

## **BILDUNGSSTANDARDS – EIN NEUES INSTRUMENT DER SCHULREFORM?**

Prof. dr. Walter Herzog  
Institut für Pädagogik, Universität Bern, Schweiz  
Abteilung Pädagogische Psychologie

### **Standards in Education – A new instrument of Educational Reform?**

Abstract - Standards in education are considered to be a new and promising instrument of educational reform. They define measurable competencies, which are expected as the outcome of the educational process. Such standards are checked by means of evaluation studies and large-scale investigations into the educational system. For this purpose, measuring models are developed which allow the recording of the students' competencies, irrespective of the type of school, which they attend. It is assumed that the use of standards will transform educational institutions into »learning systems«. In the context of teacher education, standards are used not so much for checking the educational institution as for the evaluation of the individual teachers. However, as regards the high expectations of educational standards as instruments of school reform, certain critical objectives can be raised. These mainly concern the following points: the weak theoretical basis of the general concept of educational standards; the unknown side-effects of the implementation of standards in schools; problems regarding the definition of competence; insufficient knowledge of the reasons for educational effectiveness; the danger of Deprofessionalisation of teachers; and doubts concerning the success of a top-down-strategy of educational reform.

Key words: standards of education, evaluation, competencies, teacher education, new public management, quality systems, school reform

»Standards, too, like all other reforms, hold their own dangers.«

*Linda Darling-Hammond*

Noch vor wenigen Jahren hat im deutschsprachigen Raum kaum jemand von Bildungsstandards gesprochen. Inzwischen hat sich die Situation deutlich verändert. Bildungsstandards und Standards der Lehrerbildung scheinen ein neues Wundermittel zu sein, um Schulen und Hochschulen zu erneuern und auf Erfolg zu trimmen. Die Idee, die Bildungsstandards zugrunde liegt, kann allerdings kaum als neu bezeichnet werden, ist es doch in Schule und Unterricht schon immer auch darum gegangen, klare und vergleichbare Vorgaben zu machen, Ziele und Mittel festzulegen sowie die Organisation der Lehr- und Lernprozesse zu regeln, d. h. die Bedingungen zu normieren, unter denen Unterricht stattfindet. Lehrerdiplome, Lehrpläne, Stundentafeln, Lehrmittel, Jahrgangsklassen, Schultypen, Prüfungsordnungen und Zeugnisse sind alles Formen von Standardisierung schulischer Bildungsprozesse. Um etwas grundsätzlich Neues geht es bei den Standards im Bildungswesen daher nicht (vgl. Oelkers, 2004; Ravitch, 1995, 33ff.).

Trotzdem haben wir es nicht einfach mit »altem Wein in neuen Schläuchen« zu tun, und es lohnt sich, den Diskurs über Bildungsstandards und Standards der Lehrerbildung etwas näher zu betrachten. Ich tue dies, indem ich im ersten Teil der folgenden Ausführungen darstelle, was in der aktuellen Diskussion unter Standards im Bildungswesen zu verstehen ist, um im anschließenden zweiten Teil einige Schwachpunkte des Ansatzes aufzuzeigen.

## 1 Was verstehen wir unter Standards im Bildungswesen?

Standards haben mit Qualität zu tun. Darauf gehe ich im Folgenden als erstes ein (1.1). Wo Standards für das Bildungswesen formuliert werden, da geht es um die Qualität von Schule und Unterricht sowie um die Qualifikation der Lehrkräfte (1.2). Bildungsstandards werden vorzugsweise mit Kompetenzen in Verbindung gebracht (1.3). Die Funktion von Standards liegt in erster Linie auf der systemischen Ebene von Bildung, doch werden sie auch zur Beurteilung von Individuen eingesetzt (1.4).

### 1.1 Qualität im Bildungswesen

Ein Standard ist im allgemeinen Sprachgebrauch ein Maßstab oder eine Richtschnur, um die Qualität eines Produkts oder einer Dienstleistung hinsichtlich ausgewählter Kriterien zu beurteilen. Tatsächlich ist der Diskurs über Bildungsstandards aus dem Anliegen der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung im Bildungswesen herausgewachsen. Der Anspruch auf Bildungsqualität ist seinerseits ein Abkömmling der Übertragung von Denkweisen und Handlungsstrategien aus der Betriebswirtschaftslehre und Verwaltungsreform (»New Public Management«) auf Bildungsinstitutionen (vgl. Dubs, 1996).

Es ist unbestritten, dass wir von Produkten, die wir für den täglichen Bedarf benötigen, und von Dienstleistungen, die wir regelmäßig oder bei Gelegenheit in Anspruch nehmen, eine entsprechende Qualität erwarten. Schließlich müssen wir dafür bezahlen, und je nach Qualität eines Produkts oder einer Dienstleistung müssen wir etwas tiefer in die Tasche greifen. Im Allgemeinen können wir uns über die zu erwartende Qualität im voraus informieren – im Falle eines Restaurantbesuchs zum Beispiel anhand des »Gault Millau«, der für die Leistungen der Küche bis zu zwanzig Punkte vergibt, oder im Falle von Produkten des täglichen Gebrauchs anhand der Empfehlungen oder Warentests von Konsumentenorganisationen.

Standards und Standardisierung haben also mit Qualität, Qualitätskontrolle und der Kommunikation von Qualität zu tun. Entgegen dem Wortlaut (Qualität als unvergleichliche Auszeichnung eines Phänomens), geht es bei Standards um *Vergleichbarkeit*. Produkte der *gleichen Art* sollen einander gegenübergestellt und nach *quantitativen* Kriterien beurteilt werden. Die Vergabe von Sternen zur Qualifikation eines Hotels macht nur Sinn, wenn eine Abstufung möglich ist und ein Mehr oder Weniger festgelegt werden kann. Der zu beurteilende Gegenstand muss sich messen lassen, d. h. quantitativ darstellbar sein.

Insofern können Standards für jedes Produkt, das sich nach Dimensionen differenzieren und einer Metrik unterwerfen lässt, postuliert werden. Gefordert ist lediglich ein Messmodell, das vorgibt, nach welchen Kriterien das Objekt zu beurteilen ist, wie die

Kriterien zu skalieren sind und durch welchen Messvorgang sie erfasst werden. In dem Masse wie diese Bedingungen auch im Bildungswesen erfüllt sind, lassen sich auch Schule und Unterricht nach Qualitätskriterien beurteilen. Bildungsstandards sind nichts anderes als Vorgaben, die festlegen, welche Aspekte von Bildung in welcher Hinsicht zu messen sind.

Als normative Vorgaben legen Standards auch im Bildungswesen nicht nur fest, *was* zu beobachten ist, sondern auch, *wie viel* davon vorhanden sein muss, damit von Qualität im emphatischen Sinn gesprochen werden kann. So sagen die PISA-Studien<sup>2</sup> nicht nur, welche Kompetenzen in der Schule gefördert werden sollen, sondern auch, welches Minimalniveau die Schülerinnen und Schüler in den verschiedenen Kompetenzbereichen erreichen müssen, um in einer modernen Gesellschaft bestehen zu können (vgl. OECD, 2001).

