

Jürgen Oelkers

Bildungsstandards ^{*)}

1. Fake news

Im Zeitalter von „fake news“ ist alles möglich, selbst Bildungsstandards könnten dazugehören, daher beginnt man am besten mit einem Bashing: Der Ausdruck „Bildungsstandards“ kann nur von einem rohen Übersetzer stammen, der keinen Sinn für das deutsche Wort „Bildung“ hatte. Es ist eine krude Anpassung an obskure amerikanische Sprachregelungen, die schon deswegen vermutet werden muss, weil es ein Äquivalent für „Bildung“ im Amerikanischen nicht gibt und so auch keinen Selbstschutz gegen die Zumutungen des Neo-Liberalismus, der „Output“-Orientierung oder der Tweets von Donald Trump.

„Bildung“ im deutschen Sinne ist nicht standardisierbar und „Bildungsstandards“ wäre ein Widerspruch in sich, geschuldet einer Nachlässigkeit ausgerechnet der Bildungsforschung. Aber wieso tauchte der Begriff dann vor fünfzehn Jahren scheinbar ohne grosse Skrupel im pädagogischen Sprachschatz auf? Und stimmt das Amerika-Bashing? Man kann ja auch fragen, ob die Gewöhnung an Bildungsstandards nicht gerade Donald Trump gut getan hätte.

Wenn man an Betsy DeVos denkt, die neue Bildungsministerin, dann hat man noch mehr Grund, den Ruf nach Bildungsstandards zu unterstützen, solche der öffentlichen Bildung, die für alle verbindlich sind. Die Ministerin hat nie eine öffentliche Schule besucht, ist eine schwerreiche Aktivistin der christlichen Fundamentalisten und hat der säkularen Bildung den Kampf angesagt. Das führt dann eben zu Lücken in der Allgemeinbildung.

Als ihre Vision des künftigen Bildungswesens der Vereinigten Staaten hat sie erklärt, es solle geleitet sein vom „Kingdom of God“. ¹ Das Mittel ist die freie Schulwahl verbunden mit staatlichen Bildungsgutscheinen für religiöse Eltern. Die Ministerin geht davon aus, dass freie Schulwahl zu „greater kingdom gain“ führen, also Gewinn für den Himmel mit sich bringen würde. ² Mit Bildungsstandards liesse sich das nicht machen, da geht es um Mathematik, Physik und Biologie, deren Gewinne für den Himmel zweifelhaft sind.

Dank Betsy DeVos kann man Bildungsstandards auch verstehen als Bollwerk des staatlichen Lehrplans, der dafür sorgt, dass alle Schülerinnen und Schüler ein gleiches Minimum an öffentlich zugänglicher Allgemeinbildung erreichen, die keinerlei Glaubenszumutung enthält. Donald Trump, lässt sich festhalten, hat dieses Minimum nicht erreicht. Manche finden, er sei ein „fake“ aber fake news sind das nicht, denn die Evidenz liefert er selbst jeden Tag. Über seine Lernkurve habe ich damit natürlich nichts gesagt.

^{*)} Vortrag auf der Hochschulkonferenz der Pädagogischen Hochschule Nordwestschweiz am 15. März 2017 in Brugg.

¹ <http://www.motherjones.com/politics/2017/01/betsy-devos-christian-schools-vouchers-charter-education-secretary>

² <https://www.nytimes.com/2016/12/13/opinion/betsy-devos-and-gods-plan-for-schools.html>

- Zur Sicherung des Bildungsminimums wurde Harnos auf den Weg gebracht und so ist auch der Lehrplan 21 entwickelt worden.
- Aber der Streit hat sich konzentriert auf die Bildungsstandards und die Kompetenzorientierung,
- er dreht sich um die Begrifflichkeit,
- ist in Teilen sehr prinzipiell geworden
- und wird genährt von dem Verdacht, die Bildungspolitik habe sich von der Bildung verabschiedet.

Die Evidenz hinter dem Verdacht soll so aussehen: Nach dem Klieme-Gutachten aus dem Jahre 2003 wollte die Politik „Bildungsstandards“ und die sind dann auch geliefert worden. Das Gutachten zeigte Wege zur „Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ auf, hatte gegenüber dem Kernbegriff keine semantischen Bedenken und die Politik hat das dankbar übernommen, einschliesslich des Technologieversprechens und des neo-liberalen Abbaus demokratischer Rechte, so ein deutscher Kritiker im letzten Herbst (Radtke 2016; vgl. Cortina 2016).

Tatsächlich ist erst seit dem Klieme-Gutachten im deutschen Sprachraum über „Bildungsstandards“ diskutiert worden und die Kontroversen haben sich an dem Argument entzündet, dass Bildung nicht messbar sei und Standards dem Grundgedanken der Bildung widersprechen würden. Dabei war das Assoziationsfeld „Standards“ massgeblich, man konnte unmittelbar an die Deutsche Industrienorm (DIN) denken und hatte dann leichtes Spiel, sich über „Bildungsstandards“ zu mokieren.

Auffällig ist der Rückgriff auf Theorien, die mehr als zweihundert Jahre alt sind. Bildung in ihrem Sinne ist zweckfrei, dient nur sich selbst und kann einzig vom sich selbst bildenden Subjekt her verstanden werden. „Subjekt“ kann eine Monade sein oder ein autopoietisches System, was zeigt, wie zwischen Leibniz und Luhmann der Grundgedanke hin- und her gespielt wird.

Bildungsstandards wären „Verrat an Humboldt“, wie es an deutschen Universitäten im Protest gegen die Einführung des Bologna-Systems hiess. Mein Vortrag fragt zunächst, was es mit dem Humboldt-Argument auf sich hat, das in der französischen, englischen oder skandinavischen Öffentlichkeit so gut wie unbekannt ist, aber das muss ja nicht gegen die deutsche Diskussion sprechen.

2. *Verrat an Humboldt?*

Allerdings hat das „Subjekt“ der deutschen Philosophie in der Schulentwicklung noch nie eine Rolle gespielt, in konzeptioneller Hinsicht nicht und noch weniger in materieller. Wer die deutschsprachige Schul- und Lehrerliteratur des 19. Jahrhundert untersucht, findet neben Merkwürdigkeiten viele erstaunlich gute Ideen und zentrale Erfahrungswerte für die anschliessende Entwicklung, aber nur ganz selten und immer randhaft einen Rekurs auf die Bildungsphilosophie des deutschen Idealismus.

Der Pädagoge des Jahrhunderts war der Schweizer Pestalozzi ist und dies nicht, weil er den deutschen Jakobiner und Bildungsphilosophen Johann Gottlieb Fichte aus Zürich kannte. Er wurde zum Kult, wie Fritz Osterwalder (1996) dargelegt hat, weil er den

Lehrerstand und nicht die Philosophen zu repräsentieren schien. Es ging um Methode und Praxis, nicht um Dialektik oder Erkenntnistheorie und Pestalozzi wurde grosszügig zum deutschen Pädagogen geadelt, was man auch ungerecht nennen kann.

Nun erheben Philosophen immer den Einwand, dass mangelnde Beachtung der Philosophie kein Argument ist und damit nur kenntlich werde, wie wenig gebildet man sei. Tatsächlich hat man auf den Lehrerseminaren des 19. Jahrhundert nur Pädagogik studieren können, also höchstens eine Ersatzphilosophie, trotzdem ist ein veritabler Berufsstand entwickelt worden, der sich seine eigenen Gedanken machen konnte und dabei ohne Humboldt auskam.

Ein anderer Einwand geht dahin, dass gerade die philosophische Kritik der Erhellung der Verhältnisse diene, weil sie seit Platon von einem höheren Standpunkt als dem der Praxis erfolgt. Doch wenn ein deutscher Fernsehphilosoph sich an radikaler Schulkritik versucht und im Endergebnis nicht mehr zu bieten hat als eine Neuauflage der Reformpädagogik (Precht 2013), dann kann man eigentlich nur Kompetenzfragen stellen.

Man sollte also deutlich trennen zwischen dem, was organisierte Bildung leistet und dem, was die Kritik der Intellektuellen fordert. Oft verwendet die Kritik Massstäbe, denen die Schule mit Sicherheit *nicht* folgt, und oft ist gerade die emphatische Kernidee der Bildung an der Schule vorbei gedacht. Wenn Schüler von der Fron schulischen Lernens befreit werden sollen, dann immer in Namen einer besseren Idee der Bildung, die gleichsam hinter der Realität gesucht wird und dann aber daran nichts wirklich ändern kann.

