

Herzog, Walter

## Verändern Bildungsstandards den Lehrerberuf?

*Beiträge zur Lehrerbildung 26 (2008) 3, S. 395-412*



Quellenangabe/ Reference:

Herzog, Walter: Verändern Bildungsstandards den Lehrerberuf? - In: Beiträge zur Lehrerbildung 26 (2008) 3, S. 395-412 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-136902 - DOI: 10.25656/01:13690

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-136902>

<https://doi.org/10.25656/01:13690>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.bzl-online.ch>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

## Verändern Bildungsstandards den Lehrerberuf?\*

Walter Herzog

«I believe that education ... is a process of living  
and not a preparation for future living.»  
John Dewey, My Pedagogic Creed

**An Bildungsstandards kommt zurzeit niemand vorbei, der sich für Bildungspolitik interessiert. Bildungsstandards gelten als potentes Instrument der Schulreform, obwohl unklar ist, wozu sie sich eignen und was mit ihnen erreicht werden kann. Das Spektrum der Erwartungen geht von der Verbesserung der Systemsteuerung der Schule bis zur Objektivierung der Schülerbeurteilung. Für die Lehrerinnen und Lehrer ist daher schwer erkennbar, was mit Bildungsstandards auf sie zukommen wird. Im Folgenden wird versucht, über den Weg einer begrifflichen Klärung herauszuarbeiten, welche Auswirkungen Bildungsstandards auf den Lehrerberuf haben könnten.**

Wer in Erziehung und Unterricht Neues in die Wege leitet, darf mit Zustimmung rechnen. Pädagogische Innovationen tragen den Stempel der guten Absicht und der edlen Ziele. Das ist im Falle von Bildungsstandards nicht anders. Ihre Einführung im schweizerischen Bildungswesen gilt als Aufbruch in eine bessere Zukunft, ihr Potenzial zur Erneuerung der Schule als schier unermesslich. Entsprechend schwer hat es, wer Zweifel hegt, ob sich die Versprechungen auch halten lassen, die zurzeit gemacht werden. Wo Gutes erwartet wird, nimmt sich jede Kritik als beckmesserisch aus.

Doch was uns die Bildungsstandards, deren Entwicklung die EDK im Rahmen ihres Projekts zur «Harmonisierung der obligatorischen Schule» (HarmoS) in Auftrag gegeben hat, bringen werden, ist in verschiedener Hinsicht unklar. Der gute Wille allein bietet noch keine Gewähr, dass auch Gutes bewirkt wird. Es ist daher sehr wohl angebracht, den optimistischen Erwartungen auf eine bessere Schule die Frage gegenüberzustellen, ob Bildungsstandards tatsächlich die Reformkraft haben, die ihnen zugeschrieben wird. Vor allem die Lehrerinnen und Lehrer haben ein Anrecht darauf zu erfahren, was auf sie zukommen wird. Werden die Bildungsstandards ihren Beruf verändern? Oder werden sie ihn unberührt lassen?

Die Beantwortung dieser Frage würde hellseherische Fähigkeiten voraussetzen, denn die Bildungsstandards, die uns die EDK bescheren will, haben wir noch nicht. Da es anderswo aber bereits Erfahrungen mit Bildungsstandards gibt, lässt sich der Mangel an prophetischen Gaben wenigstens partiell kompensieren. Mit ein bisschen Vorsicht und der Einschränkung auf einen hypothetischen Gedankengang lässt sich die Frage, welche Auswirkungen Bildungsstandards auf den Lehrerberuf haben, durchaus beantworten. Das soll im Folgenden denn auch versucht werden.

---

\* Dem Text liegt ein Referat zugrunde, das ich am 22. Januar 2008 an der PHZ Luzern gehalten habe.

Ich beginne mit einigen Bemerkungen zu Standards im Allgemeinen und erinnere daran, dass sich die Schule schon immer an Standards orientiert hat (1). Danach diskutiere ich ein erstes Charakteristikum von *Bildungsstandards*, nämlich deren Orientierung an Schülerleistungen (2). Es folgt ein zweites Charakteristikum, das in der Reichweite von Bildungsstandards liegt, die in der Regel national ist (3). Als drittes Charakteristikum erörtere ich das funktionalistische Lernverständnis, das Bildungsstandards zugrunde liegt und im Begriff der Kompetenz sein Signum gefunden hat (4). Schliesslich führe ich aus, wie die Sprache, in der über Bildungsstandards geredet wird, die Schule und den Lehrerberuf in ein Licht rückt, das beiden zum Schaden gereichen könnte (5).

## 1. Ohne Standards geht es nicht

Gäbe es keine Standards, man müsste sie erfinden. So steht es auf der Homepage der ISO, der «International Organization for Standardization».<sup>1</sup> Es sei die *Abwesenheit* von Standards, die uns ihre Bedeutung bewusst mache. Die ISO hat wohl Recht. Denn ohne Standards wären wir kaum in der Lage, unser Leben in einer komplexen Gesellschaft auf verlässliche Weise zu führen. Selbst in traditionellen Gesellschaften stellt die Einhaltung von Regeln und Konventionen ein Erfordernis dar, ohne das es nicht gelingen würde, das menschliche Zusammenleben zu meistern.

Standards bilden normative Erwartungen, die sich im Prinzip auf jeden Aspekt der sozialen Wirklichkeit beziehen können. Im einfachsten Fall handelt es sich um förmliche Übereinkünfte, die zum Beispiel festlegen, ob wir im Strassenverkehr links oder rechts fahren oder unsere Uhren an der mitteleuropäischen oder einer anderen Zeitzone ausrichten. Etwas anspruchsvoller sind Standards, wenn sie Abstufungen zulassen, wie etwa die Konfektionsgrössen («Standardgrössen») bei Kleidern, die Anzahl Sterne bei einem Hotel oder die Gault-Millau-Punkte bei einem Restaurant. Wo die Messgenauigkeit gesteigert werden kann, können Standards exakt definiert werden. Das gilt insbesondere für die industrielle Fertigung, wo die ISO- und DIN-Normen präzise Ansprüche an ein Produkt oder ein Herstellungsverfahren stellen.

Standards erleichtern uns das Leben, indem sie den Raum der Möglichkeiten begrenzen und Ansprüche festlegen, auf die wir uns berufen können. Sie vereinheitlichen den Umgang zwischen Menschen und schaffen dadurch soziale Wirklichkeit. Dabei gibt es Standards, die nach dem Entweder-Oder-Prinzip funktionieren und regulieren, welcher Seite einer Alternative Verbindlichkeit zukommt (Links-Rechts-Verkehr). Und es gibt Standards, die skalierbar sind und ein Mehr-oder-Weniger zulassen (Gault-Millau-Punkte). Das Mehr-oder-Weniger lässt sich für die Abmessung von *Qualität* nutzen.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> <http://www.iso.org/iso/en/aboutiso/introduction/index.html> (19.10.2006)

<sup>2</sup> Nicht selten ist daher auch von Qualitätsstandards die Rede.

Ob wir links oder rechts fahren, ist *keine* Qualitätsfrage, ob ein Hotel über zwei oder fünf Sterne verfügt, jedoch schon. Wird auf dem Qualitätskontinuum ein *Cutscore* festgelegt, verwandelt sich das Mehr-oder-Weniger in ein Ja-oder-Nein. Im Ja liegt dann gleichsam eine minimale Qualitätsaussage, weshalb oft auch der *Cutscore Standard* genannt wird: *Minimal- oder Mindeststandard*.

