

Jürgen Oelkers

## *Lehrplan 21, Bildungsstandards und die Gymnasien<sup>\*)</sup>*

### *1. Ein umstrittenes Projekt*

Der Lehrplan 21 ist in öffentlichen Kommentaren als „ideologisch“, „weltfremd“ und „praxisfern“ bezeichnet worden,<sup>1</sup> noch bevor er überhaupt eine erkennbare Realität angenommen hatte und so mehr wäre als mehrere hundert Seiten gedrucktes Papier. Man könnte vermuten, dass die Schwarzseher die Schweiz erreicht haben, was zum Selbstbild der pragmatischen Willensnation nicht passt. Wenn dort etwas ausgeschlossen wird, dann sind es Weltuntergänge, die eigentlich für das Herkunftsland Ihres Referenten reserviert sind.

Aber der Beobachter etwa vermutete, dass der neue Lehrplan „depressiv“ machen kann und sieht mit ihm das „überregulierte Schulkind“ auf uns zukommen. Was könnte es Schlimmeres geben? Doch, es gibt noch eine Steigerung, in den medialen Raum wird gestellt, dass der neue Lehrplan gar einer Privatisierung der Schweizer Schulen Vorschub leisten könnte.<sup>2</sup> Schlimmer kann es dann wirklich nicht mehr kommen.

In der Vergangenheit hat sich die Öffentlichkeit wegen eines neuen Lehrplans noch nie so besorgt gezeigt. Wenn, dann waren die allgemeinen Ziele umstritten, je nachdem, ob sie als zu konservativ, zu liberal oder zu progressiv eingeschätzt wurden.

- Die Konstruktionsprinzipien der Lehrpläne dagegen waren Expertensache, ebenso wie die das didaktische Vorgehen und die Inhalte.
- Nur notorische Streitpunkte wie etwa die Ausrichtung des Sexualkundeunterrichts erreichten die Öffentlichkeit.
- Nun aber sorgt der Lehrplan selbst für Streit und dabei scheint die „Kompetenzorientierung“ im Mittelpunkt zu stehen.

Als der Lehrplan 21 in die Vernehmlassung ging, wurden als erstes die Kompetenzen gezählt, die die Volksschulen in Zukunft vermitteln sollen. Die Auseinandersetzung war episch, ohne dass auf die Funktion von Lehrplänen und ihre begrenzte Wirksamkeit aufmerksam gemacht wurde.

Allerdings, die Präsentation des Lehrplans forderte zu Missdeutungen geradezu heraus. Es war dann einfach, das Problem an der *Zahl* der Kompetenzen festzumachen und damit den Lehrplan zu desavouieren, ohne zu fragen, ob denn je die Schulpraxis dem Lehrplan folgen wird und wenn ja, wie weit das nur der Fall sein kann. Weiterhin wurde nicht gefragt, wie viele und welche Kompetenzen bereits heute vermittelt werden. Schliesslich war auch nicht klar, was wirklich neu ist an dem neuen Lehrplan.

---

<sup>\*)</sup> Vortrag am 28. April 2017 in der Kantonalen Mittelschule Uri.

<sup>1</sup> Zahlreiche Links finden sich unter sich unter: [www.lehrplan21-nein.ch/pages/medienspiegel/php](http://www.lehrplan21-nein.ch/pages/medienspiegel/php)

<sup>2</sup> Der Beobachter Heft 4 (2015), Editorial und S. 27-33.

Dafür wurde Polemik zum Modus der öffentlichen Diskussion. Bereits im Umfeld der Vernehmlassung konnte man lesen: „Dieser Lehrplan ist ein Werk von Theoretikern, die keine Ahnung von der Praxis haben und den gesunden Menschenverstand schon lange verloren haben.“ Das schrieb der Musiklehrer Walter Schwarb aus Ueken im Aargau in einem Blog des SRF. Und Marlene Zelger aus Stans ergänzte: „Tja, die Schweiz und Europa werden mehr und mehr von linksideologisch infizierten, abgehobenen, weltfremden Theoretikern beherrscht.“

Ohne die enge Beteiligung von Praktikern hätte es den Lehrplan gar nicht geben können. Aber Auffassungen wie diese gehören zur öffentlichen Wahrnehmung<sup>3</sup> und müssen also ernst genommen werden, weil sie die Meinungsbildung beeinflussen und politisch spürbar sind. Die Bildungsbürokratie, liest man in einer kantonalen Volksinitiative, hat mit dem Lehrplan 21 ein „praxisuntaugliches und ideologisches Monstrum“ geschaffen, das mit einer „weiteren unnötigen Reform die Volksschule umkrepeln“ soll.<sup>4</sup>

