

Wissen und Kompetenz – was brauchen unsere Kinder?

Eine kritische Betrachtung der Reformpolitik der EDK¹

Walter Herzog

Bildung und Schule sind zum Thema eines breiten öffentlichen Interesses geworden. Das ist gut so in einem demokratischen Land, in dem das Schulwesen eine Angelegenheit der Bürgerinnen und Bürger ist, die gemeinsam darüber befinden, was Schule ist und welchen Auftrag sie ihr erteilen wollen. Die Schule stellt eine unserer wichtigsten Institutionen dar. In der Schule entscheiden wir über unsere Zukunft, insofern wir unsere Kinder auf ein Leben vorbereiten, das anders sein wird als das Leben, das sie aktuell führen – ohne dass wir in unserer schnelllebigen Zeit sagen könnten, *wie* genau es anders sein wird.

Die Kinder sollen aber nicht nur vorbereitet werden auf ein Leben, das erst noch kommen wird, sie sollen auch eine Gegenwart haben, die ihren Bedürfnissen und Interessen entspricht. Schule kann daher nie rein zweckrational begriffen werden, als ob es ausschliesslich darum ginge, ein vorweg definiertes Ziel zu erreichen. So sehr es Aufgabe der Schule ist, Kindern und Jugendlichen etwas beizubringen, das sie später einmal brauchen können, so wenig kann sich ihre Aufgabe darin erschöpfen. An einer Schule muss auch Platz sein für Dinge, die ihren Zweck in sich selber

¹ Referat anlässlich der Vortragsreihe «Schule & Pädiatrie» an der Fachhochschule St. Gallen vom 11. März 2015.

haben – für Geselligkeit, für Gespräche (echte Gespräche und nicht nur Unterrichtsgespräche), für Freundschaften, für Musse (*scholé*, gr. = Musse), für glückliche Momente, für Humor und ganz allgemein für Tätigkeiten, bei denen Vorbereitung und Umsetzung wichtiger sind als das Resultat.

Es liegt hier die grosse Schwierigkeit jeder Schule, die nicht nur vom Kinde aus oder von der Gesellschaft her gedacht werden kann, sondern ein *Verhältnis* darstellt – zwischen Kind und Gesellschaft, zwischen Gegenwart und Zukunft, zwischen Zweck und Zwecklosigkeit. Die Schule ist eine vermittelnde Institution, genauso wie der Lehrerberuf eine vermittelnde Profession darstellt. Nur wenn es gelingt, die Schule als multiples Verhältnis zu denken, haben wir eine Chance, sie richtig zu denken. Immer ist, was an einer Schule geschieht, *relativ* – im wörtlichen Sinn: eine Relation zwischen Polen, die je für sich genommen ein falsches Bild der Schule ergeben.

Die Herausforderungen für das *Denken* von Schule sind genauso Herausforderungen für die *Reform* von Schule. Diese These möchte ich meinen folgenden Ausführungen voransetzen. Schulreformen machen nur dann Sinn und lassen sich nur dann legitimieren, wenn sie die relationale Struktur der Schule respektieren, wenn sie also die multiplen Verhältnisse, in denen Schule steht, wie Kind – Gesellschaft, Gegenwart – Zukunft, Zweckhaftigkeit – Zweckfreiheit, aber auch Natur – Kultur, Unterricht – Erziehung, Gleichheit – Ungleichheit, Fördern – Fordern, nicht auf jeweils einen dieser Pole reduzieren.

Ich werde den Fokus meiner folgenden Überlegungen auf die «grossen» Reformen legen, die uns aktuell beschäftigen. Bezeichnenderweise handelt

es sich vor allem um Projekte, die von der EDK lanciert wurden, nämlich das HarmoS-Konkordat und der Lehrplan 21. Was bei diesen Projekten auffällt, ist die höchst unterschiedliche Einschätzung, die sie erfahren. So wird der Lehrplan 21 von den Einen als Jahrhundertwerk gepriesen, während die Anderen meinen, dass letztlich alles beim Alten bleibt. SP-Nationalrat Matthias Aebischer (2014) sieht die schweizerische Volksschule gar am Scheideweg. Der Lehrplan 21 sei ein «Meilenstein in der Schweizer Volksschule», mit dem «die wohl grösste und [...] wichtigste Reform der Volksschule in der Deutschschweiz, ja überhaupt in der Schweiz, bevorsteht». Ganz anderer Meinung ist der Präsident der für den Lehrplan 21 verantwortlichen Deutschschweizer EDK, der Schaffhauser Regierungsrat Christian Amsler. Seiner Ansicht nach geht es beim Lehrplan 21 gar «nicht um eine Schulreform» (NZZ vom 10. April 2013, S. 6), eine Meinung, mit der er nicht alleine dasteht. Auch in den «Rahmeninformationen» zum Lehrplan 21 heisst es, dieser sei «keine Schulreform» (D-EDK 2014a, S. 4).

Ähnlich kontrovers sind die Urteile über das HarmoS-Projekt. Für die Einen steht der Schule mit der Einführung von Bildungsstandards und der damit einhergehenden «Änderung der Steuerungsphilosophie im Bildungswesen» (die im Kern von HarmoS stehen) ein «massiver Paradigmenwechsel» (Oelkers & Reusser 2008, S. 514) bevor. Die Anderen vermögen auch hier nichts Besonderes zu sehen. Bildungsstandards seien «nichts radikal Neues» (Criblez & Huber 2008, S. 289). Vielmehr gehe es um die «Weiterentwicklung früherer Ideen und bildungspolitischer Absichten» (ebd.).

Wie ist es möglich, dass zwei so grosse Projekte zur Reform unserer Schule wie das HarmoS-Konkordat und der Lehrplan 21 dermassen gegensätzlich beurteilt werden? Die Stellungnahmen schwanken zwischen der

Aussage, dass unsere Schulen mit HarmoS und dem Lehrplan 21 gänzlich erneuert werden, und der beschwichtigenden Geste, dass letztlich alles beim Alten bleibt, ja dass wir es nicht einmal mit einer Reform zu tun haben. Dabei sind es nicht etwa Befürworter und Gegner, die dermassen widersprüchlich urteilen. Das könnte man ja noch verstehen. Nein, es sind die *Befürworter*, die sich völlig uneins sind über die Tragweite der beiden Projekte der EDK.

Ich möchte versuchen, etwas Licht in dieses Dunkel zu bringen, so dass wir am Schluss meiner Ausführungen verstehen sollten, weshalb HarmoS und der Lehrplan 21 so gegensätzlich beurteilt werden. Dazu möchte ich vier Kernkonzepte etwas genauer anschauen, von denen die Reformpolitik der EDK massgeblich bestimmt wird. Es handelt sich um die Konzepte Bildungsstandards, Bildungsmonitoring, Outputsteuerung und Kompetenzen. Wenn wir verstanden haben, was mit diesen Begriffen gemeint ist, dann werden wir auch besser beurteilen können, ob wir der Reformpolitik der EDK folgen wollen oder nicht. Meine eigene Meinung dazu werde ich am Schluss des Referats offenlegen.

