

Jürgen Oelkers

Standards im Gymnasium^{)}*

Wenn man vor einigen Jahren in Vorträgen vor Gymnasialkollegien den Ausdruck „Bildungsstandards“ verwendete, dann war die Reaktion der Lehrerschaft von Skepsis und Abwehr gekennzeichnet. Vermutlich gilt das bis heute. Eine wiederkehrende Antwort auf die Frage, ob Bildungsstandards in Gymnasien eine sinnvolle Einrichtung wären, lautet kurz und bündig: Bildung könne man weder standardisieren noch messen. Die amerikanische Herkunft der Diskussion über „Standards“ verrate nur eines, nämlich die Absicht der „McDonaldisierung“ des Bildungswesens. Schule nach dem Vorbild der Industrienorm ausrichten zu wollen, sei ein gefährlicher Irrweg. Unterricht könne nicht anders als individuell gegeben werden, daran würde auch ein Wandel in der Bildungspolitik nichts ändern. Am Ende der Schule stehe kein „Produkt,“ schon gar nicht ein irgendwie genormtes, sondern Schülerinnen und Schüler, die gelernt haben, anspruchsvoll und selbständig zu arbeiten. Nur das könne als Hochschulreife und so Zweck des Gymnasiums angesehen werden.

Alle diese Einwände treffen zu, wenngleich nur in semantischer Hinsicht. Der Ausdruck „Standards“ ist tatsächlich mit der Industrienorm besetzt und in diesem Sinne in der Schule gar nicht anwendbar. Die amerikanische Diskussion setzt ein ganz anderes Bildungssystem voraus, das weder Gliederung noch Steuerung durch ein Bündel an Pflichtfächern kennt und schon deswegen Niveauprobleme hat. Und tatsächlich kann man „Bildung“ nicht messen, sondern nur die Fortschritte oder Rückschritte im Leistungsverhalten. Tests beschreiben die Reaktionen der Schülerinnen und Schüler auf Aufgaben zu einem bestimmten Zeitpunkt, nicht den Grad persönlicher Kultiviertheit, den wir im deutschen Sprachraum „Bildung“ nennen.

Auf der anderen Seite *bestehen* Schulen aus Standards, versteht man darunter Normen, Regeln und Verfahren, die tägliche Anwendung finden. Mit dieser Feststellung werde ich beginnen: Unterricht ohne „Standards“ könnte gar nicht stattfinden (1). In einem zweiten Teil gehe ich auf die neuere Diskussion der politischen Steuerung des Bildungswesens ein, die sich mit dem Ausdruck „HarmoS“ verbindet und die Folgen auch für die Gymnasien haben wird (2). Abschliessend skizziere ich konkrete Möglichkeiten, den Unterricht *vergleichbarer* zu halten und dafür auch neue Instrumente zu erproben. Letzten Endes ist nur das gemeint, wenn von Standards die Rede ist. Das gymnasiale Bildungsideal ist damit nicht gefährdet, vielmehr verbessert sich dadurch die Akzeptanz der Schulen (3).

1. Standards in der Schule

Der Verlauf der politischen Diskussion hat den Eindruck erweckt, dass „Bildungsstandards“ etwas grundlegend Neues seien und gerade Gymnasien sie nötig hätten. Das ist jedoch keineswegs der Fall. Für die Gymnasien sind Standards keine neue Erfahrung

^{*)} Vortrag im Gymnasium Münchenstein am 19. März 2008.

oder dies nur in einer bestimmten Hinsicht. Was von den Lehrkräften abgelehnt wurde und wird, ist eine übertriebene Sicht der psychometrischen Steuerung des Unterrichts. Standards dagegen sind Alltag in den Schulen.

- 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 in gewisser Hinsicht die Inhalte des Unterrichts
- und die Relation zwischen Lehrern und Schülern ist sogar ein statistischer Standard.

Gymnasien unterscheiden sich von anderen Schulen nicht nur durch das Fächerangebot, sondern zugleich durch die Niveauforderung. Lehrkräfte des Gymnasiums benutzen den Ausdruck „gymnasiale Standards“ wie selbstverständlich, wenn sie die Besonderheit ihres Unterrichts aufzeigen wollen und nicht an HarmoS denken. Es macht für sie geradezu die Identität der Gymnasien aus, dass sie spezielle Anforderungen stellen können. Wenn der Ausdruck „Bildungsstandards“ gerade bei Gymnasiallehrkräften oft negativ besetzt ist, dann hängt mit Befürchtungen zusammen, die eine bildungspolitische Diskussion ausgelöst hat. Der Tatbestand von Standards an sich ist davon nicht berührt.

Angesichts der gelegentlich etwas irreführenden Diskussion halte ich eingangs fest:

1. Jedes Gymnasium hat und vertritt *Standards*, versteht man darunter die Qualitätsanforderungen des Fachunterrichts.
2. *Gymnasiale Bildung* zeigt sich als fachliche und daneben auch überfachliche Kompetenz, die im Unterricht aufgebaut wird.
3. Die Schülerinnen und Schüler beherrschen fachliche Anforderungen unterschiedlich, die Unterschiede zeigen sich in *Leistungsstufen*.
4. *Tests* und *Noten* halten auch bisher schon Fortschritte, Stagnation und Rückschritte im Leistungsverhalten fest.

