

Jürgen Oelkers

HarmoS und die Entwicklung des Schweizer Bildungssystems^{)}*

Mein Vortrag befasst sich mit der Frage, welche Auswirkungen das Projekt HarmoS auf die Entwicklung des Schweizerischen Bildungssystems haben wird. Das klingt reichlich ambitioniert, denn wie kann man die Folgen von etwas absehen, das es noch gar nicht gibt? HarmoS ist ein *Projekt*, und wenn Daniel Defoe Recht hat, der 1697 die erste Projekttheorie vorlegte,¹ dann bewegt sich jedes derartige Unterfangen auf dem schmalen Grat zwischen Erkundung des Neuen und grosssprecherischer Ankündigung mit unabsehbaren Folgen. Nicht ohne Grund ist der Ausdruck „Projektemacher“ in der deutschen Sprache nicht sehr positiv besetzt. Irgendwie klingt „Projekt“ leicht unseriös, wie ja überhaupt die Leidenschaft, einen wirklichen Versuch zu machen, sich in der Pädagogik eher nur in der Ankündigung erschöpft.

Umso erstaunlicher ist die *Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule*, die als HarmoS mit dem grossen „S“ am Ende inzwischen fast schon Logo-Qualität angenommen hat. Wer die Geschichte der Schweizerischen Volksschule kennt und die dabei nicht nur prägenden, sondern oft auch rivalisierenden Eigenheiten der Kantone vor Augen hat, reibt sich überrascht die Augen. „Harmonisierung“ klingt fast wie *Zentralisierung*, was sonst immer ein Grund ist, Abstimmungen zu verlieren. Ist die Schweiz plötzlich harmoniesüchtig geworden, und dies ausgerechnet im Bildungsbereich? Oder ist das Projekt missverstanden, wenn man es als grosse Reform versteht?

Wer vor Kademern der Volksschule spricht, hat ein Publikum vor sich, das die Probleme von HarmoS bestens kennt und auch weiss, wie „gross“ die grosse Reform tatsächlich ausfallen wird. Sie müssen sie ja schliesslich umsetzen. Ich werde mich daher weniger mit den Problemen als mit den Folgen auseinandersetzen, soweit diese heute absehbar sind und generalisiert werden können. Das beschränkt mein Thema, denn die zukünftigen Überraschungen, zumal die unliebsamen, sind nicht absehbar. Und: Wir sprechen über die nächsten zehn Jahre, also eine lange Strecke für Reformen, die unterwegs noch viele Kreuzungen passieren wird.

Ein Kernstück von HarmoS sind Bildungsstandards. Bildungsstandards werden derzeit entwickelt und darüber wird intensiv diskutiert, aber es gibt noch kein Produkt, das man in Augenschein nehmen könnte. Genauer müsste ich sagen, es gibt noch keine *Praxis*, die unterscheidbar wäre. Trotzdem wissen schon viele sehr genau, was diese Praxis ausmachen wird. Gymnasiallehrer sprechen etwa von der „McDonaldisierung“ der Schule, obwohl HarmoS sie gar nicht betrifft, andere Lehrkräfte befürchten eine „Standardisierung“ des Unterrichts, ganz so, als sei HarmoS eine Industrienorm und das Klassenzimmer eine Fabrikhalle. Es ist also nicht so, als würden Schulen auf die Bildungsstandards warten und sich nichts sehnlicher wünschen als ihre Einführung.

^{*)} Vortrag auf der Jahrestagung der kantonalen Kader für die Volksschule der deutsch- und mehrsprachigen Kantone der Schweiz und des Fürstentums Liechtenstein am 14. September 2007 im Schloss Hüningen.

¹ Daniel Defoe: *An Essay upon Projects* (London 1697).

Das erhöht meine Verlegenheit, denn wo liegt die Innovation und was wäre der Gewinn, wenn aus Sicht der Lehrkräfte eine Notwendigkeit eigentlich gar nicht besteht? Und nochmals mehr: In gewisser Hinsicht gibt es auch keine Innovation, denn Schulen *bestehen* aus Standards (Oelkers 2004). Die Notenskala ist ebenso ein „Standard“ wie der Gebrauch von Lehrmitteln oder die Lehrer-Schüler-Relation. Ohne das gemeinsame Instrument der Notenskala könnte es in einer Schule keine Leistungsbeurteilung geben, Lehrmittel standardisieren die Gehalte des Unterrichts und die Relation zwischen Lehrern und Schülern ist sogar ein statistischer Standard. Was ist dann also neu an den Bildungsstandards?

Mit dieser Frage werde ich beginnen: Das HarmoS-Projekt entwickelt neben einem Deutschschweizer Lehrplan Bildungsstandards, die sich von dem unterscheiden müssen, was bereits heute als schulische Anforderungsnorm gilt. Auf Bildungsstandards werden grosse politische Hoffnungen gesetzt, die Frage ist, ob und wenn ja, wie diese Hoffnungen erfüllbar sind (1). In einem zweiten Schritt gehe ich auf das ein, was man den Einstieg in die Testkultur nennen könnte. Dieser Einstieg ist die sichtbarste Folge von Bildungsstandards (2). Am Ende diskutiere ich die schweizerische Entwicklung im europäischen Vergleich: Warum kommt die Basisstufe, aber nicht die Gesamtschule, wenn doch Gesamtschulen im PISA-Ranking die Spitzenplätze besetzen? (3)

1. Das Projekt HarmoS

Am 14. Juni 2007, also vor wenigen Monaten, hat die EDK die *Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule* verabschiedet. Das Projekt ist im Jahre 2003 lanciert worden, nicht ganz freiwillig, wie man weiss; die Vernehmlassung vor einem Jahr erbrachte mit Ausnahme der Gestaltung der Sekundarstufe I eine grosse bis überwältigende Zustimmung, nunmehr ist das Konkordat verabschiedet, und zwar einstimmig. Die öffentliche Aufmerksamkeit hielt sich in Grenzen, was mit der Zustimmung zu tun haben kann, aber auch mit dem *courant normal* der eidgenössischen Bildungspolitik. Wenigstens ist erstaunlich, wie vergleichsweise gering die Resonanz auf das Konkordat war, wenn man vor Augen hat, wie stark der Eingriff in das bisherige System sein wird.

Das griechische Wort *harmonia* lässt sich mit „Zusammenfügung“ oder „Ebenmass“ übersetzen. Die Pythagoreer verstanden bekanntlich die Harmonie der Welt als *schöne Proportion*, veranschaulicht in den Sphären von Mathematik und Musik. In der realen Welt geht es etwas profaner zu. HarmoS wird nicht zu einer schönen Proportion führen und auch kein Ebenmass herstellen, die Konkurrenz zwischen den Kantonen bleibt bestehen, heute sind Schulen Standortfaktoren, die Vorteile im Wettbewerb darstellen, wenn sie gut sind. Harmonie wird also nicht eintreten, wohl aber kommt es zu einer Strukturangleichung, die nach den bisherigen Massstäben der Schweizer Schulgeschichte sehr weit geht, so weit, dass manche Traditionalisten schon um die Identität ihres Kantons bangen. Aber das kann selbst HarmoS nicht bewirken.

