

Perlenfischen

Von Roger von Wartburg

Die ersten beiden Perlen setzen sich kritisch und fundiert mit jener Art von **Umsteuerung des Bildungswesens** auseinander, die derzeit in mehreren europäischen Ländern zu beobachten ist – auch in der Schweiz. Perle 1 aus der Feder von Jochen Krautz erschien am 30. August 2013 unter dem Titel **«Auf dem Niveau eines Heizungsthermostaten»** in der «Frankfurter Allgemeinen Zeitung», während Perle 2, **«Der Testwahn der Bildungsforscher»**, in Form eines Gastbeitrags von Hans Peter Klein, Didaktiker an der Goethe Universität Frankfurt, in der «Wirtschaftswoche» vom 10. Oktober 2013 publiziert wurde.

- **Perle 1:** «Auch Österreich hat wie Deutschland und die Schweiz im Gefolge der Pisa-Studie Bildungsreformen verwirklicht, die durch Standards, Tests und Kompetenzorientierung die Bildungsqualität und die Zahl der Abschlüsse heben sollten. [...] Die sogenannte Output-Orientierung [...], auf die Österreichs Schulwesen ausgerichtet wurde, fragt allein nach bestimmten «Kompetenzen», für die «Bildungsstandards» etabliert und in zentralen Tests abgefragt werden. Sicherlich sollen Schüler etwas können und wissen [...]. Doch hört man auch von Österreichs Eltern und Lehrer wie in Deutschland, dass gerade dieses Können und Wissen abnimmt. Denn die «Kompetenzorientierung» trainiert eng umgrenzte funktionale Fertigkeiten und verdrängt die Bedeutung der Inhalte aus dem Bildungsgeschehen. «Bildungsstandards» führen zu einem auf Testbewältigung verengten Unterricht. Zudem sinkt das Niveau der Abschlüsse, weil man das von der OECD gesetzte Ziel verfolgt, die Abiturquoten um jeden Preis zu erhöhen. So führen auch im eigentlich gelasseneren Nachbarland als unsinnig wahrgenommene Reformen zu hektischer Betriebsamkeit an den Schulen, welche die übergeordneten pädagogischen Ziele in den Hintergrund drängt. Diese Umstellungen wurden angegangen, obwohl noch 2003 eine «Zukunftscommission» *«auf den ersten Blick»* gar keine besondere Notwendigkeit einer grundlegenden Reform des österreichischen Schulwesens erkennen konnte. Gleichwohl ignorierte die Politik dies mit dem üblichen Verweis auf die «Wissensgesellschaft», derzufolge nun auch Österreich Wohlstand und Wettbewerbsfähigkeit sichern müsse, um den «geopolitischen Herausforderungen» zu begegnen, welche auch immer das sein sollten. Zur Kuriierung der eingebildeten Krankheit verordnete man sich die üblichen bildungsökonomischen Hausmittel vom Rezepturblock der OECD: Das Schulwesen sollte durch eine Outputsteuerung, ein Qualitätsmanagementsystem, Leistungsstandards und Grundkompetenzen auf Effizienz getrimmt werden. [...] Da nun allerorten Lehrer, Schüler und Eltern unter den Folgen der OECD- und EU-kompatiblen Massnahmen leiden, attestiert ein Gutachten, das ausgerechnet das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur selbst

