

Arbeitskreis Schule und Bildung in Baden-Württemberg

Wassergasse 12

78333 Stockach am Bodensee

E-Mail: mail@arbeitskreis-schule-und-bildung.de

Internet: www.arbeitskreis-schule-und-bildung.de

Stockach, Oktober 2013

«Schwerpunktausgabe Bildung» der Schweizer Wochenzeitung *Zeit-Fragen*

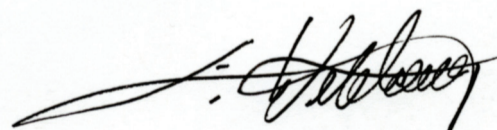
Die Schweizer Wochenzeitung *Zeit-Fragen* hat am 15. Oktober eine Schwerpunktausgabe zum Thema Bildung herausgegeben. Die Artikel dieser Schwerpunktausgabe sind nicht nur für die Schweiz, sondern für alle deutschsprachigen Länder und auch für Baden-Württemberg und die hier schon vollzogenen oder für die Zukunft geplanten Änderungen in Schulsystem und Unterricht von hoher Aktualität. Die Texte gehen über Kritik hinaus und formulieren Perspektiven für eine zukunftsfähige pädagogische Arbeit. Der *Arbeitskreis Schule und Bildung in Baden-Württemberg* hat deshalb bei Redaktion und Verlag *Zeit-Fragen* angefragt, ob es möglich ist, diese Schwerpunktausgabe auch den Nutzern unserer Internetseite zugänglich zu machen. Die Redaktion hat uns daraufhin die folgende pdf-Ausgabe, in die wir dieses Anschreiben integriert haben, zur Verfügung gestellt. Dafür bedanken wir uns sehr.

Da *Zeit-Fragen* eine Zeitung im üblichen Zeitungsformat ist, hat die verkleinerte pdf-Ausgabe der Zeitung im DIN A 4-Format eine verkleinerte Schrift. Die Texte der Schwerpunktausgabe sind aber auch alle auf der Internetseite von *Zeit-Fragen* unter www.zeit-fragen.ch (Ausgabe 31/32 vom 15. Oktober 2013) direkt einsehbar, lesbar und ausdrückbar – und die pdf-Version soll eine Einladung sein, dies auch zu tun.



Karl-Jürgen Müller

Arbeitskreis Schule und Bildung in Baden-Württemberg



Ewald Wetekamp

Zeit-Fragen

Wochenzeitung für freie Meinungsbildung, Ethik und Verantwortung

für die Bekräftigung und Einhaltung des Völkerrechts, der Menschenrechte und des Humanitären Völkerrechts

Die umfassende Bildung der Schüler ist Aufgabe des Lehrers

«Eine gut funktionierende und angeleitete Klassengemeinschaft ist von immenser Bedeutung»

von Dr. phil. Alfred Burger, Schulleiter

An unserer Schule werden immer wieder sehr interessante Kinder angemeldet, die trotz hoher Intelligenz in der Schule Schiffbruch erlitten haben. Zumeist bringen sie ein dickes Dossier von Abklärungen und Diagnosen mit, die aber nicht weitergeholfen haben. Statt Gene oder andere spekulative Ansätze als Ursache der Probleme zu orten, könnte man sich wieder auf bewährte Erkenntnisse der Pädagogik besinnen, die auf einem personalen Menschenbild beruhen. Auf dieser Grundlage wurde schon sehr viel geforscht, und man kann heute auf gesicherte Erkenntnisse zurückgreifen, wenn es darum geht, wie man mit schwierigen Kindern arbeitet. Einen wichtigen Baustein dazu hat die Individualpsychologie Alfred Adlers gelegt. Deren Erkenntnisse geben uns äusserst wichtige Ansätze für eine Erziehungslehre und Pädagogik für die heutige Zeit.

Wir lernen Alexander kennen

Eines Tages erhielten wir also ein Telefon aus einer Schulgemeinde. Der Schulpräsident bat uns, einen Schüler überweisen zu dürfen, mit dem sie nicht mehr weiter wüssten. In den letzten zwei Jahren sei er in einer Therapiestation gewesen, der Aufenthalt sei aber auf zwei Jahre befristet und würde die Gemeinde weit über hunderttausend Franken im Jahr kosten. Wir wollten den Buben kennenlernen und luden ihn zu einer schulischen Abklärung ein. Alexander erschien zur vereinbarten Zeit mit seiner Mutter. Ein eher kleiner und etwas rundlicher Bub, noch nicht entwickelt. Ich schätzte ihn auf etwa 12 Jahre. In Wirklichkeit war er aber schon 15 Jahre alt. Er hatte einen Ordner von der Schule der Therapiestation mitgebracht. Mit einigem Stolz zeigte er mir daraus seine Arbeiten. Einige Rechnungsblätter waren darin, kaum lesbar geschrieben, dann eine ganze Reihe von Vorträgen, die auf ein Niveau eines Viertklässlers hindeuteten. Alles in allem ein Durcheinander, kein Aufbau, keine Ordnung, die Schrift ein unleserliches Gekritzeln, kaum eine Linie getroffen. Ich hörte mir seine überaus lebendigen Ausführungen über die Inhalte der Vorträge an, und wir kamen schnell in ein Gespräch. Nachher lasen wir einen kleinen Text und machten ein kurzes Diktat. Schliesslich machten wir uns dann noch ans Rechnen mit den Grundoperationen. Alexander arbeitete bei der schulischen Abklärung gerne mit, war ziemlich ruhig und konzentriert. Er gab sich grosse Mühe. Laut den Vorinformationen der Eltern und von der Therapiestation würde man bei diesem Buben im Niveau ganz weit unten beginnen müssen. Doch mein persönlicher Eindruck war nicht so, hatte Alexander doch eine erstaunliche Schnelligkeit und Intelligenz an den Tag gelegt, die überhaupt nicht zu seinen Leistungen passten. Wir sagten auf alle Fälle dem Schulpräsidenten zu.

Nachdem ich Alexander persönlich kennengelernt hatte, vertiefte ich mich noch in einen Aktenberg von Berichten und Testergebnissen. Hier die wichtigsten Punkte:

- Alexander, geb. 3. Mai 1991, Diagnosen:
 - Hirnorganische Funktionsstörung
 - Hyperkinetische Störung des Sozialverhaltens
 - Störung der motorischen Funktionen
 - Wahrnehmungsstörungen
 - Teilleistungsstörungen
 - Normale Intelligenz

«Nur eine Schule, die sich dem personalen Menschenbild verpflichtet fühlt, nur eine Schule, die anleitet und erzieht, kann Kinder heranbilden, die später einmal als mündige Bürger mithelfen, die Demokratie zu gestalten und aktiv das eigene und das Leben der anderen zu verbessern.»

