

Lehrstandards als neues professionelles Entwicklungsmoment

Die Ausarbeitung unterrichtlicher Arbeits- und Verfahrensstandards zur Grundlegung eines strategischen, zukunftsorientierten Entwicklungsdiskurses der Lehrprofession

"Teachers come to feel that the development of standards is their business."

LAWRENCE INGVARSON 1998

Im Begriff *Standard* treffen sich zwei pädagogische Diskurse, die nicht unterschiedlicher sein könnten. Der eine, elitistisch-obrigkeitsstaatliche Diskurs droht den Lehrerinnen mit Standards ('externe Leistungskriterien und Verfahrensvorschriften') und darauf bezogener Entlohnung, die dabei - wie es dem neoliberalen Hintergrund dieses Diskurses entspricht - auch eine pekuniäre Abwertung der Lehrertätigkeit und die Absenkung des gesamtstaatlichen Niveaus der Bildungsinvestitionen beabsichtigt. Dieser Standardsdiskurs wurzelt im rechtskonservativen Thatcherismus und dem ökonomistischen Neoliberalismus der achtziger Jahre. Kennzeichnend für diesen Gebrauch von Standards ist ihre Einseitigkeit und ihr Determinismus. Das betont Richard F. ELMORE so, ein Befürworter praxiseigener Lehr- und Lernstandards. Deshalb folgert er aus den staatlichen Schulreformen in den USA der achtziger Jahre, die bildungspolitischen Behörden sollten sich schulferner Eingriffe, Vorgaben und Einschränkungen enthalten und stattdessen für ihre eigenen politischen und administrativen Aufgaben, Arbeiten und Prozesse praxisnahe Standards entwickeln (1997, 302)¹.

Der dem ELMORE'schen Ansinnen entsprechende zweite Standardsdiskurs bildet quasi die Gegenreaktion hierzu und bemüht sich darum, die Gesellschaft für ein höheres finanzielles und soziales Engagement in Sachen Bildung zu bewegen. Aus konservativer Sicht sind Standards *Selektionskriterien*, die von oben, auf jeden Fall von Außen gesetzt werden. Aus progressiver Sicht sind Standards *Beschreibungen der Arbeitsweise guter Lehrerinnen*, die aus der Schulpraxis, also auf jeden Fall von innen und unten ausgearbeitet werden. Interessanterweise fand im Unternehmensmanagement der letzten zwanzig Jahre eine Revolution statt, die auch unter dem Label "Qualitätsmanagement" den *Ergebnis-Standard* outete und den *Prozess-Standard* zum state-of-the-art des modernen Leistungsmanagements erhob (BÖSENBERG / METZEN 1995, 103ff)². Eine amerikanische Lehrerinneninitiative entwickelt seit 1987 *Lehrstandards der zweiten Ordnung* (die Kooperation, Selbststeuerung und Selbstentwicklung stützend).

Dieser Artikel greift Sinn und Arbeit dieser pädagogische Standards-Bewegung von Unten auf, klärt die zugehörige Begrifflichkeit sowie die aktuelle betriebliche Praxis der Arbeits- und Verfahrensstandards und stellt den Bezug zur anstehenden Schulreform her.

¹ Elmore, Richard F. (1997): The Origins and Problems of Education Reform in the United States. In: Cummings, William K. / McGinn, Noel F. (Ed.): International Handbook of Education and Development: Preparing Schools, Students and Nations for the Twenty-First Century. Kidlington (GB): Pergamon (Elsevier Science), 294-303; Elmore, Richard F. / Peterson, Penelope L. / McCarthey, Sarah J. (1996): Restructuring in the Classroom. Teaching, Learning and School Organization. San Francisco: Jossey-Bass

² Bösenberg, Dirk / Metzen, Heinz (1995): Lean Management. Vorsprung durch schlanke Konzepte. Landsberg / Lech: Moderne Industrie (5. Aufl., zuerst 1992)

Begriffsklärung

Als Fach- und umgangssprachlicher Begriff leitet sich "Standard" aus dem handwerklichen "Normalmaß", der "Richtschnur" oder der "Normalausführung"³ (z.B. bei Kleidungsstücken) ab und bedeutet soviel wie Fertigungsmodell oder Ausführungsvorbild, an dem der Fertige im Herstellungsprozess zur Selbstvergewisserung immer wieder "Maß nehmen kann". Diese traditionelle operative, handlungsbezogene Verwendungsbedeutung hielt Einzug ins aktuelle Prozess- und Qualitätsmanagement und stellt eines der zentralen Arbeitsprinzipien (post-)moderner industrieller Produktions- und Leistungsprozesse dar. Die operativen Beschreibungen der Arbeitsgänge per Standards dient der Selbststeuerung der Arbeitenden und der kontinuierlichen Verbesserung der Arbeitstätigkeiten. Denn nur Festgehaltenes lässt sich verändern, wohingegen Veränderliches sich der kritisch-kreativen Reflexion entzieht.

Die Fixierung der Arbeitsweise im Standard dient also nicht der Festschreibung, sondern im übertragenen Sinne der Begreifbarkeit. So gesehen bilden Standards die Sprache des praktischen Handelns und somit die Reflexionsgrundlage für die Veränderung und Verbesserung des praktischen Handelns im alltäglichen Lehr-Lern-Prozess. Nach ANTHONY GIDDENS ist das praktische Handeln fast vollständig der unmittelbar bewussten Steuerung und damit auch der darauf aufbauenden kritischen Reflexion entzogen. Im Gegenteil, unser Reden über Handeln befriedigt in erster Linie das soziale Bedürfnis nach Handlungsrationalisierung, also nach Einbettung unseres Handelns in übergeordnete soziale Sinnbezüge. Was wir üblicherweise diskursiv reflektieren ist nicht unsere Praxis, sondern ihre Bedeutung für den aktuellen sozialen Zusammenhang (siehe Abbildung 1).