in Auftrag gegeben hat, dass es keinerlei Belege für die Wirksamkeit dieser Reformen gibt. Im zweibändigen, 800 Seiten starken «Nationalen Bildungsbericht 2012» lässt sich die Regierung das komplette Scheitern der eigenen Politik attestieren. [...] Der zweite Band kommt in seinen [...] empirisch abgesicherten Detailuntersuchungen [...] zu bemerkenswerten Erkenntnissen, die nicht nur die Bildungspolitik Österreichs, sondern auch die Deutschlands und die der Schweiz grundlegend in Frage stellen. [...] Die beiden zentralen Behauptungen der Reformen seien nicht nachweisbar, dass diese nämlich zu besserer Leistung und mehr Bildungsgerechtigkeit führten. [...] In aller Deutlichkeit zählt der Österreichische Bildungsbericht die nicht beabsichtigten Effekte der Testosteritis in Amerika auf: «Konzentration auf testmethodische und -strategische Kompetenzen», also das bekannte *«teaching to the test»*, die «Verengung des Curriculums» auf testrelevante Inhalte; den «Ausschluss von Schülerninnen und Schülern aus Lerngelegenheiten», damit schwache Schüler nicht die Testergebnisse nach unten ziehen, sowie «Schummeln auf Lehrerseite», was in den Vereinigten Staaten zuletzt zu landesweit beachteten Betrugskandalen führte. Der Bildungsbericht warnt sogar selbst vor der [...] «Gefahr, zu einer Verengung der Zieldimensionen von Schule beizutragen», also Qualifikation vor Bildung zu setzen und Inhalte auf testrelevante Anteile zu reduzieren. [...] Es ist bemerkenswert: Die Schulen eines ganzen Landes wurden einem Grossversuch unterzogen, für den es keine valide Prognose gab und dessen absehbares Scheitern schon im Voraus bekannt war! Dass Schüler nicht Objekte unbegründeter pädagogischer Versuche sein dürfen, ist eine Grundeinsicht pädagogischer Ethik. So wird eine ganze Generation von Schülern um ihre Bildungschancen betrogen. Auch das «neue Steuerungsmodell», so der Bildungsbericht weiter, mit dem Schulen und Lehrer zum entsprechenden Handeln erzogen werden sollen, klingt zwar plausibel, doch sei den wissenschaftlichen Ergebnissen nicht zu entnehmen, dass durch standardbezogene Tests die Schulen besser würden. [...] Damit ist jenes Modell in Frage gestellt, das auch in Deutschland verfolgt wird. Man stellt Standards auf, setzt Tests und Qualitätskommissare zu deren Überprüfung ein und *«meldet»* die Ergebnisse an die Lehrerschaft *«zurück»*, um ihnen zu zeigen, wie gut oder schlecht sie gearbeitet haben. So sollen Lehrer veranlasst werden, ihren Unterricht zu verbessern. Im Prinzip ist dies das Modell einer simplen kybernetischen Feedbackschleife auf dem Niveau eines Heizungsthermostats, der durch Messung der Raumtemperatur die Energiezufuhr selbst reguliert: Vorgabe – Arbeit – Ergebnismessung – Rückmeldung – Nachjustierung und von vorn. Dass dies in Bildung und Erziehung nicht funktionieren kann, bemerkt nun auch der Bildungsbericht. Die Pädagogen könnten aus den Testergebnissen nicht entnehmen, wie

der Unterricht denn besser zu gestalten sei. Jeden, der Theorie und Praxis der Pädagogik ein wenig kennt, wundert dies nicht. Unterricht ist eben kein Heizungskreislauf, der programmiert abläuft und nur etwas «Nachsteuerung» braucht, wenn die Leistung nicht stimmt. Solche «Qualitätssicherung» kann das komplexe pädagogische Geschehen zwischen konkreten Menschen grundsätzlich nicht erfassen, geschweige denn verbessern. [...] Entsprechend konstatiert der Bildungsbericht eine gegenüber Tests und Standards durchgängig kritische Lehrerschaft. [...] Schliesslich referiert der Bildungsbericht in entlarvender Offenheit, dass auch die Reformen in Österreich durch die Top-down-Steuerung von EU und OECD zustande kamen. [...] Etwas zugespitzt formuliert bedeutet dies, dass unter Unterlaufung der Souveränität der Republik Österreich ein landesweites Experiment an den schutzbefohlenen Schülern unternommen wurde, das nicht vorab empirisch geprüft war, wie es üblich wäre. Im Gegen teil, aufgrund der internationalen Erfahrungen und der schon früh eingebrachten [...] Bedenken vieler Erziehungswissenschaftler hätte klar sein müssen, dass diese Reformen scheitern werden. Aber dennoch, Du glückliches Österreich! Denn immerhin herrscht damit von offizieller Stelle formuliert Klarheit. So geht es nicht weiter. Nun können Eltern, Lehrer, Wissenschaftler und alle interessierten Bürger die Verantwortlichen zur Räson rufen, Rechenschaft einfordern und beginnen, die tatsächlichen Bildungsprobleme anzugehen. Dann wäre Österreich fortschrittlicher als Deutschland, das immer noch am Gängelband der internationalen Organisationen den Reformverheissungen weiter nachläuft.»