Das neue Konkordat ersetzt das alte aus dem Jahre 1970. Um den Wandel der Bildungspolitik zu verstehen, lohnt ein Blick in das alte Konkordat, das seinerzeit vom Präsidenten der EDK, dem Zuger Erziehungsdirektor und späteren Bundesrat Hans Hürlimann,

sowie dem Generalsekretär Emil Egger unterschrieben wurde. Das Konkordat² unterscheidet fein zwischen „Verpflichtungen“ und „Empfehlungen.“ Die Verpflichtungen beziehen sich auf die Angleichung der kantonalen Schulgesetze in vier Punkten: Festlegung des Schuleintrittsalter auf das vollendete 6. Altersjahr, Dauer der Schulpflicht, Dauer der ordentlichen Ausbildungszeit vom Schuleintritt bis Maturitätsprüfung sowie Beginn des Schuljahres zwischen Mitte August und Mitte Oktober.

Moritz Arnet (2000, S. 24ff.) hat beschrieben, welche Kämpfe diese bescheidenen Regelungen seinerzeit auslösten. Streitpunkt oder besser Zankapfel war der Schuljahrsbeginn. Wer erinnert sich noch daran, dass der Kanton Zürich dem Konkordat beitrug, die Stimmbürgerschaft auch zustimmte, aber am 4. Juni 1972 dann einer Initiative der Gegner folgte, die den Frühjahrschulbeginn beibehalten wollte. Der Kanton Bern hatte seinen Beitritt zum Konkordat von der Abstimmung über den Schuljahrsbeginn abhängig gemacht, die ebenfalls zugunsten der Gegner entschieden wurde. Zwei Plenarversammlungen der EDK im Juni und November 1972 dienten der Beurteilung dieser nunmehr ziemlich verfahrenen Lage.

Arnet beschreibt das so:

„Der Misserfolg bei der Schuljahrsbeginn-Frage blockierte ... das Durchsetzungsvermögen vorab in Strukturfragen, versetzte die Kantone auf die Versagerbank und liess eine Bundeslösung befürchten. Es machte sich die Sorge breit, die koordinationswillige Westschweiz wende sich von der zerstrittenen Deutschschweiz ab. Die Erziehungsdirektoren machten sich dennoch Mut und beschworen den Schulerschluss“ (ebd., S. 25).

Die Bildungsschweiz brach nicht auseinander, für die Schuljahrsfrage wurden „pragmatische Übergangslösungen“ gefunden (ebd., S. 26) und eine Bundeslösung konnte weiterhin befürchtet werden. Das Konkordat von 1970 liess die Schulstruktur unangetastet und stellte auch keinen inhaltlichen Eingriff dar. Bei den Empfehlungen ging man weiter, aber das war kein Kunststück, weil die Verbindlichkeit offen blieb. Immerhin sollten die Konkordatskantone zuhänden aller Kantone Empfehlungen insbesondere für folgende Bereiche ausarbeiten:

- Rahmenlehrpläne,
- gemeinsame Lehrmittel,
- Sicherstellung des freien Übertritts zwischen gleichwertigen Schulen,
- Übertritt in die gegliederten Oberstufen,
- Anerkennung von Examensabschlüssen und Diplomen, die in gleichwertigen Ausbildungsgängen erworben wurden,
- einheitliche Bezeichnung der gleichen Schulstufen und gleichen Schultypen,
- gleichwertige Lehrerausbildung
(Konkordat 1970)

Zur Ehrenrettung des alten Weges, möglichst *wenig* für verbindlich zu erklären, muss gesagt werden, dass die meisten dieser Punkte durch pragmatische Annäherung erreicht wurden. Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist tertialisiert worden, die Lehrmittel wurden regional angenähert, heute kooperieren sogar die Lehrmittelverlage, Übertritte und

² Grundlage des Konkordats waren Empfehlungen der EDK aus dem Jahre 1967.

Anerkennungen sind freizügig geregelt, die Bezeichnungen für Stufen und Typen sind weitgehend harmonisiert.

Der neue Staatsvertrag geht wesentlich weiter und greift in die Struktur der Volksschule ein. Deutlich heisst es in der Zweckbestimmung:

- Die Vereinbarungskantone harmonisieren die obligatorische Schule im Blick auf „die Ziele des Unterrichts und die Schulstrukturen.“
- Ausserdem verpflichten sich die Kantone, „die Qualität und Durchlässigkeit des Schulsystems durch gemeinsame Steuerungsinstrumente (zu) entwickeln und (zu) sichern“ (Interkantonale Vereinbarung Art. 1).

Beide Bestimmungen wären 1970 nicht nur unmöglich, sondern auch undenkbar gewesen. Gemeinsame Ziele, die irgendwie verbindlich gewesen wären, gab es nicht, Schulstrukturen festzulegen, war Sache allein der Kantone, und „Qualitätssicherung“ war ein unbekanntes Wort. Der erste amerikanische Aufsatz, der eine Systemsteuerung durch evidenzbasiertes Feedback vorschlug, erschien erst vier Jahre später (Levin 1974). Man kann den Abstand auch daran ermessen, dass zu Beginn der siebziger Jahre ebenso leidenschaftlich wie theoretisch um die „anti-autoritäre“ Pädagogik gestritten wurde. In der Diskussion wurde grosszügig übersehen, dass Schulbildung Organisation verlangt und die pädagogische Gesinnung darauf wenig Einfluss nimmt.

Hinter dem Projekt HarmoS steht eine weitgehende Umstellung der Bildungspolitik hin zu dem, was neudeutsch „Outputsteuerung“ genannt wird. Mit diesem ziemlich sperrigen Wort verbindet sich ein simples Modell, das den *Eingang* und den *Ausgang* eines Prozesses beschreibt. Das Bildungssystem lässt sich mit diesem Modell so abbilden:

- Bislang lag der Augenmerk der Politik auf dem *Input*, also dem, was in das System eingegeben wurde, nämlich Lehrpläne, Lehrmittel, ausgebildete Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler, Ressourcen und gute Absichten.
- In Zukunft sollen die Resultate oder der *Output* eine zentrale Rolle spielen.
- Mit Resultaten sind vor allem die durch Unterricht hervorgebrachten *Kompetenzen* der Schülerinnen und Schüler gemeint.

Das Modell ist zugegeben etwas schlicht, aber auf der anderen Seite auch enorm erfolgreich. Eine deutsche Expertise spricht sogar von einem „Paradigmenwechsel“ (Klieme et. al. 2003) in der Bildungspolitik. Das ist, wenn man an Thomas Kuhn denkt, etwas sehr hoch gegriffen. Aber im internationalen Vergleich hat sich die Steuerung der Bildungssysteme tatsächlich seit etwa zwanzig Jahren sehr grundlegend verändert (Oelkers/Reusser 2007). Es ist also keine Anomalie, die auf uns zukommt.

Es geht bei HarmoS bekanntlich nicht nur um Bildungsstandards. Die Vereinbarung sieht die Einführung einer obligatorischen Basisstufe vor, mit der sich die Schulpflicht schweizweit um zwei Jahre verlängern wird. Sie soll in Zukunft mit dem vollendeten vierten Lebensjahr beginnen. Die Primarschule umschliesst fortan eine Vorschule oder Eingangsstufe. Der Kindergarten wird mit der Schule fusioniert, eigentlich ist das eine bildungspolitische Sensation, die wiederum von der Öffentlichkeit unaufgeregter zur Kenntnis genommen wurde.

Vielleicht ist der Grund für diese Gelassenheit, dass Vorschulen eine europäische Norm darstellen, wenngleich in aller Regel nicht als Obligatorium. Eine Anomalie ist die Eingangsstufe jedenfalls nicht.