Soweit gibt es also gar nichts Neues. Gymnasien erteilen mehr als andere Schularten Unterricht, der fachliches Lernniveau abverlangt und in diesem Sinne als „standardbasiert“ bezeichnet werden kann. Am Ende eines jeden Lehrgangs stehen Kompetenzen, allerdings nie bei allen Schülern gleich. Das zu sagen, ist trivial und erhält nur deswegen eine herausgehobene Bedeutung, weil die heutige Diskussion über Bildungsstandards neue Begriffe - manche sagen auch einen neuen Jargon - benutzt. Statt wie früher von „Fähigkeiten und Fertigkeiten“ spricht man heute von fachlichen und überfachlichen „Kompetenzen“, statt Leistungsanforderungen ist von „Standards“ die Rede, und statt „Niveauunterschied“ wird der Ausdruck „Kompetenzstufen“ benutzt. Die neue Sprache allein verweist aber nicht schon auf etwas, das auch in der Praxis neu wäre (Oelkers 2004).

Die Standardisierung zeigt sich nicht zuletzt in den Verfahren der Leistungsbeurteilung und so der Notengebung. Historisch wurde als Notensystem fast immer eine Skala von fünf oder sechs Stufen verwendet. Dieser Befund ist sehr stabil. Der „Gothaer Schulmethodus“ von 1642¹ sah zum ersten Male im deutschen Sprachraum ein einheitliches Schema für die

¹ Der heutige Schema der Schulnoten geht wesentlich auf den von Andres Reyher (1601-1673) verfassten Gothaer *Schulmethodus*. Reyher war von 1639 an Rektor des Gymnasiums in Gotha. Er studierte in Leipzig, machte dort seinen Magister und lehrte an der Philosophischen Fakultät, bevor er eine Karriere als Gymnasialrektor machte. Der Herzog von Gotha, Ernst der Fromme (1601-1675), berief Reyher von Lüneburg

gestufte Bewertung der Leistungen im Blick auf *Unterrichtsgegenstände* vor. Gleichzeitig sollten *Ingenium* und *Mores*, also die Geistesgaben und das sittliche Verhalten, der Schüler beurteilt werden. Für das *Ingenium* genügten vier Stufen, die beiden anderen Bereiche sollten mit dem Fünfersystem bewertet werden.

Ingenium	Unterrichtsgegenstände	Mores
Sehr fein	fein	fromm
Gut	fertig	fleissig
Ziemlich	ziemlich	still
Schlecht	etwas/wenig	unfleissig
	schlecht	ungehorsam

Offenbar ist dieses Schema - zeitgemäss verändert - geeignet, Leistungs- und Verhaltensdifferenzen innerhalb einer bestimmten, grösseren Lerngruppe zu beschreiben. Die vergleichsweise intensive Forschung hat bislang keine Alternativen geliefert, die praktikabler wären. In diesem Sinne handelt es sich um einen Standard, den die Schule selbst hervorgebracht hat und der auch in Zukunft Verwendung finden wird. Die pauschale Notenkritik wird daran nichts ändern.

Das lässt sich verallgemeinern. Es gibt in jeder Schule eine Beurteilungskultur, die verschieden geartet ist, jedoch in aller Regel von den Beteiligten als bewährt angesehen und als Standard akzeptiert wird. Das gilt angesichts klarer Normen und Verfahren besonders für die Gymnasien und Berufsschulen. Von „Beurteilungskultur“ kann auch in einem weitergehenden Sinne gesprochen. Jeder Schüler und jede Schülerin beurteilt alle seine oder ihre Lehrkräfte, wenngleich weitgehend informell und oft ohne Nutzen für den Unterricht. Studien zu den Erwartungen der Schülerschaft, darunter Absolventenbefragungen aus Zürich, zeigen, dass die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten es inzwischen für eine professionelle Selbstverständlichkeit halten, dass *sie* mit einem formalisierten Verfahren ihre Lehrkräfte beurteilen müssten.

Soweit geht die Bereitschaft in vielen Schulen nicht, aber Beurteilung ist nicht mehr nur Sache der Lehrkräfte. Das Stichwort „Evaluation“ ist inzwischen auch im Bereich der Gymnasien kein Fremdwort mehr. Die Lehrkräfte müssen sich auf eine neue Situation ihres Berufsfeldes einstellen, die sich im Alltag zeigen wird. Die Schulen selbst sind Teil und Objekt der Beurteilungskultur. Auch die Schweizer Gymnasien und Berufsschulen werden in Zukunft regelmässig extern evaluiert werden und die dabei erhobenen Daten zur Schulentwicklung nutzen können.² Evaluieren kann man aber nur, wenn Standards gegeben

nach Gotha, um die Reform der Volksschule voran zu bringen. „Schulmethodus“ wurde der „special- und sonderbare Bericht“ zur neuen Volksschulordnung genannt, der 1642 veröffentlicht wurde. Diese Ordnung führte in Gotha die Schulpflicht vom fünften bis zum zwölften Lebensjahr ein, regelte die Rangfolge der Elementarfächer sowie die Einteilung der Schüler nach Klassen, schrieb die Lehrbücher vor, verfügte Regeln der Unterrichtsmethode und der Schuldisziplin, sah Realien vor und fasste schliesslich das Schema der Notengebung. In diesem Sinne handelte es sich um die erste moderne Standardisierung des Volksschulunterrichts im deutschen Sprachraum.

² Ein Angebot ist die *Interkantonale Fachstelle für externe Schulevaluation (IFES)* an der Universität Zürich.

sind und beachtet werden. Schon aus diesem Grunde stellt sich Entwicklungsbedarf und damit ist mehr verbunden als Orientierungsarbeiten, auf die ich im dritten Teil meines Vortrages eingehen werde.

