
HarmoS- Konkordat: Positionspapier des Vorstandes COHEP

Dieses Positionspapier wurde von der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz PHZ ausgearbeitet. Die AutorInnen sind:

Lucia Amberg / Kathrin Krammer / Miriam Leuchter (1.)
Brigit Eriksson (2.)
Willi Stadelmann (3. und 4.)

Der Vorstand COHEP hat beschlossen, dieses differenzierte Argumentarium allen Pädagogischen Hochschulen zur Verfügung zu stellen.

Einleitung

HarmoS ist in aller Munde. In verschiedenen Kantonen wurde das Referendum gegen den Beitritt zur Interkantonalen Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule („HarmoS- Konkordat“) ergriffen. Die Diskussion über HarmoS wird häufig sehr plakativ, mit hohen Emotionen und mit Verkürzungen und Parolen geführt. Der Vorstand COHEP hat sich deshalb entschieden, ein Positionspapier der PHZ in angepasster Form zu übernehmen und allen PHs zur Verfügung zu stellen. Dies als Beitrag zur differenzierten, forschungsgestützten, auf Erfahrungen mit Kindern basierenden Diskussion, in der Überzeugung, dass HarmoS für unsere Kinder Vorteile bringen wird. Für den Vorstand COHEP stehen die pädagogischen Argumente für die frühe „Einschulung“ und die Aspekte der Qualitätssicherung und –Entwicklung im Vordergrund. Darum sind die Kapitel 1. und 2. von besonderer Bedeutung.

Ich danke den Autorinnen der PHZ herzlich für ihre Texte.

Bern, September 2008
Für den Vorstand COHEP
Willi Stadelmann, Präsident COHEP

Inhalt:

1. Argumente für die ‚Einschulung‘ im 5. Lebensjahr
2. Argumente zur Qualitätssicherung und –Entwicklung im Bildungswesen durch HarmoS
3. Rechtlicher Hintergrund, Ziele und Grenzen von HarmoS
4. Die Rolle der Pädagogischen Hochschulen

1. Argumente für die ‚Einschulung‘ im 5. Lebensjahr

1.1 Begriff der frühen ‚Einschulung‘

Der Begriff ‚Einschulung‘ bezeichnet im HarmoS-Konkordat den Eintritt in die Vorschule (Kindergarten) oder den Eintritt in die Eingangsstufe (Grund- oder Basisstufe). Der heutige Kindergarten gehört gemäss Konkordat neu obligatorisch zur Schulzeit. Durch die frühere ‚Einschulung‘ entfällt die Frage nach der allgemeinen Schulfähigkeit (früher „Schulreife“). Im Kindergarten (oder in der Grund- bzw. Basisstufe) werden die einzelnen Kinder gemäss ihrem individuellen Entwicklungs- und Lernstand gefördert.

1.2 Gründe für die frühe ‚Einschulung‘

- Die Vorschulangebote sowie deren Besuchspflicht variieren in den Kantonen. Bereits heute besuchen in der Schweiz 86% der Kinder den Kindergarten während zwei Jahren. Alle Kinder in der Schweiz haben Anrecht auf die gleichen Bedingungen zum Lernen, unabhängig vom Wohnort.
- Die strukturellen Rahmenbedingungen (Alter des Beginns der Förderung, Dauer der Schulzeit) werden durch das HarmoS-Konkordat festgelegt. Die konkrete Umsetzung von HarmoS obliegt jedoch den Kantonen (wie z.B. die Wahl der Form der ‚Einschulung‘).
- Das HarmoS Konkordat lässt den Kantonen offen, wie die ersten Schuljahre zu organisieren sind. Das kann ein zweijähriger Kindergarten sein, das kann eine Grund- oder Basisstufe sein.
- Die frühe ‚Einschulung‘ ist nicht das Ende einer zu kurzen Kindheit, sondern der Eintritt in den Kindergarten oder die Grund-/Basisstufe ist der Beginn einer wichtigen Phase im Kinderleben.
- Wie bisher wird es für die Eltern möglich sein, individuelle Gesuche für eine frühere oder spätere ‚Einschulung‘ zu stellen. Das Vorgehen wird wie bisher kantonal geregelt. Kanton Luzern: Einschulung um ein Jahr verschiebbar (auf Antrag).
- Wenn ein Kind in einem Umfeld aufwächst, welches wenig Anregung bietet (z.B. Bezugspersonen, welche wenig mit ihrem Kind sprechen oder spielen), dann kommt es zu Defiziten, die auch die beste Lehrperson mit dem besten Unterricht nicht überwinden kann. Deshalb ist es wichtig, diese Kinder frühzeitig zu fördern.
- Es ist wichtig, eine Optimierung der individuellen Entwicklungsmöglichkeiten anzustreben und den Kindern und ihren Familien Anregungen anzubieten. Jedoch bleiben auch mit optimaler Förderung dem Wissens- und Kompetenzzuwachs der Kinder entwicklungspezifische Grenzen gesetzt.
- Ein zusätzliches Kindergarten- resp. Schuljahr bringt allen Kindern etwas: sie erhalten in Ergänzung zum Elternhaus vielfältige Spiel- und Lernanregungen und werden in ihrer individuellen Entwicklung gefördert. Während der ersten Jahre stehen die Sprachförderung, die Sozialkompetenz und die spielerische Einführung schulischer Arbeitsformen (z.B. einander zuhören, sich ausdrücken, den Stift halten) als Voraussetzung für das spätere erfolgreiche schulische Lernen im Zentrum.

Im Folgenden wird ausführlicher dargestellt, welche *Argumente aus pädagogisch-psychologischer Perspektive für die ‚Einschulung‘ im 5. Lebensjahr* sprechen. Im Anschluss wird ein kurzer Überblick über aus unserer Sicht politisch und gesellschaftlich relevante Gründe für die Ausdehnung der obligatorischen Schulzeit und die damit verbundene ‚Einschulung‘ im 5. Lebensjahr gegeben. Ausführlicher sind solche Argumente z.B. im Argumentarium des Komitees „Ja zu HarmoS“ beschrieben (vgl. letzter Abschnitt).

1.3 Pädagogische Argumente

Um die folgenden Argumente für die Förderung durch die ‚Einschulung‘ im 5. Lebensjahr einordnen zu können, erfolgt hier ein kurzer Überblick über die wesentlichen Entwicklungsaufgaben der **Kinder im Alter von vier bis acht Jahren** (vgl. z.B. Goswami, 2001; Oerter & Montada, 2002; Mietzel, 2007).