* * *

«Die Schule muss ein Modell bieten, das im Kleinen bereits die intellektuellen, aber vor allem auch die sozialen Fähigkeiten der Kinder für das spätere Leben als Erwachsene schult. Die Lehrer zeigen den Kindern, wie man Schwierigkeiten im Lernen aktiv bewältigen kann, wie Schwierigkeiten im Zusammensein mit anderen Kindern gelöst werden können, wie man lernt mit verschiedenen Meinungen zu leben, wie man mit andersartigen Kindern friedfertig auskommt. Das ist Erziehungsarbeit.»

Anamnese und Behandlungsplan: Nach unauffälliger Schwangerschaft leicht verzögerte motorische Entwicklung, von klein auf motorisch eher unruhiges, ungesteuertes Kind. Massive Verhaltensschwierigkeiten mit Aggressivität, ungesteuerter Tätlichkeit und fehlender sozialer Integration ab Kindergartenbeginn bekannt. In der Folge erheblich belastete schulische Entwicklung: Empfehlung zur Behandlung in einer Tagesklinik. Sie wurde auf Wunsch der Eltern zugunsten der Einschulung in eine Einschulungsklasse ausgesetzt. Trotz Einzelförderung zunehmende soziale Verhaltensauffälligkeiten (Würgen anderer Kinder, Unruhe, Stören im Unterricht), teilweise war eine Dispensation vom Schulunterricht unumgänglich. Trotz hoch individueller Förderung des Knaben und intensiver Unterstützungsmassnahmen konnte er schulisch keine Fortschritte erzielen und war in einer Gruppe von mehr als zwei Kindern nicht mehr tragbar. Stationäre Abklärung in einer neurologischen Klinik, stationäre kinderpsychiatrische Behandlung, Einzel- respektive Zweierunterricht, Schulung im Kinderspital, Behandlung mit Ritalin, Legasthenietherapie, verschiedene Kleingruppenschulen, schliesslich im Alter von 13 Jahren Einweisung in eine kinderpsychiatrische Therapiestation. Familie intakt. Vater berufstätig, Mutter Hausfrau. Ältere Schwester, die unauffällig ist. Wegen psychischer Schwierigkeiten war die Mutter zweimal zur Erholung abwesend.

Gemäss Bericht der Therapiestation ist Alexander nach wie vor sehr unruhig, besonders wenn Anforderungen an ihn gestellt werden. Empfehlung der Station für die weitere Schulung: Vermeiden von schulischen Ansprüchen, um keine Überforderungsgefühle aufkommen zu lassen. In solchen Situationen raste Alexander schnell aus. Psychotherapie wird empfohlen, ebenso die Verschreibung von Ritalin.

In der Schule zeigt sich der Charakter

Wir versuchten Alexander erst einmal kennenzulernen. Berichte und Tests beschreiben immer einen momentanen Zustand. Wir betrachten den Menschen als entwicklungsfähiges, dynamisches Wesen und als Einheit. Er muss in seiner Ganzheit und

in seiner Komplexität erfasst und verstanden werden. Darum heisst es zuerst immer, das Kind in seiner Bewegung beim Lernen und in seinem Verhalten in der Gemeinschaft zu beobachten. Zu Beginn des neuen Schuljahres begann also der Junge bei uns im Einzelunterricht, manchmal mit mehreren Kindern zusammen. Bald bestätigte sich mein Eindruck, dass Alexander sehr geschickt ist und den Stoff blitzschnell aufnimmt, wenn er will. Die vorbereiteten Blätter mit Grundlagenaufgaben versorgte ich also schon nach zwei, drei Stunden im Schrank und gab ihm die Bücher der Sekundarschule B. Ich schickte ihn sofort ins Englisch, später ins Französisch, obwohl die Mutter meinte, Fremdsprachen würden ihn überfordern. Dann nahmen wir ihn in eine kleine Gruppe auf, wo er bald ein recht guter Schüler wurde. Aber: Der Betrieb, den Alexander in der Gruppe veranstaltete, war von Anfang an eindrucklich. Kaum hörte er beispielsweise ein Stichwort, oder es kam ihm sonst wie etwas in den Sinn, griff er sofort zu, unterbrach den Unterricht und reklamierte die ganze Aufmerksamkeit für sich. Lauthals begann er zu erzählen und liess sich kaum unterbrechen. Oder er stürzte ans Fenster, weil er ein interessantes Auto sah und wollte, dass alle kommen und schauen. Ja, wenn er nicht gerade sagen könne, was ihm in den Sinn komme, würde er es vergessen, meinte er auf den Protest des Lehrers hin. Wenn er etwas nicht lernen wollte, begann ein lautes Lamentieren. Er könne das nicht, das sei langweilig, man bräuchte das nie im Leben usw. Er war ausserordentlich schlagfertig und hatte immer das letzte Wort. Wenn das nichts half, legte er den Kopf auf die Bank und verlangte, die gestellte Aufgabe zu Hause machen zu dürfen, er wolle nun lieber ein Auto zeichnen. Im Unterricht schaffte er es, die Aufmerksamkeit immer auf sich zu lenken. Dabei war er so geübt, dass es kaum einen Lehrer gab, der nicht darauf einging. Im Unterricht bekam er oft einen recht verschmitzten Ausdruck im Gesicht, seine Augen wanderten lustig hin und her, – ein Zeichen, dass bald einer seiner Kommunikationsversuche mit einem Mitschüler bevorstand. Unter den Kindern juckte es ihn ständig, mit den anderen auf seine Weise in Kontakt zu treten: Er störte

Nein zum Lehrplan 21

Noch läuft die sogenannte Konsultation zum Lehrplan 21. Der Widerstand gegen diesen Lehrplan ist breit und umfasst das gesamte politische und weltanschauliche Spektrum. Die Kritik beinhaltet philosophisch-ethische und staatspolitische Aspekte genauso wie pädagogische und psychologische Einwände oder fachliche und didaktisch-methodische Argumente.

In ihren Einführungen und Präsentationen wiederholen die Lehrplanentwickler immer und immer wieder, es handle sich nicht um einen Paradigmenwechsel, die Hoheit der Kantone bleibe gewahrt, der Kindergarten könne schon bestehen bleiben (um vom schleichenden Übergehen der Volksabstimmungen gegen die Einführung der Basisstufe abzulenken) usw. usf. – wohlwissend, dass genau das alles die Folge des neuen Lehrplanes sein würde. Mit der Behauptung, es handle sich um keine grundlegende Reform, haben sie höchstens insofern «recht», als zahlreiche der bisher bereits eingeführten Veränderungen den Lehrplan 21 bereits vorwegnahmen. Zum Beispiel auf der Ebene der Lehrerbildung und der Lehrmittel. Hier sind Menschenbild, Philosophie und Politik des Lehrplans 21 bereits eingeflossen. Die heutige Bildungsmisere – etwa, dass offenbar 15 % der Schweizer nach Beendigung der obligatorischen Volksschule funktionale Analphabeten sind – ist Vorbote dessen, was der neue Lehrplan bringen würde, denn er zementiert genau diese Fehlentwicklung.