Das Denken in Kategorien von *messbarer Qualität* ist also durchaus auf das Bildungswesen übertragbar. Zwar mag es ungewohnt sein, in der Bildung ein Produkt zu sehen oder den Unterricht als Dienstleistung zu verstehen, es mag auch schwer fallen, in den Schülerinnen und Schülern Kunden oder Konsumenten zu sehen, und trotzdem stellt sich auch für Institutionen des Bildungswesens die Frage nach der Qualität der erbrachten Leistungen (vgl. Gonon, Hügli, Landwehr, Ricka & Steiner, 1999; Helmke, Hornstein & Terhart, 2000).

## 1.2 Standards wofür?

Bei der Übertragung des Qualitätsbegriffs auf das Bildungswesen wird sichtbar, dass nicht nur *Produkte* und *Leistungen* nach ihrer Qualität beurteilt werden können, sondern auch die *Bedingungen*, unter denen die Leistungen erbracht werden, und der *Prozess* der Leistungserbringung. So bestehen im Vorschulbereich Kriterienlisten, die Aussagen über die Qualität einer Krippe oder Tagesstätte machen lassen, wobei Bedingungen wie die Ausbildung des Personals, die räumliche und materielle Ausstattung, die hygienischen Verhältnisse, die Strukturierung des Tagesablaufs sowie die Betreuung und Beaufsichtigung der Kinder genannt werden (vgl. z. B. Dragonas, Tsiantis & Lambidi, 1995). Die im Schulbereich verfügbaren Qualitätssysteme unterscheiden im Allgemeinen Input-, Prozess- und Outputmerkmale von Schule und Unterricht (vgl. z. B. Landwehr & Steiner, 2003).

Fragen der Qualität stellen sich im Bildungswesen in der Tat nicht nur für die erbrachten Leistungen. Allerdings steht in der aktuellen Diskussion der Wirkungsbereich eindeutig im Vordergrund. Eine vom Deutschen Bundesministerium für Bildung und Forschung in Auftrag gegebene Expertise definiert Bildungsstandards als »Anforderungen an das Lehren und Lernen in der Schule. Sie benennen Ziele für die pädagogische Arbeit, ausgedrückt als erwünschte Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler« (Klieme et al., 2003, 19). Bildungsstandards werden *ergebnisbezogen* eingeführt, der Input- und der Prozessbereich bleiben explizit ausgeschlossen (vgl. ebd., 33, 49).<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup> PISA steht für »Programme for International Student Assessment«, eine Initiative der OECD zur vergleichenden Analyse der Wirksamkeit von nationalen Bildungssystemen.

<sup>3</sup> Diesbezüglich folgen Klieme und Mitarbeiter der Praxis des »National Assessment of Educational Progress« (NAEP) in den USA (vgl. Jones, 1996).

Die Eingrenzung auf Outputkriterien ist allerdings nicht zwingend, wie die amerikanische Diskussion zeigen kann, die auch in Bezug auf die Inhalte und die Prozessbedingungen von Bildung Standards einfordert. Bei Ravitch umschreiben »content standards« (auch »curriculum standards« genannt) »what teachers are supposed to teach and students are expected to learn. They provide clear, specific descriptions of the skills and knowledge that should be taught to students« (Ravitch, 1995, 12). Es geht um Bildungs- und Unterrichtsziele, wie sie insbesondere in Lehrplänen enthalten sind. Davon unterschieden werden die »opportunity-to-learn standards«, welche die Verfügbarkeit von Programmen, Lehrkräften und anderen Ressourcen bezeichnen, »that schools, districts, and states provide so that students are able to meet challenging content and performance standards« (ebd., 13). Hier geht es sowohl um Inputmerkmale von Schule (wie materielle Ressourcen, Merkmale der Schülerschaft) als auch um Umgebungs- und Prozessmerkmale (wie Lehrkörper, Schulklima, Qualität des Unterrichts). Viele dieser Merkmale entsprechen den Kriterien »guter Schulen« (vgl. Aurin, 1991; Fend, 2000, 58ff.), wie zielbewusste Führung, Beständigkeit der Lehrerschaft, Kooperation zwischen den Lehrkräften, intellektuell herausfordernder Unterricht, Einbezug der Eltern etc. Schließlich definieren »performance standards« das Ausmaß, in dem Schülerinnen und Schüler die von ihnen erwarteten Leistungen erbringen. »They answer the question: ›How good is good enough?‹ Performance standards describe what kind of performance represents inadequate, acceptable, or outstanding accomplishment« (Ravitch, 1995, 12f.). Andere Systeme differenzieren in Standards für Ausbildungsinstitutionen und Ausbildungsprogramme (vgl. Darling-Hammond, 2001, 755ff.) oder in »candidate performance standards« und »unit capacity standards« (vgl. NCATE, 2001).<sup>4</sup>

Im Rahmen dieser erweiterten Perspektive lassen sich auch Standards für die Prozessmerkmale von Bildung formulieren. So liegt von Helmke (2003) eine Sammlung von Kriterien und Instrumenten vor, die sich dazu verwenden lassen, Qualitätsansprüche an den *Unterricht* zu stellen. Vorherrschend ist jedoch, wie gesagt, eine Verwendung des Standardbegriffs im Bildungswesen, die sich auf den Outputbereich beschränkt. Das zeigt nicht nur der Klieme-Bericht, sondern auch die Liste von Standards, die Oser (2001, 2004) zur Erfassung der Qualität in der Lehrerbildung vorschlägt (vgl. Herzog, 2005). Unter Standards versteht Oser *Handlungskompetenzen*, die vier Kriterien genügen: (1) Sie müssen theoretisch begründet sein, (2) es muss empirische Forschung vorliegen, welche die Standards stützt, (3) sie müssen graduallisierbar sein, so dass ein Mehr oder Weniger festgestellt werden kann, und (4) es bedarf einer Berufstradition, die zeigt, dass die Standards mit Erfolg umgesetzt werden können (vgl. Oser, 2001, 217ff.). Postuliert werden 88 Standards, die in zwölf Bereiche gruppiert sind. In allen Fällen handelt es sich um »performance standards«, die umschreiben, was eine angehende Lehrkraft nach Abschluss ihres Studiums können muss. Standards, die sich auf Input- oder Prozessmerkmale der *Institution* Lehrerbildung beziehen, fehlen gänzlich.

Die enge Auslegung des Begriffs, wie sie im deutschen Sprachraum üblich ist, macht Bildungsstandards zu *Absolventenstandards*. Es sind normative Vorgaben, die festlegen, was in einem Bildungssystem oder einer Bildungsinstitution bei der Ausbildung von

---

<sup>4</sup> »The candidate performance standards focus on learning outcomes. ... The unit capacity standards address the components of teacher education programs that support candidate learning« (NCATE, 2001, 9).

