

Jürgen Oelkers

### *Standards und die Tücken der Schulreform<sup>\*)</sup>*

Niedersachsen wird neue Schulen erhalten, nicht im architektonischen Sinne, wohl aber im Blick auf die Organisationsform. Das Stichwort dafür lautet „eigenverantwortliche Schule.“ Der Gesetzgeber geht davon aus, dass die aus dem 19. Jahrhundert stammende deutsche Tradition der Bildungssteuerung durch Erlasse und Reglemente unwirksam geworden ist. Schule und Unterricht werden nicht dadurch besser, dass immer mehr behördliches Papier produziert wird. Was unnachahmlich „Regelungsdichte“ genannt wird, hat sich im Schulbereich als schwache Steuerung erwiesen. Wenn neue Erlasse kommen, haben Schulen eine erfolgreiche Strategie, damit umzugehen, sie ignorieren sie. Werner Remmers, langjähriger Kultusminister dieses Landes, prägte den Slogan der „erlassfreien Schule“, die nie realisiert worden ist. Statt weniger gab es nach Remmers mehr Erlasse, Regelungen und Dienstvorschriften, entsprechend können die Schulen nur souverän mit dem Problem umgehen - souverän oder stoisch.<sup>1</sup>

Im neuen Schulgesetz Niedersachsens gibt der §32 die Richtung vor. Der erste Absatz lautet:

„Die Schule ist im Rahmen der staatlichen Verantwortung und der Rechts- und Verwaltungsvorschriften eigenverantwortlich in Planung, Durchführung und Auswertung des Unterrichts, in der Erziehung sowie in ihrer Leitung, Organisation und Verwaltung. Die Rechte des Schulträgers bleiben unberührt“  
(NschG §32, 1)

Das klingt nicht nach allzu viel Autonomie, der staatliche Rahmen ist vorgegeben, die Rechts- und Verwaltungsvorschriften gelten weiterhin und auch die Trägerschaft bleibt unberührt. Das Juristendeutsch tut ein Übriges, dass sich der Eindruck des Innovativen in Grenzen hält. Dann aber liest man im zweiten Absatz des §32:

„Die Schule gibt sich ein Schulprogramm. In dem Schulprogramm legt sie in Grundsätzen fest, wie sie den Bildungsauftrag erfüllt. Das Schulprogramm muss darüber Auskunft geben, welches Leitbild und welche Entwicklungsziele die pädagogische Arbeit und die sonstigen Tätigkeiten der Schule bestimmen. Der Zusammensetzung der Schülerschaft und dem regionalen Umfeld ist in dem Schulprogramm und in der Unterrichtsorganisation Rechnung zu tragen. Die Schule beteiligt bei der Entwicklung ihres Schulprogramms den Schulträger und den Träger der Schülerbeförderung sowie die Schulen, mit denen sie zusammenarbeitet“ (NschG §32, 2).

---

<sup>\*)</sup> Vortrag auf der Zukunftskonferenz „KoBiS: Wir gestalten Zukunft! Neue Wege der Zusammenarbeit zwischen Wolfsburger Schulen und dem Geschäftsbereich Jugend“ am 12. Juli 2007 im Zentrum neue Kultur Wolfsburg.

<sup>1</sup> Immerhin ist am 10. Januar vom niedersächsischen Kultusministerium eine vierseitige Liste mit gestrichen oder deregulierten Erlassen veröffentlicht worden.

Was wiederum reichlich trocken klingt, ist nichts weniger als der Einstieg in die Zielsteuerung. Das Schulprogramm umfasst neben dem Leitbild die Entwicklungsziele der Schule. Leitbilder haben inzwischen die meisten Schulen, aber darin sind die guten Absichten enthalten, die so moralisch wohlklingend formuliert werden, dass ihnen niemand widerspricht, aber die keine Ziel darstellen, die auch überprüft werden können. Aus Wunschprosa ergeben sich keine Entwicklungsziele, aber genau die soll es in Zukunft geben. Was das bedeutet, sagt der dritte Absatz des §32:

„Die Schule überprüft und bewertet jährlich den Erfolg ihrer Arbeit. Sie plant Verbesserungsmaßnahmen und führt diese nach einer von ihr festgelegten Reihenfolge durch“ (NSchG §32, 3).

Das Gesetz setzt nicht voraus, dass die Schule Erfolg hat, es schreibt vor, dass der jeweilige Erfolg überprüft werden muss. In keinem früheren Schulgesetz gab es eine vergleichbare Regelung, einfach weil sich der Gesetzgeber nicht für das interessiert hat, was heute „Output“ genannt wird. Die deutsche Bildungssteuerung war traditionell am Input orientiert, also an Gesetzen, Zuteilung von Ressourcen, Lehrplänen, Stundentafeln und Ähnlichem mehr. Das tatsächliche Resultat spielte keine Rolle, sieht man von Noten und Zeugnisse einmal ab.

Man muss sich vorstellen, dass bislang nur an zwei Stellen Outputkontrollen üblich sind. Die Qualität der Lehrkräfte wird mit den beiden Examen ihrer Ausbildung überprüft, danach jedoch nicht mehr; und die Qualität des Unterrichts wird indirekt durch die allerdings komplizierte und löchrige Zulassung der Lehrmittel beeinflusst. Mehr „Controlling“, wie die Betriebswirte sagen, gibt es bislang nicht, und nun sollen die Schulen plötzlich den Erfolg ihrer Arbeit nicht nur überprüfen, sondern auch bewerten. Wie soll das gehen? Und verbirgt sich dahinter mehr als eine nahe am Zeitgeist befindliche erneute Verstärkung der Regelungsdichte? Wenn man die komplizierten Regelungen zur Schulorganisation liest, etwa zur Zusammensetzung der Gesamtkonferenz (NSchG § 36), dann bekommt man nicht den Eindruck nachlassender Komplexität.

Auf der anderen Seite erhält die Schule ein eigenes Budget mit der Möglichkeit, Konti zu führen (NSchG §32, 4), gibt es mit dem Schulvorstand ein neues Leitungsgremium, an dem auch die Eltern und Schüler mitwirken (NSchG § 38a), übernimmt der Schulleiter bzw. die Schulleiterin eine Vorgesetztenfunktion (NSchG § 43) und hat die Schule Einfluss auf Ausschreibung und Besetzung der Lehrerstellen (NSchG § 52). Regelungen wie diese lassen sich als Voraussetzungen für die Entwicklung einer „eigenverantworteten Schule“ ansehen. Aber für was genau soll die Schule Verantwortung übernehmen? Man könnte antworten, sie soll den Bildungsauftrag erfüllen, den das Gesetz formuliert. Aber dieser Auftrag ist so umfassend und allgemein gehalten, dass daraus nur schwer Ziele für den konkreten Unterricht abzuleiten sind.

Aus diesem Grunde ist seit einigen Jahren von Bildungsstandards die Rede. Sie sollen den unterrichtlichen Auftrag der Schule soweit konkretisieren, dass die Ziele auch erreichbar sind. Damit werde ich beginnen: Was bringen der „eigenverantworteten Schule“ Bildungsstandards, die ja leicht wie nochmals subtilere Vorschriften erscheinen können (1). In einem zweiten Schritt gehe ich auf die Konsequenz ein, die die Einführung von Bildungsstandards mit sich bringt, nämlich regelmässige Leistungstests (2). Und abschliessend beschreibe ich, was Schulentwicklung neben Standards und Tests ausmachen kann. Schulen sind vor allem dann „eigenverantwortet“, wenn sie gute Lösungen für ihre

Probleme finden. Meine Beispiele dafür stammen aus der Schweiz, wo ein ähnlicher Prozess bereits Mitte der neunziger Jahre begonnen hat (3).

