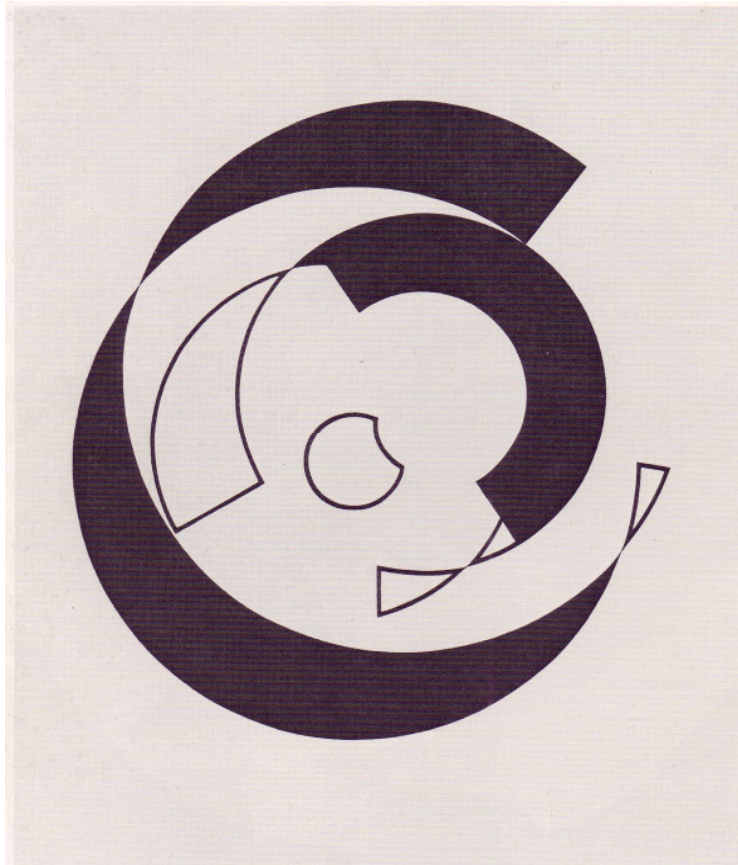


HarmoS: Da kommt etwas auf uns zu!

Aber was denn eigentlich?

Wirkungserwartungen an nationale Bildungsstandards

Eine Studie des Fachbereichs Sozialisation und Differenz
der Pädagogischen Hochschule Zürich



Anna-Verena Fries, Petra Hild, Moritz Rosenmund
Zürich im Dezember 2008

93 Personen haben sich im Januar 2007 spontan bereit erklärt, gemeinsam mit uns über das Projekt HarmoS nachzudenken. Was in den anregenden Gesprächsrunden diskutiert worden ist, bietet dem Fachbereich Sozialisation und Differenz der PHZH eine wertvolle Grundlage für die Weiterentwicklung. Für ihr Interesse und ihr Engagement sei allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern herzlich gedankt!

Inhalt

ZUSAMMENFASSUNG	2
EINLEITUNG	3
TEIL I ANLAGE DER STUDIE	6
1. Die schweizerische Bildungslandschaft in Bewegung	6
2. Forschungsfragen	7
3. Vorgehen	9
Untersuchungsanlage	10
Datenauswertung und Berichterstattung	12
TEIL II BEFUNDE DER TEXTANALYTISCHEN AUSWERTUNG DER GRUPPENDISKUSSIONEN	14
1. Kennzeichen der Rede von HarmoS	14
1.1 Der Gesichtspunkt <i>Bestimmtheit</i>	14
1.2 Der Gesichtspunkt <i>Bedarf</i>	15
1.3 Der Gesichtspunkt <i>Schulqualität</i>	16
1.4 Der Gesichtspunkt <i>Harmonisierung</i>	17
1.5 Soziale Ungleichheit	18
1.6 Externe Verweise	19
1.7 Zusammenfassung	20
2. Unterschiedliche Perspektiven – verschiedenartige Erwartungen	21
2.1 Systemexterne Perspektiven	21
2.1.1 Die Perspektive der Wirtschaft	21
2.1.2 Die Perspektive der Wissenschaft	22
2.1.3 Die Perspektive der Kultur	24
2.1.4 Die Perspektive auf das Individuum	25
2.2 Systeminterne Perspektiven	27
2.2.1 Die Perspektive der Bildungspolitik	27
2.2.2 Die Perspektive der Bildungsverwaltung	28
2.2.3 Die Perspektive der HarmoS-Konsortien	29
2.2.4 Die Perspektive der Schulpraxis	30
2.3 Zusammenfassung	34
TEIL III INTERPRETATION	35
TEIL IV FOLGERUNGEN FÜR DEN FACHBEREICH	38
Anhang: Teilnehmerinnen und Teilnehmer an den Hearings	41

Zusammenfassung

Die hier vorgelegte Studie wurde im Auftrag des Fachbereichs Sozialisation und Differenz durchgeführt. Diese Gruppierung an der Pädagogischen Hochschule Zürich ist zum einen federführend bei der Entwicklung von Angeboten, die das Hineinwachsen von Kindern und Jugendlichen in die heutige Gesellschaft und Kultur (Sozialisation) thematisieren. Zum anderen befasst sie sich mit den Fragen, die sich aus der Unterscheidung zwischen Schülerinnen und Schülern etwa aufgrund ihrer Herkunft oder ihres schulischen Leistungsvermögens ergeben und die nicht ohne Folgen für deren spätere Stellung und Erfolgsaussichten in Beruf und Gesellschaft sind (Differenz). Die Umsetzung des Projekts HarmoS der Schweizerischen Konferenz kantonaler Erziehungsdirektoren (EDK) im Allgemeinen und die Implementation von Basis-Bildungsstandards für die Volksschule im Besonderen könnten die Ausgangslage für die Bearbeitung beider Problemstellungen durch die Volksschule wesentlich verändern – Grund genug für den Fachbereich, eine Einschätzung und Beurteilung dieser Bestrebungen zu versuchen. Dies ist zurzeit erst in Ansätzen möglich, da sich die Bildungsstandards und die ihnen entsprechenden Messverfahren erst in der Phase der Ausarbeitung befinden und noch den ganzen Prozess der politischen Vernehmlassung und Sanktionierung zu durchlaufen haben. Was sich jedoch schon jetzt in einigermaßen klaren Konturen abzuzeichnen beginnt, sind die damit verbundenen Erwartungen der Akteure innerhalb und ausserhalb des Schulfeldes. Und insofern Erwartungen Wirklichkeit schaffen, wenn sie sich als breit geteilte Erwartungen durchsetzen, ist ihnen und dem sie tragenden Diskurs gebührend Aufmerksamkeit zu schenken. Genau diesem Zweck sollte die vorliegende Studie dienen, indem sie die Erwartungen verschiedener Interessengruppen bezüglich der Auswirkungen der Bildungsstandards auf die Volksschule zu erfassen und zu analysieren suchte.

Empirisches Ausgangsmaterial der Analyse waren Protokolle von insgesamt zehn Gruppendiskussionen, so genannten „Hearings“, mit möglichst homogen zusammengesetzten Akteurgruppen innerhalb und ausserhalb der Bildungsinstitution. Die Hearings wurden je mit Vertreterinnen und Vertretern der Wirtschaft, der Wissenschaft, des Kulturbetriebs und mit Fachleuten für die Beratung und Förderung einzelner Kinder und Jugendlicher durchgeführt, aber auch mit Exponentinnen und Exponenten von Bildungspolitik, Bildungsverwaltung, der HarmoS-Konsortien¹ sowie mit Schulleiterinnen/Schulleitern und mit von der PHZH beauftragten Praxislehrpersonen, das heisst mit Kolleginnen und Kollegen, die besondere Aufgaben in der berufspraktischen Ausbildung wahrnehmen. Das zehnte Gespräch führte eine heterogen zusammengesetzte Gruppe von Personen zusammen, die in unterschiedlichen Rollen (Lehrpersonen, Schulleitungen, Schulpflege) in einer einzigen Schulgemeinde zusammenwirken.

Die Auswertung erfolgte unter zwei Gesichtspunkten, nach denen auch die nachfolgende Darstellung der Befunde gegliedert ist. Die Aufmerksamkeit richtet sich zunächst auf das Gesamtbild, man mag auch sagen auf den ganzen sich aus den vielen Einzelstimmen ergebenden *Chor*. Dabei zeigt sich zunächst, wie offen und deutungsbedürftig im Hinblick auf seine realen Auswirkungen das HarmoS-Projekt derzeit noch ist. Viele Gesprächsteilnehmende versprechen sich dabei von den Standards insbesondere neue Orientierung und Verbindlichkeit und schliessen auch einen allgemeinen Qualitätszuwachs des Schulsystems als Folge der Anwendung dieses Instruments nicht aus. Um welche Art *Qualität* es dabei genau geht, bleibt jedoch weitgehend offen. Und nach vorherrschender Auffassung bedarf es mancherlei paralleler Entwicklungsbemühungen, etwa im Bereich der Lehrpläne, Lehrmittel und Didaktiken, aber auch der Strukturen und der Lehrerbildung, um die Standards tatsächlich im erhofften Sinne wirksam werden zu lassen. HarmoS erscheint in diesem Sinne als eine Art *Versprechen* auf neue Gewissheit und als Appell zu einer nicht näher bestimmten Modernisierung der Volksschule.

Der in einem zweiten Schritt unternommene Vergleich der zehn Gruppen veranschaulicht die Färbungen und Akzentsetzungen in der Wahrnehmung und Beurteilung der Bildungsstandards, die sich aus den je unterschiedlichen Blickwinkeln ergeben. Dabei thematisieren Akteure, die innerhalb des Bildungswesens tätig sind, namentlich die innere Differenzierung des Schulwesens und die damit verbundenen Koordinationsprobleme. Dem gegenüber diskutieren ausserhalb stehende Akteure Fragen, die sich in Bezug auf die Grenze zwischen dem Bildungswesen und seinem wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und kulturellen Kontext stellen. Zusammen mit dem Gesamtbild ergibt sich aus der Analyse eine Arbeitsgrundlage für den Fachbereich, die allein aus der Binnenperspektive der Lehrer/innenbildung in dieser Breite kaum hätte gewonnen werden können.

¹ Das sind die mit der Ausarbeitung der Bildungsstandards beauftragten Projektgruppen.

Einleitung

Schulische Sozialisation erfolgt im Wesentlichen in der Auseinandersetzung mit Bildungsinhalten, d.h. mit explizitem und implizitem Wissen, das die Heranwachsenden in der Volksschule erwerben. Solche Bildungsinhalte sind in den Lehrplänen kodifiziert, werden im Unterricht vermittelt und tragen auf dem Hintergrund gegebener Selektionsstrukturen dazu bei, Leistungsdivergenzierungen zwischen Schülerinnen und Schülern sowohl zu erzeugen als auch zu erfassen. Je mehr curriculares Wissen (Know-what) und Können (Know-how) Jugendliche bis zum Ende ihrer Schulzeit akkumulieren, desto besser sind ihre Chancen, anschliessend eine erfolgreiche berufliche oder akademische Laufbahn einzuschlagen. Es ist bekannt und bedarf keines weiteren Nachweises mehr, dass Schülerinnen und Schüler, die mit schulfremdem, schulfernem oder mit geringem Wissen ausgestattet in die Volksschule eintreten, sehr viel mehr Ausdauer und Anstrengung aufwenden müssen, um den Zugang zum schulischen Curriculum, wie es sich seit Gründung der modernen Volksschule herausgebildet hat, zu finden. Die Notwendigkeit, diese sozial bedingte Wissensklüft zu überwinden, ist seit langem bekannt, und nähme man den wissenschaftlichen Befund ernst, wäre sie eine der vordringlichsten Aufgaben jedes Reformprojekts im Volksschulwesen.

Nationale Bildungsziele und Bildungsstandards, wie sie die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) lanciert hat², sind aus lehrplantheoretischer Sicht einem Curriculum gleichzusetzen. Denn sie legen, gleich wie Lehrpläne, eine bestimmte „Auswahl von Lehrgegenständen aus der Fülle des gesellschaftlichen Wissensvorrates“³ fest und statuieren überdies, bis wann im Verlauf eines Lehrganges bestimmte Kompetenzen zu erwerben sind. So ist im Rahmen des HarmoS-Konkordats vorgesehen, die Erreichung bestimmter Lernziele anhand von Testaufgaben jeweils am Ende des 4., des 8. und des 11. Schuljahres zu überprüfen. Mit den Bildungszielen und Bildungsstandards legt die EDK somit ein gesamtschweizerisches Curriculum vor, mit dem – ohne dass das ausdrücklich beabsichtigt gewesen wäre – eine (Neu-) Bestimmung der Bildungsinhalte einhergeht: denn über die Aufgabenstellungen legt die EDK fest, was in allen Schulen gelten soll, auch wenn dies vorerst nur die Fächer Erstsprache, Fremdsprachen, Mathematik und Naturwissenschaften betrifft. Diesen Sachverhalt gilt es im Folgenden nicht aus den Augen zu verlieren.

Die vorliegende Studie geht also von der Annahme aus, dass die nationalen Bildungsstandards das Curriculum der Volksschule im Kanton Zürich – bzw. den Bildungskanon – in irgendeiner Weise tangieren werden – sei es dadurch, dass sich die Bewertung der Fächer verschiebt, bestimmte Lehrgegenstände als unwichtiger, andere als wichtiger taxiert werden. Im Bildungskanon der EDK, wie er im Konkordatstext vorliegt, sind zwar die traditionellen Lehrgegenstände genannt, aber es sind nur für vier Fächer Kompetenzmodelle ausgeführt.

Wenn sich ein Curriculum verändert, stellt sich für die Schule als Sozialisationsinstanz die Frage, ob es ihr mit der neuen Auswahl an Bildungsinhalten besser als bis anhin gelingen wird, ihre Ziele zu erreichen. Ob es ihr beispielsweise besser gelingt, einen sozialen Ausgleich bzw. die Integration möglichst vieler Heranwachsender zu garantieren, um so deren Wissensvoraussetzungen zu verbessern. „Sozialisation und Differenz“ – so der Name des Fachbereichs, in dessen Auftrag diese Studie unternommen wurde – bezieht sich hier auf die möglichen Folgen einer Differenzierung der Schülerinnen und Schüler durch die geplanten klassen-, schul- und kantonsübergreifenden Tests zu ausgewählten gesellschaftlichen Wissensvorräten.

² Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule vom 14. Juni 2007; besonders Art. 3 (Grundbildung) und Art. 7 (Bildungsstandards).

³ Künzli, Rudolf (1986). Topik des Lehrplandenkens I, S. 181. Kiel: IPN.

Zum Verständnis der Studie ist anzumerken, dass die Bildungsstandards der EDK bislang weder offiziell festgelegt, noch überprüft und implementiert sind. Und doch: von Bildungsstandards, Outputsteuerung und Outcome ist schon lange die Rede. Auf internationaler, kantonaler und lokaler Ebene haben viele Schulen – im Trend des Zeitgeistes und meistens freiwillig – seit einiger Zeit begonnen, das Augenmerk auf eines der Resultate von Unterricht zu richten – auf die Messergebnisse der Leistungen der Schülerinnen und Schüler. Daneben ist – ganz besonders als Folge der politischen Auseinandersetzungen um die Erweiterung des Schulkonkordats – eine breite Diskussion um gesamtschweizerische Bildungsstandards in Gang gekommen. Sie ist der eigentliche Gegenstand der Studie. Wir verstehen diese Diskussion als einen kulturellen Vorgang, dem eine Dynamik zugrunde liegt, die Sinn stiftet, Bedeutungen zuweist und im Ergebnis auf einen „kulturellen Kompromiss“ hinausläuft.⁴ Die in die Untersuchung einbezogenen Individuen haben je eigene Interessen und nehmen aufgrund ihrer Positionen eine bestimmte Perspektive auf das Projekt HarmoS ein. Was sie verbindet, ist ihr Versuch, dem Projekt HarmoS Sinn und Nutzen abzugewinnen, d.h.

[...] der Versuch, die eigene Sicht auf die Welt als gültige Perspektive zu etablieren und so die Welt im eigenen Sinn formen zu können. Da dies nur erreicht werden kann, wenn die eigene Weltsicht von anderen anerkannt und geteilt wird, muss es zum verständigungsorientierten Aushandeln von Bedeutungen kommen.⁵

Solche kulturellen Abgrenzungsprozesse finden in den Medien, den Schulen und Hochschulen und in der Öffentlichkeit statt. Sie zu beobachten, aufzunehmen und zu verstehen, war das Anliegen der Initianten dieser Studie.

Jede geistige Bewegung oder Richtung ist erst dadurch als Bildungsmacht auf die Dauer anerkannt und gesichert, dass ihren Bildungszielen und Bildungsmitteln eine Stellung im Lehrplan eingeräumt wird. Der Kampf um den Lehrplan ist [...] ein Kampf geistiger Mächte, und wie es heute im Geistigen keine einseitigen Machtentscheidungen mehr geben kann, so ist das Ringen um den Lehrplan ein Ringen um eine Lagerung der Kräfte in Schule und Lehre [...].⁶

Die Metapher vom „Kampf geistiger Mächte“ hat vor über siebzig Jahren der Lehrplantheoretiker Erich Weniger geprägt. Sie lässt sich ungeachtet der etwas altmodisch wirkenden Sprache übertragen auf den Gegenstand dieser Studie: Denn in der Diskussion zu HarmoS deuten und bewerten die am Gespräch Beteiligten das Projekt der EDK. Die Bedeutungen, die sie dem neuen Curriculum geben, welche „Mächte“ sie ins Spiel bringen und worauf sie Bezug nehmen, um ihre Vorstellungen, Wünsche, Ansprüche als berechtigt und sinnvoll darzustellen – das ist Teil dieses „Kampfes“, um den es in dieser Analyse geht, denn letztlich werden auch soziale Teilungen neu begründet und legitimiert.

Ein neues Curriculum für die öffentliche Schule ist stets das Ergebnis gesellschaftlicher Auseinandersetzungen um die Auswahl von Bildungszielen und Inhalten, an denen sich schulische Sozialisations- und Differenzierungsprozesse ausrichten sollen. Über diese Auseinandersetzungen kann ein Fachbereich einer Pädagogischen Hochschule nicht hinwegsehen, der thematisch genau auf Fragen von Sozialisation und Differenz fokussiert. Wenn daher im Zusammenhang mit HarmoS und nationalen Bildungsstandards solche Debatten geführt werden, gilt es vielmehr genauer hinzuhören, welche Erwartungen unterschiedliche Akteure damit verbinden. Dies einerseits um besser zu verstehen, welche (Be-)Deutungen mit dem laufenden Curriculumprojekt HarmoS verknüpft sind, und andererseits um Schlüsse bezüglich der künftigen Ausrichtung von Studienangeboten der PHZH in Aus- und Weiterbildung ziehen zu können. Hierin lag und liegt

⁴ „Kultur ist ein offener und instabiler Prozess des Aushandelns von Bedeutungen, der kulturell geprägte, aber kognitiv kompetente Akteure in unterschiedlichen Interessenlagen zueinander in Beziehung setzt und bei einer Konsensbildung zur sozialen Abschliessung und entsprechenden kulturellen Grenzmarkierung führt.“ Wimmer, Andreas (2005). Kultur als Prozess, S. 41. Wiesbaden: VS.

⁵ a.a.O., S. 263.

⁶ Weniger, Erich (1951). Die Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans, S. 21. Weinheim: Beltz.

das Interesse des Fachbereichs Sozialisation und Differenz an der im Folgenden näher vorgestellten Untersuchung.

Der Bericht beschreibt zunächst die Anlage der Studie (Teil I). Auf die Darstellung der wichtigsten Befunde (Teil II) folgt in Teil III ein Versuch ihrer theoretischen Einordnung. Der abschließende Teil IV skizziert aus der Sicht der Verfasser/innen, welche Folgerungen sich für die künftige Ausrichtung und Tätigkeit des Fachbereichs Sozialisation und Differenz der Pädagogischen Hochschule Zürich und für die Lehrer/innenbildung insgesamt ableiten lassen.

