

Editorial: Bildungsstandards kontrovers

Franz Baeriswyl und Danièle Périsset Bagnoud

Die Einführung von Bildungsstandards in der Schweiz ist Teil der «Interkantonalen Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmonoS-Konkordat)»¹ vom 14. Juni 2007 der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) und von ihrem Umsetzungsbeschluss vom 25./26. Okt. 2007². Grundsätzlich sollen Ziele und Schulstrukturen und mittels gemeinsamer Steuerungsinstrumente die Qualität und die Durchlässigkeit des Schulsystems harmonisiert werden. Zudem werden die übergeordneten Ziele der obligatorischen Schulzeit für die Sprachen, die Mathematik und Naturwissenschaften, die Sozial- und Geisteswissenschaften, Musik, Kunst und Gestaltung, sowie für Bewegung und Gesundheit umrissen. Bei den Bildungsstandards werden Leistungsstandards (performance standards) von Standards unterschieden, welche «Bildungsinhalte oder Bedingungen für die Umsetzung im Unterricht»¹ (content standards und opportunity to learn standards) unterschieden. Namentlich die «Leistungsstandards bedürfen einer wissenschaftlich gestützten Erarbeitung und einer empirischen Validierung»¹. Zu den Bildungsstandards sollen sprachregional gemeinsame Lehrpläne, Lehrmittel, sowie Evaluationsinstrumente, die aufeinander abgestimmt sind, geschaffen werden¹.

Dies sind einige bildungspolitische Vorgaben, welche die 26 Bildungsdirektorinnen und -direktoren der Schweiz einstimmig verabschiedet haben. Damit wurde das Primat der Bildungspolitik gegenüber der Bildungswissenschaft definiert, denn eine breit angelegte Debatte über die Legitimität dieser Harmonisierungsziele der Volksschule wurde nicht geführt.

Hier setzen wir an und fragen nach dem Platz und nach der Rolle der Erziehungswissenschaften bei derartigen bildungspolitischen Entscheidungen. Von der EDK wurden Literaturanalysen zu Definition, Entwicklung, Implementation und Wirkung von Bildungsstandards in Ländern, die diese bereits kennen, in Auftrag gegeben. Umfangreiche und seriöse Arbeiten liegen denn auch vor³. Zudem stellt die EDK wissenschaftlich grundsätzlich auf die Expertise von Klieme «Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards»⁴ ab. Wenn diese wissenschaftliche Fundierung der Bildungspolitik genügt, darf sie auch der Bil-

dungswissenschaft genügen? Hat letztere diesbezüglich nicht noch grundsätzlichere Fragen, die einer solchen politischen Entscheidung vorgehen müssen? So beispielsweise jene nach der normativen Orientierung und Begründung von Bildungsstandards. Was passiert mit ihnen «in der Hand» der lokalen Bildungspolitik?

Kommen wir zur Sache: Sie dienen der Systemsteuerung, jedoch nicht der Qualifikation von Lehrpersonen noch jener von Einzelschulen. Sie sollen auch nicht für Übertrittsentscheidungen eingesetzt werden. Hingegen sollen mittels Referenztests die Erreichung der nationalen Bildungsstandards zum Zweck eines nationalen Bildungsmonitorings überprüft werden¹. Dieses Bildungsmonitoring soll die PISA-Erhebungen ersetzen (Art. 10, al. 2). Bildungsstandards sollen mit neuen sprachregionalen Lehrplänen, Lehrmitteln und Evaluationsinstrumenten in Übereinstimmung gebracht werden¹ – all diese Elemente werfen mannigfache und heikle Fragen auf.

Walter Herzog hat das HarmoS-Projekt aus seiner Sicht als Erziehungswissenschaftler analysiert und dazu mit dem Artikel «Unterwegs zur 08/15-Schule? Wider die Instrumentalisierung der Erziehungswissenschaft durch die Bildungspolitik» pointiert Stellung bezogen. Die Redaktion hat diesen Artikel zum Anlass für eine wissenschaftliche Diskussion des Anliegens genommen und ihn fünf deutsch- und sechs französischsprachigen Personen aus der Erziehungswissenschaft zur Stellungnahme vorgelegt.

Eine solch kritische Auseinandersetzung zur Opportunität, den Vorteilen und Gefahren von Bildungsstandards wurde bisher in der Schweiz nicht geführt.⁵ In dieser Ausgabe ist der Ausgangsartikel von Herzog auf Deutsch und Französisch, sind sämtliche Repliken, jede in der Sprache des Autors oder der Autorin, darauf abgedruckt. Herzog hat das Recht, am Schluss dazu Stellung zu nehmen, seine Replik ist wiederum auch auf Französisch übersetzt worden.