### *1. Bildungsstandards und die Tücken der Schulreform*

Mit dem Ausdruck „Bildungsstandards“ sind Hoffnungen der Administration verbunden, aber auch konkrete Befürchtungen der Lehrerschaft. Der Ausdruck hat eine starke und gelegentlich auch fundamentalistische Kritik ausgelöst, die leicht übersehen lässt, dass so viel Neues noch gar nicht entwickelt wurde. Was unter dem Etikett „Bildungsstandards“ auf KMK-Ebene bislang konkret vorliegt, sind umgeschriebene Lehrpläne, die an drei Zeitpunkten, nämlich bezogen auf die vierte, achte und neunte Klasse, zu Vereinbarungen zwischen den Bundesländern geführt haben. Es handelt sich um *Regelstandards*, die aus Lehrplänen abgeleitet worden sind und an sich nichts Neues darstellen. Neu ist, dass nunmehr alle Bundesländer Vergleichsarbeiten einführen und zentrale Prüfungen abnehmen. Aber das ist in Bayern und Baden-Württemberg seit langem Praxis und stellt auch keine Revolution dar.

Eine Revolution aber wird behauptet, wenn man sich allein nur die bildungspolitischen Verlautbarungen ansieht. Dafür ist eigene Sprache erfunden worden. Die deutsche Kultusministerkonferenz (KMK) hat am 16. Dezember 2004 zustimmend von einem Papier Kenntnis genommen, welches die Einführung von nationalen Bildungsstandards als Teil einer grundlegend neuen Politikstrategie begründet.

- In diesem Papier ist von einem „Paradigmenwechsel in der Bildungspolitik“ die Rede,
  - der abziele auf eine „Outcome-Orientierung“,
  - damit verbunden auf Rechenschaftslegung und „Systemmonitoring.“
  - Die tatsächlich erreichten Ergebnisse sollen mehr Gewicht erhalten als bisher und zur „Systemsteuerung“ eingesetzt werden.
- (Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz 2005, S. 6).

Was flott und etwas grosspurig „Paradigmenwechsel“ genannt wird, hat seinen Kern darin, dass für die Bildungsteuerung in Zukunft nicht nur Bildungsziele und Lehrpläne eine Rolle spielen sollen, sondern auch und primäre die *Resultate* des Unterrichts. Insofern folgt Niedersachsen dem Trend.<sup>2</sup> Aber verändert sich damit wirklich etwas in grundsätzlicher Hinsicht? Oder zeigt die Formel vom „Paradigmenwechsel“ nur die Tücken der Schulreform, die in der KMK nicht wahrgenommen werden, weil die neuen Steuerungsphantasien den Blick für die Ebene des Schulalltags verstellen?

Lehrpläne sind in jeder Schule ein Randphänomen, sie bestimmen den Unterricht eben so wenig wie die Bildungsziele, die ja Sprachformeln darstellen und denen materieller Gehalt abgeht. Auf der anderen Seite bemisst und bewertet jeder heutige Unterricht „Resultate.“ Auch Tests werden jeden Tag geschrieben, die Aufgaben stellen und Leistungen erzeugen. Wieso kann da von einem neuen Aufbruch die Rede sein? Die Erfahrung lehrt etwas anderes. Zu viele Reformprojekte der Vergangenheit waren Flops, und jetzt kommen auch noch Bildungsstandards.

---

<sup>2</sup> Allerdings mit eigenen Profilen und Entwicklungslinien (Busemann/Oelkers/Rosenbusch 2007).

Die Skepsis vor allem der Praktiker hat damit zu tun, dass Bildungsstandards wenn, dann nur in Papierform vorliegen, also bislang keine praktische Gestalt angenommen haben. Man redet über etwas, das die Praxis der Schulen noch gar nicht erreicht hat und aber als bedrohlich wahrgenommen wird. Das hat mit dem Leitbegriff zu tun, „Standards“ klingt nach Standardisierung, Uniformierung und Kontrolle in einem Bereich, der von den Akteuren als weitgehend individuell wahrgenommen wird. Lehrkräfte haben *ihren* Unterricht und *ihre* Klasse vor Augen, keine „Bildungsstandards.“ Der Ausdruck „Standards“ scheint anzukündigen, dass die bisherigen Freiheiten beschränkt werden sollen. Aber ohne Gestaltungsspielräume könnte guter Unterricht gar nicht stattfinden und Schulqualität nicht entstehen.

Grundsätzlich gilt, dass die starke Betonung von Bildungsstandards nur dann Sinn macht, wenn sich damit ein starkes Konzept der Schulentwicklung verbindet (Oelkers/Reusser 2006). Es ist eine Neigung der Bildungspolitik, Bildungsstandards isoliert zu betrachten und damit unrealistische Erwartungen zu verbinden. Die heftigen Reaktionen gegen Standards sind auch die Folge einer Verkaufsstrategie, die in Bildungsstandards geradezu Heilsbringer sieht. Aber was kommen wird, ist eine lange und im Ausgang durchaus unsichere Phase der umfassenden Systemerneuerung. Standards alleine machen den PISA-Rückstand nicht wett, für sich genommen die Tests eben so wenig und das trifft auch auf die neue Form der historisch eigentlich abgeschafften Inspektorate zu. All das muss sich dienlich erweisen für die Entwicklung von Schule und Unterricht.

In der Schweiz sind seit etwa Mitte der neunziger Jahre Anstrengungen zur Schulentwicklung unternommen worden, die auch mit neuen Formen der Steuerung zu tun haben. Die Schweizer unterscheiden zwischen „ideologisch“ und „pragmatisch.“ *Ideologisch* werden Vorschläge genannt, die auf Weltanschauungen beruhen und/oder denen kein praktischer Wert zukommt. *Pragmatisch* sind Problemlösungen, die Verbesserungen mit sich bringen und die von möglichst vielen Gruppen mitgetragen werden. Wie kommt man zum einen und vermeidet das andere? Zunächst sage ich etwas zum Schweizer Bildungsföderalismus, der sicher noch ausgeprägter war als in Deutschland und in den nund Bewegung geraten ist.

Die Beschreibung des Schweizerischen Bildungssystems mit der Metapher des „Kantönligestes“ scheint der Vergangenheit anzugehören, weil inzwischen eine ziemlich energische Bildungspolitik des Bundes sichtbar ist. Am 16. Dezember 2005 hat die Bundesversammlung der Schweizerischen Eidgenossenschaft eine Änderung der Bundesverfassung beschlossen, die die nationale Bildung neu regelt. Demnach behalten die Kantone ihre Hoheit, sind aber zur Zusammenarbeit und Abstimmung verpflichtet, was bislang nicht der Fall war. Im Artikel 62 der Verfassung heisst es nunmehr:

„Kommt auf dem Koordinationsweg keine Harmonisierung des Schulwesens im Bereich des Schuleintrittsalters und der Schulpflicht, der Dauer und Ziele der Bildungsstufen und von deren Übergängen sowie der Anerkennung von Abschlüssen zustande, so erlässt der Bund die notwendigen Vorschriften“ (Bundesbeschluss 2005, S. 7274).