Teil I Anlage der Studie

1. Die schweizerische Bildungslandschaft in Bewegung

Seit Mai 2002 steht die „substanzielle“ Erweiterung des Schulkonkordats zur Harmonisierung der Volksschule auf der Agenda der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) an erster Stelle. Am 14. Juni 2007 verabschiedete sie schliesslich die „Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule“, kurz das „HarmoS-Konkordat“. Die Verfahren zur Ratifizierung durch die Kantone laufen. In einigen Kantonen wurde das Referendum ergriffen, so dass Volksabstimmungen einen Entscheid herbeiführen müssen bzw. bereits herbeigeführt haben. Es zeigt sich also, dass die Harmonisierung des föderalistischen Schulsystems trotz der überwältigenden Zustimmung zum Bildungsartikel der Bundesverfassung am 21. Mai 2006, der die Harmonisierung verlangt, keineswegs unbestritten ist. Ende November 2008 haben acht Kantone (VD, JU, GL, VS, NE, SH, SG, ZH) dem Beitritt zum Konkordat bereits zugestimmt, drei Kantone aber haben ihn abgelehnt (LU, GR, TG). Im Januar 2009 werden weitere Kantone Abstimmungen durchführen. Wenn zehn Kantone zugestimmt haben, tritt das Konkordat in Kraft. Danach haben die (zustimmenden) Kantone sechs Jahre Zeit, dessen Vorgaben umzusetzen.⁷

Zweck des HarmoS-Konkordats ist die Harmonisierung der Ziele des Unterrichts und der Schulstrukturen zur Sicherung der Qualität und Durchlässigkeit des Schulsystems durch gemeinsame Steuerungsinstrumente (Art. 1a, 1b). Es bezeichnet fünf Bildungsbereiche (Art. 3),⁸ macht Rahmenvorgaben zum Sprachunterricht (Art. 4), definiert die strukturellen Eckwerte der obligatorischen Schule (Einschulung, Dauer der Schulstufen) (Art. 5 und Art. 6) und bezeichnet die Instrumente der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung auf nationaler Ebene: Bildungsstandards (Art. 7) und Lehrpläne, Lehrmittel und Evaluationsinstrumente (Art. 8); Portfolios (Art. 9); Bildungsmonitoring (Art. 10). Die nationalen Bildungsstandards werden unter Verantwortung der EDK wissenschaftlich entwickelt und validiert. Sie unterliegen einer Vernehmlassung und werden von der EDK-Plenarversammlung verabschiedet.⁹ Es ist dazu eine Zweidrittelmehrheit nötig. (Art. 7.4)

Kantone, welche dem HarmoS-Konkordat beitreten, verpflichten sich, Ziele und Strukturen der obligatorischen Schule anzugleichen. Die Angleichung der Strukturen beinhaltet die Verlängerung der obligatorischen Schulzeit um zwei Jahre sowie die Festlegung der Dauer der Schulstufen, d.h. acht Jahre Primar- und drei Jahre Sekundarstufe. Die Differenzierung in bestimmte Typen auf der Sekundarstufe I ist nicht Thema des Konkordats.

Der bis anhin ein oder zwei Jahre dauernde Kindergarten wird obligatorisch. Neu ist die Rede von Vorschule oder Eingangsstufe. So spricht man nun von der „Einschulung mit dem erfüllten vierten Alterjahr“ (Art. 5). Die Vorverlegung wird mit einer gleichzeitigen Flexibilisierung des Schuleintritts verbunden: im Einzelfall soll ein Kind die Möglichkeit haben, die ersten Schuljahre schneller oder langsamer zu durchlaufen, je nach Begabungen, Fähigkeiten und persönlicher Reife (Art. 6.5). Die Unterrichtszeit wird vorzugsweise in Blockzeiten organisiert (Art. 11.1), und die Kantone sorgen für ein bedarfsgerechtes Angebot an Tagesstrukturen (Mittagstisch, Aufga-

⁷ EDK Faktenblatt vom 17. April 2008.

⁸ Die fünf Bereiche der Grundbildung: (1) Sprachen (lokale Landessprachen und zwei Fremdsprachen), (2) Mathematik und Naturwissenschaften, (3) Geistes- und Sozialwissenschaften, (4) Musik/ Kunst und Gestaltung, (5) Bewegung und Gesundheit.

⁹ <http://www.edk.ch> abgefragt am 17.12.2008

benhilfe) (Art. 11.2).

In dieser Studie geht es ausschliesslich um Art. 7, d.h. um die nationalen Bildungsstandards, von denen sich die EDK weit reichende Harmonisierungseffekte und eine tief greifende Verbesserung der Qualität der schweizerischen Volksschule verspricht.

Anders als etwa in Deutschland sind Bildungsstandards in der Schweiz als Basisstandards konzipiert. Sie sollen vorgeben, über welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler an bestimmten Punkten ihrer Schullaufbahn, nämlich am Ende des 4., 8. und 11. Schuljahres, verfügen müssten. Die EDK will die Kompetenzerreichung bei den Lernenden anhand der Lösung komplexer Aufgaben überprüfen. Die zugrunde liegenden Kompetenzmodelle geben Niveaus für die Bewertung vor. Der Anspruch ist es, dafür zu sorgen, dass möglichst alle Schülerinnen und Schüler mindestens das unterste Niveau erreichen, eben die Basisstandards.¹⁰ Dem liegt die Vorstellung zugrunde, dass es für die Qualitätssicherung der schweizerischen Volksschule von entscheidender Bedeutung ist, einen Basisleistungslevel erreichen zu können.¹¹ Die dem Konkordat beitretenden Kantone akzeptieren Bildungsstandards grundsätzlich als Leitlinien ihrer Schulpolitik. Im Falle der (noch ausstehenden) Festlegung gemeinsamer Basisstandards übernehmen sie damit die Verantwortung, die Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass alle Kinder und Jugendlichen die den Basisstandards entsprechenden Mindestleistungen erbringen können.

Inwieweit diese Ziele auch tatsächlich erreicht werden, soll Gegenstand systematischer Beobachtung und Überprüfung werden. Wichtigstes Instrument ist dabei das gemeinsam von Kantonen und Bund durchgeführte, gesamtschweizerische Bildungsmonitoring. Die Kantone ihrerseits beabsichtigen, weitere Instrumente zur Kontrolle und Weiterentwicklung der Systemqualität festzulegen.

2. Forschungsfragen

Die geplante Einführung gesamtschweizerischer Bildungsstandards und das damit verbundene Monitoring für die Volksschule sind in einem weiteren Kontext zu sehen. Letztlich geht es darum, die Kontrolle, Steuerung und Legitimation öffentlicher Bildung auf neue Grundlagen zu stellen. Standards und Monitoring sind dabei Teile eines neuen Instrumentariums, das auf eine Kontrolle des *Outputs* öffentlich organisierter Bildungsprozesse abstellt. Es ist dies ein Trend, der nicht eine schweizerische Besonderheit ist, sondern weltweit beobachtet werden kann.

Eine schweizerische Besonderheit ist hingegen die Verknüpfung dieser Frage mit einer anderen, welche das Land seit dem 19. Jahrhundert immer wieder beschäftigt hat, der Frage nämlich, ob die Kulturhoheit der Kantone in der Ausgestaltung des Schulwesens eingeschränkt werden soll.

¹⁰ Im Unterschied zur Schweiz hat die Kultusministerkonferenz in Deutschland beschlossen, Regelstandards einzuführen, d.h. dass die Kompetenzen vom Grossteil der Schülerinnen und Schüler auf einem mittleren Anspruchsniveau erreicht werden sollen. Ziel ist es also nicht, dass alle Schülerinnen und Schüler dieses Niveau erreichen.

¹¹ In den USA bspw. müssen die Schulen mit diesem System nachweisen, dass sie die Lernergebnisse auch bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund jährlich steigern, und dass bis zu 95% aller Schüler und Schülerinnen einen definierten Mindeststandard erreichen. Für *failing schools* sind besondere Massnahmen vorgesehen. Klieme erwähnt Erfahrungen aus dem angelsächsischen Raum, welche aufzeigen, dass ausgerechnet die schlechter abschneidenden Schulen weniger gut aus Rückmeldungen lernen (vgl. Klieme, Eckhard (2004). Begründung, Implementation und Wirkung von Bildungsstandards: Aktuelle Diskussionslinien und empirische Befunde. Einführung in den Thementeil. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 5, S. 625-634).

Es ist dies die Frage nach möglichen Formen der Koordination oder gar Vereinheitlichung beziehungsweise der Integration der kantonalen Institutionen zu einem übergreifenden, nationalen Bildungsraum.

Wenn somit heute in der Schweiz – gleichsam „in Erwartung der Dinge, die da kommen werden oder doch kommen könnten“ – über die Einführung gesamtschweizerischer Basisstandards und deren mögliche Folgen nachgedacht und diskutiert wird, so geschieht dies nicht in einer Situation der *tabula rasa*. Die *Spielwiese*, auf der sich das Gespräch abspielt, ist bereits vorstrukturiert durch mögliche Deutungen und Bedeutungen; durch Begriffe, Chiffren und Schlagworte; durch polemische Kommentare, aber auch differenzierte Analysen. Dies alles steht denen zur freien Verfügung, die sich heute – aus welchem Anlass auch immer – in der Diskussion zu Wort melden. Die vorliegende Studie geht davon aus, dass manche der Diskussionsbeiträge nicht völlig neue, bislang übersehene Aspekte ansprechen, sondern eher Überlegungen abwandeln und akzentuieren, die im gesamten Repertoire der Deutungen in ähnlicher Form schon präsent sind. Um bloss ein Beispiel zu nennen: Die Überlegung, dass sich Lehrpersonen und Schulen darauf konzentrieren könnten, gute Testergebnisse zu erreichen, und dabei andere Teile des umfassenden Bildungsprozesses aus den Augen verlieren, ist zuvor andernorts unter dem Stichwort des *teaching to the test* schon hundertfach thematisiert worden.

Welche Teile des Repertoires möglicher Aussagen allerdings hervorgehoben und welche ausser Acht gelassen werden, ist nicht a priori bestimmt, sondern hängt von den je besonderen strukturellen und kulturellen Bedingungen ab, die den jeweiligen Diskussionskontext kennzeichnen. In einem Land mit zentralistischen Strukturen im Bereich der Bildung dürften sich durchaus andere (Be-)Deutungen als dominant herauskristallisieren als in den dezentralen Strukturen eines föderalistischen Landes wie der Schweiz, die mit der Einführung von Bildungsstandards auch ausdrücklich die Thematik der Harmonisierung der kantonalen Systeme verbindet. Um solche Unterschiede herauszuarbeiten, bedürfte es eines vergleichenden Forschungsansatzes, wie ihn die vorliegende Studie gewiss nicht verfolgen kann. Was sie sich vornimmt, ist die Erfassung der hauptsächlichen Erwartungen, die im zürcherischen Kontext mit der Einführung von Bildungsstandards verbunden werden. Dabei ist zu beachten, dass sich diese nicht ohne weiteres auf einen weiteren, etwa den gesamtschweizerischen Rahmen verallgemeinern lassen. Der Einbezug etwa von Befragten aus der Romandie oder aus dem Tessin hätte möglicherweise ein anders konturiertes Bild ergeben. Die Untersuchung verfolgte aber das Ziel einer Annäherung an den Diskurs, der für den räumlich und sozial relevanten Kontext der PHZH charakteristisch und bedeutsam ist.

Auf diesem Hintergrund lässt sich ein erster Fragenkomplex wie folgt fassen:

Welche Erwartungen verbinden sich im relevanten Umfeld beziehungsweise Bezugsfeld der Zürcher Lehrer/innenbildung mit der Einführung gesamtschweizerischer Bildungsstandards? Welche möglichen Wirkungsbereiche werden hervorgehoben, welche wenig oder gar nicht beachtet? Und, in Bezug auf Tätigkeitsbereiche und Einsatzfelder der PHZH insgesamt und des Fachbereichs Sozialisation und Differenz pragmatisch gewendet: mit welchen Auffassungen, Hoffnungen und Befürchtungen bezüglich der weiteren Entwicklung öffentlicher Bildung im Gefolge von Bildungsstandards und Monitoring werden wir künftig zu rechnen haben?

Das Gebiet, für das die Bildungsstandards festgelegt werden sollen, und damit der Raum, auf den sich unsere Gesprächspartner beziehen, ist die eine Sache. Die andere ist, dass dieser Raum aus unterschiedlichen sozialen Perspektiven immer wieder etwas anders wahrgenommen, gedacht, vorgestellt, konzipiert wird. Lehrpersonen der Volksschule folgen in ihrer Wahrneh-

mung und Gestaltung dieses Raums einer anderen Logik als Erziehungswissenschaftler/innen. Und deren Zugang unterscheidet sich noch einmal signifikant von demjenigen, mit dem Schulpolitiker/innen oder das Personal einer kantonalen Verwaltung an diesen Raum herangehen. Aus dem Blickwinkel einer einzelnen Gruppe – etwa des Fachbereichs Sozialisation und Differenz der PHZH – bedeutet dies, dass sie es möglicherweise nicht mit einem homogenen Bild, sondern mit zum Teil widersprüchlichen oder gar unvereinbaren Sichtweisen mehrerer *Stakeholders* zu tun hat.

Auf die Situation der Einheitlichkeit oder Uneinheitlichkeit solcher Gruppen richtet sich der zweite Fragenkomplex:

Inwiefern gleichen beziehungsweise unterscheiden sich die Beurteilungen von HarmoS und Bildungsstandards durch ausgewählte Interessengruppen? Inwieweit handelt es sich dabei eher um Variationen einer insgesamt ähnlichen Einschätzung oder aber um dezidiert gegensätzliche Auffassungen? Und inwieweit lassen sich die Stellungnahmen dieser Gruppen als Reflex ihrer besonderen Stellung im, beziehungsweise gegenüber dem Schulfeld deuten?

3. Vorgehen

Von seiner Entstehungsgeschichte her hat HarmoS seinen Ursprung in einem schulpolitischen Kontext, der durch folgende Merkmale gekennzeichnet ist:

- In den meisten Kantonen hat man Entwicklungsbedarf bezüglich der Volksschule festgestellt und arbeitet an entsprechenden Reformvorhaben.
- Einzelne Kantonsregierungen beziehungsweise kantonale Erziehungsdirektionen haben bei der EDK Vorstösse unternommen, die auf eine Vertiefung der interkantonalen Koordination und eine entsprechende Erweiterung des Konkordats von 1970 abzielen.
- Nicht nur im nationalen, sondern auch im internationalen Kontext ist eine Strömung zu verzeichnen, die von neuen Steuerungsinstrumenten Verbesserungen im öffentlichen Bildungswesen erwarten.

Diese Ausgangsbedingungen bündeln sich gleichsam in den beiden deklarierten Zielen, die mit HarmoS im Allgemeinen und den Bildungsstandards im Besonderen verknüpft werden: Harmonisierung auf der einen Seite, Qualitätsentwicklung auf der anderen. Es handelt sich allerdings um Ziele ziemlich unterschiedlicher Art. Harmonisierung bezeichnet einen Prozess, in dessen Verlauf sich (hier kantonale) Systeme aufeinander abstimmen beziehungsweise ihre gegenseitige Anschlussfähigkeit erhöhen. Dieses Ziel bezieht sich somit auf einen künftigen *Zustand* des schweizerischen Schulsystems. Demgegenüber geht es bei Qualitätsentwicklung um Art und Ergebnis der eigentlichen schulischen Bildungsprozesse und um die Art der Organisation, in deren Rahmen diese Prozesse stattfinden. Dieses Ziel bezieht sich also auf *Leistungen*, die das System erbringen soll und die gemäss *offizieller* Lesart dank HarmoS besser werden sollen. An welchen Kriterien sich Qualität dabei bemessen soll und welche Werte und Interessen dahinter liegen, präzisieren die EDK-Unterlagen nicht. Neben den Unterschieden weisen die beiden deklarierten Ziele auch eine Gemeinsamkeit auf: Sie unterstellen, dass Veränderungen – ob in Richtung Harmonisierung oder Qualitätsverbesserung – vom Projekt HarmoS bewirkt werden und nicht etwa Folge anderer Ursachen sind.

Wären die erwähnten Qualitätsverbesserungen durch HarmoS präzise bezeichnet, könnte es sich eine Studie zu den entsprechenden Wirkungserwartungen leicht machen. Sie könnte sich dann einfach bei verschiedenen Personengruppen danach erkundigen, ob sie sich dank HarmoS Verbesserungen der betreffenden Art versprechen, ob sie eine Wirkung dieser Art nicht erwarten oder ob sie gar mit einer Verschlechterung rechnen. Weil das Projekt HarmoS genau dies jedoch offen lässt, bleibt in einem gesellschaftlichen Gespräch über Schule und in der alltäglichen Arbeit erst noch zu bestimmen, um welche Art von Qualitätszuwachs es sich überhaupt handeln soll.

Untersuchungsanlage

Im Rahmen eines solchen Prozesses kann die vorliegende Untersuchung nicht mehr sein als gleichsam eine zu einem bestimmten Zeitpunkt gemachte Momentaufnahme dieses Prozesses. Die Studie musste davon ausgehen, dass sich zwar die den Leistungsstandards zugrunde liegenden Kompetenzmodelle in Ausarbeitung befanden, deren Festlegung und Implementation in den Kantonen jedoch noch nicht erfolgt waren – und bis zum Zeitpunkt der Abfassung dieses Berichts weiterhin ausstehend sind. Andererseits aber begleitet schon seit geraumer Zeit eine lebhaftige Debatte das Projekt HarmoS als Ganzes und insbesondere die geplante Einführung von Basisstandards. Geführt wird diese Debatte einerseits innerhalb der Institutionen des Bildungswesens, etwa in Lehrerverbänden¹², Bildungsverwaltungen und Schulen, andererseits aber auch in den Erziehungswissenschaften¹³ und in einer weiteren, bildungspolitisch interessierten Öffentlichkeit.

Die Studie konnte sich somit nicht mit beobachtbaren Auswirkungen der Leistungsstandards im zürcherischen oder gesamtschweizerischen Schulfeld befassen, wohl aber mit Erwartungen bezüglich solcher Auswirkungen. Sie sind der Gegenstand, dem sich die Studie widmet. Der Begriff der Erwartung verweist auf zwei verwandte, aber nicht identische Haltungen: einerseits die *Vermutung, Annahme oder Überzeugung*, dass etwas – ob erwünscht oder unerwünscht – geschehen *wird*. In diesem Falle kann die Erwartung die Form einer Hoffnung (auf das Eintreten eines erwünschten Zustandes) oder einer Befürchtung (einer Verschlechterung des gegebenen Zustandes) annehmen. Andererseits kann mit „Erwartung“ auch der *Anspruch oder Wille* gemeint sein, dass ein erwünschtes Ereignis oder ein erwünschter Zustand sich einstellen *soll*.

Hearings mit gezielt zusammengesetzten Teilnehmendengruppen¹⁴ erschienen als geeignete Form zur Erfassung von Aussagen, die solche Erwartungen direkt oder indirekt zum Ausdruck bringen. In solchen Gruppendiskussionen zusammengetragene Aussagen und Stellungnahmen zu den HarmoS-Standards bildeten denn auch gleichsam den *Rohstoff*, den es in der nachfolgenden Auswertung auf die Charakteristika dieser Erwartungen hin zu untersuchen galt.

Die Auswahl der Teilnehmenden an den Hearings erfolgte auf dem Hintergrund von zwei Überlegungen:

- Erwartungen gegenüber einem Vorhaben wie es die Entwicklung und Einführung von Bil-

¹² Vgl. z.B.: <http://www.lch.ch/>

¹³ Vgl. z.B.: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 1, 2008 (Thema: Bildungsstandards kontrovers)

¹⁴ Die Bezeichnung der im Rahmen der Untersuchung geführten Gruppengespräche als „Hearings“, also als Form der Anhörung im Rahmen eines politischen Entscheidungsprozesses, schien dem Charakter des Projekts HarmoS als eines bildungspolitischen Vorhabens und dessen in weiten Teilen noch ausstehenden Konkretisierung angemessen zu sein. Die Gesprächsrunden wurden denn auch im Laufe der Datenerhebung konsequent als „Hearings“ bezeichnet, obwohl in der Terminologie der Methodik qualitativer Sozialforschung Begriffe wie „Gruppendiskussion“ oder „focus groups“ die technisch angemessenen Bezeichnungen wären.

dungsstandards darstellt, sind zwar individuell artikuliert Aussagen. Sie bilden sich jedoch auf dem Hintergrund eines allgemeinen Gesprächs über Schule und Bildung heraus, das in Medien, Lehrerzimmern, Bildungsdirektionen, wissenschaftlichen Kreisen etc. geführt wird. Die individuellen Aussagen lassen sich somit als einzelne Stimmen in einem vielstimmigen *Chor* auffassen und analysieren. Es war dieser *Chor* beziehungsweise die von ihm intonierte Darbietung, für die sich die Studie interessierte.

- Die Wahrnehmung von Entwicklungen im Bildungssystem ist nicht zuletzt abhängig vom gesellschaftlichen Standort, von dem aus jemand auf dieses System blickt, und von den Interessen, die er oder sie diesem gegenüber hat: Aus der Innensicht der Akteure, die dem System selber angehören schieben sich andere Zusammenhänge in den Vordergrund als aus der Perspektive von Leuten, die ihren Blick von aussen her darauf richten. Und je nach Standort unterscheidet sich auch die Art und Weise, in der man von einer Entwicklung potentiell oder real betroffen ist.

Um ein breites Spektrum an Perspektiven und Interessen erfassen zu können, sollte die Auswahl der Teilnehmenden an den Hearings möglichst unterschiedliche Formen von Innensicht und Aussensicht repräsentieren. Und um die erwähnten Perspektiven als solche profiliert herausarbeiten zu können, wurden die Gesprächsgruppen in einer Weise zusammengestellt, dass die daran teilnehmenden Personen bezüglich ihrer Rolle und Stellung gegenüber dem Schulwesen einander relativ ähnlich waren – etwa aufgrund ihrer Rolle als Schulleiter/innen oder ihrer Zugehörigkeit zur kantonalen Bildungsdirektion.