Seitdem über die kantonale Umsetzung des Lehrplans 21 debattiert und entschieden wird, ist das Geschäft ein Politikum, das war bei Lehrplänen selten anders, auch die Polarisierung der Debatte ist nicht neu, was überrascht, ist die Heftigkeit und die Gegnerschaft, die von rechts bis links reicht. Allerdings haben die kantonalen Abstimmungen, zuletzt am 12. Februar im Aargau, den Gegnern nicht Recht gegeben.<sup>5</sup>

Ein Problem bei solchen Debatten ist die häufig unverständliche Sprache und damit zusammenhängend die Ästhetik von Reformen, soweit sie von Experten mit Begriffen, Texten und Diagrammen dargestellt werden. Eigentlich kann man ja von einem gemeinsamen Grund ausgehen:

- Politischer Konsens in der Schweiz ist, dass die Volksschule sich anhand konkreter Ziele öffentlich nachvollziehbar und demokratisch kontrolliert weiterentwickeln muss.
- Dafür jedenfalls stehen das Harnos-Konkordat und so die Konsequenz aus dem neuen Bildungsartikel der Bundesverfassung.
- Und der Lehrplan ist nichts als eine Auftragsarbeit, die im Rahmen von Harnos gestellt wurde.
- Aber dann dürfte es die öffentliche Aufregung eigentlich nicht geben.

Ein Grund dafür dürfte tatsächlich die Sprache des Lehrplans sein. In Reformdiskussionen erlebt man häufig semantischen Wandel, vor allem dann, wenn sich die Expertise und die theoretischen Bezüge geändert haben. Man kann das an der Karriere des Begriffs „Kompetenz“ zeigen. Es gibt faktisch keinen Lernbereich mehr, der nicht *Kompetenzen* vermitteln will, das Wort ist zur Inflation geworden und hat schnell eine Allerweltsbedeutung angenommen. Wie von Geisterhand hat man es plötzlich überall auch

<sup>3</sup> <http://www.srf.ch/news/schweiz/lehrplan-21-der-teufel-liegt-im-detail>

<sup>4</sup> Zitat aus dem Initiativtext „Ja zu einer guten Volksschule ohne Lehrplan 21“ aus dem Kanton Solothurn ([www.so-ohne-lp21.ch](http://www.so-ohne-lp21.ch))

<sup>5</sup> Die Initiative „Ja zu einer guten Bildung - Nein zum Lehrplan 21“ scheiterte mit einem Nein-Stimmenanteil von 69,52 Prozent (Nein: 117'550, Ja: 51'532). Die Beteiligung betrug 42,40 Prozent. <https://www.nzz.ch/schweiz/kantonale-abstimmung-aargauer-versenken-initiative-gegen-lehrplan-21-ld.145127>

mit „Kompetenzstufen“ zu tun, die in der Fachliteratur irgendwie das Notensystem abgelöst zu haben scheinen.<sup>6</sup>

Neu ist aber zunächst nur die Sprache des Diskurses, nicht die Aufgabe des Unterrichts. Keine didaktische Theorie seit dem 19. Jahrhundert hat Unterrichtserfolg mit dem blossen Nachvollzug von Schulwissen oder „Stoff“ gleichgesetzt; es ging immer um das Verstehen, Durcharbeiten und Anwenden des Stoffes durch die Schüler, also um zunehmendes Wissen und Können in einem Fach oder um stetig verbesserte Kompetenz.

- Der Gründer des Pädagogischen Seminars der Universität Leipzig, der Herbartianer Tuiskon Ziller (1884, S. 240),<sup>7</sup> hatte dafür auch eine plausible Regel:
- Der Zögling, wie man die Schüler im 19. Jahrhundert nannte, „darf durch den Unterricht nicht geistig schwächer werden“.<sup>8</sup>

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),<sup>9</sup> ist bis heute angesagt.

Den Lehrplan 21 zeichnet aus, dass er genau das nicht tut. Er geht aus von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen, äussert sich jedoch nur am Rande über Methoden des Unterrichts. Das könnte man als Entwarnung verstehen und tatsächlich wird ja gesagt, der Lehrplan sei keine Revolution. Aber ist nicht die Orientierung an Kompetenzen und Standards genau das, was die Gymnasien auf die sprichwörtliche Palme bringen müsste, weil sie ihrem Verständnis von Bildung diametral entgegensteht?