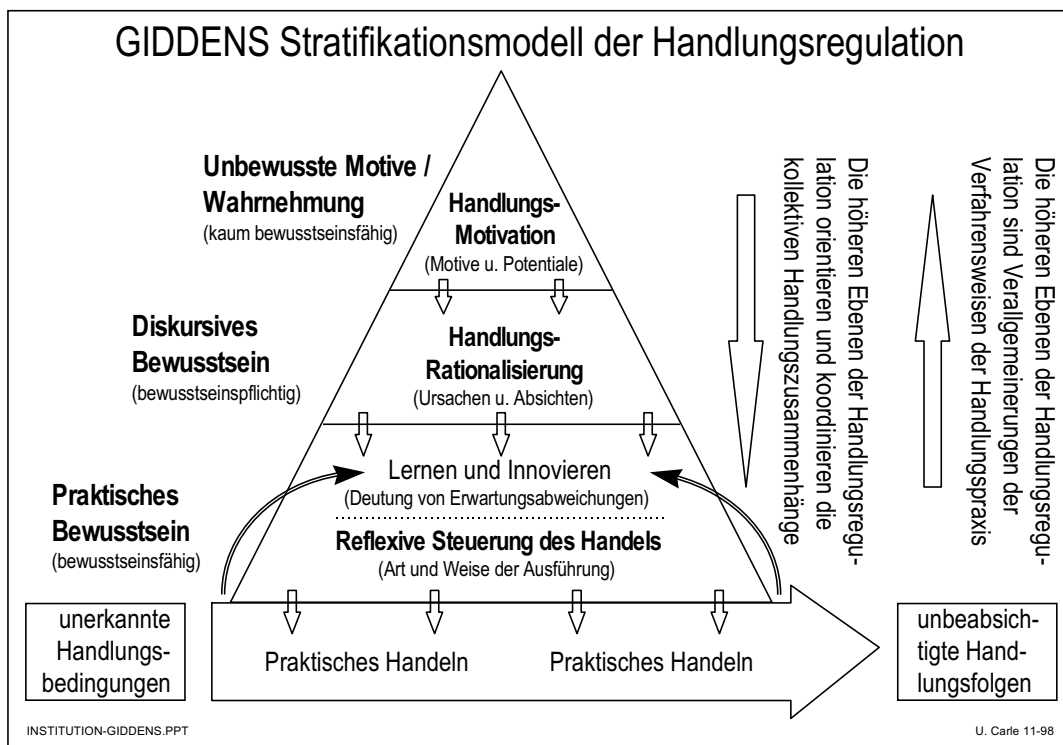


Abbildung 1: GIDDENS' Modell dreier Handlungs-Reflexionsniveaus

Die praktische Lehrarbeit dem reflexiven Dialog zu erschließen bedarf daher eines zusätzlichen Mediums, einer Mischform aus sprachlicher, statistischer und grafischer Symbolisierung

³ Der Große Duden, Etymologie

zum Zwecke der handlungsnahen Charakterisierung. Schon die erste Erstellung solcher Arbeits- und Verfahrensstandards führt in der Regel zu überwältigenden Prozessverbesserungen im Sinne der Vereinfachung, Homogenisierung und Priorisierung der Teiltätigkeiten und stellt den Kern der heute üblichen Verfahren zur "Prozessoptimierung" dar. Arbeits- und Verfahrensstandards "ersetzen" darüber hinaus in gewisser Weise die wenig fassbaren und fremdbestimmten Ergebniskriterien der alten Meistersteuerung. Im modernen Prozessmanagement sind solche Standards immer vorübergehende Vereinbarungen. Es vereinbaren sich die benachbarten Stationen eines Leistungsprozesses, die "Lieferanten" und "Kunden" der betreffenden Arbeitsphase, auf Bildungswege bezogen beispielsweise Kindergarten und Grundschule, Grundschule und Sekundarstufe, auf das Unterrichtsgeschehen bezogen beispielsweise Schüler und Lehrer, Fachlehrer und Klassenlehrer, Sonderpädagoge und Grundschulpädagoge, Hortleiter und Klassenleiter. Vorübergehend sind die Standards, da sie spätestens durch die nächste Verbesserung revidiert werden. Dadurch erhalten die Arbeitenden zumindest für Qualitäts- und basale Verbesserungsfragen den Status von "Prozesseignern". Denn nicht Vorgesetzte oder prozessferne Qualitätsexperten bestimmen die Güte der Leistung, sondern die Leistungserstellenden selbst. Meister und Experten werden dadurch für wichtigere Führungs-, Beratungs- und Entwicklungsaufgaben freigestellt.

Standards sind so gesehen vom state-of-the-art abgeleitete operative Beschreibungen dessen, was zu den erwünschten Kriterien des Endergebnisses führt. Proaktives Qualitätsmanagement ersetzt sogar die Überprüfung der Ergebniskriterien durch die Standards: Was gut gemacht ist, braucht am Schluss nicht mehr geprüft werden.⁴ Umgangssprachlich und in Teilen des akademischen Jargons wurde der Begriff des Standards dagegen im Sinne der guten alten Meistersteuerung assimiliert. Hier wird Standard im Sinne von *Kriterium* gebraucht - "mustergültig", "herausragend", "führend": 'Damit setzt XYZ Standards.' Standards werden ebenso als *Kriterium* des Normalen verwendet: 'EDV-Kenntnisse sind heute Standard.'⁵

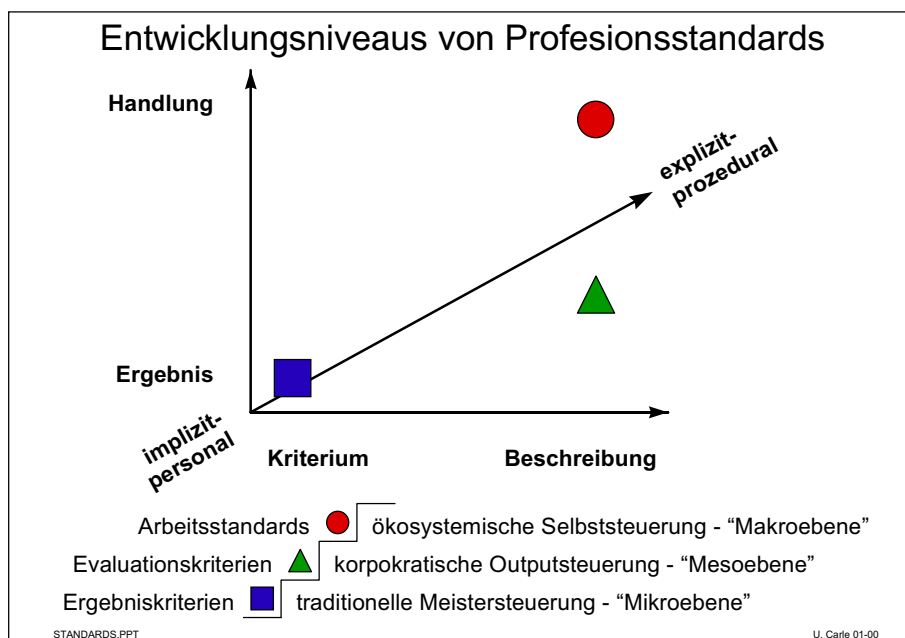


Abbildung 2: Kriterien, Standards und die Entwicklung professioneller Kompetenzen

⁴ Diese Qualitätsstrategie hat über die "Null-Fehler"- oder etwas ansprechender die "6 Sigma"-Bewegung inzwischen zu Fehlerquoten in Fertigungsprozessen kleiner als 1 : 2 Millionen geführt. Mikel Harry, Richard Schroeder (2000): Six Sigma. Frankfurt a. M.: Campus (Deutsche Ausgabe)

⁵ Duden, Das große Wörterbuch der deutschen Sprache in sechs Bänden

Für den schulischen und universitären Kontext verwende ich im folgenden Standards im ursprünglichen wie im aktuellen qualitäts-technischen Sinne als *Beschreibung der Arbeitsweise* und nicht im umgangssprachlichen und normativen Sinne von *Ergebniskriterium*. Diese Unterscheidung betont auch J. RATHS in seinem Enzyklopädie-Beitrag zur «Lehrerbildungs-Akkreditierung und Standards»⁶. Nach RATH leidet die Diskussion über schulische Qualität, Evaluation und Verbesserung der Lehrerbildung - dies sowohl bei Praktikern wie bei Politikern - unter der Vermischung von Kriterien und Standards. Zur Klärung: *Kriterien* bilden die Grundlage für Vergleiche "Besser - Schlechter". Sie sind so etwas wie Prüfmaße auf Ordinal- oder gar nur auf Nominalskalenniveau und werden häufig als Urteilsgrundlage für die Entscheidung der Zulassung von Kandidaten zu einem Tätigkeitsfeld gewählt (Diplomierung, Lizenzierung, Habilitierung). Typische Kriterien dieser Art sind: 'sehr gute Leistung', 'große Klarheit', 'tiefes Verständnis', 'fundierte Fachkenntnisse' etc. Demgegenüber sind für RATH *Standards* keine Ränge, sondern Zustandsbeschreibungen ("settings") für die als minimal, ausreichend oder gut angenommene Kompetenz. RATH (ebd. 562f): "Häufig wird die Akkreditierung aufgrund wohldefinierter Kriterien aber ohne jegliche Standards vollzogen. Interessanterweise wird diese Art Urteilsfällung mit Kriterien aber ohne Standards sogar als Kennzeichen hoher Professionalität angesehen. Tatsächlich könnten sogar Laien diese Akkreditierungen vornehmen, wenn sowohl Kriterien als auch Standards gut definiert und beschrieben wären" (freie Übersetzung d.A.).

