

Streitgespräch über Bildungsstandards am Gymnasium*

Walter Herzog

1. Die Frage ist nicht, ob wir an den Schulen (Gymnasien) Standards brauchen oder nicht. Überall, wo Menschen zusammenleben, braucht es und gibt es Standards. Standards setzen einerseits Massstäbe, an denen wir uns orientieren. Von solchen Massstäben gibt es an unseren Schulen eine ganze Reihe. Allein schon das Leistungsprinzip setzt einen unumstösslichen Massstab schulischen Lernens. Standards beruhen andererseits auf Konventionen, die sozial festgelegt werden und Erwartungen definieren, die wir an Institutionen, Situationen oder Ereignisse richten. Ohne solche Konventionen könnten wir uns die Schule gar nicht vorstellen.

2. Die Frage ist also nicht, ob wir Standards wollen oder nicht. Die Frage ist, ob wir **Bildungsstandards** wollen, und zwar so, wie der Begriff von der EDK verwendet wird, nämlich

- *erstens* als Standards, die sich ausschliesslich auf Schülerleistungen beziehen (performance, exit oder Leistungs-Standards),
- *zweitens* als Standards, die national verbindlich sind, also über die einzelne Schule und die kantonale Schulhoheit hinausgehen und schweizweit Gültigkeit haben, und
- *drittens* als Standards, die Kompetenzen definieren, die die Schülerinnen und Schüler erwerben müssen.

Diese drei Kriterien *definieren*, was Bildungsstandards sind. Allenfalls könnte man als viertes Kriterium die Festlegung auf Minimal- bzw. Mindeststandards (seit Neuestem: Basisstandards) dazu nehmen, die bei HarmoS im Vordergrund steht. Darin sehe ich allerdings kein zwingendes Kriterium für Bildungsstandards. Zwingend ist allein, dass die Bildungsstandards eine Abstufung zulassen, so dass man ein Mehr-oder-Weniger festlegen kann. Das ist im Kriterium der Leistungsstandards impliziert: Leistung muss abstufbar sein

* Disputation mit Prof. Dr. Peter Labudde am 11. Dezember 2008 in Basel, veranstaltet von der Resonanzgruppe glk. Die Thesen bildeten die Grundlage für mein einführendes Kurzreferat.

– was ja absolut nichts Neues ist für eine Schule. Neu ist höchstens, dass Bildungsstandards ein Kontinuum definieren, auf dem ein **cut-score** eingetragen wird, der sagt, was gut genug und ungenügend ist. Der cut-score kann am unteren Ende der Skala liegen (wie bei den Minimalstandards von HarmoS). Er kann aber genauso gut in der Mitte, z.B. beim Durchschnitt der Werteverteilung, liegen («Regelstandards»); oder er kann sogar am oberen Ende liegen und einen Maximal- bzw. Optimalwert umschreiben («world-class standard»).

«Höhere» Standards werden mit Sicherheit kommen, sobald die EDK die Mindeststandards festgelegt hat. Man wird dann (vermutlich: zu Recht) sagen, mit dem Minimum geben wir uns nicht zufrieden; wir wollen, dass sich die Schulen und die Schülerinnen und Schüler **steigern** können, dass sie besser werden. Einen Vorgeschmack davon geben die Leistungsvereinbarungen, die man zurzeit zwischen Erziehungsdirektionen und Hochschulen abschliesst, in denen z.T. absurde Leistungssteigerungen über kürzeste Zeit für möglich gehalten werden. (Ich habe das als Schulratspräsident der PH Bern hautnah erlebt.) Ich will nicht sagen, das sei falsch; aber ich finde es völlig naiv zu glauben, wenn man sich auf Bildungsstandards eingelassen hat, sei es mit Mindeststandards getan. Wir leben in einer Rekordgesellschaft, und die Versportung der Schule, die wir von PISA her kennen, wird weitergehen.

3. Wenn wir Bildungsstandards so definieren, wie ich das eben getan habe, dann können wir fragen, was an den drei Kriterien gut oder schlecht ist. Das möchte ich tun und verwende dazu ein einfaches Schema, um meine Diskussion zu strukturieren. Man kann ein Bildungssystem nach *vier* Ebenen differenzieren: Individuum (Schüler/in; Lehrkraft), Schulklasse, (Einzel-)Schule und Schulsystem als Ganzes. Die erste (grundsätzliche) Frage ist dann, wofür Bildungsstandards gedacht sind. Wo setzen sie an: beim Individuum, bei der Klasse, bei der einzelnen Schule oder beim System als Ganzes?

