umgestellt

haben. Bessere Kommunikation erreicht man dadurch, dass man klarer spricht. Klarer sprechen kann man aber auch ohne Bildungsstandards.

ad 4: Verbesserung der Qualität der öffentlichen Schulen

Damit komme ich zur 4. Zielsetzung von HarmoS: Verbesserung der Schulqualität. Dass Outputmessungen **per se** einen Beitrag zur Qualitätsentwicklung von Schule und Unterricht leisten, ist schlicht **falsch**. Und zwar einfach deshalb, weil man aus Fehlern nur dann lernen kann, wenn man weiss, weshalb man sie begangen hat. Durch Outputmessungen kann man aber nur eines feststellen: wie gross oder wie klein der Output ist. Weshalb er gross oder klein ist, weiss man dadurch nicht. Und was man machen soll, damit es (wieder) besser wird, weiss man noch weniger. Wenn wir Fieber haben, gehen wir auch nicht hin und messen unentwegt unsere Temperatur in der Erwartung, dadurch wieder gesund zu werden.

Auf die Schule übertragen: Nebst dem Output müssen wir den **Input** kennen sowie über den **Prozess** im Bild sein, der vom Input zum Output geführt hat. Ich kann das an einem gängigen Instrument der Schulevaluation illustrieren: dem Q2E (Landwehr & Steiner 2003) – «Qualität durch Evaluation und Entwicklung». Q2E ist ein System der Qualitätssicherung für die Sekundarstufe II, das folgende Bereiche unterscheidet:

Inputqualitäten: (1) Schulische Rahmenvorgaben und strategische Vereinbarungen, (2) Personelle und strukturelle Voraussetzungen, (3) Materielle und finanzielle Ressourcen.

Prozessqualitäten – Schulebene: (4) Schulführung, (5) Schulorganisation und Schuladministration, (6) Kollegiale Zusammenarbeit und Schulkultur.

Prozessqualitäten – Unterrichtsebene: (7) Lehr- und Lernarrangements, (8) Soziale Beziehungen, (9) Prüfen und Beurteilen.

Output- und Outcomequalitäten: (10) Zufriedenheit der Leistungsempfänger, (11) Lern- und Sozialisierungsergebnisse, (12) Schul- und Laufbahnerfolg.

Nur wenn wir wissen, wie der Output zustande gekommen ist – über welchen Input und über welche Prozesse –, können wir aus der Messung des Outputs etwas lernen. Wo uns diese Informationen fehlen, nützen Outputmessungen zur Qualitätssicherung von Schule und Unterricht schlicht nichts.

HarmoS beschränkt sich aber **ausdrücklich** auf den Outputbereich. Die Rede ist von «Performance Standards», während «Content Standards» und «Opportunity-to-Learn»-Standards explizit ausgeschlossen werden (vgl. zu diesen Begriffen Folie 2).

Die schweizerischen Bildungsstandards, so sagt man bei der EDK, sind «ergebnisorientierte Leistungsstandards» (Maradan & Mangold 2005, p. 4), die als solche «ausschliesslich [!] auf die Lernergebnisse ausgerichtet (sind), also nicht auf Lerninhalte (content standards) und nicht auf vorhandene schulische Ressourcen (opportunity-to-learn standards)» (Maradan & Mangold 2005, p. 4).

Wenn die Bildungsstandards etwas zur Verbesserung von Schule und Unterricht beitragen sollen, dann nur, wenn **flankierende Massnahmen** getroffen werden und den Schulen Instrumente in die Hand gegeben werden, um Prozessevaluationen durchzuführen. Ohne solche Instrumente besteht die Gefahr, dass der Interpretation Tür und Tor geöffnet wird. Wie bei PISA wird die Schule zum Spielball der Meinungen, da alle glauben, darüber urteilen zu können, weshalb die Schule ihre Ziele nicht erfüllt.

Der größte Irrtum, der HarmoS unterlaufen könnte, wäre die Annahme, die bloße Erhebung von Leistungsständen und deren Rückmeldung an die Schulen und Lehrer könnte irgend etwas verändern, geschweige denn verbessern. Und sollten zuletzt einmal mehr die Lehrer verantwortlich gemacht werden für den vermeintlich schlechten Output der Schule, dann wären die Bildungsstandards ein wahres **Danaergeschenk** der Politik an die Pädagogik. Die Gefahr ist, dass wir auf eine Politisierung der Schule zulaufen, die dieser und insbesondere den Lehrern nicht gut bekommen würde.

ad 5: Auswirkungen von HarmoS auf weitere Bereiche der Schule

Zur 5. Zielsetzung möchte ich nur eine kurze Bemerkung zum Ausmaß der Vereinheitlichung machen. Man muss hellhörig werden, wenn die EDK schreibt, das Mandat für HarmoS beinhalte **nicht** die Entwicklung einer Abschlussprüfung für die obligatorische Schule. Dann aber hinzufügt: «Aber es könnte eine mögliche Folge bei der Umsetzung der Standards für Ende des 9. Schuljahres sein ...» (EDK 2004, p. 4; Mangold, Rhyn & Maradan 2005, p. 179). Damit würden wir auf Verhältnisse zusteuern, wie man sie in Frankreich mit seinem zentralistischen Schulsystem und in Form des Zentralabiturs auch in einigen Bundesländern Deutschlands kennt. Ich glaube kaum, dass dies pädagogisch erstrebenswert ist. Umso erfreulicher ist es, dass wenigstens die Gymnasiallehrer inzwischen Widerstand angemeldet haben (vgl. Gallin 2005).

