



## Newsletter vom 25. 10. 2020

### Inhalt

Bildungsgerechtigkeit entsteht aus starken Lernbeziehungen .....	1
23.10.2020, Hanspeter Amstutz .....	1
Bildungsgerechtigkeit entsteht in der Praxis .....	3
Journal 21, 11.10.2020, Carl Bossard .....	3
Vor einer weiteren Bildungsreform sollten wir den überschätzten Wert der Bildung diskutieren .....	5
NZZ am Sonntag 11.10.2020, Wirtschaft, Geld & Geist, Tobias Straumann .....	5
«Eine Berufslehre ist der Königsweg».....	7
NZZ am Sonntag, 18.10.2020, Leserbriefe .....	7
Bildung und das Wesentliche .....	8
NZZ 19.10.2020, Meinung & Debatte, Gastkommentar von Anton Bierl .....	8
Bildung ist nicht gleich Ausbildung .....	9
Condorcet Bildungsperspektiven, 21. Oktober 2020, Gastbeitrag von André Vanoncini.....	9
Digitalisierung als Gegenstand und Medium von Unterricht.....	11
GBW-Flugschrift 1, September 2020, von Jochen Krautz.....	11
Alternative IT-Infrastruktur für Schule und Unterricht.....	11
GBW-Flugschrift 2, September 2020 von Ralf Lankau.....	11
Kompetenz ohne Wissen? – Vom unüberlegten Gebrauch eines wichtigen Wortes .....	12
Carl Bossard .....	12
Veranstaltungen .....	15
Wie viel Digitalisierung in der Schule ist sinnvoll und wo sind die Grenzen? Rückblick und Ausblick .....	15
Veranstaltung der «Starke Volksschule Zürich», 5. 11. 2020 .....	15
Schüler im Konflikt mit dem Gesetz.....	15
Vortragsreihe Pädiatrie, Schule & Gesellschaft 25.11.2020 .....	15

---

## Bildungsgerechtigkeit entsteht aus starken Lernbeziehungen

23.10.2020, Hanspeter Amstutz

Chancengleichheit ist ein grosses Wort. Die Vorstellung einer alle Menschen umfassenden „Egalité“ ist ein Idealbild, das in der aktuellen Bildungspolitik für heftige Diskussionen sorgt. Weitgehender Konsens herrscht, dass keine Schülerin und kein Schüler aufgrund seiner sozialen Herkunft irgendwie benachteiligt werden darf. Die allermeisten Bildungsverantwortlichen sehen die Schule als Institution, wo die unterschiedlichen Startbedingungen der Kinder ausgeglichen werden sollen. Mit geeigneten Fördermassnahmen gilt es, dieses egalitäre Prinzip zu stützen.

Doch was theoretisch gut klingt, ist in der Praxis alles andere als einfach umzusetzen. Wer



nicht völlig weltfremd die Menschen betrachtet, wird zugeben, dass die Begabungsunterschiede bei den Kindern enorm sind. Schon beim Schuleintritt stellen Lehrpersonen fest, dass manche Sechsjährige bereits über erstaunliche kognitive Fähigkeiten, über motorisches Geschick und solide soziale Kompetenzen verfügen. Bei andern hingegen scheinen diese Eigenschaften noch wenig entwickelt zu sein.

### ***Egalität des Bildungsangebots und individuelle Fähigkeiten im Widerspruch***

Um die grossen Unterschiede auszugleichen, wird in der modernen Pädagogik dem Prinzip des gleichen Angebots für alle das Konzept der individuellen Förderung zur Seite gestellt. Damit ist man überzeugt, weiterhin mit Erfolg an einer weitgehenden Egalität des Bildungsprogramms festhalten zu können. So sieht der neue Lehrplan vor, dass jedes Kind früh drei Sprachen lernen soll. Keinem Schüler soll Frühenglisch und Frühfranzösisch vorenthalten werden, selbst wenn er sich kaum verständlich auf Deutsch ausdrücken kann. Für viele ist die frühe Sprachenvielfalt schlicht eine Überforderung. Da mit doktrinärer Hartnäckigkeit am Prinzip des gleichen Angebots für alle festgehalten wird, müssen aufwändige Stützmassnahmen organisiert werden, um Schwächere mit Ach und Krach mitziehen zu können.

Das Dilemma zwischen egalitären Zielsetzungen und effektiven Begabungen der Schüler soll laut Lehrplankonzept durch die Verbindlichkeit ausgewählter Grundanforderungen gelöst werden. Das Ganze droht nun aber grandios zu scheitern, weil überzogene Wunschvorstellungen anstelle des Realisierbaren getreten sind. In der Primarschule will man in einem sehr breiten Bildungsbereich überall ehrgeizige Basisziele erreichen. Das führt zur Verwässerung der Inhalte und zu belastender Unsicherheit. Das Individualisieren droht zur Alibi-Übung zu werden, wenn statt einer sorgfältigen Instruktion durch die Lehrerin schwächere Kinder vorschnell mit weiteren Computerprogrammen gefüttert oder in Selbstarbeit aufs Abstellgleis gestellt werden.

### ***Engagierte Lehrer schaffen mehr Chancengerechtigkeit als alle Lernprogramme***

Den Auftakt in unserer Beitragsreihe über eine gerechtere schulische Förderung von Kindern und Jugendlichen macht Carl Bossard. Er sieht den Weg zu mehr Bildungsgerechtigkeit in einem ausgeprägten sozialen Verantwortungsgefühl der Lehrpersonen. Eine gerechte Lehrerin wird sich mit ihrem ganzen pädagogischen Geschick dafür einsetzen, dass auch Schüler mit schlechteren Karten Bildung als ermutigendes Vorwärtsschreiten erleben können. Es ist die direkte Zuwendung der Lehrerin zu den Schülern und ihre ansteckende Freude an den vermittelten Bildungsinhalten, welche den Unterschied zum vorprogrammierten Selbstlernen ausmachen.

Mit der Bildungsungleichheit setzt sich Tobias Straumann im anschliessenden Beitrag auseinander. Der Autor spricht vom Glück von Kindern, die in einem bildungsnahen Elternhaus aufwachsen dürfen. Diese Kinder haben eindeutig die besseren Aufstiegschancen. Doch der Autor warnt davor, unsere Schulen nun so umkrepeln zu wollen, dass fast alle ein Gymnasium besuchen können. Viel besser sei es, den Weg über die Berufslehren zu stärken und den gut ausgebildeten Berufsfachleuten mehr gesellschaftliche Anerkennung entgegenzubringen.

### ***Deutliche Kritik an didaktischen Irrwegen und konzeptloser Digitalisierung***

Bildungsgerechtigkeit ist auch für unsere Newsletter-Redaktorin Marianne Wüthrich ein grosses Anliegen. Sie sieht zu Recht das Niveau an den Berufsfachschulen in Gefahr, wenn eine grosse Zahl von Schülern nach der Volksschule nicht mehr über ausreichende Grundkompetenzen in den Basisfächern verfügt. Sie kritisiert die zunehmende Abwendung vom gemeinsamen Klassenunterricht durch die Favorisierung völlig überschätzter Selbstlernkonzepte.