De facto führt das zur Etablierung einer achtjährigen kantonalen Gesamtschule und zur Weiterführung der dreijährigen, gegliederten Sekundarstufe. Der organisatorischen Harmonisierung der kantonalen Systeme soll auch eine inhaltliche folgen. Die Grundbildung wird in Zukunft auf einheitlich fünf Lernbereiche oder Fachgruppen bezogen, es soll sprachregionale Lehrpläne geben, zudem Blockzeiten sowie Tagesstrukturen und eben landesweit verbindliche Standards. Der grösste Schritt ist die Basisstufe, wenn sie denn so einheitlich kommt, wie das vorgesehen ist. Was heute primär diskutiert wird, die Einführung von Bildungsstandards, ist Teil eines grösseren und sehr ambitionierten Projekts der Systementwicklung. Angesichts der kantonalen Bildungshoheit ist das tatsächlich ein grosser Schritt, der alles übertrifft, was in der Vergangenheit an Abstimmung zwischen den Kantonen erreicht wurde.

Nationale Bildungsstandards sollen 2008 vorliegen (Maradan/Mangold 2005). Es sind keine bloss umgeschriebenen Lehrpläne, sondern testfähige Aufgaben und so messbare Standards. Unterschieden wird zwischen folgenden zwei Arten von Bildungsstandards:

- Leistungsstandards, die pro Fachbereich auf einem Referenzrahmen mit Kompetenzniveaus basieren.
- Standards, welche Bildungsinhalte oder Bedingungen für die Umsetzung im Unterricht umschreiben.

Es geht also nicht nur um curriculare Standards, sondern auch um solche, die in der englischen Diskussion als „opportunity-to-learn“-Standards bezeichnet werden. Damit werden materielle Ressourcen bezeichnet, aber auch symbolische Lernanreize oder datenbasierte Rückmeldesysteme, von denen die Leistungen der Schülerinnen und Schüler wesentlich mitbestimmt werden.³

Im Bericht zur Vernehmlassung zu HarmoS, 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“ (EDK 2006, 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 die Unterrichtsziele 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, der Gemeinden und der einzelnen Schulen erhalten. Harmonisiert werden die *Leistungserwartungen*, nicht die Ausführungen. Insofern basieren manche Befürchtungen auf Unkenntnis.

³ Die nationalen Bildungsstandards werden unter der Verantwortung der EDK wissenschaftlich entwickelt und validiert. Sie unterliegen einer Vernehmlassung und werden von der Plenarversammlung der EDK mit einer Mehrheit von zwei Dritteln der Mitglieder verabschiedet, von denen mindestens drei einen nicht mehrheitlich deutschsprachigen Kanton vertreten. Die Revision erfolgt durch die Vereinbarungskantone in einem analogen Verfahren.

Entwickelt werden *Mindeststandards*. Der Ausdruck beschreibt, was auf einer Skala von Kompetenzstufen in jedem Fach von allen Schülerinnen und Schüler mindestens erreicht werden muss. Wer einen solchen Standard nicht erreicht, muss gezielt gefördert werden. Die Kantone können die Mindeststandards höher oder tiefer ansetzen. Es handelt sich also nicht um eine Nivellierung nach unten. 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.

Damit sind drei grössere bildungspolitische Erwartungen verbunden:

- Die Kantone entwickeln Unterstützungs- und Differenzierungsmassnahmen für diejenigen Schülerinnen und Schüler, die die Basiskompetenzen *nicht* erreichen.
- Die Mindeststandards dienen *nicht* der schulischen Selektion. Durch standardisierte Tests im heutigen 2., 6. und 9. Schuljahr 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 verbunden mit einem Einstieg in die Testkultur, das muss deutlich gesagt werden. Regelmässige Leistungstests sind den Bildungssystemen im deutschen Sprachraum bislang fremd, aber sie werden in liberalen Systemen wie Schweden mit grossem Erfolg praktiziert. Unter curricularen „Standards“ sind Aufgaben zu verstehen, die den Leistungsstand bestimmter Fächer in einem Kernbereich testen und die für diesen Zweck fortlaufend geeicht werden müssen. Es handelt sich um die Fachbereiche

- Erstsprache
- Fremdsprachen
- Mathematik
- Naturwissenschaften.

Es wird also zunächst *Standard-Fächer* und *Nicht-Standard-Fächer* geben, weil der Aufwand zu gross wäre, für alle Fächer gleichzeitig Bildungsstandards zu entwickeln. Darin liegt eine gewisse Gefahr, die bei der weiteren Entwicklung im Auge behalten werden muss. Aus der Tatsache, dass mit bestimmten Fächern begonnen wird, darf nicht geschlossen werden, dass es fortan eine Zwei-Klassen-Schule geben wird, die aus „wichtigen“ Fächern besteht, nämlich solchen, die getestet werden und „unwichtigen“, wo das nicht der Fall ist. Das Konkordat lässt im Übrigen die Fächerfrage offen.

Standards sind, nochmals gesagt, keine neuen Erfindungen. Jede Schule verfügt über bestimmte Ressourcen und curriculare Standards sind einfach Lerninhalte, wie sie in Lehrmitteln und Lehrplänen vorhanden sind. Sie werden von den fachdidaktischen Konsortien zusammen mit den Lehrkräften so präzisiert, dass sie getestet werden können. Das Neue an der Entwicklung ist also die Testreife bestimmter Aufgaben sowie die nationale Harmonisierung, wobei auch gesagt werden muss, dass viele curriculare Gehalte bereits heute zwischen den Kantonen angenähert sind. Anders hätte zum Beispiel der PISA-Test gar nicht

konstruiert werden können. Zur Bestimmung des Leistungsstandes sieht die interkantonale Vereinbarung auch vor, dass die Schülerinnen und Schüler Portfolios führen, in und mit denen sie ihre Lernfortschritte dokumentieren. Sie werden also nicht nur getestet (Interkantonale Vereinbarung Art. 9).

Generell gesagt: Bildungsstandards sind keine bürokratischen Festlegungen, sondern stellen verbindliche Leistungserwartungen dar, die für den gesamten Bildungsraum Schweiz gelten sollen (HARMOS 2004). Ohne solche Erwartungen liesse sich von Outputsteuerung nicht reden. Sie verlangt externe Bezugsgrössen und gemeinsame Massstäbe, sonst könnte es die berühmte „Orientierung am Resultat“ nicht geben. Das Resultat muss mehr sein, als sich mit Noten und Zeugnisse beschreiben lässt, anders kann es keinen Vergleich geben. Aber ist der Vergleich gut und sinnvoll? Eine sehr grundlegende Kritik am gesamten Programm der „Outputsteuerung“ einschliesslich des häufigen Einsatzes von Tests betrifft die Folgen: Was handelt man sich damit ein? Damit beginnt mein zweiter Teil, der sich mit der Praxis des Testens auseinandersetzt.

2. *Der Einstieg in die Testkultur*

England ist das Land mit dem am weitesten entwickelten System von Bildungsstandards. Hier gibt es eine Diskussion, die darauf hinweist, dass inzwischen so etwas wie eine *Audit-Society* (Power 1997) entstanden sei, eine Gesellschaft, die auf allen Ebenen und ständig Rechenschaft (audit) abverlangt, ohne davon besonders viel Nutzen zu haben. „Audits work because organisations have literally been made auditable“ (ebd., S. 91). Rechenschaft verkommt zum Ritual, einfach weil die Umwelten der Organisationen darauf eingerichtet sind und formal Bilanzierungen abverlangen, die intern leer laufen (ebd.). Man macht Leitbilder, evaluiert sich selbst und lässt sich evaluieren, aber was sich damit ändert, lässt sich auch im Mikrobereich kaum wahrnehmen. Was die Wirksamkeit prüfen soll, bleibt ohne Effekt.

