AMV aktuell

Checks und Kompetenzen

2011

1

Sonderheft

Aargauer Mittelschullehrerinnen- und Mittelschullehrer-Verein
a-m-v.ch

Der AMV-Vorstand

Präsident
Thomas Dittrich
Badstrasse 33
5200 Brugg
Tel 056 442 65 78
thomas.dittrich@kanti-baden.ch

Vizepräsidentin
Sarah Siksou
Stadtbachstrasse 56
3012 Bern
Tel 031 301 59 87
sarah.siksou@alte-kanti-aarau.ch

Vizepräsident
Patrik Hunziker
Kirchbergstrasse 10
5024 Küttigen
Tel 062 827 47 67
patrik.hunziker@nksa.ch

Michael Bouvard
Am Kreuzliberg 1
5400 Baden
Tel 056 221 08 57
michael.bouvard@alte-kanti-aarau.ch

Britta Holden
Chlosterbrüel 9
5430 Wettingen
Tel 056 426 49 61
hob@kswe.ch

Thomas Müller
Rütistrasse 34
5400 Baden
Tel 056 493 20 15
thomue@solnet.ch

Philippe Wampfler
Riedgrabenweg 49
8050 Zürich
Tel 078 704 29 29
wap@kswe.ch

Redaktionsteam

Philippe Wampfler
Britta Holden

Redaktionsschluss AMV-aktuell 11/2: 20. Mai 2011

Das ganze Heft ist als pdf-File verfügbar unter a-m-v.ch

Checks und Kompetenzen

AMV-aktuell Sonderheft 2011

Inhaltsverzeichnis

Thomas Dittrich
Editorial 2

Lucien Criblez
Kann das Gymnasium heute noch allgemein bilden? 4

Franz Eberle
Kompetenzen und Checks 7

Martin Mosimann
Es geht um die Wurst 9

Jochen Krautz
Die Kompetenz des homo oeconomicus 10

Andreas Gruschka
Bildungskonzepte statt Bildungsstandards 15

Hans Peter Klein
Nivellierung der Ansprüche 19

Volker Ladenthin
Kompetenzorientierung als Indiz pädagogischer Orientierungslosigkeit 21

Ralph Fehlmann & Philippe Wampfler
Gespräch mit Ralph Fehlmann, fach 25

Walter Herzog
Standards als Kommunikationsmittel 28

Peter Bonati
Was Gymnasiastinnen und Gymnasiasten lernen sollen 29

Thomas Scherer
eprolog – ein standardisierter Vergleich von Basiskompetenzen am Computer 34

Isidor Huber, Karin Joachim, Björn Lupp, Barbara Hediger, Dieter Winistörfer, Leo Cantaluppi et al.
Orientierungsarbeiten im Kanton Baselland 37

Ulrich Salm, Wolfgang Zierhofer, Thomas Dittrich, Sarah Siksou
Reaktionen zur Kritik am neuen WMS-Lehrplan 46

Philippe Wampfler
Rezension von Mathias Binswanger: *Sinnlose Wettbewerbe* 50

Editorial

Liebe Leserin, lieber Leser

»Creative« – mit diesen Lettern versucht ein Unternehmen der Chemieindustrie in einer Anzeige auf sich aufmerksam zu machen. Darin heisst es weiter: »Kreativität bestimmt die zukünftige Handlungsfähigkeit von Chemieunternehmen. Es ist Zeit für neues Denken. Für kreative und effiziente Wege statt eingefahrener Strukturen.«[1] *Dies eines von unzähligen Beispielen, die sich seit langem in Stellenanzeigen von Zeitungen auffinden oder auf entsprechenden Online-Plattformen googeln lassen. Die Wirtschaft, aber auch ein Teil der Verwaltung und des Nonprofit-Bereichs lechzt seit Jahren nach Akademikern, die neben solidem Fachwissen ein hohes Mass an Neugier, Motivation und Schöpfungskraft mitbringen. Offensichtlich eine eher seltene Spezies. Das macht nachdenklich!*

Wenn ich mich zurücklehne und aus kritischer Distanz unser Bildungssystem betrachte, wundere ich mich, wie sich der Bildungsdiskurs in einem Streit um Standards, um Kompetenzen und Controlling festgefahren hat. Es sind zweifellos wichtige Fragen damit verbunden, darum auch das vorliegende Themenheft. Wie weit vermag aber diese kompetenzlastige Fokussierung einen zielführenden Beitrag zur Lösung von Motivationsproblemen[2]*, mangelndem Interesse und fehlender Neugier von nicht wenigen Schülerinnen und Schüler, alles Voraussetzungen von Kreativität, zu leisten? Oder gibt es einen Link zwischen Kompetenzparadigma auf der einen und Kreativitätsmanko auf der anderen Seite?*

Die Diskussion um Kompetenzen und Checks wird nicht nur in der Schweiz geführt. Nach einem Blick zurück, in dem Lucien Criblez von der Universität Zürich aufzeigt, wie es historisch dazu gekommen ist, dass wir heute über Standards und Kompetenzen an Gymnasien diskutieren, werfen wir einen Blick über die Grenze nach Deutschland und lassen mit den Professoren Gruschka, Klein und Ladenthin drei wichtige Vertreter der Gesellschaft für Bildung und Wissen *zu Wort kommen, ein kritisches akademische Forum, das letzten Sommer ins Leben gerufen wurde. Sie haben uns grosszügigerweise ihre Referate zur Verfügung gestellt. Wir sollten die in Deutschland gemachten Erfahrungen aufmerksam zur Kenntnis nehmen, und bereits analysierte Fehlentwicklungen in der Schweiz rechtzeitig verhindern.*

Dies ist auch ein Anliegen von Ralph Fehlmann vom neu gegründeten forum allgemeinbildung schweiz, fach. *Philippe Wampfler bat ihn, in einem Gespräch um seine Einschätzung der Situation in der Schweiz. Auch in unserem Land laufen auf verschiedenen Ebenen Versuche zur Einführung von Kompetenzen auf Gymnasialstufe. Wir stellen das Modell* eprolog *aus dem Kanton St.Gallen und die Orientierungsarbeiten in Baselland vor. Hier lohnt es sich für den Aargau besonders, genau hinzusehen.*

Neben einer Stellungnahme von Peter Bonati, der die Lehrplanrevision MAR im Aargau begleitet, und überzeugt ist von der Einführung fachlicher Kompetenzen am Gymnasium folgt eine vorsichtige Einschätzung des Didaktikprofessors Franz Eberle, der aus Sicht der Universität das Kriterium der Hochschulreife anspricht. Weiter haben wir dezidierte Stellungnahmen von Verfechtern und Kritikern eingeholt, um die Fragen von Kompetenzen und Checks möglichst breit zu diskutieren, wie die Beiträge von Roland Reichenbach, Walter Herzog und Jochen Krautz zeigen. Diese Fragen werden uns in naher Zukunft intensiv beschäftigen. Bereiten wir uns darauf vor. In diesem Sinne wünsche ich Ihnen, liebe Leserin, lieber Leser, viel Erhellendes bei der kritischen Lektüre des vorliegenden Readers!

Thomas Dittrich

[1] Petersen T. (2000), Wirtschaft und Kreativität, Heidelberg.
[2] HSGYM 2008, z.Bsp. S. 37.

AMV Aargauer Mittelschullehrerinnen- und Mittelschullehrerverein

43. Jahresversammlung

Mittwoch, 30. März 2011, 18.00 Uhr, Aula der Neuen Kantonsschule Aarau

Gastreferat

Dr. Roland Reichenbach
Professor am Forschungs- und Studienzentrum für Pädagogik der Uni Basel

Thema: Bildung und Kompetenzen

Anschliessend **Apéro und Imbiss**.

Kann das Gymnasium heute noch allgemein bilden?

In den letzten Jahren sind im Umfeld der Forderung nach Öffnung der höheren Bildung kritische Stimmen zur Situation des Gymnasiums laut geworden. Ohne in ein allgemeines Klagen über den Kulturzerfall einzustimmen, kann davon ausgegangen werden, dass im Kontext der weit reichenden Bildungsreformen der letzten 20 Jahre die »Sorge« um das Gymnasium als traditionelle Schulform gestiegen ist. Im vorliegenden Beitrag untersucht der Autor die Titelfrage im Sinne eines »ja, aber und wenn« und leitet daraus Perspektiven für das Gymnasium ab.

von Lucien Criblez

Drei Bildungskonzeptionen im Gymnasium: ein zusammenfassender Überblick

In der bisherigen Geschichte des Schweizer Gymnasiums lassen sich grob und schematisiert drei unterschiedliche (Allgemein-)Bildungkonzeptionen unterscheiden.

Vor 1906 war der allgemeine Hochschulzugang über ein einheitliches, aber spezifisches, nämlich das neuhumanistische Programm definiert. Allgemeinbildung im Gymnasium entspricht in dieser Ausprägung dem neuhumanistischen Bildungsprogramm. Zwischen 1906 und 1995 galt ein Typenkonzept: Die Maturitätstypen wurden bis 1972 auf fünf erhöht. Allgemeinbildung im Gymnasium war jetzt nicht mehr ein Einheitsprogramm, sondern liess Varianz und fachspezifische Differenz im Anforderungsniveau zu. Das Gymnasium hatte sich damit von einer einheitlichen und gleichförmigen Allgemeinbildung für alle Schülerinnen und Schüler verabschiedet. Mit der MAR-Reform 1995 kehrte das Gymnasium nun aber wieder zur einheitlichen Definition der Allgemeinbildung zurück, die von den 10 Grundlagenfächern repräsentiert wird. Die Allgemeinbildung ist also in die Breite definiert worden. Um die Vielzahl der Grundlagenfächer einzugrenzen behalf man sich mit der Verbindung unterschiedlicher Fächer zu Kombinations- oder Integrationsfächern. Die Einführung von Schwerpunkt- bzw. Ergänzungsfächer dient grundsätzlich nicht der Einschränkung dieses Fachumfanges, sondern eher der Vertiefung in zwei Bereichen.

Die Schwerpunktbildung erfolgte vor 1906 durch eine einseitige Ausrichtung des Maturitätsprogramms an der klassischen Antike und – im deutschen Sprachraum – an der deutschen Klassik. Diese Bildungskonzeption wurde mit der Aufwertung anderer Fächer Schritt für Schritt aufgelöst und geriet in einen zeitökonomischen Konflikt: In mehr Fächern ein hohes Niveau zu erreichen bei gleich bleibendem oder sogar sinkendem Zeitbudget. Dieser Konflikt wurde zwischen 1906 und 1995 relativiert, indem Schwerpunktsetzungen zunächst in zwei, dann in drei und schliesslich in fünf Maturitätstypen ermöglicht wurden. Seit 1995 erfolgt die

	vor 1906	1906-1995	seit 1995
Einheit versus Varianz der Allgemeinbildung	Einheitliches, aber spezifisches (neuhumanistisches) Programm	Zulassung einer begrenzten institutionellen Varianz (2 bis 5 Maturitätstypen)	Einheit und individuelle, fächerspezifische Varianz (Grundlagenfächer und Schwerpunkt- und Ergänzungsfächer)
Schwerpunktbildung	durch generelle Ausrichtung des Gymnasiums am neuhumanistischen Konzept	durch Maturitätstypen (1972: fünf)	durch individuelle Wahl aus einem definierten Fächerangebot
Differenzierung des Anforderungsniveaus	Keine; gleiche Anforderungen für alle Schülerinnen und Schüler in allen Fächern	fachspezifisch nach Maturitätstypen	für Grundlagenfächer: keine; Differenzierung durch Wahl von Schwerpunkt- und Ergänzungsfächern

Tabelle 1: Drei Allgemeinbildungskonzeptionen in der Geschichte des Schweizer Gymnasiums

Schwerpunktbildung individuell durch die Wahl von Schwerpunkt- und Ergänzungsfach.

Fragt man, ob und wie in den unterschiedlichen Phasen das Anforderungsniveau in den Fächern differenziert worden ist, kommt man zu folgendem Resultat: Im neuhumanistischen Bildungskonzept war das Anforderungsniveau für alle Schülerinnen und Schüler in allen Fächern dasselbe, das Einheitsprogramm liess keine fachspezifische Niveau-Differenzierung zu. Mit den Maturitätstypen wurde dann allerdings nicht nur inhaltliche Varianz auf der Ebene der Fächer geschaffen, sondern es wurde auch zugelassen, dass Schülerinnen und Schüler in unterschiedlichen Maturitätstypen in bestimmten Fächern nicht dasselbe Leistungsniveau erreichten. Dass die Leistungsunterschiede zwischen den Maturitätstypen tatsächlich auch existierten, hat die TIMSS-Studie vor der letzten Maturitätsreform für Mathematik und Naturwissenschaften eindrücklich nachgewiesen[3]. Mit der Wiedereinführung eine einheitlichen Anforderungsniveaus in allen Grundlagenfächern in der Maturitätsreform 1995 ist man von einer solchen fachspezifischen Niveau-Differenzierung aber wieder abgerückt. Im Prinzip müssen alle Maturandinnen und Maturanden bis zur Matur in den Grundlagenfächern dasselbe Leistungsniveau erreichen – was empirisch natürlich nicht zutrifft, wie EVAMAR II zeigt[4].

Perspektiven

Was bedeutet dies nun für die Frage der Allgemeinbildung am Gymnasium? Meines Erachtens hat das Gymnasium drei hauptsächliche Probleme. Diese drei Probleme sind eng mit der Frage des Verhältnisses bzw. der Schnittstelle zwischen Gymnasium und Hochschulen verbunden: Erstens ein Mengenproblem, zweitens ein Problem des Umfangs und drittens ein Problem des Niveaus der Allgemeinbildung.

Zum Mengenproblem

Die Maturitätsquote in der Schweiz ist in den letzten 20 Jahren stark angestiegen und liegt heute insgesamt bei fast einem Drittel der jungen Erwachsenen, die gymnasiale Maturitätsquote liegt bei rund 20% eines Schülerjahrganges. Das Gymnasium beschult nicht mehr einfach die »Bestbegabten«.

Zur Bearbeitung des Mengenproblems hat man in der Schweiz vor allem vier Massnahmen etabliert, wobei keine dieser Massnahmen vom Gymnasium definiert wird, sondern vor allem von den Hochschulen. Erstens ist die Matur nicht mehr ein allgemeiner Hochschulzulassungsausweis: Berufsmatur und Fachmatur führen nicht zu allgemeinen, sondern zur »Fakultätsreife«, für gymnasiale Maturi und Maturae ist die Zulassung zu vielen Fachhochschulstudiengängen nur mit der Zusatzleistung eines Praktikums möglich. Zweitens ist die allgemeine Hochschulzulassungsberechtigung durch den Numerus Clausus, etwa in Medizin oder Sport relativiert worden. Drittens haben die Hochschulstudiengänge selektive Studieneingangsphasen etabliert und viertens wählen einzelne Hochschulen ihre Studierenden bereits heute aufgrund von Zulassungsprüfungen aus (praktiziert z.B. in Kunsthochschulen, Sport). Diese Massnahmen sind jedoch unkoordiniert und es fehlt eine koordinierte Politik, die sowohl die Hochschulen als auch die Sekundarstufe II als gesamte Schulstufe[5] umfasst, denn das Gymnasium ist nicht mehr alleiniger Hochschulzubringer.

Zu Umfang und Niveau der Allgemeinbildung

Die Fragen nach Umfang und Niveau der Allgemeinbildung im Gymnasium lassen sich nicht absolut beantworten, sondern die Antworten hängen von Stellung und Funktion des Gymnasiums innerhalb des Bildungssystems sowie von Rahmenbedingungen und gesellschaftlichen Erwartungen ab. Fassen wir die wichtigsten Entwicklungen im Hinblick auf Umfang und Niveau der Allgemeinbildung noch einmal zusammen:

- Wegen der Entwicklung der Wissenschaften (Wissensexplosion und Differenzierung der wissenschaftlichen Disziplinen) und der Pluralisierung der Hochschulen kann das Gymnasium heute gar nicht umfassend auf die Hochschulen vorbereiten. Die historischen Ausführungen zeigten zudem, dass auch frühere Maturitätsprogramme dies nicht wirklich konnten.

- Wegen der Pluralisierung der Gesellschaft ist das normative Festlegen eines allgemein gültigen gymnasialen Kanons schwieriger geworden.

- Die fachspezifische Niveaudifferenzierung, wie sie den fünf Maturitätstypen zugrunde lag, ist mit der Reform aufgegeben worden zugunsten eines einheitlichen Maturitätsniveaus in zehn Grundlagenfächern. Institutionell erzeugen die Schwerpunkt- und Ergänzungsfächer Niveauvarianz.

[3] Ramseier, E. et al. (1999). Bilanz Bildung. Eine Evaluation am Ende der Sekundarstufe II auf der Grundlage der »Third International Mathematics and Science Study«. Chur/Zürich: Rüegger.

[4] Eberle, Franz et al. (2008). Evaluation der Maturitätsreform 1995 (EVAMAR). Schlussbericht zur Phase II. Bern: SBF [verfügbar unter: http://www.sbf.admin.ch/htm/dokumentation/publikationen/bildung/Web_Evamar-Komplett.pdf; Stand: Dezember 2010].

[5] Vgl. EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren] (2000). Die Sekundarstufe II hat Zukunft. Schlussbericht der Projektgruppe Sekundarstufe II. Bern: EDK.

- Wenn 20% eines Schülerjahrganges eine gymnasiale Maturität erwerben, werden am Gymnasium nicht einfach die »Bestbegabten« ausgebildet. Es kann dann eigentlich nicht erwartet werden, dass die Schülerinnen und Schüler in zehn Grundlagenfächern höchstes Niveau erreichen – bei vielerorts verkürzter Ausbildungsdauer bis zur Matur.

Wie aber kann das Gymnasium weiter entwickelt werden, wenn sich eine einheitliche und umfassende Allgemeinbildung auf hohem Niveau in einem Gymnasium mit 20% eines Schülerjahrgangs angesichts der Pluralisierung der Studienrichtungen an den Abnehmerinstitutionen nicht mehr sinnvoll realisieren lässt und auch ein irgendwie einheitliches Niveau aller Maturandinnen und Maturanden sich angesichts der unterschiedlichen ‚Begabungsprofile' und der Individualisierung in den Schwerpunkt- und Ergänzungsfächern nicht mehr erreichen lässt? Mein Vorschlag für die Weiterentwicklung des Gymnasiums geht von zwei Kernideen aus: Erstens könnte das heutige Konzept der Spezialisierung im Schwerpunkt- und Ergänzungsfach durch die Einführung eines zweiten Schwerpunktfaches verstärkt werden, damit Gymnasiastinnen und Gymnasiasten sich stärker als heute auf ihre Stärken und Interessen konzentrieren können. Zweitens könnte die institutionelle Struktur der Profile wieder zu Maturitätstypen zurückgeführt werden, um eine Niveaudifferenzierung auch in den Grundlagenfächern wieder zu ermöglichen. Die Hochschulen könnten so aufgrund des absolvierten Maturitätstyps einschätzen, in welchen Fächern welches Niveau erwartet werden kann. Darauf können sie Auswahlprozesse, die aufgrund der zunehmenden internationalen Mobilität mittelfristig unumgehbar sein dürften, beziehen. Wer Lücken in der Vorbildung für ein bestimmtes Studienfach aufweist, könnte zum Studium nur mit entsprechenden Auflagen (ähnlich dem heutigen kleinen Latinum) oder nach entsprechender Zulassungsprüfung zugelassen werden.

Die Ausgangsfrage war: Kann das Gymnasium heute noch allgemein bilden? Die erste Antwort ist: Es hat – je nachdem, was man unter Allgemeinbildung versteht, gar nie allgemein gebildet. Das neuhumanistische Bildungskonzept war ein inhaltlich einseitiges Programm, und ab 1906 war das Allgemeinbildungskonzept durch die Maturitätstypen differenziert, also eigentlich nicht mehr allgemein. Trotzdem führten die fünf Maturitätstypen zur allgemeinen Hochschulreife. Dieser pragmatische Kompromiss ist mit der Maturitätsreform 1995 aufgegeben worden.

Trotzdem kann der Allgemeinbildungsanspruch des Gymnasiums natürlich nicht einfach aufgegeben werden. Denn: Was bliebe vom Gymnasium ohne Allgemeinbildung? Eine zweite Antwort wäre deshalb: Ja, aber unter drei Bedingungen: a) wenn Kanon und Anforderungsniveau als historisch veränderbar und veränderungsbedürftig interpretiert werden und funktional zur Stellung des Gymnasiums im Bildungssystem neu definiert werden; b) wenn das Allgemeine nicht als geschlossene und restringierte Einheit interpretiert wird, sondern Varianz zulässt und damit definierten Raum für Interessen der Jugendlichen schafft; c) wenn das Allgemeine in sinnvollen und aufzeigbaren Relationen zu für heutige Jugendliche relevanten gesellschaftlichen, kulturellen und wirtschaftlichen Themenfeldern steht, ohne dass dadurch das Gymnasium kurzfristigen und einseitigen Zweckorientierungen ausgeliefert wird.

Der Autor ist Professor für Historische Bildungsforschung und Steuerung des Bildungssystems am Institut für Erziehungswissenschaft an der Universität Zürich. *Der abgedruckte Text ist eine gekürzte Version eines im Februar 2011 im Gymnasium Helveticum erschienen Beitrags.*

Kompetenzen und Checks
Eine Option für das Schweizer Gymnasium?

Mit HarmoS bzw. dem Lehrplan 21 soll in der Schweiz der obligatorische Unterricht auf der Volksschule in ausgewählten Fächern auf Bildungsstandards ausgerichtet und der Erwerb der entsprechenden Kompetenzen mit Leistungstests (Checks) gemessen werden. Die Grundlagen und die Auswirkungen dieser Entscheidung werden im Folgenden geprüft.

von Franz Eberle

Kompetenzbasierte Checks und ihre Funktion

Grosse Teile der Bildungsstandard-Diskussion im gesamten deutschsprachigen Raum gehen auf die Expertise Klieme et al. (2003) zurück, so auch in der Schweiz. Bildungsstandards konkretisieren demnach grundlegende Bildungsziele in Form von Kompetenzanforderungen; das heisst, sie legen fest, über welche Kompetenzen Lernende verfügen müssen, wenn wichtige Ziele der Schule als erreicht gelten sollen. Das Verständnis von Kompetenzen entspricht dabei jenem von Weinert (2001, S. 27f.) als »die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können«. Wichtige Funktionen von Bildungsstandards und Checks sind u. a. die Überführung der grundlegenden Bildungsziele in Curricula und konkreten Unterricht, die Passung einerseits zwischen verschiedenen Schulstufen sowie andererseits zwischen Schule und übriger Lebenswelt, die Orientierung für Lernende über Ziele und Zielerreichung von Unterricht und die dazu synchrone Orientierung für Lehrende. Sollen kompetenzbasierte Bildungsstandards und Checks auch im Gymnasium eingeführt werden? Die Antworten müssen sowohl auf der Ebene ihrer intendierten Funktionen als auch auf jener ihrer effektiven Funktionalität gesucht werden.

Die Qualitätsziele der gymnasialen Bildung

Die oben genannten Funktionen von Bildungsstandards sind in meiner Einschätzung auch für das Gymnasium zentral. Die Diskussion um Bildungsstandards wäre aber dann obsolet, wenn diese funktionalen Ziele auch ohne das Instrument von auf Kompetenzzielen beruhenden Bildungsstandards bereits erreicht wären. Tatsächlich lässt sich belegen, dass es für viele Lehrpersonen an unseren Gymnasien in verantwortungsvoller Ausübung hoher beruflicher Professionalität auch ohne die Vorgabe von Bildungsstandards klar ist, mit welchem Unterricht sie am besten zur Erreichung der Bildungsziele des Artikels 5 des MAR beitragen, sie ihre Schülerinnen und Schüler über die zu erwerbenden Kompetenzen orientieren, Gymnasiastinnen und Gymnasiasten ihr Lernen zielorientiert darauf ausrichten und über die praktizierte Leistungsmessung auch gültige und lernförderliche Rückmeldungen über ihren Kompetenzstand erhalten, der spätere Erfolg von vielen Maturandinnen und Maturanden in Studium, Beruf und gesellschaftlichen Tätigkeiten die Passung der im gymnasialen Unterricht erworbenen Kompetenzen rückwirkend bestätigt. Aber auch die Mängel sind belegt: So ist nicht in allen Unterrichtsfächern ausreichend transparent und konkret geklärt, welche Kompetenzen zur Erreichung der Bildungsziele des MAR – »allgemeine Studierfähigkeit« und »vertiefte Gesellschaftsreife« (Vorbereitung auf anspruchsvolle Aufgaben in der Gesellschaft) als finale Hauptziele – zu erwerben sind. Es gibt ausgewiesene Mängel bei der Passung der Schnittstelle Gymnasium-Universität (vgl. ausführlicher bei Eberle, 2010). Nicht jeder Unterricht ist zielführend und ausreichend Kompetenz fördernd. Nicht allen Schülerinnen und Schüler sind die unmittelbaren und mittelbaren Kompetenzziele und deren Begründung in allen Fächern bewusst. Und nicht alle Leistungsmessverfahren (Prüfungen) sind ausreichend objektiv, reliabel und valide. Mit anderen Worten könnten die Qualitätsziele der gymnasialen Bildung, die mittels der postulierten Funktionen kompetenzbasierter Bildungsstandards und Checks abgestrebt werden sollen, noch besser und flächendeckender erreicht werden. Insbesondere sollte das Gymnasium den abnehmenden Hochschulen und der Gesellschaft noch zuverlässiger und transparenter zeigen können, was hinter der maturitären Qualifikation mittels Noten steckt.

Auswirkungen der Einführung von Checks

Es geht im Weiteren um die Frage, ob kompetenzbasierte Standards und Checks die angestrebten Funktionen tatsächlich auch erfüllen können und keine unerwünschten Nebenwirkungen entstehen. Die professionelle, Bildungsziel-basierte Entwicklung von Kompetenzmodellen und deren Umsetzung in Instrumente zur Leistungsmessung ist anspruchsvoll und je nach Bereich auch sehr aufwändig. Aus wissenschaftlicher Sicht gibt es aber keine theoretische Grenze für die Erreichbarkeit der angestrebten Funktionsziele von kompetenzbasier-

ten Bildungsstandards und zugeordneten Messverfahren. Im Bereich der psychometrischen Leistungsmessung wurden in den letzten Jahren grosse Fortschritte erzielt. Die bisherige Praxis der Anwendung von »Kompetenzen und Checks« hat aber auch viele Fallstricke offenbart und zu unerwünschten Nebenwirkungen geführt. Dazu gehören vor allem die Folgenden: Vernachlässigung der normativ geprägten Bildungszieldiskussion; unsorgfältige Verknüpfung von (normativen) Bildungszielen mit Kompetenzzielen; unsorgfältige Entwicklung von Bildungsstandards; dabei fehlender Einbezug aller »Akteure« (abgebende und aufnehmende Institutionen, Lehrpersonen, »Experten«, usw.); mangelhaft konstruierte Tests; der »Teaching to the Test«-Effekt (der allerdings nur dann eine Fehlsteuerung des Lehrens und Lernens bewirkt, wenn die vorangehenden Kompetenzziele und/oder die Testverfahren selbst mit Mängeln behaftet sind); Gefahr der Marginalisierung von Bildungszielen in Bereichen, die zwar bedeutsam, aber wegen ihrer Komplexität weniger gut operationalisierbar sind; damit im Zusammenhang ein auf einfach messbare Kompetenzen eingeschränkter Leistungsbegriff; umgekehrt auch falscher Kompetenzbegriff, der die Fachlichkeit von Kompetenzen und die Bedeutung von im Gedächtnis verfügbarem Fachwissen vernachlässigt; zu starke Standardisierung des gesamten gymnasialen Bildungsprogramms und damit fehlende Individualisierungsmöglichkeiten; fehlende Verknüpfung von Leistungsmessung und weiterem Unterricht (formative Funktion); missbräuchliche Verwendung von Testergebnissen. Die meisten dieser negativen Aspekte liessen sich durch entsprechende Sorgfalt vermeiden. Eine praktische Grenze könnte allerdings die finanzielle Machbarkeit sein.

Fazit

In Beantwortung der eingangs gestellten Frage gelange ich zu folgender Einschätzung: Die beschriebenen funktionalen Ziele von »kompetenzbasierten Standards und Checks« sind grundsätzlich auch für das Gymnasium bedeutsam. In der aktuellen Situation besteht ein Bedarf, diese Ziele noch besser zu erreichen. Bei einem Entscheid für die Einführung von »Kompetenzen und Checks« als Mittel dazu bedarf es aber einer grossen Sorgfalt, um die beschriebenen unerwünschten Wirkungen zu vermeiden. Falls diese nicht gewährleistet werden kann, sollte darauf verzichtet werden. Deshalb und auch grundsätzlich sollte die Arbeit an der primären Suche nach anderen funktionellen Mitteln und deren Erprobung, weitergeführt werden. Ich denke dabei an die laufenden Projekte im Kanton Aargau, oder auch etwa an eine Erhöhung der Verbindlichkeit von für die allgemeine Studierfähigkeit zu erreichendem Mindestwissen und -können in den Promotions- und Bestehensregeln. Gelingt insgesamt eine bessere Erreichung der funktionalen Ziele nicht, könnte das mittelfristig zu einer Neuregelung der Schnittstelle Gymnasium-Universität führen, bei der die Universitäten die Standards über eigene Zutrittsprüfungen vorgeben und das Maturitätszeugnis nicht mehr den heute – mit Ausnahme des Medizinstudiums – prüfungsfreien Zutritt zu allen Studien ermöglicht.

Der Autor ist Professor für Gymnasialpädagogik an der Universität Zürich.

Quellenverzeichnis:

Eberle, F. (2010). Allgemeine Zutrittsberechtigung zur Universität durch die Matura – Ein unlösbarer Spagat zwischen Breite und Tiefe der gymnasialen Bildung? Bulletin der Vereinigung der Schweizerischen Hochschuldozierenden, 36 (3/4), 24-31.