Bildungsstandards

Im allgemeinen Sprachgebrauch ist ein Standard ein Massstab, um die Qualität eines Produkts oder einer Dienstleistung zu beurteilen. Standards haben eine Informationsfunktion. Sie sagen uns *vorweg*, was die Qualität eines Produkts, das wir kaufen wollen, ist und was wir von einer Dienstleistung, die wir in Anspruch nehmen wollen, erwarten können. Insofern haben Standards mit *Sichtbarkeit* und *Vergleichbarkeit* zu tun. Produkte

oder Leistungen *derselben* Art sollen sich miteinander vergleichen lassen, damit wir rational entscheiden können, welches Angebot wir nutzen wollen.

Das soll auch für Schulen und den Unterricht gelten. Zwar ist es ungewohnt, in der schulischen Bildung ein Produkt zu sehen oder den Unterricht als Dienstleistung zu verstehen. Und trotzdem stellt sich auch für Schulen die Frage, welche Qualität die erbrachten Leistungen aufweisen (vgl. Helmke, Hornstein & Terhart 2000).

Bei der Übertragung des Qualitätsbegriffs auf den Bildungsbereich wird jedoch sichtbar, dass nicht nur *Produkte* und *Leistungen* nach ihrer Qualität beurteilt werden können, also nicht nur der *Output*, sondern auch die *Bedingungen*, unter denen der Output erbracht wird, sowie der *Input*, der den Produktionsprozess gleichsam in Gang setzt. Dementsprechend lassen sich verschiedene Arten von Standards unterscheiden.

Relativ bekannt geworden ist hierzulande eine Unterscheidung von Diane Ravitch (1995), die nach «content standards», «opportunity-to-learn standards» und «performance standards» unterscheidet. «Content standards» beschreiben, was Lehrpersonen unterrichten und Schülerinnen und Schüler lernen sollen (ebd., S. 12). Es sind Standards, die festlegen, welche Inhalte und welcher Lehrstoff an einer Schule zu vermitteln sind.

Davon unterschieden werden die «opportunity-to-learn standards», die die Programme, Lehrmittel und anderen Ressourcen bezeichnen, die Schulen zur Verfügung stehen, um den Schülerinnen und Schülern den Lehrstoff zu vermitteln und die Lehrziele zu erfüllen (ebd., S. 13). Dabei geht es sowohl um Inputmerkmale von Schule (wie materielle Ressourcen, Infrastruktur, Merkmale der Schülerschaft und Qualität des Lehrkörpers) als auch um

Prozessmerkmale von Schule (wie das Schulklima oder die Qualität des Unterrichts).

Schliesslich definieren «performance standards» das Ausmass, in dem Schülerinnen und Schüler die ihnen vom Lehrplan auferlegten Leistungen erbringen. Leistungsstandards (wie sie im Deutschen zumeist genannt werden) legen fest, welche Lernleistungen von den Schülerinnen und Schülern erwartet werden. Sie beantworten die Frage: «Wieviel ist gut genug?» (Ravitch 1995, S. 12f.). Hier steht der Output im Vordergrund, d. h. die faktisch erbrachten Leistungen der Schülerinnen und Schüler, die zumeist nach einer einfachen Metrik – ungenügend, genügend, hervorragend – differenziert werden, aber auch im Sinne unserer gängigen Notenskala bewerten werden können.

Wichtig für das Verständnis von HarmoS und des Lehrplans 21 sind nun drei Dinge. *Erstens* wird der Begriff der *Bildungsstandards*, der im Zentrum von HarmoS steht, ausschliesslich im Sinne von Leistungsstandards verwendet. Die «schweizerischen Bildungsstandards», so heisst es in einem Artikel von zwei (ehemaligen) Mitarbeitern der EDK, sind *performance standards*, d.h. «ergebnisorientierte Leistungsstandards» (Maradan & Mangold 2005, S. 4). Sie legen Normen fest, «deren Erfüllung oder Nichterfüllung durch entsprechende Testverfahren beurteilt werden kann» (ebd.).

Zweitens sind die Leistungsnormen, die durch Bildungsstandards festgelegt werden, nicht regional oder kantonal, sondern überregional verbindlich. Das lässt sich an einem Vergleich mit der Uhrzeit gut illustrieren. Auch die Zeitmessung ist an Standards gebunden. Da es Zeit nicht an sich gibt (vgl. Herzog 2002), müssen wir festlegen, was Zeit ist und wie wir sie messen wol-

len – zum Beispiel mit einer Sanduhr, einer mechanischen Uhr oder einer Atomuhr. Noch bis weit ins 19. Jahrhundert hinein war die Uhrzeit regionale Zeit. Sie war durchaus standardisiert, aber die Standards beschränkten sich auf einen engen Raum – zum Beispiel auf die nächstgelegene Kirchenglocke, die die Zeit verbindlich anzeigte. Unsere heutigen Uhren genügen jedoch nicht mehr einem regionalen, sondern einem globalen, ja kosmischen Standard.

Genau dies ist der Anspruch, der auch mit Bildungsstandards erhoben wird. Standards sind beileibe nichts Neues, auch für Schulen nicht, aber die Normierung der Schülerleistungen über lokale oder regionale Grenzen hinaus: *das ist das Neue an Bildungsstandards*. Insofern geht es beim HarmoS-Projekt nicht um Standards *per se*, sondern – analog zur Standardisierung der Uhrzeit – um die *Standardisierung von Standards* (vgl. Herzog 2013a, S. 23). Noch ist die Perspektive im Bildungswesen nicht global, obwohl auch dazu Tendenzen bestehen (denken wir an PISA), aber sie ist nicht mehr regional oder kantonal, sondern national. Es geht um die nationale Vereinheitlichung der Schülerleistungen.

Drittens fordern Bildungsstandards, dass die Schülerleistungen messbar sind, denn nur so kann man sie auf einer verlässlichen Skala miteinander vergleichen. Im Kommentar der EDK zum HarmoS-Konkordat heisst es lapidar, aber unmissverständlich: «Die Bildungsstandards sind mess- und überprüfbar» (EDK 2011, S. 23, vgl. auch S. 76). «Mess- und überprüfbar» heisst ausdrücklich nicht, dass die Schülerleistungen benotet werden. Denn die Notengebung ist nach Meinung der EDK nicht ausreichend verlässlich, um den überregionalen Ansprüchen der Bildungsstandards zu genügen (vgl. EDK 2006, S. 24; Oelkers & Reusser 2008, S. 22). Dazu bedarf es

vielmehr psychometrischer Tests. Nur mit einer echten Messung lassen sich Bildungsstandards von lokalen und subjektiven Normen ablösen.

Damit kann ich nahtlos zum zweiten Konzept überleiten, das ich diskutieren möchte, zum Bildungsmonitoring.

