

Bildungsstandards – Aussichten einer Selbstverständlichkeit*

Walter Herzog

Standards sind zum pädagogischen Modewort geworden. Noch vor wenigen Jahren waren Bildungsstandards allenfalls ein Insiderthema. Seitdem liegen sie in aller Munde. Obwohl es bisher auch ohne gegangen ist, scheinen Schulen und Unterricht ohne Standards nicht mehr denkbar zu sein. Standards gelten als neues Wundermittel der Schulreform, dem sich niemand entziehen kann, der nicht in den Verdacht geraten will, die Zeichen der Zeit zu verkennen.

Aber was sind Standards überhaupt? Und weshalb brauchen wir sie so dringend? Der Blick ins Wörterbuch genügt für einmal nicht, um die Frage zu beantworten. Ein Standard, so heisst es im Rechtschreibe-Duden, ist ein Massstab, eine Richtschnur, eine Norm oder ein Qualitäts- bzw. Leistungsniveau. Das tönt nicht gerade spektakulär. Normen, so wissen wir alle, gibt es in der Schule längst schon, Richtschnüre und Leistungsniveaus auch. Was also sollen Bildungsstandards?

Möglicherweise kommen wir weiter, wenn wir uns an eine Autorität in Sachen Standards wenden, nämlich an die ISO, die «International Organization for Standardization». Die ISO wird mich zu einem Beispiel führen, das ausserhalb der Schule liegt, das ich Ihnen schildern möchte. Anschliessend werde ich mich dem HarmoS-Projekt zuwenden, um genauer herauszuarbeiten, was *Bildungsstandards* sind. Schliesslich werde ich in einem kritischen Schlussteil einige Vorbehalte gegenüber Bildungsstandards anmelden.

1 Von ISO zu 08/15

Beginnen wir also mit der ISO, der «International Organization for Standardization», der über 150 Länder angehören und deren Zentralsekretariat in der Schweiz liegt, nämlich in Genf. Auf der Homepage der ISO¹ kann man lesen, Standards würden einen wesentlichen Beitrag zu den meisten Aspekten unseres Lebens leisten, auch wenn dieser Beitrag oft unsichtbar bleibe. Gäbe es keine Standards, wir würden es rasch bemerken. Es sei die *Abwesenheit* von Standards, die uns ihre Bedeutung bewusst mache.

* Referat zur Eröffnung der Studenttage der PHBern vom 18. Oktober 2006.

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

So gesehen müssten wir annehmen, die aktuelle Diskussion um Standards im Bildungswesen sei Zeichen dafür, dass es in Schule und Unterricht bisher *keine* Standards gegeben hat. Das dürfte allerdings kaum zutreffen, wie ich noch zeigen werde. Die aktuelle Diskussion hat nicht mit bisher abwesenden Standards zu tun, sondern mit einer neuen Form von Standards. Es ist daher genau zu differenzieren, was wir unter Standards verstehen.

Wenn wir noch etwas bei der ISO bleiben, dann sind Standards Instrumente der *Normierung*. Das zeigt allein schon der französische Name für ISO: «Organisation internationale de normalisation». Noch deutlicher wird die Zielsetzung, wenn die ISO ihren Namen erläutert, der nämlich nicht eine Abkürzung in einer bestimmten Sprache und auch kein Akronym darstellt, sondern eine Referenz an das griechische Wort «*isos*» bildet, das «*gleich*» bedeutet. Standardisierung ist demnach Normierung im Sinne von *Gleichmachung* oder – etwas moderater formuliert – der *Vergleichbarmachung*. Wobei die Reichweite der Normierung international ist: Die ISO ist eine Organisation, deren Standards *internationale* Gültigkeit beanspruchen.

Solche international normierende Standards sind historisch gesehen seit Anfang des 20. Jahrhunderts in der Industrie, vor allem in der Maschinen- und Elektrotechnik, entwickelt worden. Noch 1947, als die ISO gegründet wurde, ging es um die Koordination und Vereinheitlichung von industriellen bzw. technischen Standards.

Die Abkunft des Standardisierungsdiskurses von der industriellen Fertigung lässt sich am vielleicht berühmtesten Beispiel für einen Standard illustrieren: der 08/15-Norm. In seiner vollen Bezeichnung heisst der Standard «M.G. 08/15». «M.G.» steht für Maschinengewehr, «08» für das Jahr 1908 und «15» für die verbesserte Version des Standards, wie er 1915 eingeführt wurde. Die Diskussion der Bedeutung von Standards führt uns also zur *Kriegstechnik* – pädagogisch gesehen nicht gerade ein erbaulicher Abstecher. Wenn wir ihn trotzdem wagen wollen, so lernen wir, dass der Erfinder des M.G. 08 ein Amerikaner war, Sir Hiram Stevens Maxim, dessen Konstruktion einer automatischen Waffe aufgrund einer persönlichen Entscheidung von Kaiser Wilhelm II nach zehnjähriger Erprobungsphase 1908 in staatliche Produktion ging (vgl. Berz 2001, p. 582ff., 699ff.).

Mit dem Ausbruch des Ersten Weltkriegs genügte die Fertigungstechnik der Waffenschmiede der militärischen Nachfrage nicht mehr. Die Waffenproduktion musste intensiviert werden. Das war nur möglich, indem Betriebe mobilisiert wurden, die mit der Herstellung von Waffen bisher nichts zu tun hatten: Fabriken, die Rechenmaschinen, Fahrräder, Nähmaschinen, Teppiche, Scheren etc. herstellten. Man liess sie Teile produzieren, die sie dank besonderem Know-How mit hoher Qualität anfertigen konnten. Diese Teile wurden dann zentral, in Ber-

lin-Spandau, zum fertigen Maschinengewehr zusammengesetzt. Man nannte dies «unterteilte Fertigung».

Die Logik der unterteilten Fertigung liegt nicht weit ab vom *Taylorismus*, ist aber heute gängiges Prinzip der industriellen Produktion. Im Vergleich zur handwerklichen musste die industrielle Herstellung von Kriegsgeräten völlig neu organisiert werden. Während der Kern der handwerklichen Arbeit in der ganzheitlichen Herstellung eines Produkts liegt, das aus Teilen hervorgeht, die nicht vorweg aufeinander abgestimmt sind und dementsprechend durch Feilen, Schleifen und Schmirgeln bearbeitet werden müssen, geschieht die industrielle Fertigung nicht mehr «von Hand». Die Produktion wird durch Maschinen (heute: durch Roboter) ersetzt, was aber nur geht, wenn die Einzelteile normiert (standardisiert) sind.

Die Herstellung der Einzelteile erfordert eine einheitliche Präzision, weshalb Pläne und Konstruktionszeichnungen erforderlich sind, in denen Toleranzwerte angegeben sind, die *vor Ort* zu überprüfen sind (vgl. Berz 2001, p. 65ff.). Nicht lokales Einpassen wie beim Handwerk, sondern kontextfreies *Messen* ist die Basis der industriellen Fertigung. Erst dadurch kann die Herstellung der Einzelteile «ausgelagert», d.h. verschiedenen Zulieferern übertragen werden. Heute nennt man dies «Outsourcing». Wie die Elemente eines IKEA-Gestells zusammenpassen *müssen*, auch wenn uns im konkreten Fall Zweifel beschleichen mögen, dass dem tatsächlich der Fall ist, erlaubt die «unterteilte Fertigung» eine Rationalisierung des Produktionsprozesses, der nun *serienmässig* organisiert werden kann.