Mit „Bildung“ werden von Herder über Goethe bis Hegel, nicht zu vergessen Schillers Briefe über die Freiheit im Spiel, bekanntlich die grössten Namen der deutschen Geistesgeschichte in Verbindung gebracht, es gibt sogar eine eigene literarische Gattung, nämlich den „Bildungsroman“, und die Versuchung ist gross, die Fiktion mit der Wirklichkeit zu verwechseln, also gleichsam Wilhelm Meister im Gymnasium zu vermuten und dabei zu übersehen, dass Bildungsromane eine besondere Form der Schulkritik darstellen. Wilhelm Meister hat eine theatralische Sendung, keine gymnasiale.

Aber man kann das auch dialektisch sehen:

- Seit dem Earl of Shaftesbury spätestens, einem englischen Neuplatoniker zu Beginn des 18. Jahrhunderts,
- besteht die Möglichkeit, zwischen „Bildung“ und „Schulbildung“ zu unterscheiden,
- also die Schule und den Kanon der Unterrichtsfächer von der persönlichen Welterfahrung abzugrenzen.³
- Sie führt zu dem, was Shaftesbury die „inward form“ nannte, die unverfügbar ist und sich selbst aufbauen muss.

Diese Linie reicht bis zum Konstruktivismus, nicht zufällig sind daher Heinz von Foerster oder Ernst von Glasersfeld nicht nur Österreicher, sondern auch Schulkritiker, begründet, echt konstruktivistisch, mit der eigenen Bildung. Glaserfeld hat das Lyzeum Alpinum in Zuoz besucht, vielleicht erklärt auch das die Schulkritik aus der Höhe. Die Geschichte aber reicht tiefer und sie ist bis heute auch wirksam.

³ Horlacher (2015).

Von Shaftesbury ausgehend entstand das humanistische Konzept der Selbstformung des Menschen, das Bildung auf *Welt* und nicht lediglich auf *Schule* bezieht. Die Differenz erlaubt, eine Gleichsetzung von Schule mit Bildung zu verhindern. Bildung geht nicht auf in einem bestimmten institutionellen Arrangement des Lernens, Denken und Empfinden, Geschmack und Urteilskraft sind nicht einfach die Folgen organisierter Bildung, sondern setzen Welterfahrung voraus, die sich nicht standardisieren lässt.

Die Bildungsromane der deutschen Klassik nutzten diese Chance ebenso wie die literarische Schulkritik des 20. Jahrhunderts, die zwischen Upton Sinclair, Thomas Mann und George Bernard Shaw illustre Namen zu verzeichnen hat. Auf der Linie dieser Kritik sind „Individualität“ und „Bildung“ kaum noch zu unterscheiden; was der Mensch von der Welt sich aneignet, ich zitiere den jungen Humboldt,⁴ *ist* dann seine Bildung, ohne damit didaktische Formate oder Standards des Lernens zu verbinden.

Diese Art „Bildung“ ist frei, sie geschieht spontan und ihr Anlass ist nichts weniger als die ganze Welt, die nicht schulisch sortiert sein muss, um sich *in* ihr und *mit* ihr „bilden“ zu können. Die Bildung ist sozusagen der Roman des Lebens, der sich wohl aufschreiben, aber nicht institutionalisieren lässt. In diesem Sinne ist Bildung Selbstformung, nicht Schulabschluss.

Real zugänglich war diese Art Bildung nur für die Kinder des Adels und auch sie war nicht voraussetzungsfrei. Unterricht und so Lernstandards hat es immer gegeben. Aber Wilhelm und Alexander Humboldt haben nie eine Schule besucht, sind von Hauslehrern erzogen worden und haben glänzend studiert. Allerdings haben viele adlige Söhne mit dem gleichen Bildungshintergrund die Universitäten ohne grossen Ertrag besucht, der Abschluss war nicht wichtig und das Studium auch nicht. Schulkritik fällt dann leicht.

Parallel zu dieser Kritik ist das Schulsystem ausgebaut worden und entstanden die heutigen „Bildungsanstalten“, die ähnlich scharf kritisiert worden sind wie die „Bildungsstandards“, man denke nur an Friedrich Nietzsches Basler Vorträge von 1872 oder die anschliessende Reformpädagogik bis hin zu dem unseligen Gerold Becker. Dabei ist immer übersehen worden, dass Schulen mit grossen Zahlen konfrontiert sind und nicht einfach auf die freie Erfahrung von „Welt“ setzen können, weil sie allgemeine Ziele erreichen müssen und von der Öffentlichkeit im Blick auf den Ertrag beurteilt werden.

Grosse Zahlen verlangen hohen Aufwand: Die Schulzeit für das, was „allgemeine Bildung“ genannt wurde, ist kontinuierlich gewachsen. In Schweizer Kantonen waren lange Zeit nur sechs Schuljahre obligatorisch, heute sind es elf Jahre, de facto aber zwölf und mehr, weil kaum jemand umhin kommt, weiter, als das Obligatorium reicht, zur Schule gehen zu müssen. Berufsschulen oder Gymnasien sind für nahezu alle Jugendlichen unumgängliche Erfahrungen.

Keiner der grossen Namen der deutschen Bildungsphilosophie hat die heutige Schule vor Augen gehabt und man kann vermuten, dass die Idee der zweckfreien Bildung gar nicht entstanden wäre, wenn sie nicht vor zweihundert Jahren schlechte Schulen, arme Lehrer und erbarmungswürdige Verhältnisse hätte voraussetzen müssen. Auf der anderen Seite wird

⁴ Bruchstück *Theorie der Bildung des Menschen* (Humboldt 1980, S. 234-240). Der Text stammt vermutlich aus dem Jahre 1793, den Titel hat der Herausgeber Albert Leitzmann besorgt. Was „Theorie der Bildung“ bei Humboldt heissen soll oder nur heissen kann, ist umstritten.

gerne übersehen, dass die zweckfreie Bildung einfach als standespolitisches Argument für das Gymnasium verstanden wurde. Dafür steht auch der Name Wilhelm von Humboldt.

Die Bildungstheorie in Deutschland wird bis heute mit dem Ausdruck „Neuhumanismus“ in Verbindung gebracht, den der Berliner Philosoph Friedrich Paulsen⁵ geprägt hat. Im zweiten Band seiner *Geschichte des gelehrten Unterrichts* beschreibt Paulsen das allmähliche Aufsteigen und dann das Durchsetzen der Richtung des „Neuhumanismus“ im 18. und in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Von einem freien Subjekt ist allerdings nicht die Rede, es geht um Schulen und genauer um deutsche und zu Beginn auch Schweizer Gymnasien.

Zur Absicherung der neuhumanistischen Bildung wird häufig auf Wilhelm von Humboldt verwiesen und dabei mit Vorliebe auf seine „unmassgeblichen Gedanken über den Plan zur Einrichtung des Litthauischen Stadtschulwesens“ (Humboldt 1969, S.187-195). Der Kontext dieses Schulplans wird in aller Regel nicht beachtet. Humboldt verfasste am 27. September 1809 auf einer Inspektionsreise in Gumbinnen einen handschriftlichen Kommentar zu den Plänen, im neuen ostpreussischen Regierungsbezirk Litthauen zu Gumbinnen östlich von Königsberg⁶ *Bürgerschulen* einzurichten und damit die realistische statt der humanistischen Bildung stark zu machen.

Der viel zitierte Satz zur autonomen „Menschenbildung“ muss in diesem Zusammenhang verstanden werden. „Bürgerschulen“ sind Ende des 18. Jahrhunderts in Handelsstädten als Alternative zum Gymnasium eingeführt worden (Becker 1794) und basierten häufig auf Voten der Elternschaft. Sie forderten eine „realistische“ Bildung, mit der ihre Kinder für Beruf und Leben etwas anfangen konnten. Die Kritik der Bürgerschulen richtete sich gegen die Ausrichtung des Lehrplans an den Ausbildungserwartungen von einzelnen Berufsständen.

Bei Humboldt heisst es:

„Alle Schulen aber, deren sich nicht ein einzelner Stand, sondern die ganze Nation oder der Staat für diese annimmt, müssen nur allgemeine Menschenbildung bezwecken“ (Humboldt 1969, S. 188).