- Bereiche der **kognitiven Entwicklung**: Entwicklung der Wahrnehmung, Entwicklung des Denkens, Erweiterung des Wissens, Entwicklung des Gedächtnisses, Entwicklung der Sprache (z.B. Wortschatzerweiterung, Zunahme komplexer Sätze), Entwicklung von Strategien zum Problemlösen und zur Förderung des Behaltens.
- Bereiche der **sozio-emotionalen Entwicklung**: Die Entwicklung des Spiels, Erkunden und Interaktion mit der Umwelt, Bewältigung von Problemen, Entwicklungs- und Beziehungsthematiken, Entwicklung von Freundschaften und des Freundschaftsverständnisses, Wahrnehmung eigener Fähigkeiten und Möglichkeiten ihrer Kontrolle durch Anstrengung, Entwicklung der Motivation und Handlungsregulation, Entwicklung der sozialen Kognitionen, Persönlichkeits- und Selbstkonzeptentwicklung.
- Bereiche der **motorischen Entwicklung**: Differenzierung der Grob- und Feinmotorik, Koordination und gezielter Einsatz von Bewegungen, Bewegungsvielfalt, bewusste Steuerung von Bewegungsabläufen

Ein zentrales Prinzip der Förderung besteht im Herbeiführen eines kognitiven Konflikts, das Kind soll sich Fragen zu Gegenständen und Ereignissen stellen und angemessene Interpretationsschemata entwickeln (Piaget, 1971; Goswami, 2001). Kognitive Konflikte können durch Erlebnisse, welche gemeinsam hinterfragt werden, durch Gespräche mit Erwachsenen und insbesondere durch Erfahrungen mit Gleichaltrigen herbeigeführt werden.

➔ **Der Schuleintritt im 5. Lebensjahr ermöglicht die gezielte Förderung von wichtigen Entwicklungsbereichen.**

Folgende Kompetenzen können mit dem Schuleintritt im 5. Lebensjahr gezielt gefördert werden und bilden eine wichtige Grundlage für das weitere schulische Lernen (Hasselhorn & Lohaus, 2008; Strehmel, 2008):

- **Vorläuferkompetenzen** des schulischen Lernens, d.h. Grundlagen für die Einführung in die Kulturtechniken erarbeiten (z.B. Sprachverständnis, Beobachtungsgabe, Wahrnehmung, Grob- und Feinmotorik, Selbst- und Sozialkompetenz)
- **Soziale Kompetenzen** (auf andere Kinder zugehen, mit anderen Kindern spielen, gegenseitige Rücksichtnahme, Teilen,...)
- Komponenten der **emotionalen Entwicklung**: Entwicklung von Selbstkontrolle und Selbststeuerung, Entwicklung der Fähigkeit zum Belohnungsaufschub, Hinwendung zu Gleichaltrigen, prosoziale Verhaltensweisen, Aufnahme und Fortführung sozialer Kontakte, Entwicklung freundschaftlicher Beziehungen

➔ **Kinder benötigen eine anregende Lernumwelt.**

- Dass der allgemeine Anregungsgehalt der Umwelt eine Bedeutung für die kognitive Entwicklung hat, ist seit längerem bekannt und durch Untersuchungen über die negativen Auswirkungen besonders anrengungsarmer Umweltbedingungen mehrfach belegt (Goswami, 2001; S. 368).
- Die Angebote in Kindergarten oder Schuleingangsstufe erweitern den Anregungsgehalt, welchen die Kinder in der Familie erfahren (Strehmel, 2008).
- Die Kinder benötigen vielfältige Gelegenheiten zu spielen, sie lernen sehr viel dabei (Heinze, 2007). Wichtig für die Chancengleichheit ist, dass alle Kinder in allen Kanto-

nen die gleichen Möglichkeiten einer anregenden Lernumwelt und des Kontaktes mit anderen Kindern haben.

➔ **Die Gleichaltrigen sind für die Entwicklung der Kinder von hoher Bedeutung.**

Kontakte mit Kindern sind ein wichtiger Nährboden für die kognitive, soziale und emotionale und motorische Entwicklung (Piaget, 1971; Mähler, 2008).

- Der symmetrischen Interaktion zwischen Kindern kommt aus entwicklungspsychologischer Sicht eine besondere Bedeutung zu: als Gleichberechtigte koordinieren die Kinder ihre Fähigkeiten beim Spielen und Problemlösen, sie lernen, sich in die anderen Kinder zu versetzen (Perspektivenübernahme) und ihre eigenen Wünsche und Standpunkte zu vertreten.
- Die Kinder lernen voneinander und wachsen an der Zusammenarbeit (learning by teaching, Sozialkompetenzen, Konfliktfähigkeit).
- Bereits junge Kinder nehmen miteinander Kontakt auf, sie haben das Bedürfnis und die Bereitschaft, mit Gleichaltrigen zu interagieren.
- Wichtig für die Entwicklung der Reflexionsfähigkeit sind viele anregende GesprächspartnerInnen (andere Kinder und Erwachsene) und gemeinsames Nachdenken über eigene Erlebnisse.
- Die Kinder lernen, in verschiedenen Situationen zuzuhören und zu interagieren (Gruppe, Einzelgespräch).
- Durch den Kontakt mit unterschiedlichen Kindern in verschiedenen Situationen lernen die Kinder verschiedene Verhaltensmuster kennen und einschätzen und erweitern so ihr eigenes Repertoire (Persönlichkeitsentwicklung).

➔ **Die ‚Einschulung‘ im 5. Lebensjahr schafft günstige Voraussetzungen für Schulerfolg.**

Das Vorwissen der Kinder spielt eine wesentliche Rolle für das weitere Lernen (Stern & Hardy, 2004).

- Die längere Schuleingangsphase bietet mehr Zeit für den Aufbau des Vorwissens in Kernbereichen des schulischen Lernens.
- Dank des breiteren und differenzierteren Vorwissens wird den Kindern ein entspannter Einstieg in Lernprozesse im schulischen Bereich ermöglicht.
- Der frühere Schuleintritt ermöglicht die frühe Erfassung von spezifischen Förderbedürfnissen.

➔ **Der Schuleintritt im 5. Lebensjahr ermöglicht die gezielte Unterstützung von benachteiligten Kindern.**

Frühe Erfassung von Förderbedarf in Bezug auf kognitive, emotionale und soziale Fähigkeiten (wie Perspektivenübernahme, Umgang mit Frustrationen, Feinmotorik, Bewegungsabläufe, vielfältige Bewegungsangebote, vgl. z.B. Strehmel, 2008).

- Förderprogramme werden von Eltern, deren Kinder vergleichsweise bessere Voraussetzungen aufweisen, intensiver genutzt (Rollett, 2002, S. 739, in Oerter & Montada, 2002). Die Eltern von Kindern mit vergleichsweise schlechteren Voraussetzungen (in Bezug auf sozio-ökonomischen Status, Bildungsnähe) nutzen bestehende Förderprogramme (z.B. heilpädagogische Früherziehung, Logopädie) weniger intensiv. Daher ist es für die Chancengleichheit wichtig, dass alle Kinder bereits ab vier Jahren erfasst und gefördert werden können.
- Bessere Beobachtungs- und Fördermöglichkeiten bei längerer Verweildauer in Kindergarten oder Schuleingangsstufe.

➔ **Die Kinder erleben kontinuierliche Beziehungen zu Kindern und Lehrpersonen über eine längere Zeit.**

Junge Kinder benötigen kontinuierliche Beziehungen – auch ausserhalb der Familie – für ihre optimale Entwicklung (Spangler & Schwarzer, 2008; Lamb & Ahnert, 2006).

