

Bildungsstandards – pädagogische oder politische Notwendigkeit?*

Walter Herzog

Wer könnte etwas gegen Standards haben? Alle wollen wir Qualität. Und Qualität scheint messbar zu sein. Allerdings besteht zwischen Messbarkeit und Qualität allein schon begrifflich ein gewisser Widerspruch. Denn die Operation des Messens bringen wir normalerweise mit *Quantität* in Verbindung: Etwas ist im Vergleich mit etwas anderem grösser oder kleiner, schwerer oder leichter, schneller oder langsamer, mehr oder weniger. Ein Hotel mit fünf Sternen sollte besser sein als eines mit drei Sternen. Wer die Note 6 erhalten hat, sollte die bessere Leistung erbracht haben als wer mit einer 3 bewertet wurde.

Demgegenüber bedeutet Qualität – zumindest in der deutschen Sprache – die besondere Auszeichnung eines einzigartigen Objekts. Da wir heute gerade den 250. Geburtstag von Mozart feiern: Eine Oper wie die «Zauberflöte» ist von einmaliger Qualität, von höchster Güte und mit anderen Opern nicht wirklich vergleichbar. Obwohl es unzählige Opern gibt, ein Pisa-Test für Opern wäre wohl etwas Unsinniges und Abwegiges.

Wer sich auf Standards einlässt, muss daher bereit sein, die Wirklichkeit nach Quantitäten zu beurteilen. Er muss bereit sein, sich in die Tradition von Descartes und Galilei zu stellen. Denn es war Descartes, der forderte, wer den Weg der Wahrheit suche, dürfe mit keinem Gegenstand umgehen, «... über den er nicht eine den arithmetischen oder geometrischen Beweisen gleiche

* Referat anlässlich der Abschlusstagung des Nachdiplomstudiums Evaluation an der Universität Bern vom 27. Januar 2006.

Gewissheit gewinnen kann» (Descartes 1972, p. 8). Und es war Galilei, dem es unmöglich schien, ohne Kenntnis der Mathematik im «Buch der Natur» «auch nur ein einziges Wort zu verstehen» (Galilei, zit. nach Rossi 1997, p. 135).

Wenn demnach Standards mit Messbarkeit zu tun haben, dann ist wer sich zu *Bildungsstandards* bekennt – paradoxerweise, könnte man sagen – kein Empirist, sondern ein Rationalist. Er geht aus von der Vernunft, die er mit dem Verstand gleichsetzt und als Messbarkeit von Wirklichkeit ausgibt. Beweisen kann er seinen Standpunkt nicht, denn ob die Wirklichkeit qualitativ oder quantitativ beschaffen ist, beruht auf einer Setzung, die sich bestenfalls argumentativ, aber keinesfalls empirisch belegen lässt (vgl. Hübner 1985, 1986; Poser 2004).

*

Die Pädagogik hatte schon immer Schwierigkeiten, sich dem Begriff einer kalkulatorischen Vernunft zu unterwerfen. Zu kostbar schien ihr das Individuum. Wen auch immer man zitieren will, die Begründer der neuzeitlichen Pädagogik waren Individualitätstheoretiker, denen das menschliche Einzelwesen als unerschöpflich und unauslotbar galt. Rousseau (1975) hat ein ganzes Buch über ein einziges Individuum geschrieben – seinen «Emil». Anders schien ihm die pädagogische Aufgabe nicht darstellbar zu sein. Schleiermacher, dem die Moralisierung des Menschen wichtig war, wollte, dass alles, was in der menschlichen Natur *nicht* böse ist, in individueller Form zum Ausdruck gelangt (vgl. Schleiermacher 2000, p. 29f.). Und Herbart sprach von einer negativen Bestimmung des Zwecks der Erziehung, die darin liegt, «... die Individualität so unversehrt als möglich zu lassen» (Herbart 1964a, p. 31). Als «Wohltäterin der Einzelnen» (Herbart 1964b, p. 77) fordere die Päd-

gogik vom Erzieher «die engste Anschliessung an das Individuum» (ebd., p. 79).

Ich will nicht versuchen, weitere Zitate anzuhäufen. Es wäre ein leichtes Unterfangen, auch neuere Texte als Beleg für die These aufzubringen, wonach der Fokus des Pädagogischen im Individuum liegt. Wie dem Opernfreund die «Zauberflöte» unvergleichlich scheint, gilt dem Erzieher der Edukand als unermesslich. Wen er von Qualität hört, dann denkt er was auch heutige Eltern denken, dass nämlich ihr Kind ein ganz besonderes ist – einzigartig und ohnegleichen.