Gleichzeitig wird gesagt, dass die allgemeine jeder Form von spezieller Bildung vorangehen muss, was allerdings kein Vertreter der damaligen Bürgerschulen bestritten hätte. Die Differenz lag im Lehrplan, der sich von der philologischen Gelehrtenbildung entfernen und lebensdienliche Fächer aufnehmen wollte, also statt primär Latein und Griechisch moderne Fremdsprachen, mehr Mathematik und erstmals auch Naturwissenschaften.

Humboldts Kritik am Lehrplan für Bürgerschulen hatte daher einen standespolitischen Hintergrund. Es ging um den seit der Reformation gesicherten Eigenwert der Gelehrtenschulen, die also nicht zufällig zum Modell der allgemeinen Bildung stilisiert wurden. Sie hat keinen Zweck ausserhalb ihrer selbst. Leben und Beruf werden als „unreine“ Elemente der Bildung betrachtet und das findet sich als Hintergrundannahme noch in der heutigen Diskussion.

⁵ Friedrich Paulsen (1846-1908) studierte in Erlangen, Bonn und Berlin. Er promovierte 1871 in Berlin und habilitierte sich 1875 für das Fach Philosophie. 1878 wurde Paulsen Extraordinarius und 1894 Ordinarius für Philosophie und Pädagogik in Berlin. Paulsen las seit 1877 auch über Pädagogik. Seine *Geschichte des gelehrten Unterrichts* ist eine massgebliche Festlegung der pädagogischen Historiographie bis heute.

⁶ Der Regierungsbezirk in Ostpreussen bestand von 1808 bis 1945.

Die allgemeine Bildung dient dem Menschen und dem Bürger,⁷ damit wird Rousseaus Dual „homme ou citoyen“ vermieden, um den Preis, dass in diese Bildung weder die Bedürfnisse des Lebens noch die der Gewerbe oder des Handels hineinspielen dürfen. Andernfalls kann es weder vollständige Menschen noch vollständige Bürger geben, wobei offen bleibt, was die „Vollständigkeit“ ausmachen soll.

Erst *nach* der allgemeinen Bildung kann es das geben, was heute Ausbildung für Berufe genannt wird. Zu Humboldts Zeiten gab es keine Berufsschulen im heutigen Sinne und damit auch keine duale Ausbildung. Humboldt hatte auch nicht die Volksschule des 19. Jahrhunderts vor Augen, die zunächst beide Aufgaben erfüllen sollte. Von schulischer Allgemeinbildung ausserhalb des Gymnasiums liess sich erst sprechen, nachdem sich die Berufsvorbereitung verselbständigt hat und die Volksschule diese Aufgabe nicht mehr übernehmen musste.

Bei Humboldt geht es um etwas ganz anderes. Allgemeine Bildung ist für ihn gleichbedeutend mit der Entwicklung der *inneren Formkraft* des Menschen und so der Individualität. Die allgemeine wird von der speziellen Bildung unterschieden:

„Durch die allgemeine (Bildung) sollen die Kräfte, d.h. der Mensch selbst gestärkt, geläutert und geregelt werden; durch die specielle soll er nur Fertigkeiten zur Anwendung erhalten“ (ebd.).

Der Fehler der Theorie liegt hier. Keine „Fertigkeit“ ist einfach die „Anwendung“ der Kräfte, schon gar nicht im Blick auf die Bildung dieser Fertigkeiten, die eigene Lernkulturen wie die des Handels, der praktischen Künste oder des Handwerks voraussetzen. Nicht zufällig waren Handelsschulen im 17. Jahrhundert die ersten Formen höherer Bildung, die sich erfolgreich von den Gelehrtenschulen abgrenzen konnten. Und die Erfindung der Projektmethode in der Architekturausbildung des gleichen Jahrhunderts wäre auf keinem deutschen Gymnasium möglich gewesen.

Humboldt machte eine Art philosophischer Allgemeinbildung stark, die an Hauslehrerkonzepte erinnert. Für ihn ist „jede Kenntnis, jede Fertigkeit, die nicht durch vollständige Einsicht der streng aufgezählten Gründe, oder durch Erhebung zu einer allgemeingültigen Anschauung (wie die mathematische und ästhetische) die Denk- und Einbildungskraft und durch beide das Gemüth erhöht, todt und unfruchtbar“ (ebd.).

Ob die Gelehrtenschulen seiner Zeit das jemals erreicht haben, sei dahingestellt. Aber Bildungsideale haben einen anderen Zweck, sie fesseln den Blick und entwerten das Gegenteil. Wer also nur die spezielle Bildung stark macht, muss sich „sehr oft auf in ihren Gründen unverstandene Resultate beschränken, weil die Fertigkeit da seyn muss, und Zeit oder Talent zur Einsicht fehlt. So bei unwissenschaftlichen Chirurgen, vielen Fabrikanten u.s.f.“ (ebd.).

Deshalb ist „ein Hauptzweck der allgemeinen Bildung“, „so vorzubereiten, dass nur für wenige Gewerbe noch unverstandene, und also nie auf den Menschen zurück wirkende

⁷ „Was das Bedürfnis des Lebens oder eines einzelnen seiner Gewerbe erheischt, muss abgesondert, und nach vollendetem allgemeinen Unterricht erworben werden. Wird beides vermischt, so wird die Bildung unrein, und man erhält weder vollständige Menschen noch vollständige Bürger einzelner Klassen“ (Humboldt 1969, S. 188).

Fertigkeit übrigbleibe“ (ebd.). Aber keine allgemeine Bildung führt zu einem abschliessenden Verstehen von Gründen oder Anschauungen, aus dem dann praktische Fertigkeiten entstehen würden. Das unterschätzt mindestens die Rolle der Fehler im Lernprozess und die Quote des Vergessens, vor allem aber wird Bildung masslos überschätzt.

Für Humboldt hat der „gesamte Unterricht“ nur *ein* Fundament, was mit Sätzen begründet wird, die bis heute Eindruck machen:

„Denn der gemeinste Tagelöhner, und der am feinsten Ausgebildete muss in seinem Gemüth ursprünglich gleich gestimmt werden, wenn jener nicht unter der Menschenwürde roh, und dieser nicht unter der Menschenkraft sentimental, chimärisch und verschroben werden soll“ (ebd., S. 189).

Ungefähr so wird heute die Maturität für alle begründet.⁸ „Menschenbildung“ in diesem Sinne setzt Unterricht voraus, aber nicht Gesellschaft und damit Nutzen. Auf der anderen Seite vermag kein Unterricht alle Gemüter gleich zu stimmen, weil jeder Unterricht, auch der von Hauslehrern, Streueffekte mit sich bringt und Leistungshierarchien erzeugt. Ausserdem ist die „Menschenkraft“ nie Adressat von Unterricht, ebenso wenig wie die Erziehung je die menschliche Natur erreichen könnte.

Mit dieser Erwartung konnte die Bildungstheorie nur produktiv in die Irre gehen. Und wer sich kontextfrei auf Humboldt beruft, muss von der nachfolgenden Geschichte abstrahieren oder sie entwerten. Doch das neuhumanistische Gymnasium war nur eine Zwischenperiode und hat nicht überdauert, nur das Bildungsideal ist bis heute lebendig, aber auch in Deutschland und das mit der gewohnten Gründlichkeit. Aber dann muss man in Kauf nehmen, die Elitenbildung der Reformation für ein Zukunftsmodell zu halten. Ich bin übrigens dagegen, dass Latein aus dem Lehrplan der Schweizer Gymnasien verschwindet.

Aber die Schulgeschichte kann nicht einfach von der Geschichte der Gelehrsamkeit aus beurteilt werden. Schulen sind differenzierte Grosssysteme geworden, die aus eigenen Prämissen heraus lernen und keineswegs auf den Anstoss der Kritik warten und dies umso weniger, wenn die Kritik zu konkreten Problemen gar nichts zu sagen hat. Sie ist nur radikal und damit kann die Entwicklungsdynamik von Schulen nicht erfasst werden. Ausserdem neigt die Schulkritik zu Wiederholungen und benutzt Protestformeln, die wohl öffentlich Eindruck machen, aber die immer gleichen Diskussionen auslösen.