- Die Kinder erleben über längere Zeit (zwei Jahre Kindergarten oder noch länger in der Schuleingangsstufe) die gleichen Bezugspersonen und können verlässliche, vertrauensvolle Beziehungen aufbauen.
- Die Kinder bleiben über längere Zeit in der gleichen Gruppe von Kindern und haben die Gelegenheit, Freundschaften zu knüpfen und zu pflegen.

➔ **Mit HarmoS wird das Bildungsangebot der Eltern ergänzt, aber in keiner Weise ersetzt.**

- Auch mit HarmoS ist die Zusammenarbeit der Schule mit den Eltern zentral.
- Die Eltern sind für Kinder in diesem Alter zentrale Bezugspersonen. Mit HarmoS kommt der Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus eine hohe Bedeutung zu.
- Die Erfahrung der Eltern erlebt eine Erweiterung durch die zusätzliche Perspektive auf das Kind.
- Das frühe ‚Einschulungs‘alter ermöglicht, dass die Zusammenarbeit frühzeitig initiiert werden kann.
- Die Eltern stehen von Beginn weg in kontinuierlichem Kontakt mit den institutionellen Bildungspartnerinnen und -partnern.
- HarmoS ermöglicht, dass die Kinder auch vor und nach dem Unterricht gut betreut sind.

1.4 Bedingungen der erfolgreichen Umsetzung der frühen Einschulung

Die Interaktions- und Prozessqualität sind zentrale Bedingungen einer erfolgreichen Umsetzung der frühen ‚Einschulung‘ (Strehmel, 2008). Folgende Qualitätskriterien zeichnen langfristig wirksame Förderung aus (vgl. auch Lamb & Ahnert, 2006):

- 1. Die Förderung der aktiven Tätigkeit des Kinder, kognitive Aktivierung
 - 2. Die weitreichende Beteiligung der Eltern
 - 3. Eine günstige Erzieher/Kind Relation
 - 4. Eine wiederkehrende Struktur des Tagesablaufes
 - 5. Eine gut strukturierte und geleitete Institution
 - 6. Eine gute Ausbildung der Lehrpersonen
- Die Umsetzung soll kindgerecht geschehen und die personellen, fachlichen und räumlichen Bedingungen müssen erfüllt sein.
 - Das HarmoS Konkordat lässt den Kantonen offen, wie die ersten Schuljahre zu organisieren sind. Das kann ein zweijähriger Kindergarten sein, das kann eine Grund- oder Basisstufe sein. Die Basisstufe bietet den Vorteil, dass die künstliche Trennung von Spielen im Kindergarten und Schulstoff ab der 1. Klasse entfällt und der Übergang fließend erfolgt. Der individualisierte Einstieg in den Erwerb der Kulturtechniken kann aber auch in einem guten Kindergarten umgesetzt werden. Verschiedene Schweizer Studien zeigen, dass Kinder beim Eintritt in die heutige erste Primarklasse bereits über erhebliche Kompetenzen in verschiedenen Fachbereichen verfügen. So stellte eine als Längsschnitt angelegte Studie im Kanton Zürich fest, dass viele Kinder die Lernziele der ersten Klasse beim heutigen Schuleintritt bereits erfüllen (Wannack, et al., 2006, S. 42 ff). Das Entwicklungstempo der Kinder in diesem Alter ist sehr unterschiedlich. Ende der zweiten Klasse nähern sie sich jedoch gegenseitig wieder an (vgl. auch Zwischen-

evaluation Basisstufe EDK-Ost (<http://www.edk-ost.ch/Evaluation.137.0.html>, Stand 14.7.08).

- Möglichkeiten des zeitlich flexiblen Einstiegs (wie bis anhin im Kindergarten), Reduktion der Unterrichtszeit beim Einstieg, Mindestzahl an Halbtagen müsste festgelegt werden (widerspricht den Blockzeiten nicht)
- Qualität des Unterrichts in Kindergarten und Unterstufe: Schülerorientierung (kognitiv, sozial, emotional), Verstehensorientierung der Aktivitäten und Gespräche, Selbststeuerung als Ziel und Mittel des Unterrichts, Vielfalt in der Gemeinsamkeit, Begleitung der Persönlichkeitsentwicklung des Kindes, anregende Möglichkeiten für intensives gemeinsames freies und angeleitetes Spielen
- Beziehungsqualität: verlässliche und vertrauensvolle Beziehungen, hohe Wertschätzung gegenüber allen Kindern, warmer und empathischer Umgang
- Betreuungsfaktor Verhältnis von 1 Lehrperson zu 8-10 Kindern bis zum Alter von sechs Jahren wird empfohlen (vgl. z. B. National Association for the Education of Young Children, 1991)

1.5 Politische/gesellschaftliche Argumente

Im Folgenden werden politische und gesellschaftliche Argumente für HarmoS aufgeführt, denen auch aus pädagogischer Perspektive eine hohe Bedeutung zukommt:

- Chancengleichheit für alle Kinder in der Schweiz, unabhängig vom Wohnort
- Chancengleichheit für Kinder aus bildungsfernen Familien, gleiche Startchancen für alle
- Recht auf zweijährigen Kindergarten für alle Kinder
- Früher Einbezug der Eltern ins Schulsystem
- Attraktivität des Standorts
- Wirtschaft zählt auf gut ausgebildete Schulabgänger
- Harmonisierung meint nicht einfach Vereinheitlichung. Im dezentralen Schulsystem werden die inhaltlichen Ziele und die Strukturen soweit aufeinander abgestimmt, dass die Qualität des Systems und die Durchlässigkeit in ihm auf gesamtschweizerischer Ebene gewährleistet werden kann.
- Mit der schweizweiten Koordination der Bildungsstandards Ende zweiter Klasse wird die Überprüfbarkeit der Zielerreichung gewährleistet. Dies ermöglicht die Koordination der Lehrmittel.
- Die Schweiz sollte die Chance nutzen, dass für alle Schülerinnen und Schüler in der Schweiz die Grundausbildung festgelegt wird und die Abschlüsse in der ganzen Schweiz gleichwertig sind.

1.6 Literatur

Goswami, U. (2001). *So denken Kinder*. Bern: Huber.

Hasselhorn, M. & Lohaus, A. (2008). Entwicklungsvoraussetzungen und Herausforderungen des Schuleintritts. In M. Hasselhorn & R. K. Silbereisen (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie des Säuglings- und Kindesalters. Enzyklopädie der Psychologie. Serie V, Entwicklungspsychologie, Bd. 4* (S. 409-428). Göttingen: Hogrefe.

