

Neue Zürcher Zeitung

BILDUNG

Was lehrt die Schule?

Der Streit um den Lehrplan 21
und den kompetenzorientierten Unterricht

BILDER DOMINIC STEINMANN / NZZ

Ringen um das schulische Lernen

Walter Hagenbüchle · Selten hat eine Bildungsreform in der Schweiz die Gemüter über so lange Zeit derart erhitzt wie der Lehrplan 21 für die deutsch- und mehrsprachigen Kantone. Gedacht war der Lehrplan einst als Lackmustest für den 2006 an der Urne rekordhoch angenommenen Verfassungsartikel für die Harmonisierung des Schulwesens. Unterdessen ist das Projekt zu einem veritablen politischen Zankapfel und zur pädagogischen Glaubensfrage emporstilisiert worden.

Stand heute zeigt sich die deutschsprachige Bildungslandschaft aus der Optik der Harmonisierung der Lerninhalte denn auch wie ein bunter Flickenteppich, gewoben über direktdemokratische Instrumente wie kantonale Volksinitiativen oder parlamentarische Vorstösse. Treibstoff des Unbehagens der Gegner ist auch der Vorwurf, der Lehrplan 21 werde von elitären Fachgremien und Behörden ohne Einbezug der pädagogischen Basis umgesetzt. Das stimmt zwar in dieser Radikalität gar nicht, sorgt aber für politischen Schub. In der Sache der schärfste Widerstand erwächst dem Projekt dadurch, dass es den Bildungsrucksack der Schülerinnen und Schüler künftig statt mit Lerninhalten mit Kompetenzen zur Aneignung von Wissen und Weltverständnis befüllen will.

Dieser Tage nun geht der Kampf der Kantone in die nächste Runde: Komendes Wochenende entscheiden die Stimmberechtigten der Kantone Thurgau und Schaffhausen zumindest indirekt über die Zukunft des Lehrplans 21, indem sie sich auch dazu äussern, welcher Instanz die Entscheidungsgewalt über die Lehrpläne zukommen soll. Verpackt sind die Begeh-



Miteinander und voneinander zu lernen, ist Teil der Pädagogik, die auch dem Lehrplan 21 zugrunde liegt.

ren erneut in verlockenden Initiativtiteln, die aber auch bildungspolitische Wölfe im Schafspelz sind. Zwar ist es fraglos legitim und wichtig, dass um das Gut der öffentlichen Bildung hart gerungen wird, besonders wenn es zentralistisch gestaltet werden soll. Aufpassen muss man dabei aber, dass der anhaltende Kampf um den Lehrplan 21 nicht dazu führt, dass das Schweizer Bildungssystem nur noch als Grossbaustelle wahrgenommen wird und in den Schulstuben kaum mehr auf verlässlicher

Basis gearbeitet werden kann. Während nämlich in einzelnen Kantonen bereits Lehrplan-21-Pädagogen am neuen Tagwerk sind, stehen in anderen entscheidende politische Ausmarchungen an. In dieser bewegten Zeit will unsere Sonderbeilage ein Kompass zur Meinungsbildung sein. Es kommen darin Gegner und Befürworter des Lehrplans 21 zu Wort, und es wird vertieft analysiert, was denn nun eigentlich unter kompetenzorientiertem Lernen zu verstehen ist.

Inhalt

DIE AMBIVALENZ DER KOMPETENZ

Der Lehrplan 21 strebt eine praxisnahe Volksschule an.

Seite 5

DEBATTE ZUR SCHULE VON MORGEN

Über Nutzen und Nachteil eines umstrittenen Reformwerks.

Seite 6 und 7

LEHRPLÄNE IM BERUFSALLTAG

Drei junge Lehrerinnen erzählen aus ihrer Berufspraxis.

Seite 8 und 9

KRITIK AN ÜBERSTEUERTER SCHULE

Eine zu kontrollierte und vermarktete Schule ist ein Fehler.

Seite 11

REFORMSTAND IN DEN KANTONEN

Die Einführung des Lehrplans 21 und der Widerstand dagegen.

Seite 13

DIE GESCHICHTE DER LEHRPLÄNE

Vom reinen Stoffplan zu Lern- und Kompetenzzielen.

Seite 13



Die Ambivalenz der Kompetenz

Der Lehrplan 21 strebt die praxisnahe Volksschule an



Ob Basel, Goldach oder Zürich – die Lehrerin steht längst nicht mehr immer frontal vor der Schulklasse und fragt die vorher auswendig gelernten Lösungen ab.

URS HAFNER

Es gibt wohl kaum eine Lehrerin, die nicht schon über die vielen «Kompetenzen» gespöttelt hätte, die sie ihren Schülern beibringen sollte. Spätestens mit dem Lehrplan 21 ist der «kompetenzorientierte Unterricht» auf der Agenda der Volksschule angekommen – und in der medialen Öffentlichkeit. Rechte Politiker befürchten gar, dass die Schule auf den Kopf gestellt wird. Doch die Aufregung um das Kompetenzkonzept ist überzogen.

In den Erziehungswissenschaften wird das Konzept, das der deutsche Psychologe Franz Emanuel Weinert um das Jahr 2000 entworfen hat, schon lange diskutiert, und vielleicht hat es manch ein Primarschullehrer praktiziert, ohne dass es ihm bewusst gewesen wäre. Wenn umgekehrt eine Lehrerin sich weigert, ihren Unterricht auf mehr Kompetenz umzustellen, nützt auch das ambitionierteste Programm nichts. Wie der Lehrplan 21 wirken wird, hängt nicht zuletzt vom Lehrpersonal und von dessen pädagogischem Ethos ab.

Hier und jetzt Probleme lösen

Was aber umfasst der kompetenzorientierte Unterricht? Er hat einen Zug ins Pragmatische. Das Wissen bleibt wichtig, wichtig ist nun aber auch dessen Anwendung – die Fähigkeit, hier und jetzt Probleme zu lösen. Der Lehrplan 21 unterscheidet daher «fachliche» und «überfachliche» Kompetenzen. Erstere

meinen das traditionelle fachspezifische Wissen: die Flüsse der Geografie, die Grammatik der Sprache, das Rechnen der Mathematik. Letztere meinen personale, soziale und methodische Kompetenzen, also Selbstreflexion, Eigenständigkeit, Beziehungsfähigkeit, Konfliktfähigkeit oder das Vermögen, «Informationen zu nutzen». Der kompetenzorientierte Unterricht verbindet die fachlichen mit den überfachlichen Kompetenzen. Welche die Schüler wann beherrschen sollten, geben die modularen, aufeinander aufbauenden «Kompetenzstufen» vor.

Im kompetenzorientierten Unterricht steht der Lehrer nicht frontal vor der Klasse und fragt die richtigen Lösungen ab, welche die Schülerinnen und Schüler vorher auswendig gelernt haben, sondern er legt mit ihnen Ziele fest, ermuntert sie mit Blick auf ihre individuellen Eigenheiten, sich im Wissensfeld zu orientieren, Fragen zu erarbeiten und Lösungen zu diskutieren. Der Lehrer soll seine Schützlinge motivieren, er soll ihren Durchhaltewillen und ihre Frustrationstoleranz stärken. Sie sollen sich zu eigenständigen Persönlichkeiten entwickeln, zu selbständigem Denken und kritischem Urteilen befähigt werden, sie sollen aber auch – dieses Motiv ist unschwer zu erkennen – den Anforderungen der Arbeitswelt gewachsen sein.

An dieser utilitaristischen Tendenz entzündet sich denn auch die Kritik am Kompetenzmodell, die von Bildungsphilosophen und Erziehungswissen-

«Wie der Lehrplan 21 wirken wird, hängt nicht zuletzt vom Lehrpersonal und von dessen pädagogischem Ethos ab.»

schaftern geübt wird. Sie bemängeln, dass mit der Verdrängung der «Bildung» durch die «Kompetenz» die Schule quasi die «Menschwerdung» des Schülers aus dem Auge verliere. Tatsächlich beschreibt der Lehrplan in einer oft technischen Sprache pädagogische und didaktische Verfahren und Vorgänge, die man durchführen und steuern kann, und schweigt vom Innenleben des Schülers – und von «Bildung». Der Philosoph Wilhelm von Humboldt hat sie im 19. Jahrhundert so definiert: «Alle Bildung hat ihren Ursprung allein in dem Inneren der Seele und kann durch äussere Veranstaltungen nur veranlassen, nie hervorgebracht werden.» Das klingt heute pathetisch, rührt aber an einen wichtigen Punkt: Der Schüler

muss ergriffen werden, muss seine Neugier ausleben können.

Der Lehrplan spricht nicht von der Seele, sondern zeitgemäss von Methoden-, Fach- und Selbstkompetenz, von selbstgesteuerten, reflexiven, situativen und konstruktiven Prozessen. Er suggeriert, dass er den Vorgang der Bildung planen und steuern kann, auf dass der Schüler sich und seine vielfältigen Kompetenzen, aus denen sich seine Persönlichkeit zusammensetzt, ebenfalls planen und steuern kann. Obwohl nicht so intendiert, erinnern manche Formulierungen an die Schaffung des neoliberalen Subjekts, das der ideale Manager seiner selbst und dem die Welt eine Maschine ist, die er korrekt manipuliert, um an sein Ziel zu kommen.

Der kompetenzorientierte Unterricht hat sich in allen westlichen Ländern durchgesetzt. Er ist zum bildungspolitisch geförderten Mainstream geworden. Seine Kritiker warnen denn auch vor der Instrumentalisierung der Schule: Sie muss nun ihre Leistungen an «Bildungsstandards» messen lassen und ist rechenschaftspflichtig («accountability»). Dahinter stehe das Diktat von Politik und Wirtschaft, die sich vorab tüchtige Arbeitskräfte wünschten. Wissen habe Wert nur noch als Verfügungswissen, Orientierungs- oder Reflexionswissen interessierten dagegen kaum.

Egalitäres Potenzial

Dass der Staat und damit auch die Ökonomie das Bildungssystem stärker als

auch schon kontrollieren, ist offensichtlich, doch der Instrumentalisierungsvorwurf greift zu kurz. Nicht nur ist die Ausbildung kritischen Schülergeistes – zumindest theoretisch – ein Anliegen der Schule. Der kompetenzorientierte Unterricht besitzt zudem ein egalitäres Potenzial, das erstens an die Stärkung der Anwendung, der «praktischen Intelligenz», und zweitens – und paradoxerweise – an die Bildungsstandards gebunden ist.