Die gesellschaftliche Organisation der Bildung seit dem 19. Jahrhundert ist die Folge der Verstaatlichung, die ernsthaft nur von den Kirchen bestritten wurde. Den Kulturkampf um die öffentliche Bildung kann sich niemand zurückwünschen, auch wenn Betsy deVos und ihr erratischer Präsident das anders sehen. Aber die Schulen der Pilgrims hätten vermutlich sogar Donald Trump geschadet.

3. *Eine Geschichte der Standardisierung*

Die staatliche Schulpflicht wurde erst im 20. Jahrhunderts wirkungsvoll umgesetzt und sie hat in Europa zu unterschiedlichen Regelungen geführt. Eine Pflicht, staatliche Schulen

⁸ Tagesanzeiger vom 9. März 2017.

besuchen zu müssen, gibt es in dieser Schärfe eigentlich nur in Deutschland und dies auch erst seit der Weimarer Verfassung, während die Systementwicklung überall eine ähnliche Richtung genommen hat. Ein zentrales Merkmal war die zunehmende Standardisierung, die im Beifall für die Verstaatlichung etwa von Seiten der Lehrerverbände lange gar nicht bemerkt wurde.

Diese Geschichte sollte vor Augen stehen, wenn heute über „Bildungsstandards“ gestritten wird. Sie reicht in ihren Anfängen auf das 16. Jahrhundert und so auf die Folgen der Reformation zurück, als erstmalig auf breiter Basis normative Kirchen- und Schulordnungen entstanden. Die bis dahin ganz unterschiedliche Praxis in den Gemeinden wurde mit dem heutigen Begriff „standardisiert“, also mit Vorschriften vereinheitlicht (Oelkers 2017).

- Versteht man „Standards“ als Festlegungen von Inhalten, Formaten, Prozeduren und Zielen,
- die im gesamten Geltungsbereich von Bildungsinstitutionen oder in Teilbereichen Anwendung finden sollen
- und die Erwartungen darstellen, deren Erfüllung mehr oder weniger verbindlich festgelegt ist,
- so liegt darin nichts grundsätzlich Neues.

In dieser Hinsicht bestehen Schulen geradezu aus „Standards,“ die mehr sind als lediglich staatliche Vorschriften in Papierform. Sie sind Teil der Organisation und ohne sie könnte Schule gar nicht stattfinden.

Für bestimmte Probleme wurden in allen Bildungssystemen, soweit sie sich zeitgleich entwickelt haben, vergleichbare Lösungen gefunden, die oft auf punktuellen Übertragungen aus anderen Systemen beruhten. Bildungssysteme beobachten einander und der stärkste Lerneffekt basiert auf der Übernahme guter Beispiele, soweit sie zum eigenen Entwicklungsziel passen.

Das lässt sich ständig beobachten. Die rasche Ausbreitung des „selbstorganisierten Lernens“ wäre anders kaum zu erklären, die Geschwindigkeit übertrifft die der Reformation bei weitem und die Ironie, „Selbstorganisation“ als *Standard* verstehen zu können, tut dem keinen Abbruch.

Historische Beispiele auf der Stufe des Unterrichts waren etwa neue Lehrmittel wie grosse Landkarten für den Anschauungsunterricht, Lernhilfen wie Lesekarteien für die Selbstinstruktion, Lernmedien wie Rechenschieber für den Fachunterricht, Formen von Klassenarbeiten und von Rückmeldepraktiken der Lehrkräfte nach vollzogenen Aufgaben oder auch die Gruppierung der Schülerinnen und Schüler im Klassenzimmer je nach Leistungsstand.

Der unlängst verstorbene Bildungshistoriker David Tyack hat für diese Standardsteuerung den Begriff *grammar of schooling* (Tyack/Tobin 1994) geprägt, der darauf hinweisen soll, dass eine besondere Art Grammatik die historische Entwicklung des Schulsystems bestimmt. Wie im Verhältnis von Grammatik und Sprache liegen die Normen oder Standards fest, Lernen und Kommunikation der Akteure dagegen sind in ihrem Rahmen beweglich.

Offizielle Regelungen, formelle wie informelle Normen oder Massstäbe hinsichtlich einer sich allmählich herausbildenden finden sich bereits im 19. Jahrhundert bezogen auf

- Schulzeit und Schulbesuch,
- Durchführung des Unterrichts,
- Aufteilung des Lernraumes und der Lernzeit,
- Stundentafeln, Lehrpläne und Lehrmittel,
- Notengebung, Zeugnisse und Berechtigungen,
- Lehrerbildung und Lehrberechtigung,
- Aufgaben und Verfahren der Schulaufsicht etc.

Damit sind Felder genannt, die bezüglich Inhalt, Leistung und Ressourcen traditionell in irgendeiner Weise zunehmend standardisiert worden sind. Dazu kommen viele meist informelle methodische Regeln in der Gestaltung des Unterrichts, die noch erheblich älter sind.

Doch historisch gewachsene Standards lassen sich nicht nur für die Praxis des Unterrichtens nachweisen. Standards sind auf ganz unterschiedlichen Stufen und in allen Bereichen des Bildungssystems entwickelt worden, denkt man etwa an die Benutzung gleicher oder ähnlicher Lehrbücher auf gleichen Stufen, die Versetzung oder Promotion der Schüler von niederen in höhere Stufen, die Verteilung von Lernzeit nach Unterrichtsfächern, die damit verbundenen curricularen Vorschriften oder die Zulassungsbedingungen zu einzelnen Schulzweigen.

Dazu gehören auch die Grundnormen der Raumausstattung, der Zeittakt des Unterrichts und die Einstellung des Lernens auf die Raum-Zeit-Bedingungen. Das Verhältnis von Aufgaben und Leistungen ist massgebend für jede Form von Unterricht. In jedem System gibt es Bewertungssysteme, die sich weniger unterscheiden, als es den Anschein hat. Psychometrische Tests haben seit Beginn des 20. Jahrhunderts eine eigene Geschichte. Und schliesslich sind in allen Bildungssystemen Standards für die Professionalisierung des Lehrpersonals entwickelt worden (Nachweise in Oelkers/Reusser 2008).

Das bedeutet nicht, einfach „standardisieren“ zu können, wie manchmal in der Diskussion angenommen wird, auch gerade dort, wo „Bildungsstandards“ kritisch gesehen werden.

- Vorschriften ohne Platz im System werden leicht abgewiesen oder nur widerwillig implementiert, was ihren Nutzen beeinträchtigt.
- Überdies müssen Ebenen und Anschlüsse beachtet werden.
- Lehrplanrevisionen wirken sich nur begrenzt auf Lehrmittel aus
- und Innovationen des Primar- oder Grundschulunterrichts beeinflussen anschliessende Stufen wiederum nur sehr bedingt.

Auch die verschiedenen Kulturen *im* System lassen sich kaum auflösen oder angleichen. Hinzukommt, dass „Standards“ historisch nie als Systemplanung und Versuch der Gesamtsteuerung eingeführt oder realisiert worden sind. Die Entwicklung erfolgte immer punktuell und unter Wahrung der intern gegebenen Differenzierungen. Daher ist in der Vergangenheit auch nie einfach ein Masterplan implementiert, sondern ist versucht worden, gegebene Problemlösungen zu verbessern.

Die Frage kann also nur lauten, ob die heutigen Bildungsstandards zum System passen oder passend gemacht werden und nicht, ob es überhaupt Bildungsstandards geben darf. Über die Frage der Passung entscheidet die Implementation und so der unvermeidliche

Reibungsverlust, den jede Schulreform mit sich bringt. Leider sagt der Lehrplan 21 über den doch so zentralen Begriff überraschend wenig aus.

4. Der Lehrplan 21

Viele Kritiker des Lehrplans konzentrieren sich neben der Begrifflichkeit vor allem auf seine Ästhetik, die irgendwie Unwillen erzeugt. Aber dann wird nicht mehr gefragt, was mit ihm erreicht werden soll.

- Bemängelt wird der Umfang und die Dichte des Lehrplans,
- eine Einengung oder gar Drangsalierung der Lehrpersonen,
- die Gefährdung der kantonalen Bildungshoheit,
- die Fülle der Kompetenzen
- und die Unerreichbarkeit der Ziele,

als wäre je ein Lehrplan so in Unterricht umgesetzt worden, wie er geschrieben war. Die Schlüsselfrage aber ist: Lassen sich mit diesem Lehrplan gravierende Probleme der Schule besser bearbeiten? Welche Probleme sind gravierend? Und welche Vorteile gewinnen Schule und Unterricht, wenn sie dabei den Lehrplan 21 verwenden?