Kriterien sind also in diesem Sinne ergebnisorientiert, Standards dagegen prozessorientiert. Hohe Standards (optimierte Prozesse) führen automatisch zu guten Ergebnissen. Die Mühe der Standardisierung war der alten individualistischen Zunfttradition, die ja die Grundlage der Universitätsorganisation bildet, nicht zuzumuten. Denn, wenn es wenig (offensichtliche) Gemeinsamkeiten zwischen den verschiedenen Gewerben und Produkten gibt, welchen betriebswirtschaftlichen Vorteil bietet dann den Meisterindividuen die Zusatzmühe der Standardisierung? Erst die massenhafte Bildung auf höchstem Niveau, die intensive Verschränkung der verschiedensten Disziplinen in gemeinsamen Anwendungsfeldern, die Möglichkeit zur koordinierten Arbeitsteilung bei diesem Geschäft qua moderner Medien und vor allen Dingen das hohe Interesse an einer permanenten Verbesserung der (teueren) Bildungsinvestitionen rechtfertigen den Aufwand der Standardisierung⁷.

Dazu ist allerdings eine ökosystemische Kosten-Nutzen-Betrachtung vonnöten, denn alleine zur Rekrutierung und Lizenzierung einer begrenzten Zahl von Anwärterinnen für den staatlichen oder privaten Bildungsdienst reichen die bisherigen kriteriengestützten Verfahren. Deshalb reagieren Staat und Wirtschaft auf die verbreiteten Klagen über die unzureichende Qualifikation der akademischen Professionals auch nicht mit grundlegenden Verbesserungen der in den Universitäten vorherrschenden Standards (Arbeitsweisen), sondern mit kriterienbasierter Evaluation bzw. mit dem Ranking der Bildungseinrichtungen. Dieses Vorgehen bedarf keiner fundierten Kenntnisse der Bildungsprozesse. Ausserdem kommt die politische wie die publizistische Ebene wesentlich billiger weg und erfüllt in den Augen der laienhaften Öffentlichkeit den legitimatorischen Anspruch des 'Wir tun was'. Gesamtgesellschaftlich wird damit aber letztlich wenig bewegt.

⁶ RATHS, J. (1995): Teacher Education, Accreditation and Standards. In: Anderson, Lorin W. (Ed.) (1995): Internationale Encyclopedia of Teaching and Teacher Education, Second Edition. Kidlington (GB): Pergamon (Elsevier Science), 561-565

⁷ Genau das zeigt beispielsweise die aktuelle Kerncurriculum-Diskussion in Verbindung mit der Modularisierung von Studienangeboten.

Diesen politischen Kontext des Machtspiels mit Zulassungskriterien charakterisieren SCANNELL und SCANNELL (195, 565)⁸: "Welche Qualifikationen benötigen Lehrer? Die Antwort auf diese Frage bildet den Kern der Entscheidung über die Zulassung von Lehrern zum Lehramt. Tatsächlich finden sich vielfältigste Antworten, je nach dem in welchem Land und in welcher Zeit diese Frage gestellt wird" (freie Übersetzung durch d.A.). SCANNELL und SCANNELL vertreten trotz dieser Kritik die Position der staatlichen Zulassungsstelle mit ihrem quasipolizeilichen Schutzauftrag gegenüber der Gesellschaft gegen unzureichend qualifizierte Lehrerinnen, unterscheiden deshalb zwischen staatlicher Zulassung ("licensure") und professioneller Anerkennung ("certifikation") und benutzen Standards deshalb nur im Sinne von Auswahlkriterien. Damit gerät die Qualität der Lehrerbildung aus dem Blick. Was aber nutzen Selektionen, Rankings und Evaluationsgutachten, wenn der Bildungsprozess selbst sich nicht ändert, sich nicht ändern kann, weil die Sprache der Gutachter nicht die Sprache der Leistungsprozesse ist? Diese Frage beantwortet LINDA DARLING-HAMMOND in ihrem grundlegenden Beitrag zur Aufgabe der Bildungspolitik im schulischen Wandel mit einer provokant zusammengefassten Forderung: "Building new Partnerships between Research, Policy and Practice" (ebd., 664f)⁹. Diese *partnerschaftliche, basisnahe Prozesssprache* erfordert dann auch ihre Anwendung auf die Prozesse der Gutachtenden.



Abbildung 3: Standards zwischen Selektion und Entwicklung

Diese Diskussion um das Bewertungsprivileg - der konservative Standards-Diskurs - gab es auch in der industriellen Fertigungs- und Dienstleistungsindustrie. Sie ist längst entschieden zugunsten der Prozessorientierung und gegen die bloße Ergebnisorientierung. Im folgenden

⁸ SCANNELL, M. M. / SCANNELL, D. P. (1995): Teacher Certification and Standards. In: Anderson, Lorin W. (Ed.): International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education. Second Edition. Oxford: Pergamon (Elsevier), 565-570

⁹ DARLING-HAMMOND, Linda (1998): Policy and Change: Getting beyond Bureaucracy. In: HARGREAVES, Andy et al. (Ed.): International Handbook of Educational Change. Dordrecht: Kluwer Academic, 642667 - dort v.a. das Kapitel "A new Paradigm for Educational Policy", 643-646

werde ich die Befunde dieser Diskussion für die Belange der Lehrerbildung referieren und dabei auch auf gleichsinnige Bemühungen einer amerikanischen Lehrerinneninitiative zurückgreifen. Damit plädiere ich für die Arbeit an professionellen Lehrstandards als Basis zur Verbesserung der Lehrerbildung und gegen ebenso nutzlose wie schädliche akkreditorische Behördenwillkür, evaluatorische Strafexpeditionen, publizistische Rankingrituale und durchsichtige Testbürokratien. Vergleichende Erhebungen von einzelnen Leistungsaspekten des Bildungswesens (etwa Schülerleistung bei TIMSS, PISA u.a.) sind legitim, sie erhellen das Wissen über das Vorhandensein von Qualitätsmängeln eines Schulsystems im Vergleich zu anderen, aber sie bergen die Gefahr in sich, auf Ergebnisse zu zentrieren statt auf Prozesse. Qualitätsentwicklung ist aber auf die Verbesserung der Prozesse substantiell angewiesen.