Stellte die Gewehrfabrik Berlin-Spandau zu Beginn des Ersten Weltkrieges täglich 180 Gewehre und vier bis fünf Maschinengewehre her, waren es zwei Jahre später bereits 1'500 Gewehre und 200 Maschinengewehre. Und 1918 umfasste der Output aller staatlichen Waffenfabriken in Deutschland «... täglich etwa 10'000 Gewehre ... und 550 - 600 M.G., dazu Tausende Pistolen und etwa 300 Maschinenpistolen» (Berz 2001, p. 62). Das war nur möglich dank der Umstellung von der klassischen, handwerklichen auf die industrielle Produktionsweise, die es auch erlaubte, Teile zu produzieren, die in *verschiedene* Geräte eingebaut wurden.

Voraussetzung für die industrielle Fertigungsweise ist die Standardisierung der Produktionsabläufe und der Produkte selber. Die Beschreibung des Einzelteils setzt den *Standard* seiner Fertigung. Dieser ist im Normalfall kein absoluter Wert, sondern ein Toleranzbereich mit einer unteren und einer oberen Grenze. Was innerhalb der Toleranzgrenzen liegt, ist gute Qualität, alles andere ist *Ausschuss* und kann bereits von den Zulieferfirmen als solcher erkannt werden, und zwar durch Qualitätssicherung, die auf *Messung* des Outputs beruht.

Damit lässt unser Abstecher in die Kriegstechnik nicht nur etwas klarer sehen, was mit Standards ursprünglich gemeint ist, wir sehen zugleich, wie die Begriffe Qualität und Output, die in der aktuellen bildungspolitischen Diskussion ebenfalls prominent vertreten sind, mit dem Standardbegriff zusammenhängen.

2 HarmoS

Wenn wir nach diesem historischen Exkurs in die Gegenwart zurückkehren, stellt sich die Frage, was *Bildungsstandards* sein könnten. Geht es auch in der Schule um die Umstellung von der handwerklichen auf die industrielle Fertigungsweise? Geht es um die Optimierung des Outputs? Geht es um die Früherkennung von Ausschuss? Sind wir auf dem Weg zur 08/15-Schule?

Ich hoffe es nicht. Und trotzdem ist nicht zu übersehen, dass die Diskussion von Bildungsstandards nicht einer handwerklichen, sondern einer industriellen Logik folgt. Das lässt sich leicht zeigen, wenn wir uns fragen, was denn bisher für die Qualität von Schule und Unterricht garantiert hat. Es sind nicht zuletzt Gesetze, Verordnungen, Lehrpläne und Prüfungsreglemente, die vorgegeben haben, wie Schule zu gestalten ist, die gewährleisten, dass eine gewisse Einheitlichkeit der «Produktionsverhältnisse» besteht und die «Produktionsmittel» zwischen den Schulen gleich verteilt sind. Auch das Prinzip der Jahrgangsklasse, die Dauer der obligatorischen Schule, die Übertrittsverfahren und die Abschlusszeugnisse geben vor, wie Schule zu gestalten ist und sind insofern Formen der Standardisierung von schulischer Bildung. Ebenso ist jeder Stundenplan eine Form von Standardisierung, und jedes Lehrmittel ist es ebenso.² In Schule und Unterricht ist es schon immer auch darum gegangen, vergleichbare Verhältnisse zu schaffen, Ziele und Mittel festzulegen sowie die Organisation der Lehr- und Lernprozesse zu normieren, d.h. die Bedingungen *gleich zu machen*, unter denen Unterricht stattfindet (vgl. Aldrich 2000; Oelkers 2004; Ravitch 1995, p. 33ff.). Darin liegt auch eine wesentliche Voraussetzung für die Gleichheit der Bildungschancen.

Allerdings haben wir es bei den genannten Normen und Regeln fast ausnahmslos mit Vorgaben zu tun, die den «Inputbereich» von Schule betreffen. Es sind *Vorschriften* im wörtlichen Sinn, die Anweisungen geben und den Rahmen festlegen, innerhalb dessen Schule zu halten ist. Es sind keine Produktionsanleitungen, die den Fertigungsprozess im Detail regeln und keine Messvorschriften, die den «Output» exakt prüfen lassen. Genau hier liegt die Differenz

² Als neuestes Beispiel liesse sich die Einführung von Schuluniformen nennen. Auch Schuluniformen sind nichts anderes als eine Form der Standardisierung von Schule.

zwischen den Standards, denen die Schule schon immer gefolgt ist, und den *Bildungsstandards*, die der Schule neu auferlegt werden. Ich will dies am Beispiel des HarmoS-Projekts illustrieren.

HarmoS steht für «Harmonisierung der obligatorischen Schule in der Schweiz», ein Projekt, das die EDK 2003 lanciert hat und bereits in den nächsten Jahren in die Implementierungsphase führen will. Kern des HarmoS-Projekts bildet die Entwicklung und Vorgabe von Bildungsstandards.

Was versteht die EDK unter einem Bildungsstandard? 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: «Ich könnte den Eltern ... erklären, wie weit ihr Kind, verglichen mit Gleichaltrigen aus der ganzen Schweiz, ist» (Maradan 2005, p. 8). Damit haben Sie das Moment des Vergleichs, das – wir haben es bei ISO gesehen – für Standards charakteristisch ist. Allerdings geht es bei HarmoS nicht um einen *internationalen* Vergleich, sondern um eine *nationale* Normierung. Angestrebt wird – so Maradan weiter – «eine Richtschnur, die *national* festsetzt, welches die minimalen Anforderungen der Volksschule sind und wann genau diese als erreicht gelten» (ebd. – Hervorhebung W.H.). Die Ziele der obligatorischen Schule sollen «interkantonal verbindlich» werden (ebd., p. 9), ein Anliegen, das selbst in die *Definition* des Begriffs «Standard» eingeht, wenn nämlich die EDK in ihrem sog. Weissbuch zu HarmoS schreibt, Bildungsstandards würden eine normative Erwartung definieren, «auf die hin Schule unterrichten soll», und diese Erwartung soll «auf nationaler Ebene verbindlich sein» (EDK 2004, p. 6).

Damit haben wir ein erstes Unterscheidungskriterium, das die aktuelle Diskussion von Qualitätsansprüchen unterscheidet, die *schon immer* an die Schule gerichtet wurden. Genau genommen sind es bereits *zwei* Kriterien: Bildungsstandards beziehen sich erstens auf den schulischen *Output*, und sie legen zweitens fest, wie dieser Output *im nationalen Rahmen* ausfallen soll.

Das wird bestätigt, wenn die EDK das HarmoS-Projekt in den Kontext eines weiteren Projekts stellt, dem sie höchste Priorität einräumt: dem nationalen Bildungsmonitoring (vgl. EDK 2004, p. 5, 2006a, 2006b, p. 9, 28ff.). Die EDK will – so heisst es – «das *Bildungssystem Schweiz als Ganzes sicht- und führbar machen*» (EDK 2006a, p. 1). Dazu soll ein «nationales Bildungsmonitoring» aufgebaut werden.

Ein Monitor ist ein Überwachungsgerät. Zurzeit erleben wir, wie in der Schweiz in öffentlichen Räumen Monitore in wachsender Zahl installiert werden. Bildungsstandards reihen sich in diese Tendenz ein. Denn ein Bildungsstandard ist nichts anderes als ein Monitor, der zur Überwachung der Schule installiert wird. Allerdings nicht zum Zweck der Gewaltprävention, sondern zur Überprüfung und Kontrolle dessen, was an der Schule gelernt wird. Bildungsstandards ermöglichen festzustellen, «inwieweit das Bildungssystem seinen Auftrag erfüllt», schreibt die EDK (2004, p. 7).