Es geht um Probleme wie

- die sich im Laufe der Schulzeit zunehmend öffnende Schere im Lernstand,
- fehlende curriculare Anschlüsse an den Schnittstellen,
- die ungleichen Schulkulturen,
- die Belastungen der Lehrpersonen mit Reformen
- oder die Inklusion von Lernenden, die heute ausgelagert werden.

Wenn sich solche Probleme besser lösen lassen, wird der Lehrplan an Akzeptanz gewinnen und dann auch die Öffentlichkeit überzeugen. Ist das nicht der Fall und werden die Probleme gravierender, gerät die Lehrplanreform unter Druck und liegt die Rückkehr zum alten System nahe. Insofern ist mein Vortrag nicht harmlos.

In der Vernehmlassung hat der Lehrplan 21 160 Stellungnahmen erhalten, die insgesamt „positiv-kritisch“ ausfallen, wie die Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz seinerzeit mitgeteilt hat. Das Kernanliegen der Harmonisierung der Ziele der Volksschule durch einen gemeinsamen Lehrplan „finde breite Zustimmung und werde nur vereinzelt in Frage gestellt.“⁹ Doch das zu sagen, ist kein Kunststück, weil beurteilt wurde, was nur auf dem Papier stand.

In der Einleitung zum Lehrplan erfährt man, dass die Schule keine Lernanstalt sein darf, sondern als „Gestaltungs-, Lern- und Lebensraum“ verstanden werden muss. Das ist keine Erfindung des Lehrplans 21, sondern entspricht den beiden grossen Trends der Schulentwicklung im deutschen Sprachraum, nämlich die Einrichtung von Ganztagschulen und die Organisation von kommunalen Bildungslandschaften. Damit verändert sich die Arbeitsteilung zwischen Elternhaus und Schule, ohne einer Ideologie aufzusitzen; die

⁹ NZZ vom 19. Januar 2014.

Entwicklung folgt einfach den Realitäten des Arbeitsmarktes und den heutigen Bedingungen des Aufwachsens. Anders hätte der Widerstand hier ein gesetzt.

Auch der Zweckparagraf enthält keine ungewöhnlichen oder ideologischen Aussagen, wenn es heisst: „Die zentrale Aufgabe der Schule besteht darin, den Schülerinnen und Schülern kultur- und gegenstandsbezogene Erfahrungen zu ermöglichen und dabei grundlegende fachspezifische und überfachliche Kompetenzen zu vermitteln“ (Lehrplan 21 2015 Grundlagen, S. 2).¹⁰

Dagegen ist nichts einzuwenden, um „Kompetenzen“, verstanden als Wissen und Können, ging es schon immer; auch gegen die weiteren Passagen kann man kaum etwas sagen:

„Die Schülerinnen und Schüler werden beim Aufbau von persönlichen Interessen, dem Vertiefen von individuellen Begabungen und in der Entwicklung ihrer individuellen Persönlichkeit ermutigt, begleitet und unterstützt. Die sozial unterstützte Vermittlung von Kompetenzen knüpft am Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler an. Es werden Lerngelegenheiten angeboten, die dem unterschiedlichen Lern- und Leistungsstand und der Heterogenität Rechnung trägt. Bei alledem wird die Leistungsbereitschaft gefordert und gefördert“ (ebd.).

Das ist normative Lehrplanprosa und hätte so auch in jedem anderen Lehrplan neueren Datums stehen können. Das Bild ist glatt und die Schwierigkeiten der Praxis kommen nicht vor - so sind Lehrpläne nun einmal. Man kann dem Bild nicht oder nur philosophisch gewunden widersprechen, erfährt aber auch nicht, welche Realität ihm entsprechen soll. Das wurde oft übersehen, die Realität stellt sich gerade erst her.

Der Lehrplan 21 hat einen hohen und vermeintlich auch radikalen Innovationsanspruch, er will ein Lehrplan *neuer Art* sein, einer, den es bisher nicht gegeben hat. Jedenfalls kann man das aus der allgemeinen Begründung schliessen, die so lautet:

„Beschrieben Lehrpläne lange Zeit, welche Inhalte Lehrerinnen und Lehrer unterrichten sollen, beschreibt der Lehrplan 21, was Schülerinnen und Schüler am Ende von Unterrichtszyklen wissen und können sollen. Dies geschieht durch die Formulierung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen, welche die Schülerinnen und Schüler in den Fachbereichen erwerben“ (ebd., S. 5).¹¹

Aber frühere Lehrpläne haben nicht nur die Inhalte beschrieben, sondern auch, was mit ihnen erreicht werden soll. Dafür standen die Lernziele, die nunmehr „Bildungsstandards“ genannt werden. Sie werden als „Orientierungsmarken der schulischen Zielerreichung“ bezeichnet und beschreiben „wesentliche Ziele für das Lehren und Lernen im Unterricht“,

¹⁰ In der ersten Fassung des Lehrplan hiess es: „Die zentrale Aufgabe der Schule besteht darin, den Schülerinnen und Schülern zielgerichtet und organisiert grundlegende fachspezifische und überfachliche Kompetenzen zu vermitteln. Leistungsbereitschaft wird gefordert und gefördert“ (Lehrplan 21 2013, Einleitung, S. 2).

¹¹ Die apodiktische Fassung der ersten Version ist gestrichen: „An die Stelle von Lernzielen und stoffinhaltlichen Vorgaben treten fachliche, personale, soziale und methodische Kompetenzen, die die Schülerinnen und Schüler in den Fachbereichen erwerben“ (Lehrplan 21 2013, Einleitung, S. 4).

genauer: sie beschreiben, „welche Grundkompetenzen von möglichst allen Schülerinnen und Schülern bis zum Ende eines Zyklus erreicht werden sollen“ (ebd.).

Das entspricht dem Auftrag und ist konsequent, denn Kompetenzerwartungen sind *Ziele*, die nur präziser als zuvor beschrieben werden, nämlich detailliert im Blick darauf, was die Schülerinnen und Schüler nach einem Zyklus können sollen.

Auf der anderen Seite: Die Orientierung am Ergebnis *ist* nicht das Ergebnis, auch der Lehrplan 21 kann nicht den Unterricht überspringen, sondern nur Erwartungen an den Unterricht und die durch ihn ausgelösten Lernprozesse artikulieren. Deutlich ist von einer Soll-Norm die Rede: „Mit der Orientierung an Kompetenzen wird der Blick darauf gerichtet, welches Wissen und welche Fähigkeiten und Fertigkeiten in welcher Qualität Schülerinnen und Schüler in den Fachbereichen erwerben sollen“ (ebd., S. 6).¹²

Der Begriff „Kompetenz“ ist nicht dinghaft zu verstehen, sondern bezieht sich auf „mehrere inhalts- und prozessbezogene Facetten: Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissen, aber auch Bereitschaften, Haltungen und Einstellungen“ auf Seiten der Lernenden (ebd.). Auch das ist nicht neu, Lehrpläne haben schon immer Fähigkeiten und Fertigkeiten mit Wissen und Können verknüpft und dabei Bereitschaften und Haltungen zum Lernen abverlangt, ohne auf den Begriff „Kompetenz“ angewiesen zu sein.

Die Innovation wird erst sichtbar, wenn man betrachtet, was unter dem Stichwort „kumulativer Kompetenzerwerb“ dargelegt wird.

- Der Aufbau von Kompetenzen wird auf die *gesamte* Schulzeit projiziert und verlangt eine „langfristige Planung und Beobachtung von Zielerreichung im Unterricht“ über die Jahrgänge hinweg.
- Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten werden auf unterschiedlichen Ebenen und Qualitätsniveaus erworben.
- „Dies führt vom reinen Faktenwissen über das Verstehen, Analysieren und Strukturieren von Informationen hin zum Lösen von Problemen und zur Anwendung des erworbenen Wissens in neuen Zusammenhängen“ (ebd., S. 7).

Aber das „reine Faktenwissen“ gibt es nicht und was damit gemeint ist, sollte auch nicht abgewertet werden. Die Didaktik des Lehrplans steht einem pragmatischen Konzept des Problemlösens nahe, wie es schon John Dewey vertreten hat, und in dem die ständige Rekonstruktion der Erfahrung betont wird. Fähigkeiten allgemein sind *habits*, die auf intelligente Formen der Anpassung zurückzuführen sind. In der neueren Literatur ist von „adaptive thinking“ die Rede, also die Anpassung der Problemlösung an die sozialen Gegebenheiten (Gigerenzer 2000, S. 201ff.).