Absolventinnen und Absolventen erreicht werden soll, wobei Abstufungen nach Schultyp, Jahrgang oder Klassenstufe sowie Differenzierungen nach Bildungsbereichen möglich sind. Insofern geht es nicht um Durchschnittswerte, so wie man vom »Lebensstandard« in einem Land oder von einer »Standardgröße« bei Konfektionskleidern spricht, sondern um Normen, die festlegen, was *mindestens* zu erreichen ist. Wer Lehrerin oder Lehrer werden will, darf in keinem der für den Lehrerberuf relevanten Kompetenzbereiche den jeweiligen Minimalstandard unterschreiten. Wer die Schule verlässt, soll in den relevanten Fächern wenigstens bis zum erwarteten Minimalniveau gelangt sein.<sup>5</sup>

### 1.3 Kompetenzen und Kerncurricula

In der aktuellen Diskussion werden Bildungsstandards fast ausnahmslos mit *Kompetenzen* in Verbindung gebracht. Wie das Beispiel von Oser zeigt, soll die Lehrerbildung nicht einfach Wissen vermitteln, sondern das Wissen mit einem *Können* anreichern. Auch Klieme und Mitarbeiter gehen davon aus, dass Bildungsstandards »die *Kompetenzen* (benennen), welche die Schule ihren Schülerinnen und Schülern vermitteln muss, damit bestimmte zentrale Bildungsziele erreicht werden« (Klieme et al., 2003, 19). Der Fokus auf den Kompetenzbegriff dürfte den PISA-Studien zu verdanken sein (vgl. Rychen & Salganek, 2001). Das vergleichsweise schlechte Abschneiden Deutschlands in der ersten Welle der PISA-Erhebungen löste eine hektische Reformdebatte aus, in der man sich erstaunlich schnell darauf verständigte, dass »nationale Bildungsstandards« das probate Mittel zur Behebung der konstatierten Defizite sind. Weinert, auf den sich der Klieme-Bericht stützt, 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« (Weinert, 2001, 27f.). Im Falle einer Fremdsprache heißt dies, dass die kommunikative Kompetenz im Vordergrund steht. Es geht darum, sich verständigen zu können, Texte unterschiedlicher Art verstehen und verfassen zu können, aber auch grammatische Strukturen korrekt aufbauen zu können sowie den Menschen aus dem betreffenden Sprachraum respektvoll zu begegnen. Die Entwicklung von Standards für den Fremdsprachenunterricht muss die verschiedenen Facetten des Kompetenzbegriffs berücksichtigen. Vergleichbares gilt für die Kompetenzen, die in den PISA-Studien erhoben werden (vgl. OECD, 2001). PISA macht besonders deutlich, was der Fokus auf Kompetenzen beinhaltet. Erfasst werden nämlich Basiskompetenzen, die in einer modernen Gesellschaft für eine befriedigende Lebensführung sowie die aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben notwendig sind (vgl. Baumert, Artelt, Klieme & Stanat, 2001, 285). Der Begriff der Kompetenz wird *funktional* gedacht, d. h. als Bildungspotential, das auf *Lebensbewältigung* ausgerichtet ist und nicht eine Abbildung der Inhalte schulischer Lehrpläne umfasst. Nicht die Anbindung an curriculare Vorgaben entscheidet gemäß

---

<sup>5</sup> Das Minimalniveau kann als präskriptive oder deskriptive (statistische) Norm eingeführt werden. Im ersten Fall setzt man auf Idealwerte (Minimalstandards), im zweiten darauf, was durchschnittlich (»in der Regel«) zu erwarten ist (Regelstandards).

PISA über den Erfolg von Schule, sondern die Bewältigung von authentischen bzw. in der Testsituation als authentisch simulierten Anwendungssituationen.

Nicht selten wird angenommen, der Kompetenzbegriff führe zum klassischen Bildungsbegriff zurück, der ja ebenfalls kein Wissensbegriff ist, sondern die Persönlichkeit der Lernenden vor Augen hat. Insofern unterscheiden sich Bildungsstandards von den Idealen der Curriculumtheorie, die einen starken behavioristischen Einschlag aufwies und nicht auf Kompetenzen, sondern auf Verhaltensweisen und Qualifikationen ausgerichtet war. Mit der Curriculumtheorie teilen Bildungsstandards allerdings die Überzeugung, dass Bildungsziele operationalisierbar sind. Zwar haben wir es nicht mehr mit Verhaltensweisen zu tun, sondern mit *Dispositionen*, diese aber sollen sich messen lassen. Dazu müssen sie in Form von Leistungen sichtbar werden. Die erbrachte Leistung fungiert als Indikator für die Kompetenz, wobei es die verschiedenen Facetten des Kompetenzbegriffs nicht leicht machen, die Kompetenzen eines Individuums erschöpfend zu eruieren.

Für die Erfassung von Kompetenzen werden Messmodelle entwickelt, die zwischen den Bildungszielen auf der einen Seite und den Testaufgaben, die zur Messung der Kompetenzen eingesetzt werden, auf der anderen Seite vermitteln. Indem sie Aussagen zum Aufbau einer Kompetenz machen, lassen sie Erwartungen über das erreichte Niveau einer Kompetenz in einem bestimmten Bereich zu einem bestimmten Zeitpunkt formulieren (z. B. die Lesekompetenz am Ende der dritten, sechsten oder neunten Klasse). Dadurch kann der Lernprozess in einem Unterrichtsfach über verschiedene Jahrgangs- und Niveaustufen hinweg dargestellt werden, womit der Blick von einer fachsystematischen zu einer schülerorientierten Perspektive umgelenkt wird (vgl. Klieme et al., 2003, 50).

Was die Lehrpläne anbelangt, so werden diese durch Bildungsstandards entschlackt. Sie können von Festlegungen, welcher Inhalt zu welcher Zeit in welchem Umfang zu vermitteln ist, frei gehalten werden. Wenn zum Beispiel als sprachliche Kompetenz gefordert wird, »Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren« (OECD, 2001, 23), dann spielt es keine Rolle, an welchem Inhalt – an Goethes »Faust« oder an einer Tageszeitung – diese Kompetenz entwickelt wird, ebenso wenig ob als Lehrmethode Frontal- oder Projektunterricht eingesetzt wird. Lehrpläne sind nicht länger Stoffkataloge; die Idee des Bildungskanons hat ausgedient. An ihre Stelle rücken *Kerncurricula*, die allgemein gehalten sind und umreißen, welches die wesentlichen Ziele sind, die in einem Fach erreicht werden sollen. Empfohlen wird, die Entwicklung von Kerncurricula und Bildungsstandards Hand in Hand vorzunehmen.

#### 1.4 Bildungsmonitoring und Evaluation

Was ist die Funktion von Bildungsstandards? Obwohl Kompetenzmodelle entwickelt werden, um individuelle Leistungen zu messen, dienen Standards nicht der Einflussnahme auf den Bildungsprozess von Individuen. Vielmehr stehen sie im Interesse der Qualitätssicherung des Bildungssystems. Die Rede ist von *Systembeobachtung* oder *Bildungsmonitoring* (in Bezug auf das Gesamtsystem der Bildung) und *Evaluation* (in Bezug auf die einzelne Schule) (vgl. Klieme et al., 2003, 90ff.).