Heinze, S. (2007). Spielen und Lernen in Kindertagesstätte und Grundschule. In C. Brokmann-Nooren, I. Gereke, H. Kiper & W. Renneberg (Hrsg.), *Bildung und Lernen der drei- bis achtjährigen* (S. 266-280). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Lamb, M. E. & Ahnert, L. (2006). Nonparental Child Care: Context, Concepts, Correlates, and Consequences. In K. A. Renninger & I. E. Sigel (Hrsg.), *Child Psychology in Practice. Handbook of Child Psychology, Bd. 4* (S. 950-1016). Hoboken: John Wiley.
- Mähler, C. (2008). Das Kindergarten- und Vorschulalter (4.-7. Lebensjahr). In M. Hasselhorn & R. K. Silbereisen (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie des Säuglings- und Kindesalters. Enzyklopädie der Psychologie. Serie V, Entwicklungspsychologie, Bd. 4* (S. 177-237). Göttingen: Hogrefe.
- Mietzel, G. (2007). *Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens*. Göttingen: Hogrefe.
- National Association for the Education of Young Children (1991). *Accreditation Criteria and Procedures of the National Academy of Early Childhood Programs*. Washington: National Association for the Education of Young Children.
- Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.). (2002). *Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch*. Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union.
- Piaget, J. (1971). *Psychologie der Intelligenz*. Olten: Walter.
- Spangler, G. & Schwarzer, G. (2008). Kleinkindalter. In M. Hasselhorn & R. K. Silbereisen (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie des Säuglings- und Kindesalters. Enzyklopädie der Psychologie. Serie V, Entwicklungspsychologie, Bd. 4* (S. 127-175). Göttingen: Hogrefe.
- Stern, E. & Hardy, I. (2004). Differentielle Psychologie des Lernens in Schule und Ausbildung. In Pawlik (Hrsg.), *Differentielle Psychologie: Theorien und Anwendungen. Enzyklopädie der Psychologie. Serie VIII, Entwicklungspsychologie, Bd. 5* (S. 573-618). Göttingen: Hogrefe.
- Strehmel, P. (2008). Frühe Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen. In F. Petermann & W. Schneider (Hrsg.), *Angewandte Entwicklungspsychologie. Enzyklopädie der Psychologie. Serie V, Entwicklungspsychologie, Bd. 7* (S. 205-236). Göttingen: Hogrefe.
- Wannack, E., Sörensen Criblez, B. & Gilliéron Giroud, P. (2006). *Frühere Einschulung in der Schweiz. Ausgangslage und Konsequenzen*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).

2. Argumente zur Sicherung und Entwicklung von Qualität im Schweizer Bildungswesen

Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung sind neben der Schaffung von einheitlichen Zielen und Strukturen die dritte Innovation im Bildungswesen, die die EDK mit dem Projekt HarmoS anstösst. Qualitätssicherung ist ein Sammelbegriff für unterschiedliche Ansätze und Massnahmen zur Sicherstellung festgelegter Qualitätsanforderungen oder -niveaus. HarmoS will auf nationaler Ebene einen Beitrag zur Qualitätssicherung und -entwicklung leisten. Dazu werden Bildungsstandards entwickelt und ein nationales Bildungsmonitoring eingeführt. Das vorliegende Argumentarium bezieht sich auf diese beiden Qualitätssicherungsprojekte.

2.1 Bildungsmonitoring

Unter Bildungsmonitoring versteht man die systematische, auf Dauer angelegte und empirisch gestützte Gewinnung von Indikatoren über ein Bildungssystem und dessen Umfeld. Die Indikatoren können auf unterschiedlichen Ebenen (Schüler, Klasse, Schule, Schulform, Region usw.) erhoben werden. Die gewonnenen Daten sollen Steuerungswissen für die Bildungspolitik und -verwaltung generieren. Dieses Steuerungswissen kann Grundlage zur Feststellung erreichter Ziele und Qualitäten und für Reformen im Bildungssystem sein. Ge-

mäss Schweizer Bundesverfassung sorgen Bund und Kantone gemeinsam¹ im Rahmen ihrer Zuständigkeiten für eine hohe Qualität und Durchlässigkeit des Bildungsraums Schweiz. In Erfüllung dieses Auftrags soll das ganze Bildungswesen in der Schweiz systematisch und regelmässig beobachtet und überprüft werden. Ein Pilotversuch wurde 2007 abgeschlossen². Der erste reguläre Zyklus des Schweizer Bildungsmonitorings 2007-2010 läuft.

→ Der Vorstand COHEP erachtet es als dringlich, dass die Durchlässigkeit im Schweizer Bildungswesen verbessert, die Transparenz erhöht und die Qualität überprüft wird. Dazu müssen Strukturen und Inhalte in notwendigem Mass vereinheitlicht und qualitativ auf denselben Stand gebracht werden.

→ Der Vorstand COHEP ist überzeugt, dass mit einer Vereinheitlichung der bisher 26 unterschiedlichen Bildungssysteme Kosten gespart werden können, die in innovative Schulentwicklungsprojekte investiert werden können. Das Bildungsmonitoring kann auf Schwachstellen im Bildungssystem hinweisen.

→ Der Vorstand COHEP ist darauf angewiesen, dass die kantonalen Bildungssysteme strukturell und inhaltlich so weit vereinheitlicht werden, dass eine effektive Aus- und Weiterbildung ermöglicht wird. Ist dies nicht der Fall, muss die Aus- und Weiterbildung auf verschiedene Systeme ausgerichtet werden, was eine Verzettelung des Angebots zur Folge hat: Beispielsweise im strukturellen Bereich die Ausbildung in Hinblick auf die Didaktik einer Basisstufe oder auf eine separierte Kindergartendidaktik; im inhaltlichen Bereich eine zielgerichtete Ausbildung auf einen einheitlichen Lehrplan Deutschschweiz.

→ Dem Vorstand COHEP ist es wichtig, dass im Zusammenhang mit dem Bildungsmonitoring die Steuerungszuständigkeiten im Bildungswesen geklärt werden: Wer ist Adressat und wer „Handlungsbevollmächtigte“ welcher Ergebnisse des Bildungsmonitorings (Staat, Kantone, Gemeinden, Schulen, Lehrpersonen)?

→ Der Vorstand COHEP setzt sich dafür ein, dass das Bildungsmonitoring Forschungslücken aufzeigt und dass zwischen neuen Forschungsthemen und Ergebnissen des Bildungsmonitorings Brücken geschlagen werden.

2.2 Bildungsstandards

HarmoS-Bildungsstandards sind einer der Eckpfeiler der Qualitätssicherung. Die Einführung von Bildungsstandards geht einher mit einer Outputorientierung des Bildungssystems und der Einführung von Verfahren, die den Lernerfolg der Schulen überprüfen und unterstützen. Der Input- und der Prozessbereich von Schule und Unterricht sind dabei nicht bzw. nur dann, wenn es um Fragen der Implementation der Bildungsstandards geht, im Fokus.