4. Aus meiner Sicht geht es in erster Linie um eine Systemfrage, und dort sollte man die Bildungsstandards letztlich auch belassen. Wenn wir bei HarmoS einhaken, dann geht es unübersehbar um eine **politische** Zielsetzung: um die Vereinheitlichung der kantonalen Schulsysteme in der Schweiz. Dieses Ziel steht sogar im Titel von HarmoS: «Harmonisierung» (ein Euphemismus für Vereinheitlichung) der obligatorischen Schule. Man will die Schulhoheit der Kantone in wesentlichen Belangen aufheben und eine schweizerische

«Einheitsschule» einrichten. Dabei geht es nicht nur um die «Eckwerte» der Schule, wie die EDK gerne sagt: einheitliches Eintrittsalter, einheitliche Dauer der Grundschule, einheitlicher Übertritt nach 8 Jahren, einheitliche Dauer der Sekundarstufe I. Erwartet wird explizit auch eine Vereinheitlichung der Lehrpläne, der Lehrmittel, der Beurteilungsverfahren und – indirekt auch – der Lehrerbildung.

Für die Gymnasien stellt sich die Frage, ob sie das *auch* wollen. Es geht wohlverstanden nicht um eine kantonale oder regionale, sondern um eine **nationale** Einheit. Einheit und Gleichheit können **durchaus** ein Qualitätskriterium sein. Aber braucht es dazu eine nationale Gleichmacherei, die zudem von oben verordnet wird? Und wie weit soll sie in Bezug auf die Gymnasien gehen? Bis zur Vereinheitlichung der Aufnahmeverfahren, der Lehrpläne, der Anzahl Lektionen pro Fach, der Lehrmittel, der Maturitätsprüfungen und schliesslich der Maturandenquote? Politisch mag dies allenfalls erwünscht sein. Ob es auch pädagogisch Sinn macht, ist zu bezweifeln.

5. Wenn wir noch etwas auf der Systemebene bleiben, dann stehen Bildungsstandards zweifellos nicht nur im Interesse der Vereinheitlichung des Schulsystems Schweiz. Sie dienen auch dem, was man (mit einem sehr unschönen Wort) *Bildungsmonitoring* nennt. Bildungsmonitoring heisst Beobachtung der Schule über einen «Monitor», der Daten sammelt und zentrale Indikatoren des Bildungssystems misst. Ein solches Monitoring kann man betreiben, ohne gleich in Richtung Einheitsschule zu gehen. Bildungsmonitoring kann zudem bezüglich aller relevanter Indikatoren eines Bildungssystems stattfinden, also nicht nur in Bezug auf Outputkriterien, wie dies bei Bildungsstandards der Fall ist. Insofern bilden Bildungsstandards Teil – u.U. einen *sehr kleinen Teil* – einer systematischen Überwachung der Bildungsinstitutionen.

Ein solches systematisches Bildungsmonitoring auf der schulischen Systemebene halte ich durchaus für sinnvoll. Für die Gymnasien würde dies in Richtung einer Institutionalisierung von EVAMAR hinauslaufen, d.h. eine periodische Überprüfung der Leistungsfähigkeit der Gymnasien. Dagegen ist grundsätzlich nichts einzuwenden. In Bezug auf die einzelne Schule und noch mehr in Bezug auf die Unterrichtsebene sollte man sich allerdings über den Nutzen solcher flächendeckender Studien sehr wohl Gedanken machen. PISA kann zeigen, wie beschränkt der Nutzen tatsächlich ist.

6. Der Nutzen für die Einzelschule und die einzelne Lehrkraft ist im Falle von Bildungsstandards deshalb beschränkt, weil sich die Daten auf Schülerleistungen beschränken. Zwar ist es im Prinzip möglich, weitere Informationen in Vergleichsstudien wie PISA oder HarmoS einzubeziehen, nur macht man es nicht, weil es einfach zu teuer würde. PISA kostet jedes Mal 4 bis 5 Millionen, misst aber trotzdem praktisch nur den Output der Schule, d.h. Schülerleistungen. Es sind *Lernstandserhebungen*, die den Status quo erheben, aber kaum etwas dazu sagen, weshalb das Lernniveau so ist wie es ist.