Peter Aebersold und Hans-Peter Köhli untermauern mit ihren brillanten Leserbriefen die These, wonach der neue Lehrplan die Bildungschancen schwächerer Schüler eher verschlechtert als verbessert hat. Dass aktuelle Lernkonzepte technokratischer Didaktiker bei Lehrern mit humanistischen Bildungsidealen heftige Reaktionen auslösen können, zeigt eine fundierte Replik von Anton Bieri. Beeindruckt hat uns auch André Vanoncini mit seiner im Condorcet-Blog veröffentlichten Kritik an der mangelnden Praxisnähe der Lehrerbildung an den Pädagogischen Hochschulen.

Das herrliche Schlussbouquet unseres Newsletters bilden drei grossartige Beiträge namhafter Autoren zu den Grenzen der Digitalisierung in der Volksschule und zur gedankenlosen Verwendung des Allerweltsworts „Kompetenz“. Wer sich Zeit nimmt, sich in die klugen Analysen zu vertiefen, wird dem offenen Geheimnis guter Bildung ein Stück weit näherkommen.

Alle drei Texte sind eine gute Einstimmung auf unsere Veranstaltung vom 5. November in Zürich zum gleichen Themenkreis. Wir wünschen Ihnen viel Lesevergnügen.

---

## Bildungsgerechtigkeit entsteht in der Praxis

Journal 21, 11.10.2020, Carl Bossard

***Entscheidend für Kinder und Jugendliche seien die Lehrpersonen. Das sagen viele. Es gilt vor allem, wenn es um die vielzitierte Chancengleichheit bei ungleichen Startchancen geht. Eine Spurensuche.***

Die Pädagogik kennt viele grosse Worte. Meist kommen sie als Begriffspaar daher, kreierte in Bildungsstäben und Schulverwaltungen. Erinnerung sei an gewichtige Worthülsen wie „Bildungsqualitäts-Management“, „Humankapital“ oder „Bildungsstandards“. Sie glühen kurz auf, verbrauchen viel Energie und vergehen schnell wie Sternschnuppen. Und die langfristige Wirkung? Sie bleibt ungewiss – wie bei fernen Feuerkugeln.

### **Zwei anspruchsvolle Begriffspaare**

Die Pädagogik kennt auch Worte, die bleiben und als schwere Wolken am Schulhorizont dräuen. Zu ihnen gehören die beiden Begriffe „Chancengleichheit“ und „Bildungsgerechtigkeit“. Es sind gleichfalls zusammengesetzte Vokabeln, vielseitig untersucht<sup>1</sup> und vieldeutig interpretiert, oft zitiert und nicht selten undifferenziert und pauschal postuliert. Nehmen wir den Begriff der „Bildungsgerechtigkeit“ und teilen ihn in „Bildung“ und „Gerechtigkeit“, dann lassen sich die einzelnen Komponenten kaum in wenigen Worten umschreiben. Nicht einfacher wird es, wenn wir die beiden Worte verbinden.

### **Die Schule ist keine Gegen-Gesellschaft**

Die Frage stellt sich, warum zentrale Begriffe der Gesellschaftspolitik so oft in die Bildungspolitik übertragen werden. Schule ist eine pädagogische Instanz und sie eignet sich nur sehr bedingt als gesellschaftspolitisches Instrument. Sie kann aber dazu beitragen, konstitutive gesellschaftliche Ungleichheiten gerechter zu machen. Dass durch Schule, Bildung und Ausbildung ungleiche Chancen möglichst zu kompensieren sind,

---

<sup>1</sup> Erinnerung sei an Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron (1971), Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Klett Verlag; Helmut Heid (1988), Zur Paradoxie der bildungspolitischen Forderung nach Chancengleichheit, in: Zeitschrift für Pädagogik 34/1, S. 1-17.



darüber herrscht unhinterfragt Konsens.<sup>2</sup> Die Bildungspolitik hat im praktischen Sinne dafür sorgen, dass sich die unvermeidlichen sozialen Unterschiede, zum Beispiel der Herkunft, nicht einfach in den Bildungsmöglichkeiten spiegeln.

Eines ist in einem demokratischen Staat mit einem chancengerechten Schulsystem darum unerlässlich und auch unbestritten: Die Bildungs- und Berufschancen müssen von der Begabung, von Interessen und vom Engagement abhängen. Die individuelle Lernleistung ist das einzig sozialneutrale Kriterium und damit demokratiegemässer Massstab. Diesem Prinzip nachzuleben bleibt ein hoher Anspruch an die Lehrerinnen und Lehrer.

### **„Allen das Gleiche“ oder „Jedem das Seine“?**

Bildungsgerechtigkeit segelt im Spannungsfeld zwischen zwei Polen. Auf der einen Seite steht das Postulat „Allen das Gleiche“. Niemand darf benachteiligt werden. Im Kontext der Bildung bedeutet dieser Pol: Jeder Mensch kann sich in gleicher Weise bilden. Die staatlichen Angebote müssen für alle offen stehen; sie sind allen zugänglich und auch garantiert.<sup>3</sup>

Diesem Aspekt steht diametral ein anderer plakativer Pol gegenüber: „Jedem das Seine“<sup>4</sup> oder „Allen das Ihre“. Damit rücken die unterschiedlichen Fähigkeiten und Interessen, die ungleichen Wünsche und Bedürfnisse der einzelnen Menschen ins Zentrum. Gemeint ist die Individualität, durch die sich jeder von seinen Mitmenschen unterscheidet. Gemeint ist das Einmalige einer Person und die Verantwortung sich selbst gegenüber: „Wir sind, was wir bereit sind, aus uns zu machen!“, um es mit den Worten des Schriftstellers Hugo Lötscher auszudrücken.

### **Lehrpersonen können ungleiche Lernvoraussetzungen kompensieren**

Gleichheit versus Ungleichheit als zentrale Bezugspunkte über Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit gibt es auf verschiedenen Ebenen. Wir finden sie erstens auf der Stufe der persönlichen Lernvoraussetzung, der individuellen Begabung. Gleichheit und Ungleichheit zeigen sich zweitens auf der Ebene der Lerngelegenheiten. Damit sind der Lehrplan und die Lehrpersonen sowie ihr Unterricht und ihre Didaktik gemeint. Es ist eben nicht gleich, bei wem man zur Schule geht. Und als Drittes gibt es Gleichheit und Ungleichheit auch auf der Ebene der Lernresultate.