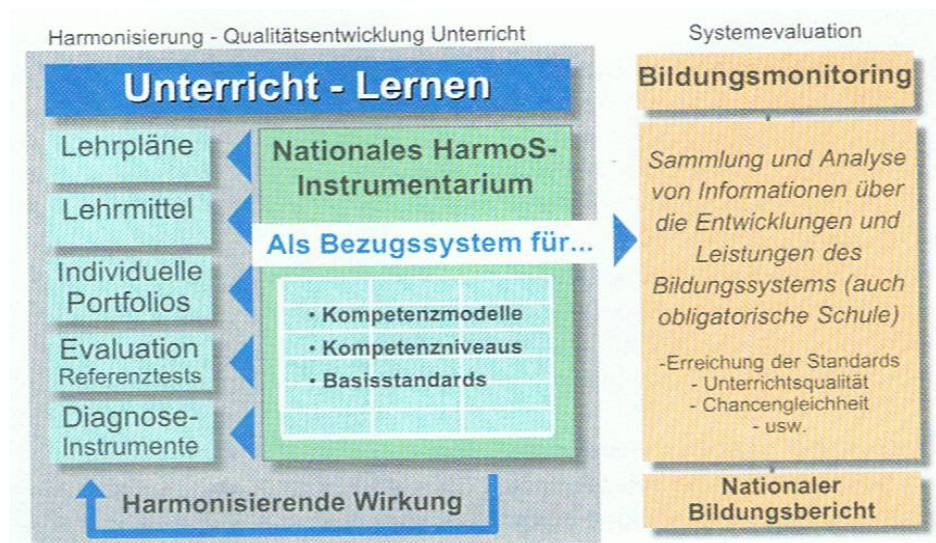
Die nationalen Bildungsstandards verpflichten die Kantone, mit ihren Schulen Schulleistungen zu erreichen, die den Mindestansprüchen genügen. Grundlage dafür bilden Kompetenzbeschreibungen der einzelnen Fachbereiche, die Niveaustufen für die drei Schulzyklen 1.-4., 5.-8. und 9.-11. Schuljahr zugeteilt sind. Innerhalb dieser Niveaustufen werden für die Schulzyklen Basisstandards gesetzt, die alle Schüler/innen jeweils am Ende eines Schulzyklus

¹ Der Bund wird vertreten durch das Staatssekretariat für Bildung und Forschung SBF, das Bundesamt für Berufsbildung und Technologie BBT und das Bundesamt für Statistik BFS, die Kantone durch die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK. Für die strategische Steuerung des Bildungsmonitorings Schweiz ist eine Steuerungsgruppe eingesetzt. Vgl. dazu weitere Informationen auf : http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/bild_monitoring_d.pdf

² Vgl. Pilotversion *Bildungsbericht Schweiz*, 2006; vgl. auch die die Schwerpunktstudie *Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz*, 2007. Beide Berichte erschienen in Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung SKBF. 2010 wird ein neuer Bildungsbericht Schweiz vorliegen.

erreichen bzw. ausdifferenzieren müssen. Bildungsstandards sind normative Vorgaben für die Steuerung von Bildungssystemen. Sie greifen wichtige Bildungsziele aus dem Kernbereich zentraler Fächer auf, umfassen aber nicht alles, was in der Schule als wichtig erachtet wird. Zentral geht es um grundlegendes Wissen und Können, die für die Teilhabe an der Wissensgesellschaft unverzichtbar sind.

Das Projekt HarmoS formuliert Bildungs- und Basisstandards für die Fächer Mathematik, Naturwissenschaften, Schulsprache und Fremdsprachen. Es ist in Diskussion, ob später Bildungsstandards auch für weitere Fächer definiert werden sollen. Im nationalen Bildungsmonitoring sollen in Zukunft die Leistungen der Schulen regelmässig anhand repräsentativer Stichproben erfasst werden. Die Kantone können aufgrund der erreichten Resultate ihre Schulen bei der Erfüllung ihrer Aufgaben gezielter unterstützen. Im HarmoS-Konkordat³ ist festgelegt, dass Lehrpläne, Lehrmittel, Evaluationsinstrumente und Bildungsstandards aufeinander abgestimmt werden. Nachfolgende Abbildung veranschaulicht diesen Zusammenhang⁴.



Das Projekt HarmoS wird Instrumente und Daten liefern, die für die Steuerung des Bildungswesens unverzichtbar sind, die aber nicht direkt für die Individualdiagnostik im Unterricht verwendbar sind, da sich die Daten auf nationale Stichproben beziehen. Die eingesetzten Aufgabenstellungen sind auch nicht für den differenzierenden Einsatz im Unterricht vorgesehen, da sie zu stark einschränkenden Bedingungen von Testaufgaben unterworfen sind, und zwar in Bezug auf die Bereiche, die unter den vorgegebenen Testbedingungen überprüft werden konnten wie auch auf die Art der Überprüfung. Schulische Individualdiagnostik muss Ansprüchen genügen, die nur mit Testaufgaben nicht erfüllt werden können (Ausrichtung auf einzelne Schülerinnen und Schüler, Ableitung von konkreten Fördermassnahmen, situativer und flexibler Einsatz, Auswertung durch Lehrpersonen etc.).

→ Der Vorstand COHEP begrüsst es, dass mit den Bildungsstandards erstmals nationale Vergleichbarkeit und damit ein weiterer Schritt in Richtung Harmonisierung der obligatorischen Schule angestrebt wird.

→ Der Vorstand COHEP hält fest, dass Outputmessungen in der Schule nichts Neues darstellen. Lehrpersonen haben die Schüler/innen schon immer nach ihrer Leistung beurteilt, allerdings nach dem lokalen Massstab der Schulklasse, der in der Regel wenig valide Aussagen zum tatsächlichen Leistungsniveau der Altersgruppe machen kann. Die Einführung

³ Entsprechende Unterlagen sind auf der Homepage der EDK zu finden: <http://www.edk.ch>

⁴ Abbildung in: EDK: HarmoS. Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule. HarmoS-Konkordat. Bericht zur Vernehmlassung, 2006, S. 14.

von Bildungsstandards und die damit verbundene Outputüberprüfung setzen vor allem durch die Entwicklung von empirisch abgestützten Kompetenzmodellen in den involvierten Fächern wichtige Rahmenbedingungen für die Entwicklung der Leistungsdiagnostik. An solchen Modellen und an den dazugehörigen Aufgabenstellungen können sich Lehrpersonen in ihrer Beurteilungspraxis orientieren.

→ Der Vorstand COHEP erachtet die Setzung von Basisstandards als wichtigen Beitrag zur Chancengleichheit aller Schülerinnen und Schüler, indem das Erreichen eines Mindestniveaus für alle garantiert werden muss.

→ Die Bildungsstandards werden eine Auswirkung auf die Vereinheitlichung von Lehrplänen und Lehrmitteln haben (vgl. die in Ausarbeitung befindlichen sprachregionalen Lehrpläne in der Schweiz). Diese angestrebte Vereinheitlichung beurteilt der Vorstand COHEP als sehr wünschbar.