Damit sind wir schon nahe bei der Schule. Denn auch in einer Schule gibt es Standards, an denen man sich – als Lehrerin oder Lehrer, Mutter oder Vater, Schülerin oder Schüler – orientieren kann. Dazu gehören zum Beispiel das Alter des Kindes bei der Einschulung, das Prinzip der Jahrgangsklasse, der unterrichtete Stoff, die Beurteilung der Schülerinnen und Schüler, die Promotionsverfahren, die Ausbildung der Lehrkräfte etc. Einige dieser Kriterien *definieren* die Schule als soziale Institution. Dabei sind durchaus Alternativen möglich, wie zum Beispiel beim Unterricht, der nach dem Geschlecht getrennt oder koedukativ stattfinden kann, oder bei der Trägerschaft einer Schule, die öffentlich oder privat sein kann. Andere Kriterien lassen Abstufungen zu und sind daher geeignet, um Schulen oder Schulsysteme in Bezug auf ihre Qualität miteinander zu vergleichen. Dazu gehören zum Beispiel die Dauer der (obligatorischen) Schule, die Anzahl Lektionen pro Woche oder Schuljahr, die Schul- und die Klassengrösse, die Übertritts- und Abschlussquoten oder auch der Lehrerlohn.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Schule als soziale Realität gleichsam *per definitionem* auf Standards gebaut ist. Ohne Festlegungen normativer Art wäre schlicht nicht vorstellbar, wie Schule und Unterricht funktionieren könnten. Das aber heisst, dass mit *Bildungsstandards* auf der einen Seite nichts grundsätzlich Neues auf die Schule zukommt, auf der anderen Seite aber auch nicht *dasselbe* gemeint sein kann, wie mit den Standards, an denen sich die Schule schon immer orientiert hat. Wo die Unterschiede liegen, soll im Folgenden anhand von drei Kriterien herausgearbeitet werden.

## 2. Bildungsstandards sind *exit standards*

Ein erstes Charakteristikum von Bildungsstandards besteht darin, dass es sich um Vorgaben für die *Leistungen von Schülerinnen und Schülern* handelt, die diese beim Abschluss eines schulischen Karriereabschnitts oder beim Austritt aus der Schule erfüllen müssen. So heisst es bei der EDK, die «schweizerischen Bildungsstandards» seien *performance standards*, d. h. «ergebnisorientierte Leistungsstandards» (Maradan & Mangold, 2005, S. 4). Als solche seien sie «ausschliesslich [!] auf die Lernergebnisse ausgerichtet, also nicht auf Lerninhalte (*content standards*) und [auch] nicht auf vorhandene schulische Ressourcen (*opportunity-to-learn standards*)» (ebd.).

Bei dieser klaren Positionierung lehnt sich die EDK an ein Gutachten an, das vom deutschen Ministerium für Bildung und Forschung in Auftrag gegeben wurde, die so-

genannte «Klieme-Expertise». Dort heisst es, Bildungsstandards seien «Anforderungen an das Lehren und Lernen in der Schule» (Klieme et al., 2003, S. 19). Sie würden Ziele für die pädagogische Arbeit benennen, «ausgedrückt als erwünschte Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler» (ebd.). Bildungsstandards sind demnach *Output*-, *Produkt*- oder *Exit*-Standards, die festlegen, was von den Absolventinnen und Absolventen eines Bildungsganges zu einem bestimmten Zeitpunkt an Lernleistungen erwartet wird. Der Input- und der Prozessbereich von Schule und Unterricht bleiben ausdrücklich ausgespart.

Allein schon die Terminologie ist suggestiv und sollte nicht unkommentiert hingenommen werden. Wer Schülerleistungen als *Output* bezeichnet, unterstellt, dass dem Output ein *Prozess* vorausgeht, der durch einen *Input* in Gang gesetzt wird. Bildungsstandards führen zu einem Denken in Kategorien der Übertragung von Kräften, von Ursache und Wirkung, und sind in ihrer Metaphorik dem Modell von Erziehung als *manipulierbare Bewegung im Raum* verpflichtet (vgl. Herzog, 2002, Kap. 1). Solange das Input-Output-Schema lediglich dazu dient, einen komplexen Untersuchungsgegenstand analytisch zu strukturieren, ist wenig dagegen vorzubringen. Wenn es aber mehr kolportiert, nämlich die Idee eines *tatsächlichen* Kausalprozesses, wird es fragwürdig. Schule und Unterricht erscheinen dann wie in der kybernetischen Didaktik als Regelkreis, der sich *überwachen* und *steuern* lässt.

Tatsächlich ist im Umkreis von HarmoS viel von *Steuerung* die Rede. Bildungsstandards gelten explizit als «Steuerungsinstrumente» (EDK, 2007, S. 3) und sind eingebettet in das von Bund und Kantonen getragene Bildungsmonitoring, das den Behörden eine stärkere Einflussnahme auf das Schulsystem erlauben soll. Indem Bildungsstandards festlegen, was in der Schule erreicht werden soll, ermöglichen sie, über (externe) Evaluationen «Steuerungswissen» zu generieren, das – so die Erwartung – korrigierende Eingriffe ins System erlaubt. Insofern haben Bildungsstandards nicht einfach mit Schülerleistungen zu tun, sondern stehen im Kontext einer politisch motivierten Umgestaltung des Schulsystems, das stärker kontrolliert werden soll. Das ominöse Wort der «Outputsteuerung» bringt zum Ausdruck, worum es geht. Gesteuert wird das Bildungssystem zwar auch in Zukunft nicht wirklich über den Output (das ist gar nicht möglich), aber der Output gibt die benötigten Informationen, um das System auf die Ziele auszurichten, die von den Bildungsstandards auf einem operationalen Niveau festgeschrieben werden.

Da die forcierte Systemsteuerung mit dem Anspruch der «Verbesserung der Schulqualität» (Maradan & Mangold, 2005, S. 4) einhergeht, müssen Bildungsstandards Abstufungen zulassen. Insofern gehören sie zu den *Mehr-oder-Weniger*-Standards, worin ein wesentlicher Unterschied zu den Zielkriterien liegt, die sich in Lehrplänen finden. Lehrpläne beruhen auf *Entweder-Oder*-Standards, da sie lediglich vorgeben, *was* gelernt werden soll, aber nicht *wie viel*. Um zu einer Ja-oder-Nein-Entscheidung zu gelangen, wird das Mehr-oder-Weniger durch einen *Cutscore* zweigeteilt, womit die

Steuerungsorgane auf einfache Weise feststellen können, ob eine Schule ihren Auftrag erfüllt oder nicht.

Wo der *Cutscore* zu liegen kommt, ist weder eine wissenschaftliche noch eine technische Frage, sondern muss politisch entschieden werden. Bei HarmoS hat man sich auf «Mindest-» bzw. «Basisstandards» geeinigt (vgl. Maradan, 2007). Dabei geht es um das Minimum an Lernleistungen, das von einem Schüler oder einer Schülerin zu einem bestimmten Zeitpunkt erbracht werden muss. Wo genau das Minimum liegt, ist erneut politisch festzulegen. Denn was eine Gesellschaft von ihrem Nachwuchs an Mindestleistungen erwartet, ist weder eine messtechnische noch eine empirische Frage. In den USA werden komplexe Verfahren des *Standard Setting* verwendet (vgl. Cizek, 2001). Was die Schweiz anbelangt, ist zurzeit schwer erkennbar, wie die Minimalstandards festgelegt werden. Es scheint, als wolle die EDK am technokratischen Ansatz festhalten, den sie für das HarmoS-Projekt von Anfang an gewählt hat (vgl. Herzog, 2008).