Das ist ein durchaus neuer Ton in der Schweizerischen Bildungspolitik. In der Verfassung ist nunmehr auch von einem „Bildungsraum Schweiz“ die Rede, der alle Stufen umfasst und für den der Bund sowie die Kantone gemeinsame Verantwortung tragen. Bei der Erfüllung ihrer Aufgaben setzen sich beide Seiten auch dafür ein, „dass allgemein bildende

und berufsbezogene Bildungswege eine gleichwertige gesellschaftliche Anerkennung finden“ (ebd., S. 7273). Zum Vergleich: das deutsche Grundgesetz regelt im Artikel 7 genau vier Dinge, den Grundsatz der staatlichen Schulaufsicht, den Religionsunterricht, die Privatschulen und die weiter bestehende Aufhebung der Vorschulen, ein Relikt aus der Weimarer Republik. Mehr wird den Bundesländern nicht vorgeschrieben.

Die Parlamentarische Initiative zur Lancierung eines Bildungsrahmenartikels ist am 30. April 1997 eingereicht worden.<sup>3</sup> Die Volksabstimmung über diesen Artikel fand am 21. Mai 2006 statt und erbrachte ein Votum von 85.6% Ja-Stimmen.<sup>4</sup> Alle Kantone stimmten zu, in der Bildungspolitik neue Wege zu gehen. Nach der Abstimmung ist diese Politik von den Medien als „kooperativer Föderalismus“ bezeichnet worden.<sup>5</sup> Tatsächlich ist es ein Versuch zur Neustrukturierung des Systems, das angeglichen oder wie es Bundesartikel heisst, *harmonisiert* werden soll. Vor diesem Hintergrund müssen die Tendenzen der Bildungsentwicklung in der Schweiz gesehen werden. Das System wird umgebaut.

Die *Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren* (EDK) hat im Jahre 2003 ein Projekt lanciert, das zu einem neuen landesweiten Schulkonkordat, also zu einem Staatsvertrag zwischen den Kantonen, führen soll. Das neue ersetzt das gültige Konkordat aus dem Jahre 1970, das lediglich schmale Eckwerte für die Zusammenarbeit zwischen den Kantonen festlegte. Der Entwurf zu dem neuen Staatsvertrag geht wesentlich weiter und sieht eine Harmonisierung der heute noch sehr unterschiedlichen kantonalen Bildungssysteme vor. „Harmonisierung“ heisst allerdings nicht Angleichung oder gar Zentralisierung. Wer in der Schweiz eine Abstimmung verlieren will, muss nur den Eindruck erwecken, er oder sie sei „zentralistisch.“

Die *Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule*, abgekürzt *Harmos*,<sup>6</sup> ist 2006 einer landesweiten Vernehmlassung unterzogen worden, deren Resultate inzwischen vorliegen. Eine Vernehmlassung ist ein pragmatisches Instrument der Meinungsbildung: man fragt alle, die Einwände erheben könnten. Die Voten waren in diesem Falle, wie man in der Schweiz sagt, grossmehrheitlich zustimmend (EDK 2007). Die Akzeptanz des Entwurfs ist gross, die Kritik bezieht sich lediglich auf spezifische Artikel und einzelne Regelungen. Zentrale Eckwerte sind unstrittig, was bei 26 befragten Kantonen, sechs Gewerkschaften und Interessengruppen sowie 23 Verbänden vom Schweizerischen Arbeitgeberverband bis zur „Arbeitsgemeinschaft der Rudolf Steiner Schulen in der Schweiz“ durchaus überraschend ist. Das gilt umso mehr, wenn man sich die Reichweite der Vorschläge ansieht.

In der Hauptsache sieht die Vereinbarung zwischen den Kantonen die Einführung einer obligatorischen Basis- oder Eingangsstufe vor, mit der sich die Schulpflicht schweizweit um zwei Jahre verlängert. Sie soll in Zukunft mit dem vollendeten vierten Altersjahr beginnen und wie bisher mit fünfzehn enden, also elf statt neun Jahre dauern. „Eingangsstufe“ heisst die Fusion des Kindergartens mit der ersten oder ersten und zweiten Primarschulklasse zu einer eigenen Schulstufe. De facto führt das zur Etablierung einer achtjährigen kantonalen Gesamtschule und zur Weiterführung der dreijährigen, gegliederten Sekundarstufe I. Während die neue achtjährige Primarschule weitgehend unstrittig ist, gibt es für die Sekundarstufe I und mit ihr verbunden für die Übergänge zu den Gymnasien und Berufsschulen einander „diametral“ entgegenstehende Lösungsvorschläge (ebd., S.16).

<sup>3</sup> Initiator war der Aargauer Nationalrat Hans Zbinden.

<sup>4</sup> Die Stimmbeteiligung lag bei 27.2%.

<sup>5</sup> Le Matin 22. Mai 2006.

<sup>6</sup> <http://www.edk.ch/d/EDK/Geschaefte/HarmoS/default.html>

Für die Qualitätssicherung stehen gemeinsame Steuerungsinstrumenten zur Verfügung, die in den letzten zehn Jahren erprobt worden sind. Aber es geht nicht nur um Organisationsentwicklung. Der strukturellen Harmonisierung der kantonalen Systeme soll auch eine inhaltliche folgen. Die elfjährige Grundbildung wird in Zukunft auf einheitlich fünf Lernbereiche oder Fachgruppen des Curriculums bezogen, nämlich

- Sprachen,
- Mathematik und Naturwissenschaften,
- Sozial- und Geisteswissenschaften,
- Musik, Kunst und Gestaltung
- sowie Bewegung und Gesundheit.

Es soll dafür sprachregionale Lehrpläne geben, die eigens entwickelt werden müssen. Zudem sind die Lehrmittel anzupassen. Der grösste Schritt ist die Eingangsstufe, wenn sie denn so einheitlich kommt, wie das vorgesehen ist (EDK 2006). Ein Kernstück von HarmoS sind nationale Bildungsstandards (Maradan/Mangold 2005), gegen die es in der Vernehmlassung „keine grundsätzliche Einwände“ gab (EDK 2007, S. 20). Die Kritik richtet sich einzig gegen die „Bevorzugung“ bestimmte Fächer, gefordert wird auch eine noch klarere Zweckbestimmung. Eine Analogie zur „Frankfurter Erklärung“ gegen Standards und Tests gab es nicht.

Bildungsstandards sind also Teil eines grösseren Projekts der Schulentwicklung.<sup>7</sup> Standards sind keine umgeschriebenen Lehrpläne, sondern beziehen sich auf Kompetenzen, deren Erreichung getestet wird. Im Bericht zur Vernehmlassung des HarmoS-Projekts, der zu Beginn des Jahres 2006 vorlag, wird gesagt, dass mit den Bildungsstandards *nicht* das Ziel verfolgt werde, „auf der Basis einer nationalen Vorstellung die Bildungsprozess zu vereinheitlichen“ (ebd., S. 24). Vielmehr soll mit dem Instrument der Bildungsstandards versucht werden, „die erwarteten Leistungsergebnisse so zu beschreiben, dass diese (normative) Beschreibung auf nationaler Ebene verbindlichen Charakter annehmen kann“ (ebd.). Wie diese Unterrichtsziele und Leistungserwartungen zu erreichen sind, wird nicht vorgegeben. Dasselbe gilt für die Aufteilung der Unterrichtszeit, den Einsatz der Ressourcen und alle weiteren Fragen der Schulorganisation. Hier bleibt die Zuständigkeit der Kantone,

---

<sup>7</sup> Der Artikel 7 im Entwurf des HarmoS-Konkordats bestimmt näher, was unter „Bildungsstandards“ gefasst werden soll:

#### **Art. 7 Bildungsstandards**

1 Zur gesamtschweizerischen Harmonisierung der Unterrichtsziele werden nationale Bildungsstandards festgelegt.

2 Unterschieden wird zwischen folgenden zwei Arten von Bildungsstandards:

- a. Leistungsstandards, die pro Fachbereich auf einem Referenzrahmen mit Kompetenzniveaus basieren.
- b. Standards, welche inhaltliche Kriterien oder Kriterien für die Umsetzung festlegen.