Im Lehrplan 21 wird gesagt, wann eine Schülerin oder ein Schüler in einem Fach „kompetent“ ist, nämlich wenn sie oder er

- „auf vorhandenes Wissen zurückgreift oder sich das notwendige Wissen beschafft,

¹² Auch hier liegt eine Abschwächung vor, denn ursprünglich hiess es: „Mit der Orientierung an Kompetenzen wird der Blick darauf gerichtet, welches nutzbare Wissen und welche anwendbaren Fähigkeiten und Fertigkeiten in welcher Inhaltsqualität Schülerinnen und Schüler in den Fachbereichen erwerben sollen“ (Lehrplan 21 2013, Einleitung, S. 4).

- zentrale fachliche Begriffe und Zusammenhänge versteht, sprachlich zum Ausdruck bringen und in Aufgabenzusammenhängen nutzen kann;
- über fachbedeutsame (wahrnehmungs-, verständnis- oder urteilsbezogene, gestalterische, ästhetische, technische ...) Fähigkeiten und Fertigkeiten zum Lösen von Problemen und zur Bewältigung von Aufgaben verfügt“ (Lehrplan 21 2015 Grundlagen, S. 6).

Das wäre verglichen mit vielen Situationen in heutigen Klassenzimmern schon sehr anspruchsvoll, auch wenn man bedenkt, in welchen Medienwirklichkeiten und Ablenkungssituationen sich die heutigen Kinder und Jugendlichen bewegen, aber es ist nicht alles. Weiter zählt zur Kompetenz, wenn die Schülerinnen und Schüler

- „sein oder ihr sachbezogenes Tun zielorientiert plant und in der Durchführung angemessene Handlungsentscheidungen trifft, Selbstdisziplin und Ausdauer zeigt,¹³
- Lerngelegenheiten aktiv und selbstmotiviert nutzt und dabei methodisch vorgeht und Lernstrategien einsetzt;
- fähig ist, ihre bzw. seine Kompetenzen auch in variablen Formen der Zusammenarbeit mit anderen einzusetzen“ (ebd.).

„Kompetenzorientierter Unterricht“ wird daher nicht zu Unrecht und frei von Ironie als „didaktische Herausforderung“ bezeichnet. Ich könnte auch sagen, die Herausforderung rechnet nur mit dem Idealfall und ist daher reichlich puristisch.

Aber irgendwie kann man zustimmen, wenn es heisst: „Spezifische Inhalte und Gegenstände“ werden von den Lehrpersonen so ausgewählt und als „Lerngelegenheiten“ gestaltet, „dass erwünschte lehrplanbezogene Kompetenzen daran erworben oder gefestigt werden können“ (ebd., S. 7). Die Frage ist, was passiert, wenn das *nicht* der Fall ist und wie oft das vorkommt. Aber auch Lehrpläne neuer Art geben darauf keine Antwort und können nur einen normativen Rahmen vorgeben.

Was daraus für Unterricht folgt, wird so beschrieben: „Die Lehrperson als zentrale Akteurin stellt auf der Basis von Lehrplan und Lehrmitteln Überlegungen an, welche Wissens- und Könnensziele sich anhand welcher Fachinhalte und Themen im Unterricht auf welchem Niveau bearbeiten lassen. Darauf basierend gestaltet sie Lernumgebungen und Unterrichtseinheiten, die geeignet sind, dass die Schülerinnen und Schüler daran die relevanten Kompetenzen erwerben können. Dabei schenkt sie den Voraussetzungen in der Klasse oder der Lerngruppe hohe Beachtung. Qualitativ gute Lehrmittel und Lernmedien, gehaltvolle und fachdidaktisch durchdachte Aufgaben und Inhalte, variable Lehr- und Lernmethoden sind die Grundlage für die Planung und Umsetzung eines solchen Unterrichts“ (ebd., S. 7).

Auch damit wird eigentlich nur das beschrieben, was heutige Lehrerinnen und Lehrer tun müssen, wenn sie Erfolg haben wollen, ohne immer alles durchdenken und berücksichtigen zu können. Wie jeder Lehrplan so ist auch dieser eine Idealisierung der Alltagssituation, der die beruflichen Routinen ausser Acht lässt und nicht anders kann, als das Optimum zu fordern. So sind Lehrpläne eben.

¹³ „Selbstdisziplin und Ausdauer“ fehlt in der Fassung, die in die Vernehmlassung gegangen ist.

Nicht jeder Unterricht führt Problemlösungen, Wissen kann auch für sich stehen und hat einen Eigenwert, der sich nicht erst in der Anwendung zeigt und zwischen den Fachbereichen gibt es grosse Unterschiede.

- Wirklich neu am Lehrplan 21 ist etwas ganz Anderes,
- nämlich der Versuch, in allen sechs Fachbereichen den Aufbau von Kompetenzen zyklisch zu beschreiben
- und für das Ende jedes Zyklus Mindestanforderungen sowie Übergänge festzulegen.
- Ausserdem gibt es in jedem einzelnen Fachlehrplan Querverweise, auch zu anderen Fachlehrplänen.

Ein Rahmenlehrplan mit abstrakten Zielvorgaben oder unklaren Bezügen würde das nicht leisten und das erklärt auch den viel geschmähten Umfang des Lehrplans. Zudem ist der Lehrplan 21 anspruchsvoll konstruiert. Ein Teil des Widerstandes erklärt sich auch damit dass man erstmals einen Lehrplan lernen muss, wenn man mit ihm umgehen will. Aber auch das wird sich vor dem Hintergrund der realen Probleme und der begrenzten praktischen Brauchbarkeit einschleifen.

5. *Standards und Tests*

Was bleibt dann aber von der Debatte über „Bildungsstandards“? Zunächst, es sind Standards der Allgemeinbildung und so der Volksschule, es sind keine Standards für das Gymnasium, die Berufsbildung oder die Weiterbildung. Der Staat, in diesem Fall die EDK und am Ende die Kantone, geben vor, was die „Allgemeinbildung“ erreichen soll, aber die Gesellschaft wird gehört und nimmt Einfluss, sonst bräuchte es keine Vernehmlassungen, und dass Lehrpläne strittig sind, ist in der Schweiz eine demokratische Normalerfahrung.

Aber wo liegen die Probleme? Dazu muss ich am Ende ich etwas ausholen. Ich erzähle die Geschichte von Diane Ravitch, die ein wenig auch meine eigene ist.¹⁴ Die amerikanische Historikerin hat vor mehr als zwanzig Jahren einen Vorschlag gemacht, wie sich der Ausdruck „Bildungsstandards“ begrifflich differenzieren lässt. An diesem Vorschlag habe ich mich orientiert, weil er vernünftig schien und nichts gegen ihn sprach.

Diane Ravitch fasste für den angelsächsischen Bereich zusammen und explizierte, was sich im bildungspolitischen Diskurs über *educational standards* seit den siebziger Jahren entwickelt hat. Ihre dreiteilige Theorie der Standards war zur Problembestimmung und für Lösungsvorschläge hilfreich, gerade weil damit Unterscheidungen verbunden waren und nicht einfach ein Blockbegriff „Bildungsstandards“ verwendet wurde.

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). Das sollte Standards von den bisherigen Lernzielen unterscheiden. Für sie war wichtig, wie sie zustande kamen und auf welchen Ebenen sie formuliert wurden. Ob sie erreicht wurden oder nicht, war vielleicht eine Frage, aber es gab nur sehr begrenzt Verfahren, diese Frage auch zu beantworten.

¹⁴ Oelkers/Reusser (2008).

Ravitch hat dann drei zusammenhängende Typen von Standards unterschieden:

- 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*.

Zur kritischen Frage wurde nicht die Festlegung der Inhalte. Lehrpläne enthielten immer schon „content standards“, vielleicht wenig präzise formuliert, aber nie ohne die Absicht, einen Standard zu setzen. Die Ressourcen auf der anderen Seite waren immer umstritten und die Lernmöglichkeiten sind nie auch nur in einem Minimum gleich gewesen. Nicht zufällig macht der Lehrplan 21 darüber keine Angaben, obwohl der Ressourceneinsatz für die Wahrnehmung von Lernchancen mit entscheidend ist.