- **Perle 2:** «Der Zeitpunkt war optimal. Gerade hatte die Bundeskanzlerin am Wochenende verkündet, dass Bildung ein Schwerpunkt der Investitionen der künftigen Bundesregierung sein solle. Und nun trafen sich zu Wochenanfang in Frankfurt die Vertreter einer Disziplin, die von diesen Investitionen besonders zu profitieren hofft. [...] Das Ziel dieser Veranstaltung war, die Öffentlichkeit und vor allem die politischen Entscheidungsträger darauf einzuschwören, weiterhin und verstärkt Geld in die Vermessung von so genannten Kompetenzen von Schülern zu stecken, da angeblich nur sie die aktuellen Herausforderungen im Bildungssystem bewältigen könnten. [...] Kritiker der Kompetenzmodelle [...] waren nicht eingeladen. Das Konzept der Kompetenzerfassung [...] war schon 2003 zentraler Bestandteil bei der Erstellung der nationalen Bildungsstandards und wird als Vorraussetzung verkauft für den gewünschten kompetenzorientierten Unterricht, der als das Non-Plus-Ultra der neuen Bildungsoffensive angepriesen wurde. Das Messen von Schülerkompetenzen ist seither der heilige Gral der Bildungsforschung. Die Individualisierung von Unterricht sei dadurch nun problemlos möglich und zwar unabhängig von



der Klassenstärke. Solche Heilsversprechungen kommen in der Politik gut an. Dreistellige Millionenbeträge flossen seitdem in die Erforschung von Kompetenzmodellen. Dazu musste aber erst passend gemacht werden, was nicht passte. Die in der Schulpraxis über Jahrzehnte bewährten drei Anforderungsbereiche aus der Einheitlichen Prüfungsanforderung in der Abiturprüfung (EPA) wurden verworfen, da sie für Test- und Messzwecke wegen ihrer Komplexität ungeeignet waren. [...] Die Anforderungsbereiche der EPA haben ausdrücklich keine Stufung von Kompetenzen vorgesehen, da ein breiter wissenschaftlicher Konsens sie grundsätzlich für nicht messbar hält. Doch die empirischen Bildungsforscher glauben, das ändern zu können. [...] Zweifellos messbar sind nur die Ergebnisse von Kompetenzen, also die Performanzen. Dies dürfte auch jedem Laien mehr als logisch erscheinen. Wenn beispielsweise die Leichtathletin [...] hochspringt, kann man zweifelsfrei die «Performance» mit einem Metermass messen. Niemand würde aber auf die Idee kommen, die vielfältigen dahinter liegenden Kompetenzen wie Trainingsfleiss, Trainingsprogramm, Motivation, Konzentrationsfähigkeit, physische und psychische Stabilität, Wettkampfhärte, Siegeswillen und viele mehr messen zu wollen und dann auch noch in Stufen einzuteilen. Genau dies versucht die empirische Bildungsforschung aber nun an Schulen mit Aufgabenstellungen, die den Leistungsstand der Schüler punktgenau abbilden sollen, um ihn gezielt verbessern zu können. Für die Konzeption von derartigen Kompetenzstufenmodellen kommt nun erschwerend hinzu, dass in den Bildungsstandards von 2004 für alle Fächer gleich mehrere Kompetenzbereiche festgelegt wurden, die die Grundlage des derzeitigen Unterrichts an den Schulen bilden. In den Naturwissenschaften sind das: Fachwissen, Erkenntnisgewinnung, Kommunikation und Bewertung. Diese sind in ihrer Komplexität aber ebenfalls nicht messbar. Und weil das so ist, zerlegt die empirische Bildungsforschung sie in weitere Teilkompetenzbereiche, die ihrerseits wiederum in zahlreiche Kompetenzaspekte untergliedert sind wie «Fragestellung», «Hypothese», «Untersuchungsdesign» und «Datenauswertung». Erst diese kleinsten Kompetenzhäppchen wurden dann in fünf «Kompetenzstufen» messbar gemacht. Wie kommt man aber nun zu diesen Kompetenzstufen? Eine Pilotstudie sollte das Wunder vollbringen: Schülern wurden Aufgaben gestellt, die dann entsprechend der Lösungshäufigkeit in fünf Stufen eingeteilt wurden. Haben 95 Prozent der Schüler eine Aufgabe gelöst, muss sie relativ einfach gewesen sein, haben nur 25 Prozent sie gelöst, entsprechend schwieriger. Bei der Erstellung von Kompetenzstufen trat weiterhin die Schwierigkeit auf, die genaue Grenze zwischen den Kompetenzstufen nicht näher zu kennen. Diese Stufengrenzen werden nun in einem Konsensverfahren ermittelt, da selbst

