

Brauchen die Gymnasien Standards?*

Walter Herzog

Brauchen die Gymnasien Standards? Ja, selbstverständlich brauchen die Gymnasien Standards. Ohne Standards ist ein Zusammenleben unter Menschen nicht möglich. Allein schon die Tatsache, dass Sie sich zur selben Zeit am selben Ort versammelt haben, verdankt sich einer Vielzahl von Standards. Zum Beispiel der Standardisierung der Uhrzeit, die noch bis ins 19. Jahrhundert hinein Lokalzeit war (vgl. Messerli 1997) und es schwierig machte, Interaktionen über grössere Distanzen hinweg zeitlich zu koordinieren. Wenn Sie mit öffentlichen Verkehrsmitteln angereist sind, haben Sie einem Fahrplan vertraut, der die Fahrzeiten von Bus und Bahn verbindlich regelt. Auch wenn Sie mit dem Auto gekommen sind, haben Ihnen Standards die Anreise erleichtert, wie z.B. die Tatsache, dass wir in der Schweiz Rechtsverkehr haben oder dass man auf unseren Autobahnen maximal 120 Stundenkilometer fahren darf. Das Fahrzeug, mit dem Sie öffentlich oder privat angereist sind, erfüllt eine Reihe von *technischen* Standards, die bei seiner Herstellung zu beachten waren und seine Benutzung beeinflussen. Genauso erfüllt der Tagungsort, an dem wir uns befinden, ein Mindestmass an Standards, ohne die es einer Vereinigung wie der Konferenz Schweizerischer Gymnasialrektorinnen und -rektoren nicht möglich wäre, ihre Geschäfte effizient zu behandeln.

Die Beispiele zeigen, dass Standards mit Absprachen und Festlegungen zu tun haben, die das Zusammenleben von Menschen betreffen. Wären

* Referat anlässlich der 96. Jahresversammlung der Konferenz Schweizerischer Gymnasialrektorinnen und Gymnasialrektoren (KSGR) in Olten vom 18./19. Mai 2009.

wir allein auf der Welt, wären wir m.a.W. keine sozialen Wesen, bräuchten wir auch keine Standards. Standards haben wesentlich mit der Tatsache zu tun, dass sich Menschen verständigen und ihr Verhalten aufeinander abstimmen müssen; nur so vermögen sie Ziele, die ihnen wichtig sind, zu erreichen.

Das gilt auch für Schulen, ja *insbesondere* für Schulen. Denn Schulen im Allgemeinen und Gymnasien im Besonderen sind soziale Räume, die zudem äusserst dicht bevölkert sind. Vermutlich gibt es keinen sozialen Raum, der dichter bevölkert ist als eine Schule oder ein Klassenzimmer. Ohne Standards verschiedenster Art wäre das Zusammenleben an einer Schule nicht möglich.

Wenn wir Standards so sehen – als unvermeidlich für das menschliche Zusammenleben und direkte Folge der sozialen Natur des Menschen –, dann kann man Standards auch als Kommunikationsmittel verstehen. Standards sind wie eine *Sprache*, die uns hilft, Verständigung zu erzielen und Übereinstimmung zu erzeugen. Das Wort „Standardsprache“ bringt – vielleicht unerwartet – etwas von dieser Erkenntnis zum Ausdruck. Wie die lokalen Masseinheiten früherer Zeiten durch standardisierte Masse abgelöst wurden, indem normierte Einheiten für Länge, Gewicht und Zeit definiert wurden, brauchen Sprachräume mit vielen lokalen Sprachvarianten eine Standardsprache, um die Kommunikation zu vereinfachen. Wir kennen das nicht nur vom Deutschen, Französischen, Englischen und Arabischen her, sondern auch vom Rätoromanischen, wo das *Rumantsch Grischun* die Verständigung im Schriftverkehr zwischen den Idiomen erleichtern soll. Seit 2003 gilt ein Beschluss des Bündner Kantonsparlaments, wonach Lehrmittel für die romanischsprachigen Schulen nur noch in *Rumantsch Grischun* herausgegeben werden – eine offensichtliche Standardisierung

der Schulen im Bereich der Sprache zum Zweck der Erleichterung der Kommunikation.

Die Sprache scheint mir ein guter Ansatz zu sein, um mein Thema zu strukturieren. Ich gehe daher im ersten Teil meiner Ausführungen etwas ausführlicher auf die Analogie von Standards und Sprache ein. Im zweiten Teil werde ich die vorherrschende Auffassung von Standards als Instrumenten der Systemsteuerung am Beispiel des *HarmoS*-Projekts diskutieren und im dritten Teil einer grundsätzlichen Kritik unterziehen. Im vierten und fünften Teil werde ich begründen, weshalb die Gymnasien in den Standarddiskurs zwar eintreten, Standards aber nicht als Steuerungsinstrumente, sondern als Kommunikationsmittel verstehen sollten. Im sechsten Teil werde ich an einem Beispiel erläutern, wo der kommunikative Nutzen von Standards liegt. Schliessen werde ich im siebten Teil mit einem kurzen Fazit.

1 *Standards als Sprache*

Olivier Maradan, der Verantwortliche für *HarmoS* bei der EDK, ist vor ein paar Jahren gefragt worden, was mit *HarmoS* besser sein werde als heute. Seine Antwort: „Ich könnte den Eltern ... erklären, wie weit ihr Kind, verglichen mit Gleichaltrigen aus der ganzen Schweiz, ist. Mir würden dafür *klar definierte Kompetenzmodelle und Leistungsstandards* zur Verfügung stehen“ (Maradan 2005, S. 8 – Hervorhebung W.H.). Auf die Nachfrage, dass es dafür doch Lehrpläne gebe, antwortete Maradan, in diesen stehe, welche *Inhalte* behandelt würden, was jedoch fehle, sei „eine *Richtschnur*, die national festsetzt, welches die minimalen Anforderungen der Volksschule sind und wann genau diese als erreicht gelten“ (ebd. – Hervorhebung W.H.). Wenn wir diese Richtschnur einmal haben, so Maradan weiter, würden die *Gespräche* mit den Eltern einfacher, und auch die Lehr-

betriebe könnten „sich wieder auf *klare Inhalte* verlassen“ (ebd. – Hervorhebung W.H.).

Die Zitate machen deutlich, dass ein wesentliches Ziel von *HarmoS* in der Verbesserung der Kommunikation über die (obligatorische) Schule liegt. Darauf verweisen Begriffe wie Gespräch, Richtschnur, Verbindlichkeit, Klarheit und Genauigkeit, die Maradan mehrfach verwendet.

Die Äusserungen von Maradan sind deshalb interessant, weil er nicht einfach seine persönliche Meinung wiedergibt, sondern gleichsam exegetisch wesentliche Textstellen des Kochbuches (wenn Sie mir diesen Ausdruck erlauben) der standardbasierten Schulreform in Deutschland und der Schweiz auslegt. Damit meine ich die Expertise „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“, die vom deutschen Bundesministerium für Bildung und Forschung in Auftrag gegeben und von einer Autorengruppe um Eckhard Klieme erarbeitet wurde (vgl. Klieme et al. 2003). Die Klieme-Expertise liegt auch dem *HarmoS*-Projekt der EDK zugrunde – dazu wurde sie extra ins Französische übersetzt.