*

Zweifellos wird die Pädagogik für diese Haltung auch kritisiert. Von Soziologen beispielsweise wie Niklas Luhmann, der den Code des Erziehungssystems in der Selektion sieht. Durch «Zuweisung von Positionen innerhalb und ausserhalb des Systems» (Luhmann 2004, p. 29 – im Original hervorgehoben) nimmt das Erziehungssystem Einfluss auf die anderen Systeme der Gesellschaft. Es weist die nachwachsenden Generationen in Karrieren ein, die in einer funktional differenzierten Gesellschaft über Lebenslauf und Lebenschancen des Einzelnen befinden. *Darin* liegt der Code des Erziehungssystems und nicht in der Bewahrung oder Herausbildung der Individualität des Individuums.

Fast zynisch wirkt die Empfehlung Luhmanns, Pädagogen sollten die Haltung einnehmen, ein missratener Zögling sei ihnen «fast ebenso akzeptierbar ... wie einer, der [ihre] Anforderungen erfüllt» (Luhmann 2004, p. 28). Wie im Wissenschaftssystem die *Widerlegung* einer Hypothese genauso wertvoll ist wie eine Bestätigung, muss das Erziehungssystem lernen, beide Seiten des Selektionscodes gleichermassen zu schätzen und hochzuhalten.

Angesichts von so viel Nüchternheit, die wenig vom pädagogischen Pathos der individuellen Förderung verspüren lässt, könnte man versucht sein zu vermuten, dass Luhmann den Bildungsstandards näher steht als die Klassiker der neuzeitlichen Pädagogik. Schliesslich beruht die Selektion auf Leistung, und Leistungen liegen in abgestufter Form vor, d. h. mindestens auf ordinalem Messniveau. Doch Luhmann hätte sich schwerlich für Bildungsstandards erwärmen lassen. Denn in der Erziehung sah er eine spezifische Form der Kommunikation, nämlich die Kommunikation von guten Absichten – und nichts anderes.

Erziehung und Selektion sind daher nicht aufeinander bezogen. Zwar findet auch die Selektion im Erziehungssystem statt, sie steht aber keineswegs in kausaler Verbindung mit den kommunizierten Absichten der Erzieher. Da Kommunikation und Bewusstsein verschiedene Systeme bilden und die Kommunikation das Bewusstsein nicht direkt erreichen kann (vgl. Luhmann 1995), haben wir es – systemtheoretisch gesprochen – im Falle der Schülerinnen und Schüler gar nicht mit Mitgliedern des Erziehungssystems zu tun, sondern *mit dessen Umwelt*. Mit einer Formulierung von Jochen Kade haben pädagogische Vermittlungs- und Aneignungsprozesse unterschiedliche Referenzen. «Sie sind ... für einander nicht erreichbar, sondern kontingent» (Kade 1997, p. 51). Erziehung und Selektion bilden verschiedene Operationsmodi, die zwar beide dem Erziehungssystem angehören, deren Verhältnis aber *unge-regelt* ist (vgl. Luhmann 2002, p. 74).

Hier zeigt sich der Einfluss des *Konstruktivismus*, zu dem Luhmann in seinen späten Schriften gefunden hat. Zwischen Lehren und Lernen besteht keine Wirkkausalität. Der Lehrer hat es mit autopoietischen, intransparenten und nicht-linearen Systemen zu tun, deren Funktionsweise analytisch nicht beherrscht werden kann und deren Verhalten folglich weder berechenbar noch

steuerbar ist (vgl. Herzog 2002, p. 567ff.; Luhmann 2002, p. 43). Daraus ergibt sich ein «Technologiedefizit» der Erziehung, das sich nicht beheben lässt, weil es *struktureller* Art ist (vgl. Luhmann 2004, p. 91ff.; Luhmann & Schorr 1988). Wer das Gegenteil behaupten wollte, so Luhmann, würde ein Können beanspruchen, «das man nicht können kann» (Luhmann 2004, p. 97).