Darin liegt ein drittes Unterscheidungskriterium von Bildungsstandards gegenüber den herkömmlichen Instrumenten der Standardisierung schulischer Abläufe: Sie dienen der *Kontrolle* des Systems. Die Kontrolle ist aber nicht Selbstzweck, sondern mit dem Anliegen verbunden, das Bildungssystem besser *steuern* zu können (vgl. Maradan & Mangold 2005, p. 7). Bildungsstandards sind «normative Vorgaben für die Steuerung von Bildungssystemen», wie es im Klieme-Bericht heisst (Klieme et al. 2003, p. 32), an dem sich das HarmoS-Projekt so eng anlehnt, dass ihn die EDK gleich 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 Homogenisierung des schweizerischen Schulsystems. Ausdrücklich wird erwartet, HarmoS werde zu einer «landesweite[n] Vereinheitlichung der obligatorischen Schule ... beitragen» (Maradan & Mangold 2005, p. 4). Und dies nicht nur im Outputbereich. Denn von den Bildungsstandards erhofft man sich, dass sie auf andere Bereiche der Schule ausstrahlen und u.a. eine harmonisierende Wirkung auf die Lehrpläne und die Lehrmittel haben werden (vgl. ebd., p. 5, 7). Im Entwurf für ein neues EDK-Schulkonkordat ist zwar nur von einer «gesamtschweizerischen Harmonisierung der *Unterrichtsziele*» (EDK 2006b, p. 22 – Hervorhebung W.H.) die Rede, doch heisst es im Weissbuch der EDK unverblümt, HarmoS dürfe schrittweise «auch ... zu einer Harmonisierung der *Schulstrukturen* führen» (EDK 2004, p. 4 – Hervorhebung W.H.; vgl. auch Mangold, Rhyn & Maradan 2005, p. 179).

Zu den weiteren Zielsetzungen von HarmoS will ich mich nur kurz äussern. Und zwar deshalb, weil sie mich nicht zu überzeugen vermögen. Dazu gehört das Argument, HarmoS würde mehr Transparenz schaffen und eine *bessere Kommunikation* mit den «Abnehmern» von Schule ermöglichen (vgl. z.B. Maradan 2005, p. 8). Wenn man das will, dann braucht man keine Zentralisierung unseres Schulsystems; es würde genügen, ganz einfach zu tun, was man sich vornimmt, nämlich klarer zu kommunizieren.

Vergleichbares gilt für die Behauptung, durch HarmoS werde die Qualität unserer Schulen verbessert (vgl. EDK 2004, p. 5; Maradan & Mangold 2005, p. 4, 7). In ihrem Weissbuch schreibt die EDK sogar, das Projekt HarmoS werde «zur Qualitätsentwicklung der Volksschule *massgeblich* beitragen» (EDK 2004, p. 1 – Hervorhebung W. H.). Das ist deshalb Unsinn, weil man sich unter Bildungsforschern einig ist, dass Outputmessungen allein – und HarmoS will erklärtermassen nichts anderes als den Output messen – zur Verbesserung eines Bildungssystems nichts beitragen (vgl. Altrichter & Posch 2004, p. 32; Bos & Postlethwaite 2001, 2002; Böttcher 2005; Heid 2006; Helmke 2000; Helmke & Hosenfeld 2005, p. 147ff.; Linn 2003; Mislavy 1995). Dies schlicht deshalb, weil man aus Fehlern nur lernen kann, wenn man weiss, weshalb man sie begangen hat. Durch Outputmessungen kann man aber lediglich feststellen, dass die Ergebnisse nicht den Erwartungen entsprechen. Man müsste zumindest den Prozess, der zum Produkt geführt hat, mit in die Analyse einbeziehen, um Vermutungen anstellen zu können, weshalb es zu einem ungenügenden Resultat gekommen ist. Wenn wir Fieber haben, glauben wir schliesslich auch nicht, die unentwegte Messung unserer Temperatur werde uns wieder gesund machen.

Der grösste Irrtum, der HarmoS unterlaufen könnte, wäre die Annahme, die blosser Erhebung von Leistungsständen und deren Rückmeldung an die Schulen und Lehrpersonen könnte irgend etwas verändern, geschweige denn verbessern. Und sollten zuletzt einmal mehr die Lehrerinnen und Lehrer verantwortlich gemacht werden für den ungenügenden «Output» der Schule, dann wären die Bildungsstandards ein wahres Danaergeschenk der Politik an die Pädagogik.

3 Präzisierungen

Nun soll man nicht zu früh zu kritisch sein. Fragen wir daher noch etwas genauer, was Bildungsstandards sind. Dazu möchte ich mich auf jenes Merkmal beziehen, das wir bei der 08/15-Norm als zentral für einen Standard erkannt haben: dessen *Messung*. Bildungsstandards sind Anweisungen zur Konstruktion von Messinstrumenten. An Messinstrumente lassen sich zumindest drei Fragen stellen: Weshalb brauchen wir sie? Was messen sie? Und wozu sind sie von Nutzen?

(3.1) Sowohl bei ISO wie bei HarmoS haben wir gesehen, dass Standards mit Vergleichbarkeit zu tun haben. Indem Bildungsstandards national festlegen, welcher Qualität das Produkt «Bildung» sein soll, stellen sie einen *Massstab* dar, an dem jede Schule ihren Output messen kann. Anders als das Wort «Qualität» suggeriert, haben Standards daher nichts mit der *unver-*

gleichlichen Auszeichnung eines Produkts zu tun, sondern mit dessen Relativierung an einer Norm, die für *alle* Gültigkeit hat. Die Qualität, die Standards meinen, ist eine *Quantität*.

Das wirft die Frage auf, ob an den Schulen bisher nicht gemessen wurde. Aber was anderes als ein Messinstrument ist eine Notenskala? Und ist ein Zeugnis nicht ebenfalls das Ergebnis eines Messprozesses? Die Verfechter von Bildungsstandards geben zur Antwort, dass die Messoperationen an unseren Schulen zu ungenau seien. Allein schon die Messkriterien, wie sie durch die Lehrpläne vorgegeben werden, seien zu unbestimmt, würden zu viel der Interpretation anheim stellen und seien aufgrund schöngeistiger Formulierungen gar nicht operationalisierbar (vgl. EDK 2004, p. 5). Wo der Stoff trotzdem geprüft werde, da seien die Massstäbe zwischen den Lehrpersonen und den Schulen ungleich, die Notengebung folglich nicht reliabel, weshalb der Aussagewert der Schulnoten gering sei. Die Rede ist von «subjektiven und heterogenen Bewertungen von Schülerleistungen» (EDK 2006b, p. 24). Was Schülerinnen und Schüler *tatsächlich* können, bleibe offen.

Argumentiert wird also mit dem Vorwurf der ungenügenden Messqualität der Beurteilungspraxis von Lehrerinnen und Lehrern aller Schulstufen, ein Vorwurf, den man seit Jahren immer wieder hören kann. Bildungsstandards sollen Abhilfe schaffen, indem sie erzwingen, dass die Produktion von Bildung nicht länger durch lokale (handwerkliche) Normen gesteuert wird. Das erfordert die Entwicklung von *Messmodellen*, die eine *metrische* Skalierung von schulischen Leistungen zulassen.³

(3.2) Das führt mich zur zweiten Frage: Was messen Bildungsstandards? Die Messmodelle, die zurzeit entwickelt werden, beziehen sich nicht auf Wissen und Kenntnisse, sondern auf *Kompetenzen*. So heisst es im bereits zitierten Klieme-Bericht, Bildungsstandards würden «die *Kompetenzen* (benennen), welche die Schule ihren Schülerinnen und Schülern vermittelt muss, damit bestimmte zentrale Bildungsziele erreicht werden» (Klieme et al. 2003, p. 19). Auch im Weissbuch zum HarmoS-Projekt ist ausgiebig von Kompetenzen, Kompetenzanforderungen, Kompetenzstufen, Kompetenzniveaus, Kompetenzentwicklung etc. die Rede. Für jeden der vier Fachbereiche, auf die man sich zurzeit konzentriert – Erstsprache, Fremdspra-

³ Als Vorzeigeargument dienen zumeist Studien, wie sie von Ingenkamp (1995) zusammengestellt und kommentiert wurden. Dabei geht es jedoch um rein punktuelle, quasi-experimentelle Untersuchungen von Beurteilungsprozessen, die in keiner Weise berücksichtigen, dass die Induktionsbasis, die Lehrkräften für die Beurteilung von Schülerleistungen zur Verfügung steht, ausgesprochen breit ist und sowohl vergleichsweise grosse Zeiträume abdeckt als auch auf unterschiedlichen Methoden (Beobachtung, mündliche Daten, schriftliche Leistungen, Objektivationen verschiedener Art etc.) beruht. Die Qualität des Lehrerurteils ist bedeutend besser, als sie in diesen Studien, deren ökologische Validität höchst fragwürdig ist, zum Ausdruck kommt. Dass Standardtests *per se* besser sein sollen, ist daher mehr als fraglich.

chen, Mathematik und Naturwissenschaften –, soll ein Messmodell entwickelt werden, «welches Abstufungen und Entwicklungsverläufe von Kompetenzen sichtbar macht» (EDK 2004, p. 9).