→ Der Vorstand COHEP hält jedoch fest, dass die erfolgreiche Einführung von Bildungsstandards an Bedingungen geknüpft ist. Sie werden nachfolgend aufgeführt:

- Einstellung und Motivation der Lehrpersonen werden entscheidende Erfolgsfaktoren bei der Einführung der Bildungsstandards sein. Die Lehrpersonen müssen deswegen in den Implementationsprozess einbezogen werden. Es ist wichtig, die Lehrpersonen auf die unterschiedlichen Funktionen der Datenerhebung genügend vorzubereiten und unzutreffende Erwartungen abzubauen. Mit den heute vorliegenden Instrumenten von HarmoS wird die Lehrperson nicht die erwarteten Individualrückmeldungen zu ihren Schülerinnen und Schülern erhalten. Vielmehr werden Systemdaten und Klassenwerte erhoben. Die Entwicklung diagnostischer Instrumente für den Unterricht ist gemäss EDK erst für eine zweite Phase vorgesehen. Die Bildungsregion Zentralschweiz hat mit ihren Orientierungsarbeiten bereits Instrumente für diesen zentralen Bereich der Individualdiagnostik entwickelt, und zwar auch in den Fächern und auf den Stufen, die nicht von der HarmoS-Überprüfung erfasst worden sind. Es ist deshalb sinnvoll, nicht neue Instrumente zu entwickeln, sondern bestehende den HarmoS-Kompetenzmodellen anzupassen.
- Die Implementation der Bildungsstandards braucht finanzielle und personelle Ressourcen, soll sie langfristig zum Tragen kommen
- Die Einführung von Bildungsstandards muss sorgfältig geplant werden. Es muss Rücksicht genommen werden auf andere aktuelle Schulprojekte, damit die Schulen die anstehenden Reformen bewältigen können.
- Es muss verbindlich festgelegt und kommuniziert werden, dass Schulen, die die Basisstandards nicht erreichen, nicht bestraft werden, sondern zusätzliche Unterstützung zur Erfüllung ihrer Aufgaben bekommen.

Der Beitrag der Pädagogischen Hochschulen

→ Mit dem Projekt HarmoS Bildungsstandards sind erste Schritte getan. Die Entwicklung von Bildungsstandards hat Lücken und Forschungsbedarf in den einzelnen Fachbereichen aufgezeigt. Der Vorstand COHEP erwartet und wird sich dafür einsetzen, dass in einem zweiten Schritt Forschungsprojekte finanziert werden, die diese Lücken schliessen können.

→ In das Projekt Bildungsstandards sind erst vier Schulfächer einbezogen worden. Der Vorstand COHEP erwartet und wird sich dafür einsetzen, dass die anderen Schulfächer ebenfalls in die laufende Entwicklung einbezogen werden.

→ Der Vorstand COHEP wird sich aktiv dafür einsetzen, dass die für eine zweite Phase versprochenen diagnostischen Instrumente für den Unterricht entwickelt werden können. Er wird

ihren Beitrag bei der Entwicklung, Qualifikation, Anwendung und Interpretation solcher Instrumente leisten. Hier steht die Überprüfung und Weiterentwicklung der Orientierungsarbeiten der Bildungsregion Zentralschweiz in Bezug auf die Kompetenzmodelle und die Basisstandards im Vordergrund.

→ Der Vorstand COHEP ist dafür besorgt, dass das Know-How, das die PHs durch die Teilnahme an einzelnen HarmoS-Bildungsstandards-Projekten erworben haben, in ihre Leistungsbereiche, insbesondere in die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen einfließen kann. Der Vorstand COHEP wird sich aktiv für die Implementation der Bildungsstandards im Schulfeld durch die Anregung von Beratungs- und Weiterbildungsangeboten einsetzen. Im Vordergrund steht hier der zentrale Bereich der Entwicklung von kompetenzorientierten Aufgaben, die sich an den Bildungsstandards orientieren.

→ Der Vorstand COHEP wird sich dafür einsetzen, dass die Bedeutung und Anwendung von Bildungsstandards in der Ausbildung der Studierenden geklärt werden und die Zusammenhänge zwischen fachtheoretischen Modellen, empirischen Ergebnissen und normativen Setzungen thematisiert werden.

→ Der Vorstand COHEP wird sich dafür einsetzen, dass das Know-How der PHs im Bereich Bildungsstandards bei der Erarbeitung des regionalen Deutschschweizer Lehrplans zur Verfügung steht.

Ausführungen zu den Bildungsstandards⁵

Grundlage für die Beschreibung von Kompetenzen lieferten die Arbeiten von Weinert. Sie bildeten auch die Basis für die Expertise von Klieme (2003), auf die sich die EDK bei diesem Projekt stützt. Weinert versteht unter Kompetenzen „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001, 27 f.). Kompetenz ist dem gemäss eine Disposition, die es Personen ermöglicht, konkrete Anforderungen erfolgreich zu lösen. In der Problemlösungssituation können vorhandene Kompetenzen aktiviert und (in Performanz) umgesetzt werden. Es ist jedoch nicht statthaft, von den realisierten Handlungsprodukten – quasi 1 : 1 – auf vorhandene Kompetenzen zu schliessen, weil Problemlösungssituationen vielfältigen Restriktionen unterliegen – eine Person kann aus verschiedenen Gründen z. B. nicht in der Lage sein, die Kompetenzen, über die sie verfügt, in der realen Handlungssituation auch tatsächlich einzusetzen. Was – auch mit Testsettings – gemessen werden kann, ist grundsätzlich immer nur Performanz, nie Kompetenz.

Basis für die Entwicklung von Bildungsstandards bilden Kompetenzmodelle, die den Gegenstandsbereich theoretisch strukturieren. Teilkompetenzen, aus denen sich die jeweiligen Kompetenzmodelle zusammensetzen, werden so konkret beschrieben, dass sie in Aufgabenstellungen operationalisiert und mit Hilfe von Testverfahren erfasst werden können. Im Zusammenhang mit Bildungsstandards werden Kompetenzen in Niveaumodellen festgelegt. Diese sollen wissenschaftlich begründete Vorstellungen darüber liefern, welche Abstufungen eine Kompetenz annehmen kann bzw. welche Grade oder Niveaustufen sich bei den einzelnen Schülerinnen und Schülern feststellen lassen. Die Niveaustufen markieren, welche Leistungen zu erwarten sind und welche Mindestleistungen eine Schülerin/ein Schüler am Ende einer bestimmten Schulstufe erbringen muss (Mindest- resp. Basisstandard). Die Kompetenzniveaus sind nicht mit Entwicklungsstufen gleichzusetzen. Die Höhe der Kompetenzan-

⁵ Auszug aus folgendem Artikel: Eriksson, Brigit: Bildungsstandards. In: Didaktik der mündlichen Kommunikation. Handbuch Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Band 3. Hohengehren: Schneider (erscheint 2009).

forderungen soll sich an den Ergebnissen empirischer Untersuchungen ausrichten. In fachlich-didaktischer Perspektive sind damit zwei Ansprüche verbunden: Es wird angenommen, dass sich Leistungen empirisch zuverlässig beschreiben und messen lassen und dass empirische Befunde helfen können beim Entscheid über die Festsetzung von Basisstandards. Die definitive Festsetzung von Basisstandards entscheidet nicht die Empirie, sondern ist Sache des bildungspolitischen Konsenses darüber, wie viele Schülerinnen und Schüler zu welchem Zeitpunkt welches Anforderungsniveau minimal erreichen sollen. Dabei geht es v.a. darum, ein gutes Leistungsniveau auch für schwächere Schülerinnen und Schüler zu garantieren (*no child left behind*).