Gleichheit ist ein Gerechtigkeitsideal. Wie verringern nun Lehrerinnen und Lehrer die Ungleichheit der Lernerfolge ihrer Kinder und Jugendlichen? Aus der Forschung kennen wir den nachhaltigen Einfluss der Lehrpersonen und ihrer pädagogischen Interventionen – im positiven wie im negativen Sinne. Lehrerinnen und Lehrer können ungleiche individuelle Lernvoraussetzungen kompensieren. Entscheidend sind die Lerngelegenheiten, die sie schaffen, und wie sie junge Menschen zum Lernen und zur Anstrengung ermutigen und was sie ihnen zutrauen. Dafür gibt es viele Belege. Ein prominentes Beispiel dürfte der Literaturnobelpreisträger Albert Camus sein. Den (Bildungs-)Erfolg verdankt er einzig und allein seinem Lehrer Bernard. Der grosse Schriftsteller bleibt Monsieur Bernard sein Leben lang dankbar.

### **Bildungsgerechtigkeit als Recht auf gute Bildung**

Camus' Lehrer „behandelte“ nicht alle Schüler gleich. Ob er darum ungerecht war? Keinesfalls! Er differenzierte. Absolute Gleichheit kann kein relevantes Kriterium für Gerechtigkeit sein. Das scheint trivial. Dem Prinzip der Chancengleichheit wohne eben

---

<sup>2</sup> Roland Reichenbach (2020), *Bildungsferne. Essays und Gespräche zur Kritik der Pädagogik*. Zürich: DIAPHENES, S. 22.

<sup>3</sup> Julian Nida-Rümelin, Klaus Zierer (2017), *Bildung in Deutschland vor neuen Herausforderungen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 58.

<sup>4</sup> Der Autor weiss um den schrecklichen Missbrauch dieses Diktums.



kein Merkmal inne, das transparent mache, wann die Chancen – bei allen persönlichen Unterschieden – wirklich gleich seien, gibt Walter Herzog, emeritierter Berner Ordinarius für Pädagogik, zu bedenken.<sup>5</sup>

Daraus lässt sich, so der aktuelle Diskurs, ein Verständnis von Bildungsgerechtigkeit ableiten, das sich nicht am Grundsatz der unbedingten Chancengleichheit orientiert, sondern an einer guten Grundbildung für alle. Allen soll so ermöglicht werden, sich so viel Bildung zu erwerben, wie es braucht, um in einer modernen Gesellschaft ein selbstbestimmtes Leben führen zu können.<sup>6</sup>

### **Utopie auf systemischer Ebene – wirksam im Kleinen**

Darum bleiben „Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit auf systemischer Ebene [...] Utopie“, schreibt Roland Reichenbach, Pädagogikprofessor an der Universität Zürich. Gleichzeitig fügt er bei: „Doch auf personaler Ebene können Lehrerinnen und Lehrer einen Unterschied machen und vor allem die weniger privilegierten Schülerinnen und Schüler auf ihrem Bildungsweg fördern, indem (auch) diese besonders gefördert und gefordert werden.“<sup>7</sup>

Nicht Tablets und digitale Techniken seien darum dringlich, so Reichenbach, vielmehr benötigten heute zahlreiche Kinder und Jugendliche vermehrt Anleitung und Unterstützung, Feedback und Ermutigung. Sie brauchen Erwachsene, die erstens für sie da sind und zweitens ihnen etwas beibringen wollen. Es sind Lehrerinnen, die an den konkreten Lern- und Bildungsprozessen ihrer Kinder und Jugendlichen interessiert sind und sich dafür verantwortlich fühlen; es sind Lehrer des Typs Bernard.

Hans Aebli, früherer Berner Hochschullehrer und Schüler von Jean Piaget, formulierte es so: „Wo eine gute Lehrerin, ein guter Lehrer am Werk ist, da wird die Welt ein bisschen besser“ – und vielleicht auch gerechter. So bleibt „Chancengleichheit“ nicht eine billige Worthülse.

---

## **Vor einer weiteren Bildungsreform sollten wir den überschätzten Wert der Bildung diskutieren**

NZZ am Sonntag 11.10.2020, Wirtschaft, Geld & Geist, Tobias Straumann

Es spielt keine Rolle, wie alt eine Studie ist, sie kommt immer zum selben Schluss: In der Schweiz ist die Chancengleichheit im Bildungssystem schwach entwickelt. Kinder von Akademikern besuchen doppelt so oft eine Kantonsschule oder ein Gymnasium wie Kinder von Eltern mit mittlerem und niedrigem Bildungsniveau. Akademikerkinder haben zudem eine fünfmal höhere Chance, ein Universitätsstudium zu absolvieren. Die Befunde der Statistik decken sich mit der Alltagserfahrung. Wer ins Gymnasium geht oder studiert, merkt bald, dass die meisten Kolleginnen und Kollegen aus gutsituierten Familien stammen.

Der Grund für die Chancenungleichheit ist kein Geheimnis. Kinder aus höheren Sozial-schichten wachsen in einem Umfeld auf, in dem die Tugenden, die zum schulischen Erfolg

---

<sup>5</sup> Walter Herzog (2019), Bildungsgerechtigkeit: Chancengleichheit ist ein zweischneidiges Schwert, in: NZZ, 29.03.2019.

<sup>6</sup> Vgl. Johannes Giesinger (2007), Was heisst Bildungsgerechtigkeit?, in: Zeitschrift für Pädagogik, 53/3, S. 362-381.

<sup>7</sup> Roland Reichenbach (2020), Homeschooling, Distant Learning und das selbstorganisierte Kind, in: Merkur 08, S. 38.





führen, früh eingeübt werden. Es wird gelesen und diskutiert, Teile des schulischen Stoffs werden von den Eltern vermittelt, und die Kinder merken schnell, dass gute Noten wichtig sind, um im Leben Einkommen und Ansehen zu haben. Entsprechend wachsen diese Kinder mit dem Bewusstsein auf, dass sie für die höhere Bildung geeignet sind, und haben weniger Selbstzweifel, die auf ihre Leistungen durchschlagen können. Hat ein Kind aus gutsituiertem Hause Probleme in der Schule, werden seine Eltern umgehend aktiv und finanzieren Nachhilfe oder sogar den Besuch einer Privatschule.

Das hohe Mass an Chancenungleichheit ist irritierend, besonders in einem direktdemokratischen Land wie der Schweiz, das zu den europäischen Pionieren der kostenlosen Volksschule gehört und in dem die Studiengebühren der Universitäten im internationalen Vergleich gering sind.

Weil die Chancenungleichheit im Bildungssystem so eklatant ist, haben sich schon viele Gremien und Studiengruppen den Kopf darüber zerbrochen, welche Massnahmen Abhilfe schaffen könnten. Besonders grosse Unterstützung erhält dabei die Idee der frühkindlichen Förderung durch staatliche Institutionen. Beliebt ist auch die intensive Sprachförderung, insbesondere für Kinder mit Migrationshintergrund. Dann sollen natürlich auch die Lehrpersonen besonders sensibilisiert werden. Und schliesslich gelte es die Übergänge zwischen den Schulstufen zu überdenken, denn dort mache sich die unterschiedliche Herkunft besonders bemerkbar. So solle sich zum Beispiel der Kanton Zürich überlegen, ob die Aufnahmeprüfung fürs Gymnasium die beste Selektionsvariante ist. Andere Kantone, die mit Abschlussprüfungen operieren, würden zeigen, dass es auch anders geht.