Bildungsmonitoring

Monitoring ist ein hässlicher Begriff. Doch er passt bestens in eine Gesellschaft, in der wir bald jederzeit und überall damit rechnen müssen, überwacht und kontrolliert zu werden.

Was aber ist ein *Bildungsmonitoring*? In einem Beitrag zu einer erziehungswissenschaftlichen Enzyklopädie heisst es, ein Bildungsmonitoring sei «ein kontinuierlicher, überwiegend datengestützter Beobachtungs- und Analyseprozess des Bildungssystems insgesamt sowie einzelner seiner Bereiche bzw. Teile zum Zweck der Information von Bildungspolitik und Öffentlichkeit über Rahmenbedingungen, Verlaufsmerkmale, Ergebnisse und Erträge von Bildungsprozessen» (Döbert 2009, S. 3). Weiter heisst es, ein Bildungsmonitoring mache das Bildungsgeschehen in einer Gesellschaft transparent und diene als Grundlage für bildungspolitische Entscheidungen.

Das gilt offenbar auch für das schweizerische Bildungsmonitoring, das von Bund und EDK gemeinsam getragen wird. Für die EDK ist ein Bildungsmonitoring «die systematische und auf Dauer angelegte Beschaffung und Aufbereitung von Informationen über ein Bildungssystem und dessen Umfeld» (EDK 2011, S. 89). Es dient «als Grundlage für Bildungsplanung und bildungspolitische Entscheide [sowie] für die Rechenschaftslegung und die öffentliche Diskussion» (ebd.).

Bestandteil des schweizerischen Bildungsmonitorings ist ein Bildungsbericht, der alle vier Jahre erscheint. Inzwischen sind nach dem Pilotbericht von 2006 zwei reguläre Berichte erschienen (SKBF 2010, 2014). Schaut man sich die Berichte genauer an, so fällt auf, wie stark sie auf die nationalen Bildungsstandards abgestimmt sind. Wie der Begriff der Bildungsstandards ergebnisorientiert, d.h. auf Schülerleistungen, ausgerichtet ist, fokussiert der Bildungsbericht in erster Linie den Outputbereich der Schule. Beurteilt werden die Effektivität (Wirksamkeit), Effizienz und Gerechtigkeit (Equity) im Sinne des Ausgleichs von ungleichen Bildungschancen des schweizerischen Bildungssystems.

Aufgabe des Bildungsmonitorings ist also nicht einfach die Beschaffung von Daten über das schweizerische Bildungssystem, sondern von Daten, die die Überwachung und Kontrolle der Leistungsfähigkeit des Systems erlauben, eine Leistungsfähigkeit, die am Output des Systems abgelesen wird. «Wer Ziele vorgibt», so heisst es seitens der EDK, «muss auch überprüfen, ob [die] Ziele erreicht werden» (EDK 2011, S. 81). Nur so scheint eine rationale Bildungspolitik möglich zu sein.

Damit komme ich zum dritten Reformkonzept der EDK, das ich diskutieren möchte, zur Outputsteuerung.

Outputsteuerung

Auch das ist ein hässliches Wort, das sich aber ebenfalls reibungslos in die bisherige Analyse einfügt. Wie bereits deutlich geworden ist, geht es beim schweizerischen Bildungsmonitoring nicht einfach um die Beschaffung von Informationen über das nationale Bildungssystem, sondern um Informatio-

nen, die es der Politik erlauben, besser in das System einzugreifen. Ausdrücklich wird in der Pilotversion des Bildungsberichts Schweiz vermerkt, dass wir zwar viel über das schweizerische Bildungssystem wissen, dass dieses Wissen aber nicht ausreicht, «um reale Steuerungsentscheide in der Bildungspolitik und -verwaltung begründen zu können» (SKBF 2006, S. 192).

Dies aber wäre das Ziel, denn das Bildungsmonitoring wird als Teil eines Prozesses begriffen, der Fragen der Politik aufgreift und wissenschaftlich beantwortet, worauf die Politik Massnahmen ergreift, deren Wirksamkeit von der Wissenschaft erneut überprüft wird (vgl. Mangold, Rhyn & Maradan 2005, S. 181f.; SKBF 2006, S. 7, 2014, S. 6ff.). Dafür wird gelegentlich der Begriff der Evidenzbasierung bzw. Evidenzorientierung verwendet (vgl. EDK 2006, S. 28, 30f.; EDK 2011, S. 26, 89). In der Pilotversion des Bildungsberichts Schweiz ist vom Ziel einer «evidenzbasierten Bildungspolitik» (SKBF 2006, S. 195) die Rede. Das wäre eine Thema für sich, das ich an dieser Stelle aber nicht weiter verfolgen möchte (vgl. jedoch Herzog 2011).

Deutlich wird, wie man sich das Zusammenspiel von Bildungsmonitoring und Steuerung des Bildungssystems vorstellt. Gesteuert werden soll die Schule künftig über die Kontrolle ihrer Ergebnisse. Genau dafür steht der Begriff der *Outputsteuerung*. Der Begriff ist nicht nur hässlich, sondern auch missverständlich, weil man ein System, welcher Art auch immer, natürlich nur über den Input steuern kann. Gemeint ist aber, dass sich der steuernde Eingriff in das System *daran orientiert*, welche Ergebnisse es hervorbringt. Präziser wäre daher, von einer *outputorientierten* Steuerung zu sprechen (vgl. Herzog 2013a, S. 45ff.; Klieme et al. 2003, S. 47, passim). Indem der

Schule Bildungsstandards verpasst werden, deren Erfüllung im Rahmen eines Bildungsmonitorings überprüft wird, lassen sich Eingang (Input) und Ausgang (Output) des Schulsystems durch eine Feedbackschleife verbinden, womit die bisherige Beschränkung der Steuerung unserer Schulen auf den Input überwunden wird.

Mit der Outputsteuerung ist also eine neue ‹Steuerungsphilosophie› verbunden, deren Wurzeln in der ‹Neuen Verwaltungsführung› (‹New Public Management›) liegen. Zwar macht die Politik weiterhin Vorgaben, insofern sie Gesetze, Verordnungen und Lehrpläne erlässt, aber die Lehrpläne werden nun so formuliert, dass sich genau überprüfen lässt, nämlich im Rahmen des Bildungsmonitorings, ob die Zielvorgaben erreicht werden oder nicht.

Damit stehen wir vor dem Lehrplan 21. Doch zuvor möchte ich eine kurze Zwischenbilanz ziehen.

