

Wissen und Kompetenz – was brauchen unsere Kinder?

Eine kritische Betrachtung der Reformpolitik der EDK*

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 – in einem öffentlichen Diskurs – darüber befinden, was Schule ist und welche Aufgaben sie wahrnehmen soll. 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 schnelllebigsten 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 haben – für Geselligkeit, für Gespräche (echte Gespräche und nicht nur «Unterrichtsgespräche»), für Freundschaften, für Musse (*scholé*, gr. = Musse), für Ungeplantes, für glückliche Momente, für Humor und ganz allgemein für Tätig-

* Erweiterte Fassung eines Referats, das ich am 11. März 2015 anlässlich der Vortragsreihe «Schule & Pädiatrie» auf Einladung der Vereinigung Ostschweizer Kinderärzte und des Ostschweizer Kinderspitals an der Fachhochschule St. Gallen gehalten habe.

keiten, bei denen die Vorbereitung und die 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 einer 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 vorausschicken. Schulreformen machen nur dann Sinn und lassen sich nur dann rechtfertigen, wenn sie die relationale Struktur pädagogischer Institutionen 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 lege den Fokus der Analyse auf die «grossen» Reformen, die uns aktuell beschäftigen: das HarmoS-Konkordat und der Lehrplan 21. Beide Reformprojekte wurden von der EDK, der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, lanciert. Was bei den Projekten als Erstes auffällt, ist die höchst unterschiedliche Einschätzung, die sie erfahren. So wird der Lehrplan 21 von den einen als «Jahrhundertwerk» gefeiert, wie etwa von Beat Zemp (2013, S. 22), dem Zentralpräsidenten des Dachverbandes der Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (LCH). 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, bevor(steht)». Für die anderen bleibt mit dem Lehrplan 21 letztlich alles beim Alten. Der Präsident der Deutschschweizer EDK, die für den Lehrplan 21 verantwortlich zeichnet, der Schaffhauser Regierungsrat Christian Amsler, ist gar der Meinung, dass es beim Lehrplan 21 gar «nicht um eine Schulreform (geht)» (Beilage «Bildung und Erziehung» der Neuen Zürcher Zeitung vom 10. April 2013, S. 6). Damit steht er nicht allein, denn auch in den «Rahmeninformationen» zum Lehrplan 21 heisst es ausdrücklich, dieser sei «*keine Schulreform*» (D-EDK 2014b, S. 4 – Hervorhebung W.H.).¹

Ähnlich kontrovers wird über das HarmoS-Projekt geurteilt. Für die einen steht der Schule mit der Einführung von Bildungsstandards und der damit einhergehenden «Änderung der Steuerungsphilosophie im Bildungswesen» (beides steht im Kern von HarmoS) ein «massiver Paradigmenwechsel» (Oelkers & Reusser 2008, S. 514) bevor. Auf der Linie von Beat Zemp sieht CVP-Nationalrätin Kathy Riklin (2009) in HarmoS ein «Jahrhundertprojekt». 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 Schulreform 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

¹ Weitere Beispiele für diametral gegensätzliche Einschätzungen des Lehrplans 21 – wie «Das ist ein Jahrhundertwerk, das unsere Schulen grundlegend verändern wird» (RR Regine Aeppli) vs. «Für die Lehrkräfte wird sich gar nichts ändern» (RR Christoph Eymann) – finden sich in einer Kolumne von Alain Pichard (2014).

etwa Befürworter und Gegner, die dermaßen widersprüchlich urteilen. Das könnte man 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 das HarmoS-Konkordat und der Lehrplan 21 so widersprüchlich 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 «Kompetenzorientierung». Wenn wir verstanden haben, was mit diesen Konzepten gemeint ist, dann werden wir auch besser beurteilen können, ob wir der Reformpolitik der EDK folgen wollen oder nicht. Meine eigene Position werde ich am Schluss des Referats offenlegen.

1 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, oder 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 mag es ungewohnt sein, 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 pädagogischen «Produktionsprozess» 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» geben vor, was Lehrpersonen zu unterrichten haben und was von den Schülerinnen und Schülern zu lernen ist (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 und Lehrmittel sowie andere Ressourcen bezeichnen, die Schulen zur Verfügung stehen, um den Schülerinnen und Schülern den Stoff 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 (wie das Schulklima oder die Qualität des Unterrichts). Viele Merkmale «guter» Schulen lassen sich hier unterbringen, wie zielbewusste Führung, Beständigkeit des Lehrkörpers, Kooperation zwischen den Lehrkräften, intellektuell herausfordernder Unterricht, ein Klima von Respekt und Anerkennung etc.

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 im Minimum oder in der Regel 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 bewertet werden können.

Wichtig für das Verständnis von HarmoS und Lehrplan 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 zweier (ehemaliger) Mitarbeiter 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.).² Wobei man sich im Rahmen von HarmoS auf Minimalnormen geeinigt hat, die den Mindeststandard an Leistungen vorgeben, den jeder Schüler und jede Schülerin erreichen muss.

Zweitens ist die Verbindlichkeit der Minimalnormen, die durch die Bildungsstandards festgelegt werden, nicht regional oder kantonal beschränkt, sondern national. Das lässt sich anhand eines Vergleichs 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 wollen – 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 auch der Anspruch, der mit Bildungsstandards erhoben wird. Standards sind beileibe nichts Neues, auch für Schulen nicht, aber die Nor-

² Zwar wurde diese Einschränkung in der definitiven Fassung des HarmoS-Konkordats zurückgenommen (vgl. Art. 7, Abs. 2 sowie zur Erläuterung EDK 2011, S. 22f.), was aber nichts daran ändert, dass man sich bei der Umsetzung des Konkordats bisher ausschliesslich an Leistungsstandards orientiert hat. Dabei wird es wohl auch bleiben, und zwar nicht nur, weil Bildungsstandards messbar sein müssen, sondern auch, weil sie im Rahmen des schweizerischen Bildungsmonitorings tatsächlich gemessen werden müssen (vgl. unten sowie Abschnitt 2), was mit einem beträchtlichen Aufwand (nicht zuletzt finanzieller Art) verbunden ist.

mierung 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* Homogenisierung der Schülerleistungen.

Drittens fordern Bildungsstandards, dass die Schülerleistungen messbar sind, denn nur so kann man sie auf einer verlässlichen Basis miteinander vergleichen. Im Kommentar zum HarmoS-Konkordat heisst es daher lapidar, jedoch unmissverständlich: «Leistungsstandards sind mess- und überprüfbar» (EDK 2011, 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 an Bildungsstandards zu genügen (vgl. EDK 2006, S. 24). Dazu bedarf es vielmehr psychometrischer Tests.³ Der Vorteil von Tests gegenüber der Notenskala liegt darin, dass sie die Leistungsbewertung – analog zur Zeitmessung – von lokalen Normen ablösen und einer *echten* Messung (Quantifizierung) unterwerfen lassen.

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

³ In einer Expertise für das (deutsche) Bundesministerium für Bildung und Forschung behaupten Oelkers und Reusser (2008), Schulnoten würden «aus der Sicht der Lehrkraft erteilt» (S. 22) und lediglich einen «Klassendurchschnitt wieder(geben)» (ebd.), aber nicht «eine tatsächlich erreichte, durch materielle Fachstandards umschriebene Kompetenz (erfassen)» (ebd.). Die Noten seien «ohne Bezug auf ein fachinhaltlich-qualitatives, den Referenzrahmen eines zufällig zusammengesetzten Klassenzimmers übergreifendes Lernzielkriterium» (ebd.). Was die Schülerinnen und Schüler am Ende eines Lernprozesses tatsächlich wissen und können, müsse daher «anders bestimmt werden» (ebd.), nämlich mittels externer Tests, wie Oelkers an anderer Stelle deutlich macht, wenn er schreibt, Tests seien «ein Mittel zur Objektivierung der Leistungsbeurteilung» (Oelkers 2007, S. 35). Bedarf es dieser massiven und tendenziösen Infragestellung der Verlässlichkeit der Notengebung, um Bildungsstandards Legitimation zu verschaffen?