die daran beteiligten Experten keine übereinstimmenden Zuordnungen treffen konnten. Auch die zu jeder Stufe gehörenden Kompetenzbeschreibungen – der Schüler kann dieses und jenes – werden im Konsens ersonnen. Die Kompetenzstufenmodelle sind also alles andere als gottgegeben und ihre Erstellung ist in der Wissenschaft mehr als umstritten. Es sind rein technokratische Konstrukte, die in erster Linie messtechnischen Vorgaben folgen, keinesfalls aber die Vielfalt der Lösungsmöglichkeiten berücksichtigen, die nicht vorhersehbar sind. Handelt es sich um didaktisch sinnvolle komplexe Aufgaben, die dem Schüler unterschiedliche, auch nicht vorhersehbare Lösungsmöglichkeiten bieten, messen sie diese Aufgaben unscharf. Man kann noch nicht einmal sagen, was sie überhaupt genau messen – Lesekompetenz, Alltagswissenskompetenz oder die Kompetenz, derartige Aufgabenformate lösen zu können. Die eindimensionalen «Kompetenzhäppchen-Aufgaben» jedenfalls sind trivial und lassen jeden Bildungsanspruch vermissen. Viele der Aufgaben sind nach dem PISA-Prinzip aufgebaut: Die Texte und Grafiken der Aufgaben enthalten weitgehend schon die Antworten. Um die höchste Kompetenzstufe zu erreichen, genügt teilweise Lesekompetenz, manchmal auch das Ankreuzen des richtigen Kästchens bei Multiple Choice Aufgaben. Hat der Schüler das Kreuz an der richtigen Stelle gemacht, gehen die Tester davon aus, dass der Schüler entsprechend ihren eigenen Gedankengängen beim Erstellen der Aufgabe das zugrunde liegende Wissen verstanden, analysiert und bewertet hat. In Wahrheit hat der Schüler aber nur ein Kästchen angekreuzt, manchmal bei nur einer vorgegebenen, teilweise nicht mal halbwegs angemessenen Alternative. Oft sind Aufgaben nur deshalb einer hohen Kompetenzstufe zugeordnet, weil die Aufgabentexte kompliziert, teilweise verwirrend formuliert sind und in den Pilotstudien nur zu einer geringen Lösungshäufigkeit führen. Die Kompetenzstufen entsprechen in diesen Fällen keinesfalls dem inhaltlichen Schwierigkeitsgrad. Man muss sich fragen, wie diese Vermessungstechnokratie beispielsweise in den Sprachen funktionieren soll. [...] Aber auch in den Naturwissenschaften wird die Wirkung langfristig verheerend sein: Wenn Querdenken nicht mehr gefördert wird, nur weil es vom Messinstrumentarium der Empiriker nicht erfasst werden kann, wird es keine Innovationen mehr geben. Schlimmer noch: Die Fähigkeit zur praktischen Durchführung von grundlegenden naturwissenschaftlichen Untersuchungen, wie beispielsweise das Mikroskopieren von Zellen, kann mit solchen Tests überhaupt nicht erfasst werden. Verheerend ist auch die Botschaft der empirischen Bildungsforschung an die Lehrer. Was sollen sie davon halten, wenn sie demnächst zum Handlanger der empirischen Bildungsforschung degradiert werden, indem sie nur noch Arbeitsblätter aus den

Ihnen übermittelten Kompetenzstufenaufgabenpools an ihre Schüler austeilen und sie wieder einsammeln, um dann mit Aufgaben vom nächsten «Kompetenzstapel» ihre Schüler zu beglücken und anschliessend zur Auswertung an die Empiriker weiterzuleiten. Sie werden zum Diagnostiker. Aber von was? Sicherlich nicht vom Lernen und Verstehen von Inhalten, von Bildung und Wissen ganz zu schweigen.»

