

Jürgen Oelkers

Wie versteht die Öffentlichkeit die Kompetenzorientierung der Volksschule?)*

Die Neue Zürcher Zeitung ist in der Schweiz ein „Leitmedium“ und wird in der Öffentlichkeit entsprechend beachtet. Wer sich auf sie bezieht, kann also in das Thema des Vortrages einführen. Die Zeitung arbeitet in ihrer Rubrik „Meinung&Debatte“ auch mit Gastkommentaren, also Meinungsäusserungen, die nicht mit der Redaktion übereinstimmen müssen. Am 25. November 2015 erschien ein Kommentar zum Lehrplan 21, der in der Zeitung schon häufiger Thema war, meistens behandelt von Experten, wie sie Pädagogikprofessoren darstellen, bei Gelegenheit auch von Vertretern der politischen Parteien,¹ selten jedoch von Praktikerinnen und Praktikern, denen eher die Leserbriefspalten überlassen blieben, also die Kommentare zu den Kommentaren oder der Katzentisch.

Den Gastkommentar vom 25. November schrieb eine Sekundarlehrerin aus Winterthur. Die Überschrift ihres Artikels lautete: „Der Lehrplan ist bildungsfern“ (Saia 2015).² Wie das heute so üblich ist, der Beitrag hat 17 Kommentare erhalten, die von begeisterter Zustimmung bis zu differenzierter Ablehnung reichen,³ also auf die öffentliche Meinung keinen Schluss zulassen.

- Der Artikel wendet sich dagegen, das Problem mit dem Lehrplan 21 allein in der Umsetzung zu sehen.
- Viel wichtiger seien die Ideen von Bildung und Schule, die er vertritt.
- Diese seien „mechanisch und indexhaft“, und daher nicht nur „falsch“, sondern geradezu „beängstigend“ (ebd.).

Nun ist nicht bekannt, dass die Schweizer Lehrerschaft je vor einem Lehrplan Angst gehabt hätte. Bekannt dagegen ist, dass viele Lehrerinnen und Lehrer am Lehrplan 21 mitgearbeitet und ihn so auch mitgeprägt haben. Das wird oft übersehen, wenn der Lehrplan als „ideologisch“, „weltfremd“ und „praxisfern“ bezeichnet wird.⁴ In diesem Zusammenhang kann man auch nicht unbedingt nur Leitmedien zitieren: Der Beobachter vermutet, dass der Lehrplan 21 „depressiv“ machen kann und sieht mit ihm das „überregulierte Schulkind“ auf uns zukommen. Und schliesslich wird in den medialen Raum gestellt, dass der neue Lehrplan einer Privatisierung der Schweizer Schulen Vorschub leisten könnte.⁵

*) Vortrag am 15. Januar 2016 in der Pädagogischen Hochschule Luzern.

¹ Schon am 10. April 2013 erschien in der NZZ eine Sonderbeilage zum Thema „Lehrplan 21“.

² Laura Saia unterrichtet an der Sekundarschule Winterthur-Stadt im Schulhaus Heiligberg in Winterthur die Fächer Deutsch, Französisch, Geografie sowie Religion und Kultur. Laura Saia ist 2013 für ihre MAS-Arbeit zu den Zielen der politischen Bildung in den Zürcher Lehrplänen mit dem Dialogpreis der Stiftung Pestalozzianum ausgezeichnet worden.

³ www.nzz.ch/meinung/kommentare/der-lehrplan-ist-bildungsfern-1.18652254

⁴ Zahlreiche Links finden sich unter sich unter: www.lehrplan21-nein.ch/pages/medienspiegel/php

⁵ Der Beobachter Heft 4 (2015), Editorial und S. 27-33.

In der Vergangenheit hat sich die öffentliche Wahrnehmung wegen eines neuen Lehrplans noch nie so besorgt gezeigt. Wenn, dann waren 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 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 aufmerksam gemacht wurde. Die Präsentation des Lehrplans forderte zu Missdeutungen geradezu heraus und 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. Gefragt wurde auch nicht, wie viele und welche Kompetenzen bereits heute vermittelt werden.

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 ergänzt:

„Tja, die Schweiz und Europa werden mehr und mehr von linksideologisch infizierten, abgehobenen, weltfremden Theoretikern beherrscht.“

Meinungen wie diese sind nicht repräsentativ, aber es gibt sie, sie sind zunehmend lauter artikuliert worden, gehören zur öffentlichen Wahrnehmung⁶ und müssen also ernst genommen werden, weil sie die Meinungsbildung beeinflussen und politisch spürbar geworden 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.⁷

Meine Zuhörer werden das vermutlich bezweifeln und sicher auch die Deutschschweizer EDK, schon weil sie keine „Bildungsbürokratie“ ist, aber das ist für die öffentliche Meinungsbildung nicht unbedingt ausschlaggebend. Seitdem über die kantonale Umsetzung des Lehrplans 21 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.

Der Artikel in der NZZ passt ins Bild. Er ist fundamental, bezweifelt die ganze Ausrichtung des Lehrplans und versteht sie geradezu als Verrat an der Geschichte der Bildung.

