

Jürgen Oelkers

### *HarmoS, Bildungsstandards und der Musikunterricht<sup>\*)</sup>*

Über „Bildungsstandards“ wird in der pädagogischen Literatur und auch in der grösseren Öffentlichkeit seit einigen Jahren intensiv diskutiert, oft kontrovers und selten mit klaren Begriffen. Der Ausdrucks *standards of education* stammt aus den Vereinigten Staaten und ist eine unglückliche oder missverständliche Wortwahl, weil jeder sofort an Industrienormen denkt und dann leicht der Verdacht geäussert werden kann, dass solchen Normen jetzt auch noch unsere Kinder unterworfen werden sollen. Das Wort der „McDonaldisierung“ der Bildung hat die Runde gemacht, ganz so als trage sich die Bildungspolitik mit der finsternen Absicht herum, den Unterricht in normierte Häppchen zu zerlegen, die alle gleich schmecken sollen und auf den individuellen Geschmack nicht reagieren müssen.

Dieses Bild liegt nahe, weil der Ausdruck „Standards“ in aller Regel so gebraucht wird, als feste Norm für alle. Gleichwohl ist das Bild schief und nur für polemische Zwecke zu gebrauchen. Die Schulen werden nicht zu Fast-Food-Ketten, die Schülerinnen und Schüler erhalten keine Einheitsnahrung und die Lehrkräfte werden nicht zu Hamburgerbratern umgeschult. Das sage ich auch aus dem Grunde, weil diese Ketten bei den Schülern meistens sehr beliebt sind. Aber das erlaubt keine Analogie zum Unterricht, und das ist auch gut so. Bildung erwirbt man nicht unter Verzicht auf Anstrengungen, Bildung setzt persönliche Leistungen voraus und sie ist weder „fast“ noch „cool.“

Dies vorausgesetzt, gliedert sich mein Vortrag in drei Teile: Ich werde zunächst etwas zum Begriff „Bildungsstandards“ sagen, der vor allem zur

---

<sup>\*)</sup> Vortrag auf der Tagung „Musik in der Bildungslandschaft“, veranstaltet von der Koordination Musikbildung Aargau, am 12. Januar 2008 in der Alten Kantonsschule Aarau.

Beschreibung von Leistungserwartungen verwendet wird und Stufen der Zielerreichung voraussetzt (1). In einem zweiten Schritt gehe ich auf das gesamtschweizerische Projekt HarmoS ein. Ein Teil dieses Projekts befasst sich mit Bildungsstandards und Leistungstests (2). Abschliessend gehe ich auf die Frage ein, welche Rolle Standards für den Musikunterricht haben und wie sich dieser Unterricht in Zukunft entwickeln wird (3).

### 1. Zum Konzept der Bildungsstandards

Ein Kernstück der neueren Bildungspolitik sind Bildungsstandards. Das darf nicht so verstanden werden, dass Standards bereits existieren, sie werden derzeit in der Schweiz für bestimmte Fächer entwickelt. Es gibt so noch kein Produkt, das man in Augenschein nehmen könnte. Genauer müsste ich sagen, es gibt noch keine Praxis, die unterscheidbar wäre. Das erklärt zum Teil die Diskussion, die sich nicht auf Erfahrungswerte beziehen kann und daher gelegentlich aufgeregt ist, weil Befürchtungen die Runde machen. Die Lehrkräfte erkennen oft gar nicht die Notwendigkeit, Standards zu entwickeln, sie sehen ihre Freiheiten bedroht und reagieren so lange mit Abwehr oder mindestens mit starken Reserven, wie sie die Vorteile des neuen Systems noch nicht sehen. Diese Reaktion ist verständlich, denn wo genau liegt die Innovation und was genau wäre der erwartbare Gewinn für die Praxis?

In gewisser Hinsicht gibt es gar keine Innovation. Standards sind in bestimmter Hinsicht nichts Neues, legt man einen sehr allgemeinen Begriff zugrunde, dann *bestehen* Schulen geradezu aus Standards (Oelkers 2004).

- Die Notenskala ist ebenso ein „Standard“ wie der Gebrauch von Lehrmitteln oder die Lehrer-Schüler-Relation.
- Ohne das gemeinsame Instrument der Notenskala könnte es in einer Schule keine Leistungsbeurteilung geben,
- Lehrmittel standardisieren die Gehalte des Unterrichts
- und die Relation zwischen Lehrern und Schülern ist sogar ein statistischer Standard.
- Was ist dann also neu an den Bildungsstandards?

Die amerikanische Historikerin Diane Ravitch hat vor mehr als zehn Jahren einen Vorschlag gemacht, wie sich der diffuse Ausdruck „Bildungsstandards“ begrifflich präziser fassen und differenzieren lässt. Der Vorschlag hat sich als nützlich erwiesen, wie sich auch in der Schweiz im Vorfeld des HarmoS-Konkordats gezeigt hat. Die Karriere der „standards of education“ war zunächst mehr von einem bildungspolitischen Slogan getragen als von einem genau definierten Begriff. Ravitch fasst zusammen und expliziert, was sich im bildungspolitischen Diskurs der Vereinigten Staaten seit den achtziger Jahren entwickelt hat.

Ihre dreiteilige Theorie der Standards ist zur Problembestimmung hilfreich und sorgt für die notwendigen Differenzierungen.