Was HarmoS anbelangt, so sind solche Zusatzinformationen ausdrücklich *nicht* vorgesehen. Das Systemmonitoring beschränkt sich auf die reine Überwachung des schulischen Outputs. Das zeigt auch, dass wir es letztlich mit einem Kontrollprojekt zu tun haben: Die Schule soll – was die EDK durchaus zugibt – besser kontrolliert bzw. stärker gesteuert werden. Sie soll vermehrt zur *Rechenschaft* gezogen werden. Dafür steht ein Wort, das wir in jüngster Zeit fast schon inflationär hören: **accountability**. Womit wir wieder bei der Politik sind. Das Bildungsmonitoring soll der Bildungsverwaltung ein griffiges Instrument zur Systemsteuerung in die Hand geben. Dafür steht auch der seltsame Ausdruck der Outputsteuerung. Die Schulen sollen nicht mehr über den Input, sondern über den Output gesteuert werden. Weshalb es dann trotzdem eine landesweite Reform der Lehrpläne braucht, bleibt das Geheimnis der EDK.

7. Hier setzt mein nächster Einwand an: Auf der Ebene der **Einzelschule** – im Unterschied zum Schulsystem – kann man von Bildungsstandards nur profitieren, wenn man zusätzliche Informationen hat. Schule oder Unterricht lassen sich nur verbessern, wenn man weiss, *weshalb* sie ungenügend sind. Selbst wenn sie genügend sind, kann man aufgrund blosser Outputdaten nicht wissen, weshalb sie den Ansprüchen, die die Bildungsstandards setzen, genügen.

Wenn Sie sehen, wie viel über die PISA-Ergebnisse gerätselt wird, gerade jetzt wieder über die kantonalen Differenzen bei PISA 2006, dann sehen Sie, wo das Problem liegt. Die OECD behauptet, die PISA-Daten würden den Politikern Informationen zur besseren Steuerung des Bildungssystems geben. Dasselbe behauptet die EDK mit dem Bildungsmonitoring. Doch die bisherigen PISA-Durchgänge und der Pilotbericht zum Bildungsmonitoring Schweiz können uns eines Besseren belehren: Aus den Daten kann jeder herauslesen, was er schon immer glaubte, was an unseren Schulen geändert werden muss.

Bildungsstandards ermöglichen – wie gesagt – Lernstandserhebungen, d.h. Kenntnisse darüber, was Schülerinnen und Schüler zu einem bestimmten Zeitpunkt in einem bestimmten Fach wissen und können. Wenn wir jedoch wissen wollen, *weshalb* die Schülerinnen und Schüler die Lernziele erreicht oder nicht erreicht haben, brauchen wir zusätzliche Daten, und die sind nur im Rahmen von **Evaluationen vor Ort** oder mittels systematischer **Unterrichtsforschung** zu gewinnen. Wenn es tatsächlich um die Verbesserung der Schulen oder des Unterrichts gehen sollte, dann bringen Bildungsstandards *per se* meiner Meinung nach nichts.

8. Damit komme ich zu einem weiteren Problem. Der offensichtlich beschränkte Nutzen von Bildungsstandards für Entscheidungen vor Ort, d.h. an der einzelnen Schule oder auf der Ebene des Unterrichts, führt zu einem Legitimationsproblem. Welcher Lehrer oder welche Lehrerin soll sich denn für ein Instrument interessieren, das in erster Linie politischen und nicht pädagogischen Zwecken dient? Lehrerinnen und Lehrer sind durchaus für Reformen zu haben, aber nur, wenn sie deren Nutzen für ihren Unterricht zu erkennen vermögen.

Da dieser Nutzen bei Bildungsstandards nicht gegeben ist, wird verschleiert, was Bildungsstandards leisten können. Bildungsstandards werden Funktionen zugeschrieben, die sie nicht erbringen können. Das möchte ich an zwei Beispielen illustrieren.

9. Erstens gibt es Stimmen, die sich von Bildungsstandards eine «Verbesserung» (wie sie es nennen) der Schülerbeurteilung und der Selektionsentscheide versprechen. Die EDK wimmelt an diesem Punkt zwar gerne ab. Aber wenn man den Vernehmlassungstext zum HarmoS-Konkordat liest, ist die Position der EDK alles andere als klar. Da heisst es nämlich, die «Genauigkeit» der Kompetenzmodelle, die von den Konsortien entwickelt werden, würden es erlauben, «durch standardisierte Tests die Schülerbeurteilung zu verbessern» (EDK 2006, S. 26). Dementsprechend gibt es nicht wenige Politikerinnen und Politiker, aber leider auch Erziehungswissenschaftler, die den Vorzug von HarmoS genau hier sehen.

