

In der «Concorde-Falle»: Erfolgreiches Scheitern von Bildungsreformen (Eine «Replik» auf Walter Herzogs Kritik an der Reform)

Roland Reichenbach

Der Beitrag widmet sich in drei Teilen einzelnen Aspekten der Kritik von Walter Herzog, versteht sich allerdings weniger als Auseinandersetzung mit dieser Kritik, als vielmehr als eine Ergänzung. Im ersten Teil wird László Mérös (2004/1996) «Logik der Unvernunft» bemüht, um erklären zu helfen, warum Reformprojekte auch dann fortgeführt und zu Ende gebracht werden, wenn sie schon zu Beginn an kritisch zu befragen gewesen wären/wären. Im zweiten Teil wird die Souveränität der Steuerbarkeit des Schulsystems mit Rekurs auf gestandenes, aber möglicherweise ignoriertes sozialwissenschaftliches Wissen hinterfragt. Schliesslich werden im dritten Teil Gründe angegeben, warum mit den schulischen Reformen der Vereinheitlichung von Lehre und Leistungsstandmessung nicht auch unwidersprochen beansprucht werden kann, dass damit der schulischen Qualitätssicherung gedient würde.

Vorbemerkungen

Wer die Steuerungs- und Kontrollbestrebungen der Bildungsreformen kritisieren will, die momentan in Europa grassieren, kann an ganz unterschiedlichen Orten ansetzen: Man kann etwa (a) die Theorielosigkeit der Reform kritisieren, (b) die Tendenzen der Deprofessionalisierung des Lehrberufs monieren, die mit den gegenwärtigen Reformen einhergehen (obwohl das Gegenteil suggeriert wird), man kann (c) die Vereinseitigung der Bildungsziele und die Reduktion des Bildungskonzepts kritisch ablehnen, die mit dem Kompetenzdiskurs eingeleitet wurde, man kann (d) Bildungspolitik und Bildungsverwaltung fehlenden Rekurs auf pädagogisches Denken und erziehungswissenschaftliches Wissen vorwerfen, auch (e) auf spezifische negative Konsequenzen der Reformen – beispielsweise die mittlerweile gut dokumentierte Etablierung neuer Schummelkulturen – hinweisen, und man kann beispielsweise (f) die (Output-) Steuerbarkeit von Bildungssystemen insgesamt hinterfragen. Die Berücksichtigung dieser und anderer kritischen Aspekte führt aus erziehungswissenschaftlicher Sicht zu einer insgesamt eher negativen Beurteilung von Reformbemühungen wie «Har-

moS», die edel oder weniger edel motiviert sein mögen und auch einer gewissen Logik folgen.

Sicher ist zunächst nur, dass es nicht die Aufgabe der Vertreter/innen der Erziehungswissenschaft ist, die Entscheide aus Bildungspolitik und -verwaltung zu unterstützen, nur weil diese Entscheide aus Bildungspolitik und -verwaltung stammen. Vielmehr lautet die akademische Aufgabe, sich mit den Reformen nach Massgaben vernünftiger Kritik auseinander zu setzen, d.h. ihre Motive zu analysieren, ihre politischen und historischen Prämissen zu befragen, ihre Legitimität zu prüfen, ihre absehbaren und möglichen Auswirkungen zu diskutieren und auf einschlägige empirische Studien und Erfahrungen mit analogen Reformen hinzuweisen. In der Tat gewinnt man aber den Eindruck, dass gewisse Vertreter/innen aus Bildungspolitik und -verwaltung davon auszugehen scheinen, die Wissenschaft hätte mit ihren Mitteln vor allen Dingen die eingeführten Reformen zu unterstützen. Dieser von Herzog monierte Instrumentalisierungsversuch macht vielen Erziehungswissenschaftler/innen in Europa zu schaffen. Die von der Reform Hauptbetroffenen sind aber nicht die Erziehungswissenschaftler/innen, sondern die Lehrerinnen und Lehrer, von denen offenbar nur wenige den Sinn der Reform erkennen können.

Mit anderen Worten: Den kritischen und argumentativen Analysen Walter Herzogs ist m.E. insgesamt zuzustimmen, wiewohl die Akzente verschieden gesetzt werden können. Hier könnte meine «Replik» im Grunde enden. Dennoch darf ich den Anlass vielleicht nutzen, um ein paar Gedanken anzubringen, die um die Frage kreisen, ob und inwiefern wir nicht auch eine Erklärung oder Theorie der Theorielosigkeit der zeitgenössischen Reformen benötigen. Theorielosigkeit heisst ja nicht Wirkungslosigkeit – und eine gute Theorie ist nicht notwendigerweise dabei hilfreich, erwünschte Wirkungen zu erzielen; eine angemessene Theorie des Bildungssystems bietet hingegen eine Grundlage für reflexive Reformkritik. Doch auch ohne eine solche ist erkennbar, dass Reformen wie die hier interessierende theoretisch unterkomplex und auf prinzipieller Ebene anfechtbar sind, unter anderem weil sie die Vielfalt der gesellschaftlichen Funktionen und sozialen und personalen Bedeutungen der Schule weitgehend ignorieren. Dies schliesst freilich nicht aus, dass gerade einfältige Reformen besonders effektiv sein können.

Zum Folgenden: Im ersten Abschnitt möchte ich auf die Frage eingehen, warum ein Reformprozess aufrecht erhalten wird, der von kaum jemandem getragen wird, ausser von den Reformern aus der Bildungsadministration selbst und einer Handvoll von Wissenschaftlern, die gerne die relativ prestigeträchtigen, methodisch interessanten, aber theoretisch wenig herausfordernden Auftragsarbeiten übernehmen. Im zweiten Abschnitt möchte ich Schulen und das Bildungssystem mit Cohen, March und Olson (1990/1972) als «organisierte Anarchien» begreifen und damit die Frage der Steuerbarkeit (vgl. Aspekt f, oben) derselben aufwerfen. Schliesslich möchte ich mit Helmut Heid (2007) und anderen Autoren ein paar Gründe in Erinnerung rufen, warum Leistungsstand-

messungen und die Standardisierung der schulischen Lerninhalte nicht – zumindest bisher noch nicht – der viel zitierten Qualitätssicherung dienen.

«Zu spät zum Aufhören»

Je länger man einen schlechten Film anschaut, desto wahrscheinlicher wird es, dass man ihn bis zum Ende sieht. Je länger man auf einen Bus wartet, desto weniger wahrscheinlicher wird es, dass man ein Taxi ruft (denn der Bus könnte zwischenzeitlich nun doch endlich kommen). Je länger eine Nation in einen unnötigen Krieg verwickelt ist, den sie selber verursacht hat und der viele Opfer erfordert, desto weniger wahrscheinlich wird sie sich – ausser bei einem Regierungswechsel – aus diesem Krieg zurückziehen. Das diesen Beispielen gemeinsame Phänomen wird auch – nach dem mittlerweile aus dem Verkehr gezogenen Flugzeugtyp – die «Concorde-Falle» genannt (Mérö 2004/1996, S. 20): «Die Kosten der Concorde, des von Briten und Franzosen gemeinsam entwickelten Überschallflugzeugs, stiegen im Lauf der Entwicklung steil an. Schon als erst ein kleiner Teil der ursprünglich geplanten Entwicklungskosten verbraucht waren, stellte sich heraus, dass dieses Unternehmen niemals einen Gewinn abwerfen würde. Trotzdem wurden die englische und französische Regierung immer mehr hineingezogen in das Projekt, das am Ende ein Vielfaches der ursprünglich geplanten Summe kostete. Es wäre billiger gewesen, das Unternehmen mit dem Festziehen der letzten Schraube zu beenden, denn seither hat die Concorde immer nur Verluste gemacht. Aber das Flugzeug war ein Prestigeobjekt geworden und gilt immer noch als etwas, auf das Engländer und Franzosen stolz sein können», schrieb der Spieltheoretiker László Mérö in seiner *Logik der Unvernunft* (ebd.).

Nun ist die Prestige-und-Verlust-Concorde heute nicht mehr im Einsatz und auch die zeitgenössische Reform des Schweizerischen Bildungssystems wird einmal ihr Ende gefunden haben und von anderen – vielleicht weniger selbstsicher auftretenden und weniger effektvollen – Reformen verdrängt werden. Bis dahin wird sie aber noch Bewährtes und weniger Bewährtes zum Verschwinden gebracht haben, offiziell erfolgreich sein, inoffiziell aber scheitern. Auch schlechte Filme dienen dem Zeitvertrieb, mögen unterhaltsam sein, und es ist nicht ausgeschlossen, dass man von ihnen lernt. Ausserdem sind sie meist nicht nur schlecht und der jeweilige Regisseur hat sich sicher etwas dabei gedacht. Vielleicht, dass die Idee zu dem Film nicht ganz ausgereift war, vielleicht wurde zu früh gedreht, vielleicht war das Drehbuch nicht das Beste, und vielleicht waren die Schauspieler nicht wirklich motiviert. Aber mitten in den Dreharbeiten das ganze Unternehmen abbrechen, das macht man einfach nicht. Auch mit «HarmoS» nicht.

«Erfolgreiches Scheitern» so die These Seibels (1992) ist typisch für Nonprofit-Organisationen, die dauerhaft überleben, obwohl sie ökonomisch oftmals ineffizient sind und bei der Lösung von Problemen scheitern bzw. die Probleme,

die sie zu lösen vorgeben, im Grunde kaum oder überhaupt nicht bewältigen. Der Grund für dieses Paradox sieht Seibel in einem für Nonprofit-Organisationen typischen Dilettantismus, der gesellschaftliche Funktionalität besitze und zumindest teilweise sogar politisch erwünscht sei. «Erfolgreich scheiternde» Organisationen überleben also «*nicht obwohl, sondern weil* sie gemessen an den Massstäben der Rechtmässigkeit und Effizienz versagen, nicht obwohl, sondern weil sie nur begrenzte Lernfähigkeit und Responsivität aufweisen, dass ihr *Erfolg* darin liegt, dass sie notorisch *scheitern*» (Seibel 1992, S. 17, kursiv wie im Original). Wie das Concorde-Projekt wird auch die in Frage stehende Bildungsreform erfolgreich durchgezogen werden und scheitern, sie wird sich zu halten vermögen, obwohl sie hinsichtlich der Ziele, die das Bildungssystem – nebst den verbesserten Testergebnissen bei den Leistungsstandmessungen – auch noch zu erreichen hätte und die legitimerweise von ihr erwartet werden, fast notgedrungen versagen muss.

Dass die Akzeptanz der Reform unter der Lehrerschaft insgesamt gering erscheint (dies lässt sich noch nicht belegen – wird hier quasi nur «*subjectively evidence-based*» vorgetragen), ist allerdings nur einer, wenn auch ein sehr bedeutender Grund, warum die Reform «scheitern» wird. Jede pädagogisch gebildete Lehrperson weiss, dass es unsinnig ist, Bildung allein als Kompetenzerwerb zu konzipieren und den Fokus allein auf die messbaren Dimensionen von Bildung zu setzen, und sie wird früh genug erfahren müssen, wie Herzog richtig bemerkt, dass ihr professioneller Status unter der Reform leiden wird (genau so, wie dies in den USA und England schon der Fall ist). «Scheitern» meint hier, um es nochmals hervorzuheben, nicht, dass die Reform *nicht* überleben wird, im Gegenteil: «*ihre*» (wohldefinierten) Ziele wird sie wohl erreichen und messbare Kompetenzdimensionen werden dann auch möglichst flächendeckend regelmässig gemessen werden sowie die Lehrinhalte angeglichen, vergleichbar und schliesslich einheitlich – «harmonisiert».

Nach dem Weberschen Diktum gibt es bei verwalteten Institutionen zwei grundlegende Optionen bzw. Entwicklungsverläufe: entweder sie dilettieren weiter oder sie werden bürokratisch. Organisatorischer Dilettantismus mag eine Dauererscheinung moderner Organisationskultur sein, aber er ist der erfolgreichen Bürokratisierung vorzuziehen (Seibel 1992, S. 18). Die Reflexion der pädagogischen Institution hat sich deshalb auch dem Umgang mit der Inkompetenz und den un- und schwerverfügbaren Gestaltungsdimensionen zu widmen, der prinzipiellen Begrenztheit der Möglichkeit von gezielter Wirkung und Transparenz. Es ist und bleibt aber erstaunlich, wie wenig «*evidence-based*» wichtige Reformbestrebungen sein können, um dennoch initiiert und implementiert zu werden, wie in diesem Sinne «funktional dilettiert» werden kann und wie Vertreter/innen von Bildungsforschung und Bildungspolitik wechselseitig voneinander profitieren können, auch ohne die Antwort geben zu müssen – geschweige denn zu können (!) -, welche Wirkungsketten auf Ebene der Schule und des Unterrichts sich nun tatsächlich nachweisen lassen (vgl. dritter Abschnitt).

Sind «organisierte Anarchien» steuerbar?

Nach einer meta-ethischen Regel muss Sollen Können implizieren. Was nicht gekonnt wird, kann letztlich auch nicht gesollt sein. Wer die verbesserte (Output-) Steuerung des Bildungssystems als gesollt ausweisen will, kann letztlich nur überzeugen, wenn er die Können-Seite plausibel machen kann. Natürlich kann man immer an die eigene Wirksamkeit glauben, positive Illusionen («Kontrollillusionen») prägen einen Grossteil menschlicher Aktivitäten, vor allem, wenn Einblick und Erfahrung fehlen oder ignoriert werden. Da die Grundwidersprüche des Bildungssystems der Demokratie inhärent sind, haben sich die jeweiligen Generationen auf Reformen einzustellen. Das heisst natürlich nicht, dass man sich mit ihnen zu identifizieren habe. Die permanenten Bildungsreformen verdecken das Faktum der nur begrenzten Steuerbarkeit des Bildungssystems (Luhmann, 2002). Mit einigem Grund: Wenn nicht Herkunft über Zukunft bestimmen soll, dann kann es unter demokratischen Prämissen nur die Leistung des einzelnen Kindes oder Schülers, der so genannte Lernerfolg sein. Gleichzeitig ist diese «Antwort» auf das Problem der Ungleichheit selber problematisch, weil Chancengerechtigkeit oder Chancengleichheit nur Wünsche und keine Realität darstellen. Das Bildungssystem hat deshalb kaum eine andere Wahl, als auf die ihm innewohnenden Widersprüche mit permanenten Reformbestrebungen zu antworten. «Beobachtet man» nun, so Luhmann (2002), «das jeweils reformierte System, hat man den Eindruck, dass das Hauptresultat von Reformen die Erzeugung des Bedarfs für weitere Reformen ist» (S. 166). «Dass die Reformer den Mut nicht verlieren, sondern nach einer Schwächephase neu ansetzen» hat «typischerweise» auch mit dem raschen Vergessen zu tun, «dass das, was man vorhat, schon einmal (oder mehrmals) versucht worden und gescheitert ist» (ebd.). Die wichtigste Ressource der Reformer ist für Luhmann eine Leistung des Systemgedächtnisses: «das Vergessen» (Luhmann 2002, S. 167). Wie Rothblatts Untersuchung zeigt, lernen die Bildungssysteme von den Fehlern der anderen nicht unbedingt viel (2007, S. 321).

Dass sich Bildungssysteme in der Vergangenheit immer wieder mehr oder weniger grundlegend verändern liessen, ist kein überzeugendes Indiz für die Steuerbarkeit derselben, sofern Steuerbarkeit heissen soll, möglichst vielen Aspekten und Funktionen des Bildungssystems auf erwünschte Weise gerecht zu werden, es nicht auf wenige Parameter zu reduzieren und sich der Nebenfolgen der jeweiligen Reform bewusst zu sein. Die zeitgenössische Reformphilosophie hat Schirp mit drei Kennzeichnungen zusammengefasst: Erstens «sollen Schulen daran gemessen und danach bewertet werden, was sie wirklich leisten; es wird daher versucht, die Ergebnisse schulischer Arbeit, also z.B. die Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler quantitativ zu definieren und zu messen» (2006, S. 4). Dies führt zweitens zur «Notwendigkeit von Vergleichen»: «Erst durch Vergleich (...) objektivierbarer Leistungsergebnisse der Schülerinnen und Schüler – so glaubt man – wird es möglich, Stärken und Schwächen einzelner Bildungssy-

steme zu erkennen und – orientiert an den Vorbildern offensichtlich leistungsfähigerer Systeme – ggf. umzusteuern, wenn die eigenen Ergebnisse sich als suboptimal herausstellen. Zentrale Prüfungen und Testergebnisse lassen sich in einer solchen bildungsökonomischen Betrachtungsweise als eine neue Art von ‚Währung‘ verstehen, die Auskunft gibt über die Leistungsfähigkeit einer Schule oder – bei internationalen Vergleichsstudien – über die Leistungsfähigkeit eines nationalen Schulsystems» (ebd.). Drittens werde – flankierend – «das Leitbild einer selbstständigen Schule entworfen, die als lernende Institution ihren Freiraum nutzt, um die eigene Schul- und Unterrichtsqualität weiterzuentwickeln. Solche selbstständigen Schulen benötigen – so die neue Steuerungsphilosophie – nur noch ein Mindestmass an Vorgaben» (ebd.). Wie Schirp betont, haben diese Punkte durchaus auch ihre Attraktivität (vgl. S. 4f.): Wer möchte gegen die «Selbständigkeit» der Schulen und die Verbesserung ihres pädagogischen Profil sein? Wer hat Angst davor, die Leistungsfähigkeit der Schulen zu überprüfen?

Gegen diese «Steuerungsphilosophie» sprechen allerdings die problematischen Konsequenzen, die mit dem Einsatz des einseitigen und wirkungsstarken Instruments der zentralen Leistungsmessung wahrscheinlich werden. Bekannt ist Nichols und Berliners (2005) Analyse der entsprechenden Effekte aus den USA geworden, wo man mit diesem Steuerungsmechanismus seit mehreren Jahrzehnten Erfahrungen sammeln konnte. Die auch von Herzog zu Recht herangezogene und überzeugende Studie wird schon bei Schirp (S. 5ff.) ausführlich besprochen und trägt den vielsagenden Titel «*The Inevitable Corruption of Indicators and Educators Through High-Stakes Testing*». Nach Nichols und Berliner wird dabei auch das nach dem amerikanischen Sozialpsychologen Donald Campbell (1975) benannte Gesetz – das Campbell'sche Gesetz – bestätigt, welches lautet:

*Je stärker ein einzelner quantitativer sozialer Faktor dazu benutzt wird, soziale Entscheidungen zu begründen, desto stärker ist er verzerrenden Einflüssen ausgesetzt und je mehr führt er selbst dazu, die sozialen Prozesse zu verzerren und zu verfälschen, die eigentlich untersucht und verbessert werden sollen.*s (Schirp, 2006, S.7).

Werden quantitative Leistungsergebnisse zum alleinigen oder vorwiegenden Bezugspunkt für die Beurteilung von Schulqualität gemacht, so wird ein verzerrtes Bild von den tatsächlichen Leistungen der untersuchten Schulen entstehen. Die korrumpierenden Effekte werden von Nichols und Berliner (2005) und Nichols, Glass und Berliner (2006) ausführlich beschrieben¹.

Wie kommen aber die korrumpierenden Effekte zustande? Vielleicht helfen zur Erklärung ein paar Erläuterungen zum Konzept der «organisierten Anarchie». Nach James March sind die zentralen Merkmale von organisierten Anarchien typisch für öffentliche Institutionen, insbesondere Bildungsinstitutionen (v.a. Schulen und Universitäten), aber auch etwa für unrechtmässige Organisationen, also Verbrecherorganisationen (Cohen, March & Olson 1990, S. 331). Organisierte Anarchien sind Organisationen, «die durch problematische Präfe-

renzen, unklare Technologien und fluktuierende Partizipation gekennzeichnet sind» (S. 330). Mit Steuerungsmodellen werden Kontrollmechanismen und Koordinationsmechanismen eingeführt, die «sowohl von der Existenz wohldefinierter Ziele und einer wohldefinierten Technologie als auch von einer persönlichen Verwicklung der Beteiligten und die Angelegenheiten der Organisation ausgehen. Wo hingegen die Ziele und die Technologie verschwommen und die Teilnahme fluktuierend ist, brechen viele der Axiome und Grundprozeduren des Managements zusammen» (Cohen et al. 1990, S. 331).

Die Zielmehrdeutigkeiten der Schule und des Bildungssystems lassen sich freilich nicht ableugnen, wie jeder Theorie der Schule entnommen werden kann. Die eindeutige Akzentsetzung, die mit dem zeitgenössischen Kompetenzdiskurs gewählt worden ist, erscheint wie der forcierte Wille, diese für demokratische Bildungsinstitutionen typische Vielfalt, die mit ebenso vielfältigen – erwünschten und notwendigen – pädagogischen Identifikationen und Selbstbeschreibungen der Hauptakteure des Systems einhergeht, zum Verschwinden zu bringen, was längerfristig illusionär ist. Rationale Modelle des Entscheidungsverhaltens, die davon ausgehen müssen, dass die Präferenzen der Entscheidungsträger deren Handeln bestimmen würden, erreichen schnell die Grenze ihrer Plausibilität. Vielmehr werden mit den Handlungen, so die Einsicht des Modells organisierter Anarchien, die Präferenzen der Entscheidungsträger erst aufgedeckt. Probleme werden behandelt, ohne dass rationale präferenzgesteuerte Entscheidungen getroffen werden können: Vorhandene Lösungsinstrumente – z.B. Leistungsstanderhebungen – definieren sozusagen vielmehr das Problem und die Präferenz als dass sie als Mittel von vorher beanstandeten Problemen fungieren. Dies stellt einige eigentümliche Anforderungen an zeitgenössische Bildungsforscher/innen: Sie müssen nun auch dort forschen, wo es kaum etwas zu erkennen gilt (ausser flüchtigen olympiadisch-sportlichen Ranglisten), sie führen Evaluationen durch, ohne ihre Notwendigkeit zu kennen, sie stehen unter dem Druck, für politisches Handeln regelmässig «Evidenzen» vorzufinden oder nötigenfalls zu erzeugen, ohne diese Erkenntnispolitik öffentlich hinterfragen zu können, z.B. dahingehend, was denn überhaupt als «Evidenz» zählen kann und was nicht, und immer wieder müssen sie Äpfel mit Birnen und Karotten mit Kartoffeln vergleichen, ohne über eine Theorie des Obsts oder des Gemüses zu verfügen. Die Erzeugung von Problemen, Präferenzen und Problempräferenzen durch Lösungsmittel führt dazu, dass kaum noch gefragt wird, welcher Gegenstand eigentlich und warum er erforscht werden soll. Mit dieser fraglosen Wissenschaftlichkeit oder Wissenschaft der Fraglosigkeit – Themen, aber keine Fragen – ist es dann nicht als nur verständlich, dass sich Bildungspolitiker und manche Bildungsforscher in der Meisterschaft der spontanen Ad hoc-Interpretationen, Ex-post- und «Wie-es-möglich-war-dass-Hypothesen» wechselseitig überbieten. Zur Not hilft ein Vergleich mit Finnland, da lässt sich immer etwas sagen.

Das bekannte Technologiedefizit im Erziehungs- und Bildungsbereich, welches Herzog erwähnt, entspricht dem Kriterium der «unklaren Technologie» or-

ganisierter Anarchien, die – nicht geplant und nicht rational gesteuert – grosso modo funktionieren, wiewohl die Entscheidungsträger dies kaum erklären können. Zufallsentdeckungen, Notlösungen und Resultate von Trial-and-Error-Verfahren lassen die organisierte Anarchie in nicht oder kaum nachvollziehbarer Weise am Leben erhalten. Hinzu tritt das Problem der individuellen Präferenzen: Während normative bzw. präskriptive Theorien des Wahl- und Entscheidungsverhaltens davon ausgehen müssen, dass Präferenzen absolut, relevant, stabil, konsistent, präzise und exogen sind, scheint auch auf der Ebene des Individuums deutlich zu werden, dass keine dieser «Eigenschaften von Vorlieben (...) mit Beobachtungen des Wahlverhaltens von Individuen (...) konsistent zu sein» scheinen (Cohen et al. 1990, S. 310).

Auch das dritte Kriterium, die fluktuierende Partizipation, ist auf allen Ebenen des Bildungssystems, der interpersonalen, organisationalen und überorganisationalen Ebene prägend. Die Entscheidungsträger und deren Politik bzw. «Subpolitik» wechseln häufig und der Zeitaufwand, den sie tatsächlich aufbringen, um bestimmte Probleme zu lösen, variiert beträchtlich. Ob es gelingt, die Aufmerksamkeit der Entscheidungsträger zu wecken oder zu aktivieren und ob dann auch bestimmte Personen mit bestimmten Kompetenzen bestimmte Probleme behandeln und nicht andere oder keine, oder die interessierenden auf nicht-intendierte Weise, ist mehr oder weniger zufällig. Wie könnte es für mehr oder weniger autonome Menschen auch anders sein?

Wer aber diese typischen Ungenauigkeiten und Ambivalenzen nicht aushält, die mit komplexen Systemen immer verbunden sind, wer nicht aushalten kann, dass immer wieder – und auch in sehr relevanten Fragen – auf der Basis von nur schlecht definierten und inkonsistenten Präferenzen Entscheidungen getroffen werden müssen, der oder die sollte besser nicht die Definitionsmacht darüber besitzen, welches die Probleme des Bildungssystems sind und wie sie zu lösen sind.

Dient die Reform der Qualitätssicherung?

Bilanzierend seien zunächst drei Gründe wiedergeben, die Becker (2007) kürzlich vorgetragen hat, um zu zeigen, dass sich aus den Ergebnissen aus PISA auf konsistente Weise keine Reformperspektiven für die Bildungssysteme ableiten lassen (S. 23ff.). Diese Kritikpunkte sind für die zeitgenössische Reformdiskussion von Bedeutung.

Der erste Grund liegt Becker zufolge darin, dass in der Debatte um und nach PISA nicht ernsthaft in Erwägung gezogen wurde, «ob die als bildungspolitische Probleme behaupteten Phänomene in einem weitaus geringeren Masse als bislang behauptet mit dem Bildungssystem selbst in Zusammenhang stehen» (S. 23). Es gäbe etwa gute empirische Gründe anzunehmen, dass sich Ursachen für die sozialer Ungleichheit der Lesekompetenz auch ausserhalb des Bildungssy-

stem finden lassen; «...eine Bildungspolitik bliebe blauäugig wie ineffektiv, wenn sie diese Fakten nicht berücksichtigen würde, und es dabei bewenden liesse, die soziale Benachteiligten in besonderer Weise im Bildungssystem zu fördern» (S. 24).

Der zweite Grund ist methodischer Art. Aufgrund methodischer Grenzen von PISA könnten «weder in empirischer noch in logischer Hinsicht bildungspolitische Empfehlungen im Sinne rationaler, d.h. wissenschaftlich begründeter Sozialtechnologien» abgeleitet werden (ebd.). Und Pekrun zitierend: «Bei Vergleichsstudien zu Schülerleistungen handelt es sich in der Regel um summative Evaluationen mit querschnittlichem, nichtexperimentellem Design, also einer Designart mit geringer kausaler Aussagekraft» (Pekrun zit. n. Becker 2007, S. 24).

Doch auch wenn Erhebungen wie PISA keine methodischen Einschränkungen aufweisen würden und man «die Ursachen für die Genese, Entwicklung und Verteilung von Kompetenzen kennen» würde – so der dritte von Becker angeführte Grund –, wäre eine Ableitung von Reformperspektiven nicht zwingend gegeben. So würden Bildungsberichte in der Schweiz und in Deutschland auf die Probleme «früher und hochgradig selektiver Bildungsübergänge in die Sekundarstufe I» hinweisen, Teile der Bildungspolitiker und selbst der Bildungsforschenden würden aber, eher in politischer als wissenschaftlicher Absicht, diese Problematik einfach in Abrede stellen. Die Bildungsforschenden könnten und sollten keine bildungspolitische Entscheide treffen, weil dies nicht ihre Aufgabe sei (24f.).

Erfolgreich ist auch in der Wissenschaft mitunter, was «vor allem mit den bestehenden moralischen Ansichten bestens übereinstimmt» (Kagan 2000, S. 21) und bildungspolitisch korrekt bzw. nicht anstössig ist, beispielsweise die Idee, dass wenn nicht das Wissen, so doch die Kompetenzen, die während der Schul- und Studienzeit erworben würden, vor allem mit der Qualität und den Inhalten des erfahrenen Unterrichts zu tun hätten. Auf diese Wirkungsbehauptungen scheint man nicht verzichten zu wollen oder können. Um so erfrischender war – um ein Beispiel zu geben – die Ansprache des Bildungssoziologen Abbott an die Erstsemester der University of Chicago im Jahre 2002, seine und die Forschungsergebnisse anderer zusammenfassend: «Everyone over thirty knows that, as far as content is concerned, you forget the vast majority of what you learned in college in five years or so. But, so the argument goes, the skills endure. They may be difficult to measure and their effect hard to demonstrate. But they are the core of what you take from college (...). But the evidence that college learning per se actually produces these skills is pretty flimsy. While we do know that people acquire these skills over the four years they are in college, we are not at all clear that it is the experience of college instruction that produces them» (Abbott 2002/2007, S. 8).

Doch was müsste gewährleistet sein, um davon ausgehen zu können, dass Bildungsstandards – welche normiertes, vereinheitlichtes, überprüfbares und vergleichbares Lernen bezwecken – der so genannten Qualitätssicherung dienen? Der Zusammenhang wird meist behauptet (Köller 2007), als ob er ganz selbst-

verständlich wäre. Nur wenige betrachten den Konnex differenzierter. Zu ihnen gehört sicher Helmut Heid (2007). Die Frage, die sich Heid kürzlich stellte, lautet: Welcher Verursacherzusammenhang muss sich empirisch bestätigen lassen, damit vom Lernerfolg und -misserfolg der Schüler/innen auf die Qualität (und Leistung) des Bildungssystem geschlossen werden kann. Ohne die Behauptung eines solchen Zusammenhangs wären die momentanen Reformen noch weniger zu rechtfertigen. Gegeben sein müsste nach Heid, der hier, den eigenen Worten nach, noch «vereinfacht», mindestens folgende fünfteilige Wirkungskette:

- «Die Verwirklichung des in Standards Kodifizierten ist Resultat («Wirkung») abgrenzbarer bzw. messbarer Lernaktivitäten, allgemeiner: erfolgreichen Lernens.
- Erfolgreiches Lernen ist Resultat («Wirkung») identifizierbarer Lehraktivitäten, allgemeiner: erfolgreichen Lehrens.
- Erfolgreiche Lehraktivitäten sind Ausdruck (Indikator) hoher Lehrkompetenz.
- Hohe Lehrkompetenz ist Resultat («Wirkung») erfolgreicher Lehrerbildung.
- Erfolgreiche Lehrerbildung ist Resultat («Wirkung») guter Bildungsforschung» (Heid, 2007, S. 37).

Wenn diese Zusammenhänge nicht nachgewiesen werden können, so Heid weiter, «dann besagt die Erfüllung eines Standards nur eines, nämlich dass der Standard erfüllt ist – und nichts darüber hinaus!» (Heid a.a.O., S. 37). Während im Grunde viel erziehungswissenschaftliches und pädagogisches Wissen vorhanden ist, was in Schule und Unterricht Qualität bedeutet, bleibt die Behauptung, Bildungsstandards würden der Qualitätssicherung dienen, empirisch vorerst unbelegt. Sie ist also nicht sehr «evidenzbasiert», die von Herzog mit guten Gründen kritisierte Reform.

Anmerkung

- ¹ Dazu gehören: *Administrator and Teacher Cheating, Student Cheating, Exclusion of Low-Performance Students from Testing, Misrepresentation of Student Dropouts, Teaching to the Test, Narrowing the Curriculum, Conflicting Accountability Ratings, Questions about the Meaning of Proficiency, Declining Teacher Morale, Score Reporting Errors.*

Literatur:

- Abbott, A. (2002). «Welcome to the University of Chicago». Ansprache für die Erstsemester der Universität Chicago. Im Originaltext aufgelegt als Beilage von *Forschung & Lehre* 08/2007, 8.
- Becker, R. (2007). Lassen sich aus den Ergebnissen von PISA Reformperspektiven für die Bildungssysteme ableiten? *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 29 (1), 13-29.
- Cohen, M. D., March, J. G. & Olson, J. P. (1990). Ein Papierkorb-Modell für organisiertes Wahlverhalten. In J. G. March (Hrsg.), *Entscheidung und Organisation. Kritische und konstruktive Entwicklungen und Perspektiven* (S. 329-372/310). Braunschweig: Gabler (Originalbeitrag ist erschienen im *Science Quarterly*, 17, (1), März 1972).
- Heid, H. (2007). Was vermag die Standardisierung wünschenswerter Lernoutputs zur Qualitätsverbesserung des Bildungswesens beizutragen? In D. Benner (Hrsg.), *Bildungsstan-*

- dards. Chancen und Grenzen, Beispiele und Perspektiven*, (S. 29-48). Paderborn u.a.: Schöningh.
- Kagan, J. (2000). *Die drei Grundirrtümer der Psychologie* (S. 21). Weinheim: Beltz (Original 1998).
- Köller, O. (2007). Bildungsstandards, einheitliche Prüfungsanforderungen und Qualitätssicherung in der Sekundarstufe II. In D. Benner (Hrsg.), *Bildungsstandards. Chancen und Grenzen, Beispiele und Perspektiven* (S. 13-28). Paderborn u.a.: Schöningh.
- Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft* (S. 166-167). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Mérö, L. (2004). *Die Logik der Unvernunft. Spieltheorie und die Psychologie des Handelns* (S. 20). Reinbek b. Hamburg: Rowohlt (Original 1996).
- Nichols, Sh. L., Glass, G.V., & Berliner, D.C. (2006). High-Stakes Testing and Student Achievement: Does Accountability Pressure Increase Student Learning? *Education Policy Analysis Archives*, 14(1). Retrieved 4.9.06 from <http://epaa.asz.edu/epaa/v141/> <<http://epaa.asz.edu/epaa/v141/> (172 Seiten).
- Nichols, Sh.L., & Berliner, D.C. (2005). *The Inevitable Corruption of Indicators and Educators Through High-Stakes Testing*. Arizona State University (EPSL), Tempe, AZ 2005.
- Rothblatt, S. (2007). *Education's Abiding Moral Dilemma. Merit and Worth in the Cross-Atlantic Democracies, 1800-2006* (p. 321). Oxford, UK: Symposium Books.
- Schirp, H. (2006). «Wie die Fischer im Mahlstrom!?» *Zum Zusammenhang von zentralen quantitativen Leistungsmessungen und qualitativer Schulentwicklung* (unveröffentlichtes Manuskript, Antrittsvorlesung an der Universität Bielefeld).
- Seibel, W. (1992). *Funktionaler Dilettantismus. Erfolgreich scheinende Organisationen im «Dritten Sektor» zwischen Markt und Staat* (S. 17-18). Baden-Baden: Nomos.

Schlagworte: Schulen als organisierte Anarchien, Voraussetzungen der Qualitätssicherung, Kritik an Leistungsstandsmessungen als Steuerungsinstrument, Campbells Gesetz, erfolgreich scheinende Organisationen

HarmoS, monitoring de l'école obligatoire et sciences de l'éducation: le point de vue d'un didacticien

Daniel Bain

Mes premières réactions à l'article de W. Herzog peuvent être résumées par ces trois réflexions, qui seront reprises et précisées ci-après: «Il était temps de réagir; il est peut-être en partie trop tôt; mais, espérons-le, pas trop tard!». Je dirai ici pourquoi je partage plusieurs des craintes et des mises en garde de l'auteur, en revenant d'abord sur la mission attribuée à la recherche en éducation par HarmoS. Je développerai plus particulièrement mes réserves ou appréhensions quant au rôle probable assigné aux instruments de monitoring en préparation. Ma perspective sera celle d'un didacticien qui essaie d'anticiper les conséquences du dispositif mis en place sur les modalités de l'enseignement-apprentissage à l'école obligatoire.

L'instrumentalisation de la recherche en sciences de l'éducation: un danger inhérent à la procédure mise en place par HarmoS et le monitoring de l'éducation en Suisse

Il était temps que quelqu'un pose clairement, voire sous forme polémique, le rapport entre une opération de coordination de nos systèmes scolaires comme HarmoS et la recherche en sciences de l'éducation; que soient questionnées les relations entre les politiques, assistés dans leur entreprise par l'administration de la CDIP, et les chercheurs dans ce domaine. Certes, plusieurs des problèmes posés par W. Herzog ont déjà été évoqués dans diverses publications (déjà à propos de PISA) et, pour la SSRE plus particulièrement, lors du colloque tenu à Kreuzlingen en 2007 sur le thème «Mesurer l'éducation: stratégies, concepts et conséquences». Mais les réserves émises l'ont été habituellement sur un plan scientifique général plutôt que sur celui des rapports entre acteurs dans le champ des sciences de l'éducation, et sans toujours apprécier les enjeux et les conséquences des applications sur le terrain du processus qui est en route.

Notre collègue parle (premier paragraphe) de *mobilisation* ou *d'embrigadement* de la recherche par la politique (ma traduction de «Indienstnahme») et ail-

leurs de la prétention de cette dernière *de tenir en bride* («an die Kandare nehmen»), première partie; sixième partie) les sciences de l'éducation. Ces métaphores sont-elles exagérées, les rapports entre politique et administration d'une part et recherche en éducation sont-ils présentés de façon caricaturale? Je n'en suis pas si sûr. J'ai repéré dans la préface de la publication *L'éducation en Suisse: rapport 2006*, sous la plume de la présidente du groupe de pilotage du projet «Monitoring de l'éducation en Suisse», le passage suivant: «La statistique de l'éducation collecte les données et met des indicateurs à disposition. Il incombe ensuite à la recherche en éducation d'analyser et d'interpréter ces données pour en tirer des conclusions (constats)» (Wolter, 2006, p. 6); le graphique de la page suivante confirme et complète le cycle amorcé ci-dessus. «Il incombe ensuite...»: le rôle de la recherche en éducation apparaît second, sinon secondaire. Dans une autre optique, notamment dans celle présentée par W. Herzog, on aurait pu s'attendre à un rôle primordial des sciences de l'éducation mettant en perspective théorique l'ensemble du processus, en se fondant sur les études relatives à l'innovation et à la rénovation des systèmes de formation. Le texte cité à l'instant ajoute quelques précisions destinées apparemment à nuancer l'attribution caricaturale des rôles que laisserait supposer le passage cité ci-dessus: «[...] Les chercheurs doivent aussi identifier les lacunes qui peuvent se manifester aussi bien dans l'établissement des données que dans les apports de la recherche» (Wolter, 2006, p. 6). Et plus loin, l'auteure plaide pour une étroite collaboration entre spécialistes de la statistique et scientifiques de la recherche et se défend de vouloir «instrumentaliser la recherche en éducation» (Wolter, 2006).

En fait, le rôle de chacun dépendra étroitement de la procédure adoptée et du moment d'intervention des uns et des autres dans le processus d'enquête et de monitoring. Dans HarmoS, les chercheurs ou la recherche en éducation semblent plus réactifs qu'actifs du fait du dispositif mis en place et de son calendrier (CDIP, 2004). On pourrait estimer cette affirmation injuste en avançant le fait que, dès son début, l'ensemble de l'opération, à commencer par l'élaboration des modèles de compétences, bénéficie des apports antérieurs et actuels de la recherche en éducation ainsi que de la collaboration de scientifiques (CDIP, 2004). En réalité, ces derniers interviennent en tant qu'experts, dans une procédure d'expertise et dans un processus largement prédéterminé, non seulement dans son déroulement (le calendrier est impératif), mais aussi dans certains de ses pré-supposés et dans ses modalités.

Je rappelle d'abord qu'il s'agit de mettre en place un dispositif correspondant aux nouveaux articles constitutionnels sur la formation, acceptés à près de 86% lors de la votation de mai 2006, et d'assurer le «monitoring du système d'éducation» prévu par l'article 10 de l'«Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire» (CDIP, 2007). Les contraintes, notamment temporelles (voir *planning*), du mandat ainsi qu'une transparence limitée du processus me semblent restreindre singulièrement le débat scientifique sur les productions des consortiums chargés des développements scientifiques. Or, une telle discussion

serait importante étant donné les retombées probables d'HarmoS sur la formation scolaire en Suisse. En effet, le projet de 2004 prévoit entre autres que «tous [l]es instruments de pilotage [actuels = plans d'études et programmes, moyens d'enseignement] devront intégrer les indications de HarmoS et s'y adapter» et que «les effets d'harmonisation et de clarification vont s'étendre à la didactique et à la formation des enseignants» (CDIP, 2004, p. 4).