In England hat die staatliche Bildungspolitik seit dem Education Reform Act von 1988 die Praxis der Schulen mit vergleichsweise harten Gesetzen und engen Vorschriften zu reglementieren versucht. Zum ersten Male wurde ein nationales Curriculum eingeführt, die Inhalte aller Fächer auf allen Schulstufen werden mit Bildungsstandards und Kompetenzstufen beschrieben und an mindestens vier Stellen wird der Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler getestet. Die Schulen werden regelmässig extern evaluiert, die Inspektorenberichte werden im Internet publiziert. Die Leistungen der Schulen werden mit Hilfe von Rankings öffentlich gemacht, die einzelnen Schulen haben Kennziffern und Leistungsdaten, die Schulwahl ist frei gestellt, was sich so entwickelt hat, ist eine Art Marktssystem.

Die ökonomische Rhetorik löst den Verdacht aus, es handle sich dabei lediglich um „a messianic belief“ (Wolf 2000, S. 29), mit dem letztlich nur Unheil angerichtet werde. Diese Kritik wird häufig vertreten, einhergehend mit dem Verdacht, die Einführung von Bildungsstandards hätte ein verengtes Curriculum zur Folge, das von der Wirtschaft angetrieben sei (economy driven) und zur Uniformierung des Unterrichts zwingt. Dadurch sei die pädagogische Freiheit gefährdet und werde der Bürokratisierung Vorschub geleistet (Miller 1996 und diverse andere). Aber das deckt sich nicht mit den Erfahrungen und stellt

keine Erfassung der komplexen Wirklichkeit dar, die auch in England keineswegs nur negativ ist. Die Lehrergewerkschaften etwa sind nicht gegen Standards, sondern nur gegen Rankings, und zum alten System der kindzentrierten Primarschule will niemand wirklich zurück.

Eine Kritik am Weissbuch der englischen Regierung von 1997, das eine erste positive Bilanz der Implementation von Bildungsstandards zieht,⁴ geht denn auch eher dahin, die technischen Probleme des Testens ernst zu nehmen, besonders des Testens über längere Zeiträume, und dabei die Relativität der Aussagen vor Augen zu haben. „There is no absolute criterion which determine what pupils will be able to do” (Plewis/Goldstein 1998, S. 19). Das Lernen reagiert nicht einfach auf gesetzte „benchmarks“ (ebd.), und es dürfte schwer sein, die Ziele ohne deren „shifting“ über die Zeit konstant zu halten (ebd.). Aber das sind keine grundsätzlichen Einwände, wie sie etwa in Deutschland oder Österreich regelmässig vorgebracht werden, auch weil überhaupt keine Praxis besteht.

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 bekanntlich und sehr 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. Amerikanische Autoren sagen das so:

„Teaching to the test and teaching the test are two different things. If a teacher is teaching to the test and doing good teaching that enhances learning, what’s wrong with that?” (Marzano/Mayeski/Dean 2000).

Aber natürlich haben nationale Leistungstests auch Nachteile. Eine Richtung in der amerikanischen Kritik verweist auf die Gefahr, bei hohen Investitionen in die Beschreibung der *Ergebnisse* die Inhalte zu vernachlässigen und die Prozesse des Lernens einzig auf das Ergebnis zuzuschneiden. Beachtet werden dann nur noch Testresultate, einschliesslich der dazu nötigen Motivierungstechniken. Damit werden kurzfristige Erfolge gesucht und der langfristige Aufbau der Kompetenz in schulischen Lernbereichen vernachlässigt.

Je mehr man auf diese Weise testet, desto weniger stabil sind die Resultate. Die Kritiker argumentieren, dass das Lernen der Schülerinnen und Schüler auf die Inhalte verengt wird, die testrelevant sind, und dass die getesteten Inhalte nur einen kleinen Ausschnitt von dem darstellen, was die Lernenden wissen sollten. In Metaanalysen zeigt sich allerdings, dass diese Befürchtungen übertrieben sind, oft mit schlechten Tests zu tun haben und gelegentlich auch nur Schutzbehauptungen darstellen. Mindestens übersehen sie die positiven Möglichkeiten der Überprüfung des Unterrichts mit Hilfe von Evaluationen und Rückmeldesysteme, die heute weltweit entwickelt werden (Evers/Walberg 2004).

In den Vereinigten Staaten und anderen angelsächsischen Ländern werden die Testergebnisse oft mit High-Stakes verknüpft. „High Stakes“ bezeichnen keine besondere Form oder Art des Testens, sondern die mit den Resultaten verbundenen Konsequenzen. Der amerikanische Ausdruck „stake“ lässt sich einerseits mit dem deutschen Wort „Grenzpfehl“ zusammenbringen, andererseits mit der Idee des Spiel- oder Wetteinsatzes. „High Stakes Testing“ hat ernsthafte Konsequenzen für die Person, die getestet wird, etwa

⁴ Daten zur Qualitätssteigerung finden sich auch in: Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie (2003), S. 167ff.

dass es sich um einen finalen Test handelt, der nicht wiederholt werden kann und der über Promotionen oder Selektionen entscheidet.

Tests sind dann „high stakes“, wenn sie dazu verwendet werden, Urteile über Zugänge, Graduierungen oder Promotionen zu fundieren oder festzulegen. Sie dienen nicht primär der Förderung, sondern der Zu- und Abweisung innerhalb eines selektiven Systems. Das lässt sich zum Beispiel auch mit Lohnfolgen verbinden. Es gibt amerikanische Schuldistrikte, in denen die Lehrkräfte umso mehr verdienen, je besser ihre Schülerinnen und Schüler in den Tests abschneiden. Diese Art des *performance pay* - Bezahlung nach Leistung - ist naturgemäss sehr umstritten, wobei selbst die amerikanischen Lehrerverbände nicht unisono dagegen sind. Zumeist wird die Fairness des Verfahrens bezweifelt, nicht die Unterschiede in den Leistungen der Lehrkräfte.

Eine gibt noch eine weitere Folge, die oft nicht bedacht wird: Die Lehrkräfte ebenso wie die Schülerinnen und Schüler richten sich kognitiv und vor allem motivational darauf ein, *dass* und *wie* getestet wird (O’Neil/Abedi/Miyoshi/Mastergeorge 2004).⁵ Tests sind nicht einfach nur Leistungsmessungen, sondern selbst Lernobjekt, das von den Schülern mehr oder weniger ernst genommen wird. Sie lernen, sich regelmässig auf Tests einzustellen, so wie sie gelernt haben, regelmässig Klassenarbeiten zu schreiben und am Ende eine Durchschnittsnote entgegen zu nehmen. Ohne klare Zweckbestimmung und ohne effektive Rückmeldesysteme besteht tatsächlich die Gefahr der Ritualisierung, die wenig Auswirkungen auf den Unterricht hat.

