Lehrplan 21 und die Frage: Schweizer Schule – quo vadis?

Erster Teil eines Gastbeitrags von Dr. phil. Beat Kissling; Psychologe, Erziehungswissenschaftler, Kantonsschullehrer und Beirat der «Gesellschaft für Bildung und Wissen»



Paradigmenwechsel – ja oder nein?

Diese Frage steht bei der Kontroverse um den nationalen Einheitslehrplan 21 (ein schweizerisches Unikum) permanent im Raum. Dazu gilt zunächst einmal Folgendes zu bedenken: Das Schweizer Bildungswesen galt bis vor 25 Jahren als Vorbild für sehr viele Länder weltweit und erhielt noch 1989 von OECD-Experten viel Anerkennung und Lob. Der hohe Schweizer Lebensstandard (ohne extreme Unterschiede zwischen Arm und Reich) wurde gemeinhin dem hohen Bildungsund Ausbildungsniveau der Bevölkerung zugeschrieben.

Gleichwohl hat seither seltsamerweise eine «Schulreform» die nächste abgelöst, als ob ein permanenter Notstand zu beklagen gewesen wäre. Mit dem nationalen Lehrplan 21 stehen wir vor einem erneuten «Reform»-Koloss, der mit seiner Einführung den Föderalismus, einen Wesenskern unserer direkten Demokratie, stark beschneiden würde. Begründet wird dieser Schritt mit dem «Volkswillen», der 2006 grossmehrheitlich dem neuen Bildungsrahmenartikel zugestimmt hat. Dieser Artikel verpflichtet zu mehr Harmonisierung zwischen den verschiedenen kantonalen Bildungssystemen. Dies ist unbestritten.

Es stellt sich aber die Frage, ob die Schule, die uns der Lehrplan 21 bescheren soll, wirklich der Vorstellung von Harmonisierung entspricht, für welche die Bevölkerung gestimmt hat, oder ob der Lehrplan 21 nicht eher der Transformationsriemen ist, um im Namen der Harmonisierung unserer Schweizer Schule eine gänzlich andere Ausrichtung zu geben, eine Ausrichtung, die das Licht der öffentlichen Transparenz lieber meidet. In der vorliegenden Analyse soll dieser Fragestellung nachgegangen werden.

Dazu werden in diesem ersten Teil des Gastbeitrages die Wesensmerkmale von Schule und Unterricht in Erinnerung gerufen, die den enormen Erfolg des Schweizer Schulwesens in der Vergangenheit begründet haben und die von vielen erfahrenen Lehrpersonen nach wie gewürdigt werden. Im zweiten und dritten Schritt, welche in den nächsten beiden Ausgaben des lvb.inform abgedruckt werden, wird der Frage auf den Grund gegangen, was die Promotoren des Lehrplans 21 an der erfolgreichen Schweizer Schule konkret «reformieren» wollen, wie ihre Begründungen dazu lauten und mit welchen Zielsetzungen bzw. welcher Neuausrichtung das Schweizer Schulwesen mit der Einführung des Lehrplans 21 rechnen muss.

Die tiefverwurzelte Fähigkeit und Bereitschaft des Kindes zu Kooperation und gemeinschaftlichem Unterricht

Bevor Kleinkinder mit ca. einem Jahr laufen und sprechen lernen, sind sie bereits in der Lage, die Notlage eines anderen Menschen zu erfassen und versuchen, diesem aktiv zu helfen. Sie erkennen also die Absichten und das Dilemma einer Person und springen sofort spontan zu, auch wenn sie zuvor ganz in ihr Spiel vertieft waren.

Dazu folgendes bemerkenswertes Experiment: Ein mit vielen Ordnern schwer beladener Erwachsener betritt einen Raum, in dem ein Kleinkind, das noch kaum laufen kann, neben seiner Mutter auf dem Boden spielt. Der Erwachsene schreitet zu einem geschlossenen Schrank und versucht einige Male vergeblich, den Schrank zu öffnen. Das Kind schaut auf, beobachtet den Erwachsenen, richtet sich auf und krabbelt auf den Schrank zu, stemmt sich mühsam hoch, öffnet diesen und sieht dann den Erwachsenen einladend und erwartungsvoll an. Diese zutiefst prosoziale Geste des aktiven Helfens zeigt praktisch jedes Kind diesen Alters.

Interessant für uns Pädagogen ist das ergänzende Experiment, bei dem das Kind für seine gezeigte Hilfsbereitschaft belohnt wird. Ergebnis: Das prosoziale Verhalten nimmt ab statt zu. Das sollte uns in unserem Unterrichtsalltag zu denken geben: Die Kinder handeln folglich aus sich heraus prosozial und nicht in Ausrichtung auf Anerkennung, Lob oder gar Belohnung des Erwachsenen; sie fühlen sich offensichtlich durch Lob in ihrer genuinen Absicht missverstanden und gekränkt; die Motivation, zu helfen, versiegt.

Initiator dieses Experiments ist der amerikanische Psychologe und Anthropologe Michael Tomasello, heute Direktor am Max-Planck-Institut für Evolutionäre Anthropologie, Abteilung für Entwicklungspsychologie und vergleichende Verhaltensforschung an der Universität Leipzig. Tomasello spricht bei dieser sichtlichen Disposition des Kleinkindes zum zwischenmenschlichen («intersubjektiven») Verstehen von der «geteilten» oder «kollektiven Intentionalität» bzw. «Wir-Intentionalität».

Diese Anlage zur Kooperation und tiefgründigen Interaktion des Menschen mit seinesgleichen erachtet der



Humanwissenschaftler und vergleichende Verhaltensforscher zusammen mit der Sprachfähigkeit des Menschen als wesentlichen Motor für die enorm rasche Weiterentwicklung des Menschen von den Menschenaffen hin zu dem äusserst anpassungsfähigen und kreativen Kultur- und Sozialwesen Homo sapiens sapiens.

Schule: institutionelle Autorität für kulturelle und demokratische Evolution

Schule bzw. Unterricht - kulturelle Evolution überhaupt als Charakteristikum des Menschheitsgeschlechts bauen auf dieser natürlichen Bereitschaft und Fähigkeit der Kinder zur «geteilten Intentionalität» auf. Wie sonst wäre es möglich, dass Kinder innerhalb von drei Jahren die Muttersprache praktisch perfekt von ihren Familienangehörigen erlernen können sowie die hochdifferenzierte Feinmotorik und die komplexen sozialen Regeln des kulturell und individuell gestalteten Alltags innerhalb der Familie und später in den entsprechenden Bildungsinstitutionen?

Mit jeder Faser ihres Strebens sind Kinder darauf ausgerichtet und dazu befähigt, das soziale Um und Auf der «Grossen» um sie herum zu erfassen, zu verstehen und daran teilzuhaben. Sie beobachten genau, fragen nach, sobald sie können, versuchen Erfahrungen und Einsichten mit anderen zu teilen, sich mitzuteilen und daraus zu lernen – summa summarum geschieht praktisch jegliche Lernerfahrung im Rahmen des sozialen Miteinanders und durch den Aufbau einer gemeinsam geteilten symbolischen Welt.

Im Unterricht und in der Schule stehen die Bemühungen von uns Lehrpersonen im Mittelpunkt, den Kindern und Jugendlichen den Zugang zur Welt, das Verständnis des kulturellen, politischen und sozialen Zusammenlebens zu eröffnen, sodass sie zunehmend in Kultur und Gesellschaft hineinwachsen und ihren Platz darin als verantwortungsvolle Mitmenschen einnehmen können. Die Anlage und die hohe Motivation zur «geteilten Intentionalität» ist auf Seiten der Kinder die erforderliche Voraussetzung, dass dieser Prozess erfolgreich geschehen kann.

In der Evolutionären Anthropologie spricht man vom «Wagenheber-Effekt», der darin besteht, dass wir Menschen mit unserem «Wir-Bewusstsein» nicht immer wieder das Rad neu erfinden müssen, sondern auf den Kenntnissen und den Fähigkeiten früherer Generationen aufbauen können. Die Kerninstitution, die diese «Wagenheber»-Leistung vollbringt, ist die Schule.

Die «Sozialnatur» des Menschen als anthropologische Basis des europäischen Erziehungs- und Bildungsverständnisses

Schule und Unterricht waren in der europäischen Bildungsgeschichte stets mit der Vorstellung einer dialogischen, gemeinschaftlichen Form des Lernens verbunden, die von einer fachlichen und menschlichen Autoritätsperson angestossen und geführt wird. Gruppen von jungen Menschen suchen die Unterweisung bei einer für ihr Wissen und ihre Erfahrung geachteten Persönlichkeit, um ihre persönliche Entwicklung und Reifung voranzubringen.

Stets stand und steht dabei das Sachund Fachwissen, das die Lehrperson weitervermittelt, sowie die Orientierungshilfe in moralischer und politischer Hinsicht (im Hinblick auf das Leben als Privatmensch und Bürger) im Zentrum des Lehrens bzw. Unterrichtsgeschehens.

Dieses «humanistisch» (das Humanum hervorbringende) oder auch «personal» (die Persönlichkeit fördernde und formende) benannte Bildungsverständnis findet für gewöhnlich in einem interpersonal gestalteten Unterricht in Klassen statt, bei dem der gemeinschaftliche Dialog in der Sache, angeleitet durch die Lehrperson, im Zentrum steht; der Erkenntnisfortschritt entwickelt sich in und mit der Gruppe zusammen. Der oder die Unterrichtende regt das gemeinsame gedankliche Arbeiten an Aufgaben, Problemstellungen, Themen usw. an, indem sie Inhalte präsentiert, problematisiert und zur Reflexion und Diskussion stellt, und zwar so, dass möglichst alle mithilfe des eigenen Vorwissens in der Lage sind, an den Einsichten teilzuhaben und eigene Ideen, Problemlösungen oder Reflexionen zu entwickeln.

Die europäische Bildungstradition stützt sich somit genau auch auf diese evolutionär so bedeutsame Fähigkeit und Bereitschaft der Menschen zur «geteilten Intentionalität» bzw. zum gemeinschaftlichen Lernen.

In diesem Zusammenhang erscheint die hartnäckige Polemik gegen den Klassenunterricht mit emotional aufgeladenen Begriffen wie «Frontalunterricht», welcher Eintrichterung und autoritäre Frontstellung gegenüber den Schülern insinuiert, oder beispielsweise «lehrerzentrierter», «fragendentwickelnder Unterricht», bei dem die Schülerschaft angehalten würde, ausschliesslich die von der Lehrperson geforderten Antworten zu ergründen, vollkommen verfehlt. Der Charakter des interpersonal gestalteten Klassenunterrichts lässt sich jedenfalls damit in keiner Weise identifizieren. Die Begriffe suggerieren stattdessen den Rückgriff auf eine autoritäre Gehorsamserziehung mit ihren Ahnherren der «Schwarzen Pädagogik».

Die europäische Bildungstradition mit grossen Humanisten und Pädagogenpersönlichkeiten wie Erasmus von Rotterdam, Jan Amos Comenius, Johann Heinrich Pestalozzi und andere mehr hat von jeher zu Zeitpunkten, in denen die Gesellschaft von grausamsten Religionskriegen und brutalster Intoleranz geprägt war, die Elemente einer menschengerechten Erziehung und Bildung ausformuliert, die dem dogmatischen gewaltvollen Zeitgeist diametral entgegengesetzt waren: Die Bedeutung einer auf Vertrauen und Zuneigung basierenden Beziehung zwischen Lehrperson und Schüler («der erste Schritt zum Lernen ist die Liebe zum Lehrer»), einer «gewinnenden Lehrweise» seitens der Lehrkraft, einer altersgemässen Anschaulichkeit und Angemessenheit der Didaktik, die möglichst allen Kindern einen Zugang zu den Regeln der Welt und des Lebens ermöglichen soll, sowie einer gemeinschaftsbildenden Form der Zusammenarbeit und Förderung prosozialer Werte im Hinblick auf Frieden, Mitmenschlichkeit und reife Selbstbestimmung.

