

lvb*inform*

Zeitschrift des Lehrerinnen- und Lehrervereins Baselland

- **Qualität ist nicht umsonst!**
Die Demonstration des Staatsapparats
vom 10. September 2015
- **«Diese Didaktik schüttet das Kind mit dem Bade aus»**
Interview mit einem Berner Pädagogik-Kritiker
- **Auf der Suche nach linker Kritik an der Bildungspolitik**
Ein Bericht vom Denknetz-Podium in Liestal
- **Schreiben nach Gehör**
Zwei Sichtweisen auf eine umstrittene Methode

Stufen



Liebe Leserin, lieber Leser

Glaubt man Wirtschaftsvertretern, die sich mit Bildungsfragen auseinandersetzen, so war die Auflösung der Leistungsniveaus an den baselstädtischen Schulen ein Unding. Zu viele Jugendliche, welche die OS und die WBS absolviert hatten, scheiterten entweder bereits in den Bewerbungsverfahren für Ausbildungsplätze oder dann während der Lehre. Erfahrene Lehrmeister bestätigen das. Aktuell findet in Baselstadt eine Renaissance der Niveaus statt – eine kapitale bildungspolitische Fehlentscheidung der letzten Jahrzehnte wird damit korrigiert.

Während nun also die Notwendigkeit paralleler, aber durchlässiger Leistungsniveaus zumindest ab der Sekundarstufe auch in Basel anerkannt wird, findet gleichzeitig landesweit eine andere Art von Niveaualösung statt, die sich ebenso unheilvoll auswirken dürfte. Gemeint ist die Abschaffung altersgemässer Pädagogik. Statt zu definieren, welche Erwartungen an Lernende je nach Altersstufe in etwa gestellt werden können, behandelt man einerseits junge Erwachsene wie Kinder und erwartet andererseits von Kindern eine

Reife, über die sie noch gar nicht verfügen können.

So müssen bereits die Kindergartenkinder ihre kognitiven, manuellen, sozialen und emotionalen Kompetenzen selbst beurteilen und Vorschläge unterbreiten, wie sie an ihnen arbeiten können. Selbstverständlich sollen sie auch an Elterngesprächen mitdiskutieren. Primarschüler werden angehalten, Vergleiche zwischen verschiedenen, ihnen unbekannten Sprachen anzustellen und darin Beziehungen zu erkennen. Im Fremdsprachenunterricht sollen sie sich mit authentischen Texten beschäftigen, die für gleichaltrige oder gar erwachsene Muttersprachler geschrieben wurden. Bereits Drittklässler müssen Powerpoint-Vorträge halten. Und in Mathematik, Naturwissenschaften, Geschichte und Geographie sollen die Kinder Sachverhalte und Zusammenhänge entdecken und interpretieren – wie richtige Wissenschaftler, nur mit dem Unterschied, dass letztere dies auf der Basis angeeigneten Wissens früherer Generationen tun.

Umgekehrt soll tunlichst darauf geachtet werden, dass die Kinder den Übergang vom Kindergarten in die Primarschule nicht als Bruch, sondern als fließend-harmonischen Prozess erleben; die Abklärung der Schulreife am Ende des Kindergartens wurde vorsorglich abgeschafft. Die Mehrsprachendidaktik, die auf einen systematisch-analytischen Zugang zur Fremdsprache grösstenteils verzichtet, da dieser einem Drittklässler wohl wirklich nicht zugemutet werden kann, soll nun auf der Sekundarstufe im gleichen Stil weitergehen, und die Erwartung, dass auch die Gymnasien mittelfristig dieses System zu übernehmen haben, ist bereits offen kommuniziert. Und während schon an der Primarschule das selbstbestimmte Lernen propagiert wird, hat an der Universität mit Bologna eine Verschulung Einzug ge-

halten, welche den Studierenden die Möglichkeit, sich eigenverantwortlich zu bilden, weitgehend genommen hat.

Jede Kultur hebt das Erwachsenwerden junger Menschen durch besondere Ereignisse hervor. Initiationsriten dienen dazu, den jungen Menschen den schrittweisen Übergang ins Erwachsenenleben bewusst zu machen. Konfirmation, Schulabschluss- oder Jungbürgerfeier sind Beispiele aus unserem Kulturkreis. Unser Bildungssystem zeigt Tendenzen, die Stufen auf dem Weg vom Kind zum Erwachsenen irgendwie aus der Welt schaffen zu wollen. Die Stufen tauchen dann aber unvermutet trotzdem auf und sind so letztlich viel schwieriger zu bewältigen, als wenn man bewusst auf sie vorbereitet würde.

Die Schule braucht weiterhin pädagogisch, inhaltlich und methodisch ausdifferenzierte, identifizierbare Schulstufen sowie Stufenübergänge, die für das Kind deutlich erlebbar sind. Die Übergänge signalisieren dem Kind, dass es eine Stufe gemeistert hat und nun für neue Herausforderungen bereit ist, aber auch, dass es sich diesen stellen soll.

Jugendliche, die auf dem Weg ins Erwachsensein scheitern, häufen sich auch bei uns; in Japan sind diese Hikikomori genannten jungen Menschen bereits ein Massenphänomen. Es sollte uns eine deutliche Warnung sein.

Freundliche Grüsse

Michael Weiss
Geschäftsführer und Vizepräsident

Inhalt

Impressum

lvb.inform 2015/16-02
 Auflage 2700
 Erscheint 4-5-mal jährlich

Herausgeber

Lehrerinnen- und Lehrerverein
 Baselland LVB
 4133 Pratteln
 Kantonalsektion des Dachverbands
 Lehrerinnen und Lehrer Schweiz
 LCH
 Website: www.lvb.ch

Redaktion

LVB-Geschäftsstelle per Adresse
 Michael Weiss
 Sonnenweg 4, 4133 Pratteln
 Tel 061 973 97 07
michael.weiss@lvb.ch

Abonnemente

Für Mitglieder des LVB ist das
 Abonnement von lvb.inform im
 Verbandsbeitrag enthalten.

Layout

Schmutz & Pfister, Grafik und Design
www.schmutz-pfister.ch

Gestaltung, Textumbruch

Philipp Loretz

Lektorat

Roger von Wartburg

Druck

Schaub Medien AG, 4450 Sissach

2 Editorial: Stufen

Von Michael Weiss

3 Inhalt/Impressum

4 Herzlichen Dank, Heinz Bachmann!

Zum Wechsel in der LVB-Geschäftsleitung

Von Roger von Wartburg

6 Qualität ist nicht umsonst!

Die Demonstration des Staatspersonals vom 10. September 2015

10 «Diese Didaktik schüttet das Kind mit dem Bade aus»

Interview mit einem Berner Passepartout-Kritiker

Von Roger von Wartburg und Philipp Loretz

13 Perlenfischen

weitere Perlen auf S. 23 und 32

Von Roger von Wartburg

14 Schreiben nach Gehör

Vom liederlichen Umgang mit einer Kulturtechnik

Von Roger von Wartburg

24 Rechtschreiben

Disziplin und nicht Disziplinierung

Gastbeitrag von Urs Albrecht,
 Dozent für Fachdidaktik Deutsch an der PH FHNW

28 Auf der Suche nach linker Kritik an der Bildungspolitik

Ein Bericht vom Denknetz-Podium in Liestal

Von Michael Weiss

31 Strichwörtlich

Von Michèle Shafeei-Heller

34 WAH – im Wandel und doch nicht neu

Im Fach «Wirtschaft, Arbeit, Haushalt» wird mehr als nur gekocht

Von Barbara Wenziker und Esther Schmid, VTGHK

36 Im Würgegriff des Lehrplans 21

Gastbeitrag von Prof. Dr. Gerhard Steiner

44 «Bekenntnisse des Schulentwicklers Felix Walldorf» – Neunter Teil

Eine Fortsetzungsgeschichte von Michael Weiss

50 Der letzte Schrei: Für einmal keine Bildungspolitik – versprochen!

Von Roger von Wartburg

Herzlichen Dank, Heinz Bachmann! Zum Wechsel in der LVB-Geschäftsleitung

Von Roger von Wartburg



Am 1. August 2015 hat Heinz Bachmann innerhalb der LVB-Geschäftsleitung nach 15 Jahren das Ressort «Beratung und Rechtshilfe» an seine Nachfolgerin Isabella Oser übergeben. Zeit für einen Rückblick und eine Würdigung, die von grosser Dankbarkeit geprägt ist.

Heinz Bachmann hatte ursprünglich einen beruflichen Weg eingeschlagen, der nicht das Geringste mit Schule und Unterricht zu tun hatte: Nach der Handelsmittelschule in Basel absolvierte er ein zweijähriges Bankpraktikum mit dem Schwerpunkt «Börse». Alles wäre also vorgespurt gewesen für eine gutschweizerische Laufbahn im Finanzsektor, als dieser junge Heinz Bachmann auf einmal zu einer Kehrtwende ansetzte und sich am Seminar Liestal für die damals zum ersten Mal ausgeschriebene Ausbildung zum Oberstufenlehrer anmeldete. Nach der Diplomierung trat er seine Stelle in Frenkendorf an und blieb dieser Schule, ein sechsjähriges Intermezzo als Schulleiter der damaligen Realschule inklusive, für den Rest seines Erwerbslebens treu – fast vier Jahrzehnte lang.

An ebendieser Sekundarschule Frenkendorf kreuzten sich vor knapp 15 Jahren unsere Wege. Meine erste bewusste Erinnerung an Heinz ist eine sogenannte Qualitätsgruppe, in welcher wir beide Einsitz nahmen. Obwohl jenes Gremium nach ziemlich kurzer Zeit wieder aufgelöst wurde, weiss ich

noch sehr genau, wie mich dieser ältere Kollege mit seinem reichen Erfahrungsfundus beeindruckte. Und offenbar muss auch er an mir, dem damaligen Jungspund, Gefallen gefunden haben, denn von diesem Zeitpunkt an entspann sich ein kontinuierlicher Austausch über schulische und bildungspolitische Themen.



2008 trat Heinz erstmals mit der Frage an mich heran, ob ich mir nicht vorstellen könnte, innerhalb des LVB ein Amt zu übernehmen. Er selber führte seit dem Schuljahr 1999/2000 das Ressort «Beratung und Rechtshilfe». Ich lehnte damals ab. Auch 2009 gab ich ihm einen Korb. 2010 schliesslich war ich soweit und bewarb mich erfolgreich für einen Posten in der LVB-Geschäftsleitung. Dieses Vorgehen illustriert trefflich eine von Heinz' typischen Eigenschaften: Beharrlichkeit. Seine Beharrlichkeit ist auch ein entscheidendes Puzzleteil

dafür, dass Heinz Bachmann für das LVB-Ressort «Beratung und Rechtshilfe» eine Idealbesetzung war. Hinzu kommen ein glasklarer, messerscharfer Verstand, Sachlichkeit, analytisches Denken. Es ist keine Koketterie, wenn ich betone, dass Heinz Bachmanns Ressort für die Innenwirkung unseres Berufsverbands das allerwichtigste ist. Natürlich, in den



HEINZ ANTON MEIER

Medien oder an repräsentativen Anlässen steht in der Regel das Präsidium im Rampenlicht, aber was das einzelne Mitglied am allermeisten benötigt, ist eine rasche, kompetente und zielgerichtete Hilfe, wenn es mit einem Problem oder einem Konflikt konfrontiert ist. Und genau das hat Heinz Bachmann hervorragend gemacht. Unzählige LVB-Mitglieder haben seiner Arbeit sehr viel zu verdanken. Auch auf der Arbeitgeberseite hat man Heinz Bachmann überaus geschätzt. Wenig erstaunlich, dass der Leiter Stab Personal

der BKSD bei einem sich herauskristallisierenden Problem nicht selten meinte: «Das schauen wir uns am besten mit Heinz zusammen an.»

Heinz Bachmann strahlt eine ausgesprochene Nüchternheit und Ruhe aus. Grosses Brimborium, Selbstdarstellung und hohle Phrasen sind ihm fremd und auch zuwider. Man sollte deshalb aber nicht den Fehler begehen und Heinz auf diese Nüchternheit reduzieren. Wenn man ihn etwas besser kennenlernt, stellt man fest, was da noch alles in ihm steckt und schlummert: ein feiner, subtiler Sinn für Humor; Interesse für Zeitgeschichte, Musik, Kunst und Sport; ein warmerherziger und umsichtiger Vater und Grossvater. Aufgrund seines breiten Wissens ist Heinz Bachmann einer jener Menschen, die in der Lage sind, einem ein Stück weit die Welt zu erklären: von der Entstehung der Finanzkrise über die Technik der E-Bikes bis hin zu taktischen Finessen des Handballsports: Heinz weiss Bescheid.

Was mich persönlich innerhalb dieses Füllhorns an Interessen und Talenten aber stets am meisten fasziniert hat, war Heinz' Gespür für die Psychologie der Menschen, mit denen er zu tun hatte. Wenn er von Konfliktfällen berichtete, die er zu lösen versuchte, vermochte er die Triebfedern, Beweggründe und auch Ängste der Beteiligten derart präzise zu beschreiben, dass sich einem unweigerlich das Bild eines Chirurgen mit seinem Skalpell ins Bewusstsein drängte.

Als Heinz zu Beginn dieses Jahres, für ihn wie uns alle vollkommen unverhofft, von seinem persönlichen – wie er es ausdrückt – «Gesundheitsbeben» erschüttert wurde, war das ein schwerer Schlag. Typischerweise aber galt spätestens Heinz' zweiter Gedanke bereits wieder dem LVB und der Sorge darum, dass sein Ressort ohne Qualitätseinbussen weitergeführt werden kann. Das ist das Holz, aus dem Heinz Bachmann geschnitzt ist.

Lieber Heinz, der LVB bedankt sich bei dir von Herzen für 15 Jahre erstklassige Arbeit. Die Lücke, die du hinterlässt, ist gross: als Mensch, als Ratgeber, als Know-how-Träger. Ganz persönlich möchte ich dir dafür danken, dass du mich gewissermassen gewogen und für fähig befunden hast, den Job als LVB-Präsident zu machen. Ich betrachte das als Privileg und Ehre, weil ich weiss, wie du tickst. Für die Zukunft wünschen wir dir und deinen Liebsten nur das Allerbeste.

Qualität ist nicht umsonst! Die Demonstration des Staatspersonals vom 10. September 2015

Über 1500 Mitarbeitende des Kantons Basel-Landschaft und zahlreiche Sympathisantinnen und Sympathisanten aus den Parteien SP, Grüne und JUSO, unterstützt von einer lebhaften und lautstarken Schar Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, demonstrierten am Donnerstag, dem 10. September, im Anschluss an die Landratssitzung vor dem Liestaler Regierungsgebäude gegen das neuste Abbau- und Sparpaket, welches die Baselbieter Regierung im Juli unter dem Titel «Finanzstrategie 2016-19» veröffentlicht hatte.

Die Stimmung unter den Demonstrierenden, die das Stedli vom Regierungsgebäude bis weit hinauf in die Rathausgasse füllten, war angespannt, denn Anlass der Protestkundgebung war bekanntlich das bereits dritte Sparpaket, das die Regierung ihrem Personal innerhalb von etwas mehr als zehn Jahren auferlegen will. Neben einer linearen Lohnreduktion von 1% ab 2016 und diversen einschneidenden Massnahmen auch im Bildungsbereich sieht es die Streichung von gegen 400 Stellen vor.

Die in der Arbeitsgemeinschaft Basellandschaftlicher Personalverbände (ABP) zusammengeschlossenen Berufsverbände und Gewerkschaften LVB, VSG (Staats- und Gemeindepersonal), PVPBL (Polizei) und vpod (öffentlicher Dienst) hatten die Kundgebung organisiert. Ihre Rednerinnen und Redner gingen mit den neuerlichen Sparplänen der Regierung scharf ins Gericht. Die vollständige Ansprache von LVB-Präsident Roger von Wartburg ist auf der Seite 8 abgedruckt.

Sven Oppliger, Präsident des Polizeiverbandes, hob hervor: «Vor wenigen Jahren bewilligte der Landrat 15 zusätzliche Stellen, die schwergewichtig und mit messbarem Erfolg in den Bereichen Einbruchprävention und Verkehrsinstruktion eingesetzt wurden, und jetzt droht ein Abbau von rund 50 Stellen – das ergibt keinen Sinn», rechnete er der Zuhörerschaft vor. Er forderte die Regierung auf, der Bevölkerung konkret aufzuzeigen, welchen Leistungsabbau die geplante Bestandesreduktion haben werde. Dabei war für ihn ganz klar: «Dieser Stellenabbau wird eine deutlich wahrnehmbare Reduktion der Sicherheit in unserem Kanton bewirken!»

Corinne Saner, Geschäftsleitungsmitglied des Zentralverbandes des öffentlichen Personals, legte im Namen des VSG ihren Finger auf die in den letzten Jahren bereits vollzogenen Spar- und Abbaumassnahmen beim Kantonspersonal. Ihre Schlussfolgerung: Die Löhne und Arbeitsbedingungen im Kanton Baselland ertragen keine weiteren Verschlechterungen mehr, sonst drohen eine Abwanderung von Mitarbeitenden und damit einhergehend markante Schwierig-

keiten bei der Personalrekrutierung. «Ein Arbeitgeber, der dies zulässt, spielt mit dem Feuer», so Corinne Saner, «denn man erzielt zwar sehr schnell Einsparungen, aber der Reputationsschaden, den man sich damit einhandelt, ist nur schwer wieder wettzumachen.»

Ein weiteres Thema stand im Mittelpunkt der Rede von Regula Meschberger vom vpod. «Wir alle wissen, dass der Kanton sich in einer finanziellen Schieflage befindet, weil er in verschiedener Hinsicht über seine Verhältnisse gelebt, zu viel Geld in riesige Strassenprojekte verlockt und mit einer ebenso teuren wie erfolglosen Wirtschaftsoffensive versucht hat, neue Firmen in den Kanton zu holen. Wir wissen aber auch, wer für diese Politik nicht verantwortlich ist und wer in diesem Kanton nicht über seine Verhältnisse lebt: Es sind alle jene, die für ihren Arbeits- oder Schulweg auf einen funktionierenden öffentlichen Verkehr angewiesen sind, es sind die Menschen mit kleinem Einkommen, die auf Prämienverbilligungen angewiesen sind und es sind vor allem auch die Mitarbeitenden dieses Kantons!» Ihre Schlussfolgerung: Ohne gezielte, allenfalls befristete Erhöhungen für all jene, die in den letzten Jahren von Steuerensenkungen profitiert hätten, sei dieses Sparpaket inakzeptabel. Und wurde dann noch deutlicher: «Ohne ein Minimum an Opfersymmetrie sehe ich den sozialen Frieden in diesem Kanton in Gefahr!»

Neben den genannten Rednerinnen und Rednern der Personalverbände richteten sich auch Maurice Koller, Gymnasiast aus Münchenstein und Mitinitiant der Petition «Bildung wahren statt sparen», sowie Ernst Schürch, Präsident der Amtlichen Kantonalkonferenz der Baselbieter Lehrerinnen und Lehrer (AKK), an die Demonstrierenden. Während Ernst Schürch die fehlende Wertschätzung dem Personal gegenüber in den Fokus rückte, zählte Maurice Koller auf, welche Leistungen, ginge es nach dem Willen der Regierung, die Schulen wohl bald nicht mehr erbringen könnten: Neben dem gefährdeten kostenlosen Instrumentalunterricht an den Gymnasien und Fachmaturitätsschulen erwähnte er auch das fehlende Geld für die Aufstockung von in Teilzeit angestellten Lehrkräften, welche Lagerwochen



FRANTISEK MATOUS

organisieren und begleiten. So werde es wohl bald keine Lager mehr geben, befürchtete Koller.

Zum Schluss verabschiedeten die Demonstrationsteilnehmerinnen und -teilnehmer, die den Rednerinnen und Rednern immer wieder lautstark applaudiert hatten, eine Resolution mit den drei zentralen Forderungen des Personals: keine Lohnkürzung, kein Personal- und Qualitätsabbau im öffentlichen Dienst (und dabei vor allem in den Bereichen Bildung und Sicherheit) und keine Sanierung der Kantonsfinanzen ohne Massnahmen auf der Einnahmenseite.



Die Ansprache von LVB-Präsident Roger von Wartburg im Wortlaut:



«Wir Lehrerinnen und Lehrer der Kindergärten, der Primarschulen, der Sekundarschulen, der Berufsschulen, der KV-Schulen, der Musikschulen und der Gymnasien setzen uns entschieden dagegen zur Wehr, von der Politik immer wieder als Kostentreiber bezeichnet zu werden. Das hat einen ganz einfachen Grund: Es ist nicht wahr!

Der Kontrast zwischen dem Wort «Kostentreiber» und dem Schulalltag vieler Lehrpersonen könnte nämlich grösser nicht sein: Etliche von uns arbeiten in diesem Kanton an Schulen mit vollkommen veralteter Infrastruktur. Wir reden dabei von Schulhäusern ohne Isolation, in denen es im Sommer über 30 Grad heiss ist, während man im Winter die Jacke anbehalten muss. Wir reden von Mobiliar aus den 70er Jahren und davon, dass viele von uns gratis ihre eigenen Computer und Bildschirme in die Schulzimmer tragen, weil es an IT-Ausrüstung vor Ort fehlt. Die zahlreichen hier anwesenden Gymnasiastinnen und Gymnasiasten können aus eigener Erfahrung bestätigen, dass es wahr ist, was ich sage.

Viele von uns Lehrerinnen und Lehrern engagieren sich für ihre Schülerinnen und Schüler in einem Mass, das über die vorhandenen Ressourcen hinausgeht. Zahlreiche Chor-, Musical- und Theateraufführungen, Lager, Exkursionen, Schulfeste und Projektwochen könnten schon längst nicht mehr stattfinden, wenn Lehrerinnen und Lehrer konsequent keine unbezahlte Arbeit leisten würden. Das ist die Realität und nicht die behauptete Kostentreiberei!

In Tat und Wahrheit existiert die Gute Schule Baselland schon lange nur noch deshalb, weil wir Lehrerinnen und Lehrer unter immer schwieriger werdenden Rahmenbedingungen nach wie vor einen guten Job machen und das auch in Zukunft weiter machen wollen. Und dies trotz immer höher werdenden Erwartungen der Gesellschaft, trotz immer länger werdenden Pflichtenheften, trotz immer mehr Administration und trotz immer schlechter werdenden Anstellungsbedingungen inklusive einem seit 15 Jahren anhaltenden Reallohnverlust! Wo ist hier die Kostentreiberei?

Und was passiert jetzt? Ausgerechnet wir werden von der Politik verantwortlich gemacht für steigende Kosten im Bildungsbereich. Das müssen wir uns nicht bieten lassen! Es ist an der Zeit, es heute ganz deutlich zu sagen: Bei uns und bei unseren Schülerinnen und Schülern kommen die Mehrausgaben im Bildungsbereich nicht an!

Es ist wahr, dass es Kostenentwicklungen im Bildungswesen gibt. Wenn man die Zahlen genau ansieht, dann kann man sie auch zuordnen. Es betrifft die Universität, die Fachhochschule und den neu geregelten Bereich Sonderpädagogik. Doch diese Mehrausgaben hat man über Staatsverträge und Konkordate geregelt und teilweise auch durch Volksabstimmungen bestätigt. Offenbar entsprechen diese zusätzlichen Aufwendungen also dem politischen Willen.

Was macht nun aber die Regierung, und zwar zum wiederholten Male? Sie will diese Mehrkosten grösstenteils an den Volksschulen, Berufsschulen und Gymnasien einsparen – obwohl diese in ihren Kernbereichen für die Kostensteigerung im Bildungswesen schlicht nicht verantwortlich sind! Das wäre in etwa dasselbe, wie wenn ich zu meiner Coiffeuse ginge und ihr sagen würde, sie müsse in Zukunft schneller, schöner und preisgünstiger meine Haare schneiden – mit der Begründung, dass meine Zahnarztrechnungen höher seien! So geht es nicht!

Der LVB ist nicht grundsätzlich dagegen, gewisse Angebote im Bildungsbereich einer seriösen Kosten-Nutzen-Analyse zu unterziehen. Entsprechende Vorschläge haben wir bereits vor Monaten bei der Regierung deponiert. In der Finanzstrategie vom 8. Juli aber findet sich davon rein gar nichts! Lieber spart man einfach wieder pauschal und linear auf dem Buckel des Personals – wahrscheinlich deshalb, weil das politisch leichter durchsetzbar scheint.

Aus den genannten Gründen sagt der LVB klar Nein zu dieser Finanzstrategie. Wir rufen die Lehrerinnen und Lehrer im Kanton dazu auf, zusammenzustehen und die Reihen zu schliessen. Und wer das bis jetzt noch nicht gemacht hat, soll sich unserem Berufsverband anschliessen.

Abschliessend ein Gedanke zum Sprachgebrauch: Jedes Mal, wenn im Baselbiet irgendwo ein Verkehrskreiselsaniert wird, spricht man von einer *Investition*. In der Bildung aber spricht man ständig von Kostentreiberei und Kostenexplosionen. Der LVB sagt: Es gibt wohl kaum eine grössere Investition in die Zukunft von uns allen, als die Arbeit mit unseren Kindern und Jugendlichen. Der LVB-Slogan zur heutigen Veranstaltung bringt es in diesem Zusammenhang auf den Punkt: Qualität ist nicht umsonst!«



«Diese Didaktik schüttet das Kind mit dem Bade aus» Interview mit einem Berner Passepartout-Kritiker

Interview mit Philippe von Escher, Sekundarlehrer im Kanton Bern



Herr von Escher, dieses Jahr haben Sie zum ersten Mal Schülerinnen und Schüler übernommen, die vier Jahre Frühfranzösisch gemäss der Passepartout-Didaktik hinter sich haben. Gemäss Ihren Äusserungen in einem Artikel aus dem «Bund»¹ sind Sie nicht glücklich mit dem, was die Kinder an Kenntnissen und sprachlichem Können mitbringen. Können Sie präzisieren, worin konkret aus Ihrer Sicht das Problem besteht?