Zwischen März und Juni 2007 fanden insgesamt zehn Hearings mit so zusammengesetzten Gesprächsgruppen statt. An fünf Gruppengesprächen waren Personen beteiligt, die sich insofern aus der Innensicht von *Mitspielern* mit dem Thema auseinandersetzten, als sie aufgrund ihrer Rollen und Aufgaben selber Teil des Bildungswesens und damit von HarmoS unmittelbar betroffen sind. Weitere vier Gesprächsrunden nahmen aus der Sicht externer, wenngleich indirekt ebenfalls betroffener Beobachter Stellung. Im Kontrast dazu war eine zehnte Gruppe nicht gemäss Vorgehensplan künstlich homogenisiert, sondern repräsentierte die im Rahmen einer Schulgemeinde miteinander verbundenen Rollen und Funktionen, nämlich die der Lehrpersonen, der Schulleitung und der kommunalen Schulbehörde. (Vgl. Abb. 1)

In Anbetracht der hier interessierenden Entwicklung, landesweite Bildungsstandards einzuführen, schienen Stellungnahmen besonders ergiebig zu sein von Vertreterinnen und Vertretern der Wirtschaft und der Wissenschaft, von Kulturschaffenden und schliesslich von Personen, die sich professionell mit dem Individuum, genauer mit der Entwicklung einzelner Kinder und Jugendlicher beschäftigen, sei es als (Schul-)Psychologinnen/Psychologen, Berufsberater/innen oder ähnliche Berufsleute.

Um auch in Bezug auf die Akteure mit einer Binnenperspektive eine zusätzliche Homogenisierung zu erreichen, wurden zwei Gruppen (Praxislehrpersonen; Schulleiter/innen) gebildet, die unmittelbar die Schulpraxis repräsentieren, zwei weitere mit Personen, die im Rahmen der kantonalen Verwaltung bzw. im HarmoS-Projekt der EDK den unmittelbaren Rahmen dieser Praxis gestalten, und schliesslich eine Gruppe von Schulpolitikerinnen und Schulpolitikern, denen es obliegt, gleichsam den gesellschaftlichen Auftrag an das Schulwesen auszuformulieren.

Das Datenmaterial wurde an speziell eingerichteten Gesprächsanlässen mit Gruppen von sechs bis zwölf Personen erhoben. Diese wurden vorgängig mittels Dokumenten der EDK über das Projekt HarmoS informiert.

Abb. 1 Perspektiven der Hearings

Systemebene		Perspektive	Teilnehmende
Systemexterne Perspektiven	Gesellschaftsbereiche	Wirtschaft	12
		Wissenschaft	8
		Kultur	9
		Individuum (Kinder, Jugendliche)	9
Systeminterne Perspektiven	Politik	Bildungspolitik	7
	Administration (Kanton; EDK)	Bildungsverwaltung	7
		HarmoS-Konsortium	8
	Praxis	Praxislehrpersonen	9
		Schulleitung	9
	Ebenen übergreifend	Gemeindeschule	15
		Total	93

Datenauswertung und Berichterstattung

Die inhaltsanalytische Auswertung der Gesprächsprotokolle fokussierte einerseits die *Werte* oder *Qualitäten*, zu denen die Gesprächsteilnehmenden HarmoS in Verbindung setzen: Welche ihnen wichtigen Merkmale und Funktionen der Volksschulbildung könnten durch die Einführung von Bildungsstandards gefördert oder umgekehrt gefährdet werden? Zum anderen interessierte die *Art der Wirkungen*, die sie sich von HarmoS in Bezug auf diese Werte versprechen: Würde HarmoS erlauben, wünschbare Entwicklungen zu unterstützen und unerwünschte zu verhindern; oder würden die Bildungsstandards im Gegenteil negative Tendenzen verstärken oder positive Ansätze verhindern?

Die Palette der „Werte und Qualitäten“, die sich mit Schule und Bildung verknüpfen lassen, ist bekanntlich weit. Sie reicht vom Kompetenzerwerb einzelner Schülerinnen und Schüler über das Klima in einer Schule bis hin zur Wettbewerbsfähigkeit des Landes in der globalen Wissensgesellschaft. Grob unterteilen lässt sich dieser Katalog, indem man unterscheidet zwischen Effekten, die innerhalb des Bildungswesens eintreten können, also Auswirkungen auf den Unterricht, die Lehrpläne, die Professionalität einzelner Lehrpersonen oder die Zusammenarbeit und Entwicklung des Kollegiums einzelner Schulen, und anderen Effekten, die sich für das gesellschaftliche Umfeld der Schule ergeben. Dazu gehört beispielsweise der Beitrag von Bildung zur wirtschaftlichen Prosperität, zum gesellschaftlichen Zusammenhalt oder zur sozialen Ungleichheit. Diese grobe Unterteilung wurde bei der Entwicklung des Analyserahmens für die Codierung, das heisst für die Zuteilung einzelner Aussagen zu Auswertungskategorien, in einem ersten Schritt weiter verfeinert, bevor dann in einem zweiten das sehr differenzierte Raster wieder zu umfassenderen Oberbegriffen zusammengefasst wurde.

Der zweite Auswertungsgesichtspunkt betraf, wie erwähnt, die *Art* der von den Gesprächsteilnehmenden erwarteten Folgen, welche HarmoS und namentlich die Bildungsstandards für die ins Spiel gebrachten Werte und Qualitäten haben könnten. In dieser Hinsicht wurde jeweils danach unterschieden, ob ein positiver, negativer oder überhaupt kein Effekt angenommen wurde. Von einigem Interesse ist diese Unterteilung natürlich nicht zuletzt im Zusammenhang mit den deklarierten Zielen der HarmoS-Standards. Dürften doch Einschätzungen, ob Harmonisierung und Schulqualität dadurch tatsächlich verbessert werden, ob mit keinen wesentlichen Effekten zu rechnen ist, oder ob gar unerwünschte Wirkungen und Nebenwirkungen dominieren werden, einiges zur Unterstützung des Vorhabens im politischen Prozess und der nachfolgenden Implementation beitragen.

Die Analyse selbst vollzog sich als Abfolge deduktiver und induktiver Auswertungsschritte. In einem ersten, *deduktiven* Arbeitsschritt wurde ein vorläufiges, systematisches Raster erstellt, das sich in erster Annäherung an vier Unterscheidungsmerkmalen orientierte:

- *Werte/Qualitäten*: Welche Werte/Qualitäten evoziert die Rede von HarmoS und Bildungsstandards?
- *Wirkungsarten*: Ist die Rede von positiven, negativen oder fehlenden Wirkungen der Standards auf bestimmte Werte/Qualitäten?
- *Bezugsfeld*: Werden Wirkungen innerhalb des Bildungswesens, etwa als Veränderung der *Schulqualität*, erwartet oder ausserhalb (etwa in Wirtschaft, Staat oder anderen Gesellschaftsbereichen)?
- *Ebenendifferenzierung*: Auf welcher Ebene innerhalb der Bildungsinstitution rechnet man mit Effekten der Einführung von Bildungsstandards: auf der bildungspolitischen (Stichwort: Ressourcenausstattung; Systemsteuerung), auf der programmatischen (Stichwort: Bildungsziele; Lehrplan) oder auf der praktischen (Stichwort: Unterricht)?

Diesem vorläufigen Raster sollten die Protokollaussagen im zweiten Auswertungsschritt zugeordnet werden. Während der Arbeit an diesem zweiten Schritt zeigte sich nicht unerwartet, dass das Raster weiter zu verfeinern war, um der Differenziertheit aller Stellungnahmen gerecht werden zu können. Die Verfeinerung des Rasters erfolgte nun *induktiv*, das heisst ausgehend von den Transkriptionen. Das in der Weise entwickelte Instrument umfasste rund fünfzig Codes zur Unterscheidung von Werten/Qualitäten und ebenso viele für verschiedene Arten von Wirkungen.

Zahlreichen dieser Codes konnten nur wenige oder gar nur eine Aussage zugeordnet werden. Dieser Umstand erschwerte natürlich das Herausarbeiten der Haupttendenzen, die sich aus den Hearings ergaben. Aus diesem Grund wurden im letzten Analyseschritt mehrere Einzelcodes wieder zu Oberkategorien zusammengefasst. Dabei resultierten noch 30 Codes für *Werte/Qualitäten* und 22 für *Wirkungen*. Diese wurden im Folgenden verwendet, um die wesentlichen Befunde der Studie herauszuarbeiten und in einer Synthese darstellbar zu machen.

Die Darstellung dieser Synthese in Teil II erfolgt unter zwei Blickwinkeln: Zunächst geht es um die Tendenzen, welche die Gesamtheit aller in den Hearings zusammengetragenen Äusserungen kennzeichnen. Es geht also gleichsam – um im Bild zu bleiben – um die Charakteristika des *Gesamtchors*. Sodann interessieren die unterschiedlichen Perspektiven, also die in den einzelnen Hearings vorherrschenden Deutungen von HarmoS und Bildungsstandards.

Die synthetische Zusammenfassung in diesem Bericht stellt gleichsam den letzten Schritt in einem Prozess dar, in dessen Verlauf Kolleginnen und Kollegen, die nicht direkt in das Vorhaben involviert waren, zu einzelnen Aspekten und vorläufigen Ergebnissen Stellung nehmen konnten. So wurden erste Zwischenresultate in einem Referat¹⁵ im Rahmen des Panels „Leistungsmessung, Kontrolle und Steuerung im Bildungswesen aus kultur- und sozialwissenschaftlicher Sicht“ präsentiert, das die Arbeitsgruppe „Sozial- und Kulturwissenschaften an Pädagogischen Hochschulen“ am Kongress der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung im September 2007 organisiert hatte. Weitere Präsentationen und Diskussionen fanden im Rahmen der Sitzungen des Fachbereichs *Sozialisation und Differenz* der Pädagogischen Hochschule Zürich statt.

¹⁵ A.-V. Fries, P. Hild; M. Rosenmund: „HarmoS ist eine Eier legende Wollmilchsau“. Eine diskursanalytische Studie zu den gesamtschweizerischen Bildungsstandards“. Das Titel gebende Zitat stammt aus dem Protokoll eines der Hearings.

Teil II Befunde der textanalytischen Auswertung der Gruppendiskussionen

Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt in zwei Schritten. Kapitel 1 beschreibt die dominanten Gesichtspunkte, unter denen sich die in den Gesprächen formulierten Wirkungserwartungen bezüglich HarmoS zusammenfassen lassen. Daran anschliessend charakterisiert Kapitel 2 die je besondere Sichtweise jeder Gruppe. Es werden also zunächst diejenigen Gesichtspunkte herausgearbeitet, welche in allen Gruppendiskussionen Erwähnung fanden. Anschliessend stehen gruppenspezifische Merkmale im Fokus, die sich aus der je besonderen Perspektive der Gruppe auf den Gegenstand HarmoS ergeben.

1. Kennzeichen der Rede von HarmoS

In der Rede von den erwarteten Wirkungen der Einführung von Bildungsstandards dominieren die vier Gesichtspunkte *Bestimmtheit*, *Bedarf*, *Schulqualität* und *Harmonisierung*. Weitere zwei Gesichtspunkte wurden in allen Gruppendiskussionen angesprochen. Es sind dies zum einen die sozialen Folgen von HarmoS (*Soziale Ungleichheit*), zum anderen die Wirkungen von HarmoS auf das gesellschaftliche Umfeld der Schule (*Externe Verweise*). Das Kapitel schliesst mit einer Zusammenfassung.

1.1 Der Gesichtspunkt *Bestimmtheit*

Unter dem Gesichtspunkt *Bestimmtheit* werden Aussagen subsumiert, die sich auf Wirkungen oder eben Nicht-Wirkungen von Standards im Besonderen und HarmoS im Allgemeinen im Hinblick auf die *Informiertheit* des Handelns bestimmter Akteure - seien dies nun Lehrpersonen, Schüler/innen, Eltern, Behörden oder Lehrbetriebe - beziehen. *Informiertheit* fungiert dabei als Oberbegriff für Konzepte wie *Gewissheit*, *Sicherheit*, *Orientiertheit*, *wissenschaftliche Fundiertheit*, *Zielklarheit* und *Transparenz*.

Und dann kann man natürlich sagen, wenn man auf diesem Level messen kann, kann man messen mit einer [...]prognostischen Schärfe und Nachhaltigkeit und Klarheit, dass man sagen kann, wir könnten Messaufwand und Prüfungsaufwand massiv reduzieren. Das ist meine Haltung. Das heisst, es gibt viel mehr Zeit zum Lernen, Üben, Vertiefen und so weiter, für andere Dinge. Es muss nicht so viel gemessen werden. Und es gibt der Lehrkraft eine Sicherheit, dass sie sagen kann, schau mal, wenn ich jetzt mit solchen Testmaterialien arbeite, dann ist das Resultat, das ist fundiert.

Über alle Hearings hinweg gesehen, handelt es sich hier klar um den am häufigsten aktualisierten Gesichtspunkt: HarmoS bzw. die Standards werden dabei als eine Art Versprechen wahrgenommen – ein Versprechen, das eine Mehrheit zu überzeugen vermag, das aber von einer Minderheit angezweifelt oder gar als leer beurteilt wird.

Es sind im Folgenden Aussagen mit programmatischem und solche mit analytischem Bezug zu unterscheiden: in der *programmatischen Rede* wird die Frage erörtert, inwieweit das Setzen von Standards die (verlorene) Zielklarheit wiederherstellt und den Akteuren Referenzrahmen und Orientierung für das eigene Handeln und gegebenen Falles dessen Legitimation bieten kann:

Dass die Lehrperson auch – hier hoffen wir – mehr Sicherheit bekommt. Eine Stütze – [so] wie ein Boden, wo [...] etwas wachsen kann. Oder auch ein Ziel. Dass die Lehrperson nicht [...] alleine gelassen wird, [dass sie weiss] ob sie, oder der Weg, den sie eingeschlagen hat, der richtige ist oder ganz daneben.

Erwartungen bezüglich eines Abbaus der Unsicherheit oder der Verunsicherung scheinen sich nicht immer auf einzelne Akteure oder Gruppen zu beziehen. Verschiedene Äusserungen bezie-

hen den Begriff der Orientierungslosigkeit nämlich nicht auf einzelne Gruppen, sondern auf das gegenwärtige Bildungswesen als Ganzes, und verbinden damit die Frage einer Neubestimmung der Bildungsziele insgesamt. HarmoS soll oder wird diese neu definieren und präzisieren, das heisst operationalisieren und so ihre Überprüfung mittels Tests ermöglichen:

Der Lehrplan ist viel zu offen: Jeder kann eigentlich machen damit, was er will. Und eben, die Leistungen sind nicht mehr messbar, nicht vergleichbar. Und eben deshalb [...] gibt es Multichecks, Basic-checks, Stellwerk, und ich weiss nicht was alles. Und das ist nicht gut. Und in einem Land, wo Bildung der wichtigste Rohstoff ist, oder? Da ist es, glaub ich, wichtig, Standards zu schaffen.

Demgegenüber verhandelt die *analytische Rede* die möglichen Beiträgen von Standards, Kompetenzmodellen, Monitoring und entsprechender Messungen zu einer zuverlässigen Diagnose des Entwicklungsstandes einzelner Schüler/innen, des Erfolges des Lehrerhandelns und der Leistungsfähigkeit der Schulen auf Ebene der Einzelschule und des Gesamtsystems:

Die Leistung wird transparent, wir können offen über Leistung sprechen, wir [können] auch als Schule irgendwie [...] der Öffentlichkeit gegenüber [...] Rechenschaft ablegen, das sind für mich alles Dinge, die sehr viel Wert haben. Weil es sehr oft jetzt in der Kritik ja heisst [...] ja, Noten sind abhängig von der Lehrergebung, wie sie der Lehrer gibt. Also für mich bekommt das Ganze mehr wissenschaftliche Transparenz.

Während sich in den meisten Statements programmatische und analytische Rede klar unterscheiden lassen, kommt es doch auch immer wieder vor, dass sie unmittelbar miteinander verknüpft werden. So zum Beispiel wenn Lehrpersonen ihre Erwartung bezüglich eines klaren Bezugspunktes ihres Handelns durch HarmoS ausdrücken (programmatisch), sie aber gleichzeitig darauf hinweisen, dass es dieser Bezugspunkt ist, der ihnen erlauben wird, sich des Erfolgs der eigenen Tätigkeit zu versichern (analytisch).

Fazit: HarmoS aktualisiert eine Gespräch über Sicherheit oder, wenn man lieber will, Gewissheit: Es geht um Diagnosesicherheit, Zielgewissheit, Handlungssicherheit und Verbindlichkeit – beziehungsweise darauf bezogene Ratlosigkeit und Zweifel. HarmoS wird als eine Art – glaubwürdiges oder unglaubwürdiges – Versprechen verstanden, verloren gegangene Gewissheiten wiederherzustellen. Bemerkenswert ist, dass die Instanz, welche wieder Orientierung schaffen soll oder wird, selten thematisiert und noch seltener in Frage gestellt wird. Die Standards erscheinen weniger als Ergebnis eines Aushandlungs- und Definitionsprozesses, sondern vielmehr als punktuelle, normative *Setzung*, deren Urheber nicht ins Blickfeld kommt.

1.2 Der Gesichtspunkt *Bedarf*

Ein Bedarf beschreibt einen überindividuellen, objektivierbaren Mangel, dessen Behebung eine Voraussetzung dafür ist, etwas Bestimmtes – im vorliegenden Zusammenhang namentlich die Ziele des HarmoS-Projekts – zu erreichen. In den Aussagen zu diesem Gesichtspunkt geht es um sachlich begründbare Notwendigkeiten, die sich aus der Realisierung des Projekts HarmoS ergeben.

Also da ist natürlich ein Rattenschwanz dann damit verbunden, um das in der Praxis wirklich so umzusetzen, dass diese Chance auch wirklich genutzt werden kann.

Zahlreiche Aussagen konkretisieren diesen „Rattenschwanz“, der aus der verbreiteten Einschätzung resultiert, dass die Ziele des Projekts HarmoS mit Bildungsstandards allein nicht erreicht werden könnten. Es sei im Gegenteil so, dass Bildungsstandards nur dann einen Effekt erzielen könnten, wenn zugleich Begleitmassnahmen getroffen würden – und zwar insbesondere Massnahmen zur Förderung der Schüler/innen, welche die Basisstandards nicht erreichten, sowie Massnahmen zur Weiterbildung des Lehrpersonals. Der durch eine Implementierung von Bildungsstandards geweckte Bedarf beträfe auch die Harmonisierung von Lehrmitteln und Lehrplänen, die Ausweitung des Projekts auf alle Fächer, alle Bereiche, alle Schuljahre und alle Arten von Kompetenzen, einschliesslich der überfachlichen, sowie die Vereinheitlichung der Struktur der Sekundarstufe I. Solange Haltungen nicht verändert und die Diagnosefähigkeit der Lehrper-

sonen nicht verbessert würden, sei ein Erfolg fraglich.

Viele Beteiligte anerkennen zwar die Notwendigkeit, neue Instrumente zur Steuerung der Volksschule zu schaffen, glauben aber, dass diese nur dann wirksam werden könnten, wenn genügend Ressourcen zur Verfügung stehen. In der Frage, ob die Bereitstellung solcher Ressourcen realistisch ist, sind sich die Beteiligten allerdings nicht einig.

Die Quintessenz der Aussagen lautet also, dass es nicht an den Bildungsstandards an sich liegt, ob das Projekt seine Ziele erreichen kann, sondern dass dessen Erfolg davon abhängt, inwiefern es gelingt, letztlich die Schule als Ganzes zu reformieren. Erfolg ist unter bestimmten Voraussetzungen möglich. Die Argumentation wird in gewissem Sinne zirkulär: Die Neuerung (Bildungsstandards) wirkt sich unter der Voraussetzung, dass sich das System positiv entwickelt, positiv auf die Entwicklung des Systems aus. In einer solchen Argumentation ist – für den Fall, dass das Projekt scheitert – auch bereits ein Moment der Entlastung eingelagert, das für die Begründung eines allfälligen zukünftigen Misserfolgs bereit steht.

Es gibt auch diejenigen Stimmen, die das, was alles an Massnahmen getroffen werden müsste, damit das Projekt erfolgreich sein könnte, als so unrealistisch hoch einschätzen, dass sie einen Erfolg von Beginn weg ausschliessen. Der Tenor lautet da folgendermassen: „Schnellschuss, für überhaupt gar nichts gut“ oder „Kulissenbau – Staffage für Tests“.

Teilweise verknüpfen die Teilnehmenden die beschriebenen Wirkungserwartungen unmittelbar mit Verweisen auf einen Bedarf, den die Einführung von Basisstandards erzeugt. Dass „der richtige Gebrauch und ein einheitliches Grundverständnis von Mindeststandards sichergestellt werden muss“, verdeutlicht die Unsicherheit bezüglich der Orientierung an den Standards von HarmoS. Damit diese die erwünschten Wirkungen erzielen könnten, bedürfe es einer „differenzierten Verantwortungszurechnung für jene „Fälle (Ebene der Lehrperson, des Unterrichts und der Schüler/innen), die hinter den Erwartungen zurückbleiben“.

Fazit: Das Reden über HarmoS folgt einer Modernisierungslogik oder genauer, um mit Ulrich Beck zu sprechen, einer Logik der „reflexiven Modernisierung“¹⁶: Die Bearbeitung und Lösung sozialer Problemstellungen durch entsprechende Entwicklungen produziert fortwährend weiteren Entwicklungsbedarf. Entwicklung wird so zu einem Wert an sich – der Ausgang ist offen, das Ziel bleibt unbestimmt, klar ist einzig, dass sich der künftige Zustand positiv vom heute gegebenen unterscheiden soll. Wichtig ist allein, dass sich etwas entwickelt. In dieser Perspektive verändert sich der Charakter von HarmoS selbst – die Bildungsstandards als auf klare Ziele hin fokussierte Instrumente der Verbesserung von Schule mutieren zu Auslösern eines in seiner Richtung offenen Wandels.