Zwischenbilanz

Wenn wir uns die drei Kernkonzepte der aktuellen, von der EDK getragenen Reform des schweizerischen Bildungswesens vor Augen führen, dann erkennen wir, dass sie zusammengehören und so etwas wie ein Ganzes bilden. Bildungsstandards legen fest, welche Lernleistungen von den Schülerinnen und Schülern erwartet werden. Das Bildungsmonitoring überprüft auf einem psychometrischen Niveau, d.h. mittels standardisierter Tests, ob die erwarteten Leistungen tatsächlich erbracht werden. Und die Outputsteuerung garantiert, dass korrigierende Eingriffe ins Bildungssystem ge-

zielt erfolgen, basierend auf den «Evidenzen», die das Bildungsmonitoring erzeugt.

Offensichtlich haben wir es mit einer *systemischen Reform* zu tun, ein Ausdruck, der bei uns kaum bekannt ist, in den USA aber nicht selten als Synonym für die standardbasierte Schulreform gebraucht wird (vgl. z.B. Fishman, Marx, Best & Tal 2003). Der Begriff bringt zum Ausdruck, dass es um eine ganzheitliche Reform geht, insofern die einzelnen Elemente der Reform aufeinander abgestimmt sind.

Obwohl der Begriff der systemischen Reform bei uns wenig bekannt ist, findet er sich ausgerechnet in einem Dokument der EDK über das HarmoS-Konkordat. «Von Anfang an», heisst es da, «wurde ein systemisch kohärentes Konzept verfolgt: *Auf gesamtschweizerischer Ebene* Vereinheitlichung der wichtigsten Strukturen [...], Harmonisierung der wichtigsten Ziele [...] sowie ein darauf ausgerichtetes Monitoring; *auf sprachregionaler Ebene* Harmonisierung der Programme (Lehrpläne; Lehrmittel); *auf kantonaler Ebene* Normierung und Steuerung der Schulen [...]; *auf Ebene der Schulen* pädagogische Gestaltung und betriebliche Umsetzung in hoher Eigenverantwortlichkeit» (EDK 2011, S. 66f.).

Ich will nicht diskutieren, ob es gelungen ist oder noch gelingen wird, diesen systemischen Ansatz umzusetzen, sondern lediglich darauf hinweisen, dass die Reformen, die uns von der EDK zugemutet werden, offensichtlich in einem Zusammenhang stehen. Das stellt für die Einschätzung des Lehrplans 21, auf den ich nun zu sprechen komme, eine wichtige Vorinformation dar. Denn wenn die EDK in jüngster Zeit den Eindruck erweckt, als wäre der Lehrplan 21 *nicht* Teil des HarmoS-Projekts (vgl. das Interview mit dem

Generalsekretär der EDK in der NZZ vom 22. Oktober 2014, S. 9), dann handelt es sich dabei um ein taktisches Manöver, da man offensichtlich erneut nicht mit so viel Widerstand gerechnet hat.

Zwar trifft zu, dass das HarmoS-Konkordat nicht von einem «gemeinsamen Lehrplan», sondern lediglich von einer «Harmonisierung der Lehrpläne [...] auf sprachregionaler Ebene» (Art. 8, Abs. 1) spricht. Das Argument ist jedoch spitzfindig, denn mit der gleichen Logik kann man auch gegen HarmoS insgesamt ins Feld führen, dass die neuen Bildungsartikel in der Bundesverfassung kein neues Konkordat verlangen, sondern lediglich die «Harmonisierung» einiger Eckwerte der kantonalen Schulsysteme (BV Art. 62, Abs. 4).

Insofern steht der Lehrplan 21 keineswegs *neben* HarmoS, und er steht nicht *neben* dem Bildungsmonitoring, und er steht auch nicht *neben* dem Wechsel der Steuerungsphilosophie vom Input zum Output, sondern er steht im Kontext dieser Reformen, ja er bildet ein weiteres, letztlich unverzichtbares Element der systemischen Reform des schweizerischen Bildungssystems, wie sie der EDK vorschwebt.

Das aber heisst, dass auch auf den Lehrplan 21 zutrifft, was aufgrund unserer bisherigen Analyse deutlich wird: Die EDK drängt uns ein Bild von Schule auf, das diese nur mehr von dem her sieht, was sie leistet. Die Schule ist der Input, der Unterricht der Prozess und die Schülerleistungen sind der Output eines Systems, das politisch optimiert werden soll. Dass dies auch auf den Kompetenzbegriff zutrifft, möchte ich nun zeigen.

Kompetenzen

Das auffälligste Merkmal des Lehrplans 21 ist dessen Ausrichtung an Kompetenzen. Im Lehrplan 21 werde der Bildungsauftrag der Schulen «kompetenzorientiert beschrieben» (D-EDK 2014a, S. 9), heisst es in den «Rahmeninformationen» zum Lehrplan 21. Was heisst das?

(1) Eine Antwort scheint der unmittelbar an diese Stelle anschliessende Satz zu geben. Es werde beschrieben, heisst es, «was alle Schülerinnen und Schüler wissen und können sollen» (ebd.). Wenn dies eine aussagekräftige Stelle ist, dann würde eine Kompetenz auf einer Verbindung von Wissen und Können beruhen. Allerdings mit der Unklarheit, ob das «und» zwischen Wissen und Können eine Aufzählung oder eine Verbindung meint. Soll an der Schule Wissen vermittelt werden, daneben aber auch Können? Oder soll sich das Wissen, das an unseren Schulen vermittelt wird, immer in einem Können auskristallisieren?

Die erste, additive Lesart wäre trivial. Denn immer ist es an unseren Schulen auch darum gegangen, dass den Schülerinnen und Schülern nicht nur Wissen, sondern auch Können vermittelt wird. Die elementaren Kulturtechniken des Lesens, Schreibens und Rechnens stellen genauso ein Können dar wie vieles, was im Sportunterricht, im Musikunterricht oder in den gestalterischen Fächern gelernt wird. Auch Praktika im Naturwissenschaftsunterricht sind schon seit jeher auf ein Können ausgerichtet, von den Fremdsprachen ganz zu schweigen.

Ob deshalb die zweite Lesart, wonach das «und» zwischen Wissen und Können nicht additiv, sondern gleichsam multiplikativ gemeint ist, zutrifft, ist jedoch fraglich. Zwar findet man in den «Grundlagen» zum Lehrplan 21

eine Stelle, wo es heisst, Wissen und Können würden «miteinander verknüpft» (D-EDK 2014c, S. 4). Die Frage ist aber, ob dies in jedem Fall möglich ist. Kann alles, was an einer Schule gelernt wird, auf einer Verknüpfung von Wissen und Können beruhen? Das scheint eher fraglich zu sein. Vieles wissen wir, ohne dass daraus unmittelbar ein Können hervorgeht. Und vieles können wir, ohne dass dem ein (explizites) Wissen zugrunde liegt. Man würde daher gerne erfahren, welche Begründung die Autorinnen und Autoren des Lehrplans 21 ihrer These geben, wonach alles, was an unseren Schulen künftig gelernt wird, aus einer Verknüpfung von Wissen und Können besteht.