Die Daten von internationalen Vergleichsstudien wie PISA werden auch deshalb nicht auf der Individualebene ausgewertet, weil die Güte der Tests nicht zulässt, verlässliche Aussagen über individuelle Leistungen zu machen. Bedingt durch die beschränkte Zeit,

die für die Datenerhebung verfügbar ist, liegen von den einzelnen Schülerinnen und Schülern auch nur unvollständige Datensets vor. Die Auswertung der Daten erfolgt auf aggregierter Ebene, wobei als tiefste Ebene der Aggregation die Einzelschule, im Normalfall jedoch die Region oder das Land gewählt wird.

Da Bildungsstandards in erster Linie der Systembeobachtung dienen, sollten sie nicht für die Vergabe von Noten oder für Selektionsentscheide genutzt werden. Allerdings stellt sich die Situation in der Lehrerbildung etwas anders dar. Denn in der Lehrerbildung werden Standards zumeist nicht für die institutionelle Ebene formuliert, sondern für die Beurteilung der Qualifikation der Lehrkräfte, wie das Beispiel von Oser zeigt (vgl. Abschnitt 1.2).<sup>6</sup> Es ist jedoch darauf hinzuweisen, dass das Messproblem bei keinem der bisher bekannten Systeme von Standards in der Lehrerbildung auch nur annähernd gelöst ist.

## 2 Vorbehalte gegenüber Standards im Bildungswesen

Die Vehemenz und Eindringlichkeit, mit der zurzeit über Bildungsstandards diskutiert wird, erklärt sich aus der Wahrnehmung von Defiziten im Bildungswesen. Das gilt für die Situation in Europa gleichermaßen wie für diejenige in den USA (vgl. Lind, 2004; Prondczynsky, 2001; Ravitch, 1995). Bildungsstandards werden als ein Reforminstrument angepriesen, das es erlauben soll, Schule und Unterricht innert nützlicher Frist wieder auf Vordermann zu bringen. Die politischen Erwartungen bestimmen auf eine fragwürdige Weise den wissenschaftlichen Diskurs, indem sie zum Teil verhindern, dass kritische Aspekte ausreichend zur Sprache kommen. Dabei scheinen mir die folgenden Punkte der Kritik zu bedürfen: die ungenügende theoretische Basis des Ansatzes (2.1), die ungewollten Nebenwirkungen der Standardisierung von Bildungsprozessen (2.2), die falschen Erwartungen, die mit dem Kompetenzbegriff geweckt werden (2.3), die Unzulänglichkeit des Wissens über die Bedingungen von gutem Unterricht (2.4), die Gefahr der Deprofessionalisierung der Lehrkräfte (2.5) und die Probleme, die sich bei der Implementierung eines technokratischen Reformprojekts stellen (2.6).

### 2.1 Ungenügende theoretische Grundlagen

Das Anliegen, Bildungsinstitutionen an Standards auszurichten, steht unter dem Anspruch, die Qualität von Schule und Unterricht zu verbessern. Mit dieser Zielsetzung kann man sich schnell einverstanden erklären, denn die Bildung stellt in einer modernen Gesellschaft eine wichtige Ressource dar, derer nicht nur die Wirtschaft, sondern auch die Menschen für sich selber bedürfen. Allerdings stellt sich die Frage, ob diese schnelle Einigung auf pragmatischer Basis die kritische Analyse nicht behindert. Standards setzen Normen; Normen müssen begründet werden. Bildungsstandards lassen sich aber nicht rein pragmatisch begründen. Genau dies scheint aber zurzeit der Fall zu sein. Über das

---

<sup>6</sup> Anders als Oser unterscheidet Terhart (2002) in Absolventenstandards, Standards für die Ausbildungsinstitution und Standards für das Steuerungssystem der Lehrerbildung.

Einverständnis hinsichtlich der Notwendigkeit von Reformen hinaus fehlt die gründliche Auseinandersetzung darüber, was denn die Ziele und Inhalte der Reform sein müssten. Wo der Begründung von Zielen und Inhalten ausgewichen wird, da dominieren die Normativität des Faktischen und die Macht von Gremien. In die PISA-Studien gehen jene Fächer ein, deren Bildungsrelevanz durch die schiere Präsenz in den Lehrplänen ausgewiesen scheint: Sprache, Mathematik und Naturwissenschaften. Wie aber steht es mit den anderen Fächern? Es ist unbestritten, dass Unterricht etwas bewirken soll. Standards und Kompetenzmodelle sollten aber nicht nur in Fächern entwickelt werden, deren Wirksamkeit auf einfache Weise gemessen werden kann, sondern auch in Fächern wie Gestalten, Kunst und Musik. Ohne eine fundierte Bildungstheorie hängen die Standards ebenso in der Luft, wie sie Beliebigkeit annehmen, wenn keine Aussagen darüber gemacht werden, wozu die Schule überhaupt da ist.

Ein Problem stellt auch die Unterscheidung von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen dar. Der Klieme-Bericht spricht sich für die Eingrenzung von Bildungsstandards auf rein fachliche Kompetenzen aus (vgl. Klieme et al., 2003, 32f.). Jedoch ist offensichtlich, dass gerade in unserer Zeit darüber diskutiert wird, inwiefern Schule und Unterricht nicht auch, wenn nicht sogar in erster Linie überfachliche Kompetenzen und »Schlüsselqualifikationen« zu vermitteln haben (vgl. Grob & Maag Merki, 2001; Rychen & Salganik, 2001). Dazu zählen Arbeitsfreude, Teamfähigkeit, kommunikative Kompetenz (inkl. ICT-Kenntnisse), Belastbarkeit, Lernbereitschaft u. a.<sup>7</sup> Die Gefahr besteht, dass durch die Einführung von Bildungsstandards nicht nur gewisse Fächer entwertet werden, sondern auch die überfachlichen Ansprüche der schulischen Bildung auf der Strecke bleiben.

Nicht auszuschließen ist, dass sich das Defizit an theoretischen Grundlagen auch gegen die angestrebten Reformen auswirken könnte. Traditionelle Lehrplanvorgaben werden als Kompetenzanforderungen ausgegeben, Bildungsziele jeder Art in Kompetenzstufen umgemünzt – darüber hinaus bleibt alles beim Alten. Statt das Bildungswesen einer echten Reform zu unterziehen, wird eine neue Sprache eingeführt: die Sprache der Standards. Semantische Operationen dieser Art sind in pädagogischen Angelegenheiten leider keine seltenen Phänomene. Etwas polemisch könnte man fragen, was denn die Standards für Bildungsstandards sind. Eine Antwort auf diese Frage darf man zurzeit jedoch nicht erwarten.