Neue Zugänge der Mehrsprachendidaktik durch authentische Texte und Hörerlebnisse wecken Emotionen, Schülerinnen und Schüler sollen als erstes einmal Freude und Spass an Französisch haben. Das ist absolut richtig, doch spätestens ab dem dritten Lehrjahr muss dann auch tiefer in die Sprache hineingeschaut werden. Grammatik ist heute in allen Sprachdidaktiken verpönt, da jahrzehntelang wegen der einfachen Messbarkeit die Sprachnote eigentlich eine Grammatiknote war. Hören, Lesen und Sprechen waren massiv untergeordnet. Nun dreht die neue Didaktik den Spieß um und hat das Kind gleich mit dem Bade ausgeschüttet. Ohne grammatische Wege und damit auch der Schriftlichkeit mit Übungsmöglichkeiten fehlt aus meiner Sicht die Basis, um produktiv zu werden. Wenn ich ein Verb nicht ordentlich konjugieren kann, kann ich mich auch nicht richtig ausdrücken. Als zweites ist die konsequente Ausblendung von Alltagssituationen und das Fehlen eines sinnvollen

Alltagswortschatzes ein unglaubliches Versäumnis, das unbedingt nachgebessert werden muss. Es muss sich wohl um einen Systemfehler handeln, dass nach vier Jahren Frühfranzösisch sagen wir mal Top-300-Wörter wie «aujourd'hui», «sans», «parapluie», «devant», «donner» etc. in einem isolierten Satz nicht verstanden werden. Die Sprache soll nach der neuen Doktrin nicht mehr in Knochenarbeit gelernt, sondern entschlüsselt werden. Für rezeptive Fähigkeiten ist das ein gutes Training. Damit ist aber noch nichts getan, um sich auf einfache Weise in einem Smalltalk zu unterhalten – und das konnten meine ehemaligen Schülerinnen und Schüler bereits im dritten Lehrjahr!

Was für Reaktionen haben Sie auf Ihre medial verbreitete Kritik erhalten?

Meine zwar kritische, aber durchaus differenzierte Haltung hat neben zurückhaltender Zustimmung eigentlich relativ wenig negative Reaktionen hervorgerufen. Hinter vorgehaltener Hand ist jedoch auch zu vernehmen, dass man doch jetzt erst einmal warten solle und nach den ersten drei Jahren der Oberstufe eine Bilanz ziehen müsse. Alle warten einmal ab.

Sind bei Ihnen negative Reaktionen von Primarlehrpersonen eingegangen, die sich durch Ihre Äusserungen in ihrer Arbeit herabgewürdigt sahen?

Nur indirekt von Kolleginnen und Kollegen, die mich weder kennen noch wissen, dass meine Kritik ausschliesslich auf das Lehrmittel bezogen war. Viele unterstützen mich in meiner Kritik auch voll und ganz.

Haben Sie die Eltern Ihrer neuen Schülerinnen und Schüler auch über Ihre Ablehnung der neuen Didaktik informiert?

Ich lehne die neue Didaktik nicht einfach kategorisch ab, sondern finde sie einfach unvollständig. Das «Need-to-Have» fehlt. Gerade sind die Elterngespräche meiner Klasse vorbei, überall präsentierte ich ein Zwischenzeugnis mit einer Franznote, die auch mit Verben- und Wörtchentests gespickt ist. Der Tenor unterstützt meine Vermutung: Schülerinnen und Schüler sind stolz, nun auch etwas mit den erlernten Strukturen anzufangen. Die Eltern sind zufrieden.

Bietet sich an Ihrer Schule ein einheitliches Bild innerhalb der Fremdsprachenlehrkräfte oder gehen die Meinungen weit auseinander?

Die Meinungen könnten nicht weiter auseinander gehen! Bisherige Erfahrungen, die Klassen- und Niveausituation

sind hier ganz sicher massgebend. Ich hatte ein Konzept, das für meine meist sehr guten Schülerinnen und Schüler aufging und ein relativ ganzheitliches Französisch mit Spassfaktor vermitteln konnte. Das ist nun eben als nichtig abgeschrieben worden.

Wie sahen Umfang und Inhalt der im Kanton Bern verordneten Passepartout-Weiterbildungen für die Fremdsprachenlehrkräfte der Sekundarstufe I aus?

Als reine Französisch-Lehrkraft durfte ich an 6 Tagen und 3 Halbtagen die Weiterbildung besuchen, vier davon wurden als Stellvertretung gebucht, der Rest musste in der Freizeit absolviert werden. Dabei konnte man aus diversen Terminblöcken auswählen. Schwergewichtig gab es Theorie, für die praktische Vorbereitung oder Absprachen innerhalb der Kollegien und Stufen blieb aus meiner Sicht zu wenig Zeit.

Regte sich in diesen Weiterbildungsveranstaltungen auch schon Kritik oder gar Widerstand gegen die neue Didaktik?

Selbstverständlich gab es Kritik, Widerstand dagegen kaum. Teilweise wurde diese aufgenommen, doch eben: Die Dozenten waren ja nicht die Hauptverantwortlichen dieser neuen Didaktik, sondern nur Vermittler.

Die Promotoren von Passepartout geben stets an, die Schülerinnen und Schüler würden mit dieser Methode erfolgreich Strategien erlernen, um anspruchsvolle Texte erschliessen zu können. Können Ihre neuen Schülerinnen und Schüler das denn nun?

Natürlich, wenn der elektronische Léo-Dictionnaire (und manchmal verhängnisvollerweise auch der Google-Translator) zur Verfügung steht, sogar sehr gut! Nur auf die Logik der übersetzten Sätze muss der Finger gelegt werden.

Sehen Sie eine Möglichkeit, Ihre Schülerinnen und Schüler in diesem System hinsichtlich ihrer Französisch-Kompetenzen bis zum Ende der obligatorischen Schulzeit so weit bringen zu können wie bisher?

Da habe ich eben meine Zweifel. Was erwarten denn die Gymnasien zum Beispiel, oder die kaufmännischen Berufsschulen? Wollen oder müssen diese sich dann mit der Unterscheidung von passé composé und présent oder mit der Knochenarbeit befassen? Die Antwort ist noch nicht klar. Wir treffen uns nächstens an einer Schnittstellenkonferenz Sek I – Sek II, um genau solche Dinge anzusprechen.

Sind im Kanton Bern Bestrebungen im Gange, das sprachliche Können der Schülerinnen und Schüler, die im August 2015 an die Oberstufe übergetreten sind, zu evaluieren?

Ja, gerade eben besuchte uns im Schulhaus eine Gruppe des Instituts für Mehrsprachigkeit der Uni Fribourg im Auftrag von Passepartout. Resultate dieser Studie zur Evaluation von Leistungen der 7. Klässler sollen aber erst in ein paar Jahren vorliegen.

Im «Bund» haben Sie durchscheinen lassen, dass Sie Ihren Unterricht nicht gemäss der Methodik von Passepartout gestalten werden. Inwiefern weichen Sie davon ab?

Ich ergänze meinen Clin-d'Oeil-Unterricht mit dem Verben-dorf aus Bonne Chance, Schülerinnen und Schüler führen eine Top-Verben-Liste, zwischendurch gibt's Wörtchentests mit dem Klassenwortschatz, Adjektive werden angeglichen und geprüft, aus dem alten Bonne Chance-Lehrmittel entnehme ich kleine Dialoge oder Alltagsszenen (z.B. in Genf den Weg vom Bahnhof zum Jet d'eau erklären) etc.

Wie gehen die Schülerinnen und Schüler mit der von Ihnen angewandten Lehrfreiheit um? Wie reagieren sie darauf?

Meine sehr guten zukünftigen Gymnasiasten finden das mehrheitlich sehr gut, sie erkennen nun viel mehr und sind auch in der Lage, die Sprache zu reflektieren.

Wie wirkt sich die Didaktik der Mehrsprachigkeit auf die Leistungsbeurteilung der Schülerinnen und Schüler aus?

Schwieriger und nicht umfassend. Es entsteht eine Tendenz, dass gerade im oberen Segment alle gut bis sehr gut abschliessen. Die Didaktik der Mehrsprachigkeit und die von uns geforderte Selektion sind kaum ernsthaft vereinbar. Schauen Sie sich die Beurteilungstabellen an: Das sind sehr saugfähige und dehnbare Schwämme...

Halten Sie das neue Lehrmittel «Clin d'oeil» überhaupt für gewinnbringend einsetzbar in den verschiedenen Niveaus der Sekundarstufe I?

Sehr gerne warte ich auf die ersten Reaktionen der Lehrkräfte mit etwas lernschwächeren Schülerinnen und Schülern. In unserem Schulhaus sind wir noch alle im Findungsprozess.

Aufgrund der anhaltenden Kritik an den Lehrmitteln «Mille feuilles» und «Clin d'oeil» haben die Passepartout-Promotoren erste zaghafte Zugeständnisse gemacht. Man sei am Optimieren. Welche Verbesserungen sind Ihrer Ansicht nach unbedingt notwendig?

Einige Magazines ersatzlos streichen, dafür einen roten Faden der Struktur erkennen lassen, mit Cahier d'exercices, um Dinge auch zu üben. Alltagsszenen, -wortschatz und -dialoge, Geschichten, die auf der Höhe der Teenager sind, z.B. Geburtstagspartys, Besuche in Museen und McDonalds, Kinos, Shopping mit Freunden, Sightseeing in Städten, etc.

Was erwarten Sie von einem guten Französisch-Lehrmittel?

Dass ich als Lehrperson auf ein komplettes, vielseitiges, abgestuftes All-in-One-Lehrmittel mit rotem Faden und Struk-

tur zurückgreifen kann und nicht noch selber Lehrmittelhersteller spielen muss.

Zur Person

Philippe von Escher ist seit 2007 Klassenlehrperson auf der Sekundarstufe I am Oberstufenzentrum Worb (BE) und unterrichtet vor allem leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler in Deutsch, Französisch, Geschichte und Geographie. Bilingual aufgewachsen, liegt ihm Französisch besonders am Herzen. Innerhalb des Berner Lehrerverbandes LEBE präsidiert Philippe von Escher die Sekundarstufe I.

¹ «Heftige Kritik am neuen Französisch-Unterricht», Der Bund, 12.09.2015
s. auch: <http://www.srf.ch/news/regional/bern-freiburg-wallis/es-ist-ein-sprachbad-in-dem-auch-wir-lehrkraefte-schwimmen>

Für LCH-Mitglieder:

25% Rabatt beim Anlegen



LCH-Mitglieder sparen 25%* bei Depotgebühren und Courtage. Noch mehr Vorzugskonditionen finden Sie unter www.bankcoop.ch/lch.

fair banking
bank coop

* Minimalgebühr pro Depot CHF 45.– statt CHF 60.–. Minimumcourtage für Transaktionen an der CH-Börse CHF 67.50 statt CHF 90.–.

Perlenfischen

Von Roger von Wartburg

Perle 1: «Gescheit reden ist nicht immer klug»

Wo: Basler Zeitung

Wer: Prof. Allan Guggenbühl

Wann: 16. Oktober 2015

«Intraindividuelle Entwicklung», «zirkadiane Rhythmen», «intermodale Wahrnehmung»: Die Studierenden haben ihren Laptop, Bücher und Notizen vor sich. Sie schauen nach vorn, während ich ihnen Begriffe erkläre, die sie in den Fachartikeln gelesen oder an Vorlesungen gehört haben. Ich erläutere die Merkmale des Konvergenzmodells, gebe Beispiele kontrafaktischer Syllogismen und des Kompetenzstrukturmodells. Die Studierenden wirken motiviert, diskutieren im Flüsterton. Die Begriffe müssen sie kennen, wenn sie ihre Multiple-Choice-Prüfungen bestehen und Punkte bekommen wollen. Sie möchten sich auf ihren Beruf, das Unterrichten von Kindern und Jugendlichen, vorbereiten. Ein Student hebt seinen Arm, blickt mich leicht vorwurfsvoll an und meint: «Was bringen uns diese Begriffe bei unserer Arbeit mit Kindern und Jugendlichen?» Sofort kehrt Stille im Saal ein. Die konventionelle Antwort ist, dass es zur professionellen Ausbildung gehört,

methoden empirisch abgestützt sind. Es gibt eine andere, leicht polemische Antwort: Die Begriffe müssen gelernt werden, weil sich eine Akademikergilde profilieren und sich die Definitionsmacht der Praxis aneignen will. Sie zwingt ihren Jargon Studierenden auf, um den eigenen Einfluss auszuweiten und gemäss ihren Kriterien selektieren zu können. Konzepte und Theorien, die in praxisfernen Institutionen von universitären Forschern entwickelt wurden, werden Menschen an der Front aufgedrängt, damit diese nach ihrer Zunge reden. Modelle, die der Profilierung in Fachjournals und Kongressen dienen, sollen die schulische Wirklichkeit bestimmen. Die Schulen werden zum Implementierungsfeld der Wissenschaft. Fachhochschulen wirken als willige Helfer, in der Hoffnung auf Reputationsgewinn. Die Sorgen und Erfahrungen der Menschen in der Praxis werden kaum wahrgenommen und Kinder sind nur als Datenlieferanten interessant. Beide Antworten sind einseitig. Die Forschung liefert wertvolle Erkenntnisse für die Praxis und nicht jeder Forscher hat nur Publikationen in respektablen Fachjournals im Sinn. Wann sind jedoch scheinbar unverständliche Begriffe für die effektive Arbeit von Nutzen? Die Praxis schulischer Arbeit unterscheidet sich von Forschungsarbeit. Während sich die Diskussionen in der Wissenschaft um von der Gilde anerkannte Kernbegriffe drehen, präsentiert sich die Praxis halb chaotisch. Es gibt Widersprüche, Paradoxien und Ungeheimes. Es überleben nur jene Konzepte, die mit Erlebnisqualität gefüllt werden können. Begriffe, die auf zu abstrakte Zusammenhänge hinweisen und supponierte Kausalbezüge aufbauen, haben keine Chance. Den Lehrpersonen helfen Begriffe, die ihre effektiven Herausforderungen einfangen. Ausgangspunkt muss ihre Sprache sein. Sie reden von «schwierigen Schülern», «Grenzen setzen», «Motivation», «Beziehungsaufbau», «Verantwortungsdiffusion» oder «Struktur». Es ist Aufgabe der Wissenschaft, diese Erfahrungen zu vertiefen und mit wissenschaftlichen Erkenntnissen zu verbinden. Sie hat den Menschen in der Praxis zu dienen und nicht umgekehrt. Was an Begrifflichkeit übernommen werden soll, wird an der Front entschieden.»



sich eine wissenschaftliche Begrifflichkeit anzueignen. Sie helfen, die multifaktoriellen Hintergründe und vielschichtigen Bedingungen des Aufwachsens zu erkennen. Naive Privattheorien müssen hinterfragt, die eigene Wahrnehmung geschärft und die Schüler nach objektiven und wissenschaftlichen Kriterien beurteilt werden. Lehrpersonen sollen sich als Fachpersonen verstehen, deren Unterrichts-

Schreiben nach Gehör: Vom liederlichen Umgang mit einer Kulturtechnik

Von Roger von Wartburg



Ob Geige spielen, Eiskunstlauf oder Herzkatheterisierung; jede komplexe Kulturhandlung wird im Kern nach folgendem Grundprinzip gelehrt und gelernt: erklären, zeigen und vormachen; mitmachen; nachmachen; üben; üben; üben; und dabei anleiten, kontrollieren und Fehler korrigieren. Ausgerechnet beim Erlernen des Schreibens, einer zweifelsohne höchst anspruchsvollen Tätigkeit, sollen diese grundsätzlichen Regeln ausser Kraft gesetzt sein? Dieser Behauptung muss nachgegangen werden.

Soll das ein Witz sein?

In seinem neusten und zugleich letzten Buch «Soll das ein Witz sein?» urteilte der kürzlich verstorbene deutsche Journalist, Autor und Literaturkritiker Hellmuth Karasek über Dan Quayle, seines Zeichens Vizepräsident unter George Bush Senior, mit den folgenden Worten: «Er war offenbar ein ziemlich un-

bedarfter, ungebildeter, um nicht zu sagen dummer Vizepräsident [...]»

Als Beleg dient Karasek unter anderem eine Äusserung, welche Quayle auf einer Pressekonferenz nach seiner Rückkehr von einer Lateinamerikareise getätigt hatte: «It was so nice in Latin America that I immediately decided to learn Latin, just for a better understanding of the people on my next visit.» [«Es war so schön in Lateinamerika, dass ich spontan beschloss, Latein zu lernen, um die Menschen bei meinem nächsten Besuch besser verstehen zu können.»]

R.I.P. tote Sprachen

Wenn auch unfreiwillig, verwies Quayle mit seinem bizarren Statement auf eine Thematik, die Schülerinnen und Schüler, welche sich dem Erlernen von Latein (oder Griechisch) widmen, wohl bestens kennen: der Frage nach dem Sinn des Beherrschens einer sogenannten *toten Sprache*.

Allerdings dürfte *diese* Debatte in naher Zukunft obsolet werden, denn wie unlängst zu lesen war, hat nun auch die philosophische Fakultät der Uni-

versität Zürich – die sich hierzulande am längsten dagegen gesträubt hatte – das Lateinobligatorium für die Fächer Anglistik, Kunstgeschichte, deutsche Sprachwissenschaft und Philosophie aufgehoben¹. Gäbe es diesen Komparativ tatsächlich, so dürfte man mit Fug und Recht behaupten, die *toten* Sprachen seien dadurch noch etwas *töter* geworden.

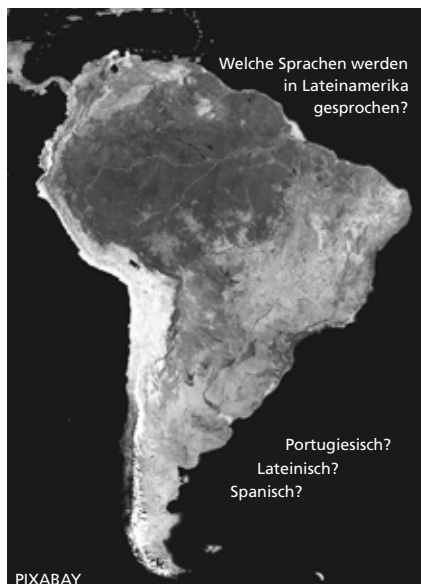
Fremdsprachen-Thematik brandaktuell

Demgegenüber erfahren die *lebendigen* Fremdsprachen in der Schweiz derzeit eine Überhöhung sondergleichen, wenn ihnen vor dem Hintergrund der Frühfremd-Kontroverse im geschichtsträchtigen Jahr 2015 sogar eine wichtigere Rolle für die nationale Kohäsion zugeschrieben wird als Morgarten und Marignano zusammen.

Wenn sich selbst amtierende und ehemalige Bundesräte mit Pathos in die Fremdsprachen-Debatte werfen und sich dabei die rhetorischen Spiesse der Gegnerschaft lustvoll in die eigene Brust rammen, dann ist klar, dass in unserem Kulturkreis der Kampf zwischen *toten* und *lebendigen* Sprachen entschieden ist – zugunsten der letzteren. Eine prominente Stimme, die sich leidenschaftlich gegen die Marginalisierung des Lateins an den Universitäten ausgesprochen hätte, war jedenfalls nirgends auszumachen. Das Thema scheint erledigt.

In den Hintergrund gedrängt: die Erstsprache

Inmitten der gesammelten Fremdsprachen-Schlachtfelder ist nahezu in Vergessenheit geraten, dass die sprachliche Frontlinie zwischen *tot* und *lebendig* im deutschen Sprachraum de facto schon lange ganz anders verläuft. Wir stehen nämlich vor dem Phänomen, dass vielerorts unsere überaus *lebendige* Erstsprache mithilfe einer Methode erlernt werden soll, die nach Einschät-





PIXABAY

zung des Autors und einer Anzahl namhafter Wissenschaftler besser für tot erklärt würde. Wie ist das zu verstehen?

Die Methode «Schreiben nach Gehör» (auch «phonetische Schreibung» genannt) geht auf das Konzept «Lesen durch Schreiben» des 2009 verstorbenen Schweizer Reformpädagogen Jürgen Reichen zurück. Seit bald 30 Jahren gilt sie als weitherum anerkannte Didaktik des Deutschunterrichts für ABC-Schützen. Wie Rückmeldungen von Lehrpersonen und Eltern zeigen, findet die Methode in der Nordwestschweiz je nach Schule respektive Lehrperson mehr oder weniger (oder gar keine) Anwendung. Wenn sie zum Einsatz gebracht wird, entzünden sich daran immer wieder heftige Konflikte zwischen den Schulbeteiligten.

Schreiben nach Gehör: das Prinzip Hoffnung?

«Schreiben nach Gehör» bedeutet, dass die Kinder in ihren ersten Schuljahren vollständig so schreiben dürfen, wie sie es vom Klang der Worte her für richtig halten. Die Lehrperson korrigiert sie nicht. Eltern werden ermahnt, es den Lehrkräften gleichzutun, da andernfalls angeblich die Motivation der Kinder verloren gehe.

Um den Lernfortschritt ihrer Kinder besorgte Eltern – darunter nicht selten Lehrerinnen und Lehrer – halten sich jedoch vielfach nicht an die lebensfremde Anweisung, ihrem Nachwuchs zuhause korrekte Schreibweisen zu verschweigen oder auf entsprechende Fragen nur «ausweichend» zu antworten. Dadurch ziehen sie nicht selten

den Unmut der Verantwortlichen auf sich. «Wenn besorgte Eltern sich bei Schulleitern erkundigen, ob der Lernfortschritt der Klasse in der Orthographie noch messbar sei, wird ihnen gelegentlich zu verstehen gegeben, dass man sie für überehrgeizig hält.»²

Mit der Zeit, konkret nach zwei bis drei Schuljahren, würden die Schülerinnen und Schüler dann schon selber damit beginnen, das sprachliche Regelwerk zu erkennen und anzuwenden, heisst es. Regiert hier einzig das Prinzip Hoffnung?

Die Methode zeigt Wirkung – bloss welche?

«Überall, wo [...] die phonetische Schreibung [...] praktiziert wird, wo Kinder [...] die falsch geschriebenen Worte

Man gaukelt den Kindern zu Beginn ihrer Schullaufbahn eine falsche Wirklichkeit vor, wenn man so tut, als ob es keine Rolle spiele, wie etwas geschrieben wird.

auch noch einprägsam an der Tafel sehen und die Korrektur erst am Ende der Grundschule einsetzt, haben sie grosse Rechtschreibschwierigkeiten. [...] Auf die Frage, wieso sie sich für Zeitungen interessieren könnten, antwortet eine Viertklässlerin aus Bremen schriftlich: «Wall mann über die Zeitung erfahren kann. Und ich wörte gerne Reporterin werden. Es ist nämlich spannt in der Zeitung zu lesen. Wall das sind spannende Sachen drin sind.» Ein anderer Schüler schreibt: «wall es schbas macht». Diese Texte sind keine besonders missratenen: In zwei vierten Klassen aus Bremen gibt es nicht einen einzigen Schüler, der fehlerlos schreibt.»³



Wenn Drittklässler immer noch schreiben: «Du bis net» oder «Du kanst gut tenis spilen», sollten die Alarmglocken schrillen.

«Einen [...] Einblick in die schlechten Rechtschreibkenntnisse [...] von Drittklässlern, die so lernen, gewährte [...] Mecklenburg-Vorpommern: [...] Nur gut ein Drittel beherrschte die Rechtschreibung passabel. [...] Schon in den Vorjahren waren die Ergebnisse in Orthographie schlecht. Der Grund ist, dass alle Bundesländer vor zehn bis 15 Jahren das «Schreiben nach Gehör»

eingeführt haben. [...] Wenn Drittklässler immer noch schreiben: «Du bis net» oder «Du kanst gut tenis spilen», sollten die Alarmglocken schrillen. [...] Die Liste der «Lernwörter», die sicher beherrscht werden müssen, bleibt kurz. Meist sind es nur 20 bis 30 pro Halbjahr.»⁴

«Ihr Sohn geht in die vierte Klasse. «Er kann noch keinen geraden Satz schreiben», sagt die Mutter aus Appenzell Ausserrhoden. Solche Aussagen von Eltern von Primarschulkindern sind immer wieder zu hören. [...] Der Schreibunterricht, wie er heute an vielen Ostschweizer Primarschulen praktiziert wird, setzt seit gut zwei Jahrzehnten [...] anfangs stark auf das Schreiben nach Gehör. Dass dies richtig sei, daran zweifeln weder der Schulamtsleiter des Kantons Appenzell Ausserrhoden noch zwei Fachdidaktiker der Pädagogischen Hochschulen St. Gallen und Thurgau. [...] Anstatt aus Angst vor dem Rotstift nur ein paar wenige Wörter zu verwenden, die sie sicher kennen, sollen sie [die Schüler] relativ früh kurze Texte schreiben und einen umso breiteren Wortschatz anwenden. [...] Der Befund unter Schulabgängern zeigt [...]: [...] Die Schreibkompetenz gerade bei Kindern aus bildungsfernen Schichten oder Migrantenkindern [ist] am Ende der Schulzeit häufig katastrophal.»⁵

Der Wiener Philosophieprofessor Konrad Paul Liessmann spricht in diesem Zusammenhang vom «Skandal der modernen Zivilisation schlechthin: dass junge Menschen nach Abschluss der Schulpflicht die grundlegenden Kulturtechniken nur unzureichend, manchmal gar nicht beherrschen.»⁶

Sprachliches Niemandsland selbst an Hochschulen

Mittlerweile zeigt sich – sofern man hinzuschauen gewillt ist – immer deutlicher, wie dieser Irrweg dazu beiträgt, dass das Nichtbeherrschen der Recht-

schreibung selbst auf akademischer Ebene zum Thema geworden ist.

Die Greifswalder Politologie-Dozentin Hannah Bethke schreibt über die schriftlichen Arbeiten ihrer Studierenden: «Es werden [...] Fehler gemacht, mit denen man nicht einmal einen Hauptschulabschluss kriegen dürfte [...] – der Kreativität der Rechtschreibbefehle sind keine Grenzen gesetzt. [...] Dabei handelt es sich fast ausnahmslos um Studenten, deren Muttersprache Deutsch ist.»⁷

«Der Bochumer Dozent Peter Kruck korrigiert täglich Abschlussarbeiten von Studenten, auch von angehenden Lehrern. «Die meisten Lehramtsstudenten schaffen es nicht, zwei bis drei Sätze fehlerfrei zu schreiben», sagt Kruck. Die Studenten von heute waren vor 15 Jahren, als die neue Schreibmethode in einigen Grundschulen eingeführt wurde, sechs bis acht Jahre alt. Sie gingen in die erste oder zweite Klasse. Schuljahre, in denen [...] Fehler nicht korrigiert wurden. [...] «Wir haben ein Riesenproblem in der Lehrerbildung. Die stehen am Ende ihres Studiums da und sagen: Wir haben keinen Plan, wie Rechtschreibung funktioniert», so Kruck.»⁸

«Eine Mutter nutzt das Angebot der Grundschule ihrer Tochter zu einem Tag der offenen Tür und nimmt interessiert am Unterricht teil. Die junge [...] Lehrerin spricht über Tiere, fragt, welche Tiere die Kinder kennen, schreibt die Tierarten, die ihr zugerufen werden, an die Tafel. Und dann, die Mutter traut ihren Augen kaum, steht da, gross und deutlich: Tieger. Und das Erstaunliche daran: Das war kein Fauxpas, keine einmalige Fehlleistung, wie sie vorkommen kann, sondern hatte System, war Konsequenz der Methode, mit der die junge Lehrerin selbst schreiben gelernt hatte: nach dem Gehör! Schreiben, wie man spricht, ohne

«Es kann nicht der Job der Eltern sein, den Kindern beizubringen, was hier durch quasi-moderne Pädagogik verkorkst wird.»