Diese angeblich überprüfbaren Standards könnten nämlich Licht ins Dunkel der Schulstube bringen – in jenes Dunkel, das dafür sorgt, dass Kinder aus «bildungsfernen» Schichten, aus Arbeiter- und Migrantenmilieus, generell schlechter abschneiden als die Kinder der Mittel- und Oberschichten und an den Gymnasien und Hochschulen untervertreten sind. Die «Begabungsreserven» der Unterschichten werden noch immer zu wenig ausgeschöpft – zum Nachteil der Volkswirtschaften, vor allem aber der durch ihre Herkunft ohnehin schon benachteiligten Kinder.

Die Volksschule und ihr Lehrpersonal haben einen klassenspezifischen «Bias». Wenn der kompetenzorientierte Unterricht dazu beiträgt, diese selektierende Verzerrung zu brechen und zu objektivieren und damit die Chancengleichheit zu erhöhen, dann hat er viel bewirkt. Dann darf man ihm eine der «überfachlichen» Kompetenzen attestieren, die er vermitteln soll: Sozialkompetenz.



«Stringente Weiterführung der kantonalen Lehrpläne»: Christian Amsler, Präsident der Deutschschweizer Erziehungsdirektoren.

Fortschritt Reform

Kompetenzorientierung, internationale
schweizer Harmonisierungsbestrebungen
Christian Amsler und Alain Pichard

Es gibt kaum etwas Reglementierteres als ein Schulhaus – von «Respekt»-Plakaten und Flüsterzonen bis zu Strafenkatalogen. Warum, Herr Pichard, passt der dicke Lehrplan 21 trotzdem nicht dazu?

Alain Pichard: Das mag eine Zürcher Realität beschreiben, bei uns in Bern hat man die bürokratischen Übertreibungen stark zurückgefahren. Ich kenne die Zürcher Reglementierungswut aber von meinen Grosskindern. Die dürfen nicht einmal einen Schokoladenkuchen in die Schule mitbringen an ihrem Geburtstag.

Christian Amsler: Auch ich habe mit solchen Regeln Mühe, aber insgesamt erlebe ich die Schule anders – voller Buntheit und Kreativität, mit viel pädagogischer Freiheit. Kürzlich besuchte ich eine Oberstufenklasse. An der Wand des Klassenzimmers hing ein einzelner Satz: «Es ist alles erlaubt, was vernünftig ist.» Eine Schülerin erklärte mir, es handle sich dabei um ihre gemeinsam erarbeitete Klassenregel. Wunderbar! Dieses Einüben demokratischer Verfahren ist Teil der Vorbereitung auf das Leben. Viele Lehrkräfte pflegen es mit grossem Engagement. Regulierungswut ist etwas anderes!

Stellt sich der Lehrplan 21 Schule so vor?

Pichard: Mit dem Lehrplan 21 hat das wenig zu tun. Bei diesem handelt es sich entgegen anderslautenden Aussagen um eine Schulreform. Mit der Kompetenzorientierung liegt ihm ein weltweit kontrovers diskutiertes Konzept zugrunde. Zudem schreibt er den frühen Fremdsprachenunterricht mit Beginn in der dritten und fünften Klasse fest. Und schliesslich ist er das Produkt einer Allianz von Verwaltung, Politik und Wissenschaft, die sich von der Praxis entfernt hat und unbedingt die Bildungsagenda der OECD durchziehen will. Das Fuder ist derart überladen worden, dass man sich vom Ziel, der Harmonisierung der kantonalen Volksschulen, verabschiedet hat.

Kann man also nicht mehr von einem Harmonisierungsprojekt sprechen?

Pichard: Die Kantone der Romandie haben nach 2006 einen gemeinsamen Lehrplan ohne konsequente Kompetenzorientierung und ohne Sammelfächer geschaffen. Erreicht wurde der gleichzeitige Beginn des Fremdsprachenunterrichts und gleiche Stundentafeln in der ganzen Sprachregion, also eine weitgehende, problemlose Harmonisierung. Und was ist in der Deutschschweiz herausgekommen? Wir haben ein Riesenchaos bei den Fremdsprachen, eine Seldwylerei erster Güte. Dazu kommen diverse Alleingänge: Baselland führt die Sammelfächer nicht ein, die Stundentafeln ändern von Kanton zu Kanton. Wir haben punkto Harmonisie-

rung einen Rückschritt gemacht und erst noch den Sprachenfrieden gefährdet.

Damit liegt die Kritik auf dem Tisch, Herr Amsler.

Amsler: Ich werde mich hüten, nun in die Defensive zu gehen und jeden Vorwurf von Herrn Pichard zu entkräften. Ich akzeptiere seine Meinung, die meiner eigenen diametral gegenübersteht. Der Lehrplan 21 ist etwas Einmaliges. Trotz kantonalen Bildungshoheit haben sich die 21 deutschsprachigen Kantone zusammengetan und in guteidgenössischer Tradition den Harmonisierungsauftrag der Bundesverfassung umgesetzt sowie die Inhalte der Schule neu definiert. Auf das Ergebnis bin ich stolz. Der Lehrplan 21 ist eine gute Sache für die moderne Volksschule.

Aber es ist schon so, dass die kantonalen Volksinitiativen und Vorstösse zum Lehrplan und zum Fremdsprachenunterricht die Harmonisierung torpedieren können.

Amsler: Ich habe alles andere als Freude am Sprachenstreit. Der Lehrplan 21 sagt aber gar nichts zu den Fremdsprachen. Dafür ist die gesamtschweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK) zuständig. Wir haben einfach den 2004 vereinbarten Kompromiss mit dem Fremdsprachenunterricht in der Primarschule im Lehrplan abgebildet. Die Sprachenfrage ist in unserem vielsprachigen Land eine grosse Herausforderung. Wir haben bezüglich Koordination viel erreicht. Dass die Ost- und die Zentralschweiz eine andere Reihenfolge gewählt haben als die Nordwestschweiz, ist zu akzeptieren, auch wenn dadurch beim Umzug von St. Gallen nach Bern ein Problem entstehen kann.

Stichwort Gleichmacherei in einem vielfältigen Land: Ist man im Lehrplan 21 – ausser in der Sprachenfrage – zu weit gegangen?

Pichard: Die Sprachenfrage ist für mich zentral. Die EDK hat beim Entscheid für den frühen Fremdsprachenunterricht einen fatalen Fehler gemacht. Wollte sie, dass die Schüler besser Französisch oder Englisch können? Oder ist man einfach dem Wunsch der Eltern gefolgt? Eine Antwort darauf haben wir Lehrer nie erhalten, aber Studien belegen, dass der frühe Sprachunterricht keine langfristigen Effekte hat.

Amsler: Das hängt von den Studien ab, die man bezieht.

Pichard: Diejenige von Simone Pfenninger belegt meine Aussage klar. Sie wird nun von der EDK schlechtgeredet. Zeigen Sie mir eine Studie, die Vorteile der Frühfremdsprachen belegen kann! Ich kenne keine. Man hat dafür – ohne vorherige Prüfung – sehr viel Geld ausge-

geben und dabei ein Problem ausgeblendet, das die Schulen wirklich fordert: den Illittrismus. 15 bis 20 Prozent der Jugendlichen können im teuersten Schulsystem der Welt nach neun Schuljahren nicht richtig lesen und schreiben. Hier wäre die Priorität zu setzen gewesen.

Amsler: Es war tatsächlich ein politischer Entscheid. Er ging aber nicht von den Erziehungsdirektoren aus. Und er hat mit dem Thema Lehrplan 21 herzlich wenig zu tun. Trotzdem: Wir Erziehungsdirektoren sind strikte gegen all

«Es geht nur um die Fähigkeit zur Anwendung. Das aber ist eine Doktrin aus der Wirtschaft.»

Alain Pichard
Sekundar- und Reallehrer

die laufenden Versuche, das geltende System mit kantonalen Volksinitiativen kurzfristig und lokal wieder zu ändern. Zurzeit wird dazu ein Krieg der Wissenschaften inszeniert. Uns ist es wichtig, vorerst Ruhe in die Sache zu bringen, um dann aufgrund von heute tatsächlich noch fehlenden Wirksamkeitsstudien eine gemeinsame Lösung zu finden. Jetzt den Schalter wieder umzulegen, ist schlicht und einfach verfrüht. Bei meinen monatlichen Schulbesuchen sehe ich hervorragenden Sprachunterricht und Kinder, die zum grössten Teil mit Freude dabei sind.

Pichard: Auf dem Hintergrund der laufenden Sparprogramme muss man den Mitteleinsatz in den Schulen aber schon kritisch hinterfragen. Die sechs auf «Passepartout» setzenden Kantone haben bis anhin rund 100 Millionen Franken in das Frühfranzösisch-Projekt gesteckt. «Passepartout» ist das teuerste Lehrmittel, das es je gegeben hat – mit einer völlig neuen, nirgends ausgetesteten, untauglichen Sprachdidaktik.

Aber ursprünglich hat sich der Streit um den Lehrplan 21 ja nicht an der Sprachenfrage entzündet, sondern an der Abkehr von den Lernzielen hin zum kompetenzorientierten Lernen. Was stört Sie so stark? Der von Ihnen gelobte welsche Lehrplan ist ja auch kompetenzorientiert.

Pichard: Im welschen Lehrplan hat es zwar Kompetenzen, aber die Inhalte und Themen werden ihnen nicht unterstellt. Der Lehrplan 21 wäre in der Romandie nie mehrheitsfähig, sagt der Genfer Lehrplanexperte Bernard Schneuwly. Er hält ihn gar für eine Katastrophe, was ich selber nicht so sehe. Uns hat das für den Lehrplan 21 verantwortliche Gremium die Kompetenzorientierung einfach untergejubelt – ohne Not. Ich hätte einen ähnlichen Lehrplan wie den der Romandie vorgelegt und dann den Praktikern erklärt, man wolle noch weiter Richtung Vergleichbarkeit und Monitoring gehen. Dafür brauche es Standards und Tests. Hätte man das ausdiskutiert und einen

Christian Amsler

tri. · Regierungsrat Christian Amsler ist Vorsteher des Erziehungsdepartements des Kantons Schaffhausen und Präsident der Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz (D-EDK). Der 53-jährige Freisinnige ist mit einer Lehrerin verheiratet, Vater von drei erwachsenen Kindern und war vorher Prorektor der Pädagogischen Hochschule Schaffhausen.

Konsens erreicht, so wäre wenig einzuwenden gewesen.

Amsler: Sie werfen uns Mauschelei und Hinterzimmerpolitik vor. Ich kenne kein anderes Projekt in der Schweiz und insbesondere im Bildungswesen, das derart breit und sorgfältig über Jahre erarbeitet worden ist. 21 Kantone mit 21 Bildungsdirektoren verschiedenster politischer Couleur waren daran beteiligt, und alle standen hinter dem Vorgehen und dem Ergebnis. Ich habe den ganzen Prozess, den ich als Vorsitzender der Steuergruppe leitete, eins zu eins erlebt und gesehen, wie intensiv Pädagogen der Hochschulen, Fachdidaktiker und Lehrpersonen daran gearbeitet haben.