On peut d'abord regretter qu'au départ de toute l'opération, les rapports des experts chargés d'évaluer les projets des consortiums n'aient pas été rendus publics, malgré l'insistance de certains en faveur d'une telle publication. On aurait pu ainsi savoir quels étaient les problèmes théoriques et pratiques soulevés par le projet. Une autre étape qui aurait mérité un débat préalable ou intermédiaire est l'élaboration de *modèles de compétences* pour chaque discipline. Ce concept lui-même n'est pas neutre théoriquement: il oriente vraisemblablement vers une certaine position épistémologique, probablement plutôt cognitiviste que socio-constructiviste. Ce d'autant plus qu'il est d'emblée question de déterminer différents niveaux de compétences. Ceux-ci impliquent une certaine perspective développementale (continue?) qui aurait été intéressante à discuter dès le début en relation avec différentes options didactiques.

Certes, il est prévu dans le projet initial d'appuyer la modélisation des compétences dans chaque branche «sur les fondements de la didactique disciplinaire» (CDIP, 2004, p. 12). Mais c'est faire implicitement l'hypothèse que ces fondements sont universels (!) ou du moins largement partagés par les didacticiens des différentes régions de notre pays. *A priori*, rien de dramatique à ce que des divergences existent à ce sujet, et HarmoS aurait pu être l'occasion de débats intéressants entre différentes conceptions de l'enseignement-apprentissage dans les disciplines concernées. Un compte rendu de ces discussions aurait été également profitable sur le plan scientifique. J'emploie ici le conditionnel passé parce que, à ma connaissance, ce débat est resté interne au groupe des experts du consortium et des consultants externes. Le calendrier fixé n'aurait très certainement pas permis une plus large discussion.

De ces modèles de compétences sont donc dérivés des standards de formation définissant «de manière normative une attente de résultats, qui puissent avoir un caractère contraignant à l'échelle nationale» (CDIP, 2004, p. 6), standards de performances eux-mêmes opérationnalisés sous formes d'items de tests appliqués à un large échantillon de classes. En bref, sur cette base, il est prévu de valider les modèles de compétences dans les quatre disciplines choisies ainsi que leurs différents niveaux, puis de demander aux responsables politiques de déterminer les compétences minimales de fin de cycles (standards). Aux diverses étapes, et notamment à la fin du processus, les résultats et propositions des consortiums doivent être soumis à un panel représentant les milieux concernés, dont des experts dans le domaine des sciences de l'éducation venant de l'extérieur du groupe préparatoire. Alors, peut-on prétendre avec W. Herzog (début de son article) que «la Suisse est sur le point de renouveler radicalement son système éducatif. Et ceci

sans qu'une véritable discussion ait eu lieu»? Et les dangers de standardisation de l'école (titre de l'article) sont-ils réels?

Une procédure limitant progressivement les possibilités d'intervention de la recherche et des chercheurs; rôle central probable des moyens d'évaluation

On pourrait d'abord se dire qu'il est encore trop tôt pour juger de ces dangers puisque nous ne sommes pas encore à la fin des opérations prévues d'HarmoS et que la phase finale de consultation n'a pas encore eu lieu. Notre hypothèse, étayée par notre expérience dans des opérations de ce genre, est que la procédure engagée limite habituellement – *de facto* – singulièrement le débat scientifique à toutes les étapes, de par ses modalités et son calendrier. On peut d'abord s'attendre à ce que les tests préparés à partir des modèles de compétences jouent un rôle central. Ils vont opérationnaliser les différents *constructs* en jeu, et notamment les divers niveaux de compétences qui serviront de référence. Appliquée à «un large échantillon de classes», cette évaluation est nécessairement de type papier-crayon pour la grande majorité des exercices. Malgré la compétence et l'ingéniosité des constructeurs des tests prévus, on risque donc d'être bien loin de la définition des compétences donnée dans le document de la CDIP (2004, § 3.4, p. 8), notamment en ce qui concerne la mobilisation de diverses ressources en contexte, dans des «situations-problèmes» (CDIP, 2004, §3.3, p. 7). Par ailleurs, le recours à un modèle statistique comme la *Théorie des réponses aux items* (TRI) implique toute une série de contraintes, relatives en particulier à l'unidimensionalité des tests et aux courbes caractéristiques des items. C'est ainsi que risquent d'être éliminées certaines questions trop faciles ou trop peu discriminatives bien que représentatives des objectifs d'apprentissage de la discipline. C'est ainsi également que certains contenus se prêtant mal à la situation d'évaluation et aux exigences du modèle statistique n'apparaîtront pas dans les épreuves. Finalement, dans une opération de ce genre, il est rare que l'on connaisse les compromis que l'on a dû faire pour composer le test final et le degré d'ajustement de celui-ci au modèle initial, notamment au *construct*.

À partir de là, ce que je voudrais d'abord souligner, c'est que, dans ce processus, la latitude d'intervention et de débat scientifique des spécialistes des sciences de l'éducation (externes aux consortiums) se restreint comme une peau de chagrin au fur et à mesure que l'on avance dans les opérations. On oppose souvent aux objections plus ou moins fondamentales (épistémologiques, théoriques) de ces spécialistes soit des critères statistiques, sur lesquels ils n'ont aucun contrôle ou aucune influence possibles, soit des contraintes de temps liées aux délais fixés. Dans de telles situations, le didacticien constate que le critère, primordial pour lui, de pertinence ou validité de l'évaluation par rapport aux objectifs pédagogi-

ques cède le pas à des contraintes d'applicabilité, d'homogénéité ou de fidélité du test. Dans ces conditions, on se demande si la consultation qui doit clore la phase scientifique de HarmoS n'est pas terriblement piégée, en particulier si elle prend comme référence les résultats aux évaluations, censées permettre de prendre des décisions quant aux standards «en connaissance de cause» (CDIP, 2004, p. 13). Le processus décrit sommairement ci-dessus, composé d'une série de décisions intermédiaires, aboutit généralement à un dispositif certes opérationnel, mais dans lequel on ne peut pas identifier facilement ce que sont devenus les présupposés théoriques de départ.

Fonction critique de la science et contraintes politiques

Par ailleurs, compte tenu du contexte politique, un débat scientifique à ce stade pourrait bien constituer un combat d'arrière-garde: dès 2008, on jugera urgent d'appliquer l'accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire donnant un caractère contraignant aux standards de performances à développer chez les élèves (CDIP, 2007). Si des révisions ultérieures de l'«annexe technique» du concordat sont prévues dans le projet initial d'HarmoS, celles-ci exigeront «à chaque modification une décision de l'Assemblée plénière de la CDIP à la majorité des deux-tiers» (CDIP, 2004, p. 13). C'est dire l'importance de ce document pour l'enseignement en Suisse. C'est sur cette base qu'on va demander des comptes (voir le concept d'*accountability* mentionné en exergue dans l'article auquel je me réfère) aux différents systèmes scolaires. Ce que je viens de décrire me semble justifier la crainte de W. Herzog «que la réforme actuelle du système scolaire suisse puisse avoir un effet néfaste sur les sciences de l'éducation et la recherche en éducation, car celles-ci sont poussées dans une position qui met en danger leur indépendance et limite leur fonction critique».

D'un point de vue didactique, ce que je crains le plus, c'est l'effet en retour sur l'enseignement (*washback effect*) des épreuves utilisées pour valider les modèles et les différents niveaux de compétences. Dans le dispositif HarmoS, cet effet pourrait se faire en cascade. Les standards et leur opérationnalisation sous forme d'items de tests illustrant «les résultats attendus» sont censés avoir des répercussions importantes sur le curriculum: «Les régions, respectivement les cantons, auront à procéder à diverses adaptations dans leurs plans d'études et leurs moyens d'enseignement. Les institutions de formation des enseignants et les didacticiens devront intégrer les modèles de compétences et leur cadre de référence à leurs approches disciplinaires et à leurs programmes de formation» (CDIP, 2004, p. 1). Sur les plans théorique et pratique, il y a là, à mes yeux, une ambition démesurée de HarmoS par rapport aux standards en général, et en particulier par rapport à ceux produits par l'opération en cours. Une telle ambition traduit une représentation quasi naïve – et certainement simpliste – du fonc-

tionnement du système scolaire et des mécanismes d'innovation ou de rénovation de celui-ci: les métaphores de pilotage et monitoring par les standards deviennent caricaturales. On se trouve surtout face à une hégémonie des standards, à l'aune desquels on jugera non seulement globalement de l'efficacité – des progressions et régressions – voire de l'efficacité des divers systèmes scolaires cantonaux ou régionaux, mais aussi de la qualité des méthodes ou de la formation des enseignants. Pour ceux-ci, ils devraient en effet servir de «cadre de référence pour leur agir professionnel» (CDIP, 2004, p. 7).

Il ne s'agit que d'un «cadre de référence», diront les tenants de HarmoS, et les enseignants auront toute latitude de parvenir aux *outputs* souhaités par leurs propres voies; leur autonomie didactique serait ainsi préservée. Doit-on donc considérer comme exagérée ou infondée la crainte de W. Herzog que les enseignants ne puissent plus «se considérer comme les acteurs d'une réforme qui les prive de leur professionnalité» (sixième partie de son article)? Je ne le pense pas: l'opération en cours va au-delà de la simple définition d'un simple cadre de référence. En effet, au-delà de l'opération HarmoS proprement dite, les standards de formation – et très probablement les tests qui auront servi à les valider – vont influencer directement sur les évaluations régulières qui prendront la forme d'épreuves de références au niveau national ou régional (CDIP, 2007, art. 8 al. 4 et 10 al. 2), évaluations qui renforceront l'effet en retour dont je parlais à l'instant. Les enseignants seront tentés par une certaine forme de bachotage infléchissant leur stratégie didactique en fonction des exercices apparaissant ou non dans les contrôles réguliers prévus par le concordat. Ils pourraient abandonner certains de leurs objectifs non représentés dans les tests; je pense par exemple à l'apprentissage de la coopération en équipe dans le cadre d'un projet de recherche en laboratoire de sciences.

Un monitoring s'appuyant sur une conception restreinte de l'évaluation diagnostique

Je conteste par ailleurs que l'ensemble de ce dispositif docimologique puisse «constitu[er] un précieux instrument de référence pour les évaluations de type diagnostique» (CDIP, 2004, p. 11), au sens d'une évaluation formative du système scolaire, voire des établissements et des élèves par ricochet. C'est apparemment un argument souvent avancé pour légitimer HarmoS, et parfois PISA. Cette prétention à une fonction diagnostique me paraît refléter l'insuffisance des fondements théoriques dénoncée par notre collègue, et notamment une conception restreinte du concept de *diagnostic*. Pour que le dispositif mis en place puisse jouer un tel rôle, il faudrait d'abord que les modèles de compétences et les instruments d'évaluation qui les opérationnalisent aient la pertinence – et pour les tests la fiabilité – nécessaires pour identifier le lieu «des forces et faiblesses du système de formation». C'est évidemment une exigence fondamentale si l'on

veut que ce repérage pointe les aspects essentiels du fonctionnement du système de formation. On peut émettre à ce propos un premier doute quant à la généralisabilité de constats faits sur la base d'épreuves nécessairement limitées dans l'échantillon des savoirs et savoir-faire testés dans chaque branche, surtout si l'on considère différents domaines ou sous-domaines. Ce d'autant plus qu'on peut s'attendre à des interactions non négligeables entre les activités, conduites ou opérations mobilisées par les différents items et les contenus sur lesquels ils s'exercent. Sans parler des interactions avec les caractéristiques des systèmes scolaires, voire des établissements évalués. On peut donc craindre que le diagnostic dont il est question dans HarmoS ne soit qu'un repérage grossier et peu fiable.

Mais surtout, selon une définition plus stricte, un véritable diagnostic doit mener à l'identification de l'origine ou de la cause des «forces et faiblesses» des objets d'évaluation. Cette perspective étiologique présuppose un cadre théorique explicatif et des observations ou évaluations construites sur cette base. Je doute que le dispositif mis en place par HarmoS, et notamment les modèles de compétences, répondent à cette exigence. On entend déjà la réponse à cette objection: une telle analyse diagnostique devrait intervenir dans un second temps: il incombera alors à la recherche en sciences de l'éducation d'apporter les explications et les suggestions nécessaires! L'illogisme ou le paradoxe d'une telle démarche est évident: l'établissement des constats (HarmoS) et l'analyse étiologique (sciences de l'éducation) risquent de se faire à partir de perspectives théoriques différentes, les constats eux-mêmes étant éventuellement contestés dans cette seconde approche.

Je précise encore que l'identification de l'origine ou des causes des performances constatées ne peut se limiter à des analyses corrélationnelles mettant en relation scores et variables «explicatives», pour plusieurs raisons. Si elles permettent d'estimer le rôle de certains facteurs dans la réussite scolaire, ces corrélations ne fournissent généralement pas d'indications immédiatement exploitables sur les mécanismes de cette influence. Les intercorrélations sont en effet multiples et certains facteurs peuvent en cacher d'autres. D'autre part, certaines variables mériteraient une analyse critique théorique, notamment lorsqu'elles sont construites sur la base d'une série d'indices plus ou moins pertinents ou fiables, comme l'origine sociale ou le niveau socio-économique; ou lorsqu'elles recouvrent des modalités très différentes d'un canton à l'autre comme le «type d'école» ou de sections «à exigences de base, étendues ou élevées», la proportion d'élèves variant nettement d'une filière à l'autre dans les différents systèmes scolaires cantonaux. D'autres variables tirées de réponses à des questionnaires, fondées sur les représentations ou les opinions des répondants, me paraissent aussi être sujettes à caution quand elles sont utilisées pour fonder des décisions de réforme du système de formation.

La médiocre validité diagnostique des données produites par des évaluations comme celles que je critique ici a en particulier pour conséquence qu'il sera bien difficile d'expliquer des différences, progrès ou régressions qu'HarmoS a pour

but de mettre en évidence pour assurer le monitoring de l'éducation en Suisse. Il sera également bien difficile de prendre des mesures ciblées, pertinentes et d'en mesurer l'efficacité. On risque d'en rester à des recommandations relativement globales, par ailleurs rarement très nouvelles, comme celles tirées de PISA (OFS/CDIP, 2003, p. 30s.). Pour «apporter une attention particulière à promouvoir le développement des compétences de lecture des garçons et à pousser les filles en mathématiques» (OFS/CDIP, 2003, p. 30), par exemple, encore faut-il saisir comment l'enseignement actuel interagit avec le genre des élèves dans ces deux branches. Il incombera donc... (voir *supra*).

En guise de conclusion: il n'est peut-être pas trop tard...

La situation n'est pas simple du point de vue des sciences de l'éducation et de ses acteurs, en particulier sur plan politique. Dans son concordat, HarmoS présente un certain nombre de propositions avec lesquelles il est difficile de ne pas être d'accord dans leurs principes: harmoniser des objectifs d'enseignement et des structures, développer la qualité de la formation et la perméabilité du système scolaire... Il en est de même en ce qui concerne les grandes finalités de la scolarité obligatoire. C'est au niveau des modalités de l'opération et des instruments de pilotage et monitoring communs qu'il s'agit surtout d'être vigilant pour éviter le danger d'instrumentalisation dénoncé par l'article de W. Herzog. Au moment où j'écris (décembre 2007), il est trop tôt pour juger des résultats de l'opération, la phase de large information et consultation n'ayant pas encore eu lieu. Mais il ne sera pas trop tard dès 2008 pour veiller à analyser de près la pertinence de ce qui en sortira: les modèles de compétences et leurs différents niveaux, les standards de formation, les épreuves qui les opérationnaliseront, les recommandations qui en découleront, en les mettant dans chaque cas en rapport avec les curriculums des diverses disciplines concernées: objectifs, contenus, méthodes et principes didactiques, moyens d'enseignement, modes d'évaluation, structure de l'école. Ce faisant, on inversera la logique de HarmoS qui voudrait que ces différentes composantes des curriculums s'alignent sur les standards de formation (voir *supra*). En partant des convergences ou des divergences ainsi mises en évidence, il ne sera (peut-être) pas trop tard pour essayer d'infléchir les modalités de régulation du système, d'en élargir la perspective et de donner à la recherche un autre statut que celle d'un prestataire de services au service de l'efficacité du système.

La situation n'est pas simple: il faudra notamment éviter que le débat scientifique qui s'engagera passe pour – ou soit présenté comme – une querelle d'experts, comme un refus du principe de «rendre des comptes» (*accountability*). Il s'agira donc de faire des propositions pour rendre le dispositif de monitoring et d'évaluation plus pertinent et efficace par rapport à l'objectif d'amélioration du

système de formation. Le coup d'envoi ayant été donné par W. Herzog, la balle est dans le camp des chercheurs en sciences de l'éducation, en espérant qu'ils se sentiront assez concernés pour intervenir dans un processus susceptible d'influer de façon importante sur l'école obligatoire ces prochaines années.

Références bibliographiques

- CDIP. (2004). *HARMOS: Finalités et conception du projet, juin 2004*. Berne: CDIP.
- CDIP. (2007). *Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire du 14 juin 2007*. Berne: CDIP.
- OFS/CDIP. (2003). *PISA 2000 – Synthèse et recommandations*. Neuchâtel: OFS & CDIP.
- Wolter, S.C. (Éd.). (2006). *L'éducation en Suisse: rapport 2006*. Aarau: CSRE/SKBF.

Mots clés: HarmoS, recherche en sciences de l'éducation, réforme scolaire, dispositif d'évaluation, *washback effect*, évaluation diagnostique

Standards en éducation, politique et professionnalisation de l'enseignement: de la polysémie à la cacophonie? Questions (toujours) ouvertes

Danièle Périsset Bagnoud

La mise en œuvre du projet HarmoS et l'identification des «standards» y relatifs posent une série de problèmes théoriques, épistémologiques et pragmatiques qui sont loin d'être résolus. La présente contribution met en discussion certains de ces problèmes les plus importants: la question des relations entre politiques et chercheurs en éducation; la place respective que l'un et l'autre occupent ou sont appelés à occuper dans le domaine du pilotage du système éducatif; le problème de la définition des standards et de leur opérationnalisation, ou encore celui que pose l'interprétation polysémique des concepts de «professionnalisation» et «professionnels».

Réurrences historiques

En mai 2006, un nouvel article constitutionnel sur la formation est soumis au peuple. Accepté haut la main, il n'a pourtant pas été vraiment débattu, ni dans les milieux politiques, ni dans la presse, ni dans le champ scientifique. Tout s'est passé comme s'il était naturel de permettre à la Confédération de s'immiscer dans les affaires cantonales, du moins à propos de la formation. Il n'en a pas toujours été ainsi. Plus d'un siècle auparavant, le même objet avait donné lieu à d'intenses controverses. Lors de la consultation sur la Constitution fédérale du 29 mai 1874, le fédéralisme helvétique et le poids des autonomies cantonales avaient eu raison des tendances centralisatrices suggérées par l'article constitutionnel relatif à la formation (Criblez, 1999; Périsset Bagnoud, 2003). Les questions relatives à l'instruction publique, à savoir les orientations gouvernementales et institutionnelles explicites qui engageaient les instances responsables, les cadres légaux et réglementaires ainsi que les ressources et moyens à mettre à disposition, ont suscité les réactions du monde politique qui les ont largement et vivement répercutées sur la place publique pour finalement les refuser. L'absence de débat tant de la part des politiques que de celle des professionnels en ce début du 21^e siècle questionne, d'autant que la recherche en éducation, quasiment absente à la fin du 19^e siècle, a acquis aujourd'hui des savoirs et des outils d'analyse

permettant de décoder les enjeux et les finalités de tels objets et d'anticiper les difficultés et les conséquences des réformes envisagées. La recherche en éducation n'aurait-elle donc pas acquis de place légitime lui permettant de participer à la réflexion en amont et au débat publique relatif à cet enjeu de société que représente une réforme fondamentale du système éducatif?

Un nouveau rôle dévolu à la recherche

La recherche en éducation est pourtant bien présente dans les projets des politiques de l'éducation contemporains, mais la place qui lui est réservée n'est pas vraiment celle d'un pair, mais plutôt celle d'un mandataire dans un rapport de subordination hiérarchique. Par exemple, le rapport OCDE-CERI sur l'«Examen de la recherche et développement en éducation, Suisse, 2007» insiste sur la nécessité de développer une politique stratégique nationale et se réjouit de ce que le nouvel article constitutionnel sur la formation de mai 2006 le permette désormais. La recherche fondamentale resterait dans les seules universités (où les titulaires de chaires et responsables d'équipe pourraient continuer à mener des projets de recherche indépendante); la recherche appliquée serait à développer au sein des Hautes écoles pédagogiques où de nouveaux centres de recherche appliquée et de développement, financés sur concours et autour de projets dits «pertinents» (c'est-à-dire centrés sur leur mission principale et sur l'évaluation de leurs propres pratiques), seraient à créer. Les deux types d'institutions (universités et hautes écoles), complémentaires, instauseraient par ailleurs d'étroites collaborations. Il s'agirait de rassembler la coordination, la gestion, l'évaluation systématique et l'internationalisation des projets sous la responsabilité de la CORECHED¹ elle-même sous contrat avec la Confédération et les cantons. Dans ce contexte, les chercheurs devraient adopter une nouvelle posture:

Plus globalement, il convient d'encourager un sentiment d'autonomie afin d'obtenir plus de responsabilité et de réactivité dans le secteur de la recherche, ce qui lui permettra de jouer un rôle plus important et mieux coordonné dans le dialogue avec les dirigeants concernant l'élaboration des programmes de recherche (p. 30).

De fait, donnant suite à l'amendement constitutionnel sur la formation, la mise en œuvre du projet HarmoS, prend cette direction. Une place y est bel et bien dévolue à la recherche, mais en aval: sur mandat de la Conférence des directeurs de l'instruction publique (CDIP), un *consortium* composé de scientifiques de plusieurs institutions romandes, tessinoises et alémaniques² travaillent à rendre opérationnels, à l'horizon de l'automne 2008, les «standards» des disciplines d'enseignement jugées essentielles pour la scolarité obligatoire³. Parallèlement, un projet de «monitorage du système éducatif suisse» et un autre relatif aux «formations à l'enseignement en Suisse» sont formalisés. La récolte des données nécessaires à leur bon déroulement est confiée aux offices de récolte statistique

(dont principalement l'OFS⁴), aux services cantonaux de recherche mais aussi aux secteurs *Recherche et développement* des Hautes écoles pédagogiques (Wolter, 2006; Lehmann, Criblez, Guldemann, Fuchs & Périsset Bagnoud, 2007; Maradan, 2006), tous instituts dotés dans ce cadre de mandats spécifiques coordonnés à un niveau supérieur, à savoir à un niveau politique. Les données récoltées dans le cadre des «monitorages» soutiendront le processus de pilotage et fonderont les prises de décision. Défini en tant que processus directeur, le monitoring réalisé dans chaque domaine permettra une évaluation itérative du système selon un principe hiérarchisé, conçu dans une logique «top-down» à laquelle seront invités à participer tous les acteurs, chacun à leur niveau:

Dans ce contexte, il serait particulièrement intéressant de savoir notamment comment des décisions prises à un échelon supérieur peuvent influencer les décisions des acteurs se situant à des échelons inférieurs du système éducatif. Le pilotage repose ainsi sur nombre de conditions préalables: il vise des objectifs et suit une orientation prédéfinie, il dépend d'acteurs à même de prendre des décisions et qui ont la compétence de le faire tout en disposant des instruments requis (compétence décisionnelle, compétence de réglementer, ressources appropriées, etc.). *Dans ce sens, le pilotage [...] désigne l'influence ciblée exercée par des acteurs d'un niveau supérieur sur des acteurs subordonnés, afin d'amener ces derniers à modifier les structures et les processus de leur institution, de telle sorte que les indicateurs définis évoluent dans la direction souhaitée*⁵.

Le pilotage est alors un processus auquel prennent part, de diverses manières, divers acteurs de différents niveaux du système éducatif (Lehmann *et al.*, 2007, p. 116).

Politiques, administrateurs, chercheurs et enseignants, tous acteurs du champ éducatif, auraient dès lors une partition à jouer, partition définie d'en haut au service du pilotage du système, de son écologie, de sa rationalité économique. Pourtant, les acteurs ne partagent pas les mêmes enjeux ni ne poursuivent les mêmes finalités, en particulier en ce qui concerne la recherche en éducation.

Recherche et discours politique

Les chercheurs, issus essentiellement de la tradition universitaire, agissent sur la base de leur culture académique, à savoir avec une liberté certaine par rapport aux objets sur lesquels ils choisissent de se pencher et de porter leurs analyses, soutenues par un appareillage empirique qualitatif ou quantitatif. L'exercice de la distance critique, propre à leur statut académique, les rend prudents par rapport aux demandes politiques de «prestations de services» notamment en termes d'évaluation du système. D'un autre côté, les politiques ont, pour eux, la légitimité du pouvoir économique (par le financement des universités et des programmes de recherche) et celle, plus symbolique, du suffrage universel. Et lorsque cette dernière s'essouffle, c'est le jeu de la globalisation des politiques éducatives

encouragées par les programmes d'évaluation et par «la vogue des classifications internationales (*Benchmarking*)» (Draelants, 2007, p. 7) qui la soutient, renforçant dans le même temps la légitimité économique du pouvoir politique. La *pédagogisation du politique* articule alors registre expert et sens commun; les décisions sont prises sur la base de «connaissances scientifiques» qui, loin de dépolitiser le débat, le re-politisent systématiquement par des échanges permettant aux acteurs de justifier les décisions idéologiques par une rhétorique où les faits ne sont plus lus dans leur réalité scientifique, mais selon les règles propres au registre et en relation étroite avec les enjeux politiques débattus (Draelants, 2007). L'usage social du concept de «standard» préoccupe le monde politique à ce niveau. Il délègue les défis de l'opérationnalisation et l'évaluation des «standards» à la recherche et au développement, puis leur mise en œuvre effective et contrôlable, aux enseignants sur le terrain.

De la nature des «standards», questions ouvertes

Mais, comme pour le concept de «compétence» (Crahay & Detheux, 2005), celui de «standard» résiste et ne se laisse pas opérationnaliser si aisément. D'ailleurs, qu'est-ce qu'un standard? Est-ce une «super compétence», ou, au contraire, les standards représentent-ils des facettes observables et mesurables des compétences auxquelles ils sont naturellement subordonnés? Quels sont alors leurs éléments constitutifs? Si, dans le vocabulaire anglo-saxon le concept fait partie d'une culture partagée où les acteurs l'utilisent comme s'ils savaient exactement de quoi il est question et ne s'arrêtent plus pour rendre visible, clarifier et expliquer leur acception du concept de «standard», il en va différemment lorsque celui-ci est transposé dans la culture francophone. La question devient alors intéressante, parce qu'elle va chercher l'explicitation, l'identification de la fonction, du rôle, de la place des standards dans le champ conceptuel et dans celui de leur transposition pragmatique. Évidemment, la traduction littérale n'est jamais satisfaisante: les «standards» se traduisent-ils vraiment par «normes»? Mais alors comment expliciter, déplier, déployer une norme qui n'est pas celle du sens commun mais bien celle d'un champ social construit? Quelle est la nature d'une norme dans le champ de l'éducation? Est-elle consensus social, et alors quel est son rapport avec les apprentissages effectifs des élèves? Est-elle observable, et à partir de quels indicateurs, sur le terrain, mais alors quels éléments retenir pour ne pas réduire l'action de l'enseignant à une simple causalité (l'enseignement prescrit) suivie d'un effet, celui de l'apprentissage mesurable des élèves? Comment, dans ce cas, ne pas céder à la tentation néo-béhavioriste d'isoler les composantes de l'action de l'enseignant et celles (supposées) de l'apprentissage et nier leur complexité écologique, voire de la réduire à de trop simples (et vains) liens univoques de causalité, éloignant très certainement les objets évalués des caractéristiques des compétences auxquelles les standards sont pourtant étroitement liés?

D'autre part, il reste encore à définir par quels processus pragmatiques l'introduction des «standards» et des procédures de rendre compte qui y sont liées accroissent réellement, si leur efficacité vient à être prouvée, les performances des élèves à long terme et dans le sens des compétences attendues. Y aura-t-il des effets agrégés que les travaux de recherche en éducation n'auraient pas permis d'anticiper, ou dont les résultats auront été négligés? Ainsi, plusieurs travaux récents établis à partir de vastes échantillons des États-Unis ou d'Angleterre⁶ observent les effets des standards sur la professionnalisation des enseignants. Ils constatent la fragmentation de leur identité professionnelle, la diminution de leur force de travail: les enseignants, dont l'épuisement et la démoralisation deviennent perceptibles, n'arrivent plus, ou avec difficulté, à reconstruire le sens pourtant nécessaire à tout processus de construction cognitive. Ils adoptent alors des attitudes de professionnalisation «managériale» plutôt que «démocratique» (Maroy, 2008). On peut poser l'hypothèse que ces attitudes managériales, qui ne s'occupent plus de l'atteinte des finalités globales de l'école pour viser avant tout, selon leur cahier des charges, l'efficacité et l'atteinte d'objectifs assignés par le politique et pour lesquels il est exigé de rendre compte, auront des effets sur les apprentissages des élèves, du moins si l'en croit les travaux menés depuis longtemps déjà sur les «effets-enseignants» (Bressoux, 1994, 2001, Bressoux & Bianco, 2004). Les savoirs accumulés par la recherche en éducation dans ce domaine permettent de poser des hypothèses fortes qui vont peut-être à l'encontre du projet politique à court terme: seront-elles entendues, en sera-t-il tenu compte, et comment?

Cette dernière question pose le problème sensible de la place de la recherche en éducation (en tant que science autonome) et des savoirs construits (à partir de preuves empiriques) dans ce chantier politico-social. Les chercheurs y ont-ils une place légitime et reconnue? Doivent-ils se battre pour la conquérir, ou la leur est-elle laissée du bout des lèvres, ou sont-ils simplement exclus du débat, réduits à la position peu valorisée de fournisseurs de données, d'exécuteurs de mandats non négociés?

Les modèles de la «professionnalisation»

Une autre question, sous-jacente, émerge du débat sur les standards: celle de la professionnalisation. Leitmotiv des déclarations des politiques et des gens du terrain depuis la fin des années 1980, le concept de *professionnalisation* fascine. Il est omniprésent en Suisse lorsque sont initiées les transformations des institutions de formation à l'enseignement et que les Hautes écoles pédagogiques remplacent les Écoles normales. Mais l'utilisation non théorisée du concept renforce le sens commun qui l'habite et contribue à la banalisation et à la dissolution de sa force intrinsèque. Car les professions sont issues d'histoires sociales spécifiques, longues et contrastées (Bourdoncle, 1991, 1993; Lang, 1999); elles se reconnaissent

à plusieurs caractéristiques qui en font l'exigence mais aussi la valeur. L'enseignant professionnel, rappelle Tardif (2007, p. 172)

est d'abord vu comme un expert des processus d'enseignement et d'apprentissage en classe; son expertise repose sur la mobilisation d'une base de connaissances et de compétences efficaces issues de la recherche empirique, notamment en psychologie de l'apprentissage et en sciences de l'éducation. [...] Cependant, cette expertise enseignante est professionnelle dans la mesure où elle s'accompagne: 1) d'une formation longue (de type universitaire ou tertiaire) de haut niveau intellectuel; 2) d'une éthique ou déontologie basée sur le respect des élèves et le souci d'accroître leurs apprentissages; 3) d'une autonomie accrue des enseignants, non seulement dans la gestion des conditions d'apprentissage et le travail en classe, mais aussi en ce qui concerne leur participation à la gestion collective de l'éducation, principalement au niveau de l'établissement; 4) d'une valorisation, en termes de salaire, de statut et de carrière, de cette expertise professionnelle; 5) d'un pouvoir de contrôle plus important des enseignants sur leurs activités professionnelles et le travail de leurs pairs, notamment via un ordre professionnel. Le mouvement de professionnalisation vise aussi à améliorer l'image de l'enseignement dans l'opinion publique, à accroître son prestige social, notamment afin de recruter les meilleurs éléments pour le renouvellement de la profession.

Est-ce vraiment à ce professionnel-là que s'adressent les autorités politiques dans le cadre de HarmoS et des formations à l'enseignement subséquentes (Maradan, 2006), dans le rapport OCDE-CERI 2007 (voir *supra*) ou celui du monitoring de l'enseignement (voir *supra*)? Le rapport à la hiérarchie et à l'autorité énoncé renvoie-t-il à ce type de professionnel responsable, autonome et auto-régulé? L'orientation prise n'est-elle pas plutôt, clairement, celle, épistémologiquement différente, du modèle de la navigation professionnelle (Le Boterf, 2006) qui insiste sur la production «des règlements et des normes dont une des finalités est bien de *donner confiance* aux clients ou aux patients» (pp. 15, 23s.) et se réfère aussi à la délégation faite au professionnel de gérer lui-même sa mobilité et son employabilité ce qui «transforme les fonctionnaires en «professionnels», c'est-à-dire en fournisseurs de services à des usagers avec qui ils sont liés par une relation de confiance dont ils cherchent à satisfaire les besoins»? (Dubar, 2000, p. 115). Ces manières complexes de concevoir le «professionnel» sont-elles complémentaires ou sont-elles contradictoires? Quels sont leurs points communs, où sont leurs divergences, à quel moment du processus apparaissent-elles, que disent-elles de manière implicite? Quelles conceptions sont convoquées par les différents acteurs qui l'utilisent, pour quels enjeux professionnels, politiques ou sociaux (Périsset Bagnaud, 2008)?

Il faut tenir compte de ces aspects dissociés, en tension certaine, si l'on veut rendre compte de l'usage social différencié qui est fait des concepts de «professionnalisation» ou de «professionnalité»: il conviendrait à présent, pour les acteurs du terrain comme pour les chercheurs et les politiques, d'identifier claire-

ment les caractéristiques convoquées lorsqu'il est question de professionnalisation dans le cadre de la mise en œuvre de HarmoS, de standards, de recherche en éducation ou de pratique professionnelle. Cette identification conceptuelle permettrait de tirer, avec lucidité, les conclusions adéquates et d'adopter les postures cohérentes et efficaces par rapport aux finalités et stratégies des acteurs en présence qui, nécessairement, divergent d'une catégorie à l'autre.

Ouvrir le débat et une réflexion constructive

Telles sont finalement quelques-unes des questions, épistémologiques, politiques et sociales, passionnantes et encore ouvertes auxquelles devraient notamment répondre, et dans un délai relativement court, les chercheurs et praticiens de l'éducation en charge d'opérationnaliser le projet HarmoS.

L'article engagé, voire polémique du prof. Walter Herzog, à la base de ce numéro «hors normes» de la Revue suisse des sciences de l'éducation, nous invite à entrer dans le débat sensible et stimulant des rapports potentiellement conflictuels entre les acquis de la recherche scientifique et les exigences des nouvelles politiques de l'éducation: espérons que le débat qui s'engage ici ne restera pas confiné à la section «chercheurs» de la noosphère mais que les diverses voix qui s'y expriment permettront d'établir un pont d'intelligibilité permettant de comprendre, d'être compris et de favoriser les liens entre les éléments disparates et parfois antagonistes que sont les logiques théoriques, pragmatiques et politiques.

Notes

- 1 Conférence suisse de coordination pour la recherche en éducation.
- 2 Pour la liste des institutions partenaires, se référer au document *HarmoS, consortiums, juin 2005* disponible à l'adresse: http://www.edk.ch/f/CDIP/Geschaefte/framesets/mainHarmoS_f.html [23.01.2008]
- 3 À savoir: langue 1, langues étrangères, mathématiques, sciences naturelles.
- 4 Office fédéral des statistiques
- 5 Souligné dans le rapport original
- 6 Pour un compte-rendu des travaux récents de Ball, Osborne et Hargreaves à ce propos, voir Maroy, 2008.

Références bibliographiques

- Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants. Analyses anglaises et américaines. 1. La fascination des professions. *Revue Française de Pédagogie* 94, 73-92.
- Bourdoncle, R. (1993). La professionnalisation des enseignants. Analyses anglaises et américaines. 2. Les limites d'un mythe. *Revue Française de Pédagogie*, 105, 83-119.
- Bressoux, P. (1994). Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. *Revue Française de Pédagogie*, 108, 91-137.
- Bressoux, P. (2001). Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 5, 35-52

- Bressoux, P. & Bianco, M. (2004). Long-term teacher effects on pupils' learning gains. *Oxford Review of Education*, 30 (3), 327-345.
- Crahay, M. & Detheux, M. (2005). L'évaluation des compétences, une entreprise impossible? (Résolution de problèmes complexes et maîtrise de procédures mathématiques). *Mesure et évaluation en éducation*, 28 (1), 57-78.
- Criblez, L. (1999). L'article sur la formation dans la constitution fédérale du 29 mai 1874. In R. Hofstetter, Ch. Magnin, L. Criblez, & C. Jenzer (Éd.), *Une école pour la démocratie. Naissance et développement de l'école d'État démocratique en Suisse, 19^e siècle* (pp. 263-285). Berne: Peter Lang, Exploration.
- Criblez, L., Hofstetter, R. & Périsset Bagnoud, D. (Éd.). (2000). *La formation des enseignant(e)s: Histoire et réformes actuelles*. Berne: Lang.
- Draelants, H. (2007). *Les savoirs pédagogiques comme source de légitimation pour l'action publique en éducation*. (Les cahiers de Recherche en éducation et formation, n°59, 29 pages). Louvain: Girsef et Chaire Unesco de pédagogie universitaire.
- Dubar, C. (2000). *La crise des identités: l'interprétation d'une mutation*. Paris: PUF.
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants. Sens et enjeux d'une politique institutionnelle*. Paris: PUF.
- Le Boterf, G. (2006). *Professionnaliser, le modèle de la navigation professionnelle*. Paris: Organisation.
- Lehmann, L., Criblez, L. Guldemann, T. Fuchs, W. & Périsset Bagnoud, D. (2007). *Les formations à l'enseignement en Suisse. Rapport dans le cadre du monitoring de l'éducation 2006*. Aarau: CSRE/SKBF.
- Maradan, O. (2006). L'enseignant suisse confronté à l'attente d'harmonisation et de résultats: contexte général et perspectives pour les institutions de formation. In D. Périsset Bagnoud & É. Pagnossin (Éd.), *L'enseignement aujourd'hui: contextes socio-politiques Formations et pratiques d'enseignement en questions*. (Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin, N°5, pp. 133-151). Neuchâtel: CDHEP/IRD.
- Maroy, C. (2008). *Régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement et travail enseignant*. Conférence au 20^e colloque de l'ADMEE-Europe, Genève, Université, 9-11 janvier 2008.
- Périsset Bagnoud, D. (2003). *Vocation: régent, institutrice. Jeux et enjeux autour de la formation des enseignants du Valais romand, 1846-1996*. Sion: Archives cantonales, Cahier Vallesia n° 10.
- Périsset Bagnoud, D. (2008). L'évaluation institutionnelle: discours d'intention ou étape du processus de professionnalisation? In C. Leclerc, *La méta-évaluation: entre rationalité instrumentale et complexité*. Genève: Université, actes [en ligne] du 20^e colloque de l'ADMEE-Europe, 9-11 janvier 2008.
- Wolter, S. (Éd.). (2006). *L'éducation en Suisse. Rapport*. Aarau: CSRE/SKBF.

Mots clés: Standards, HarmoS, compétences, professionnalisation, recherche en éducation

Les sciences de l'éducation: produit de tensions Réponse à une lecture romantique de l'école et pure de la science

Bernard Schneuwly

La contribution réagit de manière critique à la thèse de W. Herzog postulant l'instrumentalisation de la science par la politique dans le processus de réforme actuelle de l'école en Suisse. Elle décèle dans le texte de Herzog une pensée dichotomique qui conçoit le politique comme instance technocratique d'instrumentalisation, et qui oppose une école artisanale romantique à une vision de l'école comme entreprise standardisée, et une vision d'une science critique pure à une vision de la science soumise aux demandes du politique. Tout en intégrant des dimensions critiques du discours de Herzog, la contribution décrit les contradictions inhérentes aux entités qu'il aborde: le politique, l'école, la profession et la science. Ces contradictions sont le moteur du développement de ces entités et définissent les lieux possibles, multiples, d'interventions pour les acteurs.

Pamphlet utile et courageux que celui proposé par Walter Herzog. Oui, HarmoS n'a que peu suscité de débats publics critiques jusqu'alors; et les chercheurs n'ont guère usé de leurs armes conceptuelles pour analyser le phénomène qui se déroule sous nos yeux. Il est donc grand temps que le débat ait lieu, aussi entre chercheurs. En publiant son texte, Herzog nous fournit une excellente occasion: nous la saisissons.