Das ist einigermaßen erstaunlich, denn eine Diskussion darüber, dass die Schule nicht mehr wissens-, sondern *kompetenzorientiert* unterrichten soll, hat nach meiner Kenntnis bisher nicht stattgefunden. Zwar können wir in jüngster Zeit eine wahre Inflation des Kompetenzbegriffs beobachten. Fast alles, was pädagogisch irgendwie von Bedeutung ist, kommt mittlerweile als Kompetenz daher. Nicht nur die alt vertrauten Sach-, Sozial- und Selbstkompetenzen, sondern auch die interkulturelle Kompetenz, die Medienkompetenz, die Genderkompetenz, die emotionale Kompetenz, die religiöse Kompetenz etc. Ich habe mir inzwischen eine kleine Sammlung von Kompetenzen angelegt, die in der wissenschaftlichen und weniger wissenschaftlichen Literatur angepriesen werden. Darunter befinden sich einige wahrhaftige Trouvaillen, die ich Ihnen nicht vorenthalten möchte, wie die Kompetenz-Kompetenz, die Kompetenzvermeidungskompetenz oder die Kompetenzlosigkeitskompetenz. Sie sehen: es gibt fast nichts mehr, was sich nicht als Kompetenz darstellen lässt. Selbst das Gegenteil einer Kompetenz kommt inzwischen als Kompetenz daher.

Der Begriff der Kompetenz tönt gut. Er suggeriert, endlich einen Weg gefunden zu haben, um die Spaltung zwischen Schule und Leben aufzuheben und – technisch gesprochen – das Transferproblem zu lösen. Endlich vermögen wir aus dem Schatten von *Seneca* hervorzutreten, der uns bis heute mit seiner sarkastischen Bemerkung auf die Nerven geht, dass man in der Schule nicht fürs Leben, sondern für die Schule lernt. Doch Seneca loszuwerden, wäre *zu schön*, um wahr zu sein. Eher müssen wir annehmen, dass der Kompetenzbegriff zu viel verspricht. Kann die Schule tatsächlich mehr als die *Grundlagen* für all die 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?

(3.2) Es bleibt noch die dritte Frage: Wozu nützen Bildungsstandards? Wenn wir zum Zweck der Analyse eines Bildungssystems drei Ebenen unterscheiden, dann können wir differenzieren *erstens* in die Systemebene selber, *zweitens* in die Ebene der Organisation von Bildungsprozessen in Form von Schulen und *drittens* in die Ebene der pädagogischen Interaktionen in der Unterrichtssituation. Interaktion, Organisation und System sind ganz unterschiedliche Referenzgrößen, so dass sich die Frage stellt, für welche Ebene Bildungsstandards gedacht sind. Erinnern wir uns: Bildungsstandards sind *Messgrößen*. Sie sollen von *nationaler Gültigkeit* sein. Und ihr Zweck ist die *Überwachung des schweizerischen Schulsystems*. Damit ist

schon ziemlich klar gesagt, worauf sich Bildungsstandards beziehen, nämlich auf die *Systemebene*.

Das wird in der einschlägigen Literatur im Wesentlichen bestätigt. 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 von *Systembeobachtung* und *Systemmonitoring*. Nur in Ausnahmefällen, wenn die Ebene der Schule allenfalls mit erreicht werden soll, ist auch von *Evaluation* die Rede (vgl. Brügelmann 2004; Klieme et al. 2003, p. 90ff.).

Bildungsstandards kommt damit eine ähnliche Funktion zu wie den PISA-Studien. Denn auch diese dienen nicht dem Vergleich von Einzelschulen oder individuellen Schülerleistungen. Dies schon allein deshalb nicht, weil es die Güte der Tests nicht zulässt, verlässliche Aussagen über individuelle Leistungen zu machen. Dem entspricht, wenn die EDK schreibt, es gehe nicht darum, «die Ergebnisse des Projekts *HarmoS* 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; ähnlich Mangold, Rhyn & Maradan 2005, p. 179). Dass es *darum* geht – um das Systemmonitoring und die Systemsteuerung – wird auch daran erkenntlich, dass die Standards am *Ende* der 2., 6. und 9. Klasse überprüft werden, also immer dann, wenn ein Abschnitt einer Schulkarriere *zu Ende geht*: Ende Basisstufe (wenn sie denn kommt), Ende Primarstufe und Ende Sekundarstufe I. Wenn es um etwas anderes ginge, z.B. um die Individualdiagnose zum Zweck der Förderung einzelner Schülerinnen und Schüler, dann wären dies die falschen Zeitpunkte.

Angesichts dieser klaren Positionierung der EDK ist unerfindlich, wie einige Kantone anderes im Schilde führen. Bildungsstandards sollen nicht nur zur Systembeobachtung, sondern auch zur vermeintlichen Objektivierung von Notengebung und Selektionsentscheidungen genutzt werden. Diesen Kantonen, zu denen leider auch der Kanton Bern gehört, sollte angeraten werden, die Erfahrungen zur Kenntnis zu nehmen, die man andernorts mit solchen Kurzschlüssen zwischen System- und Individualebene gemacht hat. So z.B. in den USA, wo man die Verwendung von Tests, die über die schulische Karriere entscheiden, «High-Stakes Testing» nennt. Zu diesem «High-Stakes Testing» gibt es inzwischen eine ansehnliche empirische Literatur, die etwas plakativ zusammengefasst zeigt, dass die Tests nicht messen, was sie zu messen vorgeben, dass schwache Schülerinnen und Schüler noch schwächer werden, dass sich der Unterricht an den Outputmessungen orientiert («teaching to the test»), dass die Lehrerzentriertheit des Unterrichts (wieder) zunimmt und dass Lehrer wie Schüler demotiviert werden

(vgl. Amrein & Berliner 2002; Böttcher 2006; Hargreaves 2003; Heubert & Hauser 1999; Kohn 2000; Lam 2004; Lind 2004; Linn 2000, 2003; McNeil 2000; Orfield & Kornhaber 2001; Sheldon & Biddle 1998). Diese kritische Literatur lässt nur eine Folgerung zu: Bildungsstandards sollten nicht als Kriterien für Notengebung, Zertifizierung und Selektionsentscheidungen missbraucht werden (vgl. Klieme et al. 2003, p. 48, 107ff.).

Mit diesen drei Präzisierungen sollte sich das Bild, das ich Ihnen von dem, was man unter Bildungsstandards versteht, gezeichnet habe, vervollständigt haben. Und es ist nun definitiv an der Zeit, dass ich zum kritischen Teil meines Referats übergehe. Dabei ist es nicht mein Anliegen, *gegen* Bildungsstandards Partei zu ergreifen. Es geht mir vielmehr um die Frage, was vergessen geht, wenn wir den Diskurs über unsere Schulen nur mehr in Kategorien von Bildungsstandards führen. Oder, etwas moderater formuliert: Was *droht*, vergessen zu gehen?