## 2.2 Unerwünschte und ungewollte Nebenwirkungen

Zur Skepsis, ob Bildungsstandards tatsächlich zu einer Reform des Bildungswesens führen, gesellt sich die Befürchtung, dass Veränderungen ausgelöst werden könnten, die ungewollt sind. Während Bildungsstandards auf der einen Seite einer theoretischen Begründung bedürfen, die weit gehend fehlt (vgl. Abschnitt 2.1), erzwingen sie auf der anderen Seite Messoperationen, um festzustellen, ob ein Standard erreicht worden ist oder nicht. Unklar ist, ob diese Sandwichposition nicht Auswirkungen auf die Konzeption von Bildungsstandards hat. Gerade weil die bildungstheoretische Begründung der Standards ungenügend ist, steht zu befürchten, dass die technischen

---

<sup>7</sup> Die überfachlichen Kompetenzen decken sich zu einem großen Teil mit den pädagogischen Zielen von Schule und Unterricht (vgl. Fend, 1981, 328ff.).

Probleme der Entwicklung von Messmodellen und Testverfahren in den Vordergrund rücken und die substantiellen Fragen ausgeblendet werden.

Messbarkeit verlangt Eindeutigkeit. Bildung ist jedoch ein vager Begriff, der auch über Konkretisierungen wie Vernünftigkeit, Aufklärung, Mündigkeit, Emanzipation, Persönlichkeit und Selbstverwirklichung nicht auf ein operationales Niveau zu bringen ist. In einer modernen Gesellschaft stellt sich auch die Frage, wie eindeutig pädagogische Zielsetzungen überhaupt sein können. Durch Bildungsstandards wird normiert, was sich normieren lässt, während das Unentschiedene, Dilemmatische und Widersprüchliche von Schule und Unterricht ausgeblendet bleiben.

Der Aktionismus, der sich im Umfeld der Bildungsstandards breit macht, hat auch auf der Ebene der Bildungsprozesse unerwünschte Auswirkungen. Selbst wenn standardisierte Leistungstests nicht zur Individualdiagnostik verwendet werden (vgl. Abschnitt 1.4), ist nicht auszuschließen, dass sich sowohl die Schüler wie die Lehrer an der Logik der Testverfahren orientieren. Das Problem ist unter der Bezeichnung »teaching to the test« bekannt (vgl. Lam, 2004, 131ff.). Wo Testergebnisse zu Qualitätsurteilen führen, wo die Lehrkräfte allenfalls damit rechnen müssen, nach ihrer Wirksamkeit beurteilt zu werden, da legt es sich nahe, den Unterricht so zu gestalten, dass möglichst optimale Bedingungen für das Lösen der Testaufgaben gegeben sind. Am besten scheint es, die Schülerinnen und Schüler gleich darauf vorzubereiten, dass sie ihre Kompetenzen anhand von standardisierten Tests nachweisen müssen. Der Test bestimmt die Methodik des Unterrichts und prägt das Lernverhalten der Schüler.

Eine ungewollte Nebenwirkung von Bildungsstandards kann auch darin liegen, dass die Gegenwart pädagogischer Interaktionen der Zukunft geopfert wird. Der Fokus auf den Output blendet die kontextuellen und Prozessbedingungen von Erziehung und Unterricht aus (vgl. Herzog, 2002, 2004). Gemeint sind Qualitäten situativer Art, die sich schwer messen lassen und von keinem Kompetenzmodell erfasst werden, wie die aktuelle Zufriedenheit der Schülerinnen und Schüler, die Reziprozität der Lehrer-Schüler-Beziehung oder der Wert einer spontanen Idee. Indem die flüchtigen Momente des Lehrens und Lernens ausgeblendet werden, entsteht ein falsches Bild der relevanten Bedingungen von Schule und Unterricht.

Nicht-intendierte Effekte von Bildungsstandards könnten sich auch aufgrund der genaueren Messung der schulischen Wirksamkeit einstellen. Wie zum Beispiel die PISA-Studien zeigen, besteht in Ländern wie Deutschland und der Schweiz eine relativ große Ungleichheit der Bildungschancen in Bezug auf die soziale Herkunft der Schülerinnen und Schüler (vgl. OECD, 2001, 162-172). Durch Bildungsstandards lässt sich dieses Problem nicht lösen, jedoch wird es sichtbarer, denn die Verfeinerung der Messinstrumente erlaubt präzisere Aussagen. Je verlässlicher die Leistungen von Schule und Unterricht gemessen werden, umso offensichtlicher wird ihr Ungenügen.

### 2.3 Der Kompetenzbegriff verspricht zuviel

Nicht ohne Probleme ist auch die Ausrichtung von Bildungsstandards an Kompetenzen. Zwar wird die Schule notorisch dafür kritisiert, eine Eigenwelt zu schaffen, die ohne Bezug zum außerschulischen Alltag ist. Insofern wirkt die Anbindung von Bildungsstandards an Kompetenzen wie ein Befreiungsschlag. Das funktionale Bildungsverständnis, das den PISA-Studien zugrunde liegt, macht die Kenntnisse und Fähigkeiten »in einer Form, die für das tägliche Leben relevant ist« (OECD, 2001, 18),

zum Maßstab der Qualität von Schule. Auch der Klieme-Bericht fordert, die Verknüpfung von Wissen und Können dürfe »nicht auf Situationen ›jenseits der Schule‹ verschoben werden. Vielmehr ist bereits beim Wissenserwerb die Vielfalt möglicher Anwendungssituationen mit zu bedenken« (Klieme et al., 2003, 79).

Die Problematik des Kompetenzbegriffs wird sichtbar, sobald seine Verankerung in der Expertiseforschung bedacht wird. Diese zeigt nämlich, dass sich Kompetenzen in formalen Bildungskontexten nicht abschließend erwerben lassen. Orientiert man sich am Modell von Dreyfus und Dreyfus (1987), so durchlaufen Experten fünf Phasen, von denen nur die erste durch direkte Instruktion charakterisiert ist. Ab der zweiten Stufe sammelt der Novize *praktische Erfahrungen*, die ihn sukzessive in den Status des Experten versetzen. Expertise kann im Kontext von schulischen Situationen zwar vorbereitet, aber nicht erworben werden.

Am Beispiel der Lehrerbildung lässt sich zeigen, wie unwahrscheinlich es ist, dass Lehrerinnen und Lehrer die Standards ihres Berufes bereits während der Grundausbildung erreichen. Nicht anders als Ärzte oder Anwälte, die erst nach einer gewissen Zeit der Berufserfahrung die Beglaubigung ihrer professionellen Kompetenz erhalten, werden auch Lehrkräfte erst in der Praxis zu Experten (vgl. Berliner, 1992).<sup>8</sup> Es macht daher Sinn, wie dies in einigen Fällen geschieht, die Standards der Lehrerbildung nach Phasen zu differenzieren: Grundausbildung, Zertifizierung, Berufseinführung und Weiterbildung (vgl. Dwyer & Stufflebeam, 1996; Terhart, 2002). Was für die Lehrerbildung gilt, dürfte jedoch allgemein gültig sein: Die Entwicklung von Kompetenzen kann im schulischen Kontext zwar vorbereitet, aber nicht abgeschlossen werden.