Amerikanische Erfahrungen zeigen ausserdem, dass rigide Testprogramme die soziale Ungleichheit verstärken und die ohnehin gegebene Benachteiligung bestimmter Gruppen erhöhen können. Gute Testprogramme müssen aufwendig entwickelt werden, die interne Kommunikation der Resultate ist ein andauerndes Problem (Orfield/Kornhaber 2001, S. 149f.) und der Aufwand macht nur Sinn, wenn er bei den politischen Entscheidungsprozessen auch genutzt wird. Datenbezogene Bildungspolitik ist aber auch in den Vereinigten Staaten immer noch die Ausnahme (ebd., S. 155), weil sich die Daten oft nicht mit den Interessen decken. Letztlich stellt also diese Art von Qualitätssicherung selbst ein Qualitätsproblem dar.

Eine weitere Variante der Kritik betrifft die politische Rhetorik hinter den Bildungsstandards (Baker 2004, S. 153ff.) Ein bekannter Slogan lautet: „No child left behind.“ Wenn zum Beispiel in der amerikanischen Administration behauptet wird, es sei möglich, die öffentliche Bildung so auszurichten und zu reformieren, dass „kein Kind zurückbleibt,“ so ist zunächst damit nicht mehr erfasst, als die Kommunikation eines politischen Slogans. In der Praxis erreichen nie alle Kinder gleiche Ziele, schon weil die Schule soziale Nachteile nur begrenzt ausgleichen kann (Meier/Wood 2004). Slogans sind keine Ziele, aber sie werden vielfach genauso verstanden, als Eröffnung von Möglichkeiten, die oft praktisch ausgeschlossen sind. Andererseits ist es nur mit Hilfe von Standards möglich, die Linie zu bestimmen, die auch schwächere Schüler erreichen müssen. Förderprogramme setzen Standards und darauf bezogenen Ressourcen voraus, wenn sie wirksam werden sollen.

Es gibt aber noch eine ganz Art von Kritik, die von den Befürwortern von Standards vorgebracht wird. Diese Kritik geht aus von den politischen Problemen der Implementation und beklagt, dass und wie die Standards unterlaufen werden. Basis dieser Kritik ist ein Vergleich der tatsächlichen Standardentwicklung in den amerikanischen Bundesstaaten (Finn Jr./Petrelli 2000). Die Probleme der Implementation werden so gefasst:

⁵ Vermutet wird ein „senioritis-effect“, also eine Abnahme der Motivation am Ende der Schulzeit (O’Neil/Abedi/Miyoshi/Mastergeorge 2004, S. 199).

„It's difficult to reach agreement on standards, hard to get the assessments properly aligned with those standards, and painful - mainly for political reasons - to impose meaningful consequences on students, teachers, and schools" (Finn Jr. 2002, S. 32).

Das Unterlaufen der Standards ist auf vielfältige und oft kaum sichtbare Weise möglich. Standards können stark oder schwach sein, leicht oder anforderungsreich, was oft aus den Formulierungen gar nicht hervorgeht. Die Qualität und Strenge der Tests stimmt oft nicht mit den publizierten Standards überein. Die Linie zum Bestehen der Tests kann unterschiedlich gezogen werden. Auch wenn der Test aus qualitativ guten Fragen besteht, können viele Schüler den Test bestehen, obwohl sie viele Fragen *nicht* beantwortet haben. Wenn die Bestehensrate ein Indikator für den Erfolg oder die Qualität einer Schule ist, wird die Rate steigen, sofern die Länder oder die Distrikte Einfluss nehmen können.

Grundsätzlich wird in den meisten Beiträgen nicht die Erweiterung der Perspektive hin zu den Resultaten von Schule und Unterricht in Frage gestellt, sondern eher die Rhetorik der zu grossen Erwartungen oder die technischen wie die politischen Probleme des Testens. Die Politik muss daher sehr genau bestimmen, was mit den Bildungsstandards erreicht werden soll und wie sich die Erfahrungen verwenden lassen. Die Akzeptanz im Feld hängt von dieser Vorgabe ab. Je vager die Idee des Testens kommuniziert wird und je grösser der Interpretationsspielraum ist, desto mehr entstehen Unsicherheit und Abwehr. Dass die Zukunft längst begonnen hat, zeigt ein Blick in die Schweiz.

Tests als formative Rückmeldesysteme funktionieren inzwischen im Volksschulbereich recht gut, auch weil sie nicht als High-Stakes-Testing angelegt sind. Die beiden bekannten Beispiele sind *Klassencockpit* und *Stellwerk*, die inzwischen viel 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 diese Möglichkeit, ohne einen Gedanken daran zu verschwenden, dass sie sich früher gegen jeden Vergleich gewehrt haben. Wenn der Vergleich nicht mit einem persönlichen Risiko behaftet ist, wird er akzeptiert, sofern sich der Nutzen zeigt.

Die Schülerinnen und Schüler werden mit einem objektiven Resultat konfrontiert, das sie weder schönreden noch wegverhandeln können. Studien zeigen, dass sie das oft mehr beeindruckt als die Ermahnungen der Lehrkräfte. Aber auch deren Seite profitiert. In einer gerade vorgelegten Zürcher Evaluation von *Stellwerk* zeigt sich, dass neben dem Test vor allem die Standortgespräche bei den Lehrkräften auf Zustimmung stossen (Sigrist/Kammermann 2006). Sie nehmen hier Einfluss, auch weil die Eltern sich dem Resultat der Tests nicht entziehen können. Offenbar hat allein die Tatsache, dass getestet wird, in der Praxis einen hohen Symbolwert, den die Lehrkräfte dann auch einzusetzen wissen.

Ein zentrale und scheinbar besonders heikle Frage, die mit der Einführung von Leistungstests verbunden ist, bezieht sich auf die Verwendung der Daten. Wie verhindert man die Schubladisierung? Die Steuerung über das Resultat wäre keine, wenn die Ergebnisse gar nie im Klassenzimmer ankommen und produktiv genutzt werden. Dieser Frage geht ein Projekt nach, das „Check Five“ heisst (Tresch 2007). So wird ein vergleichender Leistungstest im Kanton Aargau genannt, der im fünften Schuljahr der Primarschule durchgeführt wurde. Das Projekt ist vom Grossen Rat 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 Daten aus Leistungstests anfangen können. „Check Five“ ist darauf eine mögliche Antwort. Der Test betraf vier Dimensionen, nämlich

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

Weil hinter dem Test eine politische Absicht steht, rechnete das Projektteam mit erheblichen Widerständen in der Lehrerschaft und wäre zufrieden gewesen, wenn sich 40 Klassen gefunden hätten. Von den 370 Lehrpersonen, die im Kanton Aargau in der fünften Klasse unterrichten, meldeten sich 262, der Test wurde schliesslich mit 140 Klassen und 2.531 Schülern durchgeführt. Die Akzeptanz solcher Verfahren ist grundsätzlich offenbar vorhanden. 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. 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 verschieden 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,⁶ sondern sind hausgemacht.

Die Lehrkräfte waren 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.

⁶ Die Segregation der Schülerpopulation nach bildungsrelevanten Merkmalen im Kanton Aarau ist weit geringer als etwa im Kanton Zürich (Tresch/Moser 2005, S. 68).

- 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, was man durchaus als Erfolgsindikator betrachten kann.