Auf die Lehrperson kommt es also an!

Diese anspruchsvollste Form des gemeinschaftlichen Unterrichtens mit Klassen birgt ein unglaubliches Reservoir an pädagogischen Möglichkeiten, jeden einzelnen Schüler resp. jede einzelne Schülerin intensiv zu fördern, sofern es die Lehrperson versteht, diese Möglichkeiten wirklich zum Tragen zu bringen und die Zusammensetzung der Klasse dies zulässt.

Man kann es den Schülern ansehen. merkt es an ihren Reaktionen, dass sie gerne als Klasse zusammen arbeiten. Dies bringen sie auch von sich aus zum Ausdruck. Es ist die gute, weil vertrauensvolle, spannungsfreie und zugleich anregende Stimmung, was die Schüler zumeist nicht missen wollen, der aktive Austausch an Gedanken und Ideen, das gemeinsame lernende Voranschreiten, bei dem sich jeder nach seinen Möglichkeiten einbringen kann und bei dem die schwächeren Schüler Modelllösungen bzw. Lösungswege durch ihre Klassenkameraden erfahren und bei dem sie nicht immer auf sich allein zurückgeworfen sind.

Alle erleben, dass die Schwächeren «mitgenommen» werden und dadurch immer wieder Mut schöpfen. Die Lehrperson kann «Einbrüche» auffangen, die Schüler und Schülerinnen aufeinander verweisen – aufs gegenseitige Zuhören, Von-Einander-Lernen, aufs gegenseitige Anteilnehmen und Helfen. Dies sind alles wertvolle Erfahrungen im Hinblick auf das zukünftige Zusammenleben in einem demokratischen, solidarisch orientierten Gemeinwesen.

Wenn eine Lehrperson diese Unterrichtsform beherrscht und alle Schülerinnen und Schüler im Auge behält, ist auch ein sehr guter Schüler nicht als «Streber» exponiert, sondern kann als Vorbild und guter Kollege zur Geltung kommen, der gerne seine Fähigkeiten in den Dienst der Mitschüler stellt. Es ist leicht einzusehen, dass ein dementsprechend geführter Unterricht mit den pädagogischen und didaktischen

Fähigkeiten der Lehrperson, mit ihrem differenzierten, feinfühligen Gestaltungsrepertoire, steht und fällt.

Um allfälligen Missverständnissen vorzubeugen: Diese Darstellung von Unterricht, wie er früher an den Lehrerseminaren gelehrt und gelernt wurde, ist keine Stellungnahme gegen den Einsatz verschiedener «erweiterter» Lehr- und Lernmethoden wie Gruppenarbeiten, Werkstattunterricht, Projektarbeit, Lernprogrammen usw. - mitnichten. Erfolgreicher Unterricht aber hängt beim Einsatz aller möglichen Varianten an Lehr- und Lernformen entscheidend davon ab, ob die Lehrperson die Verantwortung für das Vorankommen ihrer Schülerinnen und Schüler - fachlich und menschlich nicht aus der Hand gibt, sondern nach Bedarf und mit den adäquaten Mitteln gezielt fördert und steuert.

Fortsetzung des Gastbeitrags im nächsten lvb.inform

Lehrplan 21 und die Frage: Schweizer Schule – quo vadis?

Zweiter Teil eines dreiteiligen Gastbeitrags von Dr. phil. Beat Kissling; Psychologe, Erziehungswissenschaftler, Kantonsschullehrer und Beirat der «Gesellschaft für Bildung und Wissen»



Rückblick auf den ersten Teil des Gastbeitrags

In diesem mehrteiligen Gastbeitrag geht es um die Frage, was der nationale Lehrplan 21 letztlich an Neuausrichtung für die Schweizer Schule mit sich bringt. Diese Frage wird vor dem Hintergrund untersucht, dass das Schweizer Bildungswesen noch vor 25 Jahren international höchstes Ansehen genoss und trotzdem von da an einem laufenden, sich manchmal fast überschlagenden Reformprozess unterworfen wurde.

Im ersten, bereits veröffentlichten Teil ging es zunächst um die natürliche Disposition des Menschenkindes, von anderen Artgenossen lernen zu wollen und zu können, indem es schon sehr früh in der Lage ist, seine Aufmerksamkeit in der Zuwendung zu einer Sache auf das abzustimmen, was die Betreuungspersonen (Eltern, Geschwister, Lehrpersonen etc.) zu vermitteln versuchen.

In dieser Fähigkeit der «geteilten Intentionalität» gründet – so die Argumentation – nicht nur die kulturelle Evolution der Gattung Mensch, indem von Generation zu Generation auf errungenem Wissen und Fähigkeiten aufgebaut und weiterentwickelt wer-

den kann («Wagenhebereffekt»), sondern auch die Schule als die Kulturvermittlungsinstitution per se.

Der gemeinsame Unterricht von Schulklassen unter kundiger didaktischer und pädagogischer Führung von Lehrpersonen war in der Schweiz sehr lange ein absolutes Erfolgsmodell. Die dazu notwendigen Fähigkeiten, die viel theoretische wie praktische Kenntnis sowie Erfahrung voraussetzen, wurden in einer humanwissenschaftlich sowie bildungsphilosophisch fundierten und sehr praxisnahen Lehrerausbildung (Seminare) vermittelt. Dies ermöglichte es den Lehrerinnen und Lehrer im Allgemeinen, der Idee einer «Volks-Schule», die diesen Namen verdient, gerecht zu werden

Alles bestens?

Das hohe Ansehen des Schweizer Bildungswesens hat inzwischen gelitten. Zwar gilt dies nicht für die Berufsschulen, zumal die Schweizer Handwerker und Berufsfachleute an den internationalen Wettbewerben fast immer zu den besten gehören und das hiesige duale Bildungssystem sowohl von Fachleuten aus den USA als auch aus Indien – um nur zwei gewichtige Interessenten am Schweizer System zu nennen – intensiv studiert und als vorbildlich taxiert wird. Auch das mittlerweile relativ gute Abschneiden der Schweiz im Pisa-Ranking scheint eine andere Sprache zu sprechen: So schlecht steht es doch gar nicht um unsere Schülerleistungen!?

Zur wirklichen Beurteilung der Bildungsentwicklung in unserem Land sind die PISA-Tests aber irrelevant, da sie keine Informationen dazu liefern können, wie die Schweizer Volksschule und andere Teile des Bildungswesens sich im historischen Längsschnitt entwickelt haben. Die PISA-Tests messen bekanntlich nicht, wie erfolgreich

die jeweiligen Schüler darin sind, das in der Schule Gelernte zu verarbeiten, wiederzugeben und anzuwenden. Wie sollte dies bei 70 teilnehmenden Staaten mit historisch teils sehr unterschiedlich gewachsenen Bildungstraditionen und -systemen auch möglich sein?

Dementsprechend sind die Testaufgaben inhaltsneutral und erfordern lediglich ein trainiertes, einfaches Verfahrenshandeln, was mit dem eigentlichen Lernen in den Schule nicht allzuviel zu tun hat. Darauf wird später zurückgekommen.

Indizien für eine schleichende Erschütterung des Schweizer Schulwesens

Es gibt aber einige Indizien in der Entwicklung des Schweizer Bildungswesens, die nahelegen, dass sich vieles seit 1990 auf wenig erfreuliche Weise entwickelt hat. Dazu gehört eine Reihe von Phänomenen, die zu denken geben:

- Es gibt eine zunehmende Zahl an Schülerinnen und Schülern mit mehr oder weniger schweren Konzentrations- und Verhaltensproblemen.
- Immer mehr Schülerinnen und Schülern bereitet die Schule wenig Freude, weil sie den Eindruck haben, nicht wirklich erfolgreich lernen zu können.
- Erstaunlich viele gut lernende Schülerinnen und Schüler kommen bis hin zur Matura in Mathematik und Naturwissenschaften nicht über sehr bescheidene Leistungen hinaus eine Erscheinung, die mit dem Mangel an erfolgreichen Schweizer Studentinnen und Studenten in den MINT-Fächern korreliert.
- Die Lernfähigkeit vieler Lernenden aller Altersstufen wird mittels künst-

lichen Mitteln zu «verbessern» (Human Enhancement)² versucht.

- Zahlreiche unzufriedene Lehramtsstudentinnen und -studenten beklagen die Praxisferne bzw. die abgehobene Akademisierung und Verwissenschaftlichung ihrer Ausbildung seit Einführung der Pädagogischen Hochschulen. 3
- Es hat sich ein Ausmass an Jugendgewalt ausgebreitet, das vor wenigen Jahren eine Reihe wissenschaftlicher Studien und Alarmsignale von Fachleuten zur Folge hatte, um die tieferen Ursachen dieses Phänomens zu ergründen und nachhaltige pädagogische Präventionsarbeit zu ermöglichen.⁴

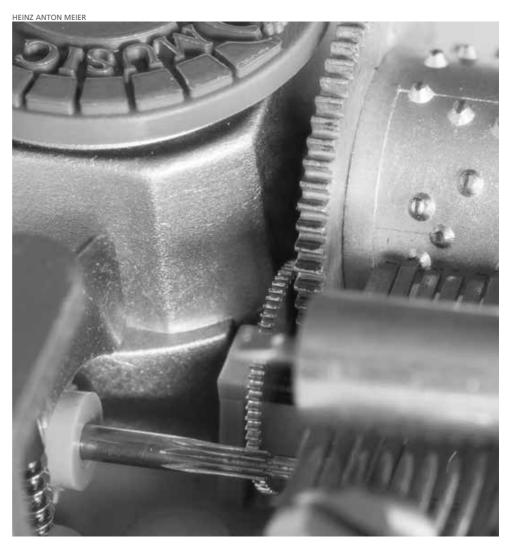
Expertokratie statt volksnahe, demokratische Schulaufsicht

Ein weiteres markantes Indiz dafür, dass sich Grundlegendes im Laufe der letzten 25 Jahre im Schweizer Schulbetrieb gewandelt hat, findet sich bei der demokratischen Schulaufsicht und der damit verbundenen Verankerung der Schule in der Bevölkerung. Dazu sagte Hans Zbinden, langjähriger SP-Nationalrat und Bildungspolitiker, heute im Direktionsstab der Fachhochschule Nordwestschweiz und Präsident der Eidgenössischen Fachhochschulkommission, in einem bemerkenswerten Artikel im VPOD-Organ «bildungspolitik» vom Mai 2009 Folgendes: «Noch im ersten Länderbericht der OECD von 1990 erhielt die Schweiz grosses Lob für die ausgeprägte demokratischparlamentarische Einbettung des Bildungswesens, für dessen Bürgernähe und seine damit verbundene grosse gesellschaftspolitische Legitimität. [...] Heute stellen wir hingegen fest, dass der wachsende internationale Anpassungsdruck zwar sicherstellte, dass unser schwer steuerbares föderales Bildungswesen den Anschluss an die europäische Reformgeschwindigkeit aufrechterhielt, dies allerdings durch eine fragwürdige politische Abkürzung. Der Nachvollzog von europäischen Reformen geschieht immer mehr an Parlamenten und Öffentlichkeit vorbei.»⁵

Zbinden, der alles andere als ein Gegner der Angleichung der Schweizer Bildungspolitik an internationale Organisationen wie die EU bzw. deren Vorgaben ist, macht also deutlich, dass die frühere Bürgernähe und demokratisch-parlamentarische Legitimation der Schule passé sei infolge des Drucks, der von internationalen Organisationen aufgebaut wurde. Er spricht im Artikel weiter von einer «aussergewöhnlichen Ausklammerung der Poli-

tik» in wichtigen Bildungsfragen sowie davon, dass ein «öffentlicher Diskurs im Anschluss an parlamentarische Debatten unterblieb.»⁶

De facto wurde bezüglich Zuständigkeit der Bevölkerung für die Schule ein Graben aufgerissen, der über die Jahre mit der Rechtfertigung, die Schulaufsicht müsse «professionalisiert» werden, einhergeht und künstlich immer weiter vergrössert wurde. Heute weiss die Bevölkerung kaum noch etwas Genaueres über die Weichenstellungen in der Schule der letzten zwei Jahrzehnte. Vielmehr definiert und entscheidet eine kleine Clique hoher Bildungsverwaltungsmitglieder und deren Berater mit Verbindungen in





HEINZ ANTON MEIER

allerlei nationale und internationale Steuerungsgremien – also eine kleine professionelle Expertokratie – darüber, wie die Schweizer (Schulentwicklung) auszusehen hat.