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

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

Diane Ravitch unterscheidet drei Typen von Standards:

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

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

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

Damit wird die amerikanische Diskussion bis Mitte der neunziger Jahre zusammengefasst, wobei schon zu diesem Zeitpunkt die Frage des Testens, also die empirische Überprüfung der Standard-Erreichung, in den Mittelpunkt rückte. Seitdem ist in den Vereinigten Staaten intensiv versucht worden, für alle Unterrichtsfächer auf den verschiedenen Stufen des Schulsystems Standards zu entwickeln und die Ergebnisse zu testen.

Auch Ravitch schlägt den Gebrauch von Tests vor, die sich aber nicht einfach auf Schulwissen beziehen sollen, das wie im konventionellen Unterricht abgefragt wird, sondern mit denen die am Ende eines Lehrgangs erreichten Kompetenzen zur Problemlösung gemessen werden. Das geht auf einen Vorschlag des amerikanischen Psychologen Robert Glaser zurück und setzt ein aktives, kognitives Konzept von Lernen voraus. Schülerinnen und Schüler „empfangen“ im Unterricht nicht einfach Wissen, sondern *konstruieren* es, auf der Basis ihrer eigenen Erfahrungen, ihres Vorwissens und ihres Verstehenshorizontes. Schulen können also nicht „aus dem Nichts“ Wissen aufbauen, sondern nur die gegebenen Erfahrungen und das vorhandene Wissen erweitern (ebd., S. 103).

Bildungsstandards sind Leistungserwartungen, also normative Grössen. Grundlegend für deren Entwicklung sind Kompetenzmodelle, die fachbezogen verstanden werden. Bildungsstandards werden mit Hilfe von Kompetenzmodellen als Leistungsdispositionen für einzelne *Fächer* oder inhaltliche *Lernbereiche* entwickelt.

- Die Kompetenzen beziehen sich auf die Fähigkeit zu Problemlösungen in Fächern, nicht auf isolierte psychische Dispositionen.

- Die Standards konkretisieren sich in Aufgabenstellungen, deren Bearbeitung anzeigt, welche Kompetenzstufe erreicht wurde.
- Das Ergebnis wird mit Hilfe von Leistungstests erfasst.
- Testaufgaben prüfen, ob und wie die Lernenden die Leistungserwartungen erfüllt haben oder nicht.
- Neu ist, dass dafür Stufen der Erreichbarkeit zur Verfügung stehen.

Zu diesem Zweck müssen die Testaufgaben generiert und auf ihre Validität hin geprüft werden. Das geschieht derzeit in der Schweiz mit Konsortien, die aus Vertretern verschiedener Fachdidaktiken sowie Praktikerinnen und Praktikern zusammengesetzt sind. Die Resultate dieser mehrjährigen Entwicklungsarbeit werden vermutlich Ende 2008 vorliegen. Ein zentrales Problem der Leistungstests ist, dass die Resultate die Lehrkräfte erreichen müssen, wenn sie verwendet werden sollen. Die Messung allein reicht nicht aus, vielmehr muss es eine wirksame Rückkoppelung geben. Generell wird das Feedback zu einem Schlüsselproblem der Systementwicklung.

Bildungsstandards gelten politisch als Teil der Qualitätssicherung, die in anderen Bereichen bereits weit fortgeschritten ist. Fast alle Schweizer Schulen verwenden heute in der einen oder anderen Form Strategien der Qualitätssicherung. Die Strategien reichen von der Entwicklung und Kommunikation eigener Leitbilder bis hin zur Beauftragung externer Evaluationen. Auch interne Evaluationen sind zu einem bestimmten Standard geworden ebenso die Kommunikation transparenter Leistungsanforderungen, etwa im Blick auf die Maturaarbeit (Oelkers 2008). Zu einem Standard geworden ist auch die Homepage jeder einzelnen Schule, die sozusagen den Markenkern darstellt und vielfach genutzt wird. Untersucht man die Websites, dann kann man sicher sein, die hohen Qualitätsansprüche oder eben die Standards einer Schule betont zu sehen.

In dieser Hinsicht sind „Standards“ gar nicht strittig. Die Schulen übernehmen einfach und passen auf ihre Verhältnisse hin an, was sie bei anderen Schulen sehen. Das ist der normale Vorgang der Schulentwicklung, der völlig unspektakulär ist und auch nicht mit grossen Diskussionen verbunden wird. Davon zu unterscheiden ist die nationale Strategie der Qualitätssicherung. Diese Strategie betrifft erstmalig den „Bildungsraum“

Schweiz, der in der Verfassung verankert ist. Die Grundeinheiten sind also nicht mehr nur die einzelnen Kantone. Das ist neu, aber bislang nicht strittig. Die grossen Diskussionen sind bislang ausgeblieben, dafür ist das Projekt bereits weit fortgeschritten. Das wird mich in einem zweiten Schritt beschäftigen.

## 2. Das Schweizer Projekt HarmoS

Die *Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule*, abgekürzt HarmoS (mit dem grossen „S“ am Ende), ist am 14. Juni 2007 in Bern unterzeichnet worden. Das wäre der Öffentlichkeit beinahe entgangen. Wer die Geschichte der Schweizerischen Volksschule kennt und die dabei nicht nur prägenden, sondern oft auch rivalisierenden Eigenheiten der Kantone vor Augen hat, ist von dem Konkordat überrascht.

