

Wozu dient Standardisierung wirklich?

Standardisierung ist im Trend. Erreicht sie, was man sich von ihr verspricht? Und vor allem: Wer ist es, der sich hier mit welchem Interesse etwas verspricht? Also: Woher kommt ‚der Trend‘?

Die Diskussion um Bildungsstandards läuft in verschiedenen (europäischen) Ländern auf verschiedene Weise und mit unterschiedlichen Voraussetzungen und bietet je nach Schulstufe spezifische Probleme. Der nachfolgende Artikel geht aus von der Situation in der Schweiz und auf der Stufe der Gymnasien, beschränkt sich aber nicht darauf.

1. Zur Situation in Schweizer Gymnasien

a) Wir haben 'Standards'

Unsere Gymnasien besitzen seit jeher Standards, und zwar zum einen in ihren Lernzielformulierungen. Diese sind in der Schweiz anders als in vielen europäischen Ländern für jede Schule spezifisch festgelegt und von den Lehrkräften der jeweiligen Schule, also von den eigentlichen Experten für Bildung, entwickelt. Die politischen Instanzen segnen diese 'hausinternen' Lernzielkataloge in aller Regel ab, ohne sich in die Diskussion einzumischen. Daneben gibt es eine nationale Maturitätsanerkennungsverordnung sowie fachspezifische nationale Rahmenlehrpläne. Ferner besitzen viele Schulen seit einigen Jahren ein – ebenfalls 'bottom up' entwickeltes – Schulleitbild. Die Qualitätssicherung wird überdies garantiert durch die fachdidaktische Ausbildung der neuen Lehrkräfte und die sich auf ein reiches Angebot abstützende Weiterbildung der etablierten Lehrpersonen, ferner durch die Kontrolle der Maturitätsprüfungen (durch externe Experten) und durch schulinterne Mentorate von neuen Lehrkräften. Zudem haben sich alle Lehrpersonen einer periodischen Qualifikation zu unterziehen und stehen unter der Beobachtung der Schulleitung.

Die Prinzipien dieser Standardisierung sind also die folgenden: Vertrauen in die Experten (also die LehrerInnen) sowie die Regelung der Vorgaben auf der tiefstmöglichen hierarchischen Ebene, was grösstmögliche Anpassung an die spezifischen Erfordernisse der jeweiligen Institution zur Folge hat sowie eine weitestgehende Realisierung einer 'bottom up'-Strategie ermöglicht. Das wiederum führt, weil die Regelungen nicht 'flächendeckend' gelten müssen, zu schlanken und damit praktikablen Lernziel-Listen; so hat der Deutschlehrplan etwa meines sechsjährigen Gymnasiums auf einer A4-Seite Platz.

b) Das Neue an den aktuellen Standardisierungsprozessen

Standards im heute geltenden Sinn des Wortes sind im Gegensatz zu den traditionellen Lernzielen *outputorientiert*, d.h. legen fest, was die Lernenden am Schluss der Ausbildung können sollen. Sie sollen zudem zentral festgelegt werden und für alle Gymnasien in gleicher Weise gelten, sind also *'top down'* verschrieben. Formuliert werden sie zunehmend nicht mehr von den Lehrkräften (den Experten also), sondern von Beamten der Bildungsbürokratie. So ist etwa in einer in dieser Hinsicht einflussreichen neu entstandenen nationalen Vereinigung der Amtschefs aller kantonalen Bildungsdepartemente (SMAK) keine einzige Lehrperson beteiligt! In der Schweiz läuft der nationale Standardisierungsprozess unter der Etikette 'Harmos', einem Konzept, das gegenwärtig in der Volksschule implementiert wird, aber vor kurzem von

der Eidgenössischen Konferenz der Erziehungsdirektoren nun auch auf die Gymnasien erweitert wurde.