Ich möchte vier Punkte nennen: Es droht vergessen zu gehen, dass sich pädagogische Prozesse nicht technologisieren lassen, dass die Schule nicht nur aus Output besteht, dass Bildung nicht nur quantitativ bestimmt werden kann und dass Innovationen nicht verordnet werden können.

4 Pädagogische Prozesse sind nicht technologisierbar

Zu meinem ersten Punkt: Pädagogische Prozesse sind nicht technologisierbar. Mein Argument ist einfach. Wenn technisches Handeln darin besteht, mit angebbarer Wahrscheinlichkeit ein bestimmtes Ziel zu erreichen, dann fehlt uns in der Pädagogik das Wissen, um technisch handeln zu können. Niemand kann bei einem konkreten Schüler oder einer konkreten Schülerin vorweg sagen, was aus ihm oder ihr werden wird. Selbst wenn alle Einflüsse auf den Schüler oder die Schülerin bekannt wären oder gar arrangiert werden könnten, eine rationale Planung des schulischen Outputs in Bezug auf *diesen* Schüler oder *diese* Schülerin ist nicht möglich.

Seit Luhmann und Schorr (1979, 1982) nennt man dies das «Technologiedefizit» der Pädagogik. Dabei ist der Ausdruck «Defizit» etwas unglücklich gewählt, weil er ein Manko suggeriert, das ausgeräumt werden könnte. Aber genau dies ist nicht möglich. Es geht um ein *strukturelles* Merkmal pädagogischer Situationen und nicht um ein behebbares Defizit. Und zwar aus Gründen, die in der Erziehungswissenschaft in jüngster Zeit ausgiebig diskutiert worden sind, aber wenig Einfluss auf die Bildungspolitik und die Verfechter von Bildungsstandards haben. Ich nenne drei Gründe.

(4.1) Erstens geht die neuere Systemtheorie, wie sie u.a. von Niklas Luhmann (1985) ausgearbeitet wurde, nicht mehr davon aus, dass Systeme aus Teilen bestehen, die zusammen ein Ganzes ergeben. Ansatzpunkt ist vielmehr die Unterscheidung von System und Umwelt, die *operativen* Charakter hat und vom Standpunkt abhängig ist, von dem aus die Unterscheidung getroffen wird. Damit wird das Input-Output-Modell pädagogischen Denkens ausser Kraft gesetzt und durch eine völlig andere Form der Argumentation ersetzt. Lehrer und Schüler bilden keine Systemeinheit, in der Information zirkulieren könnte. Vielmehr stehen sie *gegenseitig* in einem Verhältnis von System und Umwelt. Den unterrichtlichen Interaktionen liegt eine reziproke Struktur zugrunde, die jede Kurzschliessung von Lehren auf Lernen verunmöglicht (vgl. Herzog 2002). Lehren und Lernen bilden Operationsmodi, die in *verschiedenen* Systemen ablaufen und nicht kausal, sondern nur kommunikativ miteinander in Verbindung stehen. Statt ein Input-Output- legt sich ein Angebot-Nutzungs-Modell nahe (vgl. z.B. Fend 1998, p. 321ff.).

(4.2) Zweitens steht in einer pädagogischen Situation nicht ein Subjekt einem Objekt gegenüber, nicht ein Ich einem Es, sondern das «Material» des Lehrers ist seinerseits durch Subjektivität ausgezeichnet. Dem Ich steht somit ein Du gegenüber – wie «unmündig» dieses Du auch immer sein mag. Gotthard Günther (1991) hat in verschiedenen Arbeiten deutlich gemacht, dass die zweiwertige Logik des abendländischen Denkens von dieser Konstellation gesprengt wird. Was wir brauchen, um pädagogische Situationen angemessen beschreiben zu können, ist eine mehrwertige Logik. Diese schliesst ein technologisches Verständnis von Erziehung und Unterricht a priori aus, da eine technische Praxis lediglich auf einer zweistelligen Relation beruht. Die Herstellung eines Maschinengewehrs ist technisch vollständig beherrschbar, die Bildung eines Menschen ist es nicht.

(4.3) Drittens bilden Schulen komplexe Organisationen, die nicht im wörtlichen Sinne «gesteuert» werden können (vgl. O'Day 2002). Das hat die Literatur zur Schulentwicklung in den vergangenen Jahren deutlich gezeigt (vgl. z.B. Dalin 1986; Rolff 1993; Senge 1996). Wenn Bildungsstandards als Instrumente zur «Steuerung» des Bildungssystems ausgegeben werden, wird verkannt, dass sich allenfalls der Input einer Organisation «steuern» lässt, aber kaum deren Prozesse und schon gar nicht deren Output. Schulen bilden komplexe Systeme, die einer eigenen Logik folgen, die von aussen zwar irritierbar, nicht aber beherrschbar ist.

Diese hier nur knapp referierten Ergebnisse der neueren erziehungswissenschaftlichen Forschung⁴ zeigen, dass Komplexität und Kontingenz im Herzen der Lehrertätigkeit liegen, weshalb die Idee, Unterricht lasse sich technologisch optimieren, grundsätzlich falsch ist. Die Vorstellung, mittels Standards liessen sich Bildungsprozesse auf ein Niveau der Verlässlichkeit anheben, wie wir es von industriellen Fertigungsprozessen gewohnt sind, ist absurd. In einem Beruf, in dem es um Vermittlung geht, der eine starke personelle Komponente aufweist und in analytisch schwer beherrschbaren Situationen ausgeübt werden muss, kann weder Effektivität noch Effizienz das letzte Wort sein. Das Technologiedefizit der Pädagogik ist nicht überwindbar – auch durch Bildungsstandards nicht.⁵

5 Die Schule besteht nicht nur aus Output

Damit komme ich zu meinem zweiten Kritikpunkt: Die Schule besteht nicht nur aus Output. Nachdem ich eben ausgeführt habe, dass ein technologisches Verständnis von Erziehung und Unterricht grundsätzlich zu kurz greift, ist mein zweiter Punkt im Grunde genommen implizit schon mit erledigt. Ich will ihn trotzdem nicht auslassen, sondern darauf hinweisen, dass selbst im Rahmen des Input-Output-Denkens, wenn man es gewissermassen dem Argument zuliebe für gültig erachten wollte, die Schule verkürzt dargestellt wird, wenn Bildungsstandards lediglich im Outputbereich eingeführt werden. Denn jedem Output geht ein Input voraus, der einen Prozess auslöst, durch den der Output allererst zustande kommt.

Zu den Prozessmerkmalen von Schule gehört, was man die Kriterien einer «guten Schule» nennt, die gemäss einer Liste von Helmut Fend (1994, p. 18f.) u.a. folgende Elemente enthält (ich wähle einige Punkte aus, die mir besonders wichtig erscheinen):

Gute Schulen sind solche, in denen sich Lehrer und Schüler über Jahre kennen, in denen gegenseitige Besonderheiten und Eigenheiten wahrgenommen und toleriert werden.

Gute Schulen werden von Lehrerghremien getragen, die nicht von unüberbrückbaren Fraktionen, von Kämpfen bis aufs Messer, gekennzeichnet sind.

In guten Schulen passiert etwas; es ist «viel los», Feste werden gefeiert, Ausflüge werden organisiert, Ausstellungen werden arrangiert – wobei die jeweilige Vorbereitung wichtiger ist als die Durchführung.

⁴ Vgl. ausführlicher: Herzog 2002. Zu Bildungsstandards: Herzog 2003, 2006a, 2006b.

⁵ Keller bemerkt daher völlig zu Recht, Standards würden suggerieren, «dass das Technologiedefizit in der Pädagogik doch überwunden werden könnte» (Keller 2002, p. 26).

Gute Schulen sind nicht überbürokratisch, sie schüchtern die Schüler nicht ein, sie ersticken nicht Aktivitäten in Regelungen und Ängstlichkeiten.