Mit der vorliegenden Sonderausgabe möchten wir unsere bisherigen Dokumentationen zum Thema Bildung weiterführen und verschiedene grundlegende Aspekte aufgreifen.

Der nebenstehende Beitrag aus der Praxis zeigt, was eine personal orientierte Pädagogik leisten könnte, und reflektiert ebenso wie die Erfahrungen einer Mutter (S. 7) grundlegende pädagogische (Fehl-) Annahmen des Lehrplans 21: Das dort propagierte «selbstgesteuerte» Lernen verursacht Fehlentwicklungen und lässt Kinder vollkommen im Stich, während die angebliche «Gemeinschaftsschule» (Deutschland) bzw. die dort (wie bei uns) praktizierten Methoden der Individualisierung dazu führen, dass Kinder vereinsamen, mit ihren Gefühlen und ihrem Versagen sich selbst überlassen und nur allzu oft auf der Strecke bleiben. Dass auch alle anderen Kinder aus dieser Erfahrung kaum gemeinschaftsbildende Schlüsse ziehen, liegt auf der Hand.

Aber Kinder wollen lernen, sie wollen leisten, sie wollen in der menschlichen Gemeinschaft eine sinnvolle Rolle spielen – dazu brauchen sie Lehrer, die sich ihrer als Menschen annehmen und wieder mit den eigentlich reichlich vorhandenen Kenntnissen aus Pädagogik und Entwicklungspsychologie vertraut sind. Damit werden sie auch dem Bildungsauftrag gerecht, wie ihn die kantonalen Verfassungen und Schulgesetze der Schweiz bestimmen und die in unterschiedlicher Formulierung und je eigener Gewichtung verlangen, dass unsere Kinder zu eigenständigen und verantwortungsbewussten Menschen erzogen und gebildet werden sollen, die in der Lage sind, ihr Leben selbstständig zu führen und gleichzeitig ihren Beitrag als Bürger und Mitmenschen für das Gemeinwohl zu leisten.

Erika Vögeli

Fortsetzung auf Seite 2

«Die umfassende Bildung der Schüler...»

Fortsetzung von Seite 3

sie verbal, oder er berührte sie mehr oder weniger heftig und beteuerte dann sofort, der andere hätte angefangen. Um ihn herum war immer Betrieb, er lachte überlaut und ärgerte die anderen Kinder ständig. In den Pausen rannte er meist mit hochrotem Kopf herum, immer auf der Flucht vor einem, den er mit seinen sogenannten Spässen geärgert hatte. Was im Spass begann, endete zumeist im Streit, weil die anderen sich geplagt fühlten. Die anderen Kinder mochten ihn zwar einigermaßen, aber bei genauem Hinschauen sah man, dass niemand so richtig mit ihm wollte. Er hatte wenig Kontakt, auch zu Hause in seinem Dorf kaum Freunde. Wenn ihm ein Mädchen gefiel, konnte er sich kaum mehr auf etwas anderes konzentrieren, er wollte es ganz für sich einnehmen, so wie er meist die anderen ganz für sich haben wollte. Trotz seines enormen Betriebes, den er veranstaltete, war er ein recht liebenswerter Bub mit originellen Seiten. Er war nicht gewalttätig, ansprechbar und konnte sich durchaus auch vernünftig verhalten.

Schon nach kurzer Zeit hatten wir also eine ganze Fülle von Beobachtungen und Erfahrungen mit Alexander gemacht. Er konnte nur an sich denken, alles musste sich immer mit ihm beschäftigen. Die anderen bezog er nicht in sein Fühlen und Denken mit ein. Auch war es ihm gar nicht bewusst, dass er seine Mitschüler am Lernen hinderte, sein Gemeinschaftsgefühl war also sehr wenig ausgeprägt.

Was treibt Alexander an?

Bei Alexander vermuteten wir schnell, dass er mit seinem schwierigen Verhalten die Lehrpersonen dazu bringen wollte, sich immer mit ihm zu beschäftigen. Sein übertriebenes Streben nach Geltung trieb ihn ständig zu Aktionen, mit denen die Erwachsenen zu tun hatten. Tatsächlich erfuhren wir von den Eltern Alexanders, dass er die Mutter schon als Kleinkind von früh bis spät bis zur Erschöpfung in Atem gehalten hatte. Ständig musste sie auf ihn aufpassen und durfte ihn keine Minute alleine lassen. Er konnte am Abend auch nicht schlafen gehen, musste er doch immer schauen, ob noch etwas in der Stube läuft. Nicht einmal nachts hatten die Eltern also Ruhe. Die Erholungsurlaube der Mutter, die sie aus Erschöpfung einige Male einschalten musste, hatten mit Alexanders grosser Unruhe zu tun. Ursachen dafür waren die eigene persönliche Unsicherheit und die Ängstlichkeit der Mutter, die ihr Sohn spürte. Er hatte schon früh gemerkt, dass er sie mit seiner Unruhe immer für sich hatte.

Auch ein weiterer Bericht der Mutter zeigte Alexanders Bestreben, eine besondere Situation zu suchen. Als es in der öffentlichen Primarschule nicht ging, wurde auch eine Abklärung in einer neurologischen Klinik angeordnet. Bald stellte man dort fest, dass Alexanders Symptome nicht auf eine Krankheit zurückzuführen waren. Doch es gefiel ihm so ausserordentlich gut an dieser Klinik und deren Schule, dass er dort bleiben wollte und das auch durchsetzte. Alexander war unter diesen Kindern, die mit einer wirklichen Einschränkung leben mussten, ohne grosse Anstrengung leistungsmässig bei den besten. So hatte er nie Aufgaben, was er sichtlich genoss. Wie ein König liess er sich täglich mit dem Taxi von weit her chauffieren und fühlte sich sichtlich wohl, besonders weil er nie Aufgaben machen musste. Auf die Dauer konnte er aber nicht dort bleiben. Danach kam er zu einem Lehrer, der ihm nichts durchgehen lassen wollte. Es gefiel ihm dort natürlich nicht, was er auch lauthals zum Ausdruck brachte. Die Eltern nahmen ihn denn auch bald aus dieser Schule heraus, weil sie seine Unzufriedenheit einfach nicht aushielten. Kein Mensch, keine Schule konnte Alexander diese Aufmerksamkeit geben, die er seiner Meinung nach brauchte.

Aber wie behebt man eine solche Unruhe? Wie entwickelt man bei Alexander mehr Sicherheit und mehr Gemeinschaftsgefühl?