3 Die nationalen Bildungsstandards werden unter der Verantwortung der EDK wissenschaftlich entwickelt und validiert. Sie unterliegen einer Vernehmlassung ...

4 Sie werden von der Plenarversammlung der EDK mit einer Mehrheit von zwei Dritteln ihrer Mitglieder verabschiedet, von denen mindestens zwei einen nicht mehrheitlich deutschsprachigen Kanton vertreten. Die Revision erfolgt durch die Vereinbarungskantone in einem analogen Verfahren.

5 Die EDK und die EDK-Regionalkonferenzen verständigen sich fallweise über die Entwicklung von Referenztests auf Basis der festgelegten Bildungsstandards.

der Gemeinden und der einzelnen Schulen erhalten. Harmonisiert werden die Leistungserwartungen.

Über die erwarteten *Wirkungen* von HarmoS wird im Bericht Folgendes ausgesagt:

- Die Standards werden in erster Linie einen Einfluss auf die Lehrplanarbeit und die Lehrmittel haben.
- Die im Projekt entwickelten Referenzrahmen erlauben eine bessere Strukturierung der Fächer, mit den skalierten Kompetenzniveaus wird es zudem möglich, eine Progression bei den fachbezogenen Lernzielen festzulegen.
- Die offiziellen Lehrmittel stützen sich in Zukunft auf Standard-kompatible Rahmenlehrpläne, so dass sich die Lehrpersonen unausweichlich auf Standards beziehen müssen.
- Die Schülerinnen und Schüler werden ihren Lernfortschritt mit persönlichen Portfolios dokumentieren und können ihre Kenntnisse in einen Bezug zu den Kompetenzniveaus der Fächer setzen.
- Die Kantone werden Unterstützungs- und Differenzierungsmaßnahmen entwickeln müssen für diejenigen Schülerinnen und Schüler, die die Basiskompetenzen nicht erreichen. Die Mindeststandards dienen *nicht* der schulischen Selektion.
- Durch standardisierte Tests wird die Schülerbeurteilung verbessert.
- Die Wirksamkeit des schweizerischen Bildungssystems im Bereich der obligatorischen Schule wird am Erreichen der Standards gemessen, darauf bezieht sich das nationale Bildungsmonitoring (ebd., S. 25/26).

Das HarmoS-Konkordat ist also verbunden mit einem Einstieg in die Testkultur, die den Bildungssystemen im deutschen Sprachraum bislang fremd ist, aber zum Beispiel auch in liberalen Systeme wie in Skandinavien und in den Niederlanden mit Erfolg praktiziert wird. In dem HarmoS-Projekt werden bis voraussichtlich Ende 2008 Leistungsstandards für vier Fächer der obligatorischen Schule entwickelt, die als *Mindeststandards* zu verstehen sind. Es handelt sich um die Fachbereiche

- Erstsprache
- Fremdsprachen
- Mathematik
- Naturwissenschaften.

Der Leistungsstand in diesen Fächern wird an drei Zeitpunkten national getestet. Zu diesen Zweck müssen fortlaufend Testaufgaben entwickelt und geeicht werden. Die Aufgaben beziehen sich auf einen Kernbereich der vier Fächer, nicht auf das gesamte Curriculum. Allerdings gäbe es nach diesem Entwurf in Zukunft *Standard-Fächer* und *Nicht-Standard-Fächer*, was dazu führen würde, zwei Klassen einzurichten. Gegen diesen Trend richtet sich die Kritik, die mit Eigeninitiative verbunden ist. Ähnlich wie in den Vereinigten Staaten sind die Fachverbände aktiv, und es absehbar, dass alle Fächer der im obligatorischen Schulbereich, einschliesslich Kunst und Musik,<sup>8</sup> Standards entwickeln werden.

---

<sup>8</sup> Die Entwicklung von Standards im Fach Musik bearbeitet die im Entstehen begriffene Zürcher Dissertation von Edi Gürber.

Die Aufgaben sind bezogen auf Leistungsniveaus oder Kompetenzstufen. Standards in dieser Hinsicht sind keine neuen Erfindungen, wie gelegentlich suggeriert wird. Standards sind einfach curriculare Inhalte, wie sie in Lehrmittel und Lehrplänen vorhanden sind und wie erfahrene Praktiker sie anwenden. Die Standards werden von den fachdidaktischen Konsortien zusammen mit den Lehrkräften so präzisiert, dass sie getestet werden können. Das Neue an der Entwicklung ist also die Testreihe bestimmter Aufgaben sowie die nationale Harmonisierung, wobei auch gesagt werden muss, dass viele curriculare Inhalte bereits heute zwischen den Kantonen angenähert sind. Anders hätte im übrigen auch der PISA-Test gar nicht konstruiert werden können.

Der Ausdruck „Mindeststandards“ beschreibt, was auf einer Skala von sechs Kompetenzstufen in jedem Fach von allen Schülerinnen und Schüler zum Messzeitpunkt erreicht sein muss. Wer einen solchen Mindeststandard *nicht* erreicht, muss gezielt gefördert werden. Die Kantone können die Mindeststandards höher oder tiefer ansetzen. Es handelt sich also keinesfalls um eine Nivellierung nach unten. Wer am Ende testet, ist noch offen, aber es ist eigentlich nur denkbar, dass die Höhe bei den Kantonen verbleibt und es allenfalls regionale Zusammenschlüsse geben wird. Ein zentrales Testbüro wie in England oder in Schweden dürfte nicht zu erwarten sein. Die Tests sind vorgesehen am Ende der zweiten, der sechsten und der neunten Klasse.<sup>9</sup> Das Ziel ist, den Leistungsstand aller Schüler an drei Zeitpunkten zu messen und Leistungsrückstände korrigieren zu können. Der Zeitpunkt Ende der neunten Klasse ist gedacht als Abschlusstest, so wie es heute mit PISA gemacht wird. (HARMOS 2004).

Die Gefahr besteht darin, den Unterricht ganz oder weitgehend auf den Test einzustellen. Dieses *Teaching the Test* muss vermieden werden, während die Vorbereitung auf „Tests“ zum normalen Schulalltag gehört und nicht dadurch anders wird, dass Testpsychologen und Fachdidaktiker die Aufgaben konstruiert haben. Jede Klassenarbeit oder, wie man in der Schweiz feinsinnig sagt, jede „Probe“ ist ein Test, jede Benotung setzt eine Serie von Tests voraus und kein Urteil der Lehrkräfte kommt ohne Ergebnisse von Tests zustande. Die Ergänzung durch externe Tests kann man auch als einen Qualitätsgewinn erwarten. Darauf gehe ich in einem zweiten Schritt ein.