⁶ <http://www.srf.ch/news/schweiz/lehrplan-21-der-teufel-liegt-im-detail>

⁷ Zitat aus dem Initiativtext „Ja zu einer guten Volksschule ohne Lehrplan 21“ aus dem Kanton Solothurn (www.so-ohne-lp21.ch)

„Mit dem Lehrplan 21 verkommt der Begriff der Bildung zu einem technischen Konzept von Sich-Bilden und Gebildet-Sein. Er ist die Negierung von humanistischen Bildungsidealen, wie jenen der Aufklärung, in der es darum ging und nach wie vor geht, den Menschen in seinen geistigen Zügen ganzheitlich zu formen. Er vermittelt eine Idee von Bildung, die darauf ausgerichtet ist, Menschen zu für den Markt kompetenten Wesen heranzubilden, welche sich dann darin optimal bewegen können“ (ebd.).

Nun wäre es leicht zu zeigen, dass die deutsche Aufklärung noch nie die Schweizer Volksschule bestimmt hat und dass aber gerade die Volksschule mit ihrem Fächerspektrum für eine „ganzheitliche“ Bildung sorgt, was weder der Lehrplan 21 noch der PISA-Test je bezweifelt, sondern gerade unterstützt haben. Schwieriger ist es zu verstehen, was eigentlich für die Aufregung sorgt, wenn gerade im Lehrplan 21 und seinen Begründungen an jeder passenden Stelle die „ganzheitliche“ Bildung hervorgehoben wird.

Der Lehrplan leide, konnte man in der NZZ lesen, „in erbärmlichster Weise unter ‚Bildungsferne‘“ und habe deswegen die Orientierung verloren. Wenn man böse ist, könnte man schliessen, der Lehrplan gleicht irgendwie einem Kind mit Migrationshintergrund, für das „Bildungsferne“ konstitutiv sein soll, nur weil die Eltern zu wenige Bücher besitzen. Doch die „Bildung“, die dem Lehrplan fehlt, ist die, die sich nicht empirisch-technisch versteht, sondern sich den Idealen der Aufklärung orientiert und nur dann noch festen Grund hat.

„Wo bleibt denn zwischen all den Kompetenzen noch Zeit und Raum, sich von seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit zu befreien? Es ist Zeit, Kant wieder einmal auf die Schulter zu klopfen, bevor wir noch glauben“, was im Lehrplan steht (ebd.).

Man ist geneigt zu fragen, ob schulischer Unterricht je aus der „selbstverschuldeten Unmündigkeit“ befreit hat und was das genau gewesen sein soll. Aber das ist nicht der Punkt, eher sollte man fragen, warum mit solchen Neunpfünder-Kanonen geschossen wird, wenn die Auswirkungen des neuen Lehrplans niemand kennt und lediglich auf seine Sprache reagiert wird? Warum fehlt neuerdings im Blick auf neue Lehrpläne - also Texte und Papier - die Gelassenheit?

Man könnte zunächst einmal eine allgemeine Schulkritik vermuten, die in der Öffentlichkeit immer eine Chance hat, weil die Schulen nie die Ideale erfüllen, unter denen sie wahrgenommen werden. „Mündigkeit“ - das ist ein juristischer Begriff - wird nie erreicht und kann doch die Erwartungen bestimmen. Defizite der Schule lassen sich fast beliebig konstatieren und finden in der medialen Öffentlichkeit auch immer Aufmerksamkeit. Und meistens sorgt das für Aufregungen, wie sich an deutschen Beispielen aus den letzten zehn Jahren zeigen lässt.

- Es fehlt an Disziplin, die daher „gelobt“ werden muss (Bueb 2006),
- Kinder werden auf sich gestellt in der Konsumgesellschaft zu „kleinen Tyrannen“ (Winterhoff 2008/2013),
- zu viel und zu früher Medienkonsum führt zu „digitaler Demenz“ (Spitzer 2012)
- alle Kinder sind hochbegabt, nur die Schule merkt das nicht (Hüther/Hauser 2012),

- „Burnout-Kids“: das Prinzip Leistung überfordert die Kinder (Schulte-Markwort 2015) -
- schon deswegen sollte man die Schule als konkrete Utopie und vor dem Hintergrund der digitalen Bildungsrevolution komplett neu denken (Precht 2013).

Diese Art Fundamentalkritik lässt sich mit Hinweis auf die Praxis abfedern, man kann Schule ja wirklich nur neu *denken*, anders wird sie deswegen nicht. Aber irgendwie liebt die Öffentlichkeit, soweit sie in Medien und Büchern sichtbar wird, die Unzufriedenheit mit der Schule und insbesondere mit Schulreformen.

Ein Problem dabei ist die häufig unverständliche Sprache und damit zusammenhängend die Ästhetik von Reformen, soweit sie von Experten bestimmt werden. Eigentlich gibt es ja einen gemeinsamen Grund: Politischer Konsens in der Schweiz ist, dass die Volksschule sich anhand konkreter Ziele öffentlich nachvollziehbar und demokratisch kontrolliert weiterentwickeln muss. Dafür jedenfalls stehen das Projekt Harnos 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 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 Allerweltbedeutung angenommen. Überall treten auch „Kompetenzstufen“ auf, die in der Fachliteratur irgendwie das Notensystem abgelöst haben.⁸

Das Problem ist nicht der Begriff, sondern der unkontrollierte Gebrauch. Man kann jedes Ergebnis eines Lernprozesses „Kompetenz“ nennen, auch wenn nur Wissen unterrichtet wird und die Resultate sich gar nicht auf Unterschiede in den erworbenen Fähigkeiten beziehen, etwa weil die vorhandenen Lehrmittel oder die Systeme der Leistungsbewertung das gar nicht hergeben.

