Einspruch!

4. Auflage

erweitert und überarbeitet

KRITISCHE GEDANKEN ZU BOLOGNA, HARMOS UND LEHRPLAN 21

ANITA FETZ // MARKUS WALDVOGEL // WALTER HERZOG // ROLAND REICHENBACH // SIMONE PFENNINGER // GEORG GEIGER // ANTON HÜGLI // ROLAND STARK // DANIEL GOEPFERT // RUDOLF KÜNZLI // CARL BOSSARD // LARS BURGUNDER // U.V.A

WORUM ES HIER
WIRKLICH GEHT

In diesem Dossier geht es um Bildung, nicht um Ausbildung. Es geht um den Lehrplan 21, aber nicht nur. Es geht darum, Ihnen eine Entwicklung der Volksschule aufzuzeigen, von der wir überzeugt sind, dass sie falsch ist.

Liebe Leserinnen und Leser, liebe Bildungsinteressierte, liebe Lehrerinnen und Lehrer, liebe Eltern

Bisher haben sich zu den problematischen Entwicklungen rund um HarmoS, Lehrplan21 und Frühsprachenkonzept fast ausschliesslich konservative Kreise kritisch zu Wort gemeldet. Die eher progressiven und liberalen Kreise haben sich bis heute viel zu wenig darum gekümmert, was wir uns mit diesen grundlegenden *„Reformen“* einhandeln. Nur vereinzelte Stimmen linker Persönlichkeiten wie diejenigen von Anita Fetz oder Walter Herzog haben deutlich gemacht, dass es Grund genug gibt, auch von fortschrittlicher Seite her kritisch zu prüfen, was mit diesen Entwicklungen intendiert ist.

Diejenigen, welche für Outputorientierung, Normierung und Standardisierung und entsprechend für die Etablierung einer flächendeckenden ‚Testkultur‘ eintreten, verfolgen leider recht erfolgreich die Strategie, jegliche Kritik am Lehrplan 21 in die konservative Ecke zu stellen. Damit weichen sie den höchst brisanten und unbequemen Fragen aus, welche dieser grossangelegte *„Steuerungsversuch“* unserer Volksschule aufwirft.

Die hier schreibenden und zitierten Persönlichkeiten stehen für eine öffentliche Schule ein, die allen Kindern – unabhängig von ihrer Herkunft und den mitgebrachten Voraussetzungen – eine ausgezeichnete Bildung garantieren möchten. Die Autoren dieses Dossiers sind Professoren, Lehrer, Wissenschaftler, Kulturschaffende und Eltern mit links-liberaler Gesinnung. Ihre Einschätzungen decken sich nicht in allen Details. Es verbindet sie aber alle die Überzeugung, dass HarmoS sowie der Lehrplan 21 keineswegs progressive Projekte sind, sondern eher reaktionäre und technokratische Züge in sich tragen.

Wer will, dass in unseren öffentlichen Schulen alle Kinder, auch diejenigen aus unterprivilegierten Schichten, faire Chancen erhalten, muss ihnen einen Unterricht bieten, in dem der Schüler nicht sich selbst überlassen wird, in dem Lehrer und Schüler Beziehungen aufbauen können. Wie bedeutsam dies ist, formuliert Roland Reichenbach, Professor für Pädagogik an der Universität Zürich, treffend so: *„Es gibt keine guten Schulen ohne gute Lehrpersonen. Und diese Lehrpersonen müssen den Schülerinnen und Schülern klar machen: Erstens: Was du hier lernst, ist wirklich wichtig. Zweitens: Mir ist es ein Anliegen, dass du das lernst. Drittens: Ich glaube fest daran, dass du das schaffst. Und viertens: Ich werde dir dabei helfen und dich unterstützen.“*

Die Schule ist kein Wirtschaftsbetrieb, sondern ein Service public. Sie ist Sachwalterin der Kulturvermittlung – Grundlage für Bestand und Entwicklung des gesellschaftlichen Lebens. HarmoS und Lehrplan 21 aber führen zu einer reduktionistischen, utilitaristischen Realität von Schule, zu einem Paradigmenwechsel im gesamten Verständnis des Schulwesens, von Unterricht, Fachlichkeit, Lehrerbildung und Schulaufsicht. Sie sollen die öffentlich kaum je diskutierte Reformagenda der letzten 20 Jahre sicherstellen, deren Charakteristika als *„marktförmige Instrumentalisierung der Schule“* (Reichenbach) bezeichnet werden können. Die Folgen für unser Bildungswesen sind schwerwiegend und erfordern geharnischten *„Einspruch“*!

„Bund und Kantone verständigen sich auf wenige konkrete und überprüfbare Ziele für das laufende Jahrzehnt. Diese Ziele stützen sich auf die in der Verfassung verankerten Eckpfeiler der Qualität und der Durchlässigkeit.“

Gemeinsame Erklärung des EDI und der EDK vom 30. Mai 2011:

Alle hier zu Wort kommenden Persönlichkeiten sind angefragt worden, ihre Gedanken in unserer Streitschrift zu publizieren. Einige haben exklusiv für uns geschrieben, andere haben bereits publizierte Texte und Aussagen zur Verfügung gestellt. Sie alle eint das Ziel, die Öffentlichkeit zur längst fälligen kritischen Prüfung des Lehrplans 21 mit seiner ideologischen Konzeption zu motivieren.

Alain Pichard, Biel
arkadi@bluemail.ch

Beat Kissling, Zürich
beat.kissling@bluewin.ch

Impressum

Herausgeber: Alain Pichard und Beat Kissling
Verlag: Eigenverlag der Herausgeber
Layout: Isabelle Hofer, www.grafik-hofer.ch
Druck: Schlaefli & Maurer, Uetendorf
Bestellungen: Alain Pichard; arkadi@bluemail.ch
4., korrigierte und erweiterte Auflage, März 2016
Auflage: 7500

WAS DRIN IST

01 SEITEN 3 - 4 | ANTON HÜGLI
VON DER REPUBLIK ZUR EXPERTOKRATIE

02 SEITEN 5 - 6 | RUDOLF KÜNZLI
DAS DOPPELGESICHT DES LEHRPLAN

03 SEITE 7 | EDUARD KÄSER
VERMESSENE BILDUNGSMESSUNG

04 SEITEN 8 - 9 | BEAT KISSLING
VON DER VERMARKTLICHUNG DES BILDUNGSWESENS

05 SEITE 10 | REGULA STÄMPFLI
LEHRPLAN 21 UND DIE UNTERTANENIDEOLOGIE

06 SEITE 12 | ANITA FETZ
DER LEHRPLAN 21 IST GESCHEITERT

07 SEITEN 13 -14 | MARKUS WALDVOGEL
EIGEN-ART UND ÜBERFLUSS IN DER SCHULE

08 SEITEN 15 -16 | BEAT KAPPELER
PROVINZIELL AN HATTIE VORBEIT

09 SEITEN 17 - 18 | DANIEL GOEPFERT
MEHR FACHBEZOGENHEIT UND WENIGER THEORIE

10 SEITE 19 | ROLAND STARK
DER ELFENBEINTURM BEGINNT ZU BRÖCKELN

11 SEITE 20 | MARKUS DÄHLER
AUSSER SPESEN NIX GEWESEN

12 SEITEN 21 - 23 | WALTER HERZOG
AUSWUCHS EINER MASSLOSEN BILDUNGSPOLITIK

13 SEITEN 24 - 26 | GEORG GEIGER
DIE INDUSTRIALISIERUNG DES WISSENS

14 SEITEN 27 - 28 | ROLAND REICHENBACH
PROGRESSIV SEIN HEISST HEUTE...

15 SEITEN 29 - 31 | ALAIN PICHARD
DIE BASIS ERWACHT LANGSAM

16 SEITEN 32 | THOMAS BINOTTO
ES GEHT UM BILDUNG – NICHT UM ANWENDERWISSEN

17 SEITEN 33 - 34 | LAURA SAIA
DER LEHRPLAN IST BILDUNGSFERN

18 SEITE 35 | ELSBETH SCHAFFNER
EINSPRUCH GEGEN DIE ENTWERTUNG DER PÄDAGOGIK

19 SEITE 36 | ALLAN GUGGENBÜHL
EINE SCHULE FÜR DIE SCHÜLER?

20 SEITEN 37 - 38 | SIMONE PFENNINGER
JE FRÜHER DESTO BESSER? EIN MYTHOS...

21 SEITE 39 | DAS FRÜHSPRACHENKONZEPT

22 SEITE 40 | THERESA A.
KARIKATUR EINER DEMOKRATISCHEN...

23 SEITEN 41 - 42 | CARL BOSSARD
MEHR FREIHEIT FÜR LEHRERINNEN UND LEHRER

24 SEITEN 43 - 44 | LARS BURGUNDER
DIE ‚DEMOKRATISCHE’ EINBINDUNG DER BASIS

01

by ANTON HÜGLI
Emeritierter Professor für Philosophie und Pädagogik an der Universität Basel. Langjähriger Direktor des Pädagogischen Instituts Basel-Stadt

VON DER REPUBLIK ZUR EXPERTOKRATIE

Um die Stossrichtung des LP 21 richtig beurteilen zu können, muss man wissen, wes Geistes Kind er ist.

Schule in der Tradition des nationalstaatlichen Europas – und exemplarisch auch der Schweiz – war eine Schule der Republik mit dem Ziel, ein Volk heranzubilden, das sich mit seinem Staat identifizieren kann. Lehrpläne hatten Antwort zu geben auf die Frage nach dem, was wir einst waren, was wir sind und was wir sein wollen – kurz, nach dem, was uns allen wichtig ist und wichtig sein sollte. Das Bildungsziel war identisch mit dem Ziel jeder Demokratie: jedem Bürger und jeder Bürgerin die Teilnahme zu ermöglichen an der in der Öffentlichkeit geführten Auseinandersetzung über das, worauf es uns – bei der gemeinsamen Regelung unserer gemeinsamen Angelegenheiten – ankommen soll.

Im Zuge der global sich vernetzenden Gesellschaft kommt ein völlig anderes Bildungsverständnis ins Spiel, das internationale Wirtschaftsorganisationen – allen voran die OECD – mit dem Druckmittel internationaler Vergleichs-Tests à la PISA europaweit auch durchzusetzen wussten: Was allein zählt, sind nicht klassische Bildungsinhalte, Wissen um die eigene Herkunft und Bürgertugenden, sondern die Fähigkeiten, die es braucht, um als Wirtschaftssubjekt auf dem globalen Arbeitsmarkt bestehen zu können. *„Employability"*, allseitige Verwendbarkeit, heisst das neue Bildungsziel, und *„Kompetenz"* ist der Schlüsselbegriff für die angeblich auf dem globalen Markt gefragten, messbar und vergleichbar gemachten Fähigkeiten. Dieses Bildungsverständnis wiederum ist Ausfluss eines umfassenden Gesellschaftsverständnisses: dem des Ökonomismus, der dem auf Effizienz getrimmten ökonomischen Denken in allen Bereichen des menschlichen Handelns zum Durchbruch verhelfen will – insbesondere in der Politik. Deren Aufgabe soll sich beschränken auf eine – auf wissenschaftliche Daten gestützte – sozialtechnologische Optimierung gesellschaftlicher Funktionen. Zieldiskussionen erübrigen sich, Politik legitimiert sich, indem sie sich verbündet mit einer auf Wirkungs- und Evaluationsforschung reduzierten Wissenschaft.

Im Geiste dieses Ökonomismus hat auch die EDK den Verfassungsauftrag der Harmonisierung der Bildungsziele vorangetrieben: An die Stelle der zu harmonisierenden Ziele tritt die „Orientierung an Kompetenzen" im Sinne eines „nutzbaren Wissens" und „anwendbarer Fähigkeiten und Fertigkeiten". Leitendes

Interesse ist deren Prüf- und Messbarkeit, um die Grundlage zu schaffen für steuernde Eingriffe in das Bildungssystem. Diesem Interesse dient im LP 21 die abstruse Zerstückelung der Hundertschaften von aufgelisteten Schlüsselkompetenzen in immer kleiner werdende Teilkompetenzen, häufig formuliert in einem Fachchinesisch, das man – als Lehrperson oder Bürgerin – gar nicht erst zu verstehen braucht, da es sich ohnehin nur an die Lehrmittelproduzenten und insbesondere an die Expertokraten richtet, welche die Prüfungsaufgaben für die flächendeckenden Checks zu liefern haben. Legitimiert wird dies alles – falls man sich überhaupt um Legitimation bemüht – unter Berufung auf eine Scheingerechtigkeit, die – endlich – schweizweit für gleiche Prüfungsergebnisse gleiche Noten verspricht und für gleiche Noten gleiche Lebenschancen, deren Scheinhaftigkeit jedoch offensichtlich wird angesichts des bekannten Befunds, dass die Chance, zu gleichen Prüfungsergebnissen zu kommen, massgeblich von Faktoren abhängt, die nichts mit Unterricht zu tun haben: z.B. den Gegebenheiten des jeweiligen Kantons, sozio-ökonomischem Familienhintergrund, Differenzierungsgrad der Schule (festgeschrieben schon durch die nunmehr zur Norm erhobenen Dreigliedrigkeit der Sekundarstufe I) und Häufigkeit der Selektionierung. Statt von der angeblichen Gerechtigkeit zu schwärmen (die auch viele Linke beeindruckt), lenkt man den Blick besser auf den Preis, den man für diese Entwicklung zahlt:

- die Verhinderung jeder öffentlichen Diskussion über das, was uns in Schule und Unterricht wichtig sein soll;
- zu sogenannten Lerncoaches degradierte, jedes weiteren Nachdenkens entbundene und am Gängelband der Unterrichtsmittel hängende Lehrpersonen, deren Aufgabe darin besteht, ihre – von der Angst vor schlechtem Abschneiden getriebenen – Schülerinnen und Schüler fit zu machen für die nächsten Tests;
- auf ihre Rolle hin getrimmte Lehramtsstudierende in den PHs, eingelullt von einer jeder kritischen Funktion beraubten Erziehungswissenschaft, die ihre Reputation allein daraus zieht, Handlangerin zu sein für die mit der Schulbürokratie verfilzten Expertokratie.

Wem dies alles – aus Sorge um das, was in einem solchen System aus der nachwachsenden Generation wird – ein Gräuel ist, der wird nach Kräften zu verhindern suchen, dass der LP 21 zum Vehikel wird für die Überfahrt in die – ach so schöne – ökonomistische Welt.

„Konstruktivismus wird zu oft im Sinn eines schülerzentrierten, forschenden, problem- und aufgabenbasierten Lernens gesehen und dann in der Fachwelt mit Begriffen wie ‚authentisches', ‚entdeckendes' und ‚intrinsisch motiviertes Lernen' belegt. Es wird gesagt, dass die Rolle der konstruktivistischen Lehrperson vor allem darin liege, Gelegenheiten für einzelne Lernende zu schaffen, dass diese durch eigene Aktivität und durch Diskussion, Reflexion und Austausch von Einfällen mit anderen Lernenden Wissen erwerben und Bedeutung konstruieren können, und dass all dies mit minimaler korrigierender Intervention verbunden ist (Cambourne, 2003; Daniels, 2001; Selley, 1999; von Glasersfeld, 1995). Solche Aussagen sind aber fast das genaue Gegenteil eines erfolgreichen Rezepts für Lehren und Lernen, wie es in den folgenden Kapiteln entfaltet wird." (S. 32 oben)

John Hattie, Visible Learning, 12.12.2013

„Die Bildungsverwaltung setzt auf modische Versprechungen und vertraut internationalen Organisationen wie etwa der OECD statt Erfahrungen der Bildungspraktiker und vorgängiger Erprobung von Neuem. Bewährte Eigenheiten des schweizerischen Bildungswesens gehen so verloren."

Memorandum "Mehr Bildung - weniger Reformen", 2013

Prof. em. Dr. Walter Herzog, Universität Bern, Institut für Erziehungswissenschaft (Abt. Pädagogische Psychologie)

Prof. Dr. Roland Reichenbach, Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaften

Prof. Dr. Allan Guggenbühl, Pädagogische Hochschule Zürich, Leiter Abt. Gruppentherapie kantonale Erziehungsberatung der Stadt Bern, Leiter Institut für Konfliktmanagement und Mythodrama

Prof. em. Dr. Rolf Dubs, ehemals Institut für Wirtschaftspädagogik, St.Gallen

Prof. em. Kurt M. Füglister, ehemals Pädagogische Hochschule Basel (Fachdidaktik Biologie)

Prof. em. Dr. Peter Grob, ehemals Universitätsspital Zürich

Prof. em. Dr. Urs Haeberlin, ehemals Heilpädagogisches Institut der Universität Freiburg

Jürg Jegge, ehemals Stiftung Märtplatz

Prof. em. Dr. Remo Largo, ehemals Pädiatrische Universitätsklinik, Zürich

Prof. em. Dr. Fritz Osterwalder, Universität Bern, Institut für Erziehungswissenschaft (Abt. Pädagogische Psychologie)

DAS DOPPELGESICHT DES LEHRPLAN 21

Fünf kritische Feststellungen anlässlich der Freigabe des Lehrplan 21 an die Kantone durch die D-EDK

02

by DR. PHIL. HABIL. RUDOLF KÜNZLI

Lehrplanforscher, Tit. Professor der Universität Zürich, Gründungsdirektor der PHFHNW

Es ist zunächst eine gute und notwendige Sache, dass es gelungen ist, sprachregional gemeinsame Lehrpläne zu machen. Auch wäre manch Gutes über das vorliegende Ergebnis zu sagen. Auch hinter dem Konzept der Kompetenzorientierung versteckt sich manch gute Idee. Und doch wirft das Projekt einige ganz grundlegende Fragen auf. Es bleiben eine Reihe ungelöster Probleme. Sie hängen m. E. damit zusammen, dass man glaubte, die Aufgaben und Ziele des schulischen Unterrichts nach einem für alle Lernbereiche und Lernstufen (-alter) gleichen Modell beschreiben zu können und zu sollen. Auch wollte man den Harmonisierungsauftrag besonders gut erfüllen, indem man die Beschreibungen so detailliert formulierte, dass wirklich an alle die gleichen Lernanforderungen gestellt werden, um dann auch überprüfen und vergleichen zu können, ob und wie weit sie erreicht werden. Das Harmonisierungsanliegen wurde so fast zu einem Leistungsüberprüfungsanliegen. Beides führte nun in einzelnen Teilen zu nicht sachgerechten und nicht kind- bzw. altersgerechten und auch nicht schulgerechten Lösungen.

1. Es ist nicht sachgerecht, das Kompetenzkonzept über alle Lernbereiche in gleicher Weise zu verwenden.

Das gewählte Konzept der Kompetenz ist weder theoretisch ausgereift noch empirisch geprüft. Entsprechend vielfältig ist seine Verwendung. ‚Können' in den Schulfächern oder Lernbereichen ‚Lesen', ‚Schreiben' und ‚Rechnen' meint etwas ziemlich anderes als in den Lernbereichen ‚Natur-Mensch-Gesellschaft' oder ‚Geschichte', ‚Geografie' oder ‚Religion'. Bei den einen geht es wesentlich um Fertigkeiten, um ein ‚Machen können', bei den andern um ein ‚Verstehen' und ‚Bescheidwissen'. Um die Auswirkungen z.B. der Schlacht bei Marignano auf das nationale Selbstverständnis und dessen nachhaltige Folgen für die schweizerische Aussenpolitik zu verstehen, (meinethalben verstehen zu können), müssen Schülerinnen und Schüler sehr viel wissen und sie müssen Verbindungen zwischen diesen Wissenselementen herstellen können und deren Bedeutung gewichten. Hier ist der Vorrang oder der Primat des Könnens vor dem Wissen und auch andern Weisen der Welterfahrung und -verarbeitung wie Verstehen, Reflektieren, Bewerten oder Beurteilen nicht sachangemessen.

2. Es ist nicht kind- und nicht lernaltersgerecht, die Ziele und Aufgaben der Schule für alle Schulstufen und Lernzyklen nach einem einheitlichen Kompetenzmodell anzuordnen.

Kompetenzmodelle beschreiben einen systematischen und linearen Aufbau von Kompetenzen. Sie sind analytisch und logisch konstruiert.

> EINE STRIKTE ERGEBNISFOKUSSIERUNG DES UNTERRICHTS IST UMSO PROBLEMATISCHER, JE JÜNGER DIE KINDER SIND. SIE IST ES AUCH GENERELL DORT, WO ES UM BILDUNG GEHT UND NICHT UM BLOSSE QUALIFIKATION.

Lern- und Entwicklungsprozesse aber verlaufen nicht linear und nicht kontinuierlich. Auch lernen 6- und 8jährige noch viel synthetischer, ganzheitlicher als 14- oder 16jährige. Das gilt nicht nur für den Spracherwerb. Wenn man also eine analytisch kleinschrittige Kompetenzbeschreibung vorgibt, mag das für die Abschlussklassen in einzelnen Bereichen möglich und sinnvoll sein, für den Kindergarten und die ersten beiden Primarschuljahre ist es nicht angemessen. Eine strikte Ergebnisfocussierung

des Unterrichts ist umso problematischer, je jünger die Kinder sind. Sie ist es auch generell dort, wo es um Bildung geht und nicht um blosse Qualifikation. Die Wege der Bildung sind zumeist Umwege.
Auch verlaufen Lern- und Entwicklungskurven, Lernen und Wachsen nicht synchron, auch nicht die Lernkurven im kognitiven Bereich mit denen im sozialen und emotiven Bereich. Das bedeutet, für komplexe Kompetenzen gibt es kaum integrale Kompetenzmodelle, ob es sie überhaupt geben kann, ist ungeklärt.

3. Es ist nicht schul- und unterrichtsangemessen, die Ziele und Aufgaben der Schule nach dem Muster von Lektionszielen detailliert zu beschreiben.

Auch im Bestreben, möglichst genaue Vorgaben zu machen, schiesst der Lehrplan 21 über das Ziel hinaus. Das hängt auch mit einem weitverbreiteten Missverständnis zusammen.

> LEHRPLÄNE SIND KEINE BETTY-BOSSY-KOCHBÜCHER. SIE ZU SOLCHEN MACHEN ZU WOLLEN, VERKENNT DIE SCHULISCHE REALITÄT. ES MACHT DESHALB KEINEN SINN, LEHRPLÄNE NACH ART VON UNTERRICHTSPLÄNEN FÜR EINZELNE LEKTIONEN ZU PRÄZISIEREN.

Wie alle Untersuchungen gezeigt haben, nutzen Lehrpersonen Lehrpläne nur sehr spärlich für ihre Unterrichtsvorbereitung. Sie unterrichten mit den Lehrbüchern und den Lehrmitteln. Lehrpläne haben viel mehr die Aufgabe, einen Rahmen abzustecken, innerhalb dem gelehrt und gelernt werden soll. Sie sind eher strategische Dokumente und weniger operative. Lehrpläne sind keine Betty-Bossy-Kochbücher. Sie zu solchen machen zu wollen, verkennt die schulische Realität. Es macht deshalb keinen Sinn, Lehrpläne nach Art von Unterrichtsplänen für einzelne Lektionen zu präzisieren.
Vergleichbarkeit der Lernanforderungen ist ein hohes Gut im Bildungssystem (Gerechtigkeit). Das ist ja auch der pädagogische Sinn der Harmonisierung. Aber wenn sie zu eng gefasst wird, dann wird man damit den je besonderen Schülern und auch Lehrern nicht mehr gerecht. Es ist die schwierige und höchst anspruchsvolle Leistung von Lehrpersonen, die allgemeinen Anforderungen des Lehrplans mit den je besonderen Lernvoraussetzungen und –möglichkeiten und wechselnden Lebensverhältnissen ihrer Schüler und Schülerinnen zu verknüpfen. Das kann nur bei deutungsoffenen Lehrplänen, die Spielräume eröffnen, gelingen.

4. Es ist schulpolitisch riskant, Lehrpläne ohne klare Abklärung der Gelingensbedingungen ihrer Einführung zu verfassen und freizugeben.

Dass eine sich auf evidence based educational policy berufende Schuladministration ein verbindliches Steuerungsdokument auf ein Konzept aufbaut, für das es so gut wie keine positiven Evidenzen gibt, ist an sich schon verwunderlich, es ist aber auch riskant. Wer Harmonisierung mit grundsätzlichen Neuerungen in Sprache und Konzeption verknüpft, wie das im LP 21 geschieht, der sollte im Vorfeld klären, unter welchen Bedingungen solche Neuerungen erfolgreich sein können.

> DIE GELINGSBEDINGUNGEN FÜR DIE EINFÜHRUNG DES LP 21 SIND KAUM KLAR ERFASST

Lehrpläne tragen, für sich genommen, kaum zur Prozessqualität von Unterricht bei. Letztlich wird die Art der Einführung und Nutzung darüber entscheiden, ob das Harmonisierungsprojekt gelingt oder nicht. Bislang sind die Gelingensbedingungen für die Einführung des LP 21 kaum klar erfasst und die dafür nötigen Anpassungen und Ressourcen sind kaum geklärt. Ich halte den Bedarf an Lehrerweiterbildung, Lehrmittelentwicklung und -support, wie Erfahrungen aus andern Ländern zeigen, für erheblich. Angesichts der Sparanstrengungen im Bildungsbereich und den gerade eben bekannt gewordenen Belastungen der Lehrerschaft bin ich hier nicht besonders zuversichtlich.

5. Es ist undemokratisch, grundlegende Reformen des gesellschaftlichen Auftrages an die Schulen in einem Lehrplanentwicklungsprojekt administrativer und fachdidaktischer Experten zu verstecken.