## 2. Erfahrungen mit Test

In der Vernehmlassung zum HarmoS-Konkordat wird nicht die Erzeugung von Steuerungswissen in Frage gestellt. Es geht um den Umgang mit den Daten und den Nutzen für den Unterricht. Gewarnt wird vor einer „Überhäufung“ mit Tests „und vor dem Erstellen von Rankings“ (EDK 2007, S. 24). Tests, „denen kein spürbarer Gegenwert gegenüber steht“, werden als nicht sinnvoll angesehen (ebd., S. 23). Andererseits gibt es keinen grundsätzlichen Einwand gegen Tests, sofern sie sich auf Mindeststandards beziehen, nicht für die schulische Selektion verwendet werden und mit ihnen eine klare Förderabsicht verbunden ist.

Bereits heute ist in der Schweiz Bedarf erkennbar. Die Nachfrage nach Testsystemen im Volksschulbereich zeigt, dass diese Chance von den Lehrkräften genutzt wird und die Instrumente im Unterricht Verwendung finden.

---

<sup>9</sup> Mit Einführung der Basisstufe wären das die vierte, achte und elfte Klasse. Die Basisstufe bedeutet für die Schweiz, dass eine achtjährige Gesamtschule eingeführt wird. Die Schulpflicht verlängert sich um zwei Jahre.



- Tests erlauben einen objektiven Vergleich der eigenen Klasse mit anderen, was bislang ausgeschlossen war.
- Das zu nutzen, stellt eine neue Kompetenz dar.
- Aber es muss klar festgelegt und politisch entschieden sein, welchen Zweck die Tests erfüllen sollen.

Die Lehrkräfte werden die mit den Tests gegebenen Chancen nicht nutzen, wenn sie die Risiken nicht einschätzen können oder über die Verwendung der Daten im Unklaren gelassen werden.

Aber was bedeuten Tests für die Entwicklung der professionellen Kompetenz von Lehrkräften? Oft wird hier ein Gegensatz vermutet, der externe Tests wie eine De-Professionalisierung aussehen lässt. Aber das überschätzt die Risiken und geht von vornherein davon aus, dass Chancen gar nicht vorhanden sind. Schweizer Erfahrungen zeigen, dass das nicht notwendig der Fall sein muss, wenn der Zweck klar bestimmt wird, die Technik handhabbar ist und sich der Nutzen zeigt. Unter diesen Bedingungen scheinen der Einsatz von Tests und die Verarbeitung der Ergebnisse zu einer professionellen Kompetenz zu führen, die erstmalig Vergleiche nicht mehr abwehrt, sondern sinnvoll nutzt. Ich gebe dafür einige Beispiele.

Ein im Kanton St. Gallen entwickeltes Verfahren ist der *Klassencockpit*,<sup>10</sup> ein Internet-Angebot für die vergleichende Bestimmung des Leistungsstandes einer Klasse. Der Test gibt Aufgaben vor, die von der Klasse bearbeitet und deren Lösungen mit einem kantonalen Schnitt verglichen werden. Die Eingabe ist anonym. Das System verlangt minimale Ausbildung, ist sofort nutzbar und erlaubt intelligente Anwendung. Klassencockpit wird inzwischen in vielen Schulen erfolgreich genutzt (Moser 2003). Der Grund für diese hohe Akzeptanz ist nicht nur die Nützlichkeit des Instruments, sondern auch der Einsatz von Vergleichstests, die nicht für die schulische Selektion genutzt werden. Die Tests sollen leistungsfördernd wirken, die Förderung des Leistungsverhaltens setzt voraus, dass der Leistungsstand der Klasse eingeschätzt werden kann, ohne dass die Bezugsnorm allein die Normalverteilung der jeweiligen Klasse wäre. Viele Lehrkräfte nutzen inzwischen diese Möglichkeit, ohne einen Gedanken daran zu verschwenden, dass sie sich früher gegen jeden Vergleich gewehrt haben.

Das zweite Beispiel bezieht sich auf das Ende der Schulzeit und den Übergang zur Berufsausbildung. Im Kanton Zürich wie überhaupt in der Schweiz sind vor allem grössere Firmen dazu übergegangen, Lehrlinge mit eigenen Tests und Assessments auszuwählen (Moser 2004). Der Volksschulabschluss ist dadurch systematisch entwertet worden, heute bekommen Schulabgänger in bestimmten Bereichen eine Lehrstelle nicht mehr, weil sie gute Schulnoten nachweisen können, sondern weil sie firmeneigene Aufnahmeprüfungen bestanden haben. Dabei werden Tests verwendet, die private Büros entwickelt haben und auf die die Schulen keinerlei Einfluss nehmen können. Dieser Entwertung der allgemeinbildenden Schule soll mit einem Projekt entgegen gearbeitet werden, das *Stellwerk* heisst.

In einem Stellwerk werden Weichen gestellt. Analog dieser Metapher werden alle Schülerinnen und Schüler Mitte der 8. Klasse getestet, über welche Kompetenzen in zentralen Fächern sie tatsächlich verfügen. Der Test ist die Grundlage für gezielte Nachbesserungen während der verbleibenden Schulzeit. Die Schüler erhalten in einem Standortgespräch eine objektivierete Rückmeldung, wo sie stehen, und sie können fehlende

---

<sup>10</sup> <http://www.klassencockpit.ch>

Kompetenzen aufholen. Das Ziel ist, die Anforderungen zu erfüllen, die heute an qualifizierte Lehrberufe gestellt werden. Die öffentliche Schule ist dafür das Stellwerk. Sie ist verantwortlich, dass Lücken geschlossen werden und am Ende grundlegende Kompetenzen vorhanden sind. In einer Zürcher Evaluation zeigt sich, dass neben dem Test vor allem die Standortgespräche bei den Lehrkräften auf Zustimmung stossen (Sigrist/Kammermann 2006).

Ein weiteres Projekt heisst „Check Five“ (Tresch 2006). So wird ein vergleichender Leistungstest im Kanton Aargau genannt, der im fünften Schuljahr der Primarschule durchgeführt wurde. Das Projekt ist vom kantonalen Parlament in Auftrag gegeben worden und hat den Zweck, ein Instrument zu entwickeln, mit dem sich die Ergebnisse von Evaluationsstudien an die Lehrkräfte rückvermitteln lassen. Wenn derartig aufwändige Studien wie die PISA-Tests auch einen praktischen und nicht bloss einen politischen oder wissenschaftlichen Wert haben sollen, dann ist die Frage unausweichlich, was die Lehrkräfte mit solchen Daten anfangen können. „Check Five“ ist darauf eine mögliche Antwort.

Der Test wurde betraf vier Dimensionen, nämlich

- Mathematik,
- Deutsch,
- kooperatives Problemlösen
- und selbst reguliertes Lernen.

Die Lehrkräfte wurden vor Durchführung des Tests befragt, mit welchen Einstellungen und Erwartungen sie an das Projekt herangehen, für das sie sich freiwillig gemeldet haben.

Jede einzelne Lehrkraft erhielt zwei Monate nach dem Test eine Rückmeldung, die zeigt, wie ihre Klasse im Vergleich zum Gesamtergebnis abgeschnitten hat. Die Ergebnisse mussten mit den Schülern in einer frei gewählten Form kommuniziert werden. Dabei konnten die Lehrkräfte auch die Eltern einbeziehen. Nach der Rückmeldung der Ergebnisse erfolgten noch zwei weitere Befragungen, die die Umsetzung erhoben.