Où Herzog nous montre ce qui se passe ... et où nous décrivons son point de vue et le nôtre

Herzog ne fournit pas seulement une occasion de débat; il met également à disposition de chercheurs des données et analyses nécessaires pour un débat informé:

- Il donne une description précise de la réorganisation du système scolaire suisse avec au cœur la nouvelle loi votée en mai 2006 et l'entreprise HarmoS qui touchent toute la scolarité obligatoire avec des répercussions sur la structure (par exemple début de la scolarité à 4 ans; transitions après 4, 8 et 11

- ans), les contenus (orientation vers des compétences) et les modes de gestion (décisions prises au niveau de la CDIP qui n'a pas de réel contrôle démocratique).
- Il propose une intéressante discussion de la notion des standards et de leur origine technique et idéologique dans le monde de la fabrication industrielle et des effets de l'application de cet instrument sur le système scolaire. Les standards symbolisent particulièrement bien les changements en cours dans la mesure. Trois éléments sont essentiels: les standards s'appliquent à l'*output*, contrairement à la tradition scolaire qui agissait surtout sur l'*input* à travers les règlements, plans d'études et moyens d'enseignement; ils constituent une référence nationale; ils ont une fonction de pilotage du système qui fonctionne par renforcement des bons et punition des mauvais.
 - Il présente des expériences multiples montrant les limites d'une évaluation par l'*output* et les standards: 1. Les «évidences» de la *evidence based policy*, loin d'être des données objectives et neutres, sont le produit de théories et de valeurs qu'elles promeuvent, sans discussion explicite. 2. Il n'y a pas de recherche convaincante concernant les limites et possibilités de la mesure de performances, en dehors des théories de la mesure elles-mêmes; le postulat d'efficacité repose sur la transposition simple de théories de sens commun et économiques. 3. On connaît par contre les effets de l'application systématique de tests pour l'évaluation d'individus – dérive possible de la standardisation: les élèves faibles sont défavorisés; les écoles préparent aux tests; élèves et enseignants se démotivent.

Ces apports de Herzog définissent un acquis. Mais quel est le point de vue qu'il adopte pour mener sa critique? Nous allons démontrer dans le présent texte qu'il s'agit d'un point de vue, répandu en sciences de l'éducation, selon lequel une alternative s'offrirait aux chercheurs, alternative que résume le *leitmotiv*: Thorndike ou Dewey (Labaree, 2006; Lagemann, 2000). Le premier domine dans l'administration des écoles et est tendanciellement technocratique; le deuxième est prépondérant dans le discours des formateurs d'enseignants et est axé sur le développement de l'enfant et sur l'école comme lieu de vie. Bovet, en 1935 déjà, définissait la même alternative pour les sciences de l'éducation et les réformes scolaires, proposant comme solution Thorndike *et* Dewey. Le mode de pensée dominant de ces analyses est la dichotomie et le choix d'un terme d'une alternative. Ce mode paraît par exemple en conclusion du texte de Herzog, quand il cite Lénine qui aurait posé l'alternative entre confiance *ou* contrôle, Herzog choisissant la confiance.¹ Puisque Lénine est convoqué, prenons cette autre citation tirée des *Cahiers philosophiques* qui décrit schématiquement le point de vue qui sera le nôtre: «Dans son sens propre, la dialectique est l'étude de la contradiction dans l'essence même des objets» (Lénine, 1914-5/1973, p. 240).

Nous allons montrer la pensée en dichotome qui domine chez Herzog en analysant ses visions du politique, de l'école, de la profession et de la science; et nous allons essayer de montrer qu'il est possible de les traiter comme contradictions

fondant le mouvement des «objets», essayant d'inclure à chaque fois l'apport de Herzog.

Le politique: instrumentalisation et technocratie

La rude charge contre le politique contient deux² chefs d'accusation³:

- Le politique⁴ instrumentalise la science comme fournisseuse de modèles de compétences et de données sur le réel en faisant abstraction a) des théories qui seules permettent la production de modèles et de données, b) de la fonction critique de la science.
- Le politique agit selon une vision «industrielle», technocratique de la gestion du système éducatif, en tenant de le piloter par des standards, à l'identique de ceux de la production industrielle, appliquant un système de récompense des bons et punition des mauvais producteurs.

Pour Herzog, le politique est l'acteur principal qui instrumentalise les autres; il nous paraît possible et nécessaire d'adopter une vision plus systémique. On assiste en effet à une redéfinition de la place des systèmes éducatifs dans l'ensemble des institutions sociales (voir par exemple, Laval, 2004) avec une prise de conscience accrue de son importance capitale comme facteur de production (qualification), comme facteur de distribution (sélection), mais aussi, en même temps, «de manière sourde» dit Laval, comme facteur de cohésion sociale et de gestion planétaire des ressources (citoyenneté). Inutile de dire que ces facteurs sont en eux-mêmes contradictoires et que tous les acteurs du système n'y répondent pas de même manière. L'action du politique – adoptons ce vocable comme désignant un acteur collectif – peut certes être interprétée comme réponse à dominante technocratique aux demandes sociales. Elle est à dominante technocratique pour deux raisons au moins: a) parce que la pensée politique actuelle, spontanément – nous sommes ici d'accord avec Herzog –, se moule dans les outils provenant d'une pensée économique (Herzog cite: «efficacité», «*benchmarking*», «*best practices*», «capital humain», «budget global», «*controlling*», «*leadership*», etc.); b) parce que c'est une manière d'essayer de garder le contrôle dans la redéfinition des forces au sein du système éducatif qui risque de lui échapper partiellement. Cette réforme technocratique force cependant «le politique» à donner une autre place à deux acteurs: la science et la profession qui fonctionnent selon leur logique propre. L'analyse concrète du processus concret montre que ces acteurs ne se laissent pas simplement instrumentaliser, même si le politique le tente parfois. Pour l'illustrer, prenons l'exemple du concept de compétence et de modèles de compétence.

Le concept de *compétence* est un produit de la science, très controversé d'ailleurs⁵, idéologiquement marqué. L'adoption de ce concept comme dominant le débat politique et administratif sur la gestion de l'école obligatoire ne se fait pas

sans heurts et n'est pas définitif, la communauté scientifique elle-même le discutant de manière contradictoire et montrant ses limites évidentes, notamment dans le cadre de l'école obligatoire. En ce qui concerne plus particulièrement le développement de *modèles de compétence*, par exemple dans le domaine de la langue première, il s'agit d'un processus d'une extrême complexité qui est loin de fonctionner selon la logique pure d'élaboration de concepts scientifiques, mais inclut toujours la prise en compte – pas nécessairement consciente d'ailleurs – de données historiques (l'évolution de la discipline «langue première» par exemple), culturelles (différences de traditions et conceptions de la langue en Suisse francophone, italophone, germanophone), épistémologiques (référence à des théories de référence différentes, parfois opposées en psychologie, linguistique, sémiologie) et professionnelles (pratiques d'enseignement). La science certes joue un rôle important dans l'élaboration de ces modèles, mais dans un espace fortement contraint par la présence de fait de tous les acteurs du système. Ces modèles sont ensuite soumis à une validation empirique, certes limitée, mais où encore une fois des demandes contradictoires se manifestent. Et finalement, ils font l'objet d'une continuelle réévaluation, qui peut aller jusqu'à la mise en question du concept fondateur *compétence* lui-même. Nous sommes loin d'une simple instrumentalisation; dans l'action concrète, les moyens pour infléchir et adapter le concept sont nombreux. Les chercheurs impliqués sont loin d'être de simples exécutants, l'implication dans le processus n'empêchant d'ailleurs pas d'en faire simultanément une critique plus fondamentale.

L'école: lieu de production ou lieu de vie

Afin de démontrer les limites de la réforme technocratique de l'école, Herzog tente de montrer ses points faibles:

- Les processus pédagogiques ne sont pas «technologisables» parce qu'il ne s'agit pas de systèmes techniques qu'on peut décomposer en unités et parce que les actions éducatives portent sur des sujets agissant.
- Les écoles ne produisent pas seulement de l'*output*, et il ne faut donc pas les évaluer selon une logique productiviste. À l'école comme «lieu de production», il oppose l'école comme «lieu de vie». L'approche par l'*output* oublie, selon lui, «l'ambiance de l'école, ces choses soit-disant sans utilité, comme le plaisir dans une matière, le sentiment de bien-être lors de l'enseignement, la satisfaction que procure une performance, les relations entre enseignant et élève, la surprise causée par une réponse inattendue, l'humour spontané ou non, etc.».

Herzog défend de fait une école «artisanale», une vision romantique de l'école (et de la profession). Derrière ses descriptions surgit l'image du pédagogue charismatique qui enseigne dans un lieu protégé, loin de toute pression sociale, de toute concurrence et sélection, selon les besoins des enfants, suivant leur déve-

loppement spontané, inventant outils, méthodes et techniques. On croit presque entendre Ferrière (1915) et ses trente points de définition d'une vraie école nouvelle, où le lieu de vie prime sur la production et l'appropriation de savoirs et capacités; où le bien-être est la valeur suprême; où, comme le dit Herzog, le résultat ne compte guère: «Certes, dans les bonnes écoles on observe également de bonnes performances», dit-il, mais l'essentiel est ailleurs.

Il est peu probable qu'aborder l'école de ce point de vue permette de répondre aux défis qui sont les siens. Les transformations de l'école répondent à la nécessité de l'augmentation continue des qualifications exigées, si possible pour tous, avec néanmoins une distribution inégale entre populations d'élèves.

- Des technologies d'enseignement de plus en plus complexes sont développées: définition et organisation de nouveaux contenus; élaboration de moyens d'enseignement; création de dispositifs d'apprentissages, etc. Certes, le processus pédagogique n'est pas entièrement «technologisable», mais les technologies pour transmettre des savoirs et construire des capacités, ont immensément progressé; la formation plus élevée des enseignants en étant l'indice, le résultat et le présupposé.
- Cette évolution est depuis toujours aussi basée sur la mesure de l'*output*, et ce depuis les débuts de sa forme moderne quand elle devient «affaire d'État» (Hofstetter, 1998): examens de fin de scolarité, abandonnés certes à partir des années 30; épreuves comparatives que se donnent les systèmes cantonaux; etc. Les examens de recrues par exemple ont joué un rôle important pour le développement des systèmes au tournant du 19^e au 20^e siècle. Ils ont déjà donné lieu à un débat un peu semblable au nôtre dans les années 1920, avec une forte opposition des enseignants à des mesures standardisées et la volonté du politique d'imposer des examens sur une base «plus scientifique». ⁶ Ce n'est pas le principe de l'évaluation de l'*output* qui est nouveau, mais sa généralisation et sa standardisation.
- À partir du noyau fonctionnel de l'école sont élaborées les conditions optimales pour agir, ces conditions étant elles-mêmes d'ailleurs en partie des technologies d'enseignement: les fêtes d'école, les sorties, etc., pour prendre des exemples de Fend (1994) cité par Herzog qui caractérisent une bonne école. Pour répondre aux exigences nouvelles, le modèle artisanal et romantique ne suffit plus. Il faut le développement de technologies nouvelles et une meilleure connaissance du système par les acteurs pour progresser. De là à parler du passage à un système industriel et entrepreneurial de l'école est le pas que nous ne franchissons cependant pas; nous rejoignons ici Herzog dans sa résistance aux tendances dominantes de l'évolution de l'école sans adopter sa vision de l'école qu'il propose comme alternative. L'enjeu est en effet au moins double et met à nouveau les acteurs du système en jeu dans un nouveau rapport à définir.
- Il s'agit à la fois de connaître les performances d'un système d'une extrême complexité à tous les niveaux; et en même temps, de connaître et d'apprécier les limites importantes des outils à disposition (voir Bain, 2003).

- Il s'agit de réexaminer les contenus de l'enseignement à la lumière des défis actuels. Ce problème est pour l'instant peu discuté publiquement dans le cadre de HarmoS qui, à y regarder de près, fonctionne comme standardisation et harmonisation de l'existant par le concept de compétence. Avec un danger de dérive que décrit la boutade de Neuweg (2004, cité par Herzog) «[...] dass [...] nicht gemessen wird, was wichtig ist, sondern dass [...] wichtig wird, was gemessen werden kann». Et avec une tendance, inhérente au concept de compétence, de dissoudre en fin de compte les contenus et savoirs comme élément central de la formation de la personne. En même temps, ce processus comprend aussi des possibilités d'explicitation et de systématisation des savoirs et contenus et un enrichissement des concepts contribuant à la professionnalisation des interventions des différents acteurs intervenant dans l'école.

Les positionnements des acteurs dans la redéfinition de l'école sont de toute évidence contradictoires, et c'est précisément leur travail de redéfinition continue qui la forge: école comme entreprise, école comme artisanat, école comme profession sont quelques mots-clés qui structurent le débat. L'issue est incertaine.

La profession: contrôle ou confiance

Herzog traitant la question de la profession en marge, nous nous contentons de quelques notes. Tout le monde s'accorde pour dire que le processus de professionnalisation nécessite actuellement une forte articulation entre profession et recherche scientifique. Tout ce que nous avons dit jusqu'ici implique précisément une meilleure connaissance et maîtrise par les enseignants de contenus et démarches scientifiques qui façonneront de plus en plus leur champ professionnel à l'avenir.

Cette tendance a-t-elle pour résultat une plus grande dépendance de la profession à la science et au politique, ou lui ouvre-t-elle de nouvelles possibilités d'agir? C'est la question que pointe Herzog en posant l'alternative: confiance ou contrôle. En choisissant la seule confiance, Herzog va dans le sens d'une vision idéalisante du pédagogue au service de sa mission, seul maître à bord, œuvrant pour le bien des enfants. Mais «la confiance n'exclut pas le contrôle». La confiance, la liberté et l'autonomie, attributs constitutifs de la profession et des professionnels, impliquent des procédures explicites de contrôle. Collectivement, la profession peut garder à la fois des espaces de liberté et se donner des moyens plus sophistiqués de contrôle de la construction à laquelle elle participe. Les tendances contradictoires qui apparaissent ici sont les suivantes. Il y a d'un côté la persévérance d'approches normalisantes, orientées vers l'application de méthodes et une orientation positiviste de la science qui contient une dimension aliénante puisqu'elle se développe indépendamment de la profession et du champ professionnel.⁷ C'est cette tendance que décrit Herzog; elle existe. Mais il y a de

l'autre côté une tendance vers une professionnalisation qui implique une forte composante scientifique et permet le contrôle et la participation de la profession au développement du système dans lequel elle peut jouer un rôle accru. Cette contradiction fonctionne partout, tout le temps, en chaque acteur, sous de multiples formes.

La science: soumission ou critique

Dans ce contexte, la place de la science n'est nullement prédéterminée, mais enjeu de luttes contradictoires, y compris au sein de la communauté scientifique. Des outils de la science sont mis au service instrumental du politique: un choix possible tout à fait légitime que font de nombreux chercheurs. Ce que constate Herzog est une réalité indéniable. Mais sa constatation est moraliste: tout se passe comme si la position critique de la science qu'il revendique empêchait la possibilité même pour la science d'intervenir dans le système et de contribuer à son développement, autrement que par la critique.

Sa position apparaît dans sa conception de la science et l'usage qu'il fait de Popper. Ou plutôt: l'usage de Popper est significatif et cohérent avec l'approche de la dichotomie que pratique Herzog dans son texte, y compris pour la science. Car, d'une certaine manière, la théorie poppérienne de la science fonctionne selon la dichotomie du tout ou rien: ne dit-il pas qu'une seule observation contraire à la prédiction d'une théorie permet de réfuter celle-ci, les milliers d'autres seulement de la corroborer? Certes, Herzog cite Popper pour soutenir le fait que toute connaissance scientifique est toujours définie à l'intérieur d'une théorie et dépend d'un point de vue. Personne ne contredira. S'en suit-il que toute connaissance est relative, qu'elle n'est pas «utilisable» en dehors du contexte argumentatif qui l'a produite, comme le suggère Herzog? Les données sur les flux d'élèves par exemple, dépendent de théories qui permettent de les construire. Mais ces données, ne disent-elles rien sur le réel? Ne permettent-elles pas de le connaître et même d'agir, toutes relatives qu'elles sont? Les «évidences» que cherchent les politiciens pour baser leur politique sont certainement critiquables à maints égards, et servent souvent à légitimer une action politique en cachant les présupposés théoriques. Il n'empêche que se dévoilent derrière elles des aspects du réel, pour qui sait lire. Et sans doute, même le politicien le plus idéologique tente-t-il dans la mesure du possible de fonder son action sur une connaissance du monde, ne serait-ce que pour augmenter la chance que son action soit efficace.

Mais Herzog dénie en quelque sorte aux données que fournissent les chercheurs travaillant dans le contexte des standards et des *outputs* toute valeur de vérité et toute efficacité; ou du moins n'en parle-t-il pas du tout, invoquant Popper pour soutenir une position somme toute relativiste.⁸ Il rejoint ainsi une position largement répandue que nous avons décrite ailleurs en détail (Hofstetter, Schneuwly & Lussi, sous presse): cette position considère que les sciences de

l'éducation servent avant tout à augmenter le contrôle du système par le politique et à «prolétarianiser» les enseignants, à limiter leur autonomie. Rendant attentif aux dérives possibles, elle absolutise cette tendance, homogénéise la science et la profession et devient insensible aux contradictions et aux possibilités d'intervention. Sa position de critique radicale a pour effet paradoxal de relativiser toute possibilité de connaître le réel. Elle se retire ainsi de fait dans une tour d'ivoire, contemplant le réel sur lequel aucune action n'est possible puisqu'il est soumis à une évolution inéluctable.

Face à cette position, nous en développons une autre qui définit le rapport entre science et champs pratiques comme irréductiblement contradictoire, l'un constituant l'autre et inversement. Sur la base d'un large corpus de données, genevois, suisse et international, et d'une analyse de discours sur les sciences de l'éducation, nous sommes arrivés à une théorisation des rapports entre les acteurs qui considère que la tentative d'instrumentalisation – impossible en réalité, comme nous l'avons montré plus haut – est aussi une condition du développement des sciences de l'éducation, tout comme l'est la possibilité d'un lieu de la critique détachée que constitue la science. Les sciences de l'éducation sont irrémédiablement le résultat de tensions: tensions entre ajustement sur les demandes sociales et professionnalisantes liées aux terrains éducatifs d'une part et quête d'une reconnaissance scientifique, impliquant une suspension momentanée de la dimension praxéologique d'autre part; tensions entre implication locale et visée universelle; tensions entre le mouvement d'«autonomisation» des disciplines de référence et le déploiement pluridisciplinaire des sciences de l'éducation (Hofstetter, Schneuwly *et coll.*, 2007).

Conclusion

Herzog nous alerte: il a raison. Et nombre de ses remarques et critiques sont utiles et nécessaires. Mais il nous propose comme solution le refus. Sa méthode d'analyse dichotomique aboutit tendanciellement au choix: soit l'un, soit l'autre; et en fin de compte le danger guette: ni l'un, ni l'autre. Le refus se paierait alors au prix de l'insignifiance de la science. Nous proposons le «*sowohl als auch*», le compromis comme le conçoit Mi-en-leh, Lénine vu par Brecht: «Les compromis sont souvent nécessaires. Beaucoup de gens entendent par là mettre de l'eau dans son vin. On pense que, s'il n'est pas coupé, le vin est indigeste. Ou encore qu'on n'a pas sous la main assez de vin pour étancher sa soif. Je me fais une autre idée des compromis. Je bois dans ce cas le vin et l'eau dans deux verres. Car il est beaucoup trop difficile de séparer après coup le vin de l'eau» (1968, p. 20).

Notes

- 1 Sans doute fait-il ici référence à la trop fameuse expression «Vertrauen ist gut – Kontrolle ist besse». La citation n'est pas de Lénine; ce dernier ne pose pas le rapport entre confiance et contrôle comme alternative, par exemple dans une lettre à Zetkine: «La confiance n'exclut pas le contrôle».
- 2 Il y a un troisième chef d'accusation, marginal certes. Selon Herzog, la standardisation reposerait sur une «réactivation» d'une pensée nationaliste douteuse («fragwürdiges Nationaldenken»). Cette accusation nous paraît problématique: ce n'est pas parce qu'on définit des standards au niveau national qu'on «réactive une pensée nationaliste douteuse».
- 3 Herzog parle dans son texte de «Anklage»; nous lui emboîtons le pas.
- 4 Il est intéressant d'analyser le discours de Herzog. Il réifie et simplifie les processus par deux procédés linguistiques. 1. Il parle globalement d'un seul acteur, «die Politik»; le rapport complexe entre politique et administration et les contradictions entre acteurs politiques disparaissent. 2. Il décrit les processus au passif, donnant l'impression d'un processus avec des acteurs cachés, ou qui se déroule sans possibilité d'influence humaine: «...angestrebt wird eine Richtschnur...»; «wird ihr eine neue Form der Verwaltungsführung auferlegt ...», etc.
- 5 La littérature concernant ce concept est immense. Pour une vue d'ensemble en français, voir Dolz et Ollagnier (2000); pour une mise en cause particulièrement radicale, voir Crahay (2006); nous avons nous-même proposé une critique (Erard & Schneuwly, 2005).
- 6 Voir la discussion de Bovet (1935). Pédagogue expérimental et militant de l'éducation nouvelle à la fois, il est tiraillé entre une position soutenant la mesure pour accroître le rendement et une autre défendant la liberté de l'enseignant (voir Hofstetter & Schneuwly, sous presse). Sur les examens de recrues, voir aussi Lustenberger (1996) et récemment Crotti & Kellerhals (2007). Pour une excellente analyse de la contradiction entre taylorisme et romantisme dans le mouvement de l'éducation nouvelle, voir Hameline (1993).
- 7 C'est cette dimension qu'absolutisent certaines analyses (Popkewitz, 2006), dans un contexte américain cependant différent du point de vue du statut des enseignants (Lenoir, 2002).
- 8 Sokal et Bricmont (1997) montrent que certaines exagérations de Popper peuvent aboutir à une position relativiste, qui n'est cependant nullement la sienne (pp. 61s).

Références bibliographiques

- Bain, D. (2003). Pisa et la lecture: un point de vue de didacticien. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 25, 2003, 59-78.
- Bovet, P. (1935). *Les examens de recrues dans l'armée suisse: 1854-1914*. Neuchâtel et Paris: Delachaux et Niestlé.
- Brecht, B. (1968). *Le livre des retournements*. Paris: L'Arche.
- Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétudes de la logique de la compétence. *Revue française de pédagogie*, 154, 97-110.
- Crotti, C. & Kellerhals, K. (2007). «Mögen sich die Rekrutenprüfungen als kräftiger Hebel für Fortschritt im Schulwesen erweisen!» PISA im 19. Jahrhundert. Die schweizerischen Rekrutenprüfungen – Absichten und Auswirkungen. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 29, 47-64.
- Dolz, J. & Ollagnier, E. (Éd.). (2000). *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles: De Boeck.
- Erard, S. & Schneuwly, B. (2005). La didactique de l'oral: savoirs ou compétences? In J.-P. Bronckart, E. Bulea & M. Pouliot (Éd.), *Repenser l'enseignement des langues: comment identifier et exploiter les compétences* (pp. 69-99). Villeneuve d'Ascq: Septentrion.
- Fend, H. (1994). Was ist eine gute Schule? In K.-J. Tillmann (Éd.), *Was ist eine gute Schule?* (pp. 14-25). Hamburg: Bergmann und Helbig.

- Ferrière, A. (1915). Préface. In A. Faria de Vasconcellos, *Une école nouvelle en Belgique*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Hameline, D. (1993). Adolphe Ferrière (1879-1960). *Perspectives: revue trimestrielle d'éducation comparée*, 23, 379-406.
- Hofstetter, R. (1998). *Les lumières de la démocratie, Histoire de l'école primaire publique à Genève au 19^e siècle*. Berne: Peter Lang.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (sous presse). Bovet's dilemma: examinations or no examinations. The Swiss contribution to the Carnegie initiative. *European Educational Research Journal*.
- Hofstetter, R., Schneuwly, B. & Lussi, V. (sous presse). Professionnalisation des enseignants et développement des sciences de l'éducation: contribution à une typologie des interprétations à propos des nouveaux enjeux de savoirs et pouvoirs. In R. Etienne, C. Lessard, L. Paquay & P. Perrenoud (Éd.), *Former des enseignants professionnels à l'Université: Quelles tensions? Quelles modalités? Quelles conditions?* Bruxelles: De Boeck.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (avec la collaboration de V. Lussi, M. Cicchini, L. Criblez et M. Späni). (2007). *Emergence des sciences de l'éducation en Suisse à la croisée de traditions académiques contrastées (Fin du 19^e – première moitié du 20^e siècle)*. Berne: Peter Lang.
- Labaree, D. F. (2006). Progressisme, écoles, et *education schools*: une romance américaine. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Éd.), *Passion, tension, fusion. New education and educational sciences – Education nouvelle et sciences de l'éducation (end 19th-middle 20th century – fin du 19^e – milieu du 20^e siècle)* (pp. 305-324). Berne: Peter Lang.
- Lagemann, E. C. (2000). *An elusive science: the troubling history of education research*. Chicago: Chicago University Press.
- Laval, Ch. (2004). *L'école n'est pas une entreprise: le néo-libéralisme à l'assaut de l'enseignement public*. Paris: La Découverte.
- Lénine, I.V. (1914-5/1973). *Cahiers philosophiques*. Paris: Éditions sociales.
- Lenoir, Y. (2002). Les réformes actuelles de la formation à l'enseignement en France et aux États-Unis: éléments de mise en perspective socio-historique à partir du concept d'éducation. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 24 (1), 91-128.
- Lustenberger, W. (1996). *Pädagogische Rekrutenprüfungen: ein Beitrag zur Schweizer Schulgeschichte*. Zürich: Rüegger.
- Neuweg, G.H. (2004). Bildungsstandards in Österreich: über die gute Absicht, die Vereinbarkeit von Einsicht und Aufsicht und die gebotene Vorsicht. *Pädaktuell*, 4 (2), 4-13.
- Popkewitz, T. S. (2006). The idea of science as planning was not planned: a historical note about American pedagogical sciences as (re)making society and individuality. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Éd.), *Passion, Fusion, Tension. New Education and Educational Sciences – Education nouvelle et Sciences de l'éducation (end 19th-middle 20th century – fin 19^e – milieu du 20^e siècle)* (pp. 143-167). Berne: Peter Lang.
- Sokal, A. & Bricmont, J. (1997). *Impostures intellectuelles*. Paris: Odile Jacob.

Mots clés: Harmos, réforme scolaire, pensée dichotomique, contradictions comme moteur du développement, interventions des acteurs

Des règles aux standards, les enjeux de la régulation de l'école

Quelques commentaires critiques à propos de l'article de Walter Herzog

Christian Maroy et Vincent Dupriez

La réforme éducative initiée aujourd'hui en Suisse est appréhendée dans ce texte comme une forme locale de transformations des modes de régulation des systèmes éducatifs qui affectent aujourd'hui l'enseignement dans la grande majorité des pays industrialisés. Dans un contexte d'économie de la connaissance et d'exacerbation de la compétition sur les marchés de l'emploi, la plupart de ces pays sont effectivement en train d'abandonner le modèle de régulation bureaucratique-professionnel au profit de modèles post-bureaucratiques. Dans ceux-ci, quelles qu'en soient les modalités, les standards y révèlent une visée de pilotage par les résultats et une forme renouvelée de normalisation de l'école. Mais la critique de ces formes émergentes ne peut être orientée par l'illusion d'un retour au passé... elle doit surtout permettre d'en rendre les orientations plus citoyennes et moins technicistes, notamment en préservant l'autonomie relative du champ de l'éducation par rapport au pouvoir politique.

La réforme HarmoS en cours dans la confédération helvétique est l'occasion pour Walter Herzog d'interroger une tendance plus large des systèmes éducatifs occidentaux à promouvoir des formes nouvelles d'*accountability* fondées essentiellement sur la promotion de standards «de compétences» à atteindre par les élèves, les enseignants et les écoles, mais aussi la promotion de diverses formes d'évaluation et de cadrage des pratiques éducatives locales. Dans ce texte, nous reformulerons brièvement la substance de la critique de Herzog, avant de proposer trois réflexions qui la prolongent, la développent, la reformulent sans en remettre en cause fondamentalement le bien-fondé.

Quel est en substance le propos d'Herzog? La réforme des «standards» véhicule une conception réductionniste (de nature économique et technologique) de l'éducation dans ses visées, ses objectifs et ses processus. Elle témoigne d'une conception industrielle, standardisée, rationalisée des tâches éducatives, qui remettent en cause la conception plus artisanale jusque-là prédominante. Cette conception réductionniste, et plus largement la réforme des systèmes éducatifs qu'elle charrie, va de pair avec deux autres formes de réduction.

- Une réduction instrumentaliste des sciences de l'éducation désormais vouée à «instrumenter» la politique éducative, en développant les fondements théoriques des standards, les modèles de compétences auxquels ils renvoient, en assurant aussi l'analyse des fonctionnements et processus au sein du système éducatif, de façon à orienter des formes de rétroaction et de correction du système.
- Une réduction potentielle de la professionnalité enseignante qui risque de voir son rôle et son intervention de plus en plus balisée par les résultats d'une science de l'éducation, rabougrie et amputée de sa dimension critique.

Ces évolutions vont de pair avec une forme de mise sous tutelle et de perte de pouvoir des scientifiques par rapport au politique, alors qu'un processus analogue risque aussi de limiter l'autonomie professionnelle enseignante.

Cette critique de Herzog est une critique interne au champ des sciences de l'éducation plutôt qu'une critique qui s'élaborerait d'un point de vue extérieur. Elle s'appuie en effet sur une conception «humaniste» et «artisanale» de l'éducation, de ses visées et modes de fonctionnement pour s'opposer à des réformes dont il brocarde les dérives «technocratiques»¹.

Cette critique est fondée, s'agissant du rôle des sciences de l'éducation, sur la mise en avant de l'illusion scientifique et positiviste d'une vérité scientifique qui se soutiendrait des seules évidences empiriques, par opposition à une conception du travail scientifique reposant davantage sur des arguments venant étayer des propositions théoriques. S'agissant de la conception de l'éducation, elle se fonde sur l'idée (largement diffusée) que les processus éducatifs sont «sous-déterminés technologiquement». Ainsi pour de nombreux théoriciens des organisations comme pour Herzog (voir notamment Meyer & Rowan, 2006), les «technologies» de l'enseignement sont très incertaines et on ne maîtrise pas aujourd'hui les relations entre les moyens et techniques utilisés et les résultats obtenus. Les processus éducatifs sont ainsi des processus de communication entre sujets, qu'on ne peut ramener sans réduction à un processus mécanique de transformation d'un objet, à une «production d'outputs», adoptant ainsi la métaphore de la production industrielle, appréhendée sous le seul angle de la mesure quantitative.

Ainsi, pour reprendre la grammaire proposée par Boltanski et Thevenot (1991), pour analyser les formes de «dénonciation» des «injustices» ou «désordres» sociaux, la critique de Herzog est une critique d'une vision du monde de l'éducation appréhendé dans les catégories de la «cité industrielle», alors que sa propre vision s'ancre davantage dans un monde qui participe sans doute tantôt de la cité «civique» (par exemple en accentuant la nécessité d'une science critique et pas seulement instrumentale) tantôt d'une cité «domestique» ou communautaire (insistant sur les relations et valeurs partagées dans des relations inter-subjectives).

Nous voudrions à présent proposer trois réflexions, qui ne remettent pas fondamentalement en cause les critiques de Herzog, mais s'efforcent d'en sociologiser la portée. Nous nous efforcerons dès lors de prendre un point de vue critique

d'avantage externe dans le but d'éclairer quelque peu les significations sociales et politiques des transformations des modes de gouvernance scolaire.

Première réflexion

À notre sens, les transformations du pilotage auxquelles on assiste en Suisse, comme dans nombre d'autres pays européens (voir Maroy, 2006) sont symptomatiques de changements dans le régime dominant de régulation des systèmes éducatifs². Le modèle «bureaucratique-professionnel» (qui sera parfois appelé modèle bureaucratique dans la suite de ce texte) de régulation des systèmes éducatifs avait accompagné, avec d'importantes variantes nationales, la construction et le développement de systèmes éducatifs nationaux de masse dès les années 50/60. Dans ce modèle, la régulation et le contrôle étaient donc basés sur des arrangements tels que le contrôle de conformité aux règles, la socialisation et l'autonomie de professionnels de l'éducation ou la régulation conjointe (État/syndicats enseignants) de questions d'emploi, mais aussi du curriculum. Ce modèle de régulation est désormais travaillé par des politiques éducatives qui tendent à substituer ou superposer à ces anciens modes de régulation de nouveaux arrangements institutionnels post-bureaucratiques basés soit sur le modèle du quasi-marché (Bartlett & Legrand, 1993) et/ou sur le modèle de l'État évaluateur (Broadfoot, 2000) (pour plus de détails sur ces modèles, voir Maroy 2006).

Le passage d'un pilotage par l'*input* à un pilotage par l'*output*, est fondé sur une responsabilisation des professionnels soit par rapport à des usagers, soit par rapport à l'État. Alors que le quasi-marché responsabilise par la pression du marché et de la compétition (*market based accountability*), l'État évaluateur responsabilise vis-à-vis de l'État ou de ses représentants (*government based accountability*). En effet, l'État évaluateur fixe désormais de façon beaucoup plus précise des objectifs standards et minimaux que le système éducatif doit atteindre. Simultanément, il accorde une autonomie accrue aux écoles (décentralisation) en matière pédagogique ou gestionnaire, tout en mettant en place de nouveaux outils «d'évaluation» des résultats de ces entités décentralisées, à travers des dispositifs de mesure externe, des acquis des élèves en particulier. De nouveaux instruments d'action publique basés sur les connaissances se mettent en place: évaluations statistiques, mais aussi «*benchmarking*» et repérage des «bonnes pratiques», mise en place de dispositifs de diffusion et de transmission de pratiques «efficaces» par la formation et la supervision. Par ailleurs, la régulation n'est plus seulement fondée sur des normes sociales et professionnelles, relayées à travers la socialisation et la formation professionnelle, et fondatrices de l'identité et d'une forme d'homogénéité normative et cognitive du corps enseignant. Ces normes deviennent progressivement des «normes techniques», qui se revendiquent d'un savoir neutre et objectif, et qui sont diffusées ensuite par des conseillers et experts en pédagogie.

En bref, l'État évaluateur (ou par ailleurs le quasi-marché), participe d'un nouveau régime de régulation post-bureaucratique qui s'oppose au modèle bureaucratique, pour plusieurs raisons. Tout d'abord, le modèle bureaucratique est une forme d'organisation et de coordination qui s'appuie sur une valorisation de la loi, de la raison, lesquelles en fondent la dimension institutionnelle. Cela signifie que le caractère bureaucratique n'est pas seulement de nature instrumentale et organisationnelle; la dimension bureaucratique de l'école participe de la forme scolaire, qui institue la médiation de la règle comme dimension socialisatrice fondamentale (Vincent, Lahire & Thin, 1994). Et comme l'a relevé Derouet (1992), le recours intensif à la règle comme forme d'organisation du champ scolaire doit aussi être lue comme l'expression de la volonté politique de déployer et d'opérationnaliser le principe d'égalité de traitement des élèves. Autrement dit, l'apprentissage de la règle et selon les règles, dans un cadre impersonnel et bureaucratique, revêt une dimension simultanément organisationnelle et institutionnelle. La forme bureaucratique participe de ce que F. Dubet appelle ainsi le programme institutionnel de l'école moderne (Dubet, 2002), en phase avec d'autres formes comme l'État.

À l'opposé, les modèles post-bureaucratiques se présentent comme *value free*. Ils se donnent à voir comme de pures formes organisationnelles rationnelles, qui peuvent prétendre se mettre au service de finalités variables, comme la promotion autant de l'équité que d'une scolarisation de qualité, finalités exogènes au mode de régulation qui se veut pure instrumentalité. L'important est de mettre en place «ce qui marche», ce qui «produit des résultats». Ainsi, ces deux modes de régulation constituent une première rupture par rapport à la forme bureaucratique en ce sens qu'ils valorisent la seule rationalité instrumentale, l'efficacité et la performance sans en apparence engager de rationalité axiologique intrinsèque. Ils imposent une pression aux systèmes, aux organisations et aux professionnels pour que ceux-ci contribuent à produire des résultats tangibles, visibles et mesurables. En ce sens, l'univers normatif de référence est celui d'une performativité de plus en plus auto-référencée et de moins en moins renvoyée à un fondement institutionnel externe.

Une autre différence tient aux instruments d'action publique mobilisés pour produire un effet de régulation. Ainsi les modes de contrôle présents sont beaucoup plus étendus (ou intrusifs) que le contrôle de conformité aux règles, dominant dans le modèle bureaucratique. Ils impliquent désormais de nouveaux «outils» d'évaluation (évaluation standardisée des acquis scolaires, tableaux de bord, indicateurs, mais aussi les rapports, les bilans etc.), ainsi que la définition de procédures permettant de définir diverses «bonnes pratiques» en référence aux résultats visés. Ces outils et procédures, apparemment seulement techniques, sont producteurs de normes, relayées à travers des programmes de formation et de supervision, pratiques qui peuvent aboutir à un processus d'enrôlement des acteurs de base. Des outils sont ainsi développés en complément des règles, qui persistent et démontrent la filiation des modèles post-bureaucratiques avec le

modèle bureaucratique-professionnel. La palette d'instruments (au sens de Lascoumes & Le Galès, 2004) de la régulation post-bureaucratique s'est ainsi élargie par rapport à la régulation bureaucratique: la régulation bureaucratique s'appuyait essentiellement sur des instruments législatifs et réglementaires, là où la régulation post-bureaucratique s'appuie aussi sur des instruments «conventionnels et incitatifs» (comme la gouvernance par contrat), et la construction de normes et standards de référence, par rapport auxquels le travail d'évaluation va prendre son sens.

Un troisième élément qui distingue les modes de régulation post-bureaucratiques du mode de régulation bureaucratique-professionnel, est lié à la distribution du pouvoir entre acteurs. Si la régulation bureaucratique-professionnelle ménageait un équilibre entre le pouvoir de l'État et celui du groupe professionnel enseignant, au détriment sans doute du poids pris par les usagers et les parents, les nouveaux modes de régulation post-bureaucratiques tendent à limiter le pouvoir des professionnels, soit au bénéfice des usagers (quasi-marché) soit au bénéfice de l'État.

En bref donc, Herzog a raison de s'inquiéter des changements en cours, car il ne s'agit pas seulement de changements techniques, concernant les modes de contrôle et de coordination d'une organisation (passage du pilotage *input* au pilotage *output*). Ce changement s'inscrit dans d'autres changements de fond, de nature institutionnelle et normative, dont il a bien perçu la portée, et qui, nous semble-t-il, remettent en cause les fondements institutionnels et organisationnels de la bureaucratie, que Max Weber, associait à un mode de légitimation du pouvoir, fondé sur la loi et la raison. Un aspect que la métaphore de l'artisanat et de l'industrie ne capte pas³.

Deuxième réflexion

Une question non posée par Herzog est alors de savoir pourquoi dans divers pays européens (et ailleurs), les modèles de régulation sont en train d'évoluer dans ce sens. L'argument invoqué par les politiques est souvent que les systèmes éducatifs ne sont pas assez efficaces et/ou pas assez équitables (notamment par référence à d'autres systèmes, que des études internationales comme Pisa permettent de mettre en balance). Un tel discours peut chercher à enrôler et à convaincre tant les professionnels que l'opinion publique de la légitimité des changements à effectuer. On ne peut cependant limiter les facteurs de changement à ces arguments discursifs. Il nous semble que les processus sociaux engagés dans ces changements sont de plusieurs natures.

- Les transformations technico-économiques (montée du post-fordisme ou d'une «économie de la connaissance»), les nouvelles formes de compétition économiques (reposant autant sur la qualité, les innovations techniques, les services associés aux produits, et pas seulement sur les prix) tout comme la

globalisation de la concurrence économique et financière, conduisent les États à pondérer différemment leurs politiques. Les politiques macro-économiques nationales sont nettement plus limitées qu'avant (politique monétaire, politique de la demande...) si bien que nombre d'entre eux ont renforcé les politiques dites de «l'offre», qui peuvent tantôt porter sur les facteurs de compétitivité «prix» à court terme, tantôt consister à agir sur le «capital humain» et le marché du travail propre à chaque région ou nation. Dans la compétition mondiale, et dans le nouveau paradigme productif émergent, il est de plus en plus vital de développer non seulement des politiques d'éducation et de formation, mais aussi de recherche-développement. Ces politiques conduisent les États à faire des systèmes éducatifs des «auxiliaires» dans leurs politiques de positionnement économique. La stratégie européenne dite de Lisbonne trouve là son fondement. Dans ce contexte en effet, les États cherchent à «améliorer» les performances des systèmes éducatifs, de plus en plus conçus comme finalisés par la production d'un «capital humain», là où ils étaient perçus naguère comme des institutions fondatrices de l'État nation. Au moment où les États nations sont fragilisés par la mondialisation, tout se passe comme si l'institution scolaire changeait progressivement de fonction et de signification.