Und was erwidern Sie auf die Kritik an den Kompetenzen?

Amsler: Der Lehrplan ist konsequent kompetenzorientiert formuliert, aber nicht so weit vom Plan d'études romand entfernt, wie Herr Pichard uns weismachen will. Wir haben zudem immer betont, dass das Wissen die Basis des Ganzen bleibt. Es ist doch klar, dass ich zuerst etwas in meinen Bildungsrucksack packen muss, bevor ich es anwenden kann. Es braucht das Wissen, das Können und das Wollen. Guter Unterricht muss die Kinder auch motivieren, etwas zu lernen. Nur die Verbindung aller drei Komponenten führt zu gutem Lernen. Und genau das greift der Lehrplan 21 auf.

Pichard: Ich gehöre sicher nicht zu den Leuten, die der alten Schule des Auswendiglernens nachtrauern. Ich glaube einfach nicht an Masterpläne. Schulen müssen sich selber entwickeln können, sie müssen sich selber reformieren, sich vernetzen und voneinander lernen. Ich habe den Autoren des Lehrplans nie vorgeworfen, sie würden das Wissen vernachlässigen. Meine Kritik betrifft etwas anderes: Der traditionelle Lehrplan setzte Themen und Inhalte fest und enthielt durchaus auch Könnenserwartungen. Er war für uns Lehrer die Lizenz zum Unterrichten. Gestützt darauf haben wir die Kompetenzen formuliert und eingefordert. Je nach Klasse wählten wir die geeignete Methode. Mit dem neuen Lehrplan wird die Sache von hinten aufgegabelt. Es werden uns Kompetenzen vorgegeben, und es ist egal, ob man das Textverständnis an einer Staubsauger-Anleitung oder an einem Goethe-Text übt. Es geht nur um die Fähigkeit zur Anwendung. Das aber ist eine Doktrin aus der Wirtschaft.

Sie verstehen den Lehrplan also als direkte Anleitung zum Unterrichten. Ist er das überhaupt?

Amsler: Nein, er gibt gemäss Harmonisierungsauftrag den Inhalt des Schul-

Wissens- oder Lernifer?

Bildungsstandards und Deutschland: Der Lehrplan 21 polarisiert. Was kreuzen die Klängen.



«Totalitärer Anspruch an Bildung»: Lehrplan-21-Kritiker und Lehrer Alain Pichard.

unterrichts vor. Wir haben immer das Bild vom Kompass verwendet. Über den konkreten Unterricht wird vielmehr bei der Gestaltung der Lehrmittel entschieden. Diese sind matchentscheidend. Noch wichtiger – das wissen Sie, Herr Pichard, am allerbesten – sind die Lehrerinnen und Lehrer. Ich traue ihnen sehr wohl zu, selber zu entscheiden, wie sie das, was inhaltlich zu den Kompetenzen im Lehrplan steht, im Unterricht konkret umsetzen. Drangsalieren werden sie dabei vom Lehrplan nicht. Und natürlich haben das Gewerbe und die Wirtschaft gewisse Ansprüche. Das ist auch richtig so, wenn sie dafür hinter der Volksschule stehen. Diese bereitet auf einer sehr breiten Grundlage auf das Leben vor. Und das bildet der Lehrplan 21 ab.

Pichard: Überall, wo die Kompetenzen eingeführt wurden, in Baden-Württemberg, in Hessen oder in Hamburg, erleben wir eine Flut von Lernstandserhebungen und Tests. Im Prinzip ist der Lehrplan 21 ein Pisa-Test-Buch! Ich will kein Katastrophenszenario malen, aber ich erwarte Ehrlichkeit. Als die Zürcher Bildungsdirektorin Regine Aeppli den Lehrplan 21 vorstellte, nannte sie ihn ein «eindrückliches Pionierwerk und die grösste Erneuerung seit der Einführung der Schulpflicht». Kurz darauf sagten Sie im Fernsehen, Herr Amsler, es ändere sich gar nichts, es handle sich nicht um eine Schulreform. Was gilt jetzt? Ich werfe der Politik vor, dass sie einfach vorwärtsschreitet, ohne die zweifelnden Eltern und Lehrer anzuhören.

Es gehört zu den anthropologischen Konstanten, dass Menschen Veränderungen nicht besonders mögen. Einen Aufschrei von Teilen der Lehrerschaft gibt es fast bei jeder Reform. Was ist denn eigentlich das Problem an den Standards?

Pichard: Dass sie den Unterricht verändern! Als junger Lehrer habe ich das selbst erlebt. Meine Realschüler hatten die Chance, ein zehntes Schuljahr zu absolvieren, das aber den besten vorbehalten war. Sie mussten eine Prüfung machen. Aus meiner Klasse fielen alle Prüflinge durch, bei meinem erfahrenen Kollegen bestanden vier von fünf – das Resultat eines halbjährigen Test-Drills. Drei Jahre später machte ich es auch so, und alle Angemeldeten bestanden.

Und nun sind Sie gegen Tests?

Pichard: Nicht grundsätzlich. Auch die Pisa-Studien der OECD sind nützlich. Sie zeigen aber lediglich kleine Teilbereiche auf und sicher nicht die Wahrheit! Klar ist nur: Mit dieser Angleichung an die internationalen Standards der OECD legen Politiker wie Sie, Herr Amsler, den roten Teppich aus für eine eigentliche Vermessungsindustrie, wel-

che die Schule massiv verändern wird. Ich sträube mich nicht gegen Veränderungen. Wandel ist wichtig, gerade in der Schule. Aber die Frage darf doch erlaubt sein: weshalb die ganze Übung?

Amsler: Ich bin überhaupt nicht OECD-gläubig. Aber dass ein gewisser Wettbewerb im internationalen Umfeld spielt, ist doch klar. Die Schweiz kann in der Bildung keinen isolationistischen Kurs verfolgen. Wir wollen aber kein «teaching to the test», das haben wir immer betont. Ihre pädagogische Kapitulation

«Kinder haben es verdient, dass man sie nach ihren ganz unterschiedlichen Kompetenzen fördert.»

Christian Amsler
Präsident der D-EDK

vor dem neuen Lehrplan überrascht mich doch sehr, Herr Pichard. Alles Böse wird da hineinprojiziert. Aus der Lehrerschaft erhalte ich indes sehr viele positive Signale.

Pichard: Ich sage nur, die Politik hat zusammen mit Bildungsempirikern eine Lawine losgetreten, die nun unaufhaltbar auf uns zurollt und die Schule begraben könnte. Gehen Sie doch einmal ins Ausland, zum Beispiel nach Baden-Württemberg. Dann sehen Sie, was für negative Folgen überbordende Kompetenzorientierung und internationalisierte Tests haben. Die Schulen dort sind von einem Spitzenplatz innerhalb Deutschlands ins hintere Mittelfeld abgerutscht.

Amsler: In Baden-Württemberg spielen ganz andere Faktoren als ein neuer Lehrplan eine Rolle. Unser Bildungssystem ist weltweit Spitzenklasse. So viel machen wir also nicht falsch. Dennoch haben wir Reformbedarf: Wir leben in einer durch die Digitalisierung dramatisch veränderten Welt und dürfen den Anschluss nicht verpassen. Weshalb Sie den Lehrplan, den 21 Kantone gemeinsam mit Wissenschaftlern und Praktikern ausgearbeitet haben, so negativ sehen, ist mir unverständlich. Es ist notabene eine stringente Weiterführung der kantonalen Lehrpläne, von denen viele in den kommenden Jahren ohnehin hätten ersetzt werden müssen.

Pichard: Ich kritisiere nicht diese Zusammenarbeit zwischen den Kantonen! Was mich stört, ist der heilige Reformeifer, obwohl doch alle stets betonen, wie gut unser Bildungssystem ist. Noch einmal: weshalb diese teure Übung? Ich mache schon solche Tests, doch der Erkenntnisgewinn ist gleich null. Dafür verdienen viele Leute in der Bildungsindustrie daran. Das Gleiche gilt für die Lehrmittel. Es kommen immer mehr Lehrmittel auf den Markt, die mit dem Lehrplan 21 kompatibel und damit verpflichtend sind und uns Lehrern genau vorgeben, wie wir unterrichten und tes-

ten müssen. Das kostet und schränkt uns massiv ein.

Amsler: Die Lehrmittelentwicklung ist tatsächlich «big business» geworden. Aber heute wird auch nicht mehr mit der Schiefertafel und einem einzigen Lehrbuch unterrichtet. Wir brauchen neue innovative und vor allem interaktive Lernmöglichkeiten. Das ist aufwendig und teuer. Die Auswahl treffen aber noch immer die kantonalen Lehrmittelkommissionen, die vor allem mit Lehrpersonen besetzt sind. Zur Methodenfreiheit kann ich mich nur wiederholen: Der Lehrplan ist bloss die Richtschnur. Die Lehrpersonen müssen entscheiden, was für ihre Klasse am besten ist. Sie sind völlig frei in der Unterrichtsgestaltung.

Pichard: Das tönt gut, ist aber nicht so. Im Kanton Thurgau gibt es an der Schule bereits einen Kompetenzmanager. Auch durch die Einführung von Schulleitern ist es hierarchischer geworden. Natürlich muss ich mich als Lehrer heute schon an Regeln und Lehrpläne halten, das ist auch richtig so. Aber ich will mich nicht methodisch einschränken lassen, weil es ein neues Lehrmittel von mir verlangt.

Jetzt hoffen Sie auf die Bevölkerung. Ist es sinnvoll, ein so komplexes Werk wie den Lehrplan 21 dem Volk vorzulegen?

Pichard: Wenn ich mir die Reformruinen der letzten Jahrzehnte anschau, bin ich mir nicht so sicher, ob die vermeintlichen Experten wirklich besser entscheiden. Es geht bei einer solchen Abstimmung ja nicht darum, ob Pythagoras in der siebten oder doch erst in der achten Klasse behandelt werden soll, sondern um Grundsätzliches: Wollen wir Standardisierung, Vereinheitlichung und flächendeckende Kompetenzorientierung? Das muss an der Urne entschieden werden, sonst haben Politiker und Funktionäre einmal mehr im Alleingang eine Reform eingeführt – wie bei «Bologna» an den Hochschulen.

Amsler: Es gab eine breite Vernehmlassungsphase, auch wenn Sie das unentwegt bestreiten! Doch zu den Initiativen: «Lehrpläne fürs Volk», das tönt natürlich attraktiv. Aber wir müssen aufpassen, dass wir unser politisches System nicht ad absurdum führen. Nachdem es bereits unzählige Lehrpläne gegeben hat, die allesamt nach altbewährtem Muster eingeführt worden sind, sollen nun plötzlich kantonale Parlamente und die Bevölkerung darüber abschliessend entscheiden. Hier braucht es ein Grundvertrauen gegenüber den Pädagogen und Fachdidaktikern, die ein bildungspolitisch so wichtiges Projekt ausgearbeitet und für gut befunden haben. Ich bin aber zuversichtlich, dass die Bevölkerung trotz dem populistischen Titel im Sinne der Sache

entschieden wird. Die Schule darf nicht zum Spielball der Politik werden.