Sie hatten vier hauptsächliche Ziele:

- Wie gehen die Lehrkräfte mit den Daten ihrer Klasse um, zumal dann, wenn sie nicht gut sind?
- Wie analysieren sie die Ursachen?
- Wie reflektieren sie die Qualität ihres Unterrichts im Lichte der Daten?
- Und welche Massnahmen ergreifen sie zur Verbesserung der Qualität?

Das Projekt ist inzwischen abgeschlossen und die Ergebnisse liegen vor. Zentral sind die Leistungsunterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern, aber auch zwischen den einzelnen Klassen. Ein Teil der Schüler konnte nahezu alle Mathematikaufgaben richtig lösen, ein anderer Teil löste nur zwischen 10 und 20 Prozent der Aufgaben richtig. Zwischen den Klassen waren die Unterschiede am grössten in den Bereichen Grammatik und Arithmetik, also klar strukturierten Lernfeldern, die offenbar höchst verschiedenen unterrichtet werden. Weitaus geringer waren die Unterschiede im Textverständnis, auch weil das nicht nur im Deutschunterricht abverlangt wird. Die Unterschiede lassen sich nicht mit der sozialen Herkunft erklären,<sup>11</sup> sondern sind hausgemacht.

---

<sup>11</sup> Die Segregation der Schülerpopulation nach bildungsrelevanten Merkmalen im Kanton Aarau ist weit geringer als etwa im Kanton Zürich (Tresch/Moser 2005, S. 68).

Die Lehrkräfte sind umso mehr aufgefordert zu reagieren. Die Studie zeigt, dass die Testergebnisse mit den Eltern sowie den Schülerinnen und Schülern zum Teil aufwändig kommuniziert wurden. Die Lehrkräfte geben an, mit den Ergebnissen die fachlichen Leistungen ihrer Schüler besser einschätzen zu können. Sie ergänzen damit das klasseninterne Bezugssystem und kommen zu objektiveren Bewertungen. Hunderte von Massnahmen zur Verbesserung des Unterrichts wurden vorgelegt, von denen mehr als die Hälfte auch umgesetzt wurden. 131 der 140 Lehrpersonen würden ein zweites Mal an einem solchen Test teilnehmen. Die Akzeptanz von Leistungstests steigt mit der positiven Erfahrung der Verwendbarkeit der Resultate. Akademische Vorbehalte teilen die Lehrkräfte nicht (Tresch/Moser2005). Sie nutzen die Resultate, unterstützt durch eine Handreichung zum Umgang mit Ergebnissen von Leistungstests (Departement Bildung, Kultur und Sport 2005).

Das Verfahren stösst auf hohe Zustimmung auch bei den Schülern, was durch andere Studien bestätigt wird. Objektivierete, transparente Verfahren der Leistungsmessung sind keine Horrorerfahrungen, sondern wirksame Instrumente, sofern sich die Daten ins Feld rückübersetzen lassen und die Lehrkräfte erreichen. So gesehen liegt der primäre Gewinn der Studien nicht in der Anreicherung der Publikationslisten der Forscher, sondern in der Verbesserung des Arbeitswissens der Praxis. Die Forschung dient der Praxis und besteht nicht aus Belehrungen. Die Akteure werden ernst genommen und die Theorie behauptet nicht, mehr zu wissen als die Praxis. Die Probleme werden aufbereitet und in Form von verständlichen Beschreibungen zurückgespielt. Die Lösungen vor Ort werden durch eine bessere Sicht auf die Probleme angereizt und nicht etwa abgestossen. Diese Praxisnähe der Forschung ist nicht nur in der Schweiz möglich.

Der letzte Teil meines Vortrages soll dem Eindruck entgegenwirken, Professionalität habe in Zukunft nur noch etwas mit Testen zu tun hat. Professionell sind viele Lösungen vor Ort, die ohne grossen Aufwand zustande kommen und aber Problembereiche wie etwa die Elternarbeit, die Transparenz der Leistungserwartungen oder den politischen Vorwurf der Immobilität von Schulen wirksam bearbeiten können. Schulentwicklung ist auch unterhalb der Schwelle von Bildungsstandards, externen Evaluationen und einer komplexen Organisation der Qualitätssicherung möglich. Die Lösungskapazität der Praxis lässt sich an vielen Stellen des heutigen Schulalltags zeigen, wobei sich meine Beispiele auf Beobachtungen in Schweizer Schulen stützen.

### *3. Die Lösungskapazität der Praxis*

Mein erstes Beispiel betrifft die Kooperation zwischen Elternhaus und Schule, die ich als wichtiges Element der Qualitätssicherung verstehe. Leider wissen beide Seiten oft wenig mit einander anzufangen, was auch daran liegt, dass Instrumente zur Kooperation nicht vorhanden sind. Elternabende sind dafür nicht die besten Gelegenheiten, generell fehlt es an Verfahren, die sich zum Vorteil beider Seiten nutzen lassen. Es ist daher kein Zufall, dass dieser Bereich zu denen gehört, die beim Thema Qualitätssicherung immer ausgespart werden.

Was man professionell tun kann, zeigt mein erstes Beispiel, das mit dem Service der Schule zu tun hat. Schulen als Serviceagenturen können sich viele Lehrkräfte schlecht vorstellen, aber wer mit Eltern kooperieren will, muss ihnen einen Service bieten und darf nicht nur Appelle an sie richten, die wenig wirksam sind und keine stabilen Beziehungen

aufbauen. Es gibt viele Möglichkeiten für einen Elternservice, mein Beispiel wähle ich, weil es zeigt, dass und wie auch elektronische Formate genutzt werden können.

Ein immer wieder vorgebrachter und wie ich finde berechtigter Vorwurf, den viele Eltern äussern, ist der mangelnder Transparenz der Leistungsentwicklung der Schüler im Laufe des Schuljahres. Wenn Zeugnisse verteilt werden, ist es zu spät, in diese Entwicklung einzugreifen, was viele Eltern gerne täten, weil sie mit den Rückmeldungen der Kinder oft nicht zufrieden sind. Das hängt mit dem Phänomen zusammen, dass viele Schüler lieber auf schlechte Zeugnisse warten als ihr Leistungsverhalten zu verändern. Intransparenz bringt für sie kurzfristig Vorteile, wobei die Eltern oft ahnen, was auf sie zukommt. Es gibt Schweizer Privatschulen, die den Eltern alle vier Wochen den Leistungsstand ihrer Kinder mitteilen. Die Schulen legen Datenbanken an, in denen alle Lehrkräfte die Noten der schriftlichen Leistungen eintragen. Die Eltern erhalten dann regelmässig einen Auszug, der sie über den Stand informiert und den sie unterschreiben müssen. Sie können dann überlegen, welche Strategien sie ergreifen, wenn ein Leistungsniveau erreicht ist, der weder sie noch ihre Kinder zufrieden stellt.

Ein weiteres Ärgernis ist oft die mangelnde Transparenz sowohl der Lernziele als auch der Anforderungen. Auch hier kann man abhelfen, wie man zweites Beispiel zeigt. Manche Schulen teilen den Schülerinnen und Schülern am Freitag nach der letzten Stunde schriftlich mit, was in der nächsten Woche an Zielen erreicht werden soll, welche inhaltlichen Anforderungen auf sie zukommt und welche zeitlichen Ressourcen sie benötigen, um gute Leistungen zu erzielen. Die Schüler führen Lerntagebücher und können so ihren Lernfortschritt selbst kontrollieren. Die transparenten Ziele erlauben es, die Zeit einzuteilen und die notwendigen Leistungen vor sich zu sehen, ohne vom Fortgang des Unterrichts überrascht zu sein, wie es heute oft der Fall ist. Die Schulen verlangen so aktives Lernverhalten und Rechenschaft über den Fortgang der Entwicklung hin zum Ziel.