Diese Vorschläge klingen vernünftig. Aber sie werden kaum etwas ändern, wenn es stimmt, dass die Chancenungleichheit fundamentale familiäre Gründe hat. Auch die historische Erfahrung spricht dagegen, dass sich die Verhältnisse mit einigen Massnahmen verbessern lassen. Im Zuge einer grossen Bildungsoffensive, die in den 1960er Jahren begann, setzte sich die westdeutsche Regierung das Ziel, den Anteil von Arbeiterkindern mit akademischem Abschluss signifikant zu erhöhen. Vorübergehend gab es einige Erfolge zu vermelden, aber mittlerweile gehört auch Deutschland zu jenen Ländern, in welchen die Bedeutung der Herkunft für beruflichen Erfolg genauso hoch ist wie in anderen europäischen Ländern.

Auch die bildungspolitische Ernüchterung, die sich seit einiger Zeit in den USA verbreitet, sollten wir zur Kenntnis nehmen. Die Demokratisierung des Hochschulzugangs nach dem Zweiten Weltkrieg hat dazu geführt, dass sich eine erbarmungslose Hierarchie unter den Hochschulen etabliert hat. Wer an der New Mexico State University einen exzellenten Masterabschluss gemacht hat, hat im Vergleich zu den Absolventen der Harvard University deutlich weniger Karrierechancen. Mittlerweile sind auch die Studiengebühren der Eliteuniversitäten in astronomische Höhen geklettert. Wer das Werk des französischen Soziologen Pierre Bourdieu kennt, ist nicht überrascht. Eliten finden immer neue Wege, um ihre Exklusivität abzusichern.

Namhafte Intellektuelle wie zum Beispiel der Philosoph Michael Sandel fordern deshalb ein grundlegendes Umdenken in Bezug auf den Wert der Universitäten. Statt immer mehr Bildung für alle zu fordern und diejenigen, die keinen guten Bildungsabschluss haben, sozusagen als Mängelwesen zu bezeichnen, sollten die akademischen Eliten den Wert der nichtakademischen Arbeit wieder höher schätzen. Diesem Plädoyer kann ich nur beipflichten: Bevor wir in der Schweiz erneut eine Bildungsreform lancieren, bei der die Verfehlung der Ziele von Anfang an absehbar ist, sollten wir darüber nachdenken, wie wir vermeiden, in die gleichen Fallen zu geraten wie die USA.

**Tobias Straumann** ist Wirtschaftshistoriker an der Universität Zürich.



## «Eine Berufslehre ist der Königsweg»

NZZ am Sonntag, 18.10.2020, Leserbriefe

**«Vor einer weiteren Bildungsreform sollten wir den überschätzten Wert der Bildung diskutieren» NZZ am Sonntag vom 11. Oktober**

Dass die nichtakademischen Berufe von manchen Akademikereltern zu wenig gewürdigt werden, ist zweifellos richtig. Wo ich als langjährige Berufsschullehrerin widersprechen muss: «Bildung für alle» ist nicht nur auf dem akademischen Weg zu erlangen. Gerade in der Schweiz mit ihrem qualitativ hochstehenden und durchlässigen dualen Berufsbildungssystem ist eine Berufslehre der «Königsweg» zu vielen weiterführenden Möglichkeiten. Auch für diesen Weg werden gute schulische Grundlagen vorausgesetzt. Dafür hätte die Volksschule zu sorgen, und in neun Schuljahren wäre dies auch für Kinder mit weniger guten familiären Bedingungen möglich.

Hier liegt das Problem. Denn die Schulreformen der letzten Jahrzehnte verstärken die Chancenungleichheit erheblich. Besonders gravierende Folgen für Kinder, die zu Hause wenig gefördert werden können, hat das Konzept des Lehrplan 21. Gerade sie brauchen einen geführten Klassenunterricht. Mit «selbstorganisiertem Lernen» vermögen die vielen Kompetenz-Bröckchen in ihren Köpfen nicht zu einem strukturierten Ganzen zusammenzuwachsen. Die Volksschule steht in der Pflicht, allen Kindern die Grundlagen für eine gute Bildung zu ermöglichen. In diesem Sinn kann Bildung nicht überschätzt werden.

*Marianne Wüthrich, Wil (SG)*

Die Chancenungleichheit kann nicht vermindert werden, indem man die Bildungsanforderungen hinunterschraubt. Dass die Chancenungleichheit drastisch vermindert werden kann, hat die Schweiz schon einmal bewiesen. 1991 nahm die Schweiz zum ersten Mal an dem internationalen Test «International Assessment of Educational Progress» (IAEP) in Mathematik und Naturwissenschaften mit grossen repräsentativen Stichproben von 13-jährigen Schülern teil. Der IAEP wurde von Schülerinnen und Schülern in rund zwanzig Ländern unter der Schirmherrschaft des US-Bildungsministeriums durchgeführt. Die Resultate der Schweizer Schüler lagen bei den höchsten Durchschnittswerten in Mathematik und Naturwissenschaften. Die Werte, die das niedrigste Zehntel aller Schweizer Schüler erreichte, lagen sehr weit vor dem entsprechenden Anteil der Schülerinnen und Schüler in Grossbritannien und allen anderen Ländern in dieser Umfrage. China, Korea und Taiwan hatten ähnliche Durchschnittswerte wie die Schweiz; aber für das unterste Zehntel der Schüler lag die Schweiz immer noch weit vorne. Warum schauen wir nicht, wie die Schweiz das damals fertiggebracht hat?

*Peter Aebersold, Zürich*

Der Kolumne von Tobias Straumann über die Chancenungleichheit an den Schulen ist absolut beizupflichten. Eine zentrale, ja entscheidende Rolle spielt das Elternhaus. Schon viele Gremien und Studiengruppen sollen sich den Kopf darüber zerbrochen haben, wie den Kindern aus den unteren sozialen Schichten geholfen werden könnte.

Schön, wenn man weiter nach Lösungen sucht. Absurd ist aber demgegenüber, dass in den letzten Jahren mit dem neuen Lehrplan 21 die Lage noch verschlimmert wurde. Das von den Verfassern dort verlangte selbstgesteuerte Lernen ist eben gerade von erheblichem Nachteil für jene Kinder, die zu Hause nicht auf Unterstützung zählen können. Da sollte die Förderung unbedingt durch den geführten Unterricht im Klassenverband erfolgen, was mit dem Credo vom Lehrer als lediglich begleitendem Coach nicht geht.



Schade, dass sich die Wissenschaftler vor Einführung dieses ungeeigneten Lehrplans nicht gewehrt haben. Vielleicht tauchen aber doch noch einige mutige Leute auf, welche auf Korrekturen beharren.