In guten Schulen ist eine freundliche, lockere Atmosphäre spürbar, Lehrer sind gerne dort, Schüler fühlen sich wohl und Eltern haben den Eindruck, ihr Kind ... ist dort gut aufgehoben.

Interessant an dieser Liste ist, dass die Merkmale von «guten Schulen» nur marginal die Unterrichtsebene betreffen und die Schule eher als *Lebenseinheit* denn als Produktionsstätte charakterisieren. An guten Schulen fühlt man sich wohl, und zwar nicht nur als Schüler, sondern – *horribile dictu* – auch als Lehrer. Interessant ist zudem, dass die Merkmale von «guten Schulen» kaum als Kausalursachen für schulischen Output verstanden werden. Wenn es gar heisst, die Vorbereitung einer Aktivität sei wichtiger als deren Realisierung, so wird ein Output nicht einmal erwartet. Zwar werden an «guten Schulen» durchaus auch gute Leistungen erbracht, aber viele der von Fend aufgezeigten Merkmale sind «an sich» wertvoll und nicht weil sie für einen bestimmten Zweck nützen.

Genau dieser Aspekt des «*an sich*» Wertvollen wird ausgeblendet, wenn Schule in einer rein zweckrationalen Perspektive im Hinblick auf ihre Produktivität betrachtet wird. Was vergessen geht, sind die atmosphärischen Merkmale von Schule, das, was in der Bildungsforschung auch Schul- und Unterrichtsklima genannt wird. Vergessen gehen die vermeintlich unnützen Dinge, wie die Freude an einem Fach, das Wohlergehen im Unterricht, die Zufriedenheit mit einer Leistung, der Umgang zwischen Lehrer und Schüler, die Überraschung durch eine unerwartete Antwort – all dies lässt sich nur schwer messen und findet in keinem Kompetenzmodell Platz, weil es nicht als Output eines Inputs zustande kommt, sondern aus einer situativen Konstellation hervorgeht. Angesichts der Sprache von Input und Output getraut man es sich fast nicht zu sagen, dass Schule eigentlich auch etwas *Spass* machen sollte, und zwar nicht nur für die Schülerinnen und Schüler, sondern auch für die Lehrkräfte. Spass lässt sich aber schwer als Outputkriterium definieren, auch nicht als Kompetenz darstellen, geschweige denn exakt messen.

Selbstverständlich schliessen Bildungsstandards all dies nicht aus. Das sei durchaus zugestanden. Das Problem ist nur, dass die Bedeutung, welche Leistungsstandards dem Output geben, die Schule in ein Licht rückt, das die flüchtigen und un stetigen Merkmale von Schule als unwichtig erscheinen lässt, was sie aber ganz und gar nicht sind.

6 Bildung kann nicht nur quantitativ betrachtet werden

Mein dritter Punkt lautet, dass Bildung nicht nur quantitativ betrachtet werden kann. Damit ist vor allem das *Begründungsproblem* von Bildung angesprochen. Bildungsstandards sind das Kleingeld eines bildungspolitischen Diskurses, der pädagogische Fragen im Wesentlichen als ökonomische Fragen versteht (vgl. Herzog 2006c). Alle mussten wir in den vergangenen Jahren Wörter dazulernen, die bislang im Bildungswesen unbekannt waren, wie Effizienz, Benchmarking, Best Practice, Humankapital, Globalbudget, Controlling, Leadership etc. (vgl. z.B. Dubs 1996). Fast alle diese Begriffe stammen aus der Betriebswirtschaftslehre. Auch die Begriffe Qualitätsmanagement, Leistungsvereinbarung und Outputsteuerung gehören dazu. Die aktuelle Bildungspolitik steht im Zeichen der Wirtschaftspolitik, und das gilt uneingeschränkt auch für die Bildungsstandards.⁶

Das hat zur Folge, dass über Zielfragen kaum noch diskutiert wird. So wurde beim HarmoS-Projekt über die Auswahl der Fächer, für die Bildungsstandards entwickelt werden, keine Diskussion geführt. Im Weissbuch der EDK heisst es, bei den ausgewählten Fachbereichen handle es sich um solche «von grundlegender Bedeutung» (EDK 2004, p. 2). Bezeichnenderweise wird aber nicht gesagt, *wofür* diese Fachbereiche von «grundlegender Bedeutung» sind. Stattdessen hört man, sie würden auch in anderen Ländern bei der Bestimmung von Standards berücksichtigt. Das ist schon alles an Legitimation für die Fächer Erstsprache, Fremdsprachen, Mathematik und Naturwissenschaften. Wie wenig Diskussion nötig war, um die Fächer festzulegen, zeigt die Tatsache, dass man sich bereits zu Beginn des HarmoS-Projekts auf diese Fächer geeinigt hat. In den Projektunterlagen wird die Festlegung der Fächer gar nicht als Teil des Projekts dargestellt, ja nicht einmal unter dessen «Vorarbeiten» aufgeführt (vgl. Maradan & Mangold 2005, p. 6). Entschieden wurde offenbar rein pragmatisch, aufgrund der Normativität des Faktischen und der Macht von Gremien.⁷

Das Defizit an inhaltlicher Begründung der Standards ist nicht nur grundsätzlich problematisch, da dem Reformprojekt dadurch eine wesentliche Legitimationskomponente fehlt. Es ist auch problematisch, weil in einer demokratischen Gesellschaft über Schulen nicht einfach von

⁶ Vergessen wir nicht, dass PISA ein Kind der OECD, der «Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung», ist und nicht von einer Organisation für Bildung und Erziehung (wie z.B. der UNESCO oder UNICEF) getragen wird.

⁷ Im Extrem dreht sich das Begründungsverhältnis um. Es sind dann nicht mehr die Inhalte, die den Stoff definieren, der in der Schule vermittelt wird, sondern umgekehrt geben die Kompetenzmodelle vor, welche Inhalte in die Lehrpläne aufzunehmen sind. Aufgabe der Lehrplanarbeit ist es, «den HarmoS-Lernzielen gute Inhalte (Lernstoffe) zuzuordnen» (Huber 2006, p. 176). Die Messtechnik dominiert die Bildungsidee. Das ist es genau, was uns als kritische Botschaft aus den USA erreicht: «Testing drives the curriculum» (Paris 2000, p. 11).

Experten entschieden werden kann. Vielmehr braucht es *Verfahren*, die festlegen, wie inhaltliche Entscheidungen zustande kommen. Diese Verfahren sind aber im Falle des HarmoS-Projekts unbekannt oder werden ganz einfach umgangen. Entschieden wird von Experten, was nur möglich ist, wenn diesen die Position von *Technokraten* zugewiesen wird, die allein nach *zweckrationalen* Kriterien entscheiden. Wo Technokraten das Sagen haben, da regt sich der Verdacht, dass nicht eine Bildungstheorie die Selektion der Fächer und Inhalte anleitet, sondern die Frage der Umsetzbarkeit von Standards. Gemessen wird, was sich messen lässt. Messbarkeit verlangt Eindeutigkeit, weshalb Fächer, deren Stoff sich nicht quantifizieren lässt, unter den Tisch fallen. Mit einer Formulierung von Hans Georg Neuweg (2004) könnte man sagen: «Die Einführung von Standards wird nicht ... dazu führen, dass ... gemessen wird, was wichtig ist, sondern dass ... wichtig wird, was gemessen werden kann.»

7 Reformen können nicht verordnet werden

Damit komme ich zu meinem vierten und letzten Punkt: Innovationen können nicht verordnet werden. Reformen, das wissen wir inzwischen, haben wenig Chancen, wenn sie von den Betroffenen nicht mitgetragen werden (vgl. Brügelmann 2004, p. 421f.). Auch wenn es im Falle von HarmoS nicht die EDK ist, welche die Bildungsstandards verordnet, sondern die Kantone, die sich im Rahmen eines neuen Schulkonkordats freiwillig dazu verpflichten – verordnet werden sie trotzdem. Der Klieme-Bericht räumt ein, dass der Erfolg der vorgeschlagenen Reform 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 nicht darauf vorbereitet, nach Kriterien beurteilt zu werden, die dem pädagogischen Denken fremd sind. Weder sind sie Hersteller eines Produkts noch Anbieter einer Dienstleistung.