Nein, zur kritischen Frage wurde, wie sich *performance standards* überprüfen lassen und das ist auch die Gretchenfrage für den Lehrplan 21. Diane Ravitch hat 2010 eine Kehrtwendung vollzogen, nicht weil sie ihre Theorie der Standards revidiert hätte, sondern weil sich die Praxis anders als erwartet herausgestellt hat. Sie beschreibt in einer Serie von Fallstudien, wie aus der Standard-Bewegung der siebziger Jahre, die auf Inhalte gesetzt hatte, allmählich die Testbewegung wurde, die es schaffte, alle Leistungsbewertung von sich abhängig zu machen (Ravitch 2010, S. 15-30).

Eine zweite konträre Bewegung war die *school choice*, also die freie Schulwahl, die international Aufwind erhalten hat und in den Vereinigten Staaten zunehmend an politischem Einfluss gewinnt (Schneider 2016). Lange schien das Konzept von Milton Friedman, das 1955 erstmalig publiziert wurde, nur mit Fehlschlägen wie die Schulreform in Chile während der Junta in Verbindung gebracht zu werden. Aber auch hier sieht man, dass empirische Evidenz nicht dazu führen muss, eine wohl klingende Theorie, die getragen wird von Überzeugungen, preiszugeben.¹⁵

Und hier kann man auch nicht einfach mit dem pädagogischen Zeigefinger auf die Trump-Administration verweisen oder es sich mit Betsy DeVos allzu leicht machen. Sie ist nicht der Gottseibeius der demokratischen Pädagogik. Die freie Schulwahl war Teile eines übergreifenden Reformprogramms, das die religiöse Rechte nur aufgegriffen und für sich instrumentiert hat, legal, nachdem der Supreme Court die Finanzierung von religiösen Privatschulen mit staatlichen Bildungsgutscheinen gutgeheissen hat.¹⁶ Danach stieg der Zahl dieser Schulen steil an.

Zu Beginn der ersten Obama-Administration stellte der Kongress dem nationalen Bildungsministerium 4.35 Milliarden Dollar zur Verfügung, die von 2009 an mit dem Plan „Race to the Top“ umgesetzt wurden.¹⁷ Die amerikanischen Schülerinnen und Schüler sollten Spitzenplätze in den internationalen Leistungsvergleichen erreichen. Wer von den Bundesstaaten sich um die Mittel bewarb, musste die Bedingungen des Ministeriums erfüllen. Dazu zählten:

¹⁵ Friedman (2006).

¹⁶ Gemäss einem Urteil des amerikanischen Supreme Court aus dem Jahre 2002 ist die Praxis der Förderung von religiösen Schulen unter bestimmten Bedingungen legitim. Damit endete die Praxis der rigorosen Trennung von Staat und Kirche im Bereich der Bildung.

¹⁷ <http://www2.ed.gov/programs/racetothetop/index.html>

- Ausbau der privat geführten, aber staatlich finanzierten Charter-Schools;
- Übernahme der „college-and-career-ready standards“;
- Evaluation der Lehrerleistungen gemäss den Ergebnissen der Leistungstests der Schüler;
- Abweisung von schlechten Schülern;
- rigorose Strategien zur Verbesserung von Schulen mit schlechten Testergebnissen, etwa Entlassung des Schulleiters, der Hälfte und auch des ganzen Kollegiums oder ähnlich drastische Massnahmen.

Der Anreiz zeigte Wirkung: 46 Bundestaaten und der District of Columbia bewarben sich, was nur möglich war, weil zuvor die Landesgesetze so geändert wurden, dass die Bedingungen des Bundes erfüllt werden konnten. Am Ende erhielten 18 Staaten und Washington D.C. den Zuschlag, die Gesetzesänderungen wurden in keinem Falle wieder zurückgenommen (Ravitch 2016, S. 35).

Wohin das führen kann, zeigt ein amerikanisches Beispiel, das die bekannte Journalistin Dale Russakoff (2015) in einem bemerkenswerten Buch näher beschrieben hat. Der Titel des Buches heisst programmatisch „The Prize“. Der Titel soll darauf hindeuten, dass das öffentliche Bildungswesen einen hohen Preis bezahlen muss, wenn es sich in Abhängigkeit von Philanthropen begibt. Je mehr Mittel aus Stiftungen oder Privatvermögen in Schulen fliessen, desto abhängiger wird das öffentliche Bildungswesen von den Bedingungen der Geldvergabe.

Dale Russakoff erzählt die Geschichte eines einzigartigen Experimentes. Die Stadt Newark im Bundesstaat New Jersey ist eine heruntergekommene Metropole, die seit Jahrzehnten mit massiver Ghettobildung im Stadtkern zu tun hat, verursacht durch die Stadtflucht der weissen bzw. der wohlhabenden Bevölkerung. In der Folge sind die innerstädtischen Schulen von schlechter Qualität und in einem erbärmlichen Zustand. Die Stadt beschäftigt 7.000 Lehrpersonen bei einer Bevölkerung von etwa 281.000 Einwohnern,¹⁸ die Stadt ist der grösste Arbeitgeber im gesamten Umfeld.

Der demokratische Bürgermeister von Newark, Cory Booker,¹⁹ und der künftige republikanische Gouverneur, Chris Christie,²⁰ beschlossen im Dezember 2009, dass sich am System der Verschulung ihrer Stadt etwas Grundlegendes ändern muss. Sie griffen dabei auch konzeptionell auf Ideen zurück, die seit längerem amerikanische Schulreformbewegungen vertreten haben:

„With backing from the nation’s richest philanthropists and prominent politicians in both parties – including President Barack Obama – the self-dubbed education reform movement aimed to break up the old system with entrepreneurial approaches: charter schools, business-style accountability for principals and teachers based on students’ test scores, and bonuses for top performers” (Russakoff 2015, S. 6).

Der Slogan dieser Bewegung lautet emphatisch „We know what works“ (ebd.). Damit wurden alle anderen als die betriebswirtschaftlichen Ansätze abgewertet oder als wirkungslos hingestellt.

¹⁸ Schätzung des Jahres 2015.

¹⁹ Der Jurist Cory Brooker war von 2006 bis 2013 der 36. Bürgermeister von Newark. Seitdem ist er als Senator für New Jersey tätig.

²⁰ Christopher James Christie wurde am 3. November 2009 zum Gouverneur gewählt und hat das Amt seit Januar 2010 inne.

Booker und Christie schafften es, im September 2010 Mark Zuckerberg zu gewinnen und von ihm die Zusage einer Investition von 100 Millionen Dollar für fünf Jahre Schulentwicklung in Newark zu erhalten (ebd. S. 29). Zuckerberg wollte sein Geld einsetzen zur Verbesserung der innerstädtischen Verschulung. Die Idee war, dass genügend Geld den Unterschied macht und mit den praktischen Erfahrungen ein nationales Modell der Schulentwicklung gefunden werden kann (ebd. S. 24).

Man hätte vorher wissen können, dass dieses Vorhaben scheitern würde, was dann auch prompt eintrat. Schulen sind keine Betriebe und wo das negiert wurde, gibt es bislang keine positiven Evidenzen. Wenn zur Leistungsbewertung nur noch Tests zählen sollen, entwertet man die Urteilskraft der Lehrpersonen, braucht Unterricht nur noch zur Testvorbereitung und benötigt öffentliche Schulen in der bisherigen Form nicht mehr. Jeder kann sich die Lernform wählen, die für das eigene Kind die beste ist, über das Angebot entscheidet die Nachfrage und Ihr Referent hätte Milton Friedmans Idee vergeblich bekämpft.²¹

Diane Ravitch zieht folgenden Schluss:

„The most durable way to improve schools is to improve curriculum and instruction and to improve the conditions in which teachers work and children learn, rather than endlessly squabbling over how schools systems should be organized, managed and controlled” (Ravitch 2010, S. 225).²²

In diesem Sinne müssen sich der Lehrplan 21 und die Kompetenzorientierung als nützlich erwiesen. Das gilt auch für Leistungstests, wobei der Nutzen auf verschiedenen Ebene liegen, das nationale Bildungsmotoring erfüllt einen anderen Zweck als Klassencockpit oder Stellwerk. Für eine demokratische Rechenschaftslegung ist es aber unerlässlich, mit Daten arbeiten zu können, insoweit bleibt Harmos im Recht.