Der Lehrplan 21 hat ein Doppelgesicht, er ist einerseits ein Projekt zur Harmonisierung der schweizerischen Schullandschaft und andererseits ein Projekt für einen pädagogischen Richtungswechsel. Während die Harmonisierung politisch legitimiert und abgesichert ist, bleibt die pädagogische Reformabsicht diffus, ungeklärt und unberaten. Sie verbirgt sich im Programm einer durchgängigen Kompetenzorientierung.

> ES FINDET EINE AUSRCHTUNG DER BILDUNGSSYSTEME AUF DEN AUFBAU VON ÖKONOMISCH UND LEBENSPRAKTISCH NÜTZLICHEM WISSEN UND KÖNNEN STATT.

International hat sich ‚Kompetenz' als neue Verständigungsformel für die Beschreibung und Bestimmung der gesellschaftlich erwartbaren Leistungen der Bildungssysteme für die anderen Teilsysteme wie der Wirtschaft oder der Politik durchgesetzt. Sie löst damit die älteren Formeln wie ‚Bildung' oder ‚Lernen-lernen' ab, ohne diese aufzuheben. ‚Kontingenzformeln' hat sie der Soziologe Niklas Luhmann genannt. ‚Kompetenz' verschiebt den Primat schulischen Lernens von ‚Wissen' und ‚Verstehen' auf ‚Können', von der individuellen Selbstvervollkommnung auf gesellschaftliche Brauchbarkeit. Die Ablösung signalisiert im gesellschaftlichen Diskurs eine engere Ausrichtung der Bildungssysteme auf dem Aufbau von ökonomisch und lebenspraktisch nützlichem Wissen und Können.
‚Kompetenzen', wenn sie wie im Lehrplan 21 als vergleichend zu messende Lernergebnisse ausdifferenziert dargestellt werden, verschieben auch die Balance zwischen Prozess und Produkt zugunsten des letzteren. Bildungsprozesse aber sind notwendig ergebnisoffen.

Schliesslich kommen die weichen Wirkungsfaktoren und wesentlichen Möglichkeiten und Leistungen von Schule in einem ausdifferenzierten Kompetenzraster nicht angemessen in den Blick: Begegnungen, Gespräche, Streit, Wettkampf, Spiel, Erfolge und Niederlagen usw., all jene Erlebnisse und prägenden Erfahrungen, die ein Leben lang in Erinnerung bleiben, kurz die Schule als Lebensraum. Es ist befremdend, wenn angesichts der soziopolitischen Herausforderungen einer zunehmend multikulturellen und von technologischen Umbrüchen geprägten Lebenswelt gerade jene persönlichkeitsbildenden und die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen fördernden Prozesse der sozialen Integration und der individuellen Selbsterfahrung hinter dem Erwerb überprüfbarer ‚Kompetenzen' zurücktreten.

> ES FINDET EINE NACHHALTIGE VERÄNDERUNG STATT. UM SIE MÜSSTE IN EINER OFFENEN GESELLSCHAFTLICHEN AUSEINANDERSETZUNG GESTRITTEN WERDEN.

Solche Akzentverschiebungen im Verständnis von Schule, auch wenn sie im Unterrichtsprozess den Beteiligten nicht auf Anhieb klar zu sein brauchen, sind langfristig eine nachhaltige Veränderung unserer schul-, bildungs- und kulturpolitischen Orientierung. Um sie müsste in einer offenen gesellschaftlichen Auseinandersetzung gestritten werden. Dass solche Umorientierungen als quasi technische Verordnung der Verwaltung daherkommen, kann nur als sachlich und politisch unangemessen bezeichnet werden. Der Lehrplan 21 ist jedenfalls keine taugliche Plattform, solche grundlegende Fragen zum Wandel des gesellschaftlichen Auftrages an die Schule im öffentlichen politischen Diskurs zu klären.
Das ist vielleicht das gravierendste Defizit des vorliegenden Entwurfs, gravierend deshalb, weil es die Grundlagen demokratischer Meinungsbildung, den öffentlichen Gebrauch der Vernunft still stellt.

VERMESSENE BILDUNGSMESSUNG

Kann man Bildung messen? Man kann alles messen, vom Kaffeearoma bis zur spirituellen Kompetenz, vorausgesetzt, ein Merkmal lässt sich mittels geeigneter Definition auf eine Zahlenskala abbilden. Das hat eine Tradition, die ins frühe 19. Jahrhundert zurückreicht, als statistische Methoden in der Demographie aufkamen. Nun heisst Messen immer Qualitätsreduktion. Vor mir steht ein Korb voller unterschiedlicher Früchte. Jede Frucht ein Obst-Individuum mit besonderen Qualitäten. Nehmen wir an, uns stünde nur ein Messverfahren zur Verfügung, nämlich eine Waage. Mit dem Gewicht führe ich eine Kategorisierung im Korb ein. Ich kann nun die Früchte nach einem einzigen Kriterium sortieren, buchstäblich Äpfel und Birnen vergleichen. Und ich tue das vor allem dann, wenn ich an einer statistischen Charakterisierung des Korbinhalts interessiert bin. Nehmen wir jetzt an, wir hätten einen *„Korb“* SchülerInnen vor uns, bei denen wir einen bestimmten psychologischen Test über den IQ durchführen. Wir bilden also das, was uns Psychologen als Intelligenz definieren, ab auf eine numerische Skala; und wir können mit den IQ-Werten eine statistische Verteilung aufstellen, die meist drei Hauptkategorien definiert: die *„Normalen“*, die *„Guten“* und die *„Schlechten“* (Analoges geschieht heute auch mit Kranken und Straftätern). Die implizite Frage im Hintergrund ist stets, wozu eine statistische Charakterisierung verwendet werden soll. Alles scheinbar neutrale quantitative Vergleichen hängt vom Standpunkt eines Dritten ab, vom Standpunkt des Bildungsingenieurs, des Lehrers, des Personalchefs.

> DIE OECD IST DA UNMISSVERSTÄNDLICH: „IN DER SCHULE SOLL JENER GRUNDSATZ VON EINSTELLUNGEN, VON WÜNSCHEN UND VON ERWARTUNGEN GESCHAFFEN WERDEN, DER EINE NATION DAZU BRINGT, SICH UM DEN FORTSCHRITT ZU BEMÜHEN, WIRTSCHAFTLICH ZU DENKEN UND ZU HANDELN.“

Natürlich werden die meisten Menschen intuitiv zum Einwand neigen, dass Zahlen uns nicht *„alles“* sagen, da sie ja vom Test abhängen. Und die Intuition ist völlig richtig. Es kommt sehr darauf an, wer dieses *„alles“* definiert. Das tun heute mächtige Wirtschaftsorganisationen wie die OECD. Sie erklärt: *„Wir messen Produktivität, weltweite Waren- und Finanzströme. Wir analysieren und vergleichen Daten, um künftige Trends vorauszusagen. Und wir setzen internationale Standards – ob in der Landwirtschaft, in der Steuerpolitik oder bei der Sicherheit von Chemikalien.“* Oder eben: in der Bildung. Die OECD ist da unmissverständlich: *„In der Schule soll jener Grundsatz von Einstellungen, von Wünschen und von Erwartungen geschaffen werden, der eine Nation dazu bringt, sich um den Fortschritt zu bemühen, wirtschaftlich zu denken und zu handeln.“*

> DENN WER DIE KRITERIEN BESTIMMT, NACH WELCHEN GEMESSEN WIRD, DIKTIERT, OHNE SELBST DIE EIGENEN STANDARDS ÜBERPRÜFEN ZU MÜSSEN.

Eine hohe Dosis Vorsicht ist bei solchen Worten geboten, aus zwei Gründen. Erstens drücken sie die naiv-dreiste Zuversicht aus, quantitative und statistische Analysen würden uns in die Lage versetzen, die Zukunft – der Schüler, Schulen und Bildungssysteme – verlässlicher vorauszusagen. Aber haben uns nicht gerade die Ökonomen mit ihrem blinden Vertrauen in mathematische Modelle und Gleichungen ziemlich wuchtig in den Dreck gefahren? Zweitens, und das ist entscheidender, stellt sich die Frage, ob das, was die Tests und Evaluierungen messen, wirklich die Qualität der Schüler und Schulen repräsentiert. Die Gefahr besteht, dass PISA und ähnliche Tests die Frage einfach aushebeln, indem sie die Definitionsmacht von Qualität gebieterisch an sich reissen. Denn wer die Kriterien bestimmt, nach welchen gemessen wird, diktiert, ohne selbst die eigenen Standards überprüfen zu müssen. Dann kann es so weit kommen, dass sich der Glaube festsetzt, ein Zuwachs an PISA-Punkten mache den Fortschritt eines Bildungssystems aus. Und genau hier muss der Spiess umgedreht, das heisst, die *„Bildungstheorie“* hinter all der Messerei und Testerei hinterfragt werden. Sie entpuppt sich als Betriebsökonomisierung der Bildung, die sich bis zu den Anfängen der Arbeitspsychologie verfolgen lässt. Hugo Münsterberg, einer ihrer Pioniere, stellte vor einem Jahrhundert das Prinzip der Auslese der geeigneten Personen für das Wirtschaftsleben auf, und er konzipierte entsprechende Tests. Und David McLelland, der den Kompetenzbegriff einführte, stellte seine Forschungen ebenso in den Dienst der Wirtschaft, als Entwicklung psychotechnischer Optimierungsprogramme. Und heute betrachtet die OECD Erziehung als *„wirtschaftliche Investition“* in den Menschen, mit dem *„Produktionsfaktor Lehrer“* und dem *„Rohmaterial Schüler“*.

NICHT DAS MESSEN IST DAS PROBLEM

Nicht Messen und seine Resultate sind das Problem, sondern die (un-)heimliche Macht eines verkümmerten Menschenbildes und seiner Messideologie, das heisst die Meinung, mit einer Abbildung menschlicher Qualitäten auf Skalen habe man das schulisch *„Wesentliche“* erfasst. Dieser Macht begegnen die Lehrerinnen und Lehrer am besten dadurch, dass sie sie als Zahlenzauber von Bildungs-Numerologen entlarven.

03

by EDUARD KAESER

Kontakt: e.cheese@gmx.net

Physiker, Philosoph, ehem. Gymnasiallehrer, den Werten der Aufklärung verpflichtet

BEAT KISSLING

LEHRPLAN 21
VON DER VERMARKTLICHUNG DES BILDUNGSWESENS

DIE GESCHÄFTSMÄSSIGE VEREINNAHMUNG VON FORSCHUNG UND LEHRE

„Die Situation an der Universität macht mich wütend. Es geht nur noch um Geld und Corporate Identity. Diese Mentalität macht die Universität kaputt.“ Mit diesen Worten in der „FAZ“ beendete 2007 Peter Bieri seine Professur für Philosophie an der Freien Universität in Berlin. Bieris Meinung teilte auch der *„Internationale Appell für die Wahrung der wissenschaftlichen Unabhängigkeit“* (28. 2. 2013, „Die ZEIT“), in dem 26 Professoren vor der zunehmenden Vereinnahmung der Hochschule durch private Konzerninteressen warnten. Sie erinnerten an das historisch verankerte Ethos der Universitäten als Institution der *„freien Forschung, Bildung und Lehre“*, einem „geschützten und nicht käuflichen Ort“. In der Schweiz hat z. B. die Jacobs Foundation (Stiftungsvermögen: Jahresbericht 2013, CHF 4.55 Mia.) in Form einer Privat-Public-Partnership mit der Universität Zürich ein ganzes Jugendforschungsinstitut aufgebaut und sich dadurch ermächtigt, *„wissenschaftlich begleitete“* Programme für Früherziehung, Betreuung und Bildung in zahlreichen Gemeinden anzubieten. So sieht die schrittweise Vereinnahmung durch Investoren aus, eine Privatisierungsagenda, die die WTO seit Jahren vorantreibt. Aktuell soll sie durch das geheim verhandelte Abkommen für freien Handel mit Dienstleistungen (TiSA) neuen Auftrieb erhalten.
Diesen Usurpationsvorgang der Hochschulen bezeichnet der Wirtschaftsethiker Peter Ulrich als Vorgang der gesellschaftlichen *„Vermarklichung“*. Sie ist das Werk der sogenannten Bologna-Reform, gegen die von fortschrittlicher Seite immer wieder markant Einspruch erhoben wurde. Die Kritik Bieris und des internationalen Appells teilte auch der leider früh verstorbene Kurt Imhof, Soziologieprofessor in Zürich. Er charakterisierte das Lernen der Studenten im Bologna-System als *„Bulimie-Lernen“* („Die ZEIT“, 19.12.2012), die Einführung des Bachelors als Zertifizierung von Halbwissen, die Modularisierung der Bildungsinhalte als Kultur des kurzfristigen Einpaukens von zerstückelten *„Lernangeboten“*, um möglichst viel Credits einzusammeln. Professoren und Mitarbeitende müssen enorm viel Zeit fürs Akquirieren von Geldquellen aufwenden. Sie wetteifern mit der Anzahl Publikationen und gewinnen an Ansehen, wenn sie sich zu Start-up-Unternehmern mausern, die ihre vornehmlich mit Steuergeldern erarbeiteten Forschungsergebnisse verwenden, um ein möglichst lukratives Geschäft hochziehen zu können. So kommen im Silicon Valley die Zuckerbergs und Co. zu ihren Milliarden.
Diese Entwicklungen waren voraussehbar; es wurde davor gewarnt. Hätte es zur Entscheidung, ob die Schweiz den Bologna-Vertrag unterzeichnen soll, einen ehrlichen, in der Öffentlichkeit ausgetragenen, demokratischen Meinungsbildungsprozess gegeben, hätten weder das Hochschulkader noch die Parlamente der Unterzeichnung des Bologna-Vertrags zugestimmt. Dies legte Prof. Hans Zbinden, langjähriger SP-Nationalrat, Bildungsexperte, Präsident der Eidgenössischen Fachhochschulkommission, in einem Artikel in *„VPOD Bildungspolitik“* (Mai 2009) ausführlich dar. Der Nachvollzug der ‚EU-Reform Bologna‘ habe in der Schweiz *„an Parlament und Volk vorbei“* stattgefunden.

LEHRPLAN 21 – PÄDAGOGIK WEICHT BETRIEBSÖKONOMIE

Erstaunlicherweise beschränkt sich die Kritik von links fast ausschliesslich auf die Hochschulen, während die kritische Auseinandersetzung mit den ‚Reformen‘ in der Volksschule zumeist fehlt. Fast sämtliche organisierten linken Kreise bejahen den Lehrplan 21, obwohl sich fast alle Elemente der Vermarktlichung auch auf der Primarstufe wiederfinden. Wer länger im Schuldienst ist, kann die semantische Transformation der Schulen zu *„Betriebseinheiten“* (Corporate Identities) in den 1990er-Jahren (Spiritus Rector: RR Ernst Buschor in Zürich) nicht entgangen sein. Buschor führte für Primarschulen Schulleitungen (mit Managementschulung) und ein ganzes betriebswirtschaftliches Qualitätsprüfungskonzept ein – wie bei einem Wirtschaftsbetrieb. Lehrer mussten sich neu als Anbieter von Dienstleistungen sehen lernen, sich für das Marketing ihrer Schule einsetzen und sich um Eltern und Schüler als Kunden kümmern. Gleichzeitig ‚modernisierte‘ Buschor die Schulverwaltung gemäss New Public Management (NPM). Diese Transformation der oberen Verwaltungbeamten

04

by **DR. PHIL. BEAT KISSLING**

Dr. phil. Beat Kissling, Erziehungswissenschaftler & Psychologe, Kantonsschullehrer & Hochschuldozent, Beirat der Gesellschaft für Bildung und Wissen

SCHULE ALS VORBEREITUNG AUF DIE 20-ZU-80-GESELLSCHAFT?

zu sogenannten Steuerungsorganen (Fachterminus: „Managerialismus“) im Bildungswesen neutralisierte automatisch die bestehende demokratische Schulaufsicht und Schulführung. Dies erklärt, wieso fortan Reform über Reform an den Parlamenten und am Volk vorbei implementiert werden konnte (vgl. Zbinden). Die Einführung der PISA-Studien im Jahr 2000 vollendete diese ökonomistische Transformation der Primarschulen, indem somit die neuen ‚Manager‘ in der Verwaltung mit den Output-Ergebnissen (Tests) die erforderlichen Daten in die Hand bekamen, um ihre zukünftigen Steuerungsmanöver rechtfertigen zu können. Mit dem Lehrplan 21 wird nun das OECD-Steuerungswerk PISA praktisch auf die interne, nationale Ebene heruntergebrochen.
Prof. Rudolf Künzli, Erziehungswissenschaftler, Lehrplanforscher und Gründungsrektor der Fachhochschule Nordwestschweiz charakterisiert in einem Radiointerview den Lehrplan 21 ausdrücklich als *„Testbuch“*, als PISA-Derivat. Er bringe eine outputorientierte, inhaltsentleerte ‚Schulkultur‘ hervor – letztlich das berühmte angelsächsische *„Teaching to the test“*. Denn der Sinn der inhaltsneutralen Tests (Kompetenzen als Basis für Testaufgaben) besteht darin, Schulklassen, Schulen, Kantone und Länder laufend vergleichen und sie durch Rankings einem permanenten Wettbewerb aussetzen zu können. Es wird somit ein künstlicher Markt erzeugt (mit den bekannten perversen Anreizen, wie sie Professor Matthias Binswanger meisterhaft beschrieben hat), der gemäss ökonomistischer Theorie angeblich der Motor für Schulentwicklung sein solle; Pädagogik degeneriert hierbei zur Quantité négligeable.

SCHULE ALS VORBEREITUNG AUF DIE 20-ZU-80-GESELLSCHAFT?

Mit seinen unzähligen Kompetenzen, Teilkompetenzen und Kompetenzstufen ist der Lehrplan 21 nicht nur ein Testvorbereitungsinstrument, sondern liefert auch die Grundlage für eine Revolutionierung der Schüler- und Lehrerrollen. Letztere wird schon länger in der Lehrerbildung (PHs), wo Lehren fast schon tabu ist, vorbereitet. Hermann Forneck, bis vor kurzem Rektor der grössten PH der Schweiz, verteidigt gegen Roland Reichenbach („NZZ“, 31.7.2014) diese *„Innovation“* mit Verve. Zukünftig würden die Schüler sich alles mit *„apersonalen Medien“* aneignen, während die Lehrpersonen Lernlandschaften erstellen und die Schüler bei ihrem selbstorganisierten und selbstgesteuerten Abarbeiten von Kompetenzrastern coachen. Bilder von ‚Reformschulen‘ zeigen Kinder alleine in einer Art Koje vor einem Bildschirm sitzend oder mit beweglichem Pult mit Laptop in einer Art multimedial ausgerüstetem Grossraumbüro. Wen wundert es, dass in einer so sterilen, künstlichen, fast autistischen Welt die Leistungsschere zwischen den Kindern radikal aufgehen muss und viele Schüler baldigst die Freude an der Schule verlieren? Wo dies noch anders ist, danken es die Schüler einer Lehrperson, welche die viel gepriesene sogenannte Chancengerechtigkeit nicht zu wörtlich nimmt. Solche Pädagogen kümmern sich trotzdem um ihre Schüler so, wie Roland Reichenbach dies beschreibt (siehe Editorial). Chancengerechtigkeit beinhaltet im Gegensatz zur Chancengleichheit die zynisch anmutende Ideologie, jedes Kind könne und müsse selber als ‚Manager‘ seines Schulerfolgs die alleinige Verantwortung für sein Vorankommen übernehmen. Dort, wo Lehrpersonen die Chancengerechtigkeit umsetzen und somit die Kinder ihrem Schicksal überlassen, verkommt die Volksschule zwangsläufig zu einem Terrain reiner Selektion, auf dem lediglich die sehr vifen, von zuhause gut geförderten Kinder zurecht kommen. Wer heute Eltern zuhört, kann sich davon überzeugen, dass dieses Szenario bereits in vielen Gemeinden Realität ist. In absehbarer Zeit werden diejenigen Eltern, die es sich leisten können, für ihr Kind eine Privatschule suchen. Damit stehen wir auf der Schwelle zu einer neuen Klassengesellschaft.

EINSPRUCH UND WIDERSTAND

Ob unsere Hochschulen sowie unsere Öffentliche Schule zukünftig auf diesem Kurs noch das Prädikat *„Service public“* verdienen werden, ist mehr als fraglich. Entscheidet das Portemonnaie über die Güte der Bildung, die wir unseren Kindern angedeihen lassen wollen bzw. können, sind wir auf bestem Weg zur *„Marktgesellschaft“* (Prof. Michael Sandel, Harvard University).
Gemeinsame soziale Verantwortung hat darin eine klar randständige Bedeutung. Eine solch entsolidarisierte Gesellschaft entspricht in keiner Weise der politischen Kultur in unserem Land. Und auch wenn viele Eltern nicht durchschauen, was eigentlich mit der Schule geschehen ist, merken sie doch aufgrund der schmerzhaften Erfahrungen mit ihren Kindern, dass diese Schulkonzeption nicht dem Kindswohl und einer sozial-integrativen Entwicklung dient. Ablehnung und Willen zum Widerstand manifestieren sich in zahlreichen kantonalen Volksinitiativen gegen den Lehrplan 21, die allesamt bottom up, also ohne Mentorierung durch grosse Parteien oder Organisationen lanciert wurden. Es ist sehr befremdlich, wenn ausgerechnet diese ur- bzw. basisdemokratischen Bestrebungen, die den Lehrplan 21 endlich öffentlich kritisch befragen und zur Diskussion stellen wollen, als *„populistisch“*, *„unehrlich“*, „von rechts kommend“ usw. stigmatisiert werden, um deren Bemühungen zu desavouieren. Es ist dringend an der Zeit, dass sich die Linke sowie linksliberale Kreise mit den Implikationen des Lehrplan 21 vertiefter auseinandersetzen und dazu beitragen, dass die demokratische Kontrolle über die Entwicklung unseres Schulwesens zurückgewonnen wird. Es darf doch nicht zugelassen werden, dass die Usurpation unserer Schulen durch Macht- und Geschäftsinteressen voranschreitet, scheinlegitimiert durch Modernisierungstheorien, die dem *„ökonomischen Imperialismus“* entstammen.

LEHRPLAN 21

GESINNUNGSSOLDATEN FÜR UNTERTANENIDEOLOGIE

Verkaufe Bildung, biete Dummheit

„Weshalb schreibst du ein Drehbuch über dieses Arschloch, das anderen ihre Ideen geklaut und von Billigarbeitern in China profitiert hat?“ Aaron Sorkin blieb jedoch dabei, schrieb „Steve Jobs“und zeigte: Eine grosse Karriere ist, wenn man nichts kann. Steve Jobs war weder Ingenieur, Designer – noch schloss er jemals ein „anständiges“ Studium ab. Weit entfernt davon, den soziopathischen Despoten als Rollenmodell für künftige Generationen zu propagieren, erinnerte ich mich bei den Verlautbarungen rund um die Hearings zum unsäglichen Lehrplan 21 wieder an Sorkin und Steve Jobs.

Die Offenheit der 1980er- und 1990er-Jahre, damals als der Kapitalismus noch nicht totalitär alle Lebens- und Bildungsbereiche umfasste, durfte das Genie Jobs an seiner Uni rumlungern und Kalligrafie statt Betriebswirtschaft studieren. Jobs wurde während seiner High School auch nicht auf „Benehmen“ geprüft, wie im schweizerischen Lehrplan vorgesehen.

Die Notenbanker des Hirns – unglaublicherweise auch unter sozialdemokratischer Führung – wollen künftigjunge Menschenleben vermessen, wägen, aussortieren (!), als Waren so normieren, damit sie dem „Bildungswettbewerb“ entsprechen. Allein den Lehrplan 21 lesen schreit nach Notfalldrogen. Die Lehrer sollen künftig beurteilen, wie „Gefühle situationsbedingt ausgedrückt und wahrgenommen werden“ oder ob die Schüler den Richtlinien gemäss „Konflikte benennen“ können.
War bei Steve Jobs die Voraussetzung von lesen, schreiben (mit Legasthenie) und rechnen die beste Grundlage, sein – zugegebenermassen schwieriges, aber doch zukunftsweisendes – Genie zu entwickeln, sollen in der Schweiz mit dem Lehrplan 21 Gesinnungssoldaten für kostensparende Untertanenideologie aufgezogen werden. Was ist eigentlich los mit den Bildungspolitikern in diesem Land? Könnte es sein, dass ausgerechnet die verdrucksten Streber, die, die einem schon damals nie richtig in die Augen schauen konnten, nun am Drücker sind und sich an allen künftigen Generationen für ihre eigene verdammte und unerträgliche Mittelmässigkeit rächen?

„Professionalisierung durch schulinterne Qualitätsentwicklung“ nennt sich das bildungspolitische Börsensprech. „Mit der Kompetenzorientierung und dem zunehmenden Bildungswettbewerb steigen die fachlichen Ansprüche an pädagogisch, aber auch juristisch valide Beurteilung, unter anderem weil die zu erreichenden Kompetenzen beschrieben sind und vermehrt auch von Eltern und deren Anwälten überprüft werden können.“

Wörter richten Unheil an, das wissen wir spätestens seit den Nazis und den Sowjets. Der Lehrplan 21 ist das sinnentleerte Endprodukt börsenvergifteter Herrschaftsformen. Und wie bei jeder neuen Machtergreifung sollen einmal mehr Lehrer und Beamte die Speerspitze obrigkeitshöriger Kompatibilität vormachen. Glücklicherweise können wir nun – nicht zuletzt dank neuer Technologien – diese Gestalten des Unglücks noch bremsen.

