Einspruch!

KRITISCHE GEDANKEN ZU BOLOGNA, HARMOS UND LEHRPLAN 21

ANITA FETZ // MARKUS WALDVOGEL // WALTER HERZOG // ROLAND REICHENBACH
GEORG GEIGER // ANTON HÜGLI // ROLAND STARK // DANIEL GOEPFERT // 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

„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:

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“*!

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

WAS DRIN IST

01 SEITE 3 | ANTON HÜGLI
VON DER REPUBLIK ZUR EXPERTOKRATIE

02 SEITE 5 | EDUARD KÄSER
VERMESSENE BILDUNGSMESSUNG

03 SEITEN 6-7 | BEAT KISSLING
VON DER VERMARKTLICHUNG DES BILDUNGSWESENS

04 SEITE 10 | ANITA FETZ
DER LEHRPLAN 21 IST GESCHEITERT

05 SEITEN 11-12 | MARKUS WALDVOGEL
EIGEN-ART UND ÜBERFLUSS IN DER SCHULE

06 SEITEN 13-14 | BEAT KAPPELER
DER LEHRPLAN 21 LÄUFT AN DEN ERKENNTNISSEN VON HATTIE VORBEI

07 SEITEN 15-16 | DANIEL GOEPFERT
MEHR FACHBEZOGENHEIT UND WENIGER THEORIE

08 SEITE 17 | ROLAND STARK
DER ELFENBEINTURM BEGINNT ZU BRÖCKELN

09 SEITE 18 | MARKUS DÄHLER
AUSSER SPESEN NIX GEWESEN

10 SEITEN 19-21 | WALTER HERZOG
AUSWUCHS EINER MASSLOSEN BILDUNGSPOLITIK

11 SEITEN 22-24 | GEORG GEIGER
DIE INDUSTRIALISIERUNG DES WISSENS UND IHRE FOLGEN

12 SEITEN 25-26 | ROLAND REICHENBACH
PROGRESSIV SEIN HEISST HEUTE DINGE KONSERVIEREN

13 SEITEN 27-28 | ALAIN PICHARD
DIE DEBATTE MUSS ÖFFENTLICH GEFÜHRT WERDEN

14 SEITEN 29-30 | LAURA SAIA
DER LEHRPLAN IST BILDUNGS-FERN

SEITE 31 | AUCH TEIL VON HARMOS
DAS FRÜHSPRACHENKONZEPT

15 SEITE 32 | THERESA A*
EINE KARRIKATUR EINER DEMOKRATISCHEN DISKUSSION

16 SEITE 33 | ELSBETH SCHAFFNER
EINSPRUCH GEGEN DIE ENTWERTUNG DER PÄDAGOGISCHEN KOMPETENZ

17 SEITE 34
GLOSSE

01

by ANTON HÜGLI
geb. 1939. Promotion und Habilitation in Philosophie. Forschungs- und Lehrtätigkeit in Basel, Kopenhagen, Oxford, Münster, Bielefeld. Langjähriger Direktor des Pädagogischen Instituts Basel-Stadt. Bis zur Emeritierung 2005 Professor für Philosophie und Pädagogik an der Universität Basel. Arbeitsgebiete: Praktische Philosophie; Philosophie des 19. und 20. Jahrhunderts, Begriffsgeschichte; Philosophie der Erziehung. (Mit-) Herausgeber lexikalischer Werke, u.a. Historisches Wörterbuch der Philosophie u. Rowohlt Philosophie-Lexikon; Redaktor der Studia philosophica seit 2006.

ANTON HÜGLI

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, 12.12.13

„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

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

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

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

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

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.

02

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 Startup-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

03

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 output-orientierte, 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.

VERSCHWÖRUNGS-THEORIE
ODER REALITÄT?

Die Kritikerinnen und Kritiker des Lehrplans werden nicht selten auch als Verschwörungstheoretiker bezeichnet. "So weit wird es wohl nicht kommen!", lautet jeweils der Tenor. Oder: "Was ihr wieder für Gespenster an die Wand malt."