So spricht Oelkers (2007, S. 35) von der «Objektivierung der Leistungsbeurteilung» dank Bildungsstandards. Bildungsstandards würden den Schulen den «Einstieg in die Testkultur» (ebd., S. 32) erlauben, was eine wesentliche Voraussetzung für die Ausrichtung des Unterrichts an individueller Förderung sei. Noch weiter geht ein EDK-Bericht, in dem be-

hauptet wird, «erst [!] mit dem HarmoS-Projekt» würden «die Grundlagen ... für eine Verbesserung der Bildungschancen für Kinder und Jugendliche mit benachteiligter sozialer Herkunft geschaffen» (EDK, 2008, S. 43). HarmoS würde demnach einen Beitrag zur Einlösung der Chancengleichheit an unseren Schulen leisten. Ich halte dies – gelinde gesagt – für eine Irreführung der Öffentlichkeit. Denn genau dies können Bildungsstandards *per se* nicht leisten!

10. Ähnliches gilt für mein zweites Beispiel. Als eines der drei definierenden Kriterien von Bildungsstandards habe ich den Kompetenzbegriff erwähnt. Von Kompetenzen werden wir in jüngster Zeit geradezu heimgesucht. Während es früher um Wissen und Können ging (im Englischen: «knowledge and skills»), hat man das Gefühl, mittlerweile gehe es in pädagogischer Hinsicht – jedenfalls im deutschen Sprachraum – nur mehr darum, Kompetenzen zu vermitteln: Von der kommunikativen Kompetenz über die religiöse Kompetenz, die literarische Kompetenz, die Rezeptionskompetenz, die motorische Kompetenz, die Argumentationskompetenz bis zur Energiekompetenz, Raumverhaltenskompetenz, Fremdsprachenkompetenz etc. gibt es fast nichts mehr, was nicht als Kompetenz daher kommt. Aber das ist nicht mein Punkt.

Mein Punkt ist, dass Kompetenzen nicht einfach eine semantische Innovation darstellen. Es geht nicht um einen Ersatzbegriff für Wissen oder Bildung, der gerade modisch ist. Denn Kompetenzen liegt ein bestimmtes Bildungsverständnis zugrunde; Kompetenzen werden nämlich *funktional* verstanden. Auch dabei lehnt man sich an PISA an. PISA beansprucht, Kompetenzen zu messen, die «für das Leben», «für die Zukunft», «für die Welt von morgen» und für das Leben in der «Wissensgesellschaft» relevant sein sollen. Das hat zwar noch niemand überprüft, da aber hinter PISA ein mächtiger politischer Akteur (nämlich die OECD) steht, glaubt man es einfach. Dieser Glaube wird von den HarmoS-Leuten offensichtlich geteilt. Entsprechend werden die Bildungsstandards funktionalistisch auf Lebensbewältigung ausgerichtet, was für die Gymnasien eine katastrophale Abkehr vom Begriff der Allgemeinbildung darstellen würde. Die Lebenstauglichkeit in Ehren, aber Bildung ist in der gymnasialen Tradition noch nie so kurzschlüssig begründet worden.

11. Etwas Weiteres kommt hinzu. Wenn Bildungsstandards auf *Schülerleistungen* eingegrenzt werden und *Kompetenzen* der Schülerinnen und Schüler erfassen sollen, dann müssen die Kompetenzen *graduierbar*, d.h. quantifizierbar sein. Nur so können die Schülerlei-

stungen auf einem Kontinuum dargestellt werden, auf dem sich ein *cut-score* befindet, der über genügende oder ungenügende Leistung entscheidet. Für die Graduierung von Kompetenzen steht der Begriff des *Kompetenzmodells*.

Bildungsstandards implizieren Messbarkeit. Messbarkeit erfordert ein Messsystem auf Intervallskalenniveau, d.h. metrische Daten, die über Rangplätze hinausgehen. Wiederum ist dies bei PISA – zumindest dem Anspruch nach – der Fall. Messungen auf dem Niveau einer Intervallskala sind aber nicht einfach zu bewerkstelligen. Die Messinstrumente müssen aufwendig konstruiert werden und sind kostenintensiv. Dies besonders im Falle von *fachlichen* Kompetenzen. Und diese stehen bei HarmoS im Vordergrund. Überfachliche Kompetenzen spielen (seltsamerweise) keine Rolle. Fachliche Leistungen können nicht wie bei einem Intelligenztest geprüft werden. Bei Intelligenztests lassen sich rein formale Aufgaben stellen, die dementsprechend auch kaum «veralten». Der RAVEN-Test beispielsweise, der mit geometrischen Figuren arbeitet, sprachfrei ist und deshalb als vergleichsweise fair gilt, wird noch heute praktisch unverändert eingesetzt, obwohl er schon über 70 Jahre alt ist.