Pichard: Das Ziel dieses Lehrplans ist die Harmonisierung. Auf diesem Weg sind wir sehr weit. Schon jetzt sind 80 Prozent der Lehrpläne identisch. Wenn ein Kanton beim Lehrplan 21 nicht mitmachen will, ändert sich nichts, zumindest nicht an den Schulen. Es würde einfach ein bisschen weniger massiv mit Kompetenzen gearbeitet. Verlierer wäre einzig die Bildungsindustrie mit ihrer Vermessung von Leistungen und der Produktion neuer Lehrmittel.

Ist die Phobie vor Kompetenzen und Tests nicht übertrieben? An einem Podiumsgespräch meinte eine Lehrerin kürzlich: «Wir machen, was wir müssen, aber wir machen es so, wie wir es wollen.»

Amsler: Das kann ich nur unterschreiben. Unsere Lehrpersonen werden es schon richten! Die Schule ist träge, und zwar in einem positiven Sinn. Man muss nicht jede flüchtige Zeiterscheinung mitmachen und gleich in den Unterricht einbauen. Die gesellschaftliche Erwartung ist enorm, daher ist es wichtig, dass im Schulbereich sauber evaluiert wird, was sinnvoll ist. Das haben wir mit dem Lehrplan 21 getan.

Pichard: In der ersten Fassung des Lehrplans wimmelte es noch von zeitgeistig-ideologisch gefärbten Kompetenzen, die glücklicherweise wieder mehrheitlich entfernt worden sind. Aber wenn zum Beispiel überfachliche Kompetenzen wie der Umgang mit Konsum mit einer Skala von 1 bis 10 gemessen und beurteilt werden müssen, dann nähern wir uns einem totalitären Anspruch an Bildung.

Amsler: Kinder haben es verdient, dass man sie nach ihren ganz unterschiedlichen Kompetenzen fördert. Dass man auch Arbeitshaltung, soziale und kommunikative Fähigkeiten beurteilt, mögen nun einige kritisieren. Ich bin aber der Überzeugung, dass die Lehrpersonen das auf eine sinnvolle Weise handhaben. Es geht dabei ja nicht nur um die Notengebung.

Pichard: Die Frage ist doch: Wo hört die Förderung auf, und wo beginnt die psychometrische Vermessung?

Amsler: Die Arbeit im Klassenzimmer ist anspruchsvoll. Die Unterschiede zwischen den Kindern sind je nach Gemeinde massiv. Und die Gesellschaft erwartet immer mehr von der Schule – gerade in Bezug auf Erziehung und Integration. Dafür können Sie aber ganz sicher nicht den Lehrplan 21 verantwortlich machen.

Interview: Walter Bernet und Marc Tribelhorn

Alain Pichard

tri. · Der 61-jährige Alain Pichard ist Sekundar- und Reallehrer in Orpund im Kanton Bern und einer der prominentesten Kritiker von bildungspolitischen Reformprojekten wie dem Lehrplan 21, dem Harnos-Konkordat und «Bologna». Er war zunächst bei der Gewerkschaft VPOD und bei den Grünen politisch aktiv, heute sitzt er für die Grünliberalen im Stadtparlament von Biel.

Lehrpläne im Alltag

Wie drei junge Lehrerinnen in ihrer Berufspraxis mit Lehrplänen umgehen und was sie vom neuen Lehrplan 21 halten.



Die Schülerinnen und Schüler mit ihren Stärken und Schwächen kommen bei Tabea Eberli vor dem Lehrplan.

«Die Kinder bleiben im Zentrum»

Tabea Eberli führt eine 4. Klasse im Schulhaus Looren, Zürich Wülikon, und arbeitet seit längerem kompetenzorientiert

wbt. · Seit drei Jahren unterrichtet die 27-jährige Tabea Eberli Mittelstufenklassen, zurzeit eine vierte Klasse. Ihr Weg führte nicht direkt ins Schulzimmer. Nach zwei Jahren Jusstudium wechselte sie an die Pädagogische Hochschule Zürich. «Es war einer der besten Entscheide, die ich bisher getroffen habe», meint sie. Sie möchte noch lange unterrichten, hat aber eine zweite Option. Neben ihrem 70-Prozent-Pensum macht sie an der Universität Zürich einen Master in Erziehungswissenschaften. Ihr Interesse an der Forschung und an der Umsetzung der Forschungsergebnisse könnte ein Grund sein, einmal aus dem Lehrberuf auszusteigen: «Gerne würde ich an der Schnittstelle arbeiten, an der Studienergebnisse für die Praxis modifiziert werden.»

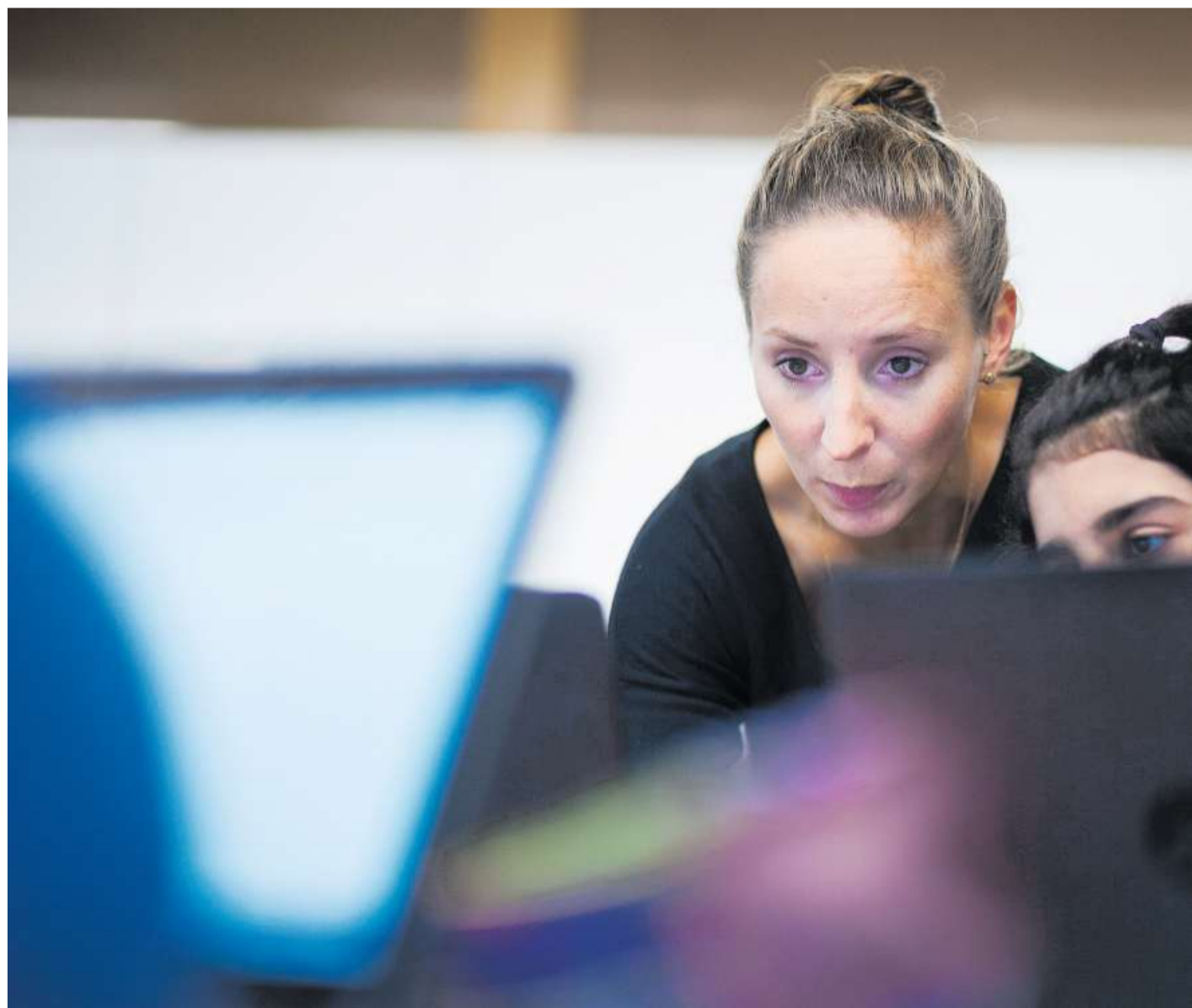
Wie plant sie ihren Unterricht? Für die Jahres- und Quintalsplanung (von Ferien zu Ferien) geht sie mit ihrer Stellenpartnerin und dem Parallelklassenlehrer die obligatorischen Lehrmittel durch und gleicht deren Planungsvorschläge mit den Ereignissen im Schuljahr ab. Im Fach Mensch und Umwelt ziehen die drei direkt den Lehrplan bei und überlegen sich, mit welchen Themen die Lernziele zu erreichen sind. Geprüft werden auch die Möglichkeiten, fächerübergreifend zu arbeiten, zum Beispiel, indem Arbeitstechniken aus dem Deutschunterricht in «Mensch und Umwelt» wieder aufgenommen werden. Die Feinplanung macht Tabea Eberli allein. So kann sie den Unterricht auf die Bedürfnisse ihrer Schüler und Schülerinnen abstimmen, individualisieren und differenzieren.

Der Lehrplan – im Kanton Zürich noch der immer wieder überarbeitete alte – ist für Eberli «eine Mischung aus nützlicher Hilfe oder Orientierung für die Unterrichtsplanung» und «Papier, das allenfalls die Lehrmittelproduzenten interessieren muss». Letzteres betrifft etwa die Fächer Deutsch, Mathematik und Englisch, bei denen Eberli davon ausgehen kann, dass sie alle Lernziele des Lehrplans abdeckt, wenn sie den obligatorischen Lehrmitteln folgt. Das Erste gilt für die Fächer Bildnerisches Gestalten, Sport oder Mensch und Umwelt, bei denen sich Eberli im Unterricht nicht an einem Lehrmittel orientiert. Zum letzten Mal hat sie den Lehrplan für die Jahresplanung zu Beginn des Schuljahres beigezogen.

Mit Teilen des Lehrplans 21 wurde Tabea Eberli schon während der Ausbildung konfrontiert. Sie begrüsst ihn, weil die zu erreichenden Ziele verständlicher formuliert sind als im alten Lehrplan. Es werde trotzdem eine Herausforderung sein, den Unterricht nach ihm auszurichten. Die klare Stufentrennung falle weg, und den exakten Zielformulierungen hafte auch etwas Erschreckendes an. «Sie vermitteln den Eindruck, die Lehrpersonen in ihrer Methodenfreiheit einzuschränken, auch wenn dies nicht so gedacht ist.»