Ein erster Schritt besteht darin, diese bildungspolitische Aktienmentalität so zu dekonstruieren, dass sie im laufenden 21. Jahrhundert nur noch als hässliches Souvenir einer absterbenden Ideologie im Museum aufbewahrt wird. Ja klar: Die Vitrine wird ein Papierkorb sein.

Dieser Bericht erschien am 23. Februar in der „Basler Zeitung“ und wird mit ausdrücklicher Genehmigung von Regula Stämpfli hier abgedruckt.

05

by DR. REGULA STÄMPFLI

Politologin

Peter Bieri, Autor von *„Nachtzug nach Lissabon“*, lebt in Berlin.

Im Herbst 2007 gab er seine Professur für Analytische Philosophie an der Freien Universität Berlin auf. Er hatte genug vom akademischen Betrieb. Gegenüber der „Frankfurter Allgemeinen Zeitung“ äusserte er deutliche Worte: *„Die Situation an der Universität macht mich wütend. Es geht nur noch um Geld und ‹Corporate Identity›. Diese Mentalität macht die Universität kaputt.“* Bieri bringt den Zustand der akademischen Lehranstalten in Zusammenhang mit den aus der Bologna-Reform hervorgegangenen Studiengängen mit ihren Bachelor- und Master-Abstufungen: *„Da ist der Professor nur noch der Vollzugsbeamte der Module. Ich verbringe viele Stunden damit, bürokratische Probleme der Studenten zu lösen, die aus diesen Ordnungen entstanden sind.“* Und den Redaktoren unserer Zeitung schrieb er: *„Was da in der Schule läuft ist fürchterlich, dies ist nicht mehr meine Welt.“ W*ir erhielten im gleichen Schreiben die Erlaubnis, aus Peter Bieris Streitschrift *„Wie wäre es gebildet zu sein?“* (2005) zu zitieren.

DIE BILDUNGSLANDSCHAFT *HAT EINE KULTURELLE* SPALTUNG DER GESELLSCHAFT VERSTÄRKT

by **DR. RUDOLF H. STRAHM**

ehem. Nationalrat und Preisübewacher, SP, ist nicht gegen den Lehrplan. Er beobachtet die Entwicklungen in der Bildungspolitik aber auch mit wachsender Sorge. Sein Zitat stammt aus der Weltwoche 1. August 2015

„In polarisierten Kantonen, etwa in Zürich, können sich vornehmlich die Kinder der Reichen die nötigen Privatstunden leisten, um die Gymnasiumsprüfungen zu bestehen und – oft unter Qualen – das Gymi zu bewältigen. Bildungszugänge und politisch diktierte Frühsprachen-Curricula sind zum neuen Selektionskriterium geworden. Die Bildungslandschaft hat eine kulturelle Spaltung der Gesellschaft verstärkt. Die Polarisierung, etwa um HarmoS, um den Lehrplan 21 oder um Hochschulkredite, ist Ausdruck davon.“

DER LEHRPLAN 21 IST GESCHEITERT

Eigentlich hatte alles so gut angefangen. Sämtliche Kantone und fast neun von zehn Stimmbürgerinnen und Stimmbürgern waren dafür: Die eidgenössische Bildungsverfassung sollte den Rahmen für eine Annäherung der kantonalen Schulen schaffen. Ein Umzug von einem Kanton in den anderen sollte in Zukunft weder für die Eltern noch für die mitziehende Jungmannschaft im Bildungsfiasko enden. Endlich sollten Schuleintrittsalter, Schulpflicht, die Dauer der einzelnen Schulstufen, deren Ziele und deren Übergänge einheitlich sein. HarmoS lautete das Schlagwort. Das Schulleben sollte einfacher werden, nicht komplizierter. That's it!

Das war vor acht Jahren. Heute stellen wir fest: Das Gegenteil ist eingetroffen. Die Euphorie von damals ist längst verflogen.
Die Kantone geben einander wegen des Streits um die Frühsprachen aufs Dach, und nebenbei hat eine überambitionierte Bürokratenmaus einen Dokumentenberg geboren, der das Matterhorn vor Neid erblassen lässt. Schon allein der Entwurf des sogenannten Lehrplans 21 ist monströs: über 475 Seiten mit fast 3500 Haupt- und Unterkompetenzen.
Auch der Titel hat mit dem 21. Jahrhundert nichts zu tun. Sondern mit der Anzahl der Kantone, deren Lehrpläne gleichgeschaltet werden sollen. Es ist also nicht auszuschliessen, dass er irgendwann einmal nur noch Lehrplan 5 heissen wird. Denn selbst in Kantonen, welche die Harmonisierung nahezu einstimmig befürwortet haben, wächst der Widerstand – und das nicht auf dem Niveau der Kindertränen-Plakate, die eine halbe Bundesratspartei in bisherigen kantonalen Abstimmungen aufgehängt hat. Sondern bei Lehrkräften, Eltern und kritischen Pädagogen. Und genau die sollten dieses Monsterwerk tragen und umsetzen.
Der Lehrplan baut nicht auf Wissen und Inhalte, sondern auf eine schummrige *„Kompetenzorientierung"*. Ein Professor hat bereits gespottet, nach Lehrplan 21 genüge es, dass die Schüler einmal vom Einmaleins gehört hätten und wüssten, wo sie es finden könnten; beherrschen müssten sie es nicht mehr.
Anders gesagt: Die Schule soll neu erfunden werden. Aber nur in den Kantonen, die sich dem Lehrplan anschliessen – und das sind längst nicht alle. Eine schweizweite oder auch nur sprachregionale Annäherung, wie wir sie wollten, sieht anders aus. Eine Vereinfachung auch.
Ehrlicherweise müsste man deshalb eingestehen: HarmoS in der heutigen Form ist gescheitert. Und zwar daran, dass das Fuder mit der Kompetenzausrichtung und mit viel bürokratischem Fleiss überladen wurde. Der Brei ist durch die Anzahl der Köche, die hingebungsvoll darin gerührt haben, nicht besser geworden. Daran ändern auch neumodische Torheiten wie kontextblinde Benchmarking-Gleichmacherei und andere der Wirtschaft abgeschaute Instrumente nichts.
Kommt hinzu: Die ganze Übung ist teuer. Sehr teuer. Und das Geld fliesst in Beton, nicht in Bildung! In Basel etwa verschlingen die Schulhausumbauten mit mehreren hundert Millionen Franken derart viel Geld, dass der Kanton nur knapp der Schuldenbremse entkommt, aber auf Jahre hinaus keine grösseren Investitionen mehr tätigen kann.
Wer sich bei Lehrpersonen und Eltern umhört, wird das Gefühl nicht los, die Schule brauche weniger pseudopädagogische Reformen, weniger Projektitis. Dafür gut ausgebildete und engagierte Lehrpersonen, die man in Ruhe guten Unterricht durchführen lässt. Schliesslich sollte die obligatorische Schule mit Bildungsinhalten eine solide Basis für das Leben setzen. Für die Einführung in die Arbeitswelt ist die Berufsbildung zuständig.

06

by ANITA FETZ
Ständerätin, SP
Basel

Lasst die Schule in Ruhe!
„Die Zeit", 23.10. von Anita Fetz

ODER ETWAS ALTMODISCH GESAGT: FÜR DAS LEBEN LERNEN WIR. NICHT FÜR DIE BILDUNGSBÜROKRATIE.

EIGEN-ART UND ÜBERFLUSS *IN DER SCHULE*

> „DINGE ZU BEZWEIFELN, DIE GANZ OHNE WEITERE UNTERSUCHUNG JETZT GEGLAUBT WERDEN, DAS IST DIE HAUPTSACHE ÜBERALL."

schrieb Georg Lichtenberg in einem Aphorismus. Lichtenbergs „Hauptsache", bildungspolitisch vergegenwärtigt, ist der Zweifel an „Denkstilen" und an erstaunlichen gedanklichen Kleidungsvorschriften im Reiche der Pädagogik. Wer falsch gewandet in einen bildungspolitischen Diskurs eintritt, merkt sehr schnell, dass von ihm eine intellektuelle Mimikry verlangt wird, sollen seine Aussagen überhaupt angehört werden.
Heute wird in der Bildungspolitik mehr um Verwertung als um Werte gekämpft: Die verbreitete Ansicht, dass allgemeine Bildung ein Luxus sei, der individuell befriedigt werden müsse, und dass es im öffentlichen Bereich darum ginge, die Scharniere zwischen Ausbildung und Beruf resp. Berufsausbildung zu schmieren, erfreut sich grosser Beliebtheit.

> DIE IDEOLOGIE DER ZURÜSTUNG VON BILDUNG FÜR DEN MARKT IN KOMBINATION MIT EINER NAIVEN BEFLISSENHEIT PÄDAGOGISCHER FUNKTIONÄRE UND GUT MEINENDER POLITIKER, WENN'S DARUM GEHT, „REFORMEN" DURCHZUSETZEN, FEIERT URSTÄNDE.

Der Kampf um HarmoS, Bildungsstandards und den Lehrplan 21 zeugt davon. (Eine ausführliche Untersuchung des Reformbegriffs und der diesbezüglichen Rolle der Pädagogischen Hochschulen als Befehlsempfängerinnen der Politik wäre in diesem Zusammenhang mehr als dringend.)
Hans Vaihinger (1852–1933) problematisierte in seiner Habilitationsschrift *„Die Philosophie des Als-Ob"* die Rolle von Fiktionen, welche als blosse Konstrukte einer Prüfung bedürften.
Die internationalisierte Bildungspolitik mit ihren Auswirkungen auch in die schulische Lebenswelt der Schweiz müsste ihre Fiktion des *„Machbaren"* überprüfen. Es ist, als ob die Schulen auf eine Outputmenge verpflichtet werden könnten, unabhängig von der Herkunft von Kindern und Jugendlichen und von gravierenden gesellschaftlichen Entwicklungen. Untersucht werden muss aber vor allem auch der Gedanke, welcher unterstellt, dass gemessene Kompetenzen auch *„Bildung"* bedeuten. Der äusserst weitläufige Apparat, welcher Kompetenzen im Bildungswesen definiert, suggeriert ebenfalls, dass gute Bildungsarbeit nur durch das Abarbeiten einzelner Kompetenzen erreicht werden könne. Wichtige bildungstheoretische Arbeiten stellen demgegenüber seit längerem fest, dass das unmittelbare Geschehen im Unterricht, die *„Stimmung"* im Schulzimmer, die Persönlichkeit der Lehrenden und die fachliche Ausgewiesenheit derselben matchentscheidend seien. Als Steuerzahler hat man es nachgerade satt, zusehen zu müssen, wie viele Gelder in pseudowissenschaftliche Begleitung und Forschung von Unterricht und in jahrzehntelange Zentralisierungsübungen fliessen. Dazu ein Beispiel zur *„Studierfähigkeit"*.
Die Betriebsam- und Gelehrsamkeit, wenn's um die Erfassung von Studierfähigkeit geht, ist auffallend und in ihrer bildungspolitischen, argumentatorischen und finanziellen Einbettung frappant. Studierfähigkeit soll erhoben werden, als ob ein spezifischer Mangel gesichtet worden wäre, als ginge es um eine *„conditio sine qua non"* fürs Gymnasium.

07

by **DR. MARKUS WALDVOGEL**
Autor, Gymnasiallehrer Deutsch/PPP, bis 2013 Fachdidaktiker für Philosophie an der Pädagogischen Hochschule Bern und seit 2015 selbständig. Leiter der Beratungsfirma Pantaris, www.pantaris.ch

Doch von welcher Not, die durch Vereinheitlichung gebannt werden könnte, wird gesprochen? Gibt es sie überhaupt? Von universitärer Seite werden allenfalls und wenn überhaupt Unselbständigkeit oder sprachlich-schriftstellerische Mängel angezeigt und dies auch nur nebst einer grundsätzlichen Zufriedenheit, was die Vorbereitung auf die Universitäten betrifft.
Unüberhörbar fragen sich Schulpraktiker, weshalb seit Jahren immer mehr über Strukturreformen und immer weniger über faszinierende Inhalte, geglückte Unterrichtsprojekte und die Ansichten engagierter Lehrer/innen gesprochen wird? Die Beantwortung dieser Fragen verspräche einiges. Dies allerdings nicht, wenn die best practice einfach wieder standardisiert werden soll. Fleissige *„Bildungsforscher“* raffen gerne zusammen, was andere in Eigenarbeit und in spezifischen Kontexten entwickelt haben. Doch diese Jäger-und-Sammler-Haltung killt den Kern gelingenden Unterrichtens:

> DIE EIGEN-ART DESSEN, WAS SCHÜLER/INNEN UND LEHRER/INNEN UNTER GANZ BESTIMMTEN BEDINGUNGEN – SELBSTVERSTÄNDLICH INNERHALB EINES GESTECKTEN RAHMENS – DURCHFÜHREN, ERARBEITEN, ERFAHREN UND LERNEN.

Sieht man dagegen die mutwillig herbeigeführte *„Baustelle Schule“* (man würde sich wohl besser eine Werkstatt mit permanenter Anpassung wünschen) als eine „notwendige“ Anpassung an ein reales schulisches Geschehen, unterliegt man der krassesten Fiktion in der gegenwärtigen Bildungslandschaft. Diese verstellt den Blick auf die Sache, auf das tägliche Unterrichtsgeschehen. Der Linguist Uwe Pörksen vermerkte bereits 1988:
„Die wissenschaftliche Literatur der Pädagogik z.B. hat sich, seit ‚Bildung‘ zur grossen Ressource erklärt wurde und ihre wissenschaftlichen Produktionsplätze in die Höhe schnellten, enorm verwissenschaftlicht, proportional multipliziert und die unvermeidlichen Kennzeichen einer Massenware angenommen, und ihre Sprache ist seltsamerweise oft nicht mehr von der einer Verwaltungsvorschrift zu unterscheiden.“
Können in diesem Sinne beispielsweise *„Kompetenzen“* lehrplanmässig verordnet werden, vor allem wenn sie persönliche Merkmale anpeilen? Empathie-, Sozial-, Persönlichkeits-, interkulturelle, öko-ökonomische, ästhetische oder Konfliktkompetenz…?

Wer das glaubt, begibt sich auf ein psychologisches Schlachtfeld, auf dem in einer grossen Fleissarbeit ein überrissenes Menschenbild, ein pädagogischer Überfluss entsteht:

> HUMANISTISCHES WUNSCHDENKEN IN KOMBINATION MIT DEM ÖKONOMISCHEN ANSPRUCH, DASS DIE SUS IN JEDER LEBENSLAGE FUNKTIONIEREN SOLLEN, SCHAFFEN EINE UNHEILIGE ALLIANZ ZWISCHEN ÖKONOMISIERTEN UND MENSCHENFREUNDLICH ÜBERLADENEN BILDUNGSVISIONEN.

Diese *„Koalition“* verhindert zurzeit auch wirkliche Reformen in der Schule, denn auf der Gegenseite stehen viele begeisterte Lehrerinnen und Lehrer, die sich von der Bildungspolitik und den Pädagogischen Hochschulen im Stich gelassen fühlen, in unfreiwilliger Nähe zu den Ewiggestrigen.
Zum Schluss noch ein Gedanke zu den sogenannt flächendeckenden (übergreifenden) Prüfungen:
Die Welt, in der wir leben, ist unübersichtlich, reichhaltig, interessant. Guter Unterricht macht sich das zu Nutze. Lernen ist Arbeit an den Dingen und an sich selbst. Die Auseinandersetzung mit Kulturtechniken, Gegenständen, Themen, Methoden, mit anderen und mit sich selbst ist ein komplexes Ganzes, das der *„sinnstiftenden Kommunikation“* bedarf. Gute Prüfungen leben von guten Prüfungssituationen, von guten Prüfenden, zielen auf Argumentation und Artikulation und sind Teil des Arbeitsbündnisses zwischen Lehrenden und Lernenden. Wer Aussagen darüber will, wie Menschen sich auf das Abenteuer Bildung einlassen, wie sie mit den Dingen klarkommen und was sie schliesslich damit anfangen können, muss in erster Linie nahe bei den zu Unterrichtenden sein und unreflektierte Selbstverständlichkeiten bezüglich des Schulwissens aus kritischer Distanz prüfen können. Diese Verbindung von Nähe und Distanz ist ein unerlässliches Qualitätsmerkmal, wenn es darum geht, Bildung *„auszuwerten“*. Auswerten kann niemand, der gleichsam *„wertfrei“* unterrichtet resp. *„wertfrei“* auswertet. Was wollen staatliche Einheitsprüfungen, wenn ihre Instrumente per definitionem nur Bruchteile, und das in Form von Momentaufnahmen, dessen erfassen können, was (guten) Unterricht ausmacht? Man muss Bildung ganz aus der Nähe beschreiben. Man muss Mass nehmen. Im Interesse von wirksamen Massnahmen.

„Ausbildung ist stets an einem Nutzen orientiert: Man erwirbt ein Know-how, um etwas zu erreichen. Dagegen ist die Bildung, von der hier die Rede ist, ein Wert in sich, wie die Liebe.“

„Der Kompetenzbegriff ist wissenschaftlich nicht definiert und nicht definierbar.“

Prof. Dr. phil. Jochen Krautz, Festvortrag

„Bildung darf nicht dazu verkommen, dass schon Kinder in der Schule nur noch das Nötigste erledigen, dass es um Punkte oder um Kreuze im richtigen Kästli geht statt um interessante Inhalte.“

Elisabeth Calgagnini, Heilpädagogin Kt. Graubünden

BEAT KAPPELER

DER LEHRPLAN 21

LÄUFT AN DEN ERKENNTNISSEN DES PÄDAGOGEN HATTIE PROVINZIELL VORBEI

Der Lehrplan 21 plätscherte 2013 auf 557 Seiten den Lehrern vor, was und wie sie lehren sollen.

Besonders abstrus fiel der Teil über Wirtschaft, Arbeit, Haushalt aus. Einmal, weil er im pseudowissenschaftlichen Ton des ganzen Lehrplans daher kommt und den Schülern *„Kompetenzen“* auferlegt, wozu sie reflektieren sollen, Verhalten generieren, Fragen identifizieren sollen. Einleitend dazu „erfahren sie Schrift als Träger von Bedeutung und als Instrument, um Gedanken festzuhalten“. Wer hätte das gedacht! Dann sollen aber die Schüler täglich in der Schule und zuhause als Aufgabe Texte schreiben, auch in den Fremdsprachen. Die Schüler sollten ganze Balladen auswendig lernen, wie wir in der Sekundarschule – Gedächtnis, Stoff, Vortragskunst sind ebenso wichtig wie Methoden, wo man sich im Internet bedient. Das können die Schüler eh schon.

Das Wirtschaftskapitel verfällt dem plattesten Konsumismus mit allen gängigen Modethemen. Wie man kauft und frisst, das treibt die Verfasser um. Die Anleitungen sehen fast nur Probleme und Gefahren – die Schüler sollen die soziokulturellen Bedingungen des Konsums erkennen und reflektieren und die Marken bezüglich der sozialen Anerkennung hinterfragen. Immer auch muss der Ressourcenverbrauch dahinter verglichen werden. Preisdruck, Verschuldung, Arbeitsbedingungen und Arbeitsplatzverlust seien zu identifizieren. Die Schüler sollen eigene Ideen generieren, um die negativen Folgen des Konsums zu reduzieren. Die Geschlechtergerechtigkeit darf nicht schief hängen. Rohstoffe und andere Geschäfte brauchen ethische Verhaltensleitsätze, Verhaltenskodices, Zertifizierung. Die Lehrer pauken den Schülern die fortschreitende Bürokratisierung der Wirtschaft ein. Eine Welt von Abgründen, mit Soziologendeutsch grell erleuchtet. Von solchen Höhen der Weltsorge fällt das Kapitel dann in plumpe Anleitungen ab. Die Schüler sollen *„exemplarische Alltagsarbeiten eines Haushalts ausführen“*, oder sich vorsehen, wenn *„spontanes Dazukommen von Gästen“* geschieht. Nur schon diese substantivische Sprache ist ein Monstrum des Festhaltens von Gedanken.

Also, das Kapitel hängt mit seinem Kompetenzzielen in den akuten Moden drin – Nachhaltigkeit, Gender, Rohstoffkritik, Schulden, Krisen. Hätten die Kommissionssitzungen dazu noch länger gedauert, müssten die Lehrer auch noch zur Energiewende antreten. Das fehlt jetzt, und wir werden’s nicht überleben.

Dagegen hat die Schule wichtige Begriffe zu erläutern, wie Produktivität, Geldschöpfung, Wertschöpfung in Firmen des Gewerbes, der Industrie, der Dienste. Ein kurzer Blick auf die Instrumente des Anlegens, auf Aktien, Obligationen, Sparbuch, Versicherungen ist nötig. Wie solche Werte sich verändern, wenn die Zinsen sich ändern, wie also abdiskontiert wird, ergibt sich als angewandte Zinseszinsrechnung. Dann wissen die Sekundarschüler schon mehr als Europas Schuldenpolitiker. Und wenn die Schüler die aktuellen Themen in den Medien verstehen sollen, dann muss die Schule die EU, die Welthandelsorganisation, die EFTA und Freihandelsabkommen erklären. Inhalte – nicht nur Methoden, Kompetenzen! Die Schüler sollen eigene Produkte, auch übers Internet, entwickeln und verkaufen. Sie sollen sich als Produzenten, als aktive Wirtschaftsbürger sehen, nicht als allseits bedrohte Konsumenten eines dekadenten Landes.

08

by **BEAT KAPPELER**
Dr. h.c. der Universität Basel, Publizist und Wirtschaftskommentator der NZZ

Insgesamt läuft der Lehrplan 21 am anerkannten Pädagogen John Hattie provinziell vorbei. Gemäss Hattie kommt es nicht auf Kleinklassen, auf die unendlichen Schulreformen an, sondern auf die starke, autonome Lehrperson.
Auch wird die Schweiz nie genügend Naturwissenschafter haben, wenn das Schmusefach *„Natur-Mensch-Gesellschaft“* daherwabert, an Stelle von Biologie, Physik und Chemie mit deren Methoden und Berufsbildern.
Die Schweizer Volksschule ist heute noch nicht so dumm wie dieser Lehrplan auf 557 Seiten.
Schliesslich muss künftig jeder Schweizer erröten, wenn er die direkte Demokratie, das breite Verfahren zu Konsens in unserem Lande rühmen möchte. Denn bei HarmoS, beim Lehrplan 21 und bei der Bologna-Reform der Hochschulen galten Volksrechte, Föderalismus und Vernehmlassungen wenig, es regierten die Faust der nirgends im Verfassungsbau vorgesehenen Erziehungsdirektorenkonferenz sowie ein blasser Staatssekretär in Bern. Kaum jemand kannte und kennt seinen Namen, aber er schloss die Universitäten einfach kurz mit dem vermeintlich auch hier höheren Ideal der EU. Der Übereifer des *„swiss finish“* schuf dann daraus ein Schächtelchen-System, das Lehrende, Lehrpläne und Studierende gleichschaltet. Das Sahnehäubchen darauf bilden die Rekurse im damals eingeführten Verwaltungsgericht gegen alles und jedes, das die Universitäten und Lehrenden freihändig auferlegen und entscheiden möchten. Wir beklagen das Ende freien Lehrens und Lernens. Schade. Verhängnisvoll. Umkehr tut not.

„Es ist höchste Zeit für das Eingeständnis, dass wir einen kostspieligen und nicht kindgerechten pädagogischen Irrweg eingeschlagen haben.“

Remo Largo, Kinderarzt, Autor

„Viele Zielvorgaben, insbesondere auf der Basis- und der Primarstufe, sind schlicht und ergreifend nicht altersgerecht, praxisfern und werden das Gros der Kinder überfordern.“

Michel Laffer, Biel
Lehrer Sekundarstufe I, SP-Biel

„Der Lehrplan berücksichtigt die Nöte und Bedürfnisse der schwächeren Kinder viel zu wenig. Diese werden in die Regelschule integriert, müssen Standards erfüllen, ohne genügend Unterstützung zu erhalten.“

Alfred Steinmann, Schulischer Heilpädagoge, Stadtrat SP Biel

DANIEL GOEPFERT FORDERT

MEHR FACHBEZOGENHEIT UND WENIGER THEORIE *IN DER LEHRKRÄFTEAUSBILDUNG*

Was ist mit der Lehrkräfteausbildung für die Sekundarstufe I geschehen? Auf eine kurze Formel gebracht: es wird zu viel Theorie und zu wenig fachbezogene Ausbildung angeboten. So geniesst in der Nordwestschweiz eine Französisch- oder Englischlehrkraft nur noch 4 Stunden Fachunterricht während 4 Semestern, das macht bei jeweils 14 Wochen 224 Stunden. Bis vor kurzem waren es 550 Stunden! Den grossen Rest teilen sich Erziehungswissenschaft, Fachdidaktik, berufspraktische Studien sowie Abschlussarbeiten, die meist nicht fachspezifisch sind.

Diese radikale Kürzung der fachbezogenen Ausbildung steht in einem eigentümlichen Gegensatz zum Anspruch der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz. Gemäss Fachportrait soll nämlich zum Beispiel das Fach Französisch allen Studierenden eine *„breit abgestützte Fachkompetenz“* vermitteln, die *„sowohl die Kenntnisse der französischen Sprache als auch der französischen Literatur und Kultur umfasst“*. Ausgebildet werden dagegen Klassenraummanager, die den Personenverkehr im Rangierbahnhof Klassenzimmer lenken sollen, zwischen der Logopädie, der Heilpädagogik, der Sonderpädagogik, der Integration und, ja genau, dem Fachunterricht. Wehe, eine Schülerin oder ein Schüler stellt eine Frage, die tiefer greift als die aktuell gefragte Kompetenz. Die Lehrkraft wird angesichts ihres leichten fachlichen Rucksacks schnell überfordert sein.