Klieme, Eckhard et al. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise (2. Auflage). Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).

Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 17–31.

Es geht um die Wurst

Die Wurst lag essbereit auf dem Teller. Unter dem Eindruck all jener Pädagogik- und Didaktikpapiere Pädagogischer Fachhochschulen, die mich in letzter Zeit mit ihren praxisorientierten Ergebnissen in wachsendem Masse in Bann zu schlagen begonnen hatten, sagte ich zu meiner Frau: Eine Wurst unterteilt sich in drei Teile: die so genannte »Endwurst a«, die »Endwurst b« (die Benennungen sind austauschbar: man könnte »Endwurst a« auch als »Endwurst b« bezeichnen und umgekehrt) sowie die »Mittelwurst« (dieser Begriff ist aber in der neueren Forschung wegen der Konnotation mittel=mittelmässig umstritten (Winter, Schneewind und Gockenbauer, 2000c)), aber auch die vorgeschlagene Bezeichnung »Hauptwurst« (Karrenzopf, 2004) kann nicht befriedigen (Ranzboden, Mohrenstrudel und Lodenwind, 2004b), weil sie den Teil in der Mitte gegenüber den Endteilen in ungebührlicher Weise aufwertet und zur Haupt-Sache zu machen versucht. Verschiedene weitere Bezeichnungen werden deswegen in der Forschung diskutiert: »Wurstkörper« (Stämpfli Ammann, Gorendecker und Mosenholz, 2005a), »Zwischenwurst« (Rudenbacher und Ehrsam, 2005c) (dagegen aber Mosenholz, Grumperle und Fischenschirm, 2006!) und einfach (aber missverständlich!) »Wurst« (Rosenmüllerer und Winterbauer, 2006d). Im Augenblick ist eine Studie der PH Starenmatte-Gnadenthal in Ausarbeitung, die untersucht, ob man dem Begriff »Hauptwurst« seinen Ausserordentlichkeitsanspruch nehmen könnte, indem man, weiter unterteilend, von einer »Hauptwurst I«, einer »Hauptwurst II« und einer »Hauptwurst III« (evtl. sogar einer »Hauptwurst IV«) sprechen würde (Wassersatz, Borer und Zatterer, 2007). Unerträglich ist, dass die so genannten Wurstenden mit ihrer Abrundung dem Haupt-Mittel-Wurstkörper formal nicht vergleichbar sind: im Hinblick auf Transparenz, Vergleichbarkeit und Berechenbarkeit ist zu fordern, dass auch Wurstenden exakte Radwurstform aufweisen (erstmals schon Narrenberger und Aeppli Gurkenbrenner, 1988e; vergleiche dazu auch finnische Würste).

Wenn es nun darum geht, eine Wurst zu verzehren, so muss man das folgende Kompetenz—Modell voraussetzen: Zunächst muss der Wurstverzehrer über die so genannte »Abtrennungskompetenz« (Abächerli und Niederpauser, 2003c) verfügen, die ihn nicht nur dazu befähigt, die Wurst als Wurst vom Teller zu unterscheiden, sondern auch (Hauenstreller, Winter und Lenzenbauer schon 2001!) die Wurst als Gegenstand des nun baldigen Essens zu begreifen, wozu aber (Kandelmunder, Polenbigger und Junkerlin, 2003b!) auch die Fähigkeit gehört, sich auf den Gegenstand des baldigen Essens zu freuen. (Hundertgrunder, Tausendblatter und Hunkeler Hunkeler, 2005, fragen zu Recht, ob man hier nicht von einer eigenen Kompetenz sprechen müsste.) Einer solchen »Freudenkompetenz« geht eine »Vorfreudenkompetenz« voraus (Lullenhammer, Durst und Fingerbrech, 2003b), die weiss, dass sie bald Freude haben wird. Und von ihr müsste man exakterweise eine »Vorvorfreudenkompetenz« trennen (Hillerbrunner und Kummerhaupt, 2004), die zusätzlich die Kompetenz beinhalten würde, sich von der Nachfreude (in Bezug auf die letzte verzehrte Wurst) zu unterscheiden (Burgturm, Dienstwein und Hurdenbacher, 2005). Unverzeihlich ist es unter diesen Umständen, die Enden der Wurst vor dem Braten auf jeder Seite zweifach einzuschneiden, wie das leider immer noch der Fall ist, weil die Freudenkompetenz so um die einheitliche Richtung gebracht wird (in Bezug auf das Abbeissen der je vier Schwänzchen) und so notwendigerweise stocken wird (Elfreuter und Basenberger, 2007a). Und natürlich müssen die genannten Kompetenzen im »Essprozess« (Heldenburger, 2003) jeweils neu auf alle neuen Teile der Wurst aufgebaut werden, wozu es einer »Abfolgekompetenz« (Bindenflach und Puderbaum, 2004c), »Synthetisierungskompetenz« (Sommer, Alpenträger und Wundenfinger, 2005a) oder »Gesamtgenusskompetenz« bedarf (Rudelsformer, Porenluster und Vaterlaus, 2004a – in dieser Studie auch die in der Literatur seither kontrovers diskutierte Unterscheidung zwischen den Erlebniskompetenzen (im Verzehrprozess) »Vordruss«, »Druss« und »Nachdruss«!). Was nun die ...

Unterdessen hatte unser Hund aber die Wurst geschnappt und in aller Eile verzehrt und leckte nun in Erwartung weiterer Genüsse sein Maul. Entweder er hatte in der Nachfolge des (veralteten!, vgl. Gohlenhauer, Brumsturz und Sorgenwind, 2000b) humboldtschen Bildungsideals »so viel Welt wie möglich« zu »ergreifen« versucht, oder er hatte sich irrigerweise zugetraut, eine Wurst ohne Kompetenz—Modell vertilgen zu können. Uns blieb nur die Metakognition.

Der Autor ist Deutsch- und Philosophielehrer an der Kantonsschule Baden.

Bildung und Wissen
Im Sommer 2010 wurde in Köln, anlässlich des Kongresses *Bildungsstandards auf dem Prüfstand* die *Gesellschaft für Bildung und Wissen* gegründet. Sie setzt sich zusammen aus Professorinnen und Professoren aus Deutschland, Österreich und der Schweiz, die in Lehre und Forschung in den unterschiedlichsten Bereichen tätig sind. Die Gesellschaft stellt auf ihrer Webseite als ihr Ziel vor, sich der kritischen Aufarbeitung der politischen und ökonomischen Übergriffe auf das Bildungssystem und der Analyse der tatsächlichen Gegebenheiten und Bedürfnisse in Schulen und weiterführenden Bildungseinrichtungen zu widmen.
Sie richtet sich gegen die vereinnahmenden und entmündigenden Strategien zur Durchsetzung der Reformen und deren Immunisierung gegenüber Kritik. Ihr Anspruch zielt in offener Weise darauf, Aufklärung über die reale Situation des Bildungswesens und die Wirkungen und Nebenwirkungen der eingeleiteten Reformen zu verbreiten sowie Diskussionen über die sich anbietenden Alternativen zu fördern.
Die Mitglieder von *Bildung und Wissen* setzen sich auch mit der Erfahrungen der Standardisierung und Kompetenzorientierung im Rahmen der Durchführung von Zentralabiturprüfungen in mehreren deutschen Bundesländern auseinander.
Einige der Referate dieser Tagung drucken wir hier in Auszügen ab. Die ungekürzte Fassung aller Referate sowie weitere spannende Stellungnahmen zu unserem Thema finden sich unter http://www.bildung-wissen.eu/tagungen.html
Wir bedanken uns herzlich bei den Referenten für die Erlaubnis zum Abdruck.

Die Kompetenz des homo oeconomicus

Der Kompetenzbegriff verhilft wirtschaftlichen Interessen zu einem Zugriff auf die Lernenden und die Schulen, so die These des folgenden Beitrags. Kompetenz ist so verstanden dann die Fähigkeit zur Anpassung an Arbeitsprozesse.

von Jochen Krautz

Schülerinnen und Schüler als Selbstunternehmer

Das sich selbst als Muster einer »Reformschule« verstehende Schweizerische »Institut Beatenberg« wirbt mit dem Lernen in Großraumbüros, in denen die Schülerinnen und Schüler einzeln oder in Teams an Tischen sitzen und Aufgaben bearbeiten. Hierzu konsultieren sie ihren »Coach« (früher: Lehrer) und vereinbaren ihren individuellen Lernoutput. Dieser wird von den Schülerinnen und Schülern selbst in einem Kompetenzraster neben ihrem Arbeitsplatz eingetragen: »Lernen ist eine Dauerbaustelle. Deshalb findet sich neben jedem Arbeitsplatz ein Baustellenschild mit den wichtigsten Kompetenzrastern. Sie stecken den fachlichen Erwartungshorizont ab und bilden den Referenzwert für die Arbeiten der Schülerinnen und Schüler.« »Nützliche Selbstführungs-Instrumente und modernes Equipment« würden helfen, »in einer Zeit zunehmender Komplexität« »Selbstorganisation, Eigeninitiative und Selbstwirksamkeit« zu lernen: »Grundlage dafür ist der Glaube an die eigenen Fähigkeiten und die systematische Entwicklung dieser Kompetenzen.« Lernen sei demnach ein »selbstreferentieller Konstruktionsprozess«, in dem die Lernenden selbst aktiv gestalten: »sie sind Unternehmer ihrer selbst.« Mit diesem »Geist des Unternehmens« würden Schülerinnen und Schüler »fit for life«: »Diesen permanenten Anpassungsbedarf (fit = well adapted = gut angepasst) kann man begrüßen oder bedauern, nur ignorieren darf man ihn nicht. Das gilt auch und gerade für die Schule.«[1]

Kompetenz zwischen Beliebigkeit und Funktionalisierung

Was hier in emphatischer Werbesprache formuliert ist, markiert gleichwohl wesentliche Aspekte des die Bildungsdiskussion und die bildungspolitische Realität beherrschenden Kompetenzbegriffs: zum einen seine weitgehende Beliebigkeit, zum anderen die Anpassung von Schülerinnen und Schülern an Forderungen gesellschaftlicher und ökonomischer Nützlichkeit. Kompetenzen, so ist hier zu zeigen, sind ein wesentlicher Teil im Programm einer weitreichenden Ökonomisierung von Bildung.[2]

Zunächst: Kompetenzbegriffe sind Legion. Sogar die Werbung hat die zupackende Problemlösung suggerierende Formel entdeckt: Anti-Aging-Creme mit »Kernkompetenz« wird etwa von der Firma Nivea beworben. Nicht nur hier bleibt völlig unklar, was damit nun gemeint sein soll. Auch im Kon-

[1] www.institut-beatenberg.ch
[2] Vgl. Krautz 2007a, 2007b, 2009.

text von Bildung sind Kompetenzbegriffe als beliebige Ad-hoc-Setzungen meist weder theoretisch noch empirisch fundiert.[3] So ist der Verdacht, es handle sich hierbei um ein weiteres, beliebig füllbares »Plastikwort« der Bildungsdiskussion[4] zwar einerseits zutreffend; andererseits hat das maßgebliche Kompetenz-Konzept der OECD, das über die PISA-Studie die reale Bildungslandschaft entscheidend prägt, sehr wohl eine ganz eindeutig funktionalistische Orientierung.

Die Diskussion wird gerade durch die oftmalige Beliebigkeit des Begriffs kompliziert, von dem mancher hofft, er könne die Forderungen von »Bildung und Qualifikation konzeptionell« zusammenführen.[5] Dies führt in Erziehungswissenschaft, Fachdidaktik und praktischer Pädagogik zur Meinung, mit den Kompetenzkonzepten nur eine Art handhabbar operationalisierten Bildungsbegriff vor sich zu haben, der das alte Bildungsideal auf den Boden praktischer Umsetzbarkeit bringe und zugleich mit emanzipatorischen Hoffnungen verbinde, gehe es doch vermeintlich nicht mehr nur um Wissen, sondern um Können und verantwortetes Handeln.

Dies scheint sich gerade in der meist zitierten Kompetenz-Definition von Weinert zu bestätigen. Demnach beschreiben Kompetenzen »die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.«[6] Im Gegensatz zur »Qualifikation« verschiebt sich der Fokus also vom fachlichen Können auf die persönlichen Fähigkeiten, Einstellungen, Haltungen, Werte: Kompetenzen zielen auf die ganze Person.

Anpassung statt Selbstbestimmung

Gerade deshalb wird nun entscheidend, welches Bild vom Menschen Kompetenzbegriffen zugrunde liegt. Hier rückt nun die OECD in den Fokus, deren Kompetenzmodell seit Beginn der PISA-Studien weitgehend zum Maßstab geworden ist: Jede Bildungsreform wurde und wird letztlich damit begründet, im nächsten PISA-Test besser abschneiden zu müssen, weshalb die Ausrichtung auf das Kompetenzmodell von PISA immer weiter voranschreitet.

Gerade weil sich die PISA-Tests nicht nach den Richtlinien und Lehrplänen der Staaten und Länder richten, stellen sie damit einen eigenen Maßstab ihrer Messungen auf, an dem sich nun fortan alles und jeder orientiert. So wird die Bildungssouveränität der Staaten bzw. ihrer Bürger langsam ausgehöhlt und durch die Hintertür ein neues, eigenes Konzept von »Bildung« eingeführt und verbindlich gemacht.

Während es nun Bildung in einem, auch den gültigen Verfassungen und Richtlinien zugrunde liegenden personalen Verständnis um die verantwortliche Selbstbestimmung des Menschen geht, zielt das Kompetenz-Konzept der OECD gerade auf dessen Indienstnahme. Denn sie definiert klar und deutlich: Schlüsselkompetenzen sollen dazu befähigen, »sich an eine durch Wandel, Komplexität und wechselseitige Abhängigkeit gekennzeichnete Welt anzupassen.« »Welche anpassungsfähigen Eigenschaften werden benötigt, um mit den technologischen Wandel schritt zu halten?«[7] Bildung ist hier also eine Anpassungsleistung an ökonomische Erfordernisse bzw. an das, was die OECD dafür hält. Anpassung war jedoch gerade nicht das Ziel eines humanistischen Bildungskonzepts, sondern Mitmenschlichkeit, Vernunftfähigkeit, Kritikfähigkeit.

Kompetenzen zielen dagegen nicht auf einen kritisch-reflexiven Weltbezug, sondern fördern die Affirmation der gegebenen Umstände. Ihr Wert wird von der OECD ganz klar mit dem »messbaren Nutzen, sowohl in wirtschaftlicher als auch in sozialer Hinsicht« angegeben.[8] Gerade weil das Kompetenz-Konzept also auch auf personale Momente zielt, kann so die ganze Person umfassend für ökonomische Zwecke vereinnahmt werden.

Kompetenz im Neoliberalismus

Gerade das eingangs geschilderte Beispiel entspricht nun den Vorstellungen der OECD in idealtypischer Weise: Dort erwerben Schülerinnen und Schüler äußerst »effizient« zahlreiche Kompetenzen zur kreativen Selbststeuerung, es soll dezidiert eine »Unternehmenskultur« gefördert werden. Dies wird von der Schule verlangt aufgrund der grundlegenden Veränderungen in den industriellen Produktionsweisen der sogenannten »Wissensgesellschaft«: Nicht mehr außenkontrollierte und hierarchisch organisierte Produktion gemäß dem Modell »Fließband« ist heute prägend; in der »knowledge economy« wird vielmehr weitgehend unhierarchisch und selbständig, in ständig wechselnden Teams gearbeitet, eine gewissen Eigenständigkeit, Kreativität, Flexibilität etc. sind gefragt.

Mit den gleichen Konzepten von »Qualitätsmanagement« wird längst auch versucht, an Schulen »Qualitätssicherung« zu betreiben. Nach dem Ausgeführten ist deutlich, dass hiermit nicht eine inhaltliche Verbesserung gemeint ist, sondern ein »perma-

[3] Vgl. Huber 2004.
[4] Pongratz 2007a, S. 161.
[5] Müller-Ruckwitt 2008, S. 258.
[6] Weinert 2001, S. 27f.
[7] OECD 2005, S. 8f.
[8] ebd., S. 8.

nentes Qualitätstribunal«[9], das unter dem Schein der Selbstständigkeit tatsächlich dauernde Selbstkontrolle zur Steigerung des Output verlangt. So legen auch Schulen heute mit viel Aufwand »Leitbilder« und »Schulprogramme« fest, denen man sich verpflichtet und die zu mehr Anstrengungsbereitschaft führen sollen, diese Ziele auch zu erreichen. Nun können sich Lehrer nicht mehr als Spielball der Behörden darstellen, sondern gelten als selbst verantwortlich für ihre Schule. Der wird auch mehr »Autonomie« zugestanden, zugleich werden aber die »Qualitäts«-Kontrollen in Form von Evaluationen, Schulinspektionen, Vergleichsarbeiten, zentralen Prüfungen etc. verstärkt. Die Arbeit nimmt zu, der Anpassungsdruck wächst, die Freiheit nimmt ab – und zugleich rückt die eigentliche pädagogische Kernaufgabe zunehmend aus dem Blick. Es gilt nun, Schülerinnen und Schüler »fit zu machen« für die nächsten Tests und die dazu passenden Kompetenzen zu trainieren.

Eine solche Schule fördert ganz neue Formen der »Illusionen von Autonomie«[10] bei Schülerinnen und Schülern wie auch bei Lehrpersonen: bei Lehrpersonen die schulische Scheinselbständigkeit, während die pädagogische Freiheit tatsächlich abnimmt; bei Schülerinnen und Schülern die Scheinmündigkeit, während die tatsächliche Freiheitsfähigkeit unterentwickelt bleibt. Genau hier liegt auch das Kernproblem der oft bemerkten Inhaltsleere des schulischen Kompetenztrainings: Inhalte provozieren Fragen nach Sinn und Wert. Die Wertfreiheit der Kompetenzen ist Bedingung ihrer Instrumentalisierbarkeit und damit ihrer Verwertbarkeit in einer vor allem auf Profitmaximierung gerichteten Ökonomie.

Insofern ist die »Kernkompetenz« eines solchen Wirtschaftssubjektes die eigene Vorteilsicherung unter Vernachlässigung aller ethisch-moralischen Anforderungen - eben genau das, was das Menschenbild des »homo oeconomicus« ausmacht.

»Schöne neue Lernkultur«

Exkurshaft anzumerken bleibt in diesem Zusammenhang, dass sich hierbei eine merkwürdige Korrespondenz zwischen der geforderten selbstgesteuerten Anpassung an ökonomische Notwendigkeiten einerseits und all dem zeigt, was seit längerem als »neue Methoden« durch Schulen, Hochschulen und Studienseminare geistert, also jenen Methoden »selbständigen«, »eigenverantwortlichen« Arbeitens, für die hierzulande der Name des Diplom-Ökonomen Klippert synonym steht. Reformpädagogisch inspirierte Ansätze wie die Auflösung der Klassenverbände, Freiarbeit, Stationenlernen, Gruppenarbeit, Projektarbeit, Portfolio-Methode, Lernwerkstatt usw. sowie überhaupt die Überbetonung der Methodik vor der Lehrer-Schüler-Beziehung laufen jedoch Gefahr, genau die zu selbständigem Funktionieren erzogenen jungen Leute hervorzubringen, die die neue Ökonomie braucht. Hartman macht das an der Portfolio-Methode deutlich: »Schon der Name ist der kapitalistischen Ökonomie entnommen, ein Begriff für eine Sammelmappe von Vermögens- und Wertpapierbeständen. Schülerinnen und Schüler sollen von der Grundschule an in einer Sammelmappe Arbeitsbestände, Lernergebnisse, Qualifikationen und Arbeitsproben sammeln, laufend selbst neu bewerten und damit Fähigkeiten der Selbstrechenschaft, -orientierung an Leistungsmarken und - vereinbarungen, -evaluation, -steuerung, -reflexion entwickeln, standardisieren und vor allem für die Kontrolle im Sinne einer totalen Selbstüberantwortung transparent machen.«[11]

Dies stellt nicht diese Unterrichtsmethodiken selbst infrage, sondern die gerade in den Lehrerausbildungsinstitutionen verbreitete Suggestion, damit seien pädagogische Aufgaben zu lösen. Denn Selbständigkeit im Sinne verantworteter Mündigkeit entsteht nicht durch das Ausfüllen von Arbeitsblättern im Stationenzirkel, sondern nur durch die Zumutung der Reflexion, die aber den Dialog und die Orientierung im personalen Bezug zum Lehrer braucht. Um selbständiges Denken und moralisches Handeln zu bilden, bedarf es gerade der Provokation durch eine Person. Gerade weil die genannten Methoden jedoch die Lehrer-Schüler-Beziehung schwächen, stellen sie damit das Kernstück einer personal verstandenen Pädagogik zur Disposition, die »Persönlichkeit und Beziehung als Grundlage der Pädagogik« ansieht.[12] Denn nur in und über Beziehung ist Erziehung überhaupt möglich, Freiheit entsteht gerade aus Bindung.[13]

Die Gefahr besteht, dass die »schöne neue Lernkultur«[14] äußerlich vor sich hinwerkelnde, aber innerlich fragmentierte und isolierte Individuen zurücklässt, die sich gemäß konstruktivistischer Lehre vermeintlich »autopoietisch« selbst steuern. Diese Auflösung personaler Bezüge gerade in der Schule würde dann in bedenklicher Weise dem alten Wahlspruch der Macht nahekommen: »divide et impera«, löse die Bindungen und separiere die Menschen und du kannst ungehindert Zwang ausüben und herrschen.

[9] Masschelein/Simons 2005, S. 61.
[10] Meyer-Drawe 1990.
[11] Hartmann/Geppert 2004, S. 204.
[12] So der Titel einer Ringvorlesung an der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft, Alfter, im SoSe 2010; Publikation der Beiträge in der Herausgeberschaft von Jochen Krautz und Jost Schieren im Frühjahr 2011.
[13] vgl. Krautz 2010.
[14] Klingovsky 2009.

Wiederbesinnung: Was ist der Mensch und was soll Bildung sein?

Gegen die Reduktion von Bildung auf verwertbare Kompetenz scheint insgesamt somit weniger eine erziehungswissenschaftlich seriöse Neudefinition von Kompetenz zu helfen. [15] Der Kompetenzbegriff erscheint angesichts der aufgezeigten politisch-ökonomischen Wirklichkeit als verbrannt.

Sinnvoller wird eine – vor allem auch öffentlich anzuregende – Neubesinnung auf das zu sein, was Bildung ist und sein soll. Dass dies eine tiefgreifende Diskussion sein muss, wurde deutlich, denn letztlich geht es hierbei um die Frage des Menschenbildes: Ist der homo oeconomicus, der als Denkfigur faktisch weite Teile heutigen Lebens oft auch unbewusst beherrscht, ein Modell, das im weitesten Sinne der humanistischen Tradition Europas gerecht wird? Oder braucht es vielmehr eine zeitgemäße Renaissance eines Humanismus, der – mit Erwin Panofsky gesprochen – vor allem ein »Überzeugtsein von der Würde des Menschen« in seinem vollen Anspruch als Person umfasst?[16]

Einen sehr fundierten und doch knappen und allgemein verständlichen Versuch, in dieser Weise in die öffentliche Bildungsdiskussion einzugreifen, hat jüngst das Schweizer »Denknetz« vorgelegt. Deren Definition von Bildung rückt manche vernachlässigte, aber nach wie vor vorhandene Grundlage unserer Demokratien und des europäischen Bildungsdenkens wieder in den Mittelpunkt:

> Bildung ist die seelische Verfassung, die uns hilft, aufmerksam zu sein auf die Dinge, die wichtig sind. Sie soll die Menschen instand setzen, ihr Leben nach ihren eigenen Vorstellungen und gemäß ihren Fähigkeiten und Möglichkeiten zu gestalten. Dies aber setzt voraus, dass sie auch zu beurteilen wissen, worauf es tatsächlich ankommt. Bildung besteht darum insbesondere darin, zusammen mit andern herausfinden und prüfen zu können, was wichtig ist, wichtig für den Einzelnen und wichtig für alle. [...] Da alle Menschen gleichermaßen Anspruch auf Bildung haben, ist Bildung ein öffentliches Gut, das unter demokratische Kontrolle gehört. Es geht um die Schaffung von Gemeinsamkeit, um die gemeinsamen Inhalte, aus denen heraus wir uns verstehen und die uns helfen, uns miteinander zu verständigen. [...] In die Planungsprozesse der öffentlichen Bildung müssen die Bürgerinnen und Bürger einbezogen werden. Sie müssen transparent sein. Angesichts der heutigen Bedrohung der Bildung muss eines unverrückbar feststehen: Bildung ist zwar immer auch Mittel - indem sie uns hilft, in dieser Welt bestehen zu können, aber sie ist insbesondere und in erster Linie Wert in sich selbst: indem sie uns dazu befähigt, uns unsere Zwecke selber setzen zu können. Sie darf darum nie bloß als Mittel betrachtet werden zu andern, ihr untergeordneten Zwecken - auch nicht zu ökonomischen Zwecken![17]

Der Autor ist Professor für Erziehungswissenschaften an der Johann Wolfgang Goethe-Universität in Frankfurt am Main. *Der abgedruckte Text ist das Manuskript eines Vortrags an der Tagung »Bildungsstandards auf dem Prüfstand« die im Juni 2010 in Köln stattfand.*

[15] Müller-Ruckwitt 2008, S. 262.
[16] Panofsky 1978, S. 8.
[17] Denknetz 2010.

Literatur:

Denknetz - Fachgruppe Bildung: Bildung – zum Glück! Plädoyer für eine Schule der Demokratie. Zürich 2010 http://www.denknetz- online.ch/IMG/pdf/Bildung_Druck_uberarbeitet.pdf

Hartman, Detlef/ Geppert, Gerald: Cluster. Die neue Etappe des Kapitalismus. Berlin/Hamburg 2008

Huber, Hans Dieter: Im Dschungel der Kompetenzen. In: ders./ Lockemann, Bettina/ Scheibel, Michael (Hrsg.): Visuelle Netze. Wissensräume in der Kunst. Ostfildern-Ruit 2004, S. 15-29

Klingovsky, Ulla: Schöne Neue Lernkultur. Transformationen der Macht in der Weiterbildung. Eine gouvernementalitätstheoretische Analyse. Bielfeld 2009

Krautz, Jochen: Ware Bildung. Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie. Kreuzlingen/München 2007(a)

Krautz, Jochen: Die Vereinnahmung der Person. Zu Auswirkungen und Hintergründen des Kompetenz-Konzepts. In: engagement – Zeitschrift für Erziehung und Unterricht, 3/2007(b), S. 211-227

Krautz, Jochen: Bildung als Anpassung? Das Kompetenz-Konzept im Kontext einer ökonomisierten Bildung. In: Fromm Forum 13/2009, S. 87-100

Krautz, Jochen (Hrsg.): Kunst, Pädagogik, Verantwortung. Zu den Grundfragen der Kunstpädagogik. Oberhausen 2010

Meyer-Drawe, Käte: Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich. München 1990

Masschelein, Jan/Simons, Maarten: Globale Immunität oder Eine kleine Kartographie des europäischen Bildungsraums. Zürich, Berlin 2005

Müller-Ruckwitt, Anne: »Kompetenz« – bildungstheoretische Untersuchungen zu einem aktuellen Begriff. Würzburg 20

OECD: Die Globalisierung in den Griff bekommen. Die Rolle der OECD in einer sich wandelnden Welt. 2004

OECD: Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung. 2005

OECD: The OECD Innovation Strategy: Getting a Head Start on Tomorrow. Summary in German. 2010

Panofsky, Erwin: Sinn und Deutung in der bildenden Kunst. Köln 1978

Pongratz, Ludwig A.: Plastikwörter. Notizen zur Bildungsreform. In: engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule 3/2007 (a), S. 161-170

Pongratz, Ludwig A.: Vom Bildungsbürger zum Selbstvermarkter – Reflexionen zur Bildungsreform. In: Beichel, Johann J./Fees, Konrad (Hrsg.): Bildung oder Outcome? Leitideen der standardisierten Schule im Diskurs. Herbolzheim 2007 (b), S. 3-22.

Blüm, Norbert: Gerechtigkeit. Eine Kritik des Homo oeconomicus. Freiburg 2006

Weinert, Franz E.: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: ders. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim und Basel 2001

Wernicke, Jens/Bultmann, Torsten (Hrsg.): Netzwerk der Macht – Bertelsmann. Der medial- politische Komplex aus Gütersloh. Marburg 2007

Warum Bildungskonzepte wären, was Bildungsstandards verfehlen müssen

In den folgenden Überlegungen sei die Kritik an der Entwicklung von Bildungsstandards mit einer Alternative verbunden. Damit soll mehrerlei gezeigt werden. Zum ersten ist zu betonen, dass hinter dem Anliegen der Reform auch eine pädagogische Wahrheit steckt, dass sie aber zu ihrer praktischen Umsetzung einer gänzlich anderen Ausrichtung bedarf. Zum zweiten sei betont, dass es wenig Aufklärung und Veränderung verspricht, wenn man von einem Entweder-Oder von Bildung bzw. Wissen auf der einen rechten Seite und der Standardisierung und Kompetenzorientierung auf der falschen reformerischen Seite ausgeht. Damit reproduziert man die vereinfachende Alternative der Protagonisten der Reform, gegen die sich die Reformkritik wendet.

von Andreas Gruschka

Durchgenommen heißt nicht angekommen

Mit der Kompetenzorientierung wird nicht nur eine Lösung eines Problems versprochen, sondern eben auch begründete Kritik am herkömmlichen Unterricht geübt. Sie richtet sich gegen die Illusion, die mit Lehrplänen und den mit ihnen ausgedrückten pädagogischen Postulaten verbreitet werden. Sie besteht in der unhaltbaren Vorstellung, nach der das »Inhalte durchnehmen« schon gewährleiste, dass die Schülerinnen und Schüler sie danach können. Die auf dem Fuße folgende Propaganda mancher Reformer, dagegen sei mit »wahren Lernzielen und Aufgaben, die Kompetenzen hervorrufen«[1] die Wirksamkeit des Unterrichts zu sichern, ist haltlos. Dennoch bleibt die Kritik an der Wirkungskrise eines Unterrichts, der bloß Inhalte durchnimmt, sachhaltig.