Was auf die Lehrerinnen und Lehrer zukommen wird, ist aber nicht allein davon abhängig, *wie* und *von wem* die Bildungsstandards festgelegt werden. Entscheidend ist auch, was geschehen wird, wenn eine Schule das gesetzte Minimalniveau nicht erreicht. Wird sie geschlossen? Wird sie privatisiert? Wird die Schulleitung abgesetzt? Oder erhält die Schule zusätzliche Mittel, um sich zu verbessern? Werden die Lehrkräfte entlassen? Wird ihnen der Lohn gekürzt? Oder wird ihnen eine Weiterbildung offeriert? Dürfen die Eltern ihre Kinder von der Schule abziehen? Wird man Kinder mit ungenügenden Leistungen von der Schule weisen? Erhalten sie Stützunterricht? Oder werden die Sonderklassen wieder ausgebaut, um das Niveau in den Regelklassen anzuheben? Je nachdem werden sich für den Lehrerberuf ganz andere Konsequenzen ergeben.<sup>3</sup>

Ein nicht unbedeutender Punkt betrifft die Minimalstandards als solche. Minimalstandards sind eine Art Versprechen der Politik an die Öffentlichkeit, dass die Schulqualität ein Mindestmass nicht unterschreiten wird. Die Frage ist, ob man damit nicht (auch) kontraproduktive Effekte erzeugt. Werden Bildungsstandards qua Mindeststandards tatsächlich zu einer *Verbesserung* der schulischen Qualität führen? Oder werden sie nicht eher eine Nivellierung nach unten zur Folge haben? Im Klieme-Bericht heisst es, die Qualität eines Bildungswesens sei danach zu beurteilen, «dass gerade die Leistungsschwächeren nicht zurückgelassen werden» (Klieme et al., 2003, S. 27). Das mag zutreffen, hat aber den kaum erwünschten Nebeneffekt, dass die Schule ins Licht des Minimalismus rückt. Mit Bildungsstandards qua *Basisstandards* geht nicht nur die Gefahr eines *teaching-to-the-test* einher, sondern auch die mindestens so gravierende eines *teaching-to-the-minimum* (vgl. Brown, 2001, S. 376 f.).

---

<sup>3</sup> Verschiedene der genannten Massnahmen sieht das *No-Child-Left-Behind*-Gesetz der Administration Bush Jr. vor (vgl. Smith, 2005).

### 3. Auf dem Weg zu High-Stakes Tests?

Wenn sich Bildungsstandards der Absicht verdanken, die Schule besser zu steuern und vermehrt in die Pflicht zu nehmen, dann ist dies kein pädagogisches, sondern ein *politisches* Anliegen. Auch ein zweites Charakteristikum von Bildungsstandards ist nicht pädagogischer, sondern politischer Art.

Auf die Frage, was mit HarmoS besser werde, antwortete dessen Projektleiter, Olivier Maradan: «Ich könnte den Eltern ... erklären, wie weit ihr Kind, verglichen mit Gleichaltrigen aus der ganzen Schweiz, ist» (Maradan, 2005, S. 8). Lehrkräfte haben ihre Schülerinnen und Schüler wohl schon immer nach deren Leistungen beurteilt. Doch im Normalfall ist die Notengebung an einem lokalen Massstab ausgerichtet, nämlich an der aktuellen Schulklasse, deren Leistungsniveau und Leistungsvarianz allenfalls relativ zur Berufserfahrung der Lehrperson etwas genauer situiert werden können. Bildungsstandards sind indes ausdrücklich *nicht* lokal, sondern – so jedenfalls in Deutschland, Österreich und der Schweiz – *national* ausgerichtet. HarmoS strebt eine Richtschnur an, «die *national* festsetzt, welches die minimalen Anforderungen der Volksschule sind und wann genau diese als erreicht gelten» (ebd. – Hervorhebung W.H.). Die schweizerischen Bildungsstandards haben daher nicht nur die Normierung und Kontrolle des Minimaloutputs der Schule zum Ziel, sondern auch – wenn nicht in erster Linie – die *Gleichschaltung der kantonalen Schulsysteme*. In Bildungsstandards liegt eine «Vergleichbarkeitssicherung» (van Ackeren, 2007, S. 133), die gewährleisten soll, dass dem Wildwuchs an schulischen Strukturen (endlich) Einhalt geboten wird.

Ob wir dies wollen – ob wir eine schweizerische 08/15-Schule wollen – oder nicht, sei dahingestellt (vgl. Herzog, 2008). Für den Lehrerberuf ist ein anderer Punkt von grösserer Bedeutung. Man kann die Bildungssysteme moderner Gesellschaften nach *vier Ebenen* differenzieren: Individuum, Gruppe, Organisation und das System als solches. Zuunterst haben wir es mit einzelnen Schülerinnen und Schülern sowie individuellen Lehrkräften zu tun. Diese werden zu Klassen zusammengefügt, in denen der Unterricht stattfindet. Die Klassen sind Teil des organisatorischen Gefüges einer Einzelschule. Die Schule ihrerseits bildet zusammen mit anderen Schulen und der Schulverwaltung das Schulsystem. Auf allen Ebenen werden Ziele verfolgt, Methoden eingesetzt und Ressourcen genutzt. Auf allen Ebenen ist es daher auch möglich, das Geschehen nach der Logik von Input und Output zu beobachten. Das macht es so verführerisch, in Bildungsstandards nicht ein politisches, sondern ein *pädagogisches* oder *didaktisches* Projekt zu sehen.

Tatsächlich erweckt HarmoS den Eindruck, dass nicht (nur) politische, sondern (auch) pädagogische Ziele verfolgt werden. In einem ihrer Papiere bringt die EDK (2004, S. 1) die Erwartung zum Ausdruck, dass die Entwicklung von Bildungsstandards sogar *massgeblich* zur Qualitätssicherung an der Volksschule beitragen werde. Etwas moderater ist die Formulierung im Klieme-Gutachten. Wenn es gelingen sollte, die Lehre-

rinnen und Lehrer von der Reform zu überzeugen, dann werde es «auf lange Sicht zu einer Erneuerung und qualitativen Veränderung der Kultur des Lehrens und Lernens kommen» (Klieme et al., 2003, S. 144).

Gerade der Klieme-Bericht ist aber sehr darauf bedacht, die Ebenen des Bildungssystems voneinander getrennt zu halten. Bildungsstandards gelten als Vorgaben für die *Systemsteuerung* (vgl. Klieme et al., 2003, S. 32, passim), sind also nicht für die Ebene der Schulorganisation und auch nicht für diejenige des Unterrichts gedacht – und schon gar nicht für die Ebene der individuellen Bildungsprozesse. Ein direkter pädagogischer oder didaktischer Nutzen kommt den Bildungsstandards daher *nicht* zu. Von ihrer Verwendung zum Zweck der Notengebung, Zertifizierung und Selektion wird sogar ausdrücklich abgeraten (vgl. ebd., S. 48 f., 107 ff.). Zu gross ist der Messfehler, als dass auf Bildungsstandards basierte Leistungstests für Individualdiagnosen eingesetzt werden könnten.

Das ist ein bedeutsamer Punkt, den man anhand von internationalen Schulleistungstudien oder am Beispiel des amerikanischen *National Assessment of Educational Progress* (NAEP) leicht vertiefen könnte (vgl. Jones, 1996). Stehen politische Anliegen im Vordergrund (Vereinheitlichung des schweizerischen Schulsystems und Optimierung seiner administrativen Steuerung), dann genügen relativ grobe Messinstrumente, um die Einhaltung der Ziele zu überprüfen. Zudem genügen *Stichproben*, die des Weiteren nicht jährlich, sondern in einem *Mehrjahresrhythmus* gezogen werden können. Jährliche Massenerhebungen bei sämtlichen Fokalschülerinnen und -schülern sind für das politische Anliegen von HarmoS schlicht unnötig. Das aber heisst, dass die für die Überprüfung der schweizerischen Bildungsstandards vorgesehenen Messinstrumente für Individualdiagnosen qualitativ *nicht* ausreichen werden.

Diese Analyse wird von der EDK bestätigt, wenn sie schreibt, es gehe nicht darum, «die Ergebnisse des Projekts *HarmoS* für die Evaluation der Lehrpersonen oder die Beurteilung und Selektion der Schülerinnen und Schüler zu nutzen, sondern um die *Steuerung des Schulsystems*» (EDK, 2004, S. 13 – Hervorhebung W.H.). Auch sollen mit den Bildungsstandards «in keiner Weise Leistungen von Schulen ... verglichen oder ein entsprechendes Ranking erstellt werden» (Maradan, 2007, S. 99). Angestrebt wird allein, «die Leistungen des Schulsystems zu überprüfen und allenfalls die Wirkung einer Schulreform präzise zu dokumentieren» (Mangold, Rhyn & Maradan, 2005, S. 179). Das sind wünschenswert klare Aussagen! Bestätigt werden sie durch die Tatsache, dass die Bildungsstandards am *Ende* der 2., 6. und 9. Klasse überprüft werden sollen.<sup>4</sup> Auf der Unterrichts- und Individualebene würde dies *keinen Sinn* ergeben, da Verbesserungen der Schülerleistungen im Hinblick auf Übertritte oder Abschlüsse zu *diesen* Zeitpunkten nicht mehr möglich sind.