„Harmonisierung“ klingt fast wie *Zentralisierung*, was sonst immer ein Grund ist, Abstimmungen zu verlieren. Ist die Schweiz plötzlich harmoniesüchtig geworden, und dies ausgerechnet im Bildungsbereich? Oder ist das Projekt missverstanden, wenn man es als weitgehende Reform versteht?

Das Projekt ist im Jahre 2003 lanciert worden, nicht ganz freiwillig, wie man weiss; die Vernehmlassung vor mehr als einem Jahr erbrachte mit Ausnahme der Gestaltung der Sekundarstufe I eine grosse bis überwältigende Zustimmung, insbesondere für die Einführung von Standards. Nunmehr ist das Konkordat von der EDK verabschiedet, und zwar einstimmig. Die öffentliche Aufmerksamkeit hielt sich in Grenzen, was mit der Zustimmung zu tun haben kann, aber auch mit dem *courant normal* der eidgenössischen Bildungspolitik. Wenigstens ist erstaunlich, wie vergleichsweise gering die Resonanz auf das Konkordat war, wenn man vor Augen hat, wie stark der Eingriff in das bisherige System sein wird.

Das griechische Wort *harmonia* lässt sich mit „Zusammenfügung“ oder „Ebenmass“ übersetzen. Die Pythagoreer<sup>1</sup> verstanden bekanntlich die Harmonie der Welt als *schöne Proportion*, veranschaulicht in den Sphären von Mathematik und Musik. In der realen Welt geht es etwas profaner zu. HarmoS wird nicht zu einer schönen Proportion führen und auch kein Ebenmass

---

<sup>1</sup> Benannt nach der Schule von Pythagoras von Samos (zw. 580 u. 572 – zw. 500 und 490 v. Chr.).

herstellen, die Konkurrenz zwischen den Kantonen bleibt bestehen, heute sind Schulen Standortfaktoren, die Vorteile im Wettbewerb darstellen, wenn sie gut sind. Harmonie wird also nicht eintreten, wohl aber kommt es zu einer Strukturangleichung, die nach den bisherigen Massstäben der Schweizer Schulgeschichte sehr weit geht, so weit, dass manche Traditionalisten schon um die Identität ihres Kantons bangen. Aber das kann selbst HarmoS nicht bewirken.

Das neue Konkordat ersetzt das alte aus dem Jahre 1970. Um den Wandel der Bildungspolitik zu verstehen, lohnt ein Blick in das alte Konkordat, das seinerzeit vom Präsidenten der EDK, dem Zuger Erziehungsdirektor und späteren Bundesrat Hans Hürlimann, sowie dem Generalsekretär Emil Egger unterschrieben wurde. Das Konkordat<sup>2</sup> unterschied fein zwischen „Verpflichtungen“ und „Empfehlungen.“ Die Verpflichtungen bezogen sich auf die Angleichung der kantonalen Schulgesetze in vier Punkten:

- Festlegung des Schuleintrittsalter auf das vollendete 6. Altersjahr,
- Dauer der Schulpflicht,
- Dauer der ordentlichen Ausbildungszeit vom Schuleintritt bis zur Maturitätsprüfung
- sowie Beginn des Schuljahres zwischen Mitte August und Mitte Oktober.

Das waren, verglichen mit heute, bescheidene Regelungen, ein rechter Minimalismus, wenn man so will. Der spätere EDK-Generalsekretär Moritz Arnet (2000, S. 24ff.) hat beschrieben, welche Kämpfe diese Regelungen seinerzeit auslösten. Zankapfel war der Schuljahresbeginn. Wer erinnert sich noch daran, dass der Kanton Zürich dem Konkordat wohl beitrug, die Stimmbürgerschaft auch zustimmte, aber am 4. Juni 1972 dann einer Initiative der Gegner folgte, die den Frühjahrschulbeginn beibehalten wollten. Der Kanton Bern hatte seinen Beitritt zum Konkordat von der Abstimmung über den Schuljahresbeginn abhängig gemacht, die ebenfalls zugunsten der Gegner entschieden wurde. Zwei Plenarversammlungen der EDK im Juni und November 1972 dienten der Beurteilung dieser nunmehr ziemlich verfahrenen Lage.

---

<sup>2</sup> Grundlage des Konkordats waren Empfehlungen der EDK aus dem Jahre 1967.

Arnet beschreibt das so:

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

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

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

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

angenähert, heute kooperieren sogar die Lehrmittelverlage, Übertritte und Anerkennungen sind freizügig geregelt, die Bezeichnungen für Stufen und Typen sind weitgehend harmonisiert.

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

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

Beide Bestimmungen wären 1970 nicht nur unmöglich, sondern auch undenkbar gewesen. Gemeinsame Ziele, die irgendwie verbindlich gewesen wären, gab es nicht, Schulstrukturen festzulegen, war Sache allein der Kantone, und „Qualitätssicherung,“ heute in aller Munde, war ein unbekanntes Wort. Der erste amerikanische Aufsatz, der eine Systemsteuerung durch evidenzbasiertes Feedback vorschlug, erschien erst vier Jahre später (Levin 1974).

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

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

## Schüler gemeint.

Das Modell ist ebenso einfach wie erfolgreich. Eine deutsche Expertise spricht sogar von einem „Paradigmenwechsel“ (Klieme et. al. 2003) in der Bildungspolitik. Das ist etwas sehr hoch gegriffen. Aber im internationalen Vergleich hat sich die Steuerung der Bildungssysteme tatsächlich seit etwa zwanzig Jahren sehr grundlegend verändert (Oelkers/Reusser 2008). Die EDK hat also keine Anomalie in die Welt gesetzt.