*Hans-Peter Köhli, Zürich*

Die Aufforderung an die akademischen Eliten, den Wert der nichtakademischen Arbeit wieder höher einzuschätzen, ist sehr erfreulich. Es ist interessant, dass romanische Länder, insbesondere Italien, sozusagen einer Überakademisierung anheimfallen. Dort ist die berufliche Vorbildung als kaufmännische oder handwerkliche Lehre wie in der Schweiz und in Deutschland nicht vorgesehen. Dann kann es passieren, dass arbeitslose junge Akademiker in Italien – «Siamo tutti dottori!» – keine entsprechende Arbeitsstelle finden können und sich etwa als Kellner zufriedengeben müssen. Diese gesellschaftliche Situation schliesst leider nicht aus, dass – *horribile dictu* – insbesondere in Kalabrien eine gewisse Analphabetisierung stattfindet.

*Silvio Bianchi, Basel*

---

## Bildung und das Wesentliche

NZZ 19.10.2020, Meinung & Debatte, Gastkommentar von *Anton Bierl*

### **REPLIK**

Toni Stadler beglückt uns seit geraumer Zeit mit dezidierten Gastkommentaren zur Bildungspolitik (letztmals am 12. 9. 20; auch am 14. 4. 20 oder am 8. 8. 19). Der sich selbst als Historiker bezeichnende Publizist äussert seine Aversion gegen «Schöngeist» und den humanistischen Bildungskanon und zieht alle üblichen Register der Polemik gegen die Fächer der Altertumswissenschaften. Für ihn sind diese «Unterhaltungswissenschaften», *Soft Sciences*, deren Beschäftigung für heute ohne praktikablen Nutzen ist. Der Autor verwechselt mit voller Absicht Ausbildung, den praktischen Erwerb von berufsrelevanten Techniken und Fähigkeiten, die konkret ökonomischen Nutzen für alle versprechen, mit Bildung. Damit lässt er sich vor den Karren sogenannter Bildungspolitiker unterschiedlicher Couleur, von Erziehungsbeamten in Kantonen und Bundesbern sowie universitären, selbsternannten «CEO» spannen, die seit Jahren gegen angeblich elitär-humanistische Bildung arbeiten.

Unter dem Vorwand ökonomischer globaler Zwänge und selbstverständlicher Chancengleichheit betreibt man Bildungsabbau und die Abschaffung sogenannter Orchideenfächer gerade auch zum Altertum, die man anderswo längst als universitätssystemrelevant unter den «Artenschutz» stellt. Beliebtes Narrativ ist dabei, unter dem Zeichen von Bologna gegen das humboldtsche Bildungsideal der Einheit von Lehre und Forschung herzuziehen, dessen Prinzipien wie das Seminar die Spitzenuniversitäten aller führenden Nationen von Preussen übernommen haben. Den Beitrag gerade der Forschungsleistung zum Verständnis antiker Zeugnisse, zur Literatur und Materialität lässt Stadler einfach unberücksichtigt. Den Gipfel der Argumentation stellt die Unterstellung dar, die humboldtsche Bildungstradition und die Freiheit von Bildung (eigentlich Lehre) und Forschung würden missbraucht zur Aufrechterhaltung von Privilegien und «Besitzstandswahrung für unnötige Lehrstühle».

Gerade die Gräzistik ist, wie alle Disziplinen zur Antike, freilich nicht ein x-beliebiges Fach, das Hörsäle zur Unterhaltung füllt. Es geht bei der Beschäftigung mit dem antiken Griechenland letztlich um die Grundlagen unserer europäischen Kultur, unseres Selbst





(die Literatur und die Gattungen, das Theater, das philosophische und das politische Denken, die Medizin und die aufkommende Naturwissenschaft, die Historiografie, die Demokratie). Zudem hat sich die anthropologische Grundkonstellation nach höchstens 90 Generationen nicht fundamental im Vergleich zu heute verändert. Wer jemals erlebt hat, wie Homers «Ilias» oder «Odyssee», Sappho, Thukydides, die Vorsokratiker, Platon, die griechische Tragödie und Komödie die vielen Studierenden und Hörerinnen und Hörer von Vorlesungen, Kolloquien und Seminaren tief berühren und sie in ihren «menschlichen, allzu menschlichen» Grundbefindlichkeiten affizieren, wird erkennen, dass dies alles andere als Schöngestei ist.

Gerade in Zeiten der Krise geht es hier um eines: das Wesentliche. Um Verstören, Hinterfragen, Ambivalenz, Reflexion über unsere Werte, Leiderfahrung – nach Aischylos «aus Leiden lernen» –, Liebe, Gewalt, Emotion, Mythos, kurzum: Denkreisen im Symbolischen, narrative Sinnstiftung und Auflösung der Ordnung in Gegenmodellen. In welchem Masse diese Texte uns heute immer wieder in ihrer Radikalität ansprechen, zeigen die Titel von antiken griechischen Stoffen auf den Spielplänen unserer Theater. Das Wesentliche sucht zugleich den Dialog mit den anderen für das Leben wesentlichen Wissenschaften, den Naturwissenschaften, den Life-Sciences, der Medizin, der Psychologie, den Politik-, Rechts- und Sozialwissenschaften, den Religions-, Umwelt- und Kognitionswissenschaften, da alles um das Leben und das Zusammenleben von uns Menschen geht. Ein gegenseitiges Ausspielen ist kontraproduktiv.

**Anton Bierl** ist Professor und Fachbereichsleiter Gräzistik an der Universität Basel.

---

## Bildung ist nicht gleich Ausbildung

Condorcet Bildungsperspektiven, 21. Oktober 2020, Gastbeitrag von André Vanoncini

**André Vanoncini, ehem. Dozent für franz. Literaturwissenschaft an der Universität Basel, übt massive Kritik an der Ausbildung, wie sie zurzeit an den PH's betrieben wird. Unter anderem wirft er ihnen vor, trotz sehr schlechter Rückmeldungen ein "business as usual" zu betreiben.**

Der seit 30 Jahren andauernde Prozess der Globalisierung hat sämtliche Lebensbereiche erfasst und in seine Abhängigkeit gebracht. Jeder Mensch droht dabei ein Rädchen in einer weltumspannenden Profitmaschinerie zu werden. Betrieben wird diese Profitmaschinerie durch Spezialisten, beraten von Experten, gesteuert durch Manager und inspiriert von Hightech-Genies. Nun zeigen sich erstmals grössere Risse im Modell. Die Umweltproblematik und die Corona-Krise haben Verwerfungen bewirkt und die Individuen zur fundamentalen Hinterfragung ihrer gesellschaftlichen Aufgabe herausgefordert.

Natürlich sind der Schul- und der Studienbereich von dieser Entwicklung nicht ausgenommen. Bekanntlich wurde in den vergangenen Jahrzehnten der Ausbildung höchste Priorität eingeräumt. Die Auszubildenden sollten durch entsprechend instruierte Ausbilder zu möglichst funktionstauglichen Leistungsträgern herangezogen werden. Die Entwicklung der Persönlichkeit und ihres kulturellen Verständnisses – also die Bildung – rückte dabei in den Hintergrund.