Josef Kraus, Vorsitzender des Deutschen Lehrerverbandes

dabei korrigiert zu werden [...], wird schon seit geraumer Zeit praktiziert und zeitigt nun seine sichtbaren Erfolge: das Ende der Orthographie.»⁹

Die Kritikpunkte

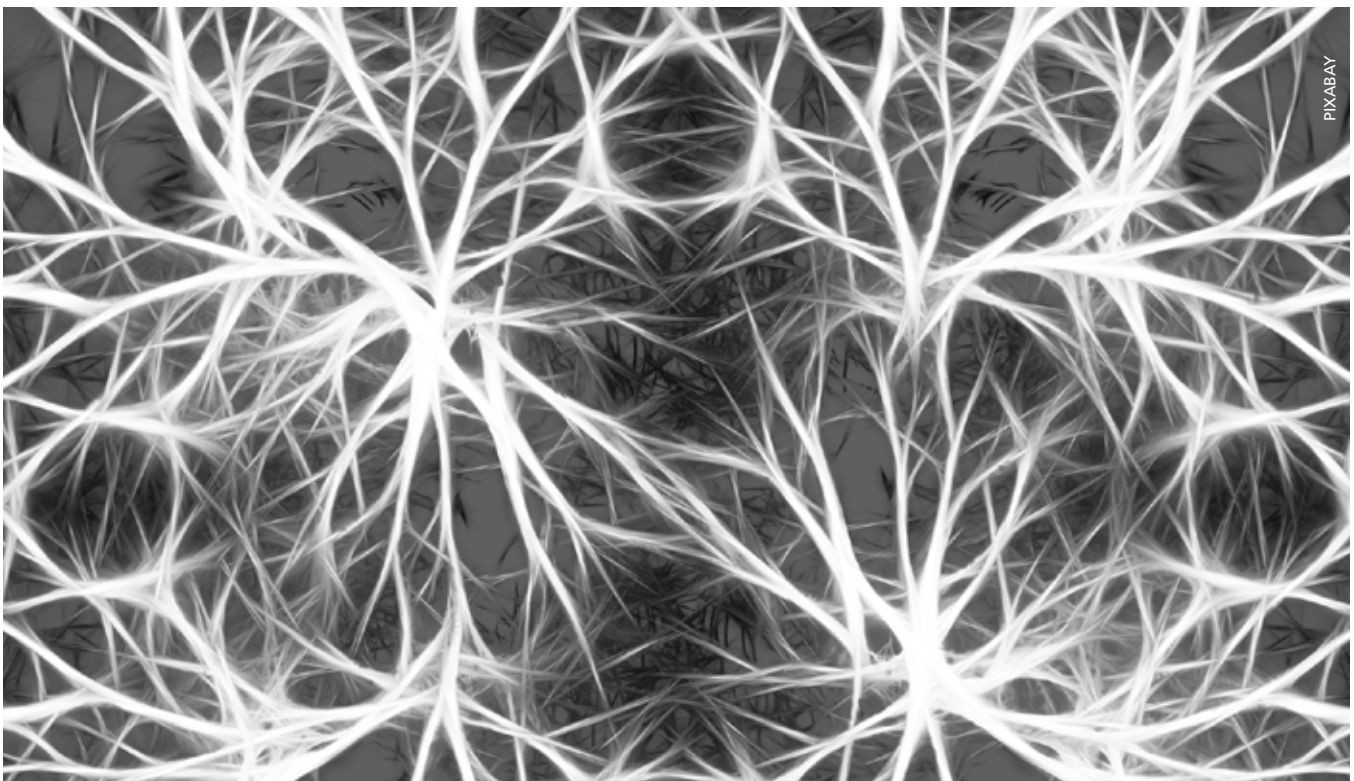
Länderübergreifend konstatiert und kritisiert werden immer wieder die folgenden Punkte:

- Man gaukelt den Kindern zu Beginn ihrer Schullaufbahn eine falsche Wirklichkeit vor, wenn man so tut, als ob es keine Rolle spiele, wie etwas geschrieben wird. Das ist unlauter. Wenn die Kinder dann nämlich von der dritten, vierten oder gar erst fünften Klasse an auf einmal regelgetreu schreiben sollen, sind sie häufig überfordert¹⁰. Innerhalb der relativ kurzen verbliebenen Schulzeit bis zum Übertritt in die Oberstufe schaffen es viele nicht, den Grundwortschatz sicher schreiben zu lernen. Hierzu der Erfahrungsbericht einer

Mutter aus der Nordwestschweiz: «Uns hat man seitens der Schule auf Rückfrage hin immer wieder zu verstehen gegeben, die korrekte Rechtschreibung werde sich dann im Laufe der Jahre auf spielerische Weise schon noch einstellen, heute unterrichte man so, das sei wissenschaftlich abgestützt und vom Kanton vorgegeben. Den Unterschied zur eigenen Schulzeit müsse man als Eltern aushalten. Nun steht unsere Tochter kurz vor dem Übertritt in die Sek I und kann noch immer keine Glückwunschkarte fehlerfrei schreiben, obwohl sie gerne und viel liest. Beim Schreiben scheitert sie regelmässig an den falschen Schriftbildern, die sich in ihrem Gedächtnis eingebrannt haben. Ganz offensichtlich fehlt ihr die schriftliche Sicherheit beim Basiswortschatz. Weil offenbar beim Gros ihrer Klasse dasselbe Phänomen zu beobachten ist

und man wohl Angst hat, sich als Schule bei den bevorstehenden Übertrittsverfahren flächendeckend zu blamieren, wird nun auf einmal hektisch zu zahllosen Diktaten und Arbeitsblättern gegriffen – aber das Fundament und ein systematisches Vorgehen fehlen.»

- Das «Schreiben nach Gehör» zementiert die soziale Ungerechtigkeit, da Eltern aus bildungsbürgerlichem Milieu – sofern sie die Zeit und Mühsal für Orthographieübungen an freien Nachmittagen oder Wochenenden auf sich nehmen – ihren Kindern die Rechtschreibung zuhause beibringen können, wogegen Kinder aus bildungsfernen Familien oder von Migranten hier klar im Nachteil sind. Auf diese Weise wird die angepeilte Chancengerechtigkeit mit Füßen getreten. Den Lehrkräften teilen die bildungsbürgerlichen Eltern ihr hei-



Schreiben nach Gehör: Falsche Schriftbilder haben sich ins Gedächtnis eingebrannt.

Ist ein Kind ein «echter» Legastheniker, dürfte es in so einem System bedeutend länger dauern, bis man das feststellt und entsprechende Massnahmen ergreift.

misches Engagement zumeist nicht mit (das Kind soll schliesslich als begabt gelten), was dann noch dazu führen kann, dass etwaige Fortschritte der Kinder ausgerechnet als Erfolge der fragwürdigen Methode verbucht werden. Ganz grundsätzlich hält Josef Kraus, Vorsitzender des Deutschen Lehrerverbandes (DL), richtigerweise fest: «Es kann nicht der Job von Eltern sein, den Kindern das beizubringen, was hier durch quasi-moderne Pädagogik verkorkst wird.»¹¹ Ausserdem wirft Kraus den Promotoren dieser Didaktik vor, sie hätten einen fundamentalen Eckpfeiler des Lernens nicht begriffen: Dass es viel schwieriger sei, etwas zu lernen, was später wieder «umgelernt» werden müsse, anstatt es von Anfang an richtig zu erlernen.

- Diese Methode führt dazu, dass Schindluder getrieben wird mit dem Begriff «Legasthenie» – zum Schaden der «echten» Legastheniker, die eine genetisch bedingte dauerhafte Lese- und Rechtschreibschwäche haben, etwa vier Prozent der Bevölkerung ausmachen und richtigerweise einen Anspruch auf eine Sonderregelung geltend machen können. Mancherorts wird nun nämlich einfach die Behauptung vorgeschoben, wonach eine immer grösser werdende Anzahl Kinder eine Lese-Rechtschreib-Schwäche aufweise. In Wahrheit hat man die Mehrheit dieser Kinder schlicht der Chance beraubt, das Schreiben unter kundiger Anleitung systematisch, kleinschrittig und mit viel Übung und Korrektur zu erlernen, sodass die eingebildete Krankheit vielmehr ein Symptom des lautgetreuen Schreibens darstellt. Heike Schmoll berichtet: «Zu den absurdesten Vermeidungsstrategien des Schreibenlernens [...] gehört der Missbrauch des Legasthenikerscheins. Das gilt insbesondere für Schleswig-Holstein, wo sich Gymna-



Modellversuch: Die Methode «Schreiben nach Gehör» ist einem systematisch aufgebauten Leselehrgang wie «Lollipop» deutlich unterlegen.

siallehrer schon vor Jahren wundern, dass in einer siebten Gymnasialklasse fast ein Drittel aller Schüler als Legastheniker anerkannt ist. Das heisst, man bescheinigt ihnen amtlich, dass sie nicht so schreiben und lesen können, wie es ihrem Alter entspricht, und fragt sich nicht etwa, was eigentlich in vorangegangenen Schuljahren schiefgelaufen ist, dass sie es nicht können. Ihre Rechtschreibleistungen dürfen deshalb in Deutsch und allen Sprachen bis zur zehnten Klasse nicht in die Benotung einfließen, danach sind Hilfsmittel wie Duden und Rechtschreibprogramme erlaubt. [...] Während in Bayern ein Attest eines Facharztes für Kinder- und Jugendpsychiatrie vorliegen, der örtlich zuständige Schulpsychologe die Lese- und Rechtschreibschwäche anerkennen und das fachärztliche Gutachten beim Übertritt in weiterführende Schulen neu ausgestellt oder bestätigt werden muss, können die Schulen in Schleswig-Holstein selbst einen Legasthenikerschein ausstellen. Die Legasthenikerquote ist entsprechend hoch. Das Kultusministerium bestätigt, dass es sich um 13 Prozent der Schüler handelt. Das sind mehr als dreimal so viele wie in der Bevölkerung insge-

samt oder in anderen Ländern.»¹² Man bedenke ausserdem: Ist ein Kind ein «echter» Legastheniker, dürfte es in so einem System bedeutend länger dauern, bis man das feststellt und entsprechende Massnahmen ergreift.

- Der nun wahrlich nicht als Konservativster unter den Erziehungswissenschaftlern verschriene Jürgen Oelkers spricht, eine hessische Studie zitierend, von einem «falschen kognitiven Konzept zum Erwerb der Schriftsprache»: «Die Freude am Schreiben ist wichtiger als die Korrektheit. Die Kinder sollen spontan schreiben und dabei nicht gestört werden. Wortschatz und Grammatik werden nicht gefördert, die Schülerinnen und Schüler nehmen fehlerhafte Formen in Kauf, wobei die Annahme ist, dass sie sich später von selbst korrigieren würden. [...] Ob und, wenn ja, wie oft das der Fall ist, wurde nie untersucht. «Lesen durch Schreiben» ist bislang nicht flächendeckend im Blick auf seine Wirksamkeit evaluiert worden, obwohl das Programm seit mehr als dreissig Jahren in Gebrauch ist [...]. Soweit Erfahrungen von Lehrkräften und Eltern zugänglich sind, lassen sie den

Kinder haben ein Recht darauf zu wissen, wie etwas geschrieben wird. Und in aller Regel wollen sie das auch wissen.

Schluss zu, dass die mit dem Programm verbundenen Effektannahmen durchaus zweifelhaft sind. [...] In dem [...] «Modellversuch Schriftsprach-Moderatoren», der von 2002 bis 2005 dauerte, sind je fünf Klassen, die mit einer Rechtschreibwerkstatt (RSW) und dem Prinzip «Lesen durch Schreiben» arbeiten, mit fünf anderen Klassen verglichen worden, die mit dem Leselehrgang «Lollipop» arbeiten. [...] «Lollipop» arbeitet mit einer Fibel sowie einem Lese- und einem Sprachbuch. Ziel der Untersuchung war die Vermeidung von Lese- und Rechtschreibschwächen. Schon nach einem halben Jahr waren die Resultate der Lollipop-Klassen besser als die der beiden anderen Gruppen. Nach zwei Jahren wurde deutlich, dass in den RSW-Klassen im Blick auf Lese- und Rechtschreibschwächen fast ein Viertel Risikokinder entstanden waren. Der Versuch wurde danach um zwei Jahre verlängert. [...] RSW-Klassen erleben nach der Konfrontation mit der Orthographie im zweiten Schuljahr einen Abfall in der Rechtschreibung, die Fehlertoleranz zahlt sich für viele Schü-

lerinnen und Schüler nicht aus, und wenn sie nach zwei Jahren sicher sind in der «lautgetreuen Verschriftung», dann ist das im Blick auf Grammatik und Orthographie kein Vorteil. «Lesen durch Schreiben» basiert einfach auf einem «falschen kognitiven Konzept» zum Erwerb der Schriftsprache. Die Ergebnisse der ersten beiden Jahre des Modellversuchs sind im Oktober 2005 veröffentlicht worden, der Abschlussbericht der Universität Marburg [...] erschien im Dezember 2006. Konsequenzen hat das bislang nicht gehabt.»¹³ Wolfgang Steinig, Germanist der Universität Siegen, pflichtet Oelkers bei: «In den zwölf bislang durchgeführten empirischen Studien und Modellversuchen, in denen «Lesen durch Schreiben» mit systematisch aufgebauten Lese-Schreib-Kursen auf der Basis von Fibeln verglichen wurde, zeigte sich, dass die Rechtschreibung während der gesamten Grundschulzeit, mit nur wenigen Ausnahmen, schlechter war. Auch die Gefahr, eine Lese-Rechtschreib-Schwäche zu entwickeln, war in diesen Klassen grösser.»¹⁴

- In allen anderen Bereichen, wo ebenfalls komplexe Fähigkeiten erworben werden sollen, wäre ein derartiges Vorgehen unvorstellbar! Kein Mensch käme auf die Idee, dass ein Kind, sofern es kein absolutes Wunderkind ist, es z.B. hinsichtlich Trompetenspiel oder Kunstturnen ohne subtile, zielgerichtete Führung, Anweisung, Wiederholung, Steuerung und Fehlerkorrektur auf ein beachtliches Niveau bringen würde. Ein Münchner Schülersprecher meinte lakonisch, Schreiben nach Gehör sei wie Operieren nach Gefühl.¹⁵

- Einmal mehr wird als Teil der Durchsetzungsstrategie einer Methode ein Zerrbild der bestehenden Unterrichtspraxis etabliert: Lehrkräfte, die ihren Schülerinnen und Schülern sorgfältig anleitend «zeigen, wie es richtig ist», werden als eine Art kinderseelentraumatisierende, den Rotstift im Halfter tragende Drillinstruktoren karikiert. Mit Verlaub, das ist einfach Unfug und wird nicht richtiger, je öfter man es wiederholt! Kinder haben ein Recht darauf zu wissen, wie etwas geschrieben wird. Und in aller Regel wollen sie das auch wissen. Fehlerkorrekturen von Lehrpersonen werden nur dann zu einem Problem, wenn etwas in sie hineinprojiziert wird, was sie nicht sind: Persönlichkeitsurteile etwa. Kein Mensch zweifelt daran, dass beim Lernen Fehler gemacht werden dürfen und müssen, trotzdem gehört es aber selbstverständlich weiterhin zur Aufgabe der Lehrpersonen, ihren Schützlingen zu zeigen und zu erklären, «wie es geht». In einer zunehmend verblasst wirkenden Erinnerung scheint so etwas einst der Ursprung der Idee von «Schule» überhaupt gewesen zu sein. Die Journalistin Uta Rasche geht so weit, eine Methode wie «Schreiben nach Gehör» als «unter-



FOTOLIA

Fazit eines Münchner Schülersprechers: Schreiben nach Gehör ist wie Operieren nach Gefühl.

Die Tatsache, dass es nicht einfach «egal» ist, wie geschrieben wird, verleiht dem Schreiben überdies einen gewissen Status der Wichtigkeit in der Wahrnehmung der Lernenden.

lassene Hilfeleistung»¹⁶ zu bezeichnen, welche letzten Endes den Kindern und der Gesellschaft schade.

Die Kollateralschäden

Viel zu wenig beachtet wird ausserdem, dass die systematische Vernachlässigung des Erlernens des korrekten Schriftbildes eben nicht «nur» Probleme in der Orthographie zeitigt, sondern darüber hinaus massive Schwierigkeiten nach sich zieht, flüssig lesen zu lernen.

Das Schreiben mit der Hand bedeutet ja, dass mit den Fingern und dem Stift als Werkzeug die Form des Buchsta-

bens respektive der Buchstabenfolgen nachvollzogen wird. Die Form wird dabei nicht nur visuell erfasst, sondern auch durch die Hand. Beides zusammen ergibt die Vorstellung, die unser Gehirn von den Buchstaben bekommt. «Die Handschrift trägt damit auch einen wesentlichen Teil zum Lesenlernen bei.»¹⁷ Das Wiedererkennen vertrauter, verinnerlichter Schriftbilder hilft dabei, Texte lesen zu können, ohne ständig ins Stocken zu geraten.

Des Weiteren tragen sichere Kenntnisse der Orthographie dazu bei, Gelesenes sinngemäss verstehen zu können. In einer gemäss der phonetischen

Rechtschreibung unterrichteten Hamburger Klasse «war im vierten Schuljahr nur ein einziger Schüler in der Lage, flüssig zu lesen. Den Sinn des Textes hatte er allerdings auch nicht verstanden.»¹⁸

Ebenfalls in Betracht zu ziehen ist, dass es ganz generell dem Aufbau einer sorgfältigen Arbeitshaltung dient, wenn von Anfang an auch auf die Rechtschreibung geachtet wird. Die Tatsache, dass es nicht einfach «egal» ist, wie geschrieben wird, verleiht dem Schreiben überdies einen gewissen Status der Wichtigkeit in der Wahrnehmung der Lernenden. Der radikale

PIXABAY

Schreiben mit der Hand: Die Form der Buchstaben wird dabei nicht nur visuell erfasst, sondern auch durch die Hand. Beides zusammen ergibt die Vorstellung, die unser Gehirn von den Buchstaben bekommt.



Das Schreiben ist, menschheitsgeschichtlich betrachtet, eine sehr spät erfundene Kulturtechnik, die oft unter Mühen und Anstrengungen erlernt werden muss.

Wechsel vom unbekümmerten Schreiben nach Gehör zur orthografischen Norm jedoch, wie Wolfgang Steinig einwendet, «wird von vielen Kindern als Willkür empfunden. Warum soll nun das falsch sein, was zuvor erwünscht war? Frustration und manchmal sogar regelrechter Hass auf die Rechtschreibung sind die Folgen.»¹⁹

Trendwende in Sicht?

Günter Jansen, ehemaliger Fachleiter am Gesamtseminar Düsseldorf und jahrzehntelanger Lehrerausbildner, sagt klipp und klar: «Die Kritik der forschenden Wissenschaft [...] an der Methode «Lesen durch Schreiben» ist inzwischen eindeutig und unüberhörbar. Deren eindeutige Argumentation würde tatsächlich durchaus ein sofortiges Verbot dieses Lehransatzes rechtfertigen.»²⁰

Wolfgang Steinig äussert sich so: «Ich plädiere [...] dafür, dass wir unseren Kindern mehr zutrauen. Auch schwächeren Kindern! Ein Unterricht, der den Schülern Einsicht in die Prinzipien und Regularitäten der Rechtschreibung vermittelt, ist erfolgreicher als ein Unterricht, der die Schüler mit Schreibungen nach Gehör experimentieren lässt. Ein stärker instruktiv-erklärender Unterricht [...] führt rascher und zuverlässiger zum Ziel als ein Unterricht, der einseitig auf freies Schreiben setzt. Kreativität und Phantasie beim Schreiben von Texten müssen dabei nicht zu kurz kommen.»²¹

In Hamburg – als erstem und bisher einzigem Bundesland – machte man 2014 Nägel mit Köpfen: Die Methode wurde offiziell verboten. Ties Rabe (SPD), Hamburger Senator für Schule und Berufsbildung, begründet den Entscheid so: «Man lernt es [die Rechtschreibung] erst falsch und muss es dann mühsam korrigieren. Das gelingt bei einigen zweifellos, aber es geht bei ganz vielen schlicht daneben. [...] Ich

möchte, dass alle Kinder Bildungschancen haben und darum haben wir diese Methode verboten.»²²

Weniger radikal sieht dies Walter Klauser, Leiter des Amtes für Volksschule des Kantons Appenzell Ausserrhoden, im Grundsatz ein klarer Befürworter der Methode. Dennoch sagt er, dass die gewonnene Freude am Schreiben nicht auf Kosten der Rechtschreibung gehen dürfe. «Hier müssen wir künftig einen besonderen Akzent setzen. Wir müssen diesen Lernzielbereich mit den Lehrern nochmals gut anschauen. [...] Auch ich erschrecke manchmal, wenn ich Texte von Schülern der Brückenangebote am Ende der obligatorischen Schulzeit sehe», sagt Klauser.²³

Dem pflichtet Marco Bachmann von der Pädagogischen Hochschule Thurgau bei: «Die Lehrer dürfen nicht vergessen, einfache Rechtschreibregeln schon ab der 2. Klasse einzuführen. [...] Vor allem schwächere Schüler brauchen Strukturen, Instruktion und Training. [...] Die Trendwende zurück zur vertieften und differenzierten Beachtung der Rechtschreibförderung ist bereits vollzogen.»²⁴

Fazit

Mit Sicherheit ist die konkrete Umsetzung von Jürgen Reichens Lehre an zahlreichen Schulen nicht in puristischer Form ausgestaltet und beschränkt sich vielerorts ausschliesslich auf das erste Schuljahr. Es spricht auch absolut nichts dagegen, ABC-Schützen ab und an frisch von der Leber weg Geschichten schreiben zu lassen, ohne dabei das Augenmerk auf die Orthographie zu legen; dementsprechend muss auch nicht jedes Mal in den Chor derer eingestimmt werden, die den Untergang des Abendlandes heraufbeschwören, wenn Derartiges geschieht.

Aber: Die Praxis zeigt auch, dass andernorts eine Haltung der vollständigen Gleichgültigkeit den Fragen eines korrekten Sprachgebrauchs gegenüber zum (Un-)Ordnungsprinzip des Deutschunterrichts auf der Primarstufe erhoben worden ist. Das kann nicht gut gehen!

Im Gegensatz zum Sehen oder Hören ist uns das Arrangieren von Buchstaben nicht von Natur aus gegeben. Die richtige Schreibung und der regelhafte Charakter der deutschen Sprache



FOTOLIA

Nägel mit Köpfen: In Hamburg wurde die Methode «Schreiben nach Gehör» verboten.

lassen sich nicht einfach so «entdecken» – auch wenn dies noch so schön wäre. Das Schreiben ist, menschheitsgeschichtlich betrachtet, eine sehr spät erfundene Kulturtechnik, die oft unter Mühen und Anstrengungen erlernt werden muss.

Wolfgang Steinig erklärt: «Man vergisst [...], dass das Schreiben eine Technik ist, die nicht im evolutionären Programm des Menschen angelegt ist. Die Rechtschreibung müssen Kinder lernen, und am besten lernen sie sie, wenn eine Lehrerin sie ihnen erklärt und sinnvoll mit ihnen übt. Weitgehend allein gelassen – oder, wie Reichen formulierte, nach dem Prinzip «minimaler Hilfe» –, geht es zwar auch voran, aber bei manchen eben viel zu langsam. Und viele Schüler resignieren, weil sie den Anschluss verlieren.»²⁵ Das Beherrschen der Mutter- und Landessprache jedoch ist die Basis jeder Bildung und Garant für Teilhabe an der Gesellschaft.

Womöglich schadet «Schreiben nach Gehör» den wenigen Prozent ausserordentlich sprachaffinen Kindern nicht; alle anderen jedoch behindert sie, als Leitmotiv angewendet, beim Erwerb fundamentaler Kulturtechniken. Die Tatsache, dass das Erlernen dieser Kulturtechniken nicht jedermann leichtfällt, kann nicht Anlass dafür sein, sie einer Art Beliebigkeits- und (vermeintlicher) Erleichterungspädagogik zu opfern. Stattdessen wäre es sinnvoller, «all jene, die Schwierigkeiten beim Erwerb [...] haben, mit allen zur Verfügung stehenden Mitteln zu unterstützen, damit sie wirklich [...] schreiben lernen.»²⁶ Denn wer das Lesen und das Schreiben nicht beherrscht, der wird beherrscht.

Das boshafte Schlusswort des Kolumnisten Martenstein

Harald Martenstein, Kolumnist der ZEIT, kommentierte die besagte Methode in der ihm eigenen spöttischen Manier: «In der Zeitung wurde [...] die

Rektorin einer Grundschule interviewt. Sie ist [...] von der neuen Methode begeistert. Die Kinder lernten zwar nicht unbedingt schreiben. Aber sie seien mit so viel Freude bei der Sache. «Der Erfolgsdruck ist weg», sagt die Rektorin. [...] Offenbar steuern wir auf eine Gesellschaft ohne Erfolgsdruck, ohne ehrliche Antworten und ohne Rechtschreibung zu. Damit komme ich klar, sofern man wenigstens ein paar Sonderschulen einrichtet, für Leute, die später mal Pilot, Lokführer oder Arzt werden. Da hätte ich es gerne, wenn die sich früh daran gewöhnt haben, unter Erfolgsdruck zu arbeiten. Man soll aber auch ein paar Piloten, Lokführer und Ärzte zulassen, die ohne Erfolgsdruck und mit viel Freude die Rächtschraibung erlernt haben, in diesen Flugzeugen und Zügen müssen dann die [...] Bildungsreformer reisen.»²⁷

¹ Uni schafft Latein in mehreren Fächern ab, NZZ Online, 27.03.2015

^{2, 4, 16} Schraibm nach gehöa, Frankfurter Allgemeine Zeitung, 04.03.2015

^{3, 12, 18} Zweifelhafte Reformen vergrössern die Kulturwüste, Frankfurter Allgemeine Zeitung, 01.09.2011

^{5, 23, 24} Schraib wasdu hörst, St. Galler Tagblatt, 02.11.2014

⁶ Geisterstunde – Die Praxis der Unbildung, Konrad Paul Liessmann, Paul Zsolnay Verlag, 2014

⁷ Studenten können keine Rechtschreibung mehr, Frankfurter Allgemeine Zeitung, 27.03.2015

⁸ <http://www.stern.de/familie/schule/ueber-die-zunehmend-schlechte-rechtschreibung-bei-kindern-2066065.html>

^{9, 26} Analphabetismus als geheimes Bildungsziel,

Frankfurter Allgemeine Zeitung, 24.09.2014

¹⁰ Zum Vergleich: Glauben Sie, Ihr Kind wäre im Alter von 10 Jahren von heute auf morgen dazu in der Lage, mit Messer und Gabel und in einer angemessenen Körperhaltung am Tisch zu speisen, wenn Sie ihm zuvor stets erlaubt hätten, alles mit den Fingern zu essen und dabei die Füsse hochzulagern oder den Kopf auf die Tischplatte zu legen?