Herkunft und Funktion der Arbeits- und Verfahrensstandards im aktuellen industriellen Prozess-Management

Organisational sind "Standards" - im Deutschen Qualitätsmanagement zumeist "Arbeits- und Verfahrensanweisungen" genannt - *ausreichend dezidierte Beschreibungen des Ablaufs, der Handlungen, der Werkzeuge und Materialien von abgegrenzten Teilen eines Leistungsprozesses*. Sie bilden die Ausgangsposition zur Verbesserung der Leistungsprozesse und der Qualifizierung der Mitarbeiterinnen. Allgemein gesagt, sind Standards also Schnittstellenvereinbarungen zwischen Systemen, Subsystemen und Stationen in einem Leistungsprozess, die die gegenseitigen Erwartungen zwischen Leistungserbringern und Leistungsabnehmern einvernehmlich festlegen. Im Unterschied zu Zielvereinbarungen oder allgemeinen Wirkungsmodellen dienen Standards nicht nur der Orientierung¹⁰, sondern der operativen Selbststeuerung, Selbstkontrolle und Selbstverbesserung.

Die arbeitsplatzübergreifende Eignung der Standards wird nicht per Hierarchie oder Expertise geprüft, sondern kann von den Arbeitsplatzinhabern anhand arbeitsplatzübergreifender Leitlinien selbst ermittelt werden. Arbeits- und Verfahrensstandards sind Instrumente zur Selbststeuerung der jeweiligen Arbeitseinheiten in Abstimmung mit den anderen Leistungsprozessträgern. Diese Führungsprinzipien moderner Unternehmen wecken das Interesse an der Optimierung der eigenen Arbeitsprozesse, orientieren, organisieren und leiten die Arbeit aller in Richtung auf Leistungssteigerung, effektiven Mitteleinsatz und die Erschließung zusätzlicher Ressourcen. Qua Organisationsprinzipien und Verhaltensgrundsätzen werden dazu Vorschläge für zentrale Aspekte der Arbeitstätigkeit formuliert: Zusammenarbeit, Planung, Verbesserung, Ergebniskontrolle usw. Dabei sind sie der Beschreibung von Stilelementen eines Gemäldes vergleichbar. Weder ersetzen sie das Bild, noch reicht ihre Kenntnis zu seiner Herstellung. Sie erleichtern aber den Zugang zu und die Auseinandersetzung mit den Bildstrukturen, sind also Gesprächs- und Denkhilfen, auch für den "Schüler" auf seinem Weg zur Meisterschaft¹¹.

Leitbilder und Führungsgrundsätze sind in Mode gekommen. Doch weisen die Prinzipien des aktuellen Betriebsmanagements einige nachhaltige Besonderheiten auf. Es handelt sich bei ihnen weniger um utopische Bekenntnisse, als um praktische Erfahrungssätze. Sie betreffen nicht nur Geist und Verhalten der leitenden Führungskräfte, sondern werden von jedem angewandt, auch von den "Ausführenden". Solcherart ersetzen sie die Außenregulationen von ü-

¹⁰ Sie sind also nicht etwa Stoffkataloge oder Zielkataloge.

¹¹ SUZAKI, Kiyoshi 1989, Modernes Management im Produktionsbetrieb, widmet der Standardisierung als Basis der Verbesserungsarbeit ein eigenes Kapitel (Nr. 10), S. 129 - 139. Die dort angeführten Beispiele befassen sich vor allem mit der Anwendung von Standardarbeitsabläufen für Prozessverbesserungen.

bergeordneten Anweisungs- und Kontrollorganen durch die Selbstregulation auf allen Ebenen und stellen diese Einrichtungen für wertschöpfende Aufgaben frei. Der jeweilige Gesamtorganismus achtet lediglich darauf, dass sich die "Einzelorgane" kooperativ verhalten und keine "Krebszellen" entstehen. So wie sich die Führungsgrundsätze aus der praktischen Arbeitsorganisation entwickelt haben, so werden sie auch praktisch erworben und nicht schumäßig oder per Anweisung gelehrt.

Wie sieht der praktische Erwerb dieser (Selbst-) Leitgedanken durch die Mitarbeiterinnen aus? Sie werden ihnen vorgelebt. Selbst die Direktoren sitzen nicht in abgeschirmten Vorstandsetagen, sondern mitten unter ihren Mitarbeitern in Großraumbüros. Eingearbeitet wird die Neue in ihrer Gruppe, die sich zu den täglichen Meetings bzw. zu Projektbesprechungen in separaten Gruppenräumen trifft. Dort hängen auch die Projekt- und Arbeitspläne, die Problemspeicher und die Lösungsvorschläge. Und natürlich wird ihr im Zweifelsfalle die Führungslehre direkt unterbreitet: "Ich entscheide mich immer für die kleine, d.h. die einfachere und sparsamere Lösung. Probiere sie erst einmal aus. Die nächste Idee kommt dir bestimmt schon nächste Woche." - Dieser Erfahrungsgrundsatz findet sich z.B. im Arbeits- und Organisationsprinzip der "Kleinen, beherrschten Schritte".

Das im Zusammen dieser Erörterungen vor allem interessierende Arbeits- und Organisationsprinzip dient weniger der Vereinfachung als der begrifflichen Klärung sowie der Denk- und Erinnerungshilfe: Alles, was standardisierbar ist, wird in Form von schriftlichen oder bildlichen Darstellungen festgehalten und kann im Zweifelsfalle als Checklist oder Erinnerungshilfe zu Rate gezogen werden. Lean Management baut auf umfassendes gegenseitiges Verständnis und braucht daher so etwas wie "betriebliche Reiseführer", einheitliche Darstellungen der Arbeitsabläufe, Rezepte. Da Lean Management zudem auf großer personeller Flexibilität fußt, läßt es alle Mitarbeiter innerbetrieblich viel "reisen". Die verbreitete Verwendung von Standard-Arbeitsabläufen erleichtert den häufigen Wechsel von Arbeitsplätzen, Teams und Arbeitsbereichen sowie die Mitarbeit in wechselnden Projektgruppen. Diese Standardisierung ermöglicht das Arbeiten ohne größere Unklarheiten. Zugleich erleichtert und beschleunigt sie die Übernahme einer neuen Aufgabe wesentlich und sichert sie gegen Fehlinterpretationen.

Kerngedanken der Standards-Nutzung

- Standards dienen als Hilfe für fehleranfällige *Wiederholungsprozesse*, ähnliche Aufgaben, Problemlösungsverfahren, komplexe und lebendige Tätigkeiten
- Standards sind praktische *Arbeitshilfen zur Ergebnissicherung* und keine Rechtfertigungshilfen
- Standards bilden eine *Diskussionsgrundlage für Verbesserungen* und kein Diskussionsverbot bzw. keine Traditionskritik - sie bieten Ordnung im Wandel
- Standards ermöglichen die *Kommunikation* zwischen verschiedenen Bereichen und Ebenen, sogar zwischen verschiedenen Organisationen
- Standards ermöglichen *Passfähigkeit* verschiedener Leistungen und Verfahren
- Standards sind *Beschreibungen von wiederholbaren Arbeitsweisen* einschließlich der verwendeten Materialien, Werkzeuge, Hilfsmittel
- Der Standard ist eine (Schnittstellen) *Vereinbarung* zwischen den benachbarten Leistungsstationen, die Beteiligten müssen einwilligen
- Standards sind *best practices* und nicht der kleinste gemeinsame Nenner
- Standards sind *Gesetz* für alle Beteiligten, jeder muss sich daran halten, sie sind öffentlich, für jeden zugänglich
- Standards kann *jeder verbessern*, die Änderung muss mit allen vereinbart werden, erst dann gelten die neuen
- Standards werden von Experten zusammen *mit den Arbeitsplatzinhabern formuliert*, von den Nutzern ausprobiert und optimiert