- L'école a toujours eu un rôle dans la reproduction des inégalités sociales et la distribution des nouvelles générations dans les positions différenciées et hiérarchisées de la division sociale du travail. Elle est également le lieu de compétition entre les différents groupes sociaux pour l'appropriation d'un capital culturel distinctif, qui leur permette d'assurer un positionnement social et professionnel. Or dans le contexte de précarité et de chômage structurel important qui est le nôtre, dans le régime de compétition accrue qui se développe sur le marché du travail, les classes moyennes sont de plus en plus anxieuses par rapport à l'avenir de leurs enfants et cela alimente une «demande sociale» pour une éducation de «qualité», qui permette de garantir l'avenir. Une demande de différenciation des parcours et des institutions scolaires également, qui permette au «bien éducatif» de rester un bien dont la valeur est positionnelle. Ainsi, peut-on rendre compte de la demande sociale pour «un plus grand choix» des établissements par les parents, possibilité qui leur permette d'éviter les contextes éducatifs dont le niveau scolaire ou les conditions de discipline et de socialisation leur apparaissent trop problématiques; de même, la demande sociale de «qualité» adressée aux écoles et aux enseignants trouve dans l'inquiétude des classes moyennes pour leur propre destinée sociale un de ses terrains structurels. Ces inquiétudes peuvent être aussi avoir des répercussions dans les programmes politiques des partis et les enjeux électoraux, et se retrouver *in fine* dans une volonté plus affirmée de l'État de contrôler le système éducatif et les enseignants.
- Un dernier facteur important de convergences des politiques éducatives tient à divers mécanismes de transfert et de dissémination des modèles qui inspi-

rent à des degrés divers les politiques éducatives. On a vu dans ces mécanismes les effets d'un processus d'apprentissage et d'emprunt des politiques (Halpin & Troyna, 1995) voire de contamination (Levin, 1998). Plus largement, on peut avancer que divers acteurs collectifs ou individuels (organisations internationales, académiques, experts en politiques éducatives) contribuent à transmettre concrètement des modèles de référence en matière de régulation et de gouvernance des systèmes (Ball, 1998; Normand, 2003).

Cette analyse aide à voir pourquoi l'État cherche à agir de façon plus intrusive qu'auparavant sur les institutions éducatives. Les nouveaux modes de régulation post-bureaucratiques, évoqués jusqu'ici, et dénoncés par Herzog, cherchent à réussir là où les politiques éducatives antérieures ont régulièrement échoué. C'est en effet un vieux constat de la recherche en éducation que d'avoir souligné à quel point les réformes des systèmes d'enseignement peinent à transformer les pratiques pédagogiques et s'accompagnent le plus souvent d'un conformisme de façade. Dans la même veine, les analyses des établissements scolaires ont souligné à quel point les établissements sont des systèmes faiblement couplés et caractérisés par une très large autonomie de chaque enseignant au sein de sa classe. En quelque sorte, ces processus de régulation post-bureaucratiques renouent, par des stratégies renouvelées, avec cette ambition de «peser» sur les pratiques enseignantes, pour les transformer. Les changer pour améliorer l'efficacité et la qualité des systèmes, parfois leur équité. Mais sur un fond de performativité que nous avons déjà évoqué.

Face à ces changements, les acteurs scolaires et les chercheurs en sciences de l'éducation n'ont peut-être pas une multitude de réponses ou de réactions possibles. Soit épouser le mouvement avec enthousiasme, en espérant peut-être y trouver un bénéfice, soit s'y opposer de façon défensive et nostalgique, en espérant maintenir au maximum l'institution scolaire (mi-réelle, mi-rêvée) du passé, soit encore chercher à modaliser ou à infléchir la trajectoire des changements en cours. Et ceci nous conduit à notre troisième réflexion.

Troisième réflexion

Notre analyse suggère donc que les rapports de pouvoir et l'évolution de l'environnement scolaire sont tels qu'on ne peut éviter complètement un changement des modes de régulation des systèmes d'enseignement. La possibilité d'améliorer la qualité et l'équité des systèmes éducatifs, à travers ces nouveaux modes de gouvernance, ne peut non plus être négligée, même si la démonstration incontestable de tels effets reste encore à produire. La question fondamentale est dès lors d'identifier quels sont les infléchissements et les contre-pouvoirs nécessaires afin d'éviter le double réductionnisme identifié par Herzog qui menace simultanément les sciences de l'éducation et la professionnalité des enseignants. Nous ébauchons ci-dessous quelques éléments de réponse à cette double interrogation.

Avec Herzog, nous ne pouvons bien entendu que plaider pour l'autonomie scientifique d'un champ de recherche qui doit préserver sa fonction critique. Mais, cela ne doit pas empêcher les chercheurs en éducation de suivre de près les transformations politiques discutées ici, et d'en identifier notamment les effets sur les élèves, les enseignants et les systèmes scolaires. De telles recherches doivent mener, chaque fois que cela est possible, à la construction de relations entre les paramètres étudiés et si de telles recherches font apparaître que certaines modalités pédagogiques ou organisationnelles s'accompagnent des effets souhaités, il s'agira bien sûr d'une avancée en termes de connaissances. Mais de telles recherches ne peuvent servir à alimenter mécaniquement des politiques qui seraient fondées sur des évidences (*evidence-based policy*). En d'autres mots, la science ne peut en aucun cas être réduite à la production de données empiriques conformément à des catégories définies par d'autres et le politique⁴ ne peut non plus être réduit à l'usage mécanique de telles données. Car les résultats de comparaisons empiriques ne peuvent se traduire automatiquement en politiques et en règles de conduite. Et si la science est susceptible d'informer une pratique socialement constituée, par contre elle ne la «fonde» pas et ne peut servir à la justifier. Ces fonctions relèvent de valeurs et de normes, irréductibles à des énoncés scientifiques (voir Lessard, 2007). Par ailleurs, une science digne de ce nom vise surtout à produire de l'intelligibilité, c'est-à-dire des modèles compréhensifs ou explicatifs qui permettent de rendre compte des phénomènes appréhendés et observés. Et un tel travail scientifique suppose notamment que les chercheurs soient capables de définir leurs objets propres, d'interroger et de discuter leurs modèles et leurs outils, ce qui ne peut se faire qu'en garantissant une autonomie suffisante du champ scientifique vis-à-vis du champ politique.

Plus fondamentalement, comme Weber l'a montré il y a longtemps déjà dans *Le Savant et le Politique* (1919/1963), ce n'est pas parce que tout objet en sciences sociales implique inéluctablement un rapport aux valeurs, qu'il faut en prendre prétexte pour balayer toute idée de vérité comme idéal régulateur du monde scientifique et subordonner toute recherche à sa valeur dans le registre de l'action, à sa valeur performative. La connaissance est aussi un bien et elle ne peut, dans une société pluraliste et démocratique, être subordonnée aux seules fins définies par leurs dirigeants, fussent-ils démocratiquement désignés. Les sciences de l'éducation, comme d'autres sciences sociales, ne peuvent être réduites de façon unilatérale à une perspective instrumentale de gestion, de «réforme», ou d'action sur le monde. Elles engagent toujours une réflexion herméneutique et critique sur le sens de l'action et sur les finalités sociales et subjectives de nos existences et mondes sociaux. C'est pour cela aussi, qu'il est si important de maintenir une autonomie du champ scientifique, car elle est le gage d'un recul critique qui est une valeur en soi, par-delà sa contribution à l'efficacité scientifique. L'exercice de la raison scientifique ne peut, dès lors, être réduit à la rationalité instrumentale.

Les craintes exprimées par Herzog à propos de la professionnalité des enseignants nous semblent également légitimes. En effet, si le déploiement du modèle de l'État évaluateur vient consolider la position des autorités publiques, comme nous l'avons exposé ci-dessus, l'opérationnalisation d'un tel modèle vient simultanément renforcer un corps important d'experts et de techniciens, qui sont chargés de concevoir les instruments de la régulation: les standards, les tests, les indicateurs... et qui contribuent de la sorte à un travail de normalisation du champ scolaire. Dans un tel processus, les enseignants se retrouvent dès lors *de facto* dans une position d'exécutants, position assez paradoxale à l'heure où la professionnalisation de leur métier est proclamée de toute part. À l'encontre d'une telle évolution, et même si cela s'accompagne nécessairement d'un travail plus long et plus complexe, il nous semble indispensable d'associer les enseignants à la conception de telles réformes et à la (re)définition de leur propre métier. Car ces nouveaux *curricula* ne représenteront un défi positif pour les enseignants que s'ils sont perçus comme des dispositifs légitimes et significatifs. Un des enjeux majeurs des évolutions commentées ici est donc bien la place qui est faite aux enseignants comme corps professionnel. Il importe donc de réfléchir à la façon dont les différents segments d'un corps enseignant, en vérité assez fragmenté, pourraient constituer un acteur collectif, à la façon dont, dans le passé, il s'est trouvé être un acteur important, allié aux élites politiques pour construire l'institution scolaire.

Ces quelques lignes ne représentent bien sûr qu'une ébauche de réponse, mais elles ont surtout pour ambition de contribuer à alimenter un débat que la critique de Herzog ouvre de manière salutaire. Accepter de poser et d'assumer ces interrogations nous semble primordial pour éviter la déprime et la nostalgie, ou la naïveté béate et optimiste face aux changements en cours.

Notes

- 1 Cette critique peut ainsi être interprétée comme une intervention au sein des luttes internes au champ de l'éducation, à propos des finalités et des méthodes éducatives. Ainsi, elle s'adresse non seulement aux politiques mais peut-être surtout aux acteurs du champ de l'éducation (scientifiques ou praticiens) qui seraient tentés par une politique de changement éducatif, fondé sur l'*accountability* et les standards.
- 2 Les modes de régulation institutionnels d'un système éducatif peuvent être considérés comme l'ensemble des mécanismes d'orientation, de coordination, de contrôle des actions des établissements, des professionnels ou des familles au sein du système éducatif, modes de régulation mis en place par les autorités éducatives grâce à différents arrangements institutionnels (règles, lois, structures de pouvoir, dispositifs d'information, d'évaluation ou encore de marché). Ces modes de régulation institutionnels ou politiques ne constituent pas le tout de la régulation, dans la mesure où plus largement la régulation sociale procède de régulations autonomes produites au quotidien par les acteurs de «base» mais aussi de paradigmes, «modèles» cognitifs et normatifs qui constituent les cadres dans lesquels les acteurs appréhendent et définissent leur situation, tant dans le «haut» que le «bas» du système.
- 3 Par ailleurs, et nous n'aurons pas le temps de le développer ici, les nouveaux modes de régulation en gestation pourraient aussi s'avérer post-professionnels, un aspect que Herzog discute sans le développer (voir à ce sujet Maroy, 2008).

- ⁴ Le politique signifie ici la capacité, proprement politique, à décider et mettre en œuvre des «politiques» (*policies*).

Références bibliographiques

- Ball S. J. (1998). Big Policies/Small World: an introduction to international perspectives in education policy. *Comparative Education*, 34 (2), 119-130.
- Bartlett, J. & Legrand, W. (1993). The theory of quasi-markets. In J. Legrand & W. Bartlett, *Quasi-Markets and Social Policy* (pp. 13-34). Houndmills: MacMillan Press.
- Boltanski, L. & Thevenot, L. (1991). *De la justification: Les économies de la grandeur*. Paris: Gallimard.
- Broadfoot, P. (2000). Un nouveau mode de régulation dans un système décentralisé: l'État évaluateur. *Revue française de pédagogie*, 130, 43-55.
- Derouet, J. L. (1992). *École et justice*. Paris: Métailié.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris: Seuil.
- Halpin D. & Troyna B. (1995). The politics of education policy borrowing. *Comparative Education*, 31 (3), 303-310.
- Lascoumes, P. & Le Galès, P. (Éd.). (2004). *Gouverner par les instruments*. Paris: Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.
- Levin B. (1998). An epidemic of education policy: (what) can we learn from each other? *Comparative Education*, 34 (2), 31- 141.
- Lessard, C. (2007). Les usages politiques de la recherche en éducation. In V. Dupriez & G. Chapelle (Éd.), *Enseigner* (pp. 69-79). Paris: PUF.
- Maroy, C. (2006). *École, régulation, marché. Une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe*. Paris: PUF.
- Maroy, C. (2008). *Régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement et travail enseignant*. Conférence au 20e colloque de l'ADMEE-Europe, Genève, Université, 9-11 janvier 2008.
- Meyer, H. D. & Rowan, B. (Éd.). (2006). *The new institutionalism in education*. New-York: State University of New York Press.
- Normand, R. (2003). Les comparaisons internationales de résultats: problèmes épistémologiques et questions de justice. *Education et Sociétés*, 12 (2), 73-89.
- Vincent, G., Lahire B. & Thin D. (1994). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. In G. Vincent (Éd.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Socialisation et scolarisation dans les sociétés industrielles* (pp. 11-50). Lyon: Presses Universitaires.
- Weber, M. (1919). *Le Savant et le politique* (Édition française 1963). Paris: Union générale d'Éditions.

Mots clés: standards, régulation, évaluation, professionnalisation

Die Ökonomisierung der Bildung ist eine Herausforderung. Es gilt, sie anzunehmen, mit etwas Gelassenheit.

Gianni Ghisla

«Die betroffenen Händler und Chefs missachteten Grösse und Qualität der Positionen, und die zentralen Risikomanager kannten zwar die Zahlen, wussten diese aber nicht richtig zu interpretieren.»

Marcel Ospel¹

Immer wenn das Selbstverständliche nicht mehr selbstverständlich ist, schlägt die Stunde der Philosophie.»

Georg Friedrich Hegel

In diesem Beitrag wird für eine kritische Betrachtung von Standards, v.a. von Performance-Standards plädiert, zugleich aber auch eine Lanze für eine notwendige selbstkritische Reflexion gängiger erziehungswissenschaftlicher Praxis gebrochen. Erziehungswissenschaft sollte nicht in die Opferrolle rücksichtsloser Politik hineinmännern, sondern aktiver versuchen, relevante gesellschaftliche Umwälzungen in ihren Blick zu nehmen und handlungsorientiert zu verarbeiten. Dies gilt z.B. für die neu zu konzipierende Beziehung zwischen Bildung, Gesellschaft und Arbeit, wodurch das „Ökonomische“ und damit auch die Kategorie der Standards ins Zentrum des Interesses rücken. Es kann also schlicht nicht darum gehen, Standards aus kritischer Warte abzulehnen, weil sie eine ökonomisierende Markklogik mit ihrer instrumentellen Vernunft repräsentieren, denn damit ginge man an der historischen Realität vorbei. Vielmehr gilt es, sie in eine neue Perspektive kompetenzorientierter Pädagogik und Didaktik zu integrieren.

Incipit

Im Beitrag von Herzog geht es um den Status von Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung im aktuellen gesellschaftlichen Kontext, es geht aber auch um die Ziele und die zentralen Kategorien der zur Zeit anbrechenden Bildungsreformen und um das, was Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung dazu

zu sagen haben. Offensichtlich ist diesbezüglich der Begriff «Standard» eine Schlüsselkategorie.

Man kann sich provokativ auf dem Wege zur 08/15-Maschinengewehr-Schule wähen oder die Quintessenz des Standarddiskurses in der Schulbildung plakativ wie folgt auf den Begriff bringen:

«Standardization reduces the quality and quantity of what is taught and learned at school» (McNeil, 2000, S. 3).

Aber macht es Sinn mit solchen Statements zu operieren? Es gibt gute Gründe dafür und dagegen. Dafür spricht, dass man vielleicht die mitunter desillusionierte und träge gewordene Gemeinschaft der Erziehungswissenschaftler und Pädagogen aufrütteln sollte. Dafür spricht auch, dass es unterdessen genügend so genannte Evidenzen gibt, welche die negativen kurzfristigen und langfristigen Auswirkungen von «performance-standards» aufs Lernen, auf das Schulklima und auf die soziale Gerechtigkeit datenbasiert aufzeigen². Dafür spricht schliesslich auch die Deutlichkeit dieser Statements, welche den beinahe magisch-religiösen Erwartungen all jener gegenübergestellt wird, die ihren Glauben an eine Verbesserung des Lernens und an eine bessere Steuerung der Schule mit der Standardisierung gekoppelt haben. Dagegen spricht aber das Risiko der damit verbundenen Ideologisierung des Diskurses und des Verlustes der notwendigen, kritischen Einstellung, die alleine eine rationale, wissenschaftliche Auseinandersetzung ermöglichen kann. Dagegen spricht auch die damit einhergehende Verhärtung der Fronten, welche sich nicht zuletzt auf die wünschbare Gelassenheit des wissenschaftlichen Tuns auswirkt³.

Dass damit eine für die Wissenschaft selbstkritische Einstellung gegenüber den sogenannten *Evidenzen* einher gehen muss, hat Herzog mit allem Recht hervorgehoben. Der Verlust dieser reflexiven Kritik, d.h. der Anwendung des radikalen cartesianischen Zweifels auf sich selbst, zugunsten verfahrensbasierter Selbstsicherheit, ist für den wissenschaftlichen Betrieb nicht gerade verheissungsvoll. Es wäre deshalb Weise und im Interesse aller, v.a. des wissenschaftlichen Betriebs, empirischen Evidenzen ihren Absolutheits- und Selbstverständlichkeitsanspruch zu nehmen, um sie wieder in den Bereich einer kritisch-interpretativen Praxis zurückzuführen.

Herzogs zweifelhafte Architektur des Opfers

Über die Notwendigkeit Herzogs Polemik als Beitrag zur erwähnten kritisch-interpretativen Praxis kann kein Zweifel bestehen. Ceci dit, fallen bei der inneren Architektur seines Textes drei Momente auf. Ein Moment der Anklage («die aktuelle Reform kann der Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung Schaden zufügen», «die Amputation der Wissenschaft um ihre theoretische und kritische Dimension bedeutet, ...», usw.), das zugleich die Rolle der Wissenschaft als Opfer rücksichtsloser Politik präfiguriert. Ein Moment der Analyse, welches

die Begriffe und Kategorien der Reform bzw. der aktuellen nicht nur schweizerischen Bildungspolitik skizziert. Und schliesslich das fehlende Moment der *pars costruens*, das zwar gar nicht zu einem Pamphlet dieser Art gehören muss, hier aber als Aussichtslosigkeit der Architektur des Opfers daher kommt und sich in einem etwas gar fragilen Hinweis auf die Vorteile des Vertrauens gegenüber der Kontrolle erschöpft.

Die Rolle des Opfers steht der Wissenschaft schlecht an. Das politische System verfügt über genügend Legitimation, um, zur Durchsetzung der eigenen Interessen, die wissenschaftlichen Befunde beanspruchen zu können, und die Wissenschaft müsste ihrerseits selbst dafür sorgen, sich nicht ausnützen zu lassen. Aber dies ist wohl nur die halbe Wahrheit, zumal sich niemand, auch die Wissenschaft nicht, trotz ihrer privilegierten Position, der Wirkung machtpolitischer Verhältnisse entziehen kann. Trotzdem ist die Rolle des Opfers nicht dazu geneigt, die Wissenschaft, insbesondere die Erziehungswissenschaft und die Bildungsforschung, aus einer tatsächlich nicht beneidenswerten Position einer billigen *ancilla politicae* heraus zu holen.

Es ist kaum von der Hand zu weisen, dass Pädagogen u.a. aufgrund ihres normativen und reproduktiven Geschäfts zur Opferrolle neigen und dadurch in der Öffentlichkeit wie in der Politik nicht unbedingt mehr ernst genommen werden und zu höherem Respekt gelangen. Deshalb wäre es vermutlich für die Erziehungswissenschaft⁴ sinnvoll, eine selbstkritische Attitüde einzunehmen und einmal radikal über die Bücher zu gehen. Was hat sie in den letzten Jahrzehnten getan, um neue oder sich anbahnende Realitäten, die sogar den Charakter epochaler Umwälzungen anzunehmen scheinen, zu erfassen und sich als wegweisende Handlungswissenschaft zu profilieren? Was hat diese Erziehungswissenschaft getan, um sich Gehör zu verschaffen, nicht nur in der Politik, sondern v.a. auch bei den Lehrkräften und in der Öffentlichkeit? Schaut man sich herum, bekommt man zwar allerlei Bemühungen um die Erneuerung des pädagogischen Diskurses zu Gesicht⁵, aber es sind eben andere Elemente, die die Identität und das Image der Erziehungswissenschaft prägen (v.a. bei den Hauptbenutzern, den Lehrkräften)⁶. Man hat zugewartet, bis ökonomisch motivierte Institutionen wie die OECD die Initiative ergriffen haben, und mit ihren sinnvollen Daten einen guten Teil des Feldes besetzt haben. Nach der Reformeuphorie der 70er Jahre wurde die Struktur- und Orientierungsebene verlassen und man hat sich u.a. schnell ins Reduit der Mikroprozesse der Schule zurückgezogen, ohne zu bemerken, dass draussen in rasendem Tempo Umwälzungen statt fanden und die Ökonomisierung rasch Oberwasser erhielt. Es macht deshalb nicht viel Sinn, sich über «die Amputation der Wissenschaft um ihre theoretische und kritische Dimension» zu beklagen, wie dies Herzog tut. Sinnvoller wäre es, sich um u.a. das «Ökonomische» intensiv zu kümmern, das die Welt weitgehend zu beherrschen scheint⁷, und auch um die Bildungsökonomie, die wieder mächtig in den schulischen Garten eindringt. Vielmehr gälte es, die Herausforderung anzunehmen und die neue Beziehung zwischen Arbeitswelt, Bildung und Gesellschaft zu

einem zentralen Thema zu machen, wie dies einige bereits getan haben (Hoffmann, 1999; Hoffmann & Maack-Rheinländer, 2001; Oelkers, 2003a, 2003b). Die Kategorien der Schulreform, *in primis* Standard und Kompetenz, die zum Gerüst dieser neuen Wirklichkeit gehören, bergen in sich eine ökonomische Dimension, um die man nicht herum kommen kann. Sie sind für die Erziehungswissenschaft nicht zuletzt deswegen besonders interessant, da sie einen hohen Gehalt an Ambiguität aufweisen, d.h. sie können je nach Auslegung und Entwicklungstendenz durchaus ein, aus pädagogischer und humanistischer Perspektive, positives wie negatives Potential entfalten.

Apropos ökonomisierung

Economy is the art of making the most of life.
George Bernard Shaw

Die Ökonomisierung beherrscht zusehends die Welt: Sie prägt den Alltag und die Kultur, sie bestimmt Politik, Krieg und Frieden und hat der Logik der instrumentellen und technischen Vernunft (Weber, 1921) zu einem undenkbareren Siegeszug verholfen.

Gary S. Becker, Nobelpreisträger und Mitbegründer der modernen Bildungsökonomie, hat den vermutlich konsequentesten Versuch gemacht, das Diktum von G. B. Shaw ernst zu nehmen und das menschliche Verhalten aus der ökonomischen Perspektive zu verstehen und zu erklären⁸:

The economic approach is clearly not restricted to material goods and wants, nor even to market sector. (...) Indeed, I have come to the position that the economic approach is a comprehensive one that is applicable to all human behaviour, be it behaviour involving money prices or imputed shadow prices, repeated or infrequent decisions, large or minor decisions, emotional or mechanical ends, rich or poor persons, men or woman, adults or children, brilliant or stupid persons, men or women, businessmen or politicians, teachers or students. (Becker, 1976, S. 6 u. 8)⁹

In brillianter Weise hat der amerikanische Ökonom den Nagel auf den Kopf getroffen und eine willkommene Legitimation für den sich diffundierenden Zeitgeist der Ökonomisierung geliefert. Problematisch ist aber keineswegs die ökonomische Betrachtungsweise an sich, problematisch ist deren Hegemonie. Es geht also nicht um die simple Übernahme von Standards aus der Industrie, wie dies Herzog zu suggerieren scheint. Es geht um die Ökonomisierung von Bildung und Erziehung als Teil eines Gesamtprozesses. Dazu müssen wir wiederum Becker interpellieren, denn, zusammen mit Theodore W. Schulz (auch Nobelpreisträger), gilt er als Begründer der modernen Bildungsökonomie (Becker, 1993 [1964]), jener Disziplin, die speziell Bildung von einem Konsum- zu einem Investitionsobjekt gemacht und den diesbezüglich aussagekräftigen Begriff des Humankapitals geprägt hat. Es kann hier nicht darum gehen, den bildungsökonomischen Diskurs aufzuarbeiten¹⁰, sondern lediglich festzustellen, dass die-

ser Diskurs auch in der Schweiz in den letzten zwei Jahrzehnten systematisch Fuss gefasst hat und immer mehr Beachtung findet¹¹. Grund genug, so scheint mir, dass sich die Erziehungswissenschaft damit auseinandersetzt und die Aufgabe nicht einfach den Ökonomen überlässt.

Apropos von Standards und Kompetenzen

Ökonomie hat vorerst mit sparsamem Umgang mit dem Geld zu tun, d.h. das Ökonomische hat primär eine quantitative Seele, eine Seele, die sich ab dem 17. Jahrhundert im Gleichschritt mit dem Höhenflug der messbarkeitsbezogenen Betrachtung der Wirklichkeit entfalten konnte. Die Erfolge positivistischer Wissenschaft haben diesem Paradigma zu ständiger Anerkennung verholfen, in Technik, Wirtschaft, Medizin, usw. Es ist dieses Paradigma, das den heutigen Zeitgeist weitgehend dominiert. Die Kategorie der Standardisierung ist eine der wichtigsten Pfeiler dieser Weltbetrachtung und Weltgestaltung. Standards begleiten uns auf Schritt und Tritt im Alltag, sie erleichtern nicht nur unser Leben, sie ermöglichen es geradezu, indem sie u.a. für die Zuverlässigkeit all dessen sorgen, was wir zum Leben brauchen.

Standard steht für Beispiel, Modell, Massstab, ursprünglich vom Englischen Fahne, Standarte, also etwas, das deutlich ist, symbolische Kraft ausstrahlt und sichtbar und fest steht. Ein Standard repräsentiert eine bestimmte Qualität, die sich punktuell auf einem Qualitätskontinuum festsetzen lässt, weil damit etwa die geforderte Zuverlässigkeit einer Ware oder einer Leistung gewährleistet werden kann. Ein Standard zeichnet sich so mit seiner unverrückbaren Verbindlichkeit aus, es ist Modell, Vorbild und Norm zugleich.¹²

Was bezweckt nun die Standardisierung im Bildungsbereich?

Durch die Standardisierung soll explizit, präzisiert und operationalisiert werden, welche Kompetenzen Lernende (...) zu (einheitlich) festgelegten Zeitpunkten ihrer Lernbiographie auf bestimmten Fachgebieten (in der Regel) entwickelt haben sollen. Standards operationalisieren nicht nur das unterrichtspraktisch zu Erstrebende in der Form erwünschten Lernoutputs, sie bezwecken auch die Vereinheitlichung wünschenswerten Lernoutputs. (Heid, 2007, S. 32)

An Deutlichkeit lässt diese Formulierung nichts zu wünschen übrig: In der Vorstellung all jener, die sie als die Lösung der Qualitätsprobleme der Schule betrachten, sind Standards im Bildungsbereich mit Normierung, Vereinheitlichung, Homogenisierung des Lernens gleichzusetzen. So aufgefasst sind Standards nichts Anderes als die Fortentwicklung der operationalisierten Lernziele alter Schule, auch weil deren Formulierung als *Can Do Statement* vorgenommen werden muss, also die Verwendung von Verben verlangt, die beobachtbare Handlungen wiedergeben (Oelkers, 2005). Also nichts anderes als *alter Wein in neuen Schläuchen*? Nein, denn um bei der Metapher zu bleiben, der Wein erhält doch eine neue Qualität, er wird zu korrosivem Essig, und zwar da-

durch, dass die *Verbindlichkeit* Ausschliesslichkeitscharakter hat, denn Standards müssen um jeden Preis erreicht werden, «während Ziele bereits ihrem Begriff nach einräumen, dass sie verfehlt (...)» (Ruhloff, 2007, S. 55) oder zumindest nur annähernd erreicht werden können. Es ist auch kein Zufall, dass man von so genannten «high-stake» Standards spricht, die radikale, in der Regel existenzgefährdende, finanzielle Sanktionen nach sich ziehen können. Prinzipiell können als Standard und die Standardisierung des Lernoutputs den Druck auf die Bildungsprozesse soweit verstärken, dass sie die Existenz einer Bildungsinstitution oder einer beruflichen Karriere in Frage stellen. Müssen sie deshalb von den Pädagogen auch prinzipiell abgelehnt werden? Die Frage hat ihre Berechtigung und Herzog scheut es nicht, zu deren Beantwortung die Register einer gewissen Rhetorik zu ziehen, wenn er einerseits die Empörung auslösende Annäherung von Bildung und «M.G. 08/15» suggeriert und andererseits den in vielen pädagogischen Kreisen verfeimten Behaviourismus bemüht.

Es gilt für einen Standard, dass er primär ein Ausdruck von Quantität bzw. einer festen Gleichheitsnorm ist, zugleich aber auf eine bestimmte Qualität bezogen ist, die sich auf einem Qualitätskontinuum festhalten lässt. Dies gilt jedoch nicht umgekehrt, d.h. dass nicht jede Qualität (oder jedes qualitative Phänomen) auf eine Quantität Bezug nehmen und standardisierbar sein muss (Ruhloff, 2007, S. 51), denn es gibt Qualitäten, die den Status der Einmaligkeit und der Unnachahmbarkeit haben. Bildung und pädagogisches Handeln sind menschbezogene Prozesse, die an sich diese Einmaligkeit widerspiegeln und, wie von Herzog zu Recht bemerkt, nicht technisierbar sind. Dies gilt sowohl für die Lehr- und Lernprozesse als auch für deren Ergebnisse, nämlich das, was sich Lernende angeeignet haben.

Die Diskussion, so scheint mir, kann sich nur dann nicht verfahren, wenn man sich den Sinn und die Zielsetzung der Standardanwendung vergegenwärtigt und unterscheidet zwischen i) der Art der Standards und ii) des Objekts bzw. der Ebene, auf welcher Standards und Standardmessungen angewendet werden¹³. Man kann einen breiten Konsens darüber voraussetzen, dass die Qualität der Schule verbessert werden kann und muss und dass dabei die Schule und deren Akteure zu einer angemessenen Rechenschaft herangezogen werden müssen. Wenn dies die Zielsetzung ist, dann sollte man die Art der Standards unterscheiden und ziel- bzw. objektadäquat einsetzen. Es kann nicht darum gehen, nur auf output orientierte «performance standards» zu setzen, sondern auch «opportunity-to-learn standards», «content standards» usw. sollten zur Anwendung kommen. Insbesondere aber können «performance-standards» nicht auf die Mikroebene des Bildungsprozesses angewendet werden, denn dort treffen sie genau auf die Einmaligkeit und nicht Technisierbarkeit von Bildungsprozessen. Wie es auch Klieme deutlich und klar vorgegeben hat (Klieme et al., 2003) «performance standards» dürfen nicht zur Beurteilung der Leistung von einzelnen Lernenden angewendet werden, sie dienen dem Monitoring des Macrosystems, allenfalls des Mesosystems und können als solche, mit anderen Indikatoren, zu

einer fruchtbaren Auseinandersetzung, zur Systemerneuerung beitragen und damit auch ein positives Potential entwickeln. Natürlich kann man diesbezüglich leicht der Naivität bezichtigt werden¹⁴. PISA docet, dass der Zeitgeist leicht Überhand gewinnt, aber es ist auch so, dass die grossen Probleme der Standardisierung mit der Umsetzung ins Testing und deren gewinnorientierten Nutzung durch private Anbieter, die den Weg zum «teaching and learning to the test» bereitet haben. Für eine differenzierte Anwendung der Standards hat sich auch die EDK festgelegt, aber, wie Herzog vermerkt, sie müsste auch dafür sorgen, dass man davon nicht abweicht. Trotzdem, bleibt m.E. den Erziehungswissenschaftlern und den Pädagogen, die ihre Autonomie wahren und sich nicht zu verlängerten Armen von Ökonomie und Politik degradieren lassen wollen, nichts anderes übrig, als sich dieser Herausforderung zu stellen und u.a. für eine sinnvolle, differenzierte und den Lernprozessen adäquate Anwendung von Standards einzustehen.

Damit kann kurz auch der Kompetenzbegriff zur Sprache gebracht werden. Mit den (Performance-) Standards sollen Kompetenzen identifiziert und so operationalisiert werden, dass sie messbar werden. D.h. also, dass «nicht etwa schulisches *Wissen*», sondern eben Kompetenzen gemessen werden sollen, die für bestimmte Fachbereiche¹⁵ schweizweit bestimmt werden. Herzog meidet die entscheidende Frage der Kompetenzen, m.E. zu Unrecht. Geht man diese im Überblick an, so stellt man Interessantes fest, und ich konzentriere mich dabei auf die Diskussion im deutschsprachigen Sprachraum, wo seit den 70er Jahren ein Kompetenzbegriff die Vorherrschaft hat, der gerade von den Erziehungswissenschaftlern einfach unkritisch und ohne jegliche ernsthafte Bemühung um theoretische Aufarbeitung hingenommen wurde¹⁶: Dieser Begriff nimmt auf einen anthropologischen, subjektorientierten Begründungszusammenhang Bezug und unterscheidet zwischen Fach-, Methoden und Sozial- bzw. Personalkompetenzen. Gleichzeitig wird gesagt, dass Kompetenzen eben Dispositionen seien, die die Bewältigung von konkreten Anforderungssituationen ermöglichen (z.B. Klieme et al., 2003). Dabei wird seltsamerweise übersehen, dass man mit Fachkompetenzen alleine, genau gleich wie mit Methoden- oder Sozialkompetenzen alleine, gar keine konkrete Anforderungssituation bewältigen kann, denn dazu braucht es ein Konglomerat all dieser Kompetenzen. Bei näherer Betrachtung kann also eine Fachkompetenz gar keine Kompetenz sein, denn mit fachlichem Können allein ist keine Situation zu meistern. Es braucht dazu immer auch andere Ressourcen, also auch «Methoden- und Selbstkompetenzen». Die Verwechslung der zwei logischen Ebenen ist frappant. Mit einer rhetorischen Figur ausgedrückt, liegt eine Synekdoche vor: *pars pro toto* (Boldrini & Ghisla, 2006)¹⁷. Sinnvoller scheint mir hingegen, diese Unterscheidung nicht nur zu beachten, sondern zu einer konstitutiven Begriffskomponente zu machen, denn damit kann mit einem sauberen und theoretisch konsistenten Kompetenzbegriff operiert werden, der zwischen situationsorientierten Kompetenzen und subjekt-

orientierten Ressourcen (d.h. Dispositionen) unterscheidet. Als **Kompetenz**¹⁸ wird demnach

zuerst einmal die Fähigkeit von individuellen oder kollektiven Subjekten verstanden, eine Klasse von Situationen, allenfalls eine einzelne Situation, erfolgreich zu meistern und somit eine Tätigkeit zu vollziehen. Um in Situationen kompetent zu sein, bedarf es der Aktivierung von individuellen oder gruppengebundenen Ressourcen, nämlich von Kenntnissen, Fähigkeiten und Haltungen.

Mit dieser Definition wird von einem rein subjektorientierten Kompetenzbegriff Abstand genommen, d.h. Kompetenzen gelten als situationsbezogen, sie sind einmalig, entstehen in Situationen und sind nur situations- und kontextbezogen beschreibbar, während Ressourcen subjektspezifisch sind und dem Potential entsprechen, das dem Subjekt innewohnt. Die Konsequenzen dieser kritischen Fassung des Kompetenzbegriffs¹⁹ sind noch kaum überblickbar, aber schon daran ablesbar, dass die allgemeinbildende, obligatorische Schule zwar kompetenzorientiert arbeitet, aber nur in sehr geringem Ausmass Kompetenzen vermitteln kann und sich wesentlich auf die Ressourcen, d.h. auf Kenntnisse, Fähigkeiten und Haltungen konzentrieren sollte²⁰. Dies bedeutet auch, dass es kaum Sinn macht, den Output der Schule ausschliesslich in Form von Kompetenzen beurteilen zu wollen.

Die Entwicklung von curricularen Konzepten, die von diesem Kompetenzbegriff ausgehen ist durchaus möglich, bereits erprobt und implementiert worden²¹. Solche Konzepte zeigen auf, welches Potential im Kompetenzbegriff schlummert, sofern man ihn nicht reduktiv, entweder im Sinne des umgangssprachlich im Deutschen verwendeten Terminus oder im Sinne des englischen «skill» verwendet²² (Ghisla, 2007).

Wider die Instrumentalisierung der Erziehungswissenschaft - ja, aber ...

Es besteht kein Zweifel darüber, dass die ökonomisierende, die instrumentelle Vernunft beanspruchende Seele des Zeitgeistes, die Bildungspolitik dazu «verführt» hat, die notwendigen Reformen und Verbesserungen des Bildungssystems de facto mit Mitteln und Strategien anzustreben, die wesentlich wettbewerbsorientiert sind und auf Messbarkeit und Vergleichbarkeit der erzielten Resultate abstellen. Man muss sich vergegenwärtigen, dass dieser Zugang an sich keineswegs neu ist, sondern von der in der Nachkriegszeit eingesetzten Curriculumdiskussion mit der Festlegung von Lernzielen und den daran anschliessenden Kontrollverfahren bereits prinzipiell und in concreto angelegt worden war. Die heutige Entwicklung signalisiert eine Radikalisierung. Von Kontrollmechanismen, die sich auf die Marktlogik, auf nationale und internationale Konkurrenzfähigkeit sowie auf Messbarkeit abstützen, erwartet man effizientere Steuerungsmöglichkeiten des Systems. Über den Mechanismus der Rechenschaftsablegung

und der Ranglistenvergleiche, sollen die wichtigen Akteure, auf allen Ebenen des Systems, d.h. von der Lehrkraft zum Bildungsminister, derart unter Druck gesetzt werden, dass Optimierungseffekte im ökonomischen Sinne erwartet werden. Es lohnt sich, diesbezüglich einen Blick auf die Richtlinien des Bundesrates (Bundesrat, 2007) und auf die «Botschaft über die Förderung von Bildung, Forschung und Innovation in den Jahren 2008-2011» zu werfen (Consiglio federale, 2007). Die Richtlinien selbst sprechen unmissverständlich bereits im Titel von «Erhöhung der Wettbewerbsfähigkeit und des Wachstums», worauf die Sicherung und Steigerung der Qualität des Bildungswesen auszurichten sei. Damit ist die ökonomische Finalisierung von Bildung, Forschung und Innovation unmissverständlich festgelegt und die Bildungspolitik hat sich danach auszurichten²³. Wenn es dann um die Prioritäten und die Massnahmen geht, ist aber die Marschrichtung klar: Effizienzsteigerung und Wettbewerbsfähigkeit stehen im Vordergrund, wobei «der Wettbewerb um die Mittel (...) die Selbststeuerung des gesamten Bildungs-, Forschungs- und Innovationssystems (...) beschleunigen wird» (ibid, 1229). Solche Eckwerte der Bildungspolitik müssen sich Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung vor Augen führen, daran können und sollen sie nicht vorbeigehen. Mit den damit einhergehenden Prozessen müssen sie sich m.E. systematisch befassen. Dazu gehören u.a. zweierlei Phänomene, die Herzog indirekt thematisiert: Eine Art «Kulturbereinigung», die Inhalte und Bildung im traditionellen, humanistischen Sinne in den Hintergrund drängt, und die «Neutralisierung der Einmaligkeit», welche jedem Bildungsprozess und -ergebnis eigen ist²⁴. Ein guter Teil der Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung verschliesst sich diesen Prozessen, oder aber macht und gestaltet den Trend mit Überzeugung (oder bereitwillig) mit.

Diese Probleme haben an sich sehr wenig mit dem berechtigten Bestreben zu tun, auf der Basis der nun verfassungsmässig abgestützten Kompetenzen des Bundes, einen schweizerischen Bildungsraum zu schaffen und eine notwendige Koordination und Harmonisierung einzuführen, die die kantonale oder regionale Autonomie keineswegs beschneiden muss. Vielmehr ginge es um die Fähigkeit der Bildungspolitik, Bildung nicht zur Ware degradieren zu lassen und das Bildungssystem vor dem Abgleiten in ein betriebliches, **ausschliesslich** den Zwängen des Wettbewerbs ausgelieferten Produktionssystems zu bewahren. Leider verfügen Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, aber auch generell die Sozialwissenschaft in diesem Konzert über keine «erste Geige». Dezierte Appelle an die Macht (lies: Bildungspolitik) wider die Instrumentalisierung sind zwar durchaus legitim, vielleicht notwendig, aber realistischerweise bringen sie nicht viel. Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung müssen aus ihrer Lethargie herausfinden und sich mit neuen Realitäten konfrontieren, insbesondere die Bildung im Verhältnis zwischen Arbeit, Kultur und Gesellschaft überdenken und dazu neue Ansätze entwickeln, die die Ökonomisierung und Technisierung kritisch aufnehmen. Aber bitte: auch mit einer Prise Gelassenheit!