Es werden drei Arten von Bildungsstandards unterschieden: Mindest- oder Basisstandards, Regelstandards und Maximalstandards. *Basisstandards* beschreiben das Kompetenzniveau, das alle Schülerinnen und Schüler am Ende eines Schulzyklus erreichen müssen. Bei Nichterreichen dieser Basiskompetenzen müssen entsprechende Massnahmen eingeleitet werden. *Regelstandards* definieren Kompetenzen, die im „Durchschnitt“, d. h. von mindestens der Hälfte der Schülerinnen und Schüler einer Lerngruppe erreicht werden sollen. *Maximalstandards* beschreiben, was die besten Schülerinnen und Schüler einer Lerngruppe erreichen können. Die EDK hat beschlossen, in den Kernbereichen Basisstandards festzusetzen, wie dies auch in der Klieme-Expertise ausdrücklich gefordert wird:

„Diese Konzentration auf Mindeststandards ist für die Qualitätssicherung im Bildungswesen von entscheidender Bedeutung, Sie zielt darauf ab, dass gerade die Leistungsschwächeren nicht zurückgelassen werden. Jeder Schule, jedem Lehrenden soll klar sein, welche Mindestanforderung gestellt wird. Angesichts der Tatsache, dass unser Bildungssystem, verglichen mit den Systemen anderer Industriestaaten, Schwächen v.a. im unteren Leistungsbereich zeigt, kommt diesem Merkmal besondere Bedeutung zu. Die national und schulformübergreifend verbindliche Formulierung von Bildungszielen und Mindestanforderungen – die dann Lehrplanarbeit, Unterrichts- und Förderkonzepte, Schulevaluation und anderes beeinflussen – kann einen entscheidenden Abbau von Disparitäten im Bildungssystem leisten“ (2003, 27 f.).

Die Entwicklung von Bildungsstandards wird von kritischen Stimmen begleitet. Neben der Befürchtung des *High-Stakes-Testing* wird auch vor einem direkten Kausalschluss zwischen dem Output Schülerleistung und dem Input Unterricht gewarnt. Eine solche deterministische Sichtweise würde zu falschen, einseitigen Schlussfolgerungen für die Gestaltung des Unterrichts führen und zudem dazu, die Lehrperson für jeden Lernerfolg und -misserfolg verantwortlich zu machen. Bildungsstandards würden den Blick auf die Schule in Richtung Mess- und Normierbarkeit einschränken. Weitere kritische Fragen sind z. B.: Sind Bildungsstandards Garanten für Qualitätsentwicklung oder Qualitätserhalt? Findet mit der Setzung von Basisstandards eine Nivellierung nach unten statt, also nicht nur *teaching to the test*, sondern *teaching to the minimum*? (vgl. dazu SZB 1/2008)

Die kritische Debatte blendet aus, dass bisher wenig Einblick in die tatsächlichen Lehr- und Lernprozesse bestand, es wenig empirisch unterfüttertes Wissen dazu gibt und viele schulische Setzungen unreflektiert tradiert werden. Aus didaktischer Perspektive kann gesagt werden, dass Bildungsstandards zwar nichts gänzlich Neues darstellen, dass aber seit Beginn der Etablierung von Bildungsstandards eine anregende und ergiebige Diskussion um Kompetenzmodelle, Kompetenzbeschreibungen, Kompetenzniveaus und Aufgabenkultur stattfindet. Die grosse Investition in die Entwicklung von Bildungsstandards hat nicht nur die Schul- und Unterrichtsentwicklung, sondern auch die empirische Erforschung von Lernprozessen und Lernleistungen in der Didaktik angeregt und in vielen Bereichen wichtige Impulse zur Weiterentwicklung gegeben.

Wie können Basisstandards aussehen? Ein Beispiel aus dem Fach Schulsprache Deutsch

Nachfolgender Textkasten zeigt exemplarisch, wie eine Bildungsstandard-Formulierung fürs Zuhören zur Kompetenzdimension *einem Text explizite Informationen entnehmen* auf einem unteren Kompetenzniveau der 6. Primarklasse aussehen könnte. Es ist anzumerken, dass Basisstandards eine Grundlage für die Entwicklung von Unterrichtsmaterialien sind und nicht für die Schulpraxis geschrieben werden. Für die Schulpraxis müssen erst noch diagnostische Instrumente wie z.B. Beobachtungsraster o.ä. entwickelt werden.

Die Schüler/innen sind fähig, explizit formulierte Informationen in Hörtexten unterschiedlicher Genres auch dann zu finden, wenn die geforderte Antwort nicht wörtlich aus dem Text übernommen werden kann und wenn

- *die Themen der Hörtexte vertraut und gebräuchlich sind.*
- *der Wortschatz hochfrequente, bekannte Wörter umfasst und unvertrauter Wortschatz durchwegs explizit erklärt ist.*
- *die Texte einfach strukturiert und linear aufgebaut sind. Zur Lösung der Aufgabe genügt in der Regel das Wiedererkennen einfacher Sachverhalte.*
- *die Texte langsam, mit deutlicher Artikulation gesprochen und eher kurz sind.*
- *die Testfragen kurz sind und sich auf konkrete Aspekte in alltäglichen Kontexten (z.B. Ereignisse) beziehen. Sie sind gezielt formuliert, einfach und mit wenig sprachlichem Aufwand beantwortbar und weisen zumeist geschlossene Antwortformate aus (MC = Multiple Choice, Ja-Nein-Fragen).*
- *Die Testaufgaben den Schüler/innen eine Vororientierung auf den Text und die Aufgaben ermöglichen und damit das Verstehen unterstützen (advanced organizers).*

Bei der Formulierung von Bildungsstandards ermöglicht die Verbindung von Aussagen zu Sprachkompetenzen und Gelingensbedingungen einen nahen und konkreten Blick auf die gestellten sprachlichen Anforderungen. Noch konkreter wird es, wenn solche Bildungsstandards durch Aufgabenbeispiele illustriert werden, wie nachfolgendes Beispiel zum oben formulierten Bildungsstandard zeigt:

Hörtextausschnitt „Der Wolf“ (Sachtext)

Schafhalter:..... Die Theoretiker im Flachland sollten sich über eines klar werden: Ein friedliches Zusammenleben von Wolf und Schafen ist eine Unmöglichkeit. Bei uns in der Schweiz hat es nicht genügend Platz für dieses Mistvieh.....

Frage:

Welche der folgenden Aussagen bringt die Meinung des Schafhalters am besten zum Ausdruck? Es ist nur eine Antwort richtig, kreuze sie an

- Wolf und Schafe können vermutlich nicht friedlich zusammenleben.*
- Ich bin der Meinung, Wolf und Schafe können sehr gut zusammenleben.*
- Es ist offensichtlich, Wolf und Schafe können nicht friedlich zusammenleben.*
- Es ist möglich, dass der Wolf mit den Schafen zusammenzuleben kann.*

Literatur

Klieme, Eckhard et al.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Frankfurt: Deutsches Institut für internationale pädagogische Forschung 2003.

Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften: Bildungsstandards kontrovers. Freiburg: Academic press, Heft 1, 2008

Weinert, Franz. E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim/Basel: Beltz 2001.