2 Bildungsmonitoring

Monitoring ist ein hässlicher Begriff. Doch er passt 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. Wie Standards mit Sichtbarkeit und Vergleichbarkeit zu tun haben (vgl. Abschnitt 1), stehen Transparenz und Informationsbeschaffung im Vordergrund des Bildungsmonitorings

Das gilt offenbar auch für das *schweizerische* Bildungsmonitoring, das von Bund (Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation) und Kantonen (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 diese genauer an, so fällt auf, wie stark sie auf die nationalen Bildungsstandards abgestimmt sind. Wie der Begriff der Bildungsstandards ergebnisorientiert ist, d. h. an Schülerleistungen festgemacht wird, fokussiert

der Bildungsbericht den Outputbereich der Bildungsinstitutionen vom Kindergarten bis zur Weiterbildung. Beurteilt werden deren Effektivität (Wirksamkeit), Effizienz und Equity (Abbau von ungleichen Bildungschancen). In allen drei Fällen haben wir es mit Leistungskriterien zu tun.

Aufgabe des Bildungsmonitorings ist also nicht einfach die Beschaffung von Daten über das schweizerische Bildungswesen, sondern von Daten, die eine bessere Überwachung und Kontrolle der Leistungsfähigkeit des Systems erlauben, eine Leistungsfähigkeit, die an dessen Output 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.

3 Outputsteuerung

Auch das ist ein hässliches Wort, das sich aber ebenfalls reibungslos in die bisherige Analyse einfügt. Wie deutlich geworden ist, geht es beim (schweizerischen) Bildungsmonitoring nicht einfach um die Beschaffung von Informationen über das nationale Bildungssystem, sondern um Informationen, die es 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 werden gelegentlich die Begriffe der Evidenzbasierung und der Evidenzorientierung verwendet

(vgl. z. B. EDK 2006, S. 28, 30f., 2011, S. 26, 89). In der Pilotversion des Bildungsberichts Schweiz ist gar vom Ziel einer «evidenzbasierten Bildungspolitik» (SKBF 2006, S. 195) die Rede, wie zeitlich parallel auch im Vernehmlassungsbericht der EDK zum HarmoS-Konkordat (vgl. EDK 2006, S. 28, 30). Das wäre ein Thema für sich, das ich an dieser Stelle aber nicht weiter verfolgen kann (vgl. jedoch Herzog 2011).

Deutlich wird, wie man sich das Zusammenspiel von Bildungsmonitoring und Steuerung des Bildungssystems vorstellt. Gesteuert werden soll das System künftig über die Kontrolle seiner 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 Inputbereich überwunden wird.

Mit der Outputsteuerung ist eine neue «Philosophie» der politischen bzw. administrativen Steuerung 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 Gesetze und Lehrpläne werden nun so formuliert, dass sie der neuen Steuerungsphilosophie entsprechen, d. h. im Rahmen des Bildungsmonitorings oder einer externen Evaluation genau überprüfen lassen, ob die Zielvorgaben erreicht werden oder nicht.

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

4 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 im Minimum erwartet werden. Das Bildungsmonitoring überprüft auf einem metrischen (quantitativen) Niveau, d. h. mittels standardisierter Tests, ob die erwarteten Leistungen tatsächlich erbracht werden. Und die Outputsteuerung garantiert, dass korrigierende Eingriffe ins Bildungssystem gezielt erfolgen, basierend auf den «evidenten» Daten, die das Bildungsmonitoring aufbringt. 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 Reformelemente 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 Lehr-

plans 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, dann scheint dies ein taktisches Manöver zu sein, da man offensichtlich erneut nicht mit so viel Widerstand gerechnet hat. Der Generalsekretär der EDK, Hans Ambühl, sagte in einem Interview mit der Neuen Zürcher Zeitung: «Das Konkordat schreibt keine sprachregionalen Lehrpläne vor, aber eine Harmonisierung der Lehrpläne innerhalb der Sprachregion. Jeder Kanton der Deutschschweiz bleibt frei, ob und wie er den Lehrplan 21 anwendet» (NZZ vom 22. Oktober 2014, S. 9). Damit hat er zweifellos Recht, denn Artikel 8 des HarmoS-Konkordats spricht in der Tat nicht von einem «gemeinsamen» Lehrplan, sondern lediglich von einer «Harmonisierung der Lehrpläne ... auf sprachregionaler Ebene» (Abs. 1). Insofern wäre es hinreichend, wenn die Lehrpläne «aufeinander abgestimmt» (Abs. 2) würden. Das Argument ist jedoch spitzfindig, denn mit der gleichen Logik könnte man gegen HarmoS *insgesamt* anführen, dass die neuen Bildungsartikel in der Bundesverfassung kein neues Konkordat verlangen, sondern lediglich die «Harmonisierung» einiger weniger Parameter der kantonalen Schulsysteme (BV Art. 62, Abs. 4 und 5).

Insofern steht der Lehrplan 21 keineswegs *neben* HarmoS, und er steht nicht *neben* dem Bildungsmonitoring und 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.

5 Kompetenzorientierung

Das auffälligste Merkmal des Lehrplans 21 ist dessen Ausrichtung an Kompetenzen. Im Lehrplan 21 werde der Bildungsauftrag der Schule «kompetenzorientiert beschrieben» (D-EDK 2014b, S. 9), heisst es in den «Rahmeninformationen» zum Lehrplan 21.⁴ Was heisst das? Ich werde versuchen, in enger Anlehnung an den Lehrplan 21 herauszuarbeiten, was unter «Kompetenzorientierung» zu verstehen ist. Eine eindeutige Antwort, dies sei vorweggenommen, wird sich nicht ergeben. Jedoch werden die sechs Anläufe, die ich im Folgenden nehme, um eine Antwort zu finden, zeigen, wo die Probleme des Kompetenzbegriffs liegen und welche Präzisierungen uns die Autorinnen und Autoren des Lehrplans 21 schuldig wären.

5.1 Kompetenz = Wissen und Können

Eine erste Antwort auf die Frage, was Kompetenzorientierung meint, könnte der unmittelbar an die zuvor zitierte Stelle anschliessende Satz geben. Im Lehrplan 21 würde beschrieben, heisst es da, «was alle Schülerinnen und Schüler *wissen und können* sollen» (D-EDK 2014b, S. 9 – Hervorhebung W.H.). 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 aufzählend oder integrierend gemeint ist. Soll an der Schule Wissen vermittelt werden, *daneben* aber auch Können? Oder soll das Wissen, das an unseren Schulen vermittelt wird, immer mit einem Können *verbunden* sein?

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 Kulturtech-

⁴ Sämtliche Zitate aus dem Lehrplan 21 sind entsprechend der inzwischen vorliegenden definitiven Fassung des Lehrplans vom 26. März 2015 aktualisiert worden.

niken 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 auf ein Können ausgerichtet, von den Fremdsprachen, die man lernt, um sich in ihnen verständigen zu können, 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 2015b, S. 5). 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 doch 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 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.

5.2 Kompetenz = Anwendung von Wissen

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 2014b, S. 13 – Hervorhebung W.H.). Abgesehen davon, dass hier eine Art Garantie auf Erfolg gegeben wird, scheint der Kern des Kompetenzbegriffs darin zu liegen, dass sich die Schülerinnen und Schüler Wissen nicht nur *aneignen*, sondern dieses auch *anwenden* können. «Kompetenzorientierung», so erklärt auch Urs

Moser (2013), heisst: «Wissen soll in verschiedenen Kontexten angewendet werden» (S. 15). Fragt sich nur, was *damit* gemeint ist.

Anwenden kann heissen, dass etwas, was in einer Situation gelernt wird, auf eine andere, neue Situation übertragen wird. So können Kenntnisse aus dem Mathematikunterricht auf den Physik- oder Chemieunterricht übertragen werden. Oder, was im Geschichtsunterricht über die französische Revolution gelernt wurde, wird auf eine andere Revolution, wie zum Beispiel den arabischen Frühling, übertragen. Ganz in diesem Sinne ist in den «Grundlagen» zum Lehrplan 21 von der «Anwendung des erworbenen Wissens in neuen Zusammenhängen» (D-EDK 2015b, S. 7) die Rede. Auch das ist allerdings trivial, denn auch in diesen Fällen gilt, dass es in der Schule schon immer auch darum gegangen ist, Wissen in neuen Lernsituationen zu nutzen, nur hat man dies bisher nicht Kompetenz, sondern *Transfer* genannt.