Anmerkungen

- 1 Chef der Grossbank USB, anfangs Dezember 2007 vor Investoren in London, jegliche Verantwortung für die Subprime-Krise von sich weisend. Unterdessen hat die UBS bereits 21 Milliarden abgeschrieben.
- 2 Auf die entsprechende Literatur verweist auch Herzog.
- 3 Dies soll nicht bedeuten, dass Wissenschaft grundsätzlich von Verantwortungs- und Parteinahme entbunden sei (Jonas, 1984).
- 4 Ich bin mir bewusst, dass der Terminus Erziehungswissenschaft expliziert werden müsste. Da dies hier nicht möglich ist, seien immerhin Pädagogik, Didaktik und die Sozialwissenschaften, soweit sie sich mit dem Gegenstand Bildung und Erziehung beschäftigen, dazu gezählt.
- 5 Vgl. für die Schweiz einige der von der Schw. Gesellschaft für Bildungsforschung durchgeführten Kongresse oder andere Symposien, die zu bedeutsamen Publikationen geführt haben (Hansen, Sigrist, Goorhuis & Landolt, 1999; Oelkers, 2003b). Man vergesse aber auch nicht, dass eines der wichtigsten Forschungsprogramme der letzten Jahre, das Programm 33 zur Wirksamkeit der Bildung, sich eben auf Fragen der Effizienz und Effektivität konzentriert hat.
- 6 Etwas salopp ausgedrückt: Konstruktivistische Selbstbewunderung, reformpädagogische und rezeptorientierte Rigidität, Verteidigung à tout prix eines problematischen Bildungsbegriffs, Duckmäusertum gegenüber der Empirie, usw. haben Pädagogik und Didaktik dazu gezwungen, der Realität ständig nachzurrennen, und zwar mehr als es in der Natur der Sache sein dürfte. Man frage bei den Lehrkräften nach, was sie von Erziehungswissenschaft halten. Die meisten, die ich kenne, zeigen z.B. beim Hören des Begriffs «Konstruktivismus», einer der meistverwendeten Termini in der Lehrkräfteausbildung, Symptome mittlerer Bauchkrämpfe und leichterer Brechreize.
- 7 Vgl. dazu auch die Diskussion in der Öffentlichkeit, z.B. in der NZZ vom 12./13. Januar 2008, mit dem Beitrag «Das 'Ökonomische' beherrscht die Welt».
- 8 Damit soll der Anspruch der Klassiker der Ökonomie, der Utilitaristen wie Jeremy Bentham, und insbesondere von K. Marx keineswegs geschmälert werden. Hier geht es wesentlich um die neueren Ansätze der Sozialwissenschaft.
- 9 Um es noch deutlicher zu illustrieren: «According to the economic approach, a person decides to marry when the utility expected from marriage exceeds the expected from remaining single or from additional search for a more suitable mate (...). Similarly, a married person terminates his (or her) marriage when the utility anticipated from becoming single or marrying someone else exceeds the loss in utility from separation, including losses due to physical separation from one's children, division of joint assets, legal fees, and so forth.» (Becker, 1976, S. 10) Becker gebärdet sich allerdings vorsichtig: «Although I am arguing that the economic approach provides a useful framework for understanding all human behavior. I am not trying to downgrade the contributions of other social scientists, nor even to suggest that the economist's are more important.» (ibid)
- 10 Vgl. dazu etwa: Frick & Wirz, 2006; Grin, 2005, S. 61-150; Wolter, 2002.
- 11 Der Trend wird durch die Intensivierung der akademischen Aktivität mit Instituten an den Universitäten Basel, Zürich (ETH und Universität), Bern und Genf sowie im neu konstituierten Eidgenössischen Institut für Berufsbildung (EHB in Lausanne, Lugano und Bern-Zollikofen) dokumentiert. Das Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT) hat ein sogenanntes Leading House Bildungsökonomie mit der Beteiligung der Universitäten Zürich, Bern und Genf geschaffen. Der Bundesrat hat 2000 das Forschungsprogramm «Bildung und Beschäftigung» lanciert, das zu etlichen Publikationen Anlass gegeben hat (www.nfp43.unibe.ch).
- 12 Heid sagt es mit aller Deutlichkeit: «Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Bildungsstandards i) die Normierung, ii) die Vereinheitlichung, iii) die Überprüfbarkeit und iv) die

- Vergleichbarkeit dessen bezwecken, was Lernende nach dem Durchlaufen bestimmter Bildungsgänge wissen und können sollen». (Heid, 2007, S. 33)
- 13 Auf die ebenso zentrale Problematik der Messbarkeit von Standards und der damit verbundenen Implikationen wird nicht eingegangen.
 - 14 Handkehrum ist es genauso naiv zu meinen, man könne gegen die Standards einen unter den gegebenen Umständen im Voraus verlorenen, frontalen Kampf führen.
 - 15 Für Harnos sind dies die Unterrichtssprache, die Fremdsprachen, Mathematik und Naturwissenschaften. PISA hat hierfür umfangreiches Anschauungsmaterial geboten.
 - 16 Natürlich sind auch Ausnahmen auszumachen und deswegen soll man Pauschalisierungen vermeiden, aber der Gesamteindruck ist nicht von der Hand zu weisen. Übrigens, die grossen, unterdessen bekannten Probleme, welche bei HarmoS bei der Entwicklung von Kompetenzmodellen für die vier ausgewählten Schulfächer auftauchen, haben nicht zuletzt mit der bisherigen unreflektierten, weitgehend theorieleeren Übernahme des geläufigen Kompetenzbegriffs zu tun. Herzog weiss bestens, dass dies nicht das Problem der Politiker ist.
 - 17 Diese logische Verwechslung hat z.B. bei der Übersetzung vom Deutschen in andere Sprachen sonderbare Blüten getrieben: So wurden die Fachkompetenzen ins Italienische und ins Französische mit «*competenze professionali*» bzw. «*compétences professionnelles*» wiedergegeben, als Berufskompetenzen, was die Synekdoche noch deutlicher erscheinen lässt.
 - 18 Für eine eingehende Analyse des Begriffs vgl. Boldrini & Ghisla, (2006).
 - 19 In diese Richtung argumentierte auch Weinert in einer seiner letzten Auseinandersetzungen mit dem Kompetenzbegriff und bewegen sich unterdessen viele andere Autoren auf europäischer Ebene (LeBoterf, 1994, 2000; Rychen & Salganik, 2003; Rychen, Salganik & McLaughlin, 2003; Weinert, 2001; Winterton, Deist & Stringfellow, 2005).
 - 20 Anders liegt die Diskussion bei der Berufsbildung, wo die Ausbildung als Partnerschaft zwischen Schule und Betrieb gestaltet wird.
 - 21 Vgl. dazu: Ghisla, 2002, 2007; Ghisla et al., 2008; Roegiers, 2000.
 - 22 Der im Englischen am meisten verwendete Begriff ist wohl *skill*, obzwar auch *competence* und *competency* durchaus gebraucht werden. *Skill* bezieht sich spezifisch auf ausführende Fähigkeiten zur technischen Bewältigung von bestimmten Problemen.
 - 23 Auffallend ist immerhin, dass die eigentlichen Zielsetzungen dieser Bildungspolitik ein Bildungssystem anstreben, das «...den sich ändernden Bedürfnissen der Bildungswilligen jeden Alters und den kulturellen, sozialen und wirtschaftlichen Interessen der Gesellschaft» gerecht werden und weiter die «Integration einer möglichst grossen Anzahl von Jugendlichen in das nachobligatorische Bildungssystem» ermöglicht und «die Chance der Integration von schulisch und sozial Schwächeren verbessert» werden soll (Consiglio federale, 2007, S. 1227).
 - 24 Es sei hier kurz eine Anekdote erlaubt. Ich habe kürzlich an einer Pressekonferenz in einem grossen Schweizer Kanton teilgenommen, wo Massnahmen und Strategien zur Eindämmung der Jugendarbeitslosigkeit nach der obligatorischen Schule vorgestellt wurden. Die Organisation war optimal. Neben dem kantonalen Bildungsminister und den hohen Beamten waren Vertreter der Arbeitswelt und der Wissenschaft zugegen, sodass von einer effektiven Partnerschaft der wichtigsten *stakeholder* gesprochen werden konnte. Studenten konnten zu didaktischen Zwecken auch teilnehmen. Zahlen wurden geliefert, die eine koordinierte und kohärente Strategie zwischen Administration, Arbeitswelt und Wissenschaft stützten und auch bemerkenswerte Resultate dokumentierten. Interessant war auch, dass der zuständige hohe Beamte die Verantwortung für die gesamte Sekundarstufe II hat, sodass eine koordinierte Politik für die Allgemein- und die Berufsbildung möglich wird. Gerade dieser Beamte, der seine Aufgabe managementmässig offensichtlich bestens bewältigt, erlaubte mit seinen klaren und prägnanten Aussagen die hier diskutierte Problematik auf den Begriff zu bringen. Er sagte, dass er für die Politik der Sekundarstufe II

drei präzise Zielsetzungen habe, die auch allen MitarbeiterInnen so vertraut seien: 1. Erhöhung der Abschlüsse der Sekundarstufe II auf mehr als 95% und dies obzwar der Kanton schweizerisch schon an der Spitze liege. 2. Verbesserung der Resultate der Maturitätsprüfungen, sodass man besser als die anderen Kantone da stehen könne. 3. Optimierung der Übergänge von der obligatorischen Schule zur nachfolgenden Ausbildungsstufe.

An sich erübrigt sich ein Kommentar... Die Dominanz quantitativer Zielsetzungen und der Vergleich mit anderen Kantonen als quasi ausschliesslicher Massstab für den Erfolg sprechen eine deutliche Sprache. Es frappt, dass gerade auf der Sekundarstufe II, einer für die Allgemeinbildung wohl entscheidenden Stufe, die Kultur oder inhaltliche Zielsetzungen irgendwelcher Art augenscheinlich keine zentrale Rolle mehr spielen. Eine offensichtliche «Kulturbereinigung» hat stattgefunden.

Bibliographie

- Becker, G. S. (1976). *The Economic Approach to Human Behavior* (pp. 6-10) Chicago: The University of Chicago Press.
- Becker, G. S. (1993 [1964]). *Human Capital*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Boldrini, E. & Ghisla, G. (2006). Competenza, Compétence, Competence, Kompetenz. Alcuni spunti sul concetto di competenza a partire da un approccio linguistico. In E. Poglià (Ed.), *Competenze e loro valutazione in ambito formativo* (Vol. Quaderni dell'Istituto). Lugano: Università della Svizzera Italiana (USI).
- Bundesrat (2007). *Bildung, Forschung und Innovation. Nachhaltige Sicherung und Steigerung der Qualität. Erhöhung der Wettbewerbsfähigkeit und des Wachstums*. Bern: Schweizerische Eidgenossenschaft.
- Consiglio federale (2007). *Messaggio concernente il promovimento dell'educazione, della ricerca e dell'innovazione negli anni 2008-2011* (pp. 1227).
Online 12.2.08 http://www.sbf.admin.ch/bfi2008/index_it.html
- Frick, A. & Wirz, A. (Hrsg.). (2006). *Berufsbildungsökonomie: Stand und offene Fragen*. Bern: h.e.p.
- Ghisla, G. (2002). An Educational Plan to Face the Complexity of Pedagogical Innovation and its strategic Requirements. In M. Rosenmund, A.-V. Fries & W. Heller (Eds.), *Comparing Curriculum-Making Processes* (pp. 133-152). Bern: Peter Lang.
- Ghisla, G. (2007). *Überlegungen zu einem theoretischen Rahmen für die Entwicklung von kompetenzorientierten Curricula*. Unveröffentlichtes Manuskript, Universität Lugano.
- Ghisla, G., Bausch, L. & Boldrini, E. (2008). CoRe - Kompetenzen-Ressourcen: Ein Modell der Curriculumentwicklung für die Berufsbildung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (Manuskript unterbreitet).
- Grin, F. (2005). Grundzüge der volkswirtschaftlichen Bildungsökonomie. In V. Bank (Hrsg.), *Vom Wert der Bildung* (S. 61-150). Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Hansen, H., Sigrist, B., Goorhuis, H. & Landolt, H. (Hrsg.). (1999). *Bildung und Arbeit - Das Ende einer Differenz?* Aarau: Sauerländer.
- Heid, H. (2007). Was vermag die Standardisierung wünschenswerter Lernoutputs zur Qualitätsverbesserung des Bildungswesens beizutragen? In D. Benner (Hrsg.), *Bildungsstandards* (S. 29-48). Paderborn: Schöningh.
- Hoffmann, D. (Hrsg.). (1999). *Rekonstruktion und Revision des Bildungsbegriffs. Vorschläge zu seiner Modernisierung*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Hoffmann, D. & Maack-Rheinländer, K. (Hrsg.). (2001). *Ökonomisierung der Bildung. Die Pädagogik unter den Zwängen des Marktes?* Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Jonas, H. (1984). *Das Prinzip Verantwortung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Prenzel, M., Reiss, K. et al. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*. Bonn: Bundesministerium für Bildungsforschung (BMBF).

- LeBoterf, G. (1994). *De la compétence: Essais sur un attracteur étrange*. Paris: Editions d'Organisation.
- LeBoterf, G. (2000). *Compétence et navigation professionnelle*. Paris: Editions d'Organisation.
- McNeil, L. M. (2000). *Contradictions of School Reform. Educational Costs of Standardized Testing* (p. 3). New York: Routledge.
- Oelkers, J. (2003a). Introduction: The Future of Vocational Education. In J. Oelkers (Ed.), *Futures of Education II*. Bern: Peter Lang.
- Oelkers, J. (2005). Von Zielen zu Standards. *Friedrich Jahresheft XXIII*, 18-21.
- Oelkers, J. (Ed.). (2003b). *Futures of Education II. Essays from an Interdisciplinary Symposium*. Bern: Lang.
- Roegiers, X. (2000). *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- Ruhloff, J. (2007). Grenzen von Standardisierung im pädagogischen Kontext. In D. Benner (Hrsg.), *Bildungsstandards* (S. 49-60). Paderborn: Schöningh.
- Rychen, D. S. & Salganik, L. H. (Eds.). (2003). *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. Cambridge, Toronto, Bern, Göttingen: Hogrefe & Huber.
- Rychen, D. S., Salganik, L. H. & McLaughlin, M. E. (Eds.). (2003). *Contributions to the Second DeSeCo Symposium. Geneva, Switzerland, 11-13 February, 2002. Definition and selection of key competencies*. Neuchâtel: Swiss Federal Statistical Office.
- Weber, M. (1921). *Wirtschaft und Gesellschaft* (Hauptwerke der grossen Denker.). Paderborn: Voltmedia.
- Weinert, F. E. (2001). Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and Selecting Key Competencies*. Seattle, Toronto, Bern, Göttingen: Hogrefe & Huber.
- Winterton, J., Deist, F. D.-L. & Stringfellow, E. (2005). *Typology of knowledge, skills and competencies: clarification of the concept and prototype*. Thessaloniki: Cedefop.
- Wolter, S. C. (2002). Bildungsökonomie – Eine Standortbestimmung. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 1, 149-170.

Schlagworte: Ökonomisierung der Bildung, Bildungsökonomie, Kompetenzen, Standard

Erziehung als Handwerk oder industrielle Massenanfertigung? Wider die Heraufbeschwörung simpler Gegensätze und Allegorien

Esther Berner

Die vorliegende Replik entfaltet ihre Kritik und Gegenposition ausgehend von zwei zentralen, in den Augen der Autorin jedoch unzutreffenden Argumentationen Herzogs: Jener stellt in seinem Beitrag die Vorstellung von Erziehung als Handwerk der Erziehung als industrielle Massenanfertigung entgegen. In diesem Beitrag wird eine alternative Betrachtung der zugrunde liegenden Normierungsfrage vorgeschlagen. Diese – für die Schule alles andere als neue – Frage sollte, so der Vorschlag, nicht apodiktisch, sondern nach Massgabe einer Balance zwischen dem Anspruch der Gerechtigkeit und der Akzeptanz von Differenz angegangen werden. Einhergehend mit der beklagten Normierungstendenz sieht Herzog die Gefahr einer Deprofessionalisierung des Lehrberufs. Dem wird ein gemessen am öffentlichen Auftrag der Lehrpersonen realistisches und der Profession selbst dienliches Berufsverständnis entgegengehalten. Basis der der Lehrerschaft vom Autor zugesprochenen Autonomie wäre hier nicht das von ihm eingeforderte Vertrauen der «Abnehmer» und «Auftraggeber», sondern die Idee der geteilten Verantwortung.

Walter Herzog provoziert in der vorliegenden Kritik an den laufenden Bildungsreformen mit der Herleitung von Funktion und Zweck schulischer Standards von der Anfertigung von Maschinengewehren. Herzog gehört zu den Erziehungswissenschaftlern, die um die Wirkungsmacht pädagogischer Sprachen im Positiven und Negativen wissen (Herzog, 2002), umso ernster muss man die in diesem Zusammenhang von ihm benutzten Allegorien – Handwerk vs. industrielle Massenanfertigung – wohl nehmen. Zugleich evoziert er auf diese Weise eine «alte» Frage, nämlich diejenige nach dem angemessenen professionellen Verständnis des Lehrberufs. Ich werde diesen Problemzusammenhang in meinem Kommentar im zweiten Abschnitt berühren; vorerst scheint es mir aber notwendig, vor dem Hintergrund jener Einordnung aktueller Schulreformkonzepte in den Bereich industrieller (Waffen-)Fertigung die zentralen Konzepte «Bildungsstandards» und neue «Bildungssteuerung» in klärender Absicht nochmals aufzugreifen. Die Vorlage für den dritten und letzten Punkt meiner Replik bietet Herzogs Hinweis auf grundsätzliche theoretische Unzulänglichkeiten, die

dem aktuellen Reformkonzept implizit zugrunde liegen. Hier sei die Frage erlaubt, inwiefern seine eigene Argumentationsweise die von ihm geforderten wissenschaftlichen Gütekriterien einzulösen vermögen.

Die HarmoS-Standards: inwiefern ein Normierungsinstrument?

Es fällt auf, dass Herzog in seiner Kritik an Bildungsstandards an keiner Stelle erwähnt, dass es sich bei den Schweizer Festlegungen um *Mindeststandards* handelt. Tatsächlich verliert aber das heraufbeschworene Normierungsszenario einiges an Wirkung, wenn man diese Spezifizierung vornimmt. Um Bekanntes an dieser Stelle zu wiederholen: Es kann sich bei der Idee von Mindeststandards kaum darum handeln, das Lernen der Schülerinnen und Schüler auf ein solches Minimum hin zu normieren. Definiert und insofern normiert oder, gefälliger ausgedrückt: harmonisiert werden aber tatsächlich in gewissen Leistungsfächern und auf dem, wie es der Terminus besagt, kleinsten Nenner Mindestleistungen; es handelt sich damit um Kompetenzen, über die jede Schülerin und jeder Schüler auf einer gewissen Klassenstufe unabhängig von der besuchten Schule verfügen soll. Dies ebenso wie eine gewisse strukturelle Angleichung der kantonalen Schulsysteme unter HarmoS wird von den Eltern und – wie die Abstimmung vom Mai vorletzten Jahres zur Revision der Bildungsartikel in der Bundesverfassung deutlich gezeigt hat – vom Grossteil der Bürger/innen als wünschenswert betrachtet. Die Angleichung von Mindestlernanforderungen hat auf Schülerseite aber auch mit Gerechtigkeit zu tun – ich werde auf diesen Aspekt nochmals zurückkommen –, und im besten Fall darf man die Leistungsanforderungen im Sinne eines Bildungsauftrages verstehen.

Auf einen Irrtum Herzogs trifft man an der Stelle, wo er behauptet, bei den Schweizer Bildungsstandards handle es sich im Gegensatz zu den herkömmlichen Steuerungsmitteln, Gesetzen, Lehrplänen, Reglementen etc., um «Produktionsanleitungen, die den Fertigungsprozess [Lehr- und Lernprozesse, E.B.] im Detail regeln»; es sind vor allem diese «Fertigungsprozesse» und damit die Unterrichtsmethoden, die Bildungsstandards in seinem Verständnis zu steuern und zu normieren beabsichtigen. Nun widersprechen jene Zuschreibungen aber nicht nur der massgeblichen Definition von Bildungsstandards und deren Funktion in der Expertise von Klieme et al. (2003); selbst in der von ihm angeführten Literatur aus dem Umkreis der EDK findet man diese Behauptung so nicht. Vielmehr liest man dort, dass es sich bei den Schweizer Bildungsstandards um Leistungsstandards handelt, deren Normen «nicht auf Lerninhalte (*content standards*) und nicht auf vorhandene schulische Ressourcen (*opportunity-to-learn-standards*)» ausgerichtet sind (Maradan & Mangold 2005, S. 4).

In Herzogs Argumentation dominieren eindeutig die Befürchtungen einer Normierung des schulischen Unterrichts; umso überraschender ist, dass er an anderer Stelle eine dem Kompetenzkonzept inhärente Gleichgültigkeit gegen-

über Inhalten und Methoden beklagt. Nun ist es aber falsch anzunehmen, dass «Kompetenzen», wie sie den (nationalen) Bildungsstandards zugrunde liegen, nichts mit «Wissen» zu tun haben – ein Irrtum Herzogs, vor dem ihn eigentlich die Expertise von Klieme et al. (2003, S. 20), die zu der von ihm selber angeführten Referenzliteratur zählt, bewahren müsste.

Semantisch eignet sich der Begriff *Bildungsstandards* vorzüglich für eine Kritik, die den Normierungscharakter aktueller Reformvorhaben fokussiert. Eigentlich legen Standards im Bildungsbereich je nach Definition aber «nur» fest, wie sich ein von sämtlichen Schülerinnen und Schülern nicht zu unterschreitendes Minimum (Mindeststandards), ein erwarteter Durchschnitt (Regelstandards) oder das Optimum (Maximalstandards) einer bestimmten fachlichen Kompetenz bestimmen. Interessanter für die Analyse ist deshalb das Konstrukt «Kompetenzmodell», das den Fächerstandards zugrunde liegt. Diese sind es nämlich, denen eine inhaltlich normierende Funktion zukommt. Insofern könnte man tatsächlich der von mir weiter oben zitierten offiziellen Definition der HarmoS-Standards als «reine» Leistungsstandards entgegenhalten, dass solche kaum abgelöst von inhaltlichen Dimensionen definiert werden können. Im Fach Mathematik etwa kommen diese auf der Ebene der «Leitideen» zum Tragen, die allerdings nicht mit den klassischen Stoffgebieten verwechselt werden sollten. Abgesehen davon hängt das Ausmass einer allfälligen Normierungswirkung in erster Linie davon ab, ob bzw. inwieweit Kompetenzmodelle als Referenz für (Rahmen-)Lehrpläne, Lehrmittel, Schülerleistungstests, Selektionsprüfungen etc. herangezogen werden sollen. Diesbezüglich befindet sich der «Laie» allerdings noch immer im Unklaren, was die EDK gerne damit begründet, dass es die Kantone und allenfalls Regionen sind, die hierüber zu entscheiden haben. Es ist diese Ungewissheit bezüglich bildungspolitisch eminent bedeutsamer Weichenstellungen, die der kritischen Diskussion auf einem notwendig differenzierten Niveau enge Grenzen setzt. Diese Bemerkung leitet über zum anderen zentralen Kritikpunkt Herzogs, der sich mit dem Stichwort «Deprofessionalisierung» benennen und um die Frage der «Legitimierung» erweitern lässt.

Es mussten nicht erst Bildungsstandards bzw. Kompetenzmodelle erfunden werden, um schulische Unterrichtsinhalte und Lernziele festlegen und gewissermassen normieren zu können, wenngleich dies in der Geschichte der obligatorischen Volksschule noch nie auf gesamtschweizerischer Ebene geschah. Umgekehrt muss man an das Zustandekommen der Kompetenzmodelle dieselben Fragen stellen wie an die Erarbeitung traditioneller Lehrpläne: Wie legitimieren sich Entscheide hinsichtlich der Gewichtung eines Faches und seiner Komponenten? Welche umfassenderen Bildungsziele stehen dahinter? Und wer – in personeller wie professioneller Hinsicht – fällt die diesbezüglichen Entscheide? Lehrplanentwicklung zeichnet sich in der Schweiz bisher durch eine insgesamt geringe Spezialisierung aus. Sie erfolgt nach den Gebräuchen des gängigen Milizsystems unter breiter Beteiligung von Schulpraktikerinnen/Schulpraktikern und der Verwaltung (Seliner-Müller, Fries & Künzli, 1999, S. 33). Zudem

durchlaufen kantonale Lehrpläne vor der Inkraftsetzung gewöhnlich eine breite Vernehmlassung und (Teil-)Erprobung; eine langfristige Entwicklungsdauer ist daher die Regel. Demgegenüber ist die Umsetzung des neuen Steuerungsparadigmas in starkem Mass auf wissenschaftliche Fachexpertise angewiesen; die Entwicklung von Kompetenzmodellen und Tests gehört weitestgehend in den Zuständigkeitsbereich von Spezialistinnen/Spezialisten aus den Fachdidaktiken und der (pädagogischen) Psychologie. Es liegt auf der Hand, dass diese Verschiebung auf der Akteursseite im Zeichen einer Spezialisierung und Rationalisierung mit einer Abnahme von Legitimation und damit verbunden unter Umständen von Akzeptanz einhergeht. Zudem finden auf dem Weg bis zur Verabschiedung der HarmoS-Standards durchaus einige Vernehmlassungen und Konsultationen statt; die Verfahren laufen allerdings auf einer verhältnismässig distalen Ebene ab. Die Kantone, welche dem Konkordat beitreten und z.T. bereits beigetreten sind, verpflichten sich im Übrigen automatisch zur Einhaltung der Mindeststandards in der Formulierung, die später, voraussichtlich im Herbst dieses Jahres, von der EDK-Plenarversammlung verabschiedet und dem Konkordat als Anhang beigefügt werden.

Handwerk vs. industrielle Fertigung

Herzog greift in der Kritik an den gegenwärtigen Tendenzen in Bildungspolitik und -forschung in provokativer und zugleich simplifizierender Weise auf die Gegenüberstellung industrieller Fertigungsprozeduren einerseits und handwerklicher Herstellungsverfahren andererseits zurück. Erstere stehen dabei in Analogie zu einem technologischen Erziehungsverständnis, wie es in seinen Augen die Politik, unterstützt von wissenschaftlichen «Agenten», verkörpert. Diesen wird dabei eine Sicht auf Erziehung und Bildung unterstellt, die «output» als ein durch die Setzung von Zielnormen steuerbares, das heisst kausal herbeiführbares Ergebnis versteht. Nun ist im Kontext der Rede von einer neuen output-orientierten Steuerung zwar tatsächlich die Idee der Sichtbarmachung von Ergebnissen im Sinne der Evidenz leitend. Unterschlagen wird in Herzogs Darstellung aber eine weitere Komponente des Konzeptes, jene Feedback-Schleife nämlich, mittels derer Ergebnis-Daten zu einer Grundlage von Steuerungsentscheiden, die sich mit auf den input wie auf Prozesse beziehen können, werden sollen. «Der Knackpunkt einer outputorientierten Steuerung» besteht nach Oelkers und Reusser (in Druck, 2008, S. 211) denn auch gerade in dieser «Rückkopplung von durch Tests und andere Evaluationsverfahren ermittelten Lernergebnissen in schulbezogene Entwicklungsmassnahmen [...]».

Ist im Zitat von Evaluationsverfahren die Rede, so darf man bezüglich der Notwendigkeit des Einbezugs von Kontextdaten von einem breiten wissenschaftlichen Konsens ausgehen – wie sonst sollten sinnvolle Aussagen und Thesen in diesem Feld generierbar sein? Damit sind wir allerdings unweigerlich im

Gebiet wissenschaftlich-methodologischer Techniken angelangt. Die von Herzog verwendete Sprache verleiht entsprechenden Verfahren leicht den Anstrich inhumaner Reduktion, und deshalb bevorzugt er ein Verständnis von Erziehungs- und Unterrichtsprozessen, das sich mit demjenigen der «handwerklichen Produktion» vergleichen lässt: Denn «[n]icht lokales Einpassen wie beim Handwerk, sondern kontextfreies *Messen* ist die Basis industrieller Fertigung» [Hervorhebung i.O.]; oder: «Wie für industrielle Standards, [sic] ist für Bildungsstandards die Überwindung der Beschränkung auf lokale Vergleiche charakteristisch.» Man mag sich nun fragen, was mit diesen lokalen Bedingungen gemeint sein könnte, deren Berücksichtigung der Autor fordert. Der Kontext der Äusserungen legt die Bezugnahme auf den schulischen Gegenstandsbe- reich von Notenvergabe und Selektion nahe: Handelt es sich bei Herzogs Rede also tatsächlich um ein Plädoyer für die gängige, am Klassendurchschnitt orientierte Benotung? Es käme allerdings einer Bankrotterklärung der öffentlichen Schulen in der Schweiz gleich, wenn ein Vorzug darin gesehen würde, dass Mindestanforderungen in Fächern wie Mathematik, Naturwissenschaften, Erst- und Fremdsprache(n) sich in der einen Schule, sagen wir in der Stadt Zürich, von der andern, sagen wir in einer Walliser Bergregion, aus Gründen lokaler Anpassung unterscheiden. Um den Nachweis für die Problematik solch eines Ideals zu erbringen, brauchen wir allerdings kaum eine neue Bildungstheorie als Ergebnis kritischer Emanzipation der Pädagogik von Anliegen der Politik, vielmehr reicht der Rückgriff auf die etablierte ethische Kategorie «Gerechtigkeit».

Hat Gerechtigkeit hier mit Normen, nämlich der Gleichheit der Bezugsnormen von Beurteilungen zu tun, ist auf der anderen Seite die Frage, inwiefern (standardisierte) Tests systematisch als Referenz für Notenvergabe und Selektion beigezogen werden sollen, tatsächlich eine professionspolitisch heikle und bedarf einer ernsthaften Diskussion. Immerhin belehrt einen der Blick auf Erfahrungen im Ausland, und hierbei ganz besonders auf England, dass vermehrte Kontrolle und Transparenz bezüglich Schulleistungen und ihres Zustandekommens nicht unbedingt zu mehr Vertrauen in ein Bildungswesen und die Arbeit der Lehrprofession führen (Wolf, 2000). «Vertrauen», wie es Herzog fordert, lässt sich ganz offensichtlich nicht einfach voraussetzen oder herstellen. Angemessener scheint mir deshalb der Rückgriff auf den weniger emphatischen und besser rationalisierbaren Begriff der «Verantwortung», und zwar der «geteilten Verantwortung». Verantwortung für das Lernen von Schülerinnen und Schülern und die Qualität der Schulen sollte auch, aber gerade unter der Voraussetzung eines öffentlich-staatlichen Volksschulwesens nicht einseitig den Lehrkräften zugeschrieben werden. «Verantwortung» scheint mir zudem in sinnvollerer Weise an den anderen von Herzog eingebrachten Begriff, denjenigen der Autonomie, anknüpfbar; schliesslich setzt das Zugeständnis von Freiheit nicht nur Vertrauen voraus, wie dieser es ausdrückt, sondern auch Verantwortung. Und genau deshalb ist ein Mehr an Autonomie nicht immer nur entlastend, zumindest solange wir es bei den Volksschullehrern nicht mit zünftischen Handwerkern oder freien

Künstlern zu tun haben. Volksschullehrer/innen stellen per definitionem auch keine Professionisten dar. Vielmehr handelt es sich bei diesem Beruf um eine Semiprofession, und zwar gerade weil das Kriterium der «Autonomie gegenüber Klienten und Staat» nicht gegeben ist. Dass dies so ist, hat seine historischen Gründe (Bloch Pfister, 2007) und ist deshalb konstitutiv für unser Verständnis von öffentlich-staatlichem Unterricht. Wie das Gleichgewicht zwischen Autonomie und Verantwortung auf der Ebene der Lehrpersonen und Einzelschulen auch in Zukunft, das heisst im Zeichen laufender Schulreformen, zu erhalten ist, wird vor diesem Hintergrund zur zentralen Frage. Problematisch und geradezu fatal erscheint mir aber der Appell an das «Vertrauen» in die Arbeit der Lehrpersonen, wenn er, wie im Fall Herzogs, mit einer grundlegenden Skepsis gegenüber der Steuerbarkeit und Rationalisierbarkeit von Lehr- und Lernprozessen gepaart ist.

Evidenzen, Argumente – und Werte

Ich komme zum Schluss und damit zu einigen zusätzlichen Überlegungen betreffend die argumentative Qualität von Herzogs Beitrag. Meine Skepsis bezüglich der Produktivität der vom Autoren verwendeten sprachlichen Mittel habe ich bereits zum Ausdruck gebracht. Ich möchte diese durch den Eindruck ergänzen, dass wir in der Diskussion durch ein solches Denken in einfachen Gegensätzen hinter die erreichte Differenziertheit des Wissensstandes hinsichtlich der Wirkung von Bildungsstandards zurückfallen. Ich füge dies deshalb an, weil uns Herzog selber daran erinnert, dass nicht «Evidenzen» «[d]en Kern der wissenschaftlichen Rationalität bilden», «sondern *Argumente*» [Hervorhebung E.B.]. Nun tragen Begriffe wie «evidence-based policy» tatsächlich die Gefahr positivistischer Kurzschlüsse in sich. Die Anwendung solcher Begrifflichkeiten auf einen Bereich, der es im Kern mit Prozessen der Bildung und deren Bedingungen zu tun hat, mag bereits deshalb inadäquat und stossend erscheinen, weil Vorstellungen hierüber immer auch mit Wertauffassungen verbunden sind. Mit der Vernachlässigung dieses Umstandes scheint mir die Problematik solcher Begrifflichkeiten treffender benannt als mit dem Vorwurf, dass die diesen implizit oder explizit zugrunde liegenden Theorien den Ansprüchen wissenschaftlicher Rationalität nicht Genüge leisten. Ich kann mich deshalb auch nicht der Folgerung Herzogs anschliessen, dass es eine erneute Vergewisserung über die «Struktur der (pädagogischen) Wirklichkeit» (S. 4) oder eine neue Bildungstheorie, die in fragwürdiger Weise Empirie und Theorie trennt, ist, die uns in der aktuellen Debatte weiterhilft. «Education», so könnte man vor dem Hintergrund der Standards-Debatte auf der Basis eines breiten Konsenses argumentieren, «has been well defined as initiation into *worthwhile* activities, and it is clear that assessments of what knowledge (and of what standards) are of *most worth*, have been, and will continue to be, matters of debate» (Aldrich, 2000, S. 55; Hervorhebungen E.B.).

Um zu den «Argumenten» zurückzukehren: Diese haben bekanntlich mit Rationalität oder Logik – nicht im Sinn der formalen Logik, sondern im Sinn von richtigen Schlussfolgerungen – zu tun, ein erstes Kriterium, an dem sich auch Herzogs Äusserungen messen lassen müssen¹. Ebenfalls im Gegensatz zur formalen Logik besteht das Bezugssystem von Argumenten im Feld komplexer sozialer Phänomene selten aus «wahr» und «falsch»; weder ist die «Wahrheit» immer eindeutig, noch ist Erkenntnis abschliessbar. Argumente können unter Umständen endlos gegeneinander ins Feld geführt werden. Eine gewisse Selektivität nach Massgabe der «Triftigkeit» – über die man sich natürlich im Einzelfall streiten kann – bietet sich an, wie überhaupt wissenschaftliche Standards deshalb nicht inexistent sind. Ich will damit sagen: Man kann es bekennenden Gegnern von Bildungsstandards selbstverständlich nicht verwehren, sich in ihren Beweisführungen immer wieder auf kritische Effekte, die sich im Zuge der Standards-Bewegung in den USA aufzeigen lassen, zu berufen. Verschiedenes sollte man aber berücksichtigen, wenn man seine Argumente auf entsprechende Literatur abstützt. Erstens existieren inzwischen Recherchen über das dortige Verständnis von Bildungsstandards und Accountability-Systemen, die uns eigentlich eine differenziertere Darstellung und dabei vor allem auch eine Kontextualisierung der Kritiken ermöglichen sollten (Berner & Stolz, 2006). Zweitens liegen Studien auch zu anderen, europäischen Ländern vor (Döbert, Klieme & Sroka, 2004; Kotthoff, 2003; van Ackeren, 2003), die es in der Diskussion von Bildungsstandards und Systemen der Qualitätssicherung unbedingt zu berücksichtigen gilt, denn sie liefern bezogen auf den Schweizer Kontext oftmals wertvollere Informationen. Weitet man den Blick auf diese Weise aus, bemerkt man sehr schnell, dass die angewendeten Instrumente (Standards, Tests, Assessments, Accountability) zwar in der Bezeichnung übereinstimmen, dass es aber die zugrunde liegenden (nationalen) Politiken sind, die zu sehr unterschiedlichen Verfahren und Zielsetzungen führen. Insofern ist die Diskussion um Bildungsstandards sicher noch lange nicht zu Ende; es ist jedoch an der Zeit, den Schritt in eine neue Diskussionsphase zu machen, der dem aktuellen Forschungsstand angemessener ist. Insofern sollte man auch die Aussage im von Herzog herangezogenen Motto ernst nehmen: «No reasonable person is against accountability that enhances the quality of education» (Linn, 2003, S. 3). Und weiter heisst es, um den Begriff der geteilten Verantwortung zum Schluss nochmals stark zu machen: «But reasonable people can and do differ regarding what an accountability system needs to entail if it is to help us achieve the *shared goal of improved education*. It is my contention that, among other things, accountability must entail *broadly shared responsibility* if it is going to have the positive effects that it is expected to have without having unintended negative effects» (ebd.).

Anmerkung

- ¹ So blieb der Autorin der Sinn folgender Schlussfolgerung bis zum Schluss verborgen: «Wenn es wissenschaftliche Erkenntnis ohne theoretische Annahmen nicht gibt, dann kann der Versuch der Indiennahme der Forschung durch die Politik nur bedeuten, dass von der Theorielosigkeit der Reform des schweizerischen Bildungssystems abgelenkt werden soll» (S. 4; Hervorhebungen E.B.).

Literatur

- Ackeren, I. van (2003). *Evaluation, Rückmeldung und Schulentwicklung. Erfahrungen mit zentralen Test, Prüfungen und Inspektionen in England, Frankreich und den Niederlanden*. Münster: Waxmann.
- Aldrich, R. (2000). Educational Standards in Historical Perspective. In H. Goldstein & A. Heath (Eds.), *Educational Standards* (pp. 39-56). Oxford: Oxford University Press.
- Berner, E. & Stolz, St. (2006). *Literaturanalyse zu Entwicklung, Anwendung und insbesondere Implementation von Standards in Schulsystemen: Nordamerika*. Pädagogisches Institut der Universität Zürich, Fachbereich Allgemeine Pädagogik. Im Auftrag der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK. Zugriff 24.01.08 http://www.edk.ch/d/EDK/Ge-schaefte/framesets/mainHarmoS_d.html
- Bloch Pfister, A. (2007). *Priester der Volksbildung. Der Professionalisierungsprozess der Zürcher Volksschullehrkräfte zwischen 1770 und 1914*. Zürich: Chronos.
- Döbert, H., Klieme, E. & Sroka, W. (Hrsg.). (2004). *Conditions of School Performance in Seven Countries. A Quest for Understanding the International Variation of PISA Results*. Münster: Waxmann.
- Kotthoff, H.-G. (2003). *Bessere Schulen durch Evaluation? Internationale Erfahrungen*. Münster: Waxmann.
- Herzog, W. (2002). *Zeitgemässe Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit*. Weilerswist: Velbrück.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Ri-quarts, K., Rost, J., Ternorth, H.-E. & Vollmer, H. J. (2003). In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Bonn: BMBF.
- Linn, R. L. (2003). Accountability: Responsibility and Reasonable Expectations. *Educational Researcher*, 32 (7), 3-13.
- Maradan, O. & Mangold, M. (2005). Bildungsstandards in der Schweiz. Das Projekt Har-moS. *ph akzente*, (2), 3-7.
- Oelkers, J. & Reusser, K. (in Druck, 2008). *Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Dif-ferenz umgehen* (S. 211). Expertise im Auftrag des BMBF (Deutschland), BMBWK (Ös-terreich), der EDK (Schweiz) und des MENFP (Luxemburg). Bonn: BMBF.
- Seliner-Müller, G., Fries, A.-V. & Künzli, R. (1999). Wie Lehrpläne entwickelt werden. In R. Künzli, K. Bähr, A.-V.Fries, G. Ghisla, M. Rosenmund & G. Seliner-Müller (Hrsg.), *Lehr-planarbeit. Über den Nutzen von Lehrplänen für die Schule und ihre Entwicklung* (S. 31-49). Chur & Zürich: Rüegger.
- Wolf, A. (2000). A Comparative Perspective on Educational Standards. In H. Goldstein & A. Heath (Eds.), *Educational Standards* (pp. 9-30). Oxford: Oxford University Press.

Schlagnworte: Bildungsreform, Bildungsstandards, Bildungssteuerung, Lehr-er-profession, Deprofessionalisierung, Autonomie, Gerechtigkeit

Massification de l'école, standardisation et égalité des acquis Un contrepoint à l'article de W. Herzog

Marcel Crahay

Selon Herzog, la réforme HarmoS cède à une logique industrielle de l'éducation. Mais cette évolution n'est pas nouvelle: depuis le 20^e siècle, la massification de l'école, signe fort d'une évolution démocratique, a conduit à une organisation économique des systèmes scolaires.