Die pädagogische Arbeit beginnt

Jedes Kind hat positive Seiten. Hier galt es bei Alexander anzusetzen. Bei ihm waren seine Schlaueheit, seine Intelligenz und seine Lebendigkeit herausragend und uns

sofort aufgefallen. Vorher hatte man immer versucht, Alexander zu stoppen oder nicht zu überfordern, weil dann ja seine Ausweichmanöver angingen. Er hatte hohe Ansprüche und war im Grunde genommen immer unzufrieden mit sich. Wir machten ihm klar, dass wir mit diesem Niveau, das er bisher geboten habe, überhaupt nicht einverstanden wären. Diese Schrift, diese Heftdarstellung, seine Weigerungen etwas zu lernen, komme von jetzt an überhaupt nicht mehr in Frage. Er sei ausserordentlich intelligent, das hätte die Überprüfung ergeben und jede Schonung sei für ihn falsch. Das Ziel sei es, den verpassten Stoff nachzuholen und in einzelnen Fächern auch ins Sekundarschulniveau A zu wechseln und schliesslich eine anspruchsvolle Lehre ins Auge zu fassen. Wir hätten nicht im Sinn, uns weiter auf diese Weise mit ihm abzugeben. Alexander war sofort damit einverstanden und schloss mit uns eine Art Arbeitsbündnis, weil er unbedingt an unserer Schule bleiben wollte. Wir verlangten also ab sofort Normalprogramm. Siehe da, er verbesserte seine Leistungen kontinuierlich. Die Hefte waren schöner geführt, die Schrift wurde leserlich. Wir gaben Alexander eine genaue Anleitung, wie er die Ziele erreichen könne, und sprachen ihn auch immer wieder darauf an, wenn er in sein altes Lernverhalten zurückfiel. Über viele Wochen versuchten wir so, Alexander mehr abzuverlangen und ihm das Gefühl zu geben: Ich kann, was ich mir vorgenommen habe, ich kann, was von mir verlangt wird, und ich kann es so gut wie die anderen.

Die früher gemachten Bemühungen waren alle nutzlos verpufft, weil man bei Alexanders ungemeinschaftlichem Verhalten angesetzt hatte. Das störende Verhalten Alexanders im Unterricht war nicht zu stoppen. Er setzte seinen Willen zumeist durch. Die tatsächliche Ursache seines Verhaltens war in seinem Gefühl begründet, dem Vergleich mit den anderen nicht standhalten zu können und immer zu denken, er sei nicht so klug wie andere.

Eine weitverbreitete Erscheinung

Es ist heute unschwer zu erkennen, dass Kinder in den Schulen unruhiger und nervöser als früher sind. Bei auftauchenden Schwierigkeiten in der Schule schickt man Kinder wie Alexander schnell zur sogenannten Abklärung, wo bald einmal Diagnosen wie ADHS und ähnliche gestellt werden mit entsprechenden Therapien und Medikationen. Einerseits versuchen Schule und Lehrerschaft sich so vor späteren Vorwürfen zu schützen, landen doch nicht wenige der im Kindesalter Auffälligen später einmal in der Psychiatrie oder in der Kriminalität. Auf der anderen Seite können wir ruhig von einer Kapitulation der Pädagogik sprechen. Eine Pädagogik, die sich die Erziehung der künftigen Generation zur Aufgabe macht, gibt es leider kaum mehr, engagierte Lehrerinnen und Lehrer ausgenommen. Die Schulen verwenden ihre ganze Kraft auf Reformen und Strukturveränderungen, die Computerisierung des Unterrichts und die Anpassung an die sogenannte globalisierte Welt mit Qualitätsmanagement, Qualitätstests usw. Es jagen sich Sitzungen und Besprechungen, alles wird reorganisiert. Die Lehrer werden für Nebensächlichkeiten und Administratives eingespannt und regelrecht aufgerieben – viele Schulstunden fallen aus. Die Lehrer sind allenfalls noch Lernbegleiter. Man muss sich fragen, wo im ganzen Gefüge die Kinder bleiben. «Es ist das System Schule, das System der Theorie von Bildung und Didaktik, das System des psychologischen und pädagogischen Verstehens, das hier zusammenbricht», meint beispielsweise *Wolfgang Bergmann*, ein Psychologe, der sich intensiv mit den sogenannten ADHS-Kindern auseinandergesetzt hat.

Wenn ich nun wieder auf unser Beispiel zurückkomme, möchte ich noch anmerken, dass ich auf keinen Fall Lehrkräften, Psychologen oder Psychiatern, die sich mit diesem Buben beschäftigt haben, einen Vorwurf machen will. Alexander war und ist ein schwieriges Kind, das die Erzieher sicher schnell an den Rand gebracht hat. Das Beispiel zeigt aber auch, wie weit sich die Schule und auch die hilfeleistenden Institutionen von grund-

legenden und schon seit langem bekannten psychologischen und pädagogischen Überlegungen entfernt haben.

Schwierigkeiten in der Schule haben ihre Ursachen im persönlichen Umfeld der Kinder

Alexanders Gefühl des Ungenügens hatte auch viel mit der älteren Schwester zu tun. Sie wird in den Berichten aber kaum einmal erwähnt. Die Geschwisterkonstellation als Faktor zur Entstehung von Unterlegenheitsgefühlen wird heute kaum mehr berücksichtigt. Zu sehr wird das Kind nur als Individuum ohne Bezug zu seinem Umfeld betrachtet. Die Diagnosen sind entsprechend einseitig, ebenso die Massnahmen: Einzelfallarbeit, Spieltherapie usw. Oft beschäftigen sich ganze Heerscharen von Spezialisten mit solchen Kindern. In fast allen Fällen werden sie aus der Gemeinschaft der anderen Kinder herausgenommen. Da muss doch jedes Kind von sich bald einmal denken, es sei das einzige, das mit diesem Problem behaftet sei.

Wie *Alfred Adler* schon betont hat, ist die Geschwisterkonstellation ganz bedeutend. Er führt einen grossen Teil der Unterlegenheitsgefühle und Schädigungen im Gemeinschaftsgefühl auf die Geschwisterposition bzw. auf die Rivalitäts- und Eifersuchtsproblematik in der Geschwisterbeziehung zurück. Beim Einzelkind ist die Eifersuchtsproblematik oft noch stärker, weil es sich ständig mit Erwachsenen misst. Die Situation in der Familie stellt sich für jedes Kind anders dar. Die grössere Aktivität des einen Kindes kann das andere stark entmutigen, der Schulerfolg der jüngeren Schwester kann zum Misserfolg beim älteren Geschwister führen. Oft spezialisieren sich Geschwister. Das ältere wird gut in den mathematischen Fächern, ein jüngeres besser in den sprachlichen Fächern und umgekehrt. Ein mittleres Geschwister kann völlig in alte Gewohnheiten zurückfallen, wenn noch ein Kind auf die Welt kommt. Es will auch wieder klein sein oder beginnt, das jüngere zu plagen. Das alles zeigt deutlich, wie bedeutend Geschwister für das Gefühlsleben sind. Geschwister vergleichen sich immer miteinander, was ganz normal ist. Diese Eifersucht unter den Kindern kann entscheidend vergrössert werden, wenn die Eltern durch Bevorzugung und Benachteiligung die Ungleichheit unter die Geschwister tragen oder meinen, durch genaues Messen und Teilen die Eifersucht zu verhindern. Dadurch wird sie nur noch angeheizt. In der Familie muss eine Stimmung der Gleichwertigkeit herrschen. Dabei ist es ganz normal, dass ein jüngeres Kind etwa weniger machen kann als das ältere. Sind sich da die Eltern unsicher, kann man sicher sein, dass die Eifersucht beim jüngeren stark wächst und es unbedingt einfordern will, was die älteren dürfen. Man kann die Kinder nicht gleich behandeln, aber als gleichwertig. Oft beobachten wir heute, dass jüngere Kinder in eine grosse Nervosität fallen, weil sie es kaum aushalten, ein älteres Geschwister zu haben. Sie sind ständig auf Aufholjagd, finden keine Ruhe und gelten bald einmal als hyperaktive Kinder. Diese innere Unruhe hat natürlich auch viel mit dem heutigen Umfeld der Kinder zu tun, wo nur gilt, was schnell geht, was ausserordentlich ist.