3. Rechtlicher Hintergrund, Ziele und Grenzen von HarmoS

3.1 Rechtlicher Hintergrund

Mit der Interkantonalen Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS-Konkordat) vom 14. Juni 2007 setzen die 26 Kantone den Artikel 62, Absatz 4 der Bundesverfassung, welcher am 21. Mai 2006 mit 86% Ja- Stimmen vom Schweizer Stimmvolk angenommen wurde, für die obligatorische Schule um.

Art. 62 Abs.4 lautet: „Kommt auf dem Koordinationsweg keine Harmonisierung des Schulwesens im Bereich des Schuleintrittsalters und der Schulpflicht, der Dauer und Ziele der Bildungsstufen und von deren Übergängen sowie der Anerkennung von Abschlüssen zustande, so erlässt der Bund die notwendigen Vorschriften.“ Die Kantone haben also die Pflicht zur Harmonisierung der obligatorischen Schule.

Die in diesem Absatz 4 formulierten Eckwerte (Schuleintrittsalter, Schulpflicht, Dauer und Ziele der Bildungsstufen und deren Übergänge) sind deshalb Regelungs- Gegenstand des HarmoS-Konkordats. Am 14. Juni 2007 haben die 26 kantonalen Erziehungsdirektorinnen und –direktoren das HarmoS-Konkordat einstimmig zuhanden der kantonalen Beitrittsverfahren verabschiedet.

Sollten nicht alle Kantone dem HarmoS-Konkordat zustimmen und beitreten, könnte der Bund es als verbindlich erklären gemäss Art. 48a Abs. 1 der Bundesverfassung: „Auf Antrag interessierter Kantone kann der Bund in folgenden Aufgabenbereichen interkantonale Verträge allgemein verbindlich erklären oder Kantone zur Beteiligung an interkantonalen Verträgen verpflichten: a. (...); b. Schulwesen hinsichtlich der in Artikel 62 Absatz 4 genannten Bereiche.“

3.2 Ziele

Die Ziele der Vereinbarung gehen aus dem unter 1.1 beschriebenen Hintergrund hervor. Hier die wichtigsten Angaben:

- *„Einschulung“*: Schülerinnen und Schüler werden mit dem vollendeten 4. Altersjahr (Stichtag 31. Juli) ‚eingeschult‘. Es geht dabei um den ersten Kontakt der Kinder mit sozialem Lernen in einer gemischten Gruppe; um eine subtile, kindgerechte Hinführung zum schulischen Lernen, in den ersten Schuljahren durchaus „Kindergarten- orientiert“.
- *Sprachförderung*: Die erste Fremdsprache wird spätestens ab dem 5. Schuljahr (entspricht dem heutigen 3. Schuljahr), die zweite Fremdsprache spätestens ab dem 7. Schuljahr (heutiges 5. Schuljahr) kindgerecht unterrichtet.
- *Nationale Bildungsstandards*: Zur gesamtschweizerischen Harmonisierung werden nationale Bildungsstandards festgelegt (vgl. 2.)
- *Lehrpläne, Lehrmittel und Evaluationsinstrumente*: Die Harmonisierung der Lehrpläne und die Koordination der Lehrmittel erfolgen auf sprachregionaler Ebene. Lehrpläne, Lehrmittel, Evaluationsinstrumente und Bildungsstandards werden aufeinander abgestimmt.
- *Blockzeiten und Tagesstrukturen*: Das HarmoS-Konkordat sieht vor, dass auf der Primarstufe der Unterricht „vorzugsweise“ in Blockzeiten organisiert werden soll. Die Kantone werden verpflichtet, ein „bedarfsgerechtes“ Angebot an Tagesstrukturen anzubieten. Die Eltern bestimmen, ob sie diese nutzen wollen; die Nutzung ist also für die Eltern nicht obligatorisch.

3.3 Grenzen

Das HarmoS-Konkordat macht *keine* Aussagen zu:

- Organisation der Sekundarstufe II z.B. des Langzeitgymnasiums
- integrative Förderung von Kindern
- Fragen im Zusammenhang mit der Unterrichtsorganisation und Schulorganisation (z.B. Stundenplan, Anzahl Lektionen, Schulleitung etc.)
- Hochdeutsch als Unterrichtssprache im Kindergarten
- Organisation der ersten zwei Jahre (Kindergarten? Basisstufe? Grundstufe?)
- Zentralisierung des Schulwesens: Harmonisierung heisst nicht Uniformisierung und schon gar nicht Zentralisierung.

(Quelle: EDK).

4. Die Rolle der Pädagogischen Hochschulen

Die erfolgreiche Umsetzung des HarmoS-Konkordats steht und fällt mit der Unterstützung durch die Lehrpersonen, mit dem Willen, dem Wissen und den Fähigkeiten, HarmoS in der Praxis umzusetzen. Die Pädagogischen Hochschulen als Kompetenzzentren für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen und für Bildungsforschung- und Entwicklung spielen dabei eine wichtige Rolle:

4.1 Ausbildung der Lehrpersonen

In die Ausbildungsgänge für alle Lehrerkategorien müssen Teile eingebaut werden, welche es den Lehrpersonen im Hinblick auf ihre praktische Berufstätigkeit erlauben,

- mit Standards umzugehen
- den neuen Lehrplan umzusetzen
- frühkindliche Didaktik förderorientiert anzuwenden
- mit Evaluationsinstrumenten umzugehen
- in Tagesstrukturen zu unterrichten und mit Blockzeiten umzugehen
- etc.

Die Studienpläne der PHs müssen also an die neuen HarmoS-Gegebenheiten angepasst werden; Dozierende müssen im Hinblick auf die veränderten Inhalte weitergebildet werden.

4.2 Weiterbildungsoffensive

In enger Zusammenarbeit mit der Ausbildung muss eine Weiterbildungsoffensive gestartet werden: In der ganzen Schweiz müssen in den nächsten Jahren alle praktizierenden Lehrpersonen aller Stufen weitergebildet werden, damit sie in die Lage versetzt werden, „HarmoS- gerecht“ zu unterrichten. In die gleiche Weiterbildungsoffensive gehört die Vorbereitung der Lehrpersonen auf den neuen Deutschschweizerischen Lehrplan.

Die COHEP sorgt für die Erarbeitung eines Konzepts für diese Weiterbildungsoffensive, auf Grund dessen dann die einzelnen Pädagogischen Hochschulen ihre Weiterbildungsangebote entwickeln können.

4.3 Mitarbeit an der Evaluation und Weiterentwicklung von HarmoS

Einzelne Teile der HarmoS–Umsetzung müssen mittelfristig evaluiert werden. Die Pädagogischen Hochschulen beteiligen sich an der Entwicklung von Evaluationsinstrumenten und bieten selbst Evaluationen an. Die PHs sind wichtige Partner für die Konzeption und Realisierung von Bildungsmonitoring. Sie leisten damit einen Beitrag zur Weiterentwicklung von HarmoS.

S:\PHZWiss-MA\Willi Stadelmann\COHEP Harnos-Argumentarium (2).Doc