#### 2.4 Unzulänglichkeit des Wissens über guten Unterricht

Die Eingrenzung von Bildungsstandards auf den Outputbereich von Schule und Unterricht wird zumeist damit begründet, dass die Lehrtätigkeit nicht normiert werden soll. Indem nur die *Ergebnisse* von Bildungsprozessen standardisiert werden, nicht aber die Prozesse selbst, bleibe der methodische Bereich des Unterrichts in der Verantwortung der einzelnen Lehrkraft (vgl. Klieme et al., 2003, 49ff.; Schratz, 2003). Das ist zweifellos ein gewichtiges Argument, das in völliger Übereinstimmung mit der Idee einer »outcome based education« steht. Nur fragt sich, ob die Lehrkräfte damit nicht überfordert werden. Denn die Rücknahme von inhaltlichen Vorgaben, die Abstinenz von Qualitätskriterien im Prozessbereich sowie die Einführung von leistungsabhängigen Lohnsystemen verlangen ein Ausmaß an Entwicklungs- und Evaluationsarbeit, welches den zugestandenen Freiraum unter Umständen zur Last werden lässt. Dazu kommt die Gefahr des »teaching-to-the-test« (vgl. Abschnitt 2.2), denn was liegt näher, als den Unterricht an jenem Kriterium auszurichten, an dem die Lehrkraft schlussendlich gemessen wird? Aus der Perspektive der Systemsteuerung mag die Beschränkung auf den schulischen Output daher Sinn machen, eine Qualitätsverbesserung des Unterrichts dürfte damit nicht zu erreichen sein.

---

<sup>8</sup> Man denke auch an die Institution des Vorbereitungsdienstes (»Referendariat«), wie sie in Deutschland üblich ist.

Anhand der PISA-Studien ist bereits ersichtlich, dass Erkenntnisse über den Leistungsstand und die Rangpositionen nationaler Bildungssysteme allein nicht darüber befinden lassen, was die Gründe für die Qualitätsdifferenzen sind. Aus Surveydaten sind keine direkten Hinweise für die Verbesserung von Schule und Unterricht zu gewinnen (vgl. Bos & Postlethwaite, 2002; Helmke, 2000; Mislavy, 1995). Dementsprechend ist die Erwartung, Schulsysteme und Einzelschulen könnten durch die Implementierung von Bildungsstandards in »lernende Systeme« transformiert werden, verfehlt. Erfahrungen aus den USA zeigen, dass die Verwendung von Bildungsstandards zur Beurteilung von Schulen und Lehrkräften nach Rangpositionen (so genanntes »high-stakes testing«) nicht nur ohne nennenswerte Wirkung auf die Qualität des Bildungssystems ist, sondern zusätzlich die Gefahr der Manipulation und des Missbrauchs mit sich bringt (vgl. Amrein & Berliner, 2002).

Aus Rückmeldungen über erbrachte Leistungen ließen sich nur dann Folgerungen für eine verbesserte Unterrichtsgestaltung ziehen, wenn man wüsste, wie schulische Leistungen zustande kommen. Das aber vermag die Unterrichtsforschung trotz eindrücklicher Forschungslage bisher nicht eindeutig zu sagen (vgl. Helmke & Weinert, 1997; Neuenschwander, 2005; Wang, Haertel & Walberg, 1993). Dies nicht zuletzt deshalb, weil schulische Leistungen nie ausschließlich dem Unterricht zugeschrieben werden können. Anders als in der herstellenden Industrie sind im Bildungswesen nicht nur die Produzenten (Lehrer), sondern auch die Konsumenten (Schüler) Teil des Produktionsprozesses. Deshalb ist es schon schwierig, den *schulischen* Anteil an den Schülerleistungen nachzuweisen. Noch schwieriger ist es, wenn der Beitrag der *Qualität* von Schule und Unterricht an den Schülerleistungen bestimmt werden soll.

## 2.5 Deprofessionalisierung des Lehrerberufs

Als Instrument der Schulreform stehen Bildungsstandards in enger Beziehung zu den Grundsätzen von »New Public Management« (NPM), das auf eine Reform der Verwaltungsführung abzielt (vgl. Abschnitt 1.1). Im Bereich der Bildungsadministration heißt dies, dass die traditionelle Steuerung des Bildungswesens über Inputmerkmale wie Lehrpläne, Stundentafeln und Prüfungsordnungen durch Outputsteuerung ersetzt wird (vgl. Dubs, 1996; Fend, 2000, 64ff.). Der einzelnen Schule wird mehr Autonomie zugestanden. Sie verfügt über ein Globalbudget, gibt sich ein Leitbild und tritt mit anderen Schulen in Wettbewerb.

Je mehr Freiraum den Schulen gewährt wird, desto größer wird das Problem der Beliebigkeit. Da die Bildung ein öffentliches Gut darstellt, versucht der Staat seine Verantwortung über die Kontrolle des schulischen Outputs wahrzunehmen. Die Schulen werden zum Nachweis verpflichtet, dass sie die ihnen zugeteilten Ressourcen effektiv und effizient einsetzen. Das kann nochmals erklären, weshalb die Prozessmerkmale von Schule und Unterricht aus den Bildungsstandards ausgespart werden (vgl. Abschnitt 2.4). Denn kontrolliert wird der Output, wie er zustande kommt, bleibt den Schulen und ihren Akteuren überlassen.

Die Kehrseite dieser neuen Art von Verwaltungsführung ist nicht nur, dass für die Betroffenen vor Ort die Gefahr besteht, überfordert zu werden, wenn sie über keine Instrumente zur Entwicklung und Evaluation ihres Unterrichts verfügen. Offen ist auch, was im Falle ungenügender Leistungserbringung geschieht. Werden die Schulen geschlossen? Oder erhalten sie zusätzliche Mittel? Wird den Lehrkräften der Lohn

gekürzt? Oder wird ihnen eine Weiterbildung offeriert? Dürfen Eltern ihre Kinder aus der Schule abziehen? Werden Kinder mit schlechten Leistungen von der Schule gewiesen? Oder erhalten sie Förderunterricht? Das sind heikle Fragen, die sich daraus ergeben, dass Bildungsinstitutionen keine Manufakturen sind, so dass die Kontrolle über den Outputbereich kontraproduktive Effekte erzeugen kann. Für die Lehrkräfte kann die an der Vordertür gewährte Autonomie zum Bumerang werden, der sie an der Hintertür einem Kontrollsystem ausliefert, das ihre Professionalität untergräbt.