^{11, 22} <http://www1.wdr.de/daserste/hartaberfair/videos/videoproblemfallschulezuvielgoethezuweniggoogle104.html>

¹³ <http://www.ife.uzh.ch/research/emeriti/oelkersjuergen/vortraegeprofoelkers/vortraege2011/HamburgVDP.pdf>

^{14, 19, 21, 25} Dort Gips keine Fögel, DER SPIEGEL 35/2013

¹⁵ Schülerrat rügt das «Schreiben nach Gehör» an Grundschulen, Die Welt, 22.01.2013

¹⁷ Prof. Guido Nottbusch, Kinder müssen experimentieren, n-tv online, 15.01.2015

²⁰ <http://www.freiewelt.net/interview/grundschulmisere-moderner-unterricht-zerstort-zukunftschancen-10002803/>

²⁷ Die Kinder hören einen Satz und schreiben: «Die Schulä fenkt an.», Die Zeit, 24.11.2011

Hinweis: Um sich nicht dem Vorwurf einer einseitigen Berichterstattung zum Thema aussetzen, hat der LVB Urs Albrecht von der PH FHNW gebeten, seine Sichtweise darzulegen. Verdankenswerterweise ist er dieser Bitte nachgekommen. Sie finden den entsprechenden Artikel auf S. 24 im vorliegenden Heft.

Perlenfischen

Perle 2: «Wie viel Digitalisierung verträgt der Unterricht?»

Wo: Badische Zeitung

Wer: Prof. Ralf Lankau im Interview mit Christine Storck

Wann: 20. Oktober 2015



FOTOLIA

«Medien ermöglichen Kommunikation und informieren, sie beeinflussen, aber sie manipulieren auch. Und die Geschichte lehrt, dass derart mächtige Instrumente ge- und missbraucht werden können. [...] Hard- und Softwareanbieter haben ein Interesse an der Technisierung der Klassenräume und des Unterrichts. Das sollte aber kein Argument für den Einsatz von Technik sein. Sie ist ein Mittel, das ich didaktisch sinnvoll einsetzen kann. Bestimmte Dinge lassen sich – Beispiel Animation in Biologie oder Erdkunde – besser projizieren. Anderes entwickelt man besser im Dialog an der Tafel. Dabei kommt es darauf an, ob ich als Lehrer in der Lage bin, etwas im Diskurs zu entwickeln, statt fertige Folien aufzulegen. [...] Verstehen und Verständnis ist nicht an Medien gebunden, sondern ans Mitdenken. Kein Mensch lernt digital. Digital sind Lehrmedien und Distributionskanäle. Es gibt keinen digitalen Unterricht, weil Unterrichten immer

Beziehungsarbeit zwischen Lehrenden und Lernenden ist. Und es gibt keine digitale Bildung. Bildung ist immer an eine Person gebunden, nicht an Medien oder Technik. [...] Die vermeintliche Schnelligkeit und Leichtigkeit von Visualisierungen verdrängt, dass man zum Verstehen eigene Bildvorstellungen haben muss. Beim Lesen aus abstrakten Buchstaben und Worten eine eigene Vorstellung zu entwickeln, ist ein nicht ersetzbarer Lernprozess. Je visueller unsere Gesellschaft wird, desto geringer wird die Konzentrationsspanne und Aufmerksamkeit für das einzelne Bild. Daher ist das grösste Problem des Lernens der Verlust des konzentrierten, nicht unterbrochenen Lesens, aus dem das eigenständige Denken entsteht – und dem anschliessenden Diskurs über die Lektüre. [...] Wenn ich früh lese, schreibe, male, werke, entwickle ich mich anders als beim Zuschauen von Videos oder dem Wischen auf einem Touchscreen. Viele Kinder werden zu früh und zu lange mit audiovisuellen Medien versorgt und alleine gelassen. Die dadurch entstehende Überreizung schraubt den Erwartungspegel an permanentem Input so hoch, dass diese Kinder in den Schulen medial unterfordert sind und «stören». [...] Das Horrorszenario ist eine automatisch gesteuerte, digitale Lernfabrik: Software stellt die Lerninhalte für jeden Einzelnen zusammen. Schüler lernen tagsüber an Lernstationen und machen abends Online-Tests, aus denen die Software das nächste Tagespensum berechnet. Der digital entmündigte Mensch wartet auf Anweisung von der Maschine. Im Lernparadies werden junge Menschen betreut und für die Selbständigkeit erzogen. Das geht immer nur im Sozialverbund von Familie, Gemeinde, Schule oder Verein. Dazu werden natürlich auch Lernmedien eingesetzt, aber nicht die technische Codierung ist entscheidend, sondern die Qualität der Inhalte und die persönliche Begleitung. [...] In der Oberstufe kann man Medienprojekte entwickeln, aber da sollte die Technik bereits Werkzeug geworden sein und nicht Selbstzweck.»

Weitere Perle auf S. 32

Rechtschreiben: Disziplin und nicht Disziplinierung

Gastbeitrag von Urs Albrecht, Dozent für Fachdidaktik Deutsch an der PH FHNW

Die Forderung nach mehr *Disziplin* in der Rechtschreibdidaktik nimmt zunächst die Lehrpersonen aller Schulstufen und Schularten in die Pflicht. Disziplin wird verstanden als Orientierung an der Fachkompetenz, der Vermittlungskompetenz und der Förderkompetenz.

In Deutschland behauptet der Linguist Wolfgang Steinig, die Rechtschreibkompetenzen der Schüler/innen seien seit den 70er-Jahren kontinuierlich zurückgegangen. Er behauptet auch, den Grund dafür gefunden zu haben: den in den 80er- und 90er-Jahren verbreiteten Lehrgang «Lesen durch Schreiben» des Schweizer Jürgen Reichen. Diese überzogene Behauptung löste in Deutschland ein breites Medienecho aus, schaffte es mit der Überschrift «Die Recht Schreib-Katerstrolche» 2013 auf den Titel des Magazins «Der Spiegel» und zu einer Spezialsendung in «stern-tv». Hat Steinig Recht?

Jürgen Reichen propagierte in den frühen 80er-Jahren das Prinzip «Schreiben nach Gehör» und stellte den Kindern dazu eine Anlauttabelle zur Verfügung, nach der sie anhand von Bildern die Laute den jeweiligen Buchstaben zuordnen konnten.

Derartiges hat bereits der erste Schulpädagoge, Johann Comenius (1592-1670), in seinem «*Orbis sensualium pictus*» propagiert. Er wollte den Kindern die Laut-Buchstaben-Beziehungen anhand charakteristischer Tierlaute beibringen. Damit war er der erste Pädagoge überhaupt, der das Kind als lernendes Subjekt ins Zentrum stellte und für das Lernen Anschaulichkeit, Lebensnähe und praktische Anwendbarkeit forderte. In Jürgen Reichens Methode sind manche dieser Ansätze wiederzufinden.

Schreiben ist mehr als Rechtschreiben

Interessant und wegweisend an Reichens Konzept ist nicht der Erwerb der Erst-Schreib- und Erst-Lese-Kompe-

tenz an sich, sondern seine Auffassung, dass Schülerinnen und Schüler vom ersten Schultag an das Schreiben als sinnvolles und ihre Interessen und Ideen unterstützendes Tun erfahren. Für Kinder sind Lesen und Schreiben unglaublich attraktiv. So kritzeln sie, lange bevor sie diese beiden Tätigkeiten beherrschen, Schriftzeichen aufs Papier und tun so, als ob sie lesen und schreiben würden. Diese natürliche Motivation greift Reichen in den ersten Klassen mit seinem Spracherfahrungsansatz auf. Das Prinzip «*Schreibe, wie du sprichst*» (Lautprinzip: jedem Laut entspricht ein Buchstabe) ist nicht nur schreibdidaktisch primär, auch kulturgeschichtlich gesehen haben sich die Alphabet-Schriften aus dieser Entsprechung entwickelt. Reichens Prinzip entlastet die Schüler/innen im Anfangsunterricht von der Berücksichtigung normativer Regeln und fördert damit die Selbsttätigkeit. Gleichzeitig fördert es die Entwicklung erster Formen von Sprachbewusstsein (sog. Lautbilder). Reichens Konzept kommt schliesslich der Tatsache entgegen, dass die Eingangsvoraussetzungen bei der Einschulung höchst unterschiedlich sind: Manche Kinder beherrschen bei Schuleintritt das Alphabet, andere hingegen haben bereits motorisch grosse Mühe, Buchstaben so zu schreiben, dass sie in ihrer Funktion wiedererkennbar sind. Reichen verdanken wir wichtige Impulse zur Berücksichtigung der Heterogenität und zur Individualisierung des Unterrichts (z.B. Werkstattunterricht).

Stellenwert der korrekten Schreibung; Orthografie als Selektionskriterium

Die bundesrepublikanischen Kritiker

an Reichens Methode messen der orthografischen Korrektheit einen grossen Stellenwert bei. Auf dieser beruht in der BRD offenbar ein wesentlicher Teil der Selektion beim Übergang von der Grundschule in die Hauptschule nach dem 4. Schuljahr.

Schulduzuweisungen

Gegen Reichen wird oft ins Feld geführt, dass die Kinder mit seiner Methode nach dem Lautprinzip Falschschreibungen (z.B. *tunkel* für *dunkel*) produzieren. Solche Fehler verlieren sich aber mit der Zeit. Der sichere Umgang mit der Rechtschreibung ist eine Kompetenz, die sich entwickelt. Das sei all jenen ins Stammbuch geschrieben, die erklären, dass diese Fähigkeit auf der jeweils unteren Schulstufe zu vermitteln sei. In einer EDK-Studie zur Ermittlung der basalen Studierfähigkeiten in der Erstsprache bemängelten die interviewten Studierenden, dass sprachliche Korrektheit auf dem Gymnasium kaum mehr ein Thema sei. Viele Kollegen sagen mir, dies sei Aufgabe der Sekundarstufe I. Auf Hochschulebene setzt sich die Schulduzuweisung fort: Wenn ich nach konkreten Defiziten frage, wird das mangelnde Sprachvermögen der Studierenden fast ausschliesslich mit Beispielen mangelnder Rechtschreibkenntnisse illustriert, die das Gymnasium zu vermitteln versäumt habe. Und dennoch spannt die ETH an der jährlich stattfindenden Jobbörse «Polymesse» Banner mit der Aufschrift «*Herzlich Willkommen*» auf – das wäre orthografisch nur korrekt, wenn sie uns nicht *herzlich willkommen* hiesse, sondern uns ein «*herzlich(es) Willkommen*» entböte, was allerdings reichlich verstaubt klänge.

Unterschiedliche Normen

Der Stellenwert der Orthografie hat sich heute verändert und differenziert: Mit den neuen Medien hat sich auch eine neue Form von Schriftlichkeit entwickelt, die sich nahe an der gesprochenen Sprache orientiert. In Chats wird so geschrieben, wie man spricht. Eine SMS liest heute vor dem Absenden kaum mehr jemand durch. In informellen Texten von Mittelschüler/innen (z.B. Unterrichtsnotizen) begegnet man Fehlschreibungen, die man in ihren Aufsätzen nicht findet. Es ist offensichtlich: je kolloquialer und je informeller die Situation, desto weniger normorientiert die Schreibung.

Doch auch im öffentlichen Diskurs herrscht mittlerweile eine gewisse Laxheit: Auf den Plakaten der FDP für die Kantonsratswahlen im Kanton Zürich 2015 war zu lesen: «*Wollen Sie dass die Sozialwerke finanzierbar bleiben? Dann wählen Sie Leute, die rechnen können.*» Kein Einzelfall: «*Wollen Sie Persönlichkeiten, und eine Partei? – Dann wählen Sie Persönlichkeiten mit Leistungsausweis.*» Oder: «*Die FDP ist die liberale, bürgerliche und reformorientierte [sic] Kraft der Schweiz.*» Auf die peinlichen Fehler angesprochen, meinte der nationale Wahlkampfleiter, das sei dumm gelaufen und man werde die Plakate künftig von einer externen Stelle vor dem Druck überprüfen lassen. Parteiintern fühlt sich offenbar niemand mehr sprachkompetent bei der FDP. Das ist nun wirklich dramatisch!

Rechtschreiben als Entwicklungsaufgabe

Ich plädiere für Fehlertoleranz im Schreibunterricht. Niemand beherrscht die Rechtschreibung zu 100%! Die Kinder frei schreiben zu lassen, schliesst nicht aus, sie mit den Rechtschreibprinzipien (siehe Kasten) vertraut zu machen. Das sollte in sys-

tematischer Weise geschehen, die aber auf die kognitive Entwicklung und die Lernpsychologie Rücksicht nimmt.

Am Ende der obligatorischen Schulzeit müssen die künftigen Berufsleute fähig sein, formelle Texte wie Bewerbungen mit Unterstützung (Vermittlung der Textsorte im Unterricht, Muster, Korrekturprogramm, Korrekturleser) fehlerfrei zu schreiben und am Ende des Gymnasiums erwarte ich nicht nur, dass in Maturaarbeiten konzis argumentiert wird, sondern auch, dass sie verständlich formuliert und leserfreundlich gestaltet sind. Sie dürften eigentlich – was leider nur selten der Fall ist – auch kaum mehr Orthografiefehler enthalten. Aber dies kann nicht einfach vorausgesetzt werden, sondern muss Gegenstand des Unterrichts sein.

Das pragmatische Prinzip: Wozu dient Orthografie?

Korrekte Orthografie ist lehr- und lernbar. Dazu bedarf es aber einer fachlich fundierten Vermittlung und eines Bewusstseins der Schüler/innen, wozu Orthografie dient. Die deutsche Rechtschreibung war bis 1902, als Konrad Duden's «Orthographisches Wörterbuch der deutschen Sprache» in der 7. Auflage erschien, nicht eigentlich normiert. Jede Sprachgemeinschaft, in der Informationen schriftlich ausgetauscht werden, tendiert zu einer Vereinheitlichung der Schreibung nach dem Prinzip: *Schreibe Gleiches immer gleich*. Einheitliche Wortbilder unterstützen die Automatisierung des Lesens. Das Spatium, der Wortzwischenraum, unterstützt dieses Prinzip. In der gesprochenen Sprache werden Wortfolgen als Kontinuum, also ohne Absetzen, gesprochen. Manche Silben werden nicht vollständig artikuliert: ‚*gekommen*‘ wird als [gkɔmn] ausgesprochen. Orthografie ist also keine Schikane, sondern primär eine Leseerleichterung.

Das didaktische Prinzip: Lernstrategien

Eine Hauptschwierigkeit der deutschen Rechtschreibung besteht darin, dass sie für die Vokale nur ein Graphem zur Verfügung stellt, unabhängig davon, ob ihm ein langer oder kurzer Vokal entspricht: In den Wortpaaren *Rattele/rate*, *Betten/beten*, *Rittl/riet*, *offen/Ofen*, *rum/Ruhm* wird die Vokalquantität (kurz vs. lang) bzw. die Vokalquantität (offen vs. geschlossen) nicht durch die Schreibung des Vokals unterschieden. Das Deutsche verwendet sog. Dehnungszeichen (Doppelvokal, Dehnungs-h, Diphthong wie z.B. in *Saal*, *Reh*, *viel*) oder Kürzungszeichen (Konsonantenverdoppelung, Konsonantenkombination wie z.B. in *Puppe*, *hatte*, *Pfiff*, *Hitze*, *Zucker*). Wie soll diese Komplexität vermittelt werden?

Hilfreiche Lernstrategien für die Schreibung der Langvokale könnten etwa lauten:

- Schreibe einen langen Vokal mit einem einfachen Vokalbuchstaben (Standardfall: *Tal*, *der*, *dir*, *rot*, *Mut*, *Bär*, *Öl*, *Güte*)
- Schreibe das lange *i* mit dem Doppelvokal *ie*, wenn es im Dialekt so ausgesprochen wird: *lieb*, *Tier* (die <ie>-Schreibung ist vielfach Reflex der sog. frühneuhochdeutschen Monophthongierung, wurde aber bei >ue< (*muede* → *müde*) und >uo/< (*bruoder* → *Bruder*) nicht übernommen).
- Für Wörter mit Dehnungs-h gibt es (leider!) keine Regel. Die etwa 200 Wortstämme müssen als sog. Lernwörter vermittelt werden.

Schreiben lernen wir nach dem Modell der konzentrischen Kreise: vom Zentrum zur Peripherie. Ich erläutere die Vermittlung von Lernstrategien am Beispiel der Grossschreibung der Nomen. Diese ist auf Primarschulstufe schwierig zu vermitteln, weil die Schüler/innen noch kein syntaktisches Be-

Entwicklung	Semantische Entwicklung	Lexikalische Entwicklung	Morphologische Erklärung	Syntaktische Erklärung
Linguistische Erklärung	Konkreta („Dingwörter“) sind prototypische und hochfrequente Nomen: <i>Mensch, Haus, Baum</i> .	Abstrakta sind auch Nomen: Sie haben ein inhärentes Genus: <i>der Geist, die Liebe, das Glück</i>	Derivata (abgeleitete Wörter) haben oft ein Suffix.	Nominale Kerne von Wortgruppen stehen im Deutschen (meist) ganz rechts.
Strategie	Schreibe Wörter für Dinge, die du sehen oder anfassen kannst, gross.	Schreibe Wörter, vor die du den Artikel der, die oder das setzen kannst, gross.	Wörter mit der Endung <i>-ung, -heit, -keit, -schaft, -nis, -tum, -ling, -in, -ei</i> sind Nomen. Man schreibt sie gross.	Schreibe Wörter, die am Ende einer Wortgruppe stehen und betont sind, gross: <i>In den Ferien erlebte ich etwas ziemlich Aufregendes.</i>

Lernstrategien gehen vom Einfachen und «Normalen» (dem sog. Prototypischen) aus und werden zunehmend komplexer.

wusstsein des Nomens haben. Die Lehrpersonen greifen zu Hilfskonstruktionen wie ‚Dingwort‘: Wörter für Dinge, die man anfassen kann, schreibt man gross. Und *Liebe*? Eine Schülerin meinte: *Das lässt sich nicht anfassen und auf das Päckli schreibe ich doch auch klein: dem lieben Grossmami!*

Zur syntaktischen Strategie: Im Deutschen steht das Wichtigste oft zuletzt. In Wortgruppen findet sich der Kern in der Regel am rechten Rand: *Ich | ging | mit meinem genialen Vorschlag | zur Lehrerin*. Daraus folgt das Prinzip: Schreibe das letzte Glied einer Wortgruppe gross. Das Prinzip hilft oft auch bei Satzgliedern, deren Kern durch ein präpositionales oder ein Genitiv-Attribut erweitert ist. *Die Sommerferien | am Meer | liebe ich am meisten. Der Duft | des Salzwassers | kitzelt mich in der Nase.*

Das Realitätsprinzip: Situationsorientierung

Unterrichten heisst auch, auf die Lebenswelt der Kinder einzugehen. Und wir leben nun einmal in der Schweiz. Die Kinder lernen in der Schule das Schreiben nach einer hochsprachlichen Lautung, und diese weicht stark von der Umgangssprache der nördlichen BRD ab – was das Schreibenlernen hierzulande erheblich erleichtert. Weil unsere Kinder ein zunächst vielleicht etwas steifes Hochdeutsch erwerben, sind sie gar nicht mit Recht-

schreibungsschwierigkeiten ihrer Altersgenossinnen und -genossen aus dem Nachbarland konfrontiert, die anders sprechen, als man schreibt:

- Wir artikulieren auch die Vokale in Nebensilben: *ne:ben* statt wie in der BRD *ne:bn*.
- Es gibt keine Auslautverhärtung: Wir sprechen und schreiben: *das ra:d / des ra:des* und nicht wie in der BRD *das r:at / des ra:des*
- Wir sprechen palatale Explosive (Verschlusslaute) am Wortende nicht frikativ (als Reibelaute) aus: *das zeug* und nicht wie in der BRD *das zeuch*.
- Wir sprechen Doppelkonsonanten tatsächlich auch so (also geminiert) aus: *hüt-ten* (mit Silbengrenze) und nicht *hütn* (einsilbig).
- In Norddeutschland fallen das lange a: und e: lautlich zusammen: *Ähre* wird gleich ausgesprochen wie *Ehre*. Kein Schweizer Kind schreibt: *«Die Ehren wogen sacht.»*
- Damit fallen für die Kinder in der deutschen Schweiz (ob sie nun mit oder ohne fremde Hintergrundsprache aufwachsen) bereits zahlreiche Rechtschreibungsschwierigkeiten weg. Reichens Prinzip ist deshalb für unsere Verhältnisse gar nicht so verquer, wie Professor Steinig meint. Kein Kind wird bei uns die Fehlschreibungen des Spiegel-Titels *Schreip Katerstrolche* produzieren, weil wir die Auslautverhärtung nicht kennen und Nebensilben nicht «verschlucken». Und ein fehlendes *ph* in einem

Fremdwort griechischer Herkunft ist auf Primarstufe nun wirklich keine *Katastrophe* (in Italien übrigens auch später nicht: *una catastrofe*).

Fazit

Das Modell «Lesen durch Schreiben» wird, soweit mir bekannt ist, an keiner Schweizer Schule als ausschliessliches Schreiberwerbskonzept gelehrt. Es soll und muss durch andere Rechtschreibprinzipien ergänzt werden – vor allem durch das morphologische Prinzip (*schreibe Wortstämme in allen Vorkommen möglichst gleich*). Aus linguistischer Sicht kann ich also sagen: *Entwarnung!* Aus fachdidaktischer Sicht aber muss ich an meine Kolleginnen und Kollegen auf den Sekundarstufen I und II und an der Hochschule appellieren, die Orthografie nicht als Nebensache abzutun, deren Nichtbeherrschung ärgert, aber als Versäumnis der Zubringerstufe fatalistisch hingenommen wird.

Drei Bitten zum Schluss

Zum Schluss formuliere ich drei Bitten an meine Kolleginnen und Kollegen aller Schulstufen:

1. Die Lust am Schreiben ist das Wichtigste: Weist die Schülerinnen und Schüler konsequent auf Fehlschreibungen hin, aber tut dies vornehmlich formativ. Unser Schulsystem hat nicht verhindert, dass in der Schweiz ca. 800'000 Erwachsene

Die deutsche Rechtschreibung funktioniert nach folgenden Prinzipien:

Das **phonografische Prinzip** (*schreibe, wie du sprichst*): Jedem Laut ist grundsätzlich ein Buchstabe zugeordnet: Das Schriftbild ‚gut‘ besteht aus drei Buchstaben (Graphemen), denen die drei Phoneme /g/, /u:/ und /t/ zugeordnet sind.

Das **Silbenprinzip**: Die Silbenstruktur hat im Deutschen im Allgemeinen die Form Konsonant + Vokal. Das führt dazu, dass oft *silbeninitiierendes* <h> eingefügt wird, z.B. *ruhig, ruhen*.

Das **morphologische Prinzip** (*schreibe Gleiches möglichst gleich*): Einheiten mit gleicher Bedeutung sollen möglichst gleich geschrieben werden, z.B. *sie ruht, geruhsam*, obwohl hier das silbeninitiale <h> nicht erforderlich wäre. Der Stamm ‚ruh‘ soll in allen verwandten Wortformen als Schriftschema erkennbar bleiben (sog. Schemakonstanz).

Das **grammatische Prinzip** (*beachte beim Schreiben grammatische Strukturen*): Nomengrossschreibung, Satzinitiale, Wortzwischenräume, Interpunktion.

Das **Homonymieprinzip** (*unterscheide in der Schrift Wörter, die gleich tönen, aber nicht dasselbe bedeuten*): *lehren/leeren, Ahle/Aale* usw.

nicht richtig schreiben und lesen können und als sog. *Illetristen* zu bezeichnen sind. Rund die Hälfte von ihnen hat keinen Migrationshintergrund! Eine mögliche Ursache dafür könnte sein, dass die Betroffenen keinen Zugang zur Schriftkultur gefunden haben, weil man beim Schrifterwerb zu früh Regeln und Normen durchsetzte, zu denen sie kognitiv noch keinen Zugang hatten.

2. Schafft Sprachbewusstheit: Schülerinnen und Schüler lernen erst dann richtig und gut zu schreiben, wenn sie ihre Texte reflektieren und überarbeiten können. Um Fehler überhaupt zu erkennen, braucht es Sprachbewusstheit.
3. Die Beherrschung der Rechtschreibung ist nicht eine Kompetenz, die sich irgendwann irgendwie einstellt – sie muss aufgebaut und weiterentwickelt werden. Ihre Vermittlung ist eine Aufgabe *aller* Schulstufen.



Lektüretipp

Claudia Schmellentin, Thomas Lindauer: Die wichtigsten Rechtschreibregeln. Handbuch für den Unterricht. Zürich (Orell Füssli) 5. Aufl. 2014 (192 S., CHF 36.00).

Auf der Suche nach linker Kritik an der Bildungspolitik: Ein Bericht vom Denknetz-Podium in Liestal

Von Michael Weiss

Was läuft schief in der Bildungspolitik? Georg Geiger, Deutschlehrer am Basler Gymnasium Leonhard, ist sicher nicht der Erste, der sich diese Frage in den letzten Jahren gestellt hat. Die bürgerlichen Parteien, allen voran die SVP, haben an HarmoS, Frühfremd und der integrativen Schulung kaum ein gutes Haar gelassen. Georg Geiger jedoch steht politisch links. Trotzdem beunruhigen ihn die mit HarmoS einhergehenden Entwicklungen im Bildungswesen. Und er vermisst die kritische Auseinandersetzung mit der aktuellen Bildungspolitik innerhalb seiner politischen Heimat. Eine Podiumsdiskussion sollte sie anstossen.

Der Rahmen

Das Podiumsgespräch, von dem hier berichtet wird, fand am 8. September 2015 im Theater «Palazzo» in Liestal statt. Vier Politikerinnen aus linken Parteien, alle mit bildungspolitischen Fragen vertraut, sollten der eingangs genannten Leitfrage nachgehen: Was läuft schief in der Bildungspolitik?