Eine der Voraussagen, welche wir zuweilen in die Debatte einfliessen lassen, besagt, dass mit der Kompetenzorientierung, den Kompetenzrastern und den darauf basierenden Testen die Lehrkräfte der Last der Beurteilung enthoben werden können.
Das sei Unsinn, meinte der bernische Erziehungsdirektor. Wie die NZZ am Sonntag nun aber enthüllte und es auch aus den Schaltstellen der Bildungszentralen rieselt: Eine Arbeitsgruppe der EDK (Erziehungsdirektorenkonferenz) möchte die Schulzeugnisse reformieren!

Was bereits bekannt ist:
- Bereits im Kindergarten soll es Zeugnisse geben.
- Die Zeugnisse sollen unter den Kantonen angeglichen, so dass Vergleichbarkeit garantiert wird.
- Den Noten sollen zudem Beurteilungsblätter zugrunde liegen, auf denen die Lehrer die Kompetenzen und Fortschritte der Schüler differenzierter festhalten können.

SCHÜBE LÄSST GRÜSSEN!

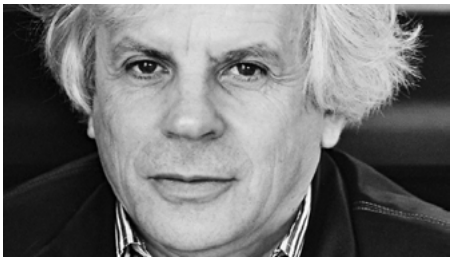
Alain Pichard
Quelle: Zeugnis schon im Kindergarten, NZZaS, 15.11. von René Donzé

„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

„Der Lehrplan 21 ist ein neoliberales und bürokratisches Ungetüm."

Dr. Regula Stämpfli; Politologin, in einer Kolumne BAZ, 21.6.15



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.“ Wir 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 3'500 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.

04

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

05

by **DR. MARKUS WALDVOGEL**
Von 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

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.

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 zur Zeit 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.

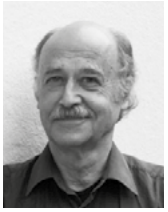
Dagegen hat die Schule wichtige Begriffe zu erläutern, wie Produktivität, Geldschöpfung, Wertschöpfung in Firmen des Gewerbes, der Industrie, der Dienste. Ein kurzer Blick auf die Instrumente des Anlegens, auf Aktien, Obligationen, Sparbuch, Versicherungen ist nötig. Wie solche Werte sich verändern, 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.

06

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 Uebereifer des *„swiss finish“* schuf dann daraus ein Schächtelchen-System, das Lehrende, Lehrpläne und Studierende gleich schaltet. 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 1, 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.

07

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. 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. 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. Daraus 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 nicht möglich. Die restlichen 50% sollen in erster Linie dazu verwendet werden, die Lehramtskandidaten auf das Bestehen in der Schulpraxis vorzubereiten. Am Besten zieht man dafür Lehrpersonen mit langjähriger Berufserfahrung bei und nicht schulferne Theoretiker. Konkret soll der fachwissenschaftliche Anteil im integrierten Studiengang mindestens 35 Kreditpunkte pro Fach betragen; bei Kombifächern soll dieser Umfang mindestens 60 Kreditpunkte umfassen.

Das Rad muss für eine stärkere fachliche Ausbildung nicht neu erfunden werden. Es genügt, sich an den ehemaligen Mittellehrer- und SLA-Ausbildungsgängen zu orientieren.

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%.

a.p. 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 1970ger 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."* („Die 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.

08

by ROLAND STARK
Heilpädagoge, ehemaliger Parteipräsident SP, Basel

AUSSER SPESEN NIX GEWESEN!