*

Die Analyse Luhmanns deckt sich mit konstruktivistischen Positionen, wie sie auch in der neueren Erziehungswissenschaft vertreten werden (vgl. Herzog 2002). Damit dürfte es schwer fallen, Bildungsstandards als ein *pädagogisches* Programm auszugeben. Der soziologische Blick zeigt weit eher, dass wir es mit gesellschaftlichen Ansprüchen zu tun haben, deren Motiven ich allerdings nicht im Detail nachgehen kann. Nur so viel: Die Schweiz befindet sich seit einiger Zeit in einem kritischen Zustand. Die Wirtschaft scheint nicht wieder in Fahrt zu kommen. Reformen kommen nur schleppend zustande. Die Politik dreht sich im Kreis. Grosse Würfe sind von keiner Seite zu erwarten. Die Utopien sind verblasst. Die Zukunft wird immer ungewisser. Da scheint PISA gerade recht gekommen zu sein, um die Aufmerksamkeit auf die Schulen zu lenken. Plötzlich scheint es im Lande Pestalozzis, dessen Rohstoff, wie man so gerne sagen hört, die Bildung ist, mit den Schulen nicht mehr zum Besten zu stehen. Dem bislang hoch gehaltenen Föderalismus wird von der Bildungspolitik der Kampf angesagt. Bildungsstandards sollen das in 26 Varianten ausdifferenzierte schweizerische Bildungssystem endlich in Harmonie und Ordnung bringen, auf das es uns wieder gut geht.

Ich möchte die *politische* Legitimität des Anspruchs auf Harmonisierung der schweizerischen Schulen nicht in Frage stellen, auch wenn ich persönlich im Föderalismus ein politisches Gut sehe, dass wir nicht fahrlässig preisgeben

sollten. Aus *pädagogischer* Perspektive stellen sich der Reform des Bildungssystems über Bildungsstandards aber zumindest zwei Probleme, die mir ernst genug scheinen, um bedacht zu werden: erstens der *Ansatzpunkt* der Reform und zweitens die *Akzeptanz* der Reform.

*

Was den Ansatzpunkt der Reform anbelangt, so erweist sich die *internationale* Diskussion als einigermaßen klar. Die vergleichende Messung von Kompetenzen mittels Bildungsstandards soll dem «*system monitoring*» dienen. Wie bei PISA oder anderen Vergleichsstudien sollen die Daten genutzt werden, um über die Qualität des Bildungssystems im Ganzen zu urteilen, aber nicht über Individuen. Tatsächlich muss man zwischen Systembeobachtung, Schul- und Unterrichtsevaluation sowie Schülerbeurteilung klar unterscheiden. Obwohl sich Bildungsstandards auf den einzelnen Schüler und die einzelne Schülerin *beziehen*, liegt ihre *Funktion* nicht auf der Individualebene. Vielmehr stehen sie im Interesse der Qualitätssicherung auf der Makro- und Mesoebene von Bildungsinstitutionen (vgl. Klieme et al., 2003, p. 90ff.).

Allerdings läuft in der Lehrerbildung teilweise eine andere Diskussion. Standards sollen hier nicht der Beurteilung von institutionellen Merkmalen, sondern von Abschlussqualifikationen der Lehrerstudierenden dienen. Die Rede ist von «Absolventenstandards» (vgl. Terhart 2002a) und «Candidate Performance Standards» (NCATE 2001), die normativ vorgeben, was ein Lehrerstudent nach Beendigung seiner Ausbildung können muss (vgl. Oser 2001, 2003). Da ich dies schon auf der Ebene der Lehrerbildung für problematisch halte (vgl. Herzog 2005), schiene es mir noch problematischer zu sein, wenn im Rahmen des HarmoS-Projekts eine ähnliche Aufweichung der Grenze zwischen Systembeobachtung und Individualdiagnose erfolgen würde.

Wenn es darum geht, das der Schweiz nachwachsende «Humankapital», wie man so «schön» sagt, periodisch zu überprüfen, dann lässt sich gegen Bildungsstandards wenig sagen. Wenn es aber darum gehen sollte, die Individualdiagnose auf Schüler- oder Lehrerebene zu standardisieren, wie dies in politischen Kreisen zum Beispiel im Zusammenhang mit dem Übertritt von der obligatorischen Schule in die Berufsbildung gefordert wird, dann kann vor Bildungsstandards nur gewarnt werden.