1.3 Der Gesichtspunkt *Schulqualität*

Der Begriff *Schulqualität* bezeichnet in einem weiten Sinn positive Eigenschaften und Potenziale von Schule, verweist damit aber zugleich indirekt auf ungenügend ausgebildete Bedingungen der Erbringung optimaler Leistungen. Wenn daher das Projekt HarmoS das Ziel der Sicherung und Verbesserung von Schulqualität in den Vordergrund stellt, verweist es implizit auch auf bestehende Mängel. Die Art dieser Mängel bleibt in den deklarierten Zielen des Vorhabens jedoch ebenso offen wie die Kennzeichen von Schulqualität insgesamt. So gesehen, geht es hier im Zusammenhang mit Schulqualität um Erwartungen bezüglich der *richtigen* Bildung und der *richtigen* Art und Weise, diese bereit zu stellen.

Also beim Wettbewerb denke ich: Wo bleibt am Schluss die Qualität? Also ist die Qualität denn wirklich

¹⁶ Beck, Ulrich (2004). Entgrenzung und Entscheidung. Was ist neu an der Theorie reflexiver Modernisierung? Frankfurt: Suhrkamp

am Schluss, dass wir gut abgeschnitten haben in diesem Test oder liegt es noch an der Qualität, wie wir Schule geben? Und was dort auch noch Platz drin hat [...]. Es geht ja nicht nur um die Noten in diesen Fächern, sondern wir wollen ja auch noch anderes weitergeben und weitervermitteln.

Nicht unerwartet erscheint *Schulqualität* in den Stellungnahmen in positiver Färbung. Die Frage nach ihrer möglichen Beeinflussung durch die Einführung von Bildungsstandards allerdings fördert unterschiedliche Einschätzungen zutage. Verschiedene Voten bringen explizit oder implizit die Erwartung zum Ausdruck, dass die Bildungsstandards die Schulqualität verbessern werden, andere äussern gerade in dieser Hinsicht Bedenken oder gar die Befürchtung eines Qualitätsabbaus. Einige Beteiligte versprechen sich allein von Kompetenzmessungen und Systembeobachtungen, die in ihren Augen das Bewusstsein für Qualitätsfragen schärfen werden, eine Verbesserung der Schulqualität; entsprechend gehen sie davon aus, dass Standards zwangsläufig einen positiven Effekt haben – und zwar sowohl auf der individuellen Ebene von Einzelleistungen als auch auf der Ebene des Schulsystems. Wie das vonstatten gehen könnte, bleibt meist offen. Auf der anderen Seite befürchten einige Personen, dass sich – als Folge der Einführung nationaler Bildungsstandards – die Schulqualität verschlechtern könnte. Sie bringen dies in Zusammenhang mit einer Reduktion schulischer Ziele auf solche, die testbar sind. Sie sehen das Bildungsideal einer umfassend verstandenen Volksschulbildung für alle gefährdet und befürchten, dass der Wettbewerb unter Lehrpersonen und Schulen zum Verzicht auf bestimmte Inhalte verleiten und das Klima vergiften könnte.

Interessanterweise werden unter dem Gesichtspunkt *Schulqualität* keine Erwartungen bezüglich Veränderungen konkreter Qualitätsmerkmale von Unterricht, Schule oder Schulsystemen angesprochen. Diesbezügliche Aussagen bleiben allgemein und sind zirkulär: Qualität muss bewusst gemacht bzw. beobachtet werden, damit sich (Schul-) Qualität entwickeln kann.

Fazit: Aus Output wird Input – so lässt sich auf den Punkt bringen, was im Hinblick auf den Gesichtspunkt Schulqualität in den Gesprächen über HarmoS aktualisiert wird. Die Orientierung an Bildungsstandards bedeutet, dass Unterricht nicht mehr auf der Grundlage eines relativ offenen Curriculums geplant wird, sondern auf der Grundlage des Outputs, der aus dem Unterricht resultieren soll – einer begrenzten Anzahl Standards. Nicht einig ist man sich in der Einschätzung der Folgen dieses Sachverhalts auf die Schulqualität. Zwei unvereinbare Logiken stehen sich gegenüber: In der einen Logik heisst es, dass die Schulqualität per se besser wird, wenn die Unterrichtsplanung von Bildungsstandards ausgeht. In der anderen Logik aber heisst es, dass die Schulqualität schlechter wird, wenn die Lehrpersonen in der Unterrichtsplanung ausschliesslich den Output, d.h. die Basisstandards berücksichtigen.

1.4 Der Gesichtspunkt *Harmonisierung*

Harmonie bedeutet Einklang. In den Unterlagen der EDK ist mit *Harmonisierung* die Vorstellung einer grösseren Übereinstimmung zwischen den kantonalen Bildungssystemen verbunden. Bezugsmassstab dafür sollen die nationalen Bildungsstandards sein, anhand derer die Kompetenzen aller Schüler/innen in der Schweiz – zumindest punktuell – am gleichen Massstab gemessen werden können. Der Gesichtspunkt *Harmonisierung* umfasst einerseits Aussagen zu den Erwartungen an die Vereinheitlichung des Bildungswesens, andererseits Aussagen zur *Standardisierung* der Leistungen (Bezugsmassstab).

Das Gute an HarmoS, an den Standards [ist]: das muss man der Gesellschaft nicht erklären.

Wesentlich ist hier, dass es keine Aussage gibt, die Zweifel am Konzept der Harmonisierung zum Ausdruck bringt. Eine einzige Person findet Harmonisierung „uninteressant“. Es gibt zahlreiche Äusserungen, in denen Zweifel spürbar sind am Sinn bzw. an der Realisierbarkeit der Harmonisierung. Die Gespräche zeigen, dass es gerade am diffusen Charakter des Begriffs liegt, dass dieser so attraktiv ist. Auffallend ist die Gleichsetzung von Harmonisierung und Standardisierung und das Spektrum, worauf sich diese beziehen: Es ist die Rede von der *Standardisie-*

runge und/oder der *Harmonisierung* der Bildungssysteme, der Schulen, der Inhalte, der Leistungen, der Chancen, der Lehrmittel, der Lehrpläne, der Lehrerbildung, der Arbeitsbedingungen, der Volksschulabschlüsse, der Tests, aber auch der Richtung, die eingeschlagen werden soll.

Hearingsteilnehmende erwarten, dass Harmonisierung bzw. Standardisierung Vergleichbarkeit herstellt, Verbindlichkeit schafft, die Schulqualität verbessert, das Gefälle zwischen den Kantonen vermindert, Mobilität erleichtert und den Anschluss an die Sekundarstufe II verbessert. Weiter wird angemerkt, eine Diskussion käme in Gang – allein das sei positiv. Entwicklungen würden beschleunigt und erleichtert. Auch hier steht die Erwartung im Vordergrund, dass es gut sei, wenn überhaupt etwas ins Rollen käme und etwas passiere, bei dem alle mitmachen müssten.

Fazit: Die Rede zur Harmonisierung ist eine spezifische Form des Umgangs mit Gleichheit und Unterschieden, mit Homogenität und Heterogenität im Bildungssystem. Das Projektpaket bestehend aus Bildungsstandards und Kompetenzmodellen schlägt zwei Fliegen auf einen Streich: In politischer Hinsicht verspricht das Projekt HarmoS über Bildungsstandards einen Effekt der *An-gleichung*; in pädagogischer Hinsicht sollen die Kompetenzmodelle dazu beitragen, der *Ver-schiedenheit* der Kinder und Jugendlichen gerecht zu werden.

1.5 Soziale Ungleichheit

Im Hinblick auf die Aufgaben des Fachbereichs Sozialisation und Differenz interessiert, inwiefern soziale Dimensionen in den Aussagen zum Ausdruck kommen. Zum Gesichtspunkt „Soziale Ungleichheit“ gibt es denn auch eine Reihe von Aussagen, die in ihrer Essenz übereinstimmend feststellen, dass die Ungleichheit, die in der Bildungsverteilung nach sozialer Herkunft besteht, mit der Implementation von Bildungsstandards – auch mit der Variante Basisstandards – nicht gelöst werden kann.

Die Unterschiede im soziokulturellen Bereich können durch HarmoS nicht aufgefangen werden.

Der Gesichtspunkt *Soziale Ungleichheit* wird in den Gesprächen nicht oft angesprochen. Die Aussagen bestehen überwiegend aus negativen Wirkungszuschreibungen. Dem Recht auf Erwerb von Basiskompetenzen steht die Befürchtung gegenüber, dass wissenschaftlich objektivierte Messen und Vergleichen Ausschluss noch besser legitimieren könnte als dies heute bereits der Fall ist.

Die Rede dreht sich dabei nicht zuletzt um die Berücksichtigung von Kompetenzen, über welche Schüler/innen zwar verfügen, die jedoch nicht gemessen werden:

[Da] ist dann auch die Frage im Zusammenhang mit Sozialisation und Differenz, also wenn man an die Fremdsprachigen und Kinder mit anderem kulturellen Hintergrund denkt, die das überhaupt nicht darstellen können, was sie auch noch können. Das wäre sicher ein Feld, das man irgendwie hüten und schauen muss, dass das auch irgendwo eine Plattform bekommt, die Kinder sich wirklich breit darstellen können. Die Basisstandards werden das wahrscheinlich nicht abdecken.

Deutlich kommt die Einschätzung zum Ausdruck, dass die unterschiedlichen Ausgangslagen der Schüler/innen durch das Einführen von Bildungsstandards keineswegs besser ausgeglichen werden können:

Gibt's dann Standardvorbereitungskurse? Eine Zweiklassengesellschaft? Die Bildungsfernen haben wieder keine Chance, weil die anderen können in ein Lernstudio oder so.

Einige Aussagen greifen die Wettbewerbssituation unter Schulen auf. Es wird die Befürchtung geäußert, dass Ratings dem Image von Schulen besonders in sozial belasteten Gebieten schaden und Segregationsbewegungen im Sinne einer „Flucht des Mittelstandes“ noch verstärken könnten.

Viele Aussagen gehen davon aus, dass durch die Festsetzung von Basisstandards und die auf sie bezogenen Leistungstests neue Grenzen gezogen werden, wodurch das bereits bestehende Ge-

fälle zwischen Gewinnern und Verlierern in der öffentlichen Bildung weiter verstärkt werden könnte:

Ich habe ja auch Kinder, bin ja nicht nur von der Wirtschaft, umso mehr als ich gesehen habe, dass man diese Basis-Checks runter laden kann im Internet, der eine hat einen Bruder, der kann genau sagen, wie der [Check] dann abläuft; gerade die bildungsnahen Eltern, Familien haben viel bessere Möglichkeiten diese Checks optimal mit ihren Kindern vorzubereiten als andere, die davon nichts wissen und schlechte Chance haben.

HarmoS suggeriert, dass die Orientierung an Basiskompetenzen ermöglicht, alle Schüler/innen im Blick zu behalten. Die Hearingsteilnehmenden hingegen mahnen wiederholt die möglicherweise kontraproduktiven Folgen dieses Ansatzes für die Schwächsten an.

Weil das ja bei den Brückenangeboten spürbar wird: dass es dann bessere Schwächere gibt und schwächere Schwächere.

Fazit: Insofern die Frage der (Un-)Gleichheit im öffentlichen Bildungswesen überhaupt ins Blickfeld kommt, wird sie in Bezug auf die Schullaufbahn einzelner Schüler/innen oder die Rangordnung zwischen Schulen gestellt. Dabei rechnet man tendenziell mit einer Verschärfung der Segregation und Selektion sowie mit einer zusätzlichen Benachteiligung von Schulen in sozial belasteten Wohngebieten. Kaum in die Betrachtung mit einbezogen werden demgegenüber strukturelle Merkmale des Bildungssystems wie etwa der frühe Selektionszeitpunkt und die Frage der Selektion überhaupt. Das Gesamtsystem kommt nicht in den Blick.

1.6 Externe Verweise

HarmoS und Bildungsstandards versprechen in erster Linie Wirkungen im Bildungswesen selbst, das heisst Wirkungen auf Schule und Unterricht, von denen angenommen wird, dass sie der nachwachsenden Generation später helfen werden, die Herausforderungen des beruflichen und gesellschaftlichen Lebens zu bewältigen. Die in den verschiedenen Hearings versammelten Auskunftspersonen thematisieren denn auch tatsächlich überwiegend Wirkungen der Bildungsstandards, die *innerhalb* des Systems erwartet werden können. In ihren Aussagen finden sich jedoch nicht nur Erwartungen dieser Art. Vielmehr weisen die Antworten doch – wenn auch insgesamt eher selten – über das System hinaus und thematisieren mögliche Folgen von HarmoS für gesellschaftliche Bereiche *ausserhalb* des Bildungswesens, wie etwa für Politik, Wirtschaft, Wissenschaft oder Öffentlichkeit:

Ich denke, das ist demokratiepolitisch ein Grossprojekt.

Dabei artikulieren mehrere Stellungnahmen weniger die unmittelbaren Auswirkungen von HarmoS etwa auf Wirtschaft oder Politik, sondern präsentieren das Projekt selbst als Resultat eines Drucks, der von dieser Seite auf die Schule einwirkt:

Ich habe schon ein wenig die Hoffnung in HarmoS, dass wie so Ideen entwickelt werden, was Schülerinnen und Schüler nach neun Schuljahren können sollten, damit unser Staat oder unsere Gesellschaft funktioniert.

In dieser und anderen Äusserungen findet die Erwartung Ausdruck, dass sich dank HarmoS – verstanden als Prozess – die Kluft zwischen dem, was Wirtschaft und Staat heute von der Schule brauchen, und dem, was die Schule gegenwärtig tut und leistet, schliessen lasse. In dieselbe Richtung weisen Statements, die sich von HarmoS eine öffentliche bildungspolitische Diskussion versprechen:

Ich nehme HarmoS, diese Bildungsstandards, wahr als einen neuen Anlauf, neuen Versuch, gemeinsam über Bildungsfragen nachzudenken und gemeinsam Standards zu formulieren.

Genau dies jedoch wird von anderen Sprechenden vehement bestritten. Sie sehen in HarmoS eine sich zu Unrecht auf Wissenschaft berufende und politisch unterstützte Selbstimmunisierung des Bildungssystems:

Also ein fragwürdiges politisches Projekt, wie Sie gesagt haben, oder. Also demokratiepolitisch ist das fragwürdig, weil eben die direkten Kontrollmöglichkeiten zum grossen Teil ausgeschlossen werden.

Abgesehen von solchen, wie gesagt eher seltenen Äusserungen zu Grundsatzfragen bezüglich des Verhältnisses von Bildung und Gesellschaft, thematisieren die Aussagen zu den *politischen* Folgen mögliche Entwicklungen im *bildungspolitischen* Bereich, etwa die Verlagerung von Kompetenzen von den Kantonen auf den Bund. Nur vereinzelte Stimmen ziehen im Übrigen die Möglichkeit in Betracht, dass HarmoS eine Verlagerung der das Bildungswesen regulierenden Instanz weg von der Politik und hin zum Markt zur Folge haben könnte:

Aber ich muss jetzt ehrlich sagen, es tönt so ein bisschen wie, ja, die Konsequenz von dieser Standard- und Qualitätsdiskussion wäre eine freie Schulwahl.

Sind Verweise über das Bildungssystem hinaus schon insgesamt eher Ausnahmereischeinungen, finden sich Bezüge, die über die Schweiz hinausweisen, äusserst selten. Während also Dokumente der EDK oder des Bundes, zum Teil auch Veröffentlichungen in der Presse, den auf dem Bildungswesen lastenden Reformdruck mit Dingen wie der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des Werk- und Wissensplatzes Schweiz in Zusammenhang bringen, werden derartige Zusammenhänge in den Hearings nur ganz vereinzelt thematisiert:

Ich frage mich, was will die EDK, was will die Politik damit? Geht es einfach darum – böse gesagt – nächstes Mal bei PISA besser dazustehen?

Zieht man die Dynamik mit in Betracht, die in internationalen Schulleistungsstudien (PISA) oder OECD-Länderexamen greifbar wird und HarmoS oder doch mindestens den Entscheid für Bildungsstandards mit ausgelöst hat, erstaunt das weitgehende Fehlen von Verweisen auf das internationale beziehungsweise globale Feld doch und bleibt entsprechend erklärungsbedürftig.

Fazit: Die Rede über das HarmoS-Projekt und seine möglichen Folgen präsentiert sich in der Form einer Selbstthematisierung der nationalen Bildungsinstitution. Diese Rede nimmt zwar – gelegentlich – Bezug auf die Umwelt der Institution; sie tut sich jedoch eher schwer damit, die Folgen von HarmoS für das Verhältnis, die Beziehung und den Austausch zwischen dem Bildungssystem auf der einen und dessen Umwelt auf der anderen Seite in den Blick zu bekommen. Mögliche Zusammenhänge zwischen dem schweizerischen Bildungssystem und dem globalen Umfeld werden fast vollständig ausgeblendet.

1.7 Zusammenfassung

Versucht man die in den Gesprächsrunden ‚gesammelte Rede‘ in ihrer Gesamtheit zu charakterisieren, treten drei Merkmale besonders deutlich hervor:

Zunächst wird deutlich, dass HarmoS als Ganzes und Bildungsstandards im Besonderen Fragen der Kontingenz der Entwicklung des Bildungswesens aktualisieren: Durch das blosse Bestehen eines entsprechenden Projekts wird die aktuelle Situation als mit Mängeln und Unsicherheiten behaftet und gleichzeitig als mit einer offenen, unbestimmten Zukunft konfrontiert erkennbar. HarmoS formuliert in gewisser Weise das Problem und stellt zugleich auch dessen Lösung in Aussicht, nämlich die Überwindung von Mängeln und Unsicherheiten. Um diese Konstellation kreist das Gespräch, wenn es HarmoS in vielfältigen Formen mit der Herbeiführung neuer Gewissheiten und Orientierungen in Beziehung bringt, wobei die Frage, ob dieses „Versprechen“ eingelöst wird, kontrovers diskutiert wird.

Besonders greifbar ist die Thematik der Zukunftsoffenheit in der Rede von der Schulqualität. Sie wird von HarmoS ausdrücklich zum zentralen Kriterium erhoben und in den Diskussionen häufig aufgegriffen. Weder den Promotoren noch den in dieser Studie zu Wort kommenden Adressaten des Vorhabens gelingt es, diesem Kriterium klare Konturen zu verleihen. In diesem Sinne erscheint HarmoS nicht als Instrument, mit dem bestimmte, klar gefasste Qualitätsziele angepeilt werden können, sondern eher als ein Appell, die Modernisierung der Volksschule als Reise in eine offene Zukunft in Angriff zu nehmen. Als eine Reise allerdings, auf die wir in unserem Gepäck alle Komponenten des gegenwärtigen Systems – Lehrplan, Lehrmittel, Lehrerbildung,

Strukturen – mitführen.

In aller Deutlichkeit wird schliesslich ein drittes Merkmal des von HarmoS angestossenen Gesprächs sichtbar, nämlich die Tendenz, Schule und Bildung ohne Berücksichtigung ihres sozialen Kontexts zu thematisieren: HarmoS ist Selbstthematization und Versuch der Selbstvergewisserung einer ihrer selbst nicht mehr sicheren Institution. Wenngleich das Vorhaben als umfassendes, bildungspolitisches Reformprojekt daher kommt, erweist sich die Rede darüber in weiten Teilen als ein Gespräch, das *innerhalb* der Institution als Gespräch über sich selbst geführt wird – wenn man will als ein Selbstgespräch der Schule über ihre Perspektiven und Zukunft.

2. Unterschiedliche Perspektiven – verschiedenartige Erwartungen

Neben den in Kapitel 1 beschriebenen thematischen Gemeinsamkeiten der Hearings lassen sich in den Gesprächen auch gruppenspezifische Unterschiede herausarbeiten. Sie sind der Gegenstand dieses zweiten Kapitels. Wie bereits in Abb. 1 dargestellt, sind vier der zehn Gruppen ausserhalb und sechs innerhalb des Bildungssystems angesiedelt. Die Auswertung zeigt, dass zwischen den unterschiedlichen Standpunkten *innerhalb* bzw. *ausserhalb* des Bildungssystems und der Spezifik der Erwartungen der Gruppen plausible und interessante Zusammenhänge bestehen.

Ausgehend von den Gruppen mit systemexterner Perspektive ist im Folgenden jedes Hearing einzeln charakterisiert: Im ersten Abschnitt konkretisiert eine kurze Beschreibung der anwesenden Personen die jeweilige Perspektive. Die anschliessende Darstellung der im Hearing dominant angesprochenen Aussagen zu Erwartungen an Bildungsstandards beschreibt die Spezifik der Gruppe. Das abschliessende Fazit bringt die Quintessenz der jeweiligen Perspektive auf den Punkt.