09

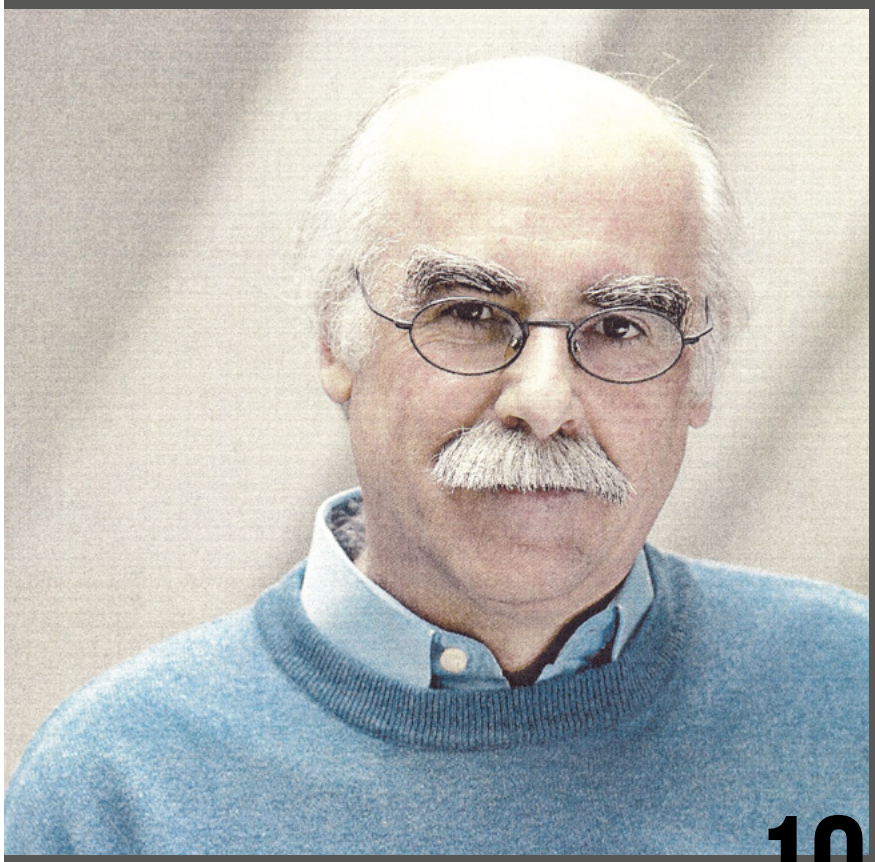
by **MARKUS DÄHLER**
Reallehrer NDS und Erwachsenenbildner in Bern
Kontakt: mdaehler@bluewin.ch

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



10

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.

by **PROF. EM. DR. WALTER HERZOG**

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

Edouard 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 nicht*s 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*

11

by **GEORG GEIGER**
Dr. Georg M. Geiger, Deutsch- und Geschichtslehrer am Gymnasium Leonhard in Basel

„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

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 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 Formations: 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

„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.”

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 zur schulischen Aufgabe gemacht wird. Obwohl eigentlich niemand wirklich

12

by DR. ROLAND REICHENBACH

Professor für Allgemeine Erziehungswissenschaften, Universität Zürich, Präsident der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung (2013-15), Vizepräsident (Schweiz) der Gesellschaft für Bildung und Wissen

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?

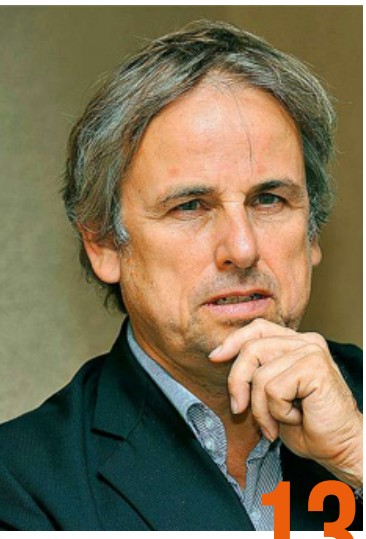
Schule und Erziehung scheinen ab und zu ziemlich konservative Geschäfte zu sein. Worin könnte denn das utopische Moment von Schule heute bestehen?

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 DEBATTE MUSS ÖFFENTLICH GEFÜHRT WERDEN!

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



13

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

Herr Pichard, Sie sagen, der LP muss vors Volk. Ist das wirklich sinnvoll, dass sich Leute, die nichts mit Didaktik und Pädagogik am Hut haben, zu diesem LP äussern?