Eine Möglichkeit dafür sind direkte Rückmeldesysteme, die manche Schulen „Lernpass“ nennen. Sie dienen der wechselseitigen Abstimmung und Kontrolle des Verhaltens.

- Die Schüler tragen jeden Tag oder an verabredeten Tagen ein, welche Ziele in welchen Fächern sie an dem bestimmten Tag erreichen möchten.
- Sie protokollieren am Ende des Tages, was sie erreicht haben.
- Sie schätzen nach vorgegeben Kategorien ihr Arbeits- und Lernverhalten ein.
- Die Lehrkraft erhält eine Rückmeldung, ob die Ressourcen und Lernhilfen ausreichend waren.
- Die Schüler erhalten abschliessend von den Lehrkräften eine Rückmeldung, wie der Verlauf des Tages und die Leistungen eingeschätzt wurden.

Ein weiteres Beispiel betrifft Form und Inhalt der Zeugnisse. Sie sind oft Ärgernisse, nicht wegen der Noten, sondern weil diese zu wenig aussagen. Im Kanton Zürich ist das Volksschulzeugnis (dritte bis neunte Klasse) gründlich verändert worden, um realistische Aussagen zu erreichen. Die wesentliche Änderung geht dahin, in bestimmten Fächern Kompetenzniveaus zu unterscheiden, also etwa in Deutsch nicht mehr pauschal Noten zu geben, sondern mit vier unterschiedlichen Niveaus erreichte oder nicht erreichte Kompetenzen zu bewerten. Noten werden dann vergeben in Hörverstehen, Leseverstehen, Sprechen und Schreiben.

In Zukunft werden auch überfachliche Kompetenzen bewertet. Früher wurde „Fleiss, Ordnung und Betragen“ mit „gut“, „genügend“ und „ungenügend“ bewertet, wobei faktisch fast immer nur die Note „gut“ vergeben wurde. Neu wird mit einem Viererschema von „trifft“ bis „trifft nicht zu“ das Arbeits- und Lernverhalten sowie das Sozialverhalten der Schülerinnen und Schüler bewertet. Im Bereich „Arbeits- und Lernverhalten“ gibt es drei Kategorien, die in sich differenziert bewertet werden, nämlich Lernmotivation und Einsatz, Aufgabenbearbeitung und Selbsteinschätzung. Die Schüler können sich also nicht mehr einfach auf das Erreichen eines Notenschnitts einstellen, der für die Versetzung relevant ist; sie müssen damit rechnen, dass ihr Verhalten bewertet wird und im Zeugnis erscheint. Auf diese Weise wird die Qualität der Verhaltensprogramme sichtbar und folgenreich.

Die Schulen dürfen nicht einfach nur entgegen nehmen, was kommt, sondern müssen aktiv den Aufbau der Interessen gestalten, nicht bei jedem Schüler gleich, wohl aber als deutlicher Auftrag, Leistungen hervorzubringen. Die Leistungen der Schüler sind stark von ihrem Interesse bestimmt, aber auch davon, in ungeliebten Fächern voranzukommen und Erfolg zu haben. Dafür kann viel getan werden, auch unter Nutzung neuer Medien. In manchen Schweizer Sekundarschulen hat jede einzelne Klasse eine eigene Website, auf der sie ihre Leistungen und Produkte präsentieren kann, in Form von Texten, Bildern, Kommentaren und Disputen. Man liest als Vater oder Mutter die besten Aufsätze, kann Musterlösungen mathematischer Aufgaben studieren und erhält Einblick in den Kunstunterricht, indem die Abbildungen der Produkte ins Netz gestellt werden. Und für die Schüler ist es sehr anregend, unter den Besten zu sein, nicht überall, nicht in jedem Fach, aber sichtbar.

Mein nächstes Beispiel zeigt, wie selbst Gymnasien sich entwickeln können und welche Kreativität dabei erzeugt wird, wenn man sie lässt. Das Beispiel aus dem Kanton Zürich ist inzwischen auch von deutschen Medien aufgegriffen und als besonders positiv hingestellt worden. Es geht um einen Schulversuch in einem Gymnasium, der im Herbstsemester 2004/2005 erstmalig realisiert und extern evaluiert wurde (Binder/Feller-Länzlinger 2005). Der Versuch heisst „Selbstlernsemester“ und ist an einem Langzeitgymnasium im Zürcher Oberland durchgeführt worden. Die Klassenstufe ist etwa äquivalent mit der elften Klasse in einem zwölfklassigen deutschen Gymnasium. Während des gesamten Halbjahres erhielten die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten in den Grundlagenfächern Deutschen, Mathematik, Französisch und Englisch im Schwerpunktfach (Griechisch, Latein oder Physik) sowie im Fach Sport keinen auf Lektionen bezogenen Unterricht. Sie mussten ohne tägliche und direkte Anleitung durch die Lehrkräfte lernen.

„Anstelle der wöchentlichen Anzahl von Lektionen für jedes der Fächer“ erhielten die Schülerinnen und Schüler „einen Semesterauftrag mit Aufgaben und definierten Lernzielen, die selbständig oder in Gruppen erarbeitet werden mussten. Die Begleitung und Betreuung durch die Lehrpersonen erfolgte im Rahmen von wöchentlich stattfindenden Sprechstunden oder im direkten persönlichen Kontakt“, zum Teil auch per E-Mail, zwischen Lehrpersonen und Schülern. „Die Überprüfung und Beurteilung der Lernzielerreichung erfolgte mittels verschiedener Prüfungsformen“ (ebd., S. 7).

Die Ergebnisse wurden im Vergleich mit einer Kontrollgruppe wie folgt beschrieben:

1. Die vorgegeben Lernziele wurden in allen acht Fächern im gleichen Ausmass wie im Normalunterricht erreicht. Einzig in zwei Klassen mit Sprachprofil hatten die Schüler mehr Schwierigkeiten mit Mathematik.

2. Die Semesteraufträge waren in allen Klassen als Lernvorgaben geeignet.
3. Die Lernzielüberprüfung war für die Lehrkräfte in der zweiten Semesterhälfte eine starke Belastung.
4. Die Formen der Lernbegleitung mussten den Lehrkräften aufwändig entwickelt werden.
5. In der Einschätzung aller Beteiligten haben die Schüler nicht nur fachliche, sondern vor allem auch überfachliche Kompetenzen wie anspruchsvollere Lernstrategien ausbilden können.
6. Alle Beteiligten beurteilen das Selbstlernsemester positiv. Knapp 70 Prozent der Schüler geben an, sie hätten mit dieser Form besser gelernt als in gewohnten Unterricht.  
(ebd., S. 4/5).

Auf dieser Linie sagten Lehrkräfte in den Interviews:

- „Es war ernüchternd für mich. Die Schülerinnen und Schüler brauchten mich nicht ...
- Oft wollten (sie) nicht, dass man sich darum kümmert, wie sie lernen ...
- Sie wollten nicht, dass ich als Lehrperson in ihre Welt der Lerngruppe eindreibe“ (ebd., S. 26).