2.1 Systemexterne Perspektiven

2.1.1 Die Perspektive der Wirtschaft

Die *Wirtschaft* ist in den Hearings durch drei Frauen und neun Männer vertreten, die beruflich alle mit Personalrekrutierung, insbesondere im Rahmen der beruflichen Grundbildung, zu tun haben. Zwei Personen sind in Nonprofit Organisationen - dem Arbeitgeberverband und einem Ausbildungsverbund einer öffentlichen Dienstleistungseinrichtung - tätig. Mit einer Ausnahme arbeiten die anderen Beteiligten im Dienstleistungsbereich privater bzw. halbprivater Betriebe, die mehrheitlich im Raum Zürich situiert sind. Vertreten sind dabei Handel, Verkehr, Beratung und der Finanzsektor. Sieben Personen arbeiten in Grossbetrieben, drei in KMUs. Von den Grossbetrieben sind drei international ausgerichtet, von den KMUs agieren zwei auch ausserhalb der Schweiz. Produktions- oder Handwerksbetriebe waren nicht am Hearing vertreten.

Die Aussagen in dieser Gruppe betreffen hauptsächlich Erwartungen, die sich auf den Übergang von der Volksschule in die berufliche Grundbildung beziehen. Die Teilnehmenden erwarten, dass die Bildungsstandards besser als bis anhin darüber informieren, was Jugendliche tatsächlich können, wenn sie sich in einem Betrieb bewerben:

Das ist meine Erwartungshaltung – klare Standards – ich weiss wer da kommt, und was er kann [...].

Die Betriebe möchten nach Möglichkeit nur solche Jugendliche aufnehmen, die sich im Betrieb und in der Berufsschule bewähren werden. Heute sei „eine Note keine Note mehr“, und deshalb müssten die Betriebe selber aufwändige und kostspielige Tests durchführen. Heutige Noten würden über die tatsächlichen Fähigkeiten wenig aussagen. Hinzu käme, dass die Sekundarstufe I in den verschiedenen Kantonen unterschiedlich organisiert sei. Dieser Umstand erschwere es dem Arbeitgeber, ein Abschlusszeugnis richtig zu verstehen. Weiter fehle der Schweiz eine einheitliche Schulstruktur. Die Gruppe verspricht sich vom Projekt HarmoS deshalb auch eine Vereinheitlichung der Schulstrukturen auf der Sekundarstufe I.

Das Gespräch dreht sich um die Frage, wie die Betriebe zu den (für sie) *richtigen* Jugendlichen kommen. Die Unsicherheit der Arbeitgeber bezieht sich einerseits auf den Stellenwert des Notenzeugnisses, andererseits auf den Status des jeweiligen Typus von Sekundarschule, den eine Jugendliche oder ein Jugendlicher absolviert hat. Es wird gefordert, dass der Lehrmeister wissen muss, was ihn erwartet, wenn er Jugendliche anstellt. Die Art und Weise, wie die einzelnen Lehrpersonen ihre Schüler/innen beurteilen, ist aus Sicht der *Wirtschaft* also nicht verallgemeinerbar - die individuelle Einschätzung einer Lehrperson im Hinblick auf die Allokation der Jugendlichen ist für sie nicht aussagekräftig genug. Die Volksschule soll nicht allein dafür sorgen, dass Jugendliche über bestimmte Kompetenzen verfügen, sondern darüber hinaus auch sichere Prognosen im Hinblick auf ihre beruflichen Karrieremöglichkeiten stellen. Diesem letzten Anspruch aber vermag die Schule - insbesondere die einzelne Lehrperson - aus Sicht der Abnehmer nicht zu genügen. Hier liegt denn auch die dominante Erwartung dieser Gesprächsrunde an die Bildungsstandards: Sie werden es ermöglichen, zumindest im Bereich der „harten, messbaren Dinge“ sichere und objektive Aussagen darüber zu gewinnen, ob die Jugendlichen das nötige Potenzial mitbringen, um den Erfolg in der beruflichen Grundbildung zu garantieren. Der Schule wird damit die Fähigkeit abgesprochen, das Resultat von Schule - den Output - selbst bewerten zu können. Nicht einig ist sich die Runde, ob in der beruflichen Grundbildung soziale Kompetenz, technische Fähigkeiten oder abrufbares kognitives Wissen am wichtigsten sind.

Im Gespräch nimmt niemand Bezug auf die Frage der Wettbewerbsfähigkeit der Schweiz im internationalen Kontext oder zur Eliteförderung. Die einzige internationale Bezugnahme betrifft Bologna als ein System, das internationale Vergleichbarkeit garantiere, indem es Studierende nicht an ihren Leistungen messe, sondern an der jeweiligen Ausbildungsdauer.

Fazit: Das Gespräch zu den Bildungsstandards aktualisiert in der Gruppe *Wirtschaft* die Grenze zwischen dem System Volksschule und dem System Berufswelt. Bildungsstandards entbinden die Lehrpersonen ein Stück weit von der Verantwortung, für die Allokation der Jugendlichen allein zuständig zu sein. Dies geht mit einem Statusverlust der Lehrkräfte einher. Denn nicht mehr die Schule, sondern die übergeordnete Instanz (EDK) verspricht, mit den Bildungsstandards den Weg für einen - für die *Wirtschaft* - reibungslosen Übergang vom einen System ins andere zu ebnen.

2.1.2 Die Perspektive der Wissenschaft

Die an diesem Hearing beteiligten Personen vertreten den Kreis jener Disziplinen, die man gemeinhin den Bildungswissenschaften zuschlägt: Pädagogik, Psychologie, Soziologie, Ethnologie. Das Verhältnis dieser Wissenschaften und ihrer Vertreter/innen zu den Bildungsstandards ist zwiespältig. Auf der einen Seite ist beabsichtigt, mit den HarmoS-Standards einen wissenschaftlich untermauerten Blick auf die Volksschule zu werfen und sich dabei des Instrumentariums der Bildungsforschung zu bedienen. Auf der anderen Seite ist es gleichsam verpflichtender Teil des wissenschaftlichen Habitus, entsprechende theoretische Modelle und Verfahrensweisen kritisch zu betrachten. Eine zweite Ambivalenz ergibt sich aus dem Verhältnis der Erziehungswissenschaft zur Praxis der in Bildung und Schule involvierten Akteure, etwa Lehrpersonen, Lehrerbildner/innen und Bildungspolitiker/innen. Hier stehen die Funktionen von Politik- und Praxisbe-

ratung gegen jene der wissenschaftlich distanzierten Reflexion entsprechender Handlungsfelder. Ihrem Wesen nach ist wissenschaftliche Forschung darauf angelegt, da Klarheit zu schaffen, wo zuvor keine war, wissenschaftlich *gesicherte* Befunde da vorzulegen, wo vorher Mutmassungen und Spekulationen das Feld beherrschten. Ein Teil des Gesprächs dreht sich denn auch um die Frage, inwieweit neue Gewissheiten von den wissenschaftsgestützten Standards erwartet werden können. Die Antwort fällt zum grossen Teil negativ aus, weil die Logik der Systemsteuerung mittels Output-Daten als dem Bildungssystem nicht angemessen und die wirklichen Verhältnisse verkürzend beurteilt werden. Dafür werden verschiedene Gründe angefügt. Zum einen weil das Verhältnis zwischen der Ebene der Messung (Individuen) und der Ebene, auf der Schlüsse gezogen werden (Systeme), nicht hinreichend geklärt seien, zum andern weil wichtige Variablen, die im Zusammenhang mit Qualität und Entwicklung von Schulen bedeutsam sind – so etwa Chancengerechtigkeit und soziale Integration –, im Modell nicht berücksichtigt und die im Modell berücksichtigten Begriffe nicht hinreichend definiert und damit fast beliebig interpretationsoffen sind.

Genau dieser Deutungsoffenheit und Deutungsbedürftigkeit sei es zuzuschreiben, „dass die Erwartungen, die Wirkungserwartungen, frei über die Ebenen flottieren, je nachdem, wen man fragt“; dass also „permanente Ebenen-Verschiebungen“ – etwa von der Systemebene auf die Unterrichtsebene – stattfinden; dass unterschiedliche Akteure, etwa Lehrerverbände oder Bildungsadministrationen, ihre je eigenen Erwartungen auf das Projekt HarmoS projizieren können.

Dies setzt namentlich die Schulen unter Druck – einen Druck, dem sie nach mehrheitlicher Auffassung kaum gewachsen sind, denn „da werden Kräfte losgetreten, die das einzelne Schulhaus, vielleicht gar den einzelnen Kanton übersteigen.“ Immerhin wird eingeräumt, dass sie die Ergebnisse der Tests unter Umständen als Input für die eigene Entwicklung nutzen könnten. Weiterhin sei mit einiger Wahrscheinlichkeit davon auszugehen, dass gegebenen Falles günstige Testresultate den jeweiligen – zum Beispiel kantonalen – Systemen zugerechnet werden, die Schuldzuschreibung für ungenügende Ergebnisse hingegen die Lehrpersonen treffen wird. Man wird ihnen ungenügende Diagnosefähigkeit unterstellen, was insgesamt auf einen Abbau ihrer Professionalität hinauslaufen wird.

Anders als die anderen in die Studie einbezogenen Akteure ist die Bildungswissenschaft nicht mit einer klaren Funktion in das Gefüge des Schulwesens einbezogen, sondern schliesst sich gleichsam von Fall zu Fall mit dem einen oder anderen Akteur zusammen. Dies verschafft ihr eine frei schwebende, scheinbar aussen stehende und interessenfreie Beobachterperspektive. Im Gespräch äussert sich diese darin, dass diese Gesprächsrunde viel häufiger als die anderen auch Auswirkungen der Bildungsstandards reflektiert, die aus dem Bildungssystem hinaus weisen, etwa in Richtung

- der Politik: „Was auf der Tagesordnung ist, ist ein politisches Projekt“, „ein demokratiepolitisches Grossprojekt“; „was HarmoS bringt, wird eine Stärkung der Bildungspolitik auf nationaler Ebene sein“;
- der Ökonomie: „Also dann würde man das der OECD übergeben und die würde mit ihrem relativ engen ökonomischen, *ökonomistischen* Blick diese Standards definieren [...] das ist eine rein internationale Marktaustauschlogik, die da noch regiert am Schluss“; „[...] es wird einen riesigen Markt geben von frei verfügbaren Aufgabenfeldern; man wird die kaufen können“;
- der Wissenschaft selbst: „In dem Sinne ist für mich HarmoS eigentlich in erster Linie ein Forschungsprogramm [...] für die Fachdidaktiken hoch attraktiv.“

Ganz in diesem Sinne betont die Runde den Umstand, dass das Projekt eine breite Diskussion über Schule und Bildung auslösen wird, beziehungsweise bereits ausgelöst hat: „Das Positive an

HarmoS ist, dass man über die Schule nachhaltig und lange verhandeln und diskutieren muss. In der Aufmerksamkeitsgesellschaft ist Aufmerksamkeit das knappste Gut überhaupt.“

Fazit: Die *Wissenschaftlichkeit* des Projekts HarmoS reduziert sich darauf, Kompetenzmodelle *wissenschaftlich* zu entwickeln. Ein vergleichender, objektiverer, interessenfreier Blick, wie ihn die Forschung auf das grosse Reformprojekt einnehmen könnte, ist derzeit nicht vorgesehen.

2.1.3 Die Perspektive der Kultur

Die Gruppe setzt sich folgendermassen zusammen: Zwei bildende Künstler, eine Museumspädagogin, eine Schriftstellerin, eine Journalistin, eine Historikerin, zwei Personen aus dem Bereich Theater und Film sowie ein Musiker. Fast alle Beteiligten sind mit dem Schulfeld vertraut, weil sie auch pädagogisch tätig sind – sei es in der Museums- oder Theaterpädagogik, in einer Fachhochschule oder in einer Berufs- oder Primarschule. Die kulturelle Situierung dieser Gruppe bildet sich in einem Diskussionszugang ab, der diese Vertrautheit zu hinterfragen und zu brechen vermag.

Die Gruppe erwartet, dass eine Standardisierung die „Mobilität“ schweizweit verbessern wird. Sonst wird gegenüber dem Projekt Skepsis spürbar - dies vor allem hinsichtlich der Folgen für die Lehrpersonen und für die Schüler/innen:

Und dann hab ich das gelesen mit Effizienz und Effektivität und Monitoring und gedacht, wie sollen die das alles bewältigen? Ich hab irgendwie, ich hab vor allem gedacht, bin ich froh, bin ich nicht mehr an der Schule.

Neben dem breit diskutierten Belastungsmoment stellt die Gruppe in ihrer Diskussion immer wieder Bezüge zur sozialen und kulturellen Differenz in den Ausgangslagen von Kindern und Jugendlichen her:

Wenn die Harmonisierung oder wenn ich das Wort Testbatterien höre, die Frage stellt sich mir dann: diese Testbatterien, berücksichtigen die auch Unterschiede? Denn die geben ja ganz genau etwas vor, aber gewisse Leute haben vielleicht gewisse Kompetenzen nicht oder haben Kompetenzen, die genau nicht geprüft werden. Wenn ich beispielsweise Serbokroatisch kann, vielleicht dafür weniger Deutsch oder Französisch, das sind ja Kompetenzen, die dann wegfallen aber trotzdem Kompetenzen sind. Das heisst, vielleicht sind die kompetenter als andere im Bezug auf Anpassungsmöglichkeiten, sich Durchschlagen, also auch für das, was da angeschrieben ist als Lebenszielrichtung, als lebenslanges Lernen.

Nicht der Vergleich solle gesucht werden, vielmehr brauche es Leistungsstandards, um quasi ausgleichend und unterstützend zu helfen. Dann könnte auch mit Sensibilität auf Unterschiede reagiert werden.

Die Runde befasst sich mit der Idee der Standardisierung des *Kulturellen*. Sie diskutiert, was sich in der Auseinandersetzung mit einem Musikstück, einer Skulptur oder einer Dokumentation ereignet und wie deren Vermittlung im schulischen Rahmen aussehen kann: es soll keinesfalls passieren, dass Kultur verschult wird. Einhergehend mit diesem Diskussionsstrang, formuliert die Runde Erwartungen an das Projekt HarmoS auf unterschiedlichen Ebenen. Dies geschieht in Form von Vorschlägen wie:

Wenn es in diese Richtung ginge, fände ich das gut, weil z.B. eine Begrifflichkeit, eine Sensibilität gerade auch im kulturellen Bereich, im diskursiven Bereich nötig wäre.

In Form von Wünschen wie:

Wäre es möglich, im Zusammenhang mit HarmoS, Kulturleute in die Schule zu bringen?

Oder durch Fragen:

Darum einfach meine Frage, inwiefern Lernende nicht beschämen in der Schweiz umgesetzt werden könnte?

Indem sich die Gruppe mit solchen Anliegen und Aspekten von Bildungs- und Lernprozessen befasst, stellt sie die Frage in den Raum, was denn Bildung ausmacht. Die Runde betont den Prozesscharakter von Bildung und stellt diesen dem Standardisierungsgedanken gegenüber. Sie

plädiert für „offene Zustände“, die den Raum für Kreativität nicht einschränken, sondern vielmehr ermöglichen. Ein Künstler oder eine Künstlerin, der/die motiviert ist, benötigt keine motivierenden Standards der EDK:

[Die Standardisierung] geht zu stark davon aus, dass die Leute grundsätzlich nicht motiviert sind, und dass man sie dazu bringen muss, zu arbeiten. [...] Für mich interessanter wäre ein Konzept, das die innere Motivation stärken würde und nicht die äussere. [...] Für Kulturschaffende, so denke ich, ist eben das spannender. Und daher ist eben mein Interesse auch diametral entgegengesetzt.

Aussenbezüge aktualisiert die Gruppe, indem sie sich kritisch mit dem Standardisierungsgedanken auf gesellschaftlicher Ebene auseinandersetzt:

Wenn ich sehe, dass wir in einer Gesellschaft stehen im Moment in der permanent verglichen wird. Auf dem Hintergrund einer solch starken Konkurrenzgesellschaft, also aus gesellschaftlichen Überlegungen bin ich dagegen.

Die Gruppe spricht über die Frage der gesellschaftlichen Einbettung und Relevanz des Projektes. Sie begegnet der Idee eines Monitorings von Schulen skeptisch. Es wird vor „Leichtgläubigkeit“ gewarnt und aufgezeigt, dass Standards als „Instrument des Vergleichs“ ein Ranking von Schulen nach sich ziehen und so die Forderung nach freier Schulwahl weitere Nahrung erhalten könnte.

Das Kulturspezifische in der Diskussion dieser systemexternen Gruppe kommt auf vier Arten zum Ausdruck:

- In der Frage um Aus- und Einschluss: „Wer hat Zugang zu Kultur?“ „Welche Rolle spielt kulturelles Kapital?“¹⁷ „Wie entsteht Zugangsbereitschaft?“
- In der Gegenüberstellung von Produkt (durch Standardisierung allenfalls mess- und beurteilbar) und schöpferischer Handlung (offener, dynamischer Prozess).
- In der Unterordnung von institutionalisierter Bildung unter die Kultur:

Ich möchte auch, weil ich weiss, dass natürlich die Politik alles was irgendwie entworfen und als Idee vorhanden ist, bis aufs Dünne verwässert, möchte ich natürlich die Kultur als Hauptidee eingeschrieben haben. Und alles andere, was Leistung und so weiter betrifft, das dem System unterzuordnen ist.

- Im Konsens, dass „Kultur als Leitidee von Schule“ zu behandeln sei.

Fazit: Schule hat den Auftrag Heranwachsende auch kulturell zu bilden und ist deshalb mehr als ein Leistungs- und Trainingsraum. Die Standardisierung aber verengt eine solche Sicht auf die Aufgaben der Schule. Die Offenheit und Dynamik von kulturellen gesellschaftlichen Bildungsprozessen steht im Gegensatz zum Plan- und Machbarkeitsanspruch einer Standardisierung von Leistungen. Bildungs- und Lernprozesse finden nicht nur in der Schule statt. Der Schule (und dem Projekt HarmoS) wird damit das Monopol auf Bildungsfragen und das alleinige Recht auf deren Definition abgesprochen.

2.1.4 Die Perspektive auf das Individuum

Mit der Umschreibung „Perspektive auf das Individuum“ sind Berufsgruppen angesprochen, die sich in ihrer Praxis besonders auch mit der individuellen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen befassen, die sozusagen eine (individual-)psychologische Sichtweise einbringen können. Am Hearing nahmen vier Frauen und fünf Männer teil. Neben den Schulleitern einer Begabten- und einer Blindenschule waren eine Schulpsychologin, eine Kindergärtnerin, eine Berufsberaterin und Lerntherapeutin, ein weiterer Berufsberater, eine Logopädin sowie der ehemalige Leiter einer auf Fragen der Kindheit spezialisierten Institution an der Diskussion beteiligt. Eingeladen waren die Teilnehmenden auch in ihrer beruflichen Funktion als Lehrpersonen, als Dozierende

¹⁷ Aus dem Zusammenhang des Gesprächs wird klar, dass der Begriff *kulturelles Kapital* im Sinne Pierre Bourdieus verwendet wird.

oder in leitender Position. Die meisten der Teilnehmenden bringen insbesondere auch Professionswissen zu Fragen des Messens, der Datenerhebung und -verwendung sowie zur Diagnostik mit.

Am meisten Raum nimmt bei dieser Gruppe die Diskussion rund um die Thematik *Bestimmtheit* ein. Sie findet es hilfreich, wenn „geeichte Instrumente“ zur Verfügung stehen, wenn mehr „Transparenz“ und „Versachlichung der Problematik“ und eine „Verbesserung der Qualität der Noten“ zustande kommt. Ausserdem sind über Standards Informationen über den Schulbetrieb zu erhalten, was als „wertvolles statistisches Material“ bezeichnet wird. Die Resultate können für Lehrpersonen als Anlass dienen, „die eigene Position zu überdenken“. Ebenso wird argumentiert, dass Standards ein politisches Instrument darstellen, um Schulen mehr Glaubwürdigkeit zu verleihen. Befürchtungen, welche unter *Bestimmtheit* geäussert werden, betreffen einerseits das Prinzip „Abhaken statt durchdenken“ und die Frage nach der angemessenen Datenverwendung.

Die Belastung ist ein weiterer Diskussionsstrang. Das Wort „Druck“ taucht in zweierlei Hinsicht auf: Einerseits geht es um den Druck, der durch den Klassenvergleich auf die Lehrpersonen ausgeübt wird. Andererseits tragen diese die belastende Verantwortung, dafür zu sorgen, dass die Lernenden durch die Standardisierung nicht unter Druck geraten.

Ein weiteres Thema ist die individuelle Entwicklung von Lernenden. Leistungen sind Schwankungen unterworfen und abhängig von den Lebensumständen. So kann sich der Zeitpunkt der Leistungsmessung je nach dem benachteiligend auswirken:

Wo ist das Korrektiv? Wo kann man sagen, im Moment hat er die Leistung nicht erfüllt, aber von der Anamnese her muss man sagen, es sind besondere Umstände, die dazu geführt haben. Und er kann wiederholen.

Es wird ausserdem diskutiert, ob Kinder und Jugendliche davor geschützt werden können „raus zu kippen“ und nicht mehr „ins System“ zu gehören, und es ist die Rede von „verdeckter Separation“.

Es ist eher wenig die Rede vom *Individuum* und seiner individuellen Entwicklung. Wenn, dann in Verbindung mit Gelingensbedingungen von HarmoS und Bedarfsansprüchen. Nur so habe HarmoS überhaupt Erfolgchancen: Messen allein genügt nicht, es braucht eine „Prognose und eine Anamnese“ und „Kontinuität“ ist erforderlich. Die Gruppe spricht dann vom Individuum, wenn es um die ungeschützten, mit Risiko belasteten oder durch die soziale Herkunft benachteiligten Kinder und Jugendlichen geht. Die empirische oder diagnostische Expertise der Teilnehmenden kommt zum Ausdruck.