Das Unbehagen gegenüber dem bloßen Durchnehmen von Inhalten ist mehr als plausibel und verbietet letztlich auch eine Kritik an der Standardisierung und Kompetenzorientierung mit alleinigem Hinweis darauf, dass nun dieser oder jener der kanonisierten Inhalte fehlen würde. So kann nur schlechte Postulatepädagogik fortgeschrieben werden, mit der wir uns damit beruhigen, dass alles Gewünschte zumindest auf dem Papier steht.

Jeder Ehemalige einer Schule weiß, dass in der Überbürdung des Lehrprogramms eines der ungelösten Probleme der Didaktik des Massenunterrichts, also desjenigen einer normalen Schulklasse liegt. Die Lernenden sind unterschiedlich schnell, interessiert und kompetent. Der Klassenunterricht muss einen Gleichtakt postulieren, ohne ihn gewährleisten zu können. Unterricht verlangt, mit dem Programm auch dann fortzufahren, wenn deutlich wird, dass so manche Schülerinnen und Schüler nicht auf der Höhe des Gegenstandes angekommen sind. Es geht dennoch weiter, auch weil das Programm so umfangreich ist. Hauptsache ist, dass alles drangekommen ist: Die Schülerinnen und Schüler haben es gehabt. Aber durchgenommen heißt nicht angekommen. Dieser pädagogische Unsinn ist mit der Form unseres üblichen Unterrichts gesetzt, ja als Medium der Selektion sogar gewünscht.

Selektion und Kompetenzen

Die Spiegelung der Gaußschen Normalverteilung in einer Klasse galt früher als Ausdruck der natürlichen Differenz von Begabungen, heute wird er zum Ausgangspunkt für Qualitätsmanagement herangezogen. Die Kurve soll solange nach rechts zu besseren Ergebnissen geschoben werden, bis wir bei PISA Bildungsweltmeister geworden sind. Das dahinter stehende, vor allem ökonomische Kalkül der Verfügung über die Ressource »Nachwuchs« kann und muss man kritisieren. Aber die Antwort kann doch nicht in der Fortschreibung einer Leistungsverteilung liegen, mit der eine große Gruppe von Schülerinnen und Schülerinnen und Schülerinnen und Schülern am schulischen Curriculum gewohnheitsmäßig scheitert. Die ursprüngliche Idee von Mindeststandards war insofern emanzipativ und demokratisch, weil sie einen weiteren der historisch durchgespielten Versuche darstellt, mit der Forderung nach sozialer Allgemeinheit der Bildung institutionell und pädagogisch didaktisch ernst zu machen. Die Tatsache, dass die Kultusminister sich nicht auf Minimalstandards, sondern auf Regelstandards verständigt haben, bedeutet keine bloß kosmetische Veränderung, sondern eine ums Ganze. So wird Optimierung kompatibel gemacht mit der Normalverteilung, also dem alten Unwesen schulischer Selektion. Die in der »Expertise zu nationalen Bildungsstandards« (2003) formulierten Vorstellungen von Standards und Kompetenzen akzeptierten eben nicht, dass bloß eine Gruppe von Schülerinnen und Schülerinnen und Schülerinnen und Schülern erfolgreich lernt, während es bei vielen so ist, dass die geballten Inhalte an ihnen wirkungslos vorbeiziehen. Kompetenzorientierung und Minimalstandards verlangen,

[1] So wie im Folgenden IQ Institut für Qualitätsentwicklung, Höfer et al., Wiesbaden 2010

damit Schluss zu machen. Soweit die pädagogische Wahrheit.

Konsequenzen aus der Kompetenzorientierung

Wenn man sie ernst nimmt, macht es keinen Sinn mehr, den Unterricht als eine Veranstaltung zu kritisieren, in dem die Schülerinnen und Schüler mit zu viel Wissen abgefüllt statt mit Kompetenzen ausgestattet würden. Wer so argumentiert, zeigt, dass er lediglich Propaganda betreibt, er ist mit seiner Vermeidung des Tatsachenblicks kein ernstzunehmender Kritiker mehr. Denn das Wissen kommt als solches vielfach erst gar nicht an, und wo doch, wird es wie der Volksmund schon weiß, nach der Klassenarbeit leichter vergessen, als es vordem angeeignet wurde. Erst wo das Wissen verinnerlicht wird, wo es als wichtig erfahren wird, wenn man mit ihm Probleme lösen kann und das eben so erfahren wird, wird es »hängen« bleiben und sich in Kompetenzen verwandeln. Man geniert sich fast, so etwas als Gegenrede zu formulieren, aber angesichts der angedienten Alternative Wissen versus Kompetenz muss man solche einfachen Wahrheiten und Einsichten wiederholen.

Die untaugliche Alternative führt zu absurden Steigerungen für Unterscheidungen. Sobald in den Reformpapieren dann doch die Rede darauf kommt, dass Kompetenz auch einen Inhalt benötigt, ist von »intelligentem Wissen« die Rede, das in ebenso »intelligente Aufgaben« übersetzt werden kann. Es gehört schon ein gehöriges Maß an eigener Ignoranz dazu, wie auch die Unterstellung von Dummheit des so angesprochenen Lesers, wenn man ihm klar machen will, dass Kompetenzen an intelligentem Wissen hängen, während wohl der alte Unterricht das Wissen hat dumm bleiben lassen. Wie kann Wissen intelligent oder dumm sein? Man möchte dagegen halten, eher könnten wohl Reformer intelligent oder dumm sein. Gemeint ist im Überschwang der unreflektierten Rede freilich wohl wiederum etwas Wahres. Das Wissen soll in der Beziehung auf einen intelligenten Lerner sein Potenzial entfalten, dann mündet es in voll entfaltete Kompetenz. Wissen ist nicht schon Kompetenz, kompetent werden kann man über die Zueignung von Wissen.

Nach der Idee der Reformer muss für das Gelingen der Reform sodann der Mut zum Kerncurriculum aufgebracht werden. Es gilt, radikal die aufgetürmten Berge des Lehrplanwissens zu verkleinern. Auch das ist richtig gesehen, fraglich ist nur, ob auch nur einer der Reformer sich die Konsequenzen klar gemacht hat und er darauf vorbereitet ist, die anfälligen Reduktionen mit Hilfe einer konzeptionellen Idee zu den Kernen des fachlichen Curriculums zu bestimmen und zu begründen. Nur dann wäre er gegen den erwartbaren Sturm der Fachgesellschaften, die jede eingreifende Reduktion gewohnheitsmäßig als Ende der Fachlichkeit attackieren, gewappnet.

Und schließlich muss Kompetenzorientierung auch didaktisch methodisch bewältigt werden. Wer Kompetenz sagt, muss auch Formen des Unterrichts bejahen, mit denen sie gefördert werden kann. Gerade das verlangt aber nach einer präzisen Bestimmung von Mitteln für das angestrebte Ziel, damit die Methoden nicht zu Zaubermitteln eines »Sesam-öffne-Dich!« werden und somit allein die gegenwärtigen Methodenmoden und Heilslehren übernommen werden. Dass nun alles »interaktiv, konstruktivistisch, multimedial, Schülerinnen und Schüler-, handlungs-, Wissensmanagement-orientiert und selbstwirksam« arrangiert werden soll, verweist eher auf das Sammeln von suggestiven Formeln und naiven Methodenglauben, nicht aber auf ein »intelligentes Wissen«, wie etwas dargestellt, bearbeitet und ggf. eingeübt werden muss, damit es kompetent verinnerlicht werden kann.

Man erkennt in dieser Mischung die reformpädagogisch und zugleich betriebswirtschaftlich inspirierten Ideen, die hinter dem Konzept stehen und es widersprüchlich bestimmen. Die zitierten hessischen Promoter teilen so ihre Überzeugungen über die richtige Pädagogik mit. Sie tun dabei so, als würde die nun selbständig gewordene Schule und die neu eingeräumte professionelle Zuständigkeit der Lehrenden es erlauben, genau so zu verfahren.

Fachliche Konzepte

Immerhin ist eine Spur gelegt worden gegen all den begrifflichen Wirrwarr, indem diese Kommission augenscheinlich aus der Kritik an Zwischenergebnissen zu lernen versuchte. Man spricht nun nicht einfach beziehungslos von Kompetenz und Kerncurriculum, sondern sucht nach einer Sprache, mit der beides vermittelt werden könnte. Die Gruppe greift dabei auf einen Begriff zurück, der vielleicht die Vermittlung leisten könnte, nämlich den der fachlichen Konzepte.

Damit ist man wieder dort angelangt, wovon sich alle abstoßen sollten, nämlich der Fachlichkeit, vermeidet aber, sie einfach wieder in die gleichen Flaschen abzufüllen.

Fachliche Konzepte wären etwas, was man die Kompetenz der Fachlichkeit nennen könnte. Mit ihnen geht es um Inhalte in der Form, wie sie den Zugang zu ganzen Wissensgebieten ermöglichen. Zugang bedeutet hier die Fähigkeit Wissen bewusst aufzubauen und zu nutzen, freilich nicht unbedingt für fiktive pyramidale Bauernhausdächer à la PISA-Testaufgaben, sondern zum Begreifen von Wirklichkeit. Die Didaktik vor der Kompetenzorientierung nannte das mit Klafki »kategoriale Bildung«. Im Unterricht wäre zu erschließen, warum Kategorien Konzepte des Wissens bergen, indem erarbeitet wird, wie dies der Fall ist. Hierfür ist nicht nur zu lernen, sondern auch zu lehren, den Schülerinnen und Schülerinnen und Schülerinnen und Schülern eine Menge zu zeigen. Martin Wagenschein hat in seinen Lehrgängen demonstriert, wie man die bloße

Beschwörung des berühmten »Pythagoras« vermeidet und durch die exemplarische Entfaltung des Gegenstandes das Verstehen der mathematischen Leistung des historischen Pythagoras ermöglicht. Hierfür müssen die Schülerinnen und Schüler zu einer sokratisch angeleiteten eigenständigen Erkenntnis geführt werden. Kompetenz wäre gegen seine heute zu beobachtende entropische Auspinselung von allem und jedem, so dass die beklagte Inhaltsüberforderung am Ende als Kompetenzüberforderung verschlimmbessert wird, zu konzentrieren auf das für Unterricht wesentliche: die aktiv herbeigeführte Erkenntnis der Schülerinnen und Schüler einer Sache bezogen auf die im Unterricht thematisch werdende vorgängige Erkenntnis. Ich nenne das in meiner empirischen Studie zum alltäglichen Unterricht in achten Klassen unseres Schulwesens: Erkenntnis in und durch Unterricht[2].

Beispiele

Fachliche Konzepte des Verstehens lassen sich auf dem jeweiligen Niveau der curricularen Vorgaben recht leicht in der Praxis des Unterrichtens identifizieren und wo der von den Bildungsplanern angediente Mut auch genutzt wird, ließen sie sich so weit entfalten, dass ungleich mehr Schülerinnen und Schüler auf die Höhe des Gegenstandes gelangen. Ich nenne abschließend solche fachlichen Konzepte der achten Klassen wie sie im alltäglichen Unterricht der achten Klassen zu finden sind.

- Im Deutschunterricht wäre das methodische Modell hermeneutischer Texterschließung zu entfalten und an Texten einzuüben. Hierbei geht es um das genaue, objektiv gegebene Bedeutungen eines Textes erschließende Lesen wie darum, die Weisen der Erzeugung von Ausdrucksgestalten zu erhellen und durchsichtig zu machen. In »Kleider machen Leute« wird beides thematisch, als pointengebender Aphorismus und verdrehte, damit auslegungsbedürftige Ansage. Denn in der Wirklichkeit machen Leute Kleider und nur im übertragenen, aber keineswegs eindeutigen Sinn Kleider Leute.

- Ebenfalls im Deutschunterricht wären Methoden der Argumentation vorzustellen und damit die kategoriale Bedeutung und Form eines Argumentes, einer These, eines Beleges, Beweises, einer heuristischen Annahme, einer unbewiesenen Behauptung, einer Forderung. Nachvollziehbar wird das mit der Differenz der Sprechakte des »Ich behaupte, fordere, vermute . . . x«.

- Im Fremdsprachenunterricht wäre durchsichtig zu machen, nach welcher Logik Sprachen Konzepte der Zeitdarstellung entwickeln, und in Kombination von Satzteilen mehrere Tempi zueinander in geordnete Beziehung setzen. Gezeigt werden können Differenzen und Gemeinsamkeiten in der Situierung von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft in den Sprachen. Das Gleiche gilt für die Einsicht in die Funktion und Aussagekraft von Formen der Modalität von Aussagen, mit denen ein Können, Sollen, Mögen und Sein ausgedrückt wird.

- Was es bedeutet, ein historisches Ereignis zu erklären, wie weit man das Verstehen als Erklären einlösen kann und welche Funktion Erklärungen für die Identitätsstiftung von Nationen und Epochen übernehmen, wäre exemplarisch zu zeigen. Methodisch verweist das auf die Frage, was es bedeutet, über vergangene Vergangenheit mit Bezug auf deren Zeugnisse zu urteilen und welche empirische Qualität eine Quelle als das Datum und Protokoll der Geschichtswissenschaft besitzt. Eine Rede ist überliefert, die der Kaiser der Azteken an Cortés, den Eroberer, richtet. Woher weiß man, was er wirklich gesagt hat und welche Qualität hat die Überlieferung?

- Anlässlich der Fußballweltmeisterschaft und der nationalen Begeisterung ließen sich Grundbegriffe des Politischen bestimmen und unterscheiden. Was ist eine Nation und was dabei Nationalismus, was eine Gesellschaft, was dagegen ein Volk, ein Staat und was eine Gemeinschaft. Wo stecken die historischen Wurzeln der Begriffe, was lässt sich mit ihnen heute überhaupt noch bezeichnen?

- An der ökologischen Veränderung, sei es der Luft oder des Wassers, wäre die Schwierigkeit der Objektbestimmung der Geographie aufzuweisen als Beschreibung der Ineinander von sozialer und natürlicher Welt. Geographie als Beschreibung und Inventar wäre zu unterscheiden von der genetischen Sicht auf die Geologie als Naturgeschichte, Natur wiederum von Kultur.

- In die Chemie wird objekttheoretisch wie methodisch eingeführt, indem die chemische Verbindung zweier Stoffe als Reaktion beider begriffen und im Versuch anschaulich gemacht wird. Im Gegensatz dazu steht die bloße Mischung von Stoffen. Deren Status wird mit den Verfahren der Synthese und Analyse dargestellt.

- In der Physik wird gezeigt, was theoretische und experimentelle Physik sind. Am Beispiel

[2] Vgl. Gruschka 2009.

der Darstellung der Funktionsweise des elektrischen Stroms, der technisch kontrolliert und genutzt wird in einer Reihen- und Parallelschaltung, wird der Strom beobachtbar. Das Experiment dient dazu, die Gesetzmäßigkeiten der unsichtbaren Natur zum Sprechen zu bringen.

- In der Biologie wird das Prinzip der Evolution, der Veränderung, wie das Prinzip der Reproduktion und Variation sinnfällig gemacht an der Vererbung der Merkmale und deren Veränderung und pathogenen Abweichung etwa im Falle von Trisomie 23.
- In der Mathematik werden Relationssysteme in ihrer Eigenstruktur und Gesetzmäßigkeit als Funktionen und technisch als Gleichungen abgebildet. Damit kommt es zu einer völlig anderen als der bis dahin gewohnten Mathematisierung und dem »Rechnen mit Gleichungen«. Am Pythagoras wird das Verfahren des Beweises innerhalb des euklidischen Systems nachvollzogen.
- In der Kunst wird die Relation von ästhetischem Eindruck und ästhetischem Ausdruck in der Darstellung von etwas thematisch. Das mitgebrachte Unvermögen zeitigt mittelbar, wie Sehen gesehen wird und wie schwer es fällt, das Gesehene in eine angemessene Darstellung zu übersetzen. Das Verhältnis von Bild, Abbild und Repräsentation wird in der Beurteilung eigener Arbeiten wie der Betrachtung von Kunstwerken relevant. Kategorial wird eröffnet, was ein Bild zum Bild macht.
- In der Religionslehre wird mit dem Gleichnis vom Weinberg die Differenz zwischen göttlicher und irdischer Gerechtigkeit virulent. Was in dieser unmöglich als Gerechtigkeit gelten kann, kann in göttlicher sehr wohl als solche ausgewiesen werden. Im komparatistischen Blick auf andere Weltreligionen wie den Islam wird der Fundamentalismus in seinen Ausprägungen unabweisbarer Gegenstand. Die Offenbarung lässt sich nicht relativieren, dennoch ist Toleranz gegenüber anderen Religionsvorstellungen das Gebot religiöser Haltung.

Alle Beispiele verweisen auf fachliche Konzepte im Wechsel von fachkonstitutiven Methoden mit ebenso konstitutiven Gegenständen. Dass damit nichts gefordert wird, was nicht schon praktisch verfolgt, deswegen aber noch nicht erreicht wird, zeigt die empirische Unterrichtsforschung in diesem Bereich[3]. Vielleicht müssen Bildungsstandards und das Kompetenzgerede erst hoffnungslos scheitern, bis der Blick wieder frei wird auf das, was ein pädagogisches Konzept für fachlichen Unterricht wäre, in dem Kompetenz als die zum Verstehen und urteilsfähigen Umgang mit den Inhalten vorauszusetzende Befähigung selbstverständlich bearbeitet ist.

Der Autor ist Professor für Erziehungswissenschaften an der Johann Wolfgang Goethe-Universität in Frankfurt am Main. *Der abgedruckte Text ist das Manuskript eines Vortrags an der Tagung »Bildungsstandards auf dem Prüfstand« die im Juni 2010 in Köln stattfand.*

Literatur:

Institut für Qualitätsentwicklung (IQ) Hessen: Bildungsstandards und Inhaltsfelder – das neue Kerncurriculum für Hessen, Pläne für Deutsch und Mathematik, Wiesbaden 2010

Institut für Qualitätsentwicklung (IQ) Hessen: Bildungsstandards und Inhaltsfelder – Das neue Kerncurriculum für Hessen (Höfer, Dieter et al.); Wiesbaden 2010

Institut für Qualitätsentwicklung (IQ) Hessen: Kompetenzorientiertes Unterrichten nach dem neuen Kerncurriculum für Hessen (Höfer, Dieter et al.)

Gruschka, Andreas: Bildungsstandards oder das versprechen, Bildungstheorie in empirischer Bildungsforschung aufzuheben; in: Sonderheft »Unternehmen Bildung«, Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, U. Frost (Hrsg.). Paderborn 2006, S. 140-158

Gruschka, Andreas: Präsentieren als neue Unterrichtsform, Opladen 2008

Gruschka, Andreas: Erkenntnis in und durch Unterricht, Wetzlar 2009

Gruschka, Andreas: An den Grenzen des Unterrichts, Opladen 2010

Klieme, Eckhard et al.: Expertise zu nationalen Bildungsstandards, Bonn 2003

[3] Vgl. Gruschka 2008 2008, 2009, 2010.

Nivellierung der Ansprüche
Über ein Experiment zur Kompetenzorientierung

Neuntklässler bewältigen ohne Probleme eine Zentralabiturarbeit. Was bleibt da von der propagierten Kompetenzorientierung der neuen Bildungsstandards?

von Hans Peter Klein

Der Pisa-Befund über die Effektivität der deutschen Schule wurde zum »Schock« erklärt, der mit einer radikalen Umsteuerung der Bildungspolitik beantwortet wurde. Seither propagieren Pisa-Konsortium und Bildungspolitik eine Wende von der Inhaltsorientierung der bisherigen Lehrpläne hin zu einer Kompetenzorientierung. Entsprechend werden derzeit in allen Bundesländern Bildungsstandards und Kerncurricula eingeführt oder sind bereits eingeführt worden. Die Überfrachtung des schulischen Lernens führe allein zu einer Anhäufung von Wissen, nicht aber des verständnisvollen Lernens, der Voraussetzung dafür, Wissen in Kompetenzen zu überführen. Die Kompetenzorientierung wird mit der Idee einer »Literacy« verknüpft, wonach der Umgang mit Wissen, die Deutung und Bewertung von Sachverhalten und die Problemlösungen in den Vordergrund gerückt werden. Kompetenzorientierung soll die Leistungsfähigkeit der deutschen Schüler so stärken, dass sie bei kommenden Pisa-Tests besser abschneiden.

Die geforderte Neuausrichtung der schulischen Didaktik besteht in einer Stärkung der Methodenorientierung und einer Schwächung der Bedeutung der Inhalte der Fächer. Das in den Schulen vielfach implementierte »Methodentraining« des Heinz Klippert oder der Siegeszug des Präsentierens als Methode sind typische Beispiele für den bereits veränderten Unterricht. Das Lernen von Methoden geschieht weitgehend abgekoppelt von den spezifischen Fachmethoden, auf denen die jeweiligen Wissensbestände in den Fächern aufbauen und die beachtet werden müssen, will man denn überhaupt verstehen, was Wissen zum Wissen macht. Nicht also die Methoden werden gelehrt und angeeignet, die zum Verstehen der Inhalte führen, sondern übergreifende Bearbeitungsweisen vorgegebener Wissensbestände eingeübt. »Präsentationen« von Schülern sind dann gut, wenn multimedial ansprechend Informationen vorgestellt werden, während die Qualität der Information und die Sachkompetenz des Präsentierenden in den Hintergrund treten.

Die damit einhergehende Entfernung des Unterrichts von soliden Fachkenntnissen hat inzwischen in den Schulen als auch in der Wissenschaft eine Gegenreaktion ausgelöst. Inzwischen wird befürchtet, Kompetenzorientierung führe dazu, dass Schüler immer weniger wissen, dabei aber immer souveräner beliebige Inhalte und sich selbst darstellen. Ihren Höhepunkt findet die so umgeformte Leistungsfähigkeit in der Abiturprüfung. Die neuesten Aufgabenformate im Zentralabitur zeigen, wohin Kompetenzorientierung führen kann. Die Aufgaben enthalten mit ihren vielfältigen Materialien informierend bereits alles, was man wissen muss, um die Bearbeitungsaufgaben lösen zu können. Textbearbeitung und Textverarbeitung werden zum Ersatz für solides fachliches Wissen. Musste ein Schüler im Abitur bisher zeigen, was er fachlich gelernt hatte, so geht es nun vor allem darum, den Texten die Sachverhalte zu entnehmen, nach denen die Bearbeitungsaufgaben fragen. Geradezu grotesk mutet es an, wenn behauptet wird, auf diese Weise würden Effizienz und Exzellenz gefördert und immer mehr junge Leute zu immer besseren Abschlüssen geführt. So berichtet *Die Zeit* in ihrer Ausgabe vom 17. Juni des letzten Jahres: »Das Gymnasium kann einen beeindruckenden Siegeszug vorweisen. Besuchte in den sechziger Jahren nur jeder siebte 14-Jährige diese Schulart, ist es heute schon jeder dritte. Wer sich dabei um das Leistungsniveau sorgt, der versuche sich einmal an einer aktuellen Abituraufgabe.«

Der Autor des vorliegenden Beitrags hat ein Experiment durchgeführt, das die Reform entzaubern kann. Schülern einer neunten Klasse an einem Gymnasium wurden je eine Leistungskurs-Abituraufgabe Biologie des neuen und des alten Formates (vor Einführung des Zentralabiturs) unter den realen Bedingungen der Abiturklausur gestellt. Untersucht wurde, ob die Schüler in der Jahrgangsstufe 9 in der Lage sind, in einer Zentralabiturprüfungsaufgabe des Leistungskurses Biologie eine zumindest ausreichende Note zu erreichen, ohne über die grundlegenden Fachkenntnisse des Curriculums der das Abitur vorbereitenden Jahre zu verfügen. So sollte geprüft werden, ob Schüler im Zentralabitur erfolgreich sein können, ohne für dieses fachlich unterrichtet worden zu sein, weil die Prüfungsgegenstände in den beiliegenden Texten sachlich selbsterklärend vorgestellt werden.

Das Ergebnis war krasser als erwartet: Bis auf 4 von 27 Schülern haben alle die Abituraufgabe erfolgreich bewältigt, darunter fünf sogar mit der Beurteilung »befriedigend«, drei mit »gut« und einer mit »sehr gut«. Die genaue Analyse der Aufgabenstellung, des umfangreichen Arbeitsmaterials und des Erwartungshorizonts liefert dafür die Erklärung:

Eingebrachte Lesekompetenz als Nachvollziehen der im Arbeitsmaterial vorgegebenen Sachinformationen reicht aus, die geforderten Lösungen zu den Teilaufgaben zu finden. In vielen Fällen wurde ein wortwörtliches Abschreiben von Teilen des Arbeitsmaterials als Lösung akzeptiert, um die zu vergebende Punktzahl zu erreichen. Ein knappes Beispiel soll die Konzeption kurz erläutern[4]. Thema der untersuchten Aufgabenstellung war Populationsökologie. Im Text des Arbeitsmaterials zur ersten Teilaufgabe wird etwa vorgegeben, dass in den Laubwäldern Nordamerikas Streifenhörnchen leben, die sich von Samen und insbesondere von Eicheln ernähren, und dass in den Jahren, in denen besonders viele Eicheln wachsen (Mastjahre), die Überlebensrate der Streifenhörnchen im Winter dann größer ist. Im exakt formulierten Erwartungshorizont steht: Der Schüler muss angeben, dass die Streifenhörnchen die Eicheln fressen (und nicht umgekehrt) und dass in den Jahren mit besonders vielen Eicheln die Überlebensrate der Streifenhörnchen im Winter höher ist. Wenn der Schüler jetzt noch die in einer ebenfalls beigefügten Graphik die stark schwankenden Kurvenverläufe mit ihren jeweils drei Maxima genau als solche beschreibt (und zwar nur als solche), hat er die volle Punktzahl erreicht. Demgegenüber waren die Schüler mit der Abituraufgabe des alten Formats hoffnungslos überfordert, da diese grundlegendes Fachwissen in allen Aufgabenteilen als eine vom Schüler zu erbringende Leistung einfordert.

Die verschiedenen Formen von Aufgaben leiten sich aus den bekannten, in der Lernzieldebatte der siebziger Jahre entwickelten Anforderungsbereichen ab, wie der Reproduktion (»Beschreiben Sie zusammenfassend. . . «), des Transfers (»Vergleichen Sie. . . «.) und der Kritik (»Analysieren Sie. . . , Erklären Sie. . . «). Hinzu treten nun die mit den Bildungsstandards geforderten höheren Fähigkeiten des eigenständigen »Entwickelns von Arbeitshypothesen zur Erkenntnisgewinnung«, der darstellenden Kommunikation und der praktischen Bewertung. Damit wird eigentlich ein hoher Anspruch an die Schüler formuliert. Schon das vermeintlich Einfache einer beschreibenden Zusammenfassung erweist sich mit der Verdichtung eines Textes, die das Wesentliche bewahrt und es mit eigenen Worten ausdrückt, als eine beträchtliche Leistung. Bei allen wirklich analytischen Tätigkeiten gilt das erst recht. Der Schüler soll erklären, was die Wissenschaft als Erkenntnis anbietet. Das geht nicht ohne das Verstehen der Sache. Dieser Anspruch wird dem Anschein nach mit den Bildungsstandards noch weiter gesteigert. Wenn Schüler solche Fähigkeiten nachweisen sollen, müssten die Aufgabenformate sie auch dazu anhalten, ihnen also die selbständige Entwicklung von Hypothesen abverlangen. Die konkrete Aufgabenstellung zeigt aber, dass davon keine Rede sein kann. Mit der Pragmatik der Aufgaben kommt es zu einer semantischen Aushöhlung und Umdeutung des Sinns von verdichtender Beschreibung oder Erklärung. Es soll in Wirklichkeit nichts erklärt und analysiert, sondern immer nur reproduziert werden, was bereits im Text des Aufgabenmaterials steht. Die Rhetorik der Aufgaben und das umfangreiche Arbeitsmaterial wirken dabei auf den ersten Blick höchst anspruchsvoll. Dahinter verbirgt sich das Gegenteil: die Reduktion der Aufgabe auf einfachste Entnahme von Informationen. Die Aufgabe verlangt nicht, was sie ausdrückt.

Betrachtet man die aktuellen Ergebnisse der Zentralabiturarbeiten im Vergleich mit den Ergebnissen früherer, anders konzipierter Abiture, so stellt man fest, dass die Noten durchweg besser geworden sind. Die Notenstufe »ungenügend« wird gar nicht, die Note »mangelhaft« nur noch in wenigen Ausnahmefällen erreicht, den Zweier- und Dreierbereich erreichen dagegen landesweit an Gymnasien in Nordrhein-Westfalen über 80 Prozent der Schüler. Dabei nimmt die Zahl der Bestnoten ab. Eine Befragung von sehr guten Schülern liefert dafür die Erklärung: Sie können einfach nicht glauben, dass die im Arbeitsmaterial bereits vorgegebenen Informationen für die Beantwortung ausreichen, sie wiederholen sie nicht, in der Folge fehlen ihnen Punkte. Eine tiefgründige Auseinandersetzung mit der Thematik ist ihnen nicht möglich oder fließt aufgrund des genau formulierten Erwartungshorizontes kaum in die Bewertung ein. Das wiederholende Variieren der Textinformationen reicht aus, von einem wissenschaftspropädeutischen Anspruch findet sich keine Spur. Der kritische Blick in die Aufgaben zeigt eindeutig: Es findet eine Nivellierung der Ansprüche statt, die Scheitern weitgehend ausschließt, aber auch Leistungen nicht mehr herausfordert. So fragen dann auch viele Schüler entnervt nach dem Abitur, warum sie denn so viel gelernt haben. Gegen diese Frustration soll der Ratschlag helfen: »Alles, was ihr bisher gelernt habt, vergessen! Stattdessen die Arbeitsmaterialien 25-mal durchlesen und möglichst alles aus dem Arbeitsmaterial in die Klausur mit einbauen. Für ein Befriedigend reicht's dann allemal« – so ein Schulleiter auf der internationalen Tagung »Bildungsstandards auf dem Prüfstand - Der Bluff der Kompetenzorientierung« im Juni in Köln. Es findet ein »Teaching to the test« bei allen zentralen Lernstandserhebungen und beim Zentralabitur statt, das verstehendes und sinnstiftendes Lernen von Fachinhalten als Basis von Kompetenz unterläuft.