STANDARDS.PPT

U. Carle 01-00

Abbildung 4: Funktionen und Bedingungen von Standards im modernen Prozessmanagement

Die hohe Selbständigkeit von Basisteams und die ständige Verbesserung aller Aktivitäten bringen Lean Management in eine Zwickmühle: Wie lassen sich kreative Vielfalt und koordinierter Arbeitsfluss miteinander verbinden? Der bedeutsamste Lösungsvorschlag zu diesem Innovationsdilemma stellt die Standardisierung der Arbeits- und Verfahrensweisen dar. Standards in diesem Sinne sind immer einvernehmliche Vereinbarungen. Weitere Lösungen kommen ergänzend hinzu: Die "geistigen Gene" (leanen Leitgedanken), ein schnelles und dichtes Informationsnetz sowie das Konsensprinzip bei Entscheidungen.

Die verbindliche Festschreibung grundlegender Arbeitsweisen bildet damit eines der zentralen Instrumente zur Minimierung des betrieblichen Koordinierungs- und Steuerungsaufwandes. Was ist daran effizient und effektiv? "Dienst nach Vorschrift" führt erfahrungsgemäß zum Chaos. Im Lean Management ist das anders: Dort führt der Dienst ohne vereinbarte (Selbst-) "Vorschrift" zum Chaos. Wo liegt der Unterschied? Traditionelle Vorschriften sind meist außerordentlich kompliziert und umfangreich. Zum Glück stehen sie überwiegend in Schranken und werden nur im Streitfall hervorgezogen, sie dienen der Entlastung, der Rechtfertigung und damit der "Rechtssicherheit" von streitenden Parteien. Lean Management will dagegen die Prozessqualität nicht erstreiten, sondern erarbeiten und damit nachhaltige "Anwendungssicherheit" durch Eigenverantwortung und verbindliche Vereinbarungen erzeugen. Ihr Bewährungskriterium bildet der Leistungsprozess, das Verfahren, die Werkbank. Standards sind deshalb immer alltagstauglich, sehr einfach gefasst und enthalten häufig Zeichnungen und Zahlen zum besseren Verständnis. Arbeitsstandards gelten nur so lange, wie sie den gegebenen Problemstellungen gerecht werden. Problemfreie (problemarme) Vorgänge werden erst garnicht standardisiert, nichtstandardisierbare, lebendige Prozesse auch nicht. Jeder kann sie verbessern und verändern, aber wiederum nicht, ohne alle Beteiligten und Betroffenen vorher zu konsultieren und sich nachher einvernehmlich mit ihnen zu einigen. Alle be-

schließen gemeinsam die Änderung eines Standards. Dieser ist dann solange "Gesetz", bis ein besserer den alten ablöst (siehe Abbildung 5).

Vergleich von Standards mit Normen und Vorschriften		
	Standards	Normen & Vorschriften
Anzahl	wenige	viele
Bekanntheit	jeder kennt sie	nur wenigen Experten bekannt
Verfügbarkeit	hängen an jedem Arbeitsplatz	befinden sich in Regelwerken d. Vorgesetzten oder Spezialisten
Anwendung	Standards stützen die tägliche arbeitsplatznahe Anwendung	Kriterien werden kaum angewandt, allenfalls in Streitfällen
Ziel	bessere Wertschöpfung durch höhere Handlungssicherheit	Rechtsicherheit durch Vorschrift
Zweck	Klärungswerkzeug und Erinnerungshilfe	Zwangsmittel
Entwickler	inhaltlich von unten, formal zwischen den Beteiligten	inhaltlich von Experten, formal von oben
Dynamik	prosozial, veränderungsfähig, lebendig	expertokratisch, starr
Veränderung	jeder wird beteiligt, Anlässe bieten praktische Verbesserungen	Anpassungen an organis., technolog., juristische Änderungen

STANDARDS.PPT U. Carle 01-00

Abbildung 5: Differenzierungsmerkmale von traditioneller Fremdsteuerung per Normen und Vorschriften gegenüber moderner Selbststeuerung per Standards

Die Standards unterliegen also ihrerseits dem *Prinzip der dauernden Verbesserung*. Da die Standards betriebsübergreifend gelten, ist die Arbeit an ihnen immer auch eine zentrale Managementaufgabe. Die "Autoren und Korrektoren" der Arbeitsstandards sind in der Regel die "besten Köpfe", das heißt Experten für die speziellen Problemstellungen. Die notwendige Praktikabilität und Allgemein-Verständlichkeit der Standards zwingt diese Experten immer zur gemeinschaftlichen Autorenschaft. Schließlich sollen die Standards die Arbeit vor Ort erleichtern und nicht die Experten ehren. Darin unterscheiden sie sich auch wesentlich von unseren Industrienormen, von denen es wesentlich mehr gibt, die auch deutlich präziser und wissenschaftlicher formuliert sind, deren Beachtung aber selbst akademisch qualifizierten Fachkräften sowohl quantitativ wie qualitativ schwer fällt. DIN-Normen bleiben daher, obwohl sie prinzipiell öffentlich sind, zumeist so "geheim" wie die alten Zauberformeln und Rezepte der Druiden.

Der Standardarbeitsbogen hängt für jeden zugänglich im Zentrum des Arbeitsbereichs. Jeder Werker und Vorgesetzte, jeder Bereichsfremde und sogar die Besucherin kann den Arbeitsablauf, die Taktzeit und die Menge der Umlaufbestände hinsichtlich ihrer Optimierbarkeit überprüfen. Der Standard erlaubt also eine Art kleiner Buchhaltung für die einzelnen Glieder der Wertschöpfungskette. Nicht das "Haushalten" mit vorgegebenen Budgets an Arbeitszeit, Maschinenzeit und Materialmenge steht im Vordergrund, sondern die Steigerung der Ressourcennutzung und die Minimierung der Zeit-, Kapital- und Materialver(sch)wendung. Diese Aufgaben erledigen im Lean Management nicht externe Arbeitsanalytiker, sondern die Teams gehen dies mit Hilfe *standardisierter* Analyseverfahren selbst an, zum Beispiel in *standardisiert* arbeitenden Qualitätszirkeln. Die Teams sowie der Supervisor und andere Experten entwickeln die Ergebnisse eines solchen Analyseverfahrens dann mit Hilfe *standardisierter* Verbesserungsverfahren weiter: Neue Anordnung der Arbeitsstationen, verbesserte Ar-

beitsplatzorganisation, Entwicklung geeigneterer Werkzeuge und Hilfsmittel. Am Ende steht natürlich ein neuer Standardarbeitsablauf, der nun auch für andere Arbeitsbereiche und Betriebe als Anregung von Interesse ist.