Mit Anwendung ist daher womöglich etwas anderes gemeint.⁵ 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 anwendet. So heisst es in einem Grundlagenpapier der OECD (der Trägerorganisation der PISA-Studien) zu den drei von PISA erfassten Bereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften, Ziel von PISA sei nicht, die drei Fachbereiche in Bezug auf den schulischen Lehrplan zu erfassen, sondern in Bezug auf bedeutsames Wissen und Können, das im *Erwachsenenleben* benötigt wird [«PISA aims to define each domain not merely in terms of mastery of the school curriculum, but in terms of important knowledge and skills needed in adult life»] (OECD 1999, S. 8). Abgesehen davon, dass hier nicht von Kompetenzen, sondern von Wissen und Können (*knowledge and skills*) die Rede ist, wäre der Bezug des Kompetenzbegriffs also nicht die Schule, sondern das *nachschulische* Leben.

⁵ Wir werden sehen, dass mit «Anwendung» auch noch etwas Drittes gemeint sein könnte (vgl. Abschnitt 5.4, insbes. Fussnote 10).

Dies entspricht dem funktionalistischen Bildungsverständnis der OECD. Bei den durch PISA erfassten Schülerleistungen geht es um Wissen und Können, das es erlauben soll, aktiv am Alltagsleben teilzunehmen. Es geht um die Fähigkeit, Wissen, Einsicht und Können in *alltäglichen* Kontexten zu nutzen [«to use knowledge, understanding and skills in everyday contexts»] (OECD 2000, S. 14).

Spezifisch für den Kompetenzbegriff wäre demnach nicht die Verbindung bzw. «Verknüpfung» von Wissen und Können, sondern der Bezug des in der Schule Gelernten auf das spätere, ausserschulische Leben. Bildung wird gleichgesetzt – so liest man in einem Text des deutschen PISA-Konsortiums – 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). Kompetenzen stehen also – wie sich Heinz-Elmar Tenorth (2004) ausdrückt – für nichts anderes als für die Tatsache, «dass die Lernenden Fähigkeiten in einer Weise erworben haben, die es erlauben, sie von der Lern- und Ursprungssituation *abzulösen* und *in der Welt selbst* anzuwenden» (S. 110 – Hervorhebungen W.H.). Wobei mit der «Welt selbst» offensichtlich nicht die schulische, sondern die ausserschulische Welt gemeint ist.

Wenn *dies* der Bedeutungskern des Kompetenzbegriffs sein sollte, dann hätten wir es nicht mehr mit einer Trivialität, sondern mit einer *Überforderung* der Schule zu tun. So berechtigt das Anliegen sein mag, dass man in der Schule fürs (spätere) Leben und nicht (nur) für die Schule lernt⁶, so wenig kann man durch einen Lehrplan *erzwingen*, dass das Anliegen eingelöst wird. Weder die Schule noch die Lehrpersonen können dafür haftbar gemacht werden, was ein Schüler oder eine Schülerin im Erwachsenenleben

⁶ Seit Seneca wird der Schule bekanntlich genau dies vorgeworfen: «Non vitae sed scholae discimus» (Nicht fürs Leben, sondern für die Schule lernen wir).

aus dem in der Schule Gelernten macht. Dafür sind die Schülerinnen und Schüler selber verantwortlich.

Zudem stellt sich das schwer lösbare Problem, woran eine Lehrperson erkennen kann, ob ein Schüler oder eine Schülerin eine Kompetenz erworben hat. Wenn das diskriminierende Kriterium des Kompetenzbegriffs darin liegt, dass Gelerntes in neuen, dem Lernenden bisher unbekanntem Situationen (sei es innerhalb oder ausserhalb der Schule) angewandt wird, dann muss dies auch das Kriterium sein, an dem sich entscheidet, ob bzw. in welchem Ausmass eine Kompetenz vorliegt. Aber wie wendet man das Kriterium in der Schule an? Im Falle einer Prüfung darf die Prüfungsaufgabe dem Schüler bzw. der Schülerin nicht bekannt sein, darf also im Unterricht nicht behandelt worden sein, denn sonst wäre sie für den Prüfling nicht mehr neu. Wenn sie aber *nicht* neu ist, im Unterricht also durchgenommen wurde, dann eignet sie sich nicht zur Überprüfung einer Kompetenz, denn sie könnte rein routinemässig oder dank eines guten Gedächtnisses richtig gelöst werden. Wissen kann man verlässlich prüfen, indem man dem Prüfling gezielte Fragen stellt. Können lässt sich *weitgehend* verlässlich prüfen, indem man den Prüfling zu bestimmten Leistungen auffordert (z. B. Sprechen, Schreiben, Rechnen, Zeichnen, Singen, Bewegen). Kompetenzen tanzen gleichsam aus der Reihe, da sie weder nur auf Wissen noch nur auf Können beruhen, sondern ein Mehr beinhalten, das sich nur zeigt, wenn sich der Prüfling in einer neuen Situation befindet. In gewisser Weise stehen Kompetenzen damit quer zur Logik der Schule.

Es ist daher eine fragwürdige Entscheidung, wenn die Autorinnen und Autoren des Lehrplans 21 die Beurteilung von Kompetenzen ganz an die Lehrerinnen und Lehrer delegiert haben (vgl. D-EDK 2014b, S. 20, 2015a, S. 7, 2015b, S. 11f.).

5.3 Kompetenz – substantivisch oder adjektivisch?

Ein nicht unbedeutendes Problem des Kompetenzbegriffs liegt in dessen doppelter Verwendungsweise.⁷ Von Kompetenz lässt sich nämlich sowohl substantivisch wie auch adjektivisch sprechen: Jemand *hat* eine Kompetenz, oder er *ist* kompetent. Das ist keineswegs dasselbe. Von jemandem zu sagen, er sei kompetent, impliziert nicht, dass er für das, was er auf *kompetente Weise* tut, auch eine *Kompetenz* hat. Einer Lehrerin, die nicht nur weiss, welche Funktionen der Klassenführung zukommen (Wissen), sondern auch fähig ist, ihre Klasse erfolgreich zu führen (Können), brauchen wir keine Klassenführungskompetenz zuzuschreiben. Es genügt, wenn wir von ihr sagen, sie sei kompetent bzw. übe die Aufgabe der Klassenführung kompetent aus.

Im Prinzip kann jede Tätigkeit kompetent oder inkompetent ausgeführt werden. Das bestätigt nicht nur ein Blick in englischsprachige Wörterbücher, die «competent» als ausreichendes oder hinlängliches Mass an Wissen und Können (*knowledge and skills*) ausweisen (vgl. Müller-Ruckwitt 2008, S. 118ff.), sondern auch ein beliebig herausgegriffenes Zitat eines amerikanischen Psychologen, der zum Kompetenzbegriff meint: «Auf einem Gebiet kompetent zu sein, bedeutet, über ein Ausmass an Fähigkeiten und Kenntnissen zu verfügen, das mehr ist als bei einem Anfänger, aber weniger als bei einem Meister» [«To be competent in a domain signifies a degree of skills and knowledge ... higher than those of the novice, but not necessarily as high as a master»] (Simonton 2003, S. 231). Dem entspricht, wenn Hubert Dreyfus und Stuart Dreyfus (1988) den Weg vom Novizen zum Experten wie folgt nachzeichnet: Novize (*novice*), fortgeschrittener Anfänger (*ad-*

⁷ Wobei ich davon absehe, dass Kompetenz darüber hinaus auch im Sinne von Zuständigkeit und Berechtigung verwendet werden kann (vgl. Herzog 2014a). So hat beispielsweise ein Richter die Kompetenz, einen Gesetzesbrecher zu verurteilen. Oder eine Lehrperson hat die Kompetenz, den Schülerinnen und Schülern Hausaufgaben zu erteilen. Kompetenz in diesem (zumeist rechtlich abgestützten) Sinn ist weder eine Disposition noch eine Leistung, sondern wird zugesprochen. Diese Verwendungsweise spielt im Lehrplan 21 jedoch keine Rolle.

vanced beginner), Kompetenz (*competent*), Gewandtheit (*proficient*) und Experte (*expert*). So verwendet, steht der Kompetenzbegriff nicht für ein Leistungsvermögen, sondern für eine Leistungsstufe. Es ist daher ohne weiteres möglich, dass wir im Englischen von einer *competent performance* und einem *competent performer* sprechen (vgl. z. B. Glaser 1976, S. 8f.), die Begriffe Kompetenz und Performanz also in *einem Atemzug* nennen.⁸

Auch im Deutschen ist dies möglich, wie der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER) zeigt. Im GER werden drei Sprachniveaus unterschieden, die wie folgt bezeichnet werden: elementare Sprachverwendung (Niveau A), selbständige Sprachverwendung (Niveau B) und *kompetente* Sprachverwendung (Niveau C) (vgl. Europarat 2001, S. 34). Ziel des Sprachunterrichts ist es, «die Lernenden in der Zielsprache kompetent zu machen» (ebd., S. 9). Wer kompetent spricht oder handelt, ist in der Lage, situative Anforderungen erfolgreich zu bewältigen. Ob er darüber hinaus auch noch über eine Kompetenz im Sinne einer Handlungsdisposition verfügt, ist eine ganz andere Frage und für die Verwendung des Kompetenzbegriffs im adjektivischen Sinn unerheblich.