---

<sup>4</sup> Bzw. wenn das HarmoS-Konkordat in Kraft treten sollte: am Ende der 4., 8. und 11. Klasse.



Eindeutig ist die Position der EDK allerdings nicht, denn anderswo heisst es, der den Bildungsstandards zugrunde liegende Referenzrahmen werde «auch für die Entwicklung bzw. Anpassung von Instrumenten zur *individuellen Standortbestimmung der Schülerinnen und Schüler* verfügbar sein» (EDK, 2006, S. 23 – Hervorhebung W.H.). HarmoS werde sogar erlauben, «durch standardisierte Tests die Schülerbeurteilung zu verbessern» (ebd., S. 26). Damit plädiert die EDK für die *Kurzschliessung* von System- und Individualebene, was mit gravierenden Konsequenzen verbunden wäre.

Die Unsicherheit über die Nutzung von Bildungsstandards auf der Individualebene ist nicht allein der EDK anzulasten. Nicht wenige Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker erwecken den Eindruck, Bildungsstandards seien ein Instrument der Unterrichtsreform. Oelkers (2007, S. 35) plädiert mit dem Argument der «Objektivierung der Leistungsbeurteilung» für Bildungsstandards. Diese 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. Entsprechend wird erwartet, Bildungsstandards könnten einen Beitrag zur Einlösung der Chancengleichheit an unseren Schulen leisten. Behauptet wird sogar, «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).

Doch Tests, deren Qualität für Individualdiagnosen nicht ausreicht, sind genauso wenig «zur gezielten Förderung einzelner Schülerinnen und Schüler» (Oelkers, 2007, S. 35) geeignet. Zweifellos wäre es *technisch* möglich, Tests zu entwickeln, die diesem durchaus legitimen Anliegen gerecht werden, doch stellt sich die Frage, wo die finanziellen Ressourcen herkämen, die dazu benötigt würden. Zudem haben wir es bei den Desideraten der Schülerbeurteilung weniger mit einem Ungenügen der Lehrkräfte als mit einem *strukturellen* Problem unserer Schule zu tun (vgl. Kronig, 2007). Im Hinblick auf den Lehrerberuf wäre es geradezu fatal, wenn die «Objektivierung der Notengebung» (Oelkers, 2007, S. 35) zum Angelpunkt der Einführung von Bildungsstandards gemacht würde.<sup>5</sup>

Gegen die Kurzschliessung von System- und Individualebene sprechen auch Erfahrungen aus den USA, wo die Anbindung von Selektions- und Promotionsentscheidungen an Bildungsstandards *High-Stakes Testing* genannt wird (vgl. Paris, 2000). Eine Reihe von Studien zeigt, dass die Entscheidungen, die mit solchen Tests verbunden sind, dazu führen, dass die Kosten im Bildungswesen steigen, schwache Schülerinnen und Schüler noch schwächer werden, der Unterricht sich an den Outputmessungen orientiert (*teaching-to-the-test*), die Lehrerzentriertheit des Unterrichts (wieder) zunimmt,

<sup>5</sup> Hier liegt eine systematische Schwäche des Reformansatzes von HarmoS. Das schweizerische Schulsystem soll vereinheitlicht werden *unter Wahrung der überkommenen Strukturen*. Weder die Einführung einer Gesamtschule noch die Einrichtung von Tagesschulen bilden Teil des HarmoS-Konkordats (vorgesehen sind lediglich «Tagesstrukturen»). Auch die Sonderschulen sind kein Thema von HarmoS. Insgesamt haben wir es mit einer strukturkonservativen Schulreform zu tun!

Lehrer und Schüler demotiviert und die (vermeintlich) schlechten Schulen stigmatisiert werden (vgl. Herzog, 2008, S. 21; Paris, 2000; Popham, 1999; Smith, 2005). All dies wären Folgen der Einführung von Bildungsstandards, die den Lehrerberuf massiv verändern würden.

#### 4. Bildung *als* Kompetenz?

Ein drittes Charakteristikum von Bildungsstandards liegt im Kompetenzbegriff. Dabei handelt es sich um ein «deutsches» Spezifikum. Der englische Ausdruck der *educational standards* ist offen gehalten und entspricht *irgendwelchen* Standards, an denen sich eine Schule ausrichtet. Von Bildungsstandards wird dagegen nicht nur erwartet, dass sie sich auf *Schülerleistungen* beziehen und *nationale Verbindlichkeit* haben, sondern auch, dass sie *Kompetenzen* bezeichnen und einen *Bildungsgang* definieren. Dabei rückt der politische Rahmen fast ganz in den Hintergrund und es entsteht der Eindruck, als handle es sich bei Bildungsstandards um ein rein pädagogisches Reforminstrument.

Schon das *Wort* «Bildungsstandard» suggeriert eine Affinität zur klassischen Idee von Bildung. Bildung bedeutet, dass der Einzelne seine Begabungen entfalten, sein Denken orientieren und sein moralisches Bewusstsein stärken kann und dabei in seiner Persönlichkeit gefestigt wird. Wobei es zum Kernbestand der *Allgemeinbildung* gehört, dass diese von funktionalen Bezügen frei ist. Bildung ist keine *ökonomische*, sondern eine *ethische* Kategorie. Denn es geht bei einem Bildungsprozess nicht um den Menschen in Bezug auf einen Zweck, sondern um den Menschen – mit Kant und dem *kategorischen Imperativ* gesprochen – als *Zweck an sich*. Der Mensch soll *als Mensch* und nicht *für etwas* Bestimmtes gebildet werden. Das schliesst nicht aus, dass es in der Schule auch um den Erwerb von praktischen Kenntnissen und Fertigkeiten geht. Nur sind diese Fertigkeiten – wie zum Beispiel Lesen und Schreiben – eingebunden in einen allgemeinen Bildungsauftrag, der erst *nach* der obligatorischen Schule, beim Eintritt in die Berufsbildung, auf spezifische Kompetenzen verengt wird.

Dieses pädagogische Verständnis von Bildung scheint mit PISA und HarmoS ausgedient zu haben. Denn Bildungsstandards orientieren sich gerade nicht an einer ethischen Auffassung des Menschen, sondern an seiner Funktionalität für die Gesellschaft. Kompetenzen werden nicht nach ihrem Eigen-, sondern nach ihrem Nutzwert beurteilt. Was in der Schule gelernt wird, dient der *Äufnung von Humankapital*. Insofern stehen Bildungsstandards im Kontext der schleichenden *Ökonomisierung* des Bildungswesens, deren Zeugen wir seit einiger Zeit sind. Von einem *pädagogischen* Reformansatz kann nicht die Rede sein.

Doch was ist daran falsch? Seit *Seneca* wird der Schule vorgeworfen, nicht aufs Leben vorzubereiten, sondern sich selber zu genügen. Diese Kritik ist indessen allzu wohlfeil. Denn die Schule ist selber eine Lebensform, die Eigenheiten aufweist, die sich bei

allem (reformpädagogischen) Wünschen, es wäre anders, nicht wegdiskutieren lassen. Die Differenz zwischen Schule und Leben bzw. – wie ich lieber sagen möchte – zwischen *schulischem* und *ausserschulischem* Leben lässt sich nicht durch begriffliche Rabulistik, indem man Bildung durch Kompetenz ersetzt oder – noch schlimmer – *als* Kompetenz ausgibt, aus der Welt schaffen. Der Kompetenzbegriff verspricht zu viel, was sich leicht zeigen lässt, wenn man ihn etwas genauer unter die Lupe nimmt.