Diese Einschätzung Zbindens ist deshalb umso bemerkenswerter, weil er als «geistiger Vater» des Verfassungsartikels von 2006 gilt, der die Notwendigkeit zur Harmonisierung der kantonalen Schulsysteme gesetzlich verankerte. Die Offenheit, mit der er als «Insider» im besagten Artikel vor allem anhand der Schweizer Hochschulpolitik aufzeigte, wie die Bildungsverwaltung die moralische und rechtliche Bindung an demokratische Legitimität schlicht zur Makulatur hat werden lassen und sich stattdessen loyal dem Diktat internationaler Organisationen unterzieht, erhellt sehr viel zur bildungspolitischen Entwicklung der letzten 25 Jahre in der Schweiz. Deshalb werden im Folgenden weitere Stellungnahmen von Zbinden zitiert werden.

Die Taktgeber für die Schweizer «Schulentwicklung» im Vorfeld des Lehrplans 21: Ernst Buschor, EU und OECD

Die erste grosse Kursänderung im Sinne dessen, was Hans Zbinden aufzeigte, «verdankte» das Schweizer Bildungswesen Mitte der 1990er Jahre dem HSG-Ökonomieprofessor Ernst Buschor, damals Bildungsdirektor des Kantons Zürich. Er definierte die Schule – nach einer ähnlichen «Übung» zuvor als Gesundheitsdirektor – kurzerhand zu einem «Betriebssystem» um, verpasste ihm also ein ökonomis-

tisches Fundament. Sein damaliges vielgerühmtes Vorbild war Neuseeland. Nach dem Motto «Wettbewerb wo nur möglich statt staatliche Regulierung» war dort anfangs der 1990er Jahre ein regelrechtes neoliberales Labor für entsprechende Experimente entstanden.⁷

Buschor revolutionierte das Selbstverständnis des Bildungssystems, indem er durch die Einführung des New Public Management (wirkungsorientierte Verwaltungsreform) die Voraussetzungen dafür schuf, um die staatsrechtliche (demokratische) Verankerung der Schule aufzulösen. Stattdessen wurde die Schule einer marktwirtschaftlichen Verankerung zugeführt.

Man muss sich diesen putschartigen Vorgang innerhalb des Schulwesens, das der Bevölkerung traditionell sehr am Herzen liegt, vor Augen führen: Entkoppelung der Schulaufsicht aus der demokratischen Kontrolle (für die Volksschule durch vom Volk gewählte Schulpflegen bzw. -räte) und Überantwortung der Entscheidungsgewalt an «Professionelle», die zwischenzeitlich nicht einmal mehr über pädagogische Erfahrung verfügen, geschweige denn eine pädagogische Ausbildung haben müssen.

Konkret sind folgende Merkmale dieser «stillen» Kulturrevolution «à la Buschor» zu nennen:

 Die flächendeckende Installierung von Schulleitungen (mit Managementschulung) in der Volksschule bei gleichzeitiger Marginalisierung der demokratisch gewählten Schulaufsichten;

- die Hierarchisierung der Schulstrukturen nach Vorbild eines Konzerns, begründet mit dem Zwang zur «Professionalisierung» der Institution;
- die Einführung von aufwendigen «Qualitätssicherungssystemen» zur Kontrolle der Lehrerschaft (Monitoring) wie in einem grossen Produktionsbetrieb;
- die semantische Anpassung der Terminologie von Schule zu einem Betriebssystem: Schule als «Betriebseinheit», Schüler und Eltern als «Kunden», Positionierung und Verkauf seiner Corporate Identity mit «Leitbild», Öffentlichkeitsarbeit im Sinne eines guten Marketing auf dem «Bildungsmarkt» usw.

Diese buchstäbliche Ökonomisierung des Schulwesens⁸, die praktisch in der ganzen Schweiz im Eiltempo zur neuen, pädagogikfremden Schulentwicklungsnorm wurde, war innerhalb der Lehrerschaft höchst umstritten. Dabei muss betont werden, dass sich niemand grundsätzlich daran stösst, dass jede staatliche Institution, also auch die Schule, selbstverständlich auf Wirtschaftlichkeit achten und nicht unbekümmert Geld verschwenden kann.

Buschors förmliche «Kulturrevolution» wurde dann aber bereits 1999 mit der Unterzeichnung des von der EU vereinbarten Bologna-Vertrags auf ... die Hierarchisierung der Schulstrukturen nach Vorbild eines Konzerns, begründet mit dem Zwang zur «Professionalisierung» der Institution.

Hochschulebene durch den Schweizer Staatssekretär Charles Kleiber konsolidiert. Dieser staatspolitische Akt, offiziell im Namen der Schweiz, entsprach in Wirklichkeit ausschliesslich dem Willen der damaligen Bundesrätin, Ruth Dreifuss; er geschah nämlich unter bewusster Auslassung der Schweizer Bevölkerung, der nationalen Parlamente und gegen den ausdrücklichen Willen praktisch sämtlicher Universitäts- und Hochschulprofessoren.⁹

Heute ist für jedermann, der im tertiären Bildungsbereich tätig ist und das frühere System noch gekannt hat, offensichtlich, dass dieser Systemwechsel auf das angelsächsische Hochschulsystem mehr war als nur der Wechsel zu Bachelor- und Masterabschlüssen. Hans Zbinden charakterisiert die «Bologna-Reform» denn auch ungeschminkt als «Bruch mit der Tradition der europäischen Hochschulbildung». Er spricht weiter von einem «weltanschaulichen Wertewandel» bzw. «grundlegenden Paradigmenwechsel der Hochschulpolitik», der bedeute: «[...] - weg von traditionellen humanistischen Hochschulbildungszielen, hin zu einer utilitaristischen Instrumentalität des Hochschulwesens.»10

Damit lässt Zbinden keinen Zweifel daran, dass die grundlegende Neuorientierung der Bildung massgeblich auf «wirtschaftliche Konkurrenzfähigkeit» und «Markttüchtigkeit» fokussiert ist. Dass dieser Paradigmenwechsel von zahlreichen Forschern als schwere Bedrohung der Forschungsfreiheit gewertet wurde und noch immer wird - immerhin das höchste Gut jeder Universität oder Hochschule seit ihren Gründungen - bezeugten zu Beginn des Jahres 2013 siebenundzwanzig europäische Professoren mit dem «Zürcher Appell» gegen die Verquickung von Wirtschaftsinteressen und Wissenschaft durch das «Bologna-System»; der Titel dieses Appells lautete: «Internationaler Appell für die Wahrung der wissenschaftlichen Unabhängigkeit»¹¹

Die unerkannte Bedeutung von PISA für die Schweizer «Schulentwicklung»

Nur ein Jahr nach dem Paradigmenwechsel im tertiären Bildungsbereich (2000) wurde der Schweiz wie aus heiterem Himmel das OECD-Länder-Monitoring- und Ranking-System PISA beschert und damit die zukünftige Ausrichtung der Schweizer Bildungsbemühungen auf eine uniforme, global sich etablierende Norm für «Schulentwicklung». Nach Buschor und Bologna kam die freiwillige Unterordnung unter das OECD-Uniformierungs-Programm hinzu, das wenig mit Pädagogik zu tun hat, dafür umso mehr mit ökonomischen Interessen und Zielsetzungen.

Wie bei der Unterzeichnung des Bologna-Vertrags wurde auf allen leitenden Ebenen des Bildungswesens tunlichst jegliche öffentliche Diskussion vermieden und die demokratische Legitimation schlicht ausgeblendet. Mittlerweile treiben diese sogenannten PISA-Studien seit bald 15 Jahren ihr Unwesen, indem die jeweiligen Rankingresultate im Wesentlichem vor allem eine Aufgabe erfüllen: die Rechtfertigung zu liefern, um neue «Reformschritte» zu lancieren und auf allen Schulstufen zunehmend möglichst flächendeckende Vergleichstests einzuführen.

Als im Mai 2014 in der englischen Tageszeitung «The Guardian» ein offener Brief des Erziehungswissenschaftlers an der State University of New York, Heinz-Dieter Meyer, sowie der New Yorker Schulleiterin, Kathie Zahedi, an Andreas Schleicher, den Verantwortlichen in der OECD für PISA, mit dem Motto «OECD and Pisa tests are damaging education worldwide» veröffentlicht wurde, blieb die Resonanz in der Schweizer Presselandschaft, aber auch in Lehrerkreisen praktisch aus – dies obwohl dieser offene Brief von über 150 englischsprachigen Professoren weltweit unterzeichnet worden war.

Sogar als die deutsche Übersetzung¹² des Briefes vorlag und gegen 3000 im deutschsprachigen Bildungsbereich tätige Personen ihn unterzeichneten, war die Schweizer Beteiligung marginal. Offenbar ist der nachhaltige Einfluss der PISA-Teilnahme auf die Bildungsentwicklung in der Schweiz seit ihrem Beginn im Jahre 2000 noch zu wenig erkannt und zur Debatte gestellt worden.

Sehr klar dagegen ist Hans Zbindens Einschätzung des OECD-Einflusses auf die Schweizer Bildung. Er datiert den Anfang der «Liaison» zwischen der Schweiz und der Wirtschaftsorganisation OECD mit der ersten Begutachtung des Schweizer Schulwesens durch die OECD 1990; später habe sich eine immer stärkere Anpassung der Schulentwicklung in der Schweiz an die internationalen Vorgaben ergeben: «Dessen Standards, Praktiken, Regelungen und auch Politiken wurden zunehmend auch für Schweizer Schulen massgebend. [...] Wichtige Äusserungsformen der Internationalisierung unseres Bildungswesens sind: standardisierte, outputorientierte, schulische Leistungsvergleiche der OECD (PISA, TIMSS): Die internationalen Bemühungen zur Bildungskoordination und Bildungsbemessung werden auch in der Schweiz wirksam.»¹³

Diese Stellungnahme Zbindens lässt keinen Zweifel daran, dass die Agenda der Schweizer Bildungsentwicklung der letzten 15 Jahre wesentlich den «Taktgeberinnen» OECD und EU zu



PIXABAY

verdanken ist. Dazu gehört die Umorientierung der Unterrichtsführung auf Standardisierung, Output bzw. Tests – deshalb auch auf Kompetenzen als messbare Fähigkeiten der Schüler – und auf systematische Vergleichbarkeit der schulischen Leistungen als Grundlage für die Top-down-Steuerung der Schulentwicklung durch die Bildungsverwaltung.