Es geht bei Harnos bekanntlich nicht nur um Bildungsstandards. Die Vereinbarung sieht die Einführung einer obligatorischen Basisstufe vor, mit der sich die Schulpflicht schweizweit um zwei Jahre nach unten verlängern wird. Sie soll in Zukunft mit dem vollendeten vierten Lebensjahr beginnen. Die Primarschule umschliesst fortan eine Vorschule oder Eingangsstufe. Der Kindergarten wird mit der Schule fusioniert, eigentlich ist das eine bildungspolitische Sensation, die wiederum von der Öffentlichkeit unaufgeregter zur Kenntnis genommen wurde. Vielleicht ist der Grund für diese Gelassenheit, dass Vorschulen eine europäische Norm darstellen, wenngleich in aller Regel nicht als Obligatorium. Eine Anomalie ist die Eingangsstufe jedenfalls auch nicht.

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

Im Bericht zur Vernehmlassung zu HarmoS, der zu Beginn des Jahres 2006 vorlag, wird gesagt, dass mit den Bildungsstandards *nicht* das Ziel verfolgt werde, auf der Basis einer nationalen Vorstellung die

Bildungsprozesse zu „vereinheitlichen“ (EDK 2006, S. 24). Vielmehr soll mit dem Instrument der Bildungsstandards versucht werden, die *erwarteten* Leistungsergebnisse so zu beschreiben, dass diese normative Beschreibung auf nationaler Ebene „verbindlichen Charakter“ annehmen kann (ebd.). Wie die Unterrichtsziele zu erreichen sind, wird nicht vorgegeben. Dasselbe gilt für die Aufteilung der Unterrichtszeit, den Einsatz der Ressourcen und alle weiteren Fragen der Schulorganisation. Hier bleibt die Zuständigkeit der Kantone, der Gemeinden und der einzelnen Schulen erhalten. Harmonisiert werden die *Leistungserwartungen*, nicht die Ausführungen. Insofern basieren manche Befürchtungen auf Unkenntnis.

Entwickelt werden *Mindeststandards*. Der Ausdruck beschreibt, was auf einer Skala von Kompetenzstufen in jedem Fach zu einem bestimmten Zeitpunkt von allen Schülerinnen und Schülern erreicht werden muss. Wer einen solchen Standard nicht erreicht, soll oder muss gezielt gefördert werden. Die Kantone können die Mindeststandards höher oder tiefer ansetzen. Es handelt sich also nicht um eine Nivellierung nach unten. Die Standards werden in erster Linie einen Einfluss auf die Lehrplanarbeit und die Lehrmittel haben. Die im Projekt entwickelten Referenzrahmen erlauben eine bessere Strukturierung der Fächer, mit den skalierten Kompetenzniveaus wird es zudem möglich, eine Progression bei den fachbezogenen Lernzielen festzulegen. Die offiziellen Lehrmittel stützen sich in Zukunft auf Standard-kompatible Rahmenlehrpläne, so dass sich die Lehrpersonen unausweichlich auf Standards beziehen müssen.

Mit dem HarmoS-Projekt sind drei grössere bildungspolitische Festlegungen verbunden:

- Die Kantone entwickeln Unterstützungs- und Differenzierungsmassnahmen für diejenigen Schülerinnen und Schüler, die die Basiskompetenzen *nicht* erreichen.
- Die Mindeststandards dienen *nicht* der schulischen Selektion. Durch standardisierte Tests im heutigen 2., 6. und 9. Schuljahr wird die Schülerbeurteilung verbessert.
- Die Wirksamkeit des schweizerischen Bildungssystems im Bereich der obligatorischen Schule wird am Erreichen der Standards gemessen, darauf bezieht sich das nationale Bildungsmonitoring

(ebd., S. 25/26).

Das HarmoS-Konkordat ist verbunden mit einem Einstieg in die Testkultur, auch das muss deutlich gesagt werden. Regelmässige Leistungstests sind den Bildungssystemen im deutschen Sprachraum bislang fremd ist, aber sie werden in liberalen Systemen wie Schweden mit Erfolg praktiziert. Oft unterstellt die Diskussion Szenarien wie die, dass der ganze Unterricht *nur noch* auf den Test hin ausgerichtet wird und die individuelle Förderung dabei auf der Strecke bleibt. Aber bei nur drei Messzeitpunkten ist das eine stark übertriebene Befürchtung. Selbst wenn die Lehrkräfte ihre Schülerinnen und Schüler gezielt auf die Tests vorbereiten, sie werden überwiegend nicht das tun, was in der amerikanischen Literatur „teaching the test“ genannt wird.

Unter curricularen „Standards“ sind wie gesagt Aufgaben zu verstehen, die den Leistungsstand bestimmter Fächer in einem Kernbereich testen und die für diesen Zweck fortlaufend geeicht werden müssen. Es handelt sich um die Fachbereiche

- Erstsprache
- Fremdsprachen
- Mathematik
- Naturwissenschaften.