In dieser Expertise ist ebenfalls auffallend häufig von Verbindlichkeit, Verständlichkeit, Klarheit und Transparenz die Rede. Ich will dies an ein paar Beispielen illustrieren.¹ Bildungsstandards – so heisst es zum Beispiel – „legen fest, was für alle *verbindlich* ist“ (Klieme et al. 2003, S. 26). Um ihr Ziel zu erreichen, müssen sie *verständlich* sein; sie sollen „*klar, knapp und nachvollziehbar* formuliert [sein]“ (ebd., S. 25), d.h. „eine *klarere, verständlichere* Orientierung vermitteln als die meisten der herkömmlichen Lehrpläne und Richtlinien“ (ebd., S. 29). „Im Grunde [genommen]“, heisst es an einer anderen Stelle „lässt sich die Funktion von Bildungsstandards mit einem Satz beschreiben: Sie arbeiten in *klarer und konzentrierter* Form her-

¹ Die Hervorhebungen sind jeweils von mir oder wurden von mir abgeändert.

aus, worauf es in unserem Schulsystem ankommt“ (ebd., S. 47). Dadurch würden die Ziele und Anforderungen der Schule „für alle Beteiligten *transparent*“ (ebd., S. 48).

Offensichtlich legt auch die Klieme-Expertise einen wesentlichen Akzent auf die *kommunikative Funktion* von Standards. Es erstaunt daher nicht, dass dann auch explizit von der *Sprache* der Bildungsstandards die Rede ist. „Die gemeinsame Sprache der Bildungsstandards“ (Klieme et al. 2003, S. 29), beruhend auf einer „verbindliche[n] Formulierung von Bildungszielen und Mindestanforderungen“ (ebd.), so lautet eine zentrale Aussage der Expertise, „wäre ein grosser Fortschritt für die umfassende Sicherung der Bildungsqualität“ (ebd.).

Bildungsstandards definieren eine Art *Standardsprache* im doppelten Sinn des Wortes: Indem sie Standards für die Schule festlegen, standardisieren sie die Sprache, in der wir über Schule sprechen. Wie im Falle sprachlicher Dialekte oder Idiome eine Standardsprache einen Sprachraum zum Zweck der besseren Kommunikation integriert, geht es bei schulischen Standards („Bildungsstandards“) darum, einen pädagogischen Raum zu „harmonisieren“, indem festgelegt wird, was die Ziele und „strukturellen Eckwerte“ (ein Ausdruck der EDK) von Schule sind.²

2 *Standards als Steuerungsinstrumente*

Bildungsstandards als schulische Standardsprache zu bezeichnen, ist vielleicht etwas ungewohnt, hat aber den Vorteil, dass sich die Gymnasien von falschen, weil zu engen Vorgaben lösen und über die Entwicklung einer eigenen „Standardsprache“ befinden können.

² Abschnitt III des *Harmos*-Konkordats (EDK 2007) ist überschrieben mit „Strukturelle Eckwerte der obligatorischen Schule“.

Mit den falschen Vorgaben meine ich den engen Standardbegriff, wie er im *HarmoS*-Projekt der EDK verwendet wird. Wie wir gesehen haben, spielt die kommunikative Funktion von Standards bei *HarmoS* zwar durchaus *auch* eine Rolle, im Vordergrund steht aber eher die Kontrollfunktion.

„Standards“, so heisst es in der Klieme-Expertise, werden „als normative Vorgaben für die *Steuerung von Bildungssystemen* verstanden“ (Klieme et al. 2003, S. 33 – Hervorhebung W.H.).

Wenn man den Begriff der Kommunikation weit genug auslegen wollte – und das macht zum Beispiel ein Soziologe wie Niklas Luhmann (1975) –, dann kann man auch in der Anwendung von Macht und Zwang ein Kommunikationsmittel sehen. Kommunikation wäre dann jede Art der Einflussnahme auf andere mit der Absicht, diese dazu zu bewegen, den eigenen Vorstellungen Folge zu leisten. Ein solcher weitgesteckter Begriff von Kommunikation mag für soziologische Zwecke sinnvoll sein, für das Anliegen meines Referats möchte ich aber von einem engeren, eher psychologischen Begriff ausgehen, wonach kommunikativen Interaktionen eine gewisse *Egalität* der Beziehung zugrunde liegt.

Dann aber beruht *HarmoS* wesentlich auf einem *nicht-kommunikativen* Verständnis von Standards. Standards dienen der Systemsteuerung; es sind explizit *Steuerungsinstrumente* (vgl. EDK 2007, S. 3), die unausweichlich mit Macht in Verbindung stehen. Ob man Schulen überhaupt steuern kann, sei dahingestellt. Als Rektorinnen und Rektoren werden sie dazu ihre eigene Meinung haben. Im Zusammenhang von Bildungsstandards meint Steuerung aber nicht die gleichsam lokale Steuerung vor Ort, im Nahbereich der Schule, sondern die Steuerung auf Distanz durch politische und administrative Massnahmen.

Zudem haben wir es mit einer neuen „Philosophie“ der Steuerung zu tun. Diese soll nämlich nicht wie bisher am *Systeminput*, sondern am System-

output ansetzen. In der Klieme-Expertise ist von einer „output-orientierten Steuerung des Bildungssystems“ die Rede (vgl. Klieme et al. 2003, S. 53, 93, 126, 143); abgekürzt, aber tendenziell auch falsch, wird zumeist von „Output-Steuerung“ gesprochen (vgl. ebd., p. 177). Das heisst, dass das Bildungssystem über die Beobachtung seiner *Ergebnisse* gesteuert werden soll.

Bei *HarmoS* sind die Standards ausdrücklich auf diese neue Form der Systemsteuerung ausgerichtet. Das zeigen die drei Kriterien, denen die Standards im *HarmoS*-Projekt genügen müssen, nämlich (1) nationale Einheitlichkeit, (2) Schülerleistungen und (3) Mindestniveau. Ich möchte auf diese drei Kriterien kurz eingehen und jeweils fragen, ob sich die Gymnasien darauf einlassen sollten (vgl. auch Herzog 2008a).

Zum ersten Kriterium: nationale Einheitlichkeit. Als Steuerungsinstrumente haben Bildungsstandards – das zeigt schon der Titel der Klieme-Expertise („Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“) – eine nationale Ausrichtung. Der soziale Raum, der durch die Standards vereinheitlicht werden soll, betrifft die obligatorische Schule in der ganzen Schweiz. Allerdings hat *HarmoS* diesbezüglich bereits einige Dämpfer erlitten. In vier Kantonen haben sich bei Volksabstimmungen Nein-Mehrheiten ergeben, im Kanton Schwyz ist das Parlament auf die Vorlage gar nicht eingetreten, in zwei Kantonen ist das Ratifizierungsverfahren sistiert worden, und inzwischen – nach dem letzten Abstimmungswochenende – muss man wohl auch den Kanton Aargau zu den ablehnenden Kantonen rechnen. Das Konkordat wird zwar auf den 1. August 2009 in Kraft treten, ob die EDK ihr Ziel einer national einheitlichen Schule jedoch erreichen wird, scheint mir fraglich zu sein.