Kommentar: Die Schlagwörter in Österreich und Deutschland sind exakt dieselben wie in der Schweiz: Kompetenz, Individualisierung, Messbarkeit über alles. Paradox und verstörend zugleich ist die Tatsache, dass man hierzulande seitens der Politik, Verwaltung und Forschungsstätten unverdrossen so tut, als sei damit wahrhaftig der heilige Gral des Unterrichts gefunden worden, währenddem in unseren Nachbarländern, wo man schon weitaus mehr Erfahrungen mit besagten Heilsrezepten gesammelt hat, längst Ernüchterung eingekehrt ist. Als ob eine vertraglich geregelte Notwendigkeit bestünde, die Irrwege anderer Staaten um jeden Preis auch noch selber beschreiten zu müssen. Quo vadis, Schweizer Bildungswesen?

Perle 3 ist ein **Interview mit Jean Romain**, welches unter dem Titel «**Von den Erfahrungen der Romandie lernen**» auf der Website www.zeit-fragen.ch zu finden ist. Romain ist Philosoph, Historiker und Buchautor und war über Jahrzehnte als Lehrer tätig. 2001 war er Mitbegründer der «Association Refaire L'Ecole» (Arle) in Genf. Seit 2009 sitzt Romain als Abgeordneter im Genfer Grossen Rat. Romans **Gedankengänge über Schule, Unterricht und Lehrpersonen** sind ohne Zweifel lesens- und bedenkenswert.

• **Perle 3:** «Eine gute Schule ist in erster Linie eine Schule, die das Wissen ins Zentrum ihres Tuns stellt. Den Lehrer ins Zentrum zu stellen, das war die Schule unserer Grossväter; den Schüler ins Zentrum zu stellen, das ist die derzeitige Schule. Ich lehne sowohl die eine als auch die andere ab: Das Wissen muss Kern des Unterrichts sein. Zweitens ist eine richtige Schule eine Schule, die den Stoff Schritt für Schritt [...] mit zunehmendem Schwierigkeitsgrad vermittelt und diese Vermittlung regelmässig mit [...] Noten evaluiert. [...] Drittens wünsche ich mir eine Schule, die den jungen Leuten erlaubt [...], sich in einer komplexen Welt zurechtzufinden. Je mehr die Welt in ihren Grundfesten ins Wanken gerät, umso solider muss die Schule sein. Wenn sie Trends folgt, weil sie mit dieser Welt im Einklang sein will, hat sie als solider Tutor verspielt. Den jungen Leuten fehlt es in unserer Gesellschaft, die in vielen Bereichen dem Relativismus erlegen ist, an Orientierungspunkten. Wenn ein junger Mensch in dieser Welt Anschluss finden soll, dann gelingt ihm dies um so besser, je mehr er selbst im Gleichgewicht steht. Die Schule hat darum