Zunächst stellt sich die Frage, wie sich das Thema der Standards über das hinaus, was die Schulen ohnehin tun, fassen lässt. Die politische Diskussion der „Bildungsstandards“ geht auf einen amerikanischen Krisenreport zurück, der 1983 erschien und den bezeichnenden Titel trug *A Nation at Risk*. Man kann, wie gesagt, das Bildungssystem der Vereinigten Staaten nur sehr begrenzt mit dem der Schweiz vergleichen. Das lässt sich an zwei kardinalen Unterschieden zeigen: In der Schweiz gibt es keine High School und in den Vereinigten Staaten kein duales System in der Berufsbildung. Andererseits sind die bildungspolitischen Entwicklungen in den Vereinigten Staaten immer stark beachtet worden. Die Theorie der Bildungsstandards basiert im Wesentlichen auf amerikanischen Ansätzen, was auch für den Zusammenhang mit Tests und Evaluationen gilt.

Die Historikerin Diane Ravitch hat vor mehr als zehn Jahren einen Vorschlag gemacht, wie sich der diffuse Ausdruck „Bildungsstandards“ begrifflich präziser fassen und differenzieren lässt. Der Vorschlag hat sich als nützlich erwiesen und er ist auch in der Schweiz im Vorfeld des Harnos-Konkordats diskutiert worden. Die Karriere des Konzepts der „Bildungsstandards“ war zunächst getragen mehr von einem bildungspolitischen Slogan als von einem definierten Begriff. Slogans stehen für pädagogische Bewegungen und werden zugespitzt politisiert, ohne die Zuschreibungen oder Befürchtungen beschränken zu müssen. Das würde die negative Besetzung mit der Industrienorm erklären.

Diane Ravitch versucht zu explizieren, was den Kern des Konzepts ausmacht. Ihre dreiteilige Theorie der Standards ist zur Problembestimmung hilfreich und sorgt für die notwendigen Differenzierungen.

- Allgemein wird der Ausdruck „Standard“ mit einer doppelten Bedeutung gebraucht, als Ziel und als Mass der Zielerreichung.
- „A standard is both a *goal* (what should be done) and a *measure* of progress toward that goal (how well it was to be done)” (Ravitch 1995, S. 7).
- Wenn der Ausdruck Sinn machen soll, dann muss er eine bestimmte Minimalbedingung erfüllen
- Diese Bedingung wird so gefasst: „A Standard is not useful or meaningful unless there is some way to measure whether it is reached“ (ebd., S. 11).

Das unterscheidet Standards von den bisherigen Lernzielen, bekanntlich eine sehr geduldige Grösse. Für sie war wichtig, wie sie zustande kamen und auf welchen Ebenen sie formuliert wurden. Ob sie erfüllt oder verfehlt wurden, war vielleicht eine Frage, aber es gab nur sehr begrenzt Verfahren, diese Frage auch zu beantworten. Vor allem konnte nicht gesagt werden, ob über die einzelne Klasse und die jeweiligen Noten hinaus allgemeine Bildungsziele überhaupt angestrebt und dann auch erreicht wurden.

Diane Ravitch unterscheidet drei Typen von Standards:

- Festlegung der Gehalte: *content standards*;
- Festlegung der Leistungsniveaus: *performance standards*;
- Festlegung der Ressourcen, von denen die Möglichkeiten des Lernen bestimmt werden: *opportunity-to-learn standards*.

Diese drei Typen spielen zusammen und sind untereinander verknüpft, können also nicht einzeln betrachtet werden:

„Content standards without performance standards are meaningless. Content standards define what is to be taught und learned; performance standards describe how well it has been learned. Similarly, opportunity-to-learn standards cannot stand on their own, without content and performance standards“ (ebd., S. 13).

Damit wird die amerikanische Theoriediskussion bis Mitte der neunziger Jahre aus einer bestimmten Sicht zusammengefasst, wobei schon zu diesem Zeitpunkt die Frage des Testens, also die empirische Überprüfung der Standard-Erreichung, in den Mittelpunkt rückte. Seitdem ist in den Vereinigten Staaten intensiv versucht worden, für alle Unterrichtsfächer auf den verschiedenen Stufen des Schulsystems Standards zu entwickeln und die Ergebnisse zu testen. Das elaborierteste System in Europa ist seit 1988 in England aufgebaut worden, und selbst in den liberalen Gesamtschulsystemen Skandinaviens werden inzwischen Standards und Tests verwendet. Insofern handelt sich um keinen Schweizerischen Sonderweg oder gar um eine bildungspolitische Anomalie.

Auch Ravitch schlägt den Gebrauch von Tests vor, die sich aber nicht einfach auf Schulwissen beziehen sollen, das wie im konventionellen Unterricht abgefragt wird, sondern mit denen die am Ende eines Lehrgangs erreichten Kompetenzen zur Problemlösung gemessen werden. Das geht auf einen Vorschlag des amerikanischen Psychologen Robert Glaser (1981) zurück und setzt ein aktives, kognitives Konzept von Lernen voraus. Schülerinnen und Schüler „empfangen“ im Unterricht nicht einfach Wissen, sondern *konstruieren* es, auf der Basis ihrer eigenen Erfahrungen, ihres Vorwissens und ihres Verstehenshorizontes. Soweit ist das, was in der neueren Didaktik „Konstruktivismus“ genannt wird, plausibel.

Allerdings ist die „Konstruktion“ des Wissens nicht so zu verstehen, dass es sich gleichsam um Erfindungen der Lernenden handelt. Gelegentlich erweckt die neuere Didaktik diesen Eindruck, auch weil sie stark die Eigentätigkeit der Schülerinnen und Schüler betont, die fachlichen Anforderungen dagegen eher zweitrangig behandelt, was im Blick auf die Praxis einen Fehlschluss darstellt. Das Fach oder neuerdings die „Lerndomäne“ bestimmt nach wie vor die Anforderungen des Unterrichts, also die Aufgaben und Leistungen, die gestellt und abverlangt werden. Bildungsstandards sind Leistungserwartungen, in diesem Sinne normative Grössen, die sich im Erreichungsgrad unterscheiden.