Weil die Diskussionsbeiträge als Debatte und als Disput zwischen Theorieausrichtungen zu verstehen sind, wurden sie nicht wie üblich extern begutachtet. Dieser Form entsprechend verantwortet jede Autorin und jeder Autor den Beitrag in Form und Inhalt alleine.

Die Protagonisten des HarmoS-Projektes der EDK wurden nicht in die Diskussion einbezogen. Das soll ihnen Gelegenheit geben auf die Gesamtdiskussion zu reagieren und allenfalls eine Stellungnahme für das nächste Heft einzureichen, wozu sie eingeladen sind. Einzelne Mitglieder der Redaktion haben Repliken verfasst, ohne dass die Gesamtedaktion dazu Stellung bezieht.

Es ist Aufgabe einer jeden wissenschaftlichen Zeitschrift, Diskurse anzustossen und zu ermöglichen. Vielleicht haben wir diese Aufgabe etwas spät, aber nicht zu spät aufgenommen, als dass diese Auseinandersetzung dem Projekt nicht doch noch zu kritischen Selbstreflexionen und allenfalls Kurskorrekturen oder Begleitmassnahmen dienen könnte.

Einige Gedankensplitter, die in den Beiträgen nicht oder nur randständig erwähnt werden, seien hier noch angeführt: Grundsätzlich stellt sich für die Erziehungswissenschaft die Frage nach dem Verhältnis zwischen Wissenschaft und den politischen Institutionen. Die Lehrpersonen werden grundsätzlich wissenschaftlich und auf der Basis erziehungswissenschaftlicher und psychologisch-pädagogischer Erkenntnisse ausgebildet. Ihr Berufsfeld wird jedoch grundsätzlich von der Bildungspolitik bestimmt. Unsere Gesellschaft hat ihr die Volksschul-, Sekundarschul- und die Berufsbildung der Bildungspolitik zur Planung, Durchführung und Steuerung übergeben. Haben dabei die Bildungswissenschaften nicht genuin die Aufgabe, sich einzumischen, ihre Erkenntnisse auch für die Bildungspolitik aufzuarbeiten und darüber zu wachen, dass sie als Wissenschaft nicht funktionalisiert und missbraucht wird? So sind positive und sehr kritische, wenn nicht negative Auswirkungen von Bildungsstandards bereits gut untersucht worden. Diese müssen den bildungspolitischen Entscheidungsträgern mitgegeben werden. Die grösste Gefahr besteht darin, dass Unterricht funktionalistisch auf das gute Bestehen von Testen (teach to test) ausgerichtet wird und Bildungswerte hintangestellt werden. Dies, obwohl das HarmoS-Projekt die umfassende Grundbildung nicht nur erwähnt, sondern die musischen und sportlichen Teile auch auflistet (Art. 3, al. 1 und 3)¹.

Ein weiterer kritischer Aspekt, der hier nicht aufgenommen worden ist, ist die Integration möglichst aller Schülerinnen und Schüler in die Regelklassen. Hier muss die Systemsteuerung den Bildungsstandards und der Kompetenzerreichung Integrations- und Heterogenitätsboni beistellen. Der historische Aspekt von schweizerischen Bemühungen zur Harmonisierung und Qualitätssteigerung wird ebenfalls nur am Rande mitbetrachtet. Künzli⁶ beschreibt das Bemühen und die Mühen der Schweiz um ein bisschen Vereinheitlichung des äusserst kleinräumigen Föderalismus bezüglich Schulsystem und Qualität seit der Mitte des 19. Jahrhunderts bis heute. Kritisch positiv schliesst er: «Nun, wir wissen noch nicht, wie die nationalen Standards aussehen werden, ich hoffe aber, dass diese Programme den pädagogischen Standards von Bildungsprogrammen genügen werden, und nicht allein denen von Testapparaturen» (S. 100).