Was passiert, wenn man keine neuen Ideen entwickelt, die Steuerungsinstrumente so lässt, wie sie sind, und der Professionalität der Lehrkräfte keine neuen Aspekte abgewinnt? Ich gebe dafür ein letztes Beispiel: Seit Mitte der achtziger Jahre des letzten Jahrhunderts ist mit hohem Aufwand versucht worden, das historisch gewachsene System der Schweizer Gymnasien grundlegend zu erneuern und anzupassen. Ich gehe davon aus, dass sich die Erfahrungen mit diesem Versuch auch auf andere Schulformen übertragen lassen und nicht nur für die Schweiz Gültigkeit haben, obwohl natürlich Schweizer Besonderheiten in Rechnung gestellt werden müssen.

Ziele der Reform waren

- die Loslösung der Ausbildung von den fünf bestehenden Maturitätstypen,
- die stärkere Individualisierung des Lernens durch Eröffnung von Wahlmöglichkeiten,
- interdisziplinärer Unterricht,
- Vermittlung überfachlicher Kompetenzen
- und die Vermeidung von zu früher Spezialisierung im Blick auf bestimmte Studienrichtungen.

Das einzige Mittel, den Prozess in Richtung dieser Ziel zu steuern, war der neue Rahmenlehrplan, der erste gesamtschweizerische Lehrplan für die Gymnasien, der je vorgelegen hat. Er wurde in aufwändiger Arbeit von den Fachgruppen der Gymnasiallehrkräfte entwickelt und konnte im Juni 1994 verabschiedet werden. Der Plan sah vor für alle Fächer

- Allgemeine Bildungsziele,
- Begründungen und Erläuterungen des Faches
- sowie Richtziele, mit denen die fachlichen Kompetenzen erfasst werden sollten.

- Zusätzlich und quer zu den Fächern wurde auch die Ausbildung überfachlicher Kompetenzen abverlangt.

Der Rahmenlehrplan war wohlthuend schmal, er umfasste ganze 136 gross geschriebene Seiten mit vielen weissen Flächen. Zum Vergleich: Der Bildungsplan 2004 für die Realschulen des Landes Baden-Württemberg ist 195 Seiten stark, eng beschrieben und wird durch eine CD-ROM ergänzt.

Acht Jahre nach Beginn der Reform der Gymnasien in der Schweiz 1995 ist das Ergebnis flächendeckend und mit einem hohen Forschungsaufwand evaluiert worden (Evaluation 2004; Oelkers 2006). Die grundlegenden Ergebnisse dieser Untersuchung lauten so:

- Die Maturitätstypen sind weitgehend erhalten geblieben,
- damit hält die Spezialisierung für bestimmte Studiengänge auf der Sekundarstufe II an;
- weder ein nennenswerter Wandel hin zu interdisziplinärem Unterricht
- noch die Ausbildung überfachlicher Kompetenzen konnte festgestellt werden.
- Weiterhin dominiert gymnasialer Fachunterricht die Erfahrung der Schülerinnen und Schüler.

Als Ausländer in der Schweiz mit deutschem Pass bleibt mir nur noch, der deutschen Bildungsdiskussion ein Ende der Hysterie zu wünschen. Die Schulqualität wird nicht dadurch besser, dass ständig „Bildungskatastrophen“ beschworen werden. Wer das Bildungssystem entwickeln will, muss mit seiner Widerständigkeit rechnen. Schulen sind darin ebenso listig wie erfolgreich, sich Reformzutmungen zu entziehen. Die ständige Krise fördert nur die Unlust. Wer will schon in einem System arbeiten, dem ständig unterstellt wird, es befände sich in einem „katastrophalen“ Zustand? Demgegenüber wird es darauf ankommen, genau zu bestimmen und abzusichern, was das Schulsystem leisten soll und was nicht. Vielleicht ist Schweizer Pragmatismus dabei keine schlechte Strategie.

### *Literatur*

Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz vom 16.12 2004. Bonn Bad-Godesberg: KMK 2005.

Binder, H.-M./Feller-Länzlinger, R.: Externe Evaluation des Pilotprojekts „Selbstlernsemester“ an der Kantonsschule e Zürcher Oberland. Luzern: Interface 2005.

Bundesbeschluss über die Neuordnung der Verfassungsbestimmungen zur Bildung vom 16. Dezember 2005. In: BBI 2005, S. 7273-7276.

Busemann, B./Oelkers, J./Rosenbusch, H. S. (Hrsg.): Eigenverantwortliche Schule - ein Leitfad. Konzepte, Wege, Akteure. Neuwied/Berlin: Luchterhand Verlag 2007.

Department Bildung, Kultur und Sport des Kantons Aargau (BKS) (Hrsg.): Leistungen messen und beurteilen. Handreichungen zum Umgang mit Ergebnissen von Leistungstests. Aarau: BKS 2005.

EDK (2006): Interkantonale Vereinbarung über die Harmionisierung der obligatorischen Schule. HarmoS-Konkordat. Bericht zur Vernehmlassung. Bern: EDK 2006.

EDK: Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorische Schule (HarmoS-Konkordat). Vernehmlassung 2006. Zusammenfassung der Antworten. 3. Januar 2007. Bern: EDK 2007.

- Evaluation der Maturitätsreform 1995 (EVAMAR). Im Auftrag der Schweizerischen HARMOS: Zielsetzungen und Konzeption. Juni 2004. Bern: EDK 2004.
- Maradan, O./Mangold, M.: Bildungsstandards in der Schweiz. Das Projekt HarmoS. In: ph/akzenteHeft 2 (2005), S. 3-7.
- Moser, U.: Klassencockpit im Kanton Zürich. Ergebnisse einer Befragung von Lehrerinnen und Lehrern der 6.Klassen über ihre Erfahrungen im Rahmen der Erprobung von Klassencockpit im Schuljahr 2002/2003. Bericht zuhanden der Bildungsdirektion des Kantons Zürich. Vervielf. Ms. Zürich: KBL 2003.
- Moser, U.: Jugendliche zwischen Schule und Berufsbildung. Eine Evaluation bei Schweizer Grossunternehmen unter Berücksichtigung des internationalen Schulleistungsvergleichs PISA. Bern: h.e.p. Verlag 2004.
- Moser, U./Tresch, S.: *Best Practice* in der Schule. Von erfolgreichen Lehrerinnen und Lehrern lernen. Buchs: Lehrmittelverlag des Kantons Aarau 2003.
- Niedersächsisches Schulgesetz (NSchG). <http://www.schule.de/nschg/nschg1/htm>
- Oelkers, J.: Expertise Mittelschulen. Bericht zuhanden der Bildungsdirektion des Kantons Zürich. Vervielf. Ms. Zürich 2006.
- Oelkers, J./Reusser, K.: Expertise „Qualität entwickeln - Standards sichern - mit Differenz umgehen.“ Ms. Zürich: Pädagogisches Institut 2006.
- Tresch, S.: Potenzial Leistungstest. Wie Lehrerinnen und Lehrer Ergebnismeldungen zur Sicherung und Steigerung ihrer Unterrichtsqualität nutzen. Diss. Phil. Universität Zürich (Fachbereich Allgemeine Pädagogik). Ms. Zürich 2006.
- Tresch, S./Moser U.: Check 5. Schlussbericht 2005 zuhanden des Departements Bildung, Kultur und Sport des Kantons Aargau. Vervielf. Ms. Zürich: KBL 2005.