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

Standards sind, nochmals gesagt, keine neuen Erfindungen. Jede Schule verfügt über bestimmte Ressourcen und curriculare Standards sind einfach Lerninhalte, wie sie in Lehrmitteln und Lehrplänen vorhanden sind. Sie werden von den fachdidaktischen Konsortien zusammen mit den Lehrkräften so präzisiert, dass sie getestet werden können. Das Neue an der

Entwicklung ist also die Testreihe bestimmter Aufgaben sowie die nationale Harmonisierung, wobei auch gesagt werden muss, dass viele curriculare Gehalte bereits heute zwischen den Kantonen angenähert sind. Anders hätte zum Beispiel der PISA-Test gar nicht konstruiert werden können. Zur Bestimmung des Leistungsstandes sieht die interkantonale Vereinbarung auch vor, dass die Schülerinnen und Schüler Portfolios führen, in und mit denen sie ihre Lernfortschritte dokumentieren. Sie werden also nicht nur getestet (Interkantonale Vereinbarung Art. 9).

Generell gesagt: Bildungsstandards stellen verbindliche Leistungserwartungen dar, die für den gesamten Bildungsraum Schweiz gelten sollen (HARMOS 2004). Ohne solche Erwartungen liesse sich von „Outputsteuerung“ gar nicht reden. Sie verlangt externe Bezugsgrössen und gemeinsame Massstäbe, sonst könnte es die berühmte „Orientierung am Resultat“ nicht geben. Das Resultat muss mehr sein, als sich mit Noten und Zeugnisse beschreiben lässt, anders kann es keinen Vergleich und auch nicht wirklich Förderung geben. Sie setzt einen gemeinsamen Massstab voraus und nicht lediglich die Beachtung individueller Lernfortschritte.

Das Fach par excellence für Standards ist Musik. Gleichzeitig ist der Fachunterricht in den Schulen sehr individuell, auch weil er schlecht dotiert ist und zwischen den Zielen und den Möglichkeiten ein groteskes Missverhältnis besteht. Die Autoren der Lehrpläne scheinen die Frage der Ressourcen regelmässig zu übersehen, man kann sicher allen Zielen, die man in den Lehrplänen liest, zustimmen, aber wie sie erreicht werden sollen angesichts der realen Lage des Schulfaches Musik, bleibt offen. Genauer muss man sagen, es sind eigentlich gar keine Ziele, sondern gute Absichten, die so vage gehalten werden, dass man damit so gut wie alles verbinden kann, was sich praktisch machen lässt. Insofern ist die Strategie der guten Absicht – Absicht.

Aber wie soll das anders gehen? Mein letzter Teil wendet sich der Frage zu, was Standards im Musikunterricht bedeuten, würde man sie tatsächlich einführen. Ich werde das Problem anhand amerikanischer Beispiele verdeutlichen und dieses Beispiel dann bildungspolitisch bewerten. Das Beispiel wähle ich, weil Musik in den Vereinigten Staaten nicht zu den Fächern zählt, die von der Standard-Entwicklung ausgeschlossen sind. Alle Fächer oder Lernbereiche haben inzwischen Standards, allerdings handelt es sich

nicht um nationale Standards, sondern solche, die die Bundesstaaten festlegen und die sich zum Teil erheblich unterscheiden. Ein Projekt wie HarmoS, das von einem einheitlichen Bildungsraum ausgeht, hätte in den Vereinigten Staaten allein schon wegen der Grösse keine Chancen.

### 3. *Standards im Musikunterricht*

Die amerikanische *National Association for Music Education* (MENC) hat neun nationale Standards einer musikalischen Allgemeinbildung formuliert und verabschiedet, die in vielen Bundesstaaten weitgehend umgesetzt worden sind. Hinter der Vereinigung stehen praktisch alle Einzelorganisationen im Bereich der musikalischen Bildung. Die Bandbreite reicht von der berühmten und einflussreichen American Society of Composers, Authors and Publishers bis zur kleinen American Guild of English Handbell Ringers. Die Standards sind also breit abgesichert. Sie beschreiben das gesamte Angebot, ein Maximum, das im Idealfall von jedem, der musikalisch lernt, erreicht werden kann. Es gibt ein National Committee for Standards in the Arts, das die Entwicklung für alle Fächer der künstlerischen Bildung koordiniert.

Die Standards für Musik werden so gefasst:

1. Singing, alone and with others, a varied repertoire of music.
2. Performing on instruments, alone and with others, a varied repertoire of music.
3. Improvising melodies, variations and accompaniments.
4. Composing and arranging music within specified guidelines.
5. Reading and notating music.
6. Listening to, analyzing, and describing music.
7. Evaluating music and music performances.
8. Understanding relationships between music, the other arts, and disciplines outside the arts.
9. Understanding music in relation to history and culture.<sup>3</sup>

Vom Singen bis zum historischen Verstehen der Musikkultur reichen

---

<sup>3</sup> <http://www.menc.org/publication/books/standards.htm>

sicher auch die Lernziele in den Schweizer Lernplänen. Warum ist dann aber von „Standards“ die Rede? Eine Antwort ist die Fachpolitik. Musik, als Teil der *arts education*, soll und darf nicht anders behandelt werden als die anderen Fächer. Wie Englisch, Mathematik oder Naturwissenschaft ist sie unverzichtbarer Teil der Bildung. Das ist im Gesetz *Goals 2000: Educate America Act* auch so festgehalten. Das Gesetz stammt aus dem Jahre 1994, danach haben alle einzelnen Fachdidaktiken Standards entwickelt, die in fast allen amerikanischen Bundesstaaten auch umgesetzt worden sind.