Eingeladen waren: Susanne Signer, frühere Schulleiterin an der Gottfried Keller-Orientierungsschule, SP-Politikerin und Schulrätin; Heidi Mück, BastA!-Grossrätin und frühere Regionalsekretärin des vpod im Bereich Bildung; Florence Brenzikofer, Landrätin, Parteipräsidentin der Grünen Basel-Land sowie Sekundarlehrerin in Liestal; und schliesslich Regula Meschberger, Landrätin, Co-Präsidentin der SP Basel-Land und Schulleiterin der Schulen Dorneckberg. Moderiert wurde die Veranstaltung im gut besuchten Palazzo von Georg Geiger sowie von Anton Hügli, dem früheren Rektor des damaligen Pädagogischen Instituts Basel.

Anton Hügli war es zugeordnet, die bildungspolitischen Entwicklungen der letzten Jahrzehnte Revue passieren zu lassen. Vom Schulkonkordat von 1970 über den Bildungsartikel von 2006 und das HarmoS-Konkordat bis hin zum Lehrplan 21 wanderte er diese Stationen ab: Wie die Kantone 1970 die Grundlage für die Zusammenarbeit im Bildungsbereich und damit die EDK überhaupt erst schufen. Wie 2006 86% der Stimmberechtigten den Bil-

dungsartikel annahmen, der in der Verfassung die Vereinheitlichung der Bildungsziele, des Schuleintritt und der Dauer der Schulstufen regelte (dass die Stimmbeteiligung bei mageren 20% lag, erwähnte er nicht). Wie mit HarmoS der Gedanke der Steuerung des Bildungswesens erstmals deutlich zu Tage trat. Und wie der Lehrplan 21 unter grösstmöglicher Umgehung eines politischen Diskurses und eines demokratischen Verfahrens in die Schulen transportiert wurde.

Kritik an der Bildungspolitik? Weshalb?

Einige Pflöcke hinsichtlich der Frage, was in der Bildungspolitik falsch läuft, waren damit eigentlich eingeschlagen. Doch den vier Politikerinnen auf dem Podium war offenkundig gar nicht danach, ihre Diskussion darauf aufzubauen. Susanne Signer erklärte gleich zum Einstieg, dass sie den Titel der Veranstaltung falsch gesetzt fände und keinesfalls darüber zu diskutieren gedenke, was in der Bildungspolitik falsch laufe. Dies darum, weil die bildungspolitischen Entwicklungen der letzten Jahrzehnte durchs Band positiv zu bewerten seien. Die aktuelle Bildungsreform in Basel-Stadt erlaube es, die positiven Reformen, welche mit der Einführung der Orientierungsschule bereits aufgegleist worden seien, nun optimal umzusetzen. Auch Heidi Mück wollte nichts von Fehlentwicklungen im Bildungswesen wissen und wies lieber auf die Fortschritte hin, die hinsichtlich Chancengerechtigkeit erzielt

worden seien, insbesondere im Bereich der integrativen Schulung.

Nur wenig kritischer tönte es seitens der beiden Baselbieter Vertreterinnen. Zwar seien in der Umsetzung zum Teil auch grobe Fehler begangen worden, die Grundidee der Bildungsharmonisierung sei jedoch nach wie vor richtig. Immerhin benannte Regula Meschberger die hohe Belastung, welche die Lehrpersonen insbesondere im Bereich der Integration zu stemmen hätten und sie sprach sich deziidiert für eine flexible Herangehensweise aus, die deutlich mehr Ressourcen erfordere.

Georg Geiger brachte daraufhin den Lehrplan 21, die mit der Kompetenzorientierung einkehrende Beliebigkeit des Unterrichtsinhalts und die Fokussierung auf überprüf- und messbare Fähigkeiten ins Spiel. Sowohl Susanne Signer als auch Regula Meschberger betonten daraufhin den geringen Einfluss des Lehrplans auf den praktischen Unterrichtsalltag und strichen heraus, dass die Methodenfreiheit, für beide eines der höchsten Güter schulischen Unterrichtens, weiterhin gewahrt bleibe.

Sie hoben sodann die grosse Freiheit hervor, welche die Lehrpersonen bei der Gestaltung ihres Unterrichts geniessen würden und die sie als Schulleiterinnen auch stets zu verteidigen bereit seien. Vieles im Lehrplan 21 lasse sich ausserdem gar nicht messen,

und Kompetenz sei schliesslich nichts anderes, als festzustellen, ob die Schülerinnen und Schüler das im Unterricht Behandelte tatsächlich beherrschten, also eigentlich gar nichts Neues. Von Georg Geiger auf die Checks angesprochen, welche fortan die Volksschule vermessen sollen, nahm Regula Meschberger die Kritik auf und sprach von einer Fehlentwicklung, wies die Verantwortung dafür jedoch deziert der bürgerlichen Politik beziehungsweise der Wirtschaft zu.

Da mischt der Saal sich ein

An diesem Punkt war das Publikum, waren vor allem die zahlreich anwesenden Lehrerinnen und Lehrer nicht mehr willens, die Diskussion allein den vier Politikerinnen auf dem Podium zu überlassen. In leidenschaftlichen Voten widersprachen sie der Auffassung, die Methodenfreiheit bleibe mit dem Lehrplan 21 weiterhin gewahrt und berichteten stattdessen davon, wie ihre eigenen Schulleitungen ihnen vorschrieben, welche Unterrichtsformen im Zusammenhang mit dem Lehrplan 21 opportun seien und welche nicht.

Das Podium, insbesondere die beiden Schulleiterinnen, reagierte ungläubig. Niemals, so ihre einhellige Versicherung, würden sie selbst so agieren. Die Aufgabe von Schulleitungen bestehe schliesslich nicht darin, die Lehrperson in ihrer Unterrichtsausübung einzuschränken, sondern sie im Gegenteil in ihrer beruflichen Entwicklung zu fördern.

Diverse Stimmen aus dem Publikum machten jedoch deutlich, dass dies je nach Arbeitsort im Berufsalltag anders erlebt wird. Von einem Teilnehmer aus dem Kanton Bern war zu hören, dass jedem angehenden Schulleitungsmitglied die Frage gestellt werde, ob er oder sie bereit sei, Entscheide auch gegen den Willen des Kollegiums



durchzuziehen, und nur diejenigen als Schulleiterinnen und Schulleiter eingestellt würden, die dies bejahten. Sichtlich überrascht ob der Dichte der Aussagen, welche klar auf eine massive Einschränkung der Methodenfreiheit im Gefolge der laufenden Bildungsreformen hinwiesen, stellte Regula Meschberger fest, dass man dem unbedingt nachgehen müsse.

Auch die These, wonach die mit dem Lehrplan 21 einzuführenden Checks lediglich den Ansprüchen der politischen Rechten geschuldet seien, sonst aber für den Lehrplan 21 eigentlich keine Rolle spielten, blieb nicht unwidersprochen. Im Publikum sass mit Alain Pichard nämlich auch einer der schweizweit profiliertesten Kritiker des Lehrplans 21, und dieser wollte namentlich von Susanne Signer wissen, ob sie sich denn dessen bewusst sei, dass der Kompetenzbegriff, so wie er im Lehrplan 21 eingeführt wurde, einem Konzept folge, das inhärent auf eine Outputsteuerung ausgelegt und somit ohne Checks und Bildungsmonitoring gar nicht denkbar sei, welche im Übrigen auch von namhaften Bildungstheoretikern wie Kurt Reusser

(Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Zürich) gefordert würden. Eine Diskussion über den ideologischen Überbau des Lehrplans 21 und des Kompetenzbegriffs im Allgemeinen wollte jedoch niemand auf dem Podium führen, offenbar hatten die Podiumsteilnehmerinnen eine solche auch nicht erwartet.

So erlaubte sich denn ein Lehrer aus dem Publikum, auf die Rolle der Schulleitungen zurückzukommen und bei Frau Signer nachzufragen, ob sie, die soeben eine Lanze für die Methodenfreiheit gebrochen habe, denn auch damit einverstanden wäre, wenn jemand im Unterricht, konkret im Fach Französisch, ein anderes als das offiziell vorgeschriebene Lehrmittel einzusetzen gedenke, weil ihn die Didaktik der Mehrsprachigkeit nicht überzeuge. Aber nein, das gehe selbstverständlich nicht, lautete ihre Antwort.

Kritik an den Pädagogischen Hochschulen

Grosse Bedenken äusserte das Publikum auch hinsichtlich der Rolle der Pädagogischen Hochschulen. Diese würden keineswegs die Herausbildung

**Abschlusspraktikum an der
PH FHNW versuchsweise
abgeschafft:**

*Anstelle eines Experten
vor Ort ...*



FOTOLIA

*... tritt eine zweistündige
Unterrichtssequenz auf Video.
Als Feedback gibt es eine Note,
die weder kommentiert noch
begründet wird.*

mündiger Lehrpersonen fördern, welche sich situativ und selbstständig für geeignete Lernformen entscheiden könnten, sondern versuchten vielmehr, den Lehrerinnen und Lehrern die von den PHs propagierte Methodik als alternativlos hinzustellen; mit dem Resultat, dass zu viele der heute ausgebildeten Lehrerinnen und Lehrer nicht praxistauglich seien.

Hingewiesen wurde ausserdem auf die überaus grosse Machtkonzentration, die entstehe, wenn dieselben Vertreterinnen und Vertreter der Pädagogischen Hochschulen einerseits die «richtige» Unterrichtsmethodik definierten, andererseits diverse Schulen evaluierten und berieten und sich darüber hinaus auch noch an der Entwicklung von (zumeist wiederum als alternativlos präsentierten) Lehrmitteln beteiligten. Umgekehrt nehme die Qualität der Ausbildung immer mehr ab.

Ein anwesender Student der PH FHNW illustrierte das Gesagte anhand eines wahrlich denkwürdigen Beispiels: So sei kürzlich das Abschlusspraktikum an der PH FHNW versuchsweise abgeschafft worden. Anstatt einer vor Ort von Experten begutachteten Unterrichtseinheit müssten die Studieren-

den am Ende ihrer Ausbildung nun in Zweierteams eine zweistündige Unterrichtssequenz auf Video festhalten, davon ein schriftliches Protokoll erstellen und dieses einreichen. Als Feedback erhielten sie dafür eine Note, die weder kommentiert noch begründet werde.

Epilog

Je länger die Veranstaltung dauerte, desto mehr gewann sie an Eigendynamik. Georg Geiger nahm sich als Moderator bewusst zurück und liess den Damm brechen, der das Podium anfangs noch vom Publikum abgeschirmt hatte. So wurde denn auch nach Ende der offiziellen Veranstaltung noch lange diskutiert, teils kontrovers, teils verständnisvoll, aber doch fast durchwegs interessiert.

Wie nachhaltig die Vertreterinnen und Vertreter einer linken Bildungspolitik die an diesem Abend deutlich geäusserte Botschaft der Basis verstanden haben, bleibt abzuwarten. Klar hingegen scheint, dass die linken Parteien betreffend Bildungspolitik in Zukunft genauer hinsehen müssen: Dass klassisch linke Forderungen wie jene nach Integration, Harmonisierung, Frühförderung, Tagesstrukturen und Chan-

cengerechtigkeit in Form von Schlagwörtern die bildungspolitische Diskussion beherrschen, sagt wenig darüber aus, wie diese Konzepte an den einzelnen Schulen tatsächlich umgesetzt werden. Und dabei geht es eben nicht allein um die von linker Seite zurecht immer wieder eingeforderten finanziellen Rahmenbedingungen, sondern auch um die Akzeptanz und Partizipation seitens der Lehrerschaft, welche all diese Reformen praktisch umzusetzen hat. Diese wiederum ist natürlich umso geringer, je mehr darauf beharrt wird, die Reformen auch dann umzusetzen, wenn die finanziellen Rahmenbedingungen nicht gegeben sind.

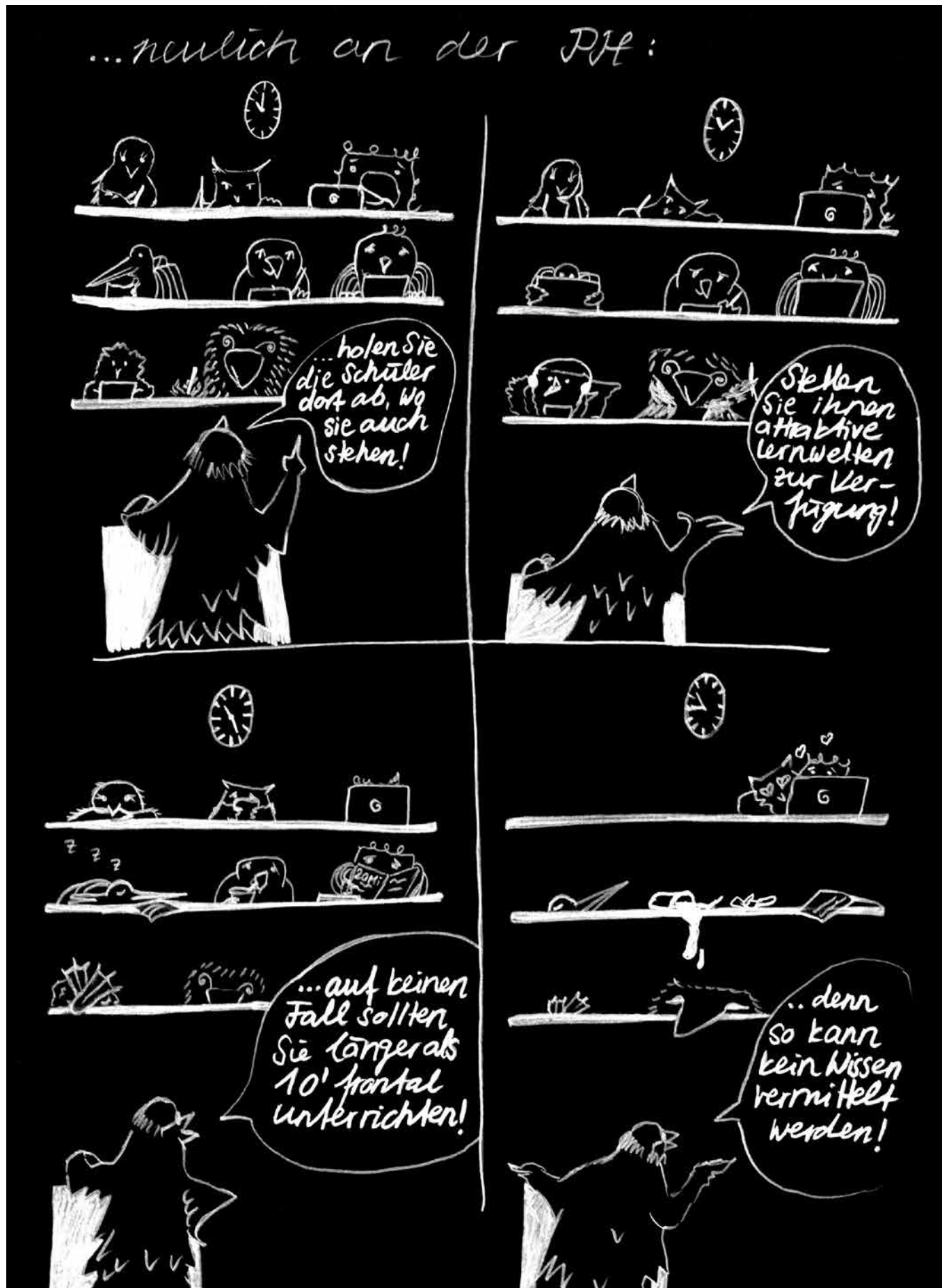
Und während, wie es den Anschein macht, viele linke Bildungspolitikerinnen und -politiker sich nahe an ihrem Wunschzustand eines sozial gerechten Bildungssystems wähnen, schleicht sich unter den Deckmantel der Kompetenzorientierung das umfassende Bildungsmonitoring – und damit die Steuerung der Schulen auf der Grundlage standardisierter Tests – auf leisen Sohlen in die Schulzimmer. Diese Entwicklung droht die Qualität der öffentlichen Schulen, ähnlich dem angelsächsischen «Vorbild», unausweichlich auszuhöhlen. Die geforderte Chancengerechtigkeit läuft dadurch Gefahr, in einer Gleichheit der Chancenlosigkeit zu enden – zumindest für all diejenigen, deren Eltern sich keine Privatschulen leisten können.

Dieser Bedrohung muss sich eine sich als links verstehende Bildungspolitik bewusst werden, will sie auch in Zukunft eine attraktive politische Heimat für Lehrkräfte wie diejenigen sein, welche sich an diesem 8. September im «Palazzo» mit zum Teil markigen Worten Luft und Gehör verschafft haben.

Strichwörtlich

Von Michèle Shafeei-Heller

31



Perle 3: «Mit Nonsense zur Exzellenz»

Wo: Die Weltwoche

Wer: Prof. Mathias Binswanger

Wann: 8. Oktober 2015

«Wer Sauerkrautsaft trinkt, neigt zu fremdenfeindlichen und antisemitischen Einstellungen und zeigt sich gegenüber Behinderten weniger solidarisch: Das haben jüngst Forscher [...] vom Institut für Marketing und Unternehmensführung an der Universität Bern herausgefunden und [...] in der Zeitschrift «Psychology» [...] publiziert. Grundlage dieser Erkenntnis bildete ein Experiment: Von 111 Studenten erhielt ein Drittel Sauerkrautsaft, ein Drittel Nestea und ein Drittel nichts zu trinken. In der anschliessenden Befragung unterstützten die Sauerkrautsaft-Trinker häufiger Aussagen wie «Ausländer, die in der Schweiz leben, belasten unser Sozialsystem». Dieses Ergebnis wird dann als ein «Beweis» für «Moral Licensing» interpretiert. Wenn man etwas Gutes tut (in diesem Fall für die eigene Gesundheit, da Sauerkrautsaft als besonders gesund gilt), dann kompensiert man dieses Verhalten nachher, indem man das Gefühl hat, man hätte jetzt das Recht, sich auch unmoralisch zu verhalten, und dürfe deshalb jetzt fremdenfeindlich reagieren. [...] Als normal denkender Bürger würde man zwar vermuten, dass Menschen, die Sauerkrautsaft trinken müssen, nachher einen übersäuerten Magen haben und deshalb der Welt generell etwas unfreundlicher gesinnt sind. Aber mit so naheliegenden Erklärungen gibt sich die Wissenschaft nicht ab. Um das festzustellen, brauchte es ja kein Experiment. Also muss eine Erklärung her, die, wenn sie nicht in einer wissenschaftlichen Zeitschrift publiziert wäre, kein vernünftiger Mensch je ernsthaft in Erwägung ziehen würde. Dieses Beispiel zeigt eindrücklich, wie in der Wissenschaft immer mehr Unsinn erforscht wird. Es werden Antworten auf Fragen gegeben, die niemand gestellt hat und deren Antworten auch niemand wissen will. Aber das spielt keine Rolle, denn der Inhalt ist in der Forschung oft nur noch Nebensache. [...] Es zählt nur, dass Forschung betrieben wird, die zu Projekten und zu Publikationen führt. Was aber treibt Forscher dazu, sich mit offensichtlichem Unsinn zu beschäftigen? In heutigen, auf Exzellenz getrimmten Universitäten geht es immer weniger um Erkenntnis. Moderne Universitäten sind vielmehr einerseits Fundraising-Institutionen, die es darauf anlegen, möglichst viele Forschungsgelder für sich abzuzweigen. Und andererseits sind sie Publikationsfabriken, die versuchen, ihren Publikations-Output zu maximieren. Demzufolge ist der ideale Professor eine Mischung aus Fundraiser, Projektmanager und Vielpublizierer, bei dem der messbare Beitrag zur wissenschaftlichen Exzellenz im Vordergrund steht. Nicht wenige Universitäten, die sich nach aussen als grossartige Tempel der wissenschaftlichen Exzellenz darstellen, sind intern zu Kindergärten verkommen, wo Professoren sich gegenseitig mit Publikationslisten und der



Menge eingeholter Forschungsgelder zu übertrumpfen versuchen. Unter Ausschluss der Öffentlichkeit werden Projekt- und Publikationsolympiaden veranstaltet, wobei die Gewinner dann statt mit Medaillen mit Elite- und Exzellenzstatus, Befreiung von Lehrverpflichtungen und im «besten Fall» auch noch mit höheren Salären belohnt werden. Und dass, obwohl viele Projekte und Publikationen für den Rest der Menschheit nicht die geringste Bedeutung besitzen. Eine Folge davon ist, dass Exzellenz durch Nonsense entsteht. [...] Gerade Experimente haben sich in neuester Zeit als besonders geeignet erwiesen, um auch unsinnigen Ideen einen wissenschaftlichen Charakter zu verleihen. Das funktioniert vor allem aus folgenden Gründen:

- Experimente täuschen eine empirische Exaktheit vor, die derjenigen in den Naturwissenschaften gleicht. Dabei wird übersehen, dass sich naturwissenschaftliche Experimente in den meisten Fällen unter genau kontrollierbaren Bedingungen stets wiederholen lassen. Erst wenn ein

Es werden Antworten auf Fragen gegeben, die niemand gestellt hat und deren Antworten auch niemand wissen will.



HEINZ ANTON MEIER

Situationen liefern hypothetische Ergebnisse. Also lässt sich praktisch jede Hypothese durch ein ausgeklügeltes Experiment bestätigen. Und wenn das Experiment nicht zum erwarteten Ergebnis führt, wird das Setting eben so lange angepasst, bis sich das Wunschresultat doch noch einstellt. [...]

Um den [...] Trend zu immer mehr unsinniger Forschung durch Experimente zu durchbrechen, müssen erstens die heute bestehenden perversen Anreize im Wissenschaftssystem eliminiert werden. Exzellenz darf nicht mehr anhand der Zahl der Publikationen (bzw. Zitationen) und Projekte gemessen werden. Stattdessen muss der Inhalt wieder im Vordergrund stehen. Und zweitens geht es darum, die Reproduzierbarkeit der Resultate von Experimenten sicherzustellen. Diese sollten erst dann in angesehenen Zeitschriften publizierbar sein, wenn sie unter ähnlichen Bedingungen mehrfach reproduziert werden konnten.»

Ergebnis reproduzierbar ist, erhält es den Charakter eines empirisch erbrachten Beweises. In den Sozialwissenschaften werden Experimente aber typischerweise nur einmal unter bestimmten Bedingungen durchgeführt.

- Experimente in Sozialwissenschaften werden von anderen Forschern praktisch nie repliziert, weil dies teuer und uninteressant ist. Je höher die Kosten eines Experiments sind, umso geringer die Wahrscheinlichkeit, dass ein anderer Forscher das gleiche Experiment noch einmal durchführt. Renommiertere Forscher können sich deshalb durch besonders teure und aufwendige Experimente de facto dagegen absichern, dass ihr Ergebnis durch ein weiteres Experiment unter gleichen Bedingungen falsifiziert wird. [...]
- Experimente erlauben völlig willkürliche Settings (als raffinierte Forschungsdesigns bezeichnet), mit denen man gewünschte Resultate erreichen kann. Hypothetische

WAH – im Wandel und doch nicht neu: Im Fach «Wirtschaft, Arbeit, Haushalt» wird mehr als nur gekocht

Von Barbara Wenziker und Esther Schmid, VTGHK

Ein vielfältiges Fach

Schülerinnen und Schüler erwerben im Unterricht vielfältige Kompetenzen für ihr gegenwärtiges und künftiges Handeln in Alltagssituationen.

Das Fach Hauswirtschaft/WAH nimmt die private Alltagsgestaltung und Lebensführung der Menschen in den Blick. Dabei sind vor allem die vielfältigen Tätigkeitsfelder von Interesse, die im Haushalt stattfinden und die sich zugleich in enger Wechselwirkung mit der Erwerbsarbeit vollziehen.

Menschen entwickeln ihre private Alltagsgestaltung und Lebensführung immer wieder neu und wirken dabei aktiv auf ihre soziale und natürliche Umwelt ein. Sie nehmen an gesellschaftlichen und volkswirtschaftlichen Prozessen teil – und zugleich reagieren sie auf die zahlreichen Veränderungen ihres Umfelds.

Studierende setzen sich also mit sehr vielen verschiedenen Aspekten der privaten Alltagsgestaltung und Lebensführung auseinander. Dazu gehören insbesondere:

Fragen zu Ernährung und Gesundheit sowie Konsum und Nachhaltigkeit. Aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse wirken ebenso auf die Themen des Faches ein wie wandelnde Lebensbedingungen und gesellschaftliche Prozesse. Die wichtigste Bezugswissenschaft ist die Ernährungs- und Haushaltswissenschaft, aber auch andere disziplinäre Perspektiven, wie Ökonomie, Ökologie, Soziologie oder Psychologie spielen eine Rolle.

Das Fach leistet damit einen wesentlichen Beitrag zur physischen und psychischen Gesundheit des Menschen. Es befasst sich mit ökonomischen Gesichtspunkten und fragt nach Möglichkeiten für nachhaltiges Handeln. Es thematisiert unter anderem Aspekte

einer geschlechterdifferenzierten und gleichwertigen Rollen- und Arbeitsverteilung und setzt sich mit Werten und Normen der Haus- und Familienarbeit auseinander. Individuelle, gesellschaftliche sowie globale Herausforderungen, die damit zusammenhängen, werden gleichermassen diskutiert.¹

Viele Aspekte der heutigen Ausbildung entsprechen den Inhalten der der Vergangenheit angehörenden seminaristischen Ausbildung.

Der bisherige Unterricht hat sich dem Wandel der Zeit laufend angepasst, da die Gestaltung von Alltagskultur und Lebensführung von zeitgenössischen, gesellschaftlichen, politischen und wissenschaftlichen Entwicklungen geprägt ist.

Hauswirtschaft erhält neu den Namen WAH (Wirtschaft – Arbeit – Haushalt), was die inhaltlich zusammenhängenden Aspekte nicht verändert, sondern in einen der Entwicklung der Gesellschaft angepassten Kontext bringt.

Veränderung mit Lehrplan 21

- Inhalte werden neu in 5 Kompetenzbereiche eingeteilt (siehe Grafik)
- Auf der Primarstufe sind Kompetenzpunkte zum Themenbereich WAH im Lehrplan integriert
- Alle Niveaus der Sekundarstufe I besuchen das Fach WAH
- Neue Stundendotierung von 5 Lektionen auf der Sekundarstufe I, im Kanton BL als 4 Lektionen HW und 1 Lektion Wirtschaft aufgeführt
- Ausbildung wird von Hauswirtschaft zu WAH an allen Fachhochschulen der Deutschschweiz



Hauswirtschaftslehrpersonen sind im Besitz einer kompetenten Ausbildung und unterrichten vollumfänglich WAH

In den Erläuterungen zur Stundentafel der Sekundarstufe I BL vom 4. März 2015 zu Wirtschaft, Arbeit, Haushalt steht: «Da davon ausgegangen werden muss, dass nur eine Minderheit der heute unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrer für Hauswirtschaft über die Unterrichtsberechtigung für das Fach Wirtschaft verfügt, wird die 5. Lektion organisatorisch dem Fächerverbund «Räume, Zeiten, Gesellschaften» zugeordnet.» Dazu halten wir fest:

- *Das Fach Wirtschaft existiert laut EDK im Fächerkanon der Sekundarstufe I nicht.*
- *Eine Ausbildung für das Fach Wirtschaft wird an keiner Fachhochschule angeboten und schon gar nicht im zusammenhängenden Kontext von WAH. (Wirtschaft losgelöst von WAH entspricht einem anderen fachlichen Inhalt!)*
- *Hauswirtschaftslehrpersonen sind berechtigt, WAH vollumfänglich zu unterrichten.*

Stundenverteilung

Alle 5 Lektionen werden auf die zukünftigen 10. und 11. Klassen verteilt.