Der Autor lehrt Didaktik der Biowissenschaften an der Johann Wolfgang Goethe-Universität in Frankfurt am Main. Der abgedruckte Text ist im Oktober in der FAZ erschienen.

[4] Originalpublikation unter: www.didaktik-biowissenschaften.de

Kompetenzorientierung als Indiz pädagogischer Orientierungslosigkeit

Seit einigen Jahren erleben wir die Umgestaltung aller Lehrpläne zu sogenannten Kompetenzlehrplänen. »Kompetenz« ist zu einem bildungspolitischen Schlüsselwort geworden. Der folgende Beitrag interpretiert das Aufkommen dieses Schlüsselworts als ein Zeichen pädagogischer Orientierungslosigkeit.

von Volker Ladenthin

Zum Werdegang und zur Notwendigkeit eines aktuellen Leitbegriffs

Oft lediglich als rhetorische Aufrüstung der bekannten »Fähigkeiten und Fertigkeiten« verstanden und verwendet, hat es inzwischen Signalfunktion. Wer von »Kompetenz« spricht, will etwas anderes: Er will den radikalen Bruch mit der Vergangenheit traditioneller Lernzielbestimmungen (»Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten« dimensioniert nach »kognitiv, affektiv und motorisch«, hierarchisiert in drei Qualitätsstufen als »basal, erweitert, exzellent«). Diese Lernzielorientierung war mehr oder weniger schlüssig und praktikabel – die Kritik des lernzielorientierten Unterrichts hatte recht bald die Grenzen des Modells aufgezeigt[1] –, soll aber ab sofort nicht mehr gelten. Wer von »Kompetenzen« spricht, will mit dem Bruch den – wie es zwar immer, aber immer auch fälschlich heißt – »Paradigmenwechsel« vom Input-System (eine Bezeichnung, die bereits auf den lernzielorientierten Unterricht, der ab ca. 1960 an Schulen üblich war, nicht mehr zutraf – hier wird an der Schule also etwas kritisiert, was es an ihr gar nicht mehr gab) zum Output-System: Man will nur das Produkt messen.[2] Im Grunde will »man« die Schule neu erfinden; dabei sind Kompetenzen die Voraussetzung für den beabsichtigten Umbau des Bildungssystems, sodass sich zahlreiche Erwartungen mit ihnen verknüpfen:

- Man erwartet von »den Kompetenzen« eine exakte Beschreibung, Gliederung und Quantifizierung dessen, was gelernt werden soll und gelernt wurde.
- Weiterhin soll eine Vereinheitlichung im Bildungssystem erreicht werden: Alle Schülerinnen und Schüler an allen Schulen müssen zu gleichen Zeitpunkten die gleichen Kompetenzen besitzen – denn nur dann kann man statistisch mit Leistungsmessungen arbeiten.
- Kompetenzen sollen das Schulsystem vereinheitlichen, das zum Ärger vieler Politiker immer noch föderal aufgespalten ist – und zum Ärger der Regionalpolitiker von den Lehrerinnen und Lehrern individuell ausgestaltet werden kann.
- Schulergebnisse sollen unabhängig (getestet) werden von der Kultur, vom Nationalstaat, vom Land, von der Region, von der Herkunft, aber auch von den zufälligen Vorlieben und Eigenheit des Lehrers vor Ort.

Kompetenzen sind also unverzichtbarer Baustein für die zentrale Lenkung des Bildungssystems, für die Zentralisierung und die Globalisierung. Erst auf der Grundlage von Kompetenzen ist eine Vergleichbarkeit von Bildungseinrichtungen möglich – und damit auch Wettbewerb. Von diesem aber verspricht man sich eine Qualitätssteigerung.

Die Vokabel »Kompetenz«

Was aber sind nun Kompetenzen? Es ist erstaunlich, dass es gar kein Einverständnis darüber gibt, was Kompetenzen sind. Je nach Quelle finden sich völlig differierende Bestimmungen und inhaltliche Deutungen – Anne Müller-Ruckwitt hat das in ihrer Arbeit zum Kompetenzbegriff im Einzelnen akribisch nachgewiesen. Ein die PISA-Studie betreffendes Beispiel: In der französischsprachigen Version wird das, was in der deutschen Version »Kompetenz« heißt, als »performance« bezeichnet.[3] Linguisten, besonders jene der Chomsky-Schule, werden hierüber verwundert sein – denn die unüberbrückbare Differenz von Performanz und Kompetenz war gerade ein Erklärungsmodell dafür, warum

[1] Vgl. etwa Regenbrecht, Aloysius: Die Operationalisierung von Lernzielen und ihre Konsequenzen für einen lernzielorientierten Unterricht. In: Hülshoff, Rudolf (Hg.): Bildungstheorie und Schule. Ratingen/Kastellaun/Düsseldorf 1975. S. 45-62: »Was als Prozeß der Aufklärung und Emanzipation in Gang gesetzt wurde, könnte sich als hochspezialisiertes technokratisches Modell entfalten, das dem einzelnen Lehrer, geschweige denn dem Schüler, keine Chance zur Selbstdarstellung und Selbstfindung läßt. Unterricht als intentionaler Akt muß [aber] letztlich immer auf die Freisetzung der Intention des Schülers abzielen.« (S. 60).

[2] »Die Output-Orientierung ist in den letzten Jahren sowohl von der Wissenschaft als auch von der Politik dringend gefordert worden, denn Behörden, Eltern und Lehrmeister möchten viel genauer erfahren, was die Schule leistet. Schliesslich leistet Bildung für die Zuteilung von Lebenschancen einen entscheidenden Beitrag.« Dubs, Rolf: Output-Orientierung: Was zählt wirklich? Im Internet unter: http://www.bch-fps.ch/public/001/folio-d/0108_dubs_d.pdf (21.07.2010). Es erscheint, als habe die Schule vorher keinerlei Ergebnisse vorweisen können.

[3] Vgl. Müller-Ruckwitt, Anne: »Kompetenz« – Bildungstheoretische Untersuchungen zu einem aktuellen Begriff. Würzburg 2008. Bes. ab S. 102ff. Vgl. die Synopse S. 129f., die in offiziellen Schriftstücken ein terminologisches Wirrwarr offenbart.

wir sprachlich alles verstehen, gleichwohl nicht alles produzieren können.

Doch auch im deutschsprachigen Gebiet begegnet man einer großen Bedeutungsvielfalt. Ich will das an einem aktuellen Beispiel zeigen: Der aktuelle Lehrplan für Praktische Philosophie in NRW aus dem Jahre 2008 formuliert sogenannte »Kompetenzerwartungen«, die er in personale Kompetenz, soziale Kompetenz, Sachkompetenz und Methodenkompetenz ausdifferenziert. Für die Jahrgangsstufe 7/8 wird folgende Erwartung formuliert:

> Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit Wertkonflikten auseinander und suchen in Darstellungen von Wertkonflikten nach Lösungsmöglichkeiten.

Welchem Kompetenzbereich wird nun diese Kompetenzerwartung zugeordnet? Dem personalen, dem sozialen, dem sachbezogenen oder dem methodischen Kompetenzbereich? Man könnte die Erwartung ohne großen argumentatorischen Aufwand allen Kompetenzbereichen zuordnen. Im zitierten Lehrplan aber gilt die Kompetenz, sich mit Wertkonflikten auseinanderzusetzen und in Darstellungen von Wertkonflikten nach Lösungsmöglichkeiten zu suchen, als »methodische Kompetenz«. Wird hier »Suchen« als Methode der Philosophie oder als fachübergreifende Methode verstanden? Ist Suchen überhaupt eine Methode? Oder umgekehrt, gibt es eine einzige Wissenschaft, die nicht nach etwas sucht? Und ist die Suche nach Lösungsmöglichkeiten bei Konflikten nicht eher eine soziale Kompetenz? Wie auch immer: Die Zuordnung ist nicht gedanklich zwingend, sie ist nur »möglich« – der Anspruch an Eindeutigkeit, »endlich den Output messen zu können«, wird zumindest in diesem Fall sehr begrenzt eingelöst.

Analyse und Synthese – eine vernachlässigte, aber kategoriale Differenz

Ich möchte ein weiteres Problem benennen: »Kompetenz«, so wie er in den PISA-Studien, in den Bildungsstandards und Kernlehrplänen verwendet wird, ist seiner Herkunft nach ein Begriff aus der Psychologie. Bei der Übernahme von Konzepten anderer Wissenschaften in die eigene muss man sehr behutsam vorgehen und die Voraussetzungen stets mitbedenken. Dies gilt auch für den Begriff »Kompetenz«.

Die Idee derjenigen Psychologie, die dieses Konzept benutzt – es gibt auch andere Richtungen der Psychologie, die dieses Konzept nicht nutzen –, ist es, komplexe menschliche Handlungen in Teilhandlungen zu zerlegen und so lernbar zu machen. Darunter werden folgende Aspekte verstanden:

- Die operationalisierte Festlegung des Leistungszeitpunktes,
- extrem detaillierte und zerlegte Arbeitsaufgaben,
- Einwegkommunikation mit festgelegten Inhalten,
- detaillierte Zielvorgaben, deren Zusammenhang zum Unternehmungsziel / (schulischen) Globalziel vom Einzelnen nicht erkennbar ist und nicht thematisiert wird, sowie
- externe (Qualitäts-)Kontrolle.[4]

So wie die Produktion eines Autos sinnvoll in kleinste Handlungsschritte zerlegt werden kann, sollten auch komplexe geistige Vorgänge des Menschen in jene Teilkompetenzen zerlegt werden, die zu dieser Tätigkeit notwendig sind. Wer einen »Text verstehen« will, muss Buchstaben lesen können: Er muss Buchstaben unterscheiden können, etwa die sich ähnelnden Buchstaben b/p oder b/d. Er muss die Bedeutung von Worten sowie grammatische Funktionen kennen usw. Man kann nun in der Tat analytisch komplexe Tätigkeiten in Einzelkompetenzen zerlegen. (Sogenannte »Spirallehrpläne« haben früher versucht, diese aufeinander aufbauenden Lernvorgänge zu beschreiben; insofern liegt auch hier nichts Neues vor.) Man kann dann z.B. Defizite im Spracherwerb genauer identifizieren: Wer links und rechts nicht voneinander unterscheiden kann – bei Kindern im Alter von 5-7 Jahren durchaus noch häufig anzutreffen –, kann auch nicht ein »b« von einem »d« unterscheiden, ebenso wenig ein »p« von einem »q« – jedenfalls nicht in serifenfreien Druckschriften. Analytisch ist diese Theorie also hilfreich, aber sie ist zur Synthese nicht geeignet: Wer alle diese Kompetenzen besitzt, ist nicht unbedingt in der Lage zu lesen. Wer links und rechts unterscheiden kann, kann nicht schon lesen.

Bereits auf sehr einfacher Ebene zeigt sich: Man kann zwar analysieren, welche Kompetenzen eine komplexe Handlung beinhaltet, aber man kann aus psychischen – bedeutungsneutralen – Kompetenzen keine komplexe Handlung aufbauen.

Kompetenzen beschreiben psychische Grundvermögen, benennen ‚nicht-mehr-teilbare' Denkoperationen und zwar in zu Teilhandlungen zerlegten Arbeitsschritten, aber aus ihnen lässt sich nicht Bedeutung konstruieren. Selbst wer alle Operationen im Einzelnen beherrscht, muss sie nicht zur Synthese bringen können.

Dies hängt damit zusammen, dass die Denk-Psychologie nach Universalien fragt, d.h. nach dem, was allen Menschen zu allen Zeiten eigen ist: Denkoperationen. Seit Menschengedenken beobachten,

[4] Vgl. Ebbinghaus, Angelika: Arbeiter und Arbeitswissenschaft. Zur Entstehung der »wissenschaftlichen Betriebsführung«. Opladen 1984.

suchen, finden, zählen, bestimmen, synthetisieren und analysieren Menschen ihre Welt. Aber trotz dieser fundamentalen und bei allen Menschen psychologisch gleich zu beschreibenden Fähigkeiten entsteht immer eine völlig andere Welt. Obwohl unsere Welt die immer gleichen psychischen Grundbestandteile voraussetzt, ergibt die Synthese dieser Grundfähigkeiten immer eine neue Welt – anders als bei den Ameisen oder Bienen, bei denen aus immer Gleichem das »Immergleiche« entsteht. Wir leben aber in dieser historischen, menschlichen Welt. Sie ist Unterrichtsstoff und Handlungsfeld zugleich.

Erst die Kultur macht also aus Kompetenzen Bedeutsamkeiten; Pädagogen – anders als den quantitativ messenden Psychologen – geht es aber um Bedeutsamkeiten. Zwar müssen wir Farben unterscheiden können, um einen Kinofilm angemessen wahrnehmen zu können, aber wir gehen doch nicht ins Kino, um Farben wahrzunehmen. Uns interessiert vielmehr, ob »Avatar« Ideologie der Gegenwart oder ihre Kritik ist, und diese Frage kann man nur entscheiden, wenn man sich mit Gegenständen inhaltlich auseinandersetzt. Der Gegenstand muss also das Lernziel sein, die Kompetenzen sind lediglich notwendige Voraussetzungen, die aber bei der Beschäftigung mit dem Gegenstand notgedrungen erworben werden. Nur kann man sie nicht isoliert lernen – es sei denn, man wäre der Auffassung, es sei gleichgültig, in welcher Kultur wir leben.

Jeder Kriminelle verfügt über die gleichen Basiskompetenzen wie der Polizist, der ihn festnimmt, aber ob ein Pistolenschuss als kriminell zu bewerten ist und ob es gut ist, kriminell zu sein, lässt sich nicht aus Kompetenzen ableiten.

Wenn es ausreichen würde, allein Kompetenzen zu lehren und diese dann abzuprüfen, könnte man sich auf ein Unterrichtsfach beschränken. So könnte z.B. 12 Jahre lang ausschließlich Schach gelehrt werden. Die Kompetenzen, die man zum Schachspiel braucht, lassen sich klar beschreiben: Merkfähigkeit, Planungsfähigkeit, problemlösendes Denken, strategisches Denken, Einschätzung von Personen, Konzentration – alles das, was wir doch in den Kompetenzlehrplänen wiederfinden. Nun ist es evident, dass derjenige, der hervorragend Schach spielt, nicht unbedingt in der Lage ist, einen Blinddarm zu operieren, Kinder zu betreuen oder eine Stadt zu verwalten. Manchmal gelingt es einem Schachweltmeister nicht einmal, die Probleme seines Lebens zu lösen.

Ein totalitärer Anspruch der Kompetenzorientierung?

Ich möchte diese Problematik noch ein wenig weiter ausleuchten – um den totalitären Charakter des konstruktiv gewendeten Kompetenzbegriffs aufzuzeigen: Es gibt bekanntlich auch den Versuch, »religiöse Kompetenzen« zu beschreiben. Hier wird der Kategorienfehler nun besonders deutlich, da an dieser Stelle versucht wird, den argumentativ nicht einholbaren Vorgang des »Glaubens« doch noch psychologisch in den Griff zu bekommen.

Wenn der individuelle Glaubensakt sich tatsächlich in psychologisch fassbare, nachweisbare und überprüfbare (Teil-)Kompetenzen zerlegen ließe, dann müsste man ihn nach dem gängigen Modell aus elementaren Teilkompetenzen wieder synthetisieren können. Hier ergibt sich eine Paradoxie, die darin besteht, dass Glauben vernünftig hergestellt werden sollte: Man wäre der Meinung, »Glaube« ließe sich nach dem Kompetenzmodell kleinschrittig synthetisch herstellen, indem man die zur Religionsausübung vorausgesetzten Teilschritte einzeln erwürbe. Man könnte nach dem Kompetenzmodell Religion für alle verpflichtend machen, da nach dieser Vorstellung jeder »glauben« lernen kann. Wir könnten »Glaubensstandards« festlegen, d.h. objektiv bestimmen, wann jemand als gläubig gelten kann und wann nicht. Wir könnten sogar abprüfen, wie weit jemand gläubig ist. Wir könnten eine Vergleichbarkeit herstellen und messen, wie gläubig Bevölkerungsgruppen oder Länder sind. Eine »PISA-Studie zur Religion« könnte nach diesem Modell Noten zur Gläubigkeit von Ländern verteilen. Dabei wäre es gleichgültig, woran wir glauben: Die Scientologen stünden gleichwertig neben Voodoo-Kulten oder dem Judentum. Ja, selbst Religionen mit Menschenopfern und rituellen Tötungen wären nach diesem Modell lehrbar; und sie wären sogar identisch mit den großen humanen Weltreligionen. Am wichtigsten aber ist, dass Glaube kein individueller Akt der Überzeugung, der Erlebnisse wäre, sondern eine lehrbare, völlig rationale Denkoperation. Kompetenztheoretisch betrachtet ist es gleich, ob man Mathematik lernt oder beten. Beides ist gleichermaßen psychologisch in Teile (Teilkompetenzen) zerlegbar, gleichermaßen operationalisierbar und daher gleichermaßen messbar.

Am Beispiel der Religion wird der Kategorienfehler vielleicht besonders deutlich: Identifizierte Teilkompetenzen lassen sich nicht wieder zur menschlichen Handlungstotalität synthetisieren. Und zwar grundsätzlich nicht. Weiterhin wird das Totalitäre des Ansatzes deutlich: Geistige Inhalte werden zu psychischen Prozessen zerlegt, so dass jeder gezwungen (manipuliert) werden kann, alles zu lernen.

Natürlich will dies kein moderner Religionspädagoge, gleichwohl benutzen viele von ihnen das Vokabular, das eben diese Implikationen mit sich bringt. Hier wird ein Terminus zum trojanischen Pferd. Betrachtet man allerdings die Kompetenzentwürfe genauer, stellt man fest, dass alles Mögliche als Teilkompetenz ausgewiesen wird – nur eben nicht das Spezifische, das Religiöse, das den Glaubensakt ausmacht (z.B. eine »hermeneutische«, »ethische«, »personale«, »ästhetische« Kom-

petenz[5]). Das Versprechen, religiöse Kompetenzen zu benennen, wird gar nicht eingelöst – und das ist zu begrüßen. Nur sollte man dann auf den Begriffseuphemismus ebenfalls verzichten.

Vertreter der Kompetenztheorie sprechen in letzter Zeit häufiger von »domänenspezifischen Kompetenzen«. »Kompetenzen« werden nun zu »Ressourcen für unvorhersehbare Herausforderungen« – allerdings fachspezifisch. Abgesehen von der fraglichen Logik, nach der wir »Ressourcen für Unvorhersehbares« anlegen können – wenn wir nicht wissen, was auf uns zukommt, können wir uns auch nicht darauf vorbereiten –, bleibt das Problem: Entweder sind Kompetenzen psychische Dispositionen, die bei allen Menschen gleich sind, dann können sie nicht domänenspezifisch sein. Oder die Schule strebt fachbezogene inhaltliche Fragen an, die sich dann allerdings nicht aus (ahistorischen) Kompetenzen synthetisieren lassen, sondern der inhaltlichen Logik des Faches und seiner Geschichtlichkeit unterliegen. Zu unserer Kultur sind Kompetenzen nötig, aber Kompetenzen allein schaffen keine Kultur. Wir unterscheiden uns von den antiken Gesellschaften nicht durch Kompetenzen, wohl aber durch Kultur.

Muss man populäre Sprachregelungen mitmachen?

In populären Quellen – wie z.B. Wikipedia – finden sich Formulierungen wie, dass Kompetenz »eine koordinierte Anwendung verschiedener Einzelleistungen anhand eines für den Lernenden jeweils neuen Problems« sei oder Kompetenz sich »an lebensweltlichen Bezügen des Lernenden, am ‚Sich-Bewähren im Leben'« orientiere und »ein kompetenzorientierter Unterricht stärker auf den Schüler und seine Lernvoraussetzungen [achte] als ein am Stoff ausgerichteter Unterricht« . Ich weiß nicht, wer dies (in Wikipedia) geschrieben hat, aber hier werden pädagogische Binsenweisheiten als Innovation ausgegeben. Vielleicht muss man aus taktischen Gründen manchmal das Wörterbuch des Zeitgeistes verwenden – aber einen Beitrag zur Kompetenzdiskussion leisten die Allgemeinplätze nicht. Dies vermag eher schon der folgende Hinweis – ebenfalls von Wikipedia:

> Die empirische Bildungsforschung beschäftigt sich seit einiger Zeit mit der Messung von Kompetenzen, beispielsweise in den internationalen Leistungsstudien wie PISA. Für die psychometrische Messung wird der psychologische Kompetenzbegriff verwendet, der nicht identisch ist mit dem pädagogischen.[6]

Genau deshalb müssen wir uns mit dem importierten Begriff sehr kritisch beschäftigen – denn er ist es, der die Bildungslandschaft zu einer Elementarteilchen-Brache zurückdefiniert:

Wer also lediglich formale Kompetenzen schult und misst und als Indikator für den Grad an Bildung nimmt, kann nicht mehr unterscheiden zwischen sinnvoller und sinnloser Kultur, zwischen moralischem und unmoralischem Handeln, zwischen Humanität und Barbarei. Alle Pole verlangen exakt die gleichen, auch fachbezogenen Kompetenzen. Erst wenn man über Inhaltliches diskutiert, lässt sich sinnvoll von sinnlos, gut von böse und Humanität von Barbarei unterscheiden.

Wären Kompetenzlehrpläne konsequent gestaltet, trieben sie den Sinn, die Moralität und die Humanität aus den Lehrplänen und damit aus der Schule. An einem extremen Beispiel ausgedrückt: Ein Trainingslager der Neonazis ist unter kompetenztheoretischen Gesichtspunkten von einer Ausbildung in der Altenpflege nicht zu unterscheiden.

Der Staat produzierte, wenn man die Kompetenzlehrpläne ernst nähme, Bürger, die diesem Staat gegenüber völlig indifferent werden. Ob man mit Geld Kultur schafft oder Kriege beginnt, ist kompetenztheoretisch betrachtet völlig gleich, da dieselben Kompetenzen dazu benötigt werden.

Wir beklagen abnehmendes soziales Engagement, mangelnde Wahlbeteiligung, öffentliche sowie ökonomische Verantwortungslosigkeit und die Politik beklagt Politikverdrossenheit: Ein Schulsystem, das Kompetenzen als oberste Maxime und letzten Maßstab annähme, triebe genau diese Tendenz weiter. Aus Kompetenzen lässt sich kein humanes Handeln ableiten.

Vielleicht ist es ja wenig kompetent, nicht nur formal korrekt zitieren zu können (fachliche?, methodische? Kompetenz), sondern zudem noch inhaltlich dem zuzustimmen, was man zitiert. Ich tue es trotzdem und zitiere einen Klassiker – auch die Theorie des Klassischen lässt sich übrigens kompetenztheoretisch nicht begründen. Ich zitiere trotzdem. Goethe/Schiller, die Xenien aus dem Nachlass:

> Das verkauft er für Humanität? Zusammen addieren/
> Kannst Du den Engel, das Vieh, aber vereinigen nicht.

Um diese Vereinigung geht es gerade in der Schule. Nur sie erlaubt uns kulturelles Handeln.

Der Autor ist Professor für Historische und Systematische Erziehungswissenschaft an der Universität Bonn. *Der abgedruckte Text ist ein Auszug aus dem Manuskript eines Vortrags an der Tagung »Bildungsstandards auf dem Prüfstand« die im Juni 2010 in Köln stattfand.*

[5] Vgl. Aus: Rupp, Hartmut (RPI): Religiöse Kompetenz – Theorie und Praxis. Religionspädagogischer Tag Kirchenbezirk Konstanz, Singen 21.02.2005. Zitiert nach: http://kircheansnetz.de/EvSchuldekanKN/Religioese_Kompetenz.htm (12.07.2010).

[6] Art. Kompetenz (Pädagogik). In: Wikipedia. Im Internet unter: http://de.wikipedia.org/wiki/Kompetenz_%28P%C3%A4dagogik%29. (21.07.2010).

Das Netz der Reformen und seine Spinne
Ein Gespräch mit Ralph Fehlmann, fach

Ralph Fehlmann ist Gründungsmitglied des forum allgemeinbildung schweiz (fach, siehe Kasten). Das folgende Gespräch dokumentiert einerseits die Anliegen von *fach*, andererseits die Haltung von *fach* zu Kompetenzen im Mittelschulbereich.

von Ralph Fehlmann, Fachdidaktiker Universität Zürich und Gymnasiallehrer, und Philippe Wampfler

Sie (und auch fach) befürworten historisch gewachsene Bildungsstrukturen. Wie sieht für Sie eine ideale Bildungsentwicklung aus?

Man muss die Humboldtsche Vorstellung von Allgemeinbildung, dem eigentlichen Spezifikum des Gymnasiums, aktualisieren. Humboldt meinte nicht eine Breite an Fächern, sondern die Bildung der Persönlichkeit, also ein qualitatives Moment.

Eine Aktualisierung erfolgt unter Einbezug mehrerer Disziplinen: Einerseits der Neurowissenschaft, die uns sagen kann, wie Lernprozesse funktionieren. Z. B., dass man etwas selbständig machen muss, um etwas zu lernen. Andererseits können auch die Didaktik und die Pädagogik neue Erkenntnisse liefern.

Die Idee wäre, dass Entwicklung von didaktisch geschulten Lehrpersonen, also Expertinnen und Experten ausgeht und nicht von Bürokratinnen und Bürokraten, die noch nie eine Stunde unterrichtet haben. Einerseits sollten solche Prozesse in der Fachdidaktik während der Lehrerausbildung anlaufen, andererseits aber auch über Weiterbildung im Kollegium. Danach sollten Gymnasiallehrpersonen neue Ideen ausprobieren können und sie selbst beurteilen. Eine Lehrperson kann nur umsetzen, was sie für gut befindet; man kann sie zu nichts zwingen. Absolute Freiwilligkeit ist eine Voraussetzung für nachhaltige Bildungsentwicklung. Wir müssen allgemein das Selbstbewusstsein der Lehrpersonen stärken. Wir sind die Profis. Wenn man sich heute umsieht, findet man viele verunsicherte Lehrpersonen, verunsichert von gesellschaftlichen Reaktionen, von der Reformwalze von oben, psychologisch verunsichert. Dabei wäre Selbstsicherheit gerade eine zentrale Bedingung für gelingenden Unterricht.

Ist diese Verunsicherung ein neues Phänomen?

Bisher hatten die politischen Instanzen in der Schweiz ein enormes Vertrauen in die Lehrpersonen. Dieses Vertrauen wird jetzt entzogen und z.B. durch externe Vorschriften, durch Standards und Evaluationen ersetzt. Das wird dazu führen, dass gerade gute Lehrerinnen und Lehrer einen anderen Beruf wählen. Es handelt sich hier also um eine Entprofessionalisierung des Gymnasiallehrerberufs. Man kann dieses Phänomen z. B. in Amerika beobachten, wo diese Standardisierungstendenzen seit 20 Jahren bestehen. Die Auswirkungen dieser Entprofessionalisierung sind bestens dokumentiert: Die Bildungsqualität wurde gesenkt, die Chancengleichheit vermindert!

Bringen denn die heutigen Anfängerinnen und Anfänger im Lehrberuf die nötigen Qualitäten noch mit?

Generell ist wichtig, dass die Position der Didaktikerinnen und Didaktiker in der Ausbildung gestärkt wird – was in Zürich eigentlich geschehen ist. Weiter ist ein Ausbau des Mentoratsystems zentral, Junglehrerinnen und –lehrer müssen während einem oder besser zwei Jahren begleitet und betreut werden. Und als dritter Punkt ist die Weiterbildung entscheidend, freiwillige Weiterbildung.

Aus dieser Freiwilligkeit ergäbe sich auch die Motivation für die Weiterbildung?

Sehen Sie, absolute Freiwilligkeit braucht es nicht. Die Fachschaften müssen Diskussionen führen über Weiterbildung und sich austauschen. Die Schulleitung kann auch einzelne Lehrpersonen genauer beobachten. Das Prinzip ist aber, stets auf der hierarchisch niedrigsten Stufe anzusetzen und nicht unter Einbezug der Bildungsdepartemente flächendeckende Reformen durchführen. Ich will nicht idealisieren, was an den Gymnasien läuft. Es gibt immer wieder unmotivierte Lehrpersonen mit ineffizienten Methoden. Aber das ist nicht ein Grund, die ganz grosse Maschine anzuwerfen und das bewährte System zu zerstören.

Wie beurteilen Sie den Kompetenzbegriff konkret?

Zunächst ist der Begriff überzeugend. Heute ist Wissen in Mengen vorhanden und veraltet schnell. Wissen zu lernen scheint also weitgehend sinnlos geworden zu sein. Daraus folgt, dass man Kompetenzen braucht, um sich unter stets wechselnden Bedingungen ständig neues Wissen aneignen zu können. Es ist allerdings anzumerken, dass das gymnasiale Grundlagenwissen dieser Veraltungsdynamik weniger unterliegt.

Was halten Sie von überfachlichen Kompetenzen?