Bildungsstandards werden mit Hilfe von Kompetenzmodellen als Leistungsdispositionen für einzelne *Fächer* oder inhaltliche *Lernbereiche* entwickelt. Die Kompetenzen beziehen sich auf die Fähigkeit zu Problemlösungen in Fächern, nicht auf isolierte psychische Dispositionen. Die Standards konkretisieren sich in Aufgabenstellungen, deren Bearbeitung anzeigt, welche Kompetenzstufe erreicht wurde. Das Ergebnis wird mit Hilfe von Leistungstests erfasst. Testaufgaben prüfen, ob und wie die Lernenden die Leistungserwartungen erfüllt haben oder nicht.

Gegenüber den bisherigen Lehrplänen ist neu, dass dafür Stufen der Erreichbarkeit zur Verfügung stehen. Stoffverteilungen oder die Bestimmung der Wissensanforderungen reichen nicht mehr aus. Das ist insofern sinnvoll, als Ziele nie gleich erreicht werden, was im Lehrplan alter Art immer vorausgesetzt wurde. Nunmehr werden verschiedene Stufen unterschieden, die auch für die Notengebung relevant werden. Zu diesem Zweck müssen

Aufgaben generiert und auf ihre Validität hin geprüft werden. Erst dann sind sie testrelevant. Für sich genommen reichen Tests aber nicht aus, ihre Ergebnisse müssen die Schule und den Unterricht erreichen, wenn wirklich eine Steuerung durch Ergebnisse angestrebt werden soll. Das *Feedback* wird daher zu einem Schlüsselproblem der Systementwicklung.

Der Vorrang *fachlicher* Ansprüche in den vorliegenden Konzepten der Bildungsstandards bestätigt das gymnasiale Bildungsprofil. Es ist verblüffend, wie stark sowohl bei Ravitch als auch in dem inzwischen viel zitierten deutschen Gutachten (Klieme et. al. 2003) die *Fachlichkeit* des Lernens im Vordergrund steht. In dieser Hinsicht stellen „Standards“ für die Gymnasien in den meisten Hinsichten kein Problem dar, mit dem sie es nicht längst zu tun hätten. Für die Primarschulen sind Bildungsstandards etwas grundlegend Neues, nicht jedoch für die Gymnasien, die sich also nicht durch bildungspolitische Suggestionen aufregen lassen sollten.

Auf der anderen Seite sind die Gymnasien auch in der Schweiz Objekte der Kritik, in der Kernelemente des Gymnasiums auf den Prüfstand gestellt werden. Die allgemeine Hochschulreife wird in Zweifel gezogen, andere Modelle des Hochschulzugangs sind ins Spiel gebracht worden und mit Hinweis auf die Quote der Studienabbrecher wird die Qualität der gymnasialen Bildung als fraglich erachtet. Das europäische Umfeld wird angeführt, um auf den Anachronismus „Gymnasium“ hinzuweisen. Die Dauer des gymnasialen Lehrgangs ist ständig umstritten, mit der Dauer werden auch die Budgets angegriffen. Vom Sparen ausgenommen sind eher die weniger teuren Schulen. Und schliesslich ist mit den Daten beider PISA-Studien auch die Systemfrage neu gestellt worden: Wozu brauchen wir Gymnasien, wenn integrierte Gesamtschulen im Ausland erfolgreicher sind?

Auf diese Frage werde ich heute nicht eingehen. Sie wird bekanntlich heftig in den Kantonen nördlich des Rheins diskutiert, wo neue linke Mehrheiten ein altes linkes Projekt neu zum Leben erweckt haben. Die Gymnasien in der Schweiz sind in einer anderen Situation (Oelkers 2008), so dass die neuerliche *querelle allemande* über das Bildungswesen vermutlich keine Auswirkungen haben wird. Ausserdem zeigt die deutsche Erfahrung, dass man ständig die Systemfrage stellen kann, ohne sie durch Wiederholung einer Antwort näher zu bringen (Oelkers 2006). Es ist auch seltsam, dass die finnische Gesamtschule als Musterbeispiel erhalten muss, ohne die stark selektiven Gymnasien in Finnland und die hohe Jugendarbeitslosigkeit in Rechnung zu stellen. Aber das ist nicht mein Thema. In der Schweiz ist die bildungspolitische Kernfrage, was HarmoS bringen wird. Dieser Frage dient mein zweiter Teil.

2. HarmoS und seine Folgen für das Gymnasium

Das Projekt ist im Jahre 2003 lanciert worden, nicht ganz freiwillig, wie man weiss; die Vernehmlassung Ende 2006 erbrachte mit Ausnahme der Gestaltung der Sekundarstufe I eine grosse bis überwältigende Zustimmung, nunmehr ist das Konkordat von der EDK verabschiedet, und zwar einstimmig. Die öffentliche Aufmerksamkeit hielt sich seinerzeit auf erstaunliche Weise in Grenzen und zeigt sich erst heute, nachdem das Konkordat die Kantone erreicht hat. In einzelnen Kantonen wie im Thurgau regt sich inzwischen Widerstand, der mit der Basisstufe und der Verlängerung der Schulpflicht zu tun hat. Auch die Krippendiskussion spielt eine Rolle und vielleicht auch das Basler Projekt „Deutsch für Dreijährige.“³ Ich gehe

³ NZZ am Sonntag v. 16. März 2008, S. 23.

derzeit nicht davon aus, dass die Opposition das Konkordat zu Fall bringen wird, Abstimmungen könnten allerdings zusätzlich für Klarheit sorgen.