Neu ist aber zunächst nur die Sprache des Diskurses, nicht das Problem 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 Können in einem Fach oder um stetig verbesserte Kompetenz.

- Der Gründer des Pädagogischen Seminars der Universität Leipzig, der Herbartianer Tuiskon Ziller (1884, S. 240),⁹ hatte dafür auch eine plausible Regel:

⁸ Der Zürcher Bildungsrat hält ausdrücklich an Noten und Zeugnissen fest (Medienmitteilung des Volksschulamtes vom 27.11.2015).

⁹ 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.

- Der Zögling, wie man die Schüler im 19. Jahrhundert nannte, „darf durch den Unterricht nicht geistig schwächer werden“.¹⁰

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),¹¹ 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.

Jede neue Methode - und so viele gibt es nicht - kann mit der Gewöhnung an sie ihren Reiz verlieren und - wenn ich einen anderen Favoriten in der heutigen Reformdiskussion bemühen darf - Nachhaltigkeit des Unterrichts ist nicht allein dadurch gegeben, dass jeder Schüler und jede Schülerin formal nach eigenem Tempo und „selbstorganisiert“ lernt. Die Sicherheit, ein guter Lehrer oder eine gute Lehrerin zu sein, erwächst aus den Erfolgen bei den Schülern, der Handwerkskasten hat dienenden Charakter und das Arbeitsfeld ändert sich rasch. Man kann auch nicht mehr von einer irgendwie homogenen Schülerschaft und einheitlichen Herkunftsmilieus ausgehen. Daher gibt es als Adressaten auch nicht „den“ Schüler oder „die“ Schülerin, wie jede Methode voraussetzt.

Schon deswegen 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.

- Unter diesen Voraussetzungen werde ich fragen, 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 Kernfrage ist, ob und wenn ja, wie der Lehrplan 21 dazu dienen kann, Probleme zu lösen und zur Verbesserung der Schulqualität beizutragen. Der Massstab sind die Leistungen der Schülerinnen und Schüler, also das, was sie wissen und können, wenn sie die Schule verlassen und wie sie dahin gekommen sind, also wie sie ihre Lernprozesse erlebt und gestaltet haben.

¹⁰ Sperrung im Zitat entfällt.

¹¹ Sperrung im Zitat entfällt.

Die meisten Kritiker dagegen konzentrieren sich allein auf den Lehrplan und 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 die Frage meines Vortrages nicht harmlos.

Doch zunächst zum Lehrplan 21 selbst, der in der Vernehmlassung 160 Stellungnahmen erhalten hat, die „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.“¹²

Kritiker wie die *Avenir Suisse*,¹³ die sich erstmalig wieder zu Bildungsfragen äusserte, befürchten, mit dem Lehrplan 21 drohe eine „Überreglementierung“ und der Lehrplan selbst sei ein ideologischer Versuch der Steuerung der Arbeit des Lehrpersonals. Gemeint sind Theorien der konstruktivistischen Didaktik, die vielleicht die Ausbildung prägen mögen, aber nicht die Meinungen und Überzeugungen der Praktiker. Die Psychologie des Konstruktivismus ist für den viel zitierten John Hattie (2009, S. 243) eine Form des Wissens und nicht des Unterrichts.

Auch der Appell von *Avenir Suisse*, die Volksschule dürfe „sich nicht in eine rein ergebnisorientierte und verhaltensgesteuerte Lernanstalt entwickeln“, hat wenig mit dem Lehrplan 21 zu tun, der nicht direkt handlungswirksam sein kann. Selbst wenn das intendiert wäre, kein Lehrplan kann eine „Lernanstalt“ hervorbringen, abgesehen davon, dass sich heute keine Schule mehr als „Anstalt“ bezeichnen würde. Und die *Orientierung* am Ergebnis heisst

¹² NZZ vom 19. Januar 2014.

¹³ <http://www.avenir-suisse.ch/32568/kompetenz-heisst-das-neue-schlüsselwort-in-der-volksschule>

nicht, damit direkt den Unterricht steuern zu können, als wäre gerade der Nürnberger Trichter erfunden worden.

- Die Kritik übersieht auch, was sie eigentlich vor sich hat, nämlich zunächst und grundlegend einen *Lehrplan*, eben bedrucktes Papier und nicht irgendeine Form von Praxis.
- Man kann aber nie von einem Plan auf das schliessen, was mit dem Plan letztlich erreicht wird, und dies umso weniger, als der Lehrplan 21 keine Roadmap ist.
- Er ist ein strukturierter Vorschlag zur Harmonisierung des Bildungsangebots der Volksschule, nicht mehr und nicht weniger.

In der Einleitung 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 Entwicklung folgt einfach den Realitäten des Arbeitsmarktes und den heutigen Bedingungen des Aufwachsens.

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).¹⁴

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 widersprechen, erfährt aber auch nicht, welche Realität ihm entsprechen soll.

¹⁴ 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).

Aber 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).¹⁵

Aber frühere Lehrplan 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 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).¹⁶

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.