## 2. *Bildung und Bildungsstandards*

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.

<sup>6</sup> Der Zürcher Bildungsrat hält ausdrücklich an Noten und Zeugnissen fest (Medienmitteilung des Volksschulamtes vom 27.11.2015).

<sup>7</sup> 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.

<sup>8</sup> Sperrung im Zitat entfällt.

<sup>9</sup> Sperrung im Zitat entfällt.

- Aber wieso tauchte der Begriff dann vor fünfzehn Jahren scheinbar ohne grosse Skrupel im pädagogischen Sprachschatz auf?
- Und stimmt das Amerika-Bashing?
- Man könnte 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“.<sup>10</sup> 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.<sup>11</sup> 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.

- 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 sogenannten 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 der neo-liberalen Outoutorientierung, 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.

<sup>10</sup> <http://www.motherjones.com/politics/2017/01/betsy-devos-christian-schools-vouchers-charter-education-secretary>

<sup>11</sup> <https://www.nytimes.com/2016/12/13/opinion/betsy-devos-and-gods-plan-for-schools.html>

In Schweizer Gymnasien machte das Wort von der „McDonaldisierung“ der Bildung die Runde,<sup>12</sup> also dem Lernen mit gleichen Bildungshappen, die den Appetit verderben. Aber vertreten die Gymnasien deswegen keine Standards? Das Gegenteil ist der Fall. Gymnasien unterscheiden sich von anderen Schulen nicht nur durch das Fächerangebot, sondern zugleich durch die Niveauforderung.

Lehrkräfte des Gymnasiums benutzen den Ausdruck „gymnasiale Standards“ wie selbstverständlich, wenn sie die Besonderheit ihres Unterrichts aufzeigen wollen. Es macht für sie geradezu die Identität der Gymnasien aus, dass sie spezielle Anforderungen stellen können. Wenn der Ausdruck „Bildungsstandards“ gerade bei Gymnasiallehrkräften oft negativ besetzt ist, dann hängt das mit Befürchtungen zusammen, die eine bildungspolitische Diskussion ausgelöst hat. Der Tatbestand von Standards an sich ist davon nicht berührt, wenngleich fachliche und keine lernpsychologischen Standards gemeint sind.

Angesichts der gelegentlich etwas irreführenden und polemischen Diskussion lässt sich also festhalten:

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

Gymnasien erteilen mehr als andere Schularten standardbasierten Unterricht, der sich auf Fächer bezieht und fachliches Lernniveau abverlangt. Aber irgendwie ist der Begriff „Bildungsstandards“ ein Reizwort, das mit Befürchtungen verbunden wird, die sich auf eine ökonomische Outputorientierung und damit auf Verfahren der Bildungsmessung beziehen. Bildung, wird häufig gesagt, ist nicht messbar, aber was genau ist dann „Bildung“, wenn sich Tests auf Leistungen beziehen und die Leistungsorientierung zum Credo jedes Gymnasiums gehört?

Auffällig ist der Rückgriff auf Theorien der Bildung, die mehr als zweihundert Jahre alt sind und nur im deutschen Sprachraum noch eine Rolle. 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 worden ist.

Bildungsstandards wären „Verrat an Humboldt“, konnte man in deutschen Universitäten als Protest gegen die Einführung des Bologna-Systems hören und lesen. Aber was hat es mit dem Humboldt-Argument auf sich? Dieses Argument ist in der französischen, englischen oder skandinavischen Öffentlichkeit so gut wie unbekannt, aber das muss ja nicht gegen die deutsche Diskussion sprechen.

---

<sup>12</sup> Den Begriff der „McDonaldisierung der Gesellschaft“ prägte der amerikanische Soziologe George Ritzer 1993.

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.<sup>13</sup> Sie führt zu dem, was Shaftesbury die „inward form“ nannte, die unverfügbar ist und sich selbst aufbauen muss.

Diese Linie reicht bis zum heutigen 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. Glasersfeld 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.

Ausgehend von Shaftesbury 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,<sup>14</sup> *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.

---

<sup>13</sup> Horlacher (2015).

<sup>14</sup> 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.