Aufteilungsvorschlag:

10. Klasse: Ganzes Jahr 4 Lektionen WAH mit Verköstigung über den Mittag, 2 Lektionen WAH alternierend

11. Klasse: 1 Semester 4 Lektionen am Nachmittag (mit Handgeld)

- *WAH muss in den Schulküchen in Halbklassen unterrichtet werden, damit küchentechnische Versuche ausserhalb der Stunden mit Verköstigung gewährleistet sind.*
- *Alternierender Unterricht in der 10. Klasse macht Sinn, weil Themen so-*

wohl praktisch wie auch theoretisch miteinander verknüpft werden können.

- *In der 11. Klasse sind Projekte, Museumsbesuche und Besichtigungen in 4 Lektionen besser realisierbar.*
- *Für Anschauungsmaterial, Versuche, Exkursionen etc. wird Handgeld benötigt.*

Weiterbildung

Der Kanton BL bietet Weiterbildungen WAH zu den 5 Kompetenzbereichen kursorisch an.

WAH Lehrpersonen brauchen keine neue Ausbildung, sondern eine Vertiefung einzelner Kompetenzpunkte!

Aufruf

Wir appellieren an alle Hauswirtschaftslehrpersonen: Ihr seid kompetent und erfahren genug, um das Fach WAH zu unterrichten!

Lasst euch nicht verunsichern durch die neue Benennung unseres Faches! Der Fachbereich Wirtschaft gehört zu WAH und kann mit den vorgegebenen Kompetenzpunkten nicht losgelöst von den anderen Kompetenzbereichen (siehe Grafik) vermittelt werden.

Aus diesem Grunde: Steht dafür ein, dass ihr befähigt seid, WAH vollumfänglich zu unterrichten, Wirtschaft gehört nicht in den Bereich «Räume, Zeiten, Gesellschaften»!

Fachlehrpersonen sind angehalten, ihre Schulleitungen über die Zukunft unseres Faches zu orientieren und die bestmöglichen strukturellen Umsetzungsmöglichkeiten auszuhandeln.

¹ Auszug des Fachportraits WAH der FHNW und auf deren Homepage als Ganzes zu finden

Im Würgegriff des Lehrplans 21

Gastbeitrag von Prof. Dr. Gerhard Steiner, emeritierter Ordinarius für Psychologie (Entwicklung, Lernen und Gedächtnis) am Institut für Psychologie der Universität Basel

Die Diskussion um den Lehrplan 21, die jetzt in der Öffentlichkeit unüberhörbar ist, nimmt teilweise merkwürdige Züge an. Viele Eltern seien verunsichert, heisst es beispielsweise. Aber sicher nicht durch Lehrplan 21, denn sie haben ihn gar nicht gelesen. Was verunsichert, sind die vielen Informationsbruchstücke und deren Interpretationen. Diese enthalten oft sowohl Klärungen, die man nachvollziehen kann, als auch Beschwichtigungen, die Misstrauen und in der Folge auch Unsicherheit hervorrufen. Im Folgenden soll weder geklärt noch beschwichtigt werden. Vielmehr geht es darum, den Lehrplan 21 in einen etwas weiteren Rahmen zu stellen und ihn nicht aus bildungspolitischer, sondern aus ausbildungsbezogener Sicht zu gewichten und ihm alternative Überlegungen gegenüberzustellen.



Operationalisierte Lernziele der 60er Jahre

Während des sogenannten «Bildungs-Booms» der 60er Jahre des vergangenen Jahrhunderts sollte auch bei uns die Qualität des Unterrichts und der Lernerfolg auf allen Stufen auf ein ungeahnt hohes Niveau gehievt werden. Aus diesem Grund versah man alle zu lernenden Inhalte oder die zu erwerbenden Fähigkeiten und Fertigkeiten mit einer *verhaltensbezogenen Zielsetzung*, die es zu prüfen erlaubte, ob das erworbene Wissen und Können aufgrund des Unterrichts auch tatsächlich *verfügbar* war.

was erfahren und wissen zu wollen, angestossen von einer gewissen Neugier; oder das Wissen, dass eigenes Lernen nicht einfach passiert, sondern beobachtet und reguliert werden kann; oder der Mut beziehungsweise die Hartnäckigkeit, auch dann weiterzumachen, wenn Lernen anstrengend, wenig lustvoll oder deprimierend ist.

Und wie heisst es heute im Lehrplan 21: Die Schülerinnen und Schüler «...können Gesetze, Regeln und Wertesysteme verschiedener Lebensräume erkennen, reflektieren und entsprechend handeln» oder «...kennen ausgewählte funktionale Eigenschaften von mit Schwachstrom betriebenen Geräten oder Objekten und können diese konstruktiv verwenden».

Der Kompetenzbegriff im Lehrplan 21

Was ist neu am Lehrplan 21? Antwort: die Orientierung an den «Kompetenzen». Jetzt sind also die «Kompetenzen» aus der Betriebswirtschaft auch in den obersten Etagen der Bildungspolitik angekommen. Weg von den Inhalten, hin zu etwas anderem.

Deshalb zuerst zum begrifflichen Hot Spot der aktuellen Diskussion, zu den «Kompetenzen»! Achtung, die Sprache wird jetzt etwas schwierig: «Kompetenzen sind kontextspezifische kognitive Leistungsdispositionen, die sich

Auf dem Pausenhof

Hören wir zuerst kurz in Pausenhofgespräche hinein: «Wir sind jetzt gerade am Ersten Weltkrieg.» – «Was nehmt ihr zur Zeit durch?» – «Die Verschiebung der Kontinentalplatten haben wir letzte Woche gehabt, jetzt kommt dann die Sache mit den vulkanischen und den magmatischen Gesteinen dran.»

In der Schule «ist man an etwas» oder «man nimmt etwas durch» oder «man hat etwas schon gehabt». Das war früher schon und ist heute noch der einschlägige Jargon. Schule findet statt, immer einem Thema entlang, innerhalb eines solchen oder durch ein solches hindurch. Diese Themen machen die Inhalte von Stoffplänen aus.

Und so hiess es dann (anstatt nur gerade den Lerninhalt zu nennen), «den Subjonctif *anwenden können*» oder «lineare Gleichungen mit zwei Unbekannten *auflösen können*». Man sprach bei diesen Formulierungen von der «Lernziel-Operationalisierung» (der «Sichtbarmachung» des Zieles mittels eines Verhaltens). Erworbenes Wissen und Können wurde *messbar* gemacht. Das beruhigte.

Von der Messbarkeit

Dabei ist die Messbarkeit nicht grundsätzlich infrage zu stellen; es soll aber nie vergessen werden, dass Entscheidendes, was aus einem wirksamen Lehr-Lern-Prozess resultiert, nicht nur Messbares ist. Es gibt auch nicht Messbares: etwa die Grundeinstellung, et-

Für den Hausgebrauch formuliert: Bei den Kompetenzen hat man es mit Fähigkeiten eines Menschen zu tun, die man nicht direkt beobachten kann, etwas, was als geistiges *Potenzial* (und daraus abzuleiten auch als *Handlungspotenzial*) gleichsam bereit steht, bis es gebraucht wird. Erst der gekonnte Gebrauch dieses Potenzials (man spricht dann mit Bezug auf den aktuellen Vollzug von «Performanz») lässt dann die Kompetenz in Erscheinung treten.

Kompetenzen sind basale Wissensbestände, die auf eine Vielzahl von konkreten Aufgaben anwendbar sind, von denen jeweils im aktuellen Fall eine zu bearbeitende vorliegt. Kompetenzen sind somit von allgemeinerer Natur als spezifisches, auf begrenzte Inhalte oder Fragestellungen ausgerichtetes Wissen und Können.

Der kritische Punkt ist nun aber der, dass immer dann, wenn eine Kompetenz auf ihr Vorhanden- oder Nichtvorhandensein überprüft werden soll, ein konkreter Inhalt (ein Lerninhalt), aber nur einer aufs Mal (!), beigezogen werden muss. Damit sind wir wieder bei den konkreten Inhalten, die man doch durch «Kompetenzen» hatte ersetzen wollen.

Beispiel: Man erkennt einen Schüler als kompetent, wenn er (u.a.) «...Lerngelegenheiten aktiv und selbstmotiviert



Auf ein ausgeprägtes Bewusstsein vom Lernen als Prozess kommt es weit stärker an als auf die im Lehrplan 21 vorliegende umfassende Liste von Fähigkeiten und Fertigkeiten, die sich vielleicht einmal zu Kompetenzen weiter entwickeln.

nutzt und dabei Lernstrategien einsetzt». Ohne einen konkreten Inhalt lässt sich diese Kompetenz (oder diese Facette einer Kompetenz) überhaupt nicht überprüfen. Zwar werden im Lehrplan 21 die zuletzt, d.h. auf hohem Niveau zu erwerbenden Kompetenzen durchaus auf eine differenzierte Art und Weise heruntergebrochen und durch zahlreiche zu erreichende Fähigkeiten (oder Teilfähigkeiten) definiert. Aber auch diese müssen mit Inhalten gefüllt werden, wenn man erkennen will, ob sie wirklich verfügbar sind.

Die entscheidenden Prozesse

Der Lehrplan 21 soll dem Rechnung tragen, heisst es doch in der Einleitung (S. 5): «Über die Auseinandersetzung mit variablen Lerngegenständen und Problemlösungen erwerben Schülerinnen und Schüler nicht nur fachbedeutsames Wissen, sondern sie machen auch Lernerfahrungen und erwerben Sach-, Methoden- und Strategiewissen, das sich auf neue Lernzusammenhänge und Anforderungen übertragen lässt». Als ob sich das alles einfach so im Laufe des Älterwerdens der Schülerinnen und Schüler ergeben würde!

Hier liegt der Knackpunkt. *Wie* soll und wird das alles geschehen? Es geht um die *Prozesse* des Umgangs «... mit variablen Lerngegenständen und Problemen ...», um die *Prozesse* der adäquaten Verwertung der «Lernerfahrungen», wenn sich diese zu einem Wissen höherer Ordnung entwickeln sollen (z.B. zu «Sach-, Methoden- und Strategiewissen»). Genau diese Prozesse sind es, die im Fokus einer Optimierung der Ausbildung stehen müssen. Die zu erreichenden «Kompetenzen» aus dem Lehrplan 21 haben dabei möglicherweise eine Hilfsfunktion, indem sie die Unterrichtenden bei ihrer Planungsarbeit thematisch-inhaltlich immer wieder an die Stufen oder Stationen der laufenden Ausbildung erinnern.

Der falsche Fokus des Lehrplans 21

Viele der im Lehrplan 21 aufgeführten Kompetenzen, vor allem die fachbezogenen Kompetenzen oder Fähigkeiten, sind als mögliche Ziele der Ausbildung durchaus zu verstehen und zu akzeptieren. Man bewegte sich ja auch bisher nicht einfach ziellos in einem Feld und kennt sich daher auch ein wenig aus. Nur entsteht mit dem Lehrplan 21 immer wieder der Eindruck, als ergebe sich der Erkenntniserwerb oder der Lernfortschritt wie ein notwendiger Ablauf oder ein Automatismus. Die Lernenden «... können ...» (ein paar hundert Mal), die Lernenden «... kennen ...», die Lernenden «... verstehen ...»

Sobald die Unterrichtenden über ein hohes *Bewusstsein vom Lernen als Prozess* verfügen (das gilt für alle Schulstufen), können sie ihre Unterrichtsplanung, die Durchführung und die Evaluation selektiv mit einigen der aufgezählten Fähigkeiten bzw. Zielsetzungen des Lehrplans 21 abstimmen. So wie der Lehrplan 21 aber jetzt vorliegt, ist sein Fokus falsch.

Der Würgegriff des Lehrplans 21

Kleiner Exkurs: Im subtropischen und tropischen Regenwald deponieren Vögel hoch oben im Geäst von starken Bäumen Pflanzensamen. Wenn diese zum Keimen kommen, schicken sie von oben ihre Wurzeln entlang des Stammes des Wirtsbaumes hinunter. Sie umschlingen dann den Stamm auf eine strukturell differenzierte und geradezu ästhetische Art und Weise, erdröseln aber den Baum erbarmungslos (Bilder dazu im Internet zum Stichwort «strangler fig»).

Genau so funktioniert der Lehrplan 21: Mit seiner *Struktur* umfasst er (wörtlich zu nehmen) inhaltlich interessant (allerdings unter der Gefahr einer extremen Atomisierung der Lerninhalte) die gesamte Ausbildung samt ihren

Mitwirkenden, den Lehrenden und Lernenden, aber anstatt diese kraft seiner *Funktion* zu stützen, stranguliert er sie (vgl. den Titel dieses Gastbeitrags).

Es kann an dieser Stelle auf weitere Zitate aus dem Lehrplan 21 verzichtet werden, weil dieser im Internet leicht zugänglich ist und dort – die nötige Ausdauer vorausgesetzt – im Detail studiert und kritisch begutachtet werden kann. Das ist über weite Strecken anregend und kann sich durchaus lohnen.

Lernen als Prozess

Der Lehrplan 21 mag schweizweit etwas von der erwarteten Harmonisierung von Lehr-Lern-Inhalten bringen, mag auch – das ist aber schon sehr fraglich – aufzuzeigen helfen, wo weiterführende Schulstufen mit ihrem Stoff anschliessen können. Aber er garantiert keinen besseren Unterricht, keine effizienteren Lernprozesse und auch nicht mehr selbstreguliertes Lernen; weder glücklichere Lernende noch begeisterte Lehrende (wer es ist, bleibt es ohnehin, auch ohne den Lehrplan 21).

Auf ein ausgeprägtes Bewusstsein vom *Lernen als Prozess* kommt es weit stärker an als auf die im Lehrplan 21 vorliegende umfassende Liste von Fähigkeiten und Fertigkeiten, die sich vielleicht einmal zu Kompetenzen weiter entwickeln. Es soll in der Folge anhand von sechs Thesen aufgezeigt werden, in welchem Rahmen man den Lehrplan 21 sehen kann, vor allem aber, welche schulischen Massnahmen eine höhere Dringlichkeit verdienen und weit mehr zu einer Optimierung der Ausbildung beitragen.

«Professionalisierung» ist nicht gleichbedeutend mit «Akademisierung».

THESE 1

Die Ausrichtung auf «Kompetenzen» als übergreifende Zielsetzungen muss auf die Prozesse des Lehrens und Lernens, also auf den Erwerb allfälliger «Kompetenzen» umfokussiert werden.

Kommentar:

- Entscheidend sind die Teilprozesse (eigentlich die Mikroprozesse) des Lehrens und Lernens, bei denen es um das Anstossen von Lernprozessen geht (immer an konkreten Einzelinhalten), um die Begleitung dieser Prozesse, um die Bewertung (Evaluation) des erworbenen Wissens und Könnens wie auch der Qualität der eingesetzten Mikroprozesse und schliesslich (meist völlig vergessen) um ein Nachfassen, falls die Ergebnisse nicht zufriedenstellend sind. Hierbei haben freilich wohlstrukturierte Lerninhalte und entsprechend klar definierte Ziele ihren «Ort» und ihre Berechtigung, aber nicht als «Kompetenzen», sondern als Teilfähigkeiten oder Teilfertigkeiten, die von den spezifischen Inhalten des jeweiligen Lernstoffes abhängig und geprägt sind. Lernen ist eben hochgradig inhaltspezifisch. Zwar sind die «Kompetenzen» des Lehrplans 21 ausdifferenziert (ein Verdienst der Autoren); sie bleiben aber zwangsläufig sehr formal und allgemein.
- Konstituierende Teilprozesse jedes Lernens sind das Verstehen, das Behalten, das Abrufen und das Anwenden von Wissen und Können. Das Verstehen wird denn auch in der Einleitung zum Lehrplan 21 (und auch später immer wieder) erwähnt. Aber es trifft nicht zu, dass Wissen im Lernen mit dem Lehrplan 21 eine untergeordnete Rolle spielt, dass

nur Fähigkeiten, eben «Kompetenzen» zählen, wie Bildungspolitiker zur Verteidigung des Lehrplans 21 betonen. Wissen (auch lexikalisches) ist ein konstituierender Bestandteil der sich entwickelnden Intelligenz, wie Franz Weinert vor Jahren schon gezeigt hat (Prof. Franz Weinert wird in der Einleitung zum Lehrplan 21 als Bezugsautor erwähnt). Die Teilprozesse Verstehen, Behalten, Abrufen und Anwenden stehen als Faktoren für ein Lernergebnis in einem hoch interaktiven Verhältnis zueinander, und falls auch nur einer von ihnen schwach ausgebildet ist, wird das gesamte Lernergebnis schwach ausfallen. Solche Zusammenhänge erfasst der Lehrplan 21 nicht. Der Fokus hinsichtlich eines effizienten und nachhaltigen Lernens muss auf der Frage liegen, wie diese vier Prozesse substanziell gehandhabt und optimiert werden können – immer inhaltsbezogen und auf Einzelprobleme gerichtet.

- Die gedächtnispsychologischen und kognitionswissenschaftlichen Grundlagen für die vier genannten Prozesse liefert seit rund 100 Jahren die entsprechende Forschung. Nur sind deren Ergebnisse bis heute noch nicht überall in der Lehrerbildung in einer Form angekommen, die eine didaktische Umsetzung im Unterricht sicherstellen würde.
- Keine bildungspolitische oder schulorganisatorische Massnahme der letzten Jahre hat die Qualität der Ausbildung nachhaltig verändert oder gar verbessert, weder die jahrgangsgemischten Klassen noch das selbstregulierte Lernen und schon gar nicht betriebswirtschaftlich ausgerichtete Reformen der Schulorganisation. Diese Arten von Schulreformen der jüngeren Vergangenheit und die entsprechenden unterrichtlichen Massnahmen laufen primär

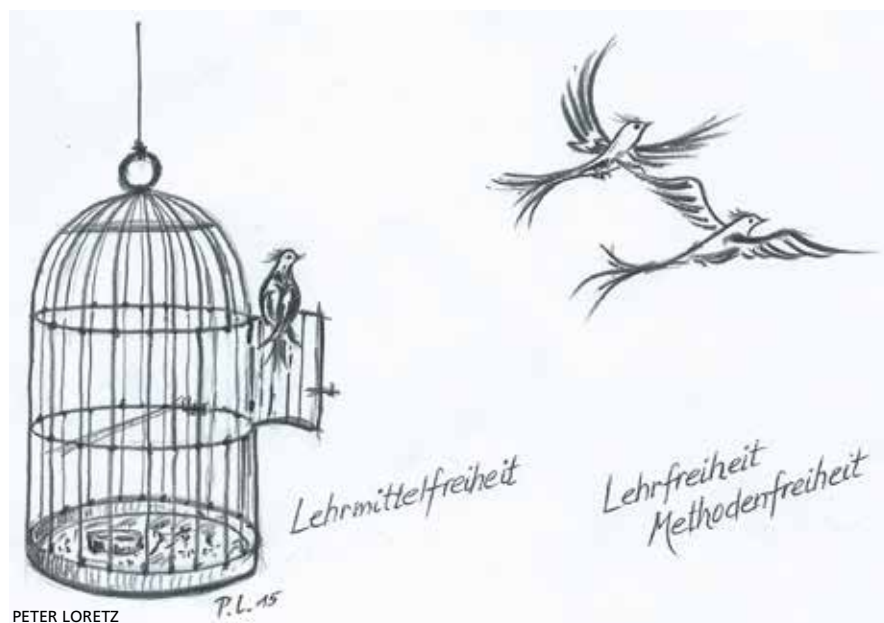
auf einem organisatorischen Makro-niveau ab, auf dem die entscheidenden individuellen Lernprozesse kaum tangiert werden.

THESE 2

Es braucht eine starke Professionalisierung der Bereiche Lehren, Lernen und Gedächtnis in der Lehrerbildung, verknüpft mit dem Aufbau eines Bewusstseins vom Lernen als Prozess als Gegengewicht zu einer fast ausschliesslichen Stoff- (Inhalts-) bzw. Curriculumorientierung und – neuerdings eben – einer Kompetenzorientierung.

Kommentar:

- «Professionalisierung» ist nicht gleichbedeutend mit «Akademisierung».
- «Professionalisierung» meint die Auseinandersetzung mit so viel fundierter Theorie in der Lehrerbildung, dass die täglich zu planenden, zu begleitenden und zu evaluierenden konkreten (fächerspezifischen) Lernprozesse adäquat analysiert und im Unterricht umgesetzt werden können. Unterrichtende müssen nicht zu Forschern ausgebildet werden, sondern zu professionellen Anwendern von Forschungsergebnissen. (Wer später dennoch Bildungsforscher werden will, kann nach einer Phase des Unterrichtens mit Gewinn einen solchen Schritt tun.)
- Die genannten Analysefähigkeiten müssen allerdings explizit erlernt und eingeübt werden, wobei nochmals darauf hinzuweisen ist, dass Lernen ein extrem inhaltspezifischer Prozess ist: Mathematische Lernprozesse laufen ganz anders ab als die Prozesse des Erwerbs von histori-



PETER LORETZ

schem oder biologischem Wissen oder diejenigen, die manuelle Fertigkeiten sicherstellen. Die hier angesprochene «Professionalisierung» liegt aber nicht einfach im Bereich der Fachdidaktiken; sie baut auf einer angewandten kognitiven Lerntheorie auf. Spezifisch experimentelle Fragestellungen und Methoden aus der kognitionspsychologischen Forschung sind zwar zur Verfeinerung der Theoriebildung wichtig, dienen aber nur in Ausnahmefällen einer besseren Unterrichtsplanung und -durchführung. Ähnliches gilt auch für die aktuelle neuropsychologische Forschung, deren Ergebnisse nur in beschränktem Umfang und wenn überhaupt lediglich selektiv auf einige Bereiche des Unterrichtens angewandt werden können. Für das Verstehen oder gar Fördern von Lernprozessen im Unterricht bringen sie ausser einer gewissen Attraktivität (vor allem der bildgebenden Verfahren) ernüchternd wenig.

Die professionell ausgebildete Fähigkeit zur Unterrichts- bzw. zur «genetischen Stoffanalyse» («genetisch» bezieht sich auf die Genese von Wissensstrukturen, hat also nichts mit biologischen Genen zu tun) und das entsprechende Grundwissen dazu ist unabdingbar, um einerseits den Stoff kompetent auszuwählen (soweit die Stoffpläne und Lehrmittel das überhaupt zulassen), ihn aufzubereiten und die Lehr-Lern-Prozesse effizient und nachhaltig zu gestalten (und nicht einfach die Lehrbuchinhalte gemäss dem Lehrerleitfaden nachzubeten), andererseits aber auch um sicherzustellen,

dass man als Lehrperson ein für Schüler, Eltern und Behörden verständnisvoller und intelligenter Gesprächspartner ist. Heutzutage ist Professionalität allerdings auch nötig, um gegenüber alles besser wissenden Eltern und/oder Bildungspolitikern kompetent und argumentativ überzeugend auftreten zu können.

- Unterrichten muss wieder die zentrale Domäne von lernpsychologisch solide ausgebildeten und professionell agierenden Lehrenden werden (mancherorts auch bleiben), eben von «Profis», denen der Umgang mit Lernschwierigkeiten ebenso selbstverständlich gelingt wie die effiziente Klassenführung (Organisation, Disziplin u.a.m.) oder kompetente Auftritte nach aussen.

THESE 3

Die Lehrkräfte müssen dringend und schnell wieder mit denjenigen unterrichtlichen Freiheiten ausgestattet werden, die ihren Beruf attraktiv, befriedigend, erstrebenswert und wirksam machen.

Kommentar:

- Lehrerinnen und Lehrer müssen aus den derzeitigen Zwangsjacken von Lehrplänen (einschliesslich des Lehrplans 21) und Curricula, von schulinternen Organisationsorgien und administrativen Pflichten befreit werden (etwa vom Schreiben von Berichten, die vielleicht gelesen, aber fast nie mit entsprechendem Feed-

back versehen werden). All das lenkt vom Kerngeschäft ab, demotiviert in den allermeisten Fällen, brennt aus und tötet nicht nur den Geist.

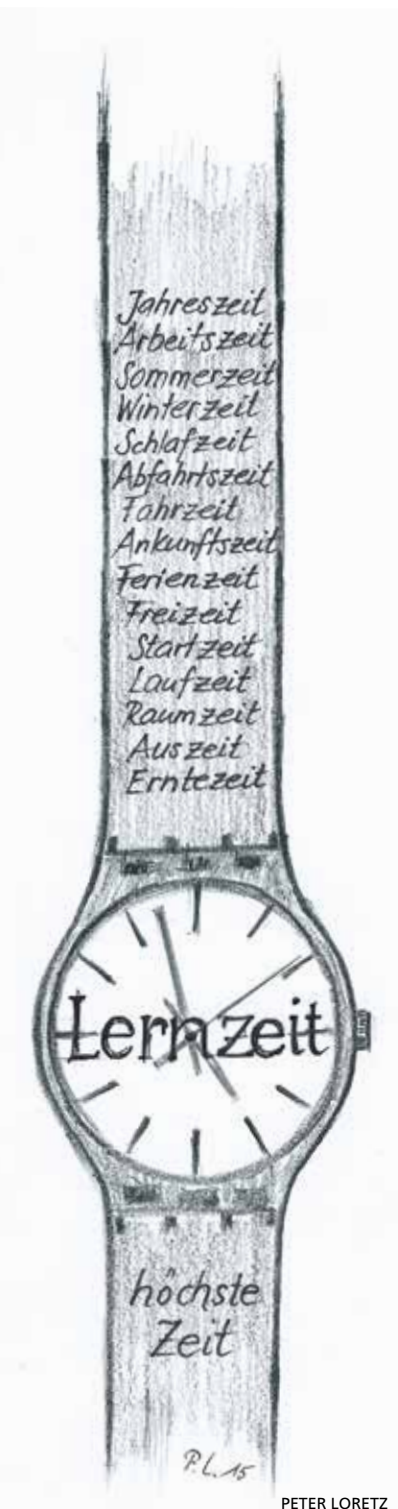
- Die Lehrenden müssen mit ihren individuellen Kompetenzen (hoch entwickelten fachlichen und persönlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten) wirken, begeistern und vielleicht sogar auch einmal nach aussen glänzen dürfen. Man muss die fähigen Lehrer bewusst und gezielt zur Kenntnis nehmen, sie vielleicht auch erst einmal aufspüren, ihnen Verantwortung zuweisen und sie in bildungs- bzw. unterrichtsrelevante Entscheide einbinden. Als Frontleute sind sie dazu nämlich in der Lage.
- Zurzeit gehen dem gesamten Bildungssystem in unserem Land ungeahnte Potenziale bei den Unterrichtenden verloren, weil sie kaum Gelegenheit und Zeit bekommen, diese in ihrem jeweiligen unterrichtlichen Umfeld einzubringen oder umzusetzen. Würden Betriebe mit den Potenzialen ihrer Kadermitarbeiter so umgehen ... (!)
- Der Lehrplan 21 ist mit seiner Fülle an Vorgaben für einen Kompetenzaufbau darauf angelegt, die individuellen Potenziale von Lehrenden zu übersehen und wenn nicht, sie noch schneller als bisher zu verdrängen bzw. zu ersticken. Der Lehrplan 21 wirkt hinsichtlich einer Wahl des Lehrberufs nicht gerade einladend, mehr noch: Er könnte durchaus zu einer weiteren Welle von Kündigungen führen.