Zusammengefasst gesagt: Die Akzeptanz von Leistungstests steigt mit der positiven Erfahrung der Verwendbarkeit der Resultate. Akademische Vorbehalte teilen die Lehrkräfte nicht (Tresch/Moser 2005). Sie nutzen die Daten, wenn man ihnen eine Handreichung zum Umgang mit den Ergebnissen von Leistungstests anbietet (Departement Bildung, Kultur und Sport 2005). Das Verfahren stösst auf hohe Zustimmung auch bei den Schülerinnen und Schülern sowie bei den Eltern, was auch durch andere Studien bestätigt wird. Daraus lässt sich folgender Schluss ziehen: Objektivierte, transparente Verfahren der Leistungsmessung sind keine Horrorerfahrungen, sondern wirksame Instrumente, sofern sich die Daten ins Feld rückübersetzen lassen und die Lehrkräfte erreichen.

HarmoS unterstützt diese Entwicklung. Der Einstieg in die Testkultur dürfte irreversibel sein. Aber ist allein damit Wettbewerbsfähigkeit garantiert? HarmoS ist auch eine Strukturrevision, die Vereinbarungskantone verpflichten sich, die Basisstufe einzuführen. Aber warum wird nur nach *unten* hin harmonisiert, nicht nach *oben*? Die Widerstände gegen eine Vereinheitlichung der Sekundarstufe I sind gross und scheinen derzeit unüberwindlich, zugegeben, aber sind nicht generell gegliederte Systeme auf dem Rückzug, nachdem die internationalen Vergleichsstudien die Überlegenheit der nicht-gegliederten Systeme gerade im Leistungsbereich, also einem eher konservativ besetzten Thema, gezeigt haben? Also: Warum ist die Gesamtschule kein Thema von HarmoS? Diese Frage wird mich abschliessend beschäftigen.

3. Basisstufe, nicht Gesamtschule

Skandinavische Länder führen nicht-selektive Gesamtschulen bis zum 9. oder 10. Schuljahr. Bildung wird als „Bürgerrecht“ verstanden, das Ziel besteht darin, allen Schülern möglichst hohe Grundkompetenzen zu vermitteln. Das Ziel wird angestrebt durch eine starke, nicht-selektive Förderorientierung, die einhergeht mit einer auf den individuellen Lernfortschritt bezogenen Leistungsevaluation. Förderung und Überprüfung des je erreichten Lernstands sind keine getrennten Grössen, ohne damit Selektionen während der Schulzeit zu verbinden. Erst gegen Ende der regulären Schulzeit werden die Schülerinnen und Schüler in eine Leistungsrangfolge gebracht, die für den Besuch der Sekundarstufe II von Belang ist.

Das immer wieder herausgestellte finnische System der Gesamtschule sieht neun Jahre gemeinsamen Unterricht vor,⁷ mit dem eine grundlegende Bildung für alle vermittelt wird. Unterschieden werden zwei Stufen, die Primarstufe der Gesamtschule (*Peruskoulun ala-aste*) und die daran anschliessende Sekundarstufe (*Peruskoulun yläaste*). Es gibt keinerlei Aufnahmebedingungen und keine Examen. Das Abschlusszeugnis bezieht sich darauf, welches Lernpensum die Schülerinnen und Schüler absolviert haben. Alle Schüler erhalten

⁷ Die allgemeine Lernpflicht beginnt in dem Jahr, in dem das Kind sein siebtes Lebensjahr vollendet hat. Sie dauert neun Jahre und endet, wenn das Lernpensum der Gesamtschule erreicht oder zehn Jahre seit Beginn der Lernpflicht vergangen sind.

denselben Abschluss, der in etwa äquivalent ist mit der deutschen mittleren Reife oder einem schweizerischen Sekundarabschluss.

Repetitionen gibt es nur ganz selten und drohende Schulabbrüche werden gezielt verhindert. Das System kennt aufwändige Stütz- und Fördermassnahmen. Die Schulpflicht gilt als erfüllt, wenn das Lernpensum des grundlegenden Unterrichts erreicht ist. Zur Erreichung dieses Ziels können die Schülerinnen und Schüler ein Jahr länger als vorgesehen unterrichtet werden. Ein Bewertungssystem ist vorhanden, es gibt Noten auf einer Skala von 4 bis 10, aber die Noten beschreiben das je erreichte Kompetenzniveau in bestimmten Lernbereichen und sind auf Förderung hin angelegt. Der Lernfortschritt wird mit den Schülern und den Eltern kommuniziert. Das Jahrespensum kann individualisiert und modularisiert werden, vorausgesetzt, dass gleiche Ziele angestrebt sind und gleiche Kompetenzen erreicht werden können.

Wo liegen die Nachteile des Systems? Gibt es überhaupt welche? 2005 veröffentlichte die OECD einen Länderbericht zur Equity-Situation in Finnland, also zum Zustand der Chancengleichheit. Das Urteil über die finnische Gesamtschule lautete so:

„Finnish comprehensive education has devised a more consistent and comprehensive approach to preventing students from falling behind than any other country we know of“ (OECD 2005, S. 22).

Der OECD-Report hält dann aber fest, dass sich das günstige Bild der Gesamtschule auf die späteren Stufen nicht übertragen lässt. Erwähnt werden die hohe Jugendarbeitslosigkeit, die Einteilung der Schülerinnen und Schüler in zwei getrennte Zweige auf der Sekundarstufe II und auch die unterschiedliche Bewertung dieser Zweige in den Augen der Betroffenen. Die Wahl am Ende der Gesamtschule, so die Kommission, besteht zwischen einer „high-status“ und einer „low-status option,“ also nicht zwischen gleichwertigen Alternativen. Entsprechend sind die Zahlen: Neben der hohen Drop-Out-Rate wird erwähnt, dass nur 15% der Schülerinnen und Schüler im Berufsbildungszweig ein Polytechnikum (Fachhochschule) besuchen und nur ein bis zwei Prozent es schaffen, an einer Universität zu studieren (ebd., S. 24/25).

Wer den Gymnasialzweig besucht, hat zur Voraussetzung Schulen mit ganz unterschiedlicher Reputation und Ausstattung. Das Angebot ist selbst im obligatorischen Bereich nicht gleich, weil die Gemeinden die Gesamtschulen verschieden ausstatten und auch zwischen ländlichen und städtischen Regionen grosse Unterschiede bestehen. Für den Gymnasialzweig verweisen finnischen Daten darauf, dass hier der Bildungsstand und das Einkommen der Eltern eine zentrale Rolle spielen (Asplund/Leijola 2005). Die scharfe Differenz zwischen dem Gymnasial- und dem Berufsbildungszweig wird im OECD-Report auch damit in Verbindung gebracht, dass in Finnland kein duales System der Berufsbildung existiert (OECD 2005, S. 26).

Am Ende der dreijährigen Gymnasialzeit steht das Matrikulationsexamen. Viele der Schüler bereiten sich darauf in privaten Klassen vor, die von den Eltern bezahlt werden müssen. Wer im Examen schlechtere Leistungen zeigt, kann nur an einer Fachhochschule studieren. In den Universitäten sind Studierende aus einkommensstarken Familien überrepräsentiert, in Finnland studieren weit mehr Kinder aus Akademikerfamilien (higher education) als in allen anderen EU-Ländern. „Finland easily has the highest proportion of students from families with higher education certificates with a value of 48% of fathers and 50% of mothers“ (Eurostudent 2005, ebd., S. 65).