Cette réforme oriente les systèmes éducatifs vers un pilotage par évaluation externe des outputs. L'uniformisation par directives ne trouvant pas toujours écho dans la réalité, ne faut-il pas, pour répondre au double objectif d'efficacité et d'équité, considérer l'obligation en termes de résultats comme une solution complémentaire envisageable ?

Néanmoins, et en accord avec Herzog, la réforme HarmoS semble préoccupante de part l'instrumentalisation des chercheurs et l'exclusion des enseignants des décisions réservées aux politiques. Pour enrichir le mouvement de réforme, enseignants et chercheurs doivent conserver un rôle autre que celui d'exécutants dans la confrontation démocratique.

De la révolution industrielle au taylorisme scolaire

À la suite de la révolution industrielle qui a marqué le 19^e siècle, la massification de la scolarisation des enfants est une des caractéristiques saillantes du 20^e siècle. L'école, institution traditionnellement réservée à une élite sociale, s'est, au cours du dernier siècle, ouverte à tous. L'ampleur de cette révolution doit être soulignée pour situer sociologiquement et historiquement ce que représente la massification de l'enseignement qu'ont connue à un rythme différent tous les pays dits industrialisés.

L'obligation qui a été progressivement faite à l'institution scolaire d'accueillir tous les enfants en âge d'école primaire, puis d'ouvrir les portes du secondaire à tous les adolescents entre douze et dix-huit ans et, enfin, du supérieur (universitaire ou non) à un nombre grandissant de jeunes adultes, n'est pas restée sans

conséquence organisationnelle. En se massifiant, l'école est passée d'une logique artisanale à une logique industrielle. Pour offrir à tous une forme d'éducation qui était précédemment réservée à une minorité, les acteurs politiques confrontés à cette mutation sociale semblent s'être sentis tenus de procéder à une rationalisation du processus éducatif: segmentation et réglementation du temps scolaire, disciplinarisation des objets d'enseignement, standardisation – pour ne pas dire militarisation – de la formation des enseignants, etc. Il faut reconnaître qu'en début de 20^e siècle, les esprits les plus modernes étaient séduits par le taylorisme qui se présentait comme une méthode d'organisation scientifique du travail; celle-ci, fondée sur la segmentation des tâches, la réglementation des activités visant à en maîtriser la prédictibilité et la hiérarchisation des fonctions de conception et d'exécution, promettait une augmentation de la productivité. Bref, il n'y a rien d'étonnant à ce que l'école n'ait pas échappé à l'industrialisation généralisée de l'activité humaine qui a déferlé sur le 20^e siècle.

Nous nous accordons donc avec W. Herzog (dans ce volume) lorsqu'il établit le constat que:

L'organisation de l'école est régie par des lois, des règlements, des plans d'études et des règlements d'examens qui garantissent une certaine uniformité des «situations de production» et une répartition à peu près égale des «moyens de production» entre les écoles. Le principe de l'année scolaire, les procédures de passage d'une année à l'autre et la durée de l'école obligatoire forment ainsi les fondements de l'école et constituent des formes de standardisation de l'éducation scolaire. À l'école et dans l'enseignement, on a depuis toujours essayé, entre autres, de créer des conditions comparables, de définir les buts et les moyens, et de normaliser l'organisation des processus d'enseignement et d'apprentissage, c'est-à-dire d'égaliser ou de rendre comparables les conditions dans lesquelles l'école se déroule [...].

Mais, il nous faut souligner plus qu'il ne le fait combien la standardisation de l'école et l'immixtion de la logique économique dans le champ scolaire ne datent pas d'aujourd'hui. En ce qui nous concerne, nous sommes tenté par l'hypothèse que l'industrialisation du scolaire est contemporaine, sinon consubstantielle, de sa massification.

En revanche, nous ne pouvons emboîter le pas de Herzog lorsqu'il semble insinuer qu'HarmoS serait une réforme sans fondements théoriques. Ceux-ci sont bien présents, mais ils ne proviennent pas prioritairement des théories pédagogiques et/ou didactiques en vigueur actuellement. Ils relèvent principalement des sciences économiques, sans pour autant n'avoir aucune assise dans les sciences psychologiques. Herzog reconnaît d'ailleurs l'ancrage behavioriste de ce courant de pensée dominante dès lors qu'il s'agit de réfléchir au *management* scolaire. Il formule, en effet, l'hypothèse que «ce qui se passerait en réalité serait une orientation de la politique étatique vers des récompenses et des punitions...». Et avant de titrer «Thorndike vous salue», il écrit, toujours à propos de la standardisation de l'école: «Un modèle simple de renforcement sert de base, modèle selon lequel un comportement qui est récompensé se reproduira plus souvent, alors que celui

qui est puni se reproduira moins souvent». Bref, il y a donc bien un substrat théorique en dessous de la réforme HarmoS: le pilotage du système éducatif suisse sur la base de la définition de standards éducatifs s'inspire très clairement du modèle de l'*accountability administrative*. Ce modèle consacre le rôle déterminant de l'économique dans le champ du scolaire. Et, une fois encore, ceci n'est pas neuf!

Car la majorité – sinon, la totalité – des sociologues reconnaissent que la démocratisation des études, qui s'est accélérée avec la fin de la seconde guerre mondiale, s'est appuyée sur la théorie économique du capital humain et celle des réserves de talents. La théorie du *capital humain* fait du système d'enseignement un instrument d'investissement: l'accroissement des investissements scolaires est supposé engendrer une augmentation de bénéfices individuels (accès à des professions plus prestigieuses et mieux rémunérées) et collectifs (supplément de croissance économique) (Van Haecht, 1992, p. 12). Quant à la seconde théorie, celle des *réserves de talents*, «elle envisage comme possible l'optimisation de la gestion du potentiel d'aptitudes pour chaque nation désireuse de se révéler compétitive sur le marché international» (Van Haecht, 1992, p. 13). Que l'on soit guidé par la première ou la seconde théorie, on aboutit à la nécessité d'investir dans l'éducation et de favoriser l'accès des enfants du peuple qui en sont capables à une scolarité longue. Les deux théories se renforcent. D'une part, s'il faut investir dans l'école pour promouvoir le développement économique, il faut en faire profiter un maximum d'individus; comme les enfants des milieux aisés bénéficient déjà des effets de l'enseignement, il faut surtout se tourner vers les classes ouvrières et paysannes. D'autre part, puisqu'on postule qu'il existe une réserve réelle de talents (les aptitudes scolaires du moment) et une réserve potentielle (les aptitudes scolaires possibles), il paraît rationnel de chercher à les exploiter au maximum.

C'est en cela que le texte de Herzog nous étonne: il semble découvrir, à l'occasion de la réforme HarmoS, l'influence de l'économique sur le pédagogique alors que celle-ci est avérée depuis longtemps. Sans doute est-il judicieux de rappeler une fois encore ce qu'écrivait Durkheim (1985) dans *Education et sociologie*:

L'éducation [...] a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble, et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné (p. 51).

Pour le sociologue français, «l'homme que l'éducation doit réaliser en nous, ce n'est pas l'homme tel que la nature l'a fait, mais tel que la société veut qu'il soit; et elle le veut tel que le réclame son économie intérieure» (p. 100).

Une question de posture: dénoncer ou déjouer?

Cette lecture critique du texte de Herzog a – pensons-nous – le mérite de replacer le débat dans une perspective historique et sociologique que nous pensons nécessaire. Certes, le propos de notre collègue ne consiste pas à développer une analyse sociohistorique des processus de standardisation qui ont configuré l'institution scolaire. Il est principalement de l'ordre de la critique et de la dénonciation. Car, pour notre collègue, il faut se méfier de l'industrialisation de l'école, synonyme pour lui – et à juste titre – d'uniformisation et de nivellement. Le parallélisme qu'il établit – à titre plus ou moins métaphorique – entre la fabrication de mitraillettes et la production de standards en éducation est éloquent: il se veut dévastateur. Plus ponctuellement, il s'agit pour Herzog de dénoncer «les points faibles d'une réforme technocrate» et, plus particulièrement, l'instrumentalisation de la science, la compréhension technologique de l'éducation et la conception simpliste de l'efficacité pédagogique. Un paragraphe résume l'essentiel de ces critiques:

L'instrumentalisation de la science au service de la réforme actuelle du système suisse de l'éducation va-t-elle de pair avec une compréhension technologique de l'éducation? On ne peut que l'affirmer. Les standards de l'éducation sont apparemment conçus sur une compréhension implicite de l'éducation et de l'enseignement calqués sur le modèle de la production industrielle. Une réforme motivée par la politique se sert d'une langue dont l'origine engendre une conception simpliste de l'efficacité pédagogique.

Il serait irresponsable de ne pas reconnaître qu'il y a là de vraies questions, de vrais problèmes épistémologiques et sociétaux. Il nous faut nous y attarder, mais sans verser dans le romantisme sous-jacent au texte de notre collègue: le retour à une logique artisanale et à une organisation de l'école dans laquelle la confiance prévaudrait sur le contrôle¹ est illusoire. L'analyse critique de la réforme HarmoS ne peut se faire – pensons-nous – *in abstracto*. Elle doit prendre en compte l'évolution sociohistorique de nos systèmes éducatifs et c'est en cela que la première partie de notre discussion est indispensable: jusqu'à présent, il paraît évident que la massification de l'école n'a pu être pensée en dehors de l'industrialisation et de la standardisation des formes de travail.

Or, pour nous, la massification de l'éducation – c'est-à-dire l'action de donner une dimension de masse à une activité réservée à une élite – constitue une avancée démocratique au sein de nos sociétés. Autrement dit, nous nous réjouissons de ce qu'il y ait eu uniformisation de l'instruction des enfants. Cette mutation démocratique eut-elle été possible sans standardisation des procédures d'enseignement et sans une gestion de type industriel des différents niveaux du système scolaire? La question mérite d'être posée, mais nous n'aurons pas l'ambition de tenter d'y répondre. Plus pragmatiquement, nous considérerons qu'il y a là un fait historique à prendre en compte, ce qui n'empêche pas de discuter les enjeux de la réforme actuelle du système suisse de l'éducation et d'envisager com-

ment déjouer certaines stratégies dont il nous semblerait devoir craindre des effets négatifs.

Gestion par la définition curriculaire ou régulation par évaluation externe des performances des élèves?

C'est à raison qu'Herzog dénonce certains discours de l'OCDE et de l'«International Organization for Standardization» qui appelle à la définition de standards de formation en insinuant qu'auparavant, la standardisation était absente du monde scolaire. Ce serait, écrit Herzog, «l'absence de standards qui mettrait en évidence leur importance». Et il continue: «Vue sous cet angle, la discussion autour des standards dans le monde de l'éducation serait un signe qu'il n'y a pas eu de standards jusqu'ici dans les écoles et dans l'enseignement, ce qui [...] n'est pas vrai». Ce qui est en jeu, c'est une nouvelle forme de standardisation. Ce qui est à discuter, c'est le bien-fondé d'un pilotage par les *outputs*, ce qui implique des évaluations externes régulières des performances des élèves. Ce qu'il convient de débattre, ce sont les raisons qui motivent la réforme HarmoS c'est-à-dire d'en saisir la logique et de tenter d'en anticiper les effets positifs et négatifs.

Indiscutablement, HarmoS introduit une rupture dans la gestion des systèmes suisses d'enseignement. L'évaluation qui est prévue, selon Herzog, «ne se fait pas sur le suivi des règlements administratifs, mais sur la manière dont elle accomplit sa mission; on lui attribue ainsi une nouvelle forme de conduite de l'administration qu'on appelle pilotage par *output*». Pourquoi ce changement de paradigme?

Dans le passé et jusqu'à aujourd'hui, les responsables des systèmes d'enseignement ont privilégié une gestion par directives, en promulguant des règlements, décrets et plans d'étude, programmes ou curriculums. Clairement, comme nous l'avons souligné ailleurs sur la base d'une revue de la littérature (Crahay, Audigier & Dolz, 2006), un des objectifs des curriculums est d'harmoniser les objets et contextes d'apprentissage au sein d'un système éducatif et ceci afin de maximiser et d'uniformiser le rendement au sein des écoles de ce système. Apparemment, les décideurs politiques ont décidé soit de compléter ce mode de gestion par directives par un pilotage par évaluation externe des *outputs*, soit de substituer l'un à l'autre.

La littérature de recherche ne leur donne pas tort. Elle foisonne, en effet, de données mettant en évidence la variabilité de la qualité de l'enseignement et des opportunités d'apprentissage offertes dans les diverses classes d'un même système éducatif (pour une esquisse de synthèse, Crahay, 2000; mais aussi Crahay *et al.*, 2006). Ceci conduit à poser une question directe: à quoi servent les curriculums recommandés? Pour provocante qu'elle soit, la question s'impose. Les recherches menées par Grisay (1988) ou encore Sacré (1992) en Communauté française de Belgique et par Lurin et Soussi (1989) en Suisse (tous cités par Crahay *et al.*,

2006) mettent en évidence des écarts importants entre prescriptions et réalités des classes. Bien plus, il semble que les écarts au curriculum officiel soient la norme plutôt que l'exception. Bref, il importe de reconnaître que les recommandations officielles relatives à l'organisation des activités d'apprentissage n'influencent que partiellement la réalité des classes. Faut-il s'en désoler comme le fait Berliner (1979) au nom de la valeur d'égalité ou s'en réjouir au nom du respect des spécificités locales? Il y a là évidemment matière à débat. Quoi qu'il en soit, il est manifeste que les responsables politiques s'en désolent. On peut, en effet, présumer que ce genre de constats les a poussés à s'interroger sur l'utilité et l'efficacité de la gestion par directives. Si l'objectif est d'uniformiser le système d'enseignement, il est dès lors logique de poser la question: plutôt que de tenter de faire respecter par les enseignants des recommandations curriculaires, n'est-il pas plus opportun de leur faire obligation d'atteindre des résultats précis avec tous les élèves? Une réponse affirmative à cette question débouche sur les dispositifs de pilotage du rendement scolaire et, partant, vers des formules utilisant l'évaluation externe à des fins de régulation. C'est manifestement l'orientation prise par un nombre croissant de systèmes éducatifs de l'Union Européenne (Commission Européenne, 2003). Pour bon nombre de chercheurs en éducation (voir Audigier, Crahay & Dolz, 2006), le pilotage des systèmes éducatifs par évaluation externe des performances pourrait déboucher sur une plus grande égalité des acquis entre écoles et entre élèves.

Sous-jacent au pilotage par *output*, on trouve le concept d'*accountability administrative*, qui sous-tend nombre de politiques éducatives mises en place dans les pays anglo-saxons et, en particulier, la loi *No child left behind* votée en 2002 aux Etats-Unis. Celle-ci étend à l'ensemble des établissements scolaires du premier et second degré (donc du primaire et du secondaire) du pays des dispositions qui concernaient précédemment les écoles dites défavorisées. Cette loi fédérale impose à chaque état de définir des standards et organise un dispositif de pilotage par évaluations externes à différents niveaux de la scolarité. Bien plus, elle exige la publication des résultats de ces évaluations externes. L'objectif de ces différentes mesures est que tous les élèves, quelle que soit leur appartenance sociale ou ethnique, atteignent un niveau de compétence satisfaisant dans les disciplines principales. Des aides (récompenses) et des sanctions sont prévues et distribuées en fonction des résultats obtenus par les écoles.

Dans un chapitre intitulé «La régulation par les résultats contribue-t-elle à l'amélioration des écoles?», Harris et Herrington (2006) proposent une évaluation informée et nuancée des politiques inspirées de l'*accountability administrative*. Que ces politiques aient généralement un effet positif sur le niveau moyen des performances scolaires des élèves semble se dessiner. L'incertitude concerne d'autres interrogations. Il y a notamment débat sur les effets de ces politiques en termes d'équité. Incitent-elles les écoles accueillant les élèves les moins favorisés à progresser? De manière générale, quels sont leurs effets sur les performances scolaires des élèves à risque? Il y a également débat quant aux mesures réellement

déterminantes. Certaines évaluations de ces politiques indiquent que la simple publication des résultats des élèves aux épreuves standardisées peut avoir des effets positifs. Il semblerait que, dans certains cas, les équipes éducatives s'acharment à éviter un mauvais rendement de peur de pâtir d'une stigmatisation. De façon plus évidente, l'organisation d'examens de sortie (non pris en charge par les enseignants) constitue une mesure opérante. Enfin, il semblerait que les sanctions ont des effets plus importants que les récompenses.

Sans doute est-il prématuré de considérer ces tendances comme des solutions à l'efficacité définitivement démontrée. Ces données de recherches évaluatives justifient que l'on puisse placer quelques espoirs dans la régulation des systèmes d'enseignement par les résultats, sans en faire une panacée. Qu'il faille abandonner tout développement de curriculums est une autre question à laquelle nous ne nous hasarderons pas à répondre de façon affirmative. L'exemple du Royaume-Uni qui s'est doté, il n'y a pas si longtemps, d'un *National curriculum* tout en mettant en place un dispositif d'évaluations externes de performances des élèves, indique que la combinaison de ces deux modalités de gestion est à la fois possible et, semble-t-il, bénéfique (Mons, 2007). Cette formule combinée est-elle souhaitable dans le cas de la Confédération helvétique? Avant de répondre à cette question, il faut se demander si cela est possible eu égard à la tradition d'autonomie des cantons en matière d'instruction scolaire.

Quant à l'interrogation fondamentale de Herzog par rapport à la possibilité de piloter les systèmes d'enseignement comme on le fait d'un processus de fabrication d'une voiture ou d'un autre objet, la réponse ne peut qu'être définitivement négative. En revanche, que l'on puisse infléchir ce qui se pratique dans les écoles et dans les classes et, partant, affecter l'ampleur des apprentissages réalisés par les élèves est une autre question à laquelle il nous semble pouvoir répondre par l'affirmative. Autrement dit, sans se laisser illusionner par la croyance que le processus éducatif pourrait être maîtrisé comme le sont les processus de production industrielle des objets, on peut nourrir l'espoir de mettre en place des dispositifs qui améliorent l'efficacité et l'équité de l'école². À cet égard, la question-clé est sans doute la suivante: que faire lorsqu'il est établi qu'une école dysfonctionne au point de préteriter les apprentissages des élèves? Si la régulation par évaluation externe des systèmes d'enseignement helvétiques aboutit à ce que la réponse à cette question devienne une priorité, ceux qui rêvent à une école juste et efficace pourront se réjouir.

Est-il possible de concilier gestion technologique de l'école, réflexion critique et participation démocratique du citoyen?

Il est, pensons-nous, impératif de dépasser tout manichéisme dans la façon de penser les problèmes d'éducation. La rationalité technologique est handicapée

par son pragmatisme et Herzog a raison de le rappeler. Mais de là à jeter le bébé avec l'eau du bain, il y a un pas que nous nous refusons de franchir. Loin de nous, en conséquence, le projet d'honorer le *credo* de Thorndike (1921, cité par Herzog) dans les bienfaits de la psychométrie et de la mesure des performances des élèves. Celle-ci n'est pas tout, elle n'est pas rien. Que des chercheurs contribuent à l'appréhension technologique de l'éducation est une façon pour les Sciences de l'éducation d'investir l'agir instrumental (Habermas, 1973). Ce mode d'approche des enjeux de l'école ne peut se départir d'une démarche critique. Le savant en tant qu'agent social doit pouvoir s'affirmer dans une double posture: l'ingénierie ne peut se déployer sans un retour critique sur ses effets, ses choix, ses limites. Le présent numéro de la *Revue suisse des sciences de l'éducation* atteste de la fonction critique que peuvent exercer les scientifiques. Encore faut-il que les politiques et les citoyens entendent ces réflexions.

Et là, notre réflexion rejoint celle de Herzog. Ce qui inquiète dans le cas du projet HarmoS, c'est la parole baillonnée des enseignants et l'instrumentalisation des chercheurs. Les politiques ne peuvent prendre seuls les décisions concernant l'école. Plutôt que de penser la mutation de l'école selon un processus de décision technico-rationnel, inéluctablement *top-down*, il conviendrait – soutenons-nous – de concevoir la transformation de l'école dans le cadre d'un mouvement dialectique au sein duquel la parole des uns et des autres serait légitimée à exprimer des points de vue opposés. La confrontation démocratique devrait pouvoir s'enrichir de la professionnalité des enseignants. Ceux-ci ne peuvent simplement être considérés comme ceux qui appliqueront la réforme, se soumettant docilement aux *diktats* politiques leur enjoignant d'atteindre tel ou tel standard. Les enseignants doivent refuser d'être confinés dans ce rôle d'exécutants. La confrontation démocratique devrait pouvoir se nourrir tant de la réflexion critique des chercheurs que des indicateurs produits par les évaluations externes. Car si le cœur de la vie démocratique d'une société palpète par le développement d'argumentations, celles-ci ne peuvent ignorer la contrainte des évidences.

Notes

- 1 Encore faudrait-il que cette organisation de l'école basée sur la confiance ait jamais existé.
- 2 Il y a là toute la subtile différence entre une causalité déterministe (A cause toujours B) et l'influence probabiliste (il est plus probable que B se produise lorsque A est effectif).

Références bibliographiques

- Audigier, F., Crahay, M. & Dolz J. (Éd.). (2006). *Curriculum, Enseignement et pilotage*. Bruxelles: De Boeck, Raisons éducatives.
- Berliner, D.C. (1979). Tempus educare. In P.L. Peterson, H.J. Walberg (Éd.), *Research on teaching. Concepts, findings and implications* (pp. 120-136). USA, California: McCutchan Publishing Corporation.
- Commission Européenne. (2003). *Les chiffres-clés de l'éducation dans l'Union Européenne*. Publication Eurydice: Office for Official Publications of the European Communities.
- Crahay, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Bruxelles: De Boeck, Pédagogies en développement.

- Crahay, M., Audigier, F. & Dolz, J. (2006). En quoi les curriculums peuvent-ils être objets d'investigation scientifique? In F. Audigier, M. Crahay & J. Dolz (Éd.), *Curriculum, Enseignement et pilotage* (pp. 7- 37). Bruxelles: De Boeck, Raisons éducatives.
- Durkheim, E. (1985). *Éducation et sociologie* (5e éd.). Paris: Presses Universitaires de France.
- Grisay, A. (1988). *Du mythe de la «bonne école» à la réalité (fuyante) de l'«école efficace»*. Liège: Service de Pédagogie expérimentale de l'Université.
- Habermas, J. (1973). *La technique et la science comme idéologie*. Paris: Gallimard.
- Harris, D. & Herrington, C. (2006). La régulation par les résultats contribue-t-elle à l'amélioration des écoles? In G. Chapelle & D. Meuret (Éd.), *Améliorer l'école* (pp. 203-213). Paris: PUF.
- Lurin, J. & Soussi, A. (1989). *L'organisation du temps à l'école primaire. Constats et éléments pour une réflexion*. Genève: Service de la Recherche Pédagogique.
- Mons, N. (2007). *Les nouvelles politiques éducatives. La France fait-elle les bons choix?* Paris: PUF.
- Sacré, A. (1992). *Comment les enseignants du primaire organisent-ils le temps dont ils disposent? Contenus et temps d'enseignement*. Mémoire de licence en Sciences de l'éducation. Liège: Université.
- Van Haecht, A. (1992). *L'école à l'épreuve de la sociologie. Questions à la sociologie de l'éducation* (2e éd.). Bruxelles: De Boeck.

Mots clés: Pilotage des systèmes d'enseignement, évaluation externe, équité, *accountability*, massification de l'école

«Warranted assertibility» im wissenschaftlichen und politischen Diskurs am Beispiel der Diskussionen um die Bildungsstandards

Jean-Luc Patry

Der Aufsatz von Walter Herzog, «Unterwegs zur 08/15-Schule? Wider die Instrumentalisierung der Erziehungswissenschaft durch die Bildungspolitik», wird kritisch diskutiert. Inhaltlich wird Herzog in vielen Fragen Recht gegeben. Allerdings wird kritisiert, dass Herzog insbesondere wegen deren Verwendung bestimmter Begriffe den Politikern unangemessenes Vorgehen unterstellt. Die Botschaften von Herzog sind nicht grundsätzlich falsch, aber die Argumentation ist unangemessen und polemisch. In einzelnen Bereichen werden weitere Argumente angedeutet. Herzogs Polemik ist zu bedauern, da wichtige Botschaften nicht argumentativ gestützt werden und deshalb durch die Adressaten leicht als unwissenschaftlich abgetan werden können.

Thema des Aufsatzes von Walter Herzog, «Unterwegs zur 08/15-Schule? Wider die Instrumentalisierung der Erziehungswissenschaft durch die Bildungspolitik» ist die Rolle der Bildungsforschung in der Schul- und Bildungspolitik in der Schweiz am Beispiel der laufenden Reformen im obligatorischen Schulbereich in der Schweiz und insbesondere im Hinblick auf die nationalen Bildungsstandards. Ich möchte in meiner Reaktion weder auf die spezifischen wissenschaftlichen Grundlagen noch auf die spezifischen politischen Rahmenbedingungen in der Schweiz eingehen, weil ich deren Entwicklungen nicht im Detail verfolgen konnte, sondern möchte mich auf die (mögliche) Rolle der Bildungsforschung in der Politik konzentrieren und den Aufsatz von Herzog zum Anlass nehmen, einige mir wichtige Aspekte anzusprechen; dies wird dann die Möglichkeit bieten, spezifisch auf das Thema der Standards einzugehen.

Instrumentelle Rolle der Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung

Selbstverständlich sollen Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung der Politik helfen, angemessene Entscheidungen zu treffen. Erziehungswissenschaft ist

ja nicht nur eine Wissenschaft *von* der Praxis, sondern auch *für* die Praxis. Aber ebenso selbstverständlich sollen die entsprechenden Wissenschaftler die Grundprinzipien ihrer Wissenschaft deswegen nicht aufgeben. Auf der anderen Seite sind Wissenschaftler immer und zwangsläufig in Dilemmata verschiedener Art: in ethischer, methodischer, sozialer, rechtlicher, ökonomischer, gesellschaftlicher und persönlicher Hinsicht (Gastager & Patry, 2006). Wissenschaftler werden also nie irgendwelche Maximumforderungen erfüllen können, sondern immer Kompromisse schließen müssen. Dies gilt insbesondere auch für jene Wissenschaftsbereiche, die sich mit gesellschaftlich relevanten Fragen befassen. Die gesellschaftlichen Werte spielen bei allen Forschungsaktivitäten eine Rolle (Patry & Patry, 2003), sind aber bei den letztgenannten Wissenschaftsbereichen von besonderer Bedeutung, und gegebenenfalls müssen in anderen Bereichen Abstriche gemacht werden. Ein klassisches Beispiel ist die Evaluationsforschung. So hat House (z.B. 1993; House & Howe, 2000, S. 3-12) immer wieder deutlich gemacht, dass Evaluation letztlich der human welfare zu dienen hat und andere Ziele dem unterzuordnen sind.

Allerdings darf dies m.E. nicht so weit gehen, dass wissenschaftliche Ansprüche, insbesondere die Rationalität und intellektuelle Redlichkeit, aufgegeben werden. Hier ist Herzog zuzustimmen, und ebenso, dass nicht Evidenzen, sondern Argumente den Kern der wissenschaftlichen Rationalität bilden; es ist auch angemessener, mit Dewey (zit. nach Phillips & Burbules, 2000, S. 31) von «warranted assertibility» (was ich mit «gerechtfertigte Behauptbarkeit» übersetzen möchte) statt von Wahrheit zu sprechen. «Warranted assertibility» aber beruht immer und notwendiger Weise auf Theorien (schon Hanson, 1958) – auch hier stimme ich mit Herzog überein.

Zur Rationalität und intellektuellen Redlichkeit gehört auch, dass sich Wissenschaftler in ihrer Tätigkeit nicht der Werturteile enthalten können: Wie jede Tätigkeit ist auch wissenschaftliches Tun wertgeladen, und angesichts der gesellschaftlichen Bedeutung der Wissenschaft haben Wissenschaftler eine besondere Verantwortung. Zur intellektuellen Redlichkeit gehört dann aber auch, diese Werthaltungen, so weit sie den Forschungsprozess und dessen – insbesondere gesellschaftlichen – Auswirkungen betreffen, transparent zu machen; aus diesem Grunde ist eine wertfreie Wissenschaft auch als System von Sätzen letztlich nicht haltbar (vgl. auch Zecha, 1984; s. Patry, 2006 für Details). In Wissenschaft (als System von Sätzen), die unmittelbar gesellschaftlichen Zwecken dient, gilt dies in besonderem Maße.

Allerdings muss man sich bewusst sein, dass diese Prinzipien in der Öffentlichkeit wenig bekannt und schon gar nicht diskutiert werden. Selbst viele Wissenschaftler haben sich diesbezüglich noch kaum Gedanken gemacht. Die Aussage von Herzog, «Wenn es wissenschaftliche Erkenntnis ohne theoretische Annahmen nicht gibt, dann kann der Versuch der Indienstnahme der Forschung durch die Politik nur bedeuten, dass von der Theorielosigkeit der Reform des schweizerischen Bildungssystems abgelenkt werden soll», ist auf diesem Hinter-

grund problematisch. Das Ziel der *Ablenkung von der Theorielosigkeit der Reform* ist eine Unterstellung, die durch Herzog nicht hinreichend argumentativ unterstützt («warranted») wird. Es ist nicht auszuschliessen, dass «die Politik» im besten Glauben wissenschaftliche Hilfe in Anspruch nahm. Inwiefern diese dann auch theorieles war, kann ich nicht beurteilen.

Die Wissenschaftler sind dann aber jedenfalls in die Pflicht zu nehmen, die wissenschaftlichen Prinzipien in ihren Verhandlungen mit politischen Instanzen einzumahnen. Ob sie dies im vorliegenden Fall auch getan haben, kann ich nicht beurteilen. Die Erfahrung in anderen Kontexten sind unterschiedlich: Es gibt Wissenschaftler, die dies explizit tun (genannt sei etwa House, dessen Einsatz für human welfare oben erwähnt wurde), andere halten sich diesbezüglich zurück, sei es aus Ignoranz, sei es, dass sie es nicht für wichtig oder relevant erachten, sei es aus anderen Gründen. Auf der anderen Seite sind die Politiker in die Pflicht zu nehmen, die genannten Prinzipien anzuerkennen, wenn sie – was sinnvoll ist – wissenschaftliche Dienste in Anspruch nehmen. Wenn Herzogs Beitrag diese Funktion hat, kann dem nur zugestimmt werden, und es ist wünschbar, dass diesbezüglich Fortschritte erzielt werden, nicht nur im Bereich der Bildungsstandards, sondern im Bereich der wissenschaftlichen Politikberatung im Allgemeinen.

Ziele und Standards

Herzog verweist hinsichtlich des Begriffs «Standard» auf dessen Herkunft aus der industriellen Fertigung und Normierung. Gleiche Wörter haben aber nicht notwendiger Weise die gleiche Bedeutung. «Standards» in der Bildung bedeutet dementsprechend nicht unbedingt Normierung im Sinne einer Maschinengewehrherstellung.

Bei den Standards geht es letztlich um Ziele; nicht um Normen für Gegenstände. In der Fertigungstechnik gibt es nur äusserst geringe Toleranzen, sowohl nach oben wie nach unten («einheitliche Präzision»). Eine solche Konzeption wäre im Erziehungsbereich zweifellos unangemessen: Eine solche Punktgenauigkeit ist selbstverständlich nicht erreichbar und auch nicht sinnvoll; wenn die Standards übertroffen werden, ist dies jedenfalls zu begrüssen. Es ist erneut sehr fragwürdig, zu unterstellen, «die Politik» habe das Anliegen der einheitlichen Präzision.

Die Polemik ist gar nicht notwendig. Angemessener als der Verweis auf Fertigungstechnik mit dem Verweis auf «08/15» und den sicherlich beabsichtigten entsprechenden Konnotationen – die dem Reformprojekt aber nicht gerecht werden – wäre wohl eine Bezugnahme auf Magers (1977) Lehrzieloperationalisierungen: Wie bei den Bildungsstandards geht es auch dort um Messungen zur Operationalisierung der Ziele mit dem Effekt, dass dann nur Ziel sein kann, was gemessen werden kann. Dies zu kritisieren ist ja eines der Ziele von Herzog (vgl. dazu unten, Abschnitt 4).

Input und Output

Ganz analog wie im zweiten Kapitel argumentiert Herzog, wenn er zur Untermauerung der unterstellten Absicht der Politiker die Analogie zur industriellen Fertigung verwendet mit der Behauptung, dort gelte die Outputsteuerung, die auch im Bildungsbereich eingeführt werden solle, während dort bislang die Inputsteuerung durch Verordnungen etc. dominiert habe. Aber die letztgenannte Vorstellung steht im Widerspruch zum Konzept von Erziehung: Erziehung und Bildung sind immer zielorientiert, dies gilt auch für die Schule, in der ja Lehrpläne nicht nur Input, sondern auch Output betreffen. Dies kommt vor allem in den Vorwörtern der Lehrpläne zum Ausdruck, wo wenn auch in recht vagen Formulierungen Erziehungsziele formuliert werden. Auch die konkreten Kapitel der Curricula dienen nicht nur der Steuerung des Unterrichts, sondern thematisieren Ziele, wie überhaupt so genannte Input-Steuerungs-Elemente letztlich dem Erreichen von Zielen dienen und deshalb die Trennung von Input und Output in diesem Zusammenhang nicht ganz durchgezogen werden kann.

Dass die Vorgaben wie das Prinzip der Jahrgangsklassen, die Übertrittsverfahren und was der Vorschriften mehr sind, Selbstzweck seien, wird wohl niemand behaupten. Vielmehr dienen sie letztlich wiederum dem Ziel der Bildung. Auch dass sie diesbezüglich optimal seien, kann allerdings bezweifelt werden, und deshalb ist eine Reform notwendig.

Herzog kritisiert die Orientierung (um den von ihm zu Recht kritisierten Begriff «Steuerung» nicht zu verwenden) am Output statt am Input nicht ausdrücklich, der Vergleich mit Fertigungsprozessen legt dies aber nahe. Gerechtfertigt ist eine solche Kritik jedenfalls nicht, da Erziehungs- und Bildungserfolge sich letztlich darin erweisen, was Erziehung *bewirkt*, nicht ob sie vorschriftsgemäss erfolgte. Ob es dazu nationaler Standards bedarf, ist aber eine andere Frage.

Es ist nicht nachvollziehbar, warum die Einführung nationaler Bildungsstandards ein Nationendenken bewirken sollte, wie es PISA tut. PISA bewirkte de facto ein solches Denken, ob beabsichtigt oder nicht, weil Vergleiche zwischen Ländern realisiert werden. Dass auch eine kriterielle Bezugsnorm verwendet wird, ist der Öffentlichkeit weitgehend entgangen; dies wurde von den PISA Verantwortlichen auch zu wenig publik gemacht. Aber ein Ländervergleich wie in PISA ist ja mit Bildungsstandards nicht beabsichtigt: Es ist nicht anzunehmen, dass in der Öffentlichkeit – und darum geht es beim Nationendenken ja letztlich – Standards verschiedener Länder gegeneinander ausgespielt werden, wie es mit PISA-Ergebnissen getan wird. Die Kritik an den Standards, diese seien national und förderten deshalb den Nationalismus, ist also nicht gerechtfertigt. Wenn dieser Punkt zu kritisieren ist, dann mit anderen Gründen (vgl. unten).

Thorndike and beyond

Das vierte Kapitel beginnt erneut mit einer Unterstellung: «dass Bildungsstandards weniger Ausdruck eines pädagogischen als eines *politischen* Interesses» seien (Auszeichnung im Original). Diese Behauptung ist nicht gerechtfertigt, weil sie auf der problematischen Argumentation des vorhergehenden Kapitels aufbaut. Hinzu kommt aber, dass Herzog offenbar implizite «politische Interessen» mit «versuchter Einflussnahme» gleichsetzt und dies negativ wertet. Das reine Faktum einer Einflussnahme steht aber nicht notwendiger Weise im Widerspruch zu pädagogischen Zielen, auch der Versuch der Einflussnahme im Hinblick auf eine Vereinheitlichung der Strukturen, Ziele, Inhalte und Methoden ist nicht per se unpädagogisch, wenn diese pädagogisch legitimiert sind. Die Frage ist also zu stellen, ob diese Legitimierung im vorliegenden Falle gegeben ist. Wenn nicht, ist auf das erste Kapitel zu verweisen: auf die Notwendigkeit einer angemessenen Theorie.

Das Kapitel «Thorndike lässt grüssen» verweist auf zwei weitere Aspekte: einerseits auf die Steuerung und andererseits auf die Messbarkeit. Betrachten wir zunächst die Steuerung. Es ist Herzog zuzustimmen, dass Steuerung hier unangemessen ist (sein Abschnitt 5.1, «Drittens»). «Regelung» ist hier m.E. der bessere Begriff, nun aber nicht als *automatisches* Korrigieren von Abweichungen von Sollwerten, wie Herzog unterstellt, sondern dahingehend, dass der Akteur handelt (etwas tut) und sich Feedback holt, ob und wie weit er darin erfolgreich gewesen ist, und sein Tun entsprechend korrigiert. Dies ist schon im TOTE-Modell von Miller, Galanter und Pribram (1960)¹ und seither immer wieder thematisiert worden.

Es ist richtig, dass diese Regelung je nach Systemebene – Interaktion des Lehrers mit dem Schüler, Organisation einer Schule, Gestaltung eines Schulsystems – unterschiedliche Grundlagen braucht; wir haben dies in einem anderen Kontext (Lehrerbildung; vgl. Patry et al., 2006, S. 9-27) differenziert analysiert. Die Verwendung von Messungen, die zum Zwecke der Systemregelung entwickelt wurden, für die Selektion ist grundsätzlich problematisch. Dabei sind es nicht die Erfahrungen, auf die Herzog verweist, die letztlich entscheidend sind: Dass die schwachen Schülerinnen und Schüler noch schwächer werden, die Lehrerzentriertheit zunimmt etc., sind nicht automatische Konsequenzen von «teaching to the test», sondern die Folge von falschen Tests; dies verweist also auf das, was gemessen wird, und dies wird unten noch zu diskutieren sein. Das Problem ist vielmehr, dass die entsprechenden Instrumente unterschiedlich zu konstruieren sind. Für Selektionszwecke ist es jedenfalls unangemessen, alle Schülerinnen und Schüler über einen Leisten zu schlagen (im Sinne *nationaler* Standards), sondern die individuellen Gegebenheiten unter Einschluss der Vorhersage der weiteren Entwicklung des Individuums sind zu berücksichtigen, so dass das Kriterium von Person zu Person unterschiedlich sein wird.

Das ist aber nicht der Hauptkritikpunkt an den Standards. Das Entscheidende ist, welches Kriterium für den «Test» im Sinne des TOTE-Modells verwendet wird. Kriterium kann nach der von Herzog vermuteten «Philosophie» bei der Formulierung der Bildungsstandards nur sein, was auch messbar ist. An sich ist die Argumentation verlockend, mittels kunstgerechter Messungen festzustellen, ob die Ziele erreicht worden sind oder nicht. Problematisch wird es dann, wenn nur mehr als Ziel formuliert werden kann, was auch gemessen werden kann. Dies führt zu einer Begrenzung der Zielvielfalt, die nicht normativ begründet ist, wie es auf Grund der non-naturalistischen Metaethik, die hier vertreten wird, zu fordern ist, sondern auf Grund von Überlegungen, die nichts mit der Zielwahl selber zu tun haben. Eine solche Begründung ist nicht gerechtfertigt.

Ziele von Erziehung und Bildung sind nicht nur Kompetenzen (und hier soll auch das Schulwissen als Kompetenz interpretiert werden). Unter «Kompetenz» wird hier eine Fähigkeit, d.h. das, was eine Person zu tun in der Lage ist, wenn die Bedingungen optimal sind. Im Sinne von Cronbach (1970, S. 35) handelt es sich um «maximale Performanz»: In den entsprechenden Erhebungssituationen bemüht sich der Protagonist, sein Bestes zu geben, an die Grenzen seiner Möglichkeiten zu gehen. Das ist charakteristisch für die Schule mit ihren Prüfungen, wo die Schülerinnen und Schüler mit wenigen Ausnahmen bemüht sind, möglichst gute Leistungen zu zeigen. Das ist auch so für Tests wie PISA, und das gilt auch für Standards.

Im Alltag, für den die Schülerinnen und Schüler letztlich lernen, spielen maximale Performanzen aber eine kleine Rolle. Wir sind selten damit konfrontiert, an die Grenzen unserer Möglichkeiten zu gehen. Gerade in Bereichen wie Sozialverhalten, Verantwortung etc. praktizieren wir, was Cronbach (ebenda) die «typische Performanz» genannt hat: Typische Performanz bezieht sich darauf, was jemand wahrscheinlich in einer bestimmten Situation tun wird. Hier geht es nicht darum, ein einzelnes Ziel – möglichst gute Leistung – zu realisieren, sondern es werden meistens mehrere Ziele gleichzeitig angestrebt, was dazu führt, dass erstens Kompromisse zwischen den Zielen einzugehen sind (Patry, 1996) und zweitens die optimale Handlung von Situation zu Situation unterschiedlich ist (Patry, 1991).