Allerdings zeigt die Zusammenfassung der Ziele des Gesetzes ein Bild, das die Schwierigkeiten der curricularen Steuerung zum Ausdruck bringt. Nicht nur waren die Ziele, wie sich gezeigt hat, unrealistisch, auch zeigen sie nur in bestimmter Hinsicht Prioritäten an. Die fünf ersten Ziele lauten so:

**By the Year 2000 –**

1. [All children in America will start school ready to learn.](#)
2. The high school graduation rate will increase to at least 90 percent.
3. **All students** will leave grades 4, 8, and 12 having demonstrated competency over challenging subject matter including English, mathematics, science, foreign languages, civics and government, economics, the arts, history, and geography, and **every school** in America will ensure that all students learn to use their minds well, so they may be prepared for responsible citizenship, further learning, and productive employment in our nation's modern economy.
4. United States students will be first in the world in mathematics and science achievement.
5. **Every adult American** will be literate and will possess the knowledge and skills necessary to compete in a global economy and exercise the rights and responsibilities of citizenship.

In sechs Jahren kann nicht das gesamte Bildungssystem umgestellt werden, und es ist unmöglich, dass „jede Schule“ einen irgendwie gleichen Einfluss auf ihre Schülerinnen und Schüler nimmt oder dass alle Kinder diese Ziele erreichen werden oder können. Die Schule kann nicht die Kompetenzen von „jedem erwachsenen Amerikaner“ und jeder Amerikanerin so prägen, dass sie sich in der „globalen Ökonomie“ zurechtfinden und sich auch noch

als Staatsbürger richtig verhalten können. Insofern stellen diese Ziele nur die übliche bildungspolitische Rhetorik dar, die immer übersieht, dass nicht *sie* es ist, die das Bildungssystem bewegt.

Auf der anderen Seite haben diese Ziele die Bewegung der Bildungsstandards in den Vereinigten Staaten enorm beschleunigt. Die ästhetischen Fächer haben sich dabei von Anfang an aktiv beteiligt. Heute schreibt die MENC über die allgemeine Bedeutung von Standards:

„Agreement on what students should know and be able to do is essential if education is to be consistent, efficient, and effective.“

Die Adjektive „efficient“ und „effective“ dürften unter Musikpädagogen strittig sein, weil sie nach ökonomischer Steuerung klingen, aber dass Unterricht zu Effekten führen muss, die Ressourcen sinnvoll verwendet werden und die Bildung in sich konsistent ist, wird vermutlich keinen Streit auslösen. Das Gleiche gilt auch für die allgemeine Begründung von Standards, die die MENC so formuliert. Es gibt zwei wesentliche Gründe. Standards für die künstlerische Bildung dienen erstens dazu, näher zu definieren, was genau diese Bildung ausmacht und wozu sie führen soll, nämlich

„a thorough grounding in a basic body of knowledge and the skills required both to make sense and make use of the arts disciplines.“

Der Musikunterricht muss in seinen verschiedenen Sparten während der Schulzeit zu Fortschritten führen, die sich prüfen lassen. „Fortschritt“ heisst, es müssen Grundkenntnisse vorhanden sein, die angereichert und spezifiziert werden können. Was ausgeschlossen werden muss, ist Lernstillstand oder ein schleichender Lernverlust, der vermutlich nicht nur an amerikanischen Schulen Alltag ist.

Der zweite Grund für Standards ergibt sich aus der Fachpolitik: Standards für die künstlerische Bildung sorgen dafür, dass die verschiedenen Fächer nicht länger wie als curriculare „Optionen“ behandelt werden, sondern verbindlichen Rang erhalten. Am Ende müssen die Schülerinnen wissen und können, was die Standards vorgeben, die also eine gewisse Strenge in der Zielerreichung vorgeben und auf diesem Wege die ästhetischen Fächer

aufwerten. Ausdrücklich heisst es, dass damit nicht gemeint ist, die schulischen Programme müssten damit alle in eine bestimmte Form gemodelt werden. Standards formulieren Ziele, nicht Wege, wie sie erreicht werden.

„The Standards are concerned with the results (in form of student learning) that come from a basic education, *not with how those results ought to be delivered*. Those matters are for the states, localities, and classroom teachers to decide. In other words, while the Standards provide educational goals and not a curriculum, they can help improve all types of arts instruction.”<sup>4</sup>

Das erinnert nicht zufällig an HarmoS und klingt durchaus beruhigend; wahrscheinlich soll es auch so klingen, denn auch amerikanische Musiklehrer wollen sich ungern eingeengt sehen. Entscheidend ist, was genau erreicht werden soll und welche Ressourcen dafür zur Verfügung stehen. Ziele können enger oder weiter gefasst werden; je mehr sie umfassen, desto mehr stellt sich die Frage, ob die Ressourcen ausreichen. Die Verbindlichkeit von Zielen entscheidet sich hier, nicht ob alle mit den Standards und genauer, ihrer Formulierung, einverstanden sind.

Geht man nicht von dem aus, was die Fachverbände verlautbaren lassen, die ja auf die Meinung ihrer Mitglieder achten müssen, sondern schaut auf das, was die amerikanischen Bundesstaaten aus den Standards machen, dann sieht das Bild erheblich anders aus. Standards und Kompetenzen werden schulisch umgeformt, nämlich auf die *grades*, also Jahrgangsstufen, bezogen und als erreichbare Ziele am Ende eines jeden Jahrgangs erwartet. Die Beschreibung geht davon aus, dass zwischen den einzelnen Jahrgängen in allen Fächern Fortschritte erreicht werden, die sich graduell fassen lassen. Die elementaren Kompetenzen zu Beginn der Schulzeit werden mit dem Durchlaufen der Jahrgänge immer komplexer. Das entspricht einer alten Regel didaktischer Beschreibung, nur dass sich damit jetzt sehr lineare Erwartungen verbinden, die sich auf die Schulkarriere insgesamt beziehen.