Man muss sich vorstellen, was es für die Bildungsentwicklungen weltweit bedeutet, dass es mittlerweile über 70 Staaten mit vollkommen verschiedenen, historisch gewachsenen Bildungssystemen und Schulkulturen sind, die hier über einen Kamm geschoren werden – stets mit kurz – und langfristigen Folgen für die Zukunft der Schulen, wie wir es in der Schweiz sehen.

HarmoS und der konkrete Wille der Schweizer Bevölkerung

Das einflussreichste Projekt seit dem Beginn der PISA-Testserien war zunächst zweifellos das sogenannte HarmoS-Konkordat (2007) mit dem Ziel, die obligatorische Schule zu «harmonisieren». Als diesem Konkordat aufgrund des Schweizer Föderalismus immer mehr Widerstand erwuchs, wurde parallel dazu der Lehrplan 21 lanciert. Befremdlich für ein Land mit direkter Demokratie war wohl von Anfang an, dass nur eine handverlesene Auswahl an Lehrpersonen in dessen Ausarbeitung involviert wurde, während für das Gros der Unterrichtenden und die Öffentlichkeit der Inhalt dieses «Jahrhundertprojekts» bis zu seiner Veröffentlichung im Juni 2013 geheim blieb.

Legitimiert wurde die Idee zur «Harmonisierung» der unterschiedlichen kantonalen Volksschulen sowie auch in dessen Gefolge der Lehrplan 21 durch die Volksabstimmung am 21. Mai 2006, bei der die Schweizer Bevölkerung sich mit über 85% der Stimmen für einen einheitlichen «Bildungsraum Schweiz» aussprach.

In den Erläuterungen des Bundesrates zur Abstimmungsvorlage «Neuordnung der Verfassungsbestimmungen zur Bildung» kann man nachlesen, wie der Begriff «Bildungsraum Schweiz» gefasst wurde und wozu die Stimmbürgerinnen und Stimmbürger damals genau «Ja» sagten. Dort heisst es, es sollte eine höhere Durchlässigkeit zwi-

schen den kantonal verschiedenen Volksschulen und überall eine hohe Schulqualität gewährleistet werden. Ausserdem sollten die Kantone enger zusammenarbeiten und dadurch ein «schweizerisches Gesamtsystem» schaffen. Weiter erklärt der Bundesrat, die kantonale Schulhoheit bestünde nach wie vor bezüglich «Struktur und Inhalt der Bildung» (Art.62). Folgende «einheitlichen Eckwerte» müssten hingegen konkret harmonisiert werden:

- «Schuleintrittsalter und Schulpflicht (vor allem Dauer der obligatorischen Schule)
- Dauer und Ziele der Bildungsstufen
- Übergänge im Bildungssystem
- Anerkennung von Abschlüssen»¹⁴

Diese fünf «Eckwerte» betreffen ausschliesslich strukturelle bzw. formale Unterschiede der kantonalen Volksschulsysteme, die aufeinander abzustimmen sind. Dazu hat die Bevölkerung klar «Ja» gesagt. Es steht aber nichts von grundsätzlicher Umorientierung der Schule auf Output-Orientierung, Standardisierung und damit auch auf Kompetenzorientierung sowie auf laufendes Testen, Vergleichen und (in

Diese buchstäbliche Ökonomisierung des Schulwesens, die praktisch in der ganzen Schweiz im Eiltempo zur neuen, pädagogikfremden Schulentwicklungsnorm wurde, war innerhalb der Lehrerschaft höchst umstritten.

nicht allzu ferner Zukunft) Rankings – alles Ausdruck der OECD-Ausrichtung.

Die Rankings werden kommen

Ranking wird heute noch von den Bildungsverantwortlichen als Tabu für die Schweizer Schulen deklariert; eine Absurdität, wenn man bedenkt, dass seit bald 15 Jahren Bildungsverwaltung, Politik und Medien in der Schweiz dem OECD-Ranking eine überragende Bedeutung beimessen und nach Möglichkeit daraus politisches Kapital zu schlagen versuchen.

Man darf gespannt sein, wie lange es dauern wird, bis der Gewöhnungseffekt durch weitere, sich intensivierende PISA-Runden sowie den ubiquitären Evaluations- bzw. Kontrollsystemen im Schulwesen dieses Tabu gänzlich aufgeweicht haben werden. Es sei denn, die Schweiz liesse sich eines Besseren belehren, stiege aus dem unwürdigen Schielen nach Rankingplätzen aus und drehte der OECD den Rücken zu. Kommt das Ranking hingegen, wird auch das «naming, blaming and shaming», wie man es insbesondere in den USA kennt, kaum ausbleiben.

Die Schweizer Bevölkerung hat bei der Abstimmung zum Bildungsartikel auch nicht «Ja» gesagt zu weiterführenden «Reformen» des Unterrichtsverständnisses wie z. B. die Umstellung auf ein vorwiegend ohne Lehre auskommendes «selbstorganisiertes» Lernen der Schülerinnen und Schüler, bei dem die Lehrpersonen sich auf etwas Coachen und Beraten zurückzuziehen haben und bei dem die Inhalte zwar nicht ganz fehlen müssen, sie aber letztendlich beliebig sind, zumal die «Kompetenzen», um messbar zu sein, auf verfahrensmässige Fähigkeiten ohne spezifischen Inhalt beschränkt sind.

Die genauere Darstellung der konkreten Veränderungen im Schulalltag von Schülern und Lehrpersonen mit dem Lehrplan 21 mit ihren absehbaren Folgen werden im letzten Teil dieses Gastbeitrags erörtert werden. Dann wird auch die eingangs gestellte Frage definitiv beantwortet werden, ob nun mit dem Lehrplan 21 tatsächlich ein Paradigmenwechsel an unseren Schulen eingeleitet würde oder nicht. Des «Weiteren wird kurz auf die aktuell naheliegende Frage eingegangen, was die überarbeitete Fassung des Lehrplans 21 an Neuem gegenüber der alten, stark kritisierten Version hervorbringt: Kontinuität oder Paradigmenwechsel?

Fortsetzung des Gastbeitrags im nächsten lvb.inform

- ¹ Warneken, F. & Tomasello, M. (2006). «Altruistic helping in human infants and young chimpanzees.» Science, 311, 1301-1303.
- ² vgl. Stellungnahme Nr. 18/2011 der Nationalen Ethikkommission im Bereich Humanmedizin, «Über die «Verbesserung» des Menschen mit pharmakologischen Wirkstoffen», Bern, Oktober 2011
- ³ vgl. Lucien Fluri: «Angehende Lehrer kritisieren Ausbildung: «Bezug zur Praxis fehlt.» Solothurner Zeitung, 7.11.2014; sowie vgl. Michael Furgler: «Zürcher Lehrerverbände greifen Pädagogische Hochschule an.», NZZ, 34.2011
- ⁴ vgl. die sogenannte St. Galler Gewaltstudie «Jugenddelinquenz im Kanton St. Gallen.»
 Bericht zuhanden des Bildungsdepartements und des Sicherheits- und Justizdepartements des Kantons St. Gallen. Projetleitung Prof. Dr. Martin Killias, Kriminologisches Institut, Universität Zürich, 2009 oder die Langzeitstudie im Notfallzentrum des Inselspital Berns von 2007 mit dem Titel «Cranio-maxillofacial injuries in victims of interpersonal violence», Depart. Notfallmedizin und Depart. Kieferund Gesichtschirurgie des Universitätsspital Bern (Adrian P. Businger, Jonathan Krebs, Benoit Schaller, Heinz Zimmermann, Aristome-

nis K. Exadaktylos publiziert in Swiss Medical Weekly, 9. Oktober 2007

- ⁵ Hans Zbinden: ««Stiller Partner Schweiz» Lautloser Gang des schweizerischen Bildungswesens nach Europa. In: «10 Jahre Bologna-Erklärung. Die Schweizer Hochschulen im «Europäische Hochschulraum»», S. 10f
- 6 dite
- ⁷ Willi Wottreng: ««Ein «Revolutionär» mit Laptop und Pantoffeln.» Weltwoche, 14.11.1996
- 8 vgl. Hans Zbinden: ««Stiller Partner Schweiz»
 Lautloser Gang des schweizerischen Bildungswesens nach Europa. In: «10 Jahre BolognaErklärung. Die Schweizer Hochschulen im
 «Europäische Hochschulraum»», S. 7

 9 vgl. Hans Zbinden, dito, S. 8; sowie Matthias
 Daum: «Bologna-Reform «Sie können das nicht
 unterzeichnen! Wie sieben Männer die grösste
 Revolution an der Schweizer Universitäten
 anzetteln. Die unglaubliche Geschichte der
 Bologna-Reform.» DIE ZEIT, 19.12.2012 sowie
 Interview mit Antonio Loprieno, Präsident der
 Schweizer Universitätsrektoren: «BolognaReform «Bologna ist nicht an sich besser.» DIE
 ZEIT. 19. 12. 2012
- ¹⁰ Hans Zbinden, dito, S. 10
- ¹¹ vgl. http://www.zuercher-appell.ch/ 8. 11. 2014
- Nachzulesen bei der Gesellschaft für Bildung und Wissen: http://bildung-wissen.eu/ unter dem Stichwort «Nein zu Pisa (Petition)», Offener Brief an Andreas Schleicher
- ¹³ Hans Zbinden: ««Stiller Partner Schweiz» Lautloser Gang des schweizerischen Bildungswesens nach Europa.» In: «10 Jahre Bologna-Erklärung. Die Schweizer Hochschulen im «Europäische Hochschulraum»», S. 7
- ¹⁴ Volksabsstimmung vom 21. Mai 2006. Erläuterungen des Bundesrates. Neuordnung der Verfassungsbestimmungen zur Bildung. (http://www.bk.admin.ch/themen/pore/ va/20060521/index.html?lang=de)

Lehrplan 21 und die Frage: Schweizer Schule – quo vadis?

Dritter Teil und letzter Teil eines dreiteiligen Gastbeitrags von Dr. phil. Beat Kissling; Psychologe, Erziehungswissenschaftler, Kantonsschullehrer und Beirat der «Gesellschaft für Bildung und Wissen»



Die entscheidenden Fragen

Der Lehrplan 21 hat viele kritische Fragen zur Stossrichtung der aktuellen und zukünftigen Schulentwicklung aufkommen lassen. Zwischenzeitlich sind daraus in verschiedenen Kantonen Volksinitiativen gegen die Einführung dieses Lehrplans hervorgegangen, die von Eltern und Lehrpersonen lanciert worden und teilweise bereits zustande gekommen sind. Dieser dreiteilige Gastbeitrag hat zum Ziel, der verbreiteten Skepsis eine Stimme zu geben, indem genauer ausgeleuchtet wird, was von diesem nationalen Einheits-Lehrplan 21 für die Zukunft der Schweizer Volksschule zu erwarten ist.

Im Kern soll zwei wesentlichen Fragen nachgegangen werden:

- Ist damit zu rechnen, dass für Schule und Unterricht ein grundsätzlicher Paradigmenwechsel stattfinden soll?
- Entspricht der mit dem Lehrplan 21 einzuschlagende Weg den Vorstellungen der Schweizer Bevölkerung, die sich 2006 mit Annahme des Bildungsrahmenartikels für eine gewisse Harmonisierung der kantonal verantworteten Schulsysteme aussprach (letztlich die zentrale Argumentation der Lehrplan-21-Promotoren)?