Der adjektivische Gebrauch des Kompetenzbegriffs zeigt, dass Kompetenz an *Erfahrung* gebunden ist. Dem tragen wir in der Regel dadurch Rechnung, dass wir jemandem erst dann Kompetenz attestieren, wenn er oder sie über eine entsprechende (berufliche) Erfahrung verfügt. Eine kompetente Ärztin, ein kompetenter Lehrer oder ein kompetenter Bergführer ist man nicht schon aufgrund einer guten Ausbildung, sondern erst nachdem man einschlägige praktische Erfahrungen gemacht hat. Insofern unterschlägt der substantivische Gebrauch des Kompetenzbegriffs, wenn er einem Lehrplan zugrunde gelegt wird (wie dies beim Lehrplan 21 der Fall ist), eine wesentliche Tatsache.

⁸ Daran zeigt sich, dass der Kompetenzbegriff von Noam Chomsky mit dem psychologischen Kompetenzbegriff nichts gemein hat. Das trifft auch auf den Lehrplan 21 zu, der mit Chomskys Unterscheidung von Kompetenz und Performanz absolut nichts zu tun hat!

Auch wenn der Kompetenzbegriff im Lehrplan 21 mehrheitlich substantivisch gebraucht wird, so finden sich interessanterweise doch einige Stellen, wo er adjektivisch verwendet wird. So heisst es zum Beispiel, die Schülerinnen und Schüler würden «grundlegende Kenntnisse und Fähigkeiten [also: Wissen und Können, W.H.] auf(bauen), die ihnen eine kompetente, sachgerechte Nutzung [von] und den sozial verantwortlichen Umgang mit Medien und Informatik ermöglichen» (D-EDK 2015b, S. 3). An anderer Stelle heisst es, eine Schülerin oder ein Schüler sei «in einem Fachbereich kompetent, wenn sie oder er ...» (es folgt eine Aufzählung von sechs Kriterien, anhand derer sich zeigen soll, ob die Schülerin bzw. der Schüler kompetent ist) (ebd., S. 6). Auch wenn die Schülerinnen und Schüler «auf dem Weg zur Kompetenz» (ebd., S. 11) unterstützt werden sollen, ist die Verwendungsweise des Kompetenzbegriffs adjektivisch. Zweifellos sind diese Stellen eher selten, denn in der Hauptsache verwendet der Lehrplan 21 den Kompetenzbegriff substantivisch im Sinne von Dispositionen. Es fehlt allerdings jeder erklärende Hinweis auf die doppelte Verwendungsweise des Begriffs.

Vermutlich hätten sich einige Probleme ersparen lassen, wenn man darauf verzichtet hätte, den Kompetenzbegriff substantivisch zu gebrauchen. Als Bezeichnung für eine Disposition gehört der Kompetenzbegriff zu jenen fragwürdigen Konstrukten, die uns dazu verleiten, an ein platonisches Weltbild zu glauben. Er verankert im Individuum, was Ergebnis einer Interaktion zwischen Individuum und Umwelt ist. Da menschliches Verhalten *nie* nur individuellen, sondern *immer auch* situativen Bedingungen unterworfen ist, befördert der Kompetenzbegriff die irrtümliche Auffassung, die situativen Einflüsse auf unser Verhalten liessen sich ausschalten, indem man sie dem Individuum einpflanzt. Pädagogisch ist dies eine besonders verführerische Vorstellung, weil sie die Erwartung schürt, die Schule könnte ohne Abstriche «aufs Leben» vorbereiten, also Wissen und Können vermitteln, das später in *jeder* Lebenslage abgerufen werden kann, womit nicht nur die lästige Kritik Senecas aus der Welt geräumt wäre, sondern auch den Erwartungen der OECD an die Schule entsprochen würde (vgl. Abschnitt 5.2).

5.4 Kompetenz = Dominanz des Könnens über das Wissen

Versuchen wir einen weiteren Einstieg in den Lehrplan 21, um zu klären, was unter Kompetenzorientierung zu verstehen ist. Erstaunlicherweise wird der Kompetenzbegriff bei der Darstellung der Kompetenzen in den einzelnen Bereichen (Sprachen; Mathematik; Natur, Mensch, Gesellschaft; Gestalten; Musik; Bewegung und Sport) sowie den beiden Modulen (Medien und Informatik; Berufliche Orientierung) explizit nicht verwendet.⁹ Auch der Begriff des Wissens fehlt weitgehend. Es ist immer nur davon die Rede, was die Schülerinnen und Schüler *können* müssen. 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).

Ein beliebig herausgegriffenes Beispiel kann illustrieren, wie der Lehrplan 21 aufgebaut ist. Im Fachbereich Sprachen wird u. a. als Kompetenz genannt: «Die Schülerinnen und Schüler können spielerisch und kreativ gestaltend mit literarischen Texten umgehen» (D-EDK 2015c, S. 41). An die Beschreibung der Kompetenz schliessen die sogenannten Kompetenzstufen an, die den «Aufbau» der Kompetenz über die drei schulischen Zyklen hinweg abbilden. Im vorliegenden Beispiel sind dies neun Stufen, die alphabetisch nummeriert sind (a bis i). Beschrieben werden die Kompetenzstufen in gleicher Weise wie die Kompetenz selber: «Die Schülerinnen und Schüler können ...». Stufe f lautet zum Beispiel: «Die Schülerinnen und Schüler können aufgrund von vorgegebenen literarischen Mustertexten (z. B. Gedicht) oder Textanfängen (z. B. Geschichte) eigene Texte schreiben und dabei einzelne Merkmale übernehmen» (ebd.). Pro Stufe finden sich allerdings oft nicht nur eine, sondern zwei oder drei Kompetenzbeschreibungen (in anderen Fällen können es sogar noch mehr sein), was im vorliegenden Fall 16 Kompetenzstufenbeschreibungen ergibt. Die Sechzehnte lautet:

⁹ Nach meiner Beobachtung wird eine einzige Kompetenz effektiv als solche bezeichnet, nämlich die «musikalische Auftrittskompetenz» (D-EDK 2015e, S. 21).

«Die Schülerinnen und Schüler können detailliert mit Bezug zum Text darstellen, wie Figuren, Orte oder Handlungen der Geschichte auf sie wirken» (ebd.).¹⁰

Nimmt man den Lehrplan selber zum Massstab, dann scheint es bei Kompetenzen also 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 *darin* erworben oder gefestigt werden können» (D-EDK 2015b, S. 7 – Hervorhebung W.H.). Nicht welcher Stoff und welcher Inhalt vermit-

¹⁰ Die drei in diesem Absatz gegebenen Beispiele (Beschreibung der Kompetenz sowie zweier Kompetenzstufen) werfen die Frage auf, ob der Begriff der Anwendung, wie wir ihn im Abschnitt 5.2 diskutiert haben, allenfalls ganz anders zu verstehen ist. Wenn Schülerinnen und Schüler mit Texten *umgehen*, etwas aus einem Text *übernehmen* oder etwas mit Bezug auf einen Text *darstellen* können, dann handelt es sich um Artikulationsformen von Wissen, was etwas ganz anderes ist als die Anwendung von Wissen in einer bisher unbekanntem Situation. Auch in anderen Fällen, wenn es etwa heisst, die Schülerinnen und Schüler können «schildern», «beschreiben», «auffinden», «vergleichen», «erkunden», «einschätzen», «dokumentieren», «erkennen», «erklären» etc., geht es nicht wirklich um Anwendung, sondern um *Artikulation* von Wissen. Gleiches gilt für weitere Beispiele von Kompetenzbeschreibungen, wie zum Beispiel: «Die Schülerinnen und Schüler können Sprachstrukturen in Wörtern und Sätzen untersuchen» (D-EDK 2015c, S. 38). Oder: «Die Schülerinnen und Schüler können ihre Haltung gegenüber fremden Sprachen und Kulturen ausdrücken» (ebd., S. 72 und 100). Auch der Begriff des Könnens wäre dann vermutlich so zu verstehen, dass sich im Können *zeigt*, ob ein Schüler oder eine Schülerin etwas weiss. Dafür wäre aber nicht Kompetenz, sondern *Performanz* der adäquate Ausdruck. Und wir hätten es nicht mit einem kompetenz-, sondern mit einem performanzorientierten Lehrplan zu tun, der sich in die Tradition der Curriculumbewegung einfügen liesse. Dass es in der Tat um Artikulation geht bzw. der Begriff der Anwendung im Sinne von Artikulation verstanden wird, könnte man auch daran ablesen, dass es im Glossar zum Lehrplan 21 heisst, der Erwerb einer Kompetenz zeige sich «in der Art und Weise der erfolgreichen Bewältigung einer Aufgabe» (D-EDK 2010, S. 38). Auch damit wird der Akzent nicht auf die Anwendung von Wissen in einer neuen Situation, sondern (lediglich) darauf gelegt, dass sich *zeigt*, ob ein Schüler oder eine Schülerin über das im Unterricht vermittelte Wissen verfügt. Insofern fungiert der Begriff der Anwendung als eine Art Omnibusbegriff, der nicht nur den Begriff des Transfers, sondern auch denjenigen der Artikulation abdeckt.