An der Sekundarstufe I werden die inhaltlichen Anforderungen noch steigen, sei es nur schon wegen der Verlängerung der Primarschule auf 6 Jahre, die in vielen Kantonen nötig wurde. Vor diesem Hintergrund kann sich unsere Gesellschaft die beschriebene Schmalspurausbildung nicht leisten. Sowohl die Universität als auch einzelne Lehrkräfteverbände haben mehrmals und mit Nachdruck eine Verbesserung der Fachausbildung gefordert. Reaktion der meisten Pädagogischen Hochschulen: Augen zu und durch. In der Überzeugung, dass der LP 21 trotz massivem Widerstand durchgedrückt werden kann, setzen die PHs auf den polyvalenten Sek-I-Lehrer. Dieser soll mindestens 4 Fächer unterrichten können, wobei die sogenannten Sammelfächer eine noch breitere Unterrichtsqualifizierung ermöglichen sollen.

> DIE FACHAUSBILDUNG VERLIERT IN SOLCHEN STUDIENGÄNGEN JEGLICHE BEDEUTUNG, WAS ANGESICHTS DES KOMPETENZIDEALS IM LP 21 NICHT WEITER ERSTAUNT.

09

by **DANIEL GOEPFERT**
Grossrat SP Basel-Stadt, Gymnasiallehrer

Die Fachausbildung verliert in solchen Studiengängen jegliche Bedeutung, was angesichts des Kompetenzideals im LP 21 nicht weiter erstaunt. Wer den Lehrerberuf nur als Anwendung von Leitfäden und Einsatz von Didaktik versteht, begegnet über kurz oder lang seinen fachlichen Defiziten, zum Beispiel einer ungenügenden Beherrschung der Fremdsprache und ihres kulturellen Hintergrunds. Wenn ein Spengler sein Fach nicht beherrscht, dann rinnt es. Eine ungenügend ausgebildete Lehrperson schadet den ihr anvertrauten Jugendlichen und auch sich selbst. Die Folgen für unsere Gesellschaft sind entsprechend schwerwiegend.

Aus all dem ergibt sich eine klare Forderung: Lehrpersonen auf der Sekundarstufe I müssen mindestens 50% fachspezifischen Unterricht erhalten. Sie sollen fachliche Studienleistungen erbringen, die universitäres Niveau haben und damit von der Uni anerkannt werden können. So wäre es ihnen möglich, nach einem Bachelor an der Pädagogischen Hochschule einen Master an der Universität zu machen. In der Nordwestschweiz ist das nur den Studierenden möglich, die einen konsekutiven Lehrgang zuerst an der Universität und später an der Fachhochschule besuchen. Da dieser Lehrgang ein Jahr länger dauert, wird er nur selten gewählt. Die allermeisten Lehramtskandidierenden können ihre Studien nicht an der Universität fortsetzen, weil sie zu wenig Fachwissen besitzen.

Die 50%, die neben dem fachspezifischen Unterricht übrig bleiben, sollen in erster Linie dazu verwendet werden, die zukünftigen Lehrkräfte auf das Bestehen in der Schulpraxis vorzubereiten. Am Besten zieht man dafür Lehrpersonen mit langjähriger Berufserfahrung bei und nicht schulferne Theoretiker.

Meine konkrete Forderung: Der fachwissenschaftliche Anteil im integrierten Studiengang soll mindestens 35 Kreditpunkte pro Fach betragen; bei Kombifächern soll dieser Umfang mindestens 60 Kreditpunkte umfassen.

Es braucht gebildete Lehrkräfte, wenn die Schule weiterhin Bildung vermitteln soll.

ÜBER INTERESSANTE FORSCHUNGS-ERGEBNISSE UND DEREN KORRELATIONEN

—

DER KÜNSTLICHE WETTBEWERB

Aus einem Referat von Professor Mathias Binswanger an einer Tagung der Gesellschaft für Bildung und Wissen in Frankfurt a.M. am 14. November 2015.

Finnland hat laut PISA die besten SchülerInnen der Welt. Schauen wir uns einmal andere Untersuchungen an:

Finnlands SchülerInnen essen am wenigsten Obst. Eine weitere Studie belegt: Finnlands SchülerInnen gehen am wenigsten gerne in die Schule. Und noch etwas zum Alkoholmissbrauch. Nur Englands SchülerInnen haben einen grösseren Konsum als die finnischen.
Wenn wir nun in PISA-Manier Zusammenhänge konstruieren, dann könnte einer davon lauten:
Man muss möglichst wenig Obst essen, möglichst oft besoffen sein und möglichst ungerne in die Schule gehen, um sehr gute PISA-Resultate zu erzielen.
Natürlich Quatsch.

Weniger unsinnig:
95% von Finnlands Jugend machen ein Abitur. Es ist in Finnland schwieriger, kein Abitur zu machen, als eines zu machen. 50% dieser Abiturienten erreichen nie einen Hochschulabschluss. Die Jugendarbeitslosigkeit in Finnland betrug 2013 22,7%.

Mit freundlicher Genehmigung von Professor Binswanger

DER ELFENBEINTURM *BEGINNT ZU BRÖCKELN*

Lange war die schulpolitische Gefechtslage sehr übersichtlich. Links und rechts, gut und böse, fortschrittlich und reaktionär standen sich in sauber geordneten Formationen gegenüber. Gemessen an den leidenschaftlichen politischen Auseinandersetzungen in den 1960ger und 1970er Jahren herrschte an der pädagogischen Front ein ruhiger, fast einschläfernder Diskussionston. Das Thema „Schule" rutschte in der Prioritätenliste aller Parteien weit nach hinten.

Die Volksschule als Wahlkampfthema wurde – kaum überraschend – schliesslich von der SVP entdeckt. Ihr Chefstratege Christoph Blocher, assistiert von seiner Frau und dem *„Experten"* Nationalrat Ulrich Schlüer, orteten auf der Suche nach Brandbeschleunigern für die neue Oppositionspolitik die Schule als ideales Vehikel – zumal diese von den anderen Parteien sträflich vernachlässigt worden war. Eine unübersehbare Parallele zur Asyl- und Ausländerpolitik. Seit Jahren gehört nun der Kampf gegen den Lehrplan 21, gegen HarmoS und die links-grüne Lehrerschaft zum eisernen Bestand der Munitionskiste rechtskonservativer Agitatoren. An den Plakatwänden tauchten plötzlich weinende, offensichtlich an ihrer Schulsituation leidende Kinder auf.

> DIE POLITISCHE KONKURRENZ UND DIE BILDUNGSBÜROKRATIE REAGIERTEN MIT DEN EBENSO TRADITIONELLEN WIE ERFOLGLOSEN REZEPTEN.

Die politische Konkurrenz und die Bildungsbürokratie reagierten – wenig überraschend – mit den ebenso traditionellen wie erfolglosen Rezepten: Leugnen oder Verniedlichen der Probleme, Diffamierung der Kritiker oder einfach Schweigen. Ein Erziehungsdirektor mit überragenden kommunikativen Fähigkeiten, desinteressierte Parteien, narkotisierte Medien und handzahme Gewerkschaften halfen mit, dass im Kanton Basel-Stadt selbst einschneidende bildungspolitische Veränderungen störungsfrei und ohne kontroverse Debatte beschlossen werden konnten. Die SP, zu deren Kerngeschäft einmal Erziehung, Bildung und Kultur gehörte, fiel als kritische Begleiterin der Reformprozesse praktisch aus, was nicht zuletzt mit Christoph Eymanns geschickter Personalpolitik erklärt werden kann. Ein Gewerkschaftskollege aus Basel-Land stellte kürzlich die zugespitzte These auf, dass sich *„die tragfähigen SP-Seilschaften längst aus den Schulhäusern verabschiedet und in die Planungs-, Forschungs-, Evaluations- und Weiterbildungs-Etagen hinauf verschoben hätten."*

Nun scheint aber der Wind zu drehen, der Elfenbeinturm der Schulbürokratie bekommt erste Risse. In ihrer Kolumne in der „ZEIT" – weit weg, in sicherer Distanz zum politischen Heimathafen Basel – bläst SP-Ständerätin Anita Fetz zum Angriff und zieht eine vernichtende Bilanz der beschlossenen und geplanten Reformen. Sie schreibt von einer *„überambitionierten Bürokratenmaus"*, die einen *„Dokumentenberg geboren"* habe, den Lehrplan 21 nennt sie *„gescheitert"* und ein *„Monsterwerk"*.

Wir lesen auch von *„pseudopädagogischen Reformen"*, *„neumodischen Torheiten"* und übertriebener *„Projektitis"*. Selbst an den teuren Schulhausum- und -neubauten (*„Beton statt Bildung"*) mäkelt sie herum. Und zum Schluss serviert sie noch noch eine pure Selbstverständlichkeit: *"Für das Leben lernen wir. Nicht für die Bildungsbürokratie."* („ZEIT", 23.10.2014)

Vermutlich wird Anita Fetz umgehend die Etikette *„Nestbeschmutzerin"* angeklebt bekommen.

> DABEI IST ES VERDIENSTVOLL UND LOBENSWERT, ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSPOLITISCHE THEMEN AUCH WIEDER INS ZENTRUM LINKER DEBATTEN ZU RÜCKEN.

Dabei ist es verdienstvoll und lobenswert, erziehungs- und bildungspolitische Themen auch wieder ins Zentrum linker Debatten zu rücken. Spät, sehr spät, aber vielleicht doch nicht zu spät.

10

by **ROLAND STARK**
Heilpädagoge,
ehemaliger Parteipräsident SP,
Basel

AUSSER SPESEN
NIX GEWESEN!

11

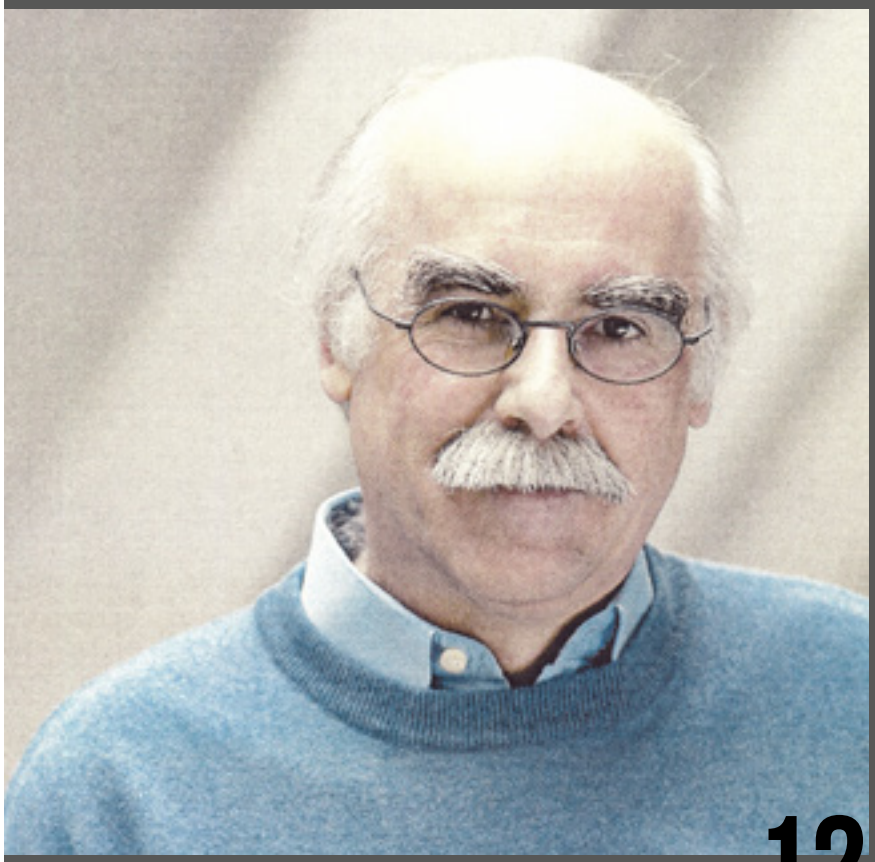
by **MARKUS DÄHLER**
Reallehrer NDS und Erwachsenenbildner in Bern
Kontakt: mdaehler@bluewin.ch

Eigentlich müsste ich als volkstümlicher Brauchtumsaktivist ja glücklich sein: In 87 Kompetenzen im Lehrplan 21 sollen die Jugendlichen schweizweit Jodeln mit Kehlkopfschlag, Bödele und andere helvetische Volkstänze, ja sogar die spannende Geschichte der Gotthelftracht beschreiben und damit auch unsere hiesigen Traditionen wertschätzen lernen.

Es gibt aber keine Garantie, dass diese auch wirklich den Weg in die Schulstuben finden werden. Das vielfältige Sammelsurium bleibt so unverbindlich wie unrealistisch. Die einzige Garantie ist die Kostenexplosion. Warum muss eigentlich ein neuer Lehrplan immer eine Sturmflut von Weiterbildungsevents und Lehrmittelorgien auslösen?
Ein alter Volksschulhase aus dem Emmental beschwichtigt: „*Es wird sich für innovative Lehrpersonen kaum etwas ändern.*“ Bereits im ehrwürdigen Seminar Hofwil und im Seklehramt in der Muesmatt in Bern wurden Lernziele als Kompetenzen formuliert und der Unterricht geplant und später für ein nächstes Jahr evaluiert.
Neulich habe ich 15 Kurshalbtage für die neue Fremdsprachendidaktik und Lehrmitteleinführung in das Lehrwerk „*Clin d'Oeil*“ besuchen dürfen. Die Kursleitenden mussten sich andauernd entschuldigen, dass das Lehrmittel erst zum Kursschluss vorlag und dass sie leider keine Erfahrung damit hätten. Sie haben mir Mut als Kompetenz vermittelt, mit Galgenhumor einzutauchen und seit den Sommerferien den Franzunterricht mit Freude und Zuversicht zu planen, zu gestalten, zu erleben und zu geniessen.
Das ist ihnen gelungen. Franz in der Realklasse fägt, für die meisten Jugendlichen ist es ja auch die dritte und zusammen mit dem Englisch die vierte Sprache. 16 von 20 haben dafür mit Deutsch Mühe und haben bisher IF- oder DaZ-Lektionen besuchen müssen.
Weniger Freude haben die Kollegen, welche den Kredit von 17‘000 Fr. für die Anschaffung von Tablets opfern mussten. Bibliotheksbücher, eine neue Kreissäge, das Stimmen des Flügels oder andere notwendige Anschaffungen, Unterhaltsarbeiten und weitere Kreditposten mussten Haare lassen.

Noch im Januar hatte die Kantonale Erziehungsdirektion den Aufwand für einen Siebentklässler auf CHF 75.00–90.00 pro Jahr empfohlen. Das Einweglehrmittel Französisch hat davon CHF 32.00 plus 100.00 auf drei Jahre verteilt für die Abschreibung auf einem Samsung-Tablet weggefressen. Welche Kostenexplosion wird uns erwarten, wenn einmal der ganze Lehrplan 21 in Kraft gesetzt und umgesetzt werden sollte?
In der Budgetdebatte im Bernischen Grossen Rat sollen zig Millionen wiederkehrend für den Kanton und weitere neun Millionen zu Lasten der Gemeinden bewilligt werden. Dazu kommen die unabsehbaren Betriebs- und Folgekosten für Kurse mit Stellvertretungen, Lehrmittel und ICT-Investitionen. Und diese ergiebigen Finanzen sollen eigentlich gar nichts bewirken, weil sich gar nicht viel ändern soll… Nach einer ersten Informationsveranstaltung sind da die verantwortlichen Schulleitenden ganz anderer Meinung: Ein Innovationsschub mit Paradigmawechsel stehe ins Haus, haben sie erfahren. Wegen dem Wegfall der halbjährlichen Beurteilung werden die lernwilligen Jugendlichen, oft Kinder mit Lern- und migrationsbedingten Spachdefiziten, ihrer Umstufungschance beraubt, die aktuellen kooperativen Schulmodelle damit wohl wegorganisiert.
Die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden, gemäss John Hattie der wichtigste Erfolgsgarant, soll zu Gunsten von beziehungslosen, anonymen Ateliers und Workshops marginalisiert werden. Selbstgesteuertes Lernen ist Trumpf und wird als Selbstläufer verherrlicht. Für die Bildungsschwächsten, welche durch eingeschränkte Kommunikationsfähigkeit, entsprechende Selbststeuerung, Lernstörungen oder eingeschränkte Lernkanäle belastet sind, steht ein Fiasko ins Haus.
Allerdings wäre es falsch, am Beispiel des Französischlehrmittels die Schuld einzig der verfehlten Didaktik oder den Autoren zuzuschreiben. Die aktuellen Siebentklässlerinnen und Siebentklässler waren wie ihre Lehrpersonen während Jahren Opfer und Versuchskaninchen zugleich. Der Erziehungsdirektor hat seine Bildungsbürokraten unkontrolliert gewähren lassen. Als Nächstes werden diese die neu erschlossenen Honigtöpfe für die Lehrplaneinführung und die Lehrmittelproduktion plündern.
Aber es bleibt auch eine gute Botschaft: Für die Schule wird sich trotz grossem Aufwand an Zeit, Geld und Geduld nicht viel ändern. Ich bin überzeugt, dass sich auch bei einer Annahme dieses Werkes die Vernunft der Pragmatikerinnen und Pragmatiker im Klassenzimmer weiterhin durchsetzen wird. John Hattie wird das sicher freuen.

AUSWUCHS EINER MASSLOSEN BILDUNGSPOLITIK



12

by PROF. EM. DR. WALTER HERZOG

Kontakt: walter.herzog@edu.unibe.ch
www.walterherzog.ch
Universität Bern
Institut für Erziehungswissenschaft
Fabrikstrasse 8
CH-3012 Bern

In einer demokratischen Gesellschaft mit einem öffentlichen Bildungswesen hätte ein Lehrplan die Funktion, die Verständigung zwischen Öffentlichkeit und Schule zu gewährleisten. Ein Lehrplan würde in groben Zügen festlegen, welche Aufgaben die Bürgerinnen und Bürger der Schule zuweisen und welche Leistungen sie von ihr erwarten. Dementsprechend wäre ein Lehrplan ein bildungspolitisches Dokument, das den von der Öffentlichkeit getragenen Schulen einen Rahmen gibt, innerhalb dessen die Lehrerinnen und Lehrer ihrer anspruchsvollen Arbeit nachgehen. Festzulegen, was innerhalb des Rahmens im Detail geschieht, ist nicht Sache der politischen Entscheidungsfindung, sondern der professionellen Kompetenz der Lehrpersonen. Zwischen Politik und Pädagogik besteht eine Aufgabenteilung, die es verbietet, dass ein Lehrplan Vorgaben macht, die auf die Unterrichtsgestaltung Einfluss nehmen.

Wenn wir uns dem Lehrplan 21 zuwenden, treffen wir auf ein ganz anderes Verständnis von Lehrplan. Der Lehrplan 21 ist nicht vom Anliegen der Verständigung einer demokratischen Öffentlichkeit über die Ziele und Aufgaben der Schule durchwirkt. Vielmehr steht die Kontrolle des Unterrichtsgeschehens im Vordergrund.

> DAS HARMOS-PROJEKT DER EDK STREBT ÜBER DIE STANDARDISIERUNG ZENTRALER ECKWERTE DER KANTONALEN SCHULSYSTEME EINE VEREINHEITLICHUNG DER OBLIGATORISCHEN SCHULE AN.

Dafür verantwortlich ist das HarmoS-Projekt der EDK, das über die Standardisierung zentraler Eckwerte der kantonalen Schul-

„Entgegen den Erwartungen der Wirtschaft wird Harmos nicht zu einer Effizienzsteigerung in den Schulen führen, sondern über die Standardisierung der Kompetenzen zu einer Monokultur des Denkens und damit zu einer Verarmung der Kreativität.“

Ruedy Schwyn, Lehrer und Künstler, Biel

systeme eine Vereinheitlichung der obligatorischen Schule anstrebt. Einer dieser Eckwerte sind die Lehrpläne, die auf sprachregionaler Ebene aufeinander abgestimmt werden sollen. Zwar fordert das HarmoS-Konkordat keinen einheitlichen Deutschschweizer Lehrplan, aber die enge Anlehnung an HarmoS hat nicht nur genau dazu geführt, sondern gibt dem Lehrplan 21 auch eine Gestalt, die sich von Lehrplänen, wie wir sie in der Schweiz bisher kannten, wesentlich unterscheidet.

> WIE HARMOS STEHT DER LEHRPLAN 21 FÜR EINEN PARADIGMENWECHSEL BEI DER STEUERUNG DES BILDUNGSSYSTEMS.

Wie HarmoS steht der Lehrplan 21 für einen Paradigmenwechsel bei der Steuerung des Bildungssystems. Die Rede ist von Outputsteuerung, womit gemeint ist, dass sich Eingriffe in das System an den Ergebnissen orientieren, die es erzeugt. Im Falle der Schule handelt es sich dabei um die Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler, die an Bildungsstandards gemessen und mittels Tests überprüft werden. Wenn es vom Lehrplan 21 heisst, er sei „kompetenzorientiert“, dann liegt hier der Grund, weshalb dem so ist. Zwar fällt es nicht leicht, anhand der verfügbaren Dokumente zu erkennen, was der Lehrplan 21 unter Kompetenz genau versteht; der Lehrplan selber äussert sich dazu nur rudimentär und zudem widersprüchlich. Es ist jedoch offensichtlich, dass der Kompetenzbegriff nicht von Noam Chomsky, einem Sprachwissenschaftler, bei dem er eine prominente Rolle spielt, übernommen wurde, sondern aus der Psychologie stammt, wie der Verweis auf Franz E. Weinert in den „Grundlagen“ zum Lehrplan 21 zeigt. Gemessen an der Begrifflichkeit von Chomsky, geht es beim Kompetenzbegriff des Lehrplans 21 sogar um das pure Gegenteil von Kompetenz, nämlich um Performanz, d.h. um das manifeste und beobachtbare Leistungsverhalten der Schülerinnen und Schüler.

> IM VORDERGRUND STEHT DIE MESSBARKEIT VON KOMPETENZEN ANALOG ZUR MESSUNG DER INTELLIGENZ MIT HILFE EINES IQ-TESTS.

Insofern führt die psychologische Herkunft des Kompetenzbegriffs nicht zur Entwicklungspsychologie, wo der Begriff ebenfalls häufig verwendet wird, sondern zur Testpsychologie. Im Vordergrund steht die Messbarkeit von Kompetenzen analog zur Messung der Intelligenz mit Hilfe eines IQ-Tests.

Die Messbarkeit ist Voraussetzung dafür, dass der Lehrplan 21 die ihm zugedachte Steuerungsfunktion erfüllen kann. Denn über den Output kann man ein Bildungssystem nur steuern, wenn erstens präzise beschrieben wird, welche Lernleistungen die Schülerinnen und Schüler zu erbringen haben, und wenn zweitens genau überprüft wird, ob die Schulen den vorgegebenen Leistungsoutput der Schülerinnen und Schüler auch tatsächlich erbringen. Das erklärt die Überfülle an Kompetenzen im Lehrplan 21. In den „Rahmeninformationen“ zum Lehrplan 21 heisst es, der Lehrplan würde die von den Schülerinnen und Schülern zu erwerbenden Kompetenzen *„transparent, verständlich und nachvollziehbar“* darstellen. *„Aus diesem Grund“* (!) würden die Ziele *„in Form von Kompetenzen beschrieben“*. Schon im sogenannten Weissbuch zum HarmoS-Projekt konnte man über die Kompetenzen, die den Bildungsstandards zugrunde gelegt wurden, lesen, dass es durch *„präzise Beschreibungen, die sich auf erwartete Leistungen … beziehen“*, möglich werde, *„genau festzulegen, welches Kompetenzniveau zu einem bestimmten Zeitpunkt der obligatorischen Schule … erwartet wird“*. Deutlicher kann man kaum sagen, dass die Kompetenzorientierung im Dienste der besseren Kontrolle und strafferen Steuerung des Schulsystems steht.

Dabei bringen die eben zitierten Sätze ein weiteres wichtiges Merkmal des Kompetenzbegriffs, wie er dem Lehrplan 21 zugrunde liegt, zum Ausdruck. Es geht nämlich nicht allein darum, Kompetenzen genau zu beschreiben, damit man sie messen kann. Es geht auch um die Ausdifferenzierung der Kompetenzen nach Kompetenzniveaus bzw. Kompetenzstufen. Diese Stufen sollen darstellen, wie eine Kompetenz erworben wird, und dadurch dem pädagogischen Handeln eine Orientierung geben. Tatsächlich sind es weniger die Kompetenzen als solche, die den Eindruck eines völlig überladenen Lehrplans erwecken, als die Kompetenzstufen.

In der Endfassung des Lehrplans 21 sind es nach offizieller Zählung 363 Kompetenzen, aber immer noch 2304 Kompetenzstufen. Interessanterweise ist in den Teillehrplänen zu den sechs Fachbereichen, die der Lehrplan 21 unterscheidet, kaum einmal explizit von Kompetenzen die Rede, aber in jedem Teillehrplan steht auf jeder Seite in jeder Kopfzeile der Begriff des Kompetenzaufbaus. Insofern ist der Lehrplan 21 weit weniger „kompetenzorientiert", als dass er *„kompetenzaufbauorientiert"* ist. Explizit heisst es in den „Rahmeninformationen", der Lehrplan 21 zeige, *„wie die einzelnen Kompetenzen über die ganze Volksschulzeit aufgebaut werden"*.