¹⁵ 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).

¹⁶ 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).

- „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).

Das „reine Faktenwissen“ gibt es nicht und was damit gemeint ist, sollte auch nicht abgewertet werden. Die Didaktik selbst 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.).

Der Lehrplan beruft sich auf den Psychologen Franz Weinert (Lehrplan 21 2015 Grundlagen, S. 6), der in einer vielzitierten Definition das Konzept der „Kompetenz“ explizit mit einer Didaktik des *Problemlösens* zusammengebracht hat. Kompetenzen sind

„die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001, S.27f.).

Das ist sperrig und gibt doch die Richtung an. „Lernen“ ist *Problemlösen* und Kompetenzen entstehen aus erfolgreichen Lösungen, soweit sie anschliessend genutzt und so habituell werden können.

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,
- 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,¹⁷
- Lerngelegenheiten aktiv und selbstmotiviert nutzt und dabei methodisch vorgeht und Lernstrategien einsetzt;

¹⁷ „Selbstdisziplin und Ausdauer“ fehlt in der Fassung, die in die Vernehmlassung gegangen ist.

- 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.

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. 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 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.

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).¹⁸
- 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 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 selbstständig 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).

Dahinter steht die didaktische Idee des Vorankommens vom Einfachen zum Komplexen, wobei die Beschreibung auch grössere Selbstständigkeit in der Bewältigung der Aufgaben annimmt. Formuliert werden die Kompetenzen als zunehmendes Können in einem Lernsegment und gesagt wird, was dabei mindestens erreicht werden muss.

- Die Lehrpersonen können sich daran orientieren und werden den Lehrplan als eine Art Nachschlagewerk benutzen,
- aber nur dann, wenn sie von dem Nutzen überzeugt sind und keine zusätzliche Steigerung ihrer Belastungen vor sich sehen.

¹⁸ „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).

- Sie müssen für die Lehrplanarbeit gewonnen werden, was auch voraussetzt, dass sie geeignete Lehrmittel zur Verfügung haben.

Schweizer Lehrpersonen sehen die Probleme ihres Berufsfeldes nicht im Unterrichts, sondern in Belastungen, die hoch sind und ohne Gegenwert bleiben. Nach mehr als zehn Jahren Erfahrung mit Schulentwicklung sind deutliche Belastungsfolgen erkennbar, die klar benannt werden können. Die ausschlaggebenden Faktoren zeigen sich in verschiedenen Schweizer Belastungsstudien (Albisser et.al. 2006; Nido et.al. 2008; Windlin et. al. 2011, Kunz Heim/Sandmeier/Krause 2014) deutlich. Fragt man die Lehrkräfte und nimmt ernst, was sie sagen, dann lassen sich folgende Belastungsfaktoren bestimmen:

- Die kaum durchschaubaren Reformwellen mit ihren Erlassfolgen,
- die unerreichbaren Zielsetzungen oder die Diskrepanz zwischen Rhetorik und Praxis,
- schwierige Schüler und Konflikte mit den Eltern sowie die geringe Unterstützung bei der täglichen Arbeit,
- die verschiedenen Formen der Rechenschaftslegung, also interne und externe Evaluationen,
- Präsentismus (Anwesenheit trotz Burnout)
- und nicht zuletzt die Veränderung der Schülerschaft.

Der Aufwand, insbesondere an schriftlichen Stellungnahmen und Äusserungen, ist rasant gestiegen, ohne dass damit alleine eine Verbesserung des Ertrages erreicht worden wäre. Die Zeit fehlt bei der Bearbeitung echter Probleme und sie fehlt dann auch bei Entwicklungsaufgaben und Zukunftsinvestitionen. Unnütze Anforderungen werden dann unterlaufen und überflüssige Belastungen so gut es geht vermieden, weil klar ist, dass sie zu Lasten des Unterrichts gehen und kein Schüler bessere Leistungen zeigt.

Das ist erwartbar, könnte man schliessen, Lehrerinnen und Lehrer haben das konkrete Geschehen des Tages vor Augen und handeln vor dem Hintergrund nicht von Visionen, sondern von Nutzererwartungen. Lehrpersonen bewegen sich in Umwelten, die die Ziele der Schule keineswegs immer unterstützen, sie müssen erklären, warum sie bestimmte Erwartungen nicht erfüllen, sie sind tätig in einer wohl stabilen, aber auch ständig beobachteten und kritisierten Institution. Und nirgendwo ist die Kritik so unmittelbar persönlich wie in der Schule.

Den Vorrang der Belastungsgrenze kann man verstehen. Andererseits wächst die gesellschaftliche Bedeutung der Schule, was hinter der öffentlichen Kommunikation oft verloren geht. Kindheit und Jugend haben sich in den letzten 15 bis 20 Jahren stärker und schneller verändert als in allen Jahrzehnten seit dem Zweiten Weltkrieg. Schülerinnen und Schüler wachsen heute mit dem Internet und den sozialen Medien auf, die Lebensentwürfe folgen persönlichen Idealen, die Mobilität ist hoch und die Bindekräfte traditioneller Institutionen wie Kirchen oder Vereine nehmen weiter ab. Und die Migrationswellen werden direkte Auswirkungen auf die Schule haben.