telt wird, macht den Kompetenzbegriff aus, sondern lediglich, dass Stoffe und Inhalte zur Verfügung gestellt werden, «an denen sich die ... Kompetenzen erwerben lassen» (ebd., S. 8 – Hervorhebung W.H.). Schon im Initialextext der EDK zum HarmoS-Projekt, dem sogenannten *HarmoS-Weissbuch*, findet sich der für den Lehrplan 21 folgenreiche Satz, HarmoS lege «grundlegend fest, welche Kompetenzen der Schüler bzw. die Schülerin erwerben soll, [aber] nicht, was die Lehrpersonen zu unterrichten haben» (EDK 2004, S. 4; vgl. auch Mangold, Rhyh & Maradan 2005, S. 179).

Insofern die Inhalte zwar nicht bedeutungslos sind, aber klar eine nachgeordnete Rolle spielen, handelt es sich beim Kompetenzbegriff um ein rein *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 Schülerinnen und Schüler mit der Welt» (D-EDK 2015d, S. 2). Dabei werden vier Aspekte dieser Auseinandersetzung aufgeführt: «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 spezifischen Inhalt Bezug nehmen.

Die vier Aspekte werden anschliessend konkretisiert, aber nicht an *Inhalten*, sondern an *Tätigkeiten*. «Sich in der Welt orientieren» beispielsweise wird umschrieben mit Tätigkeiten wie «ordnen», «kategorisieren», «erforschen», «unterscheiden», «analysieren», «benennen», «in Beziehung setzen», «vergleichen», «erschliessen», «darlegen», «erläutern», «bestätigen», «Stellung beziehen», «hinterfragen», «nachdenken», «reflektieren» etc. (ebd., S. 19). Mit diesen und weiteren Tätigkeiten werden im Folgenden die Kompetenzen umschrieben, die im Fachbereich «Natur, Mensch, Gesellschaft» zu erwerben

sind.¹¹ Inhalte kommen 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 weitgehend 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 (formale) Kompetenz, die *anhand* des Stoffes erworben wird.

Weshalb dieser Formalismus? Dafür gibt es einen genau benennbaren Grund. Er liegt in der Outputperspektive, die HarmoS und der Lehrplan 21 auf die Schule legen. Während Lehrpläne lange Zeit beschrieben hätten, «welche Inhalte Lehrerinnen und Lehrer unterrichten sollen», heisst es in den «Grundlagen» zum Lehrplan 21, würde der Lehrplan 21 beschreiben, «was Schülerinnen und Schüler *am Ende* von Unterrichtszyklen wissen und können sollen» (D-EDK 2015b, S. 5 – Hervorhebung W.H.). Auch im «Überblick» zum Lehrplan 21 kann man lesen, die Kompetenzbeschreibungen würden «den Blick *auf das Ende* der Volksschule (lenken) und beschreiben, was Schülerinnen und Schüler *dann* wissen und können» (D-EDK 2015a, S. 5 – Hervorhebungen 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.

5.5 Anleitung zum Aufbau von Kompetenzen

In der Vernehmlassung wurde der Lehrplan 21 – u. a. auch von mir (vgl. Herzog 2014b) – dafür kritisiert, dass er über 4500 Kompetenzen aufweise. Die Autorinnen und Autoren des Lehrplans haben die Kritik zurückgewiesen mit dem Hinweis, mit dieser Zahl würden Kompetenzen und Kompetenzstu-

¹¹ Diese ausnahmslos auf Wissen bezogenen (und damit epistemischen) Tätigkeiten zeigen nochmals, dass es möglicherweise eher um die Artikulation von Wissen als um dessen Anwendung geht (vgl. Fussnote 10).

fen in eins gesetzt. Der Einwand trifft zu. Im überarbeiteten Lehrplan sind es (nach Angaben der D-EDK) total 363 Kompetenzen, die jeweils nach mehreren Stufen differenziert werden. Ein Beispiel gibt die bereits diskutierte Kompetenz «Die Schülerinnen und Schüler können spielerisch und kreativ gestaltend mit literarischen Texten umgehen» (vgl. Abschnitt 5.4), die nach neun Kompetenzstufen differenziert wird. Über alle Kompetenzen hinweg gibt es nach Angaben der D-EDK total 2304 Kompetenzstufen.¹²

Die Kompetenzen werden in der Regel über die gesamte Schuldauer unterrichtet bzw. – wie es in der Sprache des Lehrplans heisst – «aufgebaut», und zwar Stufe um Stufe. Die Stufen verteilen sich auf die drei Zyklen, in die der Lehrplan 21 eingeteilt ist: Kindergarten bis 2. Klasse (vier Klassenstufen), 3. bis 6. Klasse (vier Klassenstufen) und 7. bis 9. Klasse (drei Klassenstufen; total: elf Schuljahre). An den meisten Kompetenzen, heisst es, werde «über alle drei Zyklen hinweg kumulativ gearbeitet» (D-EDK 2015a, S. 6), d. h. die Kompetenzen werden Stufe um Stufe «aufgebaut».

Mit den Begriffen Kompetenzstufe und Kompetenzaufbau¹³ unterwirft sich der Lehrplan 21 einen hohen pädagogischen Anspruch. Nicht nur wird er-

¹² Wie wir schon gesehen haben (vgl. Abschnitt 5.4), finden sich pro Stufe allerdings oft mehrere Kompetenzbeschreibungen. So gibt es im diskutierten Beispiel zwar neun Stufen, aber insgesamt 16 Stufenbeschreibungen. Wie viele es über den ganzen Lehrplan 21 sind, wird nirgendwo ausgewiesen. Aus Neugierde habe ich den Fachbereich Sprachen im Subbereich Deutsch ausgezählt. Es finden sich insgesamt 28 Kompetenzen und 210 Kompetenzstufen (pro Kompetenz also durchschnittlich 7.5 Stufen), zu denen total 474 Stufenbeschreibungen vorliegen, was pro Kompetenzstufe im Durchschnitt 2.3 Beschreibungen ergibt. Zur Ergänzung habe ich auch den Fachbereich Mathematik ausgezählt. Hier finden sich 26 Kompetenzen, 267 Kompetenzstufen und 433 Stufenbeschreibungen, was durchschnittlich 10.3 Stufen und 17 Stufenbeschreibungen pro Kompetenz sowie 1.6 Beschreibungen pro Stufe ergibt. Mittelt man die beiden Werte für Deutsch und Mathematik, ergeben sich im Durchschnitt zwei Beschreibungen pro Stufe. Hochgerechnet auf alle 363 Kompetenzen und 2304 Kompetenzstufen (gemäss Angaben der D-EDK) ergibt dies 4608 Kompetenzstufenbeschreibungen. Die Zahl ist vermutlich etwas zu hoch, da sich die Fachbereiche in Bezug auf die Stufenbeschreibungen unterscheiden. Aber selbst wenn bei genauer Auszählung weniger Stufenbeschreibungen herauskommen sollten, dürfte die Zahl nicht allzu weit weg von den in der Vernehmlassung kritisierten über 4500 Kompetenzen liegen!