Nationale Einheitlichkeit hätte für die Gymnasien weit reichende Konsequenzen. Sie wissen, wie ungleich die Maturitätsquoten in den Kantonen

sind. Rund 30% in den Kantonen Genf und Tessin stehen knapp 15% in den Kantonen Aargau, Glarus, St. Gallen und Thurgau gegenüber. Ob dies so richtig ist oder nicht, ob es gerecht oder ungerecht ist, ob man es so belassen soll oder nicht, darüber kann und *soll* man selbstverständlich diskutieren. Aber einen eidgenössischen Schulvogt in Sachen Gymnasium brauchen wir m.E. nicht. Wir sind ein föderalistisches Land, der Föderalismus ist eine wesentliche Stärke unserer Staatsform, die Bildung fällt in die Kompetenz der Kantone, und die Vielfalt ist *per se* kein Nachteil – *auch im Bildungswesen nicht*.

Zweifellos ist eine gewisse Einheitlichkeit der gymnasialen Bildungsqualität notwendig. Ob man diese jedoch über einen schwerfälligen administrativen Apparat wie denjenigen EDK festlegen soll (mit kaum absehbaren finanziellen Folgen), halte ich für fraglich. Der direkte Kontakt mit den „Abnehmern“ der Gymnasien – vor allem den universitären Hochschulen – dürfte der erfolgreichere Weg sein. Dazu liefert das vor kurzem abgeschlossene Projekt „Hochschulreife und Studierfähigkeit“ im Kanton Zürich geradezu den Beweis (vgl. HSGYM 2008).

Damit komme ich zum zweiten und dritten Kriterium. Die nationalen Bildungsstandards, die HarmoS vorgibt, sind einerseits *Leistungs-* und andererseits *Mindeststandards*. Leistungsstandards – oder wie es im Englischen heisst: *performance* oder *exit standards* – definieren den Output der Schule, wie er sich in Form des Lernstandes der Schülerinnen und Schüler in einem Fach zeigt. In Bezug auf HarmoS heisst es klipp und klar, die „schweizerischen Bildungsstandards“ seien wesentlich „*performance standards*, also ... ergebnisorientierte Leistungsstandards“ (Maradan & Mangold 2005, S. 4). Diese würden Normen festlegen, „deren Erfüllung oder Nichterfüllung durch entsprechende Testverfahren beurteilt werden kann“ (ebd.). Die Normen „sind ausschliesslich auf die *Lernergebnisse*

ausgerichtet, also nicht auf *Lerninhalte (content standards)* und nicht auf vorhandene schulische Ressourcen (*opportunity-to-learn-standards*)“ (ebd. – teilweise eigene Hervorhebung, W.H.).³

Standards, die festlegen, welche Lernleistungen von Schülerinnen und Schülern erwartet werden, lassen sich verschieden kalibrieren. Denkbar sind Maximal-, Optimal- oder Exzellenzstandards, die *Bestleistungen* einfordern (alle drei Begriffe finden sich in der Literatur); denkbar sind Regelstandards, die ein *durchschnittliches* Leistungsniveau festlegen; denkbar sind aber auch – und das ist, was *HarmoS* einfordert – *Mindest-* oder *Basisstandards*, von denen erwartet wird, dass sie *alle* Schülerinnen und Schüler zu einem bestimmten Zeitpunkt erreichen.

Wer für Mindeststandards eintritt, tut dies im Allgemeinen mit dem Argument des *Rechts auf Bildung*. Jedes Kind soll das Recht auf ein Minimum an Grundbildung haben, um nach Abschluss der Schule ein erfolgreiches Leben führen zu können. Das ist ein *ethisch* begründetes und durchaus ehrenwertes Argument, das für die obligatorische Schule vermutlich sinnvoll ist, wenn wir an die Diskussion um die ungenügende Chancengleichheit in unserem Bildungssystem denken. Für die Gymnasien hat es aber weit weniger Bedeutung, da es hier nicht bzw. nicht *mehr* um das Recht auf Bildung und die Grundbildung der Bevölkerung geht. Die Gymnasien schienen mir jedenfalls falsch beraten zu sein, wenn sie in ihren Fächern analog zu *HarmoS* Mindeststandards einführen wollten.

Bezeichnenderweise ist der Vorschlag von Franz Eberle zur Einführung von „verbindlichen Minimalstandards“ (wie er es nennt) (Eberle et al. 2008, S. 389), ein Vorschlag, der aus den Ergebnissen von EVAMAR II abgelei-

³ Der Text des *HarmoS*-Konkordats (EDK 2007) bringt in diesem Punkt eine Erweiterung, insofern neu auch die Einführung von Input- und Prozessstandards postuliert wird. Die Rede ist von „Standards, welche Bildungsinhalte [*content standards*, W.H.] oder Bedingungen für die Umsetzung im Unterricht [*opportunity-to-learn-standards*, W.H.] umschreiben“ (Art. 7.2b).

tet wird, nicht ethisch begründet, sondern funktional – bezogen auf die Studierfähigkeit der Maturandinnen und Maturanden an den Universitäten. Persönlich bin ich auch hier der Meinung, dass im direkten Kontakt mit den Universitäten mehr und besseres ausgerichtet werden kann als über den administrativen Umweg einer nationalen Festlegung und Kontrolle von Mindeststandards.⁴

3 Die Gymnasien als didaktische Maschinen?

Damit komme ich zu einer grundsätzlichen Kritik am Konzept der standardbasierten Schulreform. Der Standardbegriff, wie er bei *HarmoS* verwendet wird, steht nicht nur im Dienste der besseren *politischen* Steuerung der Schule; implizit transportiert er auch ein Verständnis von Erziehung und Unterricht, das höchst fragwürdig ist (vgl. Herzog 2008b).

Die traditionelle Form der „Steuerung“ eines Schulsystems erfolgt über Vorgaben und Richtlinien wie Gesetze, Verordnungen, Reglemente und Weisungen. Es sind Vorgaben, die festlegen, wie Schule stattfinden soll. In Form von Lehrplänen, Jahreslektionen, Stoff- und Stundenplänen, Prüfungs- und Promotionsmodalitäten, Hausordnungen, Ferienplänen etc. *definieren* sie gleichsam, was Schule ist. Auch die Ausstattung und Infrastruktur einer Schule, die Klassengrößen, die Qualifikation der Lehrkräfte, die Lehrerlöhne, die Organisation der Schule, die Pflichten der Schulaufsicht gehören zu den *definierenden* Elementen, die *vorweg* klarstellen, was Schule ist. Es sind Standards im umfassenden Sinn des Wortes, welche die Schule als institutionelle Realität allererst ins Leben rufen. Eine

⁴ Zudem macht Eberle einen weiteren Vorschlag, der weit weniger bürokratisch ist (und auch in finanzieller Hinsicht weniger gravierende Konsequenzen haben dürfte), nämlich die Erfolgsquoten der Maturandinnen und Maturanden in den universitären Studiengängen als Kriterium zu nutzen, um die Outputqualität der Gymnasien zu überprüfen (vgl. Eberle et al. 2008, S. 390). Der Vorschlag setzt eine koordinierte Hochschulstatistik voraus, die aber sowieso im Aufbau begriffen ist.