(2) Vielleicht geht es aber gar nicht um die Verknüpfung von Wissen und Können, sondern darum, dass das Wissen angewandt wird. In den «Rahmeninformationen» zum Lehrplan 21 heisst es, mit der Orientierung an Kompetenzen werde signalisiert, «dass der Lehrplan nicht bereits erfüllt ist, wenn der im Lehrplan aufgelistete Stoff im Unterricht behandelt wurde, sondern erst dann, wenn die Kinder und Jugendlichen über das nötige Wissen verfügen und dieses auch anwenden können» (D-EDK 2014a, S. 13). Abgesehen davon, dass hier eine Art Garantie auf Erfolg gegeben wird, scheint der Kern des Kompetenzbegriffs demnach darin zu liegen, dass sich die Schülerinnen und Schüler Wissen nicht nur *aneignen*, sondern dieses auch anwenden können. Fragt sich nur, was *damit* gemeint ist.

Anwenden kann heissen, dass etwas, was in einer Situation gelernt wird, auf eine *andere* Situation übertragen wird. So können Kenntnisse aus dem Mathematikunterricht auf den Physik- oder Chemieunterricht übertragen werden. Oder, was man im Geschichtsunterricht über die französische Revolution gelernt hat, kann auf eine andere Revolution, wie zum Beispiel auf

den arabischen Frühling, übertragen werden. Auch das wäre allerdings trivial, denn auch in diesen Fällen gilt, dass es in der Schule schon immer auch darum gegangen ist, Wissen in neuen Lernsituationen anzuwenden, nur hat man dies bisher nicht Kompetenz, sondern *Transfer* genannt.

Mit Anwendung ist daher möglicherweise etwas anderes gemeint. Wenn wir uns an die PISA-Studien halten, die ja ebenfalls Kompetenzen abfragen, dann würde Anwendung heissen, dass man das in der Schule Gelernte *ausserhalb der Schule* anwenden kann (vgl. OECD 1999, S. 8, 2000, S. 14). Der Bezug des Kompetenzbegriffs wäre demnach nicht die Schule, sondern das ausser- bzw. nachschulische, d.h. das ‹richtige› Leben. Bildung wird gleichgesetzt – so kann man in einem Text des deutschen PISA-Konsortiums lesen – mit Kompetenzen, «die in modernen Gesellschaften für eine befriedigende Lebensführung in persönlicher und wirtschaftlicher Hinsicht sowie für eine aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben notwendig sind» (Baumert, Stanat & Demmrich 2001, S. 16, 29).

Wenn *dies* der Bedeutungskern des Kompetenzbegriffs sein sollte, dann wäre dies keine Trivialität mehr, sondern eine *Überforderung* der Schule. So berechtigt der Anspruch sein mag, dass man in der Schule fürs (spätere) Leben und nicht (nur) für die Schule lernt, so wenig kann man durch einen Lehrplan erzwingen, dass der Anspruch eingelöst wird. Weder die Schule noch die Lehrpersonen können dafür haftbar gemacht werden, was ein Schüler oder eine Schülerin im Erwachsenenleben aus dem in der Schule Gelernten macht. Dafür sind die Schülerinnen und Schüler selber verantwortlich.

(3) Versuchen wir daher einen weiteren Einstieg in den Lehrplan 21, um zu klären, was der Kompetenzbegriff meint. Interessant ist, dass im Lehrplan selber der Kompetenzbegriff explizit nicht vorkommt. Auch der Begriff des Wissens fehlt. Es ist immer nur von *Können* die Rede. Fachbereich um Fachbereich, Seite um Seite, Zeile um Zeile liest man: «Die Schülerinnen und Schüler können ...», und dann kommt eine Aussage, die beschreibt, was sie können müssen. Sie sehen dies an folgendem Beispiel:

[Fachbereich Sprachen: D-EDK 2014d, S. 40] s. Anhang

Oben wird die Kompetenz beschrieben (fett): «Die Schülerinnen und Schüler können spielerisch und kreativ gestaltend mit literarischen Texten umgehen.» Unten sind die sog. Kompetenzstufen aufgelistet, verteilt über die drei schulischen Zyklen, alphabetisch nummeriert (a bis i) und jeweils im Rahmen der gleichen sprachlichen Struktur beschrieben: «Die Schülerinnen und Schüler können ...».

Nimmt man also den Lehrplan selber zum Massstab, dann scheint es bei Kompetenzen nicht um Wissen und Können, nicht um die Verknüpfung von Wissen und Können und auch nicht um die Anwendung von Wissen in neuen Situationen zu gehen, sondern um ein Können, dem ein Wissen zu- bzw. *untergeordnet* wird. Das Wissen spielt eindeutig die zweite Geige. In den «Grundlagen» zum Lehrplan 21 heisst es ausdrücklich: «Kompetenzorientiert unterrichten heisst, spezifische Inhalte und Gegenstände so auszuwählen und als Lerngelegenheiten zu gestalten, dass erwünschte Kompetenzen *daran* erworben oder gefestigt werden können» (D-EDK 2014c, S. 6 – Hervorh. W.H.). Nicht welcher Stoff und welcher Inhalt vermittelt wird, macht den Kompetenzbegriff aus, sondern lediglich, *dass*

Stoffe und Inhalte zur Verfügung gestellt werden, «*an* denen sich die [...] Kompetenzen erwerben lassen» (ebd., S. 7).

Insofern handelt es sich beim Kompetenzbegriff um ein *formales* Konzept. Daran ändert auch die Überarbeitung des Lehrplans 21 nichts, in die mehr Inhalte aufgenommen und teilweise auch als verbindlich erklärt wurden, die aber von der Grundidee eines funktionalen und formalen Bildungsverständnisses nicht abrückt.

Lassen Sie mich diesen Punkt noch etwas vertiefen, und zwar am Beispiel des Fachbereichs «Natur, Mensch, Gesellschaft» (NMG). Als Zielsetzung von NMG wird genannt: «Auseinandersetzung der Lernenden mit der Welt» (D-EDK 2014e, S. 1). Dabei werden vier Aspekte dieser Auseinandersetzung aufgeführt (ebd.): «Die Welt wahrnehmen.» «Sich die Welt erschliessen.» «Sich in der Welt orientieren.» Und: «In der Welt handeln.» Das sind hoch abstrakte Formulierungen, die auf keinen Inhalt Bezug nehmen.

Die vier Aspekte werden anschliessend konkretisiert, aber nicht an fachlichen Inhalten, sondern an *Tätigkeiten*. «Sich in der Welt orientieren» beispielsweise wird umschrieben mit Tätigkeiten wie ordnen, kategorisieren, unterscheiden, benennen, in Beziehung setzen, darlegen, erläutern, kommentieren, bestätigen, Stellung beziehen, hinterfragen, nachdenken etc. (ebd., S. 18). Mit diesen und weiteren Tätigkeiten werden im Folgenden die Kompetenzen umschrieben, die im Fachbereich «Natur, Mensch, Gesellschaft» zu erwerben sind. Inhalte kommen zwar hie und da vor, so dass man noch schwach erkennen kann, ob es sich um Physik, Chemie, Biologie, Geschichte, Geografie, Wirtschaft, Haushalt oder Religion handelt, aber sie sind sekundär. Das Wissen erweist sich als beliebig, da es immer

einem Können untergeordnet ist. Zwar geht es nicht ohne Stoff, aber von Bedeutung ist nicht der bildende *Gehalt* des Stoffes, sondern allein die Kompetenz, die *anhand* des Stoffes entwickelt wird.