Dieser Wandel hat unmittelbare Folgen für das Bildungssystem, ohne ein Katastrophenszenario bemühen zu müssen. Das lässt sich nochmals so sagen: Die öffentliche Schule ist die einzige Institution, die alle Kinder durchlaufen. Ohne sie wäre eine gesellschaftliche Integration verschiedener Gruppen oder Milieus nicht möglich. Das wertet die Schule einerseits auf und stellt sie andererseits vor neue Aufgaben, die verträglich gehalten werden müssen mit ihrem Auftrag der Allgemeinbildung. Dafür gibt es keinen

Nürnberger Trichter, sondern nur die Anstrengung der Lehrerinnen und Lehrer, die mit ihrer Person unterrichten müssen.

Schulischer Unterricht ist ersichtlich nicht mit einer Industrienorm erfassbar, wenn die so definiert ist, dass ein bestimmtes Format an jedem Ort seiner Anwendung gleich sein muss. Unterricht ist Interaktion mit ungleichem Verlauf und Ausgang; eine technische Norm wie zum Beispiel das DIN-A-4 Seitenformat kann damit nicht in Verbindung gebracht werden. Trotzdem erweckt der Ausdruck „Standard“ den Eindruck einer Normierung, die die Widrigkeiten des Unterrichts überspringen und gleichsam direkt für den gewünschten Effekt sorgen könnte.

Praktizierende Lehrkräfte sind Utilitaristen, sie beziehen jedes Angebot oder jede Entwicklungsperspektive auf den Nutzen, der sich damit für ihren Unterricht verbindet. Man kann nicht bezogen auf Kompetenzstufen unterrichten, wenn die Lehrmittel das nicht hergeben. Jedes neue Lehrmittel verlangt eine Repertoireanpassung, die Lehrkräfte müssen lernen, wie man damit unterrichtet, und das geschieht am besten mit Kolleginnen und Kollegen in einer gemeinsamen Anstrengung. Das gilt umso mehr für neuartige Lehrpläne wie den „Lehrplan 21“, deren Implementation niemand einfach anordnen kann (Oelkers/Reusser 2008).

Er ist einfach eine Chance mit erkennbaren Akzeptanzproblemen, die sich nur dann bearbeiten lassen, wenn das Projekt Lehrplan 21 zu einer klaren Priorität in der Aus- und Weiterbildung der Schweizer Lehrpersonen wird. Nur dann kommt ein Reformprozess in Gang, was auch heisst, dass andere Dringlichkeiten verschoben oder nicht realisiert werden. Das fällt der Aus- und der Weiterbildung schwer, und das kann man auch als Risiko verstehen. Auf der anderen Seite bleiben die Probleme bestehen, der Lehrplan 21 sagt nicht, welche Problem der heutigen Schule er lösen soll, die Didaktik des Problemlösens ist rein lernpsychologisch zu verstehen.

Eines der gravierenden Probleme ist die reale Entwicklung des Lernstandes über die Schulzeit, über die bislang ausser Zuschreibungen wenig bekannt war. Die Bildungsdirektion des Kantons Zürich hat im Jahre 2003 ein Forschungsprojekt begonnen, das eine Kohorte von anfänglich rund 2.000 Schülerinnen und Schülern während ihrer gesamten Schulzeit beobachtet. Die Schüler wurden bei Schuleintritt getestet und dann nachfolgend am Ende der dritten und sechsten Klasse sowie in der neunten Klasse, also am Ende ihrer Schulzeit. Getestet wurden durchgehend die Leistungen in Deutsch und Mathematik. Dieser Längsschnitt ist einmalig in der Schweiz, Ansätze dazu gibt es inzwischen auch im deutschsprachigen Ausland. Die PISA-Studien erfassen demgegenüber nur Momente, aber nicht Prozesse, also nicht Veränderungen an verschiedenen Zeitpunkten.

Die Ergebnisse aller vier Studien liegen inzwischen vor (Moser/Stamm/Hollenweger 2005; Moser/Keller/Tresch 2008; Moser/Angelone/Keller/Hollenweger/Buf 2010; Nach sechs Jahren Primarschule 2011; Angelone/Keller/Moser 2013; Nach neun Jahren Schule 2014) und lassen sich so zusammenfassen:

- Bei Schuleintritt haben etwa vier Fünftel der Kinder den Lernstoff der ersten Klasse in Mathematik teilweise bewältigt und ein knappes Fünftel befindet sich leistungsmässig bereits in der zweiten Klasse.
- Die Lesekompetenzen liegen weiter auseinander. 5 Prozent der Kinder kennen keine Buchstaben, etwa 35 Prozent erfassen die Verbindung zwischen

Buchstaben und Lauten nur im Ansatz, 15 Prozent lesen bereits schwierige Wörter und längere Sätze.

Noch disparater ist der Wortschatz, also die Fähigkeit, Bilder mit eigenen Wörtern richtig zu bezeichnen. Nur knapp ein Drittel der Kinder beherrscht die richtigen Bezeichnungen, ein weiteres Drittel überbrückt geschickt die Lücken, das letzte Drittel beherrscht nur ganz elementare Bezeichnungen, also kann sagen, dass ein Hammer auf einem Bild ein „Hammer“ ist, mehr jedoch nicht. Korrekte Bezeichnungen für andere Bilder können nicht abgerufen werden.