Das ist bei Tests, die Bildungsstandards messen, nicht möglich. Tests für fachliche Leistungen müssen im Prinzip nach jedem Durchgang erneuert werden. Nur so lässt sich vermeiden, dass die Aufgaben durch blosses Auswendiglernen gelöst werden. Aus den USA ist ein absurdes Phänomen bekannt, das genau damit zu tun hat, dass Testaufgaben nicht angemessen erneuert werden. Beim Vergleich der Testergebnisse verschiedener Bundesstaaten über mehrere Jahre hinweg zeigte sich, dass sich die Leistungen der Schülerinnen und Schüler verbessert haben, und zwar so, dass die *Mehrheit* der Staaten plötzlich über dem nationalen *Durchschnitt* lag – ein mathematischer Unsinn. (Denn mathematisch gesehen kann per definitionem nur die Hälfte über dem Durchschnitt liegen.) Nachdem man das Phänomen analysierte – man hat ihm auch einen Namen gegeben: Lake Wobegon Effect (John Cannell) – stellte sich heraus, dass die Tests über die Jahre hinweg unverändert eingesetzt wurden und diese Tatsache wesentlich dafür verantwortlich war, dass sich alle Staaten verbessern konnten (weil nämlich die Aufgaben bekannt wurden, die Lehrer ihre Schüler auf die Tests vorbereiteten und – dies ein weiterer Punkt – die jeweiligen Prüfungsstichproben mit der Eichstichprobe nicht mehr übereinstimmten). Der vermeintliche Anstieg der Schülerleistungen war ein simples methodisches Artefakt!

12. Wenn man das vermeiden will (und das *muss* man – auch aus ethischen Gründen – vermeiden), ist mit einer permanenten Entwicklungsarbeit an solchen Tests zu rechnen, die nicht nur viel Zeit, sondern auch viel Geld kostet. Bedenkt man, dass die Beteiligung an PISA – einem Testprogramm, das *keine* Individualdiagnosen zulässt – in der Schweiz wiederkehrende Kosten von (wie erwähnt) 4 bis 5 Millionen verursacht, wäre für HarmoS (noch ohne Einbezug der Gymnasien) mit einem deutlich höheren Betrag zu rechnen. Doch die EDK sagt das genaue Gegenteil: Das Monitoring zur Überprüfung der Bildungsstandards müsse mit einem Betrag auskommen, der «wesentlich bescheidener sein (wird)» (EDK, 2006, S. 24) als der Betrag, der auch in Zukunft für PISA aufgewendet werden soll.

Das lässt nach meiner Beurteilung zwei Schlüsse zu: *Erstens*: Die Bildungsstandards werden sich – gemessen an wissenschaftlichen und ethischen Kriterien – für die Nutzung auf der Individualebene *nicht* eignen. Individualdiagnostische Urteile und Selektionsentscheidungen sind mittels Bildungsstandards nicht möglich, und das sollte man der Öffentlichkeit endlich auch einmal bekannt geben. Die HarmoS-Konsortien spielen hier eine bedenkliche Rolle, genauso wie die EDK selber. Statt aufzuklären, streut man der Öffentlichkeit, aber auch den Lehrkräften, Sand in die Augen.

Zweitens: Wenn die EDK so wenig Geld für die Umsetzung von HarmoS zur Verfügung hat, steht zu befürchten, dass wir mit HarmoS in denselben Effekt hineinlaufen. In Bälde wird wohl auch die Schweiz ihren Lake-Wobegon-Effekt haben: Die Testresultate werden in kurzer Zeit ansteigen; der Öffentlichkeit wird man dies als Erfolg von HarmoS verkaufen. In Wahrheit haben sich die Schulen aber lediglich auf das System eingestellt. Insofern lässt auch die Terminologie der EDK aufhorchen. Die Rede ist von der «Validierung» der Kompetenzmodelle bzw. der Tests zur Überprüfung der Kompetenzen, als ob sich solche Tests *ein für alle Mal* entwickeln liessen. Spätestens der Lake-Wobegon-Effekt müsste der EDK zeigen, dass dies *nicht* möglich ist.