(4) Weshalb dieser Formalismus? Dafür gibt es einen genau benennbaren Grund. Er liegt in der Outputperspektive, in der HarmoS und der Lehrplan 21 die Schule betrachten. Ausdrücklich heisst es im «Überblick» zum Lehrplan 21, die Kompetenzbeschreibungen würden «den Blick auf das *Ende* der Volksschule (lenken) und beschreiben, was Schülerinnen und Schüler *dann* wissen und können» (D-EDK 2014b, S. 6 – Hervorh. W.H.). Die Zukunft dominiert über die Gegenwart, der Output über den Input und die Politik über die Pädagogik. Damit bestätigt sich, dass auch der Lehrplan 21 im Kontext der outputorientierten Reformpolitik der EDK steht.

Bilanz

Es gäbe noch einige weitere Dinge, die man zum Lehrplan 21 sagen könnte. Doch glaube ich, dass das Bild, das wir gewonnen haben, ausreichend klar ist, um eine abschliessende Beurteilung der Reformpolitik der EDK vorzunehmen. Wenn wir auf die einleitend dargelegten diametral gegensätzlichen Stellungnahmen zum HarmoS-Konkordat und zum Lehrplan 21 zurückblenden, dann glaube ich zudem, dass wir auch erkennen können, wie es zu diesen diskrepanten Urteilen kommen kann, und wir ausserdem in der Lage sind, dazu Stellung zu nehmen.

Die abwimmelnden und besänftigenden Voten zu HarmoS und zum Lehrplan 21 folgen offensichtlich der Selbstdarstellung der EDK, die den Eindruck erweckt, als ginge es lediglich um mehr Einheit und Harmonie im

schweizerischen Schulwesen. HarmoS bringt schon im Titel zum Ausdruck, dass das Ziel in der «Harmonisierung» der Schule liegt. In Bezug auf den Lehrplan 21 versichert uns die EDK, dieser sei «in erster Linie ein Instrument zur Harmonisierung der Volksschule» (D-EDK 2014a, S. 4). Bestritten wird, dass es sich bei HarmoS und beim Lehrplan 21 überhaupt um eine Schulreform handelt. Folglich kann auch kein Paradigmenwechsel in der schweizerischen Bildungspolitik anstehen. Alles bleibt sich letztlich gleich, ausser dass es etwas harmonischer wird. So die Botschaft der EDK.

Wenn meine Analyse der aktuellen Bildungspolitik der EDK jedoch nur halbwegs richtig ist, dann kann die Selbstdarstellung der EDK nicht zutreffend sein. Im Schlepptau führt die vermeintlich so harmlose Harmonisierung der «wichtigsten Strukturen [...] und [...] Bildungsziele» (Chassot 2011, S. 3) der «kantonalen Volksschulsysteme» (ebd.) eine weit weniger harmlose Umorientierung der Blickrichtung auf unsere Schule mit sich. Dass man dies nicht auf Anhieb erkennt, liegt an dem fast vollständigen Fehlen von klaren Aussagen zu den theoretischen Grundlagen und zentralen Begriffen von HarmoS-Konkordat und Lehrplan 21. Man muss sich die Informationen mühsam zusammensuchen und steht selbst dann nicht selten vor dem Problem, dass die Puzzleteile nicht zusammenpassen oder keinen eindeutigen Sinn ergeben.

Ich bin mir jedoch sicher, dass HarmoS und der Lehrplan 21 weit über eine Flurbereinigung der kantonalen Schulsysteme hinausgehen. Ich halte es schlicht für falsch, wenn von Seiten der EDK behauptet wird, das HarmoS-Konkordat sei zwar «eine bislang einmalige bildungspolitische Innovation, aber *keine bildungsinhaltliche Reform*» (EDK 2011, S. 67 – Hervorh. im Orig.) im Sinne einer «Veränderung von Bestehendem» (ebd., S. 67, Fn.

79). Ebenso halte ich es für falsch, wenn – wiederum von Seiten der EDK – behauptet wird, die Kompetenzorientierung des Lehrplans 21 beinhalte «keinen Paradigmenwechsel» (D-EDK 2014a, S. 14). Da scheint die KMK, die deutsche Kultusministerkonferenz (das Pendant zur schweizerischen EDK), klarer zu sehen, die dezidiert betont, dass mit der Einführung von nationalen Bildungsstandards «ein Paradigmenwechsel in der Bildungspolitik im Sinne von ‚outcome-Orientierung‘, Rechenschaftslegung und Systemmonitoring eingeleitet» (KMK 2005, S. 6) werde.

Pars pro toto für den Paradigmenwechsel steht die Outcome- bzw. Outputorientierung (die beiden Begriffe werden zumeist nicht voneinander unterschieden; vgl. Herzog 2013a, S. 47ff.). Dahinter steht ein internationaler Trend, dem sich die EDK angeschlossen hat, ohne dass sie dies je explizit ausgewiesen hätte (vgl. Herzog 2008, 2013b). Internationale und transnationale Organisationen wie die Weltbank, die Welthandelsorganisation (WTO) oder die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD), aber auch die Europäische Union (EU), nehmen seit den 1990er Jahren Einfluss auf die nationalen Bildungssysteme, denen sie ihr (neoliberales) Verständnis von Bildungspolitik aufzudrängen versuchen (vgl. Bieber 2010; Dale 1999; Jakobi 2007; Münch 2009; Ravitch 2010; Sahlberg 2011). Eine globale Bildungsarchitektur ist im Aufbau begriffen, die einen massiven Einfluss auf die weltweite Gestaltung der Schulsysteme ausübt [«that exerts a heavy, even determining, influence on how education is constructed around the world»] (Jones 2007, S. 325).

Den ideologischen Kern des von Pasi Sahlberg (2011), einem finnischen Bildungsforscher, so genannten *Global Educational Reform Movement* bildet die Outputsteuerung des Bildungssystems durch Bildungsstandards

und Bildungsmonitoring. Dabei mischt sich die Politik auf eine Art und Weise in die inneren Angelegenheiten der Schule ein, die nicht nur zur Gängelung der Lehrkräfte, sondern auch zur Entwertung des Lehrerberufs führt. Einerseits wird den Lehrerinnen und Lehrern mit einem kompetenzorientierten Lehrplan detailliert vorgegeben, was sie zu leisten haben, andererseits wird ihnen die Kompetenz, die Schülerleistungen zu beurteilen, abgesprochen, indem diese an ein testbasiertes Bildungsmonitoring delegiert wird. Expertinnen und Experten, die im Dienste der Bildungsverwaltungen stehen, übernehmen zunehmend das Zepter und monopolisieren den Diskurs über die Qualität unserer Schulen.