Nicht zuletzt gilt es, die Rhetorik der Kritik kritisch zu hinterfragen: Darf man die Semantik des Begriffs «Standard» tatsächlich vom industriell und militärisch geprägten Begriff ableiten und nach dieser Logik wohl messerscharf weiter analysieren oder bedarf die Ausgangsthese nicht doch einen erziehungswissenschaftlich kontextualisierten Begriff des «Standards», der sich semantisch ganz klar von Fertigung und DIN abhebt. Analog dazu spricht man im schulischen Kontext von «messen», obwohl niemand ernsthaft ein metrisches Mass meint, wenn es um das Erfassen, Einschätzen und Beurteilen von Schulleistung geht. Ebenso geht es mit Thorndike, der anfangs des 20. Jh. ein genialer Pionier der experimentellen Psychologie war. Seine Erkenntnisse sind nun aber während achtzig Jahren angereichert und weiterentwickelt worden, so dass seine Vision vom Ver-

messen heute nur noch eine historische Reminiszenz ist, währenddem seine Lerngesetze heute noch Gültigkeit haben, aber nicht für sämtliches Lernen. Die Rhetorik der wissenschaftlichen Kritik darf keinesfalls Vorbild einer realpolitischen Rhetorik werden, die der Rede eines äusserst zweifelhaften Konservatismus dient, den kein Erziehungswissenschaftler und keine Erziehungswissenschaftlerin will und wollen darf.

Anmerkungen

- ¹ Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS-Konkordat); EDK, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, Bern. http://www.edk.ch/PDF_Downloads/Harmos/HarmoS_dfi.pdf
- ² Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS-Konkordat); Umsetzung auf der Ebene der interkantonalen Koordination. EDK, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, Bern. http://www.edk.ch/PDF_Downloads/Erlasse/7_Grundsatzbeschluesse/74_IKVHarmos/IKVHarmos_d.pdf
- ³ Esther Berner/Stefanie Stolz: Literaturanalyse zu Entwicklung, Anwendung und insbesondere Implementation von Standards in Schulsystemen: Nordamerika. Januar 2006 http://www.edk.ch/PDF_Downloads/Harmos/Literaturanalyse_3.pdf
Christina Huber et al.: Bildungsstandards in Deutschland, Österreich, England, Australien, Neuseeland und Südostasien. Februar 2006, http://www.edk.ch/PDF_Downloads/Harmos/Literaturanalyse_1.pdf
- ⁴ Eckhard Klieme (Koordination) et al.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Deutsche Kultusministerkonferenz: Berlin, Februar 2003.
- ⁵ Kritische Artikel sind in Peter Labudde (Hrsg.) Bildungsstandards am Gymnasium. Korsett oder Katalysator? Bern: h.e.p., 2007.
- ⁶ Rudolf Künzli, (2006). Standards statt Lehrpläne – zurück zu den Bildungsinhalten? In Criblez et al. (Hrsg.) Lehrpläne und Bildungsstandards. Bern: h.e.p.

Éditorial: Les standards de formation: controverses

Danièle Périsset Bagnoud et Franz Baeriswyl

L'accord intercantonal sur l'harmonisation de l'école obligatoire (Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire du 14 juin 2007, dit Concordat HarmoS)¹, décidé les 25 et 26 octobre 2007² par la Conférence des directeurs de l'Instruction publique (CDIP), a notamment pour conséquence d'introduire en Suisse des *standards de formation*. Fondamentalement, les buts, la qualité des structures du système scolaire doivent être harmonisés grâce aux instruments communs de pilotage et donc rendus perméables. De plus, les objectifs généraux de la formation de base de la scolarité obligatoire sont esquissés dans les domaines des langues, des mathématiques et des sciences naturelles, des sciences humaines et sociales, de la musique, de l'art et des activités créatrices, du mouvement et de la santé (Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire du 14 juin 2007, art. 3, al. 2). Les standards nationaux de formation sont de deux ordres: les *standards de performance* fondés sur une élaboration scientifique et une validation empirique incluant des niveaux de compétences et les «*standards qui déterminent des contenus de formation* ou des conditions de mise en œuvre dans l'enseignement» (Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire du 14 juin 2007, art. 7, al. 2). Il appartiendra enfin aux régions linguistiques – au sein desquelles les cantons collaboreront – de se mettre d'accord et d'élaborer en commun plans d'études, moyens d'enseignement et instruments d'évaluation (Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire du 14 juin 2007, art. 8).

Ces orientations ne représentent que quelques-uns des objectifs acceptés à l'unanimité par les 26 directrices et directeurs des Départements de l'instruction publique de Suisse. Par un tel accord, le primat du politique sur les sciences de l'éducation est affirmé, dans la mesure où un large débat sur la légitimité des buts de l'harmonisation de l'école publique n'a pas été mené.