Wenn wir nochmals die Unterscheidung von drei Ebenen des Bildungssystems anziehen: Weshalb sollen sich Lehrerinnen und Lehrer für Probleme der Systemsteuerung interessieren, wenn ihre Zuständigkeit doch der Unterricht ist? Ihre Probleme liegen offensichtlich auch anderswo: bei der zunehmenden Heterogenität der Schülerschaft zum Beispiel, bei der Überwälzung von Erziehungsaufgaben auf die Schule, bei der wachsenden Belastung durch die Zusammenarbeit mit den Eltern und nicht zuletzt bei der steigenden Kadenz von Reformprojekten, die ihnen von den Erziehungsdirektionen zugemutet werden. Da Bildungsstandards auf *diese* Probleme, die auf der *Interaktionsebene* des Bildungswesens liegen, keine Antwort

geben, stellt sich die Frage, wie bereitwillig man sie in der Lehrerschaft aufnehmen wird. Wenn die Einführung von Bildungsstandards nicht durch flankierende Massnahmen begleitet wird – wie z.B. verbesserte Evaluationsinstrumente und Freistellungen für die anfallende Entwicklungsarbeit –, dann wird durch die Rückmeldung über Leistungsstände lediglich an einer weiteren Front Druck auf die Lehrerinnen und Lehrer ausgeübt, ein Druck, der diffus bleibt, weil nicht deutlich wird, in welche Richtung und in welcher Weise die Lehrkräfte Verbesserungen einleiten können (vgl. Terhart 2002, p. 92).⁸

Skepsis ist auch deshalb angezeigt, weil die Bildungsstandards und Kompetenzmodelle kaum von der Praxis, sondern von staatlichen Organen und Expertengremien ausgearbeitet werden. Zwar ist grundsätzlich nichts dagegen einzuwenden, wenn es in einem Bildungssystem neben den Lehrkräften auch andere Berufsgruppen gibt, aber die Gefahr der Entmündigung der Lehrer sollte ernsthaft bedacht werden (vgl. Dupriez 2005; Gallin 2005; Bullough, Clark & Patterson 2003; Heid 2003, p. 179f.). Wo Experten sind, entstehen auch Laien. Das Schlimmste, was als Konsequenz der Einführung von Bildungsstandards geschehen könnte, wäre daher, dass die pädagogische Expertise von den Lehrerinnen und Lehrern abwandern und sich in Gremien der Bildungsverwaltung einnisten würde. Es kann nicht sein, dass wir mit der Etablierung von Pädagogischen Hochschulen ein Versprechen auf die *Professionalisierung* des Lehrerberufs abgegeben haben und mit einem politisch motivierten Reformprojekt faktisch das Gegenteil angerichtet wird, nämlich die *Deprofessionalisierung* der Lehrerschaft.

Professionalität bedeutet, in der Lage sein, auf die Bedingungen der eigenen Berufsarbeit gestaltend Einfluss zu nehmen. Professionalität hat insofern mit Autonomie zu tun (vgl. Herzog 2003). Autonomie ist eine Frage der Freiheit, in der man eine Tätigkeit ausüben kann, und zwar sowohl im Sinne der *Fähigkeit* zur autonomen Berufsausübung, als auch im Sinne des *Freiraumes*, der einer Profession durch die Gesellschaft eingeräumt wird. Das Zugeständnis von Freiheit setzt Vertrauen voraus. Vertrauen – das wissen wir spätestens seit Lenin – ist die Alternative zu Kontrolle. Dieses Vertrauen ist in Berufen, die mit Menschen zu tun haben, unabdingbar. Bildungsstandards, die auf Kontrolle ausgerichtet sind, scheinen dies vergessen zu lassen.

Auch deshalb ist es so wichtig, dass wir die Ebenen unseres Bildungssystems voneinander getrennt halten. Denn wenn es um «Systemsteuerung» geht, kann Bildungsstandards freund-

⁸ In diesem Zusammenhang ist der Bericht von Specht (2006) über die Einführung von Bildungsstandards in Österreich interessant.

licher begegnet werden, als wenn es um Überwachung auf der Interaktionsebene des Unterrichts geht, wo nicht Kontrolle, sondern *Vertrauen* angezeigt ist. Für die EDK stellt sich die Frage, ob nicht das HarmoS-Projekt, das sie mit höchster Priorität behandelt, nicht in Widerspruch mit einem anderen Projekt steht, dem sie ebenfalls hohe Priorität einräumt: der Stärkung der Professionalität der Lehrerinnen und Lehrer (vgl. EDK 2006a, 2006b, p. 9; Mangold, Rhyh & Maradan 2005, p. 175). Professionalität impliziert Vertrauen und kann nicht durch ein Kontrollprogramm, das auf die Individualebene durchschlägt, gefördert werden. Sheldon und Biddle bemerken auf der Basis einer Auseinandersetzung mit dem amerikanischen System der rigiden Handhabung von Bildungsstandards: «... teachers should be given the same types of trust and respect we give to other professionals» (Sheldon & Biddle, 1998, p. 177). Es wäre wünschenswert, wenn wir in der Schweiz rechtzeitig erkennen würden, dass hier der bessere Weg der Bildungsreform liegt als in der Ausdehnung des Bildungsmonitoring.

Meine Damen und Herren, damit bin ich am Schluss meines Referats angelangt. Falls Sie eine kurze Zusammenfassung wünschen, die Sie während der diesjährigen Studientage der PHBern begleiten könnte, sie würde lauten: Standards: ja, eine 08/15-Schule: nein.

Literaturverzeichnis

Aldrich, Richard (2000): Educational Standards in Historical Perspective. In: Harvey Goldstein & Anthony Heath (eds.): Educational Standards. Proceedings of the British Academy. Oxford: Oxford University Press, p. 39-56.

Altrichter, Herbert & Peter Posch (2004): Die Diskussion um Bildungsstandards in Österreich. In: Journal für Schulentwicklung, 8, Heft 4, p. 29-38.

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

Berz, Peter (2001): 08/15. Ein Standard des 20. Jahrhunderts. München: Fink.

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

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

Bos, Wilfried & T. Neville Postlethwaite (2001): Internationale Schulleistungsforschung. Ihre Entwicklungen und Folgen für die deutsche Bildungslandschaft. In: Franz E. Weinert (ed.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim: Beltz, p. 251-267.

Bos, Wilfried & T. Neville Postlethwaite (2002): Möglichkeiten, Grenzen und Perspektiven internationaler Schulleistungsforschung. In: Rudolf Tippelt (ed.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen: Leske + Budrich, p. 241-261.

Brügelmann, Hans (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.