Die Probleme liegen auf einer aufsteigenden Linie der Dramaturgie. Eine offene Frage ist, wie die Beschreibungsform der Standards, also die Kompetenzraster, in der Praxis genutzt werden, tatsächlich als Dokumentation der Leistungen im Prozess, als Instanz fürs Abhaken oder als Notenersatz. Offen ist auch, ob die Ziele für alle gleich gelten sollen oder wie eine differente Zielvorgabe etwa für inklusive Prozesse ohne Diskriminierung erreicht werden kann.

Der Umgang mit Tests und Testergebnissen muss überzeugend regelt sein, einen praktischen Mehrwert haben und die Beurteilungshoheit der Lehrkräfte unterstützen. Die Grenze wäre überschritten, wenn die Löhne von den Testergebnissen abhängig gemacht werden oder der Unterricht sich allein oder überwiegend an den Testaufgaben orientieren würde. Schulbildung im gewohnten Sinne wäre das dann nicht mehr. Und die freie Aneignung von Welt hätte keine rationalen Filter mehr, die zwischen Religion und Wissenschaft unterscheiden könnten. Aber mit einem Menetekel schliesst man nicht.

Keine didaktische Theorie seit dem 19. Jahrhundert hat Unterrichtserfolg mit dem blossen Nachvollzug von Schulwissen oder „Stoff“ gleichgesetzt; es ging immer um das

²¹ Oelkers (2007).

²² Als Fallbeispiel für diese These: Rizga (2015).

Verstehen, Durcharbeiten und Anwenden des Stoffes durch die Schüler, also um zunehmendes Können in einem Fach oder um stetig verbesserte Kompetenz.

- Der Gründer des Pädagogischen Seminars der Universität Leipzig, der Herbartianer Tuiskon Ziller (1884, S. 240),²³ hatte dafür auch eine plausible Regel:
- Der Zögling, wie man die Schüler im 19. Jahrhundert nannte, „darf durch den Unterricht nicht geistig schwächer werden“.²⁴

Wie oft das der Fall war, ist nicht untersucht, aber das Problem der Nachhaltigkeit des Unterrichts ist nicht neu, und auch Zillers Lösung, dass die Schulübel verschwinden, „wenn nur die Lehrer bessere Methoden zu gebrauchen wüssten“ (ebd., S. 243),²⁵ ist bis heute angesagt. Den Lehrplan 21 zeichnet aus, dass er genau das nicht tut. Er geht aus von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen und äussert sich nur am Rande über Methoden des Unterrichts.

Der Glaube an die Methode und ihre Wirksamkeit ist so alt wie die organisierte Lehrerbildung, aber Lehrerinnen und Lehrer unterrichten nicht gleich, nur weil sie nominell gleiche Methoden verwenden, ein- und dieselbe Methode kann in unterschiedlichen Kontexten höchst verschiedene Wirkungen haben und keine Methode wird in Reinform verwendet. Das Herz der Unterrichtsentwicklung ist der Einfallsreichtum der Lehrkräfte, die je den richtigen Mix für ihre Situation finden müssen, aber Methoden nicht dogmatisch verwenden dürfen, in der Annahme, dass sie immer richtig sind.

Literatur

Becker, R.Z.: Ueber Bürgerschulen. Eine Gelegenheitschrift. Gotha: In der Expedition der deutschen Zeitung 1794.

Cortina, K.: Die allzu bequeme These von der Ökonomisierung der Pädagogik durch die empirische Bildungsforschung. Eine Replik auf Frank-Olaf Radtkes Beitrag. In: Zeitschrift für Pädagogik Jahrgang 62, Heft 5 (September/Oktober 2016), S. 732-737.

Friedman, M.: School Vouchers Turn 50. But the Fight is Just Beginning. In: The Insider (Spring 2006), S. 24.

Girgenzer, G.: Adaptive Thinking. Rationality in the Real World. Oxford: Oxford University Press 2000.

Horlacher, R.: The Educated Subject and the German Concept of Bildung. New York/London: Routledge 2015.

Humboldt, W. v.: Werke in fünf Bänden, hrsg. v. A. Flitner/K. Giel, Bd. I: Schriften zur Anthropologie und Geschichte. 3. Aufl. Darmstadt 1980.

Humboldt, W. v.: Werke in fünf Bänden, hrsg. v. A. Flitner/K. Giel, Band IV: Schriften zur Politik und zum Bildungswesens. 2., durchges. Aufl. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1969.

²³ Tuiskon Ziller (1817-1882) war Gymnasiallehrer und habilitierte sich als Jurist. 1854 begann er mit Vorlesungen im Pädagogik, 1861 erfolgte die Gründung des Pädagogischen Seminars, das ein Jahr später mit einer Übungsschule verbunden wurde. Zillers *Einleitung in die Allgemeine Pädagogik* von 1856 ist die Begründungsschrift des Pädagogischen Herbartianismus.

²⁴ Sperrung im Zitat entfällt.

²⁵ Sperrung im Zitat entfällt.

- Klieme, E. et al.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn: BMBF 2003.
- Lehrplan 21 Einleitung. Luzern: Deutschschweizer-Erziehungsdirektoren-Konferenz 2013.
- Lehrplan 21 Grundlagen. Von der D-EDK Plenarversammlung am 31.10.2014 zur Einführung in den Kantonen freigegebenen Vorlage. Bereinigte Fassung vom 26.03.2015. Luzern: D-EDK Geschäftsstelle 2015.
- Oelkers, J.: Expertise Bildungsgutscheine und Freie Schulwahl. Bericht zuhanden der Erziehungsdirektion des Kantons Bern. August 2007. Ms. Zürich: Institut für Erziehungswissenschaft 2007.
- Oelkers, J.: Sola scriptura: Pädagogische Folgen von Luthers Rede an den Ratsherrn. In: *Rassegna di Pedagogia* Vol. LXXV (2017) (im Druck).
- Oelkers, J./Reusser, K.: Expertise: Qualität entwickeln - Standards sichern - mit Differenz umgehen. Unter Mitarbeit von E. Berner/U. Halbheer/St. Stolz. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung 2008.
- Osterwalder, F.: Pestalozzi - ein pädagogischer Kult. Pestalozzis Wirkungsgeschichte in der Herausbildung der modernen Pädagogik. Weinheim/Basel: Beltz Verlag 1996.
- Paulsen, F.: Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart. Mit besonderer Rücksicht auf den klassischen Unterricht. Dritte erweiterte Auflage herausgegeben und in einem Anhang fortgesetzt v. R. Lehmann. Berlin/Leipzig: Walter de Gruyter 1921.
- Precht, R. D.: Anna, die Schule und der liebe Gott. Der Verrat des Bildungssystems an unseren Kindern. München: Goldmann Verlag 2013.
- Radtke, F.-O.: Konditionierte Strukturverbesserung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* Jahrgang 62, Heft 5 (September/Oktober 2016), S. 707-731.
- Ravitch, D.: *National Standards in American Education: A citizen's guide*. Washington, DC: Brookings Institution 1995.
- Ravitch, D.: *The Death and Life of the Great American Scholl System. How Testing and Choice are Undermining Education*. New York: Basic Books 2010.
- Ravitch, D.: Solving the Mystery of the Schools. In: *The New York Review of Books* Vol. LXIII, Number 5 (March 24 - April 6, 2016), S. 34-36.
- Rizga, K.: *Mission High. One school, How Experts Tried to Fail it, and the Students and Teachers Who Made it Triumph*. New York: Nation Books 2015.
- Russakoff, D.: *The Prize. Who's in Charge of America's Schools?* Boston/New York: Houghton Mifflin Harcourt 2015.
- Schneider, M.: *School Choice: The End of Public Education?* New York: Teachers College Press 2016.
- Tyack, D./Tobin, W. (1994). The ‚Grammar‘ of Schooling. Why Has it Been so Hard to Change? *American Educational Research Journal* Vol. 31, No. 3 (1994), S. 453-479.
- U.S. Supreme Court *Zelman, Superintendent of Public Instruction of Ohio, et al. v. Simmons-Harris et al.* No. 00-1751. Argued February 20, 2002 - Decided June 27, 2002.
<http://www.law.cornell.edu/supct/html/00-1751.ZS.html>
- Ziller, T.: *Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht*. 2. verb. Aufl. Hrsg. v. Th. Vogt. Leipzig: Verlag von Veit&Comp. 1884.