Die zweite Studie nach drei Jahren Schulzeit zeigt, dass der Unterricht starke, aber auch ungleiche Effekte hat. Die Schülerinnen und Schüler erreichen wie gesagt die erste Klasse der Volksschule mit grossen Unterschieden im Lernstand. Unterschiede konnten in den ersten drei Jahren ausgeglichen werden, sofern qualitativ guter Unterricht stattgefunden hat. Er macht den Unterschied, was mit der Kompetenz der Lehrkräfte, der Zusammensetzung der Klasse, den je erreichten Lernfortschritten und der Unterstützung der Eltern zu tun hat.

Die dritte Studie nach sechs Jahren Schulzeit zeigt, dass die Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache, die ihre Schulzeit mit einem geringen Wortschatz in der Unterrichtssprache begannen, diesen Rückstand inzwischen aufgeholt haben. Die Erstsprache ist kein Hindernis mehr, das Verhalten wird gesteuert durch die Akzeptanz der Schulkultur einschliesslich des Unterrichts in Deutsch als Zweitsprache von der ersten Klasse an. Auch ein altersbedingter Vorsprung schwindet im Laufe der Primarschulzeit.

Anders steht es mit Wissensvorteilen. Hier regiert das Matthäusprinzip: Wer schon bei Beginn der Schulzeit über ein grosses Vorwissen verfügt hat, profitiert davon über die gesamten sechs Schuljahre. Noch besser lassen sich die Leistungen am Ende der Primarschule mit den Leistungen am Ende der dritten Klasse vergleichen. Wer hier gut war, bleibt gut - und umgekehrt.

Es gibt deutliche Risikogruppen, solche Kinder nämlich, die die Lernziele nicht erreicht haben und mit hoher Wahrscheinlichkeit im weiteren Verlauf ihrer Schulkarriere weiter zurückbleiben. Der bildungspolitische Slogan „No Child Left Behind“ erweist sich so einfach als Zweckoptimismus. Die Zürcher Studie wirft die Frage auf, wie mit der Risikogruppe umgegangen werden soll, und das wird meist mit einem anderen Slogan beantwortet, nämlich mit „Fördern und Fordern“. Der Slogan selbst hat keinen Inhalt und besagt eigentlich nur, dass irgendwie häftig verfahren werden soll. Die wirklichen Probleme sind deswegen schwer zu bearbeiten, weil sie in den Klassen entstehen und trotz erheblichem Einsatz der Lehrkräfte auftreten.

Der Abstand zwischen den leistungsstarken und den leistungsschwachen Schülern muss im Verlauf der Schulzeit keinesfalls geringer werden, eher ist anzunehmen, dass er mit den fachlichen Anforderungen grösser wird. Bestimmte Gruppen von Schülerinnen und Schülern verbessern ihren Lernstand nicht oder nicht sehr weit und jedenfalls nicht kumulativ über die gesamte Schulzeit.

Die dritte Studie zeigt, dass die Zunahme der Leistungsunterschiede erst auf der Mittelstufe erfolgt, also nach der dritten Klasse. Bis dahin liegt der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die die Ziele des Lehrplans in Deutsch und Mathematik nur teilweise erfüllen,

bei 10 Prozent. Am Ende der sechsten Klasse sind das 17 Prozent für Deutsch und 18 Prozent für Mathematik, was deutlich eine Folge ist der steigenden Anforderungen.

Die Öffnung der Leistungsschere hat auch damit zu tun, dass für die leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler Aufgaben und Lernanlässe mehr sein müssen als die immer neue Bestätigung ihrer Schwächen. Dieses Problem der negativen Differenzierung über die Schulzeit lässt sich nicht einfach durch punktuelle Fördermassnahmen bearbeiten, sondern stellt sich im Blick auf den gesamten Verlauf einer Karriere als Schülerin und Schüler, genauer: die Karriere als „Leistungsschwache“. Mit Blick darauf hätte die Didaktik des Problemlösens einen echten Testfall.

Wie schwer das ist, zeigen weitere Ergebnisse der dritten Studie: Die soziale Zusammensetzung der Klasse wirkt sich dann auf die Leistungen positiv aus, wenn die soziale Herkunft besonders hoch und so besonders homogen ist. Das sind 14 Prozent der Klassen im Kanton Zürich. Die Leistungsbeurteilung durch die Lehrkräfte kann diesen Vorteil durch strengere Bewertungsmaßstäbe in eine Benachteiligung verwandeln, was bei sozial belasteten Klassen umgekehrt gilt.

Alle drei Studien verweisen darauf, dass die Entwicklung des Lernstandes zwischen verschiedenen Klassen auch ein- und derselben Schule höchst unterschiedlich sein kann. Das gilt ebenso für die Effekte der Förderung. In den einen Klassen gelingt es, die Leistungsschere zu verringern, in anderen jedoch nicht, was primär damit zu tun, dass sehr verschieden unterrichtet und gefördert wird.

Herkunftsbedingte Ungleichheit können Schulen nicht einfach kurzfristig ausgleichen. Die Beherrschung der Unterrichtssprache dagegen kann durch gezielte und frühe Förderung gelernt werden. Daher ist eine konsequente Sprachförderung ein zentrales Mittel zur Gewährleistung von Erfolgen in der Schule. Das gilt ganz generell und besonders im Blick auf die zentralen Leistungsfächer Deutsch und Mathematik. Notwendig ist dafür auch eine gezielte Elternarbeit. Das sind fragile und sehr komplexe Gelingensbedingungen, die kein Lehrplan garantieren kann.