Während die maximale Performanz relativ einfach valide zu messen ist – man muss die oben erwähnte angemessene Erhebungssituation herstellen, valide Aufgaben geben und die Akteure auffordern, ihr Bestes zu geben. Demgegenüber sind Dispositionen, die zur typischen Performanz gehören, nur sehr schwer zu messen. Man kann sie zwar in einer gewissen Situation erfassen, aber sie sind äusserst anfällig auf biases. Man kann den Akteuren nicht sagen, sie sollten sich möglichst kompetent verhalten, sondern man bittet sie allenfalls, möglichst ehrlich zu sein (wenn es sich um einen Fragebogen handelt), oder man beobachtet sie ohne ihr Wissen oder täuscht sie – alles Vorgehensweisen, die bei maximaler Performanz nicht notwendig sind. Dass viele dieser Verfahren auch unethisch sind, sei hier nur am Rande erwähnt; im vorliegenden Zusammenhang viel

wichtiger ist, dass sie nicht valide sind (Mischel, 1968) – aus theoretischen Gründen nicht valide sein können.

Entsprechend gibt es für die Leistungsbeurteilung wie für die Bildungsstandards Wissenstests, Kompetenzerhebungen etc., also Erhebungen der maximalen Performanz, aber keine Messungen zum Sozialverhalten, zu den Einstellungen, zu Werthaltungen, zum moralischen Denken und Handeln, zum kritischen Denken etc. Viele an der Erziehung und Bildung beteiligte Personen würden sich mit Recht vehement dagegen wehren, wenn Erhebungen zu Moral und dergleichen durchgeführt würden. Und doch sind diese Dispositionen nicht weniger Erziehungs- und Bildungsziele wie die Kompetenzen. Ihre geringe Operationalisierbarkeit führt unterem dazu, dass in der Öffentlichkeit wenig Konsens über die anzustrebenden typischen Performanzen besteht; entsprechend sind sie als Ziele in den Lehrplänen zwar formuliert, aber zumindest in den Hauptfächern allenfalls in den Vorwörtern und auf sehr allgemeiner Ebene und nicht in jenen Kapiteln, wo es um die Konkretisierung des Unterrichts geht.

Folgt man dem Argument, nur das Messbare soll Ziel sein, darf sich Erziehung und Bildung nicht mit all den Bereichen befassen, die oben unter «typischer Performanz» zusammengefasst wurde. Dies lässt sich jedoch nicht rechtfertigen. Zum einen sind soziale Dispositionen, Werthaltungen, Einstellungen, moralisches Denken und Handeln, kritisches Denken untrennbar mit Unterricht verbunden: Was auch immer Lehrerinnen und Lehrer tun, sie beeinflussen ihre Schülerinnen und Schüler auch im Hinblick auf diese Dispositionen. Ethisch gesehen ist es da jedenfalls besser, in diesen Bereichen im erwünschten Sinne zu beeinflussen – wobei die Ziele natürlich zu reflektieren und im Sinne der «warranted assertibility» zu begründen sind -, als es dem Zufall zu überlassen, was die Schülerinnen und Schüler in dieser Hinsicht lernen, mit dem im gegenwärtigen Schulsystem zweifellos vorhandenen Risiko, dass sie genau das lernen, was niemand wünscht; genannt sei etwa, dass die Schülerinnen und Schüler lernen, dass sich Konflikte mit Gewalt «lösen» lassen.

Wenn in den Bildungsstandards aus Gründen der mangelnden Messbarkeit auf diese Ziele verzichtet wird und damit kommuniziert wird, sie seien irrelevant – was besonders beim oben erwähnten «teaching to the test» unvermeidlich ist – erfolgt eine unverantwortliche Kürzung der Ziele. Das gleiche gilt, in geringerem Masse, für anspruchsvolle Kompetenzziele. Das Risiko besteht, dass nur Standards formuliert werden, die in der Taxonomie von Bloom, Englehart, Furst, Hill & Krathwohl, (1956) als niedrig bezeichnet werden: Wissen, Verstehen, allenfalls Anwenden. Höhere Ziele wie Synthese, Analyse und Evaluation sind nur schwer zu messen und drohen deshalb ausser Acht gelassen zu werden. Die Entwicklung von Messinstrumenten für höhere Ziele ist ausgesprochen aufwendig (Shavelson & Baxter, 1992).

Dies gilt in noch ausgeprägterem Masse für die assessment culture, die Herzog in Fussnote 5 anspricht (Segers, Dochy & Cascallar, 2003) und die auf der Ebene der Schülerinnen und Schüler (nicht des Schulsystems) wünschbar wäre,

ist noch anspruchsvoller und im schulischen Alltag nur beschränkt zu realisieren – und auf nationaler Ebene und bereichsübergreifend schon gar nicht, geht es doch letztlich darum, das assessment für die Regelung (im oben diskutierten Sinne) einzusetzen, letztlich im Hinblick auf eine Entsprechung zwischen dem, was die Schülerinnen und Schüler in der Schule tun, und dem, was von ihnen nach dem Schulabschluss erwartet wird, zu erhöhen; eine solche Konzeption ist für nationale Standards undenkbar.

Zur technologischen Reform

Herzog mahnt ein, bei Reformen nicht auf das kritische Denken zu verzichten. Dem ist vorbehaltlos zuzustimmen. Das kritische Denken obliegt jedoch nicht nur den Wissenschaftlern, sondern sollte auch den Politikern eine Selbstverständlichkeit sein. Dass diese dabei wissenschaftliche Erkenntnisse in ihre Überlegungen einbeziehen, ist nur zu begrüßen.

Auf die Frage nach der Technologisierbarkeit pädagogischer Prozesse (Kapitel 5.1) möchte ich nicht eingehen; die Frage ist viel zu komplex, als dass sie im Rahmen des hier verfügbaren Platzes angemessen abgehandelt werden könnte. Nur soviel: Jede Handlung – auch jede erzieherische Handlung – zielt darauf ab, etwas zu bewirken; wir haben Erwartungen darüber, mit welchen Mitteln wir welchen Zustand herbeiführen können. Manchmal sind wir erfolgreich, manchmal nicht. Wäre dem nicht so, müssten wir mangels Vorhersagbarkeit auf jede (erzieherische) Aktivität verzichten. Aber selbstverständlich muss das Argumentieren im Sinne der warranted assertibility der Komplexität, dem Gestalt- und dem Systemcharakter, etc., pädagogischer Prozesse Rechnung tragen. Hier ist nun Herzog wieder zuzustimmen, dass dies im Hinblick auf die Bildungsstandards wohl ungenügend, wenn überhaupt, der Fall ist.

Dass die gute Schule nicht nur am Output gemessen werden können (Abschnitt 5.2), ist sicher richtig, auch wenn Schule und mit ihr gutes Klima etc. nicht Selbstzweck sind, sondern letztlich im Dienste der Schülerinnen und Schüler und der Gesellschaft stehen sollen. Aber wenn wir schon die Outputs nicht messen können (vgl. oben), so können wir doch hoffen, dass ein gutes Klima besser dazu beiträgt, dass die Schülerinnen Dispositionen wie kritisches Denken, Verantwortungsbewusstsein etc. (vgl. oben, typische Performanz) entwickeln, als es ein schlechtes Klima tun würde.

Allerdings ist ein gutes Klima *auch* (aber nicht nur) von Bedeutung, weil Schülerinnen und Schüler nicht nur ein Recht auf die Zukunft haben, sondern auch in der Gegenwart leben und den berechtigten Anspruch haben, dass diese Gegenwart nicht belastend sei (Klafki, 1973, S. 53-91). Dieses «Moment des Zwecklosen und *an sich Wertvollen*» (Hervorhebung von Herzog) darf aber nicht überbewertet werden: Schule hat eine gesellschaftliche Bedeutung und ist nicht Selbstzweck, sonst müsste sie angesichts des Aufwandes, der für sie betrieben wird, aus ökonomischen Gründen abgeschafft werden; das aber will niemand.

Diskussion

«Warranted assertibility» wurde oben als das zentrale Element von Wissenschaft bezeichnet. Politik machen bedeutet aber nicht, auf entsprechende Begründungen für Entscheidungen zu verzichten. Daher ist es nur folgerichtig, wenn sich Politiker dabei von Wissenschaftlern unterstützen lassen. Diese Kooperation kann aber weder bedeuten, dass die Politiker das Denken an die Wissenschaftler delegieren, noch umgekehrt dass die Wissenschaftler den Politikern das Denken überlassen dürfen. Vielmehr ist das kritische Denken gegenseitig einzumachen, wobei die unterschiedlichen Argumentationskulturen gegenseitig anzuerkennen sind. In diesem Sinne ist die Diskussion um die Bildungsstandards, die von Herzog angeregt wurde, ein Lehrstück in Sachen Kooperation zwischen Politik und Wissenschaft. Die Kooperation ist wichtig und notwendig, aber die Umsetzung dieser Kooperation ist keineswegs trivial, sondern mit vielen Fallen gespickt. Einige der möglichen Probleme wurden angesprochen.

Allerdings muss die Diskussion über diese Kooperation ebenfalls den Prinzipien der warranted assertibility und der unterschiedlichen Argumentationskulturen genügen. Mit fragwürdigen Analogien – etwa zwischen der Maschinengewehrherstellung und Erziehung – und mit darauf aufbauenden Unterstellungen wird diesem Anspruch hingegen nicht entsprochen. Die Berücksichtigung unterschiedlicher Argumentationskulturen kann auch nicht bedeuten, dass Wissenschaftler so argumentieren, wie es unter Politikern häufig vorkommt: mittels Polemik und Diffamierungen. Das gute Klima ist nicht nur in der Schule (auch) an sich wertvoll, sondern dieser Anspruch gilt auch für wissenschaftliche Argumentation. Im Hinblick auf diese verschiedenen Punkte hätte ich mir im Artikel von Herzog bei inhaltlich gleicher Botschaft – über die man argumentieren kann – eine andere Diktion gewünscht. Polarisierende Aussagen wie von Herzog mögen Standpunkte deutlich machen, sie sind aber wenig konstruktiv. Letztlich geht es aber um die Schülerinnen und Schüler und darum, ihnen eine optimale Bildung zu ermöglichen; ich bezweifle, dass dieser Artikel trotz seiner unbezweifelten Berechtigung dazu beiträgt.

Anmerkung

- ¹ Ist das auch ein Ladenhüter der Forschung, analog zu Ingenkamps (1970) klassischen Untersuchungen, die von Herzog so bezeichnet werden (Fussnote 5), darauf anspielend, dass diese Untersuchungen einige Jahrzehnte zurückliegen. Miller et al. (1960) liegt noch weiter zurück.

Literatur

- Bloom, B. S., Englehart, M. B., Furst, E. J., Hill, W. H. & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives. The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. New York: Longmans Green.
- Cronbach, L. J. (1970). *Essentials of psychological testing* (3d ed., p.35). New York: Harper & Row.

- Gastager, A. & Patry, J.-L. (2006). 'Allen Leuten recht getan ...'. Widersprüchliche Anforderungen an Evaluatorinnen und Evaluatoren. In W. Böttcher, H. G. Holtappels & M. Brohm (Hrsg.), *Evaluation im Bildungswesen. Eine Einführung in Grundlagen und Praxisbeispiele*. Weinheim und München: Juventa.
- Hanson, N. R. (1958). *Patterns of discovery: An inquiry into the conceptual foundations of science*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.
- House, E. R. (1993). *Professional Evaluation: Social Impact and Political Consequences*. Newbury Park, CA: Sage.
- House, E. R. & Howe, K. (2000). «Deliberative Democratic Evaluation.» In K. E. Ryan & L. DiStefano (Eds.), *Evaluation as a Democratic Process: Promoting Inclusion, Dialogue, and Deliberation* (pp. 3-12). New Directions for Evaluation, no. 85. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Klafki, W. (1973). Das Pädagogische Verhältnis. In W. Klafki, G. Rückriem, W. Wolf, R. Freudenstein, H. K. Beckmann, K. C. Lingelbach, G. Iben, & J. Diederich (Hrsg.), *Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft Band 1* (S. 53-91). Frankfurt: Fischer.
- Mager, R. F. (1977). *Lernziele und Unterricht*. Weinheim: Beltz (völlig überarbeitete Neuauflage).
- Miller, G. A., Galanter, E. H. & Pribram, K. H. (1960). *Plans and the Structure of Behavior*. New York: Holt Rinehart & Winston.
- Mischel, W. (1968). *Personality and Assessment*. New York: Wiley.
- Patry, J.-L. (1991). *Transsituationale Konsistenz des Verhaltens und Handelns in der Erziehung*. Bern: Lang.
- Patry, J.-L. (1997). Eine Person – mehrere Werte. Überlegungen zum intrapersonalem Wertpluralismus. *Pädagogische Rundschau*, 51, 63-81.
- Patry, J.-L. (2006). Die Werturteilsproblematik in der Erziehungswissenschaft. In G. Zecha (Hrsg.), *Werte in den Wissenschaften* (S. 279-313). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Patry, J.-L. & Patry, P. (2003). Werte und Normen in den Sozialwissenschaften. In A. Hiecke & O. Neumaier (Hrsg.), *Philosophie im Geiste Bolzanos, anlässlich des 222. Geburtstages von Bernard Bolzano, Edgar Morscher gewidmet* (S. 199-222). Sankt Augustin: Academia.
- Patry, J.-L., Harter, S., Höller, M., Höllhuber, R., Imani-Geyer, M., Uibner, M., Watschinger, M. & Widmer, M. (2006). Feedback-Schlaufen: Von der Rückmeldung in der Unterrichtssituation bis zum Forschungsauftrag – eine Herausforderung für die Lehrerbildung. In C. Giordano & J.-L. Patry (Hrsg.), *Theorie und Praxis – Brüche und Brücken* (S. 9-27). Münster: Lit.
- Phillips, D. C. & Burbules, N. C. (2000). *Postpositivism and educational research* (p. 31). New York: Rowman & Littlefield.
- Segers, M., Dochy, F. & Cascallar, E. (Eds.). (2003). *Optimising new modes in assessment: In search of qualities and standards*. Dodrecht: Kluwer.
- Shavelson, R. J. & Baxter, G. P. (1992). Linking assessment with instruction. In F. Oser, A. Dick & J.-L. Patry (Eds.), *Effective and responsible teaching: The New Synthesis* (pp. 80-90). San Francisco: Jossey-Bass.
- Zecha, G. (1984). *Für und wider die Wertfreiheit der Erziehungswissenschaft*. München: Fink und Paderborn: Schöningh.

Schlagworte: Warranted assertibility, Theorie, Standards, Ziele, Normen, maximale und typische Performanz, Messbarkeit

Sciences de l'éducation, raison pédagogique et rationalité économique: faut-il vraiment diaboliser la réforme HarmoS?

Maurice Tardif

Ce texte est une réaction critique aux thèses du professeur Herzog à propos des risques de standardisation de l'école et d'instrumentalisation des sciences de l'éducation que comporterait, selon lui, la réforme HarmoS. Je soutiens que le professeur Herzog propose un critique beaucoup trop radicale de la pensée instrumentale, de l'économie et de l'approche par standards en éducation. La scolarisation moderne est depuis toujours une réalité profondément économique et instrumentale: nier cette réalité conduit selon moi à adopter une vision naïve de l'éducation et des standards, tout en s'interdisant la possibilité de rationaliser les pratiques et institutions éducatives. Enfin, je tâcherai de montrer que le professeur Herzog surestime le potentiel critique des sciences de l'éducation.

Comme universitaire nord-américain qui travaille aujourd'hui en Suisse (et qui a eu aussi l'occasion d'œuvrer dans différents pays), on m'a invité à réagir au texte que le professeur Walter Herzog a écrit à propos des risques de standardisation de l'école et d'instrumentalisation des sciences de l'éducation que comporterait, selon lui, la réforme HarmoS.

Essentiellement, si j'ai bien compris le cœur de l'argumentation du professeur Herzog, ces risques seraient liés à la mise en œuvre, au sein du monde scolaire et de la profession enseignante, d'une logique de standardisation issue du monde économique. Cette logique des standards, dont la norme ISO constituerait en quelque sorte le paradigme international, aurait pour conséquence de défigurer les réalités éducatives (autant les réalités institutionnelles que professionnelles et interindividuelles), de les réduire à une vision strictement mécanique, productiviste et quantitative, tout en affectant en profondeur le potentiel critique et théorique des sciences de l'éducation qui seraient, dans tout ce processus, subordonnées à la politique selon une conception étroitement instrumentale et empiriste de la recherche éducative.

De manière générale, en lisant et relisant ce texte, j'éprouve le sentiment d'être devant ce que j'appellerai une critique exacerbée et unilatérale de la pensée instrumentale, de l'économie et de l'approche par standards en éducation. Je n'ai

aucun doute que cette impression de radicalisme que donne le texte découle des raccourcis critiques auxquels a dû se livrer le professeur Herzog pour exposer des idées complexes en si peu de pages. La pensée critique en sciences sociales et humaines a ordinairement besoin d'espace pour s'exprimer pleinement avec toutes les nuances nécessaires. Lorsque le texte est trop court, comme c'est le cas ici, la critique doit alors forcément éliminer les nuances et travailler pour ainsi dire davantage à la hache qu'au scalpel!

Dans les pages qui suivent, je me propose de reprendre certaines des principales thèses du professeur Herzog afin de mettre en lumière leur radicalisme beaucoup trop unilatéral. Chemin faisant, je vais introduire un certain nombre d'idées et d'arguments qui permettront de voir sous d'autres angles, dont quelques-uns peut-être plus positifs, la réforme HarMoS et la logique des standards.

Thèse 1: La réforme HarMoS et la mise en place d'un pilotage de l'éducation conçu comme système sont avant tout une tentative politique d'introduction de la logique économique, voire industrielle en éducation. La standardisation est un processus d'asservissement de l'éducation et des sciences de l'éducation à l'économie.

L'éducation (positif)	L'économie (négatif)
Réalités qualitatives, significations, subjectivités	Phénomènes quantitatifs, mesures, contrôles
Monde humain	Environnement technologique
Complexité, mouvance, multidimensionnalité	Mécanique, cybernétique, technique
Pensée théorique critique	Objectivisme axiologiquement neutre
Contenus, processus, interactions, contextes	Compétences, outputs, standards, abstractions

Cette première thèse sous-tend tout le texte du professeur Herzog et lui donne tout son sens. J'ai le sentiment que cette thèse présente l'éducation et les sciences de l'éducation comme des vierges effarouchées qui ne veulent surtout pas entretenir de relations charnelles avec l'économie, elle-même conçue de manière strictement négative. Bref, nous sommes en présence d'une relation quasi bipolaire entre l'éducation et l'économie. Cette bipolarité est clairement normative, car elle indexe constamment l'économie de valeurs négatives et l'éducation de valeurs positives. Elle structure toute l'argumentation du professeur Herzog et elle est constamment reprise dans divers doublets conceptuels qui organisent le texte à travers un système d'oppositions de ce genre:

Comme je ne peux me lancer dans une longue argumentation, je vais énoncer très brièvement quelques idées qui n'entrent pas dans le système bipolaire du professeur Herzog, mais dont il devrait, me semble-t-il, tenir compte dans son argumentation.

- L'éducation et plus particulièrement la scolarisation sont depuis toujours des réalités profondément économiques. En vérité, l'industrialisation et la scola-

risation constituent, avec l'émergence des sociétés modernes, deux processus sociaux étroitement imbriqués et inconcevables l'un sans l'autre. À partir du 19^e siècle, la forme scolaire sera pour une large part une reprise et une adaptation progressive de la forme industrielle (et j'ajoute: militaire) à l'éducation: centralisation des décisions, planification systématique, traitement de masse des élèves, uniformisation des pratiques scolaires, formalisation d'un ordre réglementaire, etc. Cela est encore plus vrai dans les sociétés actuelles où le système productif exige un système éducatif capable de produire et reproduire sans arrêt une main-d'œuvre hautement qualifiée et compétente. Bref, le monde économique dans lequel nous vivons est impensable sans l'école et l'université actuelles. En réalité, les sciences elles-mêmes font désormais partie intégrante des forces productives.

- De manière plus prosaïque, en éducation, je crois qu'il faut cesser de jouer les vierges offensées dès qu'on parle d'économie et de rationalisation économique. C'est un fait que l'éducation actuelle coûte extrêmement cher aux états nationaux et donc aux populations qui payent taxes et impôts. Je rappelle que depuis les années 1950, les gouvernements des sociétés occidentales ont investi massivement en éducation et consacrent en moyenne, selon les décennies, entre 20 % et 30 % de leurs budgets à leurs systèmes éducatifs. Or, près de 75% de cet investissement public va en salaires pour les agents scolaires. Dans ce cadre, il me semble parfaitement normal que ceux-ci aient un jour ou l'autre des comptes à rendre à la «rationalité économique» et surtout aux pouvoirs élus, ainsi qu'aux citoyens qui les financent parfois très grassement. Le temps est fini (a-t-il même existé?) où on pouvait dépenser sans compter. Bien sûr, je ne crois pas que tout se ramène en éducation à des choix économiques; toutefois, n'en déplaise à certains pédagogues de la gauche-caviar, je considère que ceux-ci sont aussi centraux que les questions pédagogiques ou culturelles: il faut donc cesser de les évacuer. Je suis en train d'écrire ce texte alors que je suis dans une région pauvre du Brésil (une petite ville près de Curitiba dans l'état du Paraná) où je suis invité à prononcer une série de conférences. Alors, un peu méchamment, j'ai envie de dire que seuls des gens très instruits et très bien payés, comme certains professeurs des universités suisses et canadiennes, peuvent croire qu'ils n'ont pas de comptes économiques à rendre et que personne n'a le droit d'essayer de mesurer leur performance académique ou les retombées concrètes de leurs recherches.
- En ce qui concerne l'asservissement des sciences de l'éducation à l'économie, je ne sais trop ce que cette thèse veut dire au juste. Les sciences de l'éducation sont apparues dans la foulée de l'édification des grands systèmes scolaires au 19^e siècle et surtout au 20^e siècle, et en raison de la nécessité qui en découlait d'introduire des mesures de contrôles à grande échelle de ces nouvelles institutions et pratiques socio-éducatives. Elles ont été constamment mobilisées pour garantir l'amélioration des pratiques et des systèmes scolaires, et la formation de leurs agents. Dès leur origine, les sciences de l'éducation ont été

largement régies par une rationalité instrumentale au service des pouvoirs étatiques qui cherchaient à mettre de l'ordre dans une sphère publique en pleine expansion. Les sciences de l'éducation s'inscrivent donc dans le projet de gouvernance rationnelle (ou de domination si on préfère une lecture à la Foucault) du social propre à la modernité. Encore de nos jours, cette logique me semble toujours à l'œuvre, ce qui explique qu'une bonne part des sciences de l'éducation correspond à des discours normatifs dont la fonction principale consiste à «normer» les pratiques et conceptions des agents scolaires, à gérer et impulser des réformes, à dire aux enseignants comment ils devraient enseigner pour «agir en véritables professionnels», à s'immiscer dans les processus d'apprentissages scolaires pour les orienter selon les dernières théories à la mode comme, par exemple, le socioconstructivisme ou la méthode globale de lecture.

Au final, il découle de tout ceci que, contrairement à ce que pourrait laisser croire les propos du professeur Herzog, tous nos systèmes éducatifs ainsi que les sciences de l'éducation sont largement et depuis fort longtemps pétris de rationalité économique et instrumentale. Que les rapports complexes entre l'économie et l'éducation changent aujourd'hui de sens et d'ampleur est une thèse sur laquelle on peut discuter, mais prétendre que leur introduction dans le champ éducatif intervient avec la réforme HarMoS me semble donc une fiction historique ou rhétorique.

Thèse 2: La réforme HarMoS conduit à ignorer la fonction critique du travail scientifique et le caractère théoriquement construit et controversé des faits scientifiques.

La vision épurée et noble proposée par le professeur Herzog à propos des sciences de l'éducation et de la recherche éducative me semble faire l'impasse sur plusieurs problèmes.

- Le professeur Herzog semble adhérer à une conception strictement poppérianne de l'activité scientifique, laquelle monte forcément en épingle la fonction critique et argumentative de la science et accentue fortement le rôle moteur des controverses dans le progrès de la connaissance. Pourtant, s'il est exact que la critique et les controverses sont importantes en science, elles ne forment pas pour autant le cœur de l'activité scientifique normale (la «science normale» de Thomas Kuhn), laquelle consiste pour l'essentiel à produire des théories cohérentes et stables capables de rendre compte d'une large moisson de faits largement reconnus par la communauté scientifique. Les scientifiques actuels ne sont pas des philosophes athéniens: leur objectif n'est pas d'engendrer des controverses et des disputes argumentatives, mais d'accroître leurs connaissances et de les fortifier en s'appuyant sur des faits les mieux établis possible. Bien sûr, un «fait» devient un «fait scientifique» une fois qu'il a été reconnu tel dans le cadre d'une théorie scientifique, laquelle le «filtre» à tra-

vers des critiques et des arguments; mais une fois cette reconnaissance réalisée, le fait en question fournit une base solide pour faire progresser la connaissance et favoriser la découverte d'autres faits qui lui sont liés. En ce sens, s'il est exact que tous les «faits» sont toujours imprégnés de théories, il n'en reste pas moins que certaines théories proposent une lecture de certains «faits» qui rallie, à une époque donnée, l'ensemble de la communauté scientifique, et ce parfois pendant plusieurs décennies, voire plusieurs siècles. De ce point de vue, mettre l'accent exclusivement sur la fonction critique et controversée des faits scientifiques laisse croire que tous les faits et théories scientifiques sont toujours en train d'être contestés et critiqués, ce qui est faux. En réalité, dans toutes les sciences, les scientifiques s'appuient dans leur travail quotidien sur des faits admis (et j'ajoute: des théories bien établies) par tous leurs collègues, et c'est à partir d'eux qu'ils travaillent et font progresser leur discipline. Or, c'est sans doute là que le bât blesse vraiment pour les sciences de l'éducation.

- En effet, à mon avis, le principal problème des sciences de l'éducation, problème que ne semble pas voir le professeur Herzog, réside, non pas dans les menaces virtuelles qui pèseraient sur leur fonction critique, mais dans la faiblesse généralisée et l'éclatement global de leurs théories, ainsi que dans la pauvreté scientifique des faits sur lesquels elles s'appuient bien souvent. Je conçois ici les sciences de l'éducation au sens nord-américain du terme, lequel terme englobe donc les sciences sociales et humaines qui ont pour objet l'éducation (sociologie de l'éducation, histoire de l'éducation, psychologie de l'éducation, etc.), les didactiques, la psychopédagogie, l'administration scolaire et divers types de savoirs souvent inclassables: les théories de la gestion de classe, les théories de la motivation, l'orthopédagogie, l'andragogie, l'éducation physique, la philosophie de l'éducation, etc. Il faut comprendre que toutes ces désignations se conjuguent en vérité au pluriel! Par exemple, la sociologie de l'éducation correspond en réalité à une bonne douzaine de sociologies de l'éducation qui n'utilisent pas les mêmes notions, méthodes et théories de référence. Il en va de même de la psychologie de l'éducation: béhaviorisme, constructivisme, socioconstructivisme, psychologie sociale, cognitivisme, humanisme, phénoménologie, psychanalyse, socioanalyse, psychologie expérimentale, etc. Et chacune de ces conceptions se subdivise elle-même en sous-conceptions qui ne partagent pas les mêmes prémisses épistémologiques, scientifiques et méthodologiques, comme par exemple dans le cas du cognitivisme actuel: cognitivisme computationnel, cognitivisme connexionniste, cognitivisme neuronal, cognitivisme néopiagétien, cognitivisme situé, cognitivisme culturel, cognitivisme social, etc. Je n'ose même pas parler ici des nombreuses variantes et sous-variantes continentales, nationales, culturelles et linguistiques que connaissent toutes ces conceptions disparates.

En définitive, je ne crois pas que les sciences de l'éducation doivent s'aplatir devant les pouvoirs politiques ou économiques et renier leur potentiel critique. Ce-

pendant, si elles veulent éviter de s'aplatir et vraiment faire valoir ce potentiel, elles doivent pouvoir contribuer à la connaissance des faits éducatifs et à l'amélioration des institutions et des pratiques éducatives. Ce qui menace aujourd'hui les sciences de l'éducation, ce n'est pas tant leur subordination à une politique instrumentale que leur incapacité à jouer leur rôle scientifique important, à proposer des théories solides et des faits probants. C'est de là qui vient leur véritable faiblesse et leur risque de subordination à n'importe quelles idéologies et politiques éducatives.

Thèse 3: La pédagogie et l'éducation en général sont irréductibles à une vision techniciste ou mécaniste. Elles renvoient à des réalités complexes, à des environnements sociaux et humains: il en découle que «le déficit technologique de la pédagogie est insurmontable».

À cause de sa trop grande généralité, cette thèse ne veut pas dire grand-chose, et surtout, elle ne nous aide pas à mieux comprendre comment, à partir de connaissances, décisions et démarches rationnelles, nous pouvons améliorer nos pratiques et institutions éducatives.

- En effet, tout se passe comme si «le déficit technologique de la pédagogie» interdisait la recherche de causes et d'effets propres aux pratiques éducatives ainsi que la mise en place d'une rationalisation «moyens-fins» de ces mêmes pratiques. Je suis d'accord avec le professeur Herzog: la pédagogie n'est pas une technologie; cependant, dans le cadre de notre société (et de la tradition éducative occidentale), la pédagogie est une activité rationnelle et, à ce titre, on peut s'efforcer de mieux la connaître et de mieux la réaliser. En désignant la pédagogie comme activité rationnelle, j'entends ici une activité orientée par des motifs explicites débouchant sur des buts et qui incorpore un savoir servant de principe régulateur de sa propre réalisation, notamment en termes de coordination des moyens et des buts. Ce savoir incorporé à l'action peut être exprimé en termes d'assertions ou de propositions susceptibles d'être critiquées. Autrement dit, comme toute action rationnelle, l'agir pédagogique est susceptible d'évaluation et donc de contestations, de critiques, etc. Par exemple, des enseignants qui utilisent la méthode globale (*whole language*) pour faire apprendre la lecture à de jeunes enfants du primaire utilisent-ils oui ou non une démarche pédagogique conforme au but visé selon l'état des connaissances actuelles? Face à des conflits entre ses élèves, la démarche de résolution préconisée par cette enseignante est-elle valable ou non? Plusieurs élèves ne comprennent pas la matière présentée par cet enseignant, malgré le bon vouloir de celui-ci: sa méthode de présentation est-elle ou non adéquate? Un enseignant doit-il ou non maintenir un contact visuel avec ses élèves pendant une leçon? La supervision de classe de cet enseignant novice est-elle adéquate, permet-elle aux élèves de se centrer sur la tâche? Comment, à quels moments et selon quelle fréquence un enseignant doit-il interroger ses élèves

du 1^{er} cycle du secondaire dans le cadre d'une leçon de deux heures sur l'histoire de la Suisse? Ces questions ne sont pas technologiques et nous n'aurons jamais de technologies pour les résoudre. Cependant, selon l'état de nos connaissances actuelles des processus d'enseignement et d'apprentissage, nous pouvons espérer apporter des réponses pertinentes à chacune d'elles. Ces réponses, fondées sur des recherches empiriques, peuvent être incorporées à l'action pédagogique, la guider, voire l'améliorer dans certains cas. Confrontées aux pratiques scolaires réelles, ces réponses peuvent être par la suite testées, critiquées, révisées et, par conséquent, améliorées. En ce sens, reconnaître le déficit technologique de la pédagogie et sa complexité communicationnelle ne signifie d'aucune manière traiter la pédagogie comme une sorte d'activité chaotique sur laquelle nous n'aurions aucune prise rationnelle. Si les sciences de l'éducation ne peuvent pas contribuer à l'amélioration des pratiques pédagogiques et à leur connaissance rationnelle, alors il faut fermer les facultés des sciences de l'éducation partout dans le monde.

Thèse 4: Les standards sont des instruments de normalisation qui mesurent des compétences, ce Mantra des réformateurs néolibéraux de la formation. Les standards sont la monnaie d'un discours politique qui cherche des réponses économiques à des questions pédagogiques.

Cette dernière thèse est l'argument principal du texte, c'est-à-dire ce qu'il vise à démontrer. Encore là, il me semble que nous nageons en plein *Western* sociologique avec des bons éducateurs pédagogues et des méchants néolibéraux réformateurs!

En réalité, je vois mal comment on peut piloter un système éducatif, peu importe l'idéologie politique en présence, sans user de standards normatifs généraux. Certes, de tels standards ont pour inconvénient un haut degré d'abstraction et ils ne portent que sur des résultats quantifiables. Cependant, la régulation à vaste échelle d'un système éducatif peut difficilement faire autrement sans retomber dans quelque chose de pire: une bureaucratisation outrancière des institutions et des pratiques éducatives qui tente de gérer par le bas en imposant tous azimuts des réglementations et des contrôles infinis. L'introduction de standards en éducation (mais aussi dans les domaines de la santé, des services sociaux, etc.) se situe dans l'émergence, depuis les années 80, de modèles de gestion post-fordiste et post-bureaucratique. Dans une perspective post-fordiste, il s'agit essentiellement non plus de contrôler les contenus et les processus du système scolaire en fixant à l'avance des règles bureaucratiques, mais de fixer des exigences externes (des attentes politiques normatives: des standards) destinées à réguler les résultats (ou *outputs*). Qui fixe ces exigences? Dans une société démocratique comme la Suisse (ou le Canada), il appartient au pouvoir politique élu et à l'autorité éducative légale de les définir et de les imposer. De tels standards sont forcément des constructions politiques, des attentes sociales de haut niveau de gé-

néralité; il est donc normal qu'ils soient des objets de débats, de controverses, de luttes idéologiques. Leurs sens, contenus et fonctions peuvent par conséquent évoluer selon les conjonctures politiques, les rapports sociaux de force, les courants d'idées qui traversent la société. Cependant, d'une manière ou d'une autre, l'approche par standards, qui n'a rien de parfait, m'apparaît plus intéressante qu'une approche bureaucratique de l'éducation. Davantage qu'une gestion bureaucratique traditionnelle, elle offre un cadre de travail plus souple pour l'action, tout en fixant des contraintes collectives à l'ensemble des acteurs et institutions éducatives.

Enfin, le professeur Herzog soutient que les compétences sont le Mantra des réformateurs néolibéraux. N'est-ce pas aller encore une fois beaucoup trop vite en affaire, en disqualifiant d'un seul coup des milliers de travaux sur les compétences et des milliers d'expériences éducatives basées sur des approches par compétences? Je ne suis pas un grand défenseur des approches par compétences en éducation. Cependant, je crois qu'il faut leur reconnaître un mérite important: elles cherchent toutes à mettre l'accent sur la transférabilité des apprentissages et des savoirs scolaires dans diverses autres situations scolaires, mais aussi non scolaires. Les approches par compétences ne sont pas toutes issues de l'industrie et de l'économie néolibérale. Elles découlent aussi de la nécessité critique de repenser la formation scolaire autrement qu'en référence aux savoirs scolaires canoniques (grammaire, mathématiques, histoire, géographie, philosophie, etc.). En Europe et en Amérique du Nord, le développement des systèmes scolaires s'est réalisé, entre les années 1950 et 1970, sans vraiment remettre en question les *curricula* traditionnels basés sur des savoirs académiques et les découpages anciens par matière scolaire. Or, à partir des années 1980, ces *curricula* semblent de plus en plus inadaptés aux exigences de formation de la société et de l'économie contemporaines d'une part, aux importantes différences entre élèves qui proviennent de toutes les couches de la société d'autre part. Les *curricula* traditionnels, fondés sur les savoirs scolaires et la culture académique, ne profitent qu'aux héritiers de la culture. C'est pourquoi on observe dans un grand nombre de pays, depuis les années 1990, une série d'importantes réformes des programmes et des formations scolaires, qui mettent l'accent sur les compétences, c'est-à-dire sur une appropriation reconstructive et opératoire des savoirs scolaires afin de les rendre transférables par les élèves dans les diverses situations de la vie courante. Dans cette perspective, plusieurs pédagogues, y compris de gauche, ont repris à leur compte cette perspective qui recoupe, par bien des côtés, les idéaux pédagogiques de l'éducation nouvelle: faire une école ouverte sur la vie, concevoir des apprentissages qui ont un sens et une utilité dans les situations quotidiennes. Bref, tout ceci pour dire qu'on peut bien sûr critiquer les approches par compétences, mais les assimiler sans autre à un Mantra néolibéral me semble une véritable absurdité.

Mots clés: éducation, rationalisation, instrumentalisation, scolarisation, critique

Bildungsforschung und Bildungspolitik oder: von überdauernden Problemen der Grenzziehung

Eine Replik auf Walter Herzog

Lucien Criblez

Der folgende Beitrag nimmt die Kritik von Walter Herzog an der Standardisierung der Schule und der Instrumentalisierung der Erziehungswissenschaft durch die Bildungspolitik in einigen wenigen zentralen Punkten auf, stellt einiges in andere Zusammenhänge und präsentiert andere mögliche Lesarten der bildungspolitischen Ereignisse der letzten Jahre. Speziell wird auf die Fragen der Generierung von Steuerungswissen und auf die Frage der Autonomie der Erziehungswissenschaften eingegangen. Der dritte Teil präsentiert einige Vorschläge zur Veränderung der beklagten Situation.

«Instrumentalisierung der Erziehungswissenschaft», «Messtechnik beherrscht den Bildungsgedanken», «Theorielosigkeit der Reform» oder «technologisches Erziehungsverständnis»: Dies sind einige Schlagworte aus Walter Herzogs Kritik an der Einführung von Bildungsstandards und einigen weiteren bildungspolitischen Reformprojekten in der Schweiz der letzten Jahre. Die Schlagworte verdeutlichen, dass die Kritik nicht einfach dem wissenschaftlich rationalen Abwägen von Argument und Gegenargument verpflichtet ist, sondern ihren Wert vor allem darin hat, eine Diskussion anzuregen. Diesem Zweck dient denn auch die zuspitzende und polarisierende Rhetorik, die einerseits die Argumentation verdeutlicht, andererseits an einigen Stellen auch in Polemik umzuschlagen droht. Der Zweck der Diskussionsanregung ist mit den verschiedenen Reaktionen in diesem Heft jedenfalls bereits erfüllt. Die Diskussion sollte jedoch nach dem polarisierenden Input differenzierter weitergeführt werden.

Der Beitrag von Walter Herzog kann meines Erachtens aus unterschiedlichen Perspektiven heraus gelesen werden und die Bewertung der Argumentation verändert sich, wenn man ihn mehr als einmal liest. Beim ersten Lesen ist man als (reform-)pädagogischer «Gutmensch» geneigt, in vielerlei Hinsicht zuzustimmen – auch wenn der Vergleich der arbeitsteiligen und technologischen Fertigung des Maschinengewehrs mit der Bildung von Kindern und Jugendlichen auch auf den ersten Blick etwas weit hergeholt und als Vergleich von nicht-Vergleichbarem erscheint. Als bildungspolitisch Interessierter teilt man vielleicht ei-

nen Teil der Kritik an den gegenwärtig vorherrschenden Tendenzen der Bildungspolitik¹ – auch wenn sich sofort Zweifel über Walter Herzogs implizite normative Prämissen, was und wie Bildungspolitik zu sein hat, und wie deren Verhältnis zur Erziehungswissenschaft sein soll, einstellen. Als Wissenschaftler und Universitätsangehöriger ist man jedenfalls geneigt, die Autonomieforderungen für die Wissenschaft zu unterstützen – auch wenn sich der Glaube an eine «reine» Wissenschaft, zumal eine «reine» Erziehungswissenschaft als Teil der Sozialwissenschaften, schon längst als Jungakademiker-Illusion erwiesen hat. Als Erziehungswissenschaftler teilt man fast mit Sicherheit die Kritik am zu geringen Einfluss der eigenen Disziplin und an der Tendenz, dass pädagogische Themen von andern Disziplinen, insbesondere der Betriebswirtschaft und den Staats- und Verwaltungswissenschaften, vereinnahmt werden – auch wenn sich die Bildungsforschung in der Schweiz explizit nie auf die Erziehungswissenschaften reduzieren lassen wollte (Criblez, 1999a; Gretler, 1982) und zum Beispiel an der Universität Genf, wo die Disziplin in der Schweiz am stärksten ausgebildet und am differenziertesten ist, die «Sciences de l'éducation» (im Plural) seit längerem als interdisziplinäres Themenfeld, in dem Fragen und Probleme aus unterschiedlicher disziplinärer Sicht bearbeitet werden, verstanden werden (Hofstetter, 2007, S. 105-134).