Sowohl in der Klieme-Expertise wie auch im HarmoS-Projekt bezieht man sich auf eine Definition von Franz Emanuel Weinert. Dieser nennt Kompetenzen «die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können» (Klieme et al., 2003, S. 72). Im Falle des Erwerbs einer Fremdsprache heisst dies, dass die kommunikative Kompetenz im Vordergrund steht. Es geht darum, sich verständigen zu können, Texte unterschiedlicher Art lesen und verfassen zu können, aber auch grammatische Strukturen korrekt aufbauen sowie mit Menschen aus dem betreffenden Sprachraum respektvoll umgehen zu können. Die Entwicklung von Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht muss diese verschiedenen Dimensionen des Kompetenzbegriffs berücksichtigen.

Die Frage ist, ob man all dies in der Schule lernen kann. Kann die Schule tatsächlich *Alltagskompetenzen* vermitteln? Kann sie *unmittelbar* aufs Leben vorbereiten? Kann sie mehr als ein *Fundament* für Kompetenzen legen? Kompetenz bedeutet in der Tat, dass wir nicht nur theoretisch über etwas Bescheid wissen, sondern auch praktisch in der Lage sind, ein Problem erfolgreich zu lösen. Von einem Arzt erwarten wird nicht, dass er über eine breite medizinische Bildung verfügt, sondern diagnostisch und therapeutisch zu handeln weiss. Vergleichbares gilt für jeden anderen Beruf – auch für den Lehrerberuf. Aber ein guter Lehrer wird man nicht schon *während* der Lehrerbildung. Wie kann man dann der Schule zum Ziel setzen, praktische Kompetenzen zu vermitteln? Das Lernen (Leben) in der Schule wird immer etwas anderes sein als das Lernen (Leben) ausserhalb.

Die Mehrdimensionalität des Kompetenzbegriffs bringt es mit sich, dass er messtechnisch keineswegs einfacher zu handhaben ist als der Bildungsbegriff. Kompetenzen sind von ihrem epistemischen Status her «hypothetische Konstrukte», die uns weder anschaulich gegeben noch intuitiv zugänglich sind. Insofern ist es irreführend, wenn behauptet wird, Kompetenzen würden durch Bildungsstandards «konkret beschrieben» (Klieme et al., 2003, S. 19) und mittels Testaufgaben empirisch «validiert» (EDK, 2006, S.26). Weder das eine noch das andere ist im strengen Sinn möglich.

Das lässt sich durch einige Beispiele leicht illustrieren. In einem neueren Buch über Bildungsstandards werden unter anderem folgende Kompetenzen genannt: «kommu-

nikative Kompetenz», «interkulturelle Kompetenz», «strategische Kompetenz», «literarische Kompetenz», «Raumverhaltenskompetenz», «historische Kompetenz», «Begriffskompetenz», «Strukturierungskompetenz», «Bildkompetenz», «mathematische Kompetenz», «motorische Kompetenz», «konditionelle Kompetenz» etc.<sup>6</sup> Auch wenn diese Kompetenzen weiter ausdifferenziert werden, kann keine Rede davon sein, sie würden konkret beschrieben. Konkret nehmen sich allenfalls die Testaufgaben aus, die verwendet werden, um die Kompetenzen messbar zu machen. Dabei stellt sich jedoch als weitere Hürde das psychometrische Problem, dass den Kompetenzen nicht nur kognitive, sondern auch motivationale, volitionale und soziale Aspekte zukommen sollen.<sup>7</sup> Die Messung dieser nicht-kognitiven Dimensionen von Kompetenzen erweist sich als nahezu herkulische Aufgabe. Leistungstests allein reichen jedenfalls nicht aus, um ein dermassen komplexes Konstrukt psychometrisch in den Griff zu bekommen.

Die Komplexität nimmt nochmals zu, wenn wir in Rechnung stellen, dass Bildungsstandards *Abstufungen* erfordern. Um ein Qualitätskontinuum zu gewinnen, sind daher Messmodelle notwendig, welche die Kompetenzen nach Stufen differenzieren lassen (vgl. EDK, 2006, S. 22 ff.). Dabei wird eine folgenschwere Annahme getroffen. Die gestuften Kompetenzmodelle sollen sich nämlich als *Verlaufsmodelle* auslegen lassen. So heisst es im Klieme-Bericht, die den Bildungsstandards zugrunde liegenden Kompetenzmodelle würden die «*Stufen der Kompetenzentwicklung* von Schülerinnen und Schülern [in einem Fach] ab(bilden)» (Klieme et al., 2003, S. 135 – Hervorhebung W.H.). Indem sie der «Logik des Wissenserwerbs» (ebd., S. 75) folgen, würden sie die «Schritte beim Erwerb von Kompetenzen» (ebd., S. 77) darstellen. Ähnlich wird im HarmoS-Projekt davon ausgegangen, die den Bildungsstandards zugrunde liegenden Kompetenzmodelle würden die «Entwicklungsverläufe von Kompetenzen sichtbar machen» (Maradan & Mangold, 2005, S. 4).

Der naive Glaube, Kompetenzen könnten ihres theoretischen Status beraubt und in ihrer Entwicklung «sichtbar» gemacht werden, weckt Erwartungen auf einen «kompetenzorientierten Unterricht» und ein «kompetenzbasiertes Lernen». Dank der hierarchischen und sequenziellen Anordnung der Kompetenzstufen soll es möglich sein, «eine Progression bei den fachbezogenen Lernzielen festzulegen» (EDK, 2006, S. 25), d. h. den Verlauf vorzugeben, wie in einem Fach zu unterrichten ist. Daraus ergibt sich die Aussicht auf ein *Curriculum* im strengen Sinn, d. h. einen Bildungsgang, der nicht in einer stofflichen Systematik begründet ist, sondern der Kompetenzentwicklung der Lernenden folgt (vgl. Klieme et al., 2003, S. 50).

---

<sup>6</sup> Sämtliche Beispiele stammen aus Labudde (2007). In vielen Fällen stehen die Kompetenzen im Plural, was ihre Abstraktheit nochmals erhöht.

<sup>7</sup> Gelegentlich werden auch *personale* (wie beim Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen) und *emotionale* Aspekte (wie bei PISA) genannt. Weinert (2001, S. 62) erwähnt zudem eine *ethische* Dimension.

Damit ist die Komplexität des Kompetenzbegriffs auf ein Niveau angestiegen, das sich von demjenigen des Bildungsbegriffs nicht mehr unterscheidet. Indem den Bildungsstandards explizit «eine Orientierungskraft für den Unterricht» (Klieme et al., 2003, S. 135) zugeschrieben wird, verstärkt sich zudem der Eindruck, dass ihnen eine rein *pädagogische* Funktion zukommt. Das müsste dann auch für HarmoS gelten, das seine politischen Fesseln ablegen und als *didaktisches* Projekt in Erscheinung treten könnte. Genau so wird HarmoS den Lehrkräften denn auch gerne präsentiert: als ein Projekt im Dienste der Qualitätsentwicklung von Unterricht. Doch der Eindruck täuscht. Dass es gelingen wird, den Kompetenzbegriff in seiner schillernden Komplexität operational so in den Griff zu bekommen, dass er didaktisch nutzbar wird, muss bezweifelt werden. Einerseits besteht die enorme Schwierigkeit, die Mehrdimensionalität des Konstrukts theoretisch angemessen zu modellieren und die unterschiedlichen Dimensionen des Begriffs messtechnisch zu bewältigen. Andererseits wird die Skalierung von Kompetenzen im Rahmen von entwicklungslogischen Modellen nur in ausgewählten Fächern überhaupt möglich sein. Oder sie wird dermassen trivial ausfallen, dass der didaktische Nutzen an einem kleinen Ort sein wird. Einschlägig ist das Fach Geschichte. Um zu einer Kompetenzstufung – Schreiber (2008, S. 207) spricht von einer «Graduierungslogik» – zu kommen, müssen die historischen Inhalte als *austauschbar* behandelt werden. Geschichte wird auf *Geschichtsbewusstsein* reduziert und nach drei Niveaus differenziert: einem basalen, intermediären und elaborierten (vgl. ebd, S. 207 f.). Dieser wahrlich bescheidene Erkenntnisgewinn folgt unmittelbar aus der Notwendigkeit, sich aufs Formale zurückziehen zu müssen, wenn eine *Logik* der Entwicklung definiert werden soll.<sup>8</sup>