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

Der Unterricht im Gymnasium hatte natürlich immer Ziele und er folgte einem Zweck, nämlich das Erreichen der allgemeinen Hochschulreife. Aber was hat es mit Bildungsstandards und Kompetenzen auf sich? Passen die zum Gymnasium und seiner Lernkultur? Diese Frage lässt sich nicht vom Lehrplan 21 her beantworten, der nicht auf die historischen Lernkulturen im Schulfeld eingestellt ist. Er ist lernpsychologisch und fachdidaktisch geprägt.

Der historische Blick zeigt, dass sich die Geschichte der modernen Schule auch als Geschichte der zunehmenden Standardisierung erzählen lässt. Sie hat zunächst nichts mit dem Lehrplan 21 zu tun, der aber den Standards der Bildung eine neue Bedeutung gegeben hat, weil sie auf „Kompetenzen“ bezogen werden, die anwendbares Wissen und Können bezeichnen sollen.

- Wenn, dann liegt hier der Konflikt mit den Gymnasien, die ihren inhaltlichen Bildungsanspruch auf das Studium von Universitätsfächern beziehen und keinem engen Anwendungsbegriff folgen können.
- Sie arbeiten überwiegend mit fachlichen Abstraktionen und bereiten auf weitere Abstraktionen im Studium vor, was kaum vereinbar ist mit der Psychologie von „Kompetenzen“, deren Erfolgskriterium die praktische Problemlösung sein soll.

Wenn man will, dann stehen am Ende des Unterrichts im Gymnasium auch „Kompetenzen“, nämlich Wissen und Können in einem Fach. Eine mathematische Problemlösung verlangt Können, aber mathematisches und nicht oder erst in zweiter Linie eine praktische Anwendung. Auch Literaturverstehen ist eine Kompetenz, aber nicht zwingend auch eine Problemlösung. Musikalische Kompetenz kann man unmittelbar hören, aber die Anwendung setzt Übung voraus und auch sie ist nicht einfach eine Problemlösung. Doch zunächst ein paar Bemerkungen zur Geschichte der Standardisierung.

### 3. Eine kurze 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 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 2016).

- 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 zu den eigenen Zielen und Ressourcen passen.

Das lässt sich ständig beobachten. Die rasche Ausbreitung des „selbstorganisierten Lernens“ in der Schweizer Volksschule 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 amerikanische Bildungshistoriker David Tyack<sup>15</sup> 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 Schulorganisation 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 auch, nicht einfach „standardisieren“ zu können, wie manchmal in der Diskussion angenommen wird, gerade auch 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.

---

<sup>15</sup> David Tyack (1930-2016) war seit 1969 als Professor für Bildungsgeschichte an der Graduate School of Education der Stanford University tätig.

- 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. Die Frage der Passung entscheidet sich mit der Implementation und so dem unvermeidlichen Reibungsverlust, den jede Schulreform mit sich bringt. Leider sagt der Lehrplan 21 über den doch so zentralen Begriff der Standards überraschend wenig aus.

#### 4. *Der Lehrplan 21*

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.“<sup>16</sup> Doch das zu sagen, war kein Kunststück, weil beurteilt wurde, was nur auf dem Papier stand. Protest und Widerstand kam erst auf, als man sich die Konkretisierung vorstellte. Aber was genau ist das Besondere am Lehrplan 21?

In der Einleitung zum überarbeiteten Lehrplan erfährt man, dass die Schule keine Lernanstalt sein darf, sondern als „Gestaltungs-, Lern- und Lebensraum“ verstanden werden muss. Das ist keine Erfindung des neuen Lehrplans, sondern entspricht den beiden grossen Trends der Schulentwicklung im deutschen Sprachraum, nämlich die Einrichtung von Tagesschulen und die Organisation von kommunalen Bildungslandschaften. Damit verändert sich die Arbeitsteilung zwischen Elternhaus und Schule, ohne einer Ideologie aufzusitzen; die Entwicklung folgt einfach den Realitäten des Arbeitsmarktes und den heutigen Bedingungen des Aufwachsens. Anders hätte der Widerstand hier eingesetzt.

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).<sup>17</sup>

---

<sup>16</sup> NZZ vom 19. Januar 2014.

<sup>17</sup> 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).

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 hoch aufgeladen widersprechen, aber muss dann auch sagen, dass sich die Realität gerade herstellt. Wie weit sie sich mit dem Bild deckt, wird sich zeigen. Die Einführungsphase im Kanton Zürich reicht bis Sommer 2021.<sup>18</sup>

Auf der anderen Seite: 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).<sup>19</sup>

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“,
- 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 am Ende eines Zyklus können sollen. Die elf Schuljahre werden

---

<sup>18</sup> Beschluss des Bildungsrates vom 13. März 2017.