Auch diese Idee ist grundsätzlich nachvollziehbar. Es gibt aber zwei Probleme damit: Erstens gibt

es keine überfachlichen Kompetenzen. Kompetenzen sind immer an einen Gegenstand gebunden. Elisabeth Stern von der ETH erwähnt oft das Beispiel, dass man mit Latein nicht logisch denken lernt, sondern die Logik der lateinischen Sprache. Das ist auch neurophysiologisch erwiesen, erklärt und kann getestet werden. Zweitens ist der Begriff nicht Teil einer Theorie und also total verschwommen. Man kann alles als Kompetenz bezeichnen: Kaffeetrinkkompetenz, zum Beispiel. Es gibt lächerliche Kompetenzen.

Wie z. B. die Kompetenz »Interesse zeigen«, die man nicht überprüfen kann.

Man kann Kompetenzen generell schlecht, meist gar nicht messen, schon gar nicht die überfachlichen. »Not really measurable, but really important«, sagen die Amerikaner. Die Bedeutung der Messbarkeit führt zu einer Überbewertung formaler Aspekte.

Das ist ein prinzipieller Einwand.

Ja, und dann muss man sehen, was bei der Umsetzung des eigentlich sinnvollen Konzepts Kompetenzen passiert: Erstens werden die Inhalte zurückgefahren. Kompetenzförderung geschieht auf Kosten von Inhalten. Zweitens sind inhaltslose Kompetenzen wertneutral. Methodische Sorgfalt ist einsetzbar für eine wissenschaftliche Arbeit wie für die Planung eines Banküberfalls. Das betrifft auch das Reflektieren über den Wert von Inhalten: Es entfällt. Drittens werden Kompetenzen faktisch immer ökonomisch definiert. Kompetenzen dienen immer zur Anpassung an die Gesellschaft, nicht zur Kritik und nicht zum Widerstand. Kompetenzen müssen nützlich sein und einen Wettbewerbsvorteil generieren. Viertens eignet man sich Kompetenzen selbst an. Eine Fokussierung auf den Begriff der Kompetenz schiebt die Verantwortung für den Lernprozess auf die Lernenden. Der Druck auf das Individuum erhöht sich, es wird, um mit Reichenbach zu sprechen, zum »Kompetenzsteigerungszentrum«.

Als Gegenbegriff zu Kompetenzen würde sich hier »Qualifikationen« anbieten: Qualifikationen sind sachbezogen und können von der Sache her gemessen werden, Kompetenzen sind personenbezogen.

Das bedeutet, dass mit der Kompetenzorientierung ein Zugriff der Pädagogik auf die Personen stattfindet. Man muss nicht nur beweisen, dass man Latein übersetzen kann, sondern muss die Charaktereigenschaften entwickeln, um zu bestehen. Die Personen werden zur Ich-AG, d.h. sie müssen die Normen des Wettbewerbs und die Interessen ihrer Arbeitgeber internalisieren und die volle Verantwortung dafür tragen, wenn Sie auf dem Markt scheitern. Man kann nicht die Strukturen oder das soziale Umfeld verantwortlich machen. Die Lernenden werden allein gelassen und persönlich haftbar gemacht.

Diese vier Aspekte sind zwar nicht logisch mit dem Begriff Kompetenzen verbunden, betreffen aber mit absoluter Regelmässigkeit seine Umsetzung.

Kann man denn nicht sagen, dass es eine Reihe messbarer und sinnvoller Kompetenzen gibt, welche unproblematisch sind?

Erstens müssen all diese bildungspolitischen Prozesse dialektisch verstanden werden. In vielen dieser Ideen steckt etwas Positives. Beispielsweise SOL, das Selbstorganisierte Lernen und auch das Europäische Sprachenportfolio. So ist auch der Kompetenzbegriff wichtig, bei dem man sich aber fragen muss, wofür er benutzt wird und wie er implementiert wird. Plötzlich kippen die Begriffe (in ihrer Vereinnahmung durch ökonomische Interessen) ins Negative.

Zweitens systematisiert die wissenschaftliche Pädagogik diese Kompetenzen und bringt sie in komplizierte, nicht handhabbare Raster. Dazu kommt dann, dass überfachliche Kompetenzen notenwirksam sein müssen, was letztlich dazu führt, dass Kompetenzen wie »vernünftiger Umgang mit Suchtmitteln« mit Noten beurteilt werden. Wer raucht, erhält nach dieser Logik eine schlechte Note. Und das ist ein Rückschritt in die 50er-Jahre, als für Fleiss, Leistung und Betragen Noten vergeben wurden. Das zeigt wiederum, welche negativen Auswirkungen ein sinnvoller Begriff wie Kompetenzen haben kann.

Ist nicht ein Hauptproblem, dass Kompetenzen oft mit Checks und folglich einer Bewertung verbunden sind? Wäre es nicht auch möglich, an die Stelle einer Bewertung eine Reflexion zu setzen? Das sollte auch einem Raucher möglich sein. . .

Da ist ein entscheidender Unterschied zu beachten. Wenn wir über Test reden, müssen wir den Begriff der Standards mit einbeziehen. Kompetenzen sind logisch nicht mit Tests verbunden, Standards aber schon. Standards sind outputorientiert, Lernziele waren früher aber inputorientiert. Es geht nicht mehr darum, was man mit Lernenden erreichen will, sondern was sie am Schluss können sollen. Das heisst, Standards sind notwendig mit Tests verbunden. Hier entsteht dann ein Problem: Bildung im Sinne von Humboldt ist nicht messbar.

Wie beurteilen Sie das Problem des »teaching to the test«?

Standardisierung führt immer zu *teaching to the test*. Das sage nicht ich, sondern die Erfahrungen in den USA und Deutschland. Und *teaching to the test*, ja sogar Tests im allgemeinen vermindern erwiesenermassen die Qualität von Bildung. Das sieht man auch an PISA. Die PISA-Studien haben die Bildungswelt reformiert. PISA reduziert die Bildung auf Messbarkeit und auf Nützlichkeit.

Die Tests fordern ja, dass es Schülerinnen und Schüler gibt, die sie nicht bestehen. Weil sie davon ausgehen, dass eine Normalverteilung vorliegt.

Das ist ein wichtiger Punkt. Jeder Sieger erzeugt eine Menge von Verlierern.

Vielleicht kann ich noch eine Bemerkung zur Legitimation von Standards machen. Die Einführung wird begründet mit einem Qualitätsmangel am Gymnasium. Auch EVAMAR II zeigte deutlich, dass allfällige Niveauunterschiede in verschiedenen Schulen, die ohnehin vor allem von Maturaquoten und der Länge des Gymnasiums abhängen, die Studierfähigkeit nicht in Frage stellen. Die Frage ist nun: Wollen wir ein System aufgrund von Unterschieden, die es gibt, die aber gewissermassen »im grünen Bereich liegen«, zerstören? EVAMAR II ist diesbezüglich ein sehr differenzierter Bericht, der auch festhält, dass Bildung mehr ist als Studierfähigkeit.

Generell gibt es keine fundierten Untersuchungen, die Defizite bei der gymnasialen Bildung aufweisen können, dagegen sehr viele, welche die ausreichende Qualität der Studienvorbereitung an Gymnasien bestätigen. Eine Reform, die solche angeblichen Defizite zu beheben sucht, basiert auf einer Lüge. Man muss sich fragen, welche Interessen hinter dieser Lüge stecken.

Welche Interessen sind das?

Da sind wir bei der Ökonomisierung der Bildung.

Ich möchte eine Hauptaussage festhalten: Alle einzelnen Reformschnellschüsse, denen wir uns ausgesetzt sehen, sind vernetzt. Es gibt nicht hier Standards und da Kompetenzen und Leute, die Tests mögen – das sind alles Teile einer Idee. Das versuche ich auch meinen Kolleginnen und Kollegen mitzuteilen. Bei ihnen kommen nur Einzelheiten an: Europäisches Sprachenportfolio, SOL (selbstorganisiertes Lernen) und weitere Ideen. Erst intensive Lektüre einschlägiger Recherchen hat mir selber ihre Vernetzung gezeigt. Die Spinne im Netz ist ein neoliberales Bildungskonzept, hinter dem auch ökonomische Interessen stehen.

Woher kommt diese Ideologie Ihrer Meinung nach?

Wenn ich Ihnen das jetzt sage, dann denken Sie, ich leide unter Verfolgungswahn. Was ich Ihnen jetzt sage, ist auf hunderten von Quellen abgestützt. Letztlich ist die OECD federführend und in Europa die Bertelsmann Stiftung.

Faktisch läuft es so, dass die Ziele der europäischen Bildungspolitik von Global Players vorgegeben werden und in Tagungen den europäischen Bildungsministern vorgestellt worden sind. Einige Jahre später tauchen diese Ziele dann wörtlich in den europäischen Bildungsprogrammen auf. Letztlich ist die OECD federführend. Selbstverständlich dürfen Global Player Ideen entwickeln, die ihren Interessen dienen, störend ist daran, dass diese Institutionen nicht demokratisch legitimiert sind. Die machen Politik ohne dafür beauftragt worden zu sein.

Wie gehen Sie mit fach weiter vor?

Im Moment befinden wir uns in einer Informationsphase. Es geht uns darum, dass die Lehrpersonen (wir haben 300 Mitglieder und wachsen schnell, was zeigt, wie gross das Unbehagen unter den Lehrpersonen ist) wichtige Texte und Zusammenhänge zur Kenntnis nehmen. Das ist es ja, was wir mit *bottom-up* meinen. Dazu kommen die Forderungen der LKM (Lehrpersonenkonferenz der Mittelschulen des Kantons Zürich) an unser Schulamt, die wir mit unseren Mitgliedern unterstützen. Weiter setzen wir uns kritisch mit der Rolle von SMAK (Schweizerische Mittelschulämterkonferenz) auseinander und hinterfragen die Legitimierung dieser Gruppe. Wir halten auch gerne Referate an Schulen.

Betrachtet man fach kritisch, könnte man sagen, es handle sich um eine fast reaktionäre Bewegung.

Das stimmt in keiner Weise. Grundsätzlich muss zu fach gesagt werden, dass das Ziel nicht ein Reform-Stopp ist. Seit 30 Jahren unterstütze ich beispielsweise jede didaktisch sinnvolle Reform intensiv und habe selber Reformkonzepte entwickelt. Ich finde auch, die Mittelschule müsse sich reformieren. Wir sind nicht die SVP. Wir möchten aber fragen: Wer macht die Reform? Wie? Mit welchem Ziel? Und welche Interessen stehen dahinter?

Das Forum Allgemeinbildung

Das *forum allgemeinbildung schweiz* (fach) besteht aus einer Gruppe von Gymnasiallehrern, Fachdidaktikern, PH- sowie Universitätsdozenten aus verschiedenen Kantonen. *fach* zeigt sich besorgt über die allgemeinen Entwicklungen in der Bildungslandschaft und über die marktorientierten Tendenzen an den Schweizer Schulen und Mittelschulen. Dem Top-down-Denken der schweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz, der kantonalen Bildungsdirektionen und Schulleiterkonferenzen setzt *fach* eine an den Bedürfnissen der SchülerInnen und Lehrkräfte orientierte Bottom-up-Kultur entgegen. *fach* setzet auf Lehr- und Methodenfreiheit im Rahmen der bestehenden Lehrpläne, ergänzt – wie bisher – durch schulinterne kollegiale Selbstregulation, damit Lehrerinnen und Lehrer weiterhin persönliche und fassbare Vorbilder sein und die ihnen anvertrauten Jugendlichen zur Mündigkeit erziehen können.
Genauere Informationen und weiterführende Texte findet man unter: http://www.forum-allgemeinbildung.ch/

Standards als Kommunikationsmittel

Warum man sich der Diskussion über Standards nicht entziehen darf

Brauchen Gymnasien Standards? Ja, selbstverständlich brauchen Gymnasien Standards. Denn ohne Standards ist ein Zusammenleben unter Menschen nicht möglich. Das gilt insbesondere für Schulen. Denn Schulen im Allgemeinen und Gymnasien im Besonderen sind soziale Räume, in denen ein Zusammenleben ohne Standards schlicht nicht möglich wäre. Standards sind so gesehen ein Kommunikationsmittel, eine Sprache, die uns hilft, Verständigung zu erzielen und Übereinstimmung zu erlangen.

von Walter Herzog

Mit Standards kann offenbar Verschiedenes gemeint werden. Ich unterscheide zwei Bedeutungen: Standards als Kommunikationsmittel zur Verbesserung der Verständigung über Schule und Unterricht und Standards als Steuerungsinstrument zur Erhöhung der Kontrolle von Schule und Unterricht.

Im ersten Sinn stellen Standards eine Sprache dar, die auch und gerade an Schulen unverzichtbar ist, damit allen von Schule Betroffenen selbstverständlich wird, was Schulen sind und wie Schulen funktionieren. Im zweiten Sinn bilden Standards ein Steuerungsinstrument von Politik und Verwaltung, das auf ein Modell pädagogischer Produktivität zurückgreift und die Schulen als didaktische Maschinen begreift.

Meine Empfehlung ist die: Es wäre falsch, sich dem Diskurs über Standards entziehen zu wollen. Selbst wenn man es tun wollte, es dürfte nicht gelingen, weil sich die Politik zu sehr auf das Thema eingeschossen hat. Denken Sie an die USA, wo von Bush Sen. über Clinton und Bush Jr. bis zu Obama kein Abflauen der Diskussion festzustellen ist, im Gegenteil. Auch die Administration Obama scheint den standard- bzw. testbasierten Reformansatz weiterzuführen, obwohl sich die negativen Stimmen inzwischen häufen.

Auf eine dieser negativen Stimmen möchte ich kurz aufmerksam machen. Vor ein paar Monaten ist von Diane Ravitch ein Buch erschienen, das zur Pflichtlektüre aller Politiker und Politikerinnen, die für Standards und Tests eintreten, erklärt werden sollte: *The Death and Life of the Great American School System. How Testing and Choice Are Undermining Education.* Ravitch ist nicht irgendwer, sondern war während der Administration Bush Senior Beraterin und Mitarbeiterin von Lamar Alexander, dem Sekretär für Bildung und Erziehung. In der Zeit von 1991 bis 1993 war sie wesentlich mitverantwortlich für die Bildungspolitik der Administration Bush und eine glühende Verfechterin einer an Standards, Tests und freier Schulwahl orientierten Schulreform.

In diesem Buch von Ravitch ist nichts, aber auch gar nichts mehr von der früheren Begeisterung der Autorin für Standards und Tests zu finden. Ravitch hat eine bildungspolitische Pirouette gedreht und ist vom Saulus zum Paulus geworden oder – wenn der Kalauer erlaubt ist – von der Saula zur Paula. Sie attackiert den technokratischen Ansatz der standardbasierten Schulreform, bemängelt das Fehlen jeglicher pädagogischer Ideen, an deren Stelle eine rein betriebswirtschaftliche Logik steht, kritisiert die Reduktion von schulischem Erfolg auf Testwerte in Multiple-Choice-Aufgaben, weist die Idee, unentwegtes Messen von Schülerleistungen würde die Qualität von Schule und Unterricht verbessern, entschieden zurück und spricht sich gegen die gezielte Marginalisierung der Lehrergewerkschaften aus.

Ob die Kritik von Ravitch in der Auseinandersetzung hierzulande Gehör finden wird, ist fraglich. Denn eine ihrer Thesen ist auch, dass der politische Reformwille nicht zuletzt deshalb so stark ist, weil er nicht an Parteigrenzen gebunden ist. Rechts und Links scheint man gleichermaßen am Strick der standardbasierten Schulreform zu ziehen. Sich dem Diskurs zu verweigern, ist daher auch für Reformgegner kaum möglich.

Wenn wir dies als Prämisse akzeptieren, dann sehe ich nur die Möglichkeit, sich auf den Diskurs einzulassen, den Akzent aber anders zu setzen. Beteiligen Sie sich – sofern Sie zu den Kritikern von Bildungsstandards gehören – am Diskurs, aber spielen Sie nicht die Karte der Steuerung und Kontrolle, sondern diejenige der Kommunikation und Verständigung aus.

Der Autor ist Professor am Institut für Erziehungswissenschaft an der Universität Bern und dessen Direktor.

Der abgedruckte Text ist ein Auszug aus einem Manuskript zu einem Referat an der Tagung des Wissenschaftlichen Beirats des Deutschen Philologenverbandes im Oktober 2010 in Düsseldorf.

Was Gymnasiastinnen und Gymnasiasten lernen sollen

Die Orientierung an Kompetenzen in der Erneuerung der aargauischen MAR-Lehrpläne

Seit einigen Wochen ist die Revision der aargauischen MAR-Lehrpläne im Gang. Der Beitrag orientiert über das Vorhaben als Ganzes und die Kompetenzen als dessen Leitbegriff.

von Peter Bonati

Gegenstand und Zeitplan der Erneuerung

Betroffen sind der mehr als zehn Jahre alte kantonale Bildungsplan und die Lehrpläne der Maturitätsschulen. Zur Zeit werden die Teile des Bildungsplans überarbeitet, die sich auf die Fachlehrpläne der Schulen auswirken. Einbezogen werden neben Grundlagenfächern, Sport, Maturaarbeit und Projektunterricht neu die Schwerpunkt- und Ergänzungsfächer, weil auch das MAR diese Fächerkategorien einschliesst. Die zweite Phase dient der Erneuerung der Fachlehrpläne. In einer dritten Phase werden die übrigen Teile des Bildungsplans (z.B. die Leitideen) und die weiteren curricularen Dokumente der Schulen angepasst. Erstmals sollen im Schuljahr 2013/14 die ersten Klassen nach neuem Lehrplan unterrichtet werden.

Konzeptionelle Schwerpunkte

Künftig wird der Bildungsplan für jedes Fach die Lerngebiete sowie die fachlichen und überfachlichen Kompetenzen in einer Übersicht beschreiben. Auf dieser Grundlage revidieren die Schulen ihre Fachlehrpläne. Darin werden die Lerngebiete den Jahrgangsstufen zugeordnet, die Grobinhalte des Unterrichts festgelegt und die Kompetenzen konkretisiert.

Kompetenzen-Modell und Lehrpläne

Das Projekt basiert auf einem Kompetenzen-Modell, das vom Zusammenspiel fachlicher und überfachlicher Kompetenzen der Lernenden und von der Einheit von fachlichen Kompetenzen und Lerngebieten bestimmt ist. Abbildung 1 zeigt das Modell in einer Grafik.

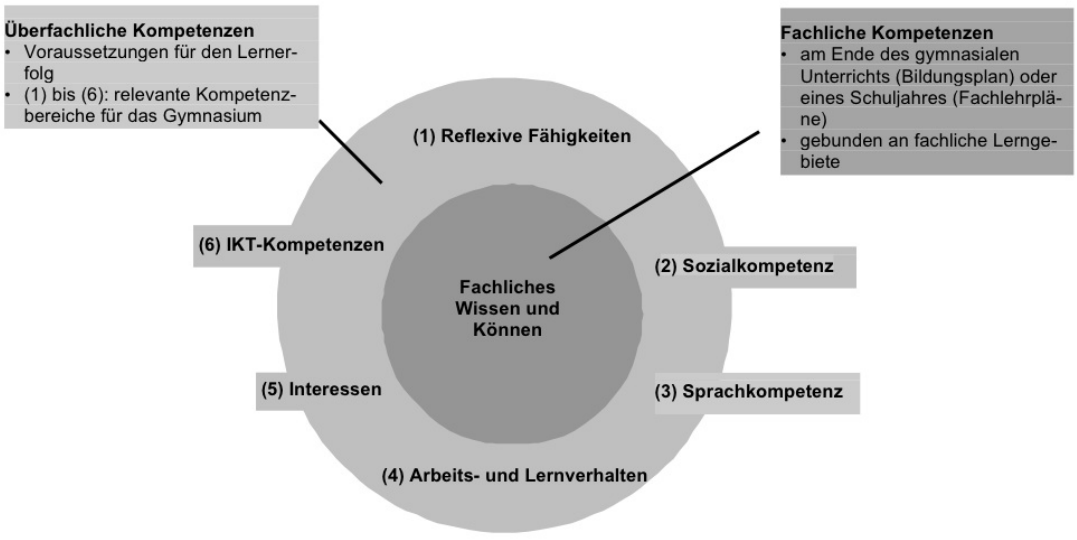
Grundlegend ist die Einsicht, dass im nach Fächern organisierten Unterricht des Gymnasiums das fachliche Wissen und Können der Lernenden zentral ist. In den Lehrplänen erscheint dieses fachliche Wissen und Können als enge Verbindung von Lerngebieten und fachlichen Kompetenzen.

Die überfachlichen Kompetenzen sind allgemein menschliche Fähigkeiten und Ressourcen und bilden die Voraussetzungen für den Lernerfolg. Im Einzelnen umfasst das Modell die folgenden Kompetenzbereiche:

1. *Reflexive Fähigkeiten*
   Beispiele: Selbständigkeit, Selbstverantwortung, kritisch-forschendes Denken

2. *Sozialkompetenz*
   Beispiele: Teamfähigkeit, Vertreten der eige-

Abb.1: Kompetenzen-Modell für das Projekt »Erneuerung der MAR-Lehrpläne«



nen Meinung und der eigenen Interessen, Empathie

3. *Sprachkompetenz (in allen Fächern)*
   Beispiele: schriftliche Ausdrucksfähigkeit, Textgestaltungs-Kompetenz, Fähigkeit zur mündlichen Verständigung

4. *Arbeits- und Lernverhalten*
   Beispiele: Zielorientierung, Belastbarkeit, Konzentrationsfähigkeit

5. *Interessen*
   Beispiele: Anteilnahme an politischen Fragen, Interesse an Kunst in Vergangenheit und Gegenwart sowie an kreativer Betätigung, Interesse an geschichtlichen Entwicklungen

6. *Umgang mit der Informations- und Kommunikations-Technologie*
   Beispiele: Recherchen durchführen, mit Internet-Quellen korrekt umgehen, Texte mit Hilfe des Computers gestalten

Weitere überfachliche Kompetenzen können nach Ermessen einbezogen werden. In den Lehrplänen werden die überfachlichen Kompetenzen in einer für das Fach relevanten Auswahl dargestellt.

Die besonderen Akzente der Revision

Das Vorhaben setzt in Berücksichtigung der neueren Lehrplan-Entwicklung und der erziehungswissenschaftlichen Diskussion fünf Akzente:

1. *Kompetenzen statt Lernziele*
   Lehrpläne arbeiten bisher vorwiegend mit Lernzielen, das aargauische Projekt jedoch mit Kompetenzen. Beide Begriffe meinen einen Sollzustand von Lernleistungen. Warum nun Kompetenzen? Erstens sind sie ‚personalisierte' Lernziele, welche diesen Sollzustand unmittelbar auf die Lernenden beziehen; zweitens passen sie begrifflich zu ihrem Gegenstück, den überfachlichen Kompetenzen; drittens wird so die schwerfällige Zielkaskade in Lehrplänen (allgemeine Bildungs-, Richt-, Grob-, Lernziele) umgangen, die oft sehr abgehoben ist.

2. *Breites Spektrum von Kompetenzen*
   Das heutige Verständnis von Kompetenzen ist durch ihre Verwendung in PISA und anderen Vergleichstests beeinflusst, wo sie messbare Grössen sind. Lehrpläne haben jedoch das ganze Spektrum des Wissens und Könnens abzubilden. Dabei geht es auch um den Aufbau komplexer Wissensstrukturen, um die Entwicklung »offener« Fähigkeiten (z.B. Phantasie im Bildnerischen Gestalten oder kritisch-forschendes Denken in den Naturwissenschaften) und um die Förderung von Interessen, von Bereichen also, die nur marginal messbar sind. Dies gilt für das Gymnasium mit seinem Anspruch auf höhere Bildung ganz besonders. Deshalb wird im Lehrplanprojekt der Kreis der fachlichen Kompetenzen entsprechend weit gezogen.

3. *Einheit von Lerngebieten und fachlichen Kompetenzen*
   Der Rahmenlehrplan 95 brachte erstmals eine Orientierung an Lernzielen, die aber mit den Lerninhalten nur lose verbunden waren. Ähnliches gilt vom heutigen aargauischen Bildungsplan, der die Inhalte sozusagen in den Lernzielen ‚versteckt', und von den Fachlehrplänen der Schulen mit ihrer heterogenen Wiedergabe der Inhalte. Im Gegensatz dazu verbinden die neuen Lehrpläne die Lerngebiete unmittelbar mit den fachlichen Kompetenzen. Die Inhalte werden aufgewertet und die fachlichen Kompetenzen ‚geerdet'.

4. *Weitgefasste und lernbedeutsame überfachliche Kompetenzen*
   Vor sechzig Jahren brachte die Diskussion über die Hochschulreife den Wert der formalen Bildung für den Studienerfolg zum Bewusstsein. Das Thema beschäftigt seither die pädagogische Diskussion ohne Unterbruch. Statt von formaler Bildung spricht man heute eher von überfachlichen Kompetenzen. Damals wie jetzt werden darunter die erwähnten allgemeinen Fähigkeiten und Ressourcen verstanden. Typisch an der aktuellen Diskussion ist indessen, dass kognitive Kompetenzen (z.B. Entwicklung von Strategien; Anwenden von Me-

Abb. 2: Beispiel Grundlagenfach Deutsch: Kantonaler Bildungsplan (summarische Nennung der Lerngebiete und fachlichen Kompetenzen)

Lerngebiete	*fachliche Kompetenzen*
Methoden der Interpretation	Die Schülerinnen und Schüler können • einen anspruchsvollen Text selbständig lesen und kritisch interpretieren • Methoden der Interpretation (z.B. Erzählstruktur, Merkmale der Gattung) verstehen und anwenden • Sekundärliteratur nutzen • die für ein Verständnis erforderlichen Informationen beschaffen

Abb. 3: Beispiel Grundlagenfach Deutsch: Fachlehrplan (Konkrete Beschreibung dieser Lerngebiete und fachlichen Kompetenzen)

Lerngebiete	*fachliche Kompetenzen*
• **Merkmale der Lyrik anhand von Gedichten der Romantik und des Expressionismus** • **Erzähltechniken anhand von Kurzgeschichten und Novellen des 19. und 20. Jh. (vorzugsweise Büchner, Eichendorff, Keller, Dürrenmatt, Muschg)**	Die Schülerinnen und Schüler können • Merkmale der Gattung Lyrik erkennen • Grundbegriffe der Lyrik verstehen und anwenden • Merkmale der Gattung Epik erkennen • Erzähltechniken (z.B. Erzählperspektive, Zeitstruktur) verstehen und in vergleichbaren Texten auffinden • einfachere, von der Lehrperson zur Verfügung gestellte Sekundärliteratur nutzen • die für ein vertieftes Verständnis erforderlichen Informationen in Handbüchern und im Internet selbständig einholen

thoden und Regeln) im Fokus stehen, emotionale, moralische und technologische Kompetenzen jedoch eher am Rande. Bedenkt man die Breite möglicher Erfolgsfaktoren für das Lernen, so ist dieser Ansatz zu einseitig. Deshalb fasst das Aargauer Projekt auch die überfachlichen Kompetenzbereiche bewusst weiter.

5. *Inhaltliche Erneuerung*
   Der Auftrag zur Lehrplanerneuerung nennt als ein Ziel die stärkere Gewichtung und Aktualisierung der Unterrichtsinhalte. Wenn wir an die Veränderungen in der schweizerischen Gesellschaft, an die Globalisierung, an den Wissenszuwachs in praktisch allen Unterrichtsfächern oder an die Entwicklung der Informations- und Kommunikationstechnologie denken, so würde eine Chance vertan, nähmen die neuen Lehrpläne solche Impulse nicht auf.

Lehrplanung und Lehrfreiheit

Es ist verständlich, dass mehr inhaltliche Verbindlichkeit und formale Homogenität auch Bedenken hervorrufen, werden doch die Schulautonomie und die Lehrfreiheit tangiert. Abschliessend dazu Folgendes:

1. *Erheblicher Gestaltungs-Spielraum*
   Wie die Beispiele andeuten, wird der künftige kantonale Bildungsplan den Schulen einen erheblichen Spielraum lassen. So verteilen die Schulen selbst die Lerngebiete auf die vier Jahrgangsstufen. Frei sind sie auch in der Förderung der überfachlichen Kompetenzen. Sie können dies weitgehend den Lehrpersonen überlassen oder es auf Schulebene unterstützen, wie das einzelne Gymnasien mit selbstorganisiertem Lernen oder mit einer neuen Rolle für die Abteilungs-Lehrperson bereits heute tun. Auch die einzelne Lehrperson behält grosse Lehrfreiheit. Sie legt den konkreten Unterrichtsinhalt fest, trifft die methodisch-didaktischen Entscheidungen, gestaltet die sozialen Beziehungen in der Klasse und entscheidet, wie sie die überfachlichen Kompetenzen fördern will. Schulautonomie und Lehrfreiheit bleiben in wesentlichen Belangen erhalten.

2. *Partizipative Erarbeitung*
   Das Projekt lässt die Betroffenen mitwirken. So entwerfen zur Zeit 42 Lehrpersonen aus den Schulen die fachspezifischen Teile des Bildungsplans. Sie tun dies im Schoss einer Projektgruppe unter Leitung zweier erfahrener Lehrpersonen. In der kantonalen Steuergruppe sind die Rektorenschaft und der AMV stark vertreten. In der Lehrplanarbeit der Schulen werden die Fachschaften eine zentrale Rolle spielen. Diese Partizipation verhindert

Abb. 4: Beispiel für das Grundlagenfach Wirtschaft und Recht (vergleichende Darstellung im kantonalen Bildungsplan und im Fachlehrplan)

Kantonaler Bildungsplan	*Fachlehrplan*
• Reflexive Fähigkeiten: Einsicht in die eigene Rolle im Wirtschaftsleben	• Reflexive Fähigkeiten: Sich bewusst werden, dass man sowohl Subjekt wie auch Objekt im täglichen Wirtschaftsleben ist
• Reflexive Fähigkeiten: Aufbau einer allgemeinen juristischen Verstehenskompetenz	• Reflexive Fähigkeiten: differenziertes juristisches Verständnis und Urteilsvermögen in verschiedenen ausserschulischen Bereichen
• Interessen: Aufmerksamkeit für die ökologische und soziale Dimension des Wirtschaftens	• Interessen: die Nachhaltigkeit des Wirtschaftens und des sozialen Friedens diskutieren und eine begründete Haltung dazu erarbeiten

ein reines Top-down in der Planung und lässt auf allen Stufen Unterrichtserfahrungen und berufliche Kompetenz einfliessen.