Indem sich die EDK dem internationalen Trend anschliesst und die Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler zum Massstab nimmt, um über die Qualität von Schule und Unterricht zu urteilen, ist sie im Begriff, ein reduktionistisches Bild von Schule durchzusetzen. Die dialektische Spannung zwischen Kind und Gesellschaft, Gegenwart und Zukunft, Zweck und Zwecklosigkeit, Fördern und Fordern, von der ich einleitend gesprochen habe, wird still gestellt, indem die Schule dem Diktat der Zweckrationalität unterworfen wird. Statt dass sich die Politik wie bisher darauf beschränkt, Rahmenbedingungen zu schaffen, die es den Lehrerinnen und Lehrern erlauben, ihren höchst anspruchsvollen Beruf selbstverantwortlich und professionell auszuüben, mischt sie sich auf unzulässige Weise ins Kerngeschäft des Lehrerberufs ein. Die von der EDK als «Steuerungsinstrument» ausgegebenen Bildungsstandards, Grundkompetenzen und Kompetenzstufen erweisen sich bei nüchterner Betrachtung als Kontrollinstrumente, die es erlauben, die Lehrpersonen in die Menge zu nehmen, in der Erwartung, dadurch liesse sich die Qualität der Schulen verbessern.

Was wir vor uns haben, ist gewissermassen die Kehrseite des systemischen Ansatzes der Schulreform. Weil sich die Politik so sehr in das Unterrichtsgeschehen einmischt, ist zu erwarten, dass die negativen Konsequenzen der standardbasierten Schulreform, die von den Kritikern seit längerem angemahnt werden (vgl. Herzog 2013a, S. 73ff.), trotz beherzogter Dementis der Befürworter, eintreten werden: Reduktion der thematischen Vielfalt des Unterrichts, Rückfall in veraltete Lehrformen, teaching to the test, Verengung des Schülerlernens auf messbare Leistungen, Demotivierung der Lehrkräfte, Lehrerbashing, Schulrankings etc.

Niemand wird bestreiten, dass die Schule einen von der Öffentlichkeit gewollten Zweck erfüllen soll. Meine Kritik ist nicht, dass die Schule an ihren Auftrag und ihre Ziele erinnert wird, sondern dass die Reformpolitik der EDK dazu führt, dass die Schule *nur mehr* im Lichte ihrer Zwecke gesehen wird. Was ich kritisiere, ist die Outputmentalität, die sich breit macht und dazu führt, dass die relationale Struktur der Schule, ihr vermittelnder Charakter und ihre Ambivalenzen ideologisch übertüncht werden. Eine Mentalität der Machbarkeit, der Herstellbarkeit und der Produktivität reduziert die Schule auf einen vermeintlich technisch beherrschbaren Vorgang, wo wir es doch mit Menschen zu tun haben, die nicht kausal, sondern kommunikativ miteinander verbunden sind.

Wenn im Titel unserer heutigen Veranstaltung gefragt wird: «Was brauchen unsere Kinder?», dann würde ich antworten: Die Reformpolitik der EDK brauchen sie nicht unbedingt.

Literaturverzeichnis

Aebischer, Matthias (2014). Die Schweizer Volksschule steht am Scheideweg. Download: <http://www.sp-ps.ch/de/publikationen/esspress/die-schweizer-volksschule-steht-am-scheideweg> (Abfrage: 09.03.2015).

Baumert, Jürgen, Stanat, Petra & Demmrich, Anke (2001). PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie. In: Jürgen Baumert, Eckhard Klieme, Michael Neubrand, Manfred Prenzel, Ulrich Schiefele, Wolfgang Schneider, Petra Stanat, Klaus-Jürgen Tillmann & Manfred Weiss (Hrsg.): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 15-68). Opladen: Leske + Budrich.

Bieber, Tonia (2010). Playing the Multilevel Game in Education – the PISA Study and the Bologna Process Triggering Swiss Harmonization. In: Kerstin Martens, Alexander-Kenneth Nagel, Michael Windzio & Ansgar Weymann (Hrsg.): *Transformation of Education Policy* (S. 105-131). Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Chassot, Isabelle (2011). Vorwort. In: EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren]: *Die interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS-Konkordat) vom 14. Juni 2007. Kommentar, Entstehungsgeschichte, Instrumente* (S. 2-3). Bern: EDK.

Criblez, Lucien & Huber, Christina (2008). Bildungsstandards – ein Innovationsprogramm aus historischer Perspektive. In: *Beiträge zur Lehrerbildung*, 26, 279-291.

Dale, Roger (1999). Specifying Globalization Effects on National Policy: A Focus on the Mechanisms. In: *Journal of Education Policy*, 14, 1-17.

D-EDK [Deutschscheizer Erziehungsdirektoren-Konferenz] (2014a). *Rahmeninformationen zum Lehrplan 21*. Luzern: D-EDK.

D-EDK [Deutschscheizer Erziehungsdirektoren-Konferenz] (2014b). *Überblick zum Lehrplan 21*. Luzern: D-EDK.

D-EDK [Deutschscheizer Erziehungsdirektoren-Konferenz] (2014c). *Grundlagen zum Lehrplan 21*. Luzern: D-EDK.

D-EDK [Deutschscheizer Erziehungsdirektoren-Konferenz] (2014d). *Lehrplan 21: Sprachen*. Luzern: D-EDK.

D-EDK [Deutschscheizer Erziehungsdirektoren-Konferenz] (2014e). *Lehrplan 21: Natur, Mensch, Gesellschaft*. Luzern: D-EDK.

Döbert, Hans (2009). Bildungsmonitoring als Instrument der Outputsteuerung. In: *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*. Weinheim: Beltz (Abfrage 05.08.2013).

EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren] (2006). *Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule. Bericht zur Vernehmlassung*. Bern: EDK.

EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren] (2011). *Die interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS-Konkordat) vom 14. Juni 2007. Kommentar, Entstehungsgeschichte, Instrumente*. Bern: EDK.

Fishman, Barry, Marx, Ronald W., Best, Stephen & Tal, Revital T. (2003). Linking Teacher and Student Learning to Improve Professional Develop-

ment in Systemic Reform. In: *Teaching and Teacher Education*, 19, 643-658.

Helmke, Andreas, Hornstein, Walter & Terhart, Ewald (Hrsg.) (2000). *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule*. Weinheim: Beltz.

Herzog, Walter (2002). *Zeitgemässe Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit*. Weilerswist: Velbrück.

Herzog, Walter (2008). Unterwegs zur 08/15-Schule? Wider die Instrumentalisierung der Erziehungswissenschaft durch die Bildungspolitik. In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 30, 13-31.