Zum Studium an den Universitäten müssen zusätzlich Eingangsprüfungen bestanden werden. Das gilt nicht für die Fachhochschulen, für deren Zugang die Maturität oder der Abschluss der beruflichen Erstausbildung berechtigen.⁸

- Die 20 finnischen Universitäten bieten Studienplätze für fast einen Drittel eines Jahrgangs, die Selektion erfolgt hier und sie ist scharf.
- Von den etwa 66.000 Bewerberinnen und Bewerbern des Jahres 2002 wurden nur 23.000 aufgenommen.
- Bis auf wenige Ausnahmen haben alle Fachbereiche einen Numerus Clausus, wobei zwischen 1992 und 2002 die Zahl der Studierenden um 40% angestiegen ist.

Im Ergebnis studieren an Universitäten aber kaum mehr als in Deutschland. Der entscheidende Strukturwandel in Finnland bestand im Anheben der oberen Sekundarschulabschlüsse zwischen 1970 und 2000,⁹ was über die soziale Stratifikation der Studierenden aber gar nichts aussagt. Wer am Ende studiert und wer nicht, hat ebenso Merkmale der sozialen Herkunft wie in anderen Ländern. Entscheidend ist aber auch hier, wer mit welchen Qualifikationen den Arbeitsmarkt erreicht.

Das finnische System lässt sich nur schwer vergleichen mit einem gymnasialen System der frühen Auslese, wie es in Deutschland und Österreich praktiziert wird. In der bildungspolitischen Diskussion in beiden Ländern wird häufig das Gymnasium gegen die Gesamtschule ausgespielt, ohne zu bedenken, dass Gesamtschulsysteme sehr unterschiedlich sein können, wie sich an einem Vergleich etwa zwischen Japan und Finnland zeigen liesse. Der PISA-Test allein genügt als Bewertungsmaßstab nicht, er sagt wenn, dann etwas über die Qualität der schulischen Allgemeinbildung am Ende der obligatorischen Schulzeit aus, nicht über die *Verwendbarkeit* der Allgemeinbildung. Das aber ist eine entscheidende Frage, die sich mit dem Begriff der Accountability verbindet. Wofür sind die allgemeinbildenden Schulen verantwortlich, für einen hohen Leistungsstand bei möglichst geringer sozialer Segregation oder auch und massgeblich für die Verwendbarkeit des Gelernten?

Die Frage verschärft sich, wenn man das in Deutschland, Oesterreich und der Schweiz ausgeprägte Berechtigungswesen einbezieht. Schulische Abschlüsse beschreiben nicht einfach die Erfüllung des „Bürgerrechts auf Bildung,“ sondern stellen Berechtigungen für anschließende Ausbildungsgänge dar. Die OECD-Formel „kein Abschluss ohne Anschluss“ wird mit selektiven Berechtigungen realisiert, die die Schülerströme steuern. Das hat Folgen, weil die Berechtigungen heute nicht mehr nur formaler Art sind. Die Gymnasien müssen dafür sorgen, dass ihre Abschlüsse mit der Fähigkeit verbunden sind, ein Studium aufnehmen zu können, die Volksschulen müssen auf Berufslehren vorbereiten. In diesem Sinne weist die Verantwortung über den Abschluss hinaus.

Das ist in Ländern sehr anders, die kein duales System der Berufsbildung kennen und in denen es kein Maturitätsprivileg gibt. Im OECD-Vergleich sind das die weitaus meisten Länder. In den Vereinigten Staaten etwa meint Accountability vor allem die Verantwortung

⁸ Die Fachhochschulen wurden in den neunziger Jahren eingeführt. Ihr Träger ist nicht, wie bei den Universitäten, der finnische Staat. Fachhochschulen werden unterhalten entweder von den Gemeinden oder von privaten Anbietern. Der Staat übernimmt etwas mehr als die Hälfte der Kosten.

⁹ 1970 machten in Finnland 181.857 Personen einen oberen Sekundarschulabschluss, im Jahre 2000 waren dies bei etwa gleich bleibender Bevölkerung 351.742. Auch die Abschlüsse auf dem unteren Niveau der Tertiärstufe haben sich verdoppelt. (Quelle: Statistics Finland mit Mail vom 22. 08. 2005)

der Schulen für die akademischen Leistungen ihrer Schülerinnen und Schüler. Was sie damit anfangen können, bleibt ihnen überlassen. In Finnland gibt es kein Berechtigungswesen im Schweizer Sinne, insbesondere gibt es keine Berufslehren, die flächendeckend in den Betrieben durchgeführt werden. Daher gibt es auch keine Rentabilität von Lehrlingen und so nur geringe ökonomische Anreize zur Ausbildung.

Es gibt nicht das *eine*, perfekte Bildungssystem, das alle anderen zu ihrem Vorteil kopieren könnten. Jedes System hat Nachteile, und es wird auch in Zukunft keinen definitiven Zustand geben, an dem Bildungsgerechtigkeit abschliessend hergestellt ist. Gleichwohl wird etwas getan, und es gibt durchaus Konsens, in welche Richtung die Systementwicklung betrieben werden soll.

- Der heute international gültige Slogan für das Problem der Chancengleichheit heisst: *No Child Left Behind* -
- es ist nicht gesagt, dass die Spitze gleich sein muss,
- aber es muss dafür gesorgt sein, dass alle Schüler im Blick auf ein möglichst hohes Minimum lernen können, was sie lernen sollen und wollen.
- Der Slogan stammt aus den Vereinigten Staaten und ist 2001 in einem gleichnamigen Bundesgesetz der ersten Bush-Administration umgesetzt worden.

Natürlich bleiben Kinder immer hinter anderen zurück, es gibt nie eine gleiche Linie, und zwar weder in den Leistungen noch im Zuwachs des persönlichen Könnens. Der Slogan soll anzeigen, dass jedes Kind in der Lage sein muss, die Leistungsanforderungen eines Bildungsganges in einem hohen Minimum zu erfüllen, ohne durch ausserschulische Faktoren behindert zu sein. Das verlangt Förderpraxis, nicht jedoch irgendeine Form von positiver Diskriminierung, und zwar aufgrund des Leistungsprinzips.

Alle Versuche, die Chancen bestimmter Gruppen zu verbessern, indem andere behindert werden, sind in einem System illegitim, das auf individuelle Leistung setzt, aber dann auch die Voraussetzungen schaffen muss, dass sie zustande kommt. Im öffentlichen Schulwesen kann nicht der umgekehrte Weg beschritten werden, etwa der Einbau von Schikanen für die Leistungsstarken, damit die Leistungsschwachen nicht zurückbleiben. Auch lässt sich die soziale Herkunft nicht mit einem Bonus-Malus-System bearbeiten, etwa derart, dass gute Leistungen mit einem Sozialindex ab- und schlechte Leistungen aufgewertet würden. Schliesslich verbieten sich auch Quotierungen, etwa nach Ethnien, Geschlecht oder Religionszugehörigkeit.

Der amerikanische Supreme Court hat die Praxis des *affirmative action* vor zwei Monaten verboten.¹⁰ In der Schweiz sind solche Strategien nie angewandt worden, aber die soziale Segregation ist auch geringer und die Ungleichheit hat ein ganz anderes Niveau als in den Vereinigten Staaten. Nur in den Vereinigten Staaten liegen die Bildungsausgaben höher als in der Schweiz, deren Leistungsdaten die amerikanischen aber bei weitem übertreffen. Eine amerikanische High School würde in der Schweiz nichts verbessern, aber die OECD verweist regelmässig darauf, dass die Schweiz zu wenig Maturanden hat und daher das eigene System verändern sollte.