*

Lassen Sie mich meine Ausführungen in sieben Punkten zusammenfassen:

1. Ob unsere Schulen «harmonisiert» werden müssen oder nicht, ist eine politische Frage. Die Heterogenität der kantonalen Schulsysteme wird von der EDK zurzeit allerdings etwas übertrieben.
2. Bildungsstandards sind hilfreich für die Systembeobachtung («Bildungsmonitoring») und die «Steuerung» der obersten Ebene des Bildungssystems.
3. Bildungsstandards sollten nicht für Entscheidungen auf der Individual-ebene missbraucht werden («high-stakes testing»).
4. Bildungsstandards bergen die Gefahr der Deprofessionalisierung des Lehrerberufs (Entmündigung der Lehrkräfte durch Experten).
5. Bildungsstandards tragen *per se* gar nichts zur Verbesserung der Qualität unserer Schulen bei. Dazu sind andere bzw. zusätzliche Instrumente notwendig (Prozessevaluation).
6. Die EDK ist uns bisher eine Antwort schuldig geblieben, wie weit sie die «Harmonisierung» des schweizerischen Schulsystems treiben will.

7. Die Kommunikation der Schulen mit ihren Abnehmern kann auch anders als mittels Bildungsstandards verbessert werden.

Literaturverzeichnis

Amrein, A. L. & Berliner, D. C. (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].

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

Brügelmann, H. (2004): Kerncurricula, Bildungsstandards und Leistungstests. Zur unvergänglichen Hoffnung auf die Entwicklung der guten Schule durch eine Evaluation «von oben». In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 80, p. 415-441.

EDK (2004): HarmoS. Zielsetzungen und Konzeption. Weißbuch. Bern: EDK.

EDK (2006): Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule. HarmoS-Konkordat. Bericht zur Vernehmlassung. Bern: EDK.

Gallin, P. (2006): Die überbetreute Schule oder Kompetenzen, Standards und Qualitätssicherung – einige Denkfehler aus der Sicht des Mathematikunterrichts. In: Gymnasium Helveticum, 59, Heft 5, p. 11-18

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

Klieme, E. et al. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Landwehr, N. & Steiner, P. (2003): Q2E – Qualität durch Evaluation und Entwicklung. Konzepte, Verfahren und Instrumente zum Aufbau eines Qualitätsmanagements an Schulen. Bern: h.e.p.

Mangold, M., Rhy, H. & Maradan, O. (2005): Leistungsstandards (HarmoS) und Bildungsmonitoring: zwei Hauptprioritäten der EDK und die Funktion der externen Evaluation. In: G. Brägger, B. Bucher & N. Landwehr (eds.): Schlüsselfragen zur externen Schulevaluation. Bern: h.e.p., p. 175-185.

Maradan, O. (2005): Interview mit O.M. In: Schule & Elternhaus, Heft 1, p. 8-9.

Maradan, O. & Mangold, M. (2005): Bildungsstandards in der Schweiz: Das Projekt HarmoS. In: Akzente, Heft 2, p. 3-7.

Nicolet, M. & Mangold, M. (2005):

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

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

Folie 1: HarmoS-Projekt: Zielsetzungen

1. Vereinheitlichung des schweizerischen Schulsystems durch:
 - 1a. Setzung von verbindlichen Minimalzielen («Minimalstandards»), die
 - 1b. am Ende der 2., 6. und 9. Klasse der obligatorischen Schule erreicht werden müssen («Performance Standards» = Leistungsstandards), und zwar
 - 1c. in den Fächern Erstsprache, Fremdsprachen, Mathematik und Naturwissenschaften
2. Verbesserung der Steuerung und Kontrolle («Monitoring») des schweizerischen Bildungssystems
3. Verbesserung der Kommunikation mit den «Abnehmern» (Eltern, Betriebe, Anschlussstufe und -schulen)
4. Verbesserung der Qualität der Schulen
5. Erwartet wird, dass die Vereinheitlichung des «Outputs» Auswirkungen hat auf weitere Bereiche der kantonalen Schulsysteme, wie insbesondere:
 - Lehrpläne
 - Lehrmittel
 - Schülerbeurteilung (Portfolio)
 - Abschlussprüfungen (?)
 - Schulstrukturen
 - u. a.

Folie 2: Definitionen

«Content standards» umschreiben «what teachers are supposed to teach and students are expected to learn. They provide clear, specific descriptions of the skills and knowledge that should be taught to students» (Ravitch 1995, p. 12).

«Opportunity-to-learn standards» bezeichnen die Verfügbarkeit von Programmen, Lehrkräften und anderen Ressourcen, «that schools, districts, and states provide so that students are able to meet challenging content and performance standards» (ebd., p. 13).

«Performance standards ... answer the question: «How good is good enough?» [They] describe what kind of performance represents inadequate, acceptable, or outstanding accomplishment» (ebd., p. 12f.).