<sup>19</sup> 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).

in drei Zyklen unterteilt<sup>20</sup> und am Ende eines jeden Zyklus sollen von allen Schülern Mindeststandards erreicht werden. Damit soll sich die Beurteilung vereinfachen und objektiver werden, zugleich sollen bei Nichterreichen der Standards Förderprogramme greifen.

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).<sup>21</sup>

Der Begriff „Kompetenz“ ist nicht dinghaft zu verstehen,<sup>22</sup> 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. „Kopfnoten“ gibt es in deutschen Bundesländern noch heute, sie heissen so, weil sie oben auf dem Zeugnis stehen, nicht weil sie den Kopf betreffen.

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, Wissen über Fakten, 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

<sup>20</sup> 1. Zyklus: Kindergarten/1.-2. Klasse Primarschule; 2. Zyklus: 3.-6. Klasse Primarschule; 3. Zyklus: 1.-3. Klasse Sekundarstufe I.

<sup>21</sup> 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).

<sup>22</sup> Weinert (2001).

- „auf vorhandenes Wissen zurückgreift oder sich das notwendige Wissen beschafft,
- 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,<sup>23</sup>
- 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

---

<sup>23</sup> „Selbstdisziplin und Ausdauer“ fehlt in der Fassung, die in die Vernehmlassung gegangen ist.

Alltagssituation, der die beruflichen Routinen ausser Acht lässt und nicht anders kann, als das Optimum zu fordern. So sind Lehrpläne eben, sie können nicht wirklich ausschliessen, was irgendwie notwendig erscheint.

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 einspielen oder besser abschleifen.

Jeder der drei Zyklen unterscheidet in jedem Fachbereich Kompetenzstufen, die jeweils mit „Die Schülerinnen und Schüler können...“ oder „verstehen...“ oder „verfügen über ...“ beschrieben werden. Das Schema liess sich naturgemäss zwischen den Lerngebieten nur sehr unterschiedlich umsetzen, hat aber immerhin zu einer einheitlichen Form der Beschreibung geführt. Zudem sind die Fachbereiche in einzelne Kompetenzfelder unterschieden und mit einem Code bezeichnet.

- „FS2E.3“ bezieht sich in der zweite Fremdsprache Englisch auf „Sprechen“ und unter „B“ auf „Monologisches Sprechen“ (Lehrplan 21 Sprachen 2015, S. 84).<sup>24</sup>
- In Deutsch bezieht sich „D.2“ auf Lesen und unter „C“ auf „Verstehen literarischer Texte“ (ebd., S. 21).
- Lesen wird unterschieden nach „Grundfertigkeiten“ (A), „Verstehen von Sachtexten“ (B), „Verstehen literarischer Texte“ (C) und „Reflexion über das Leseverhalten“ (D).

Nehmen wir D.2 C, also ein klassisches Bildungsziel. Am Ende des ersten Zyklus, nach zwei Jahren Kindergarten/Basisstufe und den ersten beiden Klassen Primarschule, können die Kinder im Grundanspruch „mithilfe von Nachfragen in Texten Handlungen und typische Eigenschaften der Figuren verstehen.“ Oder sie können sich „unter Anleitung zentrale Handlungen, Orte und Figuren in kurzen Geschichten bildlich vorstellen und mit der eigenen Lebenswelt in Verbindung bringen.“ Sie können „ihren rezeptiven Wortschatz erweitern, indem sie ihre Aufmerksamkeit unter Anleitung auf bestimmte Wörter und

---

<sup>24</sup> „Die Schülerinnen und Schüler können zu verschiedenen Themen und in unterschiedlichen Situationen zusammenhängend sprechen (über Sachthemen, über ästhetische Themen, über Themen und Abläufe im Schulalltag, im Kontakt mit Englisch sprechenden Personen)“ (Lehrplan 21 Sprachen 2015, S. 84).

Wendungen richten.“ Und sie kennen die Bibliothek „und können unter Anleitung Hörbücher, Bücher und andere Medien auswählen“ (ebd., S. 21).