3. *Die Lernenden im Mittelpunkt*
   Lehrpläne sind immer auch ein Versprechen der Schule an die Lernenden, auf das sich diese verlassen möchten. Sie erfahren im Lehrplan, welches Wissen und Können sie im Hinblick auf die Studierfähigkeit erwerben sollen und welches das Lern-Pensum eines Schuljahres ist. Dies muss konkret und nicht ungefähr geschrieben stehen. Ohne diese Verbindlichkeit ist die Repetition einer Klasse fragwürdig oder eine gerechte Leistungsbeurteilung nicht möglich, um nur zwei Beispiele zu nennen. Schulautonomie und Lehrfreiheit sind keine unverrückbaren Grössen, sondern stehen immer im Dienst der Lernenden.

Der Autor ist Berater des Gesamtprojekts Lehrplanerneuerung im Kanton Aargau.

Literatur:

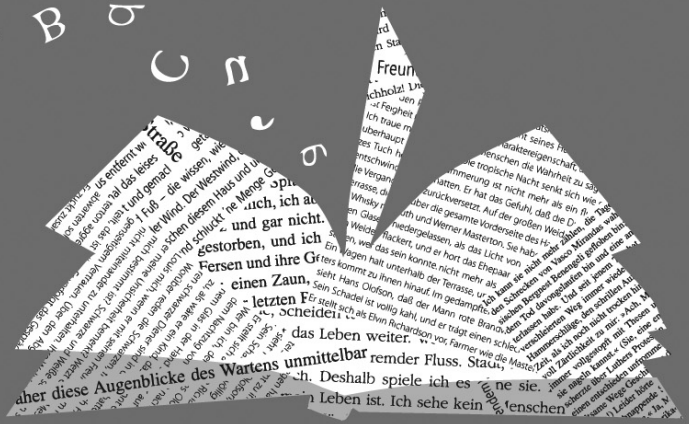
Peter Bonati: Vademecum zum Projekt »Erneuerung der MAR-Lehrpläne«. Hilfen zur Erarbeitung der Kantonalen Lehrplanteile im Bildungsplan und der Fachlehrpläne der Schulen. 19. Oktober 2010 (beim Autor zu beziehen: bonati.p@bluewin.ch).

Urs Grob und Katharina Maag Merki: Überfachliche Kompetenzen. Theoretische Grundlegung und empirische Erprobung eines Indikatorensystems. Bern: Peter Lang 2001.

HSGYM / SLK: Überfachliche Kompetenzen im Überblick. 2009. In:
http://www.educ.ethz.ch/hsgym/090611UfaKompetenzenHSGYM.pdf (21.07.2010)

Regula Kyburz, Christine Gerloff-Gasser, Claudia Canella, Rosanna Pangrazzi: Selbst organisiertes Lernen SOL. Projekt »Selbst organisiertes Lernen (SOL) an gymnasialen Mittelschulen – neue Lernformen«. Unterlagen zum Projekt. Hrsg. von der Bildungsdirektion des Kantons Zürich, MBA. Zürich: MBA 2009.

Ihr zuverlässiger Schulbuch-Lieferant



Bestellen Sie telefonisch, per Fax oder per Mail bei bestellung@schreibers.ch

BUCHHANDLUNG SCHREIBER OLTEN · KIRCHGASSE 7 · 4603 OLTEN
WWW.SCHREIBERS.CH · TEL 062 205 00 00 · FAX 062 205 00 99

Ferienkarten...

für unvergessliche Momente!

www.visitenkarten-online.ch

Ein Klick – unendliche Möglichkeiten.

R. Berner Druck AG Aarau

R. Berner Druck AG | Sengelbachweg 9 | 5001 Aarau | Tel. 062 834 70 70 | www.berner-druck.ch

eprolog
Ein standardisierter Vergleich von Basiskompetenzen am Computer

Zum Zeitpunkt, da dieses Sonderheft von AMV aktuell erscheint, tritt in der st.gallischen Mittelschule das Vergleichstestprojekt *eprolog* in eine neue Phase. Nach fünfjähriger Entwicklungs- und Erprobungszeit und auf der Grundlage einer externen Evaluation entscheidet der Erziehungsrat, ob und, wenn ja, in welche Richtung das Projekt weiterverfolgt werden soll. Das st.gallische Bildungsdepartement nimmt für sich in Anspruch, nach Klassencockpit und *Stellwerk-Check* für die Volksschule nun mit *eprolog* ein weiteres wissenschaftlich solides Testinstrument zur Qualitätssicherung entwickelt zu haben. Und tatsächlich ist *eprolog* wohl das am weitesten fortgeschrittene Testprojekt im Bemühen, Schülerleistungen am Gymnasium transparent und vergleichbar zu machen.

von Thomas Scherer

Wie funktioniert *eprolog*?

Auf halbem Weg zur Matura durchlaufen alle Schülerinnen und Schüler des vierjährigen Gymnasiums in den Kernfächern Deutsch und Mathematik je zwei Tests von zirka 60 bis 90 Minuten am Computer. Schulseits ist dafür keine besondere Software erforderlich, der Webbrowser genügt. Für *eprolog* Deutsch ist zudem ein Kopfhörer nötig, denn einzelne Aufgaben testen das Verstehen gesprochener Texte. In beiden Fächern prüfen die Tests wichtige Grundkompetenzen. In der Mathematik sind es Kenntnisse und Fertigkeiten aus den Bereichen Zahlen und Terme, Gleichungslehre, Funktionen und Geometrie/Trigonometrie. In den Deutschtests geht es um Rechtschreibung und Grammatik, Stilistik und Textverständnis. Die Schülerinnen und Schüler erhalten als Feedback ein persönliches Ergebnisprofil, das ihre erbrachte Leistung auf einer standardisierten Skala abbildet. Gemäss seiner Grundidee will ihnen der Vergleichstest eine individuelle Standortbestimmung ermöglichen. Sie sollen – unabhängig von jedem Notendruck – erkennen, wo ihre Stärken und Schwächen liegen und welche Basiskenntnisse von ihnen in wichtigen Teilbereichen des Fachs erwartet werden. Das Testkonzept rechnet mit genügender Selbstmotivation der Jugendlichen, allfällige Defizite aufzuarbeiten, aber auch mit der Bereitschaft ihrer Lehrpersonen, ihnen darin beizustehen. Orientierung bietet ihnen nicht eine am Leistungsbild der eigenen Klasse ausgerichtete Notenskala, auch keine übliche Punkteskala. Vielmehr können sie ihre Leistung innerhalb einer kantonsweiten Referenzgruppe situieren. Die Eichung aller Testaufgaben nach Schwierigkeitsgrad durch vorangegangene Schülerjahrgänge ermöglicht diesen erweiterten sozialen Vergleich. Eine zweite, kriteriale Bezugsnorm bietet ihnen die Interpretationshilfe. Die Schülerinnen und Schüler können an einer grossen Zahl konkreter Beispiele ablesen, welche Art Aufgaben sie mit mittlerer Wahrscheinlichkeit zu lösen fähig sind und welche für sie wohl zu schwierig sind.

An dieser Stelle ist auf eine Besonderheit von *eprolog/Stellwerk* aufmerksam zu machen, auf das adaptive Testverfahren. Das webbasierte Testsystem legt nicht allen dieselben Aufgaben vor, sondern wählt aus einem grossen Pool jene aus, mit welchen die Fähigkeiten des Einzelnen möglichst zuverlässig gemessen werden. Zu diesem Zweck wurden in der erwähnten Eichungsphase die wissenschaftlichen Kennwerte von mehreren hundert Aufgaben ermittelt. Das System generiert aufgrund des bisherigen Antwortverhaltens fortlaufend die nächsten Aufgaben, bis mit ausreichender Wahrscheinlichkeit das Kompetenzniveau ermittelt ist. Das kann bei einem Schüler nach zwanzig Aufgaben, bei seiner Nachbarin erst nach dreissig der Fall sein. Der Schüler oder die Schülerin bekommt gewissermassen ein individuell abgestimmtes Menu vorgelegt. Das adaptive Testverfahren hat somit den Vorteil, dass alle mit Aufgaben konfrontiert werden, die ihrem Leistungsniveau entsprechen. Dass sich das Testkonzept auf den grossen Pool geeichter Aufgaben stützt, hat zwei weitere Stärken zur Folge: Das Computersystem korrigiert die Aufgaben selbst und übernimmt auch die Auswertung; im Unterschied zu herkömmlichen Vergleichsarbeiten sind keine tagelangen Handkorrekturen und Skalenabsprachen nötig. Und zweitens können die Aufgaben, einmal kalibriert, über mehrere Jahre hinweg eingesetzt werden. Diese Vorteile aus Testerperspektive sind allerdings gekoppelt mit den meistbeklagten Nachteilen aus Sicht der Schülerinnen und Schüler. Sie erhalten ausser den erreichten Punktewerten für die geprüften Fachgebiete keine weitere Rückmeldung. Sie erfahren nicht, welche Aufgaben als falsch gewertet wurden und weshalb. Ein Lerneffekt direkt aus der eigenen Testleistung ist somit kaum möglich, so wenig wie eine differenziertere Defizitdiagnose. Zudem kennt *eprolog* bei jeder Aufgabe, auch bei komplexen, nur richtig oder falsch. Dies sind Konzessionen ans adaptive Testprinzip, die viele als ärgerlich und nicht besonders stufengemäss empfinden.

Wie entstand das Testsystem?

Der Erziehungsrat beauftragte 2005 die Rektorenkonferenz, gemeinsam mit dem Amt für Mittelschulen und dem Kantonalen Lehrmittelverlag St.Gallen ein Pilotprojekt Vergleichsarbeiten an Gymnasien zu entwickeln. Er versprach sich von dem Vergleichstestsystem Aufschluss über die vorhandenen und die noch zu erwerbenden Kompetenzen, einerseits als Entscheidungsgrundlage für Schulleitungen und Bildungsbehörden, andererseits als Standortbestimmung für Schülerinnen und Schüler, Eltern und Lehrpersonen. Das Testinstrument sollte elementare Grundfertigkeiten in der Mitte der gymnasialen Ausbildung sichern helfen und die Selbstverantwortung der Schülerinnen und Schüler für ihren Lernerfolg stärken. Mit dem testtechnischen Knowhow der Abteilung für Lern- und Testsysteme im Lehrmittelverlag entwickelten Arbeitsgruppen von Mittelschullehrpersonen die Referenzrahmen für Deutsch und Mathematik und danach umfangreiche Aufgabenpools. Sie hielten sich dabei an den kantonalen Lehrplan. Wissenschaftlich beraten wurden die Entwickler von Dr. Urs Moser vom IBE Institut für Bildungsevaluation, einer assoziierten Organisation der Universität Zürich. Die Lehrpersonen hatten wiederholt Gelegenheit zur Mitarbeit und zur Vernehmlassung. Diese Gelegenheit nahmen die Fachschaften wahr, allerdings auch früh schon in Form von grundsätzlichen Einwendungen gegen die Übertragung des Stellwerk-Konzepts auf die gymnasiale Sekundarstufe II. Ein Lenkungsausschuss begleitete das Pilotprojekt und vermittelte es der Lehrerschaft. 2010 trat an seine Stelle eine Begleitkommission. *eprolog* wird seit 2008 an allen Gymnasien des Kantons zwei Jahre vor der Matura durchgeführt.

Wie wurde *eprolog* bisher aufgenommen?

eprolog findet inzwischen an fast allen Schulen ohne grössere organisatorische oder computertechnische Probleme statt. Die Mathematik- und Deutschlehrpersonen suchen die Testserie inklusive Vorinformation und Ergebnisberatung immer besser in ihre Planung des ersten Schuljahrquartals einzubauen. Manche schätzen es auch, zum Vergleich einmal eine externe Lernstandserhebung ihrer Klasse zu erhalten. Die Vorbehalte gegenüber dem Testinstrument sind jedoch an den Mittelschulen des Kantons nach wie vor verbreitet. Die Skepsis richtet sich nicht grundsätzlich gegen klassenübergreifende Vergleichsarbeiten, sondern gegen das standardisierte Testsystem. Nicht alle vorgebrachten Einwände halten einer unvoreingenommenen Betrachtung stand. So wird zum Beispiel der Zeitaufwand für *eprolog* überschätzt. Auch haben sich längst nicht alle Kolleginnen und Kollegen intensiv mit dem Testsystem und seinen Eigenheiten befasst. Die schwache Akzeptanz des Projekts hat zunächst wohl mit einem doppelten Unbehagen zu tun: Zum einen rührt *eprolog* in der Wahrnehmung mancher an die hochgehaltene Lehr- und Methodenfreiheit (Stichworte Schattenlehrplan, Teaching-to-the-test), zum ande-

Screenshot einer Beispielaufgabe aus dem Kernfach Deutsch

ren weckt das Vorhandensein einer grossen Zahl statistisch verwertbarer Daten Bedenken, ob diese denn auch – wie im Konzept vorgesehen – mit der gebotenen Zurückhaltung verwaltet und verwendet werden, heute und in Zukunft (Stichworte Ranking, unklare Datenhoheit). Eine verbindliche Regelung des Umgang mit den Testresultaten ist in Aussicht gestellt.

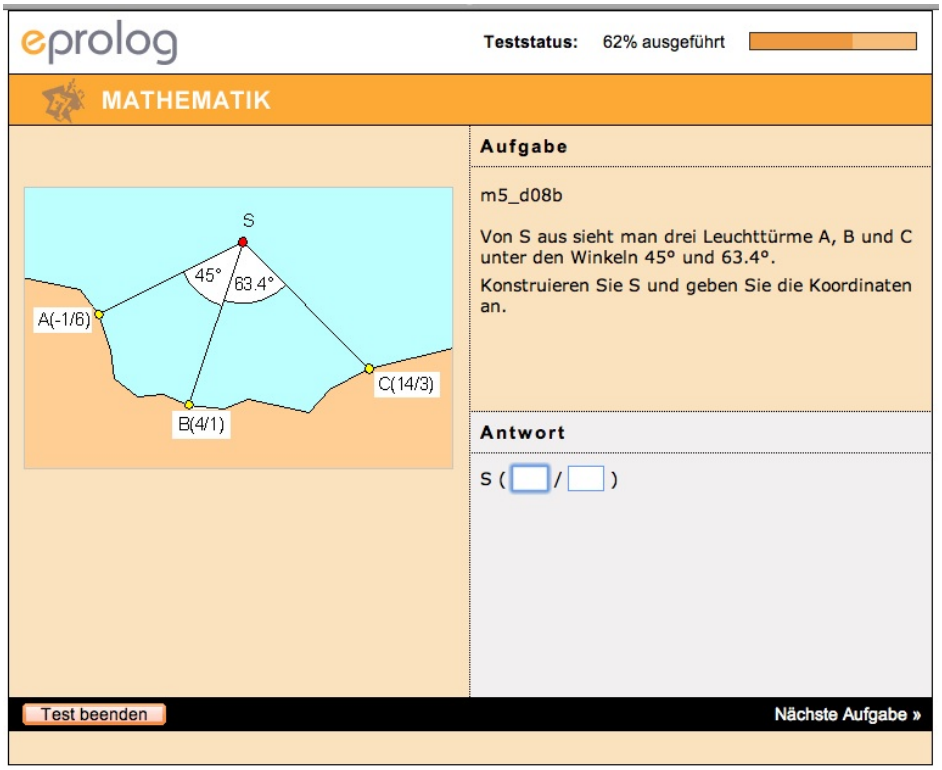
Am Test selbst bemängeln viele Kolleginnen und Kollegen wie erwähnt, das Ergebnisfeedback sei zu wenig informativ. Ausserdem kritisieren sie, dass das adaptive Verfahren, die Aufgabenlösung am PC und die automatisierte Auswertung die Möglichkeiten der Aufgabengestaltung zu sehr einschränkten. Lösungswege in der Mathematik, Transferleistungen, teilrichtige Lösungen und Überlegungen könne das System leider nicht erfassen. Ein Test, der praktisch nur reproduktive Fähigkeiten messe, könne zu wenig über Leistungsstand und Erfolgsaussichten der Schülerinnen und Schüler aussagen. Es bestehe die Gefahr, dass Eltern und Bildungspolitiker seinen Nutzen überschätzten. Viele Jugendliche und Lehrpersonen sehen in den vier standardisierten Tests noch keinen klaren Mehrwert gegenüber der gewohnten Leistungsbewertung. Die erhoffte motivierende und fördernde Wirkung der Standortbestimmung ist bisher anscheinend kaum eingetreten.

Wo steht der St.Galler Vergleichstest heute?

Wie eingangs erwähnt ist das st.gallische Pilotprojekt im vergangenen Jahr sorgfältig evaluiert worden. Den Auftrag dazu hatte die BfB Büro für Bildungsfragen AG, Thalwil. Zunächst konnten sich Schulleitungen und Mittelschullehrpersonen in einem Online-Fragebogen zu *eprolog* äussern, in einem eigenen Fragebogen dann auch die Schülerinnen und Schüler. Der Bericht über die Ergebnisse der Evaluation liegt vor und wird bald auf der Homepage www.eprolog.ch zu lesen sein, die auch sonst detailliert über das Testsystem informiert. Hier in diesem Beitrag können die Erkenntnisse und Empfehlungen der Evaluatoren leider nicht mitgeteilt werden, weil der Erziehungsrat noch keine Beschlüsse gefasst hat.

Der Autor unterrichtet Deutsch an der Kantonsschule am Burggraben, St.Gallen. Er ist als eprolog-*Beauftragter Mitglied der Begleitkommission.*

Screenshot einer Beispielaufgabe aus dem Kernfach Mathematik



Die Orientierungsarbeiten im Kanton Baselland
Ein Beispiel für kompetenzbasierte Checks

Im Bildungsraum Nordwestschweiz gibt es ein Beispiel, in dem die Kompetenzorientierung konkret umgesetzt wird: Die Orientierungsarbeiten im Kanton Baselland. Im Folgenden lassen wir die Projektleitung, beteiligte Lehrpersonen und betroffene Schülerinnen und Schüler zu Wort kommen.

Die Orientierungsarbeiten OA 11
von Isidor Huber, Projektleitung

Gymnasiale Orientierungsarbeiten (OA) werden im Kanton Baselland seit 2006 durchgeführt. Die auf Verordnungsstufe (VO BBZ, § 45 SGS 640.21) verankerten OA waren ursprünglich zur Verbesserung der Übertrittsqualität an der Schnittstelle Progymnasium-Gymnasium eingeführt worden. Daneben dienten sie auch als Antwort auf die SVP-Initiative »Für eine Schule mit Qualität«, welche u.a. die Einführung von Aufnahmeprüfungen ins Gymnasium forderte. Nach einem unbefriedigenden Probegalopp im Jahr 2003 wurden die OA neu auf das 11. Schuljahr fixiert und zu einer Art Zwischenevaluation auf halbem Wege zur Maturität umfunktioniert. Die OA 11 bilden eine Fortsetzung der Orientierungsarbeiten, welche im 5. und 9. Jahr der obligatorischen Schulzeit geschrieben werden. Seit 2006 wurden in insgesamt 10 Fächern 14 Prüfungen verfasst und von jeweils gut 700 Gymnasiastinnen und Gymnasiasten des vierten Semesters geschrieben.

Ablauf

Die Herstellung der Prüfungen obliegt den einzelnen Fachteams, welche aus je einer Vertretung pro Gymnasium zusammengesetzt sind. Diese Teams stecken den so genannten Referenzrahmen (geprüfte Stoffgebiete und Fertigkeiten bzw. Kompetenzen) ab. Die Referenzrahmen stehen der Schüler- und Lehrerschaft anderthalb Jahre vor der Prüfung zur Verfügung. Die Prüfungen werden in ihrer Rohform verschiedenen Fachleuten zur Begutachtung vorgelegt und überarbeitet. Nach Möglichkeit werden die Prüfungen sodann in Blindtests mit einzelnen Gymnasialklassen anderer Kantone ein letztes Mal evaluiert. Die OA wird in den fünf Gymnasien am gleichen Tag zur gleichen Zeit durchgeführt, wobei die Prüfungsorganisation vor Ort den einzelnen Schulen überlassen ist. Die Korrektur und Bewertung erfolgt nach vorgegebenen Kriterien bzw. Notenmassstäben ebenfalls vor Ort, durch die Fachlehrpersonen der betreffenden Klassen. Je nach Aufgabenstellung werden einzelne Prüfungsteile zwingend gemeinsam, also im (Fachschafts-)Teamwork, bewertet. Vor der Rückgabe an die Schüler(innen) werden die korrigierten Prüfungen einer zentralen Stichprobenkontrolle unterzogen. Ziel dieser Kontrolle ist v.a. die Klärung der Frage, ob die vorgegebenen Korrekturanleitungen geeignet waren, eine homogene Korrektur und Bewertungsarbeit zu bewirken.

Funktion und Ziele

Die OA verfolgen formative Ziele. Sie erheben in den geprüften Fächern den Lernstand der einzelnen Klassen und Schülerinnen/Schüler. Die erhaltenen Resultate werden anonymisiert ausgewertet und den verschiedenen Teilnehmenden sowie den Schulleitungen in geeigneter Form zurück gemeldet. Die nach geprüften Kompetenzen aufgeschlüsselten Rückmeldungen liefern sowohl den Lernenden als auch den Lehrenden Rückschlüsse zum individuellen bzw. klassenbezogenen Lernstand. Idealerweise tragen sie zur Überprüfung und allfälligen Anpassung des weiteren Lehr- und Lernprozesses bei. Auch wenn entsprechende Auswertungen durchaus möglich sind, spielen Fragen des Schul- und/oder Klassenrankings eine untergeordnete Rolle. Immerhin wurde in den bisherigen Auswertungen die Korrelation zwischen der OA (Einzelprüfung) sowie dem Zeugnisschnitt des vorgehenden Semesters (Durchschnitt mehrerer Prüfungen) auf Klassenebene untersucht. Die abgesteckten Referenzrahmen stellen eine repräsentative Auswahl der Lehrplaninhalte und der dazu gehörenden Kompetenzen dar. Die erhaltenen Noten fliessen folgerichtig als zählende Einzelnote in das Semesterzeugnis der Schülerinnen und Schüler ein. Die OA haben gegenüber »normalen« Prüfungen keinen Sonderstatus: sie beziehen sich auf ein definiertes Stoffgebiet, sie zählen für die Promotion nicht mehr als eine im üblichen (Klassen-)Rahmen durchgeführte Fachprüfung.

Ergebnisse und Beobachtungen

Die bisherigen OA haben, überspitzt formuliert, zu folgenden Resultaten geführt:

- Die Erstellung einer repräsentativen und gehaltvollen Prüfung und eines den gestellten Anforderungen entsprechenden Notenmassstabs ist kein Kinderspiel. Den meisten Fachteams ist dies gut bis sehr gut gelungen, insbesondere jenen, die intern gut harmonierten.

- Die beobachteten Leistungsunterschiede sind zum Teil beträchtlich. Zwischen einzelnen Klassen innerhalb einer Schule fallen diese Unterschiede wesentlich grösser aus als zwischen den einzelnen Schulen. EVAMAR II lässt grüssen!

- Die OA haben fallweise deutlich wahrnehmbare Ängste und Verunsicherungen ausgelöst. So wurden z.B. im Vorfeld der OA Biologie des Jahres 2010 an einzelnen Orten grössere Manöver im Sinne des *teaching to the test* gemeldet. Wo die OA in Fachschaften und Schulen mit gelebter Kultur des gemeinsamen Prüfens kaum zu erhöhter Aufregung führen, gehen andernorts die Emotionen bisweilen hoch. Diese richten sich entweder gegen die Prüfungsanlage als solche oder gegen die OA in einem bestimmten Fach. Die angebotenen Möglichkeiten für Rückmeldungen und Kommentare zu den OA wurden bisher indessen relativ selten benutzt.

- Viele OA entpuppten sich als gehaltvolle und interessante Prüfungen. Daneben sind auch einzelne Mängel festgestellt worden (schlechte Bildqualität eines Landschaftsbildes in der OA Geografie; eine fehlerhafte Formelsammlung im Fach Mathematik; fallweise inadäquate Notenmassstäbe). Solche Mängel reduzieren die Akzeptanz einer OA enorm! Es lohnt sich, zur Vermeidung solcher Fehler die Prüfungsorganisation gut zu dotieren und für ein sorgfältiges Lektorat zu sorgen.

- Wie oben erwähnt, wurde der Zusammenhang zwischen OA-Resultaten und Zeugnisschnitten auf Klassenebene untersucht. Die Resultate in meiner eigenen Schule legen folgenden Schluss nahe: Je besser die fachschafsinterne Zusammenarbeit und die Praxis des gemeinsamen Prüfens gelebt werden, desto grösser der Zusammenhang zwischen OA und Zeugniswerten.

- Die OA implizieren eine gewisse Aufweichung des Grundprinzips »Der unterrichtende Lehrer prüft und bewertet«. In diesem Sinne bringen sie einen Hauch der Säkularisierung in Fragen der Beurteilung und Benotung von Schülerleistungen. Dass dies nicht ohne Widerstände abgeht, versteht sich von selbst.

Ausblick

Im laufenden Schuljahr 2010/11 werden die OA aus Spargründen und zum Zwecke einer Neuausrichtung des Formats ausgesetzt. Eine entsprechende Arbeitsgruppe der Schulleitungskonferenz der Gymnasien BL prüft u.a., mit welchen Vorkehrungen eine weitere Qualitätssteigerung und auch eine bessere Rhythmisierung der Prüfungen erreicht werden kann. Es werden Überlegungen angestellt, die OA im Sinne des Gemeinsamen Prüfens näher an die Schulen und in die Verantwortung der einzelnen Fachschaften zu bringen. Die bisherigen Resultate haben nämlich gezeigt, dass gymnasiales Fachniveau an den einzelnen Schulen absolut vorhanden ist. Mit hausinternem, gemeinsamem Prüfen kann dieses Niveau weitgehend garantiert werden.

Weitere Informationen zu den OA 11 sowie die bisher durchgeführten Prüfungen finden sich auf der Homepage des Gymnasiums Laufen unter www.gymlaufen.ch, Rubrik »was«.

Erfahrungsberichte von Lehrpersonen

OA Deutsch 2007 und 2010 (Karin Joachim)

Wie sieht die Realität der OA aus? Nachdem der Startschuss mit den ersten OA in Deutsch und Französisch im Jahre 2003 etwas missglückt war, wurden die beiden Fächer 2007 erneut geprüft. Diesmal legte die Prüfungsleitung grossen Wert auf den Einbezug der Lehrkräfte. So schickte jedes der fünf Gymnasien bereits über ein Jahr vor den Prüfungen einen Fachdelegierten, der mit seiner Klasse keine OA absolvieren musste, zu Sitzungen des Fachteams, welches, unterstützt von einem externen Bildungsexperten, einen Referenzrahmen für die OA erarbeitete. Dieser Referenzrahmen gab vor, welche Kompetenzen geprüft werden sollten. Als Grundlage dazu diente der kantonale Lehrplan.

Der Referenzrahmen Deutsch stützte sich auf drei Schwerpunkte: das Textverständnis, die Textproduktion und die Grammatik/Sprachanwendung. Im Lektüreteil sollte es um die Inhaltsangabe eines vorgegebenen literarischen Textes gehen, um das Erkennen der Argumentation und um das Textverständnis. Darauf folgte ein Schreibauftrag mit den Schwerpunkten Appellieren, Argumentieren und Dokumentieren, und in einem dritten Teil sollten die Grammatikkenntnisse in Bezug auf Interpunktion und Orthografie, direkte und indirekte Rede, Haupt- und Nebensätze geprüft werden. Dabei sollte es mehr um Sprachanwendung (Sätze umformen, Kommas setzen) denn um Abfragen der grammatikalischen Kenntnisse gehen. Weiter sollten die Schülerinnen und Schüler in der Lage sein, Aussagen über die stilistischen Eigenheiten eines Textes zu treffen und diese am Text zu belegen.

Im Mai 2006 ging der so erarbeitete Referenzrahmen in die Fachschaften aller beteiligten Schulen zur Vernehmlassung. Die bereinigte OA wurde mit

Versuchsklassen gleichen Ausbildungsstands auf ihre Praxistauglichkeit hin erprobt und einer Prüfung durch externe »kritische Freunde« unterzogen. Die an der OA beteiligten Lehrkräfte erhielten zudem die Weisung, mit ihren Klassen nicht für die Prüfung zu üben, da man ein *teaching to the test* vermeiden wollte. Im Jahre 2007 hielten sich wohl alle daran, denn die OA ging in beiden Fächern problemlos über die Bühne und die Resultate entsprachen ungefähr den Erwartungen, wobei die Deutschprüfung wegen ihres recht hohen Schnittes als etwas zu mild beurteilt wurde. Dennoch, die OA 2007 war in beiden Fächern durchaus gelungen.