Eberli plant ihren Unterricht schon heute kompetenzorientiert. Das ist ihr schon in der Ausbildung vermittelt worden. Von der Fülle der durch den neuen Lehrplan vorgegebenen Kompetenzen dürfe man sich einfach nicht abschrecken lassen. Viele von ihnen, vor allem die sozialen Kompetenzen, liessen sich fächerübergreifend vermitteln. Diese Chance gelte es zu nutzen. Damit das gelingt, erachtet Eberli aber stufengerechte Einführungen in den Lehrplan durch Fachleute als nötig. Wichtig sei, dass man sich in solchen Weiterbildungen unter Lehrpersonen der gleichen Stufe austauschen könne. Entscheidend für das Gelingen sei aber die Ausrichtung der obligatorischen Lehrmittel auf den Lehrplan 21.

Allfällige Probleme bei der Einführung hält Eberli bei guter Zusammenarbeit von Schulleitung und Lehrerteam für bestimmt lösbar. Mit Sicherheit stünden die Kinder und Jugendlichen auch nach der Umsetzung des neuen Lehrplans im Zentrum. «Es sind die Schülerinnen und Schüler mit ihren individuellen Stärken und Schwächen, die ich beim Planen meines Unterrichts an erster Stelle im Hinterkopf habe, danach folgt der Lehrplan 21.»



Das grosse Bedürfnis der Schülerinnen und Schüler nach einer engen und vertrauensvollen Beziehung zur Lehrerin nagt manchmal an den



Jugendliche auf das Leben und den Berufsalltag vorzubereiten – das ist Nathalie Meier-Schneiders Passion. Die eigene Oberstufenzeit zählt sie nicht zu ihren Glanzjahren.

«Ein bisschen erdrückend»

Pauline Pivot tut sich an der Sekundarschule St. Alban in Basel noch etwas schwer mit dem Lehrplan 21

wbt. · Pauline Pivot wollte schon nach der ersten Turnstunde im Kindergarten Sportlehrerin werden. «Ich kann mich an keinen andern Wunschberuf erinnern», sagt die 28-Jährige. Sport ist bis heute ihr Fach geblieben, Französisch, ihre Muttersprache, kam später dazu. Seit sieben Jahren unterrichtet sie in Basel Sekundarschülerinnen und -schüler, namentlich auf dem Grundniveau, bis vor kurzem auch in der auslaufenden Weiterbildungsschule. Es gibt für Pivot gute Gründe, noch lange Lehrerin zu bleiben, aber auch Gründe, die dagegen sprechen, und solche, die ambivalent sind.

Einfach sei es zwar nicht immer, aber Jugendliche in einer Phase zu begleiten, in der sich viele Weichen für ihre Zukunft stellen, sei sehr spannend. Gern gibt sie ihnen ihre Begeisterung für Sport und Bewegung weiter mit auf den Weg. Dasselbe gilt für das Französische, das viele Schülerinnen und Schüler als schwierig und weniger «nützlich» als das «einfachere» Englisch empfinden. Da leiste sie Überzeugungsarbeit. Genauso am Herzen liegt ihr aber die Entwicklung von sozialen Kompetenzen und Selbstverantwortung oder die Vermittlung von Werten wie Ehrlichkeit und Respekt. Das grosse Bedürfnis von Schülerinnen und Schülern namentlich auf dem Grundniveau nach einer starken Verbindung zur Lehrerin und nach Vertrauen erlebt Pivot nicht nur positiv. Das sei zwar schön und wertvoll, mache es aber sehr schwierig, am Feierabend einfach abzuschalten. «Es vergeht kein freier Tag, an dem ich nicht am Hirnen bin, wie ich diesen oder jenen Schüler noch besser unterstützen könnte.»

Was gegen den längerfristigen Verbleib in der Schule spricht: «Ich habe das Gefühl, dass es immer mehr Aufgaben gibt, die man parallel zum Kerngeschäft Unterrichten erledigen muss.» Formulare ausfüllen, Sitzungen, Weiterbildungen, Lager und Sporttage organisieren, Gespräche mit Eltern führen und vieles mehr: «Es gibt keine Phase im Jahr, in der man das Gefühl hat, genügend Zeit zu haben, alles zu machen.» Als sehr anspruchsvoll empfindet Pivot auch die Durchmischung verschiedener Inhalte in ein und derselben Lektion.

Seit der Einführung des Lehrplans 21 habe beispielsweise das Fach Ethik, Religion, Gemeinschaft (ERG) den Platz der früheren Klassenstunde eingenommen. Früher besprach man da Aktuelles, gab Informationen weiter, plante Klassenlager. Sicher behandelte man keinen Schulstoff. Jetzt gehört in diese Lektion – wie es die Fachbezeichnung sagt – noch viel mehr. Beispielsweise «sich mit Religionen und Weltansichten auseinandersetzen». So spannend das sei, es fehle im Alltag an Zeit dafür, sagt Pivot. Andererseits würden gewisse dem Fach zugeordnete Kompetenzen in ihrer Schule in anderen Gefässen, zum Beispiel in einer Projektwoche, behandelt. «Der Stress an dieser Gemengelage ist, dass man immer im Hinterkopf hat, man sollte doch eigentlich noch dies und jenes behandeln.»

Den Lehrplan 21 hat Pivot zuletzt bei der Vorbereitung der Jahresplanung verwendet. Die Lehrmittel in ihren beiden Fächern entsprechen dessen Vorgaben. Der Lehrplan ist für sie vor Beginn des Schuljahres «eine nützliche Hilfe für die Unterrichtsplanung, sehr oft eine Vorgabe, an der ich die Erreichung der Unterrichtsziele messen muss, und zum Teil ein Dokument, dessen Inhalte ich noch nicht alle durch und durch im Kopf habe und das dadurch ein bisschen erdrückend wirkt.» Das Programm sei so voll, dass kaum Zeit für anderes und Zusätzliches bleibe.

Mit der Kompetenzorientierung ist Pivot schon in der Ausbildung konfrontiert worden. «Nur war damals auch von anderen Ansätzen die Rede.» Damit die Einführung des Lehrplans 21 gelinge, brauche es vor allem eines: sehr viel Zeit. Zeit, sich einzulesen; Zeit, sich auszutauschen; Zeit, Unterrichtseinheiten zu planen. Und die gebe es im Alltag leider kaum. «Ich arbeite ja erst seit diesem Schuljahr mit dem Lehrplan 21, daher kann ich nur vermuten, was er zukünftig bringen wird. Doch ich bin bereit, mich positiv überraschen zu lassen...»

«Der Reiz besteht im Neuen»

Nathalie Meier-Schneider verwendet den Lehrplan 21 an der Oberstufe Goldach (SG) schon heute mit Gewinn

wbt. · Zehn Jahre Oberstufenfahrung hat Nathalie Meier-Schneider, acht Jahre davon als vielseitige Klassenlehrerin. Heute unterrichtet die 36-jährige Mutter eines sechsjährigen Sohnes und einer zweieinhalbjährigen Tochter in Goldach mit einem 70-Prozent-Pensum Real- und Sekundarschüler als Fachlehrerin in Französisch und Sport. Ihre eigene Oberstufenzeit hat sie «nicht als sehr bezaubernd» in Erinnerung, und so war sie auch betrübt, als man ihr mit 14 Jahren nach einer Eignungsabklärung eröffnete, der Lehrberuf sei wie gemacht für sie. Wenige Monate später änderte sich das nach einem Besuch im damaligen Lehrerseminar Rorschach. Nach dem 10. Schuljahr liess sich Meier-Schneider zur Primarlehrerin, danach zur Oberstufenlehrerin ausbilden. Wahrscheinlich werde sie bis zur Pensionierung als Lehrerin arbeiten, sagt die Co-Präsidentin des Verbandes Sek 1 St. Gallen. «Es ist meine Passion, Jugendliche auf ihrem Weg zum Erwachsenwerden zu begleiten.» Als begeisterte Praktikumsleiterin könnte sie sich aber auch eine Aufgabe in der Lehrerbildung vorstellen.

Für die Planung ihres Unterrichts orientiert sie sich an Lehrmitteln und den vorgegebenen Jahresplänen der Schule oder der Stufenteams. Eine wichtige Rolle spielen auch «Schattenlehrpläne» wie das «Stellwerk» oder die Schulsportprüfung. Neben den Lehrmitteln ist für Meier-Schneider der Lehrplan das zentrale Planungsinstrument. «Mit ihm rechtfertige ich auch meine Unterrichtsinhalte.» Eine auf die Erreichung von Zielen und Kompetenzen

ausgelegte Planung sei ohne Lehrplan nicht möglich. Immer, wenn sie ein neues Thema anpacke, konsultiere sie den Lehrplan – also ständig, und zwar seit ihrer Ausbildungszeit.

Seit einem Jahr verwendet sie auch den Lehrplan 21, einerseits für die Aufträge in den Praktika an die Studierenden, andererseits auch in ihrem eigenen Unterricht. In St. Gallen wird er im nächsten Schuljahr eingeführt. «Mir erleichtert er die Planung, aber der Reiz besteht auch im Neuen.» Man gehe den Unterricht mit einer veränderten Perspektive an und so eröffneten sich neue Möglichkeiten, sagt Meier-Schneider. In der Präzisierung und ganz konkreten Ausformulierung der Kompetenzstufen sieht sie seine klare Verbesserung gegenüber dem alten Lehrplan von 1997. Dem Neuen fehlten aber noch die konkreten Inhalte hinter den Kompetenzstufen. «Man ist sehr frei in der Themenwahl.» Beim alten Lehrplan könne man sich an konkreten Inhalten orientieren.

Anfänglich war Nathalie Meier-Schneider sehr skeptisch gegenüber dem Lehrplan 21, da er schwer verständlich formuliert und überladen war. Nach den Kürzungen und der Senkung der zu hohen Grundansprüche liege jetzt aber ein Endprodukt vor, das sie überzeuge. In ihrer Ausbildungszeit war noch nicht die Rede von Kompetenzen. Die Kompetenzorientierung habe schleichend in die Schule Eingang gefunden. In den musisch-praktischen Fächern habe man schon immer so unterrichtet. Auch guter Fremdsprachenunterricht sei zwangsläufig kompetenzorientiert.

Im Kanton St. Gallen hätten bereits über 6000 Lehrkräfte die obligatorische zweieinhalbtägige Einführung genossen. Meier-Schneider bezeichnet diese vom Amt für Volksschule und von der Pädagogischen Hochschule St. Gallen organisierten Tage als sehr gelungen. Man arbeite ganz konkret in den verschiedenen Fachbereichen und lerne gute Hilfestellungen für den Unterricht kennen. Eine grosse Verantwortung für eine gelingende Einführung trügen die Schulleiter. An ihnen sei es, das Team bei der Stange zu halten.