Liest man den Beitrag ein zweites, drittes oder viertes Mal, werden Widersprüche in der Argumentation deutlich und es stellen sich dem historischen Bildungsforscher einige Fragen, u.a. zu den historischen Prämissen verschiedener Argumente, zur allgemeinen «Verfallsthese» der Erziehungswissenschaft oder zum Revival der Forderung nach einer Bildungstheorie als Grundlage der Bildungspolitik, vorgetragen von einem Pädagogischen Psychologen, der sich verschiedentlich für eine empirische Wende in der Erziehungswissenschaft eingesetzt hat. Jemandem, der sich um die Erforschung der Bildungspolitik in der Schweiz bemüht, fällt bei vertiefter Lektüre auch auf, dass ein Teil der Kritik an der Instrumentalisierung der Erziehungswissenschaft auf einem Verständnis von Bildungspolitik, Bildungsforschung und deren Verhältnis zueinander beruht, das erstens ahistorisch ist und zweitens in Teilbereichen von Prämissen ausgeht, die man nicht zwingend teilen muss. Letztlich ist man erstaunt, dass der Beitrag neben der Kritik an keiner Stelle fragt, weshalb das so ist, wie es ist (wenn denn die kritischen Analysen richtig sind) und dass mit Ausnahme des Hinweises auf die fehlende Bildungstheorie kein einziger Vorschlag entwickelt wird, wie die als misslich erachtete Situation verändert werden könnte.

Meine Replik kann nur einige wenige Aspekte thematisieren. Ich konzentriere mich auf drei Punkte: Zunächst gehe ich auf Fragen der Steuerung des Bildungssystems ein, weil sich die Kritik von Walter Herzog massgeblich an der Einführung von Bildungsstandards entzündet. Ich stelle den Diskurs um Bildungsstandards in andere Kontexte als Walter Herzog dies tut, und präsentiere vor diesem Hintergrund eine andere Lesart der Ereignisse und Entwicklungen als Walter Herzog. Zweitens gehe ich auf das Verhältnis von Bildungspolitik und

Bildungsforschung und die von Walter Herzog vertretene These des Autonomieverlustes der Erziehungswissenschaft ein. Vor diesem Hintergrund unterbreite ich drittens einige Vorschläge, die vielleicht in der Lage sind, die Diskussion produktiv fortzusetzen.

Steuerung des Bildungssystems

Der Diskurs um eine neue Steuerung des Bildungssystems beginnt nicht erst mit dem Projekt HarmoS der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) oder dem Projekt Bildungsmonitoring von Bund und Kantonen, sondern mit der Diskussion um die Neue Verwaltungsführung oder New Public Management im Bildungsbereich in der Mitte der 1990er-Jahre (vgl. u.a. Criblez, 1996; Dubs, 1996). Diese Diskussion wiederum ist einerseits nicht einfach eine genuin pädagogische Diskussion, sondern vor dem Hintergrund eines grundlegenden Vertrauensverlustes einer breiten Öffentlichkeit gegenüber den Leistungen der öffentlichen Hand, also der Art und Weise, wie der Staat seine Aufgaben wahrnimmt, zu verstehen (Schedler, 1995). Gleichzeitig zeichneten sich mit den wirtschaftlichen Einbrüchen zu Beginn der 1990er-Jahre immer deutlicher Finanzierungsprobleme der öffentlichen Hand ab, so dass Sparprogramme nun auch den Bildungsbereich tangierten. Andererseits ist vor dem Hintergrund einer Kritik an der traditionellen Schulreform «von oben» (programmatisch: Rolff, 1984) eine Reform «von unten» mit Begriffen wie «Schulentwicklung», «Schulautonomie» und «Schulqualität» eingefordert worden. Diese Forderungen – insbesondere diejenige nach mehr Autonomie – fanden in Schulkreisen breite Unterstützung, auch wenn von Anfang an die Kehrseite grösserer Autonomie, nämlich die Verstärkung der Rechenschaftspflicht (durch vergleichende Leistungsmessung, Leistungslohn für das Personal sowie externe Schulevaluation) abgelehnt wurde. Pointiert formuliert: Die international geführte Schulentwicklungs- und Schulqualitätsdiskussion wurde insbesondere in Kreisen der Lehrerschaft, aber auch von der Bildungspolitik selektiv rezipiert.

Dies verweist aber auf einen dritten Zusammenhang, der für das Verständnis der Entwicklungen zentral ist: Das schweizerische Bildungswesen begann sich seit Ende der 1980er-Jahre nach aussen zu öffnen (Criblez, 2007). Erstmals unterzog sich die schweizerische Bildungspolitik einer OECD-Review (EDK, 1990) und die schweizerische Bildungsstatistik stellte sich auf international vergleichbare Bildungsindikatoren ein, bei denen erstmals die Output- bzw. Outcomes-Indikatoren eine wichtige Rolle spielten. Zudem beschlossen die Kantone, sich an den PISA-Studien zu beteiligen. Diese internationale Öffnung zeigte nun aber mit grosser Deutlichkeit, dass die Bildungspolitik in der Schweiz seit dem 19. Jahrhundert weitgehend kantonale Bildungspolitik gewesen und dass gar nie eine nationale Bildungspolitik entstanden war² (Criblez, 2007).

Die je kantonalen Bildungspolitiken standen in den 1990er-Jahren also unter mehrfachem Reformdruck: Erstens sollte die Qualität von Schule nachweisbar erhöht werden, zweitens sollte den Schulen mehr Freiraum zugebilligt werden, drittens sollten Mechanismen der neuen Verwaltungsführung auch auf den Bildungsbereich übertragen werden, viertens musste auch der Bildungsbereich zu den Einsparungen der öffentlichen Hand beitragen und fünftens mussten sich die Kantone insbesondere wegen der Personenfreizügigkeit und Diplomanerkennung (Criblez, in Druck [2008a]) auf internationale Vorgaben einstellen, was eine bessere Koordination innerhalb der Schweiz voraussetzte. Dass in dieser Situation noch das alte «Schreckgespenst» des eidgenössischen Schulvogtes abzuwehren war, der sich in einer Parlamentarischen Initiative ankündigte (Bundesrat, 2005; Kommission NR, 2005), die letztlich zu Änderung der Bildungsverfassung im Mai 2006 führte, liess die Kantone zusammenrücken und die EDK ein Reformprogramm formulieren (Criblez, in Druck [2008b]).

Die beiden Projekte HarmoS und Bildungsmonitoring sind – so gesehen – als Reaktion vor allem der EDK (beim Bildungsmonitoring auch des Bundes) auf diese verschiedenen Herausforderungen zu verstehen, das HarmoS-Projekt (das zwei Teile umfasst, einen politischen mit dem Ziel der Etablierung eines neuen multilateralen Staatsvertrages, und einen inhaltlichen mit dem Ziel der Definition von Bildungsstandards; EDK, 2004; Maradan & Mangold, 2005) insbesondere auch als Projekt der Selbstverpflichtung der Kantone auf Koordination, nicht zuletzt um weiterreichende Bundeslösungen zu verhindern – was mit der neuen Bildungsverfassung auch erreicht wurde: Sie beschneidet die Regelungskompetenzen der Kantone im Bildungswesen in keinem Bereich wirklich, unterstützt sie aber in den Koordinationsbemühungen.

Historisch gesehen hat diese Entwicklung durchaus eine bestimmte Logik: Die Standards zur Steuerung des Bildungssystems setzten seit dem 19. Jahrhundert die Kantone. Sie haben Standardisierungen in ihrem Hoheitsgebiet spätestens seit den 1830er-Jahren immer mit notwendigen Qualitätssteigerungen und Innovationen begründet: Die Einführung von Normalmethode und Normalschulen (Ecole normale; also der modernen Lehrerinnen- und Lehrerbildung) hatten nichts anderes bezweckt. Kantonale Schulgesetze und Lehrpläne waren immer schon (nicht nur, aber auch) kantonale Steuerungsinstrumente, um Gemeinden und Schulen auf minimale Standards zu verpflichten (Criblez, 1999b; Rhyn, 1998, S. 163-187). Es ging dabei durchaus nicht nur um Input- oder opportunity-to-learn-Standards, sondern die Pädagogischen Rekrutenprüfungen (Crotti, in Druck [2008]; Lustenberger, 1996), die in verschiedenen Kantonen verbreiteten Schulendprüfungen, die so genannten «Examen» jeweils am Ende des Schuljahres oder auch die Besuche des Schulinspektors hatten den Charakter der Ergebnisüberprüfung.

So gesehen sind weder Standardisierungen noch Ergebnisstandards etwas völlig Neues in der Schulgeschichte. Die Steuerungsversuche hatten allerdings historisch sehr unterschiedliche Formen angenommen. Insbesondere von den Pä-

dagogischen Rekrutenprüfungen können wir annehmen, dass sie heutigen wissenschaftlichen Standards (etwa der Validität oder der Reliabilität) nicht standgehalten hätten. Trotzdem haben sie wesentlich zur Verbesserung des Schulwesens in vielen Kantonen beigetragen, weil den Resultaten eine bestimmte öffentliche Aufmerksamkeit zukam. In diesem Sinne müsste auch für die neuen Steuerungsinstrumente zumindest zwischen ihrer beabsichtigten Wirkung und ihrer tatsächlichen Wirkung, mit einem besonderen Augenmerk auf unerwartete Effekte (Merton, 1936), unterschieden werden. Für die Beurteilung von Wirkungen der neuesten Steuerungsversuche ist es aber bislang zu früh. Immerhin hat das HarmoS-Projekt als unerwarteten Effekt die Etablierung von empirischer Forschung in den Fachdidaktiken in der Schweiz stark befördert, wie die in den letzten drei Jahren vom Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung bewilligten Forschungsprojekte in der anwendungsorientierten Projektförderung DORE (Do Research) zeigen.

Verändert hat sich allerdings die politische Ebene der Steuerungsversuche: Nicht mehr die je einzelnen Kantone etablieren Steuerungsmechanismen, aber auch nicht der Zentralstaat (Bund), sondern die EDK als Organ aller Bildungs- bzw. Erziehungsdirektoren und -direktorinnen. Auch diese Art von Steuerung ist nicht ganz neu, sie wurde im Bildungsbereich erstmals 1970 mit dem Schulkonkordat (EDK, 1970, S. 91-94) eingeführt, zunächst allerdings mit wechselndem Erfolg (Arnet, 2000). Mit verschiedenen interkantonalen Vereinbarungen und dem HarmoS-Konkordat hat die Interkantonalisierung seit den 1990er-Jahren aber neue Dimensionen erreicht. Diese Steuerung auf interkantonomer Ebene, eine Art Interkantonalisierung zur Verhinderung der Nationalisierung, hat ihre Begründung u.a. in der Internationalisierung (Caruso & Tenorth, 2002; Osterwalder & Weber, 2004) der Bildungspolitik, und man kann aus staatsrechtlichen und staatspolitischen Gründen durchaus fragen, ob das von der EDK etablierte System der multilateralen Staatsverträge tauglich ist, um die Herausforderungen der Bildungspolitik im 21. Jahrhundert effizient und effektiv zu bearbeiten (Criblez, in Druck [2008b]). Dass aber die kleinräumige Bildungspolitik im traditionellen schweizerischen Bildungsföderalismus angesichts der «Weltgesellschaft» (Stichweh, 2000) inzwischen mehr Probleme schafft als löst, dürfte zumindest der Schweizer Souverän bei der Abstimmung über die neue Bildungsverfassung im Mai 2006 verstanden haben. Es geht also bei der Einführung von Bildungsstandards nicht um die Reaktivierung eines «fragwürdigen Nationendenkens» (Walter Herzog), sondern um die Neudefinition von Steuerungsprozessen auf überkantonomer Ebene, die bei weitem noch nicht etabliert sind (detaillierter: Criblez, in Druck [2008b]).

Die Projekte HarmoS und Bildungsmonitoring stehen damit wie die neue Bildungsverfassung einerseits für neue Versuche der Steuerung des Bildungswesens, insbesondere aber vor allem für die *Steuerung auf einer anderen als der kantonalen politischen Ebene*. Dass dies alte Steuerungsmechanismen und die bisherige Verteilung von Regelungskompetenzen im schweizerischen Bildungssystem

in Frage stellt, versteht sich von selbst. Dass die Instrumente eher technologisch konzipiert sind, ist eine sicher berechtigte Kritik, die auch an anderer Stelle bereits vorgetragen wurde (detaillierter: Lehmann, Criblez, Guldimann, Fuchs & Périsset Bagnoud, 2007, S. 113ff.). Aber es geht um eher technologische Vorstellungen zur *Steuerung des Bildungssystems*, nicht um Bildungs- oder Erziehungstechnologie, wie Walter Herzog unterstellt. Dass in der bildungspolitischen Alltagspraxis einige solcher zentraler Unterscheidungen nicht durchgehalten werden, kann man beklagen, aber nicht den bildungspolitischen Steuerungsprojekten selbst vorwerfen. Tatsächlich stellen sich die Fragen der Unterscheidung unterschiedlicher Ebenen und Messinstrumente dann noch ein bisschen komplizierter, als Walter Herzog sie darstellt. Letztlich geht es um die Frage, wie in Zukunft Leistungen auf der Ebene der einzelnen Schülerinnen und Schüler, der einzelnen Klassen, der einzelnen Schulen, der Schulgemeinden, der kantonalen Schulsysteme und des Schulsystems Schweiz im internationalen Vergleich sinnvoll bewertet werden können, und welche Evaluationsinstrumente auf welcher Ebene wissenschaftlich legitimiert eingesetzt werden können. Dass ein «grobmaschiges» Instrument zur Evaluation des schweizerischen Bildungssystems nicht zu Selektionszwecken für einzelne Schülerinnen und Schüler eingesetzt werden kann, dass zwischen Einzelschule und Schulsystem unterschieden werden muss und dass die Funktionen von Förderung und Selektion zu trennen sind und unterschiedliche Diagnostikinstrumente benötigen, ist der Wissenschaft klar, nicht immer und überall aber der Bildungspolitik.

Bildungspolitik und Bildungsforschung/Erziehungswissenschaft

Für das Folgende will ich von einer einfachen Prämisse ausgehen: Es ist die genuine Aufgabe der Bildungspolitik, das Bildungswesen zu steuern (auch wenn z.B. die Finanzpolitik ebenfalls an der Steuerung beteiligt ist). Die Bildungspolitik muss im Sinne der Steuerung die Rahmenbedingungen für Bildungsinstitutionen auf allen Stufen des Bildungssystems festlegen – zumindest wenn Bildung zu den Kernaufgaben des Staates gehören soll (was gerade durch die neue Bildungsverfassung noch einmal bestärkt worden ist). Bildungspolitik hat also letztlich eine normative Aufgabe. Ist dies als Prämisse akzeptiert, stellt sich die Frage, wie die Bildungspolitik ihre im Kern normative Aufgabe am besten wahrnehmen kann. Seit den späten 1960er-Jahren hat sich das Ideal einer «rationalen Bildungspolitik» (Widmaier, 1966; Widmer, 1976) durchgesetzt, einer Bildungspolitik also, die auf der Grundlage wissenschaftlicher Forschung operiert. Was damals als *Bildungsplanung* mit den zeitgenössischen Planungshoffnungen («Die Zukunft ist erchenbar ...»; Stettler, 1994) konzipiert wurde, führte mehr oder weniger direkt zu kantonalen Planungsstellen im Bildungsbereich, später als Pädagogische Arbeitsstellen bezeichnet (Bain, Brun, Hexel & Weiss, 2001), die

wiederum einen Teil ihrer Aufgaben anfangs dieses Jahrzehnts an die neu gegründeten Pädagogischen Hochschulen abgaben.

Ich gehe davon aus, dass der Grundsatz, dass sich bildungspolitische Steuerung in einer versozialwissenschaftlichten Gesellschaft auf wissenschaftliche Forschungsergebnisse abstützen soll, nicht bestritten ist³. Denn Politik bzw. politische Macht beruht heute in demokratischen Staaten auf doppelter Legitimation: auf der Legitimation der Machtdelegation durch Wahl (Cribblez, 1999b) und auf der Legitimation politischer Entscheide durch deren Fundierung auf gesicherten und wissenschaftlich konsensfähigen Erkenntnissen (Weingart, 2006, S. 36). Akzeptiert man dies (ein Rückfall hinter diesen Stand wäre aus meiner Sicht für Bildungspolitik und Bildungsforschung äusserst schädlich), kann man nicht mehr das Bemühen der Politik beklagen, ihre Entscheide auf wissenschaftliche Erkenntnisse (die in der Regel durch Expertisen eingeholt werden) abzustützen. Es lässt sich dann kritisieren, dass sich die Bildungspolitik zu wenig theorieorientiert auf Zahlen, Daten und Fakten abstützt, oder dass die Wissenschaft durch das Auftragsverhältnis in Abhängigkeiten gerät, die eine objektive Expertise verhindern.

Zumindest auf Seiten der Bildungsforschung sollte das Verhältnis zwischen Bildungsforschung und Bildungspolitik auf der Grundlage des sozialwissenschaftlichen Erkenntnisstandes definiert werden: Sowohl die Systemtheorie als auch die sozialwissenschaftliche Verwendungsforschung der 1980er-Jahre haben auf die strukturellen Differenzen zwischen Wissenschaft und Politik hingewiesen: Systemtheoretisch gesehen sind die Erziehungswissenschaft als Teil des Wissenschaftssystems und die Schule als Teil des Bildungssystems Teil der Umwelt des politischen Systems. Alle Teilsysteme folgen je eigenen Rationalitäten und Funktionslogiken, ein Austausch ist nur über Kommunikation möglich (Luhmann, 1987). Würde die Wissenschaft die Funktionslogik der Politik übernehmen, würde sie selber zur Politik (Kussau & Oertel, 2001). Der Konflikt zwischen Wissenschaft und Politik ist «unauflöslich und prinzipieller Natur» (Weingart, 2006, S. 36), was Folgen für die Politikberatung durch Wissenschaft hat. Vor diesem Hintergrund könnte man argumentieren, dass die Theorieproduktion eine Funktion der Wissenschaft, nicht der Politik ist. Der Vorwurf der Theorielosigkeit, den Walter Herzog vorbringt, fällt dann auf die Wissenschaft zurück, die sich bislang tatsächlich wenig mit der Funktionsweise von Steuerungsprozessen in Bildungssystemen auseinander gesetzt hat. So ist denn nicht erstaunlich, dass den bildungspolitischen Reformprojekten relativ einfache Modelle der Steuerung zugrunde liegen (SKBF, 2006, S. 7; kritisch: Lehmann et al. 2007, S. 113f.).

Aus verschiedenen Studien der sozialwissenschaftlichen Verwendungsforschung wissen wir zudem, dass die Bildungspolitik Resultate von sozial- und erziehungswissenschaftlicher Forschung nicht nach den Regeln der Wissenschaft, sondern nach den Regeln der Bildungspolitik rezipiert. Jedenfalls existiert kein «Rationalitätskontinuum» von der Wissenschaftstheorie über die Wissenschaft

zu wissenschaftlich aufgeklärtem Handeln und Entscheiden (Drerup, 1989, S. 146). Anders als die «naive Verwendungsforschung» (Beck & Bonss, 1984) angenommen hat, ist die Bildungspolitik nicht passive Konsumentin von Forschung, sondern aktive Re-Produzentin. Der Umgang mit wissenschaftlichen Informationen ist von Diskontinuitäten geprägt (Drerup, 1989, S. 155). Das einfache Regelkreismodell zwischen Bildungsforschung und Bildungspolitik/-verwaltung, wie es dem Bildungsmonitoring in der Schweiz zugrunde liegt (SKBF, 2006, S. 7), ist schon aus diesen Gründen (aber auch aus anderen; vgl. Lehmann et al., 2007, S. 113f.) zu wenig differenziert.

Allerdings deutet die sozialwissenschaftliche Verwendungsforschung auf ein weiteres Problem hin: Sozialwissenschaftliche Forschungsergebnisse können von der Bildungspolitik – wie auch immer sie rezipiert und verwendet werden – nur rezipiert werden, wenn sie überhaupt generiert worden sind. Auch in dieser Hinsicht fällt die Kritik eigentlich auf die Wissenschaft zurück: Die Produktion von Erkenntnissen über Bildungsinstitutionen und Bildungsprozesse gehört zum genuine Auftrag der Erziehungswissenschaften. Die Disziplin muss nicht auf Aufträge von Seiten der Bildungsforschung warten. In diese Richtung zielte wohl die (in dieser Hinsicht aus meiner Sicht berechnete) Kritik an der mangelnden Produktion von Steuerungswissen durch die Schweizer Bildungsforschung des OECD-Expertengremiums über die Bildungsforschung – auch wenn die Fragestellung der Expertise zu eingeschränkt war und einiges im Bericht mit einer besseren und ausgewogeneren Informationsbasis anders beurteilt hätte werden können (OECD/CERI, 2007b; SKBF & CORECHED, 2006).

Lässt sich also die Erziehungswissenschaft instrumentalisieren, wenn sie an der Beschaffung von Grundlagen für die Definition von Bildungsstandards mitarbeitet oder Daten generiert und aufbereitet, die der Bildungspolitik als Grundlage für Steuerungsentscheide dienen? Verliert die Erziehungswissenschaft dadurch ihre «Unabhängigkeit» und wird sie «ihrer kritischen Funktion» beschnitten? Und welche «Werte» stehen «auf dem Spiel, deren Verlust nicht widerstandslos hingenommen werden kann» (Walter Herzog)? Herzogs Besorgnis um eine autonome Erziehungswissenschaft ist zwar ehrenhaft, die Geschichte der Erziehungswissenschaft in der Schweiz (Hofstetter & Schneuwly, 2007), ja auch die Geschichte der Sozialwissenschaften (Honegger, Jost, Burren & Jurt, 2007) zeigen aber, dass die sozialwissenschaftlichen Disziplinen sich kaum nur nach innen legitimieren können, sondern dass sie auf Aussenlegitimierung angewiesen sind. Zwar vermögen Prozesse der Institutionalisierung (Etablierung an Universitäten, Gründung von Gesellschaften und Zeitschriften usw.) einer Disziplin mehr Autonomie zu verschaffen, so dass sie sich weniger gegenüber ausserwissenschaftlichen Instanzen zu legitimieren braucht. Aber auch die Physik gerät nach einem schweren AKW-Unfall in Legitimationsprobleme. Bourdieu (1998, S. 17) hat deshalb die Idee einer vollständigen Autonomie von Wissenschaft als unzulässige Projektion der Wissenschaftstheorie auf die wissenschaftliche Praxis bezeichnet.

Trotzdem ist Herzog natürlich zuzustimmen, dass die Erziehungswissenschaft zu wenig autonom ist. Sie teilt dieses Problem mit den andern Sozialwissenschaften, die insbesondere in der Schweiz bis weit ins 20. Jahrhundert eng an die Politik angebunden blieben, und deren Autonomisierung dadurch gebremst und erschwert wurde. Denn die enge Verbindung der Sozialwissenschaften mit den politischen Eliten habe dazu geführt, «dass die wissenschaftlichen Strategien auf kurzfristige gesellschaftliche Bedürfnisse und kaum auf langfristige wissenschaftliche Zielvorstellungen ausgerichtet wurden» (Honegger et al., 2007, S. 12). Dies trifft für die Bildungsforschung in der Schweiz in besonderer Weise zu. Zwei Beispiele mögen dies dokumentieren: Die Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung hat seit ihrer Gründung einen Teil ihrer Vorstandsmitglieder aus der Bildungsverwaltung, aus Pädagogischen Arbeitsstellen oder andern politknahen Institutionen rekrutiert. Der Name ihrer Zeitschrift «Bildungsforschung und Bildungspraxis», in deren Redaktion Walter Herzog lange Jahre Mitglied war, stand für ein Programm, das eher für die ‚Kontaminierung‘ der reinen Wissenschaft durch Praxis und Politik als für die Autonomie der Wissenschaft stand. Und: Wegen des geringen Ausbaus und der geringen Differenzierung der Disziplin Erziehungswissenschaft an den Universitäten wurde die Bildungsforschung von anderen Institutionen und Disziplinen wahrscheinlich ebenso stark geprägt wie durch die akademische Erziehungswissenschaft.

Zwar ist die Anzahl der universitären Professuren in den Erziehungswissenschaften in den letzten Jahren angestiegen, aber die Situation hat sich vor allem durch den Aufbau von anwendungsorientierter Forschung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung grundlegend verändert. Allerdings ist dadurch eben nicht vor allem die freie Forschung, sondern die orientierte Forschung und Entwicklung gefördert worden. Dies hat verschiedene Gründe: Weil die Einheit von Forschung und Lehre für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung nicht wie an Universitäten gilt und nach wie vor kaum ein wissenschaftlicher Mittelbau existiert, sind die Pädagogischen Hochschulen sehr viel stärker auf Drittmittelakquisition angewiesen als Universitätsinstitute. Zweitens sind die Pädagogischen Hochschulen per definitionem auf anwendungsorientierte Forschung verpflichtet und drittens haben sie von den Kantonen zumindest teilweise Aufgaben der ehemaligen Bildungsplanungsstellen bzw. Pädagogischen Arbeitsstellen übernommen. Ein wesentlicher Teil der in der ersten Forschungslandkarte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung verzeichneten Forschungs- und Entwicklungsprojekte (Vogel, 2006) dürfte deshalb so genannt orientierte Forschung und Entwicklung bzw. Dienstleistung sein. Die Disziplin ist also wahrscheinlich institutionell gespalten, in einen autonomeren Teil der Erziehungswissenschaften an den Universitäten und einen weniger autonomen Teil an den Pädagogischen Hochschulen, der stärker auf Aussenlegitimierung angewiesen ist. Das kann man im Hinblick auf Autonomie der Disziplin beklagen, aber nicht den Pädagogischen Hochschulen zum Vorwurf machen.

Einige Perspektiven

Die Wissenschaft kann sich nicht anmassen, der Bildungspolitik und -verwaltung vorzuschreiben, wie sie mit wissenschaftlichen Erkenntnissen umzugehen hat. Aber sie kann mit wissenschaftlichen Methoden die Verwendung von wissenschaftlichen Erkenntnissen in Politik und Verwaltung untersuchen und die Resultate öffentlich zur Diskussion stellen – ein in der Schweiz unbearbeitetes Forschungsfeld der Bildungsforschung. Bildungspolitik und Bildungsverwaltung haben das Recht (und die staatspolitische Pflicht!), Daten und Erkenntnisse zu generieren oder generieren zu lassen, mit denen sie in die Lage versetzt werden, Bildungspolitik auf bessere und transparentere Grundlagen abzustützen als den jeweils aktuellen (partei-)politischen Mainstream. Die kleinen und mittleren, zunehmend aber auch die grossen Kantone sind nicht (mehr) in der Lage, diese rationalen Grundlagen der Bildungspolitik für alle Bildungsbereiche permanent zu beschaffen.

Letztlich hat auch diese Erkenntnis der wissenschaftlichen Überforderung im kleinräumigen Bildungsföderalismus dazu geführt, dass die wichtigsten Projekte zur Grundlagenbeschaffung im Bildungsbereich heute auf interkantonal, sprachregionaler oder nationaler Ebene angesiedelt sind. Sofern die Aufträge von Seiten der Bildungsforschung nach den Regeln der Kunst entgegengenommen und realisiert werden, kann die Bildungsforschung von diesen Aufträgen profitieren, allerdings nur solange die Auftragsforschung nicht zur dominierenden Form der Forschung wird, das heisst: so lange die freie Forschung über genügend Potential verfügt, die Erkenntnisproduktion unabhängig vom – und wenn gerechtfertigt auch gegen den – politischen Mainstream zu gewährleisten. Über kritische Grenzen wäre zu diskutieren und es könnte sein, dass diese kritischen Grenzen an einigen Pädagogischen Hochschulen überschritten sind.

Zusammenfassend wäre mein Plädoyer als Reaktion auf Walter Herzogs Artikel also: Die Erziehungswissenschaft in der Schweiz sollte sich nicht in «Bildungspolitikschelte» üben, sondern insbesondere die eigene Disziplin stärken, damit sie das Verhältnis zwischen Bildungspolitik und Bildungsverwaltung aus der Position einer starken und autonomen Disziplin heraus besser mitdefinieren kann. Dazu könnte einiges unternommen werden. Ich beschränke mich auf sechs einigermaßen konkrete Vorschläge:

- Um die Autonomie der Disziplin zu stärken, müsste die Selbstorganisation der Disziplin in Richtung einer stärkeren *Institutionalisierung* verändert werden. Die Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung und die Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung müssten fusionieren, um in einer gemeinsamen Schweizerischen Gesellschaft der Erziehungswissenschaften den Grad von Institutionalisierung zu erreichen, der eine höhere Autonomie gegenüber der Bildungspolitik absichert.

- Die wissenschaftliche Disziplin sollte sich – in Eigenverantwortung und aus eigener Initiative – ein Set von Regeln für die Auftragsforschung geben, auf die sich die Mitglieder der Disziplin freiwillig verpflichten, eine Art Codex der erziehungswissenschaftlichen Auftragsforschung.
- Fragen der disziplinären Autonomie, der Disziplinengeschichte, des Verhältnisses von Bildungspolitik und Bildungsforschung sowie der Auftragsforschung sind zu zwingenden Inhalten der Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses zu machen. Dazu muss die *Nachwuchsförderung* innerhalb der Disziplin aber zunächst besser institutionalisiert werden.
- Die Diskussionen zwischen Bildungsforschung und Bildungspolitik über deren Verhältnis, deren gegenseitige Erwartungen und die Frage der Forschung im Auftrag von Bildungspolitik und -verwaltung, die in Ansätzen aufgrund der OECD-Review begonnen worden sind, müssen fortgesetzt werden. Die Erziehungswissenschaft ist auch in Zukunft zumindest teilweise auf Aussenlegitimation angewiesen. Die gegenseitigen Erwartungen sollten aber besser geklärt werden.
- Die Bildungsforschung steht vor der Herausforderung, Fragen der bildungspolitischen Steuerung wissenschaftlich zu bearbeiten. Das Themenfeld, das in der angelsächsischen oder französischen Diskussionstradition einen ganz anderen Stellenwert hat als in der schweizerischen, sollte von der Disziplin Erziehungswissenschaft bearbeitet werden und nicht andern Disziplinen überlassen werden.
- Für die Bildungsforschung wäre es hilfreich, wenn Bildungspolitik und -verwaltung klarere und eingegrenztere Fragen und Aufträge stellen würden und sich der Unterschiede zwischen Forschung und Politik ebenfalls stärker bewusst wären. Dies kann von Seiten der Wissenschaft aber nicht mehr als gewünscht und angemahnt werden.

Dies sind nur einige wenige konkrete Vorschläge, die vielleicht in der Lage sind, die Diskussion weiter anzuregen. Die Vorstellung aber, dass eine allgemeine Bildungstheorie in der Lage wäre, die Fragestellungen und Projekte der Bildungsreformen quasi deduktiv zu leiten, gehört meines Erachtens eher zu den nationalstaatlichen und wenig demokratischen Träumen einer staatsherrschaftlichen (Bildungs-)Politik des 19. Jahrhunderts als zu einer Bildungspolitik in einer von sehr unterschiedlichen Interessen geprägten, pluralistischen und zunehmend international verflochtenen liberalen Gesellschaft im 21. Jahrhundert.

Anmerkungen

- ¹ Im Folgenden wird der Einfachheit halber der Begriff Bildungspolitik verwendet, obwohl ein Teil der von Walter Herzog kritisierten Reformprojekte nicht in den Parlamenten, sondern von den Bildungsverwaltungen initiiert worden ist. Systematisch müsste natürlich zwischen Bildungspolitik und Bildungsverwaltung unterschieden werden.
- ² Auf die Berufsbildung, wo sich die Situation zum Teil anders präsentiert, wird an dieser Stelle nicht eingegangen (Späni, in Druck [2008]).

- ³ Ob man dann auf eine evidenz-basierte Politik setzt, wie sie neuerdings die OECD für den Bildungsbereich gefordert hat (OECD/CERI, 2007a), oder eher der alten Rhetorik der Planung folgt (OECD, 1966), ändert nichts Grundlegendes. In beiden Fällen stellen sich letztlich die gleichen Grundfragen: Wer produziert wann zu welchem Zweck in wessen Auftrag welche Daten bzw. Forschungsergebnisse, wem gehören diese Daten bzw. Forschungsergebnisse und – damit verbunden – wer darf sie zu welchen Zwecken wie nutzen?

Literatur

- Arnet, M. (2000). *Das Schulkonkordat vom 29. Oktober 1970. Entstehung, Geschichte, Kommentar*. Bern: EDK.
- Bain, D., Brun, J., Hexel, D. & Weiss, J. (2001). *L'épopée des centres de recherche en éducation en Suisse 1960-2000 – Die Geschichte der Bildungsforschungsstellen in der Schweiz 1960-2000*. Neuchâtel: IRDP.
- Beck, U. & Bonss, W. (1984). Soziologie und Modernisierung. *Soziale Welt*, 35 (4), 381-406.
- Bourdieu, P. (1998). *Vom Gebrauch der Wissenschaft. Für eine klinische Soziologie des wissenschaftlichen Feldes* (S. 17). Konstanz: UVK.
- Bundesrat (2005). Parlamentarische Initiative Bildungsrahmenartikel in der Bundesverfassung. Bericht vom 23. Juni 2005 der Kommission für Wissenschaft, Bildung und Kultur des Nationalrates. Stellungnahme des Bundesrates. *Bundesblatt*, 157, 5547-5556.
- Caruso, M. & Tenorth, H.-E. (Hrsg.). (2002). *Internationalisierung. Semantik und Bildungssystem in vergleichender Perspektive*. Bern: Lang.
- Criblez, L. (1996). Schulreform durch New Public Management? *Schweizer Schule* (11), 3-22.
- Criblez, L. (1999a). Entre profession et discipline: à propos du statut des sciences de l'éducation en Suisse. In R. Hofstetter & B. Schneuwly, *Le pari des sciences de l'éducation* (pp. 169-201). Paris/Bruxelles: De Boeck.
- Criblez, L. (1999b). Requirements for a democratic education organization. *Studies in philosophy and education*, 18, 107-119.
- Criblez, L. (2007). Bildungsföderalismus und Schulkoordination: konfligierende Prinzipien der Schulpolitik in der Schweiz. In R. Casale & R. Horlacher (Hrsg.), *Bildung und Öffentlichkeit. Jürgen Oelkers zum 60. Geburtstag* (S. 262-276). Weinheim & Basel: Beltz.
- Criblez, L. (in Druck, 2008a). Die Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz seit 1990. Reformprozesse, erste Bilanz und Desiderata. In EDK (Hrsg.), *Tertiärisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bilanz und Perspektiven*. Bern: EDK.
- Criblez, L. (in Druck, 2008b). Koordination und Harmonisierung. Die neue Bildungsverfassung und die Schulkoordination der Kantone. In L. Criblez (Hrsg.), *Bildungsraum Schweiz – Geschichte und aktuelle Problemlagen*. Bern: Haupt.
- Crotti, C. (in Druck, 2008). Pädagogische Rekrutenprüfungen. Bildungspolitische Steuerungsversuche zwischen 1875 und 1931. In L. Criblez (Hrsg.), *Bildungsraum Schweiz – Geschichte und aktuelle Problemlagen*. Bern: Haupt.
- Drerup, H. (1989). Probleme ausserwissenschaftlicher Verwendbarkeit von Erziehungswissenschaft. Zum Einfluss von Erziehungswissenschaft im politisch-administrativen Bereich. In E. König & P. Zedler (Hrsg.), *Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Entscheidungsfeldern* (S. 143-165). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Dubs, R. (1996). *Schule, Schulentwicklung und New Public Management*. St. Gallen: IWP.
- EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren] (1970). Konkordat über die Schulkoordination vom 29. Oktober 1970. In EDK (1986), *Interkantonale Zusammenarbeit im Bildungswesen. Rechtsgrundlagen* (S. 91-94). Bern: EDK.
- EDK (1990). *Bildungspolitik in der Schweiz. Bericht der OECD*. Bern: EDK.
- EDK (2004). *HarmoS. Zielsetzungen und Konzeption*. Bern: EDK.

- Gretler, A. (1982). Bemerkungen zum Selbstverständnis der Bildungsforschung in der Schweiz. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 4, 117-123.
- Hofstetter, R. (2007). Genève: de la pédagogie comme science morale aux sciences de l'éducation. Le déploiement d'un champ (pluri)disciplinaire (1890-1950). In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Hrsg.), *Emergence des sciences de l'éducation en Suisse à la croisée de traditions académiques contrastées* (pp. 105-134). Bern: Lang.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (Hrsg.). (2007). *Emergence des sciences de l'éducation en Suisse à la croisée de traditions académiques contrastées*. Bern: Lang.
- Honegger, C., Jost, H.-U., Burren, S. & Jurt, P. (2007). *Konkurrierende Deutungen des Sozialen. Geschichts-, Sozial- und Wirtschaftswissenschaften im Spannungsfeld von Politik und Wissenschaft*. Zürich: Chronos.
- Kommission NR (2005). Kommission für Wissenschaft, Bildung und Kultur des Nationalrats. Parlamentarische Initiative Bildungsrahmenartikel in der Bundesverfassung. Bericht vom 23. Juni 2005. *Bundesblatt*, 157, 5479-5441.
- Kussau, J. & Oertel, L. (2001). Bildungsexpansion, Reform der Sekundarstufe I und Pädagogische Arbeitsstellen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 23, 137-163.
- Lehmann, L., Criblez, L., Guldemann, T., Fuchs, W. & Périsset Bagnoud, D. (2007). *Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz* Aarau: SKBF.
- Luhmann, N. (1987). *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Lustenberger, W. (1996). *Pädagogische Rekrutenprüfungen. Ein Beitrag zur Schweizer Schulgeschichte*. Chur/Zürich: Rüegger.
- Maradan, O. & Mangold, M. (2005). Bildungsstandards in der Schweiz: Das Projekt Har- moS. *ph-akzente*, 12 (2), 3-7.
- Merton, R. K. (1936). The Unanticipated Consequences of Purposive Social Action. *American Sociological Review*, 1 (6), 894-904.
- OECD (1966). *Planification de l'enseignement. Problèmes d'organisation*. Paris: OECD.
- OECD/CERI (2007a). *Evidence in Education. Linking Research and Policy*. Paris: OECD.
- OECD/CERI (2007b). *National Review of Educational R&D. Switzerland*. Paris: OECD.
- Osterwalder, F. & Weber, K. (2004). Die Internationalisierung der föderalistischen Bildungspolitik. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 26, 11-32.
- Rhyn, H. (1998). Schulaufsicht und Schulleitung in der deutschsprachigen Schweiz. Länderbericht Schweiz. In Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten Wien, Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung Bonn & Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren Bern (Hrsg.), *Schulleitung und Schulaufsicht. Neue Rollen und Aufgaben im Schulwesen einer dynamischen und offenen Gesellschaft* (S. 163-187). Wien: Studien Verlag.
- Rolff, H. G. (1984). *Schule im Wandel. Kritische Analysen zur Schulentwicklung*. Essen: Neue Deutsche Verlags-Gesellschaft.
- Schedler, K. (1995). *Ansätze einer wirkungsorientierten Verwaltungsführung*. Bern: Haupt.
- SKBF [Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung] (2006). *Bildungsbericht Schweiz 2006* (S. 7). Aarau: SKBF.
- SKBF & CORECHED [Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung & Conférence de coordination pour la recherche en éducation] (2006). *Educational Research and Development in Switzerland. Country Background Report*. Aarau: SKBF.
- Späni, M. (in Druck, 2008). Der Bund und die Berufsbildung – von der «verfassungswidrigen Praxis» zum kooperativen Monopolisten. In L. Criblez (Hrsg.), *Bildungsraum Schweiz – Geschichte und aktuelle Problemlagen*. Bern: Haupt.
- Stettler, N. (1994). «Die Zukunft ist erreichbar ...». In D. Blanc & Ch. Luchsinger (Hrsg.), *achtung: die 50er Jahre!* (S. 95-117). Zürich: Chronos.
- Stichweh, R. (2000). *Die Weltgesellschaft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

- Vogel, C. (2006). *Forschung und Entwicklung an den Pädagogischen Hochschulen und universitären Lehrerbildungsstätten der Schweiz*. Stand und Entwicklungstendenzen 2005. Zürich: HfH.
- Weingart, P. (2006). Erst denken, dann handeln? Wissenschaftliche Politikberatung aus der Perspektive der Wissens(chaft)soziologie. In S. Falk, D. Rehfeld, A. Römmele & M. Thurnert (Hrsg.), *Handbuch Politikberatung* (S. 35-44). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Widmaier, P. (1966). *Bildungsplanung. Ansätze zu einer rationalen Bildungspolitik* Stuttgart: Klett.
- Widmer, K. (1976). *Bildungsplanung und Schulreform*. Frauenfeld/Stuttgart: Haupt.

Schlagworte: Bildungspolitik, Erziehungswissenschaft, Wissenschaftsforschung, educational policy