Allerdings kann auch das Gegenteil eintreten, wie ein Blick in die Geschichte lehrt. Das neue Konkordat ersetzt das alte aus dem Jahre 1970, die von Anfang an kontrovers war und mit Abstimmungsüberraschungen verknüpft wurde. Das alte Konkordat⁴ unterschied fein zwischen „Verpflichtungen“ und „Empfehlungen.“ Die Verpflichtungen bezogen 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 zur Maturitätsprüfung
- sowie Beginn des Schuljahres zwischen Mitte August und Mitte Oktober.

Diese bescheidenen Regelungen lösten seinerzeit heftige Kämpfe aus (Arnet 2000, S. 24ff.). Zankapfel war vor allem der Schuljahresbeginn. Wer erinnert sich noch daran, dass der Kanton Zürich dem Konkordat wohl beitrug, die Stimmbürgerschaft auch zustimmte, aber am 4. Juni 1972 dann einer Initiative der Gegner folgte, die den Frühjahrschulbeginn beibehalten wollten. Der Kanton Bern hatte seinen Beitritt zum Konkordat von der Abstimmung über den Schuljahresbeginn 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.

Aber die Bildungsschweiz brach damals nicht auseinander und für die Frage des Schuljahresbeginns wurden „pragmatische Übergangslösungen“ gefunden (ebd., S. 26). Eine Bundeslösung konnte als Damoklesschwert weiterhin befürchtet werden und sie war auch 2003 Anlass zum Handeln, nachdem absehbar war, dass in der Verfassung ein „Bildungsraum“ Schweiz erscheinen würde. 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 zuhause 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)

Das ist weitgehend erreicht worden - ohne eine förmliche Verpflichtung einzugehen. Der neue Staatsvertrag geht wesentlich weiter und greift in die Struktur der Volksschule ein. Deutlich heisst es in der Zweckbestimmung:

⁴ Grundlage des Konkordats waren Empfehlungen der EDK aus dem Jahre 1967.

- 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 der einzelnen Kantone, und „Qualitätssicherung,“ heute in aller Munde, war ein unbekanntes Wort. Der erste amerikanische Aufsatz, der eine Systemsteuerung durch evidenzbasiertes Feedback vorschlug, erschien erst vier Jahre später (Levin 1974).

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 ebenso einfach wie erfolgreich. Die bereits zitierte 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 2008). Die EDK hat also tatsächlich keine Anomalie in die Welt gesetzt.

Im Blick auf das Publikum sei nochmals deutlich festgehalten: HarmoS stellte keine Bedrohung der gymnasialen Bildung dar. Wenn es Zukunft Leistungstests geben wird und endlich verbindliche Standards für die Volksschule eingeführt werden, dann stärkt das in gewisser Hinsicht den Primat des Fachunterrichts. HarmoS ist aber noch in ganz anderer Hinsicht eine gross angelegte Reform: Die interkantonale Vereinbarung sieht die Einführung einer obligatorischen Basisstufe vor, mit der sich die Schulpflicht schweizweit um zwei Jahre nach unten verlängern wird. Sie soll in Zukunft mit dem vollendeten vierten Lebensjahr beginnen und umfasst dann elf Jahre statt bisher neun.

Die Primarschule umschliesst fortan eine Vorschule oder Eingangsstufe. Der Kindergarten wird mit der Schule fusioniert, eigentlich ist das eine bildungspolitische Sensation, die von der Öffentlichkeit bislang eher unaufgeregt zur Kenntnis genommen wurde. Vorschulen stellen eine europäische Norm dar, ob als eine Mischung aus Kindergarten und Unterricht, allerdings besteht in den wenigsten Ländern ein Obligatorium. HarmoS geht hier sehr viel weiter, eine Anomalie ist aber auch die Eingangsstufe nicht. De facto führt das zur Etablierung einer achtjährigen kantonalen Primarschule 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 wird, in welcher Form auch immer, einen Deutschschweizer Lehrplan geben, zudem Blockzeiten sowie Tagesstrukturen und eben landesweit verbindliche Standards. Die Abstimmung von Standards und Lehrplan soll angestrebt werden, die Verknüpfung mit den Lehrmitteln ist offen. Es wird keinen mehr oder weniger offenen „Rahmenlehrplan“ geben, sondern einen ausgearbeiteten Fachlehrplan, der in den Kantonen direkt implementiert werden kann. Die Effekte von Lehrplänen sind umstritten, aber ohne gemeinsame Inhalte könnte von einer „Harmonisierung“ des Bildungswesens wohl kaum die Rede sein.

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 Bildungsprozesse 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.

Entwickelt werden *Mindeststandards*. Der Ausdruck beschreibt, was auf einer Skala von Kompetenzstufen in jedem Fach zu einem bestimmten Zeitpunkt von allen Schülerinnen und Schülern erreicht werden muss. Wer einen solchen Standard nicht erreicht, soll oder 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 auch 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. Ein Problem ist, wie die Lehrmittel auf diese Entwicklung eingestellt werden können.

Hinter dem HarmoS-Projekt stehen drei grössere bildungspolitische Festlegungen, die sich wie folgt fassen lassen:

- 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, auch das muss deutlich gesagt werden. Regelmässige Leistungstests sind den Bildungssystemen im deutschen Sprachraum bislang fremd, mangels Erfahrung unterstellt die Diskussion dann oft

Szenarien wie die, dass der ganze Unterricht nur noch auf den Test hin ausgerichtet werde und die individuelle Förderung dabei auf der Strecke bleibe. Aber bei nur drei Messzeitpunkten ist das eine stark übertriebene Befürchtung. Selbst wenn die Lehrkräfte ihre Schülerinnen und Schüler gezielt auf die Tests vorbereiten, sie werden überwiegend nicht das tun, was in der amerikanischen Literatur „teaching the test“ genannt wird.