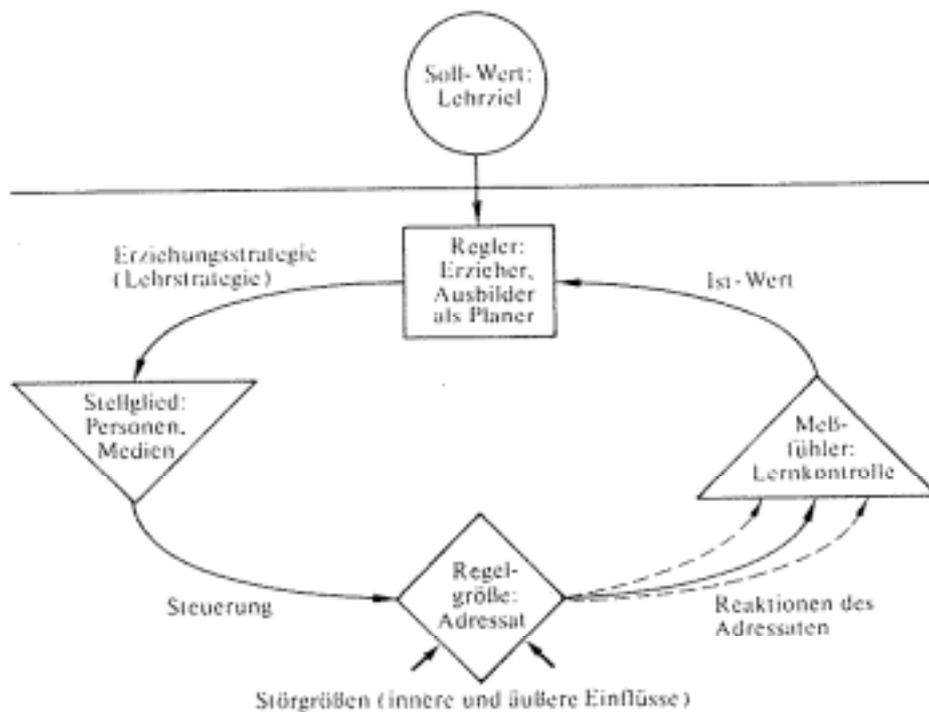
Schule *ist* in gewissem Sinne nichts anderes als die Summe solcher Standards.

All dies rückt in den Hintergrund, wenn die Steuerung der Schule auf Output umgestellt wird. Einen Output kann man sich ohne Input zwar nicht vorstellen, aber genau hier liegt das Problem. Denn wer die Schülerleistungen als Output der Schule versteht, unterstellt damit – auch wenn er darüber kein Wort verliert –, dem Output sei ein Input vorausgegangen, der den Output kausal hervorgebracht hat. Leistungsstandards, eingelassen in ein Modell der Outputsteuerung, sind einem technologischen Verständnis von Erziehung und Unterricht verpflichtet, auch wenn sie dies explizit nicht ausweisen (vgl. Herzog 2007).⁵ Wie im Falle der Fertigung eines industriellen Produkts, erscheinen Schule und Unterricht als mechanische Ursachen der Schülerleistungen.

Dieses Modell ist keineswegs neu. Schon einer der ersten modernen Didaktiker, nämlich Johann Amos Comenius, glaubte, die Lehrtätigkeit lasse sich mechanisieren, indem der Unterricht wie in einer Buchdruckerei eingerichtet wird: „Das Papier sind die Schüler, deren Verstand mit den Buchstaben der Wissenschaft gezeichnet werden soll. Die Typen sind die Lehrbücher und die übrigen bereitgestellten Lehrmittel, mit deren Hilfe der Lehrstoff mit wenig Mühe dem Verstand eingeprägt werden soll. Die Druckerschwärze ist die lebendige Stimme des Lehrers, die den Sinn der Dinge aus den Büchern auf den Geist der Hörer überträgt. Die Presse ist die Schulzucht, welche alle zur Aufnahme der Lehre bereit macht und anspornt“ (Comenius 1993, S. 210).

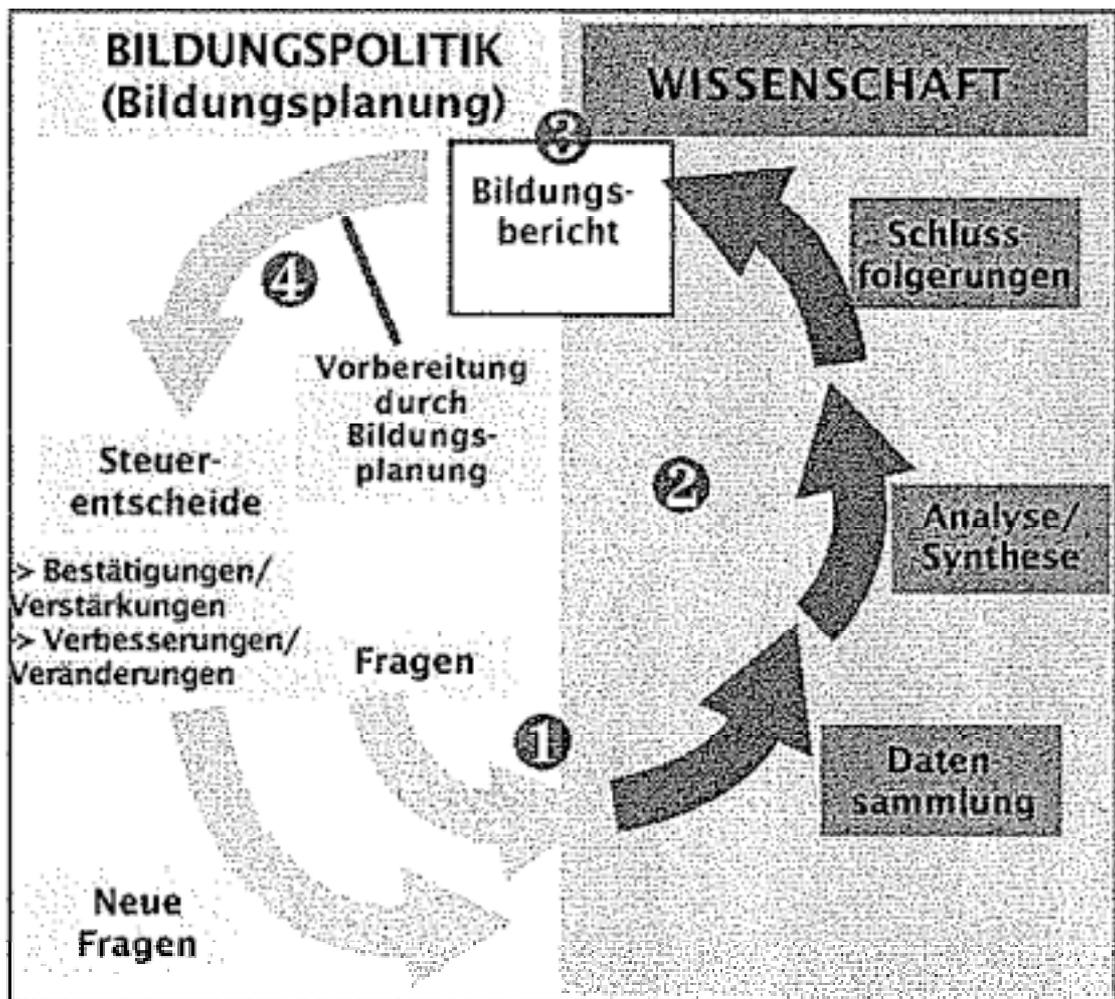
⁵ Hier liegt der Grund, weshalb der Begriff der Outputsteuerung falsch ist. Denn steuern kann man immer nur den Input; eine Steuerung des Outputs ist nicht möglich. Der Output dient bei der „Outputsteuerung“ lediglich als Informationsquelle, um den Input präziser steuern zu können.