Meier-Schneider glaubt, dass die Lehrpläneinführung eine lange Zeit in Anspruch nehmen wird. Die Vorbereitung des kompetenzorientierten Unterrichts sei zeitintensiver, und bei der Beurteilung stellten sich neue Herausforderungen. Dem Mehraufwand stehe aber die Chance gegenüber, alte Verhaltensmuster zu überdenken, zu verändern und zu verbessern.

In der Schule wird nicht gekauft, sondern gelernt

Noch nie war so viel von Kontrolle, Rechenschaft und Steuerung im Bildungswesen die Rede wie heute. Aus pädagogischer Sicht ist die marktförmige Instrumentalisierung der Schule mittel- und längerfristig ein Fehler.

ROLAND REICHENBACH

«Le nigaud», «le débarcadère» oder auch «le fléau» waren typische Vokabeln, die wir in den siebziger Jahren im Französischunterricht zu lernen hatten. Am altertümlichen Lehrbuch «Ici Fondeval» haben wir kurz eine gewisse Freude gehabt. «Nigaud» heisst Dummkopf. Die Anwendung dieses Wortes übten wir praxisnah schon in der Pause. Und in der Romandie nach dem Landesteg (débarcadère) fragen zu können, ist nicht ohne Kompetenzerleben. Dass der Dreschflgel (fléau) ein Gegenstand ist, dem man schon damals eher im Bauernmuseum als im wahren Leben begegnet ist, wäre uns nicht aufgefallen. Im wenig urbanen «Ici Fondeval» interessierte «fléau» als Dreschflgel und nicht in seiner Bedeutung als «Plage». Wir nahmen diese eigenartigen Wörter, wie sie eben im «Ici Fondeval» standen.

Der Auraverlust der Schule

Der ältere Lehrer Rettenmund liess in einer frankophilen Selbstverständlichkeit niemals Zweifel daran aufkommen, dass auch eine einzige Französischvokabel unbedeutend sein könnte. Französisch ist jedes Wort wichtig und muss daher unbedingt korrekt geschrieben werden können. Das erfordert eine gewisse Disziplin. Betrat Rettenmund das Klassenzimmer, so hatten wir uns hinter unseren Pulten aufzurichten und ihn mit einem deutlichen «Bonjour, Monsieur Rettenmund» im Chor zu begrüssen. Das hat uns nicht gestört. Vielmehr erlebten wir damit schon zu Stundenbeginn eine gewisse Triebabfuhr. Natürlich haben wir nicht «Bonjour» geschrien, sondern «Poschur», was dem feinen frankofonen Ohr Schmerzen verursacht. Rettenmund konterte mit dem Befehlsgruss «Bonjour, la classe, asseyez-vous!». Während wir uns setzten, ertönten wir in feierlich-militärischer Manier: «Nous nous asseyons.» Mit diesem Ritual konnte der Unterricht nach wenigen Sekunden beginnen. Immer mit «Ici Fondeval».

Dieser Französischunterricht stand für mich unter einem schlechten Stern. Einmal musste ich mich frühmorgens in Rettenmunds Stunde übergeben. Das war weniger symbolisch als einfach unangenehm, für alle Anwesenden. Rettenmund wollte mein verzweifeltes Aufstrecken zuvor einfach nicht wahrnehmen. Es fehlte mir der Mut, einfach auf die Toilette zu rennen. Dafür erhielt ich ein nigelnagelneues «Ici Fondeval». Ein anderes Mal hat Rettenmund meinen Eltern in einem Brief geraten, mit mir dringend einen Arzt zu konsultieren, da etwas mit mir nicht stimme. Die Diagnose war vielleicht angemessen, aber wegen ein paar Verhaltensauffälligkeiten ihres Sohnes hätten meine Eltern keinen Arzt konsultiert. Denn: Ein bisschen schief hat Gott lieb.

Dieser Unterricht war effizient, hochgradig gelenkt und weitgehend sinnfrei. Die Sinnfrage wäre uns in schu-

lischen Fragen nicht in den Sinn gekommen. Schule war als Faktum hinzunehmen, und «Ici Fondeval» stand für alles, was wir mit Französisch in Verbindung bringen konnten. Die Lehre war von einer wirksamen und unnatürlichen Aura umgeben, die durch die veralteten Lehrmittel verstärkt worden ist, an deren teilweise vergammelten Exemplaren wir Spuren des Leids, aber auch kleiner Rebellionsversuche früherer Schüler erkennen konnten. Gleichzeitig zeigten uns diese Zeichen, dass auch wir «Ici Fondeval» überleben werden. Nur fixfertige «nigauds» nahmen «Ici Fondeval» wirklich ernst.

Die Aura des Rätselhaften, ihre Einzigartigkeit als Ort der Wissensvermittlung und der Kultur, die sie zu verkörpern und weiterzugeben hatte, hat die Schule stark eingebüsst. Daher kann die Lehrperson heute auf ein paar «Gratiskräfte» (Ziehe und Stubenrauch 1982), von denen sie zunächst profitieren konnte, nicht mehr richtig zählen. Die erste dieser geschwächten Kräfte ist jene des Bildungskanons. Er verkörperte die nicht zu hinterfragende Autorität der kulturellen Wissensbestände, welche die Schule praktisch im Monopol zu vertreten hatte. Die zweite «Gratiskraft» ist jene des traditionellen Generationenverhältnisses: Gerade als konfliktuelles Verhältnis war dieses konstitutiv für eine Auseinandersetzung und Aushandlung der Wertmassstäbe. Die dritte «Gratiskraft» war die Selbstverständlichkeit und Identitätsnähe der Selbstdisziplin. Dass Lernen «Spas» machen soll oder am besten wie von alleine «geschehe» und im Grunde einem reibungslosen und «natürlichen» Prozess entsprechen könne, ist eine junge und für institutionelle Zusammenhänge eher abartige Idee. Schulische Bildung war vielmehr immer mit einem Ethos der Anstrengung und des Übens verbunden. Die Ent-Auratisierung der Schule ist ein auch demokratischer «Erfolg»; dazu gehört, dass die Lehrperson als professionelle Sachautorität angreifbar geworden ist.

Richtiges Googeln

Wie weit die «Ent-Kanonisierung» vorgeschritten ist und die reichlich hilflosen Re-Kanonisierungs-Versuche sind, zeigt sich an locker eingeworfenen Vorschlägen von sogenannten «Bildungsexperten», die beispielsweise das Schulfach «Glück» fordern oder «Digitalkunde» und «richtiges Googeln». In einem Interview, das kürzlich in «20 Minuten» abgedruckt worden ist, antwortet der «Bildungsexperte» auf die Frage, ob den Schülern das «Lernen von Franzwörtli» dank richtigem Googeln bald erspart bleibe: «Leider nicht. Damit man eine Sprache fliessend sprechen kann, ist es selbstverständlich notwendig, dass man über einen Wortschatz verfügt, den man sofort abrufen kann und nicht erst googeln muss. Ganz erspart bleibt den Schülern das Lernen also nicht.» Ja, schade eigentlich. Von Google



Kinder lernen in der Schule, an einer gemeinsamen Welt zu partizipieren und darin Sinn zu erkennen.

haben wir uns mehr erhofft. Es will einem die Lust, ein Schulhaus zu betreten, noch ganz vergehen, wenn man dort immer noch auswendig lernen muss.

Nun kann man sagen, das stehe ja bloss in «20 Minuten», also nur in einer Art Zeitungsimitat. Aber die Verbreitung von derlei Humbug kann als ein Zeichen einer Diskurssituation gedeutet werden, in der Schulbildung zunehmend noch als Erwerb von Methoden- und Medienkompetenz fungiert und Wissen zu Information reduziert wird. Der Experte: «Die Menge an verfügbarem Wissen wächst immer schneller. Heute verdoppelt sie sich jedes Jahr, in zehn Jahren täglich. Wenn Schüler dann etwas auswendig lernen, ist es bereits veraltet, wenn es zur grossen Pause läutet.» Rechnen wir weiter, so naht der Tag, an dem sich das Wissen alle 20 Minuten verdoppelt. Es ist aber unklar, ob dies auch für das Wort «nigaud» zutrifft, das man nach dieser Lektüre benutzen möchte. Betrifft die zunehmend

«Staatsbürger sind keine Kunden, Patienten sind keine Kunden, Kirchengänger sind keine Kunden und Schüler auch nicht.»

rasante Verdoppelung des Wissens auch unser Wissen über Funktionsgleichungen, die binomischen Formeln, Goethes «Werther», den Kontrapunkt der Fuge, tektonische Platten, Osmose, den Passé simple oder die «Politeia» Platons? Trotz der beachtlichen Performanz der infektiösen Multiplikation von blossen Informationen wird sich schulisches Wissen auch weiterhin nur langsam entwickeln und aneignen lassen.

Was hinten rauskommt

Die Anerkennung des schulischen Wissens wird von der Idee geschwächt, dass es weniger auf «Stoffe» als auf Können ankomme. Radikalisiert wird die Kompetenzorientierung so gedeutet, dass es im Grunde gleichgültig ist, welche Inhalte gelehrt und gelernt werden, Hauptsache, «hinten» kommen die erwünschten Kompetenzen «raus». Geht es um Schule, reden die zahlreichen Vertreter dieser Perspektive vorwiegend noch in Termen von «Input» und «Output». Hier wird das Gesamtbildungssystem zu ei-

nem Organismus, der im Wesentlichen zwei Körperöffnungen aufweist. Während bis vor kurzem vor allem interessierte, was in diesen Organismus hineingeht – vorgegeben, eingegeben oder eingetrichtert – oder neutraler: Eingang finden soll, interessiert bei der radikalen Output-Steuerung letztlich nur noch, was «hinten rauskommt». Wie kam es zu dieser Fokusverschiebung im Ernährungs- und Verdauungskanal des Bildungssystems? Auch wenn die Gründe vielleicht nie genau nachvollzogen werden können, ziemlich sicher ist, dass die diversen Bildungsreformen, welche – international betrachtet – von der Forderung nach Vergleichbarkeit schulischer Leistung über die Standardisierung der Bildungsinhalte zur Leistungsmessung von Kompetenzniveaus führen sollen, nicht so leicht rückgängig gemacht werden können. Der dringende Wunsch, möglichst genau zu erfassen, was gelernt worden ist, dieses Lernen zu kontrollieren, seine Wirksamkeit zu kanalisieren und unmittelbar hinsichtlich seines Transferrnutzens beurteilen zu können, ist auffällig.