¹³ «Kompetenzaufbau» ist vermutlich der im Lehrplan 21 am häufigsten verwendete Begriff. Er kommt nicht nur im Inhaltsverzeichnis des Lehrplans prominent vor, sondern erscheint auch auf

wartet, dass sich der gesamte Schulstoff auf Kompetenzen reduzieren lässt, es wird auch angenommen, dass sich die Kompetenzen über eine Schulkarriere hinweg systematisch ‹aufbauen› lassen. Einen Beweis, dass dies möglich ist, gibt es jedoch nicht. Es ist nur schon fraglich, ob sich wirklich jeder Stoff in jedem Fachbereich linear anordnen und hierarchisch darstellen lässt. Im ‹Überblick› zum Lehrplan 21 heisst es, die Stufenfolge einer Kompetenz könne sich ‹aus der fachlichen Logik ergeben› (D-EDK 2015a, S. 6). Das mag in gewissen Fällen zutreffen, wie vermutlich in der Mathematik und teilweise in den Sprachen, aber kaum in allen Fächern, die vom Lehrplan 21 zudem recht eigenwillig zu Fachbereichen zusammengefasst werden. Zudem bleibt offen, bei welchen Kompetenzen einer Fachlogik gefolgt wird und bei welchen nicht. Stattdessen heisst es ziemlich entwaffnend, wo die Abfolge der Kompetenzen *nicht* fachlich begründet sei, sei sie ‹eine Setzung, die der Lehrplan vornimmt› (ebd.).

Das ist sehr vage und missverständlich formuliert. Eine fachliche Logik könnte nur über ein materiales (inhaltliches) Bildungsverständnis gewonnen werden, da die Fachinhalte die Referenz des Stufenaufbaus bilden würden.¹⁴ Der Lehrplan 21 ist aber kompetenzorientiert, d. h. er folgt einem formalen Bildungsverständnis, das sich nur schwer, wenn überhaupt, mit einem materialen verbinden lässt. Die Klieme-Expertise, auf die man sich beim HarmoS-Projekt ausführlich stützte (vgl. EDK 2004, S. 7f.), ist in diesem Punkt ziemlich klar: Indem Kompetenzmodelle ‹die Komponenten und Stufen der Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern ab(bil-den)› (Klieme et al. 2003, S. 135), heisst es auch hier, würden sie ‹eine Orientierung für schulisches Lehren und Lernen (bieten)› (ebd.). Die Kom-

jeder Seite, die eine Kompetenz beschreibt, in der Kopfzeile. Auch der (seltsame) Begriff der ‹Kompetenzaufbauten› findet sich (vgl. D-EDK 2014b, S. 7, 2015b, S. 13).

¹⁴ Womit der Kompetenzbegriff aufs Kognitive reduziert würde. Denn eine fachliche Stufenlogik ist, wenn schon, lediglich in Bezug auf die kognitiven Gehalte eines Faches realisierbar, motivationale, emotionale und soziale Aspekte des Kompetenzbegriffs (vgl. Abschnitt 5.6) würden *per definitionem* ausgeschlossen.

petenzstufen entsprächen der «Logik des Wissenserwerbs» (ebd., S. 75), da sie die «Schritte beim Erwerb von Kompetenzen» (ebd., S. 77) darstellen würden. Aber anders als im Lehrplan 21 wird dies nicht auf eine Fachlogik zurückgeführt, sondern *psychologisch* begründet. Ausdrücklich heisst es, Bildungsstandards würden «den Blick auf Unterricht von einer reinen fachsystematischen Perspektive hin zu einer ... an der kognitiven Entwicklung der Lernenden ausgerichteten Perspektive (verändern)» (ebd., S. 50).

Damit bleibt unklar, wie die Abstufung von Kompetenzen im Lehrplan 21 theoretisch begründet wird. Das Ziel ist zwar klar: Man möchte einen Lehrplan haben, der aufzeigt, wie Kompetenzen Schritt um Schritt über die insgesamt elf Jahre der obligatorischen Schule erworben werden (vgl. D-EDK 2015b, S. 7).¹⁵ Doch die vom Lehrplan postulierten Kompetenzstufen erfüllen dieses Kriterium nicht, weil der empirische Nachweis dafür fehlt. Die meisten Studien, in denen Kompetenzmodelle vorgestellt werden, beruhen auf Querschnittsdaten, d. h. sie verfolgen nicht ein und dieselben Schülerinnen und Schüler über einen längeren Zeitraum, sondern verwenden Daten aus unterschiedlichen Stichproben. Das gilt nicht zuletzt für die PISA-Studien, die in keiner Weise Kompetenzmodelle im genannten Sinne sind. Und es gilt auch für den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER), der ebenfalls nicht über eine klassifikatorische Gliederung von Stufen hinauskommt. Auch die Kompetenzstufen des Lehrplans 21 sind weit davon entfernt, verbindliche Aussagen über den «Aufbau» von Kompe-

¹⁵ Deutlicher als im Lehrplans 21 kommt von Seiten der EDK zum Ausdruck, worum es geht. So heisst es in einem EDK-Bericht, Bildungsstandards würden auf «skalierten Kompetenzniveaus» beruhen, was es ermögliche, «eine Progression bei den fachbezogenen Lernzielen festzulegen» (EDK 2006, S. 25). Und: Die Grundkompetenzen, wie sie von den Bildungsstandards gefordert werden, würden auf fachbezogenen Kompetenzmodellen basieren, mit denen beschrieben werde, «wie ein Kind wichtige Kompetenzen im betreffenden Fach aufbaut. Das Kompetenzmodell zeichnet also auch eine Entwicklung (Progression) auf» (EDK 2011, S. 81; vgl. auch S. 93). Den Kompetenzstufen wird eine didaktische Bedeutung zugeschrieben: Sie sollen der Lehrkraft zeigen, wie sie eine Kompetenz Schritt um Schritt «aufbauen» kann.

tenzen, d. h. über die Stufen ihres *Erwerbs*, zu machen. Es fragt sich sogar, ob hier nicht Schindluderei betrieben wird.¹⁶

5.6 Kompetenz à la Weinert

In den «Grundlagen» zum Lehrplan 21 heisst es, die Orientierung an Kompetenzen basiere «u. a. auf den Ausführungen von Franz E. Weinert» (D-EDK 2015b, S. 6). Demnach würden Kompetenzen «mehrere inhalts- und prozessbezogene Facetten (umfassen): Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissen, aber auch Bereitschaften, Haltungen und Einstellungen» (ebd.). Im Glossar zum Lehrplan 21 heisst es sogar ohne jede Einschränkung, der Lehrplan 21 stütze sich «auf diesen Kompetenzbegriff» (D-EDK 2010, S. 38), also auf denjenigen von Weinert. Schliesslich heisst es in den «Aufträgen zur Überarbeitung des Lehrplans 21» knapp, aber bestimmt: «Kompetenzdefinition F. Weinert beibehalten» (D-EDK 2014a, S. 8). Hätten wir es uns also nicht einfacher machen können, indem wir gleich bei Weinert nachgeschaut hätten?

Wohl kaum. Denn erstens gibt es von Weinert nicht *eine* Definition des Kompetenzbegriffs, sondern mehrere. Zweitens ist unklar, welche Rolle Weinerts Ausführungen zum Kompetenzbegriff im Lehrplan 21 wirklich spielen. Welche Definition von Weinert gemeint ist, bleibt allein schon deshalb offen, weil im Lehrplan 21 keine Quelle genannt wird – auch im Glossar nicht. Da der Lehrplan 21 aber eng mit dem HarmoS-Projekt verbunden ist, kann angenommen werden, dass die in der Klieme-Expertise aufgeführte Definition gemeint ist. Diese lautet wie folgt: Kompetenzen sind «die bei

¹⁶ Die Entwicklung von Stufenmodellen, die den *Erwerb* von Kompetenzen abbilden, würde methodisch Längsschnittstudien voraussetzen, da sich nur so überprüfen liesse, ob ein Kompetenzaufbau über mehrere Jahre tatsächlich möglich ist. Die Entwicklung von Kompetenzstufenmodellen ist forschungsmethodisch nicht nur höchst anspruchsvoll, sondern auch zeitintensiv und teuer. Ob eine Bildungsreform, die auch unter dem Druck knapper finanzieller Ressourcen steht und eh schon schwer absehbaren Kosten verursacht (man denke nur an das Bildungsmonitoring), das benötigte Geld zur Verfügung stellen wird, ist höchst fraglich. Die EDK hat es bisher jedenfalls nicht getan, ja nicht einmal erwähnt, welche Kosten auf uns zukommen werden.

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 2001a, S. 27f., zit. bei Klieme et al. 2003, S. 21 und 72).