Bei Schwankungen in den Leistungen, braucht es ein Korrektiv.

Generell wird Leistungsmessung nicht in Frage gestellt. Hauptmotiv im Hearing ist das Wissen und die Überzeugung, dass jedes Messen das System verändert, und es daher „korrektiver“ Massnahmen bedarf. *Richtiges* Messen und Diagnostizieren beschäftigt die Runde, und sie macht immer wieder auf deren Prozessgrenzen aufmerksam: Kompetenzen und Leistung müssten beim Messen sauber getrennt werden, es müsse besser zwischen Leistungspotenzial und aktueller Leistung unterschieden werden und Vorsicht sei bezüglich Dynamik zwischen den Klassen geboten, die leitenden Stellen müssten sich dessen bewusst sein.

Es wird deutlich, dass HarmoS den beruflichen Kernbereich der Gruppe betrifft. Aus dieser Perspektive ist das Messen ein sicherer Wert, vorausgesetzt, dass „vorgelagerte“, „begleitende“, „regulative“, „kontrollierende“, „flankierenden Massnahmen“ ergriffen werden - dies zum Schutz des Individuums und als Garant für Prozessqualität. In diesem Zusammenhang ist gar die Rede von einer „Ethikkommission“.

Fazit: Das Projekt HarmoS begrenzt sich selbst, indem Leistungsmessung als reiner Messakt angelegt ist und nicht von einem diagnostischen Prozessverständnis aus geht. Die für die Stan-

dards verantwortliche Fachdidaktik verfügt nicht über das erforderliche diagnostische Expertenwissen, um die Leistungen von Schülerinnen und Schülern so zu beurteilen, dass diese Beurteilung eine optimale Entwicklung ermöglicht. Das Gespräch zu HarmoS lädt dazu ein, über das System nachzudenken. Allfällige Auswirkungen auf das Individuum werden nicht berücksichtigt.

2.2 Systeminterne Perspektiven

2.2.1 Die Perspektive der Bildungspolitik

Die *Bildungspolitik* ist durch drei Mitglieder der kantonalen Legislative, einer Person der Exekutive und durch zwei aus der kantonalen und aus der städtischen Aufsichtsbehörde vertreten. Sie sind Mitglieder der Sozialdemokratischen Partei (SP), der Christlichdemokratischen Volkspartei (CVP) und der Schweizerischen Volkspartei (SVP). Die Gruppe hat das Schulsystem als Ganzes im Blick, auch über die Kantonsgrenzen hinaus. Es geht um Grundsätzliches. Es besteht ein breiter Konsens, dass Harmonisierung und Koordination auf gesamtschweizerischer Ebene an sich positiv und notwendig ist:

HarmoS, wie immer dann diese Standards aussehen. Ich weiss das nicht, aber für mich ist im Vordergrund, dass es eine Diskussion in Gang bringt. Der Prozess, das Umdenken, der Mentalitätswandel.

Lehrplanarbeit hat mit Grenzen zu tun: Erwartet wird, dass sich die Kommunikation innerhalb eines Kantons und über die Kantonsgrenze hinaus verbessern werde, Mobilität wird angesprochen und die Notwendigkeit, mehr Verbindlichkeit für die Abnehmer zu schaffen. Bildung wird mit Wirtschaft verglichen und in gewisser Hinsicht gleichgesetzt:

Das Projekt muss geführt sein. Es wird eine natürliche Konkurrenz entstehen durch das Monitoring. Auch in der Wirtschaft ist das so. Dann muss die Energie in das [fliessen], was verbessert werden muss, und nicht in das Argumentieren, warum etwas nicht gut ist. Es wird etwas auslösen innerhalb der Kantone und über die Kantone hinweg.

Die Wirtschaft sei „knallhart“ – denn da gebe es „den Kunden“; wenn man arbeite, müsse man sich auch tagtäglich beweisen, aber es sei auch in der Wirtschaft heute angezeigt, teamorientiert zu arbeiten.

Die Erwartungen der Gruppe an das Projekt HarmoS betreffen vor allem die Schulqualität. Es zeigt sich dabei eine gewisse Unbestimmtheit, was Qualität überhaupt ist, wie sie „festgestellt“ bzw. „definiert“ werden kann. Wichtig ist der Gruppe, dass eine „gute Diskussion über Qualität und Sicherung“ geführt wird und generell, dass eine „Qualitätssteigerung“ herbeigeführt wird. Am Rande wird auch auf eine mögliche Beeinträchtigung der „pädagogischen Qualität“ durch Bildungsstandards hingewiesen.

Ich habe einfach das Gefühl, es hat viele Lehrkräfte, die einfach im Stress sind, weil sie - weil das alles nicht so genau fassbar ist.

Der Erfolg von HarmoS steht und fällt aus Sicht der Gruppe mit der Persönlichkeit der Lehrpersonen:

Die besten Leute müssen es sein, die eigentlich mitten im Leben stehen und eben auch, auch eben, ich denke, vor allem politisch interessiert sind.

Diesbezüglich wird denn auch die PHZH in die Verantwortung genommen. Von ihr wird erwartet, dass die jungen Lehrer/innen lernen „ganz natürlich damit um[zu]gehen“. Auch die Vorbereitung der Behörden ist Teil des Auftrags der PHZH, denn wenn diese die Neuerung nicht einsehen, nützt auch eine gute Ausbildung der Lehrpersonen nichts.

Auffallend ist das prospektive Moment: Es wird damit gerechnet, dass eine Normalisierung eintritt und dass Konkurrenz für die Schulen „natürlich“ wird. Insgesamt gründet die positive Bewertung des Projekts in der Überzeugung, dass „diese Diskussion einiges ins Rollen bringt“.

Setzt man das Gesagte in Beziehung zur Rolle der Bildungspolitik ergibt sich daraus folgendes

Bild: Die Bildungspolitik hat die Stimme der Öffentlichen Meinung aufgenommen und identifiziert sich mit unterschiedlichen Interessen. HarmoS wird auf der einen Seite als Einführung der Selektion verstanden und begrüsst:

[...] also wenn man die Qualität der Volksschule verbessern will, dann muss man irgendwie Selektion einführen und der Bildungsrat hat an und für sich in seiner Beschlussfassung zuhanden des Regierungsrates gesagt, wir sind ganz klar dafür [...].

während auf der andern Seite darauf Bezug genommen wird, dass die EDK die Bildungsstandards gerade nicht als Selektionsinstrument verstanden haben will:

[...] aber so wie ich das verstehe, diese Rollen dieser Standards, ist das völlig jenseits, das für eine Selektion von einzelnen Lehrkräften oder einzelnen Kindern zu gebrauchen.

Fazit: HarmoS schürt die Erwartung, dass sich mit den Bildungsstandards irgend etwas verändern wird. Diese offene Situation wird erst dann politisch bearbeitbar, wenn Handlungsalternativen erkennbar oder Interessengegensätze aufzulösen sind. Zum Zeitpunkt der Hearings ist dies noch nicht der Fall. Mit der Standardisierung übernimmt das Bildungssystem Mechanismen der Wirtschaft. Dazu gehören Outputsteuerung und Wettbewerb.

2.2.2 Die Perspektive der Bildungsverwaltung

Am Hearing zur Perspektive der Bildungsverwaltung nehmen sieben Personen aus der Bildungsdirektion teil, die mehrheitlich im Volksschulamt arbeiten. Eine Person arbeitet in der Bildungsplanung und eine im Mittelschul- und Berufsbildungsamt. Die Personen aus dem Volksschulamt befassen sich alle in irgendeiner Weise mit Schulreformen, insbesondere mit der Umsetzung des neuen Volksschulgesetzes (Grundstufe, QUIMS, neue Zeugnisse, neue Schulaufsicht). Hauptaugenmerk der Vertreterin des MBA ist die Harmonisierung der Brückenangebote am Übergang von der Sekundarstufe I zur Sekundarstufe II.

Obwohl auch der Kanton Zürich Mitglied der EDK ist, positionieren sich die Teilnehmenden dieses Hearings dem Projekt der EDK gegenüber so als sei dieses ein von *Aussen* oder gar von *Oben* verordnetes, sozusagen *fremdes* Projekt. Es gibt keine Stimme, welche zum Ausdruck bringen würde, dass die Organisation der Volksschule eine gesamtschweizerische, nur gemeinsam zu bewältigende Aufgabe darstellt – keine Stimme, in der sich ein *Wir-Gefühl*, eine Mitverantwortung am Ganzen zeigt.¹⁸ Die Aussagen der Personen der Bildungsverwaltung sind Stellungnahmen zu einem Projekt, das zwar „ausser Haus“ gemacht worden ist, aber „im Haus“ – d.h. im Kanton Zürich – realisiert werden soll, und das somit Fragen aufwirft, für welche die Bildungsverwaltung dann auch Lösungen bereitzustellen hat. Handlungsbedarf wird hinsichtlich verschiedener Anpassungsleistungen des bestehenden kantonalen Bildungssystems, hinsichtlich der Unterstützung der Schulen durch die Verwaltung – insbesondere dem Bereitstellen von Ressourcen – sowie des Beitrags von Behörden und Pädagogischer Hochschule zur Meinungsbildung wahrgenommen. Aus dem Gesagten ist herauszuhören, wie sich die Bildungsverwaltung – nach den Erwartungen an HarmoS gefragt – hier nun explizit für pädagogische Anliegen und für Schulqualität stark macht und so gegenüber der EDK in der Rolle des Anwalts der Schulen auftritt:

Die Arbeit wird darin bestehen, Ängste und Hoffnungen irgendwie aufzufangen und zu beantworten; die Leute in ihrer Arbeit so zu unterstützen, dass es möglichst nützlich wird und es eben nicht zu Tests ausartet, sondern dass das Basisstandards sind und auch bleiben.

Durch diese Parteinahme für die Schulen gerät die Bildungsverwaltung in Opposition zur EDK, obwohl der Kanton Mitglied derselben ist. Neben Erwartungen, welche die Schulpraxis und damit

¹⁸ Auch in allen anderen Hearings trifft dieser Sachverhalt zu. Im Fall der Perspektive der Bildungsverwaltung ist das Fehlen einer solchen Stimme jedoch bemerkenswert.

die Pädagogik betreffen, zeigt sich in dieser Gruppe allerdings auch noch ein anderes Bild. Da wird die gesamtschweizerische Kooperation bzw. Harmonisierung befürwortet und von einem „zuverlässigen Referenzrahmen“, von „Eckpunkten“, „einem Rahmen für die Schulaufsicht“ gesprochen. Auch der Leistungsvergleich wird affirmativ thematisiert. Die Gesellschaft wird von dieser Gruppe als aktiver Player ins Spiel gebracht. Sie verlange weniger Föderalismus und mehr Rankings und Verbindlichkeit:

Das Gute an HarmoS, an den Standards – das muss man der Gesellschaft nicht erklären. Die einzigen kritischen Stimmen kommen von der Schule selbst. In der Gesellschaft ist klar: wir haben einen übertriebenen Föderalismus in der Schweiz; wir wollen endlich Referenzrahmen, die über den Kantonsrahmen hinausgehen; wir wollen durchaus ein Ranking, wollen wissen, wer wie gut arbeitet; wir wollen Verbindlichkeit ... da muss nichts erklärt werden – höchstens, dass wir da ein wenig skeptisch sind.

In der Perspektive der Bildungsverwaltung wurden drei Systemebenen berücksichtigt: Gesellschaft, EDK, Schule. Auf der Ebene des gesamtschweizerischen Bildungssystems könne man mit Verbesserungen rechnen, aber was die Schulentwicklung betreffe, sei diese durch HarmoS gefährdet; was die Selektionsproblematik betreffe, müsse man mit einem Abdriften der Leistungsschwachen und damit mit einer Zuspitzung der Spannungen rechnen.

Fazit: Die Diskussion um Bildungsstandards verändert die Position der kantonalen Bildungsverwaltung. Sie bekommt neu ein den kantonalen Regelungen übergeordnetes Instrument, das sie in den Schulen stellvertretend implementieren muss. Dadurch verlagert sich die Grenze zwischen Praxis und Bildungsverwaltung nach *aussen*. Die Grenze verläuft nicht mehr zwischen Gemeindeschule und kantonalen Verwaltung sondern zwischen Kanton und EDK.

2.2.3 Die Perspektive der HarmoS-Konsortien

Das Hearing führte acht Personen zusammen, die zum Zeitpunkt des Gesprächs noch mitten in der Erarbeitung von HarmoS-Testaufgaben in den Naturwissenschaften (5), der Erstsprache (2) und in Mathematik (1) steckten – sechs von ihnen als Dozentin (1) bzw. Dozenten (5) an der PHZH, zwei weitere als Lehrer und Schulleiter im Raum Zürich. Es handelt sich somit durchwegs um Personen, deren Berufsalltag sich im oder nahe am Schulunterricht abspielt, und die sich im Rahmen eines Spezialauftrags am Projekt HarmoS-Bildungsstandards beteiligen. Diese Situation widerspiegelt sich in der Art und Weise, wie sie das Gespräch über mögliche Wirkungen der Einführung solcher Standards ansetzen:

Obwohl mit der Ausarbeitung eines wissenschaftlichen Testverfahrens für ein *Systemmonitoring* beschäftigt, stellen sich die Konsortiumsleute überwiegend als *Unterrichtsentwickler/innen* dar.

[...] aber wenn das Ganze Sinn machen soll, muss nach HarmoS eine didaktische Intervention folgen. Sonst macht das Ganze keinen Sinn.

[...] das kann nicht alles mit diesen Aufgaben in dieser ersten Phase des Projekts gemacht werden, sondern es wird zu Recht von einem sehr langen, jahrelangen Projekt gesprochen, Jahrhundertprojekt [...].

[...] ganz wichtig, dass im Prinzip schon jetzt signalisiert wird, HarmoS ist ein Stein, ein Mosaikstein, an dem sich die nachhaltige Arbeit an diagnostischer Arbeit, Förderarbeit, Qualitätssicherung im Unterricht orientieren kann. Es ist nicht der einzige Orientierungspunkt, aber es ist ein sehr wichtiger Orientierungspunkt.

Gerade für die Vertreter der Konsortien gilt, dass sie den Output als Input des fachdidaktischen Arbeitens auffassen. Dies betrifft:

das Nachdenken über zeitgemässe Bildungsziele

[...] dass in das ganze Wirrwar, was jetzt da mit pädagogischen Gruppen und ich weiss nicht was kommt, dass dort wenigstens auch wieder eine Idee hineinkommt, was wollen wir den Kindern vermitteln [...],

die ihnen korrespondierende Formulierung eines neuen (deutschschweizerischen) Lehrplans

Wenn eben das tatsächlich umgearbeitet wird und die neuen Lehrpläne dann eben auch so sind, dann werden auch all die anderen Sachen, zum Beispiel diese Stellwerke, die ja dann auch immer neu gemacht werden, sich eben auch an diesen Referenzrahmen anpassen müssen [...],

die Entwicklung von an den Standards orientierten Lehrmitteln:

Es gibt eigentlich noch keine Lehrmittel, die in dem Sinne, wie wir jetzt Kompetenzen testen in Naturwissenschaften, [...] also die so ausgelegt sind, dass sie das trainieren. Und ich erhoffe mir, dass in der Folge Lehrmittel entwickelt werden [...],

die Ableitung von Lernaufgaben aus den Testaufgaben

Also, dass man sagt, aus diesen Aufgabenformaten – ich denke, das ist wirklich problemlos machbar – dass man da auch Lernaufgaben, Übungsaufgaben ableiten kann [...]

und die entsprechende Begleitung der Lehrpersonen

Und wenn wir nichts machen für die Dissemination dieser Arbeiten im Feld, wenn das nicht Folgeprojekte auslöst [...] wo man dann mit Lehrerinnen und Lehrern wirklich im Feld schaut, jetzt arbeiten wir mal mit diesen Aufgaben, wie geht das, wie ist es bewältigbar, was brauchen wir, damit wir diese Diagnose leisten können.

Allerdings werden Erwartungen dieser Art wiederholt auch relativiert beziehungsweise in Frage gestellt. Dies betrifft etwa die Nutzung von Testaufgaben als Lernaufgaben

Im Moment sehe ich so etwas wie eine Gefahr, dass eigentlich unsere HarmoS-Aufgaben dann gleich auch als unheimlich gute Prüfungsaufgaben und dann gleichzeitig noch als unheimlich gute Lernaufgaben genommen werden [...].

den Charakter von HarmoS als Systemmonitoring

HarmoS testet die Schule als System und nicht einzelne Kinder. Und wenn wir jetzt dann eben unsere Tests machen, werden wir keine Aussagen machen können über einzelne Kinder.

Fazit: Die Entwicklung von Kompetenzmodellen lässt sich als klassische fachdidaktische Problemstellung auffassen, die nach einer Reflexion der Bildungsziele und der geeigneten Unterrichtsmittel (Lehrmittel, Lehr- und Überprüfungsverfahren) ruft. Die Diskussion über Kompetenzmodelle und Standards ist Lehrplanarbeit. Die Entwicklung eines Systemmonitorings folgt demgegenüber einer anderen Logik. Denn der Auftrag, Bildungsstandards zu entwickeln, zielt massgeblich auf die Erfassung und Steuerung des Systemoutputs ab, was nicht nur die Betrachtung des Systems selbst in den Hintergrund treten lässt, sondern auch die Frage, inwiefern sich das neue Instrumentarium auf die Zuweisung von Berufs- und Lebenschancen an Schüler/innen auswirken wird.

2.2.4 Die Perspektive der Schulpraxis

Praxislehrpersonen

Praxislehrpersonen sind Lehrpersonen, die im Rahmen der Pädagogischen Hochschule Zürich sie einen wichtigen Beitrag zur berufspraktischen Ausbildung der Studierenden leisten. Diese Gruppe gehört zum innersten Expert/innenkreis für berufspraktische Anliegen. Praxislehrpersonen nehmen eine doppelte Perspektive ein: als Lehrperson in der Volksschule und als Ausbilder/innen an der PHZH. Sie setzen sich mit aktuellen Fragen der Schulentwicklung, mit der Lehrer/innenbildung sowie der Bildungspolitik auseinander und gestalten so die Entwicklung des Bildungswesens aktiv mit.¹⁹ Das Hearing fand im Rahmen einer obligatorischen Weiterbildung statt, wodurch das Setting sich von den andern Hearings etwas unterschied.²⁰

In der Diskussion aktualisieren sich besonders deutlich Erwartungen an das Projekt HarmoS, die Gewissheit, Orientiertheit oder Zielklarheit thematisieren:

Ich denke mehr, es schadet nichts, wenn man sich mal klar wird, was eigentlich da sein sollte.

¹⁹ Vgl. Anforderungsprofil für Praxislehrpersonen der PHZH, Mai 2007, S. 1/2.

²⁰ Jedes Jahr findet eine Weiterbildung für Praxislehrpersonen statt. Im Rahmen des frei gewählten Workshops „Gesamtschweizerische Leistungsstandards (Projekt HarmoS) und ihre Auswirkungen auf die Zürcher Volksschule“ fand dieses Hearing statt.

Es kommt zum Ausdruck, dass nationale Bildungsstandards der Systemsteuerung dienen werden. Eine Stimme beschreibt den Umgang mit Leistungsstandards als „normale Erweiterung des Berufsauftrags“. Das Gespräch kreist immer wieder um die beruflichen Herausforderungen von Lehrpersonen. Die Teilnehmenden erwarten von Bildungsstandards mehr Klarheit: „Aber was ist denn wichtig?“, Orientierungshilfen: „In welche Richtung muss es denn gehen?“ und anerkannte Instrumente für die Leistungskontrolle: „Zeugnisse sind keine Zeugnisse mehr.“ Eltern verlangten objektive Informationen zu erbrachten Leistungen: „Wahnsinnig praktisch in der sechsten Klasse, da kann ich den Eltern sagen, gut dieser Standard ist erreicht, das ist Sek. A“. Erwartet wird, dass Bildungsstandards verschiedene Probleme lösen können, insbesondere im Zusammenhang mit Legitimationsdruck. Die Gruppe ist sich einig, dass HarmoS die Situation der Schüler/innen der untersten Sekundarschulstufe kaum verbessern wird:

Aber es ist [...] schon eine Tragödie, dass Oberstufenschüler der tieferen Stufen nicht mal den Anforderungen einer Verkaufslehre heute noch genügen, oder? Das ist schon ein Warnsignal. Das kann man natürlich mit diesen [...], diesen Standards nicht lösen, das Problem. Das muss auf einer anderen Ebene angepackt werden.

Interessant ist der Gesprächsverlauf. Zunächst ist Skepsis spürbar, die sich jedoch im Fortgang des Gesprächs zunehmend verliert:

Darum möchte ich das Ganze eben, relativieren. Also es gibt dann eben nicht nur HarmoS. Es gibt eben auch noch andere Aspekte. Einmal mehr. Und das beruhigt mich jetzt wieder.

Kritik, die von Aussen am Ansehen der Profession geübt wird, ist im Gespräch über Bildungsstandards auch ein Thema. Es ist die Rede davon, dass die Lehrpersonen ihre „Aufgaben nicht gut gemacht“ haben. Wer mit den Lehrpersonen gemeint ist – die Teilnehmenden selber, die Anderen oder die Lehrerin / der Lehrer an sich – ist nicht klar. Es gibt auch selbstkritische Äusserungen zur mangelnden „Diagnosefähigkeit“ von Lehrpersonen.

