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

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

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

Im Kern soll zwei wesentlichen Fragen nachgegangen werden:

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

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

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

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

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

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

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

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

Wozu die ominöse Kompetenzorientierung?
Wer auf irgendeiner Ebene des Schul-

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

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

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

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

Das Paradoxe ist nur, dass kaum jemand im Bildungswesen in der Lage ist, präzise den Kompetenzbegriff überhaupt zu definieren. Er erhält den Charakter eines Containerbegriffs. Im Zweifelsfall wird immer auf die Definition des deutschen Erziehungswissenschaftlers Franz Weinert verwiesen. Diese ist jedoch so schwer fassbar, dass sie keine wirkliche Klärung ermöglicht.

Im deutschsprachigen Raum hat Kompetenz eine positive Konnotation, nämlich als eine Fähigkeit, die auf komplexen Voraussetzungen aufbaut, und zwar auf Schulung, Sachkenntnissen, Erfahrung usw. Man spricht von einem Arzt, Handwerksmeister oder Musiker mit einer hohen fachlichen oder künstlerischen Kompetenz, von einem Politiker mit einer besonderen rhetorischen Kompetenz, von einem Rektor oder Manager mit einer eindrücklichen Führungskompetenz usw.

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

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

Kompetenzorientierung: Inhalte schwinden, Fachlichkeit dämmert!

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

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

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

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

jenseits der Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler liegen.

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

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

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

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

Kompetenzorientierung: der Schlüssel zur Test«kultur»

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

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

Kompetenzorientierung: der Schlüssel zur Test«kultur»

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Qualitätssicherung hat allenthalben Konjunktur, ihr eigener Nutzen wird aber nie qualifiziert bzw. evaluiert.

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

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

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

Der politische Sinn von Tests und Qualitätsmanagement wird offensichtlich, wenn im Zusammenhang mit der Schulentwicklung bzw. «-reform» die entsprechend geschulten Verwaltungsbeamten vom «Monitoring» sprechen, das für sie erforderlich sei, um zusammen mit der Politik das Bildungswesen gut «steuern» zu können. Im Prinzip geht es grundsätzlich um ein sehr umfassendes, hierarchisiertes Controlling-System, das die Menschen, sprich die Lehrerschaft, unter Generalverdacht stellt, sie würden sich nicht «weiterentwickeln» wollen ohne eine gewisse Gängelung.

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

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

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

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

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

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

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

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

HEINZ ANTON MEIER

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Konstruktivismus: Jedes Kind soll seinen eigenen Weg finden.

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

Als dieser Lehrer seiner Klasse kürzlich zu Wochenbeginn in Mathematik bis zu 20 Seiten im Übungsheft zu lösen aufgab, war sein Kommentar dazu: «Jeder macht, soweit er kommt.» Tatsächlich überliess er die Schülerinnen und Schüler – Drittklässler! – ihrem Schicksal, selber während der Woche mit der «individualisierten» Aufgabenstellung über die Runden zu kommen – schliesslich sei es ja an ihnen, ihren Lernprozess zu regulieren[15], d.h. dass sie «ihre eigenen Lernstrategien entwickeln und anwenden und ihre Lernprozesse eigenständig überwachen und regulieren» sowie darüber reflektieren und sich letztlich selbst beurteilen sollen. Gerne würde man sich den Studenten zeigen lassen, der sein Studieren auf diese Weise «reguliert».

Obwohl der besagte Kollege eine sehr angesehene Lehrperson und seine Tochter ein aufgewecktes und vifes Mädchen ist, geht sie äusserst ungern zur Schule, wie er mir nach dieser Schilderung betroffen gestand. Wen wundert's! Sie steht stellvertretend für viele Kinder, die heutzutage schon in den ersten Schuljahren den «Schulverleider» haben – ein Phänomen, das früher äusserst selten zu beobachten war.

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

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

Mit der konsequenten Umsetzung dieser Unterrichtsform beginnt das frühe Splitting in eine extreme Leis-

Die Schweizer Bevölkerung hat 2006 mit dem Bildungsrahmenartikel niemals auch nur im Ansatz dieser OECD-Schulkonzeption zugestimmt, die geradewegs auf eine Zweiklassengesellschaft in der Bildung hinführt.