besorgt zu sein, ihm ein festes Rückgrat zu garantieren. [...] Einem jungen Menschen solide Inhalte zu vermitteln, heisst, ihm zu ermöglichen, in Zeiten der Orientierungslosigkeit daran Halt zu finden. Ich glaube, die Schulbildung spielt diese Rolle. Die gegenwärtige Schule macht aber genau das Gegenteil. [...] Der Lehrer ist zunächst jemand, der sein Fachgebiet beherrscht. Er ist weder Methodentrainer noch Coach. Weil er Meister seines Fachs ist, [...] besitzt er Autorität. Nicht seine Stellung als Lehrer verleiht ihm diese primäre Autorität, sondern eben die Meisterschaft in seinem Fachgebiet. Sie sehen, das ist weit entfernt von jedem Autoritarismus. Dann hat der Lehrer auch Vorbildfunktion. Man erzieht nicht mit Worten, sondern indem man Nachahmung hervorruft. Indem er sein Fach beherrscht und weiss, den Stoff angemessen zu vermitteln, kann er die geistigen Fähigkeiten des Schülers schulen; die Willensbildung muss aber auf eine andere Art und Weise geschehen. [...] Nun muss der Lehrer [...] Vorbild sein, er ist die erwachsene Bezugsperson. Es geht für den Schüler nicht darum, den Stil oder das Verhalten des Lehrers zu imitieren, sondern die Art und Weise, wie dieser Probleme angeht. Der Lehrer als Kumpel ist so gesehen eine Katastrophe [...]. Sie sehen also, dass es zwei sich ergänzende Aspekte des Lehrerberufs gibt: den *magister*, den Lehrer (nicht den dominus, den kleinen Herrscher), der sich ganz der Gelehrsamkeit widmet; und dann denjenigen, der durch seine Art zu leben, Grenzen zu setzen, Schwierigkeiten zu begegnen, Vorbild ist. Das Gleichgewicht zwischen diesen beiden Aspekten macht den guten Lehrer aus. [...] Der Irrtum liegt darin zu vergessen, dass gemeinsam zu lernen Grossartiges beinhaltet. [...] Das gemeinsame Lernen hat viele Vorteile, gerade für die Willensbildung. Es ist oft wichtig, Schwierigkeiten gemeinsam anzugehen, denn die Gruppe erlaubt es, deren Ausmass realistisch einzuschätzen. Gemeinsam etwas nicht zu verstehen mildert den Schock, wenn man an seine eigenen Grenzen stösst. Die Hilfe eines Kameraden, der die richtigen Worte findet, [...] ist von grösster Bedeutung. Zudem bildet sich in einer Klasse auf Grund der gemeinsamen Erfahrungen die Überzeugung heraus, dass man gemeinsam stärker ist. In der Tat, es gibt ein Klassenklima. Die besten Lehrer wissen, wie man ein förderliches Klima schafft und ein destruktives verhindert. Natürlich gelingt das nicht immer, aber dieser Klassengeist bildet sich heraus und, wenn er einmal geschickt geschaffen ist, [...] dann saugt er in seinem Kielwasser vorübergehende Entmutigungen auf. Des Weiteren sozialisiert die Klasse wie jede Gruppe. [...] Das bedeutet, Mensch zu sein und nicht nur eine einfache Nummer. Schliesslich die wichtigste und bildungswirksamste Frucht des gemeinsamen Lernens: In der Gruppe entwickelt sich das Bewusstsein für die Grösse der zeitlichen Dimension. In einer Klasse sind die Lebensläufe der einzelnen Schüler vielfältig. Unsere Schüler sind eine Art «Neo-Noahs»: Sie glauben, die Welt beginne mit

ihnen; das ist eine für die Jugend normale Haltung. Aber man muss sie nicht verstärken! Wenn man Schüler verschiedener Herkunft zusammenbringt, so haben sie eben alle unterschiedliche Vergangenheiten, auch wenn diese noch nicht sehr lange zurückreichen. Mit den Kameraden entdeckt jeder andere Werte als die eigenen, Werte, die aus anderen Familien, Ländern oder Kulturen stammen. Das Universum der anderen verunsichert oft in dem Sinne, dass es unbekannte Türen öffnet. Wenn das Wissen, das die Schule vermitteln soll, in einer Langzeitperspektive eingeordnet wird, so ist das der Bildung am meisten förderlich, da jeder Schüler «dezentriert» wird. Er ist nicht mehr der kleine Herrgott des Hauses, die Welt der Familie dreht sich nicht mehr nur um ihn, sondern er selbst geht auf Weltreise. [...] Mein Griechischlehrer riet: «Lehrt sie, was sie in erster Linie nicht betrifft.» Es ist wahr: Warum sollten sie sich für das Mittelalter interessieren? Wenn es einem gelingt, diese Dimension zu eröffnen, so scheint mir, hat man eine wirkliche Öffnung erreicht. Letzten Endes ist das der Unterschied zwischen bilden und informieren. Unsere Schüler sind überinformiert, aber es mangelt ihnen an Bildung. Gewiss muss man informiert sein, aber um richtig informiert zu sein, muss man über genügend Bildung verfügen, um zu wissen, was wichtig ist und was nicht. Sonst ist man wie ein Strohhalm im Wind, unfähig Prioritäten zu setzen. [...] Verschiedene Achsen haben sich verändert. Man glaubt tiefgründig zu sein, wenn man kompliziert ist! Das ist die Tendenz in der heutigen Pädagogik: Eine Kunst wurde von denjenigen, die selbst unfähig sind zu unterrichten, in eine Pseudowissenschaft umgewandelt. Das sind die «Pädagogisten», die die Kunst, richtig zu unterrichten, aufgegeben haben, um Theorien aufzustellen – sehr gescheite und interessante Theorien –, die jedoch fern jeder Realität sind. Diese Grundtendenz hat allerdings Oberhand gewonnen, nicht nur über die Schule [...]. Sie ist untrennbar mit einem schleichenden Relativismus verbunden und hat sich vom gesunden Menschenverstand, vom ganz simplen, gesunden Menschenverstand verabschiedet! Die zweite Achse ist die allmähliche Verschiebung vom Recht auf Bildung hin zum Recht auf Erfolg. Man muss um jeden Preis Erfolg haben, das ist ein Recht! Das Versagen ist kein Bestandteil der menschlichen Realität mehr, sondern eine Art Krankheit, die behandelt werden muss. Eine seltsame Gesellschaft, die den Sieger zum einzigen gültigen Modell erhoben hat. Und für die Eltern ist der Sieger derjenige, der an die Universität geht. So hat man logischerweise eine lange Studiendauer auf- und die Berufslehre abgewertet. Die dritte Tendenz besteht darin, dass die Eltern nicht mehr als wichtige Partner, sondern als Akteure an der Schule als Angelegenheit aller beteiligt wurden. [...] Sie pflegen den Lehrern zu sagen, wie sie zu unterrichten haben, was im Lehrplan zu stehen hat und korrigieren deren (immer zu strenge) Bewertung. Der Druck hat so ein ganzes Stück zugenommen.