Die Geschichte ist kein Sonderfall. Auch in den Naturwissenschaften ist man gezwungen, die Inhalte zurückzudrängen und formale Aspekte in den Vordergrund zu rücken. Genauso in den musischen und ästhetischen Fächern und im Sport, und genauso im Sprach- und im Literaturunterricht. Wenn zum Beispiel die Sprache auf kommunikative Kompetenz reduziert wird, deren eine Dimension die *Lesekompetenz* bildet, für die (wie bei PISA) gefordert wird, «Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren» (OECD, 2001, S. 23), dann spielt es keine Rolle, an welchem *Inhalt* – an Goethes «Faust», an einer Tageszeitung oder anhand der Packungsbeilage eines Arzneimittels – die Kompetenz entwickelt wird. Nur die *formalen* Aspekte des Faches oder Fachbereichs sind relevant, wenn Kompetenzen den Massstab zur Beurteilung von schulischen Leistungen bilden.<sup>9</sup>

<sup>8</sup> Das kann anhand der strukturgenetischen Modelle von Piaget und Kohlberg leicht belegt werden. Das Beispiel von Kohlberg zeigt zudem, wie aufwendig die Entwicklung von Stufenmodellen in empirischer und theoretischer Hinsicht ist. Trotz einer Vielzahl von Studien werden Kohlbergs Stufen des Gerechtigkeitsdenkens nach wie kontrovers beurteilt.

<sup>9</sup> Interessant ist das Beispiel des Sportunterrichts. Obwohl es den Sport kaum anders als in Form von Regeln, Konventionen und Standards gibt, wird niemand auf die Idee kommen, in den Standards, die eine Sportart definieren, die Standards zu sehen, die den Bildungswert des Sportunterrichts ausmachen. Das Beispiel zeigt, dass Kompetenzmodelle selbst dann, wenn sie rein formal bleiben, ohne bildungstheoretische Grundlagen nicht entwickelt werden können.

Konsequent umgesetzt, würden Kompetenzmodelle dem Unterricht eine rein formale Struktur geben und die Inhalte müssten aus den Lehrplänen oder Kerncurricula entnommen werden. Dabei wäre eine genaue Abstimmung von Form und Inhalt unerlässlich. Man darf gespannt sein, was wir in dieser Sache noch erleben werden. Denn mit dem Projekt zu einem «Deutschschweizer Lehrplan» hat sich die EDK zum Ziel gesetzt, Vorgaben inhaltlicher Art zu machen, die mit dem HarmoS-Projekt kompatibel sind. Das heisst nichts anderes, als dass man curriculare Inhalte mit dem formalen Konzept der Kompetenzstufen in Verbindung bringen will. Wie das ohne Hilfe von ausgedehnten und gründlichen Forschungsarbeiten geschehen soll, kann ich mir schwer vorstellen.<sup>10</sup>

## 5. Blaming the Teachers

Die vorausgehende Diskussion zeigt, dass sich Bildungsstandards in dreifacher Hinsicht von Standards unterscheiden, die in der Schule schon immer eine Rolle gespielt haben. *Erstens* beschränken sich Bildungsstandards auf *Schülerleistungen*, die als Ergebnis von Schule und Unterricht ausgegeben werden (Produkt- oder Leistungsstandards). Dabei legt ein *Cutscore* fest, welches Niveau an Leistungen zwingend erwartet wird (Basis-, Regel- oder Idealstandards).<sup>11</sup> *Zweitens* gehört zum Begriff der Bildungsstandards, dass sie nicht lokal, sondern (in der Regel) *national* orientiert sind. Dadurch ermöglichen sie, Schulen nicht nur nach ihrer unterschiedlichen Effektivität zu vergleichen (Bildungsmonitoring), sondern auch besser zu *steuern*. Vordergründiges Ziel der besseren Steuerung ist gemäss HarmoS die Vereinheitlichung der (obligatorischen) Schule. *Drittens* geht mit Bildungsstandards ein *funktionalistisches* Lernverständnis einher. Durch den Aufbau von Alltagskompetenzen soll die Schule auf die Gesellschaft vorbereiten, wobei die Ansprüche der Wirtschaft im Vordergrund stehen (Bildung als *Humankapital*).

Sollte es gelingen, Bildungsstandards, die diesen drei Ansprüchen genügen, zu implementieren, würde sich der Lehrerberuf deutlich verändern. Allerdings bezweifle ich, dass es so weit kommen wird. Der neuralgische Punkt liegt bei der Frage, ob Bildungsstandards ein *politisches* oder ein *pädagogisches* Instrument der Schulreform sind. Dienen sie der Optimierung der *Systemsteuerung* oder stehen sie im Dienste der *Qualitätsentwicklung des Unterrichts* und der *Verbesserung der Schülerbeurteilung*? Es ist unwahrscheinlich, dass man mit *einem* Reforminstrument beiden Zielen gerecht

<sup>10</sup> Auffällig ist, wie auch der Lehrplan als «Steuerungsinstrument» bezeichnet wird. Offensichtlich soll die Schule in Zukunft nicht nur mittels Bildungsstandards, also über den Output, sondern weiterhin auch über den Input gesteuert werden. Damit wird vom Klieme-Gutachten abgewichen, das anstelle von Lehrplänen Kerncurricula fördert (vgl. Klieme et al., 2003, S. 94 ff.).

<sup>11</sup> Ob die Festlegung von «Maximalstandards» (Klieme et al., 2003, S. 27) Sinn macht, ist fraglich. In einer Gesellschaft, die nach Rekorden strebt, kämen Maximalstandards dem Verbot gleich, (noch) bessere Leistungen zu erzielen.

werden kann. Dabei scheint mir die Erwartung, mittels Bildungsstandards könnten eine neue Test- und Förder- sowie eine neue Lernkultur etabliert werden, unrealistisch zu sein. Nicht weil dies *prinzipiell* nicht möglich wäre, sondern weil die Mittel, die dazu benötigt würden, nicht zur Verfügung stehen.

Die EDK geht offensichtlich davon aus, dass der Kostenberg mit dem Abschluss der Entwicklungsarbeiten zum HarmoS-Projekt überschritten sein wird. Während die Beteiligung an PISA – einem Testprogramm, das *keine* Individualdiagnosen zulässt! – mit wiederkehrenden Kosten von 4,5 Millionen pro Erhebung ausgewiesen wird, muss das Monitoring zur Überprüfung der Bildungsstandards mit einem Betrag auskommen, der «wesentlich bescheidener sein (wird)» (EDK, 2006, S. 24). Das lässt sich nur so deuten, dass sich die schweizerischen Bildungsstandards bzw. die Instrumente zu ihrer Überprüfung – gemessen an wissenschaftlichen und ethischen Kriterien – für die Nutzung auf der Unterrichtsebene *nicht* eignen werden.<sup>12</sup> Insofern könnte man geneigt sein, Entwarnung zu geben. Allzu gravierende Auswirkungen auf den Lehrerberuf werden die schweizerischen Bildungsstandards *faktisch* nicht haben.