Etwas anders lief es letztes Jahr. 2010 wurde erneut eine OA in Deutsch durchgeführt. Aufgrund der gelungenen OA 2007 gab es am Referenzrahmen Deutsch keine grundlegenden Änderungen, die Kompetenzen blieben dieselben, doch wurden sie ausdetailliert und präzisiert. Das Textverständnis wurde zudem neu durch Multiple Choice geprüft. Neu war auch der Korrekturmodus. Mussten die Betroffenen vor drei Jahren die OA während ihrer Freizeit korrigieren, so war letztes Jahr ein Tag der in BL für alle Schulen obligatorischen dreitägigen Weiterbildung für die Korrektur der OA reserviert. Und diese hatte nach bestimmten Regeln zu erfolgen. So schrieb die Prüfungsleitung vor, dass der Schreibauftrag (Aufsatz) jeweils in Dreierteams korrigiert werden sollte, um zu gewährleisten, dass die Noten der Textproduktionen nicht zu stark differierten. Dieser Korrekturmodus führte an manchen Schulen zu heftigen Diskussionen, befürchtete man doch, dass die Differenzen in den Korrekturteams zu gross seien und man über jeden Aufsatz lange debattieren müsse – eine Angst, die sich schliesslich als unbegründet erwies, denn in den meisten Teams ging die Arbeit gut und zügig voran und war demnach mit einem überschaubaren Aufwand zu bewältigen.

Teaching to the test oder nicht? Ebenfalls für Aufruhr sorgte die Tatsache, dass ein Mitglied des Fachteams an seiner Schule seinen an der OA beteiligten Lehrerkollegen Übungen zu einem Teil der Prüfungsaufgaben verteilte und diese den andern Mitgliedern des Fachteams an den anderen Schulen mailte, welche sie nach einigem Zögern an ihren Schulen ebenfalls streuten. Unter dem Vorwand, man wolle, dass alle Schülerinnen und Schüler mit gleich langen Spiessen kämpfen können, begannen viele Deutschlehrkräfte, mit ihren Klassen rhetorische Figuren zu büffeln. Das *teaching to the test* war damit eröffnet, und dies war umso grotesker, als es dabei um den Inhalt einer einzigen Aufgabe ging, welche einen Bruchteil der ganzen Prüfung ausmachte, und über deren Sinn man sich generell streiten könnte. In um diesen Umstand entfachten Diskussionen unter den Lehrkräften trat auch zutage, welch seltsame Auffassungen man teilweise bezüglich des Sinns der OA hatte. So vertraten gewisse Lehrkräfte die Ansicht, die OA solle ein Instrument zur Personalführung sein und bei Entscheidungen um Festanstellungen eine Rolle spielen. Andere gingen davon aus, dass ein möglichst hoher Klassenschnitt in der OA in direktem Verhältnis zu ihren Leistungen als Lehrkraft stehen würde und wieder andere hatten schlicht und einfach Angst, dass ihre Klassen nicht gut genug abschneiden würden. Die Tatsache, dass die Note der OA als Teilnote in die Zeugnisnote einfliesst, verursachte bei manchen Lehrerinnen und Lehrern ebenfalls Druck, denn sie wollten ja ihre Schüler und Schülerinnen nicht bestrafen.

Die OA wurden nach Abschluss der Korrekturarbeiten an einem Gymnasium gesammelt, wo Lehrpersonen der verschiedenen Schulen unter Aufsicht der Prüfungsleitung noch einmal Stichproben durchführten und die Erkenntnisse daraus an die Prüfungsleitung weitergaben. Dabei stellte sich folgendes heraus:

1. Die meisten Klassen hatten in Textverständnis und in der Sprachanwendung einen relativ hohen Durchschnitt, welcher dann mit der Textproduktion nach unten korrigiert wurde. Die Textproduktion insgesamt wurde also sehr streng benotet. Ein Grund dafür mag sein, dass die Lehrkräfte bei der Korrektur von ihrer Texterfahrung ausgingen, das heisst, dass sie Ansprüche stellten, welche sich auf innerhalb von 90 Minuten produzierte Texte anwenden lassen. Da die OA selbst nur 90 Minuten dauerte, betrug die Zeit für die Textproduktion nur etwa 45 Minuten. Die so entstandenen Texte können daher nicht dasselbe Niveau aufweisen wie die sonst in Aufsätzen produzierten.

2. Eines der Gymnasien wies sehr grosse Differenzen in den Aufsatzkorrekturen bei identischen Schnitten in den anderen Prüfungsteilen auf. Daraus folgt, dass man zumindest in diesem Fall nicht von starken und schwachen Klassen sprechen kann, sondern von unterschiedlichen Massstäben in der Aufsatzkorrektur innerhalb derselben Schule. Offenbar hat dem selbst der neue Korrekturmodus nicht entgegenwirken können.

Die beteiligten Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler sollten die OA zur individuellen Orientierung gebrauchen können. Dies ist durchaus möglich, denn nach meiner Erfahrung spiegelten die OA 2007 und 2010 tatsächlich meinen Unterricht. Dies kann einem eine gewisse Gelassenheit geben und einem zeigen, wo man gute Arbeit leistet und was man vertiefen könnte. Wichtig dabei ist allerdings, dass man sich von der Idee löst, dass ein gutes Resultat in der OA auf eine gute Lehrkraft schliessen lässt. Es sollte vielmehr darum gehen, dass sich der Durchschnitt

in der OA im Bereich des sonstigen Klassenschnittes befindet. Und man darf nicht vergessen, dass die OA nur einen Teil des ganzen unterrichteten Spektrums abdeckt.

Solange es aber Lehrkräfte gibt, die sich damit brüsten, dass ihre Klassen bei den OA immer viel besser abschneiden würden als in ihrem normalen Unterricht, solange Lehrpersonen mit ihren Klassen den Prüfungsstoff büffeln und solange in Kollegien Gerüchte über die OA als Personalführungsinstrument kursieren, solange wird die Prüfung dieses Ziel nicht erfüllen. Die Lehrkräfte selbst können damit also auch wesentlich dazu beitragen, dass die OA nicht zu dem Schreckensgespenst wird, zu welchem viele sie machen. Sollten aber tatsächlich Personalentscheide aufgrund der OA-Resultate gefällt werden und sollten die Prüfungsinhalte einfach von oben vorgeschrieben werden, gilt es sich sicher zu wehren.

Was können die Schulleitungen dazu beitragen, dass die OA für die Lehrkräfte kein zu grosses Problem wird? Schulleitungsmitglieder, welche die anonymisierten Ergebnisse an den Konventen präsentieren, sollten auf nach Ranking aussehende Darstellungen verzichten. Wenn den Lehrkräften gesagt wird, es gehe nicht um Rankings, sondern um die individuelle Standortbestimmung, dann sollte dem auch Rechnung getragen werden. Man könnte sogar noch weiter gehen und sich fragen, ob eine Präsentation der (anonymisierten) Resultate in den Konventen überhaupt nötig ist oder ob sie nicht durch bilaterale Gespräche ersetzt werden sollte. Weiter ist trotz des ausführlichen Leitfadens vielen Lehrkräften immer noch nicht klar, was das Ziel der OA ist. Hier muss wohl noch klarer kommuniziert werden.

Die Kommunikation alleine reicht allerdings nicht, wenn es daraus keine positiven Konsequenzen zu ziehen gibt. Die OA entstand auf Druck gewisser politischer Kreise und sollte gemäss der Verordnung über Schülerbeurteilung, Beförderung, Zeugnis und Übertritt auch die Wirksamkeit des Unterrichts in der Öffentlichkeit belegen können. Ist diese erwiesen, so müsste dies den Schulen als Erfolg angerechnet werden und der Kanton sollte für ihr öffentliches Ansehen einstehen. Ist die Unterrichtswirksamkeit nicht erwiesen, so müssten den Schulen und den Lehrkräften Hilfestellungen angeboten werden. Denn schliesslich, so wird immer wieder argumentiert, sei die OA ja ein Instrument der Steuerung und der Qualitätssicherung. Dazu reicht es allerdings nicht, wenn ein Fach alle paar Jahre wieder geprüft wird und wenn das Team, welches die Prüfungen ausarbeitet, jedes Mal neu zusammengesetzt wird. Hier wäre Kontinuität gefragt. Zudem hat der Kanton BL ein anderes Signal gesetzt, indem er die OA aus Spargründen für ein Jahr sistiert hat, so dass man geradezu gezwungen ist, sich zu fragen, ob der Politik die Schulqualität nun plötzlich doch nicht mehr so wichtig ist.

Die Erfahrung mit der OA in BL hat gezeigt, dass die OA die Diskussion über Unterrichtsinhalte in den Fachschaften in Gang gesetzt hat. Die OA 2010 im Fach Deutsch zeigt aber auch, dass das Problem oft innerhalb einer Schule liegt und nicht zwischen den Schulen, und dass die Reflexion des eigenen Unterrichts auf diese Art zu wenig erfolgt. Es lässt sich daher fragen, ob ein solches kantonales Monsterprojekt über Jahre hinweg Sinn macht, oder ob es nicht vielleicht doch wertvoller wäre, wenn man innerhalb der einzelnen Schulen stärker zusammenarbeiten würde. Dies schliesst einen gemeinsamen kantonalen Referenzrahmen nicht aus, doch würde eine solche Massnahme eher dort ansetzen, wo es für die Lehrpersonen sinnvoller wäre, nämlich im schulinternen Dialog.

OA 2008 Geographie (Björn Lupp)

Die OA stand an unserer Schule unter einem schlechten Stern. Aufgrund von personellen Wechseln stand das Thema lange Zeit weit unten auf der Prioritätenliste; als die OA dann aber kam, kam sie mit Macht.

Persönlich stehe ich der OA sehr zwiespältig gegenüber; auf der einen Seite betrachte ich sinnvolle Leistungsvergleiche als durchaus nützlich, auf der anderen Seite sollte man aber die damit verbundenen Kosten – finanziell, emotional und energiemässig sowohl auf Seiten der LehrerInnen als auch der SchülerInnen – immer im Auge behalten. Zentral scheint mir jedoch eines: Führt man eine OA durch, dann muss sie das halten, was die Packung verspricht; fordert die Politik also eine solche Massnahme, muss sie so durchgeführt werden, dass auch etwas Brauchbares rauskommt. Alles andere ist reine Geldverschwendung.

Die OA in Geographie kämpfte meiner Meinung nach gerade mit der Schwierigkeit, dass die Rahmenbedingungen für eine solche Prüfung nicht wirklich gegeben waren. Die Geographie ist ein ausserordentlich breit gefächertes Schulfach: Physio- und Humangeographie haben zwar beide den Raum als Gegenstand, ansonsten sind sie aber sehr weit voneinander entfernt: naturwissenschaftliche Methoden hier, sozialwissenschaftliche Kompetenzen dort. Insofern spielt es im Fach Geographie eine sehr grosse Rolle, welche Themen behandelt werden. Es zeigte sich bei der Diskussion über den Referenzrahmen schon bald, dass hier der Gordische Knoten war. Die einzelnen Gymnasien interpretieren den kantonalen Lehrplan ganz unterschiedlich, so dass die einen mit humangeographischen Themen beginnen, die anderen mit physiogeographischen; die nächsten verfolgen einen regionalen Ansatz und wiederum andere einen systematischen. Selbstverständlich wollte jede Schule, dass das, was sie bis zum 3. Semester vermittelt, in der OA repräsentiert war: Das Resultat war ein Kaleidoskop an Themen und Methoden.

Als ich als betroffener Fachlehrer das Resultat der Steuerungsgruppe – den Referenzrahmen – in der Hand hielt, dachte ich: »Es gibt viel zu tun, packen wir es an!« Und nach nochmaligem Durchlesen dachte ich: »Das hat keinen Sinn!« Ich stand vor dem Dilemma, meine Klasse auf gewisse Themen gar nicht vorzubereiten und diese dann später in meinem Unterricht dafür »normal« zu behandeln oder die Klasse in einem Schnelldurchgang mit bestimmten Themen bekannt zu machen. Was ist besser, fragte ich mich, die Klasse (teilweise) unvorbereitet in die Prüfung zu schicken oder *teaching to the test*? Keine der Optionen war befriedigend und auch meine Kollegen standen vor der gleichen Frage. Beantworten konnten wir die Frage nicht, es hat uns aber immerhin ganz im Sinne der Erlebnispädagogik besser zusammengeschweisst, obwohl wir uns nicht einig waren. Ob dies das Ziel der OA ist, bleibe dahin gestellt. Am Schluss wählte ich keine der beiden Optionen richtig, sondern wählte den diesmal schlechten eidgenössischen Kompromiss und machte beides nicht richtig.

Aus diesem Grund war die OA für mich als Geographielehrer, aber auch für meine Klasse ein frustrierendes Erlebnis. Der Korrekturaufwand war gross, die Aussagen, die ich über mich und meine Klasse gewinnen konnte, waren praktisch unbrauchbar, und die Note zählte zudem noch für das Maturzeugnis, was bei den Schülerinnen und Schülern von Beginn weg für grosse Ängste sorgte. Alles in allem standen also Aufwand und Ertrag in keinem Verhältnis.

Es ist erfreulich, dass aus den Fehlern gelernt wurde. Heute ist die Vorlaufzeit grösser, so dass man sich besser einstellen und die Klassen besser vorbereiten kann. Für mich jedenfalls hat sich gezeigt, dass zuerst sinnvolle und damit auch vergleichbare Rahmenbedingungen geschaffen werden müssen, bevor eine sinnvolle OA durchgeführt werden kann. Auf welcher Ebene die Rahmenbedingungen gleich sein sollten (Kanton oder Schulhaus), kann diskutiert werden; sind sie es aber nicht, steigt das Risiko des *teaching to the test* respektive von Prüfungen, die einseitig das Wissen und nicht die Kompetenzen in den Vordergrund stellen und somit als Vergleichsprüfung ungeeignet sind.

OA 2009 Bildnerisches Gestalten (Barbara Hediger)

Die Orientierungsarbeit im Fach Bildnerisches Gestalten bereitete der Arbeitsgruppe einiges Kopfzerbrechen. Die Vorgaben waren die folgenden:

- Alle 2. Regelklassen der Gymnasien des Kantons BL lösen zur selben Zeit dieselbe Aufgabe. Material und Verhältnisse sollen für alle SuS gleich sein.
- 5 Gymnasien, rund 1000 Schülerinnen und Schüler, schränkten das Material schon ziemlich ein. Welche Schule hat schon beispielsweise genügend Pinsel für alle Klassen parallel?
- Was kann sinnvoll geprüft werden in 90 Minuten?
- Was kann sinnvoll verglichen und somit bewertet werden?
- Welche Kompetenzen sollen in der 2. Klasse des Gymnasiums »beherrscht« und damit überprüft werden können? Soll »Messbares« (zum Beispiel korrektes perspektivisches Abbilden) oder »Gefühlsmässiges« (zum Beispiel farbliche Expressivität) oder »Fantasie« (zum Beispiel erfundene Gestalten, Szenen o.ä.) gefordert werden?

In einem ersten Schritt wurde ein Referenzrahmen erstellt, der ein Jahr vor der OA von der kantonalen Fachschaft abgesegnet wurde. Auf dieser Basis wurde die OA 2009 erarbeitet. Eine Einschränkung auf eine zeichnerische Arbeit sollte verschiedene Fähigkeiten und Fertigkeiten sichtbar machen. Als Motiv wählten wir ein Stillleben aus alltäglichen Elementen, die in tausendfacher Ausführung erhältlich und bezahlbar waren: Knoblauch und Lasagneblätter. Lasagneblätter können linearperspektivisch dargestellt werden und der Knoblauch bietet interessante Möglichkeiten für ein plastisches Arrangement.

In einem dritten Schritt wurde die OA von einer Klasse in einem anderen Kanton getestet und anschliessend von der Lehrperson bewertet. Zwei Dozenten der PH Zürich bekamen die Aufgabenstellung zugesandt und belieferten uns auch mit Kritik. Das hatte zur Folge, dass die Aufgabenstellung und die Beurteilungskriterien eindeutiger und klarer formuliert werden konnten.

Vorbereitung und Durchführung der OA konkret: Alle Schülerinnen und Schüler sollten die gleichen Bedingungen haben. Wir entschieden uns für natürliches Tageslicht. Die Prüfung wurde deshalb auf 10 Uhr angesetzt, damit es schon genügend hell war. Kunstlicht wäre an den verschiedenen Schulen zu unterschiedlich gewesen und somit nicht vergleichbar bei der Bewertung. Problem 1: Die verschiedenen Nicht-BG-Zimmer mussten für diese OA innerhalb einer Lektion umgestellt werden. Das hiess, die Lektionen vor der OA mussten verschoben werden oder ausfallen. Etwa 10 Lehrpersonen wurden unter der Leitung von OA-kundigen BG-Lehrpersonen zum Umräumen beordert. Problem 2: Plätze am Fenster sind bevorteilt gegenüber Plätzen hinten in einem Zimmer (mehr Licht und Schatten). Problem 3: Alle Zimmer sollten Nordausrichtung haben zwecks neutraler Beleuchtung und zur Vermeidung von direktem Sonnenlicht (unmöglich, da zu wenige solche Zimmer vorhanden). Problem 4: Natürlich war es an dem Tag extrem wechselhaftes

Aufgabenstellung der OA 2009 Bildnerisches Gestalten

OA Bildnerisches Gestalten **OA 11 Baselland 2009**

Lesen Sie dieses Aufgabenblatt aufmerksam bis zum Ende, bevor Sie zu arbeiten beginnen.

Stillleben mit Lasagne und Knoblauch

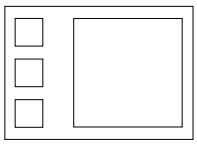
Stellen Sie mit dem Knoblauch und den beiden Lasagneblättern ein spannungsvolles Stillleben zusammen. Skizzieren Sie zuerst drei Kompositionsvarianten. Zeichnen Sie anschliessend das Stillleben in grösserem Format ab.

Nehmen Sie

_einen Knoblauch
_zwei Lasagneblätter

Brechen Sie mindestens eine Zehe des Knoblauchs aus. Arrangieren Sie die Knoblauchteile und die beiden Lasagneblätter zu einer interessanten Komposition auf das graue Unterlagspapier.

1. Verbinden Sie von Hand die Eckenmarkierungen auf dem Zeichenpapier A3 gemäss nebenstehender Zeichnung.
2. Suchen Sie mit Hilfe der Sucherfolie unterschiedliche Ausschnitte.
3. Fertigen Sie drei kleine lineare Kompositionsskizzen an. (Rechtshänder nehmen die drei kleinen Felder für Skizzen links, Linkshänder nehmen sie rechts)



4. Wählen Sie eine der drei Skizzen. Übernehmen Sie deren Komposition, vergrössern Sie diese und setzen Sie sie in eine differenzierte Tonwertzeichnung um.

Zeit: insgesamt 90 Minuten
Arrangement und Skizzen 15 Minuten
Grosse Zeichnung 75 Minuten

Beurteilungskriterien:

Skizzen
Komposition/Ausschnittwahl
Raumerzeugung mit Linearperspektive und Staffelung
Strichführung
Licht und Schatten

Wetter: zuerst bedeckt und ab 11.15 schien (in Liestal) die Sonne und einige Schülerinnen und Schüler hatten plötzlich harte Schlagschatten. Problem 5: Der Knoblauch verbreitete sein Aroma, was einigen Schülerinnen und Schülern wie auch Lehrpersonen sehr missfiel. Problem 6: Eine Schülerin war allergisch auf Knoblauch; somit musste eine Lehrperson das Arrangement für diese Schülerin machen.

Die Beurteilung wurde durch die Lehrpersonen der Klassen nach dem vorgegebenen Beurteilungsraster vorgenommen. Die Arbeitsgruppe bekam im Anschluss alle OA und überprüfte/verglich stichprobenweise die Benotungen.

Grundsätzlich waren diese vertretbar – mit den üblichen Schwankungen. Ganz gute Arbeiten waren klar, ebenso die ganz schlechten. Im Mittelfeld gab es immer wieder zu diskutieren, ob eine Arbeit jetzt eine 4.5 oder nur eine 4 oder vielleicht sogar eine 5 ist.

Es war interessant, eine solche OA einmal durchzuführen und zu sehen, woran alles gedacht werden muss. Für mich war es aber eine Übung mit absurdem Aufwand. Resultat oder Erkenntnisgewinn stehen in keinem Verhältnis zum Aufwand.

Quintessenz für mich persönlich: Ich erkannte, wie stark das Vokabular für die zu stellende Aufgabe bei den einzelnen BG-Lehrpersonen sich unterschied. Ich wünsche mir ein verbindlicheres Glossar diesbezüglich. Bildnerisches Gestalten ist sehr schwer als OA prüfbar, weil enorm viele Faktoren mitspielen – und das wirklich Entscheidende beim gestalterischen Arbeiten ist mit einer so engen Aufgabenstellung nicht überprüfbar.

OA Geographie und Chemie (Dieter Winistörfer)

Die OA im Fach Chemie verlief wesentlich befriedigender und war mit deutlich weniger Problemen behaftet als die parallel dazu durchgeführte OA im Fach Geographie. Dies kann – zumindest teilweise –

mit den Lehrplänen der beiden Fächer erklärt werden. Das Fach Chemie ist in sich stringenter, d.h. der stoffliche Aufbau ist – von der Sache her – zwingender und erlaubt der unterrichtenden Lehrperson entsprechend weniger Variationsmöglichkeiten im möglichst logischen Aufbau; so ist es beispielsweise kaum vorstellbar, Säure-Base-Reaktionen bereits im ersten Schuljahr zu unterrichten, weil den Schülern das dafür notwendige Grundlagenwissen weitestgehend fehlt.

Das Fach Geographie dagegen erlaubt der Lehrperson aufgrund der Fülle möglicher aktueller Themen und möglicher Raumbezüge (welche in Chemie und andern Naturwissenschaften so nicht gegeben sind) eine Vielzahl fachlicher Einstiege und Vernetzungen mit nachfolgend logischem Stoffaufbau. Aufgrund dieser grösseren Gliederungsvielfalt mit unterschiedlichen Raumbezügen ist die Konzeption einer für alle kantonalen Gymnasien einheitlich durchgeführten OA im Fach Geographie deutlich schwieriger als im Fach Chemie.

Für zahlreiche Geographielehrkräfte bedeutete die OA eine erzwungene Abkehr von der bisherigen Unterrichtskonzeption hin zu einem (neuen) Stoffplan, welcher die im Referenzrahmen der OA vorgegebenen Prüfungsinhalte umfasste. Je nach LK wurde dieser Zwang unterschiedlich stark und unterschiedlich störend empfunden; im Extremfall wurde der Unterricht so stark umgestellt, dass von einer gezielten Vorbereitung auf diese OA gesprochen werden kann bzw. muss. Demgegenüber waren im Fach Chemie entsprechende Umstellungen im Hinblick auf die vorgegebenen Prüfungsthemen wesentlich seltener notwendig. Ein gezieltes Hinarbeiten auf möglichst gute Resultate seitens der jeweiligen LK und ihrer Klasse(n) kann natürlich in beiden Fächern nie ausgeschlossen werden.

Im Hinblick auf künftige OA im Fach Geographie sollte eine wesentliche Schlussfolgerung sein, dass neben einem Mindestmass an Wissensaufgaben primär Aufgaben konzipiert werden, welche methodische Fähigkeiten (u.a. die Fähigkeit zur problemorientierten räumlichen Anwendung) zum Ziel haben. Eine reine Wissensprüfung würde für das Fach Geographie zu einer Stoff- und Lehrplanvereinheitlichung mit sehr eng gesetzten Grenzen führen, welche die betroffenen Lehrkräfte in der Möglichkeit unterschiedlicher Raumbezüge stark einschränken würde. Entsprechend muss man sich in der künftigen Lehrplangestaltung des Fachs Geographie sehr wohl bewusst sein, einen möglichst sinnvollen Kompromiss zwischen einer gewissen fachlichen Logik (Struktur) und der Wahrung möglichst grosser räumlicher Anwendungsfreiheit(en) anzustreben.

Oasen (Leo Cantaluppi)
Schreibt OAs! Fordert eure Vorgesetzten auf, sich für kantonale, nationale, interkontinentale und universale Vergleichsprüfungen einzusetzen! Das Glück der Schweiz hängt davon ab! Möglicherweise auch das Glück anderer Staaten. – Teilt mir bei Gelegenheit bitte noch die Erkenntnisse aus diesen OAsen mit. Merci vielmol.

Erfahrungsberichte eines Schülers und einer Schülerin

Matthias Lanz (Oberwil)
Eine Orientierungsarbeit finde ich grundsätzlich eine sehr sinnvolle Sache zur Evaluation des aktuellen Kenntnisstandes bei den Schülerinnen und Schülern. Zur Vereinheitlichung des Lehrplans ist sie sicherlich auch ein sehr wertvolles Mittel, wobei man sich dabei auch über die Grenzen einer solchen Arbeit im Klaren sein sollte.

Besonders im Bildnerischen Gestalten ist eine Orientierungsarbeit meiner Ansicht nach eine heikle Sache. Unsere Aufgabe war es, ein Blatt Lasagne und einen Knoblauch zu arrangieren und danach eine Kohlezeichnung von der Szene anzufertigen. Sowohl das Arrangieren als auch das anschliessende Abzeichnen kann durchaus im BG-Unterricht vermittelt werden. Das Problem ist jedoch, dass man an den Resultaten der OA schliesslich eher die Begabungen der Schüler und Schülerinnen für das Zeichnen ablesen konnte, als die effektiven Lernfortschritte im BG-Unterricht. Das ist aus meiner Sicht in anderen Fächern weniger ein Problem, weil dort nur wenige einen wirklichen Wissens- (und nicht Talent-)fortschritt haben. Eine zweite OA zu Beginn des Gymnasiums würde das Problem natürlich lösen, doch dazu wäre der Aufwand wohl schlicht zu gross.

An der bei uns durchgeführten OA störte ich mich persönlich sehr daran, dass an mehrere hundert Schüler und Schülerinnen im Kanton frische Lebensmittel verteilt wurden, die danach achtlos weggeworfen wurden. Das trägt nicht zur Akzeptanz einer OA in der Schülerschaft bei. Meine zweite OA in der 11. Klasse war im Fach Mathematik. Diese OA war aus meiner Sicht eigentlich gelungen gestaltet, hatte aber den »Nachteil« zu viele Aufgaben in einer zu knappen Zeit vorzugeben. Dabei beschränkte man sich bei den einzelnen Aufgaben auf die grundlegenden Formeln und Lösungswege und ging nirgends vertieft ins Detail. So konnte ich viele Aufgaben auch mit meinem Wissen aus der Sek I lösen, was ja schliesslich nicht der Sinn der Übung sein kann. Dennoch war die Mathematik OA gesamthaft betrachtet sehr ausgewogen, was den Themenkreis und die Schwierigkeit der Aufgaben anging. Bei der Mathematik-OA hatten die Lehrpersonen zudem klare Anweisungen nur eine bestimmte Lektionenanzahl zu verwenden, um die Schülerschaft vorzubereiten. So wurden klare Voraussetzungen geschaffen.

Ein wichtiger Aspekt für die Motivation der Schülerinnen und Schüler ist, dass in allen Klassen die Note der Orientierungsarbeit gleich viel für das Zeugnis zählt, so dass auch ein gewisser Ansporn vorhanden und Engagement nötig ist, sich darauf vorzubereiten. Ich erlebte das in meinem 9. Schuljahr an einer Sek I-Schule, wo die Note der Orientierungsarbeit praktisch in allen Klassen unterschiedlich stark ins Zeugnis einfloss, was für mich persönlich unfair war.

Gesamthaft betrachtet finde ich Orientierungsarbeiten eine gute Sache, um Schulen zu vergleichen und aus den Ergebnissen u.a. Lehrpläne abzuleiten. Es müssen jedoch gewisse Rahmenbedingungen geschaffen und dann auch eingehalten werden, um einen fairen Ablauf zu ermöglichen und auch die Akzeptanz in der Schülerschaft zu erhöhen.

Isabelle Utzinger (Oberwil)

In meinem vierten Semester am Gymnasium Oberwil im Jahr 2008 absolvierte ich die Orientierungsarbeiten in den Fächern Chemie und Geografie.

Ich muss gestehen, dass mir die eigentlichen Prüfungen nur sehr vage im Gedächtnis blieben, doch an die Vorbereitungen, an die panischen Fragen, wie viel man denn lernen muss, was man den lernen sollte und wie man denn lernen sollte, diese Gedanken sind noch klar und deutlich. Immerhin machten die Noten einen merklichen Anteil der Semesternote aus, diese Prüfungen wollte man mit Erfolg meistern! Neben der Lernerei und den panischen Fragen blieb mir jedoch der ganze Aufruhr. Zum ersten Mal in der bisher kurzen gymnasialen Schulzeit wurde uns eine offizielle, kantonale Prüfung aufgebürdet. Für mich persönlich war der Tumult um diese offizielle und damals so bedeutende OA eine Einschüchterung. Eine Erinnerung, die sich folglich klar und deutlich in mein Gedächtnis eingebrannt hat, war die Liste. Es wurde uns eine Themenliste überreicht, die alle Themen beinhaltete, die wir für die Prüfungen beherrschen sollten. Im Fach Geografie war die Liste ein Auslöser für Verwirrung und Entrüstung: Manche Themenbereiche wurden nicht einmal im Entferntesten angeschnitten, noch nie haben wir vom Populationsbegriff im Zusammenhang mit Geografie gehört. Während andere Klassen Dossiers abarbeiteten, und sich den Stoff in den letzten Lektionen noch aneigneten, wurde unserer Klasse versichert, dass wir einen anderen Weg zur Meisterung der OA finden würden. Es war jedoch schon klar, dass niemand wirklich die Chance hat, auch nur annähernd die Bestnote zu erreichen. Zu gross war die Wissenslücke.

Somit ging ich mit einer ungewissen Einstellung an die Prüfung. Ich wusste, dass mein Bestes nicht gut genug sein würde und dass wir eventuell, irgendwie eine Chance bekommen würden, um unsere Note zu kompensieren.