Das Problem ist vermeidbar, wenn zwischen System- und Individualebene klar unterschieden wird und Bildungsstandards nur zum Zweck der Systemsteuerung verwendet werden. Damit fällt aber ein schiefes Licht auf die Standards in der Lehrerbildung, die zumeist nicht für das Systemmonitoring gedacht sind, sondern zur Beurteilung der einzelnen Lehrkraft (vgl. Abschnitt 1.2). Beurteilt wird nicht die Institution, sondern das Kompetenzgefüge, das die Lehrkraft vorweisen kann. Oser meint zwar, »dass ein objektives Feststellen des Ausmaßes des Beherrschens der Standards erheblichen Aufwand in sich birgt« (Oser, 1997, 211), glaubt aber trotzdem, Aufgabe der Lehrerbildung »wäre die Hervorbringung [!] von Experten, die in ›performance oriented‹ Examensteilen belegen könnten, dass sie die Standards mit zufrieden stellender Qualität beherrschen« (ebd., 225). Wer den Standards nicht genügt, dem wird das Merkmal der Professionalität abgesprochen.

Damit wird aus der Freiheit, die den Lehrkräften mit NPM versprochen wird, das pure Gegenteil. Letztlich haben wir es mit einer verfehlten Übertragung von Denkweisen, die im Kontext technischer Produktionsabläufe Sinn machen, auf das Bildungswesen zu tun, wo sie ihres Sinnes beraubt werden. Bildung ist nicht in gleicher Weise herstellbar wie ein Gebrauchsgegenstand. Da wir es im Unterricht nicht mit *einem*, sondern mit *mehreren* Systemen zu tun haben, kann das Lernen der Schüler nicht als simple Kausalwirkung des Lehrens der Lehrer verstanden werden (vgl. Herzog, 2002, 202ff.). Die Erwartung, Schulen könnten über den Output besser kontrolliert werden als über den Input, ist abwegig.

## 2.6 Probleme der Implementierung

Es bleibt die Frage nach den Erfolgsaussichten der Implementierung von Bildungsstandards. Der Klieme-Bericht räumt ein, dass der Erfolg der vorgeschlagenen Reform wesentlich von deren Akzeptanz in der Lehrerschaft abhängt. »Nur wenn es gelingt, die praktizierenden Lehrerinnen und Lehrer zu den Hauptträgern dieser Reform zu machen, nur wenn sie diese Reform als im ureigenen professionellen Selbstinteresse liegend verstehen, wird es auf lange Sicht zu einer Erneuerung und qualitativen Veränderung der Kultur des Lehrens und Lernens kommen« (Klieme et al., 2003, 144). Doch die Lehrer sind nicht darauf vorbereitet, nach Kriterien beurteilt zu werden, die dem pädagogischen Denken eher fremd sind. Weder sind sie Hersteller eines Produkts noch Anbieter einer Dienstleistung.

Betroffen sind allerdings nicht nur die pädagogischen Praktiker. Denn der Konnex zwischen Bildungsstandards und dem Wechsel von der Input- zur Outputsteuerung des Bildungssystems erfordert auch von Seiten der Politik die Bereitschaft, sich dem neuen Denken zu unterwerfen. Es ist nicht klar, ob diese Bereitschaft tatsächlich besteht. Die Gefahr ist groß, dass aus Angst vor einem Kontrollverlust halbherzige Lösungen realisiert werden, womit die Grundidee von Bildungsstandards verspielt wird. Im schlimmsten Fall

wird an der traditionellen Inputsteuerung festgehalten und die Outputsteuerung als zusätzliches Kontrollinstrument eingeführt.

Selbst wenn der politische Wille vorhanden wäre, besteht Skepsis bezüglich der Bereitschaft der Lehrkräfte, ihr Handeln an Bildungsstandards auszurichten. Wenn sie nicht klare Signale für eine Entlastung von bisherigen Aufgaben erhalten, werden sie nicht zu Unrecht befürchten, dass ihnen eine weitere Bürde auferlegt werden soll. Nebst allem anderen, sollen sie nun auch noch für die Einhaltung von Bildungsstandards verantwortlich sein. Man darf nicht verkennen, dass das System der Inputsteuerung eine starke Verankerung in der Schulpraxis hat. Die Regulierung der Lehrertätigkeit über Lehrpläne, Lehrmittel und Promotionsordnungen schafft eine Handlungssicherheit, die durch den Wechsel von der Input- zur Outputsteuerung in Frage gestellt wird. Eine Abkehr von den gewohnten Praktiken ohne klare Vorgaben für eine alternative Praxis wird sich nicht leicht durchsetzen lassen.

Skepsis hinsichtlich der Bereitschaft der Lehrkräfte, sich an Bildungsstandards zu orientieren, ist auch deshalb angezeigt, weil die Standards kaum von der Praxis her entwickelt werden, sondern als Instrumente der Systemsteuerung von staatlichen Organen bzw. Expertengremien verordnet werden. Wir haben es mit einer typischen Top-down-Strategie zu tun, über deren Erfolgsaussichten berechtigte Zweifel bestehen (vgl. Brügelmann, 2004, 421f.). Fraglich ist, ob die strenge Überprüfung der Wirksamkeit von Schule und Unterricht nicht als übermäßige Kontrolle und Einschränkung bisheriger Freiräume der Lehrertätigkeit wahrgenommen wird. Insbesondere die Standards der Lehrerbildung zeugen von einem Misstrauen gegenüber der Arbeit von Lehrkräften, das kaum zur Akzeptanz der Reformziele bei den direkt Betroffenen beitragen wird.

## Literaturverzeichnis

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

Aurin, K. (1991), Strukturelemente und Merkmale guter Schulen – Worauf beruht ihre Qualität? In: ders. (ed.), *Gute Schulen – Worauf beruht ihre Wirksamkeit?* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 64-87 (2. Aufl.).

Baumert, J., Artelt, C., Klieme, E. & Stanat, P. (2001), PISA – Programme for International Student Assessment. Zielsetzung, theoretische Konzeption und Entwicklung von Messverfahren. In: F. E. Weinert (ed.), *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz, 285-310.

Berliner, D. C. (1992), The Nature of Expertise in Teaching. In: F. K. Oser, Dick, A. & Patry, J.-L. (eds.), *Effective and Responsible Teaching. The New Synthesis*. San Francisco: Jossey-Bass, 227-248.

Bos, W. & Postlethwaite, T. N. (2002), Möglichkeiten, Grenzen und Perspektiven internationaler Schulleistungsforschung. In: R. Tippelt (ed.), *Handbuch Bildungsforschung*. Opladen: Leske + Budrich, 241-261.

Brügelmann, H. (2004), Kerncurricula, Bildungsstandards und Leistungstests. Zur unvergänglichen Hoffnung auf die Entwicklung der guten Schule durch eine Evaluation »von oben«. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 80, 415-441.