> IN DER ENDFASSUNG DES LEHRPLANS 21 SIND ES NACH OFFIZIELLER ZÄHLUNG 363 KOMPETENZEN, ABER IMMER NOCH 2304 KOMPETENZSTUFEN.

Damit erhebt der Lehrplan 21 nicht nur den Anspruch, dass sich die Kompetenzen messen lassen, sondern darüber hinaus den viel weiter gehenden Anspruch aufzuzeigen, wie die Kompetenzen von den Schülerinnen und Schülern Schritt um Schritt erworben werden.
Abgesehen davon, dass es bis auf den heutigen Tag keine wissenschaftlichen Studien gibt, die verlässlich nachweisen würden, dass sich Kompetenzen tatsächlich entsprechend den Vorgaben des Lehrplans 21 aufbauen lassen, stellt dieser über die Messbarkeit hinausgehende Anspruch an den Kompetenzbegriff einen massiven Eingriff in die Methodenfreiheit der Lehrerinnen und Lehrer dar.

> KEIN BISHER BEKANNTER LEHRPLAN MACHT DERMASSEN RIGIDE VORGABEN FÜR DIE UNTERRICHTSGESTALTUNG.

Kein bisher bekannter Lehrplan macht dermassen rigide Vorgaben für die Unterrichtsgestaltung. Indem er nicht nur die Kompetenzen festschreibt, die die Lehrpersonen den Schülerinnen und Schülern zu vermitteln haben, sondern auch die Reihenfolge festlegt, in der die Kompetenzen aufzubauen sind, gibt der Lehrplan 21 in einer überbordenden Detailliertheit vor, wie Lehrerinnen und Lehrer zu unterrichten haben.

LEHRPLAN ALS KONTROLLORGAN

Statt einem Lehrplan als Verständigungsinstrument zwischen demokratischer Öffentlichkeit und Schule stehen wir einem Lehrplan als Kontrollorgan gegenüber, das bis auf die Ebene des Schülerlernens in den Unterricht eingreift und die Illusion erzeugt, das Schulsystem lasse sich wie eine Zentralheizung regulieren. Die Folge ist eine massive Beschneidung der Professionalität der Lehrerinnen und Lehrer, ja eine eigentliche Deprofessionalisierung des Lehrerberufs.

> DIE FOLGE IST EINE MASSIVE BESCHNEIDUNG DER PROFESSIONALITÄT DER LEHRERINNEN UND LEHRER, JA EINE EIGENTLICHE DEPROFESSIONALISIERUNG DES LEHRERBERUFS.

Der Versuch, mit dem Lehrplan 21 in den Binnenbereich der Schule hineinzuwirken, kommt einer Missachtung der Grenze zwischen Politik und Pädagogik gleich. Von Seiten der Politik wird übergangen, dass Lehrpersonen eine Tätigkeit ausüben, über deren Erfolg und Misserfolg nicht strikte Vorgaben entscheiden, sondern der direkte Kontakt mit den Schülerinnen und Schülern. Diese stellen keine Objekte dar, die man behandeln kann wie eine formbare Masse, sondern Subjekte, mit denen nur der kommunikative Austausch zum Erfolg führt. Die Kommunikation als Medium pädagogischer Wirksamkeit ist ein wechselseitiges Geschehen, das sich weder kalkulieren noch wie ein technischer Kreislauf manipulieren lässt. Insofern ignoriert der Lehrplan 21 nicht nur wesentliche Erfolgsbedingungen schulischen Unterrichts, sondern verkennt auch gewichtige Eigenheiten des Lehrerberufs. Er ist Auswuchs einer Bildungspolitik, die sich masslos überschätzt, ihre Kompetenzen sträflich überschreitet und der Schule damit mehr Schaden als Nutzen zufügt.

Die OECD sieht Erziehung als „wirtschaftliche Investition" in den Menschen, mit dem „Produktionsfaktor Lehrer" und dem „Rohmaterial Schüler".

Eduard Kaeser, Physiker

GEORG GEIGER

DIE INDUSTRIALISIERUNG DES WISSENS UND IHRE FOLGEN

GEDANKEN ZU DEN POLIT-ÖKONOMISCHEN RAHMENBEDINGUNGEN DER AKTUELLEN BILDUNGSPOLITISCHEN DISKUSSION - EINE HOMMAGE AN KONRAD PAUL LIESSMANNS KLASSIKER „THEORIE DER UNBILDUNG“

Wie soll es unsere Kultur und unsere Bildung schaffen, die Werte von Verantwortung, Solidarität, Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit (von Aristoteles bis heute die Frage nach dem richtigen Mass) in eine Gesellschaft zu implantieren, die Kettenbriefe unter Hausfrauen hart bestraft, Kettenbriefaktionen im globalen Finanzmarkt aber für natürlich erachtet und sie notfalls mit Geldern der Gemeinschaft rettet, die die spitzfindige Unterscheidung von Steuerhinterziehung und Steuerbetrug für eine Art Menschenrecht hält?

EROSION STAATLICHER STRUKTUREN, ETABLIERUNG DER UNTERNEHMERPERSPEKTIVE

Nach Konrad Paul Liessmann erweisen sich die Bildungsreformen der Gegenwart, wie er in seinem 2006 erschienenen Buch *„Theorie der Unbildung – Die Irrtümer der Wissensgesellschaft“* formuliert, als bezeichnend für den Reformgeist, der die moderne Gesellschaft überhaupt in Atem hält: *“Am Bildungsbereich lassen sich jene Tendenzen ablesen, die für den seit den späten achtziger Jahren des vorigen Jahrhunderts vorgenommenen Umbau der Gesellschaft insgesamt stehen können. Der Abbau des Sozialstaates, die Privatisierung öffentlichen Eigentums und die Liberalisierung der Finanz- und Kapitalmärkte wurden genauso vorangetrieben wie die Erosion staatlicher Strukturen und die Etablierung der Unternehmerperspektive als neue Weltanschauung und allgemeine Heilslehre.“* (K.P. Liessmann: Theorie der Unbildung – Die Irrtümer der Wissensgesellschaft, Wien 2006, S.160)

Im Vorwort zu seinem Pamphlet *„Theorie der Unbildung“* schreibt Liessmann: *„Vieles von dem, was unter dem Titel Wissensgesellschaft propagiert und proklamiert wird, erweist sich bei genauerem Hinsehen als eine rhetorische Geste, die weniger einer Idee von Bildung als handfesten politischen und ökonomischen Interessen geschuldet ist. Weder ist die Wissensgesellschaft ein Novum, noch löst sie die Industriegesellschaft ab. Eher noch lässt sich diagnostizieren, dass die zahlreichen Reformen des Bildungswesens auf eine Industrialisierung und Ökonomisierung des Wissens abzielen, womit die Vorstellungen klassischer Bildungstheorien geradezu in ihr Gegenteil verkehrt werden.“* (Liessmann, S. 7f)

> MODULE, LEISTUNGSPUNKTE, FORSCHUNGS- UND PROJEKTGRUPPEN, EVALUATION UND QUALITÄTSSICHERUNG, RANKINGS, PISA UND BOLOGNA, HARMOS, KOMPETENZORIENTIERUNG, STANDARDISIERTE EXTERNE CHECKS UND LEHRPLAN 21.... GEHORCHEN SCHLICHT DEM PRINZIP DER INDUSTRIALISIERUNG.

WISSEN WIRD INDUSTRIALISIERT

Module, Leistungspunkte, Forschungs- und Projektgruppen, Evaluation und Qualitätssicherung, Rankings, PISA und Bologna (und aktuell könnte man noch für die Schweiz HarmoS, Kompetenzorientierung, standardisierte externe Checks und Lehrplan 21 hinzufügen): Vieles von dem, was unter dem Titel der Effizienzsteigerung zur Reform des Bildungswesens unternommen wird, gehorcht schlicht dem Prinzip der Industrialisierung, wo es darum geht, den Wissenserwerb systematisch zu standardisieren und generell reproduzierbar zu machen (vgl. Liessmann S. 42).

Liessmann weist nach, dass in dem heute herrschenden Wirtschaftssystem das Wissen nur dort seinen Platz hat, *„wo dieses entweder unmittelbar verwertet werden kann oder zumindest kostenneutral nicht weiter stört. Unter diesen Bedingungen wird das Wissen selbst entmündigt. Mit dem, was eine andere Zeit ‚Bildung' genannt hatte, hat, aller Beschwörung des Bildungsbegriffes zum Trotz, das Wissen der Wissensgesellschaft wenig bis gar nichts mehr zu tun."* (Liessmann, S. 48f)

DIE IDEOLOGIE DER REFORM

Die ‚Reform' ist mittlerweile in dieser unübersichtlichen Situation zum alles bestimmenden Zauberwort geworden: *„Die Reformphrase hat sich überall eingenistet, im Denken und in der Sprache, sie macht vor keiner Institution Halt, befällt Volksschulen ebenso wie Universitäten, entlegene Polizeiposten genauso wie Regierungssitze, Versicherungen so gut wie Verkehrsbetriebe."* (Liessmann, S. 162) Das abstrakte Bekenntnis zur Reform an sich ist dabei zur allumfassenden politischen Ideologie geworden, der sich kaum jemand entziehen kann

ALLES WIRD SCHLAGARTIG BESSER, WENN MAN STRUKTUREN ÄNDERT

Die Reformer betreiben am liebsten *„Strukturreformen und finden nichts so widerlich wie Strukturkonservativismus. Alles wird schlagartig besser, wenn die Strukturen einer Institution liquidiert werden und sich die haltlos gewordenen Individuen endlich so flexibel verhalten, wie die Ideologie der Reform es ihnen vorschreibt. Dass der Sinn von Institutionen gerade darin liegt, verlässliche Rahmenbedingungen für unterschiedliche Handlungsweisen anzubieten, will der Reformer nicht akzeptieren. Er hält Organisationen für leistungsfähiger, die permanent gezwungen werden, ihre Strukturen zu revidieren, anstatt dass die Menschen Strukturen nützen, um Leistungen zu erbringen."* (Liessmann, S. 165f)

DIE PERMANENTE REFORM LEGT DAS DENKEN LAHM

Die Einbindung in die permanente Reform ist die beste Möglichkeit, das Denken lahmzulegen und die

13

by **DR. GEORG M. GEIGER**
Deutsch- und Geschichtslehrer am Gymnasium Leonhard in Basel

„Mit dem neuen Lehrplan wird die Situation nicht einfacher. Die Erschaffer dieses Plans wollen zu viel von den Kindern und werden damit noch mehr Schulversager produzieren. Ich vermute, dass man da zu weit gegangen ist. Lehrpläne sollten mehr Freiräume bieten, damit die Lehrpersonen besser auf die Bedürfnisse ihrer Klasse eingehen können. Auch zwei Fremdsprachen für alle Schulkinder ist eine brutale Überforderung der schwachen Schüler. Es wäre eine Entschlackung der Lerninhalte notwendig, doch das Gegenteil geschieht. Fordern ist gut und wichtig, überfordern dagegen kontraproduktiv."

Gérard Bless, „NZZ" So, 20.3.2016

„Ich verstehe Ihre Ablehnung des LP 21 nicht. Ich werde bald Physik unterrichten. Wenn ich eine Stunde vorbereiten muss, kann ich an den Computer gehen, das Thema eingeben, und zack, kommt eine vorbereitete und gepräpte Lektion heraus mit Arbeitsblättern und allem. Sogar der Test ist dabei!“

P.M., PH-Student in Bern,
während eines Interviews mit Alain Pichard, Mai 2015

Menschen zunehmend zu kontrollieren: *„Nicht zuletzt am Bildungsbereich lässt sich ablesen, dass wir uns anstelle einer Wissensgesellschaft rasant auf eine Kontrollgesellschaft zubewegen. Fast alles, was gegenwärtig unter dem Begriff ‚Autonomie‘ verhandelt wird, gehorcht dem Imperative einer solchen sozialen Formation: Herrschaft durch Selbststeuerung. Niemandem wird etwas befohlen; alles, was geschieht, geschieht freiwillig. Aber die Zeiten, die Vorgaben und der Wettbewerb verlangen eben ein dichtes Netz von Kontrollen, Evaluationen, Überprüfungen, Anpassungen an Zielvorgaben, Leistungsvereinbarungen und Steuerungsmechanismen, was die Freiheit der Wissenschaft nicht einmal mehr als eine Absichtserklärung erscheinen lässt. Es ist einigermassen absurd, dass zu den gängigsten Redewendungen eines Zeitgeistes, der sich einem liberalen Weltbild verpflichtet fühlt, der Satz gehört: Es gibt keine Wahl.“* (Liessmann, S. 173)

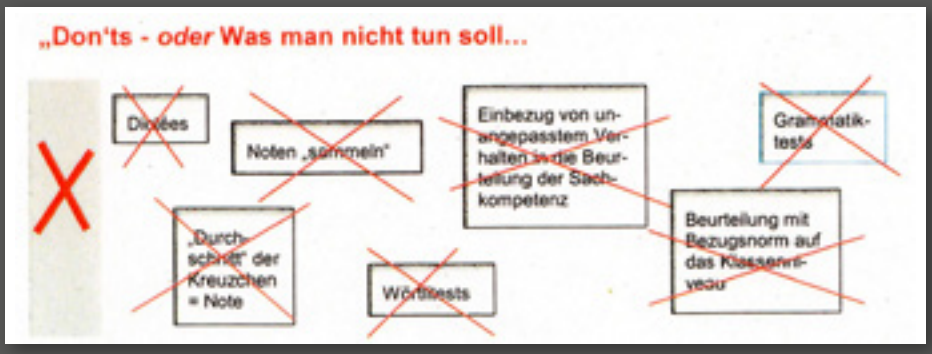
> IN DER BILDUNGSLANDSCHAFT SCHWÄRMT MAN ZURZEIT VON STRUKTURELLER UND FACHLICHER MONOKULTUR

In der Biologie und in der Landwirtschaft hat man die Bedeutung der Biodiversität schon längst erkannt. In der Bildungslandschaft aber schwärmt man immer noch von struktureller und fachlicher Monokultur, von gleichen Schulstrukturen, von nationalen Lehrplänen, standardisierten regionalen Tests und schweizweit genormten Aufgabenkontrollen, ja sogar von nationalen Maturitätsprüfungen mit externen Prüfern! Unhinterfragt liegt all dem die Annahme zu Grunde, dass vereinheitlichte Schulstrukturen eine bessere Bildung und bessere, fittere, leistungsfähigere Schülerinnen und Schüler produzierten.
Die leicht erhöhte Mobilität der Wohnbevölkerung in unserem Land lässt sich durch national definierte Lernstandards und dank Lehrkräften, die es gewohnt sind, binnendifferenziert und individualisiert zu unterrichten, bestens auffangen. Die restlichen Strukturanpassungen und die damit verbundenen horrenden Kosten kann man sich getrost sparen. Und schon gar nicht muss das historisch gewachsene föderale Bildungswesen als Ganzes geschlissen werden.

Tenniken/Basel, 25.10.2015

DIE RHETORIK DER LP-BEFÜRWORTER
HEUTE SO - MORGEN ANDERS

„Mille feuilles“ Don‘ts 3.2.2014 - Information des Schulverlags plus an die Lehrkräfte:



Peter Uhr in der„BAZ“ vom 4.3.2014:

„Was mich am meisten stört bei undifferenzierten Attacken auf ein neues Lehrwerk, ist, wenn die tatsächlichen ersten Umstellungsschwierigkeiten einer Unterrichtsmethode mit komplett falschen Behauptungen vermischt werden. Zum Beispiel, dass mit „Mille feuilles“ keine Wörter oder Grammatik gelernt werden müssten. So ein Unsinn!“

Peter Uhr ist Geschäftsführer des Schulverlags plus, der schweizweit das Monopollehrmittel „Mille feuilles“ herausgibt.

PROGRESSIV SEIN

HEISST HEUTE DINGE KONSERVIEREN

Der Zürcher Pädagogikprofessor Roland Reichenbach plädiert für eine Schule, die Aufruhr und Konflikte zulässt. Ein Gespräch über politische Bildung und eine zunehmend schulkritische Öffentlichkeit. Interview: Rolf Bossart und Jan Jirát

WOZ: Herr Reichenbach, Sie sind seit letztem Herbst Inhaber eines Lehrstuhls am Zürcher Institut für Erziehungswissenschaft. An Ihrer Antrittsvorlesung haben Sie die permanente Schulkritik kritisiert. Soll man die Schule etwa nicht mehr kritisieren dürfen?

Roland Reichenbach: Schulkritik ist wichtig, und die Schule hat stark von ihr profitiert. Im deutschsprachigen Raum ist diese Kritik sehr von der Reformpädagogik geprägt. Diese möchte Anwältin des Kindes sein. Das ist lobenswert, aber sie hat auch antiurbane und antimodernistische Tendenzen. Ihr Ideal der Natürlichkeit ist zwielichtig. Es gab gemeinsame Wurzeln mit faschismusnahen Formen der Natürlichkeit: der gesunde Körper im Gegensatz zum kranken Stadtleben, die Natürlichkeit von Entwicklung und Familie. Die Hirnforschung, der Konstruktivismus oder die Systemtheorie, die alle in der Schulkritik eine grosse Rolle spielen, arbeiten mit starken organischen Metaphern. Diese Gesichtspunkte haben zwar auch ihre Berechtigung. Aber wenn man den Fokus nur auf die Natur richtet, dann sieht man die Gesellschaft oder die Institution nicht mehr. Es gibt da nur noch Individuen oder einzelne Gehirne.

Wo liegen die konkreten Probleme solcher Denkweisen?

Die Hirnforschung zum Beispiel ist populär, und die Schule lässt sich auch damit kritisieren. Aber man konnte diese Forschung bisher nicht brauchen, um die Schule auch nur einen Deut besser zu machen. Schulen sind eben widersprüchliche Systeme, sie sind eigentliche Kampfarenen unterschiedlichster Interessen. Hier mit nur einer Perspektive – dem Gehirn – zu operieren, ist zu wenig.

Ihr neustes Buch heisst „Für die Schule lernen wir. Plädoyer für eine gewöhnliche Institution“. Wofür plädieren Sie?

Die Institution Schule und mit ihr das Bildungssystem sind ambivalent, aber es gibt viel Positives. Zum Beispiel das Lernen im Kollektiv, denn es entspricht einem fundamental antiindoktrinären Vorgang. In der Schule ist eine Wissenschaftsorientierung gegeben, eine gewisse Logik. So ergeben zwei und zwei vier und nicht fünf. Es ist nicht die Lehrperson, die das bestimmt. Zu Hause hingegen bricht diese Logik immer wieder zusammen. Da heisst es zuerst: *„Komm, wir müssen miteinander reden“* und am Schluss: *„… weil ich dein Vater bin!“* In der Schule passiert das seltener. Man ist dort einem bestimmten Ethos verpflichtet. Das ist gerade für demokratische Gesellschaften sehr wichtig.

Wie meinen Sie das?

Der Zusammenhang zwischen guter Schulbildung und funktionierender Demokratie ist mittlerweile gut belegt. In einer komplexen Gesellschaft braucht es das Wissen, dass auch die Argumente komplex sein müssen. Sind sie zu einfach, kann etwas nicht stimmen. Jemand sagt: *„Zwei Millionen Arbeitslose, das sind zwei Millionen Ausländer zu viel.“* Das verstehen sofort alle. Um einzusehen, dass das eine schlechte Argumentation ist, braucht es dagegen viel Wissen, Zeit und vor allem einen Wahrheitswillen. Da merkt man: Das ist die Aufgabe der Schule, die Urteilsfähigkeit zu vermitteln und an scheinbar demokratiefernen Gegenständen das Differenzieren zu üben.

In der pädagogischen Literatur wird immer wieder „Partizipation“ gefordert, um demokratische Lernprozesse in der Schule zu initiieren.

Das sehe ich nicht mehr so. In der Hitlerjugend hat man auch partizipiert. Partizipation ist eine typische Überredungsvokabel. Wenn schon, müsste es genauso legitim sein, sich zu distanzieren, statt zu partizipieren. Man kann mitmachen oder eben auch nicht. Solange diese Freiheit nicht gegeben ist, entspricht das nicht einer modernen Gesellschaft, sondern engem Gemeinschaftsdenken. In einer Volksge-

meinschaft muss man partizipieren.

Aber ein guter Klassengeist gilt doch immer als ideale Konstellation.

Die Klasse verklärt man ja auch als Gemeinschaft. Die Schule hat zwar gerade bei den Jüngeren sehr viel Gemeinschaftliches. Aber es muss auch ein gesellschaftlicher Diskurs möglich sein. In der Gemeinschaft tendiert alles zu einem Ziel und einer Moral. Die Familie ist eine Gemeinschaft. Wenn dort jemand nicht mehr mitmacht, hat das Folgen für das ganze System, weil nicht mehr alle an einem Strang ziehen. Gemeinschaften können im Grunde nicht demokratisch sein, im Unterschied zu Gesellschaften.

Ist Ihnen deshalb in Ihrem Buch der Begriff des Dissens so wichtig?

Demokratie ist das Eingeständnis, dass man keine Einigkeit – keinen Konsens – finden wird. Es gibt zwar eine Mehrheit, aber sie kann keine Wahrheit beanspruchen. Entscheidend sind Lösungen, die die Verdummung der Mehrheit verhindern. Gerade deshalb ist der Diskurs so wichtig. Die französische Philosophin Nicole Loraux hat das zugespitzt so formuliert: Ohne Aufruhr und Konflikt gibt es Zwietracht und Trennung. Das gefällt mir sehr gut. Solche Dissenserfahrungen muss die Schule gewährleisten.

Momentan dominiert der Lehrplan 21 die bildungspolitische Debatte. Er setzt zentral auf das Erwerben von Kompetenzen. Viele Kritikerinnen und Kritiker befürchten, dass Kompetenz letztlich einfach bedeutet, dass die Schüler anwenden können müssen, was die Wirtschaft vorgibt.

Das sehe ich nur teilweise als Problem. Die grössere Schwierigkeit liegt darin, dass das ursprünglich aufklärerische Vokabular der Linken vereinnahmt worden ist: Leistungsgerechtigkeit, Autonomie, Eigeninitiative. Diese Begriffe sind alle sehr kompatibel mit dem neoliberalen Bild des unternehmerischen Selbst. Das selbst organisierte Lernen und die offenen Lernstrukturen sollen das Individuum stärken. Aber das trifft höchstens auf die stärkeren Schüler zu. Viel eher wird hier einfach pädagogische Verantwortung an den Einzelnen abgeschoben.

Es gibt aber Lehrpersonen, die sich für ein Denken in Kompetenzen aussprechen, da es sie von der als übertrieben empfundenen „*Stoffhuberei*“ entlaste.

Meiner Ansicht nach ist es bedenklich, wenn der sogenannte Stoff der Feind der Lehrperson ist, wenn man meint, es komme nicht auf das Wissen an, sondern nur auf dessen Anwendung. Eine pädagogische Beziehung definiert sich nicht primär über das sogenannte Interesse am Kind, sondern über die Inhalte, die man ihm vermittelt. Die Abwertung des Wissens ist ein grosser Fehler. Die Kinder machen es uns vor. Sie interessieren sich für Dinosaurier oder für Flugzeuge. Das sind Stoffe, keine Kompetenzen.

Stimmt der Eindruck, dass Schule und Lehrpersonen mit Forderungen überladen werden?

Ich würde insoweit zustimmen, als die Lösung vieler gesellschaftlicher Probleme

14

by **DR. ROLAND REICHENBACH**

Professor für Allgemeine Erziehungswissenschaften, Universität Zürich, Präsident der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung (2013-2015), Vizepräsident (Schweiz) der Gesellschaft für Bildung und Wissen

zur schulischen Aufgabe gemacht wird. Obwohl eigentlich niemand wirklich glaubt, dass die Schule grössere soziale Probleme lösen kann. Sie kann auch nur auf der Ebene der Person ansetzen. Trotzdem soll es die Schule richten. Dieses Verschieben der Verantwortlichkeit ist typisch für eine Gesellschaft, die sich nicht verändern will oder nicht weiss, auf welches Ziel sie hinsteuern soll.

In Ihrem Buch kritisieren Sie eine gewisse Theoriearmut in der Lehrerbildung. Dies steht ja ziemlich im Gegensatz zum populären Vorwurf, dass die Pädagogischen Hochschulen praxisfern und theorielastig seien.

Dieser Gegensatz zwischen Theorie und Praxis führt ständig zu Missverständnissen. Theorie ist in erster Linie die Betrachtung einer pädagogischen Wirklichkeit. Sie ist nicht abgekoppelt von der Praxis. Daher bin ich für die Akademisierung der Lehrerbildung. Lehrpersonen müssen sich und die Schule mit guten Gründen in einer zunehmend schulkritischen Öffentlichkeit verteidigen können. Im Kanton Zürich sind zum Beispiel Probleme mit den Eltern einer der Hauptgründe, warum Lehrpersonen den Beruf wechseln. Das darf nicht sein. Erziehung spielt sich zwischen Subjekten ab, nicht zwischen Objekten. Subjekte können Nein sagen, *„Ich will nicht“*... Daher ist sie keine Technik, die man im Didaktikunterricht lernen kann. Konflikte und Machtgefälle gehören zur Schule. Wie soll man da ohne Wissen um Subjekt-, Leadership- oder Machttheorie verantwortungsvoll Lehrer oder Lehrerin sein?

Schule und Erziehung scheinen ab und zu ziemlich konservative Geschäfte zu sein. Worin könnte denn das utopische Moment von Schule heute bestehen?