Kurzer Rückblick

Im ersten Teil des Gastbeitrags wurde zunächst danach gefragt, warum die Schweizer Schulen während der letzten 25 Jahre einer laufenden Reformkaskade unterworfen wurden, obwohl der Schweiz noch 1989 in einem OECD-Bericht viel Anerkennung und Lob für die hohe Qualität ihres Bildungswesens ausgesprochen worden war.

Anschliessend wurde das Geheimnis dieses international anerkannten Erfolgs dargelegt: nämlich die Gestaltung des Unterrichts auf der Basis eines Menschenbildes, das Lehren und Lernen als hochgradig sozial vermitteltes, wertebasiertes Geschehen auffasst, sowie die besondere Disposition von uns Menschen zur «geteilten Intentionalität», zur gemeinsamen Zuwendung zu einer Sache und somit zur interaktiven Zusammenarbeit in Klassen. Weiterhin wurde aufgezeigt, dass dieses interpersonale Verständnis von Unterricht, welches von entsprechend geschulten Lehrpersonen umgesetzt wurde, auf der langen europäischen Bildungstradition fusst.

Vor dem Hintergrund dieser Erfolgsgeschichte unseres Schulwesens (nicht nur der Volksschulen) erörterte der zweite Teil des Gastbeitrags die Frage nach der Bilanz der letzten 25 Reformjahre und dem aktuellen Zustand des Schweizer Volksschulwesens. Diverse Hiobsbotschaften aus Schulen, schulpsychologischen Diensten, Pädagogischen Hochschulen, Kinderarztpraxen und kinder- und jugendpsychiatrischen Diensten haben Zweifel aufkommen lassen, ob mit unserer Jugend in der Schule wirklich alles noch zum Besten steht.

Als weitere problematische Entwicklung wurde der Wandel der früher volksnahen demokratischen Schulaufsicht (Schulpflegen, -räte, -kommissionen) zu einer Topdown-Steuerung der Schulen durch eine kleine Verwaltungselite angesprochen. Dieser Wandel hat dazu geführt, dass Bürgerinnen und Bürger heute grösste Mühe haben, die Vorgänge in *ihrem* Schulwesen zu verstehen.

Wie weiter thematisiert wurde, hat sich der Entdemokratisierungstrend während der 1990er Jahre in verschiedenen Entwicklungen fortgesetzt: zunächst «dank» dem Zürcher Bildungsdirektor Ernst Buschor mit seiner Ökonomisierungskur für das Schweizer Schulwesen, dann durch den Anschluss der Schweiz an das utilitaristisch orientierte Bologna-Hochschulsystem und schliesslich durch die buchstäbliche Unterwerfung des Schweizer Volksschulwesens unter das OECD-Programm der PISA-Studien.

Sämtliche «Reformen» oder Neuorientierungen dieser Art geschahen praktisch immer an Parlament und Volk vorbei. Diesen Vorgang hat Hans Zbinden, renommierter SP-Bildungspolitiker und -experte, nachdrücklich aufgezeigt; auf ihn wurde mehrfach Bezug genommen. Auch die Darlegung des realen Inhalts des Bildungsrahmenartikels (2006) offenbarte, dass die Schweizer Bevölkerung keinen nationalen Bildungsstandards und keinem Lehrplan 21, sondern einer geringfügigen formalen Angleichung der kantonalen Bildungssysteme zugestimmt hat.

Der letzte Teil dieses Beitrags geht nun auf die Kernaspekte von Theorie und Praxis im Lehrplan 21 konkret ein. Manches, was bislang angedeutet wurde, soll nun vertieft beleuchtet werden, damit die beiden Ausgangsfragen beantwortet werden können.

Wozu die ominöse Kompetenzorientierung?

Wer auf irgendeiner Ebene des Schul-

Begründet wird [...] die Notwendigkeit, Kompetenzen als standardisierte Indikatoren von Schülerleistungen zur Norm zu erheben (siehe die Worte Reussers), um das «träge Wissen» loszuwerden, das bis anhin in den Schulen gelehrt worden sei.

wesens tätig ist, weiss um die besondere Bedeutung des Schlagwortes «Kompetenzorientierung». Kein neuer Lehrplan wird heute auf irgendeiner Stufe des Bildungswesens erstellt, ohne die «Kompetenzorientierung» zur unabdingbaren Grundlage, zum eigentlichen «didaktischen Leitbegriff»¹ zu erklären. Offenbar verbirgt sich dahinter ein wesentlicher Kern des Lehrplans 21, vielleicht auch schon seiner Vorgeschichte.

Tatsächlich bestätigt Kurt Reusser, Präsident des Fachbeirats zum Lehrplan 21 und Professor für Pädagogische Psychologie und Didaktik in Zürich, denn auch seine besondere Relevanz: «Die Idee der Kompetenzorientierung ist zwar keineswegs neu, sondern folgt aus der Überlegung, dass Schule nicht träges Buchwissen, sondern auch in Alltagssituationen anwendbares Wissen vermitteln soll. Dennoch ist eine konsequente Kompetenzorientierung kennzeichnend für einen grundlegenden Reformprozess im Bildungssystem.»²

An dieser Aussage ist besonders interessant, dass die Kompetenzorientierung direkt zusammenhängt mit der Eliminierung vieler Inhalte, die bisher im Curriculum der Lehrpläne enthalten waren, zugunsten von direkt nutzbarem Alltagswissen. Ausserdem macht Reusser klar, dass die Kompetenzorientierung die treibende Kraft hinter den aktuellen Reformvorgängen (nicht erst beim Lehrplan 21) ist.

Das Paradoxe ist nur, dass kaum jemand im Bildungswesen in der Lage ist, präzise den Kompetenzbegriff überhaupt zu definieren. Er erhält den Charakter eines Containerbegriffs. Im Zweifelsfall wird immer auf die Definition des deutschen Erziehungswissenschaftlers Franz Weinert verwiesen. Diese ist jedoch so schwer fassbar, dass sie keine wirkliche Klärung ermöglicht. Im deutschsprachigen Raum hat Kompetenz eine positive Konnotation, nämlich als eine Fähigkeit, die auf komplexen Voraussetzungen aufbaut, und zwar auf Schulung, Sachkenntnissen, Erfahrung usw. Man spricht von einem Arzt, Handwerksmeister oder Musiker mit einer hohen fachlichen oder künstlerischen Kompetenz, von einem Politiker mit einer besonderen rhetorischen Kompetenz, von einem Rektor oder Manager mit einer eindrücklichen Führungskompetenz usw.

Wohl niemand würde von einer Kompetenz sprechen in Bezug auf Tätigkeiten wie Stühle aneinanderreihen, einen Kochlöffel rühren, die Türe öffnen, sich die Schuhe anziehen zu können usw., da es sich hierbei um simple Fertigkeiten handelt, die sich jeder Mensch ohne grossen Aufwand im Laufe seiner Kindheit beiläufig aneignet.

Wenn man nun der Frage genauer nachgeht, woher Kompetenz als «didaktischer Leitbegriff» stammt und in unser reformorientiertes Bildungsverständnis eingeflossen ist, findet man in sämtlichen Publikationen, die darauf eine Antwort geben, den Hinweis auf die PISA-Studien (ab 2000), was bedeutet, dass er von der OECD herstammt. In den Erläuterungen zu PISA ist allenthalben die Rede von Kompetenzen bzw. Kompetenzstufen, die durch die internationalen PISA-Tests überprüft würden. Begründet wird dort die Notwendigkeit, Kompetenzen als standardisierte Indikatoren von Schülerleistungen zur Norm zu erheben (siehe die Worte Reussers), um das «träge Wissen» loszuwerden, das bis anhin in den Schulen gelehrt worden sei.

Kompetenzorientierung: Inhalte schwinden, Fachlichkeit dämmert! Somit muss davon ausgegangen werden, dass mit der Kompetenzorientierung der Unterricht in unseren Schulen inhaltlich wesentlich reduziert und banalisiert wird. Denn selbstverständlich ist vieles, was in der Schule gelehrt wird, nicht ständig im Alltag direkt nutzbar zu machen und doch grundlegend, um immer komplexeres Wissen und anspruchsvollere Fähigkeiten aufzuhauen

Zur Einsicht, dass die Konsultationsversion des Lehrplans 21 mit dieser neuen Kompetenzorientierung einen frappanten Bildungsabbau beinhaltete, waren viele verschiedene Lehrkräfte und Fachschaften, die genauer hinschauten, gelangt. Sie stellten fest, dass im Vergleich zu den alten Lehrplänen die Anforderungen an die Schüler eines Jahrganges enorm aufgeweicht und sogenannte Minimalkompetenzen formuliert worden waren, die teilweise fast peinlich erschienen

In der neuen, überarbeiteten Version wurden angesichts der lauten Kritik diesbezüglich einige Modifikationen vorgenommen, zum Beispiel die Reduktion der zu erreichenden Kompetenzen von über 4000 auf rund 400. Die Frage ist nur, ob diese Modifikationen überhaupt relevant sind, solange die grundsätzliche Kompetenzorientierung als solche bestehen bleibt.

Zum «trägen Wissen» (Wortlaut der OECD und Kurt Reussers) scheinen auch die Inhalte der Fachdisziplinen im Lehrplan 21 zu zählen, also der Wissensaufbau, der notwendig ist, um einen soliden Zugang zu einer Disziplin zu erhalten. Traditionelle Fachdisziplinen wie Geografie und Geschichte wurden zu bunten Gefässen wie «Räume, Zeiten, Gesellschaften» zusammengemischt – paradoxerweise ohne einen sorgfältigen Aufbau in jedem Fachbereich zu gewährleisten, aber mit hochtrabenden Kompetenzansprüchen versehen, die vollkommen



jenseits der Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler liegen.

Um ein Beispiel exemplarisch herauszugreifen: «Die Schülerinnen und Schüler können die Entstehung der Schweiz schildern und in einen europäischen Zusammenhang stellen (insbesondere unter Berücksichtigung von Demokratie und politischen Prozessen).»3 Gerne würde man fragen, wie viele Erwachsene in der Schweiz - ob Akademiker oder nicht – in der Lage wären, diese Kompetenz sachlich fundiert zu erbringen. Der Lehrplan strotzt vor solchen Kompetenzansprüchen, sodass für jede erfahrene Lehrperson der Schluss evident ist, dass hier eine grosse Diskrepanz zwischen «Sein und Schein» etabliert wird.

Ein auf Gymnasialniveau unterrichtender Kollege, ein Historiker, hat nach der Lektüre dieses Themengefässes im Lehrplan 21 mit Blick auf sein Fachgebiet Geschichte konstatiert:

- sämtliche Inhalte würden gegenüber der Erarbeitungsmethode zurücktreten;
- die Auswahl an Themen erscheine für einen Historiker vollkommen willkürlich:
- das Geschichtsbild, das mit dem intendierten Unterricht vermittelt werde, sei zusammenhanglos;
- kein fachbezogenes, systematisches Herangehen werde ersichtlich;
- kein Sinn für die Grundelemente der Wissenschaftlichkeit könne auf diese Weise bei den Schülern aufgebaut werden.

Als Bilanz darf man sich fragen, wie viele Schülerinnen und Schüler nach Abschluss der Volksschule mit einem Lehrplan 21 noch einen guten Anschluss an eine weiterführende Schule bzw. Ausbildung finden können, wenn es ihnen auf der ganzen Linie an fachlich konsistentem Wissen fehlt.