Als mächtige Treiber dieser Veränderung haben sich (in paradoxer Verleugnung ihrer humanistischen Tradition) die Pädagogischen Hochschulen erwiesen. Sie verstehen sich längst nicht mehr als Bildungsinstitutionen für zukünftige Lehrpersonen, sondern als Steuerungsorgan des gesamten Erziehungsbereichs. Sie liefern die Konzepte für Schulaktivitäten auf allen Stufen. Beispiele sind der Lehrplan 21, die Mehrsprachigkeitsdidaktik,



die geleitete Schule, Unterrichtsvermessung, Lernateliers, Sammelfächer und darauf abgestimmte Studiengänge für zukünftige Lehrpersonen. Unterrichtende sind aus dieser Perspektive Ausführende einer expertenbasierten Lerntechnologie. Erziehungsdirektionen und ihre Verwaltungen sorgen für die Umsetzung der „wissenschaftlichen“ Vorgaben. Es ist diesbezüglich aufschlussreich, die Funktionsbeschreibungen von PH-Dozierenden anzuschauen. Die meisten erscheinen als Vertreter von technischen Spezialitäten oder als Betriebsmanager.

Leider hat diese oft in vorausseilendem Gehorsam erfolgte Übernahme der oben erwähnten Globalisierungstendenzen zu keinen nennenswerten Erfolgen im Schulbereich geführt. Im Gegenteil: Passepartout, von Unterrichtstheoretikern entworfen und der Lehrerschaft aufgezwungen, hat sich inzwischen als millionenteurer Fehlschlag erwiesen und wird zurzeit in verschiedenen Kantonen diskret entsorgt. Kompetenzorientierung, selbstgesteuertes Lernen und Volldigitalisierung werden ihre Verheissungen ebenfalls nicht erfüllen können. Die grössten Leidtragenden solcher Exzesse sind leider die SchülerInnen.

### **Ausnahmslos schlechte Rückmeldungen**

Nun kommt es auch vor, dass sich die Expertengemeinschaft dem von ihr entwickelten Instrumentarium selbst unterzieht und eine Selbstdurchleuchtung veranlasst. So hat die pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (PH/FHNW) im Verlauf der vergangenen Jahrzehnte mehrmals auf verschiedenen Niveaus Zufriedenheitsumfragen bei ihren Studierenden durchgeführt. Die Resultate waren ausnahmslos schlecht. Anstatt Konsequenzen zu ziehen, die der von ihr selbst proklamierten Kundenfreundlichkeit entsprechen würden, begnügte sich die PH mit Optimierungsversprechen und belies alles beim Alten. Die Gründe dafür sind vielfältig. Es geht einerseits um Betriebsblindheit und politische Zwänge, andererseits um Posten und Prestige.

Es wurde jedenfalls offensichtlich, dass eine Wende zum Besseren nicht durch innere Reformen der Institution gelingen kann. Sie ist nur über eine der heutigen Krise entspringende Neubewertung zu bewerkstelligen. Grundsätzlich ist dabei *die Bildung wieder vor die Ausbildung* zu stellen. SchülerInnen dürfen nicht zum Humankapital für gewinnbringende Investitionen in die Zukunft werden. Erstes Ziel muss es sein, sie zu urteilsfähigen Mitgliedern in einer Solidargemeinschaft heranwachsen zu lassen. Um sie dahin zu bringen, braucht es inhaltlich und unterrichtspraktisch gebildete Lehrpersönlichkeiten. Die erste Eigenschaft wird am besten durch Fachvertreter der Universität gewährleistet. Die zweite erfährt eine optimale Förderung durch erfahrene Lehrpersonen. Den Pädagogischen Hochschulen bleibt die wichtige Aufgabe vorbehalten, pädagogische und didaktische Inhalte zu vermitteln.

In einem solchen Rahmen wird das Zusammenspiel von Bildung und Ausbildung als identitätsstiftende Grundlage für Lehrpersonen und Schülerschaft ermöglicht. Unser Land ist mit Recht stolz darauf, eine bürgernahe Demokratie zu sein. Damit dies so bleiben kann, sind alle dazu aufgerufen, sich der im Gefolge der Globalisierung erfolgten Entmündigung entgegenzustellen. Die Lehrpersonen haben dabei eine besondere Verantwortung. Mit unser aller Unterstützung können sie diese zurückgewinnen.

**André Vanoncini**, ehem. Dozent für franz. Literaturwissenschaft an der Universität Basel

---



## Digitalisierung als Gegenstand und Medium von Unterricht

GBW-Flugschrift 1, September 2020, von Jochen Krautz

### **Keine digitale Transformation von Schule.**

Der Text unternimmt den Versuch, die beiden für die Diskussion grundsätzlich relevanten Fragenkreise möglichst knapp und verständlich zu klären: Welche impliziten oder expliziten Missverständnisse durchziehen die Digitalisierungsdebatte? Worum geht es also nicht? Und: Was bedeutet Digitalisierung für bildenden Unterricht und die Erziehungsaufgabe der Schule? Worum geht es demnach tatsächlich?

[Mehr...](#)



## Alternative IT-Infrastruktur für Schule und Unterricht

GBW-Flugschrift 2, September 2020 von Ralf Lankau

### **Wie man digitale Medientechnik zur Emanzipation und Förderung der Autonomie des Menschen einsetzt, statt sich von IT-Systemen und Algorithmen steuern zu lassen.**

Die entscheidende Frage bei der Konzeption einer möglichen technischen Infrastruktur für Schulen ist keine technische, sondern eine pädagogische: Was soll denn genau gelernt werden, über Rechner und Netzwerke, am Rechner oder mit dem Rechner? Ist diese Frage geklärt, kann man Hard- und Software dafür zusammenstellen.

[Mehr...](#)





## Kompetenz ohne Wissen? – Vom unüberlegten Gebrauch eines wichtigen Wortes

Carl Bossard

Bericht für die Verbandszeitschrift der Zürcher Gymnasiallehrerinnen und -lehrer, eingefordert aufgrund eines Vortrags über «Kompetenz – ein Plastikwort für alles und jedes?» bei den Zürcher Berufsschullehrerinnen und -lehrern.

***Die Pädagogik kennt viele grosse Worte. Nicht selten sind sie zeittrendig. Heute spricht alles von Kompetenzen. Selbst von Neugierkompetenz ist die Rede. Was aber sind Kompetenzen? Etwas, das ich kann? Etwas, das ich weiss? Etwas, das ich bin? Ein Klärungsversuch.***

Der Begriff der Kompetenz hat kräftig Karriere gemacht. Er dominierte den Bildungsdiskurs der letzten Jahre und eroberte die Curricula. Überall steht er im Zentrum: beim Bologna-Prozess, bei den Bachelor- und Masterstudiengängen, beim Lehrplan 21 der Schweizer Volksschulen und wohl bald auch an den Gymnasien. Beim Lehrplan 21 sind sämtliche Bildungsinhalte, welche die Schule vermitteln soll, kompetenztheoretisch gefasst. Wo früher stand: „Die Schülerinnen und Schüler wissen, dass x der Fall ist“, heisst es heute: Sie „können x benennen“. Ein konkretes Beispiel veranschaulicht's: „Die Schülerinnen und Schüler können sich singend in der Gruppe wahrnehmen und [sie können] ihre Stimme im chorischen Singen differenziert einsetzen.“ Alles und jedes orientiert sich heute an der Sprache des Kompetenzdenkens.