Herzog, Walter (2011). Eingeklammerte Praxis – ausgeklammerte Profession. Eine Kritik der evidenzbasierten Pädagogik. In: Johannes Bellmann & Thomas Müller (Hrsg.): *Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik* (S. 123-145). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Herzog, Walter (2013a). *Bildungsstandards – eine kritische Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.

Herzog, Walter (2013b). Aussichten der freien Schulwahl. Die globale pädagogische Reformbewegung im Härtestest der direkten Demokratie. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16, 579-597.

Jakobi, Anja P. (2007). Die Bildungspolitik der OECD: Vom Erfolg eines scheinbar machtlosen Akteurs. *Zeitschrift für Pädagogik*, 53, 166-181.

Jones, Phillip W. (2007). Education and World Order. In: *Comparative Education*, 43, 325-337.

Klieme, Eckhard et al. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

KMK [Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland] (2004). *Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung*. Download:

http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Bildungsstandards-Konzeption-Entwicklung.pdf (Abfrage 23.02.2013)

Mangold, Max, Rhyn, Heinz & Maradan, Olivier (2005): Leistungsstandards (HarmoS) und Bildungsmonitoring: zwei Hauptprioritäten der EDK und die Funktion der externen Evaluation. In: Gerold Brägger, Beat Bucher & Norbert Landwehr (Hrsg.): *Schlüsselfragen zur externen Schulevaluation* (S. 175-185). Bern: h.e.p.

Maradan, Olivier & Mangold, Max (2005). Bildungsstandards in der Schweiz: Das Projekt HarmoS. In: *ph-akzente, Heft 2*, S. 3-7.

Münch, Richard (2009). *Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA*, McKinsey & Co. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

OECD [Organisation for Economic Cooperation and Development] (1999). *Measuring Student Knowledge and Skills: A New Framework for Assessment*. Paris: OECD.

OECD [Organization for Economic Cooperation and Development] (2000). *Measuring Student Knowledge and Skills: The PISA 2000 Assessment of Reading, Mathematical and Scientific Literacy*. Paris: OECD..

Oelkers, Jürgen & Reusser, Kurt, unter Mitarbeit von Esther Berner, Ueli Halbheer und Stefanie Stolz (2008). *Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenz umgehen*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Ravitch, Diane (1995). *National Standards in American Education. A Citizen's Guide*. Washington, DC: The Brookings Institution.

Ravitch, Diane (2010). *The Death and Life of the Great American School System: How Testing and Choice Are Undermining Education*. New York: Basic Books.

Sahlberg, Pasi (2011). *Finnish Lessons. What Can the World Learn from Educational Change in Finland?* New York: Teachers College Press.

SKBF [Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung] (2006). *Bildungsbericht Schweiz 2006*. Aarau: SKBF.

SKBF [Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung] (2010). *Bildungsbericht Schweiz 2010*. Aarau: SKBF.

SKBF [Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung] (2014). *Bildungsbericht Schweiz 2014*. Aarau: SKBF.

Anhang (D-EDK 2014d, S. 40)

D.6 | **Literatur im Fokus**
A | **Auseinandersetzung mit literarischen Texten**

1. Die Schülerinnen und Schüler können spielerisch und kreativ gestaltend mit literarischen Texten umgehen.		Querverweise EZ - Fantasie und Kreativität EZ - Sprache und Kommunikation
Die Schülerinnen und Schüler ...		
1	a	<ul style="list-style-type: none"> ➤ können in vorgelesene und erzählte Geschichten mit Unterstützung von Bilderbüchern eintauchen.
	b	<ul style="list-style-type: none"> ➤ können zu Geschichten zeichnen und spielen. Sie können die entstandenen Zeichnungen und Handlungen in Bezug zur Geschichte setzen und einzelne Episoden daraus erzählen. ➤ können Lieder und Verse nachsingen, nachsprechen und spielerisch umsetzen.
	c	<ul style="list-style-type: none"> ➤ können mit Geschichten oder Szenen daraus auf folgende zwei Arten umgehen, um einzelne Eigenschaften der Figuren, Orte und Handlungen zu erkennen: szenisch darstellen (z.B. Handlung, Gespräch), zeichnerisch umsetzen (z.B. Figuren, Orte). ➤ können in Begleitung die Bibliothek in der Schule besuchen und ihre Lieblingsbücher finden und einzelne Aspekte der Geschichten (z.B. Figuren, Orte) in einfachen Formen von Lesetagebüchern festhalten.
2	d	<ul style="list-style-type: none"> ➤ können die Sichtweise einzelner Figuren erkennen und sich in sie hineinversetzen (z.B. indem sie die Figuren darstellend spielen).
	e	<ul style="list-style-type: none"> ➤ können wesentliche Eigenschaften der Figuren, Orte und Handlungen in altersgerechten Geschichten oder einzelnen Szenen erkennen und auf folgende Arten damit umgehen: gestaltend vorlesen (z.B. Lesetheater), szenisch darstellen (z.B. Standbild, Pantomime, Stegreiftheater), schreibend umsetzen (z.B. Textanfang/-schluss ergänzen, aus der Sicht einer Figur schreiben), zeichnerisch umsetzen (z.B. Figurengalerie). ➤ können in einem Lesetagebuch beschreiben, wie sie einen literarischen Text gelesen haben und wie er ihnen gefallen hat. Sie beziehen sich dabei auf den Text.
3	f	<ul style="list-style-type: none"> ➤ können aufgrund von vorgegebenen literarischen Mustertexten (z.B. Gedicht) oder Textanfängen (z.B. Geschichte) eigene Texte schreiben und dabei einzelne Merkmale übernehmen.
	g	<ul style="list-style-type: none"> ➤ können die Innensicht und Gedanken von Figuren in eindeutigen Situationen erkennen und imaginieren (z.B. szenische Darstellung, innerer Monolog). ➤ können einzelne Textteile in eine logische Abfolge bringen, um den Aufbau des literarischen Textes zu verstehen. ➤ können ihre Gedanken und Gefühle beim Lesen eines literarischen Textes reflektieren (z.B. im Lesetagebuch).
	h	<ul style="list-style-type: none"> ➤ können historische Informationen und Tatsachen aus der realen Welt in einem Buch finden, sie mit anderen Quellen vergleichen und darstellen (z.B. auf einem Plakat). ➤ können nach dem Muster eines literarischen Textes (z.B. Gedicht, Kurzgeschichte, Fantasy, Fotroman) selber einen Text mit den entsprechenden Merkmalen schreiben.
	i	<ul style="list-style-type: none"> ➤ können eine Geschichte aus der Sicht einer einzelnen Figur darstellen, um Innensicht, Gedanken und Beweggründe des Handelns zu verstehen (z.B. Briefwechsel, Tagebuch). ➤ können detailliert mit Bezug zum Text darstellen, wie Figuren, Orte oder Handlungen der Geschichte auf sie wirken.