Kompetenzorientierung: der Schlüssel zur Test«kultur»

Es ist fraglich, dass der primäre Sinn der Kompetenzorientierung tatsächlich im Ziel begründet sein soll, prinzipiell möglichst alle Inhalte loszuwerden. Viel naheliegender ist der Schluss – insbesondere wenn man sich vergegenwärtigt, dass es die OECD über die PISA-Studien war, die diese Umorientierung der Lehrpläne und der Unterrichtskultur auf Kompetenzen veranlasst hat –, dass die «Entrümpelung» der Lehrpläne von wesentlichen Inhalten als Folge der Kompetenzorientierung vor allem einem Ziel dient: der Standardisierung des schulischen Lernens, um Vergleichbarkeit zwischen Schülern, Klassen, Schulen und Ländern mittels Tests überhaupt erst herzustellen.

Die Informationsseite des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung in Berlin bestätigt diesen Verdacht zu den Zielen der PISA-Studien: «Mit PISA wollen sich die Teilnehmerstaaten regelmässig ein Bild davon machen, wie gut es ihren Schulen gelingt, Schülerinnen und Schüler auf die Herausforderungen der Zukunft vorzubereiten. Im Mittelpunkt steht dabei weniger das Faktenwissen der Jugendlichen,



Kompetenzorientierung: der Schlüssel zur Test«kultur»

sondern es werden Basiskompetenzen untersucht, die in modernen Gesellschaften für eine Teilhabe am gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Leben notwendig sind. Es wird gefragt, inwieweit Jugendliche diese Kompetenzen erwerben.»⁴ Was hier fehlt, ist die ausdrückliche Erwähnung, dass die Testresultate zum Abschneiden von Schülern eines Landes natürlich vor allem in Rankingplätzen, also im Vergleich, ausgedrückt werden.

Es leuchtet ein, dass bei mittlerweile 65 OECD-Ländern, die an den PISA-Studien (Ländervergleichstests) beteiligt sind, Vergleiche überhaupt nur schwerlich vorgenommen werden können. Schon bei sehr viel weniger Ländern stellt sich die Herausforderung, wie ein Test konzipiert werden kann, der angesichts der höchst unterschiedlichen, nicht kompatiblen Bildungstraditionen brauchbar (im Sinne von repräsentativ) ist.

Die logische Lösung, um alle sozusagen «über einen Leisten schlagen» zu können – darum geht es schlussendlich –, besteht darin, inhaltsneutrale (unabhängig von Kultur und Geschichte der Länder) und möglichst einfache, leicht in Testaufgaben umsetzbare Fähigkeiten und Fertigkeiten als Ziel von Unterricht zu definieren. Dies sind eben Kompetenzen.

Somit ist klar, dass dieses PISA-inspirierte Verständnis von Kompetenzen nicht jenem differenzierten Verständnis entsprechen kann, das im deutschsprachigen Raum besteht. Die kompetenzbasierten Testaufgaben können, um ihren Sinn zu erfüllen, lediglich formalistische Fertigkeiten prüfen oder müssen so geartet sein, dass deren Lösungen aus dem Text oder beiliegendem Material mit einer gewissen Lesefertigkeit herauszulesen sind (für gute Schülerinnen und Schüler

sehr irritierend, weil sie verständnislos nach komplexeren Lösungsanforderungen suchen).

Da Testkulturen in Europa kaum eine Tradition haben und die öffentlichen US-Schulen, die damit schon sehr lange «beglückt» werden, in Europa nicht gerade ein hohes Ansehen geniessen, drängt sich die Frage auf, wie es dazu kam, dass hier ein tatsächlicher Paradigmenwechsel hin zu Tests initiiert werden konnte. Sehr vieles spricht dafür, dass es der sogenannte PISA-Schock (die «Bildungskatastrophe») durch das internationale Ranking war, der viele Staaten angesichts ihrer internationalen Blossstellung daran hinderte, die Aussagekraft und Validität der Tests zu hinterfragen und sie stattdessen veranlasste, sich den wiederkehrenden PISA-Testschlaufen willig zu fügen.

Seither lässt sich – mancherorts offenbar auch mit einem gewissen politischen Kalkül – der bildungspolitische Trend in vielen europäischen Ländern beobachten, zunehmend PISA als grundsätzlichen Schulentwicklungs-Massstab zu adaptieren und in ihren Schulen das «Teaching to the test» allmählich salonfähig zu machen – auch in der Schweiz.

Die PISA-Betriebs-Governance: Kompetenzen – Output – Qualitätskontrolle – Monitoring – Steuerung

Bisher ist klar geworden: Der eine vordringliche Sinn von Kompetenzorientierung als neuer didaktischer Leitbegriff ist die Etablierung einer ausgeprägten Testkultur nach dem Modell PISA. Dies wird auch evident durch die Umstellung der Bildungsarbeit auf «Output»- anstelle von «Input»-Orientierung.

Auf Deutsch heisst dies: Hat man früher alle Bemühungen zur Optimierung von Unterricht und Schule in die Gewährleistung optimaler Lehrvoraussetzungen (also bestens ausgebildeter und unterstützter Lehrkräfte; gut arbeitender Kollegien; hochstehender Lehrmittel; optimaler, selbst gewählter Weiterbildungsmöglichkeiten; hilfreicher räumlicher Verhältnisse usw.) gelegt, dreht sich mittlerweile vorrangig alles um die sogenannte «Qualität», die «gesichert» werden müsse - und dies vor allem durch laufende Tests der Schülerleistungen bzw. ganzer Schulen, das Etablieren eines zertifizierten Qualitätsmanagements mit sogenannt professioneller Steuerung, obligatorische Weiterbildungen im PISA-inspirierten Sinne usw.

In verschiedenen Kantonen ist man seit einigen Jahren mit Eifer daran gegangen, den Schüler-«Output» mit einer ganzen Testkaskade «PISA-tauglich» zu machen. So veröffentlichte das Amt für Volksschule des Kantons St. Gallen 2014 ein «Strategiepapier Lern- und Testsystem». 5 Darin werden die «Lehrplan-21-kompatiblen Lernund Testsysteme» vorgestellt. Dazu gehören folgende, altersspezifische Varianten von Tests: «LernLOT», «Lernlupe», «Lernpass», «Stellwerk 8», «Stellwerk 9» und «Jobskills». Sie sollen mehrmals jährlich von der zweiten bis zur neunten Klasse zur Anwendung kommen.

Bereits heute wird z.B. auf der Primarschulstufe von der zweiten bis zur sechsten Klasse das Testverfahren «Klassencockpit»⁶ mehrmals pro Jahr durchgeführt. Bis Ende Primarschulzeit bedeutet dies, dass jede Klasse alleine für die Tests mehrere Tausend Franken kostet. In allen Dokumenten der verschiedenen Ämter findet sich dieselbe Begründung für die Notwendigkeit dieser laufenden Tests im Rahmen der sogenannten Qualitätssicherung: «Bei der Sicherung und Entwick-

lung von Schulqualität stellen Leistungsmessung im Verbund mit Qualitätsevaluation (Input, Prozess) ein wichtiges Instrument dar. Sie messen den Output.»⁷

Das Konzept «Qualitätsmanagement» für die Schule verdankt die Schweiz vor allem den «Reformen» Ernst Buschors in den 1990er Jahren, der es nicht nur beim Umdefinieren von Unterricht und Bildung zu einem marktwirtschaftlichen Gut beliess, sondern auch gleich noch die ganze Verwaltung konzerntauglich machte (New Public Management). Seither wird es bekanntlich jeder Schule topdown verordnet, sich einer Qualitätsmanagement-Zertifizierung zu unterziehen, wodurch mittlerweile ein ganzer Markt an privaten Qualitätsmanagement-Instituten entstanden ist, die eine beträchtliche Menge an Steuergeldern verschlingen. Es gibt wohl in der Schweiz kaum eine öffentliche Schule mehr, die sich diesem neuen Regime noch nicht hat fügen müssen.

Man fragt sich, wie die Schweizer Schulen früher ohne dieses betriebswirtschaftliche, von privaten Profiteuren mentorierte Ökonomiekorsett ausgekommen sind und sogar international höchst angesehen waren. Ein interessantes Paradoxon darf hierbei nicht unerwähnt bleiben: Qualitätssicherung hat allenthalben Konjunktur, ihr eigener Nutzen wird aber nie qualifiziert bzw. evaluiert.

Der politische Sinn von Tests und Qualitätsmanagement wird offensichtlich, wenn im Zusammenhang mit der Schulentwicklung bzw. «-reform» die entsprechend geschulten Verwaltungsbeamten vom «Monitoring» sprechen, das für sie erforderlich sei, um zusammen mit der Politik das Bildungswesen gut «steuern» zu können. Im Prinzip geht es grundsätzlich um ein sehr umfassendes, hierarchisiertes Control-

ling-System, das die Menschen, sprich die Lehrerschaft, unter Generalverdacht stellt, sie würden sich nicht «weiterentwickeln» wollen ohne eine gewisse Gängelung.

In Finnland, dessen Schulleistungen durch PISA regelrecht berühmt wurden, das aber auf solcherlei Testkultur ausdrücklich verzichtet, wird das Gegenteil gemacht, nämlich der Lehrerschaft für ihre wertvolle Tätigkeit eine besondere Wertschätzung entgegengebracht, indem ihr viel Vertrauen für eigenständiges Arbeiten eingeräumt wird.⁸

Für die Schulpraxis bedeutet alles bisher Dargestellte nichts Gutes, zumal offensichtlich eine Banalisierung der Bildungsinhalte und somit der Bildung überhaupt unausweichlich ist. Ebenso fatal erscheint die zunehmende Bevormundung und Gängelung der Lehrpersonen. Leider umfasst die Kompetenzorientierung weitere Aspekte, die noch Bedenklicheres zutage fördern, wenn man die mit ihr proklamierte «Neue Lernkultur» genauer ins Auge fasst.

Konstruktivistisch-systemtheoretische Pädagogik oder der Schüler als «autopoietisches System»⁹

In den bisherigen Ausführungen wurde immer wieder deutlich, dass der «grundlegende Reformprozess» mit Kompetenzorientierung etc. längst begonnen hat und nicht erst mit dem Lehrplan 21 relevant wird. Deshalb glaubt Kurt Reusser beteuern zu können, mit der neuen kompetenzorientierten Didaktik im Lehrplan 21 werde es keinen speziell neuen Abbau der Wissensvermittlung geben, noch eine Entwertung der Rolle der Lehrperson oder der Instruktion, noch einen didaktischen Paradigmenwechsel oder neues Unterrichtsverständnis. 10

In Wirklichkeit wird mit dem Lehrplan 21 die neue PISA-Schulnorm ausdrücklich ins scheinbare Recht gesetzt und ermöglicht einen viel effizienteren Hebel «von oben», den Reformprozess zu beschleunigen und radikaler durchzusetzen. Zur Frage, was der Lehrplan 21 mit sich bringe, sagt Reusser: «Das theoretisch breit akzeptierte, mit den Leitideen der Kompetenzorientierung im Einklang stehende kognitiv- und sozialkonstruktivistische Verständnis von Unterricht und Lernen wird durch die neue Entwicklung eher noch verstärkt, als dass sich die Anforderungen grundlegend änderten.»¹¹

Im Klartext bedeutet dies: mit dem Lehrplan 21 mehr freie Fahrt, mehr ungebremstes Agieren auch in der Lehrerbildung, wo die neue Generation von Lehrkräften dann entsprechend reformtüchtig getrimmt werden kann.