Auch hier kommt den HarmoS-Konsortien eine grosse Verantwortung zu, und zwar allein deshalb, weil Aussenstehende kaum eine Chance haben, ihre Kritik einzubringen. Die EDK hält sich Kritiker vom Leibe und beschimpft sie noch, wenn sie sich erlauben, Kritik zu üben.

13. Nach meiner Beurteilung sind Bildungsstandards ein sinnvolles Instrument der Informationsbeschaffung, wenn es um die Systemebene der Schule geht. Sobald wir auf die

tieferen Ebenen gehen – Ebene der Einzelschule, Ebene des Unterrichts und Ebene der Individuen – ist ihr Nutzen gering oder sie erweisen sich geradezu als schädlich. Dazu gibt es ausreichend Literatur aus den USA und anderen Ländern, die zeigt, dass man mit Bildungsstandards kontraproduktive Effekte erzielt, wenn sie auf den tieferen Ebenen des Schulsystems eingesetzt werden.

14. Es gibt nun noch einen letzten Punkt, den ich ansprechen möchte. Und zwar betrifft er die pädagogische Mentalität, die mittels Bildungsstandards kolportiert wird. Was HarmoS anbelangt, so ist offensichtlich, dass wir es mit einem Programm der forcierten administrativen Steuerung der Schule zu tun haben. Die EDK sieht in Bildungsstandards ausdrücklich «Steuerungsinstrumente» (EDK 2007, S. 6). Auch im *Umkreis* von HarmoS ist viel von Steuerung die Rede. Im Vorwort zur Pilotversion des schweizerischen Bildungsberichts, der 2006 erschienen ist, heisst es, das Verständnis von Bildungsmonitoring, das dem Bericht zugrunde liege, gehe «von Bedürfnissen und Fragestellungen der Bildungspolitik – das heisst: der für die *Steuerung* des Systems verantwortlichen kantonalen und Bundesbehörden – aus» (SKBF 2006, S. 6 – Hervorh. W.H.).

Diese Art, über die Schule zu reden, ist an sich schon problematisch. Wer von Steuerung spricht, unterstellt, die Schule sei eine Art Maschine, die sich dank geeigneter Handgriffe manipulieren lässt. Doch dies ist weder auf der Ebene der Schule noch auf derjenigen des Unterrichts möglich. Bildungsstandards befördern ein Denken, das alte didaktische Phantasien reaktiviert, wonach Bildung *hergestellt* werden kann. Die Sprache von Input und Output ist verräterisch genug. Auch Begriffe wie «effective schools», «school performance» und «Schulleistungen» erwecken den Anschein, als könne man die Schule für das Lernen der Schülerinnen und Schüler *kausal* verantwortlich machen. Und wenn Bildungsstandards als *performance standards* eingeführt und im Deutschen «Ergebnis-», «Wirkungs-» und «Produktstandards» genannt werden, entsteht erneut der Eindruck, Ursache der Schülerleistungen seien die Schule und der Unterricht.

Da es sich bei Schule und Unterricht um Abstrakta handelt, die man nicht zur Verantwortung ziehen kann, wenn ein Schuldiger gefunden werden muss, werden es schliesslich die Lehrerinnen und Lehrer (sicher auch die Rektorinnen und Rektoren) sein, die man zur Rechenschaft (*accountability*) ziehen wird. Die eigentliche Ursache des Lernens, nämlich der Schüler oder die Schülerin, wird schlicht ausgeblendet. Sie kommt im Input-Output-

Schema als Kausalfaktor schlicht nicht vor. Nicht nur wird ausgeblendet, dass jeder selber lernen muss, was ihm ein anderer beibringt. Ausgeblendet wird auch der interaktionale Charakter des Unterrichts.

Da mit Bildungsstandards *erklärtermassen* der schulische Output reguliert werden soll, besteht die Gefahr, dass durch die technologische Sprache, in der die Bildungsstandards daher kommen, von den Leistungsbedingungen auf Seiten der Schülerinnen und Schüler abgelenkt wird. Selbst wenn die Einführung von Bildungsstandards auf der Unterrichtsebene *real* keine Auswirkungen haben sollte, müssten sich die Schulen darauf einstellen, dass sie vermehrt zur Rechenschaft gezogen werden, und zwar auch für Leistungen, die sie nur bedingt beeinflussen, geschweige denn verursachen können.