¹⁰ Der amerikanische Supreme Court hat am 28. Juni 2007 entschieden, dass die ethnische Durchmischung der Schülerpopulation durch die Schulbehörden nach bestimmten Quoten verfassungswidrig sei. Minderheiten gleich welcher Art dürfen im Bildungssystem nicht länger bevorzugt behandelt werden, um die Folgen früherer Diskriminierungen auszugleichen.

Das Ziel in der Schweiz ist nicht, wie in Frankreich oder Italien, dass möglichst alle Schülerinnen und Schüler den obersten Bildungsabschluss erreichen, sondern dass die Eingliederung in den Arbeitsmarkt gelingt, dies auf verschiedenen Wegen und dabei auf möglichst hohem Niveau. Aber höchste Niveaus kann nicht jeder erreichen, so dass es als grosser Vorteil angesehen werden kann, wenn ein differenziertes System der Eingliederung vorhanden ist. „Chancengerechtigkeit“ ist kein abstraktes Ideal, sondern muss vor dem Hintergrund auch der Beschäftigungsverhältnisse verstanden werden. Wesentliche Anstrengungen in der Schweiz gelten der Weiterentwicklung des dualen Systems der Berufsbildung, das es so nur im deutschen Sprachraum gibt. In Italien und Frankreich findet die Ausbildung in Berufsschulen statt, die ausser Praktika keinen wirklichen Zugang zu den Betrieben haben. Entsprechend schwer ist es dann, eine Stelle zu finden.

Die Antwort auf die Frage, warum HarmoS wohl eine Basisstufe vorsieht, nicht jedoch die Einführung einer Gesamtschule bis zum Ende der Sekundarstufe I, lässt sich vor diesem Hintergrund klar beantworten. Acht Jahre gemeinsamer Verschulung sind in Zukunft eine gute Grundlage, ein System effektiver Leistungsentwicklung und Förderung im Blick auf grundlegende Kompetenzen schulischer Allgemeinbildung aufzubauen. Danach folgt eine dreijährige Vertiefung der Allgemeinbildung gemäss Neigung und Leistungsstand, wobei die Niveaus oder Stufen nicht diskriminierend verstanden werden dürfen. Der Vorteil des dualen Systems ist die frühe Eingliederung des weitaus grössten Teils der Jugendlichen in Berufslehren, die abgeschlossen werden, wenn in anderen Ländern die Jugendarbeitslosigkeit beginnt. Das ist bei allen Problemen, die heute bestehen, keine schlechte Bilanz.

Literatur

- Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie (2003). Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten. Berlin: BMBF.
- Arnet, M.: Das Schulkonkordat vom 29. Oktober 1970. Entstehung, Geschichte, Kommentar. Bern: EDK 2000.
- Asplund, R./Leijola, L.: Education and Wage Inequality in Finland: A Review of the Empirical Evidence. In: R. Asplund/E. Barth (Eds.): Education and Wage Inequality in Europe. Helsinki: ETLA 2005.
- Baker, E.L. : Reforming Education Through Policy Metaphors. In: Th. Fitzner (Hrsg.), Bildungsstandards. Internationale Erfahrungen - Schulentwicklung - Bildungsreform. Bad Boll: Evangelische Akademie 2004, S. 150-163.
- 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: Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule. HarmoS-Konkordat. Bericht zur Vernehmlassung. Bern: EDK 2006.
- Eurostudent Report 2005. Social and Economic Conditions of Student Life in Europe 2005. Synopsis and Indicators for Austria, Finland, France, Germany, Ireland, Italy, Latvia, Portugal, Spain, The Netherlands and United Kingdom (England and Wales). Hannover: HIS 2005.
- Evers, W./Walberg, H. (Eds.): Testing Student Learning, Evaluation Teaching Effectiveness. Stanford Ca: Hoover Press 2004.

- Finn, Jr., Ch.E.: Real Accountability in K-12 Education. The Marriage of Ted and Alice. In: W. M. Evers/H.J. Walberg (Eds.): School Accountability. Stanford Ca.: Hoover Press 2002, S. 23-46.
- Finn Jr., Ch.E./M.J. Petrilli.: The State of the State Standards 2000. Washington DC: Thomas B. Fordham Foundation 2000.
- HARMOS: Zielsetzungen und Konzeption. Juni 2004. Bern: EDK 2004.
- Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule vom 14. Juni 2007.
- Klieme, E. et al.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn: BMBF 2003.
- Konkordat über die Schulkoordination vom 29. Oktober 1970.
- Levin, H. M.: A Conceptual Framework for Accountability in Education. In: School Review Vol. 82, No. 3 (May 1974), S. 363-391.
- Maradan, O./Mangold, M.: Bildungsstandards in der Schweiz. Das Projekt HarmoS. In: ph/akzenteHeft 2 (2005), S. 3-7.
- Marzano, R.J./Mayeski, F./Dean, C.B.: Research into Practice Series: Implementing Standards in the Classroom. Aurora, CO: Mid-continent Research for Education and Learning (McREL) 2000.
- Meier, D.W./Wood, G.H. (Eds.): Many Children Left Behind: How the *No Child Left Behind Act* is Damaging our Children and Our Schools. Boston: Beacon Press 2004.
- Miller, R. (Ed.): Educational Freedom for a Democratic Society. A Critique of National Educational Goals, Standards, and Curriculum. Brandon, VT: Psychology Press/Holistic Education Press 1995.
- OECD: Equity in Education. Thematic Review. Finland. Country Note. Paris: OECD 2005.
- O'Neil, H.F./Abedi, J./Miyoshi, J./Mastergeorge, A.: Monetary Incentives for Low-Stakes Tests. In: Th. Fitzner (Hrsg.), Bildungsstandards. Internationale Erfahrungen - Schulentwicklung - Bildungsreform. Bad Boll: Evangelische Akademie 2004, S. 164-201.
- Oelkers, J.: Zum Problem von Standards aus historischer Sicht. In: Neue Sammlung 44, 2004, S. 179-200.
- Oelkers, J./Reusser, K.: Expertise „Qualität entwickeln - Standards sichern - mit Differenz umgehen.“ Berlin: Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft 2007.
- Orfield, G./Kornhaber, M.L. (Eds.): Raising Standards or Raising Barriers? Inequality and High-Stakes Testing in Public Education. New York: The Century Foundation Press 2001.
- Plewis, I./Goldstein, H.: The 1997 Education White Paper - A Failure of Standards. In: British Journal of Curriculum and Assessment Vol. 8, 1998, S. 17-20.
- Power, M.: The Audit Society: Rituals of Verification. Oxford: Oxford University Press 1997.
- Siegrist, M./Kammermann, M.: Begleitende und abschliessende Auswertung der Erfahrungen mit dem neu gestalteten Schuljahr an der Sekundarschule des Kantons Zürich. Zwischenbericht. Vervielf. Ms. Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik 2006.
- Tresch, S.: Potenzial Leistungstest. Wie Lehrerinnen und Lehrer Ergebnismeldungen zur Sicherung und Steigerung ihrer Unterrichtsqualität nutzen. Bern: h.e.p. Verlag 2007.
- Tresch, S./Moser U.: Check 5. Schlussbericht 2005 zuhanden des Departements Bildung, Kultur und Sport des Kantons Aargau. Vervielf. Ms. Zürich: KBL 2005.
- Wolf, A.: A Comparative Perspective on Educational Standards. In: H. Goldstein/A. Heath (Eds.), Educational Standards. (Proceedings of the British Academy Vol. 102) Oxford: Oxford University Press 2000, S. 9-37.