c) Der Stand der Standardisierung in der Schweiz

In der Schweiz behindern die föderalistische Struktur des Staates und damit einhergehend die Hoheit der Kantone über die Bildungspolitik eine schnelle Durchsetzung von nationalen Standards. Ein Problem für die internationalen Standardisierer wie etwa die OECD. Die Studie *Bieber 2010* über die entsprechenden ‚soft governance‘-Prozesse in der Schweiz (‚soft governance‘ kann, etwas polemisch ausgedrückt, verstanden werden als ein Begriff für das Unterlaufen demokratisch legitimierter Verfahren und Institutionen durch die Steuerungsstrategien globaler Organisationen) kommt aber zum ‚erfreulichen‘ Ergebnis: Der ‚impact‘ von globalen Steuerungsmechanismen (die faktisch den Föderalismus ausser Kraft setzen) sei in den letzten Jahren auch in der Schweiz trotz des föderalistischen Systems überraschend hoch geworden. Und eine vom Bundesrat in Auftrag gegebene Studie zu den bildungspolitischen Zielen bis 2030 (*Akademien der Wissenschaften 2009*) sieht ebenfalls in der Aufhebung des Föderalismus eine wesentliche Bedingung zur Realisierung nachhaltiger Standardisierungsprozesse. Diese Studie möchte aber den ‚Eigen-Sinn‘ (ein neuerdings weitverbreiteter Begriff für das, was früher wohl ‚Charakter‘ hiess und für die Standardisierer recht eigentlich zum störenden Faktor geworden ist) nicht nur auf der Ebene der politischen, sondern auch der schulischen Institutionen brechen:

Die einzelnen Bildungsinstitutionen haben einen starken Eigensinn entwickelt, der den Technologietransfer behindert. [Also:] Druck auf die Bildungsinstitutionen im Sinne von Qualitätssteigerung, Fokussierung, Konzentration [...] erhöhen. (Akademien ...2009, 20)

Dass dieser ‚Eigen-Sinn‘, auch auf individueller Ebene, innerhalb eines neoliberalen Diskurses verdächtig geworden ist, zeigt das folgende (nicht etwa kritisch gemeinte) Zitat aus *Eike Gebhardt, Die Manager der Postmoderne*, einem der meistverkauften Managementhandbücher der Gegenwart (nach *Ribolits, aus: Seidl 2006, 126*):

Das Ideal der stimmigen, ja selbst der klassisch starken Persönlichkeit hat offenbar inzwischen ausgespielt. [...] Ähnlich das Ideal der ‚reifen‘ Persönlichkeit. Das heisst der stabilen, in sich ruhenden [...], die ihre Identität gefunden hat. Stattdessen erweist sich zunehmend der vormals ‚unreife‘, adoleszente Typ mit seiner ständig wechselnden, experimentellen Identität als funktional für die schnell wachsenden Anforderungen der postindustriellen Gesellschaft. [...] [Die] Epoche pluralistischer Guerilla-Konkurrenz [erfordert den] kreativen Opportunisten. ... [Die Folge: dass nun die] Wandlungsfähigkeit selbst zu einer Tugend wird, ganz unabhängig davon, wofür man offen ist.

Richard Sennett (1998), welcher die Funktion des ‚flexiblen Menschen‘ in der globalisierten Ökonomie analysiert hat, gibt seinem Buch denn auch den Untertitel ‚*the corrosion of character*‘.

2. Negative Folgen der Standardisierung

a) Neues Bildungskonzept

Standards sind, im Gegensatz zu Lernzielen, outputorientiert und damit von ihrer Messung her definiert. Bildungsziele insbesondere in der Tradition des deutschen

Konzepts von Gymnasialität, das primär nicht auf *Ausbildung* angelegt ist, sind nun aber gerade sehr schwer messbar (,Kommunikationsfähigkeit', ,Kritikfähigkeit', ,Empathie gegenüber fremden Menschen und Kulturen', um nur drei geläufige Beispiele zu nennen – vgl. im übrigen dazu *Bieri 2005*, ,*Wie wäre es, gebildet zu sein?*); ja, vielleicht gilt sogar - zumindest für das Fach Deutsch: je pädagogisch sinnvoller, desto schwieriger messbar, je einfacher messbar, desto pädagogisch sinnloser. Das kann z.B. gelten für Einzel- vs Gruppenarbeit, multiple choice-Test vs Aufsatz, zeitlimitierte Prüfung im Unterricht vs Hausarbeit, Wissens- vs Forschungsfragen etc.. Pointiert formuliert wird diese Vermutung im berühmten (und deshalb mehr als einem Dutzend Persönlichkeiten in den Mund gelegten) Zitat:
„Bildung ist das, was übrig bleibt, wenn man alles Gelernte wieder vergessen hat.“

Wie unter dem Diktat der Messbarkeit ein neues Bildungskonzept entsteht, zeigen sehr deutlich die Fragestellungen im PISA-Test (dazu: *Krautz 2007*, S. 78ff). PISA misst nicht, was die Bildung in den einzelnen Ländern gemäss ihrem eigenen Anspruch für Resultate erbracht hat, sondern formuliert diese Ansprüche neu, um sie überhaupt messbar und damit vergleichbar zu machen! Deshalb wohl schneiden Länder wie Deutschland mit einem an der aufklärerischen Idee der Menschen- und Staatsbürgerbildung orientierten Bildungskonzept dabei schlechter ab als Länder, die einem angloamerikanischen (Aus-)Bildungsbegriff näherstehen.