Am Ende des zweiten Zyklus, also mit Schluss der sechsten Klasse, können sich die Schülerinnen und Schüler „mit Unterstützung in einer Schulbibliothek orientieren“ und „ein Buch auswählen, indem sie in verschiedenen Büchern schnuppern (z.B. durchblättern, Anfang und Schluss lesen).“ Generell können sie die Angebote der Bibliothek nutzen. Sie können weiterhin sich in die Figuren von Geschichten „hineinversetzen, ihr Handeln sowie mit Unterstützung deren Absichten und Motive nachvollziehen und diese mit der eigenen Lebenswelt in Verbindung bringen.“ Oder sie können „in Gedichten den für sie bedeutsamen Kerngedanken mit Unterstützung formulieren“ (ebd.).

Am Ende des dritten Zyklus, am Schluss der Volksschule, können die Schülerinnen und Schüler „das Angebot einer Bibliothek nutzen und bei Bedarf selbständig Unterstützung anfordern.“ Sie können „ihr Leseinteresse beschreiben, entsprechend Bücher auswählen und selbständig lesen.“ Weiter können sie „mit Unterstützung implizite Informationen aus Geschichten verstehen, insbesondere Absichten und Eigenschaften von Figuren.“ Sie können ohne Unterstützung „den für sie bedeutsamen Kerngedanken eines Gedichts formulieren“, „ihren Wortschatz mithilfe der eigenen Lektüre differenzieren“ und ihr Textverständnis zeigen, „indem sie einen Text gestaltend vorlesen“ (ebd., S. 21/22).

Neue Medien kommen nicht vor, Buch und Bibliothek sind die Bezugsgrößen, man wird sehen, wie weit und wie lange sich diese schulische Lernwelt halten lässt. Die Form der Beschreibung von Leistungen mit Lernrastern (Rubrics) ist gewöhnungsbedürftig und wird gerade in Gymnasien Widerstand hervorrufen. Und die zyklische Kompetenzentwicklung wird manche Schulreformer auf den Gedanken bringen, dass dann auch auf Noten verzichtet werden kann, weil es nur noch um individuelle Lernfortschritte geht, die keine Klassennorm und keine vergleichende Leistungsbeurteilung mehr verlangen. Das wird erhebliche politische Diskussionen nach sich ziehen. Aber ob es je einen solchen „Kompetenzaufbau“ frei von Vergessen über elf Jahre geben wird, ist mehr als zweifelhaft.

Grundsätzlich ist es richtig, dass der Lehrplan 21 sich auf die Ziele und Inhalte des Unterrichts konzentriert. Die Methodenfreiheit wird nicht angetastet und so ist der Verdacht hinfällig, die „Kompetenzorientierung“ führe zu einer Entwertung der Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern. Natürlich hat auch die leichtfertige Rede vom „Lerncoach“ diesen Eindruck verstärkt, Otmar Hitzfeld jedenfalls war nie etwas anderes als ein Lehrer.

Etwas anderes sollte im Mittelpunkt der Diskussion stehen, nämlich welche Probleme mit dem Lehrplan 21 bearbeitet und gelöst werden sollen. Die „Kompetenzorientierung“ ist kein Selbstzweck und stellt auch nicht einfach einen „Paradigmenwechsel“ dar, der für sich stehen könnte. Es hilft auch wenig, von „Outputorientierung“ zu sprechen oder einen Gegensatz zwischen „Wissen“ und „Kompetenzen“ aufzubauen.

Die Schlüsselfrage 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.

### 5. Folgen für die Gymnasien

Doch was bedeutet nun der Lehrplan 21 für die Schweizer Gymnasien, die ja eigentlich gar nicht betroffen sind, weil es sich ja um einen Lehrplan für die Volksschule handelt? Eigentlich müssten nur Konsequenzen für die Untergymnasien gezogen werden, die Teil des Schulobligatoriums sind, aber tatsächlich stellen sich einige gravierende Fragen vor allem für das Fächerprinzip der Gymnasien, also ihren Kernbereich und ihr Unterscheidungsmerkmal.