Mit seinem Hinweis auf die besondere Rolle des Konstruktivismus und dessen enge Verknüpfung mit der Kompetenzorientierung für die «Neue Lernkultur» spricht Reusser den letztlich problematischsten Kern des ganzen zur Diskussion stehenden Reformprozesses an. Auch dieser von Reusser als zentral angeführter Begriff des Konstruktivismus wird in der Bildungsdebatte schon seit langem so unscharf verwendet, dass für viele Lehrpersonen unklar bleibt, was es eigentlich genau damit auf sich hat.

Eigentlich ist der Konstruktivismus eine erkenntnistheoretische Auffassung, die besagt, wir Menschen könnten die Wirklichkeit, so wie sie ist, niemals wirklich annähernd objektiv erfassen, sondern würden stets in unserer subjektiven (also individuellen) Konstruktion von Wirklichkeit befangen bleiben. Es gibt gemässigte Varianten des Konstruktivismus, die eine gewisse zwischenmenschliche Vermittlungsfähigkeit zur eigenen Wahrnehmung der Wirklichkeit zulassen, die also übertragen auf Schule



Gemäss Radikalem Konstruktivismus gibt es keinen Unterschied zwischen einer wissenschaftlichen Erkenntnis und einer Alltagstheorie, sie können lediglich als Konkurrenztheorien gelten!

und Unterricht der Meinung sind, durch Gedankenaustausch, durch Vermittlung seitens der Lehrperson, könnten die Schüler sich der Wirklichkeit (gemeinsam) annähern, auch wenn jeder stets ein Stück weit in seiner eigenen Vorstellungswelt verhaftet bleiht

Die Variante des Radikalen Konstruktivismus insbesondere vertreten durch die Psychologen Paul Watzlawick oder Ernst von Glasersfeld, den Physiker und Kybernetiker Heinz von Foerster oder die chilenischen Biologen und Erkenntnistheoretiker Humberto Maturana und Francisco Varela, stellen die eigentliche Relevanz von Realität jenseits der menschliche Konstruktionen von Realitäten und Welten (es gibt so viele wie Menschen) in Abrede, da wir ohnehin keinen Zugang dazu hätten. Laut dieser Variante ist Vermittlung zwischenmenschlich unmöglich und somit jegliche Art von Instruktion (das, was man bisher unter Unterricht im Wesentlichen verstand) nicht nur falsch, sondern schon fast Gewalt am Schüler.

Jeder Mensch sei ein lebendes «autopoietisches System», das sich laufend
selbst reproduziere und organisiere,
sprich in der Schule gänzlich seinen
ureigenen, nicht vermittelbaren Lernprozess voranbringen müsse. Aus Sicht
des Radikalen Konstruktivismus beinhaltet Lehren per se eine Arroganz
gegenüber dem «Belehrten», weil diesem ja die Sicht des Lehrenden aufgezwungen werde, wo doch er/sie eine
eigene Realitätskonstruktion vor Augen habe und deshalb nichts mit der
«Lehrerversion» anfangen könne.

Sieht man sich den unterrichtsreformerischen Trend innerhalb der aktuellen Schulentwicklung an, insbesondere ablesbar an dem, was an Pädagogischen Hochschulen und an Weiter- und Fortbildungen gelehrt wird, sowie anhand der neuen Lehrmittel für den Lehrplan 21 oder auch angesichts von ganzen Versuchsschulen, die unter allerlei reformpädagogischen Etiketten «verkauft» werden (Gemeinschaftsschule, Mosaikschule etc.), so zeigt sich, dass sich leider die radikale Variante des Konstruktivismus durchgesetzt hat

Das ganze heutige Sammelsurium an «Reformvokabular» - regelrechte Ikonen des «grundlegenden Reformprozesses» - werden plötzlich absolut verständlich vor ebendiesem konstruktivistischen Hintergrund: Individualisierung; Binnendifferenzierung; Selbstgesteuertes oder Selbstreguliertes oder Selbstorganisiertes Lernen; die neue Lehrerrolle als Coach, Lernberater, -moderator, -partner, Lernprozessüberwacher etc. Die neue «Reformdidaktik» sieht ja vor, möglichst jegliche Art von eigentlichem Unterricht im Sinn von Lehre zu verbannen und stattdessen ausschliesslich «Lerngelegenheiten» durch passende «Lernumgebungen» zu schaffen, also mit entsprechenden Lernprogrammen, Lehrmitteln, verschiedenen neuen Medien, Kompetenzrastern, Lerntagebüchern, Tests, Checklisten usw.

Der Kern des Ganzen besteht darin, dass die Schüler als «autopoietische Systeme» ihren «Lernprozess», mit Hilfe all dieser Selbstorganisations-«Tools» selber steuern und verantworten müssen. Der Lehrperson fällt praktisch ausschliesslich eine Verwaltungsfunktion zu. Wenn noch von Lehren überhaupt die Rede ist, dann höchstens in dieser Weise: «Lehren ist nicht die Vermittlung und Lernen nicht die Aneignung eines extern vorgegebenen «objektiven» Zielzustandes, sondern Lehren ist die Anregung des Subjekts, seine Konstruktionen von Wirklichkeit zu hinterfragen, zu überprüfen, weiter zu entwickeln, zu verwerfen, zu bestätigen etc.»12

Anders formuliert: Unterricht beinhaltet neu die vollkommene Individualisierung (jeder sein eigenes Programm verfolgend) im Schulzimmer, wo die einzelnen Schülermonaden nur gelegentlich zusammen «driften» und ansonsten als «Selbstunternehmer» bzw. «Prozessmanager» sich alleine an Kompetenzrastern, Lernjobs, Lerntagebüchern usw. abarbeiten.

So gesehen ist Klassenunterricht, gemeinsames Lernen, ein Klären von «korrekten» oder «falschen» Lösungen problematisch, da ja ein Sachverhalt aus Sicht des einen oder anderen ganz verschieden beurteilt wird und niemand, zuletzt die Lehrperson, behaupten darf, ihr fachliches Urteil treffe zu. Man muss sich vergegenwärtigen: Gemäss Radikalem Konstruktivismus gibt es keinen Unterschied zwischen einer wissenschaftlichen Erkenntnis und einer Alltagstheorie, sie können lediglich als Konkurrenztheorien gelten!

Dass es sich bei diesen Ausführungen nicht um eine persönliche, allenfalls etwas zugespitzte Darstellung handelt, dokumentiert die Stellungnahme aus dem berufenen Munde Hermann Fornecks, Rektor der Pädagogischen Hochschule Nordwestschweiz und zugleich Mitglied des Fachbeirats für den Lehrplan 21. In seiner Replik auf ein NZZ-Interview mit Roland Reichenbach, Professor für Erziehungswissenschaften an der Universität Zürich, in dem dieser das «Selbstgesteuerte Lernen» kritisch kommentierte und vor allem auch problematisierte, die Pädagogischen Hochschulen würden diese Form des Lernens fast schon als heilige Offenbarung lehren, entgegnete und erläuterte Forneck, bei dieser professionellen und innovativen Form des Lernens würden die Lehrpersonen «von den einfachen Wissensvermittlungs-Funktionen» entlastet und die «stoffliche Vermittlung auf apersonale Medien übertragen.»13

Natürlich wird diese konstruktivistische Didaktik bei den Lehrpersonen niemals so radikal umgesetzt und auch unter den Dozenten an den Pädagogischen Hochschulen wird nicht ungebrochen unisono Instruktion und die Arbeit mit ganzen Klassen rundweg verteufelt, aber insgesamt ist die Marschrichtung trotzdem ziemlich dezidiert so vorgegeben.

Die reformierte Schulpraxis und ihre Zukunft: schöne neue Welt der «Chancengerechtigkeit»

Wie Unterricht heute schon und mit dem Lehrplan 21 noch unerbittlicher aussehen wird, schildert ein Lehrerkollege (selber auf Gymnasialstufe unterrichtend), dessen Tochter aktuell die dritte Klasse einer Primarschule besucht: Der Lehrer seiner Tochter erteilt der Klasse den Auftrag, individualisiert in ihren Übungsheften die Erweiterung des Zahlraums von 100 auf 1000 zu erarbeiten. Sie erhalten dafür ein Übungsheft mit Aufgaben, anhand derer sie selbst den erweiterten Zahlenraum entdecken sollen. Anstelle von kleinschrittig aufbauenden Rechenbeispielen handelt es sich in diesem Lehrmittel um lauter «Aufgaben-



Konstruktivismus: Jedes Kind soll seinen eigenen Weg finden.

stöckli», die ständig erfordern, dass die Schülerinnen und Schüler neue Lösungsstrategien erkennen bzw. selber erfinden müssen.

Die Tatsache, dass die Lernenden in den Lehrmitteln keine strukturierenden Aufgabenstellungen und so etwas wie einen «roten Faden» finden können, was ihnen einen gewissen Halt durch eine gut erkennbare Systematik geben würde, sei explizit gewollt, sagt mein Kollege. Die neue Didaktik verlange nach «offenen Aufgaben»¹⁴, die unterschiedliche Schwierigkeitsgrade anbieten und verschiedene Lösungsideen zulassen würden. Dies entspricht ganz dem konstruktivistischen Grundsatz, jedes Kind solle seinen eigenen Weg (Konstruktion) finden, Aufgaben zu lösen.

Als dieser Lehrer seiner Klasse kürzlich zu Wochenbeginn in Mathematik bis zu 20 Seiten im Übungsheft zu lösen aufgab, war sein Kommentar dazu: «Jeder macht, soweit er kommt.» Tatsächlich überliess er die Schülerinnen und Schüler – Drittklässler! – ihrem Schicksal, selber während der Woche mit der «individualisierten» Aufgabenstellung über die Runden zu kommen - schliesslich sei es ja an ihnen, ihren Lernprozess zu regulieren¹⁵, d.h. dass sie «ihre eigenen Lernstrategien entwickeln und anwenden und ihre Lernprozesse eigenständig überwachen und regulieren» sowie darüber reflektieren und sich letztlich selbst beurteilen sollen. Gerne würde man sich den Studenten zeigen lassen, der sein Studieren auf diese Weise «reguliert».

Obwohl der besagte Kollege eine sehr angesehene Lehrperson und seine Tochter ein aufgewecktes und vifes Mädchen ist, geht sie äusserst ungern zur Schule, wie er mir nach dieser Schilderung betroffen gestand. Wen wundert's! Sie steht stellvertretend für viele Kinder, die heutzutage schon

in den ersten Schuljahren den «Schulverleider» haben – ein Phänomen, das früher äusserst selten zu beobachten war

Es ist leicht nachvollziehbar, was diese letztlich banalisierende und entpersonalisierende «Neue Lernkultur», die auf dem ganzen geschilderten Reformarsenal aufbaut, bewirkt - bereits ohne Lehrplan 21, umso schlimmer mit ihm: Sehr gute Schülerinnen und Schüler (zumeist mit einem unterstützenden familiären Hintergrund) kommen mit allem zurecht, selbst mit dieser geistigen Isolierung und Vereinzelung, die impliziert ist. Schon leistungsmässig lediglich gute bis mittelmässige Schülerinnen und Schüler plagen sich mit Motivationsproblemen, insbesondere wenn sie auf Schwierigkeiten stossen, nicht weiterkommen und nicht ständig in der Lehrerkolonne anstehen wollen.

Paradoxerweise nehmen die Promotoren dieser «Neuen Lernkultur» für sich in Anspruch, eine besonders motivierende Form des Lernens umzusetzen, wo durch Selbstverantwortung und Selbsteinschätzung (also «Prozessmanagement») sozusagen von selbst ein «Empowerment» stattfinde.16 Für die schwachen Schülerinnen und Schüler ist dieses «Lernsetting» in Wirklichkeit schlicht eine Katastrophe, da sie komplett auf sich selbst, auf ihr Unvermögen und auf ihr fehlendes Zutrauen zurückgeworfen sind. Sie arbeiten entweder nur dasjenige ab, was sie ohnehin schon können, produzieren viel Leerlauf oder zappeln nervös herum oder betätigen sich letztlich «auf der negativen Seite». Für Letztere können dann Kinderärzte Diagnosen und entsprechend sedierende Psychopharmaka bereitstellen.