b) Teaching to the test

„Vom Wägen wird die Sau nicht fett“, sagt eine Volksweisheit. Betrachtet man die Erfahrungen mit standardisierten Tests, müsste man anfügen: „...sondern krank!“. In den USA, wo die Standardisierung von Bildungszielen seit 20 Jahren forciert wird, ist selbst die dafür verantwortliche Instanz, die *American Evaluation Association* (2002/2006), zum Schluss gekommen:

*Die Ausrichtung an Tests behindert das Lernen von Schülern, statt es zu verbessern. Vergleiche von Schulen und Schülern auf der Grundlage von Tests fördern die Ausrichtung des Unterrichts auf den Test ('teaching to the test'), insbesondere in Formen, die keine Verbesserung des Lehrens und Lernens erbringen.
High stakes testing leads to under-serving or miss-serving all students, especially the most needing and vulnerable, thereby violating the principle of 'do no harm'.*

Und die Folgerung von *Münch* (2009,38) daraus lautet:

Staatlich verordnetes Testen hat in 20 Jahren trotz einschneidenden Folgen die Qualität der Schulen nicht verbessert, noch die Disparitäten (Geschlechter, Rasse, Klasse) beseitigt, noch das Land [USA] in moralischen, sozialen oder ökonomischen Begriffen vorangebracht.

In den USA wird denn auch gegenwärtig heftig Gegensteuer gegeben gegen diese langjährige Welle der Standardisierung – nicht zuletzt von der 'ChefstandardisiererIn' und Beraterin mehrerer Präsidenten, Diana Ravitch (*Herzog 2010*).

c) Entprofessionalisierung

Ein Nebeneffekt der Reduktion des Bildungskonzeptes auf nützlichkeitsorientierte Ausbildungsziele unter dem Gesichtspunkt ihrer Messbarkeit ist folgender: Standards trainieren und mit vordefinierten Prüfungen testen kann jeder. Das führt zu einer Ent-

professionalisierung des Lehrerberufs und diese wiederum zu sinkender Bildungsqualität.

Die Zürcher Bildungsdirektorin hat vor einigen Monaten geschrieben, die Zeit der Weltverbesserer (vgl.: Pädagoge – paidagogos – Anleiter der Jugend) an den Schulen sei „glücklicherweise definitiv vorbei“, gewünscht seien Kompetenz- und Standardtrainer. Wie sich als Folge einer solchen Neudefinition des Lehrerberufs die Qualität der Ausbildung verschlechtert, weist Münch für amerikanische Verhältnisse eindrücklich nach (*Münch 2009, 76ff*).

Dagegen wird in der neusten pädagogischen Literatur (und übrigens ganz entschieden auch von seiten der hirnpfysiologischen Forschung) – wohlgemerkt: wieder einmal – darauf hingewiesen, dass das Vorbild der authentischen und unverwechselbaren Lehrperson, also eben des ‚Pädagogen‘, der entscheidende Faktor für gelingendes Lernen sei (dazu etwa *Bauer 2008*) und jedenfalls wichtiger als Strukturen und (vereinheitlichte) Stoffe. Und diese Pädagogen werden sich weder didaktisch noch methodisch standardisieren lassen. Was nicht weiter schlimm ist, gibt es doch, was empirisch gut belegt ist, sehr verschiedene Arten, ein guter Lehrer zu sein.

3. Standardisierung – warum also?

a) Qualitätssicherung

Eine neuerdings global sich verbreitende Strategie zur Durchsetzung von Innovationen besteht darin, eine Katastrophe herbeizureden und daraus ‚Handlungsbedarf‘ abzuleiten (ein Kernwort der betriebswissenschaftlich geschulten Bildungsbeamten). Oft kann man sich dabei des Eindrucks nicht erwehren, *jede* Handlung sei erwünscht, Hauptsache, etwas bewege sich – irgendwohin. (Kürzlich antwortete ein Wirtschaftsvertreter, hingewiesen auf die wissenschaftliche Unhaltbarkeit eines aktuellen schweizerischen Schulrankings: ‚Aber es bleibt eine gute Sache – es hat die Lehrer *aufgescheucht*.‘ Eine Metapher, die fatal an kopflose Hühner erinnert ...) Die heute diagnostizierte Haupt‘katastrophe‘ in der Schweiz ist der Verdacht, die Matur habe an Qualität verloren, was mittelfristig den prüfungsfreien Hochschulzugang gefährde. Der daraus folgende Handlungsbedarf heisst Standardisierung. Es gibt nun eine überwältigende Zahl an Belegen und Materialien, welche nahelegen, dass diese Behauptung schlicht falsch ist.- Dagegen stimmt die andere Behauptung, das Niveau der Maturen an den verschiedenen Schweizer Schulen (die meist noch immer souverän sind in der Gestaltung ihrer Abschlussprüfung!) sei unterschiedlich (*Eberle 2008*). Nur zeigt die entsprechende Untersuchung auch: Die Differenzen liegen alle gleichsam im ‚grünen Bereich‘ – der Hochschulzugang ist von jedem Gymnasium her weiterhin gewährleistet. Und nach eigener Erfahrung dürften sich die Unterschiede in den Anforderungen in den letzten Jahrzehnten zudem beträchtlich vermindert haben.