[...] Kein Wunder, dass mehr als ein Lehrer die Zügel schleifen lässt und seine Schüler überbenotet, um Schwierigkeiten oder gar Rechtsanwälten aus dem Weg zu gehen. Aus meiner Sicht der Dinge muss ein Schulleiter seinen Lehrer gegen aussen verteidigen; und falls ein Problem vorliegt, regelt er es intern, nicht mit den Eltern. [...] Und schliesslich muss die inflationäre Bürokratisierung beklagt werden. Natürlich ist es nicht einfach, natürlich gibt es Spezialfälle [...]. Aber man hat den Eindruck, also ob Schwierigkeiten geradezu geschaffen würden, um sich zu rechtfertigen, um seinen Lohn zu verdienen. Sie kennen wohl kaum jemanden, der, in welcher Verwaltung auch immer, für eine bestimmte Aufgabe eingestellt worden war und nach vollendeter Mission zu seinem Vorgesetzten sagt: «So Chef, die Sache ist erledigt, ich gehe.» Niemand sagt das. Jeder findet ein neues Problem, das ausser ihm kein anderer hätte regeln können! Ich glaube, dass diese vier Achsen zur Veränderung der Schule und des Lehrerberufs beigetragen haben. [...] Alle diejenigen, die sich ärgern, weil die Schule angeblich ein zu enzyklopädisches Wissen vermittele, [...] all diejenigen, die die Methode den unterrichteten Inhalten vorziehen (die Pädagogisten) und diejenigen, die heutzutage jeden Schüler mit einem Tablet ausstatten wollen, weil man ja modern sein muss, tragen dazu bei, Wissen in ein reines Produkt umzuwandeln. Diese Metamorphose hin zur Vermarktung der Schule beruht auf langsamem Prozessen der Rationalisierung und der Standardisierung der Bildung im 20. Jahrhundert, die heute ihren Höhepunkt erreichen – und die sich bei der Transformation von Bildung zu einer Handelsware als unerlässlich erweisen. Bildung muss kalibriert werden, vergleichbar, messbar und in ihrer Form relativ homogen sein. Die Technisierung der Pädagogik, der Vorrang der Methodik, die kantonsübergreifenden Lehrpläne, wie der «Plan d'études romand» (PER), die ausufernde Individualisierung und internationale Vergleichsverfahren sind einige der Praktiken, die der Kosten-Nutzenrechnung einen «objektiven» Anstrich geben, ohne den keine Vermarktung der Bildung möglich ist. Bevor Bildung im grossen Stil via Tablet-PCs und Software verkauft werden kann, muss sie, kurz gefasst, die Form einer Ware annehmen und das Verschwinden der Gruppe/Klasse ist ein wesentliches Element dieses Projektes. [...] Vor dem PER gab es das Projekt PECARO, den «Plan d'études cadre romand». Dieselbe Idee: Harmonisierung des Unterrichts in den verschiedenen Westschweizer Kantonen. Die «Association Re-faire L'Ecole» (Arle) im Verbund mit politischen Parteien hat sich deutlich gegen den PECARO ausgesprochen. Sie beklagte, dass nicht genau genug ausformuliert sei, was die Jugend am Ende jedes Jahres wissen müsse. Es wäre doch ein Leichtes, die Jahresziele zu präzisieren. Der PECARO vor dem PER machte es nicht, aber er schrieb die Methode vor. In Tat und Wahrheit war PECARO eine soziokonstruktivistische Bibel, die bezüglich der Inhalte bewusst vage blieb. So haben in der