Professor Herzog hat die Bedeutung des Lehrplans beschrieben. Der Lehrplan dient der Verständigung zwischen Öffentlichkeit und Schule. Er ist kein pädagogisches und schon gar kein didaktisches Dokument.

Trotzdem, trauen Sie es den BürgerInnen zu, über fachliche Begriffe mitzubestimmen?

Wenn ich all die Reformruinen sehe, welche von den Schaltstellen der zentralen Bildungsverwaltungen in den letzten 10 Jahren in die Landschaft gesetzt wurden, dann finde ich die Idee, dass man dies den Fachleuten überlassen solle, schon etwas gewagt. Die Reform des 9. Schuljahrs, die neue Lehrerausbildung, das Qualitätsmanagement, Schübe... alle diese Reformen sind am gleichen gescheitert: überzogene Ziele, die ausserhalb der Reichweite des Unterrichts liegen, ungenügende Finanzierung und mangelnde Praxistauglichkeit. Dabei wurden Millionen von Franken in den Sand gesetzt.

Um was geht es Ihnen genau?

Um die öffentliche Debatte. Sehen Sie, Bologna wurde in der Schweiz durch eine Unterschrift des Staatssekretärs Kleber 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.

„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."

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.

Wenn für Herrn Pulver das eine demokratische Entscheidungsfindung ist, besitzt er offensichtlich nicht das notwendige Wissen über demokratische Prozesse, sondern verfügt eher über eine clevere Umsetzungskompetenz.

> ZUR ERINNERUNG: DER LEHRPLAN WURDE IN EINEM HERMETISCH ABGESCHLOSSENEN GREMIUM AUSGEHECKT. DIE LEUTE MUSSTEN EINE SCHWEIGEERKLÄRUNG UNTERSCHREIBEN.

Aber es gab eine Vernehmlassung und der Lehrplan wurde überarbeitet.

Er wurde entschlackt, gewisse Formulierungen geändert, einige Wissensinhalte expliziter erwähnt. Das Zuviel war aber nie Teil unserer Kritik. Die grundsätzliche Ausrichtung blieb unverändert.

Aber alle Verbände und die meisten Parteien haben ihn schliesslich akzeptiert.

Ja, auch vor der HarmoS-Abstimmung waren über 90% der Parteien, Institutionen und Verbände für dieses Regelwerk, sogar die SVP war dafür. In der Abstimmung haben dann nur hauchdünne 50.7% dem Regelwerk zugestimmt. Ein Hearing und eine Vernehmlassung ersetzen keine Abstimmung, zumindest in einer direkten Demokratie nicht.

Aber den grossen Aufstand gibt es bei den Lehrkräften nicht.

Um den geht es uns gar doch nicht.

Um was denn?

Der wissenschaftliche Leiter des Lehrplan 21, Professor Kurt Reusser, warf mir am Rande einer Veranstaltung mal vor, dass ich auf hohem Niveau klagen würde. Wir Schweizer hätten so viele Möglichkeiten immer alles zu verhindern, und ich würde die Lehrer aufhetzen. In Deutschland habe man das alles schon längstens umgesetzt. Diese Haltung zeugt von Nervosität und ist symptomatisch.
Es geht darum, dass die Macher dieses Lehrplans den Diskussionen nicht mehr ausweichen. Es geht um die öffentliche Debatte, es geht um einige grundlegende Einwände, die wir in dieser Zeitung vorbringen: Wollen wir dieses reduktionistische Bild von Schule, wollen wir standardisierte Teste, wollen diesen Paradigmenwechsel in unserer Öffentlichen Schule? 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? Und es geht darum, den Linken die Augen zu öffnen und Ihnen zu sagen: Das hier ist kein progressives sondern vielmehr ein reaktionäres Projekt.

DER LEHRPLAN IST BILDUNGSFERN

by LAURA SAIA

Sekundarlehrerin in Winterthur, 27 Jahre alt. Frau Saia erhielt 2013 zusammen mit ihrer Kollegin Lea Sara Mägli den Dialogpreis des Pestallozianum 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 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 7.1.14

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.