Unter curricularen „Standards“ sind wie gesagt 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-Schulen 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. Die Gymnasien, die über entwickelte Fachkulturen verfügen, können hier von sich aus tätig werden.

Im Projekt HarmoS sind Tests bislang vorgesehen am Ende der zweiten, der sechsten und der neunten Klasse. Das Ziel ist, den Leistungsstand aller Schüler an drei Zeitpunkten zu messen und an zwei Zeitpunkten Leistungsrückstände korrigieren zu können. Der Zeitpunkt Ende der neunten Klasse ist gedacht als Abschlusstest, wie es heute mit PISA gemacht wird. Soll auch hier noch Förderung greifen, müsste entweder auf den Abschlusstest verzichtet und auf Projekte wie „Stellwerk“, also einen kantonalen Test Mitte der achten Klasse, der zur Lernstandserhebung dient, zurückgegriffen werden oder aber der Abschlusstest erhalte eine Funktion für den Schulübergang, was bislang aber nicht vorgesehen ist.

Das alles berührt die Gymnasien nicht direkt, dennoch hat HarmoS auch für die Gymnasien Folgen, die sich wie folgt skizzieren lassen:

- Der Aufbau der Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler lässt sich genauer beschreiben als bisher.
- Die Aufnahme in die Gymnasien lässt sich objektiver gestalten, weil die Übergänge besser geregelt sind.
- Und der Fachunterricht des Gymnasiums kann auf einem Deutschschweizer Lehrplan aufbauen, so dass der Nacherwerb von Kompetenzen reduziert werden kann.

Das sind allerdings nur Hypothesen, die tatsächlichen Effekte von HarmoS sind derzeit natürlich noch nicht absehbar. Es ist auch nicht gesagt, dass die Effekte nur positiv ausfallen werden. Nebenwirkungen wird es geben, mit denen heute niemand rechnen kann.

Bloss abwartend kann und sollte man den Prozess aber nicht begleiten. Die Gymnasien sind aufgefordert zu handeln, damit sie für die absehbare Zukunft gut aufgestellt sind. Das Europäische Sprachenportfolio zeigt, dass die Entwicklung von Standards bereits

weit vorangeschritten ist. In Zukunft werden für alle Fächer und auf allen Stufen genauere Beschreibungen der Leistungserwartungen anstehen. Die Schulabschlüsse und damit der Verwendungsnutzen werden sich darauf beziehen und wenn das so ist, können die Schweizer Gymnasien nicht abseits stehen. Diese Frage wird mich abschliessend beschäftigen.

3. Konkrete Schritte

Meine generelle Einschätzung sieht so aus: An den fachlichen Standards des Gymnasialunterrichts wird sich kaum etwas ändern. Das Profil des Fachunterrichts bleibt grundsätzlich erhalten, und so auch die Besonderheit des Gymnasiums.

- Neu sind Instrumente der Qualitätssicherung wie Tests oder Evaluationen,
- neu sind explizitere Kriterien der Leistungsbeurteilung
- sowie neue Formen der curricularen Beschreibung
- und ebenfalls neu sind höhere Grade an Verbindlichkeit und Transparenz.

Noten erhalten einen Referenzrahmen, aber werden nicht etwa überflüssig, ganz im Gegenteil. Ein nationales Curriculum für Gymnasien wird es aber ebenso wenig geben wie Methodenvorschriften oder externe Prüfungsbüros. Die Gymnasien entwickeln sich in diesem Sinne selbst, was natürlich auch längst der Fall ist.

Das zeigt eine kurze Übersicht: Alle Schweizer Gymnasien verwenden heute in der einen oder anderen Form Strategien der Qualitätssicherung. Die Strategien reichen von der Entwicklung und Kommunikation eigener Leitbilder (Mandel 2006) bis hin zur Beauftragung externer Evaluationen. Auch interne Evaluationen sind zu einem bestimmten Standard geworden ebenso die Kommunikation transparenter Leistungsanforderungen, etwa im Blick auf die Maturaarbeit (Oelkers 2008). Zu einem Standard geworden ist auch die Homepage jeder einzelnen Schule, die sozusagen den Markenkern darstellt und vielfach genutzt wird. „Schulentwicklung“ ist also keine blosser Forderung mehr, sondern Praxis.

Qualitätssicherung im Gymnasium hat zu tun mit fünf einzelnen Handlungsbereichen, die so fassen lassen:

- Evaluation der Schulqualität
- Transparenz der Leistungsanforderungen
- Entwicklung der Lerneinstellungen
- Analyse und ggf. Verbesserung der Prüfungs- und Notenpraxis
- Standards und Tests.

Wenn Qualitätssicherung mehr sein soll als ein unverbindliches Schlagwort und auch mehr als ein Webauftritt, dann müssen diese Bereiche bearbeitet werden. Dabei spielen neue Verfahren und Instrumente eine Rolle. Es ist sicher kein Zufall, dass in der Schulentwicklung zunehmend elektronische Medien verwendet werden. Auch Leistungstests, wie gesagt, gewinnen an Bedeutung. Tests sind nicht alles, sie haben auch deutliche Grenzen, aber sie werden für die Beurteilung der Leistungen zunehmend wichtiger und sie werden ihren Platz nicht zuletzt in der Kommunikation mit Schülern und Eltern finden.

Eine zentrale Frage für die innere Entwicklung der Gymnasien sind die Prüfungspraxis und speziell die Notengebung. Sie bestimmt nachhaltig das Leistungsverhalten der

Schülerinnen und Schüler, die den Kern der Schulqualität ausmachen. Die Schulen sollten die Leistungen mit hoch transparenten Verfahren beurteilen und ihre internen wie externen Evaluationen darauf einstellen. Die Ergebnisse sollten verstanden werden als Anreize für die weitere Entwicklung. Wenn inhaltliche Standards als Rahmen vorgegeben sind, können Schulen sehr individuelle Wege gehen, sie zu erreichen. Was angenähert einheitlich sein muss, sind die Kriterien für die Leistungsbewertung.