Der Lehrplan folgt nur zum Teil dem Fachprinzip, wie es die Gymnasien kennen. Unterschieden werden sechs *Fachbereiche*, nämlich

- Sprachen,
- Mathematik,
- Natur, Mensch, Gesellschaft (NMG)
- Gestalten (Bildnerisches sowie textiles und technisches Gestalten)
- Musik
- Bewegung und Sport

Diese Fachbereiche werden in allen drei Zyklen angeboten. Im Bereich Sprachen wird nur Deutsch durchgehend unterrichtet, die Fremdsprachen werden auf die zwei oberen Zyklen verteilt, im dritten Zyklus werden auch Italienisch und Latein angeboten, was auf die Untergymnasien Rücksicht nimmt. Daneben werden Module Medien und Informatik (2./3. Zyklus) sowie berufliche Orientierung (3. Zyklus) angeboten. Eine Leitidee der gesamten Schulzeit soll Bildung für nachhaltige Entwicklung sein und überall sollen auch überfachliche Kompetenzen entwickelt werden.<sup>25</sup>

Die Umsetzung wird die Grenzen zeigen. Aus Sicht der Gymnasien entsteht ein Problem mit dem Grossfach NMG, das kaum anschlussfähig für die gymnasialen Unterricht sein dürfte. Erst für den dritten Zyklus wird eine Unterscheidung in fachliche Bereiche getroffen.

- Natur und Technik (mit Physik, Chemie, Biologie)
- Wirtschaft, Arbeit, Haushalt (mit Hauswirtschaft)
- Räume, Zeiten, Gesellschaften (mit Geografie, Geschichte)
- Ethik, Religionen, Gemeinschaft (mit Lebenskunde)

Die bisherigen Fächer der Sekundarschule werden also nicht mehr grundständig unterrichtet, sondern übergeordneten Themenfeldern zugeordnet. Wie diese Themenfelder an den einzelnen Sekundarschulen unterrichtet werden, hängt von verschiedenen Faktoren ab,

---

<sup>25</sup> Personale, soziale und methodische Kompetenzen.

der gewichtigste ist die fachliche Kompetenz und das didaktische Interesse der Lehrkräfte, die je nach Ausbildung verschieden sind und nie alle Fächer umfassen.

In der Folge könnten die Gymnasien mit noch mehr Heterogenität im Lernstand konfrontiert werden, als dies bereits heute der Fall ist. Eine Garantie für das Erreichen der Mindeststandards besteht nicht, aber würde der Lehrplan so umgesetzt, wie er gedacht ist, dann müsste ein verlässlicher Kompetenzaufbau erreicht werden. Doch dann müsste man auch die unterschiedlichen Lernkulturen im System angleichen und für bestimmte Schüler den Anschluss an die Gymnasien gewährleisten.

Das ist das Problem des Eingangs zum Gymnasium, auf das man mit den Aufnahmeprüfungen nur begrenzt reagieren kann, weil jede Prüfung eine Aufnahmequote erreichen muss. Ein anderes Problem ist die Anpassung der Lehrpläne für die Unterstufe, die formal keine grosse Schwierigkeit darstellt, weil die Fächer ja ausdrücklich benannt werden. Dagegen fragt sich, wie sich die Kompetenzorientierung auf die Inhalte auswirkt und ob das gymnasiale Verständnis von fachlichen Standards beibehalten werden kann.

Dieses Verständnis ist im Zürcher Projekt HSGYM formuliert worden. Das Projekt an der Schnittstelle zwischen Gymnasium und Universität ist im Wintersemester 2004/2005 auf Initiative der Rektoren der beiden Zürcher Universitäten lanciert worden und konnte vier Jahre später abgeschlossen werden. Angestossen wurde das Projekt vom ehemaligen Rektor der ETH Zürich, der die Frage stellte, wie die Studierfähigkeit verbessert werden kann.

Es ging in der Folge darum, an der Schnittstelle einen Dialog zu führen, der auf die inhaltliche Abstimmung zwischen den beiden Seiten ausgerichtet war. Im Hintergrund stand sogar die Idee eines verzahnten Curriculums, mit dem sich die Schnittstelle überspannen lässt. Es wäre aber schon viel gewonnen, wenn die Fachcurricula am Ende des Gymnasiums und bei Beginn des Studiums abgestimmt würden.

Die Idee hinter dem Projekt hatte keinen psychometrischen Ehrgeiz, es ging nicht darum, testfähige Aufgabenkulturen zu kreieren, um das Erreichen von Mindeststandards festzustellen zu können. Insofern liegen tatsächlich keine „Bildungsstandards“ vor, sondern ein Problemaufriss und eine fachbezogene Bestimmung, was Studierfähigkeit im Einzelfall heissen soll. Es ist kein neuer Rahmenlehrplan, sondern eine Situationsanalyse, die von den Interessen der Fächer geprägt ist. Der Ausgangspunkt ist, dass zwischen den Unterrichtsfächern des Gymnasiums und den dazu passenden Fachwissenschaften der Universität eine konsekutive Abstimmung möglich ist, ohne dass die eine Seite der anderen etwas vorschreiben kann.