Romandie viele gesagt: «Das wollen wir nicht. Macht das Gegenteil. Präzisiert, was man Ende der 4., 5., 6. Klasse wissen muss und verzichtet darauf, eine Methode vorzuschreiben.» Angesichts der breiten Opposition, hat man den Plan modifiziert, indem man ihn in ein riesiges undurchsichtiges Konstrukt umwandelte. Es ist so ambitioniert, dass jeder daraus nimmt, was er will. Es ist schlicht unmöglich, alles, was der PER vorschlägt, zu berücksichtigen. Anstatt eines ausgewogenen Lehrplans, der den Unterricht hätte harmonisieren sollen, haben wir ein äusserst kompliziertes Überangebot. Wo ist da die Harmonisierung? Der PER befasst sich auch mit dem Sprachenproblem. Aber es ist schwierig, da man diese Sprachen nur oberflächlich lehrt, auf jeden Fall in Genf. Die Schüler lernen in der Primarschule ab der 3. Klasse Deutsch und ab der 5. Englisch. Auf der Oberstufe [...] beginnen sie dann wieder bei Null, da sie nichts Solides gelernt haben. Und wenn sie dann ins Gymnasium kommen, geraten sie in grosse Schwierigkeiten, da ihnen das Grundlagenwissen fehlt. Die Einführung von zwei Fremdsprachen auf Primarstufe, wo sie noch nicht einmal Französisch beherrschen, scheint mir wenig wünschenswert. [...] Zuallererst muss Autorität wieder ihren Platz bekommen. [...] Pädagogische Autorität [...] ist eine hierarchische Macht des Lehrers, die von den Schülern grundsätzlich akzeptiert wird. Aber diese Macht ist auf paradoxe Weise hierarchisch: Es handelt sich um eine ungleiche Beziehung, die an ihrer eigenen Auflösung arbeitet. Der Lehrer hat nicht die Absicht, den Schüler auf Grund der ihm zuerkannten Autorität zu dominieren, geschweige denn, ihn in einem Zustand der Unterwerfung zu halten. Er unternimmt alles, seinen Schüler in die Lage zu versetzen, nicht mehr auf ihn angewiesen zu sein, autonom zu werden. Die Beziehung, die er zu seinem Schüler hat, ist nicht diejenige von Herr und Knecht; es ist die Beziehung eines Menschen, der mehr weiss, zu einem Menschen, der weniger weiss, und sich deshalb zum Schüler des ersteren macht, um zu lernen. Damit die Autorität des Lehrers ihre Wirkung entfalten kann, damit sie erzieht

und sich dabei nach und nach verflüchtigt, braucht sie die Unterstützung der Eltern; sie ist darauf angewiesen, dass die Eltern sie als solche [...] akzeptieren. Diese Unterstützung ist jedoch nicht mehr vorhanden [...]. Ich habe Latein und Griechisch gelernt und wie alle Jugendlichen gefragt: «Was bringt das?» Einer meiner Lehrer sagte mir: «Du solltest nicht fragen, was es bringt, du solltest dir die Frage stellen: Wovon befreit mich das?» Er hatte die richtige Frage gestellt. Später habe ich begriffen, dass es sich um die Freiheit durch Wissen handelt. Die Lehrer, die mich geprägt haben, waren Lehrer, die mit mir wie mit einem Erwachsenen gesprochen haben, nicht wie mit einem dummen Kind, und in ihren Worten; ich musste mich anstrengen, nicht sie. [...] Die wirklichen Verteidiger der Schulbildung wollen, dass sie im Dienste von emanzipierten, freien, kultivierten, gebildeten Menschen steht, die fähig sind nachzudenken, nach ihren eigenen Wurzeln zu fragen. Ein Buch zu nehmen heisst, eine Waffe gegen die neo-moderne Verwirrung zu ergreifen.»

Kommentar: Liest man Jean Romains Ausführungen zum PER, dem welschen Pendant zum Lehrplan 21, tritt unweigerlich die gleiche Frage hervor wie hinsichtlich der Perlen 1 und 2: Weshalb scheint es verboten zu sein, aus den Fehlentwicklungen an anderen Orten etwas für die eigene Gegenwart und Zukunft zu lernen?