Kritik geübt wird an der Professionalität der Schulpflege, an den Arbeitsbedingungen sowie an der Bildungsdirektion und der PHZH:

Die BIDE ist immer noch päpstlich und die PH sollte sich ihr gegenüber mehr durchsetzen.

Die Gruppe nimmt das Projekt HarmoS nicht als nationales und bildungspolitisches Grossprojekt wahr. Bildungsstandards sind *ein* Aspekt dessen, was Schule ausmacht. Die Diskussion kreist um die eigene Rolle und Funktion, die neuen Aufgabenfelder, Orientierungsschwierigkeiten sowie das Image des Berufsstandes. So entsteht fast der Eindruck, als ob Lehrpersonen Bildungsstandards als Strafe für ungenügende Leistungen hinnehmen müssten.

Fazit: Der Prestige- und Legitimationsverlust des Lehrberufs ist ein in der Öffentlichkeit breit diskutiertes Thema und ein Politikum. Dieser Verlust wird durch HarmoS akzentuiert und stellt das Selbstverständnis der Profession in Frage. Diese gerät derart unter Druck, dass ihr nichts anderes übrig bleibt, als sich in erster Linie ihrer eigenen Professionalität vor dem Hintergrund ihres gesellschaftlichen und bildungspolitischen Auftrags neu zu vergewissern.

Schulleitungen

Die neun Schulleiter/innen, die sich an dieser Gesprächsrunde beteiligten, repräsentieren ein breites Spektrum von Schultypen und –stufen. Drei von ihnen stehen einem Primarschulkollegium, zwei einem Oberstufenschulhaus und ein dritter einer Gesamtschule vor. Hinzu kommen die Leiter einer Privatschule, einer Lernwerkstatt und einer Schule für Erwachsenenbildung. Sie alle tragen Mitverantwortung für die Leistungen, die ihre Lehrer/innen als einzelne Berufsleute und als Kollegium unter den jeweiligen Rahmenbedingungen erbringen und die von aussen her mit den Lernfortschritten der Adressaten in Beziehung gebracht werden. Dies prägt denn auch ihre Sicht auf Bildungsstandards und Kompetenzmessungen. Nicht unerwartet, kreist das Gespräch immer wieder um mögliche Implikationen und Folgen des HarmoS-Projekts bezüglich Schulqualität – verstanden als Qualität einer ganzen *Schule*, der Praxis einzelner *Lehrpersonen* und der

Förderung der *Lernenden*:

Dieser Wechsel zur Orientierung an Kompetenzen und das Einführen von solchen Hilfsmitteln wie die Kompetenzraster, das hat sehr stark zur Qualitätsverbesserung beigetragen.

Grundsätzlich werden Bildungsstandards und Kompetenzmessungen als taugliches Mittel zur Etablierung einer kontinuierlichen Qualitätskontrolle einer Schule wahrgenommen. Dass jedoch die im Rahmen von HarmoS vorgesehenen Leistungsmessungen dazu geeignet sind, erscheint nicht als sicher. Die geäußerten Bedenken beziehen sich insbesondere auf die Frage, inwieweit Bildungsstandards und Kompetenztests gemäss HarmoS tatsächlich die relevanten Merkmale von Schulqualität erfassen.

Und jede Schule kann vergleichen, wie weit zum letzten Mal haben wir uns da so entwickelt. Und wenn es heisst, beispielsweise, in einem Fach entwickeln wir uns innerhalb der letzten drei Überprüfungen immer nach hinten, [...] wenn es stetig rückwärts geht, denk ich, muss man sich wahrscheinlich schon fragen, dann muss sich die Schule schon überlegen, ja, was machen wir innerhalb des Lehrerkollegiums falsch. Und ich denke, das sollte auch vorhanden sein, dass man die Möglichkeit hat, innerhalb der Schule, den eigenen Entwicklungsstand über die verschiedenen Jahre festzustellen. Aber ob das mit diesen Tests abgedeckt ist, das stelle ich in Frage.

Die an der Diskussion teilnehmenden Schulleiter/innen versprechen sich eine Erleichterung in Bezug auf zwei Aspekte ihrer Arbeit: Bildungsstandards würden eine zusätzliche, wenngleich nicht die einzige Grundlage für die Beurteilung der Lehrpersonen bieten; und sie würden es der Leitung damit ermöglichen, ihren Auftrag gegenüber Eltern und Kindern noch besser zu erfüllen:

Ich denke, wir müssen das unbedingt auch irgendwo ins Feld bringen, dass wir auch die Möglichkeit haben, irgendwo eben auch die Fähigkeiten beziehungsweise das Weiterbringen der Kinder bei den Lehrpersonen zu überprüfen. Ich denke, das ist auch unsere Aufgabe und in unserem Verantwortungsbereich gegenüber dem Kind und den Eltern. Dazu gehört natürlich auch *gerne in die Schule gehen, gerne Leistung bringen, lernen dürfen, lernen können*. Also das sind nicht nur die Leistungen, die am Ende zählen.“

Zum Element der Kontrolle und Legitimation schulischen Handelns mit Hilfe der Standards kommt im Zusammenhang mit Mindest- bzw. Basisstandards ein weiteres hinzu: Diese formulieren ja nicht bloss einen relativ präzisen Auftrag an Schulen und Lehrpersonen, sondern damit implizit zugleich einen legitimen Anspruch der einzelnen Adressaten an die Schule. Kann dieser Anspruch bis zur Beendigung der Schulpflicht nicht erfüllt werden, besteht er weiter und kann in späteren Lebensphasen im Rahmen der Weiterbildung als ein Anrecht eingefordert werden:

Dass auch Erwachsene das Recht haben, dass sie diese Standards erfüllen dürfen. [...] Diese Standarddiskussion würde der Erwachsenenbildung eine Bezugsebene geben und sagen, bis dahin ist eigentlich Öffentlichkeit verantwortlich, ob man das nun in der Schule verpasst hat oder nicht, aber wenn man jetzt älter ist und das wieder machen will und nachholen will, dass man das Recht hat, wenigstens bis dahin gefördert zu werden.

Die Hearingsteilnehmenden nehmen die Bildungsstandards jedoch nicht nur als Messlatten im Zusammenhang mit der Evaluation von Schulen und Lehrpersonen und als Anrecht auf das Erreichen von Mindestzielen wahr. Sie sehen in Standards und Kompetenzmodellen auch Instrumente, mit denen die Lernenden selbst den eigenen Bildungsgang als lebenslanges Lernen verstehen und gestalten können. In verschiedenen Voten wird hervorgehoben, dass sich dank individueller Erfassung des Lernstandes und eine an diesen anschliessende, gezielte Förderung die Möglichkeit zum Aufbau und zur Entwicklung individueller Portfolios böte. Diese behalten ihren Sinn über das Ende der Erstausbildung hinaus – zunächst im Zusammenhang mit dem Übergang in die Berufsbildung und sodann im Rahmen der beruflichen und ausserberuflichen Weiterbildung:

Ich denke, das lässt sich mit solchen Standards auch erarbeiten, dass wir solche Ziele aufstellen, dass jede Schülerin, jeder Schüler eine Art Portfolio mit sich führt über all diese Bereiche, wie man es eben vom Sprachenportfolio kennt.

Fazit: HarmoS ist nicht nur ein Instrument der Kontrolle und Steuerung, sondern erfüllt eine Funktion der *Legitimation* dessen, was Schulen und die sie tragenden Berufsleute mit den ihnen anvertrauten Kindern und Jugendlichen unternehmen. Es stellt eine Art neue *Technologie* zur Verfügung, die nicht nur die Kontrolle und Zurechnung der Ergebnisse von Schulpraxis erleich-

tert, sondern auch die *Selbstkontrolle* von Schulen (interne Evaluation), von Lehrpersonen (individuelle Erfassung und Förderung) und Lernenden (Portfolio) unterstützt. Und schliesslich können Bildungsstandards als solche dazu beitragen, Auftrag und Verantwortlichkeit von Schule gegenüber ihrer Klientel und gegenüber der Öffentlichkeit schärfer und verbindlicher zu fassen.

Gemeindeschule

Das Hearing wurde mit Personen der Schule einer mittelgrossen Gemeinde der Agglomeration Zürich durchgeführt. Die Gemeinde hat ihren „dörflichen Charakter“ gewahrt, bezeichnet sich aber auch als Wirtschaftsstandort. Die Schule versteht sich als „modern ausgerichtete und aufgeschlossene Volksschule“. Sie umfasst mehrere Schuleinheiten. Am Gespräch nahmen sechs Personen der Schulpflege und neun Lehrpersonen teil, die auf der Unter-, Mittel- und Sekundarstufe unterrichten. Von den insgesamt 15 Teilnehmenden sind elf weiblichen Geschlechts. Vier haben eine Leitungsfunktion.

Die Gesprächsdynamik am Hearing ist geprägt von der Tatsache, dass sich die Teilnehmenden aus dem Arbeitszusammenhang bereits kennen und auf verschiedenen Funktions- und Hierarchieebenen miteinander zu tun haben. Die Themen, die sie ansprechen, diskutieren sie auf dem Hintergrund ihrer Rollen und Funktionen. Hierarchiestufen erzeugen bestimmte Interessenlagen und es ist davon auszugehen, dass im Gespräch Rollen und Positionen bestätigt werden können: man kennt sich – weiss, wer wie über was denkt und wer welche Interessen hat.

Die Frage nach Wirkungen von HarmoS hat zur Folge, dass ausführlich über den dadurch entstehenden *Bedarf* gesprochen wird. Für die Beteiligten sollten zahlreiche Voraussetzungen erfüllt sein, damit das Projekt akzeptabel ist: Koordination der Lehrpläne, Vereinheitlichung und Anpassung von Lehrmitteln, genügend finanzielle Ressourcen sowie die Garantie eines pädagogischen Gegengewichts zur - durch die Bildungsstandards hervorgerufenen - Leistungs- und Konkurrenzorientierung. Angezeigt sei auch eine Rollenklärung und Aufgabenteilung zwischen der Volksschule, dem Elternhaus und der Allgemeinheit. Von Bildungsstandards erwartet die Gruppe mehr Gewissheit, Orientiertheit und Zielklarheit:

Die Leistung wird transparent, wir können offen über Leistung sprechen, [...] auch irgendwie, der Öffentlichkeit gegenüber, können wir Rechenschaft ablegen.

Gleichzeitig wird gesagt, dass es eine Illusion sei, an die Objektivität von Noten überhaupt zu glauben. Insbesondere die Lehrpersonen erwarten allerdings keine einschneidenden Auswirkungen von HarmoS, weil es an entsprechenden Lehrmitteln mangle oder weil die Leistungsorientierung als Haltung schon längst praktiziert werde. Das Projektziel, die Mobilität durch nationale Standards zu erleichtern, wird als zweifelhaft eingeschätzt – nicht allerdings von Seiten der Schulpflege. Sie erwartet diesbezüglich eine Verbesserung. So werden in dieser Gruppe Unterschiede aufgrund der Rollen recht deutlich.

Die eigenen Funktionen und Rollen innerhalb der Gemeindeschule sind ausschlaggebend für die Art der Wirkungserwartungen an HarmoS. Die Unterschiede in den Aussagen widerspiegeln die Hierarchie und die Aufgabenfelder der Teilnehmenden. So ist den Äusserungen dieser Gruppe zwar zu entnehmen, dass in der Schulgemeinde eine Informationsveranstaltung zu HarmoS stattgefunden hat, es gibt jedoch keinen Konsens in Bezug auf die Haltung der gesamten Schule dem Projekt gegenüber. Die Leitung der Schulleitungskonferenz baut im Gespräch Brücken. Sie geht auf Beiträge ein und bringt neue Aspekte in die Diskussion, wobei sie auch externe Bezüge herstellt:

Interessant wäre ja zu schauen – da gibt es sicher Untersuchungen – was jetzt das für Vorteile bringt, den englischen Schulentlassenen, ob da sich Vorteile ergeben, [...] oder auch den Abnehmern, ob sie Vorteile haben im Vergleich zu, zu der Schweiz. Das weiss ich jetzt nicht. Was [...] bringt es konkret für die Qualität des Bildungssystems [...] aber auch für, ja, für die Wirtschaft? Und für die Jugendlichen selber und für die Schulen [...] im Vergleich zu uns? Was fehlt uns [...], wenn wir das nicht haben?

Schulleitung und Schulpflege argumentieren politisch und pädagogisch. Ihre Wirkungserwartun-

gen gehen über das Alltagsgeschäft von Schule hinaus. Stichworte sind in diesem Zusammenhang „Mobilität“, „wissenschaftliche Transparenz“, „einheitliche Strukturen“, „Rechenschaftslegung“. Darin spiegelt sich wiederum die spezifische Aufgabe der Schulpflege, die Schule als Teil des Zürcher Volksschulwesens weiter zu entwickeln. Auch der berufliche Hintergrund der Behörde kommt zum Ausdruck – wirtschaftliche Interessen kommen zur Sprache.

Ähnlich wie die Praxislehrpersonen verweisen auch diese Lehrpersonen kaum auf das Umfeld der Schule. Sie nehmen Bezug auf sich selber, und betonen, was es alles bräuchte, damit die Umsetzung von HarmoS Aussicht auf Erfolg haben könne.

Fazit: Wirkungen und Veränderungen durch die Implementation von Bildungsstandards sind schwer fassbar. Das erklärt, warum eigentlich recht wenig über konkrete Auswirkungen von Bildungsstandards auf das Unterrichtsgeschehen gesprochen wird. Vielmehr wird das Gespräch dazu benutzt, die eigene(n) Rolle(n) in der Schule zur Darstellung zu bringen.

2.3 Zusammenfassung

Der Studie lag die Annahme zugrunde, dass die sich in den Diskussionsrunden zusammenfindenden Personengruppen durch das Projekt HarmoS der EDK potenziell mehr oder weniger unmittelbar betroffen sind und sich dies in den Stellungnahmen auch artikulieren würde. Wie die Auswertung zeigt, konstruiert sich Betroffenheit in der Tat vor dem Hintergrund der jeweiligen Stellung und Rolle innerhalb des Schulwesens beziehungsweise der Austauschbeziehungen, über die sie als Aussenstehende mit ihm verbunden sind.

Die Aussagen der Gruppen, die eher aus einer Perspektive externer Beobachter auf die Volksschule blicken – *Wirtschaft, Wissenschaft, Kultur, Individuum* – zeichnen sich dadurch aus, dass sie im Reden über HarmoS die *Grenze zwischen dem System Schule und ihren eigenen Feldern* verhandeln und dazwischen bestehende Bezüge und Funktionen der Schule ansprechen. *Wirtschaft* und *Wissenschaft* thematisieren dabei namentlich Funktionen in Bezug auf die Allokation von Jugendlichen im Rahmen der gesellschaftlichen Arbeitsteilung, konkret auf die Zuweisung zu Lehrstellen und Berufen (*Wirtschaft*) und umgekehrt mehr oder weniger problematische Veränderungen in der Nutzung von Wissenschaft und Forschung für die Praxis des Bildungswesens (*Wissenschaft*). Dem setzt die Rede der Gruppen *Kultur* und *Individuum* die Bezugswerte und Kriterien ihrer eigenen Felder entgegen und betont die prinzipielle Unvereinbarkeit derselben mit der Logik schulförmig organisierten Lernens und individueller Entwicklung.

Die Aussagen der Gruppen, die aus der Innenperspektive auf die Volksschule blicken – also die Lehrpersonen, die Bildungspolitiker/innen und das Verwaltungspersonal – bearbeiten in dem, was sie zu den Bildungsstandards sagen, die innere Differenzierung des Feldes Volksschule. Dabei zeigt sich in der Haltung zum Projekt HarmoS ein Zwiespalt: Auf der einen Seite möchte man dem Versprechen nach Sicherheit Glauben schenken – auf der anderen realisiert man, dass dafür so viel verändert werden muss, dass neue Unsicherheiten und Abstimmungsprobleme zwischen den ausdifferenzierten Teilen des Feldes entstehen.

Teil III Interpretation

Schon der Begriff – HarmoS – lässt einen an eine Art von Zauberformel denken, und auch seine Ausdeutung in Form der beiden deklarierten Ziele lässt manches in einer gewissen Unbestimmtheit. Das eine, die Harmonisierung der obligatorischen Schule, suggeriert einmal mehr die viel beschworene Rede von der *Einheit in der Vielfalt*, lässt jedoch auch die Option der Angleichung, Vereinheitlichung und Standardisierung offen. Das andere, Sicherung und Entwicklung der Qualität der Bildung in der Schweiz, erscheint zunächst als unmittelbar einleuchtend. Es bleibt indessen offen, auf welche institutionellen Aggregate und auf welche Aspekte sich der Begriff bezieht: Geht es um Qualität der kantonalen Systeme und ihrer Leistungen oder um Qualität des von ihnen - wie man sagen könnte - veredelten Humankapitals?

Eine Operationalisierung der von HarmoS gesetzten Rahmenziele durch Spezifizierung von Grob- und Feinzielen wird nicht versucht. Stattdessen sollen sie durch die Entwicklung eines *tool-kits* – einer *Technologie* – bewerkstelligt werden, nämlich mittels der Definition von Kompetenzmodellen durch die Fachdidaktiken der Promotionsfächer. Diese Modelle sind Grundlage für Leistungsmessungen²¹, von denen sich Kantone und EDK Informationen über die *Qualität* der Schule versprechen. Der gemessene Output in Form von *Schüler/innenleistungen* in den Promotionsfächern wird in dieser Logik zum ausschliesslichen Indikator für Schulqualität. Dabei bleibt völlig im Dunkeln, welche Eigenschaften des Systems es sind, die zu besseren oder schlechteren Leistungen führen. Solange man aber nichts über die *Zusammenhänge* zwischen den Eigenschaften des Systems auf der einen Seite und den erzielten Ergebnissen auf der anderen weiss, ist es auch fast unmöglich, gezielt an der Verbesserung der Systemqualität zu arbeiten.

Die Ziele des Projekts HarmoS sind nicht das Ergebnis einer Analyse, die beispielsweise nachgewiesen hätte, welche Kosten bzw. welcher entgangene Nutzen Unterschiede zwischen den kantonalen Volksschulsystemen verursachen. Und auch die Sorge um die Qualität der Schule scheint sich vor allem an den nicht über jeden Zweifel erhabenen internationalen Studien wie TIMSS oder PISA zu orientieren.²² Vermutlich relevantere Untersuchungen wie etwa jene zur Streuung von Schüler/innenleistungen oder zu Grundkompetenzen von Erwachsenen (etwa adult literacy) werden innerhalb kantonalen Systeme nicht besonders hervorgehoben – ebenso wenig die sich bemerkbar machende oder zumindest vermehrt öffentlich thematisierte Tendenz einer Abwanderung der Adressaten der Volksschule in den privaten Bereich.

Das Vorhaben der EDK folgt somit nicht einer Sequenz Problemfeststellung – Analyse – Identifikation von Massnahmen – Umsetzung, sondern eher einer Sequenz Unbehagen – Formulierung zweier allgemeiner Ziele – Entwicklung eines Verfahrens zur (selektiven) Leistungsprüfung. Dieses Vorgehen erstaunt im Zeitalter des *management by objectives* nicht weiter, es ist jedoch nicht ohne Risiken. Insbesondere öffnet die Unbestimmtheit der Zielsetzungen Tür und Tor für die Projektion von Erwartungen, die selbstredend je nach Standort und Standpunkt der Nutzer- oder Interessengruppen variieren, Tür und Tor. Wo diese Erwartungen zusammentreffen, setzt das Reden über Schule und deren erwartbare und/oder wünschbare Zukunft ein. Oder genauer: das sich ohnehin stetig in Fluss befindliche Gespräch über Schule erhält neue Nahrung. Es ist diese Situation, die wir bei der Durchführung der Hearings zu HarmoS angetroffen und mit der Frage nach den zu erwartenden Auswirkungen des Projekts weiter stimuliert haben.

Bei der Interpretation der dabei gesammelten Ausschnitte aus dem *Gespräch über Schule* gin-

²¹ Diese werden – auch manchen damit Beauftragten – mit Kompetenzmessungen gleich gesetzt, was aus wissenschaftlicher Sicht mindestens noch ausdiskutieren wäre.

²² Man lese im kürzlich erschienenen Sammelband von Hopmann, Stefan Thomas; Brinek, Gertrude & Retzl, Martin (Hrsg.) (2007). PISA zufolge PISA – hält PISA, was es verspricht? Wien: Lit-Verlag.

gen wir von zwei grundlegenden Annahmen aus: a) HarmoS stösst weder eine völlig neue Diskussion an noch werden vorangegangene überlagert oder gelöscht. Wir verstehen HarmoS vielmehr als eine Art Bezugspunkt, um den herum sich das laufende Gespräch über Schule neu ordnen, neu organisieren kann. Noch weniger sind wir der Ansicht, dass wir es gewesen sind, die mit unseren Fragen nach den Folgen von HarmoS eine künstliche Situation geschaffen haben, in welcher die Diskutant/innen hypothetische Antworten auf hypothetische Fragen zu geben genötigt waren. b) Vielmehr gehen wir davon aus, dass unsere Aufforderung, sich mit der Selbstbeschreibung von HarmoS zu befassen und unsere daran anschliessenden Fragen, bloss als Katalysatoren in einem Prozess gewirkt haben, der auch unabhängig davon im Gange ist.