Das Projekt inzwischen schweizweit und sogar im Ausland bekannt geworden. Je zwei Fachvertreter der Gymnasien einerseits und der beiden Zürcher Universitäten andererseits arbeiteten freiwillig und ohne staatlichen Druck zusammen, um für jedes Fach ein gemeinsames Anforderungsprofil auszuarbeiten. Sie bildeten die Kerngruppen. Die organisatorische und curriculare Grundeinheit nicht nur des Gymnasiums, sondern auch der Universität ist das Fach. Die Zürcher Studie „Hochschulreife und Studierfähigkeit“ konnte nur zustande kommen, weil genau das die Voraussetzung der Zusammenarbeit war.

- Die Analysen und Empfehlungen zur Neugestaltung der Schnittstelle zwischen Gymnasium und Universität beziehen sich auf 25 Fächer oder Fachbereiche.

- Interdisziplinärer Unterricht wird nicht ausgeschlossen, aber deutlich auf Projekte und andere Gelegenheiten für den Austausch zwischen den Fächern beschränkt.
- Auch der zweisprachige Unterricht der Gymnasien ist immer fachbezogen, was ebenso für die Maturaarbeiten gilt.
- Daneben gelten überfachliche Kompetenzen, die auf das Gymnasium zugeschnitten sind (HSGYM 2008).

An den überfachlichen Kompetenzen kann man die Stossrichtung ablesen. Es geht nicht um allgemeine Lernstrategien, die wenn, dann die Volksschule vermitteln muss, sondern um Einstellungen und Haltungen zum Lehren und Lernen, die der gymnasiale Fachunterricht abverlangt. Genannt werden:

- Kritisch-forschendes Denken als gymnasiale Schlüsselkompetenz
- Selbstständigkeit und Selbstverantwortung
- Verstehen wissenschaftliche Texte
- Abfassen schriftlicher Abhandlungen
- Sprachregister erkennen und bewusst anwenden
- Quellenkritik
- Reflexion und Kritikfähigkeit

Die überfachlichen Kompetenzen werden im Unterricht verwirklicht, also nicht einfach in Projekten am Anfang des Schuljahres, aber das soll nicht heissen, dass nur die Fächer dafür zuständig sind. Den Schulen wird empfohlen, an einem Gesamtkonzept „überfachliche Kompetenzen“ zu arbeiten (ebd., S. 42).

Jedes Gymnasium könnte auf diese Weise und vor Ort konkretisieren, was in den Lehrplänen weitgehend offen gelassen wird, nämlich die inhaltlichen Anforderungen des weitgehend unbestimmten Wortes „Studierfähigkeit“. Bemerkenswert an dem Projekt war die problemlose Zusammenarbeit unter Fachpersonen, die keine staatliche Lehrplankommission bildeten, sondern einen fachlichen Dialog führen konnten, der am Ende die Essentials formulierte. Wenn man die schlanken Empfehlungen von HSGYM mit dem Lehrplan 21 vergleicht, dann erkennt man zweierlei, nur das vor Ort Entwickelte ist aufgrund des Verpflichtungsgehaltes handhabbar und Übersteuerungen gibt es auch in der Schweiz.

### *Literatur*

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.

Girgerenzer, 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.

- HSGYM - Hochschule und Gymnasium: Hochschulreife und Studierfähigkeit. Zürcher Analysen und Empfehlungen zur Schnittstelle. Zürich: HSGYM 2008.
- Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS) vom 14. Juni 2007.
- 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 Sprachen. 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.
- Lehrplan 21 Sprachen. 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.: Sola scriptura: Pädagogische Folgen von Luthers Rede an den Ratsherrn. In: Rassegna di Pedagogia Vol. LXXIV, nos. 3-4 (luglio-dicembre 2016), S. 303-329.
- 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.
- Radtke, F.-O.: Konditionierte Strukturverbesserung. In: Zeitschrift für Pädagogik Jahrgang 62, Heft 5 (September/Oktober 2016), S. 707-731.
- 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.
- Weinert, F.E.: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: F.E. Weinert (Hrsg.), Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim/Basel: Beltz Verlag 2001, S. 17-31.
- Ziller, T.: Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht. 2. verb. Aufl. Hrsg. v. Th. Vogt. Leipzig: Verlag von Veit&Comp. 1884.