b) Chancengleichheit

Standardisierung verspricht Chancengleichheit. Die Erfahrungen z.B. in den USA und in Deutschland (dem "Weltmeister in sozialer Selektion", *Seidl 2010, S. 80*) zeigen allerdings das Gegenteil. Das ist plausibel: Standardisierte Tests sind in privaten Vorbereitungs- und Stützkursen erheblich besser zu trainieren als unterrichts- und lehrpersonenspezifische Aufgaben. Solche Stützkurse haben unter Standardisierungsbedingungen denn auch weltweit Hochkonjunktur, es ist in den letzten Jahren

dazu eine gewaltige und sehr profitable ‚Förderindustrie‘ entstanden. In Zürcher Gymnasien z.B. besucht der grösste Teil der Kandidaten solche Kurse. Da sich aber nur Wohlhabende diese private Unterstützung leisten können, öffnet sich die Schere der Chancenungleichheit weiter.

Aber auch das so wohltönende Konzept der Chancengleichheit selbst ist kritisch zu befragen. Es bezieht sich im heutigen ökonomistischen Verständnis ja immer nur auf die *Startchancen*: Gleiche Chancen zu Beginn sollen, ganz im Sinn des marktwirtschaftlichen Wettbewerbs, garantieren, dass sich die wirklich Leistungsfähigsten im schulischen Leistungsrennen durchzusetzen vermögen (was natürlich den 'return on investment' von Bildung erhöht!). Diese Einzelnen werden also definiert als 'Kompetenzsteigerungszentren' (*Reichenbach*, in *Dzierzbicka 2006*, S.251), als 'Ich-AGs', die – und zwar am besten lebenslang, vgl. 'lifelong learning' – selbst verantwortlich sind für ihr Lernen – und also auch für ihre Lerndefizite. Das Prinzip heisst demnach: Alle haben dieselben Startchancen, werden dann aber in deren Realisierung alleingelassen. Faktisch führt das zu einer Erhöhung nicht nur der Erfolgsdifferenzen, sondern auch der Quote der Bildungsversager und Schulabbrecher (wiederum sind die USA dafür ein sehr deutliches Beispiel). Der effizienzorientierte und derart individualisierte Wettbewerb ohne Abfederung in der sozialen Dimension (Klasse, pädagogisch agierende Lehrperson) führt zu mehr Verlierern, für die dann der Staat sorgen soll. Womit dann auch hier gilt, was so manche neoliberale Volkswirtschaft prägt: 'Privatisierung der Gewinne, Sozialisierung der Verluste'.

c) Mobilität

Bleiben die „Zügelnden“ - aber wie viele sind es? Nur 3-4% der Zürcher Studierenden etwa fassen ein Auslandssemester ins Auge. Und pikanterweise hat die Bolognaform, deren Ziel die Erhöhung der Mobilität war, diese Quote sogar vermindert! Bei den Gymnasiasten liegt der Anteil nach eigener Erfahrung noch erheblich tiefer – und gegenwärtig findet ein neueintretender Schüler sich nach einer Instruktion durch die Lehrkraft in der Regel nach ein paar Wochen bestens zurecht in der neuen schulischen Umgebung.