Entwicklung von Lehrstandards für die Lehrerbildung

Im pädagogischen Kontext sind Arbeits- und Organisationsstandards noch nicht sehr weit verbreitet. Deshalb hier ein positives Beispiel zu einer gerade für Lehrerinnen recht typischen Tätigkeit, der Bewertung komplexer pädagogischer Leistungen, der Bewertung oder "Evaluation". "Ein Standard ist ein Prinzip, auf das sich die in einem Fachgebiet tätigen Praktiker geeinigt haben, und dessen Beachtung dazu beiträgt, dass die Qualität und die Fairness der jeweiligen beruflichen Tätigkeit - z.B. Evaluation - verbessert werden" (JOINT COMMITTEE S. 24¹²). Weiter: "Die Standards in diesem Buch sollen dabei helfen, Evaluationen von pädagogischen Programmen, Projekten und Materialien zu planen, anzuwenden und kritisch zu überprüfen. Die Standards enthalten Ratschläge dazu, wie die Angemessenheit von Evaluationstätigkeiten beurteilt werden kann; sie stellen jedoch keine speziellen Kriterien bereit, anhand derer solche Beurteilungen vorgenommen werden sollen. Durch die Standards soll ein orientierender Dialog zwischen Auftraggebern, Evaluatoreninnen und anderen Beteiligten & Betroffenen angeregt und erleichtert werden, ebenso wie - bei Evaluationen, die von einem Evaluationsteam durchgeführt werden - die Reflexion innerhalb des Teams" (JOINT COMMITTEE, 26).

Soweit die Definition der amerikanischen Evaluationsprofis. Seit 1987 versucht auch eine anderer sozialwissenschaftlicher Berufsstand, Standards zur Weiterentwicklung ihrer professionellen Wirksamkeit durch die Formulierung von Praxisstandards anzuheben, eine Initiative amerikanischer Lehrerinnen und Lehrer. Gemäß diesem "NATIONAL BOARD FOR PROFESSIONAL TEACHING STANDARDS (NBPTS)"¹³ dienen Lehr-Standards zur Charakterisierung einer sehr guten Lehrerin durch Beschreibung ihres *Wissens*, ihrer *Fähigkeiten und Fertigkeiten*.

Die US-amerikanische Lehrerinnen-Initiative NBPTS sieht ihre Entwicklung von ca. 30 professionellen Kompetenzstandards als eine tiefgreifende Revolution der Schulreformbewegung. Die bislang vorliegenden 21 Kennzeichnungen unterrichtlicher *best practices*¹⁴ beschreiben, was exzellente Vertreterinnen der Profession auszeichnet. In zunehmendem Maße orientieren sich Colleges, Universitäten, Schulbehörden und Schulen an diesen Qualifikationsstandards. So kann sich nach der Verständigung über die *Standards exzellenter Lehrpraxis* Ausbildung, Praxis und Weiterbildung der Lehrerinnen schrittweise verbessern und können sich dadurch auch die Standards der Berufspraxis weiterentwickeln, die das Lernen unserer Kinder und damit die Zukunft der Wissensgesellschaft ganz entscheidend prägt. Die Standards selbst machen Lehren und Lernen nicht besser, aber sie ermöglichen erst einmal den professionellen und gesellschaftlichen Diskurs über Chancen zu deren Verbesserung. Und sie erlauben den Lehrerinnen und Lehrern, die Entwicklung ihrer pädagogischen Kompetenzen an

¹² JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION / JAMES R. SANDERS (Hrsg.) (1999): Handbuch der Evaluationsstandards. Die Standards des "Joint Committee on Standards for Educational Evaluation". Opladen: Leske + Budrich

¹³ National Board for Professional Teaching Standards (1991): *Toward High and Rigorous Standards for the Teaching Profession*, Third Edition. Detroit / Michigan, USA. National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS); siehe auch die homepage des NATIONAL BOARD FOR PROFESSIONAL TEACHING STANDARDS (NBPTS) im Internet: <http://www.nbpts.org/nbpts/>

¹⁴ Bestelladresse im Internet: <http://www.nbpts.org/nbpts/standards/summaries.html> - dort sind die Zusammenfassungen der bereits ausgearbeiteten Standards frei zugänglich; die ausführlichen Standards kosten 15 US\$

professionellen und praxisbasierten Leitbildern zu orientieren - zur Struktur der NBPTS-Lehrstandards siehe Abbildung 6.

Rahmenplan der National Board Certificates				
Fach Spezialtätigkeit	Altersstufe			
	Early Childhood Ages 3-8	Middle Childhood Ages 7-12	Early Adolescence Ages 11-15	Adolescence and Young Adulthood Ages 14-18+
Generalist	■	■	■	
English Language Art	■	■	■	■
Mathematic		■	■	■
Science		■	■	■
Social Studies/History		■		■
Art		■		■
Foreign Language	■			■
Guidance Counseling	■			■
Library/Media	■			■
Music	■			■
Physical Education	■			■
Health	■			■
Career and Technical Education	■			■
English as a New Language	■			■
Exceptional Needs/Specialist			■	

NBPTS STANDARDS-MATRIX.PPT U. Carle 01-00

Abbildung 6: Übersicht über die 33 Lehrstandards der US-NATIONAL BOARDS FOR PROFESSIONAL TEACHING STANDARDS (14 große Rechtecke = fertig // 19 kleine Quadrate = in Arbeit // Stand: 01-00)¹⁵

Das professionelle Ausgangsproblem, das zur Formulierung beruflicher Standards in der Lehrerbildung führte, beschreibt LAWRENCE INGVARSON, Pädagogikprofessor an der australischen Monash University so: Die traditionellen Muster der professionellen Vorbereitung, Qualifikation und Entwicklung in der Pädagogik haben wenig Berührungspunkte mit dem weitaus größten Teil der schulischen Lehrpraxis¹⁶. Insbesondere folgende drei Schwächen kennzeichnen die professionellen Gütekriterien des bisherigen Lehrerbildungssystems (INGVARSON 1998, 1011):

1. unklare, kurzfristige Zielstellungen für die berufliche Entwicklung der Lehrerinnen
2. schwache Anreize zur Intensivierung der beruflichen Weiterentwicklung
3. nur geringe berufliche Kontrollmöglichkeiten über Ziele und Praxis der eigenen professionellen Entwicklung

INGVARSON ermittelte in Interviews mit australischen Lehrerinnen und Lehrern, dass sie sich in Bezug auf die professionelle Entwicklung ihres eigenen Berufs relativ ohnmächtig fühlen. Demgegenüber versucht das standardsbasierte Professionsentwicklungsmodell eine Antwort auf diese Schwäche des traditionellen Entwicklungsmusters zu finden. Im neuen Modell be-

¹⁵ Diese Tabelle findet sich auf der Internetseite des National Board for Professional Teacher Standards (NBPTS): <http://www.nbpts.org/nbpts/standards/summaries.html>

¹⁶ INGVARSON, Lawrence (1998): Teaching Standards: Foundations for Professional Development Reform. In: HARGREAVES, Andy et al. (Ed.): International Handbook of Educational Change. Dordrecht: Kluwer Academic, 1006-1031 - das von mir sinngemäß übersetzte Zitat findet sich auf Seite 1010

ten Lehrstandards klare, zuverlässige, anregende, berufsdefinierte Erwartungen gegenüber der langfristigen professionellen Entwicklung. Dies im Gegensatz zum kurzfristigen und punktuellen Charakter der überkommenen Modi schulinterner Weiterbildung, die sich zudem rasch mit der jeweiligen Regierungs- oder Arbeitgeberpolitik ändern. Lehrerinnen gelangen immer mehr zu der Überzeugung, dass die Entwicklung professioneller Standards ihr ureigenes Anliegen ist (ebd., 1011).