Der Unterschied zwischen Alexander und seiner älteren Schwester war auffällig. Im Gegensatz zu ihm hatten die Eltern nie Probleme mit ihr. Sie war eine gute Schülerin, war hübsch, hatte viele Freundinnen und war beliebt. Alexander kam nicht gut mit ihr aus. Er ärgerte sie, wann es nur immer ging. Auch damit war die Mutter immer beschäftigt. Alexander konnte sich überhaupt nicht damit anfreunden, dass die ältere Schwester eben schon mehr wusste. Statt ihr im Konstruktiven nachzueifern, weitete er seine Stellung als schwieriger Bub immer mehr aus und war darum bald im ganzen Dorf bekannt. Als wir der Schwester in einem Gespräch sagten, Alexander könne so gut wie sie und andere lernen, war sie empört und beharrte darauf, dass in Alexanders Kopf etwas nicht stimme und er darum so unmöglich sei.

Die Schule müsste die veränderte Situation vieler heutiger Kinder in ihren Familien sowie auch deren Geschwisterposition einbeziehen, wenn sie mithelfen will, den Kindern auf ihrem Weg zu helfen. In manchen Familien herrscht heute Unruhe und Verunsiche-

rung. Viele Eltern getrauen sich nicht mehr, von ihren Kindern etwas zu verlangen. Von dieser Seite her betrachtet sind die Schulformen mit ihren freien und offenen Unterrichtsformen, mit dem selbstgesteuerten Lernen und mit Lehrern, die sich als Animatoren verstehen, für viele Kinder verheerend.

Viele Kinder sind wie Alexander

Kinder wie Alexander sind egozentrische Kinder mit wenigen sozialen Fähigkeiten. Häufig steht bei solchen Kindern die Mutter im Zentrum, und oft steht im Hintergrund ein abwesender oder schwacher Vater. Die Mütter sind oft überfürsorglich und harmonisierend und wenig in der Lage, sich in ihre Kinder wirklich einzufühlen und sich spontan und echt im Erziehungsprozess einzugeben. Diese Kinder stehen immer im Zentrum. Nervöse Kinder benötigten darum nichts von dem, was im Zeittrend liegt und was viele Schulen heute anbieten. Kinder wie Alexander brauchen wohlwollende, aber bestimmte Anleitung, sie brauchen Verlässlichkeit, sie brauchen äussere und innere Ordnung. Erziehung setzt Echtheit im Verhalten und im Selbstgefühl voraus. Heute fehlt diese auf weiten Strecken. Eltern und Lehrer trauen sich nicht, etwas zu fordern, ihren Kindern den Fernseher vor der Nase auszumachen, sie in einem vernünftigen Verein anzumelden und dafür zu sorgen, dass sie auch hingehen. Die unruhigen Kinder sind dort unruhig, wo Chaos herrscht. Darum wäre eine Schule mit Strukturen wichtig. Das gibt ihnen Halt im Durcheinander ihrer Gefühle. Sie beruhigen sich. Dass es heute als unmodern gilt, von den Kindern eine schöne Heftführung und eine leserliche Handschrift zu verlangen, ist ein Fehler. Man denkt, es sei im Zeitalter des Computers nicht mehr zeitgemäss. Dabei sind Rechtschreibung, Schrift und Heftführung ungemein wichtig, um den Kindern den fehlenden Halt zu geben. Sie sind zufriedener, wenn sie eine schöne Seite gestaltet haben und sich darüber freuen können.

Das stellten wir auch bei Alexander fest. Wenn die Lehrer von ihm mit Festigkeit verlangen, was in der Schule eben verlangt werden muss, wird er ruhiger, beginnt zu arbeiten. Fehlt ihm diese klare Anleitung, wird er nervös und immer nervöser. Bei Alexander war es wichtig, dass man ihn fordert und ihm Aufgaben abverlangt, die er zu schwierig findet. Wichtig ist es, auf seine Ausweichmanöver nicht hereinzufallen. Er hat auf diesem Gebiet ein immenses Repertoire entwickelt, man kann als Lehrer nur staunen. Aber es lohnt sich, seine eigenen Kräfte zu verdoppeln und mit noch grösserer Ausdauer ihn auf einen positiven Weg zu führen. Immer wieder, wenn er es geschafft hat, eine ihm anfänglich zu gross scheinende Aufgabe zu bewältigen, haben wir ihm nämlich zu einem Stück mehr Selbstvertrauen verholfen, zu mehr Zuversicht unter den anderen Kindern. In Wirklichkeit fühlt er sich ihnen gegenüber wie bei der Schwester grenzenlos unterlegen. Nur nebenbei: Hat der Lehrer hier nicht die richtige Einschätzung des Problems, denkt er bald einmal, mit dem Schüler stimme irgend etwas nicht, das bräuchte eine Abklärung usw., steht er bei einem solchen Kind auf verlorenem Posten. Oder erst recht, wenn er aus seiner eigenen persönlichen Geschichte heraus mit dem Schüler Mitleid hat. Schule und Lehrerschaft haben also dafür zu sorgen, dass die Kinder den Stoff bewältigen können und möglichst alle denken: «Das ist auch etwas für mich, da komme ich mit.»