C'est ici que nous intervenons pour interroger la place et le rôle dévolus aux sciences de l'éducation dans ce contexte. La CDIP a commandé des études à propos de pays connaissant déjà une structure basée sur les standards de formation

afin d'en étudier la définition, l'implémentation, le développement et les effets. Des travaux sérieux et complets sont disponibles³. La CDIP s'appuie en outre fondamentalement et scientifiquement sur l'expertise de Klieme (2004) «Le développement de standards nationaux de formation»⁴. Si ces fondements théoriques suffisent à la politique de l'éducation, peuvent-ils aussi suffire aux sciences de l'éducation? N'est-il pas reconnu que la recherche évaluative de ce type, du fait du peu de connaissances qu'elle apporte sur les processus et sur les raisons pour lesquels les processus produisent tel ou tel effet, contribue peu à la connaissance scientifique (Lessard, sous presse⁵)? Ne se pose-t-il pas des questions plus fondamentales, situées en amont de telles décisions politiques? Par exemple, la question de l'orientation normative et du fondement des standards de formation. Que deviennent-ils aux mains de la politique locale de la formation?

Venons-en au fait: les standards servent au pilotage du système, mais nullement à la qualification du personnel enseignant ou des établissements. Ils ne doivent pas servir à valider les décisions de promotion d'un degré d'enseignement à l'autre. Par contre, les tests de référence devraient permettre d'atteindre les standards nationaux de formation; ce monitoring de la formation pourrait remplacer les enquêtes PISA (Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire du 14 juin 2007, art 10, al. 2). Les standards de formation devraient être harmonisés dans des plans d'études régionaux, des moyens d'enseignement et des instruments d'évaluation – tous éléments qui soulèvent maintes questions sensibles.

De son point de vue de chercheur en éducation, Walter Herzog a analysé le projet HarmoS et pris position dans l'article intitulé «Vers la standardisation de l'école? Contre l'instrumentalisation des sciences de l'éducation par les politiques de la formation». La rédaction de la *Revue suisse des Sciences de l'éducation* a saisi cette occasion pour engager une discussion scientifique et inviter cinq contributeurs germanophones et six francophones, tous engagés dans les sciences de l'éducation, à prendre position.

Jusqu'ici, aucune discussion critique⁶ n'avait été engagée en Suisse sur l'opportunité, les avantages et les risques des standards de formation. Il appartient à une revue scientifique d'initier et de permettre un tel débat. Dans cette perspective, la présente livraison de la Revue publie l'article de Herzog, en allemand et dans sa traduction française, suivi des onze répliques éditées chacune dans la langue de leur(s) auteur(s). Herzog a eu un droit de réponse; sa réplique a elle aussi été traduite en français.

Les contributions, toutes au niveau du débat et de la dispute théorique, n'ont pas été soumises, comme c'est d'ordinaire la norme de la Revue, à expertise externe. Conformément à ce genre de discours, chaque contributeur reste seul responsable de la forme et du fond de son propos.

Les protagonistes de la CDIP du projet HarmoS n'ont pas été associés à cette première discussion. Ils auront l'occasion s'ils le souhaitent de réagir et de pren-

dre éventuellement position dans un prochain numéro: nous les y invitons. D'autre part, des membres de la rédaction de la Revue ont proposé des textes sans que ceux-ci engagent une quelconque position de la rédaction.

Pour susciter le débat, il est possible que nous nous y soyons pris un peu tard. Mais pas trop tard cependant pour proposer des éclairages et des réflexions critiques qui pourraient servir au projet HarmoS lors des phases de régulation qui accompagneront sa mise en place.

Encore quelques remarques éparses, à propos d'objets qui n'ont pas été abordés dans les contributions de ce volume, ou, parfois, de manière marginale seulement. Ainsi, la question fondamentale qui se pose pour les sciences de l'éducation à propos de la relation entre les sciences et les institutions politiques. De fait, le personnel enseignant est formé sur la base des connaissances scientifiques issues des sciences de l'éducation et de la psychopédagogie, cependant leur champ professionnel est structurellement régit par le politique. Notre société a confié à ce dernier la tâche de planifier, de piloter et de gérer l'école publique au niveau des degrés primaire, secondaires et de la formation professionnelle. Les sciences de l'éducation n'ont-elles pas le devoir de s'impliquer dans le débat, d'élaborer des savoirs et de les mettre à la disposition des politiques de l'éducation et de veiller à ce que les sciences de l'éducation ne soient pas instrumentalisées à mauvais escient? L'impact positif, critique, voire négatif des standards ont déjà été bien étudiés. Ne faudrait-il pas communiquer ces résultats aux instances politiques qui détiennent le pouvoir de décision? Le plus grand danger est que l'enseignement devienne instrumental, réduit à la seule réussite de tests (*teach to test*), les valeurs de l'éducation étant, elles, reléguées à l'arrière-plan. Cela pourrait effectivement arriver, même si le projet HarmoS ne mentionne pas seulement le principe d'une formation de base complète (Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire du 14 juin 2007, art 3, al. 1 et 3 en particulier), mais souligne la part musicale et sportive de la formation.