Zu beachten ist aber eine mögliche Auswirkung, die wir bisher latent gelassen haben. HarmoS wird sich nämlich nicht nur *real* auf die Schule auswirken, sondern auch das *Bild* verändern, das wir von der Schule haben (vgl. Herzog, 2008). Nehmen wir das Moment der *Messbarkeit*. Messbarkeit verlangt Eindeutigkeit. Nicht alles, was an einer Schule oder im Unterricht geschieht, ist jedoch eindeutig. Es gibt eine weit verzweigte Literatur, die sich über die Ambivalenzen der Schule, die Antinomien ihres Auftrags, die Dilemmata des Unterrichtens und die Paradoxien der Erziehung auslässt (vgl. Herzog, 2002, S. 419 ff.). All dies wird ausgeblendet, wenn die Schule ins Licht von Messmodellen gerückt wird, die den Lernstand der Schülerinnen und Schüler erfassen.

Messbarkeit tangiert den Blick auf die Schule in einem weiteren Sinn. Standards, die exakt überprüft werden, müssen eng formuliert sein, da man sie nur so auf die Ebene von Messoperationen, die gängigen Gütekriterien genügen, herunterbrechen kann. Das hat den Vorteil, dass uns Bildungsstandards über *Details* von Schülerleistungen gut ins Bild setzen. Gleichzeitig besteht die Gefahr, dass wir den Blick fürs Ganze verlieren. Das Dilemma besteht überall, wo eine präzise Messung angestrebt wird, die unausweichlich mit der *Relevanz* des Gemessenen in Konflikt gerät (vgl. Cronbach, 1970, S. 179 ff.).<sup>13</sup> Die Kehrseite des Dilemmas, die auf die Situation der Schule ebenfalls be-

<sup>12</sup> Bedenkt man, dass der Beitritt zum HarmoS-Konkordat für einige Kantone mit weiteren Kosten verbunden sein wird (Verlängerung der obligatorischen Schuldauer, Garantie von Tagesstrukturen), ist erst recht nicht zu erwarten, dass die Mittel ausreichen werden, um Messinstrumente zu entwickeln, die auf der Unterrichtsebene einsetzbar sind. Damit bestreite ich selbstverständlich nicht, dass es erwünscht wäre, wenn wir solche Instrumente hätten. Nur erwarte ich nicht, dass sie uns dank HarmoS auf wundersame Weise in den Schoss fallen werden.

<sup>13</sup> Eine aktuelle und informative Darstellung dieses «Bandwidth-Fidelity-Dilemmas» geben Leutner et al. (2007) anhand der Lernstandserhebungen in Nordrhein-Westfalen.

stens passt, bringt Weinert (2001, S. 63) zum Ausdruck, wenn er schreibt: «Everything that is simple is theoretically false, everything that is complicated is pragmatically useless.»

Bildungsstandards *verengen* den Blick auf die Schule aber nicht nur, sondern *verzerren* ihn auch. Und zwar durch die Sprache, in der sie daherkommen. Die Rede von Input und Output suggeriert, Bildungsprozesse liessen sich mit industriellen Fertigungs-schienen vergleichen (vgl. Herzog, 2007). Begriffe wie «effective schools», «school performance» und «Schulleistungen» erwecken den Anschein, als wäre die Schule für das Lernen der Schülerinnen und Schüler kausal verantwortlich. Auch wenn Bildungsstandards als *performance standards* eingeführt und im Deutschen «Ergebnis-», «Wirkungs-» und «Produktstandards» genannt werden, entsteht der Eindruck, Ursache der Schülerleistungen sei die Schule oder der Unterricht. Aber kann man Bildungsprozesse *kausal* verursachen? Vermag die Schule Lernleistungen zu *produzieren*?

Eine alte Einsicht der Sprachphilosophie lautet, dass die Wörter, die wir gebrauchen, unser Denken beeinflussen. Dabei sind es vor allem die *Bilder*, die von der Sprache evoziert werden, die unsere Gedanken gefangen nehmen. Die Bilder, die von den Bildungsstandards kolportiert werden, stehen im Gegensatz zu vielen neueren didaktischen Ansätzen, die den Schülerinnen und Schülern mehr Selbständigkeit und Eigenverantwortung für das Lernen zuweisen. Die neuen Lehr- und Lernformen sehen im Lehrer nicht den Verursacher des Lernens der Schüler, sondern einen Arrangeur von Lernsituationen und Lernbegleiter, der die Schülerinnen und Schüler zum autonomen Lernen anstiftet. Davon findet sich im Input-Output-Schema nichts, im Gegenteil. Nicht nur wird ausgeblendet, dass jeder Schüler selber lernen muss, was ihm die Lehrperson beibringen will. Ausgeblendet wird auch der kontextuelle und interaktive Charakter des Unterrichts.

Bestärkt wird zudem die Illusion des Nullpunkts, die der Schule schon aus institutionellen Gründen inhärent ist. Danach markiert der Eintritt in die Schule einen Anfang, dem nichts vorausgeht, so dass die variierenden Karrieren der Schülerinnen und Schüler *in toto* der Schule angelastet werden können. Im Lichte von Bildungsstandards erscheint die Schule als stetig voranschreitender Aufbau von Kompetenzen, den externe Unwägbarkeiten nicht beirren können, fast so wie sich Descartes (1976) den Aufbau des Wissens vorstellte, nachdem er probenhalber alles in Zweifel gezogen hatte, was er in seinem Geiste vorfand. Tatsächlich geht Schreiber (2008, S. 207) in ihrem Kompetenzmodell historischen Denkens von der Fiktion eines «Nullniveaus» aus, auf dem jeglicher Ansatz von Kompetenz fehlt!

Doch die Genealogie der Leistungen von Schülerinnen und Schülern führt nie zu einem absoluten Nullpunkt. Eine Vielzahl von Studien zeigt zwar, dass Schule und Unterricht bedeutsame Bedingungen für das Lernen der Schülerinnen und Schüler sind, daneben spielen aber andere Faktoren wie Intelligenz, Vorwissen, Interessen, häusliche Einflüs-



se, Peer-Beziehungen, Medienkonsum, Freizeitverhalten etc. eine ebenso grosse Rolle. Nicht wenige dieser Bedingungen sind durch Massnahmen auf der Schul- oder Unterrichtsebene *nicht* beeinflussbar und dem Lehrerhandeln *nicht* zugänglich.<sup>14</sup> Wenn die «Outputsteuerung» des Schulsystems die Lehrerinnen und Lehrer an Leistungen misst, «für deren Zustandekommen keine eindeutigen Technologien zur Verfügung stehen» (Bellmann, 2005, S. 24), dann geraten Bildungsstandards zudem unter *ethischen* Verdacht.

Da mit Bildungsstandards jedoch *erklärtermassen* der schulische Output reguliert werden soll, besteht die Gefahr, dass durch die technologische Sprache, in der die Bildungsstandards daherkommen, von den Leistungsbedingungen auf Seiten der Schülerinnen und Schüler abgelenkt wird. Sollten die erwarteten Mindeststandards nicht erreicht werden, steht zu befürchten, dass aus dem komplexen Gefüge der Determinanten der Lernleistungen von Schülerinnen und Schülern genau jenes Element herausgegriffen wird, das sich am leichtesten zum Sündenbock stempeln lässt, und das werden mit Sicherheit die Lehrerinnen und Lehrer sein. Selbst wenn die Einführung von Bildungsstandards auf der Unterrichtsebene *real* keine Auswirkungen haben sollte, müssen sich die Lehrerinnen und Lehrer darauf einstellen, dass sie vermehrt zur Rechenschaft gezogen werden, und zwar auch für Leistungen, die nur bedingt ihrem Einfluss unterliegen.

Das verzerrte Bild von Schule und Unterricht, das mit Bildungsstandards einhergeht, könnte einen weiteren unliebsamen Effekt haben. Nicht selten wird behauptet, der Wechsel von der Input- zur Outputsteuerung des Schulsystems würde den Lehrkräften mehr Freiheit für pädagogische und didaktische Innovationen bringen (vgl. z. B. Klieme et al., 2003, S. 15). Konsequenz zu Ende gedacht, hätte das Argument zur Folge, dass weitere Vorgaben zurückgenommen und der Gestaltung vor Ort überlassen werden könnten. Wenn der Staat sein Augenmerk auf die Kontrolle des Outputs richtet und die Bereitstellung von Ressourcen von Leistungsaufträgen abhängig macht, dann kann er getrost einen Bildungsmarkt einrichten und Privatschulen zulassen. Nicht nur *wie* der Output erzeugt wird, sondern auch *von wem*, kann er dem Wettbewerb überlassen.