*

Mein zweiter Punkt betrifft die *Akzeptanz* von Bildungsstandards bei den Lehrkräften. Ich will nicht auf die bekannten Probleme von Top-down-Reformen im Bildungswesen eingehen. Meines Erachtens haben wir es einmal mehr im Wesentlichen mit einer solchen Top-down-Strategie zu tun, die schon als solche Zweifel am Erfolg des Unterfangens wecken muss. Zweifel ergeben sich darüber hinaus aufgrund der «unpädagogischen» Zielsetzungen des Reformprozesses. Denn pädagogisch werden ganz andere Themen diskutiert. Zum Beispiel die bessere Integration von Kindern mit Benachteiligungen verschiedener Art in den Unterricht. Oder die Förderung von Hochbegabten. Oder die Differenzierung der Sekundarstufe I in separate Schultypen. Ungeklärt ist auch das Problem der adressatengerechten Gestaltung des 9. Schuljahres. Seit Jahren wissen wir um die nicht erfüllte Chancengleichheit unseres Bildungssystems. Ebenso werden seit längerer Zeit individualisierte Formen der Schülerbeurteilung gefordert. Etc. Dazu kommen institutionelle Reformpostulate wie Tagesschulen, Blockzeiten, Schulsozialarbeit, Ferienbetreuung etc. Alle diese Probleme rufen nach Lösungen, die in Richtung vermehrter Individualisierung von Schule und Unterricht gehen. Bildungsstandards stehen gleichsam quer zu diesen Problemen.

Man wird den Lehrkräften noch erklären müssen, wie sie mit den widersprüchlichen Reformsignalen, denen sie seitens der Pädagogik und seitens der Politik ausgesetzt sind, zurechtkommen können. Dies umso mehr als die Arbeit vor Ort zunehmend anspruchsvoller und belastender wird. Wir haben in einer eigenen Studie, die kurz vor dem Abschluss steht und vier Alterskohorten von Primarlehrkräften aus dem Kanton Bern umfasst, festgestellt, dass in allen Altersgruppen von Lehrerinnen und Lehrern eine wachsende berufliche Beanspruchung konstatiert wird. Sie betrifft insbesondere die zunehmende Heterogenität der Schülerschaft, die Forderung nach vermehrter Zusammenarbeit mit den Eltern, die Überwälzung von Erziehungsaufgaben auf die Schule und die Intensivierung der Kooperation zwischen den Lehrkräften (auch im Zusammenhang mit schulischen Reformprojekten). Da Bildungsstandards auch auf diese Probleme keine Antwort geben, stellt sich m. E. erneut die Frage, wie bereitwillig man sie in der Lehrerschaft aufnehmen wird. Die Akzeptanz von Bildungsstandards wird aber nicht zuletzt davon abhängen, ob die Systembeobachtung einen Nutzen für das alltägliche Handeln der Lehrkräfte abwirft. Das ist a priori nicht zu erwarten, da Outputmessungen keine Schlüsse auf Prozessmerkmale des Unterrichts zulassen. Die kantonale Auswertung der letzten PISA-Daten hat eindrücklich gezeigt, dass sich bereits eine gewisse Ernüchterung breit macht. Wie soll eine Lehrperson aus blossen Rangvergleichen Folgerungen für die Verbesserung ihres Unterrichts ableiten? Wenn wir nur den Output eines Systems kennen – und Bildungsstandards sind erklärtermassen nichts anderes als «Performance Standards» –, dann wissen wir nichts darüber, wie das System den Output erzeugt. Unter Bildungsforschern besteht daher Einigkeit, dass weder internationale noch nationale Vergleichsstudien direkte Hinweise für die Verbesserung von Unterricht oder Schule geben können (vgl. Bos & Postlethwaite 2001, p. 258, 264). Durch

Rückmeldung über Leistungsstände allein wird lediglich an einer weiteren Front Druck auf die Lehrerinnen und Lehrer ausgeübt, ein Druck, «... der aber diffus bleibt, weil nicht deutlich wird, in welche Richtung und ... in welcher Weise Verbesserungen eingeleitet werden können ...» (Terhart 2002b, p. 92). Auch das laufende HarmoS-Projekt wird im Outputbereich verbleiben und dementsprechend kaum geeignet sein, Prozessanalysen vorzunehmen. Für die Akzeptanz von Bildungsstandards bei den Lehrkräften ist dies erneut keine gute Voraussetzung.