Un autre aspect, qui n'a pas été évoqué dans le présent numéro, a trait aux questions de l'intégration des élèves dans les classes ordinaires. C'est ici que le système de pilotage par les standards de formation et par l'atteinte des seuils de compétences devrait jouer un rôle afin de relever les défis de l'intégration et de l'hétérogénéité. Les aspects historiques ne sont également traités que marginalement. Nous pensons notamment au travail de Künzli⁷ qui a décrit récemment les efforts et les difficultés de la Suisse, du milieu du 19^e siècle jusqu'à aujourd'hui, pour harmoniser un tant soit peu le fédéralisme étroit de son système scolaire et en promouvoir la qualité. L'historien conclut sa recherche avec une remarque nuancée que nous nous plaisons à reprendre ici: «À présent, nous ne savons pas encore comment se présenteront les standards nationaux; j'espère cependant que ces programmes satisferont aux standards pédagogiques des programmes de formation et pas seulement à ceux des batteries de tests» (p. 100).

Pour finir, il s'agit de questionner la rhétorique de la critique: peut-on comprendre le terme standard comme un terme marqué par le monde industriel et militaire, et dans cette logique, l'analyser de manière acérée ou ne faudrait-il pas, dans le champ de l'éducation, interroger le sens des standards dans leur contexte, loin de la production et des normes DIN? Par analogie, il est question dans le contexte scolaire de «mesurer», sans que personne ne songe à une mesure métrique lorsqu'il s'agit d'appréhender, d'évaluer et de juger les performances des élèves. Il en est de même concernant Thorndike, qui, au début du 20^e siècle, fut un éminent pionnier de la psychologie expérimentale. Les connaissances qu'il a développées ont connu tant d'enrichissements et de nouveaux développements pendant quatre-vingts ans que sa vision originale de la mesure des apprentissages en éducation n'est plus aujourd'hui qu'une réminiscence historique, alors que d'autres règles d'apprentissage demeurent toujours actuelles. Dans ce sens, la rhétorique de la critique scientifique ne doit aucunement servir de modèle à la rhétorique politique au service d'un discours d'un conservatisme extrêmement douteux avec lequel aucun chercheur en sciences de l'éducation ne veut, ne devrait vouloir avoir à faire.

Notes

- 1 Disponible sur le site web de la CDIP. http://www.edk.ch/PDF_Downloads/Harmos/HarmoS_dfi.pdf [24 avril 2008]
- 2 http://www.edk.ch/PDF_Downloads/Erlasse/7_Grundsatzbeschluesse/74_IKVHarmos/IKVHarmos_f.pdf [24 avril 2008]
- 3 Voir Berner, E. & Stolz, S. (janvier 2006). *Revue de littérature pour le développement, la mise en œuvre et l'implantation des standards dans les systèmes scolaires: l'Amérique du Nord*. http://www.edk.ch/PDF_Downloads/Harmos/Literaturanalyse_3.pdf [24 avril 2008]
Huber, Ch. et al. (février 2006). *Les standards de formation en Allemagne, Autriche, Angleterre, Australie, Nouvelle-Zélande et Sud-est asiatique*. http://www.edk.ch/PDF_Downloads/Harmos/Literaturanalyse_1.pdf
- 4 Klieme, E. (Éd.). (2003). *Le développement de standards nationaux de formation. Une expertise*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung/BMBF. http://www.bmbf.de/pub/le_developpement_de_standards_nationaux_d_formation.pdf [24 avril 2008]
- 5 Lessard, C. (sous presse). Recherche et politique éducative: une interface nécessaire mais problématique. In A. van Zanten (Éd.), *Le dictionnaire de l'éducation*. Paris: PUF.
- 6 Des articles critiques se retrouvent aussi dans la publication de Labudde, P. (Ed.). (2006). *Bildungsstandards am Gymnasium. Korsett oder Katalyxeur?* Bern: PH.
- 7 Künzli, R. (2006). Standards statt Lehrpläne – zurück zu den Bildungsinhalten? In L. Criebl et al. (Ed.), *Lehrpläne und Bildungsstandards*. Bern: PH.