Der Unterricht als „didaktische Maschine“ (Comenius): diese Vision ist seither immer wieder zum Leitbild schulischer Reformen erhoben worden. Das letzte Mal zu Zeiten der Curriculum-Bewegung in den 1960er und 1970er Jahren. Sehr anschaulich zeigt dies ein Schema von Felix von Cube (1986, S.49), der das Unterrichten als kybernetischen Regelkreis darstellt:



Bekanntlich unterscheidet die Kybernetik in Steuerung und Regelung. Der „Steuermann“ (gr. *kybernetes*) ist derjenige, der die Regelung überwacht, die idealerweise (wie im Fall eines Heiz- oder Kühlsystems) *automatisch* abläuft. Setzen wir für die Funktion der Steuerung die Politik ein – dies entspricht dem erklärten Selbstverständnis der EDK⁶ –, dann sehen wir, wie nahe das Konzept der standardbasierten Schulreform bei den technologischen Vorstellungen der 60er und 70er Jahre liegt:

⁶ In ihren Leitlinien schreibt die EDK, sie konzentriere sich in ihrem Handeln „auf Fragen der gesamtschweizerischen Steuerung des Bildungssystems“ (EDK 2008, S. 3) und sei daher „primär auf der Systemebene tätig“ (ebd.).



(aus: EDK 2003, S. 1)

Die Schule erscheint als kybernetischer Regelkreis, der von der Politik auf Sollwerte (*Bildungsstandards*) ausgerichtet und periodisch daraufhin überprüft wird, ob die Istwerte den Sollwerten entsprechen (*Bildungsmonitoring*). Entsprechen sie ihnen nicht, dann löst die Differenz zwischen Ist- und Sollwert einen *Steuerungsimpuls* aus, der ins System zurückgegeben wird, auf dass sich der Prozess von neuem wiederholt. Das nennt man Outputsteuerung der Schule!

Dass in diesem Schema ein Körnchen Wahrheit liegt, möchte ich nicht bestreiten. Dass es aber die schulische Realität als ganze einzufangen vermag, ist dezidiert zu bezweifeln. Und zwar allein schon deshalb, weil die Schule nicht die einzige Ursache der Lernleistungen der Schülerinnen

und Schüler darstellt. Das Elternhaus ist mit zu bedenken, vor allem aber die Schülerinnen und Schüler selbst. Obwohl man sich das Lernen nicht anders vorstellen kann denn als Vorgang, der durch die Lernenden selber hervorgebracht wird, erwecken Bildungsstandards, wie sie bei *HarmoS* installiert werden, den Eindruck, in der Schule liege die eigentliche Ursache für die Lernleistungen der Schüler. Das ist eine absurde Vorstellung, die von den Gymnasien nicht übernommen werden sollte.

4 *Kommunikative Defizite*

Wenn wir an dieser Stelle auf meine bisherigen Ausführungen zurückblicke, dann sehen wir, dass mit Standards Verschiedenes gemeint sein kann. Ich habe zwei Bedeutungen herausgestrichen. *Erstens* Standards als Kommunikationsmittel zur Verbesserung der *Verständigung* über Schule und *zweitens* Standards als Steuerungsinstrumente zur Verbesserung der *Kontrolle* von Schule.

Im ersten Sinn stellen Standards eine Sprache dar, die auch und *gerade* an Schulen unverzichtbar ist, damit allen von Schule Betroffenen selbstverständlich werden kann, was Schule überhaupt ist und wie Schule funktioniert. Im zweiten Sinn bilden Standards ein Steuerungsinstrument der Politik, die auf ein Modell pädagogischer Produktivität zurückgreift, um das Schulsystem landesweit zu vereinheitlichen („harmonisieren“) und auf in Minimum an Lernleistungen zu verpflichten (Mindeststandards).

Es ist Ihnen nicht entgangen, dass meine Sympathien weniger auf Seiten der Standards als Produktionsmittel als auf derjenigen der Standards als Kommunikationsmittel liegen. Hier schliesst auch meine Empfehlung an, die ich Ihnen geben möchte.

Die Empfehlung beruht auf zwei Prämissen: *Erstens* wäre es falsch, sich dem Diskurs über Standards zu entziehen. Selbst wenn man es wollte, es

dürfte nicht gelingen, weil sich die Politik zu sehr auf das Thema eingeschossen hat. Denken Sie an die USA, wo von Bush sen. über Clinton zu Bush jr. kein Abflauen der Diskussion festzustellen ist, im Gegenteil. Auch die Administration Obama wird den Reformprozess vermutlich weiterführen, obwohl sich die negativen Stimmen inzwischen häufen.

Wäre es also falsch, sich dem Standarddiskurs zu entziehen, so wäre es ebenso falsch, wenn sich die Gymnasien dem *HarmoS*-Diskurs unterwerfen würden. Das ist meine *zweite* Prämisse: *HarmoS* mag für die obligatorische Schule eine gewisse Berechtigung haben, den Besonderheiten der Gymnasien wird es nicht gerecht.

Beide Prämissen ernst nehmen, heisst, sich am Diskurs über Bildungsstandards beteiligen, aber den Akzent nicht auf das Moment der Steuerung und Kontrolle, sondern auf dasjenige der Kommunikation und Verständigung legen. Dabei sprechen nicht einfach taktische Gründe für diese Wahl, sondern auch substantielle. Das möchte ich etwas ausführlicher begründen. Einerseits indem ich auf den schleichenden Imageverlust unserer Schulen hinweise, andererseits indem ich an den veränderten Stellenwert der gymnasialen Bildung erinnere.

Was den *Imageverlust* der Schule anbelangt, sind die Gymnasien natürlich nicht allein. Vielleicht ist es sogar so, dass sie davon noch eher wenig verspüren, was aber nicht heisst, dass es so bleiben wird.

Das Bild, das die Schulen in der Öffentlichkeit hinterlassen, weist zunehmend negative Züge auf: Disziplinprobleme, Gewalt, sexuelle Übergriffe, Drogen, Schuleschwänzen, „Horrorklassen“, Handyverbote, Lehrpersonen, die die Weiterbildung verweigern etc. – dies sind die Headlines, in denen die Schulen medial dargestellt werden. PISA lässt sich in diese Aufzählung ebenso aufnehmen wie die oft tendenziösen Berichte über schlecht gekleidete Lehrer, die Einführung von Schuluniformen, Schulausschluss, Home-

schooling, Schulangst, Burnout von Lehrkräften, Feminisierung des Lehrerberufs, Ungerechtigkeiten bei den Übertritten etc. Die Skandalisierung der Schule schreitet munter voran! Eine Schlagzeile wie die Folgende wäre vor wenigen Jahren noch kaum denkbar gewesen:

80 | Gesellschaft

NZZ am Sonntag • 29. März 2009



«Unsere Kinder lernen besser ohne Lehrer»

Drogen, Gewalt, sexuelle Belästigung, Gruppendruck: Weil sie ihren Nachwuchs nicht den Gefahren an der Volksschule aussetzen wollen, unterrichten immer mehr Eltern in der Schweiz ihre Kinder selber. Von Simone Schmid

Sie sind von Beruf Koch oder Coiffeuse, Schichtführin oder Schreiner. Viele von ihnen haben mehr als vier Kinder. Einige sind selbstig, andere einfach selbstlich oder gesellschaftskritisch: Homeschooler in der Schweiz. Eltern, die ihre Kinder aus der Schule nehmen und selbst unterrichten. Gemäss dem Verein Bildung zu Hause Schweiz gibt es mittlerweile knapp tausend Kinder, die nicht im Schul-, sondern im Wohnzimmer lesen und schreiben lernen. Privatunterricht zu Hause erhalten immer schon Wolfgang Amadeus Mozart oder Johann Sebastian Bach. Das moderne Homeschooling kam aber erst letzte Woche ins Leben in den USA und, geprägt von der «Homeschooling-Bewegung im 19. Jahrhundert», hat sich in den letzten Jahren rasant verbreitet.