So konstituiert sich das NATIONAL BOARD FOR PROFESSIONAL TEACHING STANDARDS auch ganz überwiegend aus praktizierenden Lehrerinnen und Lehrern. Aus ihrer Mitte rekrutiert sich die Standard-Entwicklungsgruppe zu dem Unterrichtsfeld, für das Lehrstandards formuliert werden sollen. In der Regel werden diese Standard-Entwicklungsgruppen von Lehrerinnen geleitet. Weitere Gruppenmitglieder kommen aus den Bereichen kindliche Entwicklung, Lehrerbildung und aus der jeweiligen Fachwissenschaft. Lehrstandards beschreiben zentrale Kennzeichen der Arbeitsweise guter Lehrerinnen und Lehrer. Die Frage, was darüber entscheidet, was eine gute Lehrerin kennzeichnet, ist laut NBPTS einfach zu beantworten. Ihrer Expertise nach bestehen die Grundanforderungen an tüchtige Lehrer aus folgenden sechs Punkten¹⁷:

- Ein breites Grundwissen in den Geistes- und Naturwissenschaften
- Kenntnisse der zu lehrenden Themen, der zu entwickelnden Fertigkeiten und der lehrplanmäßigen Arrangements, Materialien und Medien, die diese Inhalte vermitteln und ihre Aneignung organisieren
- Beherrschung der allgemeinen und themenspezifischen Lehrmethoden und der Verfahren zur Beurteilung des Lernens der Schüler
- Kenntnisse der menschlichen Entwicklung und der Entwicklung der Schülerinnen
- Fähigkeiten zur wirksamen Unterrichtung von Schülern unterschiedlicher nationaler, ethnischer und sozialer Herkunft
- Fähigkeiten, Fertigkeiten und die Bereitschaft, dieses Wissen und Können im Interesse der Schüler anzuwenden

Was selbst bei dieser knappen Charakterisierung der Lehrstandards auffällt, ist die Unterschiedlichkeit der Handlungsebenen, auf denen die Merkmale angesiedelt sind - siehe Abbildung 7. Wie die Abbildung zeigt, beantwortet sich die Frage nach Konkretheit und der Detailliertheit von Lehrstandards durch den gegebenen Verwendungskontext. Das persönliche Lern- und Entwicklungsprogramm in einer Klasse erfordert sicher genauere und objektiviertere Formen von Standards als die Orientierung über das grundsätzliche Lehrangebot eines Universitätsfaches. In Umkehrung der weiter oben genannten drei Kritikpunkte an traditionellen Programmen zur Qualifizierung von Lehrern müssen Standards für den jeweiligen Anwendungsbereich drei Kriterien genügen. Sie müssen:

- ausreichend klare und langfristige Ziele setzen
- starke Anreize zur Weiterentwicklung bieten
- detaillierte Kontrolle über die eigene Entwicklung ermöglichen

¹⁷ Dieser Text findet sich auf den Internetseiten des NBPTS unter der Überschrift: "What Teachers should know and be able to do" unter der URL = <http://www.nbpts.org/nbpts/standards/know-do.html>

Daraus ergeben sich drei Ebenen der Standardisierung und damit drei verschiedene Abstraktions- bzw. Konkretionsstufen von Arbeits- und Verfahrensstandards - siehe Abbildung 7.



Abbildung 7: Handlungsebenen und die Konkretheit der Lehrstandards

Die Entwicklung von Lehrstandards des US-amerikanischen National Board umfasst ein etwa dreijähriges Verfahren. Der Lehrstandard bezieht sich auf eine von fünf Altersstufen sowie auf das jeweilige Schulfach. Der erste Standard-Entwurf der Entwicklungsgruppe muss folgenden Anforderungen genügen:

- er arbeitet die spezifischen Aspekte des Lehrens heraus, die eine herausragende Praxis reflektieren und betont zugleich die ganzheitliche Natur des Lehrens
- er beschreibt, wie der Standard in verschiedenen Situationen zur Anwendung gebracht werden kann
- er kennzeichnet das Wissen, die Fertigkeiten und Neigungen, die die Leistung einer Lehrerin auf hohem Niveau unterstützen
- er zeigt, wie sich das professionelle Urteil eines Lehrers in wahrnehmbaren Handlungen widerspiegelt
- er reflektiert die fünf Prinzipien der Grundsatzerklärung der NBPTS (1. Engagement für die Schüler und deren Lernen; 2. Fach-, Sozial- und Methodenkompetenz; 3. Verantwortung für das Schülerlernen; 4. Reflexion und Entwicklung der eigenen Praxis; 5. Mitgliedschaft in einer professionellen Lerngemeinschaft)

Die Entwurfs-Standards der Entwicklungsgruppe werden zuerst von einer internen Zertifizierungsgruppe (einem "subcommittee" des Aufsichtsrates) überprüft. Erst danach werden sie zur öffentlichen Überprüfung freigegeben.

Zuerst werden die Entwurfs-Standards in regionalen und nationalen Besprechungen und Fokusgruppensitzungen präsentiert sowie Lehrern und anderen Pädagogen in entsprechenden Anwendungsfeldern zur Überprüfung und Kommentierung überlassen. Der Überprüfungsprozess dauert etwa drei Monate. Außerdem können alle Personen, die dies wünschen, Kopien der Entwurfs-Standards erhalten und ihre Rückmeldung an das Entwicklungsteam senden. Das NATIONAL BOARD verwendet die Rückmeldungen der Kritikerinnen, um die Standards zu überarbeiten und ihre Substanz, ihre Nützlichkeit und ihre rechtliche Korrektheit abzusichern. Dabei arbeitet das NBPTS eng mit Lehrerverbänden zusammen, die das NATIONAL BOARD bei ihrem Versuch unterstützen, fortschrittliche Standards des Lehrwissens und der Lehrpraxis in den jeweiligen Bereichen einzuführen. Viele Vorsitzende solcher Organisationen arbeiten auch im Board bzw. als Mitglieder von Standards-Gruppen mit.