Interessanterweise geht der Begriff der *Minimalstandards* auf Milton Friedman – einen dezidierten Verfechter der freien Schulwahl – zurück, der die Rolle des Staates gegenüber der Bildung darauf limitierte, zu gewährleisten, «that the schools met certain *minimum standards*, such as the inclusion of a minimum common content in their programs, much as it now inspects restaurants to insure that they maintain minimum sanitary

---

<sup>14</sup> Popham (1999) bringt den Sachverhalt mit wenigen trockenen Worten auf den Punkt: «Because student performances on standardized achievement tests are heavily influenced by three causative factors, only one of which is linked to instructional quality, asserting that low or high test scores are caused by the quality of instruction is illogical» (ebd., S. 12). Mit den drei kausativen Faktoren meint Popham: «(1) what's taught in school, (2) a student's native intellectual ability, and (3) a student's out-of-school learning» (ebd.).

standards» (Friedman, 1962, S. 89 – Hervorhebung W.H.).<sup>15</sup> Die Schule soll zwar eine öffentliche Aufgabe bleiben, weshalb dem Staat eine Kontrollfunktion zukommt, aber wohin die Eltern ihre Kinder schicken, darf ihnen nicht vorgeschrieben werden.

Zweifellos ist die freie Schulwahl keine zwingende Folge von Bildungsstandards. Nur enthalten sie auch kein einziges Argument *gegen* einen solchen radikalen Wechsel der Systemsteuerung. Sollte er kommen, wäre zu erwarten, dass die Eltern – wie das Beispiel der Niederlande zeigt (vgl. van Ackeren, 2007, S. 137) – aus Gründen der Optimierung ihrer Entscheidungsbasis einklagen würden, was die EDK zurzeit (noch) ausschliesst, nämlich die Veröffentlichung der Ergebnisse, welche die einzelnen Schulen bei der Überprüfung der Bildungsstandards erreicht haben. Dass sich daraus eine massive Veränderung des Lehrerberufs ergeben würde, braucht nicht mehr eigens diskutiert zu werden.

## Literaturverzeichnis

- Ackeren, I. van** (2007). Erfahrungen mit Standards in England und den Niederlanden. In P. Labudde (Hrsg.), *Bildungsstandards am Gymnasium. Korsett oder Katalysator?* (S. 133–142). Bern: h.e.p.
- Bellmann, J.** (2005). Ökonomische Dimensionen der Bildungsreform. Unbeabsichtigte Folgen, perverse Effekte, Externalitäten. *Neue Sammlung*, 45, 15–31.
- Brown, W.J.** (2001). Social, Educational, and Political Complexities of Standard Setting. In G. J. Cizek (Ed.), *Setting Performance Standards. Concepts, Methods, and Perspectives* (pp. 373–385). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Cizek, G.J.** (Ed.). (2001). *Setting Performance Standards. Concepts, Methods, and Perspectives*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Cronbach, L.J.** (1970). *Essentials of Psychological Testing*. New York: Harper & Row.
- Descartes, R.** (1976). *Meditationen über die Erste Philosophie*. Stuttgart: Reclam.
- EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren]** (2004). *HarmoS. Zielsetzungen und Konzeption. Weissbuch*. Bern: EDK.
- EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren]** (2006). *Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule. HarmoS-Konkordat. Bericht zur Vernehmlassung*. Bern: EDK.
- EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren]** (2007). *Tätigkeitsprogramm der EDK vom 14. Juni 2007*. Bern: EDK.
- EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren]** (Hrsg.). (2008). *Lehrberuf. Analyse der Veränderungen und Folgerungen für die Zukunft*. Bern: EDK.
- Friedman, M.** (1962). *Capitalism and Freedom*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Herzog, W.** (2002). *Zeitgemässe Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit*. Weilerswist: Velbrück.
- Herzog, W.** (2007). Erziehung als Produktion. Von der anhaltenden Verführbarkeit des pädagogischen Denkens durch die Politik. In C. Crotti, P. Gonon & W. Herzog (Hrsg.), *Pädagogik und Politik. Historische und aktuelle Perspektiven* (S. 229–259). Bern: Haupt.

---

<sup>15</sup> Der Vergleich mit den hygienischen Bedingungen in einem Restaurant zeigt anschaulich, wie unbekümmert die Schule an Kriterien gemessen wird, die der Herstellung von Konsumgütern entstammen (vgl. Herzog, 2007, 2008).

- Herzog, W.** (2008). Unterwegs zur 08/15-Schule? Wider die Instrumentalisierung der Erziehungswissenschaft durch die Bildungspolitik. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 30, 13–31.
- Jones, L. V.** (1996). A History of the National Assessment of Educational Progress and Some Questions About its Future. *Educational Researcher*, 25 (7), 15–22.
- Jürgens, E.** (2006). Ganztagschule in Zeiten der «Standardisierung» schulischer Bildung. In H.-U. Otto & J. Oelkers (Hrsg.), *Zeitgemäße Bildung. Herausforderung für Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik* (S. 191–205). München: Reinhardt.
- Klieme, E. et al.** (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Kronig, W.** (2007). *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen*. Bern: Haupt.
- Labudde, P.** (Hrsg.) (2007). *Bildungsstandards am Gymnasium. Korsett oder Katalysator?* Bern: h.e.p.
- Leutner, D., Fleischer, J., Spoden, Ch. & Wirth, J.** (2007). Landesweite Lernstandserhebungen zwischen Bildungsmonitoring und Individualdiagnostik. In M. Prenzel, I. Gogolin & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Kompetenzdiagnostik* (S.149–167). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mangold, M., Rhyn, H. & Maradan, O.** (2005). Leistungsstandards (HarmoS) und Bildungsmonitoring: zwei Hauptprioritäten der EDK und die Funktion der externen Evaluation. In G. Brägger, B. Bucher & N. Landwehr (Hrsg.), *Schlüsselfragen zur externen Schulevaluation* (S. 175–185). Bern: h.e.p.
- Maradan, O.** (2005). Interview mit Olivier Maradan. *Schule & Elternhaus, Heft 1*, 8–9.
- Maradan, O.** (2007). Bildungsstandards in der Schweiz. In P. Labudde (Hrsg.), *Bildungsstandards am Gymnasium. Korsett oder Katalysator?* (S. 97–104). Bern: h.e.p.
- Maradan, O. & Mangold, M.** (2005). Bildungsstandards in der Schweiz: Das Projekt HarmoS. *ph-akzente*, 12 (2), 3–7.
- OECD [Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung]** (2001). *Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse der Internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000*. Paris: OECD.
- Oelkers, J.** (2007). Bildungsstandards im Gymnasium – Ein neues Problem? In P. Labudde (Hrsg.), *Bildungsstandards am Gymnasium. Korsett oder Katalysator?* (S. 27–36). Bern: h.e.p.
- Paris, S. G.** (2000). Trojan Horse in the Schoolyard. The Hidden Threats in High-Stakes Testing. *Issues in Education*, 6, 1–16.
- Popham, W. J.** (1999). Why Standardized Tests Don't Measure Educational Quality. *Educational Leadership*, 56 (6), 8–15.
- Schreiber, W.** (2008). Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54, 198–212.
- Smith, E.** (2005). Raising Standards in American Schools: The Case of No Child Left Behind. *Journal of Education Policy*, 20, 507–524.
- Weinert, F. E.** (2001). Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Hrsg.), *Defining and Selecting Key Competencies* (S. 45–65). Seattle: Hogrefe & Huber.

## Autor

**Walter Herzog**, Prof. Dr., Universität Bern, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Pädagogische Psychologie, Muesmattstrasse 27, 3012 Bern, walter.herzog@edu.unibe.ch