Ganz anders im Fach Chemie: Der Stoff wurde behandelt, repetiert, Übungen wurden gelöst, die Prüfungen wurden geschrieben. Ich hatte schon immer Mühe mit Chemie, deshalb lag der Unterschied zu anderen Prüfungen nur in der Tatsache, dass ich nicht nur im Vergleich zu anderen Schülern meiner Schule nicht gut abschneiden würde, sondern halt im Vergleich mit anderen Schulen. Im Rückblick würde ich sagen, dass meine Erfahrungen im Bezug zu den Orientierungsarbeiten sehr von meinen Lehrpersonen abhingen. Die Art und Weise, wie sie uns auf die jeweilige Thematik und vor allem wie sie uns mental auf die Prüfungen vorbereitet haben, evozierte einen gewissen Grad an Nervosität und Druck. Ich als Schülerin war mir nur einer Tatsache bewusst: die grosse Gewichtung im Semesterzeugnis.

Ein aus meiner Sicht sehr grosses Manko lag in der Unwissenheit der Schüler. Mit Bedauern muss ich feststellen, dass ich mir bis zum heutigen Tag nicht sicher bin, worin unser Beitrag lag, diese Prüfungen geschrieben zu haben. Ich kann mich nicht erinnern, je eine Rückmeldung bekommen zu haben und bin mir nicht sicher, welchem Zweck ich gedient habe.

Kurz gesagt: Das ganze Tohuwabohu um die OA war vielleicht mehr Schein als Sein, denn die Prüfungen an sich stellten keine grossen Hürden dar. Der Mangel an Information, die Kommunikation der Lehrkräfte und der Trubel um Themenlisten und Dossiers waren es, welche die OAs zu einem eher ungewohnten und fremden Element in meinem normalerweise sehr geregelten und kohärenten Schulalltag machten.

*edu*Coaching
Theo Byland

Möchten Sie vielleicht …
- **berufliche Fragestellungen ausloten?**
- **neue Perspektiven für Ihr Rollenverständnis als Lehrperson gewinnen?**
- **sich ein didaktisches Coaching gönnen?**

Zielbezogene resp. lösungsorientierte Beratungsgespräche können Unbeachtetes deutlicher werden lassen, Ungesagtem Worte geben, Vernachlässigtem zu der ihm gebührenden Beachtung verhelfen. Sie sind eine Form dialogischen Lernens und der persönlichen Weiterentwicklung.

Mein Angebot

richtet sich in erster Linie an Lehrpersonen und weitere im Bildungsbereich Tätige.
Vielleicht möchten insbesondere Sie - als Wiedereinsteigerin, als Newcomer – noch mehr Wege des Gelingens finden?
Wie Ihr persönliches, ganz auf Sie und Ihre Situation zugeschnittenes Coaching aussehen könnte, klären wir gemeinsam in einem persönlichen Gespräch ab. Gerne komme ich auch an Ihrem Arbeitsort oder in Ihrem Schulzimmer vorbei. Auf Wunsch besuche ich selbstverständlich auch Ihren Unterricht.

Ich bin

ehemaliger Gymnasiallehrer und Lehrbeauftragter am IGB der Universität Zürich
Coach und NLP-Practitioner

Bibersteinerstr. 80, 5022 Rombach | Tel.: 079 694 13 98 | www.tbyland.ch

Der neue WMS-Lehrplan
Reaktionen zum Beitrag in AMV-aktuell 10/3

In der letzten Ausgabe von AMV-aktuell (10/3) haben Sarah Siksou und Thomas Dittrich die Auswirkungen und Implikationen des neuen Lehrplans für die WMS kritisch besprochen. Insbesondere haben sie bemängelt, »dass vorhandene Freiräume bei der Lehrplangestaltung weder erkannt noch konsequent umgesetzt wurden.« Im Folgenden drucken wir eine Stellungnahme des Projektleiters, eine Replik dazu sowie die Einschätzung eines Mitautors ab.

Stellungnahme der Projektleitung
von Ulrich Salm, Prorektor AKSA

Zum Artikel über den Lehrplan möchte ich als Projektleiter ein paar ebenso kritische Anmerkungen machen. Einerseits freut es mich, dass die WMS auch einen Platz im AMV-aktuell erhalten hat, anderseits finde ich es schade, dass der Artikel einige Fehler aufweist, welche in einem gymnasialen Umfeld meines Erachtens einfach nicht passieren dürften.

1. Der Lehrgang führt nicht – wie in der Einleitung fett dargelegt – nach drei Jahren zum Erwerb des eidgenössischen Fähigkeitszeugnisses, da dafür die notwendige Praxis nachgewiesen werden muss, welche die Schülerinnen und Schüler erst im vierten Jahr erreichen.

2. Die Mär von der »fixen Anzahl von Lektionen« wird auch durch die dauernde Wiederholung nicht richtiger. Sie ist schlicht falsch. Im Lehrplan[1] ist auf Seite 3 klar festgehalten: Die Angabe der Lektionen ist als blosse Rahmenempfehlung der einzusetzenden Anzahl Lektionen pro Leistungsziel zu verstehen. Das habe ich auch im Lehrplan- Erarbeitungsprozess immer in aller Deutlichkeit so vertreten und als Hilfestellung für Lehrpersonen verstanden.

3. Die Vorgaben des Lehrplans sind komplexer, als dies dargestellt wird. Es geht einerseits um die Vorgaben aus dem Standardlehrplan, welche zur Erlangung des EFZ notwendig sind; anderseits gibt es für reine BM-Fächer wie Geografie Vorgaben aus dem Rahmenlehrplan Berufsmaturität. Und diese lassen einen deutlichen Spielraum offen, der in keiner Art und Weise durch die Projektleitung oder sonst jemanden eingeschränkt wurde. Da konnten die Lehrplanteams ihre Ziele und Inhalte einfügen, und waren angewiesen, diese mit ihren Fachschaften abzusprechen. Es waren also nicht einfach die starren Vorgaben, keine Standardisierung des Standardisierens wegen.

4. Die Flexibilisierung, welche den AE zugesprochen wird, ist nur eine methodische. Vielmehr wäre ein Verweis auf die IDPA hier angebracht gewesen. Die IDPA ist eine Arbeit, welche einer kleineren Maturaarbeit entspricht. Leider fand diese im Artikel keinen Platz.

5. Unterrichtsfreiheit ist ein weiter Begriff. Es ist sicher so, dass der Lehrplan der WMS die Auswahl des Stoffs stärker einschränkt, als dies der heutige Lehrplan des Gymnasiums macht. Dass dies ein juristisches Problem sein könnte, sehe ich eher nicht, heisst es doch in Art. 15 des GAL, dass die Unterrichtsfreiheit »im Rahmen der Lehrpläne und des Lehrauftrags« gewährleistet sei. Die heutige Lösung bei der WMS betrachte ich als a) absolut juristisch einwandfrei und b) auch aus der Sicht der Schüler sinnvoll.

6. Der Ausschluss der Übertrittsmöglichkeit ans Gymnasium führt zu einer klareren Profilierung der WMS. Es ist nur dann eine Verschlechterung der Chancengleichheit (wem gegenüber übrigens?), wenn man davon ausgeht, dass die Schülerinnen und Schüler das Ziel der gymnasialen Maturität haben. Haben sie dies und sollen sie dies überhaupt haben? Die Chance für einen Eintritt in eine Universität haben sie über die Passerelle immer noch. Weiter hat mich der Satz »Mit dem Systemwechsel wird den Betroffenen die Möglichkeit genommen, von einem überzeugenden Bildungsangebot zu profitieren.« überrascht und befremdet. Aus meiner Sicht unterstellt der Satz, dass die Schülerinnen und Schüler ausser bei einem Eintritt ins Gymnasium nicht von einem überzeugenden Bildungsangebot profitieren können. Das könnte ich so nicht unterschreiben, sind es doch gerade die gleichen Lehrpersonen, welche an der WMS und

[1] Vgl. http:www.alte-kanti-aarau.chMain/WMS_IMSW_I_LehrplaenePDFLehrplaene_ReformGesamtlehrplan.pdf

am Gymnasium unterrichten. Und ich glaube nicht, dass diese an der WMS weniger überzeugend unterrichten.

Ich bedaure sehr, dass Sie sich vor der Veröffentlichung des Artikels nicht bemüht haben, gewisse Fakten sauber abzuklären. Dass Sie insbesondere die Lehrfreiheit aus Ihrer Sicht unterstreichen und etwas einseitig beleuchten, verstehe ich vor dem Hintergrund Ihres Auftrags. Aber falsch sollte es nicht sein.

Mich trifft auch die Tatsache, dass Sie sich etwas einseitig mit dem neuen Lehrplan auseinandergesetzt haben. Da haben viele Lehrpersonen der beiden Kantonsschulen (Alten Kantonsschule Aarau und Baden) und auch die Projektleitung mit Engagement einen neuen Lehrplan erarbeitet. Ich habe diese Arbeit sehr geschätzt. Eine derart verkürzte und auch noch falsche Auseinandersetzung mit einem neuen Lehrplan voller Innovationen wird der Arbeit der vielen betroffenen und zu Handlangern eines schlechten Systems abgestempelten Lehrpersonen nicht gerecht.

Es beschleicht mich dabei das Gefühl, dass es Ihnen nicht primär um eine Auseinandersetzung mit dem Lehrplan der WMS ging, sondern um eine Instrumentalisierung des Themas im Kampf gegen die Einschränkung der hochgelobten Unterrichtsfreiheit. Eine sachlich korrekte Darstellung des Lehrplans und seiner Veränderungen hätte mich wirklich gefreut.

Replik der Autoren
von Sarah Siksou und Thomas Dittrich, Vorstand AMV

Um es vorweg zu nehmen: In unserem Artikel »Neuer WMS-Lehrplan, ein paar kritische Anmerkungen« ist uns tatsächlich ein unschöner Fehler unterlaufen. Wir geben Ulrich Salm im Punkt 1 seiner Stellungnahme vollkommen recht. Der neue WMS-Lehrgang führt erst nach vier Jahren (inkl. Praxisjahr) zum Erwerb des Eidgenössischen Fähigkeitszeugnisses. Für diesen Fehler entschuldigen wir uns an dieser Stelle. Gleichzeitig machen wir darauf aufmerksam, dass wir nicht den Anspruch erhoben haben, den WMS-Lehrplan in seiner ganzen Komplexität und Breite vorzustellen. Dem von uns gewählten Titel kann unmissverständlich entnommen werden, dass wir einige, uns besonders erwähnenswert erscheinende kritischen Punkte gezielt herausgepickt haben. Mehr nicht. In den übrigen Punkten halten wir an unserer Darstellung fest.

zu 2. Zwar trifft es zu, dass in dem insgesamt 17-seitigen Vorspann zum Lehrplan auf Seite 3 ein Hinweis zu finden ist, wonach die Anzahl Lektionen im WMS-Lehrplan nur eine Rahmenempfehlung darstellen. Die durchschnittlichen Lehrplan-Anwender, die sich auf die Texte ihrer Fachbereiche konzentriert, erfährt von dieser Empfehlung allerdings nichts. In der für die tägliche Arbeit relevanten Lehrplan-Tabelle fehlt ein entsprechender Vermerk. Verschiedene Autoren von Lehrplan-Teilen haben uns gegenüber zudem bestätigt, dass sie im Verlaufe der Projektarbeit bei der Projektleitung um eine flexiblere Handhabung der Lektionentafel nachgesucht haben; jeweils mit strikt ablehnendem Bescheid. Wie lässt sich diese ablehnende Haltung sachlich erklären, wenn die Lektionenzahlen doch nur die Bedeutung von Rahmenempfehlungen haben, die den Lehrkräften gemäss den Worten des Projektleiters als »Hilfestellung« dienen? Wer definiert, was für erfahrene Lehrkräfte eine adäquate Hilfestellung ist? Verschiedene Autoren haben ganz andere Bedürfnisse signalisiert.

zu 4. Auf die Erwähnung der IDPA haben wir in unserem Artikel bewusst verzichtet. Das endgültige Konzept zur IDPA lag zum Zeitpunkt der Abfassung unseres Artikels noch nicht vor.

zu 5. In Sachen Unterrichtsfreiheit weisen wir darauf hin, dass wir vor der Abfassung des Artikels mit einem Juristen aus Verbandskreisen, der selber an einer Hochschule lehrt, Kontakt aufgenommen haben. Gemäss seiner Einschätzung könnte im Falle des WMS-Lehrplans durchaus ein Verstoss gegen Art. 15 GAL vorliegen. So wie Ulrich Salm argumentiert, würde es genügen, wenn im Gesetz der folgende Passus stehen würde: »Der Unterricht richtet sich nach Lehrplänen und Lehraufträgen.« Der Gesetzgeber hat aber bewusst den Begriff der »Unterrichtsfreiheit« vorangestellt, die »gewährleistet« ist. Damit entfalten Lehrpläne und Lehraufträge keine uneingeschränkte Weisungsbefugnis. Ein einfaches Beispiel: Es gibt politische Kreise, welche die Existenz der von Menschen gemachten Klimaerwärmung abstreiten. Wird aber, wie im vorliegenden Fall, ein Lehrplan von A bis Z vorgeschrieben, wird es grundsätzlich möglich, ein umstrittenes Thema, beispielsweise das Thema der Klimaerwärmung, auf politischen Druck hin fallen zu lassen. Der neue WMS-Lehrplan hat dementsprechend nicht nur eine juristisch problematische Disposition, er ist

auch aus staatspolitischer Sicht mehr als fragwürdig, mithin einer offenen, liberalen Gesellschaft unangemessen. Wir laden das BKS gerne dazu ein, bei einem unabhängigen, berufenen Juristen ein entsprechendes Rechtsgutachten einzuholen.

zu 6. Hier liegt ein Missverständnis vor. Der Hinweis mit dem überzeugenden Angebot des Gymnasiums zielt nicht gegen die WMS – es sind ja in der Tat die gleichen Lehrkräfte am Ball –, sondern gegen die Passerelle, die nun von WMS-Absolventen zum allgemeinen Hochschulzugang anstelle des Gymnasiums beschritten werden muss. Niemand dürfte bestreiten, dass die Passerelle nicht die gleiche Bildungsqualität wie zwei Jahre Gymnasium bieten kann.

Lässt sich Bildung abfüllen?
von Wolfgang Zierhofer, Geograph KSBA

Als Mitautor des WMS (HMS)-Lehrplanteiles Geographie möchte ich einen spezifischen Gesichtspunkt zur Problematik der formalen Vorgaben (»Standardisierung«) von Lehrplänen vorbringen. Diese Frage ist in mehr oder weniger ausgeprägter Weise für alle Fächer relevant und stellt sich aktuell auch denjenigen unter uns, die mit der Revision des Lehrplans für das Gymnasium betraut sind.

Lehrpläne sollen Verbindlichkeiten schaffen, sind aber zugleich auch ein Instrument, mit dem eine qualitativ hochstehende Lehre erreicht werden soll. Nun könnte man sich diesen Prozess als Abfüllen thematischer und kompetenzbezogener Einheiten in einen Zeitplan vorstellen. Jede Lehrerin, jeder Lehrer wird genau dies am Ende tun müssen. Doch kommt dabei nicht das Selbe heraus, wie wenn dies im Voraus durch einen Lehrplan erfolgt. Die Lehrkräfte werden individuelle Schwerpunkte setzen, der insgesamt angebotene Inhalt wird breiter sein. Ist diese Differenz für die Ausbildung relevant? Ist sie, im Sinne einer qualitativ hochstehenden Lehre, als positiv oder als negativ zu bewerten?

Natürlich besteht eine gewisse Gefahr, dass inhaltliche Freiräume durch Lehrkräfte dazu benutzt werden, ihr Steckenpferd zu reiten. In den meisten Fällen werden sie jedoch dazu tendieren, solche Themen vertieft zu behandeln, zu denen sie nicht nur eine besondere Affinität haben, sondern in denen sie auch besonders kompetent sind. Manchmal werden sie sich vielleicht an gänzlich neue Inhalte heranwagen und damit etwas vermitteln, das zur Zeit der Formulierung des Lehrplanes noch nicht als relevanter Inhalt bekannt war.

Vielleicht sind Geographen aufgrund der enormen Breite des Faches und der Schnelllebigkeit einiger seiner Bereiche besonders sensibel für diese Problematik, doch die Frage der thematischen Einschränkung stellt sich in jedem Fach. Die Breite der Geographie lässt sich auf Mittelschulstufe nicht abbilden; eine Selektion muss getroffen werden. Zugleich stehen dafür aber nur wenige Kriterien bereit. Es gibt einen fachlichen Kanon, der ziemlich unbestritten ist, doch kann dieser nicht für die Geographie als Ganzes stehen und schon gar nicht für eine Geographie, die aktuelle Themen aufgreift. Über diesen Kanon hinaus erstreckt sich die Geographie bis zum Horizont und es gibt kaum inhaltliche oder didaktische Gründe, um Themengebiete priorisieren zu können. Bodenkunde, Naturgefahren, politische Konflikte, Welthandelsströme, globaler Finanzsektor, Folgen des Klimawandels, Geographie der Sexualität, Diffusion von Kulturgütern, Geopolitik – das sind nur einige der Themen, zwischen denen sich die Geographinnen und Geographen im Unterricht entscheiden müssen; wie sollte eines davon wichtiger oder besser als ein anderes sein?

Niemand bestreitet, dass dies Geographie ist. Wie auch? Darüber wird in der Geographie an Universitäten weltweit geforscht. Ein Lehrplan, der nur abfüllt ohne bewusst Flexibilität und Spielräume zu formulieren, wird aber darauf hinauslaufen, viele dieser Themengebiete aus dem Unterricht zu verbannen und die Geographie auf einen starren Kanon einzuschränken. Das Ziel, Verbindlichkeit zu erreichen, würde zu einem disziplinären Kunstprodukt führen, das ohne didaktischen Grund inhaltlich ärmer als die akademische Geographie wäre und darüber hinaus Chancen vergäbe, die besonderen Kompetenzen und Motivationen der Lehrkräfte zu nutzen. Auch die Mitarbeit in besonderen Projekten oder die Teilnahme an externen Angeboten, wozu es ja immer wieder Gelegenheiten gibt, wäre in solchen Lehrplänen eigentlich nicht zu rechtfertigen.

Vor einigen Jahren wurde die Vereinheitlichung der Maturaprüfungen an die Hand genommen. Die Vertreter und Vertreterinnen des Ergänzungsfaches Geographie führten eine intensive Diskussion um die Frage, wie weit sich die Inhalte des Ergänzungsfaches Geographie standardisieren lassen. Unbestritten war, dass das Fach jeweils in gewissem Umfang sowohl physisch-geographische wie humangeographische Themen und dabei auch unterschiedliche Anforderungsniveaus abdecken soll. Eine weitere thematische Einschränkung wurde als nicht zielführend betrachtet. Das Konzept hat die formale Vereinheitlichung erreicht und die thematische Viel-

falt belassen. Bisher sah das Validierungsgremium meines Wissens keinen Grund, einen der geprüften Inhalte per se zur Diskussion zu stellen; die Gefahr thematischer Abwege scheint gering zu sein.

Nachdem die Reform des WMS-Lehrplanes im Rahmen eines formal eher engen Korsetts stattfinden musste, wäre es aus fachlicher Sicht zu begrüssen, wenn in der laufenden gymnasialen Lehrplanrevision gewisse thematische Freiräume zugelassen würden. Ich möchte meine Gedanken keineswegs als Plädoyer gegen Standardisierungen an sich verstanden wissen, wohl aber gegen Prozesse in denen formale Anforderungen ohne Not didaktische Spielräume zunichte machen. Das hätte meines Erachtens mit der Umsetzung von Bildungszielen nicht mehr viel zu tun.

Die Messbarkeits- und Motivationsillusion
Mathias Binswanger: *Sinnlose Wettbewerbe*

Das neue Buch des Solothurner Volkswirtschaftsprofessors Mathias Binswanger hat einen etwas plakativen Titel: »Sinnlose Wettbewerbe. Warum wir immer mehr Unsinn produzieren«. Dahinter versteckt sich ein längerer Essay, der an vielen anschaulichen Fallbeispielen aufzeigt, woran gesellschaftliche Idealvorstellungen in Bezug auf Wettbewerb, Effizienz, Leistung, Markt und Wachstum kranken. Im Folgenden soll zunächst Binswangers theoretischer Ausgangspunkt rekonstruiert werden und danach seine Aussagen auf neuere Entwicklungen im Bildungssystem angewandt werden.

von Philippe Wampfler

Wie funktionieren Wettbewerbe ohne Markt?

Adam Smiths Konzept der unsichtbaren Hand besagt, dass das eigennützige Verhalten von Produzierenden und Konsumierenden auf einem Markt zu einer Steigerung des allgemeinen Wohls führt. Dieser Zusammenhang ist allerdings nur gegeben, wenn es eine Vielzahl von Anbietern und Nachfragern für ein Produkt gibt, wenn alle Marktteilnehmer vollständige Informationen über die Marktbedingungen besitzen, wenn alleine der Preis Ausschlag über die Wahl des Anbieters oder Käufers gibt und wenn alle Marktteilnehmer sich rational verhalten.

Es ist unmittelbar einsichtig, dass es abseits von einem Gemüsemarkt heute kaum Situationen gibt, bei denen all diese Bedingungen erfüllt sind. Für ein Gut gibt es meist nur weniger Anbieter, welche zudem aktiv zu verhindern suchen, dass alle Marktteilnehmer vollständige Informationen erhalten können.

Nun wird aber das Konzept eines idealen Marktes und eines damit verbundenen Wettbewerbs übertragen auf Bereiche, in denen es ursprünglich keinen Markt gegeben hat: Auf Bildung, Forschung, Gesundheit und ins Innere von Unternehmen. Diese Übertragung orientiert sich aber meist einseitig am Begriff des Wettbewerbs, ohne einen Markt zu schaffen. Binswanger nennt als Beispiel die Privatisierung von Parkstrafen in England zur Zeit von Tony Blair. Private Parkwächter wurden mit einem Anreizsystem motiviert, das auf einem Wettbewerb basierte: Wer mehr Parkbussen ausstellte, wurde besser bezahlt. Es gibt aber keinen Markt für Parkbussen und auch keinen für öffentliche Ordnung, sondern allenfalls eine Nachfrage. So führte dieses System zu unhaltbaren Zuständen: Parkwächter fälschen Angaben auf Beweisfotos und verteilten Bussen, bevor AutofahrerInnen überhaupt Zeit hatten, die Parkgebühr zu bezahlen.

Wettbewerbe sind nicht nur untauglich, weil ein entsprechender Markt fehlt, sondern auch, weil sie oft nach dem Prinzip sportlicher Leistungswettbewerbe gestaltet sind: Es geht nicht darum, eine möglichst gute Leistung zu erbringen, sondern eine, die besser ist als die der anderen.

Künstliche Wettbewerbe und ihre Auswirkungen

Binswanger konstatiert, dass innerhalb von Unternehmen und bei staatlichen Leistungserbingern (z.B. in der Bildung) künstliche Wettbewerbe inszeniert werden, bei denen kein Markt im Hintergrund steht, und die Vorteile marktgebundener Wettbewerbe (Effizienz) deshalb entfallen.

Vielmehr ergibt sich eine »perverse« und »irrationale« Anpassung an vorgegeben Indikatoren. Indikatoren geben dabei vor, nach welchen Kriterien künstliche Wettbewerbe funktionieren. An Beispielen zeigt Binswanger, dass durch die Einführung von Indikatoren entweder fragwürdige Verhaltensweisen gefördert werden (z.B. »Teaching to the test«) oder aber ein Messinstrument erzeugt wird, welches so komplex ist, dass niemand mehr versteht, welche Verhaltensweisen gefragt sind.

Das Motivationsproblem

Hinter künstlichen Wettbewerben steht oft die Vorstellung, Menschen würden optimale Leistungen erbringen, wenn sie nach dem Prinzip »Zuckerbrot und Peitsche« behandelt würden. Dabei gehen viele Führungspersonen davon aus, dass sie selbst intrinsisch motiviert sind und freiwillig Verantwortung übernehmen, nehmen aber gleichzeitig an, Untergebene müssten extrinsisch motiviert und zur Verantwortung gezwungen werden. Dieses Paradox führt letztlich dazu, dass motivierten Wissenschaftlerinnen, Lehrern, Ärztinnen und Therapeuten die Freude an der Arbeit genommen wird und sie dazu angehalten werden, »Unsinn« zu produzieren.

Künstliche Wettbewerbe im Bildungsbereich

Binswanger kritisiert im Bildungswesen primär Indikatoren wie Maturitätsquote und Anzahl von bestimmten Abschlüssen. Der Effekt solcher Indikatoren sei zwangsläufig, dass die Qualität der betroffenen Abschlüsse sinke, weil es Anreize gibt, möglichst viele Studierenden zu diesen Abschlüssen zu führen. Auch für den PISA-Test findet der Autor klare Worte: »Die Qualität eines Schulsystems lässt sich nicht an messbaren Indikatoren festmachen.«

Vielmehr führe die Einführung von Indikatoren im Bildungssystem zu einer Zusatzbelastung der Lehrpersonen, durch die das Kerngeschäft, das Un-

terrichten, beeinträchtigt wird, sowie zum Aufbau einer Bürokratie, »die der Qualität des Unterrichts letztlich schadet und den Lehrern die Freude an ihrer Arbeit verdirbt.«

Wenn keine künstlichen Wettbewerbe, was dann?

Abschliessend formuliert Binswanger einige Auswege aus der Wettbewerbsfalle:

1. *Nicht alle Schafe als potentiell schwarze behandeln.*
   Es ist kein sinnvolles Vorgehen, Qualitätsprobleme, welche nur wenige Mitarbeitende betreffen, über strukturelle Veränderungen (bzw. Qualitätssicherungsmassnahmen) anzugehen, weil dadurch auch die einwandfrei arbeitenden Angestellten so behandelt werden, als arbeiteten sie mangelhaft.

2. *Nichtmessbarkeit von Qualität akzeptieren*
   Das Axiom, dass Qualität nicht mit Indikatoren gemessen werden kann, muss akzeptiert werden.

3. *Effizienz in erweitertem Rahmen verstehen.*
   »Effizienz« ist ein Unwort, wenn es in Bezug auf Kennzahlen verstanden wird. Relevante Effizienz entzieht sich der Messbarkeit und muss auf anderen Wegen begriffen werden.

4. *Subjektive Verantwortung übernehmen, statt sich auf pseudo-objektive Zahlen zu verlassen.*
   Subjektive Urteile sind für Binswanger qualitativ gehaltvolle, weil sie voraussetzen, dass sich Personen mit Gegebenheiten vertraut machen und ihre Entscheidungen unter Einbezug aller relevanten Aspekte begründen können.

5. *Nicht über die Köpfe der Beteiligten hinweg entscheiden.*
   Sinnvolle Entscheide entstehen unter Einbezug der Personen, die davon betroffen sind.

Mathias Binswanger: Sinnlose Wettbewerbe. Warum wir immer mehr Unsinn produzieren. Herder Verlag 2010, 240 Seiten.

LibRomania

Die Buchhandlung, die die Bedürfnisse der Lehrerinnen und Lehrer kennt.
Wir liefern zum versprochenen Zeitpunkt an den abgemachten Ort mit den bestmöglichen Rabatten
Weitere Wünsche erfüllen wir gerne.

Länggassstr. 12 / 3012 Bern
Tel 031 305 30 30 / Fax 031 305 30 31
www.libromania.ch - info@libromania.ch

Mediencommuniqué

Kultur macht Schule mit neuem Schwerpunkt

Schulen in Museen

"Kultur macht Schule" führt sein bisheriges Engagement fort und setzt mit dem Vermittlungsangebot "Schulen im Museum" einen neuen Schwerpunkt.

Mit einem vielfältigen Angebot führt "Kultur macht Schule" Schülerinnen und Schüler vom Kindergarten bis zur Berufs- und Kantonsschule an Kunst und Kultur heran. Schulklassen erhalten vom Kanton einen finanziellen Beitrag für den Besuch von Theateraufführungen, Konzerten, Lesungen und Workshops mit Kunst und Kulturschaffenden. Schülerinnen und Schüler können aber auch in einem Theater hinter die Kulissen schauen, die Entstehung eines Musikstücks ergründen oder mit einem Buchautor über sein Werk sprechen. "Kultur macht Schule" vernetzt die Angebote Aargauer Kulturinstitutionen und Kunstschaffenden über die Internetseite www.kulturmachtschule.ch und pflegt einen intensiven Austausch mit den Schulen und ihren Lehrpersonen.

Neuer Schwerpunkt: Schulen im Museum
Im Rahmen von "Kultur macht Schule" wird ab Januar 2011 ein neues Vermittlungsangebot "Schulen in Museen" angeboten. Beim Angebot handelt es sich um ein Vermittlungsgefäss in Museen und Ausstellungen, das von Aargauer Schulen (Kindergarten bis Kantons- und Berufsschule) genutzt werden kann. Der Schwerpunkt bietet eine sinnvolle Ergänzung zum laufenden Programm "Kultur macht Schule", das bis jetzt den Besuch von Museen nicht förderte.

Mit dem neuen **Museums-Impulskredit** erhalten Schulen auf Antrag hin einen finanziellen Beitrag an Vermittlungsangebote in Aargauer Museen. Die impulskreditberechtigten Angebote sind auf der Webseite www.kulturmachtschule.ch publiziert. Ein Impulskredit-Antrag muss vor dem Veranstaltungsbesuch der Fachstelle Kulturvermittlung eingereicht werden.

"Kultur macht Schule" hat Erfolg
Das grosse Echo auf die Angebote bestätigt das Bedürfnis nach Kulturvermittlung in den Aargauer Schulen. Die Auswertungszahlen belegen den Erfolg: Im Jahr 2010 konnten dank dem Engagement des Kantons 61 Prozent (in absoluten Zahlen: 56'389) aller Schülerinnen und Schüler Zugang zur Kultur finden und von vergünstigten Kultureintritten profitieren. Aufgrund dieser grossen Nachfrage wurde für drei weitere Jahre ein neuer Kredit zu Lasten des Swisslos-Fonds bewilligt. Damit steht "Kultur macht Schule" für die Förderung der Kulturbesuche jährlich 475'000 Franken zur Verfügung.

Aarau, 27. Januar 2010

Fachstelle Kulturvermittlung
Departement Bildung, Kultur und Sport