Zeitschrift: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften = Revue suisse des sciences de l'éducation = Rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 30 (2008)

Heft: 1

Artikel: In der "Concorde-Falle" : Erfolgreiches Scheitern von Bildungsreformen (eine "Replik" auf Walter Herzogs Kritik an der Reform)

Autor: Reichenbach, Roland

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-786678

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 14.10.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

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

Roland Reichenbach

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

Vorbemerkungen

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

ISSN 1424-3946, Academic Press Fribourg

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

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

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

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

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

«Zu spät zum Aufhören»

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

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

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

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

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

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

Sind «organisierte Anarchien» steuerbar?

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

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

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

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

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

Werden quantitative Leistungsergebnisse zum alleinigen oder vorwiegenden Bezugspunkt für die Beurteilung von Schulqualität gemacht, so wird ein verzerrtes Bild von den tatsächlichen Leistungen der untersuchten Schulen entstehen. Die korrumpierenden Effekte werden von Nichols und Berliner (2005) und Nichols, Glass und Berliner (2006) ausführlich beschrieben[1].

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

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

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

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

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

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

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

Dient die Reform der Qualitätssicherung?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Anmerkung

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

Literatur:

Abbott, A. (2002). «Welcome to the University of Chicago». Ansprache für die Erstsemester der Universität Chicago. Im Originaltext aufgelegt als Beilage von *Forschung & Lehre 08/2007,* 8.

Becker, R. (2007). Lassen sich aus den Ergebnissen von PISA Reformperspektiven für die Bildungssysteme ableiten? *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaft,* 29 (1), 13-29.

Cohen, M. D., March, J. G. & Olson, J. P. (1990). Ein Papierkorb-Modell für organisiertes Wahlverhalten. In J. G. March (Hrsg.), *Entscheidung und Organisation. Kritische und konstruktive Entwicklungen und Perspektiven* (S. 329-372/310). Braunschweig: Gabler (Originalbeitrag ist erschienen im *Science Quarterly, 17,* (1), März 1972).

Heid, H. (2007). Was vermag die Standardisierung wünschenswerter Lernoutputs zur Qualitätsverbesserung des Bildungswesens beizutragen? In D. Benner (Hrsg.), *Bildungsstan-*

dards. Chancen und Grenzen, Beispiele und Perspektiven, (S. 29-48). Paderborn u.a.: Schöningh.

Kagan, J. (2000). *Die drei Grundirrtümer der Psychologie* (S. 21). Weinheim: Beltz (Original 1998).

Köller, O. (2007). Bildungsstandards, einheitliche Prüfungsanforderungen und Qualitätssicherung in der Sekundarstufe II. In D. Benner (Hrsg.), *Bildungsstandards. Chancen und Grenzen, Beispiele und Perspektiven* (S. 13-28). Paderborn u.a.: Schöningh.

Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft* (S. 166-167). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Mérö, L. (2004). *Die Logik der Unvernunft. Spieltheorie und die Psychologie des Handelns* (S. 20). Reinbek b. Hamburg: Rowohlt (Original 1996).

Nichols, Sh. L., Glass, G.V., & Berliner, D.C. (2006). High-Stakes Testing and Student Achievement: Does Accountability Pressure Increase Student Learning? *Education Policy Analysis Archives, 14*(1). Retrieved 4.9.06 from http://epaa.asz.edu/epaa/v141/ <http://epaa.asz.edu/epaa/v141/ (172 Seiten).

Nichols, Sh.L., & Berliner, D.C. (2005). *The Inevitable Corruption of Indicators and Educators Through High-Stakes Testing.* Arizona State University (EPSL), Tempe, AZ 2005.

Rothblatt, S. (2007). *Education's Abiding Moral Dilemma. Merit and Worth in the Cross-Atlantic Democracies, 1800-2006* (p. 321). Oxford, UK: Symposium Books.

Schirp, H. (2006). *«Wie die Fischer im Mahlstrom!?" Zum Zusammenhang von zentralen quantitativen Leistungsmessungen und qualitativer Schulentwicklung* (unveröffentlichtes Manuskript, Antrittsvorlesung an der Universität Bielefeld).

Seibel, W. (1992). *Funktionaler Dilettantismus. Erfolgreich scheiternde Organisationen im «Dritten Sektor» zwischen Markt und Staat* (S. 17-18). Baden-Baden: Nomos.

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