THESE 4

Langfristig wirksamer Unterricht braucht Gelegenheiten zum Üben, d.h. zum Konsolidieren (Festigen, Vertiefen) der aufgebauten Wissens- und Könnensstrukturen, und zwar nicht eine oder zwei, sondern gegen eine Zehnerpotenz mehr als heute im Durchschnitt üblich. Diese Forderung legt die Forschung über Experten (im Vergleich zu Anfängern oder Novizen) in verschiedenen Bereichen nahe, und jeder, der weiss, wie berufliche Expertise oder sportliches Training funktioniert, wird zustimmen.

Kommentar:

- Lernen bedeutet immer zwei Dinge: Aufbau (mit dem Ziel «Verstehen») und Konsolidierung (mit dem Ziel «Festigen des Gelernten», d.h. behalten und abrufen können). Die Konsolidierung wird im Unterricht sträflich vernachlässigt und dem «Outsourcing» in die Hausaufgaben und damit den Eltern oder dem Zufall überlassen, sodass vieles, was im Unterricht «durchgenommen» worden ist, nie zu einem verfügbaren Wissen und Können und schon gar nicht zu einer Kompetenz werden kann (aber man hat es «gehabt»).
- Die Konsolidierungsaktivitäten (ganz einfach: das Üben) sind auch von verschiedenen Akteuren des Bildungswesens als unwirksam zum pädagogischen «alten Eisen» geworfen worden; die nötige Zeit zum Üben wurde als Luxus abgetan und die unterrichtlichen Gelegenheiten dazu wurden mit niedriger Priorität eingestuft. Oder ganz anders: Konsolidierungsaktivitäten sind auch in bildungspolitischen Höhenflügen (samt Volksabstimmungen) z.B. dem Blockunterricht leichtfertig geopfert wor-



PETER LORETZ

den. (Das Postulat «Blockunterricht» diene als Politikum der Befriedigung charakteristischer Bedürfnisse, vor allem familienorganisatorischer Natur, nicht aber der Verbesserung der Lernbedingungen von Schülerinnen und Schülern. Der Blockunterricht schadet deshalb den Lernenden, weil er praktisch ausschliesslich auf Kosten der Konsolidierung (Festigung) des Lernstoffes geht; ein stiller, aber massiver Kollateralschaden bildungspolitischen Eifers oder parteipolitischer Profilierung.)

- Nur erworbenes Wissen und Können, das leicht, rasch, richtig und vollständig abgerufen werden kann, ist für eine Anwendung im beruflichen Alltag und – in der schulischen Ausbildung – für weitere effiziente Lernschritte von Nutzen. Das setzt aber gut geplantes, intensives und wohlstrukturiertes Üben voraus (die Literatur spricht von «deliberate practice»).

THESE 5

Es braucht eine massiv verbesserte Nutzung der Lernzeit.

Kommentar:

- Wertvolle Unterrichts- bzw. Lernzeit geht verloren, z.B. weil die Unterrichtsorganisation nicht automatisiert ist oder in disziplinarischen Problemen und Massnahmen erstickt (z.B. das Fehlen eingeübter Gewohnheiten für den Unterrichtsbeginn, die Organisation von Gruppenarbeiten oder deren Auswertung).
- Schleichend, aber in der Wirkung noch viel destruktiver wirkt sich die an vielen Schulen aufgekommene Usanz aus, am Freitagnachmittag, am Tag vor Feiertagen oder in der Woche vor den Ferien den seriösen Lehr-Lern-Betrieb zu reduzieren oder einzustellen: aufzuräumen oder Filme anzusehen, ohne jeden Lernzweck, einfach um «Fun» zu organisieren. Das darf nicht sein!
- Zehn Minuten ungenutzte oder vergeudete Zeit pro Lektion, z.B. für organisatorische und/oder disziplinarische Massnahmen oder für unnötige Wiederholungen von früher erarbeitetem, aber absolut nicht konsolidiertem Stoff, bedeuten auf vier Schuljahre hochgerechnet nahezu ein verlorenes Schul-

Künstlich noch mehr Heterogenität in die Klassen einzuschleusen, [...] widerspricht nicht nur jeder Vernunft, sondern kostet viel Zeit behindert einerseits die Fortschritte aller Lernenden und erschwert andererseits sowohl die Klassenführung als auch [...] die Lenkung der Lernprozesse.

jahr. Soll einer sagen, das sei unbedeutend.

THESE 6

Diese These steht zwar erst an sechster Stelle, ist möglicherweise aber in einigen schulischen Belangen die wichtigste von allen: Es braucht dringend eine Ent-Heterogenisierung der Schulklassen im Hinblick auf die Nutzung der Lernfähigkeiten und der Lernwilligkeit.

Kommentar:

- Lernen ist immer ein Integrieren von neuer Information in aktiviertes Vorwissen, und je homogener dieses Vorwissen von Lernenden ist, desto einfacher, aber auch sicherer ist die Steuerung der Lernprozesse im Klassenverband und desto besser werden die Lernresultate. Hinsichtlich der Effizienz der Lernprozesse und des Lernzuwachses in allen Stoffbereichen ist daher eine möglichst grosse Homogenität hinsichtlich Lernfähigkeit und Lernwilligkeit optimal und daher unbedingt anzustreben. Wer am Gesagten zweifelt, sollte sich (1) an den Ergebnissen der kognitiventwicklungspsychologischen Forschung orientieren, u.a. mit ihren Befunden zur «Zone der proximalen Entwicklung», die von Vygotski und Bronfenbrenner aufgezeigt worden ist, muss (2) das Phänomen der «optimalen Passung» (ein Begriff von Heinz Heckhausen) studieren und (3) das Wissen über die Entwicklungsschritte beiziehen, wie es von Piaget und seinen Mitarbeitern in Genf vor langer Zeit für die kognitive Entwicklung herausgearbeitet worden ist.
- Schon einstufige Jahrgangsklassen mit wenigen «Sonderfällen» unter den Schülern weisen im Hinblick auf die Lernfähigkeiten eine respektab-

le (für viele Lehrkräfte bereits erschreckende und kaum zu bewältigende) Heterogenität auf, weil die Lernbiographien der einzelnen Lernenden schon früh deutlich divergieren. Künstlich noch mehr Heterogenität in die Klassen einzuschleusen (aus bildungspolitischen Überzeugungen oder aufgrund pädagogischer Tollkühnheit: jahrgangsgemischte Klassen, integrativer Unterricht, verfrühte sprachliche Durchmischung), widerspricht nicht nur jeder Vernunft, sondern kostet viel Zeit (s. These 5), behindert einerseits die Fortschritte aller Lernenden und erschwert andererseits sowohl die Klassenführung als auch die oft nötige subtile Lenkung der Lernprozesse. Entsprechende Unterrichtssituationen in heterogenen Umfeldern wirken, wenn sie penetrant genug auftreten, ungemein demotivierend – sowohl für lernstarke, wissbegierige als auch für permanent überforderte Lernende, aber auch für Unterrichtende. Solches ist nicht zu verantworten und kann auch (fast) überall ohne grossen Aufwand vermieden werden. Wer dennoch für eine künstlich vergrösserte Heterogenität in Klassen plädiert, etwa weil nur so soziale Kompetenzen oder Kooperation beim Lernen eingeübt werden könnten, dem sei verraten, dass die oben erwähnte «normale» Heterogenität innerhalb einzelner Klassen zur Realisierung dieser Ziele heute schon bei Weitem ausreicht.

- Zwar hat die Schule im Kontext der Erfüllung ihres Bildungsauftrags durchaus die Aufgabe, «... Kinder und Jugendliche unterschiedlicher Herkunft und mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen ...» zu integrieren. Aber die entscheidende Frage ist doch: Wo hinein integrieren? In welchen geistigen und sozialen Kontext, unter welchen Bedingun-

gen und welchen Erwartungen bzw. Zielsetzungen? Was ist für das betreffende Individuum effizient? Was ist sinnvoll?

- Viele Lehrer sind kaum in der Lage, über Jahre hinweg die Vielfalt an Lehr-Lern-Anforderungen in heterogenen Klassen zu bewältigen und dabei ihre eigene Motivation (manchmal auch die eigene Gesundheit) stabil hoch zu halten. Und auch die permanente Präsenz von Zusatzlehrkräften, die sich bei der gegebenen Heterogenität in vielen Klassen aufdrängt, ist nicht immer hilfreich und macht das Führen einer Klasse nicht immer einfacher.
- Unterrichtende können auch selber zur Homogenisierung ihrer Klasse beitragen, indem sie der in Mode gekommenen Individualisierung des Unterrichts massiv entgegen treten und die gemeinsamen Lerneraktivitäten und Lernerfolge so oft und so deutlich wie möglich hervorheben. Das kann nämlich zur Manifestation dafür werden, dass eine Klasse ein grosses Team ist, eine verschworene Bande, und dass sich jede und jeder über einen gemeinsam errungenen Erfolg freuen darf: Man gehört zu denen, die es geschafft haben, und alle haben dazu beigetragen, auch wenn einige vor allem mitgerissen worden sind. Entscheidend ist in diesem Moment nur das Dazugehören. Dieser Prozess des bewussten Zusammenschmiedens einer Klasse zu einer Einheit hat eine Wirkung auf der kognitiven, der sozialen wie auch der motivational-emotionalen Ebene und insgesamt auf die Homogenität der Gruppe. Man muss von diesem Prozess nur Gebrauch machen.

- Zusammenfassend die Konkretisierung von These 6: Die Klassengemeinschaft als erfolgreiche Lerngemeinschaft pflegen; das schafft Ho-



Der Lehrplan 21 trägt zur Lösung anstehender Probleme in unserem Bildungswesen zu wenig bei. Deshalb ist es müssig, nach einer Vernehmlassung an ihm herumzuschrauben; der Fokus bleibt falsch.

mogenität auf vielen Ebenen. Dann aber: keine altersgemischten Klassen, keine Integration extrem verhaltensgestörter oder erkennbar lernunwilliger Schüler, keine Lernenden mit Migrationshintergrund, bevor sie nicht über die «Basics» der Umgangssprache verfügen (ein spezieller Diskussionspunkt), und keine Integration neurophysiologisch oder genetisch lernbehinderter Schüler. Denn sie alle profitieren vom Unterricht in ein und derselben Klasse massiv zu wenig, weil sie nicht mit der «optimalen Passung» gefördert werden können. Diese ist für angemessene Schritte in ihrem Lernen nötig und für Kontinuität in ihrer Entwicklung (unter den gegebenen erschwerten Bedingungen) unverzichtbar.

Fazit

Viele Bereiche mit Optimierungspotenzial für den Unterricht auf allen

Stufen sind in diesen sechs Thesen nicht explizit angesprochen (u.a. die Themen Lernstrategien und Lerntransfer). Trotzdem steckt in den Thesen ein *hohes Weiterbildungspotenzial*, was man vom Lehrplan 21 nicht behaupten kann. Entscheidend ist, dass erkannt wird: *Der Lehrplan 21 trägt zur Lösung anstehender Probleme in unserem Bildungswesen zu wenig bei*. Deshalb ist es müssig, nach einer Vernehmlassung an ihm herumzuschrauben; *der Fokus bleibt falsch*.

Alle Unterrichtenden sollten eingeladen werden, den Lehrplan 21 zu lesen, die Einleitung und die Ausführungen zu ihrem Fach und ihrem Zyklus, überzeugende Einsichten und gute Ideen für ihre Arbeit herausgreifen und diese autonom in ihrem Unterricht umsetzen. Dann aber sollen sie den Lehrplan 21 in der Schublade verschwinden lassen und sich – in selbstbestimmter Zusammenarbeit mit Kolleginnen und

Kollegen – dem *Lernen als Prozess* und seiner Realisierung zuwenden.

Themenrelevante Publikationen des Autors

- Lernen – 20 Szenarien aus dem Alltag. Bern: Hans Huber, 1988, 3. Aufl. 2001; in spanischer (1990), englischer (1999) und japanischer (2005) Übersetzung.
- Educational Learning Theory. Chapter 6 in R. Tennyson, F. Schott, N. Seel & S. Dijkstra (Eds.) *Instructional Design: International Perspectives*. Mahwah, NJ: Erlbaum, pp. 79-112, 1997.
- (mit M. Stöcklin) *Fraction Calculation – A Didactic Approach to Constructing Mathematical Networks*. *Learning and Instruction*, 1997, 7(3), pp. 211-233
- Lernen und Wissenserwerb. In: A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.) (2006, 5. Aufl.) *Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz, pp. 137-202.
- Wiederholungsstrategien. In: H. Mandl & H.F. Friedrich (Hrsg.), *Handbuch der Lernstrategien*. Göttingen: Hogrefe, 2006, pp. 101-113.
- Der Kick zum effizienten Lernen – Erfolgreich und nachhaltig ausbilden dank lernpsychologischer Kompetenz an 30 Beispielen. Bern: h.e.p. 2007. In französischer Übersetzung: *Le processus de l'apprentissage – Analyse détaillée de trente exemples de cas*. Berne: h.e.p. (in Zusammenarbeit mit Berufsschulen und Experten der Berufsbildung)
- Forgetting While Learning: A Plea For Specific Consolidation. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 2009, Vol. 8(2), pp. 117-127.
- Mathematik als Denkerziehung. Stuttgart: Klett, 1973, eine Auseinandersetzung mit dem damaligen Boom der «Neuen Mathematik» (Mengenlehre u.a.m.)
- Visuelle Vorstellungen beim Lösen elementarer Probleme. Stuttgart: Klett-Cotta, 1980, angewandte kognitionspsychologische Forschung

«Bekenntnisse des Schulentwicklers Felix Walldorf»

Neunter Teil

Eine Fortsetzungsgeschichte von Michael Weiss

Mein Empfang in der Bildungsdirektion war ausgesprochen herzlich. Frau Flückiger begrüßte mich persönlich, führte mich durch die Büros ihres Kaders, dem Generalsekretär und den Leiterinnen und Leitern der Ämter für Volks- und Mittelschulen sowie der Abteilung Sonderpädagogik und Berufsbildung. Hierarchisch war ich den Abteilungsleitenden gleichgestellt. Von meinem Büro aus hatte ich einen herrlichen Blick auf die nahe Aare und über die Altstadt hinweg.

Zu meiner Unterstützung konnte ich auf eine persönliche Sekretärin sowie zwei wissenschaftliche Mitarbeitende zurückgreifen. Zwar gelte es auch in diesem Kanton zu sparen, meinte Frau Flückiger, doch die Schulentwicklung müsse konsequent weiter vorangetrieben werden, das sei völlig unbestritten. Und sie vertraute mir an, dass der Personalbestand in den Ämtern dadurch tief gehalten werde, dass man vermehrt Schulleiterinnen und Schulleiter im Mandatsverhältnis anstelle. Diese erschienen dann nicht in den offiziellen Statistiken, womit man sich lästige Anwürfe aus Politik und Presse erspare.

Ich hatte mir in den Sommerferien einige Gedanken darüber gemacht, wie ich meine neue Aufgabe, nämlich die kantonsweite Förderung innovativer Schulmodelle wie dasjenige der Motivationswelten an der Sek Sulzwil, würde umsetzen können. Angesichts der doch nicht unerheblichen Widerstände, die an der Sek Sulzwil im Zuge der Einführung der Motivationswelten aufgetreten waren, angesichts auch der negativen Presse, die das Projekt zeitweise zu gewärtigen hatte, musste ich Wege finden, den Transformationsprozess der Schulen besser und vorausschauender zu gestalten, als er bei uns selbst abgelaufen war.

Sehr hilfreich war mir dabei ausgerechnet ein Beitrag in der Vereinszeitschrift des kantonalen Lehrerinnen- und Lehrerverbands zum Thema «Change Management» gewesen. Zwar hatte die Absicht hinter dem Artikel gerade darin bestanden, die Verbandsmitglieder dafür zu sensibilisieren, wie man ganze Kollegien dazu bringen kann, schlussendlich zu Reformvorhaben ja zu sagen, die sie eigentlich überhaupt nicht wollen, doch nach mehrmaligem Lesen hatte ich realisiert, dass die dort beschriebenen Manipulationstechniken selbst dann ihre Wirkung erzielen würden, wenn sich ein Teil der betroffenen Lehrerinnen und Lehrer eigentlich bewusst war, was da mit ihnen gespielt wurde. Auf der Basis dieses Artikels hatte ich mich weiter in die relevante Literatur zum Thema «Change Management» eingeleitet und war daher an meinem ersten offiziellen Arbeitstag als Abteilungsleiter Schulentwicklung bestens auf meine Aufgabe vorbereitet.

Um 10 Uhr war unsere erste Sitzung eingeplant. Als ich im Sitzungszimmer eintraf, war das erwähnte Heft des Lehrerverbands das grosse Thema. Torsten Galliker, der Generalsekretär, enervierte sich sichtlich darüber, dass der Lehrerverband alles zu blockieren trachte, was irgendwie nach Fortschritt aussehe, und Viktor Ammann, der Leiter des Amts für Volksschulen, fragte Frau Flückiger direkt an, ob sie nicht einen Weg finde, für die Geschäftsleitung des Lehrerverbands eine eigene Schule auf dem Ballenberg zu eröffnen.

Nachdem der kollektiven Psychohygiene durch die Zurschaustellung der Wut und Verachtung für das gemeinsame Feindbild Genüge getan war, ergriff Frau Flückiger das Wort: «Liebe Mitarbeitende, ich freue mich heute Morgen ganz besonders, Felix Walldorf als Leiter unserer neu geschaffenen Abteilung «Schulentwicklung» begrüßen zu dürfen. Ihn hier vorzustellen, wäre mehr als müssig, schliesslich leuchtet sein Projekt «Limowelten» wie ein heller Stern am Firmament der kantonalen Bildungslandschaft. Dieser Stern soll nun in unserer Direktion leuchten und ausstrahlen auf alle Schulen des Kantons, damit überall das Feuer der Innovation entfacht werden kann, das für den Fortbestand und die Weiterentwicklung unserer guten Schule so unabdingbar ist.

Unser Bildungssystem hat in den letzten Jahrzehnten den Weg in die Moderne erfolgreich von einem bedeutenden Meilenstein zum nächsten abgeschnitten: Mit der Eröffnung der Pädagogischen Hochschulen wurde die Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf ein akademisches Niveau gehoben und erfüllt nun erstmals den Anspruch der Wissenschaftlichkeit. HarmoS gibt uns die Mittel in die Hand, Schule aus einer ökonomischen Perspektive, der Sicht der Outputorientierung zu betrachten und zu steuern. Obwohl staatliche Schulen keine Unternehmen darstellen, sind sie dennoch Betriebe, die nach betriebswirtschaftlichen Grundsätzen zu führen sind. Und einer der zentralsten betriebswirtschaftlichen Grundsätze lautet nun einmal, dass auf Dauer nur Erfolg haben kann, wer sich durch Innovation immer wieder auf neue Situationen einstellen und diese meistern kann. Eine innovative Schulentwicklung gehört daher zu meinen Kernzielen, und mit Felix verfügen wir ab sofort in unserer Direktion über einen Mann aus der Praxis, der weiss, wie man eine solche Schulentwicklung voranbringt. Gerne gebe ich dir das Wort!»

Ich bedankte mich und wandte mich nun meinerseits an die Anwesenden: «Die wichtigste Voraussetzung, um die von Frau Regierungsrätin Flückiger geforderte Innovation an den Schulen voranzubringen, haben wir mit der Einfüh-

rung der teilautonomen Schulen bereits geschaffen. Nur Schulen, welche den Transformationsprozess als von sich aus gewollt wahrnehmen, werden diesen auch umsetzen können.»

«Nur passiert das nie», entgegnete Viktor Ammann. «Meine langjährige Erfahrung als Schulleiter sagt mir: Entweder du ziehst es selbst durch oder die Schule bleibt genau dort stehen, wo sie immer schon war.»

«Und was von all dem, was du *durchgezogen* hast, hat dann langfristig überlebt?», fragte ich zurück, und fuhr, noch währenddem er um eine Antwort rang, fort: «Natürlich hat Viktor absolut recht, was die Häufigkeit anbelangt, mit der eine Schule ganz von selbst den Drang verspürt, sich tiefgreifend zu reformieren. Das kommt tatsächlich nur in den allerwenigsten Fällen vor. Interessant ist aber, was jeweils der Auslöser dafür ist.»

Ich hielt kurz inne und vergewisserte mich der Aufmerksamkeit der Zuhörenden.

«Es gibt zwei Hauptauslöser», erklärte ich dann. «Der eine ist der Leidensdruck. Wenn eine Schule merkt, dass sie die Probleme, mit denen sie konfrontiert ist, nicht mehr zu bewältigen vermag; dass die Schule zusammenbricht, geschlossen wird oder sonst etwas sehr Schmerzhaftes passiert, wenn man nicht rasch etwas Grundlegendes ändert – *dann* kommen Veränderungsprozesse auf einmal in Gang. Der andere Auslöser sind positive Beispiele von aussen, die den Ehrgeiz anstacheln. Wenn die Lehrpersonen sehen, dass Kolleginnen und Kollegen an einer anderen Schule mit einer neuen Methode Erfolg haben, dann werden die Lehrer neidisch, dann wollen sie es auch so machen. Wer will schon nachgewiesenermassen schlechter sein als andere?»

«Gut», meinte Torsten Galliker, «aber wir wollen, dass ein ganzer Kanton umgestaltet wird, nicht nur da und dort eine einzelne Schule. Weder besteht ein kollektiver Leidensdruck unter den Lehrkräften, noch existiert eine derartige Fülle von Vorbildschulen. Gerade in unserem Kanton hat Sulzwil leider – und ich betone: leider – auch Kritiker, natürlich insbesondere wegen der unglücklichen Geschichte mit dem Enthauptungsvideo.»

«Und genau hier müssen wir ansetzen!», fuhr ich unbeirrt fort. «Wir wissen, welche Situationen einen Wandel hervorrufen. Und wir wissen, dass diese Situationen viel zu selten auftauchen. Also müssen wir dafür *sorgen*, dass solche Situationen häufiger werden, und dass jede Schule davon erfasst wird!»

Norbert Schaffner, der Leiter des Amts für Mittelschulen, sah mich leicht ungläubig an. «Du meinst, wir sollen Leidensdruck und positive Beispiele ... ja wie soll man das jetzt nennen? ... *inszenieren*?»

«Inszenieren ist exakt das Wort, das in der Fachliteratur über Change Management dafür verwendet wird. Genau darum geht es! Erlaubt mir, dass ich euch meinen Plan im Detail vorstelle.»

Ich startete die Präsentation, die ich vorbereitet hatte.

«*Schritt 1: Demontage des bestehenden Schulsystems.* Wir müssen öffentlichkeitswirksam darstellen, wie schlecht die bisherigen Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler in unserem Kanton sind. Das lässt sich mit entsprechend konzipierten Tests relativ leicht bewerkstelligen. Etwas schwieriger ist es, dafür zu sorgen, dass dieselben Tests an Schulen, die bereits Reformen in unserem Sinn durchgeführt haben, signifikant bessere Ergebnisse hervorbringen. Aber auch das bekommen wir hin.

Schritt 2: Erhöhung des Leidensdrucks. Wir müssen dafür sorgen, dass sich insbesondere diejenigen Lehrerinnen und Lehrer, die sich bis anhin erfolgreich gegen verschiedene Reformen gewehrt haben, an ihren Schulen nicht mehr wohlfühlen. Da setzt man am einfachsten bei den Pensen an. Wenn jemand jahrelang nur noch die schwierigsten Klassen zugeteilt erhält und die unter den Schülern unbeliebtesten Fächer unterrichten muss, bricht er entweder zusammen oder sucht sich von sich aus etwas anderes. Wichtig ist es aber auch, den Druck auf jene zu erhöhen, die mehr aus Bequemlichkeit denn aus innerer Überzeugung gegen Reformen sind. Die muss man aus ihrer Komfortzone herausholen, damit sie merken, dass es so nicht weitergehen kann.

Schritt 3: Vorführen positiver Beispiele. Ich habe noch keine Modellschule erlebt, die nicht dazu in der Lage gewesen wäre, sich selbst so zu inszenieren, dass nicht alle, die sie besucht haben, irgendwelche Aspekte gefunden hätten, die ihnen in positiver Erinnerung bleiben. Unseren Schulleitungen müssen wir daher sagen: «Schickt die Leute los, um andere Schulen zu besuchen, und lasst sie von ihren positiven, aber *nur* von ihren positiven Beobachtungen berichten. Erteilt ihnen dann den Auftrag, irgendetwas davon selbst umzusetzen. Dann seid ihr auf dem richtigen Weg.»