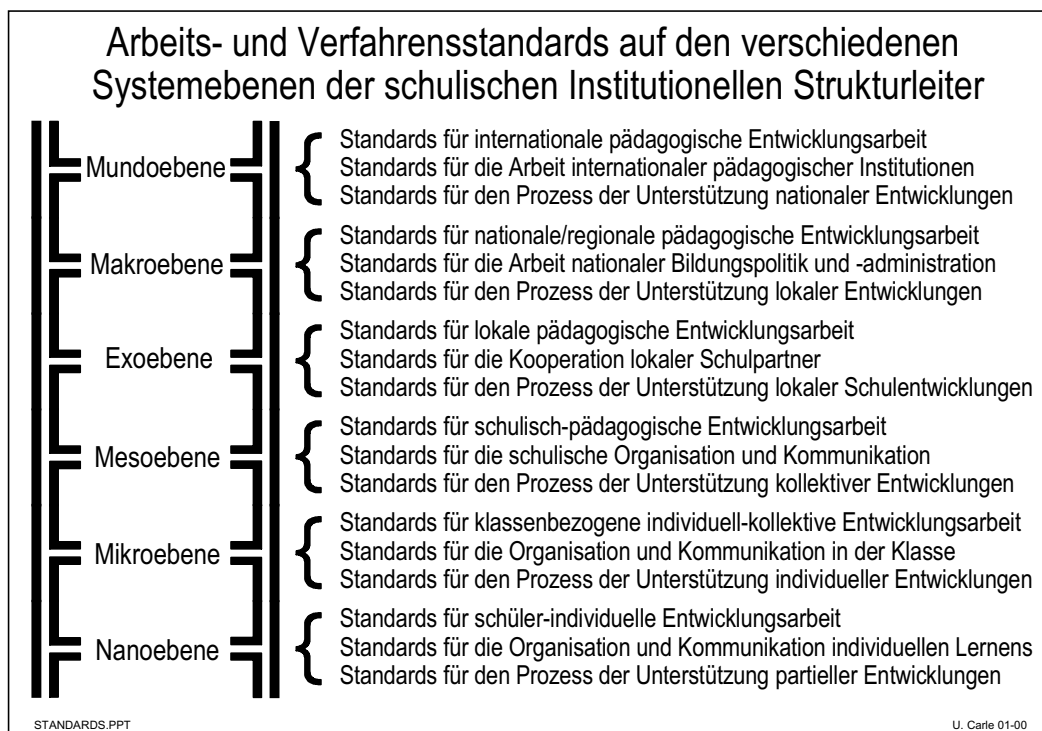


Abbildung 8: System ebenenspezifischer Standards für die Institution Schule

Im Unterschied zum nomologischen bzw. juristischen Denken zielen professionelle Lehrstandards also nicht auf Vorschriften und Maßstäbe guten Lehrens, sondern auf die Grundlegung eines *strategischen, zukunftsorientierten Entwicklungsdiskurses der Profession* über die kritischen Aspekte des praktischen Lehrerhandelns, die eine bejahenswerte Entwicklung der Schülerinnen und Schüler verschiedenster Begabungen und Herkünfte sichern.

Wie hier am Beispiel der schulbezogenen praxisnahen Entwicklung von Lehrstandards demonstriert werden konnte, obliegt der Ebene, für die die Standards gelten, auch die Verantwortung für Inhalt, Reichweite und Form der Standards. Standards können im Unterschied zu Lizenzierungs- oder Selektionskriterien also nicht von den übergeordneten für die nachgeordneten Systemebenen oder Organisationen vorgegeben werden. Vielmehr obliegt es diesen Systemebenen, sich selbst für ihre Arbeit und ihre Verfahren - so z.B. die Lizenzierung für Lehrämtern - Standards zu entwickeln. So ergibt sich - dies in Anlehnung an die von mir entwickelte Institutionelle Strukturleiter - ein insgesamt ineinander verflochtenes Netzwerk von ebenenspezifischen Standards (siehe Abbildung 8), deren konstruktive Harmonie schließlich die Erreichung der gewünschten Leistungsergebnisse garantiert und ihre laufende Verbesserung begründet.

Zusammenfassung und Ausblick

Die Zusammenfassung dieser Diskussion über die professionelle Entwicklungspotential von Lehrstandards für die Lehrerbildung und die schulische Lehr-Lernqualität unterstreicht noch einmal die zentrale Bedeutung eines organisationsübergreifenden strategischen Diskurses über Lehrarbeit für die Weiterentwicklung der Lehr-Lern-Kunst. Hierfür sind Arbeits- und Verfahrensstandards auf allen Ebenen des Schulsystems unerlässlich - auch auf Schülerebene. Denn nur über prozessbeschreibende Standards kann praktisches Handeln zur Sprache, zur Kritik und zur Verbesserung gebracht werden. Auf Schülerebene sind dies aber keinesfalls administrative Lehrpläne oder Curricula, auch keine didaktischen oder psychologischen Lernmuster. Best practices des Schülerlernens gilt es erst noch zu entwickeln¹⁸. Vielleicht gelingt dies den Schülerinnen gemeinsam mit ihren Lehrern, nachdem diese für die "50%" standardisierbaren Anteile der Lehrarbeit nützliche und weiterführende Standards entwickelt haben und diese nun auf die spezifische Situation der Schule, der Klasse und der einzelnen Schülerinnen heruntergebrochen werden.

Reflexivität des Handelns im Kontext institutioneller Strukturen			
	Handlungs- Motivation	Handlungs- Rationalisierung	Handlungs- Steuerung
Grundlegendes Sicherheitssystem	Interpretative Schemata zur Begründung des Handlungsinns	Verfügbarkeit u. Verfügungsbe- rechtigung sozi- aler u. sächlicher Ressourcen	Normen zur Sanktionierung sozialen u. sächlichen Handelns
Diskursives Bewusstsein	Rahmen d. prak- tisch verfügba- ren Handlungs- möglichkeiten u. Interpretationen	Theoretisches Verständnis für die Gründe u. Absichten des Handelns	Regeln der Zweck-Mittel- Relationen u. der Zulässigkeit von Handlungen
Praktisches Bewusstsein	Nicht bewusst- seinspflichtige Programme u. Rahmenpläne f. Ungewöhnliches	Praktisches Verständnis für die Ursachen des Wirksam- werdens	Routinisierte Praktiken u. Ge- gensteuerung gegen Ergebnis- abweichungen

INSTITUTION-GIDDENS.PPT U. Carle 11-98

Abbildung 9: GIDDENS' Stratifikationsmodell zur Kennzeichnung des Reflexionsbedarfs auf verschiedenen Handlungsebenen

Die Arbeit an und mit den Arbeits- und Verfahrensstandards wird die Betrachtung der Lehr- und Lernerarbeit revolutionieren. Und sie wird damit zwangsläufig auch zu einer grundsätzlichen Diskussion über Sinn und zukünftige Entwicklung der Schule führen. Dadurch geraten dann auch mehr als nur unterrichtspraktische Aspekte schulischen Handelns in den Blick. Entsprechend GIDDENS' Stratifikationsmodell (siehe Abbildung 9) bietet es sich auch für diese an, versprachlichende Standards - wenn auch mit anderen Beschreibungsmitteln und -medien - al-

¹⁸ Darling-Hammond, Linda (1998): Policy and Change (a.a.O.) - dort v.a. das Kapitel "Standards for Student Learning", 655-661

so auch für strukturelle und motivationale Momente, für die Reflexion der strukturellen Handlungsmöglichkeiten sowie für die Reflexion der Handlungsbegründungen zu entwickeln.

Voraussichtlich wird die standardsbasierte Entwicklung des schulischen Lehrens und Lernens - dies im umfassenden Sinne der institutionellen Strukturleiter - die z.Z. noch grassierende Evaluations-, Test- und Lizenzierungsbürokratie so weit entlasten, dass ihre Überführung in Richtung der ursprünglich intendierten Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung möglich wird. Ob Bildungspolitik und Bildungsadministration dieser Machtverschiebung zustimmen werden, bleibt fraglich. Schon die keltischen Druiden sträubten sich gegen die Einführung der Schrift und hüteten die Inhalte ihrer Zauberformeln und Rezepte besser als Staatsgeheimnisse. Damit ging dieser noch heute interessante Berufszweig unter. Vielleicht lässt sich eine ähnliche Entwicklung für Politikerinnen und für den höheren Bildungsdienst ja vermenden? Das Rezept dafür ist hiermit publik.