Weinert selber nennt diese Definition, die er ursprünglich für ein OECD-Symposium ausgearbeitet hat, *pragmatisch* (vgl. Weinert 2001b, S. 63). Sie weist somit weder eine theoretische Grundlage auf, noch kann sie eine solche geben. Wir wissen schlicht nicht, in welchen theoretischen Rahmen der Kompetenzbegriff Weinerts einzupassen ist. Zudem unterscheidet Weinert in dem Text, aus dem die Definition stammt, zwischen fachlichen Kompetenzen, fachübergreifenden (überfachlichen) Kompetenzen und Handlungskompetenzen (vgl. Weinert 2001a, S. 28). Aus dem Kontext lässt sich erschliessen, dass die oben gegebene Definition auf *Handlungskompetenzen* zugeschnitten ist. Handlungskompetenzen erlauben es, «erworbene Kenntnisse und Fertigkeiten in sehr unterschiedlichen *Lebenssituationen* erfolgreich, aber auch verantwortlich zu nutzen» (ebd. – Hervorhebung W.H.). Dies ist ein weiterer Hinweis darauf, dass der Kompetenzbegriff des Lehrplans 21 möglicherweise auf ausserschulische Situationen abzielt (vgl. Abschnitt 5.2).

Womit sich aber nochmals die Frage stellen würde, ob die Schule mit einem so hohen Anspruch nicht überfordert wäre. Wie anspruchsvoll Weinerts Definition tatsächlich ist, zeigt sich daran, dass er dem Kompetenzbegriff neben kognitiven Aspekten auch emotionale, volitionale und soziale Aspekte zuschreibt, die er gelegentlich noch um einen moralischen Aspekt erweitert (vgl. Weinert 2001a, S. 28, 2001b, S. 62). Kann die Schule tatsächlich Kompetenzen mit dieser Vielfalt an Facetten vermitteln? Und: soll sie es?

Wenn es für wahr Weinerts Kompetenzbegriff sein sollte, der dem Lehrplan 21 zugrunde liegt, dann würde dies bedeuten, dass jede der 363 Kompetenzen in allen von Weinert genannten Aspekten, d. h. gestützt durch Motive, durchwirkt von Gefühlen, erweitert um Einstellungen, veredelt durch Werte, verankert in Bereitschaften und integriert durch moralische Haltungen, zu vermitteln wäre. Nicht nur ist unwahrscheinlich, dass die Schule dergleichen leisten kann, es stellt sich auch nochmals die Frage, wie Lehrerinnen und Lehrer Kompetenzen beurteilen könnten. Dabei wäre es nicht die Anwendung in neuen Situationen, die hier den Stolperstein bildet (vgl. Abschnitt 5.2), sondern die Einschätzung der nicht-kognitiven Aspekte von Kompetenzen. Handlungskompetenzen, die mit Motiven, Willenshaltungen, Einstellungen etc. verbunden sind, lassen sich schwer messen, da die psychometrischen Messinstrumente (wie Intelligenztests) in kognitiven und anderen Leistungsbereichen entwickelt wurden. Messen lässt sich der Leistungsaspekt von Kompetenzen vergleichsweise gut, während die nicht auf Leistung bezogenen motivationalen, volitionalen, sozialen und moralischen Aspekte nur unter grossem Aufwand verlässlich zu diagnostizieren sind. Es erstaunt daher nicht, dass bereits die Klieme-Expertise die Definition von Weinert wieder zurücknimmt, insofern man ohne weiteres eingesteht, dass Kompetenzen «nur leistungsbezogen erfasst und gemessen werden» (Klieme et al. 2003, S. 73) können.

Die Messbarkeit stellt aber im Kontext der EDK-Reformen ein *zwingendes* Merkmal des Kompetenzbegriffs dar, wie wir gesehen haben (vgl. Abschnitt 1 und 2). Wenn sich daher nur die kognitiven Aspekte von Kompetenzen mit einem vertretbaren Aufwand durch Testverfahren überprüfen lassen, dann können die anderen Aspekte, die in Weinerts Definition genannt werden (also: Motive, Wille, Einstellungen, Haltungen etc.), nicht Teil des Kompetenzbegriffs sein, wie er im Lehrplan 21 verwendet wird. Auch für die Beurteilung von Kompetenzen durch die Lehrkräfte spielen sie folglich keine Rolle. Hinzu kommt, dass bei der Überarbeitung des Lehrplans 21 ausdrücklich der Auftrag erteilt wurde, der Bereich der Haltungen und Einstel-

lungen sei zu überprüfen (vgl. D-EDK 2014a, S. 8ff.). Wörtlich heisst es: «Die Vermittlung von spezifischen Haltungen und Einstellungen ist *nicht* Gegenstand des Lehrplans 21» (ebd., S. 5; vgl. auch D-EDK 2014b, S. 23). Damit legt sich die Folgerung nahe, dass Weinerts Definition *nicht* Grundlage des Kompetenzbegriffs ist, wie er im Lehrplan 21 verwendet wird. Die entsprechenden Angaben sind schlicht irreführend.

Wenn die motivationalen, volitionalen, sozialen und moralischen Aspekte des Kompetenzbegriffs wegfallen, dann stellt sich allerdings die Frage, ob damit nicht wesentliche Bedingungen, die garantieren würden, dass das schulisch Gelernte innerhalb oder ausserhalb der Schule *angewendet* wird (vgl. Abschnitt 5.2), ebenfalls verloren gehen. Weinert, dem es vor allem um die Handlungskompetenz (*action competence*) ging, hielt die Verwendung des Kompetenzbegriffs dann für angebracht, wenn die notwendigen Voraussetzungen für die erfolgreiche Bewältigung einer Aufgabe kognitive *und* nicht-kognitive Komponenten umfassen [«when the necessary prerequisites for successfully meeting a demand are comprised of cognitive *and* (in many cases) motivational, ethical, volitional, and/or social components»] (Weinert 2001b, S. 62). Dahinter verbirgt sich die klassische Unterscheidung nach psychischen Funktionen (Wahrnehmung, Gedächtnis, Denken etc.) und psychischen Kräften (Triebe, Interessen, Motive, Wille etc.) (vgl. Rohracher 1960, S. 53ff.). Fallen die «Triebkräfte» des Verhaltens weg, so bleibt offen, wie das Kriterium der Anwendung erworbenen Wissens oder Könnens eingelöst werden kann.

5.7 Kompetenz – nicht mehr als ein Label?

Trotz des sechsfachen Versuchs zu klären, was im Lehrplan 21 unter Kompetenz und Kompetenzorientierung verstanden wird, ist es nicht gelungen, eine Klärung herbeizuführen. Was der Lehrplan 21 unter Kompetenz versteht, lässt sich nicht verbindlich sagen. Vermutlich steht die Idee der Anwendung im Vordergrund, allerdings eher im Sinne der Anwendung des Gelernten *in* der Schule als ausserhalb (im Erwachsenenleben) und ver-

mengt mit der Idee der Demonstration von Wissen, obwohl auch dies nicht klar ist, und sei es nur, weil der Kompetenzbegriff dafür nicht benötigt würde, sondern von *Transfer* und *Artikulation* von Wissen oder Können gesprochen werden könnte. Zentral scheint zudem das Konzept des Stufenaufbaus zu sein, und zwar in dem Sinne, dass der Lehrplan die Stufen des *Erwerbs* der 363 Kompetenzen darstellt. Wie wir jedoch gesehen haben, ist dies kaum mehr als eine Behauptung, die wissenschaftlich bisher nicht begründet ist (vgl. Abschnitt 5.5). Offen bleibt, wie die anderen Bedeutungsvarianten, die sich im Lehrplan 21 nachweislich ebenfalls finden, mit diesen vermuteten Hauptbedeutungen in Verbindung stehen.