Schon hobbymässige psychoanalytische Kenntnisse reichen aus, um die Muster der hier zum Ausdruck kommenden Phase und Fixierung zu erkennen. Dieses wütige Moment – schon Schleiermacher kritisierte die «Wut des Verstehens» – kann als Indikator für eine Gesellschaft interpretiert werden, die quasi anale Züge trägt. Jedenfalls ist es bemerkenswert, wie die Bildungswelt von drei Merkmalen geprägt wird, die mit der Beherrschung der Körperfunktionen bzw. Reinlichkeitserziehung zu tun haben: namentlich (i) Besitz, (ii) Produktion und (iii) Zeit. Stillschweigend wird von diesen drei Kategorien ausgegangen, wenn öffentlich über Bildung gesprochen wird: Sie wird erstens wie ein Besitz von Einzelpersonen behandelt, zweitens, als ob sie ein Gut wäre, das regelrecht herstellbar und nach Gutdünken modifizierbar ist und das, drittens, möglichst zeitökonomisch hergestellt werden soll.

In dieser naturalistischen Schulkritik-Perspektive erscheint das Bildungssystem als ein riesiger Einverleibungs-, Verwertungs- und Ausstossungsorganismus, welchen es nach zeitökonomischen und Effektivitätskriterien zu steuern und zu kontrollieren gilt. Dieses Tier muss gezähmt werden. Noch nie war so viel von Kontrolle und Rechenschaft im Bildungswesen die Rede wie heute. Auch die Metaphorik des sogenannten Bildungsmonitorings ist in diesem Zusammenhang von Interesse. «Monitoring» meint das ständige, sorgfältige Untersuchen, Überprüfen und Überwachen von bestimmten Gegebenheiten – typischerweise in der Ozeanografie bzw. Hydrologie, der Seismologie, aber auch der Medizin. Monitoring dient der Verhinderung oder Voraussage von Naturkatastrophen und heisst «Überwachung». Doch ist die Schule eine Intensivstation? Die Sprache verrät den Geist.

Viele Praktikerinnen und Praktiker scheinen der neuen Semantik, in der über Schule nachgedacht wird, skeptisch gegenüberzustehen. Ausnahme sind die Novizen, die nichts anderes kennen und sich in den pädagogischen Hochschulen jene rhetorischen Vokabeln aneignen, die heute sozusagen offizielle Bildungspolitik ausdrücken, aber mit Erziehungswissenschaft und/oder Pädagogik wenig zu tun haben. So hat man sich in unterschiedlichen gesellschaftlichen Teilsystemen beispielsweise daran gewöhnt, als «Kunde» angesprochen zu werden. Die «Kundenorientierung» tut so, als ob damit ein ganz besonderes Interesse an den Bedürfnissen der Menschen realisiert werde. Doch Staatsbürger sind keine Kunden, Patienten sind keine Kunden, Kirchengänger sind keine Kunden und Schüler auch nicht. In der Schule gibt es heute «Lehrangebote»; manche «Angebote» sind aber zwingend, das sind die «Pflichtangebote». In der Migros oder im Coop bin ich noch nie mit «Pflichtangeboten» konfrontiert worden («Kaufen Sie diese Bananen, oder Sie dürfen den Laden nicht verlassen!»).

Gemeinsame statt eigene Welt

Schülerin und Schüler sein heisst nicht primär, nach Gusto aus einem Angebot zu picken, sondern zuzuhören, sich etwas zeigen und sagen zu lassen und tun zu müssen, was nicht frei gewählt worden ist. Schulbildung besteht wie jede Bildung in der subjektiven Aneignung objektiver Kultur, die vor uns da war und nach uns sein wird. Bildung befähigt, an der kulturellen Welt zu partizipieren, die unser Leben transzendiert. Das Symbolische zu erlernen und sich seiner Macht zu stellen, dafür ist die Schule da. Schüler sind keine Individualkunden, die sich ihre «eigene Welt» bilden. Die entlarvende Rede der «eigenen Welt» gibt Zeugnis davon, wie unsicher die ältere Generation sein muss, ob sie der jüngeren überhaupt noch etwas zu sagen und zu zeigen hat. Nicht der Aufbau «eigener Weltens», sondern die Befähigung, an einer gemeinsamen Welt zu partizipieren und darin Sinn zu finden, ist die pädagogische Funktion der Schule. Die «eigene Welt» ist im Gegensatz dazu eine euphemistische Verklärung der bedauernden Vereinzelung im Zustand der Krise des Gemeinsinns, die wir heute im Bereich der Bildung erleben.

Es erscheint notwendig, die Stellung der Schule als Repräsentantin der Kultur und ihre konstitutive Bedeutung für die moderne Gesellschaft in Erinnerung zu rufen. Die zeitgenössische, marktförmige Instrumentalisierung der Schule ist mittel- und längerfristig in pädagogischer Hinsicht ein Fehler. In der Schule wird nicht gekauft, sondern gelernt. Das weiss jeder «nigaud».

Roland Reichenbach ist Professor für allgemeine Erziehungswissenschaft an der Universität Zürich.

Kantonale Volksinitiativen zum Lehrplan 21

Nicht berücksichtigt sind Vorstösse zum Unterricht in Landessprachen und Fremdsprachen

1. Pendent, parlamentarische Beratung abgeschlossen

Kanton	Stossrichtung	Abstimmungsdatum
TG	Änderung § 31 des Volksschulgesetzes mit Jahrgangsziele und fakultativem Referendum	27. 11. 2016
SH	Änderung Volksschulgesetz: Lehrpläne sind vom Parlament zu genehmigen und unterstehen dem obligatorischen Referendum	27. 11. 2016
AG	Ja zu einer guten Bildung – Nein zum Lehrplan 21: Initiative zur Änderung des Volksschulgesetzes, § 13 zum Lehrplan	12. 2. 2017

2. Pendent: eingereicht und in Bearbeitung

BL	Volksschulinitiative zum Ausstieg aus dem Harnos-Konkordat	Rückzug angekündigt
ZH	Lehrplan vors Volk	
LU	Obligatorisches Referendum für grundlegende Lehrplanänderungen	
BE	Änderung Volksschulgesetz: Genehmigung von Lehrplänen durch den Grossen Rat mit fakultativem Referendum	
SO	Änderung Volksschulgesetz zur Verhinderung des Lehrplans 21	
BL	Lehrpläne enthalten ausschliesslich Stoffinhalte und Themen	

3. Unterschriftensammlung läuft

GR	Verfassungsinitiative «Mitsprache bei wichtigen Bildungsfragen»: Schaffung einer Verfassungsgrundlage für Referenden zu wichtigen Bildungsfragen	
GR	Gesetzesinitiative zur Änderung des Volksschulgesetzes: Lehrplan soll vom Grossen Rat genehmigt werden und untersteht dem fakultativen Referendum	

4. Prozess abgeschlossen

AI	Einzelinitiative Paul Bannwart (Steinegg): Grosser Rat und nicht mehr Landesschulkommission soll über Lehrplan entscheiden	Von Landsgemeinde abgelehnt
GR	Mitsprache des Volkes bei Lehrplänen, Änderung Gesetz für die Volksschulen	Unterschriftensammlung abgebrochen
SG	Initiative zur Änderung des Volksschulgesetzes, Lehrplan mit Fächerplan und Jahrgangsziele	Initiative ist ungültig
SG	Initiative zum Austritt aus dem Harnos-Konkordat	25. 9. 2016, abgelehnt mit 69,9% zu 30,1%
SZ	Nein zum Lehrplan 21 – Änderung des Volksschulgesetzes, Lehrplan mit Fächerplan und Jahrgangsziele, grundlegende Schulfragen vors Volk	Initiative ist ungültig, Urteil Bundesgericht vom 5. 10. 2016

QUELLE: D-EDK

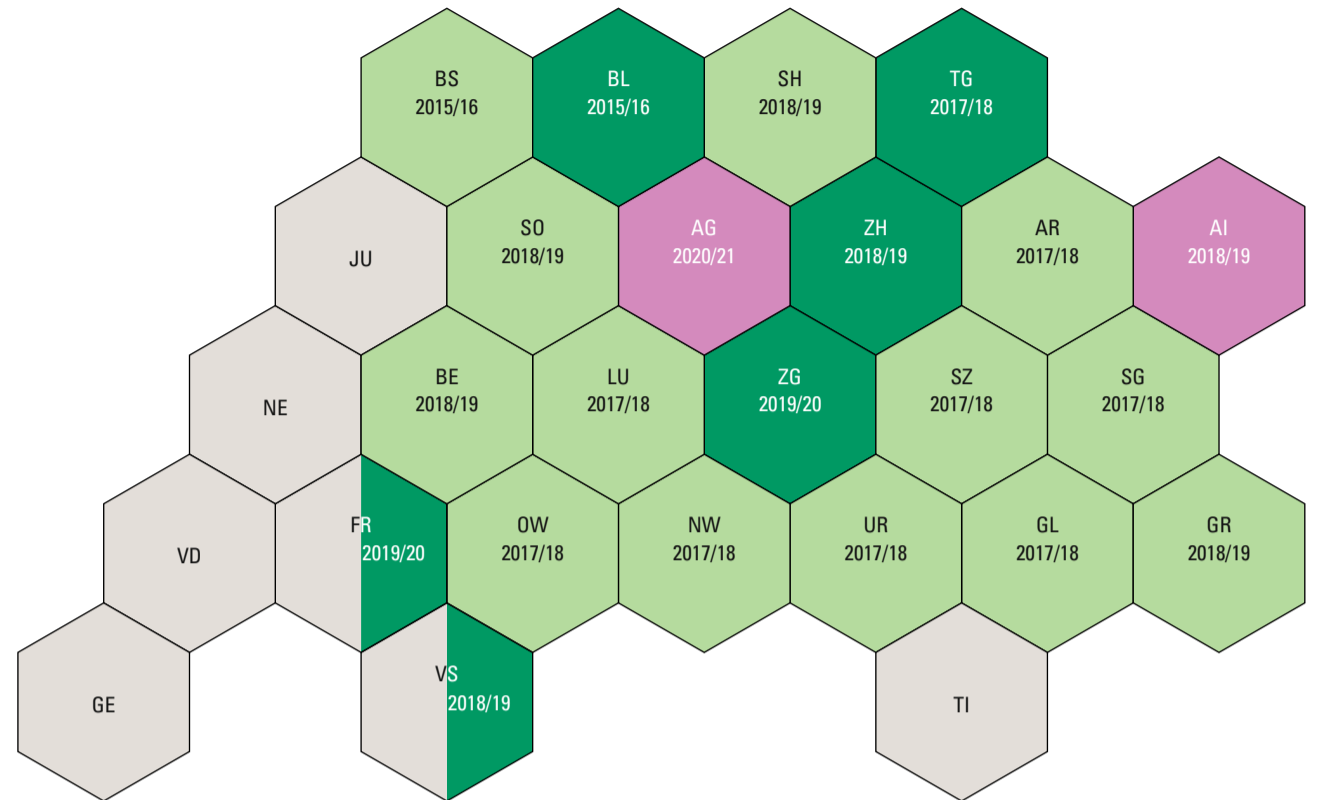
Einführung des Lehrplans 21 in den deutschsprachigen Kantonen

Stand: November 2016

■ Beschlossen, Lehrplan erlassen
■ Französisch- und italienischsprachige Kantone

■ Im Grundsatz beschlossen, Lehrplan noch nicht erlassen (BL: Lehrplan 1. und 2. Zyklus erlassen)

■ In Planung



QUELLE: D-EDK

NZZ-Infografik/cke.