Die Bedeutung der Klassengemeinschaft

Eine gut funktionierende und angeleitete Klassengemeinschaft ist von immenser Bedeutung für die Integration von Kindern, die von ihrem Zuhause eine mangelhafte Vorbereitung bekommen haben. Hier wäre eigentlich ein kleiner Exkurs notwendig über die Bedeutung der Klassengemeinschaft. Schüler *Alfred Adlers* haben in den 20er Jahren des letzten Jahrhunderts Schulen geführt, in denen die funktionierende Klassengemeinschaft eine zentrale Bedeutung einnahm. Es hat in jeder Klasse konstruktive Kinder, die Gemeinschaftsgefühl mitbringen. Der Lehrer kann auf diese zählen, sie werden ihm bei der Aufgabe helfen, Kinder mit weniger

Lehrplan 21 aus rechtlicher Sicht

von Dr. iur. Marianne Wüthrich

Der Lehrplan 21 (LP21) ist aus folgenden rechtlichen Gründen abzulehnen:

1. Aus Artikel 62 der Bundesverfassung kann keine Pflicht der Kantone auf Einführung des LP21 abgeleitet werden.

Art. 62 BV schreibt in Absatz 4 (in Kraft seit 21. Mai 2006) die «Harmonisierung des Schulwesens im Bereich des Schuleintrittsalters und der Schulpflicht, der Dauer und Ziele der Bildungsstufen und von deren Übergängen sowie der Anerkennung von Abschlüssen» vor.

Aus dieser allgemein gehaltenen Formulierung kann nicht geschlossen werden, dass die Kantone einem Lehrplan zustimmen müssten, der auf Verwaltungsebene unter Ausschluss der Öffentlichkeit zustande gekommen ist.

Aus BV 62 kann nicht einmal geschlossen werden, dass die Kantone überhaupt zur Übernahme eines gemeinsamen Lehrplans verpflichtet wären.

2. Die «Ziele der Bildungsstufen» gemäss Art. 62 BV sind so zu formulieren, dass die Bildungshoheit der Kantone gewahrt bleibt.

Gemäss Art. 62 Abs. 1 BV sind die Kantone für das Schulwesen zuständig. Der Lehrplan 21 greift massiv in die Bildungshoheit der Kantone ein, indem er sich über die Vorgaben der kantonalen Schulgesetze hinwegsetzt.

Hier als Beispiel der Zweckartikel im Volksschulgesetz (VSG) des Kantons Zürich (vom 7. Februar 2005), zu dessen Zielen der LP21 in diametralem Gegensatz steht. Dies gilt für sämtliche Kantone. Alle Schulgesetze schreiben Ziele vor, deren geistiges Niveau und deren hochstehende menschliche Gesinnung der LP21 in keiner Weise erreicht.

§ 2. 1 Die Volksschule erzieht zu einem Verhalten, das sich an christlichen, humanistischen und demokratischen Wertvorstellungen orientiert. Dabei wahrt sie die Glaubens- und Gewissensfreiheit und nimmt auf Minderheiten Rücksicht. Sie fördert Mädchen und Knaben gleichermaßen.

2 Die Volksschule ergänzt die Erziehung in der Familie. Schulbehörden, Lehrkräfte, Eltern und bei Bedarf die zuständigen Organe der Jugendhilfe arbeiten zusammen.

3 Die Volksschule erfüllt ihren Bildungsauftrag durch die Gestaltung des Unterrichts und des Zusammenlebens in der Schule.

4 Die Volksschule vermittelt grundlegende Kenntnisse und Fertigkeiten; sie führt zum Erkennen von Zusammenhängen. Sie fördert die Achtung vor Mitmenschen und Umwelt und strebt die ganzheitliche Entwicklung der Kinder zu selbstständigen und gemeinschaftsfähigen Menschen an. Die Schule ist bestrebt, die Freude am Lernen und an der Leistung zu wecken und zu erhalten. Sie fördert insbesondere Verantwortungswillen, Leistungsbereitschaft, Urteils- und Kritikvermögen sowie Dialogfähigkeit. Der Unterricht berücksichtigt die individuellen Begabungen und Neigungen der Kinder und schafft die Grundlage zu lebenslangem Lernen.

3. Die EDK besitzt keine demokratische Legitimierung.

Die Erziehungsdirektorenkonferenz EDK ist nicht gleich «die Kantone» und besitzt keine demokratische Legitimierung, um den Kantonen einen Lehrplan – oder irgend etwas anderes – vorzuschreiben. Sie besteht aus einer Ansammlung von einzelnen Exekutivmitgliedern, die je als Einzelperson in ihrem Kanton vom Volk gewählt worden sind, um die kantonalen Geschäfte zu erledigen und insbesondere die Aufträge ihres Soveräns und des kantonalen Parlamentes auszuführen. Beschlüsse der EDK sind (ebenso wie Beschlüsse der übrigen «Direktorenkonferenzen») in keiner Weise verbindlich für die einzelnen Kantone. Die Erziehungsdirektoren können ihrem Kanton, das heisst dem Parlament und dem Volk, ausschliesslich Vorschläge für Konkordate (interkantonale Verträge) oder für kantonale Gesetze unterbreiten.

4. Die Entscheidungsträger der Kantone sind nicht an die «Verwaltungsvereinbarung über die Durchführung des Erarbeitungsprojekts für einen sprachregionalen Lehrplan (Projektvereinbarung Lehrplan 21)» vom 18. März 2010 gebunden.

Wie den «Rahmeninformationen zur Konsultation» zum LP21 vom 25. Juni 2013 zu

entnehmen ist, haben sämtliche Regierungen der 21 deutsch- oder mehrsprachigen Kantone im Laufe des Jahres 2010 eine sogenannte «Verwaltungsvereinbarung» unterschrieben, welche die Organisation, Durchführung und Finanzierung der Erarbeitung eines «sprachregionalen Lehrplans» regelt.

Zur Ausdeutung dieses harmlos klingenden Vorgangs ist folgendes festzuhalten:

- Am Parlament und am Volk vorbei haben die Exekutiven der Ausarbeitung eines gemeinsamen Lehrplans zugestimmt und die Kredite dafür gesprochen.
- Auch politisch hochmotivierte und -interessierte Bürger haben nichts davon erfahren, weil sie ja nicht alle Verwaltungsentscheide ihrer kantonalen Verwaltung lesen können.
- Und's Tüpfli ufs i: Auch die Regierungsräte derjenigen Kantone, die den Beitritt zu HarmoS abgelehnt haben, haben die «Verwaltungsvereinbarung» unterschrieben. Diese Ungeheuerlichkeit in der direkt-demokratischen Schweiz ist einen eigenen Abschnitt wert.

Der Soverän und die kantonalen Parlamente sind nicht an eine Verwaltungsvereinbarung und schon gar nicht ans Resultat, nämlich den Lehrplan 21, gebunden, welcher daraus entstanden ist.

Alle Kantone können nein sagen zum LP21.

5. Nein zum Übergehen und Ausschalten des Soveräns in den Nicht-HarmoS-Kantonen.

Nein zu HarmoS sagte der Soverän an der Urne in den sieben Kantonen Luzern, Graubünden, Thurgau, Nidwalden, Uri, Zug, Appenzell Ausserrhoden. In Appenzell Innerrhoden hat die Landsgemeinde HarmoS abgelehnt, in Obwalden und im Aargau wurde bereits gar nicht darüber abgestimmt – weil es sich bereits deutlich abzeichnete, dass die Bevölkerung gegen ein Scheren aller kantonalen Schulsysteme über einen Kamm stimmen würde. Diesem klaren demokratischen Entscheiden zum Trotz versucht die EDK, auch den Nicht-HarmoS-Kantonen den HarmoS-Lehrplan aufzuzwingen.