Obwohl Homeschooling in den meisten Kantonsverordnungen verboten ist, in Bern, Aargau, Waadt oder Appenzell Aussertoden dürfen noch Eltern ohne Lehrdiplom unterrichten. Warum aber tut man es nicht an, in das Festland Lehrpläne zu schreiben und nach dem besten Lehrmittel zu suchen, statt einfach wieder einmal ins Kino zu gehen? «Weil wir das Beste wollen für unsere Kinder», Das Alterborn.

Schneller zu Hause

Nach zum Beispiel ging sechs Wochen in die erste Klasse, «für Art, wie die Lehrerin lesen und schreiben lehrt, was nicht die richtige für ihn», sagt seine Mutter Theresia Hanhart. Beschlossen, Schulangst, Burnout, «die

(aus: NZZ am Sonntag vom 29.3.2009, S. 80)

Auch wenn dies ein Zitat ist, bringt es eine massive Entwertung von Schule und Lehrerberuf zum Ausdruck. Die Medien scheinen fast beliebig über schulische Themen berichten zu können, ohne dass ihnen widersprochen wird, oder aber der Widerspruch beschränkt sich auf die Leserbriefspalten. Standards könnten hier abhelfen, weil sie – so trivial es tönen mag – (wieder) bekannt machen würden, was gleichsam der Normalfall von Schule ist, worum es an unseren Schulen geht, was Sinn und Aufgabe der Schule ist und wie Schule stattfindet. Standards qua Kommunikationsmittel gäben den Schulen ein Instrument in die Hand, um sich selber (wieder) in die Kommunikation über die Schule einzubringen.

Überwinden liesse sich damit die passive und reaktive Rolle, in die sich die Schulen in jüngster Zeit nur allzu oft gedrängt sehen. Im Falle der Gymnasien ist das ETH-Ranking geradezu ein Paradebeispiel. Ob gewollt oder nicht, die ETH hat den Gymnasien eine höchst unvorteilhafte Rolle aufgenötigt. Standards würden erlauben, Themen zu lancieren, die sich korrigierend auf den schleichenden Imageverlust der Schulen auswirken. Mittels Standards könnten die Gymnasien ihr Bild in der Öffentlichkeit aktiv beeinflussen und die Kommunikation mit ihrer Umwelt verbessern.

5 *Verlust an Selbstverständlichkeit*

Zur Umwelt der Gymnasien gehören allerdings nicht nur die Medien – was mich zu meinem zweiten Punkt bringt: dem veränderten Stellenwert der gymnasialen Bildung, in dessen Folge die Gymnasien an Selbstverständlichkeit verlieren.

Schon in den Nachkriegsjahren zeichnete sich eine Entwicklung ab, die den Stellenwert der gymnasialen Bildung veränderte. Auch wenn wir nicht sagen sollten, die neuhumanistische Bildungsidee habe ausgedient, ist nicht zu übersehen, dass Bildungsfragen vermehrt unter *funktionalistischer* Perspektive diskutiert werden. Mit dem Verweis auf EVAMAR II habe ich dies bereits angedeutet (vgl. Teil 2). Mit PISA muss uns endgültig bewusst geworden sein, dass massgebliche politische Akteure wie die OECD den Wert der schulischen Bildung in ökonomischer Perspektive sehen. Unverbrämt redet die OECD einem funktionalistischen Bildungsverständnis das Wort: Bildung ist Äufnung von Humankapital, Investition in die persönliche und gesellschaftliche Zukunft sowie Vermittlung von Kompetenzen „in einer Form, die für das tägliche Leben relevant ist“ (OECD 2001, S. 18).

Dass es gerade die OECD ist, die mit ihren PISA-Studien dieses Verständnis von Bildung zu verbreiten versucht, verweist auf den Wandel der

Gesellschaft von der Industrie- zur Wissensgesellschaft. In der Schweiz haben wir in den vergangenen Jahrzehnten eine dramatische Veränderung der Arbeitswelt erlebt. Noch 1960 lag der Anteil der Erwerbstätigen im Tertiärsektor bei 39,0%, inzwischen (2007) ist er auf 72,4% angewachsen. Dementsprechend ist der Anteil der Erwerbstätigen im Sekundärsektor von 46,5 auf 23,7% und im Primärsektor gar von 14,5 auf 3,9% gesunken (Statistisches Jahrbuch der Schweiz 2009, S. 81).

Der Zeitraum von 1960 bis heute ist zugleich der Zeitraum, in dem die Gymnasien ein fast dramatisches Wachstum erlebt haben. 1960 lag die (gymnasiale) Maturitätsquote noch bei 4% – das ist nicht viel mehr als die ein oder zwei Prozent Maturanden im Jahre 1900. Selbst Ende der 1960er Jahre, als ich in Winterthur meine Maturitätsprüfungen ablegte, lag die Quote noch nicht viel höher. Danach ging es rasant aufwärts: 1980 haben wir gut 10%, 1990 etwa 13%, 2000 rund 18%, 2005 19%, und heute liegen wir bei knapp 20%. In 50 Jahren ein Anstieg der Maturandenquote um 15%!

Zweifellos verbirgt sich hinter diesen Zahlen auch eine Angleichung der Bildungschancen zwischen den Geschlechtern, und in jüngster Zeit spielt die Aufhebung der Lehrerseminare eine gewisse Rolle. Das ändert an den Zahlen aber grundsätzlich nichts. Wir erleben einen Trend zu höherer Bildung, der den Gymnasien eine Schülerschaft zuführt, die heterogener ist als zu früheren Zeiten.

Kommt hinzu, dass die *Instrumentalität* der Bildung gewachsen ist. Helmut Fend (1981), S. 29) spricht vom grossen „Rüttelsieb“, zu dem die Schulen in der modernen Gesellschaft geworden sind, ein Rüttelsieb, „das zwischen den Generationen eingebaut ist und zu einer Neuverteilung von Lebenschancen führt, indem es den Zugang zu hohen oder niedrigen berufli-

chen Positionen und damit zu Prestige, Macht und Einkommen reguliert“ (ebd.).