- Darling-Hammond, L. (2001), Standard Setting in Teaching: Changes in Licensing, Certification, and Assessment. In: V. Richardson (ed.), *Handbook of Research on Teaching*. Washington: American Educational Research Association, 751-776 (4. Aufl.).
- Dragonas, T., Tsiantis, J. & Lambidi, A. (1995), Assessing Quality Day Care: The Child Care Facility Schedule. *International Journal of Behavioral Development*, 18, 557-568.
- Dreyfus, H. L. & Dreyfus, S. E. (1987), Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmaschine und dem Wert der Intuition. Reinbek: Rowohlt.
- Dubs, R. (1996), Schule, Schulentwicklung und New Public Management. *Schweizerische Zeitschrift für kaufmännisches Bildungswesen*, 90, 114-179.
- Dwyer, C. A. & Stufflebeam, D. (1996), Teacher Evaluation. In: D. C. Berliner & R. C. Calfee (eds.), *Handbook of Educational Psychology*. New York: Macmillan, 765-786.
- Fend, H. (1981), *Theorie der Schule*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Fend, H. (2000), Qualität und Qualitätssicherung im Bildungswesen. Wohlfahrtsstaatliche Modelle und Marktmodelle. In: A. Helmke, W. Hornstein & E. Terhart (eds.), *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich*. Weinheim: Beltz, 55-72.
- Gonon, P., Hügli, E., Landwehr, N., Ricka, R. & Steiner, P. (1999), *Qualitätssysteme auf dem Prüfstand. Die neue Qualitätsdiskussion in Schule und Bildung*. Aarau: Sauerländer (2. Aufl.).
- Grob, U. & Maag Merki, K. (2001), *Überfachliche Kompetenzen. Theoretische Grundlegung und empirische Erprobung eines Indikatorensystems*. Bern: Lang.
- Helmke, A. (2000), Von der externen Leistungsevaluation zur Verbesserung des Lehrens und Lernens. In: U. P. Trier (ed.), *Bildungswirksamkeit zwischen Forschung und Politik*. Chur/Zürich: Rüegger, 135-164.
- Helmke, A. (2003), *Unterrichtsqualität – erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Helmke, A. & Weinert, F. E. (1997), Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In: F. E. Weinert (ed.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule*. Göttingen: Hogrefe, 71-176.
- Helmke, A., Hornstein, W. & Terhart, E. (eds.) (2000), *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich*. Weinheim: Beltz.
- Herzog, W. (2002), *Zeitgemäße Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit*. Weilerswist: Velbrück.
- Herzog, W. (2004), Od dogadaja do procesa. Razmatranja o pojmu odgoja u sklopu teorije vremena. *Pedagogijska istrazivanja*, 1, 11-21.
- Herzog, W. (2005), Müssen wir Standards wollen? Skepsis gegenüber einem theoretisch (zu) schwachen Konzept. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51, 252-258.
- 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.
- Klieme, E. et al. (2003), *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Lam, T. C. N. (2004), Issues and Strategies in Standards-Based School Reform: the Canadian Experience. In: T. Fitzner (ed.), *Bildungsstandards. Internationale Erfahrungen – Schulentwicklung – Bildungsreform*. Bad Boll: Evangelische Akademie, 103-149.

- Landwehr, N. & Steiner, P. (2003), Q2E – Qualität durch Evaluation und Entwicklung. Konzepte, Verfahren und Instrumente zum Aufbau eines Qualitätsmanagements an Schulen. Bern: h.e.p. Verlag.
- Lind, G. (2004), Erfahrungen mit Standards in den USA – eine Übersicht. *Journal für Schulentwicklung*, 8 (4), 55-60.
- Mislevy, R. J. (1995), What Can We Learn from International Assessments? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 17, 419-437.
- NCATE [National Council for Accreditation of Teacher Education] (2001), Professional Standards for the Accreditation of Schools, Colleges and Departments of Education. Washington: NCATE.
- Neuenschwander, M. P. (2005), Unterrichtssystem und Unterrichtsqualität. Konturen einer Unterrichtstheorie für die Sekundarstufe und ihre empirische Bewährung. Bern: Haupt.
- OECD [Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung] (2001), Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse der Internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000. Paris: OECD.
- Oelkers, J. (2004), Zum Problem von Standards aus historischer Sicht. *Neue Sammlung*, 44, 179-200.
- Oser, F. (1997), Standards in der Lehrerbildung, Teil 2: Wie werden Standards in der schweizerischen Lehrerbildung erworben? *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15, 210-228.
- Oser, F. (2001), Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In: F. Oser & J. Oelkers (eds.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Chur/Zürich: Rüegger, 215-342.
- Oser, F. (2004), Standardbasierte Evaluation der Lehrerbildung. In: S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (eds.), *Handbuch Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, p. 184-206.
- Pronczynsky, A. von (2001), Evaluation der Lehrerausbildung in den USA: Geschichte, Methoden Befunde. In: E. Keiner (ed.), *Evaluation (in) der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Beltz, p. 91-140.
- Ravitch, D. (1995), *National Standards in American Education. A Citizens' Guide*. Washington: The Brookings Institution.
- Rychen, D. S. & Salganik, L. H. (2001), *Defining and Selecting Key Competences*. Seattle: Hogrefe & Huber.
- Schratz, M. (2003), Standard – das neue bildungspolitische Heilswort? *Lernende Schule*, 6 (24), 26-28.
- Terhart, E. (2002), *Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz*. Münster: Institut für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik.
- Wang, N. C., Haertel, G. D. & Walberg, H. J. (1993), Toward a Knowledge Base for School Learning. *Review of Educational Research*, 63, 249-294.
- Weinert, F. E. (2001), Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: ders. (ed.), *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz, 17-31.

## **BILDUNGSSTANDARDS – EIN NEUES INSTRUMENT DER SCHULREFORM?**

Walter Herzog

Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Bern, Schweiz

Abteilung Pädagogische Psychologie

Zusammenfassung - Bildungsstandards gelten als ein viel versprechendes Instrument der Schulreform. Sie definieren messbare Kompetenzen, die als Output (Wirkung) von Bildungsprozessen erwartet werden. Bildungsstandards lassen sich im Rahmen von Evaluationsstudien und Systembeobachtungen (Bildungsmonitoring) überprüfen. Dazu werden Messmodelle entwickelt, die Kompetenzniveaus unabhängig vom Schultyp erheben lassen. Erwartet wird, dass sich Schulen und andere Bildungsinstitutionen durch Standards in »lernende Systeme« verwandeln. In der Lehrerbildung werden Standards weniger zur Qualitätskontrolle der Ausbildungsinstitution als zur Beurteilung der Handlungskompetenz der einzelnen Lehrkräfte eingesetzt. Gegenüber den hohen Erwartungen, die in Bildungsstandards gesetzt werden, sind Vorbehalte angebracht. Sie betreffen die ungenügende theoretische Grundlage des Ansatzes, mögliche ungewollte Nebenwirkungen der Implementierung von Standards, Probleme des Kompetenzbegriffs, das unzureichende Wissen über die Bedingungen schulischer Wirksamkeit, die Gefahr der Deprofessionalisierung des Lehrberufs und Zweifel hinsichtlich der Durchsetzbarkeit einer Top-down-Strategie der Schulreform.

Schlüsselwörter: Bildungsstandards, Evaluation, Kompetenzen, Lehrerbildung, New Public Management, Qualitätssysteme, Schulreform.