### ***Die Dominanz des kompetenzorientierten Vokabulars***

Ohne Kompetenzen kommt keiner durchs Leben. Darum kann niemand etwas gegen Kompetenzen einwenden. Was will man denn beispielsweise gegen den Ausdruck „Sprachkompetenz“ vortragen? Schule und Unterricht müssen zu einem grundlegenden Wissen und Können führen, zu verfügbaren Kompetenzen. Neben dem Wissen und Können gibt es aber auch Haltungen, Einstellungen, Werte – wie Fleiss, Sorgfalt, Zuverlässigkeit. Diese (Sekundär-)Tugenden, wie es früher hiess, kann man kompetenztheoretisch nicht fassen. Wie Haltung zwingend zur Kompetenz gehört, verstehen viele nicht.

Skeptisch stimmt einem darum das krampfhaft Bemühen, sämtliche Bildungsinhalte als Kompetenzen zu definieren und sie einer einzigen obersten Kompetenz zu unterstellen, der Handlungskompetenz.<sup>8</sup> So verarmt Bildungsdenken. Die Sprache verrät es: Die immensen Kompetenzkataloge wirken fade und monoton. Es ist diese semantische Verschiebung der ganzen Bildungssprache in ein kompetenzorientiertes Vokabular, die manche als Murks empfinden. Einstellung, Motivation, Volition sind curricular eigentlich nicht behandelbar und auch nicht verhandelbar. Und zusätzlich: Ohne ein Wissen im traditionellen Sinne kann sich ein Können kaum entfalten.

### ***Keine Bildung ohne Inhalte***

Entscheidend für lernwirksames Arbeiten ist – neben der Lehrerin, dem Lehrer und der Fachlichkeit ihres Unterrichts – in erster Linie der inhaltliche Anspruch mit klaren Zielen.<sup>9</sup> Wir bilden uns an Inhalten und Aufgaben. Darum ist es bedenklich, wenn der Lerninhalt zunehmend geringgeschätzt und der sogenannte „Stoff“ oder das Wissen zum Feind der

<sup>8</sup> Vgl. Roland Reichenbach (2018), *Kritik der Kompetenzorientierung aus bildungstheoretischer Sicht*, in: Schulmanagement-Handbuch 2/2028, S. 15.

<sup>9</sup> Elsbeth Stern, Aljoscha Neubauer (2013), *Intelligenz. Grosse Unterschiede und ihre Folgen*. München: Deutsche Verlags-Anstalt; Michael Felten, Elsbeth Stern (2014), *Lernwirksam unterrichten. Im Schulalltag von der von der Lernforschung profitieren*. Berlin: Cornelsen, S. 30.





Lehrpersonen gemacht werden; wenn man meint, es komme nicht auf die Grundkenntnisse an, sondern nur auf deren Anwendung. Das ist wie Kochen ohne Zutaten.

Was anderes bedeutet es denn, wenn der Fachschaftspräsident Geschichte eines grossen Schweizer Gymnasiums öffentlich kundtut: „Es [ist] heute matchentscheidend, Informationen richtig einordnen zu können, die Quellen kritisch zu hinterfragen und effizient [im Internet] suchen zu können.“ Das stimmt an sich schon. Doch er sagt nichts vom zwingend notwendigen Grundlagenwissen, das diese Kompetenzen erst ermöglicht. Wie kann ich denn kritisch hinterfragen, wenn ich die Probleme nicht verstehe und sie nicht einordnen kann, beispielsweise nach den klassischen Kriterien von politisch, ökonomisch, sozial, kulturell?

Das Statement dieses Gymnasiallehrers segelt unter dem Titel „kompetenzorientiert statt wissensbasiert“ und damit im inhaltlichen Vakuum. Das ist eine fatale Trivialisierung und Fehlinterpretation lernwirksamen Unterrichtens. Ein guter Unterricht kennt kein Entweder-oder. Es vermag zwar den martialischen Pauker und den fürsorglichen Sozialhelfer zu unterscheiden. Doch solches Polaritätsdenken verkennt, dass Lehren und Lernen eine Disziplin des Sowohl-als-auch sind. Die unselige Dichotomisierung von ‚kompetenzorientiert‘ versus ‚wissensbasiert‘ führt auf den falschen Pfad. Kompetenzorientierung baut auf profunder Wissensbasis, sonst ist sie orientierungslos.

### **Renaissance der Grundkenntnisse**

Informationen allein ergeben noch kein Wissen. Darum genügt es nicht zu verstehen, wie man bei Google oder Wikipedia Informationen und Wissensfragmente abfragt und im Internet effizient sucht. Das Netz als immense Sekundärmaschine liefert Daten, Abertausende, Millionen. Doch der Triumph der Informationen darf nicht in den Verlust des Wissens münden. Daten fügen sich nicht von selbst zum Wissen. Sie führen so wenig zum Kompetenzerwerb, wie 7'300 Tonnen Eisen einen Eiffelturm erschaffen. Jede Einsicht von Bedeutung, jedes Verstehen will gedanklich erarbeitet sein. Das erspart uns keine Technik. Auch in Zukunft nicht. Wissen und damit Können kann man sich nur als Wissender aneignen. Der beste Internetnavigator ist nach wie vor der wissende und nachdenkliche Kopf.

Wissen ist mehr als die Summe der verfügbaren Informationen; es muss gewichtet, bewertet und verstanden sein. Wissen referiert auf Erkennen, Verstehen, Begreifen. Automatisiertes Wissen bildet die Basis für Verstehensprozesse. Kritisches Hinterfragen gründet darum auf systematisch aufgebauten Wissensstrukturen. Sie sind das Fundament für anspruchsvolles Denken, Urteilen und Handeln.

### **An Inhalten denken und verstehen lernen**

Kompetenz ist ohne Inhalte nicht denkbar. Nur an konkreten Inhalten lernen wir, wie man klare Kriterien herausarbeitet, Strukturen aufbaut, begriffliche Raster findet, präzise Fragen stellt und die Neugier wie den Zweifel kultiviert. Im Diskurs – denkend, replizierend, argumentierend – erwerben wir auch jene intellektuellen Fähigkeiten, auf die es heute zwingend ankommt: kreative Intelligenz, skeptische Kompetenz, logische Kombination. Das sind unverzichtbare Qualitäten, ohne die man im Datenmeer des Internets ertrinkt.

So wachsen Wissen und Können, Information und Orientierung zusammen. Konkretes Sachwissen, technisch-methodisches Verfügungswissen und ethisch-kulturelles Orientierungswissen verbinden sich. In einer Welt, die zunehmend komplexer und anonymer wird, ist dieses Orientierungswissen unabdingbar.