Bevor wir uns nun einer Gesamtinterpretation der Gruppengespräche zuwenden, ist auf einen weiteren Aspekt einzugehen: Obschon wir in unserem Untersuchungsdesign HarmoS gleichsam als Reiz, als Auslöser oder eben Katalysator einer *Schuldiskussion* aufgefasst und präsentiert haben, ist davon auszugehen, dass das Reden über HarmoS einen Diskurs reflektiert, der weit über das schweizerische Volksschulwesen hinaus weist. Dies in zweifachem Sinne: zum einen in einem Kontext der Internationalisierung des Bildungswesens, das in zunehmendem Masse einen Erwartungsdruck auf die nationalen Akteure ausübt. Als *Schlüsselergebnis* für die Schweiz darf in dieser Hinsicht das OECD-Länderexamen von 1990 gesehen werden, das in zahlreiche Empfehlungen bezüglich der Weiterentwicklung des schweizerischen Schulsystems mündete. Damit eng verknüpft ist ein Aspekt des erwähnten *Umfeldes*: Es sind in zunehmendem Masse ausserhalb der Institution stehende Expertinnen und Experten des In- und Auslandes, welche Erwartungen an dessen Gestalt und Leistungen zu formulieren beginnen. Es wäre wahrscheinlich im Rahmen einer zeitgeschichtlichen Rekonstruktion möglich, ihre Spuren bis in die Formulierung des Projekts HarmoS zurück zu verfolgen. In diesem Sinne wird HarmoS selber in die Rede von Schule integriert. Was in dem Zusammenhang alles gesagt, versprochen, behauptet wird, tritt den Vertreterinnen und Vertretern des Schulfeldes selbst als ein von einer Elite geführter Modernisierungsdiskurs entgegen, in dem die Zusammenhänge zwischen Bildung auf der einen und wirtschaftlicher, gesellschaftlicher und politischer Entwicklung auf der andern Seite neu bestimmt werden.

In den Hearings ist von solchen Zusammenhängen wenig die Rede. Wie gezeigt, sind Bezugnahmen zu gesellschaftlichen Sphären ausserhalb der Bildungsinstitution eher die Ausnahme. Das Gespräch über HarmoS und dessen mögliche Auswirkungen verbleibt im Horizont der Institution, es ist über weite Strecken *selbst-bezüglich* - die Institution thematisiert sich selbst. Gleichzeitig wird das Projekt HarmoS von den Sprechenden als etwas der Institution Äusserliches konstruiert, als etwas, das sich *ausserhalb* der Schule gleichsam zusammenbraut, von dem man noch nicht genauer weiss, wie es am Ende daher kommen wird, und dessen Folgen sich deshalb noch nicht genauer abschätzen lassen.

Das Gespräch über HarmoS bietet aber die Möglichkeit, anhand *vorgestellter* Wirkungen das institutionelle Binnenfeld zu thematisieren und genau damit dessen Grenzen zu markieren. Die Intensivierung und Verdichtung der Beschreibung des Binnenfeldes erhöht das Gefälle gegenüber der Systemumwelt. Man kann diesen Vorgang als einen Prozess des *sich seiner selbst Versicherns* verstehen. Genau das scheint denn auch die in den Hearings vorherrschende Lesart des HarmoS-Projekts und seiner Wirkungen zu sein. Wie die Auswertung zeigt, hat die Thematik des Schaffens von Gewissheit in der diskursiven Bearbeitung von HarmoS grosses Gewicht - indirekt, indem das Projekt einen Prozess der Verständigung darüber anstösst, was künftig in Schule und Bildung Geltung haben soll, und direkt, indem es neue Bezugsnormen in der Form von Standards vorgibt.

Eine theoretische Deutung für diese Befunde bieten Luhmann/Schorr mit ihren Ausführungen zu

Reflexionsproblemen im Bildungswesen an.²³ Gemäss ihrer Darstellung entwickelt das Bildungssystem eine Art *Theorie* über sich selbst. Kursiv ist Theorie deshalb gesetzt, weil diese – ob schon sie sich auf Wissenschaft beruft – nicht den Charakter einer wissenschaftlichen Theorie sondern eher den eines Selbstbildes hat. Diese Selbstthematization der Institution erfolgt normalerweise innerhalb ihrer abgeschlossenen Grenzen und thematisiert die wechselseitigen Beziehungen und Bezugnahmen ihrer Operationen. Sie ist Teil des selbstreferenziellen Operierens der Institution.

Unter bestimmten Bedingungen wird dieser Prozess dadurch unterbrochen, dass das System Bezugnahmen auf das Umfeld in seine Selbstthematization einbaut. Es *externalisiert* sich temporär. Charakteristische Anlässe zu solcher selbstreferenzieller Interdependenzunterbrechung sind namentlich Situationen, in denen es das System zeitweilig nicht vermag, sich Zweifeln und Kritik an seiner Leistungsfähigkeit zu entziehen. Luhmann/Schorr nennen drei charakteristische Formen, in denen sich das System externalisiert: Die Selbstthematization integriert Aspekte von Wissenschaftlichkeit – man könnte sagen, sie gebärdet sich als wissenschaftlich; sie bezieht sich auf im Umfeld stattfindende Wertedebatten, nimmt diese quasi in ihre Argumentation auf, was die interne Operationsweise indessen nicht weiter tangiert; und/oder sie verweist auf den organisatorischen Rahmen, in dem die Leistungen des Systems zu erbringen sind, und schreibt einen allfälligen Misserfolg des Systems den Unzulänglichkeiten der Organisation zu. Von all diesen *Ingrediencien* trägt die Rede über HarmoS, man könnte auch sagen der aktuelle Reformdiskurs, Elemente in sich: Unverkennbar ist die Bezugnahme auf *Wissenschaftlichkeit*, wie sie im Vorgehen bei der Schaffung neuer Gewissheit zum Ausdruck kommt (wissenschaftsgestützte Kompetenzmodelle; ebenso wissenschaftsgestütztes Monitoring); unverkennbar auch der Appell an eine *Qualitätsdimension*, die in Bezug auf die Benennung konkreter Qualitätsmerkmale eigentümlich offen und unbestimmt bleibt; offensichtlich ist schliesslich auch das Bemühen, ein mehr oder weniger diffuses Unbehagen mit einem *Organisationsproblem*, der Heterogenität kantonaler Schulsysteme, in Zusammenhang zu bringen und als Lösung Standardisierung und Homogenisierung zu propagieren.

²³ Luhmann, Niklas & Schorr, Karl Eberhard (1988). Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. (S. 338 ff.). Frankfurt: Suhrkamp

Teil IV Folgerungen für den Fachbereich

Der Titel der vorliegenden Arbeit illustriert gleichsam einen ersten allgemeinen Befund. In der Tat verdeutlichen die Diskussionsbeiträge der Teilnehmenden anlässlich der Hearings, wie unbestimmt und damit deutungsoffen sich das Projekt HarmoS noch präsentiert. Es zeichnet sich, wenn überhaupt, erst in Umrissen ab, was die Einführung von Basisstandards für die künftige Festlegung von Bildungszielen, die Entwicklung von Lehrplänen und Schulstrukturen, aber auch im Hinblick auf Selektionsmechanismen und Zuweisung gesellschaftlicher Positionen und Lebenschancen bewirken wird, und jede Gruppe setzt aus ihrer Perspektive den Akzent etwas anders. Die an den Hearings zum Ausdruck gekommene *Deutungsoffenheit* des Projekts HarmoS steht in einem gewissen Gegensatz zur *Rede* über HarmoS: In dieser ist bereits ein „kultureller Kompromiss“ (vgl. S. 6) eingelagert, was sich zum Beispiel darin zeigt, dass der Vorstellung, dass die EDK mit Bildungsstandards das Handeln von Lehrpersonen und die Schule überhaupt kontrollieren und beeinflussen, also steuern könne, kaum widersprochen wird. Obwohl sich dominante Deutungen durchgesetzt haben, spiegelt die Rede über HarmoS doch ein hohes Ausmass an Ungewissheiten und Unsicherheiten im Bildungssystem. Der Ausgang des nationalen Grossprojektes ist in weiten Teilen offen.

Es war ein erklärtes Ziel dieses Projektes, die Diskurslogik zur Kenntnis zu nehmen und im Fachbereich Sozialisation und Differenz in Auseinandersetzung mit den Ergebnissen aus den Hearings ein entsprechendes Bewusstsein zu entwickeln. Im Anschluss an die Präsentation des hier vorliegenden Berichts wurde den Mitgliedern klar, dass sich die PHZH und insbesondere der Fachbereich Sozialisation und Differenz auch in die Debatte einmischen muss. Das heisst zunächst zweierlei: *Erstens* geht es darum, die Deutungen und Überzeugungen kritisch zu hinterfragen und sie mit möglichen Alternativen zu konfrontieren. So ist es beispielsweise weder gewiss noch einfach so unhinterfragt hinnehmbar, dass sich Schule auf ein System reduzieren lässt, das *Input* in *Output* umwandelt. Der Beitrag der öffentlichen Schule zum gesellschaftlichen Zusammenhalt etwa lässt sich nur schwer als Output konzipieren und mit individuellen Leistungstests erfassen. *Zweitens* bedeutet Einmischung, dass die Mitglieder des Fachbereichs in denjenigen Themen- und Arbeitsfeldern, in denen sie über ein besonders hohes Mass an professioneller Kompetenz verfügen, vehement auf die Aspekte und Zusammenhänge hinweisen, die durch die Aufmerksamkeit für Bildungsstandards und Monitoring in den Hintergrund oder gar in die Vergessenheit gedrängt werden. In diesem Sinne bedeutet einmischen auch bremsen. Der Blick auf Kinder und Jugendliche, welche selbst trotz hinlänglicher Förderung die Basisstandards nicht erreichen können, darf nicht durch eine Sichtweise, welche durch den Glauben an die uneingeschränkte Machbarkeit und Kontrollierbarkeit von Lern- und Bildungsprozessen dominiert wird, verbaut werden.

In der Bezeichnung Sozialisation und Differenz sind die erwähnten ausgeblendeten Aspekte und Zusammenhänge programmatisch angesprochen. Die Begriffe Sozialisation und Differenz verweisen auf Grenzen des Systems und auf die sie überschreitenden Beziehungen zwischen Schule und ihrem weiteren gesellschaftlichen und kulturellen Kontext. Weder die Sozialisation von Kindern und Jugendlichen noch die sozialen und kulturellen Unterschiede zwischen ihnen sind ausschliesslich Ergebnisse schulischer Praxis.

Das Konzept der Differenz verweist auf zwei Achsen oder Dimensionen, die sich *innerhalb* des Schulwesens und *in dessen Kontext* entsprechen. Zum einen bezieht es sich auf die *horizontale* Unterteilung der Gesellschaft aufgrund von Merkmalen wie Geschlecht, Nationalität oder Sprache, aber auch individuelle Stärken und Schwächen. Zum anderen verweist es auf die *vertikale* Gliederung durch Formen von Über- und Unterordnung zwischen Menschen. Innerhalb des Schulsystems wird diese in Gestalt von Leistungs- oder Kompetenzunterschieden sichtbar (ge-

macht), ausserhalb als Unterschiede in Bezug auf Einkommen und Besitz, Einfluss und Ansehen. Letztere sind nicht einfach direkte Folgen, Produkte oder Output der Schule. Die Gesellschaft bedient sich jedoch der in der Schule konstruierten Rangordnung, um ihre eigene zu reproduzieren, zu begründen und zu legitimieren. In diesem Zusammenhang ist es alles andere als belanglos, welche Instrumente sich die Bildungsinstitution bei der Konstruktion ihrer Rangordnung bedient und wie sie dieses Instrumentarium fortentwickelt, indem sie beispielsweise von den Lehrpersonen verantwortete Prüfungen, Zeugnisnoten und Übertrittsentscheide allmählich durch von Aussenstehenden entwickelte, an Basisstandards ausgerichtete Kompetenztests ersetzt. Gewiss kann keine Pädagogische Hochschule und schon gar nicht eine einzelne Fachgruppe diese Tendenz stoppen. Vor allem auch deswegen nicht, weil es sich dabei nicht um eine rein innerschulische Bewegung handelt, sondern um eine Entwicklung, die sich in der Gesellschaft als Ganzes vollzieht. Der Fachbereich Sozialisation und Differenz kann jedoch genau hinsehen, was mit den Schülerinnen und Schülern an den Klassen- und Stufenübergängen und am Übergang zwischen der obligatorischen Schule und den nachfolgenden Lebensabschnitten geschieht, das heisst, mit Zuweisung von Berufs- und Lebenschancen durch Bildung, wenn die schulische Rangierung neu mit wissenschaftsgestützten und damit als *objektiv* anerkannten Leistungstests erfolgt. Denn, wie die Hearings gezeigt haben, ist von diesen Fragen in der laufenden Diskussion über HarmoS bisher erst am Rande die Rede. Gewiss wurde die Frage angesprochen, was mit jenen Schülerinnen und Schülern geschehen könnte, die auch den Anforderungen von Basisstandards nicht gewachsen sind, oder was es bedeutet, wenn so genannt hoch begabte Schüler/innen das vorgeschriebene Basisniveau vorzeitig, unter Umständen Jahre zu früh, erreichen. Würde dies das ganze auf Jahrgangsklassen und feste Stufenabfolgen aufgebaute System in Frage stellen? Alles in allem ist der Zusammenhang zwischen schulischer Leistungshierarchie und gesellschaftlicher Schichtung als Ganzes eindeutig kein prominentes Thema.

Eher selten zur Sprache kommt die *horizontale* Dimension, auf die sich der Differenzbegriff beziehen lässt. Gelegentlich moniert wird die Gefahr einer Verengung des Spektrums der Bildungsziele und Bildungsinhalte, die sich als Folge einer verstärkten Fokussierung auf messbare Kompetenzen in den Grundfächern ergeben könnte. Denn komplementär zu deren Höherbewertung könnte es zu einer Abwertung anderer (eben schulfremder/schulferner) Kompetenzen und Potenziale kommen. Deren Geringschätzung und Vernachlässigung könnte insbesondere denjenigen Schülerinnen und Schülern zum Verhängnis werden, deren Stärken gerade nicht im Bereich der Selektionsfächer liegen. Dieser Gefahr entgegenzuwirken ist nicht zuletzt Aufgabe der Lehrer/innenbildung und ganz besonders des Fachbereichs Sozialisation und Differenz. Der Trend zur Verengung des Spektrums von Bildungsprozessen braucht Gegensteuer. Die Gefahr besteht, dass sich der Unterricht nur noch darauf konzentriert, allfällige *Defizite* von Schülerinnen und Schülern in den Fächern der Bildungsstandards zu kompensieren. Differenz verweist nicht einfach auf unterschiedliche Leistungsfähigkeit in einigen wenigen, ausgewählten, in Kompetenzmodellen operationalisierten und als Standards amtlich sanktionierten Leistungsbereichen. Vielmehr macht der Begriff aufmerksam auf die Unterschiede menschlicher Potenziale. Die differenzierte Förderung und Entwicklung möglichst vieler Potenziale von Heranwachsenden müssen Bezugspunkte des Fachbereichs Sozialisation und Differenz bleiben - dies sowohl in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen aber auch im Hinblick auf pädagogisches Handeln überhaupt.

Die Zusammenhänge zwischen der horizontalen und der vertikalen Dimension sind offensichtlich. Sollten sich – was nicht beabsichtigt, aber auch nicht auszuschliessen ist – die Leistungstests auf die Prozesse schulischer Selektion und die Zuweisung zu akademischen und beruflichen Ausbildungswegen auswirken, muss wohl mit einer verstärkten Marginalisierung von Absolventinnen und Absolventen der Volksschule gerechnet werden, deren Leistungen auch den Basisstandards nicht genügen. Für den Fachbereich könnte eine solche Situation bedeuten, dass er nicht nur auf der Anerkennung und Förderung der ganzen Vielfalt der je individuellen Ent-

wicklungspotenziale beharrt, sondern sich um das Aufzeigen von Möglichkeiten bemüht, ausgehend davon auch die Kompetenzen in den Bereichen zu fördern, die als Folge der Bildungsstandards noch vermehrt zu „Kernkompetenzen“ erhoben werden. Die Aufgabe, zwischen diesen beiden Anliegen eine optimale Balance zu finden, dürfte eine der grossen Anforderungen sein, die Lehrpersonen angesichts der Verschiedenheit der Schüler/innen zu bewältigen haben. Neben der Entwicklung entsprechender Angebote für die Aus- und Weiterbildung kann sich der Fachbereich dafür einsetzen, dass diese Anforderungen auch im jeweiligen Kompetenzprofil und in den Standards festgeschrieben werden, an denen sich die Lehrer/innenbildung an der PHZH ausrichtet.

Anhang: Teilnehmerinnen und Teilnehmer an den Hearings

Livio Arfini, Manor	Roland Keller, Dozent PHZH
Benno Bachmann, Berufs-, Laufbahnberater	Peter Kissling, Schulleiter
Thomas Bachmann, Dozent PHZH	Rudolf Künzli, Erziehungswissenschaftler
Oskar Bachmann, Bildungsrat	Gerold Lauber, Stadtrat und Schulvorsteher
Marcel Bachmann, Schulamt Stadt Zürich	Hans-Ueli Leemann, Schulleiter
Peter Balsiger, Lehrer Oberstufe	Jolanda Lötscher, Mittelschul- und Berufsbildungsamt
Sylvia Barth, Schulleiterin	Christoph Maeder, Soziologe
Luigi Bazzigher, Dozent PHZH	Barbara Meerwein, Schulpflegerin
Jean-Jacques Bertschi, Talenta	Urs Meier, Bildungsdirektion Zürich
Miriam Bieri, Berufsberaterin, Lerntherapeutin	Susanne Metzger, Dozentin PHZH
Hans Martin Binder, Fachstelle Schulevaluation	Urs F. Meyer, Schweizerischer Arbeitgeberverband
Franziska Bischofberger, Bildungsdirektion ZH	Trudi Müller Blau, Schulleiterin
Kurt Blumer, Lehrer Oberstufe	Daniel Naterop, Ingenieur
Christine Böckelmann, Psychologin	Annina Niederer, Schulleiterin
Klaus Born, Bildender Künstler	Heinrich Nufer, Marie Meierhofer- Institut
Kurt Burkhardt, LEXIS	Kathrin Oester, Ethnologin
Stefano Cafilisch, Prorektor Privatschule	Doris Petermann, Login
Peter Camenzind, Schulleiter	Heinz Postolka, Lehrer Oberstufe
Maja Coradi, Fachstelle für Schulevaluation	Josef Räber, Swisscom AG
Franz Dängeli, Film- und Theaterschaffender	Paul Riniker, Filmschaffender
Erich Debrunner, Diamantenhändler	Martina Ruf, Lehrerin Primarstufe
Sonja Delley, Schulpflegerin	Susanna Rusca-Speck, Kantonsrätin
Claudia Dinkel, Lehrerin Primarstufe	Daniel Schafroth, Schulleiter
Peter Donau, Lehrer Oberstufe	Jean-Pierre Schawalder, Schulleiter
Franziska Dürr Reinhard, Museumspädagogin	Elisabeth Scheffeldt Kern, Lehrerin Oberstufe
Bruno Ehrenberg, Berufsberater	Karl Scheuber, Musiker
Margrit Fässler, Price Waterhouse Coopers AG	Roger Schmidinger, Schulpfleger
Rainer Feh, Lehrer Oberstufe	Françoise Schnellmann, Schulpflegerin
Martin Fivian, Musiker	Peter Sieber, Prorektor PHZH
Sabine Gartenmann, Schulleiterin	Willy Sonderer, SR Technics Switzerland
Kathrin Geiser, Lehrerin Primarstufe	Beatrice Spinneli, Schulleiterin
Julia Gerber-Rüegg, Kantonsrätin	Irmgard Struchen, Schulpflegerin
Christian Haltner, Schulrat PHZH	Hannes Tanner, Fachstelle für Schulbeurteilung
Marion Hangartner, Lehrerin Primarstufe	Stefan Thöni, Swisscom AG
Yvonne Hanselmann, Lehrerin Primarstufe	Hedi Tiefenauer, Lehrerin Primarstufe
Hans Peter Hauser, Rektor EB Zürich	Klaus Trottmann, Lehrer Blindenschule
Patrick Heeb, UBS	Reto Vannini, Bildungsdirektion ZH
Werner Heller, Bildungsdirektion ZH	Markus Vetterli, Dozent PHZH
Marguerite Hepenstrick, Kindergärtnerin	Suzanne Walpen, Logopädin
Walter Herzog, Erziehungswissenschaftler	Catherine Walter, Bildungsdirektion ZH
Beatrice Hochuli, Dozentin PHZH	Elisabeth Warnez, Verkehrsbetriebe der Stadt Zürich
Annemarie Hösli, Schulleiterin	Andrea Widmer Graf, Kantonsrätin
Karin Hoffsten, Kolumnistin, Theaterschaffende	Martin Wirthensohn, Bildungsdirektion Zürich
Marianne Huber, Lehrerin Oberstufe	Jurek Zaba, Bildender Künstler
Stefan Hunger, Schulleiter	Stefan Zehnder, Schulpräsident
Nora Jeker, Lehrerin Primarstufe	Thomas Zurbrügg, Lehrer Oberstufe
Elisabeth Joris, Historikerin	