Schritt 4: Aufbau eines Kernteams. In aller Regel finden sich nach Schritt 3 genügend Freiwillige, um ein Kernteam auf-

zubauen, welches bereit ist, einen Veränderungsprozess anzustossen. Gelingt dies nicht von selbst, muss man einige Lehrkräfte dazu motivieren, wobei die Kombination aus Anreiz und Druck praktisch immer erfolgreich ist. Sobald das Kernteam steht, muss es mit allen Mitteln gefördert werden. Das heisst, die Schulleitung muss diesem Team alle bürokratischen Hindernisse aus dem Weg räumen, sie muss ihm grosszügig Ressourcen für sein Projekt bewilligen, es für Weiterbildungen freistellen und ihm die nötigen Entscheidungsbefugnisse übertragen. Gegenüber dem restlichen Kollegium muss stets betont werden, dass dies das Projekt dieses Teams sei und dass die Schulleitung das Team zwar wohlwollend begleite, aber keineswegs in eine bestimmte Richtung steuern wolle. Dennoch muss das Kollegium spüren, dass die Pioniere des Wandels in der schulinternen Hierarchie aufgestiegen sind. Die Mitglieder des Kernteams werden zuerst berücksichtigt, wenn es um Festanstellungen geht, sie dürfen sich Fächer und Klassen aussuchen und ihre Stundenplanwünsche werden wenn immer möglich erfüllt. Sie erhalten die schönsten Zimmer und werden ermuntert, ihr Projekt vor den Eltern, auf der Schulhomepage und bei Besuchen anderer Schulen vorzustellen. Ganz wichtig ist es ausserdem, die Erfolge dieses Kernteams von Anfang an herauszustreichen. Nichts ist hierbei so wertvoll wie positive Aussagen von Schülerinnen und Schülern und deren Eltern, sodass alles daran gesetzt werden muss, solche zu erhalten.

Schritt 5: Sicherung der schweigenden Mehrheit. Zu diesem Zeitpunkt wird eine Mehrheit des Kollegiums dem Projekt noch immer indifferent gegenüberstehen. Die Gefahr ist gross, dass die reaktionären Teile des Kollegiums in der nun folgenden Phase die Stimmung vergiften. Der schweigenden Mehrheit muss daher zu verstehen gegeben werden, dass sie sich entweder auf konstruktive Art *für* oder auf destruktive Art *gegen* die Arbeit ihrer Kolleginnen und Kollegen aus der Kerngruppe entscheiden kann und dass sie sich zu diesem Entscheid öffentlich bekennen muss. Das öffentliche Bekenntnis ist der Schlüssel zum Erfolg dieser Methode. Keinesfalls darf dem Kollegium die Möglichkeit gegeben werden, eine *geheime* Abstimmung über das Projekt durchzuführen! Eine bewährte Möglichkeit, diesen wichtigen Schritt erfolgreich zu bewältigen, besteht darin, die Mitglieder des Kollegiums aufzufordern, sich entlang einer Skala, sagen wir von 0 bis 10, dort hinzustellen, wo es ihrem Commitment hinsichtlich der Arbeit des Kernteams entspricht. Damit entlockt man nicht nur der schweigenden Mehrheit eine Zustimmung, welche sie kaum jemals wieder zurücknehmen kann, man erfährt gleichzeitig auch, welche Elemente im Kollegium das Projekt ernsthaft bedrohen.

Schritt 6: Umgang mit Opposition. Der Umgang mit Widerstand ist immer delikat. Gelingt es, einen Widerständler davon zu überzeugen, sich selbst im Kernteam zu engagieren und das Projekt in eine Richtung weiterzutreiben, in der es auch für ihn stimmt, kann aus einem Saulus ein wertvoller Paulus werden, der durchaus in der Lage ist, auch andere Widerständler zu bekehren. Eine Garantie gibt es dafür aber nicht. Hin und wieder genügt es gerade bei älteren Widerständlern, einen Ort zu finden, an dem man sie sozusagen «parkieren» kann, sodass sie ihren persönlichen Frieden behalten und mit den zukunftsgerichteten Umwälzungen nicht mehr aktiv zu tun haben müssen. Gelingt aber auch dies nicht oder betreiben die «Parkierten» aus ihrem Refugium heraus weiterhin Obstruktion, kann es durchaus sein, dass die Beendigung der Anstellung den einzig möglichen Weg darstellt, mit Widerständlern fertig zu werden. Das ist – bedenkt man den Schaden, den ein einziger Querulant auf Dauer bei der Umsetzung eines Change-Prozesses anrichten kann – manchmal einfach die einzig sinnvolle Lösung.»

Damit war ich am Ende meiner Ausführungen angelangt und wartete auf allfällige Fragen.

«Das Wichtigste», bemerkte Viktor Ammann, «ist nun, dass wir den Schulleitungen gegenüber ganz klar kommunizieren, was sie zu tun haben. Ich kenne ja viele meiner ehemaligen Kollegen, und da sind halt auch einige Exemplare darunter, die keine Ahnung davon haben, wie man ein Kollegium führt.»

«Ich muss allerdings sagen», wandte Norbert Schaffner ein, «dass ein derart manipulatives Vorgehen bei uns von den Schulleitungen wohl nicht goutiert würde.»

Viktor verdrehte ob dieser Aussage die Augen.

«Es ist ja nicht so», versuchte ich zu vermitteln, «dass wir solche Prozesse einfach aus Jux und Tollerei anstossen. Aber wenn wir die Qualität an unseren Schulen erhöhen oder nur schon halten wollen, dann kommen wir schlichtweg nicht darum herum. *Change is not nice to have, it's a must.* Und nach allem, was uns die Managementtheorie sagt, ist das von mir Beschriebene der einzige Weg, den Wandel erfolgreich zu gestalten.»

Dagegen wusste niemand etwas einzuwenden.

«Ich halte fest», resümierte Frau Flückiger schliesslich, «wir werden die Volksschulleitungen instruieren, wie sie an ihren Schulen Change Management-Prozesse in Gang setzen

und erfolgreich durchführen können. Felix, ich erteile dir den Auftrag, ein entsprechendes Weiterbildungsprogramm für die Schulleitungen zu konzipieren. Ist das im Sinne aller Anwesenden?»

Die Körpersprache in der Runde liess auf mehrheitliche Zustimmung schliessen.

Es wurde Zeit für mich, meine beiden wissenschaftlichen Mitarbeitenden, an deren Auswahlverfahren ich nicht beteiligt gewesen war, zu einem ersten Gespräch zu empfangen. Ich fragte beide danach, wie ihr bisheriger beruflicher Weg verlaufen sei.

Sara Wanner, 31 Jahre alt, hatte lustigerweise selbst in Sulzwil die Sekundarschule besucht, dabei allerdings keinen Unterricht bei mir gehabt. Sie hatte zuerst Psychologie studiert, war nach dem Bachelor auf Erziehungswissenschaften umgestiegen und hatte ihr Studium mit einer Masterarbeit über die Integration autistischer Kinder in Regelklassen abgeschlossen. Über eigene Unterrichtserfahrungen verfügte sie nicht. Als alleinerziehende Mutter einer zweijährigen Tochter arbeitete sie jeweils nur am Vormittag.

Maurice Rameau, ein 37 Jahre alter Romand, der ausgezeichnet Deutsch sprach, hatte in Genf und Berlin Germanistik und Geschichte studiert und einige Jahre als Journalist für die «Tribune de Genève» gearbeitet. Als er im Zuge der Übernahme der Zeitung durch die Tamedia seine Stelle verlor, entschied er sich für ein Zweitstudium als Lehrer für Französisch, Deutsch und Geschichte. Nach einigen kürzeren Teilzeitanstellungen an verschiedenen Schulen und Schulstufen hatte er sich bei unserer Bildungsdirektion als wissenschaftlicher Mitarbeiter beworben und arbeitete nun schon seit drei Jahren hier. Maurice war verheiratet und Vater zweier Kinder. Seine Familie wohnte in der Nähe von Fribourg, sodass er täglich zweimal rund 90 Minuten als Pendler unterwegs war.

Ich erzählte den beiden von den erfolgreichen Reformen, die ich in Sulzwil angestossen hatte und dass der regierungsrätliche Auftrag an uns nun darin bestehe, die Modernisierung unseres Schulwesens im ganzen Kanton voranzutreiben. Als erstes beauftragte ich die zwei damit, sämtliche Rektorinnen und Direktoren der Volksschulen im Kanton im Dezember zu einer zweitägigen Klausurtagung einzuladen und ein geeignetes Seminarhotel zu buchen.

Mein Plan sah zweierlei vor: Einerseits sollten die Rektorinnen und Direktoren davon überzeugt werden, dass sie, und

dies im Gegensatz zu den Lehrpersonen an ihren Schulen, die wahren Autoritäten in pädagogischen Fragen seien. Als hilfreich dafür erachtete ich es, dafür zu sorgen, dass sie an der Klausurtagung, die mir als Startschuss zu ihrer Weiterbildung im Change Management diene, einem regelrechten Feuerwerk an geballter Rhetorik der wortgewaltigsten Reformpromotoren ausgesetzt würden. Andererseits sollte ihnen das Gefühl vermittelt werden, wie unendlich viel höher die Wertschätzung der Direktion ihnen gegenüber im Vergleich zu jener Wertschätzung war, die man in der Direktion für die Lehrerinnen und Lehrer hegte. Dies beabsichtigte ich dadurch zu unterstreichen, dass ich dafür besorgt sein würde, sie an dieser Klausurtagung nach Strich und Faden zu verwöhnen. Wenn ich ihnen dann noch medienwirksam zur Schau gestellten Ruhm für den Fall in Aussicht stellen würde, dass sie ihre Schule erfolgreich reformieren, würden sie – davon war ich fest überzeugt – das Change Management ohne jegliche moralische Bedenken genau so umsetzen, wie es zum einen die Theorie und zum anderen auch Frau Flückiger forderten.

Den Nachmittag verbrachte ich mit der detaillierten Planung der besagten Weiterbildung, insbesondere mit der Suche nach geeigneten Referenten. Sehr hilfreich waren mir dabei meine Kontakte zur kantonalen Fachhochschule, an der es auch eine Professur für Change Management gab.

Um 17 Uhr war dann noch ein Begrüssungsapéro für mich vorgesehen, und ich begab mich pünktlich ins grosse Sitzungszimmer. Nebst dem Personal der Bildungsdirektion waren auch diverse Schulleitungsmitglieder anwesend, was mich anfangs überraschte. Es klärte sich allerdings bald auf, dass diese nicht extra wegen des Apéros gekommen waren, sondern zu denjenigen zählten, die neben ihrer eigentlichen Schulleitungsfunktion noch in einem Mandatsverhältnis für die Direktion tätig waren.

Unter den Anwesenden herrschte ein inniger, ja geradezu liebevoller Umgang. Wer immer eintrat, wurde mit Ausrufen der Verzückung begrüsst, so als hätte man sich jahrelang nicht gesehen. Es folgten herzliche Umarmungen, Küsschen hier, Küsschen da, und als Viktor einer wissenschaftlichen Mitarbeiterin vor versammelter Belegschaft den Nacken massierte, weil diese über Verspannungen geklagt hatte, war ich offensichtlich der Einzige, der dies mit einem Anflug von Irritation registrierte. Auch ich wurde gedrückt und geherzt und fand aus dem Anstossen und Zuprosten mit vollen Gläsern fast nicht mehr heraus.

Eine Schulleiterin kam auf mich zu und sprach mich sogleich mit Du an. Sie hatte in der Bildungsdirektion das Mandat

zur Einführung der Frühfremdsprachen inne und schwärmte von der neuen Fremdsprachendidaktik. «Wir arbeiten ja jetzt bei uns mit der Classroom Walkthrough-Evaluation, und ich habe erst kürzlich, unmittelbar vor den Ferien, wieder eine Französischstunde in einer 5. Klasse besucht und bin total begeistert. Die Kinder lachen, singen und reden, das ist einfach kein Vergleich mit früher! Und jetzt, wo wir dich als Leiter Schulentwicklung in der Direktion haben, bin ich sicher, dass es auch an den Sekundarschulen so weitergehen wird.»

Ich lächelte freundlich. «Das ist jetzt endlich ein natürliches, ein organisches Sprachenlernen, so wie wir alle einst unsere Muttersprache gelernt haben», fuhr sie fort. «Die Kinder haben überhaupt keine Angst davor, Fehler zu machen, die reden einfach drauflos!»

«Ja», entgegnete ich, «das ist auch immer unser Credo in den Limowelten gewesen: Die Kinder wissen selbst am besten, was wichtig für sie ist. Unsere Aufgabe besteht nur darin, ihnen zu ermöglichen, sich dieses Wissen eigenständig anzueignen.»

«Weisst du, was mir neulich ein Sprachlehrer, so ein überheblicher Klugscheisser von der Sek, gesagt hat? Das könne mit drei Wochenlektionen doch gar nicht funktionieren! Und die Texte seien zu schwierig und entstammten nicht im Geringsten der Lebenswelt der Kinder. Aber wenn die Kleinkinder sprechen lernen, dann hören sie ja auch den Erwachsenen zu und lernen, was diese untereinander reden. Das sind ja auch authentische Texte, die nicht extra für Kinderohren vereinfacht werden. Und trotzdem lernen doch alle ihre Muttersprache, auch die, die wir später als dumm abqualifizieren und mit spezieller Förderung aufzupäppeln versuchen. Das ist alles nur, weil das Lernen so organisiert wird, dass die Kinder keine Freude daran haben.»

Ich konnte ihrer Argumentation teilweise nicht ganz folgen, wollte aber höflich bleiben und sagte: «Ich weiss. So wie die Lehrer bis heute unterrichtet haben, *kann* Unterricht gar nicht erfolgreich sein. Aber ich verspreche dir: Wir stehen vor der grössten Revolution, die das Bildungswesen seit der Einführung der obligatorischen Schule erlebt hat! Frau Flückiger hat mich beauftragt, diese Revolution in diesem Kanton rigoros durchzusetzen. Und das werde ich tun!»

«Der erste Schritt dabei ist ...», wollte ich noch ansetzen, doch in diesem Moment betrat Zacharias Vögeli, Leiter der Lehrmittelkommission das Sitzungszimmer, und meine Gesprächspartnerin liess mich zu seinen Gunsten stehen, noch bevor ich sie nach ihrem Namen hätte fragen können.

Der für den Apéro bereitgestellte Weisswein war keineswegs knapp bemessen, und bald schon stellte ich fest, dass der bestellten Menge wohl ein Erfahrungswert zugrunde liegen musste, der mich für einen Apéro an einem Montag doch ein wenig überraschte. Torsten, der seiner Ausdüstung nach zu schliessen eifrig daran beteiligt gewesen sein musste, dass sich dieser Erfahrungswert auf einem so hohen Niveau hatte einpendeln können, kam zu mir herüber, stiess mit mir an, und gratulierte mir überschwänglich zu meiner Präsentation während der morgendlichen Sitzung.

«Schon seit zwei Jahren habe ich immer wieder einen zentralen Leiter für Schulentwicklung gefordert, und willst du auch wissen, warum?»

«Schulentwicklung ist der einzige Weg, die Qualität eines Bildungssystems zu erhalten und zu steigern», erklärte ich pflichtbewusst.

«Quatsch! Also nicht Quatsch, aber nicht so, wie du dir das jetzt denkst. Die Qualität unserer Bildung ist zuallererst einmal die von aussen wahrgenommene Qualität der Bildung, verstehst du? Etwas anderes kannst du ja gar nicht messen. Das heisst, jetzt sag ich's falsch, wir messen in Tests natürlich nicht, wie die Qualität unserer Bildung von aussen wahrgenommen wird. Das heisst, das messen wir schon auch, aber nicht *wir*, das messen die Meinungsforscher. Nein, aber was ich sagen will: Die Tests, die wir über das Bildungssystem machen, die haben in Tat und Wahrheit nicht den geringsten Aussagewert darüber, wie gut unsere Bildung wirklich ist. Aber was für die Öffentlichkeit die Qualität unserer Bildung ausmacht, das ist, was wir in Bildung *investieren*. Nicht in schulische Infrastruktur und Lehrerlöhne, das interessiert keine Sau. Aber in *Prestigeobjekte*. Fachhochschulen zum Beispiel. Und natürlich insbesondere die Pädagogischen Hochschulen. Wenn wir in *die* investieren, dann denken die Leute: Wow, *die* machen was für die Bildung! Und das gilt auch international: Da kannst du mit einem Lehrerseminar einfach einpacken. Lachen sie dich aus. Haha! Lehrerseminar.»

Er nahm sich noch ein Glas Riesling und genehmigte sich einen grossen Schluck. «Na und dann haben wir eben diese ganzen Fachhochschulen inklusive der Pädagogischen Hochschulen gebaut. Haben Professoren geholt, meist aus Deutschland, weil unsere Seminarfuzzis hast du ja für so etwas nicht brauchen können, die haben ja nicht geforscht und publiziert schon gar nicht, ja und – wo war ich? – ja, wir haben die dann geholt und angestellt und jetzt mussten die natürlich auch beschäftigt werden. Stell dir mal vor, man holt die, und dann bekommen die den Auftrag, den

ganzen Tag einfach nur rumzusitzen. Geht doch nicht. Das heisst, nein, wir haben denen ja eigentlich gar keine Aufträge gegeben, aber das mussten wir auch gar nicht, weil das haben die ganz von selbst gemacht! Logisch, die müssen ja irgendwie rechtfertigen, dass sie da sind, und übrigens in Lohnklassen, hui, da haut es dich aus den Socken! Also, die sind da und haben versucht, herauszufinden, wozu. Und dann haben sie angefangen, die Schule zu reformieren, und jetzt wollen sie natürlich auch die Schule vermessen, weil nur so können sie sich sicher sein, dass sie immer etwas finden werden, was man dann wieder reformieren kann. Und alle stecken sie damit in die Tasche! Die Linken, weil die sowieso jederzeit für mehr Bildungsausgaben und alle Arten von Bildungsreformen sind. Und die Rechten, weil die glauben, jetzt werde die Bildungsqualität in diesen geschützten Werkstätten namens Schulen endlich mal gemessen und die Bildung outputorientiert gesteuert. Aber weisst du», raunte er, «welcher Output das Bildungswesen wirklich steuert?»

«Ich bin ganz Ohr!»

«Publikationslisten!» Er lachte laut heraus. «Publikationslisten! Das ist der Output dieser akademischen Bildung.»

Ich war entsetzt. «Aber wenn du derart zynisch über unser Bildungssystem denkst, wie hältst du es denn dann noch als Generalsekretär hier aus?»

«Ja merkst du denn nicht, wie auch wir von diesem System profitieren? Je mehr die forschen und publizieren, desto mehr Arbeit gibt es für uns, desto mehr müssen wir umsetzen und aufgleisen, und das schafft Wachstum, auch hier in der Direktion. Und Wachstum ist der Motor der Wirtschaft, das gilt auch für die Verwaltung.»

Ich dachte lange über diesen letzten Satz nach und fragte mich, ob wohl der Riesling, von dem ich allerdings kein ganzes Glas getrunken hatte, daran schuld sein könnte, dass die darin möglicherweise verborgene Logik sich mir nicht erschliessen wollte. Jedenfalls hatte ich das Gefühl, dass es Zeit wurde, mich zu verabschieden. Auch das war zwar nicht ohne einen Marathon von Küsschen und Umarmungen zu bewerkstelligen, aber schliesslich konnte ich mich doch loseisen. Ich setzte mich ins Auto, hoffte, dass mein Erinnerungsvermögen meinen Alkoholkonsum betreffend vollständig war und fuhr nach Hause.

Im Radio sang Tom Jones «Mama told me not to come».

Fortsetzung im nächsten lvb.inform.

Alle bisher erschienenen Kapitel können Sie hier nachlesen:
<http://www.lvb.ch/de/Aktuell/Magazine/Serien.php>



Der letzte Schrei: Für einmal keine Bildungspolitik – versprochen!

Von Roger von Wartburg

Ich habe mich entschieden, diesmal über etwas ganz anderes zu schreiben, als ich es sonst an dieser Stelle zu tun pflege. Ich widme folglich den «letzten Schrei» der vorliegenden Ausgabe einem Thema, das nichts, rein gar nichts, nicht das Geringste mit Bildungspolitik oder fragwürdigen Schulreformen zu tun hat. Wirklich nicht. Noch nicht einmal flüchtig tangiert werden meine sonstigen Standardthemen vom Inhalt dieses Textes. Bitte glauben Sie mir!

Ich bin also kürzlich ganz zufällig über die Biographie eines Mannes namens Trofim Denissowitsch Lyssenko gestolpert. Lyssenko wurde 1898 als Spross einer bäuerlichen Familie in der zentralukrainischen Stadt Karlowka geboren. Im Alter von 27 Jahren graduierte er als Agronom und Biologe am landwirtschaftlichen Institut der Universität Kiew. In den 1930er Jahren führte er das Institut für Genetik und Saatzucht in Odessa – was ihm seinen ersten von insgesamt sieben Lenin-Orden einbringen sollte –, bevor er 1940 zum Leiter des Instituts für Genetik der Akademie der Wissenschaften der Sowjetunion in Moskau, der ranghöchsten Forschungseinrichtung der gesamten UdSSR, ernannt wurde. Wahrlich eine Karriere, die sich sehen lassen kann!

Stalin selbst fand Gefallen am treuen Parteianhänger Lyssenko und wurde zu seinem grossen Förderer. Lyssenko versprach dem Diktator, höchst ertragreiche Nutzpflanzensorten zu züchten und damit die Ernährungsprobleme des kommunistischen Riesenreiches ein für alle Mal zu beseitigen. Dank Stalins Protektion erlangte Lyssenko einen herausragenden Einfluss innerhalb der Partei und der sowjetischen Wissenschaft.

Lyssenkos grösste Stunde schlug im August 1948: In seiner Rede «Über die



Situation der Biologie», deren enorme Bedeutung von Stalin persönlich herausgestrichen wurde, verwarf Lyssenko in corpore die Lehren Gregor Mendels, August Weismanns und Thomas Hunt Morgans – und damit die gesamte moderne Genetik. Lyssenko qualifizierte Gene als «unsozialistisch» ab und leugnete deshalb kurzum ihre Existenz.

In Anlehnung an den französischen Botaniker und Zoologen Jean-Baptiste de Lamarck (1744-1829) vertrat Lyssenko die bereits damals längst überholte Auffassung, wonach die vererbaren Eigenschaften von Kulturpflanzen und anderen Organismen eben nicht durch Gene, sondern allein durch Umweltbedingungen bestimmt würden. Somit lehnte Lyssenko auch Charles Darwins Erkenntnis, gemäss welcher die Entstehung der Arten durch Mutation und Selektion erfolgt sei, ab. Lyssenkos Lehre, der Lyssenkoismus, erlangte den Status der offiziellen Wissenschafts doktrin der Sowjetunion.

Seine Theorien überprüfte Lyssenko vereinzelt in grossangelegten Landwirtschaftsprojekten. Seiner Überzeugung folgend, durch spezielle Kultur-

bedingungen biologische Artumwandlungen erreichen zu können, liess er unter ungünstigen klimatischen Bedingungen Weizen anbauen. Als er im darauffolgenden Jahr auf dem besagten Weizenfeld auch Roggenpflanzen entdeckte, nahm er dies als Beweis für seine Thesen und ignorierte geflissentlich den auf direkt angrenzenden Feldern angebauten Roggen. Ein anderes Beispiel für Lyssenkos Scharlatanerie war sein leidenschaftlicher Einsatz für eine Düngermischung aus Superphosphat und Kalk, die vollkommen wirkungslos ist, weil sich die beiden Substanzen zu unlöslichem Calciumphosphat verbinden.

Lyssenkos Anbaupläne riefen gewaltige Missernten hervor und verschärften dadurch die ohnehin prekäre Ernährungslage der Sowjetbevölkerung zusätzlich, sodass es zu Hungersnöten kam. Dasselbe passierte in der Volksrepublik China, nachdem Mao Zedong im Rahmen seines «Grossen Sprungs nach vorn» dem chinesischen Bauerntum die Anwendung der Methoden Lyssenkos befohlen hatte.

In den sowjetischen Massenmedien wurde Lyssenko trotzdem ohne Unter-

lass als genialer Revolutionär der Landwirtschaft gefeiert. Die offensichtlichen Misserfolge wurden angeblichen Saboteuren zur Last gelegt. Dies hatte auch mit Lysenkos bäuerlicher Abstammung zu tun. Die meisten anderen Biologen waren bürgerlicher Herkunft, was seit dem politischen Umsturz im Jahr 1917 ideologisch suspekt war.

Lyssenko genoss den propagandistischen Zuspruch und nutzte ihn überdies dazu, um Berufskollegen zu diskreditieren und seine eigenen kruden Ideen weiter zu verbreiten. Durch seine guten Beziehungen zum Geheimdienst gelang es ihm, Kritiker mundtot

zu machen. Genetiker liess er politisch verfolgen und in Straflager verfrachten. Unter anderem war Lyssenko mitverantwortlich für den Tod des bedeutenden Biologen Nikolai Wawilow.

Unmittelbar nach Stalins Tod, im März 1953, wurde Lyssenko ein erstes Mal durch Nikita Chruschtschow kritisiert. 1962 legte eine Gruppe prominenter sowjetischer Naturwissenschaftler Lysenkos wissenschaftliche Fehlinterpretationen und Fälschungen sowie den verwerflichen Umgang mit seinen wissenschaftlichen Opponenten offen. Daraufhin wurde Lyssenko von Chruschtschow entlassen. Er starb 1976 in Moskau.

Und die Moral von der Geschicht'? Der Lyssenkoismus zeigt exemplarisch auf, was passieren kann, wenn ein pseudowissenschaftlicher Ansatz aus ideologischen Gründen in einem Umfeld homogener Gesinnung mit allen Mitteln gefördert wird.

Sie sehen, geschätzte Leserin, geschätzter Leser, das hat nun wirklich nichts mit Bildungspolitik zu tun.

Ausgezeichneter Service und günstige Prämien für LCH-Mitglieder



Jetzt Prämie
berechnen
und Offerte
einholen!

Exklusiv versicherbare Zusatzleistungen in der Haushaltversicherung:

- Rechtsschutz für Strafverfahren wegen Nichterfüllung der Aufsichtspflicht
- Schulreise Assistance

<https://partner.zurich.ch/lch>

0848 807 804

Mo – Fr von 8.00 – 17.30 Uhr

Exklusive Telefonnummer für LCH-Mitglieder

LCH
DACHVERBAND
LEHRERINNEN
UND LEHRER
SCHWEIZ

ZURICH

Kontakte

Lehrerinnen- und Lehrerverein
Baselland LVB
4133 Pratteln

Kantonalsektion des LCH
Dachverband Lehrerinnen
und Lehrer Schweiz

Website www.lvb.ch
info@lvb.ch

Präsident
Roger von Wartburg
Rebgutstrasse 12
4614 Hägendorf
Tel 079 261 84 63
roger.vonwartburg@lvb.ch

Geschäftsführer & Vizepräsident
Michael Weiss
Sonnenweg 4
4133 Pratteln
Tel 061 973 97 07
michael.weiss@lvb.ch

Aktuariat
Gabriele Zückert
Rheinstrasse 51
4410 Liestal
Tel 061 599 48 51
gabriele.zueckert@lvb.ch

Beratung & Rechtshilfe
Isabella Oser
Brombergstrasse 42
4244 Röschenz
Tel 061 763 00 02
isabella.oser@lvb.ch

Publikationen & Pädagogik
Philipp Loretz
Bürenweg 6
4206 Seewen
Tel 061 911 02 77
philipp.loretz@lvb.ch