Es ist schwer nachvollziehbar, wie ein Lehrplan, der für sich in Anspruch nimmt, nicht nur für 21 Kantone Gültigkeit zu haben, sondern auch den Herausforderungen des 21. Jahrhundert gewachsen zu sein, den Kernbegriff der Kompetenz so offen und vage halten kann. Es weckt sich der Verdacht, dass von Kompetenz nicht aus sachlichen, sondern aus rhetorischen oder taktischen Gründen die Rede ist. Kompetenz ist ein positiv besetzter Begriff, der für Erwünschtes und Erstrebenswertes steht, was allein schon der inflationäre Gebrauch des Begriffs in jüngster Zeit zeigt. Wer etwas anzubieten hat, ob materieller oder immaterieller Art, pocht heute auf seine Kompetenz. Von der Sprachkompetenz über die Informationskompetenz, Bildkompetenz, Gleichstellungskompetenz, Energiekompetenz, Finanzkompetenz, Reisekompetenz, Textilkompetenz, Lachkompetenz bis zur Sanitärkompetenz, Fleischkompetenz, Schuhkompetenz und Weinkompetenz gibt es fast nichts mehr, was heute nicht als Kompetenz daherkommt. Kompetenz ist zum Verkaufsargument geworden, und das scheint mittlerweile auch für Bildung und Erziehung zu gelten. Wie Wim Westera (2001) schon vor Jahren feststellte, ist der Kompetenzbegriff wissenschaftlich von geringem Wert, jedoch lässt er sich aufgrund seiner Assoziationen mit Qualität und Expertise erfolgreich als Label und für Werbezwecke nutzen [«There are no objections to using the term <competence> as a label, and it can be

used successfully for the purposes of public relations because of its primary associations with quality and expertise»] (S. 87).

6 Bilanz

Wir haben uns ausführlich mit dem Lehrplan 21 beschäftigt und daneben drei weitere Kernkonzepte der aktuellen Reformpolitik der EDK diskutiert. Das Bild, das wir gewonnen haben, dürfte ausreichend prägnant sein, um eine abschliessende Bewertung zuzulassen. Wenn wir auf die einleitend dargelegten diametral gegensätzlichen Stellungnahmen zum HarmoS-Konkordat und zum Lehrplan 21 zurückblenden, dann sollte uns zudem klar geworden sein, wie es zu diesen diskrepanten Urteilen kommen kann.

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

Wenn meine Analyse 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 – Hervorhebung im Original) 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 2014b, 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 stillgestellt, indem die Schule einseitig 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 Kompetenzstufenmodelle erweisen sich bei nüchterner Betrachtung als Kontrollapparat, der es erlaubt, 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 (vgl. Abschnitt 4). 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 zu erfüllen hat. 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 Ideologie 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/espress/die-schweizer-volksschule-steht-am-scheideweg> [09.03.2015].

Baumert, Jürgen, Petra Stanat & Anke Demmrich (2001). PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie. In: Jürgen Baumert, Eckhard Klieme, Michael Neubrand, Manfred Prenzel, Ulrich Schiefele, Wolf-

- gang 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 & Christina Huber (2008). Bildungsstandards – ein Innovationsprogramm aus historischer Perspektive. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 26, 279-291.
- Dale, Roger (1999). Specifying Globalization Effects on National Policy: A Focus on the Mechanisms. *Journal of Education Policy*, 14, 1-17.
- D-EDK [Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz] (2010). *Grundlagen für den Lehrplan 21*. Luzern: D-EDK.
- D-EDK [Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz] (2014a). *Aufträge zur Überarbeitung des Lehrplans 21 (Zusammenfassung)*. Luzern: D-EDK.
- D-EDK [Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz] (2014b). *Rahmeninformationen zum Lehrplan 21*. Luzern: D-EDK.
- D-EDK [Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz] (2015a). *Überblick zum Lehrplan 21*. Luzern: D-EDK.
- D-EDK [Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz] (2015b). *Grundlagen zum Lehrplan 21*. Luzern: D-EDK.
- D-EDK [Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz] (2015c). *Lehrplan 21: Sprachen*. Luzern: D-EDK.
- D-EDK [Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz] (2015d). *Lehrplan 21: Natur, Mensch, Gesellschaft*. Luzern: D-EDK.
- D-EDK [Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz] (2015e). *Lehrplan 21: Musik*. Luzern: D-EDK.
- Döbert, Hans (2009). Bildungsmonitoring als Instrument der Outputsteuerung. In: *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*. Weinheim: Beltz [05.08.2013].

- Dreyfus, Hubert L. & Stuart E. Dreyfus (1988). *Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmaschine und dem Wert der Intuition*. Reinbek: Rowohlt.
- EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren] (2004). *HARMOS. Zielsetzungen und Konzeption. Juni 2004*. Bern: EDK.
- 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 (Har-moS-Konkordat) vom 14. Juni 2007. Kommentar, Entstehungsgeschichte, Instrumente. Bern: EDK.
- Europarat (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Strassburg: Europarat. Download: <https://www2.ac-lyon.fr/enseigne/allemand/Referenzrahmen2001.pdf> [27.03.2014]
- Fishman, Barry, Ronald W. Marx, Stephen Best & Revital T. Tal (2003). Linking Teacher and Student Learning to Improve Professional Development in Systemic Reform. *Teaching and Teacher Education*, 19, 643-658.
- Glaser, Robert (1976). Components of a Psychology of Instruction: Toward a Science of Design. *Review of Educational Research*, 46, 1-24.
- Helmke, Andreas, Walter Hornstein & Ewald Terhart (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. *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. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16, 579-597.
- Herzog, Walter (2014a). Anthropologik des Könnens. Werner Loch als Pionier der Kompetenzorientierung? *Pädagogische Rundschau*, 68, 573-590.
- Herzog, Walter (2014b). Kompetenzorientierung – eine Kritik am Lehrplan 21.
Download: <http://www.lehrplanforschung.ch/wp-content/uploads/2013/07/HERZOG-Kritik-Lehrplan-21-korr1.pdf> [02.04.2015]
- 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. *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] (2005). *Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung*. Download:
http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Bildungsstandards-Konzeption-Entwicklung.pdf [23.02.2013]
- Mangold, Max, Heinz Rhyh & Olivier Maradan (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 & Max Mangold (2005). Bildungsstandards in der Schweiz: Das Projekt HarmoS. *ph-akzente, Heft 2*, 3-7.
- Moser, Urs (2013). An Kompetenzen führt kein Weg vorbei. *Neue Zürcher Zeitung vom 2. September 2013*, 15.
- Müller-Ruckwitt, Anne (2008). *«Kompetenz» – Bildungstheoretische Untersuchungen zu einem aktuellen Begriff*. Würzburg: ERGON.
- 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 (2007). Bildungsstandards im Gymnasium – Ein neues Problem? In: Peter Labudde (Hrsg.): *Bildungsstandards am Gymnasium. Korsett oder Katalysator?* (S. 27-36). Bern: h.e.p.
- Oelkers, Jürgen & Kurt Reusser, unter Mitarbeit von Esther Berner, Ueli Halbheer und Stefanie Stolz (2008). *Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenz umgehen*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Pichard, Alain (2014). Slalom im Schulzimmer. *Sonntags Zeitung vom 9. November 2014*, 21.
- 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.
- Riklin, Kathy (2009). Kein Zickzackkurs in der Bildungspolitik! *Tages Anzeiger vom 29. Mai 2009*, 9.
- Rohracher, Hubert (1960). *Einführung in die Psychologie* (7. Aufl.). Wien: Urban & Schwarzenberg.
- Sahlberg, Pasi (2011). *Finnish Lessons. What Can the World Learn from Educational Change in Finland?* New York: Teachers College Press.
- Simonton, Dean K. (2003). Expertise, Competence, and Creative Ability: The Perplexing Complexities. In: Robert J. Sternberg & Elena L. Grigorenko (Eds.): *Perspectives on the Psychology of Abilities, Competencies, and Expertise* (S. 213-239). New York: Cambridge University 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.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2004). Bildungsziele, Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Kritik und Begründungsversuche. In: Detlef Diskowski & Eva Hammes-Di Bernardo (Hrsg.): *Lernkulturen und Bildungsstandards. Kindergarten und Schule zwischen Viel-*

falt und Verbindlichkeit (S. 105-115). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Weinert, Franz E. (2001a). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Ders. (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17-31). Weinheim: Beltz.

Weinert, Franz E. (2001b). Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In: Dominique S. Rychen & Laura H. Salganik (Hrsg.): *Defining and Selecting Key Competencies* (S. 45-65). Seattle: Hogrefe & Huber.

Westera, Wim (2001). Competences in Education: A Confusion of Tongues. *Journal of Curriculum Studies*, 33, 75-88.

Zemp, Beat (2013). Der Lehrplan 21 weckt grosse Hoffnungen und hohe Erwartungen. *Bildung Schweiz*, 158, Heft 7/8, 21-22.

Hinweis: Sämtliche Dokumente zum Lehrplan 21 finden sich auch unter folgendem Link: www.lehrplan.ch

Adresse des Autors: Prof. Dr. Walter Herzog, Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Bern. E-Mail: walter.herzog@edu.unibe.ch