Die Schule ist zwar kein Schonraum, aber sie ist immer auch ein Gegenraum zur Welt draussen. Darum ist es bedenklich, wenn man sagt, die Schule solle möglichst zeitgemäss sein. Jede Generation kann doch nur das weitergeben, was sie weiss und was sie schätzt. Für das Neue sind die Neuen zuständig. Und es ist fatal, wenn eine Gesellschaft einerseits mit ihrer Herkunft bricht und auf der anderen Seite nicht weiss, wohin die Reise geht. Das ist das unpolitischste Szenarium überhaupt, aber es ist das, was wir heute erleben. Die Fortschrittssemantik wurde ersetzt durch Innovationsrhetorik. Es gibt keine Fernziele, nur einen Haufen Dringlichkeiten. Und die Erfahrung wird durch permanente Evaluation abgewertet, weil man meint, dass es so, wie es bisher war, gar nicht gut sein kann. Man vergisst, dass in kulturellen Fragen das Bewährte und Bekannte zählt. Genau das ist das progressive Potenzial der Schule. Progressiv sein heisst heute Dinge konservieren. Bildung heisst wegkommen von der Zentrierung auf die Gegenwart; Dezentrierung heisst den Egozentrismus, Soziozentrismus, Ethnozentrismus und so weiter überwinden. Der Satz, der das alles sehr gut zusammenfasst, stammt von Hans Blumenberg: „Bildung ist kein Arsenal, sondern ein Horizont.“

Dieses Interview erschien am 20. Februar 2014 in der „WOZ“. Es wird hier mit ausdrücklicher Genehmigung von Professor Reichenbach abgedruckt.

DIE BASIS ERWACHT LANGSAM
VIELLEICHT AUCH BALD DIE POLITISCHE LINKE!

Alain Pichard, Reallehrer am OSZ-Orpund, hat die Professoren, Politiker und Lehrkräfte aus dem linken und sozialiberalen oder liberalen Lager zusammengebracht. Das Interview wurde von Marius Kropf geführt.

15
by ALAIN PICHARD
Sek- und Reallehrer in Orpund
Initiant des Memorandums 550gegen550

Herr Pichard, Sie sagen, dass es Ihnen nicht nur um den Lehrplan geht, sondern um „eine Entwicklung der Volksschule, die uns Sorgen bereitet". Um was geht es Ihnen genau?

Um die öffentliche Debatte. Sehen Sie, Bologna wurde in der Schweiz durch eine Unterschrift des Staatssekretärs Kleiber eingeführt, ohne dass irgendein Parlament oder eine demokratisch legitimierte Instanz dazu irgendetwas sagen konnten. So wurde das ganze Hochschulsystem umgekrempelt. In der Volksschule droht uns jetzt dasselbe: Outputorientierung, Standardisierung, vergleichende Testkultur, neues Frühsprachenkonzept. Das kann man ja alles machen. Aber doch nicht so, ohne öffentliche Diskussion. Die Volksschule ist tief in der Bevölkerung verankert, Lehrkräfte und Eltern gehören in die Diskussion einbezogen.

Aber Regierungsrat Pulver hat ja gesagt, dass es öffentliche Hearings gegeben hätte. Die Lehrer seien alle begeistert gewesen. Und in der Arbeitsgruppe Lehrplan seien auch Lehrkräfte vertreten gewesen. Ausserdem habe es eine Vernehmlassung gegeben.

> DIESE HEARINGS SIND EINE KARIKATUR EINER DEMOKRATISCHEN DISKUSSION

Der junge Lehrer Lars Burgunder und eine Schulleiterin beschreiben in dieser Nummer (Seiten 43-44 /40) sehr präzise, wie solche Hearings ablaufen. Herr Burgunder spricht von einer manipulativen Show, die Schulleiterin von einer Karikatur einer demokratischen Diskussion. Solche Hearings ersetzen keine seriöse Vernehmlassung. Und was den Einbezug der Lehrer in die Projektgruppe betrifft, so würde mich schon länger interessieren, was da für Lehrkräfte mit welcher Funktion und welchen Interessen und welchen Anstellungsverhältnissen mitgearbeitet haben.

Aber es gab eine Vernehmlassung und der Lehrplan wurde überarbeitet.

Die Vernehmlassung war gesteuert, mit codierten Zugangsdaten, skandalös kurzen Fristen, präjudizierenden Fragestellungen auf vorformulierten Formularen. Unser Schulleiter erhielt einen Rüffel, weil er die Stellungnahme unseres Kollegiums einfach so an die EDK schickte.

Daraus entstand dann des Memorandum 550gegen550.

Genau, das Memorandum entstand aus zwei aufmüpfigen Kollegien und war die einzige wirklich von der Basis, sprich den Lehrpersonen ausgehende kritische Stellungnahme. Sie wurde von über 1100 Lehrkräften innert zweier Monate unterzeichnet.

Trotzdem, der Lehrplan wurde ja überarbeitet.

Gewisse abstruse Formulierungen wurden gestrichen, einige Wissensinhalte expliziter erwähnt. Auch wurde er leicht gekürzt und die grauenhaften ideologischen Gesinnungsziele wurden teilweise gestrichen. Das Zuviel war aber nie Teil unserer Kritik. Die grundsätzliche Ausrichtung blieb unverändert.

Und die wäre?

Die Kompetenzorientierung, die nun plötzlich curricular aufbaubar sein soll, was wissenschaftlich überhaupt nicht bewiesen ist. Der massive Steuerungsversuch von Unterricht, und damit ein Lehrplan, der sich zum wichtigen Element macht , um die Zielsetzungen der OECD umzusetzen, die eine Normierung des Unterrichts anstreben.

Das ist aber für die Lehrkräfte, vor allem aber für die Eltern schwer verständlich.

In der Tat, das zu erklären ist ja auch die Absicht dieser Broschüre. Immerhin haben wir ja jetzt schon die ersten ganz praktischen Eingriffe auf dem Tisch: Das neue Sprachenkonzept von Mille feuilles, das einem Unterricht huldigt, der auf einer einseitigen und deshalb auch masslos überzogenen konstruktivistischen Didaktik beruht. Dann der Umbau der Hauswirtschaft in ein kompetenzorientiertes, schwammiges Theoriefach und schliesslich die Vorschläge der bernischen Erziehungsdirektion zur neuen Beurteilung unserer Schülerinnen und Schüler. Dort soll die Höflichkeit der Schülerinnen und Schüler neuerdings auf einer Skala von 1 – 10 vermessen werden.

> DIE HAUSWIRTSCHAFT WIRD EIN SCHWAMMIGES THEORIEFACH

Im Kanton Thurgau sollen neu auch die Lehrer in ihrer Kompetenz-Fähigkeit vermessen und kontrolliert werden und in der gesamten Ostschweiz haben wir es mit einer regelrechten Testlawine zu tun. Und die jeweils betroffenen Lehrkräfte beginnen langsam zu realisieren, dass da viel mehr auf sie zukommt, als ihnen weisgemacht wird.

Dieses Beurteilungskonzept der bernischen Erziehungsdirektion basiert klar auf den Vorgaben des Lehrplans!

So sieht es jedenfalls der Pädagogikprofessor Neuenschwander (Bund 8.2). Er sagt, das steht im Lehrplan, folglich müsse man das auch machen.

> HÖFLICHKEIT, ORDNUNGSSINN, DIE LINKEN PÄDAGOGEN DES LETZTEN JAHRHUNDERTS WÜRDEN SICH IM GRABE UMDREHEN

Überfachliche Kompetenzen wie „Umgang mit Vielfalt“, oder „situationsangemessene Ausdrucksweise“ sollen fortan beurteilt werden auf einer Skala von 1–10. Dieser unglaubliche Vermessungswahn wird von Professor Neuenschwander ausdrücklich begrüsst. Dazu kommen noch Höflichkeit, Ordnungssinn, ebenfalls auf einer Skala von 1-10, und dazu noch curricular aufbaubar. Die grossen linken Pädagogen des letzten Jahrhunderts würden sich im Grabe umdrehen, wenn sie sähen, was ihre Nachfolgenerationen da durchwinken. Das ist, wie es der junge Lehrer Burgunder in dieser Broschüre beschreibt, pseudowissenschaftliches, bürgerlich spiessiges Tugendgeschwafel, das nur noch der Normierung und der Selektion dient.

> DAS IST PSEUDOWISSENSCHAFTLICHES, BÜRGERLICH SPIESSIGES TUGENDGESCHWAFEL

Die „NZZ“ schreibt über die Kritiker, dass ihre Kritik diffus sei.

Ich sehe es eher so, dass die Argumentation der Lehrplanbefürworter immer diffuser wird. Während man im Weissbuch der EDK zu HarmoS noch den klaren Willen zur Normierung, Standardisierung und Steuerung erkennen kann, krebsen Pulver und Co in der Debatte immer mehr zurück und erklären, dass sich für die Lehrkräfte gar nichts verändern würde. Je nach Publikum sagt man das eine oder das andere. Im Bund vom letzten November sagt Herr Pulver, dass er auch gegen den Vermessungswahn sei, dann bringt er im Januar einen solchen Entwurf in ein Hearing. An Versammlungen meint er, der Lehrplan sei keine Bibel, während seine Schulinspektoren den Schulen sagen: das neue Französischlehrmittel mit seiner Didaktik sei nicht verhandelbar. Die widersprüchlichen Aussagen der Personen im Leitungsgremium des Lehrplanprojekts sind grotesk. Das ist nur noch eine pure Umsetzungsstrategie. Dadurch wird das ganze Lehrplanprojekt intellektuell immer konfuser. Ganz einfache Menschen in diesem Lande beginnen sich zu fragen, warum man denn so ein Theater macht, wenn sich gar nichts ändern soll. Und schliesslich bringen wir die armen Kursleiterinnen an der Front jeweils in grosse Verlegenheit, wenn wir fragen, warum es diese totale Umstellung auf Kompetenzen eigentlich geben soll, was der tiefe Sinn dahinter sei. Sie wissen es nicht.

Immerhin erhöhen Sie dadurch den Einstiegspreis in die neue Schulwelt. Man wird sich an die Versprechungen erinnern.

Darauf würde ich mich nicht verlassen. Politiker kommen und gehen, die immer zahlreicheren Akteure in den Bildungsverwaltungen aber treiben das Projekt unerschütterlich, ja fast autistisch voran. In diesen Kontext gehört auch die alberne Aussage von Herrn Pulver:

„So lange ich Bildungsdirektor bin, wird es keine flächendeckenden Tests geben!“ Schön das zu wissen, aber was kommt danach?

Und warum ist das so?

Weil man mit Bildung unheimlich viel Geld verdienen kann. Hier geht es um das Füllen des Brotkorbs. Millionenaufträge stehen auf dem Spiel, sei es für die Entwicklung der Teste, sei es für die zahlreichen Fortbildungsveranstaltungen, sei es für die Entwicklung von neuen Lehrmitteln, sei es für die Erstellung von Strategie- und Umsetzungspapieren oder von Kompetenzmessungsmodellen.

> MIT BILDUNG KANN MAN HEUTE UNHEIMLICH VIEL GELD VERDIENEN

Ein Beispiel: Soeben wurden alle Schulleiter des Kantons Thurgau zu einem Kommunikationsseminar aufgeboten, auf Staatskosten. Es geht um die Art und Weise, wie man den Lehrplan gegen aussen verteidigen und promoten soll. Das ist ein sehr lukrativer Auftrag, der sinnigerweise in den Räumlichkeiten der Stadler AG stattfinden wird.

Zurzeit wird ja argumentiert, dass schon so viel Geld ausgegeben wurde, da könne man doch gar nicht mehr zurück.

Genau, die Investitionen sind riesig. Allein das letztendlich wirkungslose Frühfranzösisch hat den Kanton Bern bereits 48 Millionen Franken gekostet, und wird ihn noch einiges mehr kosten. Das sind alles Investitionen mit null pädagogischem Nutzen. Und da liegt es natürlich auf der Hand zu sagen, egal wie sinnvoll, jetzt haben wir das Projekt schon so weit voran getrieben, da gibt es kein Zurück mehr. Professor Reichenbach hat dies mit der Concorde-Falle umschrieben. Das ist durchaus ein wirkungsvolles Argument!

> DASS DIE BROSCHÜRE "EINSPRUCH" EINEN DERARTIGEN ERFOLG HAT, IST EIN INDIZ DAFÜR, DASS DER WIDERSTAND WÄCHST

Wie beurteilen Sie die Chancen des Widerstands gegen diese Art Schulreformen?

Da will ich mich auf keine Prognose festlegen. Immerhin, es scheint, dass die Lehrkräfte langsam erwachen. Der Zürcher Lehrerverband ist aus den Arbeitsgruppen ausgestiegen, die Hauswirtschaftslehrerinnen rebellieren, unsere Broschüre „Einspruch“ ist bereits über 5500 mal in der Schweiz verkauft worden und für diese 4. Auflage gab es bereits 4800 Vorbestellungen. Und auch unsere Autorenschaft hat sich markant erhöht. Wir konnten namhafte Persönlichkeiten gewinnen, die für uns schreiben. Daran sieht man, dass unsere Argumente ihre Wirkung haben. Das ist erstaunlich, vor allem wenn man bedenkt, dass unsere Broschüre keine Abstimmungspropaganda bietet, sondern mit zum Teil sehr anspruchsvollen Texten versucht, die Hintergründe zu erklären.

Aber noch immer sind die meisten Parteien, Verbände und Institutionen für den Lehrplan 21?

Ja, das stimmt. Aber erinnern wir uns. Bei der HarmoS-Abstimmung waren im Kanton Bern über 90% der Parteien und Verbände dafür.

> VIELE MAILS VON DER LINKEN BASIS

Angenommen wurde sie mit einem Zufallsmehr von 50,7%. Das wissen die EDK-Funktionäre und das macht sie nervös. Und das sollte auch den linken Mandatsträgern zu denken geben. Ein Blick in die Mails, die wir erhalten haben, zeigen, dass immer mehr linke und liberale Lehrkräfte der Sache nicht mehr trauen oder sogar offen Gegensteuer geben oder kritische Fragen stellen.

Können Sie diese kritischen Fragen am Schluss noch einmal aus Sicht der Lehrpersonen zusammenfassen?

Warum brauchen wir plötzliche einen kompetenzorientierten Lehrplan? Wollen wir dieses reduktionistische Bild von Schule, wollen wir standardisierte Teste, wollen diesen Paradigmenwechsel in unserer Volksschule? Welches ist die Rolle der Lehrkräfte, wie steht es mit der Methodenfreiheit, wie weit lassen wir uns von pädagogischen Modeströmungen leiten, wie weit soll die Vereinheitlichung von Unterricht gehen, soll es testbasierte Zeugnisse geben? Sollen überfachliche Kompetenzen gemessen werden? Welchen Effekt hat das Frühfranzösisch auf die Sprachfähigkeit des Schülers?

„Man braucht, um gebildet zu sein, nicht die genaue Anzahl der Sprachen zu kennen, die es auf der Erde gibt. Aber man sollte wissen, dass es eher 4000 sind als 40. China ist das bevölkerungsreichste, aber bei weitem nicht das grösste Land. Es gibt nicht Hunderte von chemischen Elementen. Die Lichtgeschwindigkeit ist weder 10 noch 1 Million Kilometer pro Sekunde. Das Universum ist nicht Millionen, sondern Milliarden von Jahren alt. Das Mittelalter begann nicht mit Jesu Geburt und die Neuzeit nicht vor 100 Jahren. Auch die Bedeutung von Menschen und ihren Leistungen gilt es richtig zu gewichten. Louis Pasteur war für die Menschheit wichtiger als Pelé, die Erfindung des Buchdrucks und der Glühbirne folgenreicher als diejenige des Rasierapparats und des Lippenstifts.“

SOS NARRENSCHIFF

ES GEHT UM BILDUNG – NICHT UM ANWENDER-WISSEN

by **THOMAS BINOTTO**

Ausgebildeter Primarlehrer, Lizentiat in Philosophie, Germanistik, Geschichte an der Uni Zürich, Journalist und Autor von Büchern für Jugendliche und Erwachsene, derzeit als Chefredaktor „forum - Pfarrblatt der kath. Kirche im Kanton Zürich“ sowie als freier Filmpädagoge („Filmleser“) tätig.

Es müsse nicht immer Kochen sein, findet Ute Bender im „Tages-Anzeiger“ vom 3. Mai 2015, man könne Schüler ja auch Waren testen lassen à la „Kassensturz “. Frau Bender muss es wissen, denn sie ist Professorin für Gesundheit und Hauswirtschaft an der Pädagogischen Hochschule der Nordwestschweiz FHNW. Und weil aufgemotzte Titel eine Kaskadenwirkung haben, heisst es im „Lehrplan 21“ auch nicht mehr „Hauswirtschaft“, sondern grossspurig „Wirtschaft, Arbeit, Haushalt“. Die Schule soll offenbar nicht mehr der Ort sein, an dem Grundlagentechniken und Basiswissen vermittelt werden, sondern eine Trend-Unterwerfungs-Anstalt für Anwender-Wissen TUAFAW.

Anstatt Grundrezepte à la „Tiptopf“ zu erlernen, können Schülerinnen und Schüler deshalb in Zukunft Fertigprodukte à la „Kassensturz“ bewerten. Sie müssen nicht mehr unnützen Ballast in sich hineinstopfen, wie das Wissen über heimische Früchte und Gemüse, sondern applizieren statt dessen leicht Bekömmliches und entdecken auf einem Beipackzettel treffsicher die Herkunft „Chile“ (streng biologisch produziert natürlich). Statt sich in teuren Schulküchen zu langweilen, trainieren sie mit dem „Gault Millau“ in der Hand zeitgemässes Konsumverhalten. Und was für das Kochen gilt, das gilt selbstverständlich für alle anderen Fächer: Hors-sol-Pädagogik! – Schluss mit Nutzlosigkeiten à la leserliche Handschrift, saubere Heftführung, seriös geführtes Aufgabenheft, effektive Lernmethode, Genauigkeit und Zuverlässigkeit. Wozu sich leicht vergängliches Grundwissen aneignen, wenn doch Windows 8.1 für die Ewigkeit geschaffen ist? Corinne Senn, ebenfalls Dozierende an der FHNW, assistiert Professorin Bender: „Der Alltag der Menschen hat sich stark verändert.“ Auch diese fundamentale Erkenntnis wurde ganz bestimmt erst durch mehrere Nationalfondsprojekte gewonnen. Nun aber ist sie eine wahre Allzweckwaffe der Lehrplanreformer. Wer braucht noch lange Aufsätze, wenn er im Alltag smselt? Was soll ein Smartphoner mit Kopfrechnen? Wer ist so dumm zu lesen, wenn er lesen lassen kann? Wozu quälen sich Autokorrigierte mit Rechtschreibung? Was soll ich mit Anstand in Zeiten von Social Media? Denkst du noch – oder googelst du schon?

> PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULEN WERDEN ZU DEN NEUEN BILDUNGSFERNEN KREISEN, INDEM SIE SICH MEHR UND MEHR VON DEM FERNHALTEN, WAS HEINRICH PESTALOZZI EINST FÜR BILDUNG HIELT.

In den Laboratorien der Molekularpädagogen hat der gefährliche Virus der Praxis von Kopf, Herz und Hand nichts zu suchen, denn dieser Virus würde dem wohlgenormten Lehrgebäude schweren Schaden zufügen, bis es nur noch als Lotterbau ohne Fundament vor uns stünde.

Dieser Text erschien am 7. Juni 2015 im „forum - Pfarrblatt der katholischen Kirche im Kanton Zürich“. Es wird hier mit ausdrücklicher Genehmigung von Thomas Binotto abgedruckt.

Das „Narrenschiff“, 1494 von Sebastian Brant verfasst, ist eine spätmittelalterliche Satire, in der durch bewusste Übertreibung der Zeitgeist karikiert wird.

- LAURA SAIA -

DER LEHRPLAN IST
BILDUNGSFERN

17

by LAURA SAIA

Sekundarlehrerin in Winterthur, 27 Jahre alt. Frau Saia erhielt 2013 zusammen mit ihrer Kollegin Lea Sara Mägli den Dialogpreis des Pestalozzianum für ihre MAS-Arbeit: Bildungsabsichten politischer Bildung in Zürcher Lehrplänen des 20. Jahrhunderts. Frau Saia schreibt gelegentlich bildungspolitische Essays für die „Neue Zürcher Zeitung" und ist gegenüber dem Lehrplan 21 kritisch eingestellt. Ihr Artikel erschien am Donnerstag, den 26. November 2015 in der „NZZ". Er erscheint hier mit ausdrücklicher Billigung der Autorin.

Der Lehrplan 21. Wie viel musste er bis anhin über sich ergehen lassen? Kritik von allen Seiten. Man mag ihn nicht, zumindest mehrheitlich nicht. Als Hauptargument hört man in Bildungskreisen gegenwärtig die Kritik, der Lehrplan sei *„unrealistisch"*, demnach nicht umsetzbar. Die Mehrheit der Schüler würden diesen Berg an Lernzielen nicht erreichen.

Diese Kritik ist falsch, denn auf diese Weise suggerieren die Kritiker, dass es richtig sei, überhaupt einen solchen kataloghaften Lehrplan zu haben, der sämtliche Lernziele – seien sie kognitiver, emotionaler oder sozialer Natur – umfasst, welche sich Schülerinnen und Schüler während der Volksschulzeit aneignen müssen. Ein Lehrplan ist ein bürokratisches Planungs- und Orientierungsinstrument, keine technische Anleitung durch die Schulzeit, kein Katalog von Lernzielen, keine Bedienungsanleitung für noch ungebildete menschliche Wesen.

Nicht in der unrealistischen Umsetzung der Lernziele liegt das besorgniserregende Problem des Lehrplans 21, sondern vielmehr in der Idee von Bildung und Erziehung, die nun plötzlich derart technisch und katalogisiert, nahezu seriell elaboriert daherkommt, ähnlich einem humanmedizinischen Handbuch, in dem der Arzt Symptome des erkrankten Patienten nachschlagen kann. Es ist diese mechanische und indexhafte Art und Weise, wie sich Ideen von Bildung und Schule in diesem neuen Lehrplan manifestieren, die derart falsch und beängstigend sind. Mit dem Lehrplan 21 verkommt der Begriff der Bildung zu einem technischen Konzept von Sich-Bilden und Gebildet-Sein. Er ist die Negierung von humanistischen Bildungsidealen, wie jenen der Aufklärung, in der es darum ging und nach wie vor geht, den Menschen in seinen geistigen Zügen

„Statt endlich die Regulierung zentraler schulpraktischer Rahmenbedingungen zu definieren, will er pädagogische und didaktische Probleme des Lehrens und Lernens lösen und regeln. Das ist jedoch die Aufgabe der Lehrerschaft.“

Rudolf Künzli, Lehrplanforscher und emeritierter Pädagogikprofessor in der „WOZ“ 7.1.2014

ganzheitlich zu formen. Er vermittelt eine Idee von Bildung, die darauf ausgerichtet ist, Menschen zu für den Markt kompetenten Wesen heranzubilden, welche sich dann darin optimal bewegen können.

In Bildungskreisen hat man teilweise den Eindruck, der neue Lehrplan sei modern, fortschrittlich, eine pädagogische Innovation, weil er derart aufwendig und kompliziert erarbeitet wurde. Er umfasst viel Text, er gleicht einer Mini-Bibliothek. Man gestaltet aufwendige Powerpoint-Präsentationen, um in Seminaren und Weiterbildungen über ihn zu reden, ihn anderen zu erklären. Sogenannte Bildungsexperten machen Werbung für ihn, ähnlich einem Verkäufer von neuen Gemüserüst-Geräten an einer Messe.

Doch nur wenn wir vergessen oder verkennen, welche Bedeutung Bildung in ihrem Ursprung hat, greifen wir zu Mitteln wie der technokratischen Elaboration eines neuen Lehrplanes mit über 400 Kompetenzen. Eine kataloghafte Auflistung von über zehn Kompetenzen im Bereich der Literatur im Deutschunterricht zum Beispiel ist Beweis dafür, dass wir im Grunde genommen vergessen haben, was Literatur ist und welche wunderbare Bedeutung sie für Schule und Unterricht, ja für die Bildung eines jungen Menschen im humanistischen Sinne hat.

Wir kompensieren diesen Verlust, indem wir minuziös auflisten, was im Literaturunterricht gelehrt und gelernt werden muss. Der Lehrplan 21 ist ein Hilferuf! In ihm manifestiert sich die Unfähigkeit, nicht mehr in Worte zu fassen, was Bildung denn tatsächlich ist. Wir füllen Seiten mit vermeintlich gescheiten Überlegungen, dabei fehlt uns die Sprache.

Der Lehrplan leidet – um in den Worten von modernen Pädagogen zu sprechen – in erbärmlichster Art und Weise unter „Bildungsferne“! Nur wer die Orientierung verliert, muss derartige Listen verfassen. Er zweifelt zudem in massivster Art und Weise an der Fähigkeit der Lehrpersonen, guten Unterricht zu leisten und Kindern und Jugendlichen die Welt zu erklären und sie zu mündigen Menschen heranwachsen zu lassen. Eine Gesellschaft, welche überzeugt ist, gute, intelligente Lehrpersonen auszubilden, muss diesen keinen Katalog an Bildungszielen vor die Nase halten, damit sie ja nicht vergessen, was sie den Schülern noch beibringen müssen. Wir Lehrpersonen brauchen kein Handbuch, in dem geschrieben steht, dass der Schüler in einem schwierig zu verstehenden Text Wichtiges anstreichen können muss, damit ihm das Lesen erleichtert wird.