Mein Beispiel ist das *California State Board of Education*, also die oberste Schulbehörde des Landes. Die Behörde schreibt Standards für alle Fächer auf

---

<sup>4</sup> <http://www.menc.org/publication/books/summary.html>

allen Stufen und für jeden Jahrgang vor. Musik ist Teil der *Visual and Performing Arts*, ein Lernbereich, der vom Prekindergarten bis zur achten Jahrgangsstufe (grade) angeboten wird oder werden kann. Das tatsächliche Angebot wird von den Schuldistrikten und den lokalen Schoolboards festgelegt. Die Distrikte unterscheiden sich in ihrer Grösse, ihren finanziellen Möglichkeiten und ihren Geschichten beträchtlich, gleichwohl gibt es ein landesweites Programm für Standards, das das herkömmliche Curriculum ersetzt hat. Standards sind Erwartungen für die Ergebnisse des Unterrichts, die überprüft werden.

Es gibt für den Musikunterricht fünf Leistungsbereiche, die das Fach ausmachen.<sup>5</sup> Der Ausdruck „Musik“ steht also nicht mehr für ein Lernfeld, das von den Lehrkräften weitgehend selbst bestimmt werden kann. Vielmehr wird das Feld verbindlich aufgeteilt:

1. **Artistic Perception.**
2. **Creative Expression.**
3. **Historical and Cultural context.**
4. **Aesthetic Valuing.**
5. **Connections, Relationships, Applications.**

Diese fünf Bereiche bestimmen die inhaltlichen Lernstandards durchgehend von der ersten bis zur achten Klasse. Die Anforderungen nehmen mit jeder Jahrgangsstufe zu. Beschrieben wird die Zunahme durch fortlaufende Addition. Das lässt sich am ersten Lernbereich zeigen. Bis zur achten Klasse sollen hier zwei hauptsächliche Ziele verfolgt werden, nämlich Musik lesen lernen und die Wahrnehmung schulen. Musikverstehen und Wahrnehmung sind neben dem kreativen Ausdruck die zentralen Lernbereiche, was auch daran abzulesen ist, dass hier der höchste Differenzierungsgrad in der Standardbeschreibung erreicht wird.

Für die **erste Klasse** werden folgende drei Anforderungen formuliert:

*Read and Notate Music*

1.1 Read, write, and perform simple patterns of rhythm and pitch, using beat, rest, and divided beat (two sounds on one beat)

*Listen to, Analyze, and Describe Music*

1.2 Identify simple musical forms (e.g. phrase, AB, echo).

1.3 Identify common instruments visually and aurally in a variety of

---

<sup>5</sup> <http://www.cde.ca.gov/be/st/ss/mumain.asp>

music.

In der **zweiten Klasse** werden zwei neue Anforderungen hinzugefügt:

*Read and Notate Music*

1.1 Read, write, and perform simple rhythmic patterns, using eighth notes, quarter notes, half notes, and rests.

1.2 Read, write and perform simple patterns of pitch, using solfege.

*Listen to, Analyze, and Describe Music:*

1.3 Identify ascending/descending melody and even/uneven rhythm patterns in selected pieces of music.

1.4 Identify simple musical forms, emphasizing verse/refrain, AB, ABA.

1.5 Identify visually and aurally individual wind, string, brass, and percussion instruments used in a variety of music.

Für die **dritte Jahrgangsklasse** bestehen sechs Teilziele:

*Read and Notate Music*

1.1 Read, write, and perform simple rhythmic patterns, using eighth notes, quarter notes, dotted half notes, whole notes and rests.

1.2 Read, write and perform pentatonic patterns, using solfege.

*Listen to, Analyze, and Describe Music*

1.3 Identify melody, rhythm, harmony, and timbre in selected pieces of music when presented aurally.

1.4 Identify visually and aurally the four families of orchestral instruments and male and female adult voices.

1.5 Describe the way in which sound is produced on various instruments.

1.6 Identify simple musical forms (e.g., AABA, AABB, round).

In der gleichen dritten Klasse bestehen für den zweiten Lernbereich **kreativer Ausdruck** folgende vier Ziele:

*Apply Vocal and Instrumental Skills*

2.1 Sing with accuracy in a developmentally appropriate range.

2.2 Sing age-appropriate songs from memory, including rounds, partner songs, and ostinatos.

2.3 Play rhythmic and melodic ostinatos on classroom instruments.

*Compose, Arrange, and Improvise*

## 2.4 Create short rhythmic and melodic phrases in question-and-answer form.

Bis zum achten Jahrgang müssen die Schülerinnen und Schüler ein Gesangsrepertoire aufgebaut haben, das verschiedene Gesangsarten umfasst und verschiedene Stile. Sie müssen dabei auf einer Skala von sechs Schwierigkeitsgraden den dritten Grad erreicht haben. Die gleiche Anforderung gilt für die Beherrschung der Instrumente. Die Schülerinnen und Schüler müssen bereits kurze Stücke selbst komponieren und einfache Stücke auch arrangieren können, zudem müssen sie bestimmte Techniken der Improvisation beherrschen. Die steigenden Anforderungen in den nächsten Klassen werden so bestimmt, dass auf der Schwierigkeitsskala die nächst höhere Stufe verbindlich wird, längere Stücke komponiert und arrangiert sowie erweiterte Techniken der Improvisation beherrscht werden.