Der Akteur für diese Entwicklung sind die einzelnen Fachgruppen in den Gymnasien. In ihnen werden die Inhalte des Unterrichts präzisiert und die Kriterien der Beurteilung abgestimmt. Orientierungsarbeiten sind dabei ebenso sinnvoll wie eine die präzise Fassung der Notenstufen. Wichtig ist die Abstimmung quer zu den Jahrgangsstufen sowie kantonsweite oder gar überkantonale Referenzgrössen, die allerdings bislang nicht vorliegen. Gleichwohl ist das kein Grund, die Entwicklungsarbeit einzustellen. Die Aussagen werden dadurch nur begrenzter, während das Instrument selbst nur durch Erprobung vor Ort Akzeptanz findet.

Bildungsstandards im Sinne von Ravitch und der deutschen Expertise sind gebunden an externe Leistungstests (Maradan/Mangold 2005). Auch für die Gymnasien bedeutet das den Einstieg in die Testkultur. Ich verwende diesen Ausdruck mit Bedacht, denn das „Testen“ im Sinne von Aufgaben, die den Leistungsstand überprüfen, ist selbstverständlicher Bestandteil der gymnasialen Schulkultur. Man stelle sich einen Maturitätslehrgang ohne regelmässige Tests vor - das Gymnasium wäre ziemlich schnell am Ende. Vermieden werden muss ein durchgehendes *Teaching the Test*, während die Vorbereitung auf Tests zum normalen Schulalltag gehört und nicht dadurch anders wird, dass Testpsychologen und Fachdidaktiker die Aufgaben konstruiert haben. 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).

Ob es eigene Bildungsstandards für die Gymnasien geben wird, hängt einerseits von ihrem Nutzen ab. Sie müssten die vorhandene Qualität deutlich verbessern, wenn ihre Entwicklung Sinn machen soll. Andererseits wäre das teuer und es fragt sich, ob sich der Aufwand lohnt. Testfähige Aufgaben für einzelne Fächer herzustellen, und sei es nur für die PISA-Fächer, ist nicht leicht und stellt eine wiederkehrende Notwendigkeit dar, weil sich die Aufgaben mit jedem durchgeführten Test verbrauchen. Hinzu kommt, dass die Gymnasien eine ausgesuchte Schülerschaft haben, die nicht mit Hilfe von Mindeststandards gezielt gefördert werden muss, damit - wie im obligatorischen Bereich - allgemeine Bildungsziele erreicht werden.

Das schliesst aber nicht aus, dass Tests im Sinne von Vergleichsarbeiten eine grössere Rolle als bisher spielen können. Für die Gymnasien ist das gleichbedeutend mit dem Betreten von Neuland. Im Kanton Zürich etwa gibt es noch keine Orientierungsarbeiten wie in Baselland, aber dieser Weg ist sicher richtig und führt zu einer sinnvollen neuen Prüfungsform, die Vergleiche zulässt. Einheitliche Aufnahmeprüfungen wie in Zürich sind nicht ausreichend, es muss auch vor der Maturität eine vergleichende Leistungskontrolle

geben, wie dies in der Volksschule mit *Stellwerk* der Fall ist. Anders als dort sind die Gymnasien wesentlich freier, die Inhalte selbst zu bestimmen, und es spricht auch nichts dagegen, eine gemeinsame Korrekturarbeit festzulegen.

Die Nachfrage nach Testsystemen im Volksschulbereich, neben „Klassenscockpit“ und „Stellwerk“ aus St. Gallen auch das aargauische „Check Five“, zeigt, dass diese Chance von den Lehrkräften genutzt wird und die Instrumente sowie die Ergebnisse im Unterricht Verwendung finden (Tresch 2007). Ein Problem ist, dass die Tests technisch gut sein müssen, also nicht einfach auf den Idealschüler zugeschnitten sind und die Effekte des Unterrichts von herkunftsbedingten Einflüssen unterscheiden können. Eine weitere Frage ist, ob die Tests, wenn sie schon da sind, zur schulischen Selektion genutzt werden oder wirklich nur der Förderung dienen. Am Ende sollte auch beachtet werden, dass sich die Lehrkräfte und die Schüler 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.

Ein weiteres Problem ist, wie Rückmeldesysteme organisiert werden sollen. Die Resultate von Evaluationen bleiben unbeachtet, wenn sie nicht die Ebene des Unterrichts erreichen (Oelkers/Reusser 2008). Zudem sind die Tests mit einem hohen Aufwand verbunden, und es wäre Verschwendung, wenn mit den Daten nicht mehr angefangen wird als dass sie die Grundlage abgeben für nationale Bildungsberichte, die politisch relevant sind und aber nicht gelesen werden. Grössere Versuche im Volksschulbereich, wie das erwähnte „Check Five,“ zeigen, dass die Lehrkräfte die Daten nutzen, wenn sie Vorteile davon haben. Die entsprechenden Strategien müssen aufgebaut und entwickelt werden, blosser Appelle sind wie Bildungsberichte wirkungslos.

Vorteile von testbasierten Leistungsmessungen wären etwa:

- Objektivierung der Notengebung
- Bessere Absicherung der Kommunikation der Noten gegenüber Eltern und Schülern
- Vergleich mit anderen Klassen zur Ermittlung des eigenen Standorts
- Bestimmung des Leistungsstandes zur gezielten Förderung einzelner Schülerinnen und Schüler
- Absicherung der erreichten oder zu erreichenden Unterrichtsqualität.