Der Lehrplan 21 hat die Bildung in technischster Weise determiniert und sich so fast gänzlich von ihrem Ursprung entfernt. Wo bleibt denn zwischen all den Kompetenzen noch Zeit und Raum, sich von seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit zu befreien? Es ist Zeit, Kant wieder einmal auf die Schulter zu klopfen, bevor wir noch glauben, es sei richtig, dass im Lehrplan irgendwann Dinge stehen wie: *„Der Schüler kann sich mit eigener Muskelkraft ins Schulzimmer begeben, seinen Platz einnehmen und allenfalls Schreibmaterial hervornehmen.“*

Wir müssen wieder Licht ins Dunkle bringen, und dies nicht mit dem grellen Licht aufwendiger Powerpoint-Präsentationen in einem dunklen Seminarraum.

„In den nächsten Jahren sollten sich Lehrpersonen und Schulleitungen dennoch warm anziehen. Viele Landwirte sind bereits am Gängelband von global tätigen und mächtigen Unternehmen, die vom Saatgut bis zum ‚Pflanzenschutz’ alles anbieten und fast die gesamte Wertschöpfungskette im Griff haben. Den Schulen wird es kaum besser gehen. Die Testindustrie und erste Franchising-Bildungsunternehmen lassen grüssen.“

Jürg Brühlmann, Leiter Pädagogische Arbeitsstelle LCH, in „Alles in den gleichen Topf?“, „Bildung Schweiz“, 3/2013

EINSPRUCH

GEGEN DIE ENTWERTUNG DER PÄDAGOGISCHEN KOMPETENZ

Als Bürgerin und Pädagogin wehre ich mich gegen die Globalisierung der Bildung und die Entwertung der pädagogischen Kompetenz der Lehrer. Die Diskussion um die Ziele und Inhalte der Schule muss endlich ohne parteipolitische Engführung geführt werden. Dazu haben wir viel zu viel zu verlieren: Menschlichkeit in unserer Gesellschaft, eine hohe Bildungsqualität und unsere demokratischen Werte. Der Auftrag der Volksschule in unserer Demokratie ist die Bildung junger Menschen zu mündigen Bürgern. Sie soll z.B. Urteilsfähigkeit in Sachfragen und die solidarische und friedliche Gestaltung des Zusammenlebens ermöglichen. Aber wie soll dieser Auftrag noch wahrgenommen werden, wenn die Frage des gesellschaftlichen Konsenses gar nicht mehr gestellt wird? Je länger je mehr finden in unseren Schulen – unter Umgehung demokratischer Prozesse – internationale Programme und ökonomische Theorien Eingang. Diese erschweren uns Lehrern die Förderung aller Kinder und die Vermittlung unserer kulturellen Grundlagen. Dazu kommt die vom LP 21 übernommene Kompetenzdefinition der OECD, die alle Lernprozesse zerstückelt, um sie der Digitalisierung und der Testindustrie zuzuführen. Die Pädagogik wird entwertet und die Lehrer werden entmündigt. Schon heute investieren auch hierzulande IT- und andere Bildungskonzerne mit Hilfe von PPP (public private partnership) in die schöne neue Bildungswelt. Ohne den Nutzen der digitalen Medien zu schmälern, will ich als Lehrerin entscheiden können, wo ihr Einsatz im Unterricht sinnvoll ist. Wir müssen uns dafür einsetzen, dass Kinder und Jugendliche nicht als verwertbares „Humankapital“ betrachtet werden. Wenn alles, was in der Schule geschieht, für die Outputsteuerung elektronisch ausgewertet werden kann, sind auch die Schüler nicht sicher vor Big-Data. Wir müssen uns besinnen: Das demokratisch Gewollte, nicht das technisch Mögliche muss in der Schule umgesetzt werden. Schülerinnen und Schüler sind heranwachsende Persönlichkeiten. Sie brauchen uns als kompetente Lehrerpersönlichkeiten – Pädagogen, die etwas können und es auch vermitteln dürfen.

18

by **ELSBETH SCHAFFNER**
Primarlehrerin Kt. Thurgau
Erstunterzeichnerin des Memorandums 550gegen550

„Wenn bei uns in Deutschland ein Referendar nicht den gewünschten Prozentsatz an individualisiertem Unterricht durchführt, ist das ein Kündigungsgrund. So weit sind wir hier schon.“

Professor Dr. Hans-Peter Klein
Didaktik der Biowissenschaften, Goethe-Universität

EINE SCHULE FÜR DIE SCHÜLER?

Die Schule ist für die Schüler da! Dieser Aussage wird niemand widersprechen. Es scheint selbstverständlich, dass Schulreformen auf die Möglichkeiten der Kinder abgestimmt werden. Ihre Motivationen, Bedürfnisse und ihr Entwicklungsstand müssen bei der Entwicklung neuer Konzepte und didaktischer Ansätze berücksichtigt werden. Nur wenn die Kalibrierung auf die psychologische Situation der Kinder gelingt, besteht Aussicht einer Steigerung der Unterrichtsqualität.

MAN PLÄDIERT FÜR REFORMEN, UM SICH IM EIGENEN STAND EINEN PROGRESSIVEN ANSTRICH ZU GEBEN UND AUFMERKSAMKEIT ZU BEKOMMEN.

Erziehungswissenschaften produzieren periodisch Modelle, die als progressive Antwort auf angebliche oder wirkliche Probleme der Schule angepriesen werden. Oft werden wertvolle Innovationen angestossen, vielfach werden jedoch pädagogische Konzepte vertreten, die der Profilierung innerhalb der eigenen Fachschaft dienen. Man plädiert für Reformen, um sich im eigenen Stand einen progressiven Anstrich zu geben und Aufmerksamkeit zu bekommen. Natürlich wird Praxistauglichkeit beansprucht, doch werden darunter die standesüblichen Beweisverfahren verstanden. ‚Evidence based' wird zum Argument um Kritiker mundtot zu machen, obwohl Messen und Zählen nicht die multifaktorielle Komplexität der schulischen Alltags einfängt. Diverse neue pädagogische Ansätze, die von Bildungsexperten entwickelt wurden, scheiterten an der schulischen Praxis. Der programmierte Unterricht und das Sprachlabor wurden als grossartige Neuerungen präsentiert, um rasch in der Versenkung zu verschwinden. Kinder sind keine Roboter, die jede Reform mitmachen, sondern Wesen mit einen psychologischen Profil. Was möglich ist hängt vom ihrem Entwicklungsstand ab. Heute ist man überzeugt, dass die Kompetenzausrichtung, die zum selbstorganisierten Lernen führt, die Lösung ist. Die Lehrpersonen fungieren als Coachs, die fleissige Schüler in ihren selbstdefinieren Zielen diskret unterstützen. Der Frontalunterricht und feste Klassen sind out.

Kinder lesen die Schule anders. Nicht die Lernprozesse stehen für sie im Zentrum, sondern menschliche Begegnungen. Sie sehen in der Schule eine Institution, in der man Kollegen treffen kann. Freundschaften werden geschlossen, Interessen geteilt, Streits ausgefochten und Klatsch ausgetauscht. Es eröffnet sich ein Erfahrungsraum, indem man vieles über den Menschen erfährt. Je nach Position in der Gruppe geht man gerne zur Schule, lernt oder verhält sich passiv.

> SELBSTEXPERIMENTE SIND WICHTIG: MAN IST FRECH, MACHT STREICHE ODER WIRD AMBITIÖS.

Selbstexperimente sind wichtig: man ist frech, macht Streiche oder wird ambitiös. Inmitten dieser halbchaotischen Haufen operieren Erwachsene. Mit Hilfe von Worten, Geschichten, Druck,

19

by **ALLAN GUGGENBÜHL**
www.allanguggenbuehl.ch. info@ikm.ch
Autor von: Die vergessene Klugheit: Wie Normen uns am Denken hindern (Bern Hofgrefe 2016).
Institut für Konfliktmanagement in Zürich, www.ikm.ch/info@ikm.ch

Tricks und Erläuterungen versuchen sie die Aufmerksamkeit der Kinder zu gewinnen. Sie wollen, dass die Kinder das lernen, was Erwachsene wichtig finden! Sie überlassen Kinder nicht sich selbst, sondern fordern etwas ein. Ob die Kinder es aufnehmen, hängt von der Persönlichkeit, dem Einsatzwillen, dem didaktischen Geschick und der Überzeugungskraft des Erwachsenen ab. Kinder und Jugendlichen lernen den Erwachsenen zuliebe, sie lassen sich von ihnen inspirieren und motivieren sich für Themen einzusetzen, die nicht auf ihrer persönlichen Agenda stehen.

Damit dies gelingt, muss sich die Lehrperson als Persönlichkeit walten. Dazu braucht es Frontalunterricht, didaktische und pädagogische Freiheiten und einen Kontext, der die Beziehungsaufnahme ermöglicht. Kinder wollen sich von Lehrpersonen prägen, irritieren und inspirieren lassen. Die Idee, über die Entwicklung von Kompetenzen die Kinder selbständig an die wesentlichen Themen heranzuführen, geht am Kern des Unterrichts vorbei. Kompetenzen entwickeln sie selber, doch vor allem über Themen, die nicht von der Schule gesetzt werden: Fussball, Sport, Gamen, Fun, Intrigenspiele und Klatsch. In der Schule können die Alten ihr Wissen und Können weitergeben, bevor sie abtreten und den Jungen weichen müssen.

JE FRÜHER, DESTO BESSER?
EIN MYTHOS AUF ABWEGEN

Das Rätsel um „je früher, desto besser“
Die Frage des idealen Alters, in dem in der Schule mit dem Fremdsprachenlernen begonnen werden soll, beschäftigt die europäische Sprachpolitik schon seit der Zeit des Römischen Reichs, als sich Quintilian in seiner einflussreichen Institutio oratoria (95 n. Chr.) positiv über den frühkindlichen Spracherwerb äusserte. Wenn es auch für viele intuitiv auf den ersten Blick klar sein mag, dass jüngere Kinder in Bezug auf den Spracherwerb im Vorteil sind, sieht die von der Wissenschaft beschriebene Realität etwas komplizierter aus. Während beim natürlichen Spracherwerb in der Zielkultur (oder in einem Immersionskontext zu Hause) Kinder und Jugendliche die besseren Voraussetzungen haben, ein weit fortgeschrittenes zweitsprachliches Niveau zu erreichen, ist dies für Erwachsene schwieriger (jedoch bei weitem nicht unmöglich, siehe z. B. Kinsella & Singleton, 2014). Im Gegensatz zum Zweitspracherwerb im natürlichen Kontext gibt es in Europa mittlerweile unzählige grossangelegte empirische Studien in Ländern mit den unterschiedlichsten Bildungsprogrammen, die alle ein Bild zeichnen, in dem der frühe Fremdsprachenunterricht wie er bisher praktiziert wird nur relativ wenig Vorteile

by **DR. SIMONE E. PFENNINGER**
Oberassistentin Englisches Seminar
Universität Zürich
Plattenstr. 47 , 8032 Zurich
Tel. +41 44 634 35 25
simone.pfenninger@es.uzh.ch

bringt (siehe Berthele & Lambelet 2014). Dies gilt sowohl für die Lerngeschwindigkeit wie auch das letztlich am Ende der obligatorischen Schulzeit erreichte Niveau der erworbenen Sprachkompetenz. Die Häufigkeit, Beständigkeit und Verbreitung dieser Erkenntnisse belegen, dass es sich dabei um kein transitorisches Phänomen handelt. Es ist hier jedoch anzumerken, dass es für Spracherwerbsforschende grundsätzlich sehr schwierig ist, den Einfluss des Altersfaktors isoliert zu bewerten.

Zürcher Forschung
Zwischen 2009 und 2015 habe ich am Englischen Seminar der Universität Zürich in einer Langzeitstudie mit insgesamt 400 Zürcher Gymnasiastinnen und Gymnasiasten (Frühlernende sowie Spätlernende in regulären sowie immersiven Schulkontexten, aber unter gleichen Rahmenbedingungen) über einen Zeitraum von sechs Jahren untersucht, inwiefern das Alter zu Lernbeginn von Englisch sowie viele andere affektive, soziale und linguistische Faktoren die Entwicklung von Englischkenntnissen beeinflussen (für eine Publikationsliste siehe http://www.es.uzh.ch/aboutus/team/spfennin.html). Die Hauptforschungsfrage war nicht nur, ob die Vorteile von frühem Englischunterricht so gross sind,

dass sie in späteren Jahren nicht mehr wettgemacht werden können, sondern v.a. auch, wie wir den bestehenden frühen Fremdsprachenunterricht optimieren können.
Die Ergebnisse einer Reihe von Tests, die Sprachfluss, Komplexität und Genauigkeit der Zweitsprache sowie lernspezifische Faktoren erfassten, decken sich im Allgemeinen mit den Befunden anderer europäischer Studien: Das Alter zu Lernbeginn der Fremdsprache ist ein - kurzlebiger - Prädikator des Lernerfolgs, aber bei weitem nicht der einzige oder wichtigste. Es hat sich zum Beispiel gezeigt, dass Faktoren wie Intensität und Variation des Unterrichts auf der Oberstufe (z.B. im sogenannten partiellen „Immersionsunterricht", also Fachunterricht in einer Fremdsprache), Lese- und Schreibfähigkeiten in der Erstsprache, kontextuelle Faktoren (Lehrperson, Unterrichtsmethodik, Klassengrösse und -zusammenstellung) sowie Motivation und Einstellung zur Fremdsprache stärker ins Gewicht fallen als das Alter zu Beginn des Spracherwerbs. Das Fazit ist, dass es beim Fremdsprachenlernen nicht unbedingt um „je früher, desto besser" geht – so paradox dies für den Laien klingen mag: Manchmal ist ein bisschen später und dafür intensiver besser.
Aus verschiedenen Gründen wurden Gymnasiasten als Probanden für diese Studie gewählt. Wenn man Langzeiteffekte des frühen Fremdsprachenunterrichts messen möchte, muss man ein Schulmodell wählen, wo die Schülerinnen und Schüler möglichst lange die Schule besuchen, was in der Schweiz nur bei den Kantonsschulen der Fall ist. Es ist auch nicht unbedingt ein Nachteil, schulisch Starke zu testen: Wenn man über lange Zeit keine positiven Resultate bei einer hoch motivierten und begabten Gruppe von Lernenden findet, dann ist dies auch ein sehr aussagekräftiges Resultat. Nicht zuletzt ist es natürlich essentiell, die Schweizer Resultate mit solchen von anderen europäischen Ländern vergleichen zu können, wofür sich der Unterricht auf der Sekundarstufe I nicht eignet. Aus wissenschaftlicher Sicht hätte aber das kritische Zeitfenster von wenigen Jahren ab 2010, während dessen sowohl Früh- und Spätlernende gleichzeitig die Oberstufe besuchten, zweifellos auch genutzt werden sollen, um Sekundar- und Realschüler/innen zu testen. Dies wurde leider versäumt.
Das Ziel meiner und ähnlicher Forschung ist nicht – wie oft irrtümlicherweise angenommen – Defizite des frühen Fremdsprachenunterrichts aufzuzeigen und zu betonen. Vielmehr müssen wir uns der Herausforderung bewusst werden, die der frühe Mehrsprachigkeitsansatz mit sich bringt. Eine blosse Reduzierung auf ein entsprechend junges Alter stellt ganz klar eine Überschätzung des Alters als Faktor für erfolgreiches Fremdsprachenlernens dar. Anders ausgedrückt, birgt die Versteifung auf den Altersfaktor als Non-plus-ultra die Gefahr, weitere Ursachen für altersbezogene Unterschiede zu übersehen, die unter Umständen eine viel grössere Rolle beim Fremdsprachenlernen spielen. So z.B. Expositionsdauer und -intensität (Stichwort „Kurzfutter-Konzept" von nur zwei Wochenstunden pro Fremdsprache auf Primarstufe), zur Verfügung stehende Ressourcen, institutionelle Aspekte (z.B. Übergang von Englisch in der Primarschule zu Englisch auf der Oberstufe, bzw. impliziter vs. expliziter Unterricht) und Unterrichtsqualität (bis jetzt existiert allerdings leider noch wenig Forschung zu den in Primarschulen konkret praktizierten didaktischen Ansätzen).

Quo vadis?
Vorsicht ist geboten, wenn Resultate aus der Altersforschung von der Öffentlichkeit interpretiert werden: Erstens spricht sich die Forschung nicht per se gegen den frühen Fremdsprachenunterricht aus, aber die Erwartungen sollten realistisch sein bezüglich der erwünschten Zwei- und Mehrsprachigkeit. Zweitens dürfen Erkenntnisse, die in einem Erwerbskontext (z.B. Migrationskontext) und in Bezug auf eine Sprache (z.B. Englisch) gewonnen wurden, nicht einfach auf einen anderen Kontext (z.B. Schulkontext) oder eine andere Fremdsprache (z.B. Französisch) transferiert werden. Drittens muss ein sachlicher Dialog zwischen Wissenschaftlern, Bildungspolitikern und Lehrpersonen zustande kommen, so dass die Entscheidung über die frühere oder spätere Einführung von einer oder von mehreren Fremdsprachen nicht mehr nur primär bildungspolitischer Natur ist. Ausserdem: so emotional die Debatte der Vor- und Nachteile des früheren oder späteren Beginns des Fremdsprachenunterrichts auch sein mag, instrumentalisierte Empörung verunmöglicht einen sachlichen Diskurs. Schlussendlich gilt es aus Sicht der Spracherwerbsforschung in Anbetracht der bestehenden Ergebnisse vor allem, unabhängig vom Alter bei Erwerbsbeginn den Fremdsprachenunterricht intensiver zu gestalten und Immersionsprogramme zugänglicher zu machen.

Zürich, 25.2.2016

„Es (das Publikum) scheinet vergessen zu wollen, dass es die Aufklärung so mancher wichtigen Punkte dem blossen Widerspruch zu danken hat, und dass die Menschen noch über nichts in der Welt einig seyn würden, wenn sie noch über nichts in der Welt gezankt hätten."

Gotthold Ephraim Lessing, 1769

21 DAS FRÜHSPRACHENKONZEPT

DAS HABEN DIE POLITIKER BESCHLOSSEN:

In der Schweiz beginnen der Französischunterricht einheitlich ab der 3. Klasse und der Englischunterricht ab der 5. Klasse.

DAS SAGTEN WISSENSCHAFTLICHE STUDIEN:

„Kinder lernen situationsbedingt, nicht nach einem didaktischen Ansatz, nicht in schulähnlichen Kursen.“

„Keine nennenswerte Effekte“
Schlussfolgerung der Studie Krapp und Schiefe, 1976

„Ein absoluter Murks“
Die „ZEIT“, 24. Juni 2009 zur Bilanz des Frühenglisch in Deutschland

„Die Resultate scheinen zu zeigen, dass Englischunterricht gegen Ende der obligatorischen Schulzeit effizienter ist als zu Beginn. Ebenfalls zeichnet sich ab, dass eine Verteilung der Lektionen über längere Zeit (im Kanton Zürich zwei bis drei Lektionen pro Woche während acht Schuljahren) weniger bewirkt als eine kompaktere. Die hohen Erwartungen, die in den frühen schulischen Fremdsprachenunterricht gesetzt werden, scheinen nicht erfüllt werden zu können. Die Frage ist bloss, wann diese Seifenblase platzen wird.“
Urs Kalberer, Master of Education der Universität Manchester. Die erwähnte Studie ist Inhalt seinerDissertation. 17.3.08

Effekt gleich null
„Englisch für Grundschüler galt als pädagogische Antwort auf die Globalisierung. Doch erste Studien zeigen enorme Defizite in der fremdsprachlichen Früherziehung.“
„Spiegel“, 21. Juni 2009

Die Resultate sind ernüchternd. Es mache „kaum einen Unterschied, ob Schüler mit vier, sechs, acht, neun oder elf Jahren beginnen“, schreibt Professorin Teresa Navés.
Die Language Acquisition Research Group (GRAL; www.ub.edu/GRAL), 2003

„Je früher, deso besser“, dies trifft für den Fremdsprachenunterricht an den Primarschulen nicht zu. Die Zürcher Sprachwissenschaftlerin Simone Pfenninger stellt in ihrer Studie fest, dass sowohl bezüglich Leistung als auch Motivation die Frühlerner den Spätlernern nicht überlegen sind. Und generell gilt für den Fremdsprachenunterricht: lieber spät und intensiv als lange und halbbatzig.
Studie der Sprachwissenschaftlerin Simone Pfenninger, „Tages-Anzeiger“, 11.12.2014

Fremdsprachenunterricht an der Primarschule bringt wenig.
Oller und Nagato (1974),
Ekstrand (1976) oder Burstall (1976)

UND SO VIEL KOSTET DER FRÜHFRANZÖSISCHUNTERRICHT DEN KANTON BERN BIS JETZT:

Bislang kam das Projekt den Kanton Bern auf 43 Millionen Franken zu stehen. Als grösster der sieben beteiligten Kantone musste Bern mit 5,3 Millionen Franken schon mehr als die Hälfte der Projektkosten übernehmen. Für die obligatorische Weiterbildung gab der Kanton 20, 5 Millionen Franken aus – allerdings ohne die Sprachkompetenz nachher zu testen. Und schliesslich haben die 3. und 4. Klässler zwei Lektionen mehr, was für die Jahre 2011 bis 2014 weitere 17,4 Millionen Franken kostet.
„Berner Zeitung“, 15.9.2012

HARMONISIERUNG ALS SELDWYLA-SCHERZ!

Die Hälfte der Schweiz beginnt mit Frühfranzösisch, die andere Hälfte der Schweiz mit Frühenglisch. Der Kanton Thurgau will das Frühfranzösisch in die Oberstufe verlegen, der Kanton Glarus will Französisch nur noch als Wahlfach anbieten. Die Westschweiz läuft Amok, der Bundesrat droht, die Politiker schäumen und für die Eltern ist dieser Zustand ein massiver Rückschritt gegenüber der „Vor-HarmoS“-Zeit.

Zusammengestellt von Alain Pichard

- THERESA A.* -

EINE KARIKATUR *EINER DEMOKRATISCHEN DISKUSSION*

Um es gleich vorwegzunehmen: Ich bin nicht so mutig und stehe nicht gerne im Mittelpunkt. Ich bin noch jung und habe noch einige Jahre in meinem Job zu bestehen. Und ich bin Schulleiterin in der Region Bern, also eine leitende Angestellte. Deshalb schreibe ich diese Zeilen unter einem Pseudonym.

In meiner Eigenschaft als Schulleiterin nahm ich kürzlich an einer Umsetzungstagung für die Schulleiter in meinem Schulkreis teil, organisiert vom Schulinspektorat. An dieser wurde uns immer wieder gesagt, wie wichtig wir seien. Wir müssten diesen Lehrplan umsetzen, wir seien die entscheidenden *„human factors“*. Ich finde es ja eigentlich auch schön, wichtig zu sein. Dumm ist nur, dass ich diesen Lehrplan lächerlich finde, intellektuell und auch aus der professionellen Warte. Und ich habe bisher noch keine offene Debatte über Sinn und Unsinn dieses Lehrplans erlebt. Immer sitzen wir unten, die anderen oben. Wir dürfen fragen, wir dürfen zuhören, wir dürfen applaudieren. Manchmal wünschte ich mir oben hinter diesen Tischen eine Person, die widerspricht, die das auch kann, die meine Gedanken formuliert. Statt dessen erlebte ich – ohne dass an dieser Veranstaltung ein Mükschen von Zweifel oder Kritik oder gar Rebellion laut geworden war – wie durch die Redner mit erhobenem Zeigefinger beleidigende und verletzende Zuschreibungen mit nachdrücklicher Stimme verkündet wurden

Es geht um Steuerung, ganz klar. Doch was soll ich mit so widersprüchlichen Aussagen wie: *„Es ändert sich eigentlich nichts. Viele Lehrerinnen und Lehrer unterrichten bereits so.“* und *„Es ist ein ganz klar neuer Ansatz. Wir erwarten, dass die Einführung umgesetzt wird. Sie als Schulleitende erhalten diesbezüglich eine klare Weisung des Inspektorats.“*

Man will, das war die klare Botschaft, den Unterricht kontrollierbar machen. *„Es wird nicht mehr so viel hineininterpretiert werden können“*, meinte ein PH-Dozent. Ja war denn die Arbeit an unseren Schulen bislang so himmelschreiend unprofessionell und unwirksam?! Aus welchem Brutkasten kommt die Vorstellung, dass ein so vielschichtiger Auftrag, wie ihn die Schule hat, mit einer Auflistung von Kompetenzen abschliessend definierbar und überprüfbar werden wird?!

Der Lehrplan wird die pädagogische Freiheit der Lehrkräfte einschränken, keine Frage. Meine Freiheit ist schon jetzt eingeschränkt, der Druck ist überall spürbar. In der PH, an all den Tagungen.

So erhielt an besagter Einführungsveranstaltung die PH ein Zeitfenster, um für Weiterbildungsveranstaltungen für Schulleitende zur Umsetzung zu werben. An den Wänden hingen ausgeklügelte Bögen mit Tabellen. Dazu der Weiterbildungsverantwortliche: *„Diese Umsetzungshilfen erhalten Sie eben nur, wenn Sie an einer Veranstaltung teilnehmen.“*

Ja, in welchem Jahrhundert leben wir denn? Da wäre doch die angebrachte Haltung der Verantwortlichen: *„Wir stellen euch jede erdenkliche Hilfe auf jedem erdenklichen Kanal zur Verfügung!“* Statt dessen auch da: Kampf und Misstrauen.