Eine MENC Task Force hat im Oktober 2007 einen Bericht veröffentlicht, der die Umsetzung der Standards betraf. Mehr als 33.000 amtierende Lehrkräfte wurden gebeten, ihre Einschätzungen mitzuteilen, etwa 6.000 haben geantwortet, weitere Daten wurden einarbeitet und das Ergebnis sieht so aus:<sup>6</sup>

1. Die meisten Befürchtungen gingen dahin, dass die Standards unrealistisch hoch sind und in der für den Musikunterricht zur Verfügung stehenden Zeit nicht erreicht werden können.
2. Die von der MENC formulierten opportunity-to-learn-standards (etwa: 90 Minuten Musikunterricht pro Woche in der Primarschule für jedes Schulkind) werden oft nicht erreicht.
3. Die Anforderung, dass jedes Programm für den Musikunterricht alle Standards enthalten muss, ist ebenfalls unrealistisch. Wer lernt, in einer Band zu spielen, muss nicht zugleich Komponieren lernen.
4. Viele Rückmeldungen verlangten, sich auf die praktischen Seiten des Musikunterrichts zu besinnen und die analytischen zu minimieren.
5. Die Lehrkräfte achten wenn, dann nur auf die staatlichen Vorgaben und ignorieren nationale Standards wie die der MENC.
6. Standards werden nur dann umgesetzt, wenn sie hinreichend explizit und detailliert genug sind, um in schulischen Curricula oder dem

---

<sup>6</sup> <http://www.menc.org/publication/books/NEBreport10012007.html>

Repertoire der Lehrkräfte Platz zu finden.

7. Unter den Lehrkräften herrscht wenig Einigkeit, in welche Richtung die Standards weiter entwickelt werden sollen.

Das ist ziemlich ernüchternd, und es rettet die MENC auch nicht, dass sie darauf hinweist, es handle sich um ein langfristiges Projekt, das Jahrzehnte in Anspruch nehmen wird. Offenbar sind die Standards der MENC starke Idealisierungen, die an der Praxis des Musikunterrichts in öffentlichen Schulen vorbeigedacht sind. Was soll eine Lehrkraft in der Primarschule damit anfangen, die ihre Schüler gerade einmal 20 Minuten in der Woche sieht?

Auf diese Frage aus den Antworten ihrer Erhebung wusste die MENC-Task Force so recht keine Antwort. Aber sie stellt sich natürlich auch für die Schweiz. Es ist im Prinzip richtig, für ein Bildungsfach wie Musik möglichst hohe Standards zu reklamieren. Wenn sie sich nicht erreichen lassen, liegt nicht Resignation nahe oder Klagen über die Überforderung, sondern ein Überdenken der Situation. Schulischer Musikunterricht, der weit unter seinen Möglichkeiten bleibt, hilft keinem Kind weiter. Daher müssen neue Allianzen gesucht werden, hohe Standards können erfüllt werden, wenn die Volksschule mit den Musikschulen kooperiert. Beide Seiten könnten gemeinsame Ziele verfolgen, ein integriertes Curriculum anbieten und von identischen Standards ausgehen.

Kommt es nicht zu einer engen Kooperation zwischen der Volksschulen und den Musikschulen, dann haben Standards in der Musik nur eine Funktion, sie markieren die Defizite und geben einen Eindruck, was möglich wäre, ohne erreichbar zu sein. Die Stundentafel der Volksschule wird sich kaum sehr weit ändern lassen, was möglich wäre, ist die Bündelung der Kräfte. Warum sollte es nicht Nachmittage oder Wochenenden in der Schule geben, die ganz dem Musizieren gewidmet sind? Und warum sollten davon nicht alle Kinder profitieren können? Ich frage das nicht rhetorisch: Der Preis ist die Zunahme des musikalischen Analphabetismus, die vielleicht schlimmste Bildungslücke, die es gibt.

*Literatur*

- Arnet, M.: Das Schulkonkordat vom 29. Oktober 1970. Entstehung, Geschichte, Kommentar. Bern: EDK 2000.
- EDK: Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule. HarmoS-Konkordat. Bericht zur Vernehmlassung. Bern: EDK 2006.
- HARMOS: Zielsetzungen und Konzeption. Juni 2004. Bern: EDK 2004.
- Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule vom 14. Juni 2007.
- Klieme, E. et al.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn: BMBF 2003.
- Konkordat über die Schulkoordination vom 29. Oktober 1970.
- Levin, H. M.: A Conceptual Framework for Accountability in Education. In: School Review Vol. 82, No. 3 (May 1974), S. 363–391.
- Oelkers, J.: Zum Problem von Standards aus historischer Sicht. In: Neue Sammlung 44, 2004, S. 179–200.
- Oelkers, J.: Die Qualität der Schweizer Gymnasien. Eine Expertise für den Kanton Zürich. Bern: h.e.p. Verlag 2008.
- Oelkers, J./Reusser, K.: Expertise „Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenz umgehen.“ Berlin: Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft 2008.