Mit der konsequenten Umsetzung dieser Unterrichtsform beginnt das frühe Splitting in eine extreme LeisDie Schweizer Bevölkerung hat 2006 mit dem Bildungsrahmenartikel niemals auch nur im Ansatz dieser OECD-Schulkonzeption zugestimmt, die geradewegs auf eine Zweiklassengesellschaft in der Bildung hinführt.

tungsschere schon von der ersten Klasse an. Bald gibt es dann die «Sonderbegabten», die als Elite besonders gefördert werden und Klassen überspringen können – und andere, die kaum bildungsfähig sind, da sie mit dem «Selbstorganisierten Lernen» nicht zurechtkommen und ihnen den Wert von Bildung auch nicht mehr vermittelt wird.

Eltern, die es sich leisten können, geben zunehmend ihre Kinder in Privatschulen, wie dies in den angelsächsischen Ländern schon lange der Fall ist. Dies ist der Weg in die schulische Zweiklassengesellschaft – keine typische Errungenschaft der egalitären politischen Kultur der Schweiz.

Gab es früher bei uns in gesellschaftskritischen Kreisen (68er) noch eine breite Diskussion rund um die ungerechten unterschiedlichen Voraussetzungen, welche die Kinder von zuhause mitbringen (Stichwort Chancenungleichheit), und bemühte man sich damals mittels «kompensatorischer Erziehung» um mehr ausgleichende Gerechtigkeit, also um eine Milderung dieser Ungleichheit, oder standen die unterschiedlichen Niveaus in der Oberstufe in der Kritik, da sie die sozialen Unterschiede in der Gesellschaft zementieren würden (alles Argumente einer echt sozial engagierten Linken), wird heute im Namen eines weiteren kryptischen Begriffs, nämlich der «Chancengerechtigkeit», der Entsolidarisierung der Gesellschaft der Weg geebnet, wie wir es aus der US-Gesellschaft kennen.

Jedes Kind, jeder Jugendlicher soll sozusagen als Schmied seines eigenen Glücks in der Schule den «Struggle for life» beginnen und selber bestimmen, wie viel ihm das Lernen wert ist, ob er Tellerwäscher bleiben oder Millionär werden will, um die verlogene Illusion des «American dream» zu bemühen.

Darauf läuft die «Chancengerechtigkeit» hinaus, zumal jedem Kind theoretisch alle Karrierestufen offenstehen

Diese neoliberale Vision von Schule erscheint sicherlich vielen Leserinnen und Lesern masslos übertrieben, fast einer Verschwörungstheorie gleich. Tatsächlich lassen die Lehrpersonen natürlich ihre Schülerinnen und Schüler trotz anderslautender Weiterbildung und Schulreform nicht kaltblütig alleine mit ihren Schwierigkeiten – sie hätten sonst wohl kaum den Pädagogenberuf gewählt. Und trotz «Neuer Lernkultur» werden sie ihre Schüler möglichst lange nachhaltig zu unterstützen versuchen – der gesunde Menschenverstand und das Engagement für die anvertraute Jugend gebietet dies.

Aber wie lange besteht der Freiraum noch angesichts eines laufend enger werdenden Korsetts, das dank jahrelanger Aushebelung des öffentlichen, demokratischen Diskurses erst möglich wurde? Deshalb darf man den Initianten der aktuellen kantonalen Initiativen für ihr Engagement herzlich danken.

Lehrplan 21 als OECD-Import – keine bekömmliche Errungenschaft

Es war Ziel dieses Artikels, die Marschrichtung des Schweizer Bildungswesens, insbesondere der Volksschule, im Zusammenhang mit dem Grossprojekt «Nationaler Lehrplan 21» möglichst umfassend auszuleuchten und somit dem Unbehagen in der Lehrerschaft und in der Bevölkerung generell möglichst viele konkrete, dokumentierte Anhaltspunkte dafür zu geben. Die daraus erwachsene Analyse hat gezeigt, dass kein grundsätzlicher Paradigmenwechsel mit der Einführung des Lehrplans 21 zu erwarten ist. Dafür ist schon viel zu lange zu viel von

ebendiesem Reformarsenal an unseren Schulen implementiert worden. Mit dem Lehrplan 21 würde all dies sozusagen gänzlich sanktioniert.

Die Herkunft der ganzen pädagogisch-didaktischen (oder eher ideologischen) Konzeption, die im Lehrplan 21 enthalten ist, kann, wie z.B. wichtige verantwortliche Berater des Lehrplans 21 wie Kurt Reusser offen zugeben, wesentlich auf den Einfluss der PISA-Studien und somit auf das Betreiben der OECD zurückgeführt werden. Dabei ist zu bedenken, welchen Bezug dieses politisch nicht gerade neutrale Wirtschaftsgremium zu Bildung hat: Es ist das Verständnis des Menschen bzw. des Schülers als «Humankapital», womit der zentrale Zugang der OECD zu Schule und Unterricht benannt ist.

Die Untersuchung der verschiedenen Elemente der «Neuen Lernkultur» wie Kompetenzorientierung, Qualitätsmanagement, Tests und Outputorientierung usw. bis hin zur konstruktivistisch-systemischen Pädagogik mit allen Aspekten der Fragmentierung des Lernens in Klassen und der geistigen und emotionalen Isolierung der Kinder hat offenbart, dass hiermit eine Art des Lernens («Unterricht» kann man es kaum noch nennen) zur Norm etabliert wird, die das pure Gegenteil ist von derjenigen Form des Unterrichtens, wie sie aus der europäischen Bildungstradition hervorgegangen ist und seine Bestätigung in vielen Einsichten der modernen Human- und Sozialwissenschaften findet.

Die praktischen Auswirkungen dieser «Neuen Lernkultur» sind heute zwar längst sichtbar, aber bisher viel zu wenig öffentlich bekannt gemacht und zur Diskussion gestellt worden. Es ist zu hoffen, dass die kantonalen Initiativen gegen den Lehrplan 21 diesem Umstand ein Ende bereiten und insbesondere den Eltern den Mut geben,

Erst eine ehrliche öffentliche Debatte über die wahren Grundlagen und Zielsetzungen dieser sehr zweifelhaften OECD-Agenda würde aufzeigen, wie die Schweizer Bevölkerung wirklich darüber denkt.

ihren Erfahrungen mit dieser «Neuen Lernkultur» Ausdruck zu verleihen, statt an den schulischen Schwierigkeiten ihrer Kinder zu verzweifeln und diese ausschliesslich sich selbst oder ihren Söhnen und Töchtern zuzuschreiben.

Die Schweizer Bevölkerung hat 2006 mit dem Bildungsrahmenartikel niemals auch nur im Ansatz dieser OECD-Schulkonzeption zugestimmt, die geradewegs auf eine Zweiklassengesellschaft in der Bildung hinführt und letztlich zu einer laufenden Schwächung unseres ursprünglich ausgezeichneten öffentlichen Schulwesens führen wird, was unserer egalitären politischen Kultur vollkommen zuwi-

derläuft – dies zugunsten eines boomenden privaten Bildungsmarkts, bei dem das gute Geschäft und nicht die Sicherung «guter Bildung für alle» an erster Stelle steht.

Es sei jedermann ans Herz gelegt, diesen Bildungsrahmenartikel mit Bundesratserläuterungen selber genau nachzulesen. Der Artikel wurde augenscheinlich politisch umgedeutet bzw. mit einem «Spin» versehen und dann medial aufgebläht, sodass mit dem demokratisch gefällten Entscheid die Scheinberechtigung geliefert wurde, um eine bildungspolitische Agenda auf den Weg zu bringen, deren Implikationen der Bevölkerung in Wirklichkeit verborgen blieben. Des-

halb muss klar festgestellt werden, dass die «Neue Lernkultur» im Sinne des Lehrplans 21 in keiner Weise dem Wunsch der Schweizer Öffentlichkeit entsprechen kann.

Erst eine ehrliche öffentliche Debatte über die wahren Grundlagen und Zielsetzungen dieser sehr zweifelhaften OECD-Agenda würde aufzeigen, wie die Schweizer Bevölkerung wirklich darüber denkt. Wieso haben die Promotoren von HarmoS und Lehrplan 21 diese Öffentlichkeit in grösstmöglichem Masse gemieden? Die Bevölkerung ist nun am Zug, sie halt selber herzustellen.

- ¹ Kurt Reusser: *Kompetenzorientierung als Leitbegriff der Didaktik*. In: Beiträge der
 Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Kompetenzorientierung, Heft 3/2014, S. 325
- ² Kurt Reusser: Kompetenzorientierung als Leitbegriff der Didaktik. In: Beiträge der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Kompetenzorientierung, Heft 3/2014, S. 321
- ³ Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz, Konsultation Lehrplan 21: *Räume*, *Zeiten, Gesellschaften* mit Geografie, Geschichte Kompetenzaufbau, S. 13
- ⁴ https://www.mpib-berlin.mpg.de/Pisa/ grundlagen.htm#Gegenstand, 27.1.2015
- 5 http://www.schule.sg.ch/home/volksschule/ unterricht/test_und_lernsysteme/_jcr_content/ Par/downloadlist_1/DownloadListPar/ download.ocFile/Strategiepapier_Lern-%20 und%20Testsysteme_2014.pdf
- ⁶ siehe z. B.: http://www.sz.ch/documents/ Leistungsmessungen.pdf
- ⁷ Amt für Volksschulen und Sport AVS, Kanton Schwyz: *Leistungsmessungen*.

- 8 vgl. Pasi Sahlberg on the Finnish Education System: https://www.youtube.com/watch?x-ytcl=85114404&x-ytts=1422579428&v=1CLdY9AAql4, 25.1.2015
- ⁹ Autopoiesis steht für den Prozess der Selbsterschaffung und -erhaltung irgendeines Systems. Es handelt sich um ein biologisches, mit der Systemtheorie arbeitendes Konzept, das die Selbstorganisation und -erhaltung von Lebewesen oder eben von «lebenden Systemen» erklären will.
- ¹⁰ vgl. Kurt Reusser: Kompetenzorientierung als Leitbegriff der Didaktik. In: Beiträge der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Kompetenzorientierung, Heft 3/2014, S. 325 & 332
- ¹¹ Kurt Reusser: Kompetenzorientierung als Leitbegriff der Didaktik. In: Beiträge der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Kompetenzorientierung, Heft 3/2014, S. 332
- ¹² Rolf Werning: Konstruktivismus. Eine Anregung für die Pädagogik?, in: Pädagogik , H. 7/8, 1998, S. 39/40
- ¹³ Herman Forneck: «Professionalisierung statt Innovationsabstinenz», NZZ, 31. Juli 2014

- ¹⁴ Roman Giger: Selbstreguliertes Lernen im Mathematikunterricht. Masterarbeit an der Pädagogischen Hochschule Zürich, 2010, S. 14
- ¹⁵ Roman Giger: Selbstreguliertes Lernen im Mathematikunterricht. Masterarbeit an der Pädagogischen Hochschule Zürich, 2010, S. 12
- ¹⁶ vgl. Institut für berufliche Bildung und Weiterbildung e.V. (ibbw): Individuell fördern, kompetenzorientiert lehren und lernen. Göttingen, 2012, S. 8-23