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

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

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

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

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

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

Lehrplan 21 als OECD-Import – keine bekömmliche Errungenschaft

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

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

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

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

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

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

Die Schweizer Bevölkerung hat 2006 mit dem Bildungsrahmenartikel niemals auch nur im Ansatz dieser OECD-Schulkonzeption zugestimmt, die geradewegs auf eine Zweiklassengesellschaft in der Bildung hinführt und letztlich zu einer laufenden Schwächung unseres ursprünglich ausgezeichneten öffentlichen Schulwesens führen wird, was unserer egalitären politischen Kultur vollkommen zuwiderläuft – dies zugunsten eines boomenden privaten Bildungsmarkts, bei dem das gute Geschäft und nicht die Sicherung «guter Bildung für alle» an erster Stelle steht.

Es sei jedermann ans Herz gelegt, diesen Bildungsrahmenartikel mit Bundesratserläuterungen selber genau nachzulesen. Der Artikel wurde augenscheinlich politisch umgedeutet bzw. mit einem «Spin» versehen und dann medial aufgebläht, sodass mit dem demokratisch gefällten Entscheid die Scheinberechtigung geliefert wurde, um eine bildungspolitische Agenda auf den Weg zu bringen, deren Implikationen der Bevölkerung in Wirklichkeit verborgen blieben. Deshalb muss klar festgestellt werden, dass die «Neue Lernkultur» im Sinne des Lehrplans 21 in keiner Weise dem Wunsch der Schweizer Öffentlichkeit entsprechen kann.

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

[1] Kurt Reusser: *Kompetenzorientierung als Leitbegriff der Didaktik.* In: Beiträge der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Kompetenzorientierung, Heft 3/2014, S. 325

[2] Kurt Reusser: *Kompetenzorientierung als Leitbegriff der Didaktik.* In: Beiträge der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Kompetenzorientierung, Heft 3/2014, S. 321

[3] Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz, Konsultation Lehrplan 21: *Räume, Zeiten, Gesellschaften* mit Geografie, Geschichte Kompetenzaufbau, S. 13

[4] https://www.mpib-berlin.mpg.de/Pisa/grundlagen.htm#Gegenstand, 27.1.2015

[5] http://www.schule.sg.ch/home/volksschule/unterricht/test_und_lernsysteme/_jcr_content/Par/downloadlist_1/DownloadListPar/download.ocFile/Strategiepapier_Lern-%20und%20Testsysteme_2014.pdf

[6] siehe z. B.: http://www.sz.ch/documents/Leistungsmessungen.pdf

[7] Amt für Volksschulen und Sport AVS, Kanton Schwyz: *Leistungsmessungen.*

[8] vgl. Pasi Sahlberg on the Finnish Education System: https://www.youtube.com/watch?x-yt-cl=85114404&x-yt-ts=1422579428&v=1CLdY9AAqI4, 25.1.2015

[9] Autopoiesis steht für den Prozess der Selbsterschaffung und -erhaltung irgendeines Systems. Es handelt sich um ein biologisches, mit der Systemtheorie arbeitendes Konzept, das die Selbstorganisation und -erhaltung von Lebewesen oder eben von «lebenden Systemen» erklären will.

[10] vgl. Kurt Reusser: *Kompetenzorientierung als Leitbegriff der Didaktik.* In: *Beiträge der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Kompetenzorientierung,* Heft 3/2014, S. 325 & 332

[11] Kurt Reusser: *Kompetenzorientierung als Leitbegriff der Didaktik.* In: *Beiträge der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, Kompetenzorientierung, Heft 3/2014, S. 332

[12] Rolf Werning: *Konstruktivismus. Eine Anregung für die Pädagogik?*, in: Pädagogik , H. 7/8, 1998, S. 39/40

[13] Herman Forneck: «*Professionalisierung statt Innovationsabstinenz*», NZZ, 31. Juli 2014

[14] Roman Giger: *Selbstreguliertes Lernen im Mathematikunterricht.* Masterarbeit an der Pädagogischen Hochschule Zürich, 2010, S. 14

[15] Roman Giger: *Selbstreguliertes Lernen im Mathematikunterricht.* Masterarbeit an der Pädagogischen Hochschule Zürich, 2010, S. 12

[16] vgl. Institut für berufliche Bildung und Weiterbildung e.V. (ibbw): Individuell fördern, kompetenzorientiert lehren und lernen. Göttingen, 2012, S. 8-23