Der Wandel zur Wissensgesellschaft relativiert – paradoxerweise, könnte man sagen – den Eigenwert von Bildung, d.h. deren *ethische* Legitimation, und verstärkt deren *instrumentelle* Bedeutung für Lebenschancen. Damit wird auch der Ansturm auf die Gymnasien nicht so schnell zurückgehen. Das Bundesamt für Statistik rechnet zwar mit einer baldigen, demografisch bedingten Stabilisierung bei der Zahl der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten. Aber erstens ist mit deutlichen regionalen Unterschieden zu rechnen (BAS 2008, S. 26f.), und zweitens beruhen die Angaben des Bundesamtes auf Extrapolationen bisheriger Entwicklungstrends. Es ist nicht auszuschliessen, dass der Zulauf zu den Gymnasien aus strukturellen Gründen anhalten wird, auch wenn es aus demografischen Gründen anders kommen müsste.

Die Expansion der Gymnasien und ihre wachsende Instrumentalität in der Wissensgesellschaft sind ein weiterer substantieller Grund für die Notwendigkeit der Verbesserung der Kommunikation nach aussen, die bei den Gymnasien ansteht. Nicht nur die grössere Heterogenität der Schülerschaft, auch die voranschreitende Pluralisierung der Gesellschaft, wie wir sie ebenfalls seit rund 50 Jahren erleben, entzieht den Gymnasien viel Selbstverständlichkeit. Was ein Gymnasium überhaupt ist, welche Erwartungen und Ansprüche an die Schülerinnen und Schüler gestellt werden, wo der Eigenwert der gymnasialen Bildung liegt und inwiefern sich die Gymnasien voneinander und von den Berufsmaturitätsschulen unterscheiden, dieses und anderes muss vermehrt kommuniziert werden.

So gesehen wäre es falsch, in den Standarddiskurs an der Stelle einzutreten, wo er vom *HarmoS*-Projekt beherrscht wird. Die Probleme der Schule liegen nicht einseitig im Leistungsbereich, und die Outputsteuerung

als Instrument der Problemlösung weist zu viele Schwächen auf, als dass sie von den Gymnasien übernommen werden sollte.

Die Schule als Ganzes muss kommunikativer werden, um in der Öffentlichkeit wieder mehr Selbstverständlichkeit zu gewinnen. Es ist diese ganzheitliche Perspektive, die mich veranlasst, den Gymnasien einen Einstieg in die Standarddiskussion zu empfehlen, der Standards in erster Linie als Sprach- und Kommunikationsmittel versteht und nicht als Kontroll- und Steuerungsinstrumente. Das erlaubt es auch, wesentlich freier darüber zu befinden, welche Art von Standards in die gymnasiale „Standardsprache“ aufgenommen werden sollen. Leistungsstandards sind selbstverständlich nicht ausgeschlossen; persönlich schweben mir aber eher Standards vor, die *definierenden* Charakter haben, d.h. festlegen, worum es an einem Gymnasium geht und was ein Gymnasium ist. Das können auch Standards sein, die lediglich *explizit* machen, was Gymnasien *implizit* schon immer als kennzeichnende Merkmale wahrgenommen haben.

6 Ein selektives Beispiel

Lassen Sie mich genau dazu ein Beispiel geben, das allerdings selektiven Charakter hat und wirklich nur als Beispiel gemeint ist. Es geht um die Wissenschaftlichkeit der Gymnasien.

Der vormalige Rektor der Universität Zürich, Hans Weder, hat vor zwei Jahren in der Bildungsbeilage der NZZ geschrieben, wenn der Universität ein Wunsch erlaubt sei, dann wäre es dieser: „Die Mittelschule und vor allem ihre Lehrerinnen und Lehrer mögen sich kompromisslos an der Wissenschaft orientieren. Ihr Selbstverständnis möge ein streng wissenschaftliches sein ...“ (NZZ 23.4.2007, S. B3). Es ging Weder um das Verhältnis der Gymnasien zu den *Universitäten*. Unter dem Anspruch einer offensiven Kommunikationspolitik scheinen mir die Universitäten zwar nach wie vor

wichtige Adressaten der Gymnasien zu sein, sich aber *nur* an den Universitäten auszurichten, kann heute nicht mehr genügen.

Wenn ich vorhin den Zeitabschnitt der letzten 50 Jahre in Bezug auf die Maturitätsquote, die Verschiebung der Arbeitswelt zum Tertiärsektor und die allgemeine Pluralisierung der Gesellschaft abgeschrieben bin, dann wäre als viertes Moment hinzuzufügen, dass wir in diesem Zeitraum auch eine deutliche Pluralisierung der *Wissensformen* erlebt haben. Allein schon der Begriff der Wissensform ist neueren Datums, wenn seine Verwendung auch bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts nachgewiesen werden kann.

Es mag etwas problematisch sein, wenn ich die Abstimmung vom vergangenen Wochenende beziehe, um zu illustrieren, was ich meine. Aber das Resultat zeigt anschaulich, dass die Schweizerinnen und Schweizer bereit sind, „alternative“ oder „komplementäre“ Wissensformen als legitime Variante medizinischen Wissens auf der Stufe der Bundesverfassung zuzulassen. Dem Wissen der Schulmedizin, die sich auf die Naturwissenschaften stützt, wird *auf gleicher Ebene* ein Wissen zur Seite gestellt, das den Anspruch der Wissenschaftlichkeit nicht erfüllen muss – wenn auch (und das mag Viele zu einem Ja bewogen haben) die Wirksamkeit der alternativen Methoden nachgewiesen sein muss.

Es ist nicht schwer, weitere Beispiele zu finden. Wie etwa die Astrologie, die sich seit Jahren wachsender Beliebtheit erfreut. Oder – mit umgekehrtem Vorzeichen – die Evolutionsbiologie, die auch in der Schweiz – wie in den letzten Jahren mehrere Beispiele zeigen – von gewissen Kreisen gegen die jüdisch-christliche Schöpfungslehre ausgespielt wird. Religion wird als *gleichwertige* Erklärungsform neben die Wissenschaft gestellt, wie in einem Lehrmittel des Berner Schulverlags – das allerdings auf Druck der Erziehungsdirektion zurückgezogen werden musste. Wenn dann religiöse Gemeinschaften auch noch Sonderrechte einklagen, um ihre partikularen

Rechtsvorstellungen durchzusetzen – auch dazu gibt es Beispiele aus jüngster Zeit –, dann nimmt die Relativierung der wissenschaftlichen Wissensform ein Ausmass an, das uns erschrecken muss.

Denn Bildung ist in einer demokratischen Gesellschaft ein *öffentliches* Gut, dessen Legitimation nur in der Wissenschaft liegen kann. Die Zulassung partikularer Wissensformen würde der Idee der öffentlichen Schule den Tod bereiten. Das gilt insbesondere für die Gymnasien, die daher ein genuines Interesse daran haben sollten, ihre Anbindung an die wissenschaftliche Wissensform kommunikativ deutlich zu machen, und dies nicht nur an die Adresse der Universitäten, sondern der Öffentlichkeit generell.

Die Verpflichtung gegenüber der Wissenschaft als Wissensform ist ein Beispiel für einen Standard, der für alle Gymnasien Verbindlichkeit hat und deshalb in die „Standardsprache“ der Gymnasien aufgenommen werden sollte. Das Beispiel scheint mir auch deshalb wichtig zu sein, weil es einen Standard bezeichnet, der aus der Innenperspektive der Gymnasien als selbstverständlich erscheint. Doch sind es gerade solche Selbstverständlichkeiten, von denen wir immer weniger annehmen können, dass sie jedermann bekannt sind. Für die Aussendarstellung der Gymnasien nehmen sie daher eine wichtige Funktion ein, und zwar um genau dies zu erreichen: wieder mehr Selbstverständlichkeit in Bezug auf den Kern dessen, was gymnasiale Bildung ausmacht. Ohne Kommunikation wird dies immer weniger möglich sein. Standards können dabei helfen, diese Kommunikation zu entwickeln.