- Mit dem Fördern ist auch ein strukturelles Problem verbunden, das deutlich benannt werden muss.
- Fortlaufender Unterricht, der in einem bestimmten Zeitraum und ohne zusätzliche Ressourcen Ziele erreichen soll, die für alle gleich gelten, kann nur sehr begrenzt Nachteile einzelner Schüler ausgleichen.
- Kinder bleiben auch deswegen zurück, weil erreichbare Ziele für sie gar nicht bestehen.
- Das spricht für die Stufung der Anforderungen.

Die vierte Studie in dem Zürcher Langzeitprojekt kommt zu Schlussfolgerungen, die für und nicht gegen den Lehrplan 21 sprechen. Dabei müssen beide Testfächer unterschieden werden: In Deutsch findet in der obligatorischen Schulzeit eine kontinuierliche Leistungsentwicklung statt, in Mathematik jedoch nicht. Das hat Gründe: Themen und Inhalte des Deutschunterrichts bauen gut aufeinander auf, die Verwendung der deutschen Sprache schliesst auch die anderen Schulfächer sowie ausserschulische Lernorte ein, die erworbenen Sprachkompetenzen können also vielfach repetiert und vertieft werden.

Wenn die Grundrechenarten abgeschlossen sind, wird Mathematik zunehmend nur in der Schule gelernt. Das hat Folgen, die so bestimmt werden:

„Im Vergleich zur Primarstufe gewinnt das Fach Mathematik auf der Sekundarstufe deutlich an Komplexität. Die mathematischen Einzelthemen sind weniger miteinander verknüpft als dies auf der Primarstufe der Fall ist und sie bauen nur bedingt aufeinander auf. Damit besteht weniger Gelegenheit für das kontinuierliche Repetieren des früheren Mathematikstoffes. Grundlegendes Wissen gerät dadurch leicht in Vergessenheit und kann gerade in Prüfungssituationen nicht mehr in der erforderlichen Zeit abgerufen werden“ (Nach neun Jahren Schule 2014, S 12)

In beiden Fächern bestehen zwischen den Schultypen grosse Leistungsunterschiede, die schon beim Eintritt in die Sekundarschule nachgewiesen wurden und über die nächsten drei Jahre weitgehend bestehen bleiben (ebd., S. 27). Das fachliche Selbstvertrauen hängt davon ab, wie der Vergleich mit den Leistungsstarken erlebt wird und es ist geringer nach Übertritt ins Gymnasium als beim Wechsel in die Abteilung B der Zürcher Sekundarschule (ebd., S. 24).

Neuere deutsche Studien zeigen, dass generell mit der Dauer der Schulzeit die Motivation der Schülerinnen und Schüler abnimmt. Diese Tendenz wird vor allem dort gemindert, wo es einen vollumfänglichen Ganztagsbetrieb gibt. Das spricht dafür, mit der Ganztagsbeschulung weiter fortzufahren und sie auszubauen (Nachweise in Oelkers 2011). Es steht dann mehr Zeit zur Verfügung, Handicaps gezielt ausgleichen und in die Leistungsspirale eingreifen zu können. Das gilt auch für den anderen Trend, nämlich die Öffnung der Schule nach Aussen in Richtung Bildungslandschaften. Die Leistungsspirale entsteht ja auch deswegen, weil die Schüler nichts anderes erfahren als Unterricht und sich so auch nicht mit anderen Leistungen hervortun können.

Allgemein gesagt: Der Lernstand in den Schulfächern wächst kontinuierlich, aber mit wechselnden Geschwindigkeiten auf unterschiedlichen Niveaus. Er unterscheidet sich individuell und ist nie auch nur angenähert gleich. Sollen Mindeststandards erreicht werden, müssen sie markiert sein und im Unterricht eine Rolle spielen, besonders dann, wenn sie deutlich verfehlt werden. Der Lehrplan 21 gibt erstmalig die Chance, den Prozess des Aufbaus von Kompetenzen über die Stufengrenzen zyklisch angehen und in Grenzen auch steuern zu können. Das verlangt komplexe Abstimmungen an den Schnittstellen und die Bereitschaft der Lehrkräfte, sich an die Spielregeln des Lehrplans zu halten, ohne sich von ihnen einengen zu lassen. Aber das gelingt ohnehin nie.

Zusammengefasst: Über den Lehrplan 21 kann man bislang nur abstrakt urteilen und darin eine Chance oder eine Gefahr sehen, die sich sogar zur Bedrohung auswachsen kann. Wenigstens versteht eine grösser werdende Öffentlichkeit das so. Aber der Lehrplan kann auch nicht einfach nur über die Logik von Kampagnen wahrgenommen werden.

- Zur konkreten Beurteilung muss sich eine Praxis herausbilden
- und deswegen liegt das zentrale Problem nicht in der *Idee* des Lehrplans, sondern in der *Umsetzung*.
- „Umsetzung“ heisst nicht einfach Übernahme des Geschriebenen, sondern ausprobieren, wie weit es reicht.
- Die Lehrerinnen und Lehrer haben einen *Plan* zur Verfügung, keine neue *Technologie*.