„Leistungsmessung“ klingt technisch, also fern dem gymnasialen Bildungsideal. Aber gemessen wird nur, was der Unterricht aufbaut, und die Tests erfassen das, was an Bildung hervorgebracht wird. Man kann nur dann von einer Leistungsschule sprechen, wenn die Leistungen zu überprüfbar Resultaten führen. Das im Kern ist unstrittig, anders würden die Gymnasien nicht so grossen Wert auf ihr Prüfungswesen legen. Die Tests sind einfach nur ein Mittel zur Objektivierung der Leistungsbeurteilung. Man sollte also zwischen „Test“ und „gymnasialer Bildung“ keinen Keil treiben und nicht von einer Unverträglichkeitserklärung ausgehen. Vielmehr gilt es, die Chancen der Entwicklung zu nutzen und die Risiken zu minimieren. Wenn Sie diesen Prozess heute einleiten, sind Sie auf dem richtigen Weg.

⁵ Vermutet wird ein „senioritis-effect“, also eine Abnahme der Motivation am Ende der Schulzeit (O’Neil/Abedi/Miyoshi/Mastergeorge 2004, S. 199), was zum Beispiel für die PISA-Studie, die Leistungen am Ende der Schulzeit testet, erhebliche Konsequenzen hätte.

Erlauben sie mir abschliessend noch eine Bemerkung zum Unterricht: Bildungspolitisch geht es ja vor allem um die Entwicklung der Unterrichtskultur der Gymnasien geht. Hier werden Defizite gesehen, aber die Ziele der Schulen und die verschiedenen Lernformen müssen in ein vernünftiges Verhältnis gesetzt werden. Was immer etwas abfällig „Frontalunterricht“ genannt wird, ist eine sehr ökonomische Form der Zielerreichung, die ergänzt und auch als Form weiterentwickelt werden kann, ohne dass es klug wäre, damit einen unüberbrückbaren Gegensatz zur Projektmethode oder zum „Selbstlernsemester“ zu verbinden. Der Einsatz der Lernformen erfolgt pragmatisch, und er muss zielverträglich sein.

Im Gymnasiallehrgang sind nur begrenzt Phasen des Ausprobierens möglich. Neue elektronische Formate des Unterrichts wird es in Zukunft geben. Für sie gilt dasselbe wie für die erweiterten Lehr- und Lernformen, die heute im Gymnasium verwendet werden. Sie müssen sich im Blick auf Gütekriterien als sinnvoll herausstellen und sind kein Selbstzweck. Mathematik ist über Jahrhunderte erfolgreich mit den Medien Tafel, Kreise, Schwamm unterrichtet worden. Wenn es heute bessere Möglichkeiten gibt, wird die Schule sie nutzen. Aber einfach nur die Schülerinnen und Schüler mit einem Laptop auszurüsten, ist noch keine Verbesserung der Unterrichtskultur.

Und noch etwas sei deutlich gesagt: Kein Lehrer und keine Lehrerin lässt sich abstrakt über seinen oder ihren Unterricht belehren. Guter Unterricht entsteht nicht einfach „in Anwendung“ didaktischer Kriterien, hinter jeder Qualität steht eine persönliche Erfahrung, die für die Akzeptanz von Vorschlägen massgebend ist. Kriterien müssen mit einer überzeugenden Praxis verbunden sein und in das individuelle Know How der Lehrkräfte eingehen. Die Praxis des Unterrichts ist komplex, durchaus störungsanfällig und abhängig von der jeweiligen Zusammensetzung der Lerngruppe. Das gilt für jede Lernform, keine verfügt über eine eingebaute Erfolgsgarantie.

Literatur

- Arnet, M.: Das Schulkonkordat vom 29. Oktober 1970. Entstehung, Geschichte, Kommentar. Bern: EDK 2000.
- EDK: Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule. HarmoS-Konkordat. Bericht zur Vernehmlassung. Bern: EDK 2006.
- Glaser, R.: The Future of Testing. A Research Agenda for Cognitive Psychology and Psychometrics. In: American Psychologist Vol. 36 (September 1981), S. 923-936.
- 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.
- Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule vom 14. Juni 2007.
- Levin, H. M.: A Conceptual Framework for Accountability in Education. In: School Review Vol. 82, No. 3 (May 1974), S. 363-391.
- Mandel, S.: Wirksamkeit der Leitbilder von Schweizer Gymnasien. Das Leitbild als Mittel zur Qualitätssicherung, Qualitätsentwicklung und Qualitätsevaluation. Bern et. al.: Peter Lang Verlag 2006. (= Explorationen. Studien zur Erziehungswissenschaft, hrsg. v. J. Oelkers, Bd. 52)

- 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.
- Oelkers, J.: Zum Problem von Standards aus historischer Sicht. In: Neue Sammlung 44 (2004), S. 179-200.
- Oelkers, J.: Gesamtschule in Deutschland. Eine historische Analyse und ein Ausweg aus dem Dilemma. Weinheim/Basel: Beltz Verlag 2006.
- Oelkers, J.: Die Qualität der Gymnasien. Eine Expertise für den Kanton Zürich. Bern: h.e.p. Verlag 2008.
- Oelkers, J./Reusser, K.: Expertise „Qualität entwickeln - Standards sichern - mit Differenz umgehen.“ Berlin: Bundesministerium für Bildung und Technologie 2008.
- 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.
- Ravitch, D.: National Standards in American Education: A Citizen’s Guide. Washington, DC: Brookings Institution 1995.
- Tresch, S.: Potenzial Leistungstest. Wie Lehrerinnen und Lehrer Ergebnismeldungen zur Sicherung und Steigerung ihrer Unterrichtsqualität nutzen. Bern: h.e.p. Verlag 2007.