7 *Fazit*

Ich komme zum Schluss meiner Ausführungen. Die schweizerische Bildungslandschaft ist in Bewegung gekommen. Dafür gibt es Hinweise zur Genüge: die Einrichtung von Fachhochschulen, die Schaffung einer Be-

rufsmaturität, die anhaltende Modernisierung der dualen Berufsbildung, die Tertiarisierung der Lehrerbildung, die Bologna-Reform an den Hochschulen, die Reformen im sonderpädagogischen Bereich, die „Harmonisierung“ der obligatorischen Schule etc. Das MAR von 1995 lässt sich ohne weiteres in diese Aufzählung einfügen, steht es doch geradezu am Anfang der umfassenden Reformen im schweizerischen Bildungswesen. Was zudem erklärt, weshalb die Gymnasien in jüngster Zeit von der Reformhektik eher verschont geblieben sind. Die Schonfrist scheint aber abzulaufen. „Das Gymnasium ist künftig unsere grösste Baustelle“, wurde Heinz Rhy, Leiter der Abteilung Qualitätsentwicklung bei der EDK, vor kurzem zitiert (NZZ am Sonntag 18.1.2009, S. 67).

Offensichtlich möchte die EDK das Instrumentarium der Reformen im obligatorischen Schulbereich auf die Gymnasien übertragen. Das würde bedeuten, dass anstelle einer Verbesserung der Kommunikation zwischen den Gymnasien und der Öffentlichkeit eine Verstärkung der Kontrolle und Steuerung der Gymnasien durch die Bildungsadministration inthronisiert würde. Dies scheint mir nicht empfehlenswert zu sein, weshalb ich den Gymnasien empfehlen möchte, auf den Standarddiskurs zwar einzutreten, den Begriff der Bildungsstandards aber nicht im Sinne der EDK als Steuerungsinstrument, sondern als Kommunikationsmittel zu nutzen.

Welche und wie viele Einheiten die „Standardsprache“ der Gymnasien umfassen soll, ist von den Gymnasien selber festzulegen. Das schliesst den Dialog mit anderen Akteuren nicht aus. Ich verweise nochmals auf das gemeinsame Projekt, das die Mittelschulen und die beiden Universitäten im Kanton Zürich durchgeführt haben. „Wenn der Dialog weitergeführt wird, so braucht es keine formalisierten Standards und keine Aufnahmeprüfungen an Hochschulen“, ist eine der Schlussfolgerungen des Projekts

(vgl. HSGYM 2008, S. 54).⁷ Dem stimme ich zu – mit dem Unterschied, dass die im Bericht dokumentierten Ziele, welche die Gymnasien erreichen sollen, sehr wohl *auch* Standards sind. Es sind Standards in genau dem Sinne, wie ich meine, dass die Gymnasien auf den Standarddiskurs eintreten sollten, nämlich Standards, die den Gymnasien erlauben, ihre Kommunikation nach aussen zu verbessern.

Erlauben Sie mir, mit einem Satz aus der Klieme-Expertise zu schliessen, den ich bereits zitiert habe, der aber prägnant auf den Begriff bringt, welche Art von Standards ich den Gymnasien empfehlen möchte: Bildungsstandards „arbeiten in klarer und konzentrierter Form heraus, worauf es in unserem Schulsystem [und ich möchte hinzu fügen: an unseren Gymnasien] ankommt“ (Klieme et al. 2003, S. 47).

Literaturverzeichnis

BAS [Bundesamt für Statistik] (2008): Szenarien 2008-2017 für die Sekundarstufe II. Neuchâtel: BAS.

Comenius, J. A. (1993⁸): Grosse Didaktik. Übersetzt und herausgegeben von A. Flitner. Stuttgart: Klett-Cotta.

Cube, F. von (1986): Die kybernetisch-informationstheoretische Didaktik. In: H. Gudjons, R. Teske & R. Winkel (eds.): Didaktische Theorien. Hamburg: Bergmann + Helbig, S. 47-60.

Eberle, F. et al. (2008): Evaluation der Maturitätsreform 1995 (EVAMAR). Schlussbericht zur Phase II. Bern: Staatssekretariat für Bildung und Forschung.

⁷ Das Zitat im Text stammt von Christoph Wittwer, einem der beiden Projektleiter (zit. nach Gymnasium Helveticum Nr. 1, 2009, S. 22; vgl. auch NZZ Nr. 10, 14.1.2009, S. 45).

EDK (2003): Bildungsmonitoring: ein zyklischer Prozess. URL:

<http://www.edk.ch/dyn/11663.php> [14.05.2009]

EDK (2007): Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule vom 14. Juni 2007. Bern: EDK.

EDK (2008): Leitlinien der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) vom 12. Juni 2008. URL:

<http://www.edk.ch/dyn/11910.php> [14.05.2009].

Herzog, W. (2007): Erziehung als Produktion. Von der anhaltenden Verführbarkeit des pädagogischen Denkens durch die Politik. In: C. Crotti, Ph. Gonon & W. Herzog (eds.): Pädagogik und Politik. Historische und aktuelle Perspektiven. Bern: Haupt, S. 229-259.

Herzog, W. (2008a): Standards oder Bildungsstandards? Fragen, die sich die Gymnasien stellen sollten. In: *Gymnasium Helveticum*, 62, Heft 4, S. 6-10.

Herzog, W. (2008b): Unterwegs zur 08/15-Schule? Wider die Instrumentalisierung der Erziehungswissenschaft durch die Bildungspolitik. In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 30, S. 13-31.

HSGYM [Arbeitsgruppe Hochschule-Gymnasium] (2008): Hochschulreife und Studierfähigkeit. Zürcher Analysen und Empfehlungen zur Schnittstelle. URL: <http://www.educ.ethzh.ch/hsgym/> [27.04.2009].

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

Luhmann, N. (1975): *Macht*. Stuttgart: Enke.

Maradan, O. (2005): Interview mit Olivier Maradan. In: *Schule & Elternhaus*, Heft 1, S. 8-9.

Maradan, O. & Mangold, M. (2005): Bildungsstandards in der Schweiz: Das Projekt HarmoS. In: ph-akzente, 12, Heft 2, S. 3-7.

Messerli, J. (1997): Zeitvereinheitlichung in der Schweiz im 19. Jahrhundert. In: P. Rusterholz & R. Moser (eds.): Zeit. Zeitverständnis in Wissenschaft und Literatur. Bern: Peter Lang, S. 47-73.

OECD (2001): Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse der Internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000. Paris: OECD.

Weder, H. (2007): Der unbestrittene Wert der Maturität für die Universität. In: Neue Zürcher Zeitung Nr. 93, Beilage „Bildung und Erziehung“, 23.4.2007, S. B3.

Prof. Dr. W. Herzog
Institut für Erziehungswissenschaft
Abteilung Pädagogische Psychologie
Muesmattstrasse 27
3012 Bern
walter.herzog@edu.unibe.ch
<http://www.edu.unibe.ch>