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, 11.11.15

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.“
Professor R. Dollase (BIelefeld), 2002

„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.
„Bernerzeitung“ 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

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. Stattdessen 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!“* Stattdessen 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.

15

by THERESA A.*

**Name der Redaktion bekannt*

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.

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

„Wenn bei uns in Hessen 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

17 - GLOSSE

”Kurt, wir haben ein Problem!”

Imaginäres Gespräch zwischen Regierungsrat Bernhard Pulver, Mitglied des Leitungsgremiums der Arbeitsgruppe LP 21, und Professor Kurt Reusser, Mitglied des wissenschaftlichen Beirates der Arbeitsgruppe LP 21.

Pulver Kurt, wir müssen reden.
Reusser Um was geht es, Bernhard?
Pulver Wir müssen unsere Kommunikation absprechen...
Reusser Bezüglich?
Pulver Du weisst genau, wovon ich rede. Es kann doch nicht sein, dass ich meinen Lehrkräften sage, mit dem Lehrplan werde sich nichts ändern, er diene nur als Kompass, während du den Leuten erzählst, es handle sich bei der Kompetenzorientierung um einen Paradigmenwechsel der Volksschule. Wie stehe ich denn da?
Reusser Wie kommt es denn, dass die Lehrer plötzlich den Braten riechen? Und “Paradigmenwechsel”, das verstehen die doch gar nicht....
Pulver Es stand in der Zeitung und da wurden deine Aussagen mit meinen Aussagen verglichen. Jetzt werde ich ständig gefragt, was nun eigentlich gelte.
Reusser Du musst natürlich verstehen, dass ich eine andere Klientel bediene. Da sind PH-Dozenten, Lehrmittelplaner und Testentwickler. Die werden natürlich auch nervös, wenn du ständig sagst, dass sich mit dem Lehrplan für die Lehrkräfte nichts ändert. Die haben Angst, dass ihnen die Aufträge entgehen.
Pulver Ja, aber ich muss aufpassen, dass das Ganze politisch akzeptiert wird, verstehst du? Und wenn nun plötzlich herauskommt, dass wir mit dem Lehrplan eigentlich eine Steuerung des Unterrichts anstreben, kippt die Stimmung.
Reusser Und mit der Konservativkeule?
Pulver Diese Masche zieht nicht mehr, da sind jetzt andere Kräfte dahinter, zum Teil Kollegen von dir. Die verstehen den Kontext. Und jetzt kommt noch dieses Scheissfranzösischlehrmittel dazu. Typisches Produkt des Konstruktivismus.
Reusser Nun gut, aber diesen Blödsinn verstehen wir alle nicht. Wie konntest du nur so ein idiotisches Lehrmittel durchlassen. Da lachen sogar meine Mathematiker!
Pulver Soll ich jetzt auch noch Lehrmittel zensieren? Ich habe übrigens auch noch Probleme mit deinen Leuten aus dem Institut. Die wollen überall mehr Zugriff auf den Unterricht. Ich muss mich da immer wehren.
Reusser Das ist halt dieses dämliche Schweizer System, überall kann man mitreden, überall gibt’s Hürden. In Deutschland wäre dieses Projekt schon lange durchgesetzt. Nur bei euch kann man die Leute immer wieder aufhetzen.
Pulver Wir tun, was wir können. Die Schulleiter sind ja dran, und wir haben ihnen alle Möglichkeiten der Durchsetzung gegeben. Das läuft recht gut. Und die sind so mit ihrer Schule beschäftigt, die verstehen ja das Ganze auch nicht. Ich übrigens auch je länger, je weniger.
Reusser Okay, ich verstehe. Ich halte mich von jetzt an bedeckt. Wie lange?
Pulver Bis er eingeführt ist...
Reusser Und bis dann bleibst du noch im Amt...
Pulver Muss ich wohl... wer soll es denn sonst schaffen?

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 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

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!

2. Auflage, Dezember 2015
Verkaufspreis: CHF 5.-

Grafik-hofer.ch