- Bullough, Robert V., Jr., D. Cecil Clark & Robert S. Patterson (2003): Getting in Step: Accountability, Accreditation and the Standardization of Teacher Education in the United States. In: *Journal of Education for Teaching*, 29, p. 35-51.
- Dalin, Per (1986): *Organisationsentwicklung als Beitrag zur Schulentwicklung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Dubs, Rolf (1996): Schule, Schulentwicklung und New Public Management. In: *Schweizerische Zeitschrift für kaufmännisches Bildungswesen*, 90, p. 114-179.
- Dupriez, Vincent (2005): Régulation et pilotage des systèmes scolaires: Les voies de l'harmonisation dans deux systèmes scolaires historiquement décentralisés, l'Angleterre et la Belgique francophone. In: *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 27, p. 37-52.
- EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren] (2004): *HarmoS. Zielsetzungen und Konzeption*. «Weissbuch». Bern: EDK.
- EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren] (2006a): *Tätigkeitsprogramm der EDK*. Bern: EDK.
- EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren] (2006b): *Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule. HarmoS-Konkordat. Bericht zur Vernehmlassung*. Bern: EDK.
- Fend, Helmut (1994): Was ist eine gute Schule? In: Klaus-Jürgen Tillmann (ed.): *Was ist eine gute Schule?* Hamburg: Bergmann + Helbig (2. Aufl.), p. 14-25.
- Fend, Helmut (1998): *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. Weinheim: Juventa.
- Gallin, Peter (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.
- Günther, Gotthard (1991): *Idee und Grundriss einer nicht-Aristotelischen Logik. Die Idee und ihre philosophischen Voraussetzungen*. Hamburg: Meiner (3. Aufl.).
- Hargreaves, Andy (2003): *Teaching in the Knowledge Society. Education in the Age of Insecurity*. Maidenhead: Open University Press.
- Heid, Helmut (2003): Standardsetzung. In: Hans-Peter Füssel & Peter Martin Roeder (eds.): *Recht – Erziehung – Staat. Zur Genese einer Problemkonstellation und zur Programmatik ihrer zukünftigen Entwicklung*. Weinheim: Beltz, p. 176-193.
- Heid, Helmut (2006): Ist die Standardisierung wünschenswerten Lernoutputs geeignet, zur Qualitätsverbesserung des Bildungswesens beizutragen? In: *Gymnasium Helveticum*, 60, Heft 2, p. 19-22.
- Helmke, Andreas (2000): Von der externen Leistungsevaluation zur Verbesserung des Lehrens und Lernens. In: Uri P. Trier (ed.): *Bildungswirksamkeit zwischen Forschung und Politik*. Chur/Zürich: Rüegger, p. 135-164.
- Helmke, Andreas & Ingmar Hosenfeld (2005): Standardbezogene Unterrichtsvaluation. In: Gerold Brägger, Beat Bucher & Norbert Landwehr (eds.): *Schlüsselfragen zur externen Schulevaluation*. Bern: h.e.p., p. 127-151.
- Herzog, Walter (2002): *Zeitgemässe Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit*. Weilerswist: Velbrück.
- Herzog, Walter (2003): Im Clinch widersprüchlicher Erwartungen. Autonomie und Professionalität in der Lehrerfortbildung. In: Akademie für Lehrerfortbildung Donaueschingen (ed.): *25 Jahre Staatliche Akademie für Lehrerfortbildung in Donaueschingen, 1978-2003. Bilanz und Ausblick. Reflexionen, Erfahrungen und Perspektiven*. Donaueschingen: Staatliche Akademie für Lehrerfortbildung, p. 39-51.
- Herzog, Walter (2005): Müssen wir Standards wollen? Skepsis gegenüber einem theoretisch (zu) schwachen Konzept. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 51, p. 252-258.
- Herzog, Walter (2006a): Bildungsstandards – ein neues Instrument der Schulreform? In: *Odgójne znanosti*, 8, No. 11, p. 11-30.
- Herzog, Walter (2006b): Bildungsstandards: Selbstverständlichkeit oder Rückfall in technokratische Illusionen? In: Reinhard Voss (ed.): *Wir erfinden Schulen neu. Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung*. Weinheim: Beltz, p. 175-181.

Herzog, Walter (2006c): Im Schatten der Bildungspolitik. Aufruf für eine pädagogische Profilierung der Bildungsforschung. In: *Beiträge zur Lehrerbildung*, 24, p. 223-230.

Heubert, Jay P. & Robert M. Hauser (eds.) (1999): *High-Stakes. Testing for Tracking, Promotion, and Graduation*. Washington, D.C.: National Academy Press.

Huber, Rainer (2006): Abschied vom Lehrplan -«Schlaraffenland» – weniger ist mehr. In: Lucien Criblez, Peter Gautschi, Pia Hirt Monico & Helmut Messner (eds.): *Lehrpläne und Bildungsstandards. Was Schülerinnen und Schüler lernen sollen*. Bern: h.e.p., p. 173-181.

Ingenkamp, Karlheinz (1995): *Zur Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Texte und Untersuchungsberichte*. Weinheim: Beltz (9. Aufl.).

Keller, Hans-Jürg (2002): Standards in der Lehrerbildung. Blick in die USA und Ausblick auf die deutschsprachige Lehrpersonenbildung. In: *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 2, Heft 1, p. 20-28.

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

Kohn, Alfie (2000): *The Case Against Standardized Testing. Raising the Scores, Ruining the Schools*. Portsmouth, N.H.: Heinemann.

Lam, Tony C. N. (2004): Issues and Strategies in Standards-Based School Reform: the Canadian Experience. In: Thilo Fitzner (ed.): *Bildungsstandards. Internationale Erfahrungen – Schulentwicklung – Bildungsreform*. Bad Boll: Evangelische Akademie, p. 103-149.

Lind, Georg (2005): Erfahrungen mit Standards in den USA – eine Übersicht. In: *Journal für Schulentwicklung*, 8, Heft 4, p. 55-60.

Linn, Robert L. (2000): Assessments and Accountability. In: *Educational Researcher*, 29, no. 2, p. 4-16.

Linn, Robert L. (2003): Accountability: Responsibility, and Reasonable Expectations. In: *Educational Researcher*, 32, no. 7, p. 3-13.

Luhmann, Niklas (1985): *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp (2. Aufl.).

Luhmann, Niklas & Karl Eberhard Schorr (1979): *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Luhmann, Niklas & Karl Eberhard Schorr (1979): Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: dies. (eds.): *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, p. 11-40.

Mangold, Max, Heinz Rhyh & Olivier Maradan (2005): Leistungsstandards (HarmoS) und Bildungsmonitoring: zwei Hauptprioritäten der EDK und die Funktion der externen Evaluation. In: Gerold Brägger, Beat Bucher & Norbert Landwehr (eds.): *Schlüsselfragen zur externen Schulevaluation*. Bern: h.e.p., p. 175-185.

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

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

McNeil, Linda N. (2000): *Contradictions of School Reform. Educational Costs of Standardized Testing*. New York: Routledge.

Mislevy, Robert J. (1995): What Can We Learn from International Assessments? In: *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 17, p. 419-437.

Neuweg, Georg Hans (2004): Bildungsstandards in Österreich. Über die gute Absicht, die Vereinbarkeit von Einsicht und Aufsicht und die gebotene Vorsicht. In: *Pädaktuell*, No. 2, p. 4-13.

O'Day, Jennifer (2002): Complexity, Accountability, and School Improvement. In: *Harvard Educational Review*, 72, p. 293-329.

Oelkers, Jürgen (2004): Zum Problem von Standards aus historischer Sicht. In: *Neue Sammlung*, 44, p. 179-200.

Orfield, Gary & Mindy L. Kornhaber (eds.) (2001): *Raising Standards or Raising Barriers? Inequality and High-Stakes Testing in Public Education*. New York: The Century Foundation Press.

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

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

Rolff, Hans-Günter (1993): *Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule*. Weinheim: Juventa.

Senge, Peter N. (1997): *Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation*. Stuttgart: Klett-Cotta (4. Aufl.).

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

Specht, Werner (2006): Von den Mühen der Ebene. Entwicklung und Implementation von Bildungsstandards in Österreich. In: Ferdinand Eder, Angela Gastager & Franz Hofmann (eds.): *Qualität durch Standards? Beiträge zum Schwerpunktthema der 67. Tagung der AEPF*. Münster: Waxmann, p. 13-37.

Terhart, Ewald (2002): Wie können die Ergebnisse von vergleichenden Leistungsstudien systematisch zur Qualitätsverbesserung in Schulen genutzt werden? In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 48, p. 91-110.

E-Mail: walter.herzog@edu.unibe.ch