4. Standardisierung als schicksalshafter Trend?

Trotzdem – und damit sind wir bei einer möglichen Antwort auf die Ausgangsfrage, wer genau sich von Standardisierung in Wirklichkeit was genau verspricht! - ist in der Tat dieses Argument der Mobilität wohl das einzig ‚rationale‘ in der ganzen Standardisierungsdiskussion – nur, dass es diese Rationalität lediglich innerhalb des Diskurses und der Interessen einer sich globalisierenden Wirtschaft besitzt, für welche *entwurzelte* Menschen Voraussetzung sind für das Überleben in der internationalen Konkurrenz:

Diese Wirtschaft bestimmt ihre Produktionsstandorte nach den entstehenden Kosten, und dies im Zeitalter fallender Handelsschranken zunehmend flexibler; 'optimale Allokation der Güter' heisst das im Ökonomenjargon. Also ist sie angewiesen auf Menschen, welche bereit und fähig sind, diesen je nach Kostenstruktur stets wechselnden Standorten nachzuzügel, auf die 'optimale Allokation der Menschen' also. Und Menschen zudem insbesondere des hohen und mittleren Kaders – Arbeiter finden sich leicht ‚sur place‘ –, also Absolventen von Gymnasien und Hochschulen. Eine der wichtigsten Voraussetzungen für eine gelingende Identitätsbildung beim Menschen scheint aber nicht seine ‚Mobilmachung‘ zur optimalen Allokation zu sein, sondern

das Gegenteil: Heimat. So sagt Ernst Bloch am Ende seines Hauptwerks *Das Prinzip Hoffnung*, als Quintessenz sozusagen von 2000 Seiten Forschung darüber, was Menschen erstreben:

*Die Wurzel der Geschichte aber ist der arbeitende, schaffende, die Gegebenheiten umbildende und überholende Mensch. Hat er sich erfaßt und das Seine ohne Entäußerung und Entfremdung in realer Demokratie begründet, so entsteht in der Welt etwas, das allen in die Kindheit scheint und worin noch niemand war: **Heimat**.*
(Vgl. dazu auch Sennett, *Der flexible Mensch*, und oben zu 1c.)

Dass wir uns solche Mobilität auch abgesehen von ihrem identitätszerstörenden Potential schlicht nicht mehr leisten können, weil sie unseren Planeten zerstört, dürfte inzwischen – wenn auch erst theoretisch – gedankliches Allgemeingut sein, eindruckliche Belege und (realistische!) Gegenkonzepte dazu finden sich in *Seidl 2010*.

Damit sind wir in der Argumentation an einem Punkt angekommen, der nahelegt, dass hinter dem allgegenwärtigen ‚Trend‘ der Standardisierung kein geheimnisvolles Schicksal steht, sondern konkrete ökonomische Interessen, also auch konkrete ökonomische pressure groups (OECD, GATS, european roundtable of industrialists etc.). Wer eine solche These als Verschwörungstheorie abqualifiziert, möge sich mit den reichhaltigen und ausgezeichnet recherchierten Belegen auseinandersetzen, die *Jochen Krautz* in seinem Buch *Ware Bildung. Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie* (2007) liefert.

Die gute Nachricht, welche in dieser in der Tat beängstigenden Vermutung steckt, heisst: Gegen schicksalshafte Trends lässt sich nichts tun – gegen Interessengruppen kann man sich dagegen wehren! *

Literatur:

- Akademien der Wissenschaften: **Zukunft Bildung Schweiz 2009**
- American Evaluation Association 2002/06, <http://www.eval.org/hst3.htm>
- Bauer, Joachim: **Lob der Schule**. München: Heyne 2008
- Bieber, Tonia: **Soft Governance in Education. The PISA Study and the Bologna Process in Switzerland**. TranState Working papers No. 117. Bremen: 2010
- Bieri, Peter: **Wie wäre es, gebildet zu sein? Referat 2005**
- Dzierzbicka, Agnieszka / Schirlbauer, Alfred: **Pädagogisches Glossar der Gegenwart**. Wien: Löcker 2006.
- Eberle, Franz et al.: **Evaluation der Maturitätsreform 1995, Phase 2 (EVAMAR 2)**. Bern: SBF 2008
- Herzog, Walter: **Gymnasiale Bildung und Bildungsstandards – Chancen und Risiken**. Referat Düsseldorf 2010
- Krautz, Jochen: **Ware Bildung. Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie**. Kreuzlingen/München: Hugendubel/Diederichs 2007
- Münch, Richard: **Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey und Co**. Frankfurt: Suhrkamp 2009
- Seidl, Irmi / Zahrnt, Angelika: **Postwachstumsgesellschaft. Konzepte für die Zukunft**. Marburg: Metropolis 2010
- Sennett, Richard: **Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus (The corrosion of character)**. Berlinverlag: Berlin 1998

* Der Autor ist Gründungsmitglied der Gruppe ‚Forum Allgemeinbildung Schweiz‘ (www.forum-allgemeinbildung.ch), welche sich genau dies zum Ziel gesetzt hat.