Dieser rechtswidrige und undemokratische Vorgang ist sofort zu stoppen.

Die Regierungen der Kantone, die HarmoS nicht beigetreten sind, haben sich an den Volkswillen zu halten. Die kantonalen Parlamente haben die Respektierung der Volkstentscheide von der Exekutive einzufordern.

6. Der Lehrplan 21 ist gemäss eigener Erläuterung ein HarmoS-Produkt. Mit dem Nein zum HarmoS-Konkordat haben die Stimmbürger auch nein zum geplanten Einheits-Lehrplan gesagt.

«Gestützt auf das HarmoS-Konkordat hat die EDK für die Schulsprache, zwei Fremdsprachen, Mathematik und Naturwissenschaften Grundkompetenzen (nationale Bildungsstandards) entwickelt und veröffentlicht. Die Harmonisierung der Lehrpläne definiert das HarmoS-Konkordat als Aufgabe der Sprachregionen. Lehrpläne, Lehrmittel, Evaluationsinstrumente und Bildungsstandards sollen aufeinander abgestimmt werden. Das HarmoS-Konkordat ist am 1. August 2009 in Kraft getreten. Spätestens 6 Jahre nach Inkrafttreten, das heisst ab Schuljahr 2015/16, sind die beigetretenen Kantone verpflichtet, die Grundkompetenzen (nationale Bildungsstandards) anzuwenden.» («Rahmeninformationen zur Konsultation» vom 25.6.2013, S. 7).

Daraus folgt klar: In den Kantonen, die HarmoS nicht beigetreten sind, darf der LP21 nicht ohne Volksabstimmung eingeführt werden.

In den «Rahmeninformationen zur Konsultation» wird zwar schlankweg behauptet: «Auch die Kantone, die dem HarmoS-Konkordat nicht beigetreten sind, sind durch die Bundesverfassung verpflichtet, die Dauer und die Ziele der Schulstufen zu harmonisieren. Darum beteiligen sich alle deutsch- und mehrsprachigen Kantone am Lehrplanprojekt. Der Lehrplan 21 ist so ausgestaltet, dass ihn alle Kantone einsetzen können, unabhängig davon, ob sie dem HarmoS-Konkordat beigetreten sind oder nicht.»

Diese Argumentationsweise demonstriert höchstens, wie es herauskäme, wenn unserer Jugend in der Schule die «Kompetenz» beigebracht würde, «ihre Meinung zu sagen», ohne mit dem notwendigen Hintergrundwissen ausgerüstet zu sein:

Fortsetzung auf Seite 4

«Die umfassende Bildung der Schüler...»

Fortsetzung von Seite 2

Gemeinschaftsgefühl, das heisst mit weniger Übung, Mut und Vertrautheit mit dem sozialen Miteinander, als Mitspieler zu gewinnen. Die Schule muss ein Modell bieten, das im Kleinen bereits die intellektuellen, aber vor allem auch die sozialen Fähigkeiten der Kinder für das spätere Leben als Erwachsene schult. Die Lehrer zeigen den Kindern, wie man Schwierigkeiten im Lernen aktiv bewältigen kann, wie Schwierigkeiten im Zusammensein mit anderen Kindern gelöst werden können, wie man lernt, mit verschiedenen Meinungen zu leben, wie man mit andersartigen Kindern friedfertig auskommt. Das ist Erziehungsarbeit. Der Lehrer führt sie nicht nur an die Schönheiten der Natur und der Wissenschaft heran, an das schöne Gefühl, etwas verstanden zu haben, sondern zeigt ihnen auch, wie es anderen Menschen geht und weckt damit ihr soziales Interesse für den Nachbarn und für die Menschen auf der ganzen Welt. Hier kommt es darauf an, dass der Lehrer sich ganz als Person und echt eingibt, lobt, auch beurteilt und einordnet, was Kinder alles so machen. Sich eben auch getraut, etwas zu verlangen und zu sagen, wenn er etwas nicht richtig findet. Ein auf solche Weise verankertes und geschultes Kind hat gelernt, den Problemen mutiger in die Augen zu schauen und ist besser gefeit, in den Stürmen des zukünftigen Lebens, bei Enttäuschungen, bei Verlust und anderen Schwierigkeiten, die im Leben auf es zukommen, nicht mit Rückzug und mit Depressionen zu reagieren. Dazu bräuchte es Schulen, die von einem pädagogischen

Ansatz ausgehen und ihre heiligste Pflicht darin sehen, die Kinder nicht zu entmutigen und sie zu Mitspielern in der Gemeinschaft zu machen. Dieses schöne Anliegen wiederzubeleben wäre eine Aufgabe für die heutige Pädagogik. Wie schon erwähnt, bewegen sich leider unsere Schulen in eine ganz andere Richtung.

Um auf unser Beispiel mit Alexander zurückzukommen: Die Schule hat auch in diesem Punkt versagt. Den Berichten ist zwar zu entnehmen, dass es einigen Erziehern gelungen war, ein Vertrauensverhältnis zum Buben aufzubauen. Es ist aber keinem gelungen, Alexander in eine grössere Gemeinschaft zu begleiten, ihm ein adäquates Verhalten abzuverlangen und dafür zu sorgen, dass ein ruhiges Klima in den Klassen herrscht. Kinder wünschen sich in fast allen Fällen nichts lieber, als in Frieden mit den anderen in der Gemeinschaft auszukommen. Dazu brauchen sie unbedingt die Anleitung der Erzieher. Im Lebenslauf dieses im Grunde liebenswürdigen Knaben fehlte ein natürlicher Kontakt mit den anderen Kindern. Schon von früh an wurde er wegen seiner enormen Schwierigkeiten in der Gemeinschaft aus ihr entfernt. Offensichtlich hat niemand erkannt, dass sein ungemeinschaftliches Verhalten auch ein – allerdings untauglicher – Versuch war, mit anderen Kindern in Kontakt zu kommen. So wie er es mit der Mutter eingeübt hatte, nämlich mit aller Gewalt ihre ganze Aufmerksamkeit auf sich zu lenken, hatte er es mit den Kindern in der Schule versucht. So war er in der ersten Klasse ständig im Klassenzimmer unterwegs, weil er sehen wollte, wie weit die anderen schon waren. Man hat ihm das als mangelnde Kontrolle seines Bewe-

gungsdranges ausgelegt und als innere motorische Unruhe. Dabei war er unsicher, ob er auch so gut sei wie die anderen, und wollte ständig am Ball bleiben. Besser hätte man ihn beispielsweise als Hilfslehrer für Mathematik eingesetzt, um seine Nervosität auf eine gemeinschaftliche Bahn zu lenken.