*

Erlauben Sie mir zum Schluss ein paar Sätze in eigener Sache. Da man sich der Gefahr aussetzt, missverstanden zu werden, wenn man sich kritisch zu Bildungsstandards äussert, möchte ich klar stellen, dass ich grundsätzlich nichts gegen Standards habe. Auch im Schul- und Bildungsbereich kann die Wirklichkeit durchaus *quantitativ*, d. h. nach einem Mehr oder Weniger, beurteilt werden. Vergessen wir aber nicht, dass wir selber es sind, die der Wirklichkeit eine quantitative Struktur unterschieben. Dementsprechend dürfen wir nicht glauben, mit Bildungsstandards wäre alles gesagt, was sich über Bildung und Erziehung sagen lässt. Mit dem Beifall der Politiker *darf*, mit dem Widerstand der Pädagogen *muss* gerechnet werden.

Literatur

Bos, Wilfried & T. Neville Postlethwaite: Internationale Schulleistungsfor-
schung. Ihre Entwicklungen und Folgen für die deutsche Bildungsland-
schaft. In: Franz E. Weinert (ed.): Leistungsmessungen in Schulen. Wein-
heim: Beltz 2001, p. 251-267.

- Descartes, René: Regeln zur Ausrichtung der Erkenntniskraft. Übersetzt und hrsgg. von Lüder Gäbe. Hamburg: Meiner 1972.
- Herbart, Johann Friedrich: Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. In: ders.: Sämtliche Werke, Bd. 2. Hrsgg. von Karl Kehrbach & Otto Flügel. Aalen: Scientia 1964, p. 1-139 (a).
- Herbart, Johann Friedrich: Ueber Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung. In: ders.: Sämtliche Werke, Bd. 3. Hrsgg. von Karl Kehrbach & Otto Flügel. Aalen: Scientia 1964, p. 73-82 (b).
- Herzog, Walter: Zeitgemäße Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit. Weilerswist: Velbrück 2002.
- Herzog, Walter: Müssen wir Standards wollen? Skepsis gegenüber einem theoretisch (zu) schwachen Konzept. In: Zeitschrift für Pädagogik 2005 (51), p. 252-258.
- Hübner, Kurt: Die Wahrheit des Mythos. München: Beck 1985.
- Hübner, Kurt: Kritik der wissenschaftlichen Vernunft. Freiburg: Alber 1986 (3. Aufl.).
- Kade, Jochen: Vermittelbar/nicht vermittelbar: Vermitteln: Aneignen. Im Prozess der Systembildung des Pädagogischen. In: Dieter Lenzen & Niklas Luhmann (eds.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1997, p. 30-70.
- Klieme, Eckhard et al.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung 2003.
- Luhmann, Niklas: Wie ist Bewusstsein an Kommunikation beteiligt? In: ders.: Soziologische Aufklärung, Bd. 6: Die Soziologie und der Mensch. Opladen: Westdeutscher Verlag 1995, p. 37-54.
- Luhmann, Niklas: Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Hrsgg. von Dieter Lenzen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 2002.
- Luhmann, Niklas: Schriften zur Pädagogik. Hrsgg. und mit einem Vorwort versehen von Dieter Lenzen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 2004.
- Luhmann, Niklas & Karl Eberhard Schorr: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1988 (2. Aufl.).
- NCATE [National Council for Accreditation of Teacher Education]: Professional Standards for the Accreditation of Schools, Colleges and Departments of Education. Washington: NCATE 2001.
- Oser, Fritz: Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In: Fritz Oser & Jürgen Oelkers (eds.): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der

- Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Chur/Zürich: Rüegger 2001, p. 215-342.
- Oser, Fritz: Standards in der Lehrerbildung. Entwurf einer Theorie kompetenzbezogener Professionalisierung. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung 2003 (2), Heft 1, p. 8-19.
- Poser, Hans: Wissenschaftstheorie. Eine philosophische Einführung. Stuttgart: Reclam 2004.
- Rossi, Paolo: Die Geburt der modernen Wissenschaft in Europa. München: Beck 1997.
- Rousseau, Jean-Jacques: Emil oder Über die Erziehung. In neuer deutscher Fassung besorgt von Ludwig Schmidts. Paderborn: Schöningh 1975 (3. Aufl.).
- Schleiermacher, Friedrich: Texte zur Pädagogik. Kommentierte Studienausgabe, Bd. 2. Hrsgg. von Michael Winkler & Jens Brachmann. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 2000.
- Terhart, Ewald: Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz. Münster: Institut für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik 2002 (a).
- Terhart, Ewald: Wie können die Ergebnisse von vergleichenden Leistungsstudien systematisch zur Qualitätsverbesserung in Schulen genutzt werden? In: Zeitschrift für Pädagogik 2002 (48), p. 91-110 (b).