Wenn ich mich nach solchen Massenveranstaltungen jeweils mit Kolleginnen und Kollegen austausche, treffe ich auf viele Gleichdenkende. Wir fragen uns, warum wir denn unsere Meinung nicht öffentlich kundtun und vertreten.

Ich antworte dann jeweils, dass mir in solchen Momenten die Worte fehlen, dass ich wütend werde und daraufhin verstumme, dass mir die Freude am engagierten Unterrichten abhanden kommt. Und überhaupt: In diesen Gremien mal etwas zu sagen, was gegen den Mainstream ist, ist so, wie wenn ich auf einer Versammlung der Astrologen einen physikalischen Einwand formulieren würde.

Natürlich bin ich als leitende Angestellte meinem Arbeitgeber auch eine gewisse Loyalität schuldig. Aber diese Loyalität schulde ich auch meinen Kolleginnen und Kollegen, meinen Schülerinnen und Schülern und ihren Eltern. Und wenn ich sehe, was da in den letzten Jahren an Absurditäten auf uns zugekommen ist, dann darf ich mir diese kleine Unloyalität doch leisten, auch anonym, oder? Vielleicht stossen die hier schreibenden Leute endlich eine offene Debatte an, die auch mir erlaubt, offen zu reden, ohne als rückwärtsorientiert abqualifiziert zu werden. Es wäre mein sehnlichster Wunsch. Denn was wir zurzeit erleben, ist die Karikatur einer demokratischen Diskussion.

22

by THERESA A.*

**Name der Redaktion bekannt*

LEHRERINNEN UND LEHRER BRAUCHEN MEHR FREIHEIT, NICHT MEHR VORSCHRIFTEN

Das pädagogische Feld ist weit; doch in den Schulen wird es eng – und stressig: Der Druck steigt, der Freiraum sinkt. Wie sonst lässt sich der Stresstest der PH Nordwestschweiz für angehende Lehrpersonen erklären? Wie wenn es nicht mehr darum ginge, Beziehungen zu gestalten, sondern Stress zu bewältigen. Doch das dichte Regelwerk und die Fülle von Vorgaben bringen viele an Grenzen. Schafft der Lehrplan 21 Abhilfe?

23

by DR. PHIL CARL BOSSARD

Sekundar- und Gymnasiallehrer. Er war Dozent Zentralschweizer Reallehrerbildung, Rektor der Kantonalen Mittelschule Nidwalden, Direktor der Kantonsschule Luzern und Gründungsrektor der Pädagogischen Hochschule PH Zug. Heute leitet er Weiterbildungskurse und berät Schulleitungen.

Die Aufgabenvielfalt erdrückt

„Das System engt mich ein." So klagte jüngst einer meiner begabtesten Studenten; er unterrichtet gerne und mit Verve. Doch er hetzt von Inhalt zu Inhalt. Ein unzusammenhängendes Sammelsurium, ohne innere Kohärenz, ohne Zeit zum Vertiefen, ohne Chance zum Erlebnis. Die Vorschrift kommandiert. Von Freiheit keine Spur. Er wird nach zwei Jahren Lehrersein weiterstudieren – und geht der Schule verloren. Vermutlich für immer. Leider kein Einzelfall.

Addition als Kennziffer der Schule

Wer durchs Zoom-Objektiv das Eigentliche und Wesentliche einer Schule betrachtet, sieht schnell: Der Bildungsauftrag und das Vermitteln von Wissen und Können sind schwieriger geworden. Die Volksschule hat viele Aufgaben übernommen, sehr viele. Sie muss integrieren und individualisieren, sozialisieren und kultivieren, Frühenglisch und Mittelfrühfranzösisch lehren, die hochdeutsche Sprache schulen und mathematische Fähigkeiten entwickeln. Sie soll in Themen von Mensch und Umwelt einführen, Musisches und Kreatives fördern, ethisches Verhalten bestärken und die Kinder zur Freude an der Bewegung ermutigen. Und überdies das Lernen lehren. Alles ist irgendwie wichtig geworden. Doch wenn es nicht mehr möglich ist festzulegen, was bedeutsam ist und das Wesentliche in einem Reglementenbabylon verschwindet, verliert alles an Bedeutung.

> WENN ALLES WICHTIG IST, VERLIERT ALLES AN BEDEUTUNG

Die Kennziffer der Schulentwicklung der vergangenen Jahre war die Addition. Die Subtraktion blieb als Operation inexistent. Die Folgen sind spürbar. Wie anders ist es denn zu erklären, dass viele Schüler am Ende der Schulzeit kaum ihre Muttersprache solide beherrschen und dass in Zürich die Hälfte der Polizeianwärter beim Deutschtest durchfällt?

Der Blick auf den Lehrplan 21

Die Defizite sind bekannt, die Sorgen der Volksschule kein Geheimnis. Kann der Lehrplan 21 gegensteuern? Die zweite Fassung umfasst auf 470 Seiten 363 Kompetenzen, unterteilt in über 2300 Kompetenzstufen. Die Skepsis bleibt: Wer so viel bringt, bringt allen etwas. Doch alles ist der Feind von etwas. Vor lauter Bäumen sieht man den Wald nicht mehr.

> DER WISSENS- UND KÖNNENSAUFBAU BLEIBT ZUFÄLLIG, DAS SYSTEMATISCHE KOMMT ZU KURZ

Die vielen Vorgaben führen dazu, dass der Wissens- und Könnensaufbau eher zufällig bleiben wird und das Systematische zu kurz kommt. Jugendliche aber brauchen kognitive Ordnungsstrukturen. Nur so lernen sie u.a. kohärentes Denken. „Wenn man die Schule in unzählige Einzelkompetenzen zerlegt, zerfällt die Gestalt des Unterrichts irgendwann zu Staub", gibt Ralph Fehlmann, Fachdidaktiker der Universität Zürich, zu bedenken.

> ES WIDERSPRICHT UNSEREM HUMANISTISCHEN MENSCHENBILD, KINDER UND JUGENDLICHE IN KOMPETENZEN ZU ZERLEGEN. DA ATMET ETWAS SEELENLOSES.

Bildung ist nicht isoliertes Training einzelner Kompetenzen.

Welches Menschbild steht denn hinter dem Lehrplan 21? Wer die neue Bildungsbibel behutsam durchliest, fragt sich das immer wieder – und wird nicht klug. Da ist viel von Kontrolle und Vermessen die Rede. Eines aber ist augenfällig: Unserem humanistischen Menschenbild entspricht es in keiner Weise, die Kinder und Jugendlichen in Kompetenzen zu zerlegen. Der Dekomposition des Menschen in Kompetenzen wohnt ein technokratischer Geist inne; da atmet etwas Seelenloses. Wichtiger als eine humanistische Abstützung von Bil-

dung scheint das Konzept lückenloser Output-Kontrolle zu sein. Checks und Tests allüberall – und die Lehrer als Verwalter von Kompetenzen. Das ist angesichts der menschlichen Entwicklung, die sich ja immer wieder der Macht des Verfügbaren entzieht, problematisch.

Die „drei grossen G“ als unterrichtlicher Kompass
Ein Blick auf Grundlegendes hilft oft weiter. Zum Beispiel die Devise meines Sechstklasslehrers: Man muss etwas wissen, man muss etwas können, und beides zusammen soll uns besser denken und handeln lassen. Wichtig waren ihm die „drei grossen G“: Grundkenntnisse, Grundfertigkeiten und Grundhaltungen. Das war seine pädagogisch-didaktische Trias; sie hat er eingefordert. Diese Trias kann eigentlich gar nicht veralten, weil sie so etwas wie ein NON PLUS ULTRA darstellt. Das kommt mir vor wie ein Naturgesetz, wie die Gesetzestafeln vom didaktischen Berg Sinai. Von der utopischen Einfachheit dessen, was Goethe „das alte Wahre“ nannte – und das in der Praxis doch immer wieder neu und schwer zu realisieren ist.

Humane Energie kommt aus Freiheit
Eine wirksame Bildungspolitik müsste mehr an den Menschen glauben und weniger an Systeme und Strukturen. Gute Lehrerinnen, gute Lehrer mit mitmenschlichem Einfühlungsvermögen und fachlicher Leidenschaft sind der Kern der Schule. Sie brauchen aber Freiheiten – und keinen Druck durch Dekrete.

Humane Energie kommt aus Freiheit, nicht aus lehrmethodischen Direktiven und operativ engen Vorgaben, wie sie der Lehrplan 21 verordnet. Der engagierte Junglehrer würde der Schule wohl treu bleiben.

PROJEKT PASSEPATOUT

EIN PROJEKT DER SUPERLATIVE

43 MIO. FRANKEN	*im Kanton Bern (Stand Herbst 2012)*
100 MIO. FRANKEN	*in allen beteiligten Kantonen*
11X	*teureres Lehrmittel*
12X	*mehr Altpapier*
12X	*so lange Weiterbildung*

DIE ‚DEMOKRATISCHE' EINBINDUNG DER BASIS *MEHR ALS EINE JUBELVERANSTALTUNG?*

Vor den Winterferien fragte mein Schulleiter unser Kollegium an einer Konferenz, wer interessiert wäre, an einem Hearing zur neuen Schülerbeurteilung teilzunehmen. Man könne sich bei ihm melden, was ich denn auch tat. Und so kam ich zu einer Einladung von Erwin Sommer, dem Vorsteher des Amtes für Kindergarten, Volksschule und Beratung, für ein Hearing in der Aula des Gymnasium Lerbermatt. Zur Vorbereitung erhielt ich die Entwürfe der neuen Beurteilung zugesandt.

Die Rhetorik war ja bis anhin, dass es sich bei diesem neuen Lehrplan und all den mit ihm verbundenen Neuerungen um etwas Fortschrittliches handeln sollte. Die Entwürfe empfand ich aber als einen Rückschritt tief in die 50er Jahre. Nun denn, es gab ja ein Hearing, und so bin ich mit vielen Notizen und noch mehr Fragen zu diesem Anlass gefahren.

ICH KONNTE NICHT MITAPPLAUDIEREN

Was jetzt kommt, ist meine persönliche Wahrnehmung der Dinge und des Hearingabends, und trifft natürlich nicht auf jeden der geladenen Gäste zu. Denn am Schluss bekam Herr Pulver einen lauten Applaus, dem ich mich leider nicht anschliessen konnte, und auch den üppigen Apéro danach habe ich ignoriert. Nein Danke.

Vorne standen die Herren Pulver und Sommer, plus zwei Protokollschreiber an Papierboards. Sie hielten die „Rückmeldungen" aus dem Publikum fest. Zwei junge Damen gingen mit Mikrofonen im Saal herum, um Meinungen oder Äusserungen einzuholen.

Pulver hatte ein Mikrofon am Jackett, war Hauptreferent und gleichzeitig Leiter dieses Hearings. Jedes Formular der Beurteilung wurde einzeln durchgegangen. Man konnte sich melden und sagen, was man gut findet oder eher nicht, was man geändert haben möchte oder nicht, oder ganz einfach seine Meinung sagen.
Pulver hat „Arena-like" die Sachen aufgenommen, kommentiert und schon war der Nächste dran. Ihn zu konfrontieren, lag nicht drin. Eine wirklich kritische Auseinandersetzung fand selbstredend nicht statt. Ich war konsterniert: War das jetzt die demokratische Einbindung der Basis? Aber das war bei weitem noch nicht alles. Zu jedem Beurteilungsformular gab's danach eine Art „Abstimmung im Eilverfahren",

24
by LARS BURGUNDER
Oberstufenlehrer
larzwolvh@gmail.com

ob die geladenen Gäste nun mehr FÜR oder eher GEGEN den Vorschlag des entsprechenden Formulars waren. Aber dies sei nur, „um zu sehen, wie so die allgemeine Stimmung ist“. 4/5 der Besucher sagten nie etwas oder äusserten eine kritische Frage.

Das Hearing dauerte von 17.00 bis 19.00 Uhr. Der Event wirkte unglaublich hektisch. Ich selbst hatte das Gefühl, dass manche Wortmeldungen nicht ernstgenommen wurden. Zwei Stunden um ALLE Formulare durchzugehen. Die Kompetenzeinschätzung 7.–9. Klasse kam um 18.58 dran!! Um 19.12 war Schluss. Es gab keine Möglichkeit für ein wenig Nachdenken und eine ehrliche und offene Debatte. Ich konnte genau ein einziges Mal etwas fragen und sagen.
Jemand fragte: „Was passiert mit Eltern, die ein Standortgesprächsprotokoll nicht unterschreiben wollen?“ Daraufhin sagte jemand halblaut: „Die werden ausgeschafft“ und Pulver hörte dies und erwiderte laut: „Ha, ha – ja, die werden ausgeschafft.“ Gelächter im Saal, tolle Stimmung. Ich schüttelte den Kopf.
Der Humor wirkte aufgesetzt, zumal Herr Pulver den ganzen Abend hindurch ziemlich gestresst wirkte. Er verhaspelte sich laufend, vergass Sachen, wusste zum Teil banalste Dinge nicht.
Dafür wieder ein lockerer Spruch: „Bitte nicht zu viel Einwände, ich will keine zweite Schübe“ (Anmerkung: Die 2004 spektakulär gescheitere Reform der Schülerbeurteilung im Kanton Bern). Zustimmendes Grinsen und Kopfnicken allerseits, man versteht sich. Dann aber wieder ernsthafter: „Ich werde vielleicht nicht gleich entscheiden wie ihr, aber eure Rückmeldungen sind mir wichtig.“ Und um 18.30 Uhr, beim Erklären einer Folie, bei der er sich zum x-ten Mal verhaspelt hatte, wieder ironisch: „Ich bin am Limit meiner Kompetenz.“

Man nahm zur Kenntnis, dass Pulver, und das erwähnte er mehrere Male, als Bildungsdirektor des Kantons die letzten Entscheidungen selber treffen werde, was den LP21 und die neue bernische Schülerbeurteilung angeht. Aber, aufgepasst! Er nähme „unsere Rückmeldungen gerne entgegen“ und bespräche sie dann mit seinem Team…
Die Beurteilung sei eine „Vereinfachung“ der Schübe und somit lehrerfreundlich. Nur noch Ende Jahr bekämen die Schüler Noten, genannt „methodische Kompetenz“, zusammengesetzt aus Produkt, Lernkontrolle und Lernprozess.
Einmal Mitte Jahr sollen mittels Standortgespräch die sozialen und personalen Kompetenzen auf entsprechenden Formularen ausgewiesen werden. Acht soziale Kompetenzen (Kooperationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Umgang mit Vielfalt…), 12 personale überfachliche Kompetenzen, alles auf einer Skala von 1 bis 10, mit Lernzuwachs. Und ich frage mich, welche Anmassung da von mir erwartet wird. Bin ich Lehrer, bin ich Psychologe oder ein psychiatrischer Rechtsgutachter?
Ich sollte mit folgendem Satz beruhigt werden: „Der Schüler oder die Schülerin DARF diese Beurteilungen einem Beurteilungsbericht (bei einer Bewerbung) beilegen, MUSS aber nicht.“ Ja warum macht man denn den ganzen Zirkus?
Ich habe AUSDRÜCKLICH nachgefragt: Die Kompetenzen sind NICHT Teil der Beurteilung Ende Jahr, sie können aber in die Gesamtnote pro Fach mit einfliessen – somit wird eine Note meiner Meinung nach noch undurchsichtiger. Und was soll denn das? Die braven, höflichen, pünktlichen SchülerInnen, werden die Kompetenzbeurteilungen beilegen. Und wer nicht beilegt? Ja, der hat wohl was zu verbergen.
Wieder eine Beruhigungspille von Pulver: Die Kompetenzraster sollen aber noch überarbeitet werden. Vor allem mit gewissen Formulierungen und Sätzen in den Rastern sei man noch nicht ganz zufrieden und diese würden von der Arbeitsgruppe noch verbessert.
Wieder muss ich bei Formulierungen zu meinen Schülern leer schlucken: „Schüler können eigene Gefühle wahrnehmen oder situationsangemessen ausdrücken“, heisst es. Will man die Jugendsprache verbieten?
Oder: „SchülerInnen können Menschen in ihrer Gemeinsamkeiten und Differenzen wahrnehmen und verstehen, können respektvoll mit Menschen umgehen, die unterschiedliche Lernvoraussetzungen mitbringen oder sich in Geschlecht, Hautfarbe, sozialer Herkunft, Religion oder Lebensform unterscheiden!“ Wie soll ich das beurteilen auf einer Skala von 1–10? Ein Schüler regt sich über einen Mitschüler auf, der per Zufall eine andere Nationalität hat! Gibt das jetzt einen Punkteabzug? Das ist grotesk, das ist Vermessungswahn gepaart mit Gesinnungsideologie, das ist bürgerlich elitäres Tugendgeschwafel in Kompetenzrastern pseudowissenschaftlich getarnt, Raster, in welche man jetzt die Kinder reindrücken will.
Solche heiklen Beobachtungen dürfen an einem Elterngespräch besprochen werden, ohne Frage, aber sie gehören definitiv nicht in eine Beurteilung! Ausserdem werden die meisten der genannten Kompetenzen von anderen Faktoren beeinflusst: Das Klassenklima, das sich Wohlfühlen im Klassenzimmer, in der Schule, das Lernklima, und das Allerwichtigste: Die Beziehung zwischen Schüler und Lehrperson! Denn oft sind gewisse Verhalten von Schülern nichts anderes als eine Antwort auf das Verhalten oder die Persönlichkeit der Lehrperson. Es geht also auch um Sympathie oder Antipathie. Ein einfaches Beispiel: Ein Schüler mag eine Lehrperson nicht besonders, also wird sie diese auch nicht entsprechend grüssen. Andere Lehrer werden im Schulhaus dauernd gegrüsst, vielleicht auf der Treppe noch was gefragt. Wie soll also Höflichkeit auf einer Skala von 1 -10 beurteilt werden? Ist es dann eine 5 für „manchmal ist er höflich“? Und was ist denn der Unterschied zu einer 6?

Am Hearing selber gab‘s keine Chance solche Fragen vorzubringen! Wie auch, in den letzten 14 Minuten? Stattdessen – Applaus!
Viel interessanter als dieses fürchterliche Beurteilungskonzept war für mich das Erlebnis, wie diese Lehreranhörung ablief bzw. funktionierte. Ich weiss von Lehrerinnen, die beschwingt aus diesem Hearing zum Apéro liefen und sich nach den kritischen Zeitungsberichten an den Kopf fassten. Was war da mit ihnen passiert? Immerhin waren sie mit ihren Zweifeln nicht alleine. Regierungsrat Pulver nahm kurz darauf öffentlich die umstrittenen Teile zurück und meinte, es sei ein Fehler gewesen, diese zu präsentieren.
Wie er dies den 250 Teilnehmern des Hearings erklären will, ist seine Sache. Für mich gibt es zwei Erkenntnisse: Solche Jubelveranstaltungen sind kein Mittel, fundierte Meinungen einzuholen, und ich selber werde nie und nimmer Hand dazu bieten, einen Schüler charakterlich zu vermessen bzw. zu qualifizieren.

MARKUS WALDVOGEL

VERORDNETE *UNMÜNDIGKEIT*

Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der Entschließung und des Mutes liegt, sich seiner ohne Leitung eines anderen zu bedienen.

Immanuel Kant, Königsberg in Preußen, den 30. Septemb. 1784.

Reformen sind in Zeiten der Restauration meist gleichbedeutend mit dem Abbau früherer Fortschritte. Das gilt in der Bildungspolitik in hohem Masse. Anstatt in eine Lehrerbildung und -betreuung zu investieren, die sich an realen Problemen wie der Entwicklung von Schulhauskulturen, der Stützung der Lehrkräfte durch Supervision und/oder Intervision und der massgeschneiderten, lokalen Arbeit mit guten Rahmenlehrplänen orientiert, werden schweizweit Top-down-Projekte wie die Durchsetzung von Bildungsstandards und Kompetenzorientierungen vorgegeben. Der Lehrplan 21 antwortet in diesem Sinne nicht auf die Bedürfnisse der Praktiker. Die Lehrpersonen werden nicht gestärkt. Er vernebelt vielmehr, was Not tut, nämlich alltägliche Hilfestellungen für Lehrer/innen, die in Zeiten der Sinnkrise und der Migration einfache und sinnvolle Lehr- und Lernziele erreichen möchten. So werden der Mut und die Emanzipation der Lehrenden geschwächt. Die Gefahr einer verordneten Unmündigkeit wird bewusst in Kauf genommen. Der Lehrplan 21 droht, entgegen aller andersartigen Verkündigungen, zu einem nicht aufklärerischen Unternehmen zu werden. Man fragt sich zurecht, weshalb ein solches Mammuth-Unterfangen dem erfolgreichen schweizerischen Bildungswesen überhaupt zugemutet wird.

„Ein Schulpsychologe im Kanton Zürich hat für die Zeit von 1975 bis 2008 für seine Gemeinde folgende Veränderungenfestgestellt: Steigerung der Schülerzahl um 20 Prozent, der Klassenlehrerstellen um 20 Prozent, der Stellen des Schulpsychologischen Dienstes um 20 Prozent, der schulischen Heilpädagogik um 155 Prozent – und der Schulverwaltung um 355 Prozent. Ähnliche Zahlenverhältnisse finden sich wohl in vielen Gemeinden.“

„Tagesanzeiger“ 17.12.2009

by JÜRG FRICK
Prof. Dr. phil. Jürg Frick
Dozent und Berater
Pädagogische Hochschule Zürich

„Bildung muss dem neoliberalen Zugriff entzogen werden: Bildung hat nicht primär die Aufgabe, die SchülerInnen auf die Wirtschaftsbedürfnisse anzupassen, sondern Menschen zu einem guten und erfüllten Leben zu verhelfen.“

GROSSE DENKER

UNSERES JAHRHUNDERTS

„Beim Lehrplan 21 handelt es sich um keine Schulreform.“

Christian Amsler, Präsident der D-EDK und Präsident der Steuergruppe des Lehrplan 21

„10 vor 10“
7. November 2013

GROSSE DENKERINNEN

UNSERES JAHRHUNDERTS

SP-Nationalrätin Chantal Galladé : „Früher Fremdsprachenerwerb ist gut, weil das Sprachzentrum im Hirn im Alter von vier bis sieben Jahren sehr aufnahmefähig ist.“ Auf den Hinweis der Journalistin, wonach Studien zeigen würden, dass Schüler mit Frühfranzösisch die Sprache am Ende ihrer Schulzeit nicht besser beherrschten als jene, die erst später damit beginnen, antwortete Galladé:
„Das stimmt. Allerdings ist dasselbe fürs Frühenglisch nicht erwiesen. Dort lohnt sich ein früher Start meines Wissens.“

„Weltwoche“ 45, 2010

GROSSE DEMOKRATEN

UNSERES JAHRHUNDERTS

ZEIT: *Nun, Sie mussten den Lehrplan 21 auch nicht durch einen Volksentscheid absegnen lassen.*

Eymann: *Zum Glück nicht, muss ich ehrlicherweise sagen.*

Interview in der „ZEIT“, 11.11.2015

„Der Gebildete ist an seinen heftigen Reaktionen auf alles zu erkennen, was Bildung verhindert. Die Reaktionen sind heftig, denn es geht um alles: um Orientierung, Aufklärung und Selbsterkenntnis, um Phantasie, Selbstbestimmung und moralische Sensibilität, um Kunst und Glück. Gegenüber absichtlich errichteten Hindernissen und zynischer Vernachlässigung kann es keine Nachsicht geben und keine Gelassenheit.”

DIE SCHWEIZER BEVÖLKERUNG HAT 2006 JA GESAGT

- *zu vereinfachter Mobilität bei Schulwechsel zwischen den Kantonen*
- *zur gleichen Dauer der obligatorischen Schule*
- *zur gleichen Dauer der Bildungsstufen*
- *zu gleichen Übergängen im Bildungssystem*
- *zur gegenseitigen Anerkennung von Abschlüssen*
- *zum gleichzeitigen Fremdsprachenunterricht*

SIE HAT NICHT JA GESAGT ZU

- *einem wirtschaftlichen Steuerungsmodell der öffentlichen Schule*

SIE HAT NICHT JA GESAGT ZU

- *Outputorientierung, Normierung und Standardisierung*

SIE HAT NICHT JA GESAGT ZU

- *Kompetenzorientierung und Kompetenzrastern*

SIE HAT NICHT JA GESAGT ZU

- *Testbatterien und regelmässigen Vergleichstesten*

SIE HAT NICHT JA GESAGT ZU

- *zur psychometrischen Vermessung unserer Kinder*

SIE HAT NICHT JA GESAGT ZU

- *zur Deprofessionalisierung der Lehrkräfte als Lerncoaches und Lernbegleiter*

SIE HAT NICHT JA GESAGT ZU

- *zu Frühfranzösisch oder Frühenglisch*

SIE HAT NICHT JA GESAGT ZU

- *zu einer neuen Fremdsprachendidaktik*

SIE HAT NICHT JA GESAGT ZU

- *zu den horrenden Kosten ohne pädagogischen Mehrwert*

WIR FORDERN DESHALB EINEN BREITEN ÖFFENTLICHEN DIALOG MIT ALLEN BETEILIGTEN UND EINE GRUNDLEGENDE EHRLICHE DISKUSSION ÜBER DIE AUSWIRKUNGEN DIESER BILDUNGSREFORM, WIE DIES FÜR DIE SCHWEIZ EIGENTLICH SELBSTVERSTÄNDLICH SEIN SOLLTE!

4. Auflage, März 2016
Verkaufspreis: CHF 5.-

Grafik-hofer.ch