Das gilt in jeder Hinsicht, also gerade auch bezogen auf das, was den Ärger verursacht, die Beschreibung und Bewertung von Kompetenzen. Die

„Kompetenzorientierung“ wird zwischen den Fachbereichen sehr unterschiedlich realisiert, andererseits ist die Didaktik der Problemlösung überall dort willkommen, wo sie zu sichtbaren Verbesserungen führt. Aber das ist in der Mathematik eben anders als in Deutsch, Sport oder Geschichte.

Literatur

- Albisser, St./Kirchhoff, E./Meier, A./Grob, A.: Anforderungsverarbeitung und Gesundheit im Berufszyklus von Lehrpersonen. Paper vorgestellt auf der Tagung „Balancieren im Lehrberuf“. Unveröffentlichtes Manuskript. Bern 2006.
- Bueb, B.: Lob der Disziplin. Eine Streitschrift. 7. Auflage. Berlin: List-Verlag 2006.
- Girgerenzer, G.: Adaptive Thinking. Rationality in the Real World. Oxford: Oxford University Press 2000.
- Hattie, J.: Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. London/New York: Routledge 2009.
- Hüther, G./Hauser, U.: Jedes Kind ist hochbegabt. Die angeborenen Talente unserer Kinder und was wir daraus machen. München: Albrecht Knaus Verlag 2012.
- Kunz Heim, D./Sandmeier, A./Krause, A.: Negative Beanspruchungsfolgen bei Schweizer Lehrpersonen. In: Beiträge zur Lehrerbildung Band 32, Heft 2 (2014), S. 280-295.
- 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.
- Moser, U./ Stamm, M./Hollenweger, J.: Für die Schule bereit? Lesen, Wortschatz, und soziale Kompetenzen bei Schuleintritt. Oberentfelden: Sauerländer Verlage AG 2005.
- Moser, U./Keller, F./ Tresch, S.: Schullaufbahn und Leistung. Bildungserfolg und Lernverlauf von Zürcher Schülerinnen und Schülern am Ende der dritten Volksschulklasse. Bern: h.e.p. Verlag 2008.
- Moser, U./Angelone, D./Keller, F./Hollenweger, J./Buff, A.: Lernstandserhebung am Ende der 6. Klasse. Schlussbericht zuhanden der Bildungsdirektion. Unveröff. Ms. Zürich: Institut für Bildungsevaluation/Pädagogische Hochschule Zürich 2010.
- Angelone, D./Keller, F./Moser, U.: Entwicklung schulischer Leistungen während der obligatorischen Schulzeit. Bericht zur vierten Zürcher Lernstandserhebung zuhanden der Bildungsdirektion des Kantons Zürich. Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich 2013.
- Nach sechs Jahren Primarschule. Lernstand der Schulanfängerinnen und Schulanfänger von 2003 vor ihrem Übertritt in die Sekundarstufe I. Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich 2011.

Nach neun Jahren Schule. Entwicklung der schulischen Leistungen von Schülerinnen und Schülern im Kanton Zürich während der obligatorischen Schulzeit. Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich 2014.

Nido, M./Ackermann, K./Ulich, E./Trachlser, E./Brüggen, S.: Arbeitsbedingungen, Belastungen und Ressourcen von Lehrpersonen und Schulleitungen im Kanton Aargau 2008. Ergebnisse der Untersuchung im Auftrag des Departements Bildung, Kultur und Sport (BKS) des Kantons Aargau. Zürich: Institut für Arbeitsforschung und Organisationsberatung 2008.

Oelkers, J.: Expertise zum Thema: „Ganztagsschule“ in der Ausbildung der Professionen. Zuhanden der deutschen Kinder- und Jugendstiftung. Zürich: Institut für Erziehungswissenschaft 2011.

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.

Precht, R. D.: Anna, die Schule und der liebe Gott. Der Verrat des Bildungssystems an unseren Kindern. München: Goldmann Verlag 2013.

Saia, L.: Der Lehrplan ist bildungsfern, In: Neue Zürcher Zeitung vom 25. November 2015, S. 12.

Schulte-Markwort, M.: Burnout-Kids: Wie das Prinzip Leistung unsere Kinder überfordert. München: Pattloch Verlag 2015.

Spitzer, M.: Digitale Demenz. Wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen. München: Droemer Verlag 2012.

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.

Windlin, B./Kuntsche, E./Delgrande, Jordan, M.: Arbeitsüberforderung und -unzufriedenheit von Lehrpersonen in der Schweiz. National repräsentative Ergebnisse demografischer, klassen- und schulbezogener Faktoren. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften Band 33, Nr. 1 (2011), S. 125-144.

Winterhoff, M.: Warum unsere Kinder Tyrannen werden oder: Die Abschaffung der Kindheit. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 2008.

Winterhoff, M.: SOS Kinderseele. Was die emotionale und soziale Entwicklung unserer Kinder gefährdet und was wir dagegen tun können. In Zusammenarbeit mit C. Tergast. München: C.Bertelsmann Verlag 2013.

Ziller, T.: Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht. 2. verb. Aufl. Hrsg. v. Th. Vogt. Leipzig: Verlag von Veit&Comp. 1884.