### **Über Inhalte das Lernen kennenlernen**

Kein Kind sehnt sich nach „Kompetenzen“, kein Jugendlicher ist neugierig darauf. Sie





wollen Phänomene, Inhalte, Interessensgebiete erkunden. Die Kleinen sind fasziniert von Feuerwehrautos oder Dinosauriern, die Grösseren interessieren sich für fremde Länder oder für Burgen und Ritter, für Entdeckungen, die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten fühlen sich beispielsweise von naturwissenschaftlichen Phänomenen angesprochen. Das sind zuerst Stoffe, keine Kompetenzen.

Der geistige Horizont weitet sich an Inhalten. Darum, so der Philosoph Hans Blumenberg, ist „Bildung [...] kein Arsenal, Bildung ist ein Horizont.“ Blumenbergs Metapher zielt auf Einsicht in die Dinge und die Welt. In diesem Sinne verändern und erweitern Erkenntnisse unsere Perspektive. Bildung ist somit doppeltes Lernen: Man lernt über Inhalte die Welt verstehen, und man lernt das Lernen kennen. Was aber fördern und schulen wir dabei? Kompetenzen? Sicher! Aber nicht nur.

### **Das Konzept der Kompetenz wirkt überfrachtet**

Die aktuell geltende Weinert'sche Definition von Kompetenz will sämtliche Aspekte menschlichen Handelns, Denkens und Fühlens miteinander verbinden. Das wirkt konzeptuell überfrachtet. Nach Franz E. Weinert sind 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“*.<sup>10</sup> Weinert bringt das Konzept „Kompetenz“ explizit mit der Theorie der Problemlösung zusammen. Darum erscheint die Welt im Lehrplan 21 als gigantischer Problembaum, an dem primär eines zu tun ist: Probleme lösen und kontrollierbare, testbare Kompetenzen erwerben.

Mit dieser Definition verschiebt sich der ursprüngliche Bildungsanspruch zu einem Ausbildungsprimat: Er dominiert heute die Lehrpläne. Darum heisst es im neuen Lehrplan 21 unmissverständlich: „Mit der Orientierung an Kompetenzen wird der Blick darauf gerichtet, welches nutzbare Wissen und welche anwendbaren Fähigkeiten und Fertigkeiten in welcher Inhaltsqualität Schülerinnen und Schüler in den Fachbereichen erwerben sollen.“ Bildung wird auf einen Katalog von Kompetenzen reduziert, definiert vom Kriterium der „Employability“.

### **Bildung ist auch das, was ich bin**

Doch das ist vielen Lehrerinnen und Lehrern zu wenig und zu eng. Bildung kann nicht nur das sein, was ich kompetenzmässig beherrsche, was ich kann und was ich weiss. Bildung ist auch leidenschaftliche Hingabe und staunende Wahrnehmung, eine Sehnsucht, eine Neugier.

Mit Recht sagt darum Prof. Jürgen Oelkers: Kompetenz ist ein „Modebegriff, der inzwischen für alles herhalten muss, was irgendwie innovativ klingt und doch selten das traditionelle Begriffspaar ‚Wissen und Können‘ übersteigt.“<sup>11</sup>

Man muss etwas wissen, man muss etwas können, und beides zusammen soll uns besser denken und handeln lassen. Dies mit einer Grundhaltung, die nach aufklärerischer Tradition die Autonomie und Verantwortlichkeit des Einzelnen meint. Diese Aspekte müsste der Kompetenzdiskurs vermehrt mitbedenken – auch das Gymnasium auf seinem Weg in die Zukunft.

---

<sup>10</sup> Franz E. Weinert (2001), *Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit*. In: F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag, S. 21f.

<sup>11</sup> Jürgen Oelkers (2014), *Schulleitung? Schulleitung!!* Msc. unpubl., S. 2.



## Veranstaltungen

### Wie viel Digitalisierung in der Schule ist sinnvoll und wo sind die Grenzen? Rückblick und Ausblick

Veranstaltung der «Starke Volksschule Zürich»,  
5. 11. 2020

Donnerstag 5. November 2020 19.30

Glockenhof, Sihlstrasse 31, 8001 Zürich

Referentinnen:

**Dr. iur. Nina Fehr Düsel**, Kantonsrätin und Mutter

**Yasmine Bourgeois**, Gemeinderätin Stadt Zürich,  
Mutter und Mittelstufenlehrerin

[Mehr...](#)



#### Wie viel Digitalisierung in der Schule ist sinnvoll und wo sind die Grenzen? Rückblick und Ausblick

**Dr. iur. Nina Fehr Düsel**, Kantonsrätin, Juristin und Mutter  
**Yasmine Bourgeois**, Gemeinderätin Stadt Zürich, Mittelstufenlehrerin und Mutter

#### Einladung zu einem Informationsabend mit Diskussion

Donnerstag, 5. November 2020, 19.30 Uhr  
Glockenhof Zürich, Sihlstrasse 33, 8001 Zürich

Die Referentinnen berichten, wie sie als Mutter (und Lehrerin) den Fernunterricht erlebt haben und welche Schlüsse sie daraus ziehen. Wo ist der Einsatz digitaler Unterrichtsmittel sinnvoll? Wo stösst digitalisierter Unterricht an seine Grenzen? Welchen Platz soll die Digitalisierung künftig in der Volksschule haben? Viele Zeitungsartikel und Interviews sind in den letzten Monaten zu diesen Fragen publiziert worden.

**Dr. iur. Nina Fehr Düsel** ist Mitglied des Kantonsrates und der Kommission für Bildung und Kultur. Es beschäftigen sie vor allem die Auswirkungen des Lehrplan 21 und die verschiedenen Unterrichtsformen. Sie wird von ihren Erfahrungen im Homeschooling während der Corona-Schulschliessung berichten sowie auch über die Grenzen der digitalen Medien und deren Sogwirkung bereits bei Kleinkindern.



## Schüler im Konflikt mit dem Gesetz

Vortragsreihe Pädiatrie, Schule & Gesellschaft  
25.11.2020

Mittwoch 25. November 2020 18.30 – 20.30

Fachhochschule St. Gallen  
Rosenbergstrasse 59  
9000 St. Gallen

Referenten:

Dr. iur. Ursina Weidkuhn (Basel)

Lic. iur. Carlo Pellizzari, Eva Joos  
(Jugendanwaltschaft Kanton St. Gallen)

Einführung

Dr. med. Tamara Guidi, Leiterin  
Kinderschutzgruppe und Stv. Chefärztin Pädiatrie  
(Ostschweizer Kinderspital)

[Mehr...](#)



VORTRAGSREIHE  
PÄDIATRIE, SCHULE & GESELLSCHAFT

### Schüler im Konflikt mit dem Gesetz

MITTWOCH, 25. NOVEMBER 2020, 18.30 – 20.30 UHR