Instrumente schulischer Wissenspolitik

Was alle Kinder in der Schule lernen sollen, wird spätestens seit der Schaffung «moderner» Schulsysteme im 19. Jahrhundert durch die Kantone festgelegt – das wichtigste Mittel dafür war und ist der Lehrplan.

LUCIEN CRIBLEZ

Welches Wissen, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten, aber auch welche Werte in der Schule vermittelt werden sollen, ist eine normativ-politische Frage. Ihre Beantwortung ist von vorherrschenden Wert- und Bildungsvorstellungen, gesellschaftlichen Idealen, wirtschaftlichen Qualifikationserwartungen und wissenschaftlichen Erkenntnissen abhängig. Lehrpläne sind als Instrumente schulischer Wissenspolitik deshalb immer kontextabhängig, zeitgebunden und periodisch revisionsbedürftig – auch wenn in einzelnen Bereichen auch lange Kontinuitäten zu verzeichnen sind.

Volksschule und Lehrplan

Die Frage, was alle Schülerinnen und Schüler lernen sollen, ist in der Schweiz eng mit dem im zweiten Drittel des 19. Jahrhunderts etablierten Konzept der Volksschule im Sinne von Schule für alle verbunden. Die Unterrichtspflicht war zwar in verschiedenen Kantonen bereits in den Landschulverordnungen des 17. und 18. Jahrhunderts eingeführt worden, aber ab den 1830er Jahren übernahmen die Kantone die weitgehende Verantwortung für die Schule und emanzipierten sie allmählich von der Kirche. Sie garantieren seither Organisation und Durchsetzung des Konzepts der Schule für alle, das von Anfang an alle Kinder, auch die Mädchen, einschloss und sowohl das Recht als auch die Pflicht, Unterricht zu besuchen, umfasste.

Der obligatorische Unterricht galt und gilt immer noch als «Transmissionsriemen», mit dem in modernen Gesellschaften das bedeutsame Wissen, die relevanten Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie die kulturellen Errungenschaften an die jüngere Generation weitergegeben werden sollen. Die Festlegung eines «Kanons» erfolgt seit der Ablösung der Definition durch die Kirchen in einem mehr oder weniger transparenten Verfahren durch politisch legitimierte Akteure. In vielen Kantonen liegt die Verantwortung bei einem Fach-

gremium (Erziehungs-/Bildungsrat), das ein ausgewogenes Schulprogramm für alle, möglichst frei von Partikularinteressen und politischen Tagesaktualitäten, gewährleisten soll. Der Prozess dieser Festlegungen kann als «schulische Wissenspolitik» bezeichnet werden, wenn der Wissensbegriff weit definiert wird und er in der Vermittlung auch entsprechende Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kulturbestände mit umfasst. Die wesentlichen Instrumente der schulischen

«Über Lehrpläne und Lektionentafeln wird bei Reformen immer heftig gestritten.»

Wissenspolitik sind bis heute Lehrpläne und Lehrmittel.

Die Kantone legten und legen die Rahmenbedingungen für die Schule (Aufsicht, Finanzierung, Personal, Inhalte) ebenso fest wie die bildungspolitischen Verfahren, die Qualifizierung des Personals und die Kontrolle durch Aufsicht. Um Qualitätsnormen und minimale Bildungserwartungen flächendeckend in allen Gemeinden durchsetzen zu können, definierten die Kantone im 19. Jahrhundert die in der Schule zu vermittelnden Inhalte in kantonalen Lehrplänen, erklärten Lehrmittel für obligatorisch oder liessen Lehrmittel produzieren, nicht selten in eigenen Lehrmittelverlagen (zuerst Zürich ab 1851).

Zum Beispiel: Zürich 1905

Im Kanton Zürich wurden die wesentlichen Inhalte von Schule nach 1830 zunächst in den Schulgesetzen festgelegt. Das Gesetz über die Organisation des gesamten Unterrichtswesens legte 1832 folgende Lehrgegenstände fest: Elemen-

tarbildung (Sprachlehre, Zahlenlehre, Formenlehre, Bildung in den Ton-Elementen), Realbildung, Kunstbildung und Religionsbildung. Der Erziehungsrat erliess allerdings einen ersten Lehrplan nicht vor 1838 und für die neu geschaffene Sekundarschule sogar erst 1861. Diese Lehrpläne waren umfangmässig eher bescheiden, der Primarschullehrplan von 1861 zum Beispiel umfasste rund fünfzig Seiten, der Lehrplan 1905, der erstmals einen gemeinsamen Teil für die Primarschule und die Sekundarschule enthielt, nur einige Seiten mehr.

Lehrplanrevisionen waren meist mit der Revision von Schulgesetzen verknüpft. So war etwa der Lehrplan 1905 eine Folge der Verlängerung der Alltagschulpflicht im Kanton Zürich auf acht Jahre: Neben der Sekundarschule war 1899 die Primar-Oberstufe (nach 1959: Real- und Oberschule) entstanden. Im Verlaufe des 19. Jahrhunderts waren neue Fächer dazugekommen: in der ganzen Volksschule das Turnen, in der Mittelstufe vor allem die Realien und der für Knaben zunächst noch fakultative Handarbeitsunterricht. In der Primar-Oberstufe waren es vor allem Naturkunde, Geografie und Geschichte – eine Folge des Aufschwungs der Naturwissenschaften in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Da die Mädchen in der Mittel- und der Oberstufe obligatorisch vier bis sechs Lektionen Handarbeits- und Hauswirtschaftsunterricht besuchten, wurden sie in anderen Fächern «entlastet»: in der deutschen Sprache, in Rechnen und Geometrie (vor allem Letzterem) und teilweise im Zeichnen und Schreiben. Ähnliches gilt für die Sekundarschule. Diese geschlechtsspezifische Ausrichtung der Lektionentafeln wurde im 20. Jahrhundert zunächst weiter verstärkt, insbesondere in der 1959 eingeführten Real- und Oberschule, und erst im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts aufgehoben.

Inhaltlich waren die Lehrpläne bis in die 1970er Jahre relativ einfach aufgebaut: Auf eine Einleitung folgte die Kurzumschreibung der zu vermittelnden Inhalte nach Schulfach, aufsteigend von

der ersten Primarklasse. So heisst es etwa 1905 für die Deutsche Sprache im vierten Schuljahr unter Sprachlehre: «Der einfache Satz. Vielfache Anwendung des Haupt- und Fürwortes, des Tätigkeits- und Eigenschaftswortes zu Satzbildungen». Den einzelnen Fächern war jedoch eine allgemeine Zielbeschreibung des Unterrichtsfaches vorangestellt, mit wenigen Anweisungen zur Methode.

Auf dem Weg zum Lehrplan 21?

Obwohl die Lehrpläne bis in die 1970er Jahre Stoffpläne waren, waren einzelne Fächer klar auf den Erwerb von Kompetenzen ausgerichtet: Rechnen, Schreiben, Singen, Turnen. Nach 1970 veränderte sich die schulische Wissenspolitik jedoch wesentlich: Die Lehrplanrevisionen der 1970er und 1980er Jahre (und damit die meisten heute geltenden Lehrpläne) liessen sich stark von der Curriculum-Theorie leiten: Es wurde bereits zwischen Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz unterschieden. Die neuen Lehrpläne wurden mit fächerübergreifenden Leitideen und fächerspezifischen Richt- und Grobzielen versehen. Den Zielen wurden entsprechende Inhalte zugeordnet. Deshalb wurden die bisher eher schmalen Lehrplandokumente nun viel umfangreicher. Vor allem in den 1990er Jahren wurden die Lehrpläne und Lektionentafeln für Mädchen und Knaben und auch für die Schulformen der Sekundarstufe I einander angepasst.

Die Bemühungen, Bildungsziele und -inhalte zwischen den Kantonen zu harmonisieren, nahmen Ende der 1960er Jahre ihren Anfang. Die Koordinations-

postulate zeigten vorerst jedoch nur in der französischsprachigen Schweiz und in der Zentralschweiz einige Erfolge. Erst zu Beginn der 2000er Jahre wurde die Erkenntnis, dass der kleinräumige Bildungsföderalismus nicht mehr zeitgemäss sei, allmählich mehrheitsfähig. Sprachregionale Lehrpläne sollten nun das Erreichen nationaler Bildungsziele gewährleisten, und die Lernzielorientierung wurde zur Kompetenzorientierung verstärkt – eine Folge vor allem des Perspektivenwechsels von der Input- zur Resultatorientierung im Kontext von «New Public Management»-Reformen seit den 1990er Jahren.

Alle geschilderten Reformen waren immer umstritten. Konstant bleibt: Über Lehrpläne und Lektionentafeln wird bei Reformen immer wieder und immer heftig gestritten. Auch der jetzt gültige Lehrplan war umstritten. Gerade weil es immer wieder zu emotionalisierten und von Partikularinteressen dominierten Diskussionen kommt, sind transparente Verfahren, klar zugeordnete Entscheidungskompetenzen und Entscheidungsgremien, die nicht direkt den Partikularinteressen und dem politischen Tagesgeschäft ausgesetzt sind und ausgewogene Lösungen präsentieren können, von besonderer Bedeutung. Aber auch in etwa 25 Jahren, wenn der Lehrplan 21 reformiert werden soll, wird der dann neue, mit vielen Unbekannten behaftete Lehrplan nicht allen Partikularinteressen genügen können.

Lucien Criblez ist Professor für Erziehungswissenschaft mit den Schwerpunkten Historische Bildungsforschung und Bildungspolitikanalysen an der Universität Zürich und Bildungsrat des Kantons Zürich.

ANZEIGE

FREIES GYMNASIUM ZÜRICH gegründet 1888

Die Basis legen fürs Progymnasium oder fürs Gymnasium – solide, aufbauend und gut betreut.

Info-Anlass zu den Vorbereitungsklassen

**Dienstag, 29. November 2016
18.30 Uhr, Zimmer 605**

Weitere Info-Anlässe: www.fgz.ch

The monolingual and bilingual way at FGZ