Die Festigung des Erreichten

Die Entwicklung von Alexander war geprägt von vielem Auf und Ab. Er beruhigte sich aber im Laufe der Zeit immer mehr und begann, in der Klasse zunehmend eine positive Rolle einzunehmen. Wir merkten auch, dass er gerne hilft. So gaben wir ihm Aufgaben im Schulhaus, die er zu erledigen hatte. Auch mit den Eltern besprachen wir, wie er sich zu Hause nützlich machen konnte. Er unterstützte die Mutter beim Kochen. Er zeigte ihr, was er im Kochunterricht alles gelernt hatte. Dem Vater musste er bei schwereren Aufgaben zur Hand gehen. Das fanden wir wichtig, damit er beginnt, sich mehr auf den Vater auszurichten. Bisher hatte die Mutter die dominierende Rolle eingenommen. In der Schule legten wir bei Alexander auch Wert darauf, dass er den anderen Kindern hilft. Zuerst waren es jüngere, später auch Gleichaltrige. So konnte er zur Geltung kommen und einen konstruktiven Beitrag für die Gemeinschaft leisten. Alexander hatte sich damit soweit beruhigt, dass wir uns einen nächsten Schritt überlegten. Er sollte wieder in einer grösseren Klasse in der Gemeinde integriert werden. Das galt es, sorgfältig vorzubereiten, wussten wir doch, dass die Mutter von Alexander ganz dagegen sein würde. In einigen Gesprächen

mit der Behörde besprachen wir Alexanders Entwicklung und überzeugten die Eltern, diesen Schritt zu wagen. Nach Ablauf zweier Jahre verliess Alexander dann unsere Schule und trat in eine grosse Normalklasse in seiner Wohngemeinde ein. Ich sprach nicht mit dem Lehrer, ich wollte, dass er von allem Anfang in Alexander einen normalen Buben sehen konnte. Und siehe da, Alexander verhielt sich tadellos, störte den Unterricht nicht mehr, arbeitete mit und schrieb gute Noten. Ein halbes Jahr später erhielt er die Lehrstelle als Sanitärinstallateur, die er sich gewünscht hatte. Nun hat er die Lehre bereits erfolgreich abgeschlossen und ist ein junger Mann geworden, der im Leben steht und dem man überhaupt nicht ansieht, was er früher für Schwierigkeiten im Leben hatte.

Als er vor einigen Wochen bei uns vorbeischaute und von seiner Entwicklung in Schule und Lehre erzählte, sagte er ganz zum Schluss voller Stolz: «Kommen Sie noch schnell hinaus, da draussen auf dem Parkplatz steht mein Auto!» Ganz offensichtlich war es Alexander wichtig zu zeigen, was er erreicht hatte. Die Ausrichtung der Kinder auf die Erwachsenen, auch wenn diese Kinder gross geworden sind, ist eben nicht wegzudiskutieren. Der Mensch ist Person und ein Beziehungswesen, das vom anderen Menschen Echo möchte. Nur eine Schule, die sich dem personalen Menschenbild verpflichtet fühlt, nur eine Schule, die anleitet und erzieht, kann Kinder heranbilden, die später einmal als mündige Bürger mithelfen, die Demokratie zu gestalten und aktiv das eigene und das Leben der anderen zu verbessern. •

Lehrplan 21 ist unschweizerisch und gehört zurückgewiesen

ds. Jean Monnet, der bei der Gründung der Europäischen Gemeinschaft die amerikanischen Interessen vertreten hat, soll gesagt haben: «Wenn ich noch einmal mit der Europa-Politik beginnen könnte, würde ich nicht mit den Sektoren Kohle und Stahl, sondern mit Bildung und Kultur beginnen.»¹ – Jene, die heute von einem imperialen Europa träumen, beklagen das Fehlen einer einheitlichen «europäischen Sozial- und Erziehungspolitik», welche die Bürger für das neue Reich mobilisieren könnte.² – Und die USA haben die OECD unter Androhung ihres Austritts dazu gedrängt, international vergleich- und messbare Bildungsstandards zu entwickeln, um so die Bildungspolitik anderer Staaten mit Hilfe der OECD beeinflussen zu können. Dazu wurde Pisa gemacht. – Imperien wussten schon immer, worauf es ankommt, wenn es gilt, die eigene Macht zu begründen und zu erhalten.³

Inzwischen kann jeder lesen, wie es gemacht wird. Zahlreiche Publikationen beschreiben in geradezu aufreizender Offenheit, wie es gelungen ist, mit Pisa und anderen «Soft-Governance-Instrumenten» die demokratischen Strukturen auszuhebeln und die Bildungspolitik dieser Länder fremdzubestimmen. Dieses völkerrechts- und demokratiewidrige Vorgehen ist gut dokumentiert.⁴

Die Schweiz als Versuchslabor?

Im Sonderforschungsbereich: *Transformations of the State* an der Universität Bremen

«Lehrplan 21 aus rechtlicher Sicht»

Fortsetzung von Seite 3

Auf Grund der Pflicht der Kantone gemäss BV Art. 62, «die Dauer und die Ziele der Schulstufen zu harmonisieren», kann kein Kanton zur Übernahme eines Lehrplans gezwungen werden, den irgendein nicht demokratisch legitimes Gremium im geheimen produziert hat. Dies würde gegen die Grundlagen des Rechtsstaates, des Föderalismus und der Demokratie verstossen.

7. Auch Kantone, die HarmoS beigetreten sind, sind nicht verpflichtet, den LP21 zu übernehmen.

Das letztgenannte Argument gilt auch für die Kantone, die HarmoS beigetreten sind. Sie haben zwar in Artikel 8 des HarmoS-Konkordats (Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS-Konkordat) vom 14. Juni 2007) der Erarbeitung eines gemeinsamen Lehrplans zugestimmt, damit haben sie aber noch lange nicht die Katze im Sack gekauft.

Der heute konkret vorliegende LP21 darf auch in diesen Kantonen nicht umgesetzt werden, denn er erreicht die im HarmoS-Konkordat vorgegebenen Ziele nicht:

Zum Beispiel werden folgende Ziele des HarmoS-Konkordats nicht erreicht:

Art. 3, Abs.2: «Während der obligatorischen Schule erwirbt jede Schülerin und jeder Schüler die Grundbildung, welche den Zugang zur Berufsbildung oder zu allgemeinbildenden Schulen auf der Sekundarstufe II ermöglicht [...]»

Art. 3 Abs.1 a. «Sprachen: eine umfassende Grundbildung in der lokalen Standardsprache (mündliche und schriftliche Sprachbeherrschung) [...]»

8. Die kantonale Schulhoheit gemäss BV Art. 62 Abs. 1 ist zu respektieren.

Darauf verweisen auch die «Rahmeninformationen» (S. 7).

Es ist festzuhalten, dass die Schulhoheit der Kantone nicht auf den Zeitpunkt und das Verfahren bei der Umsetzung reduziert werden darf. Auch die «Erlaubnis» der LP21-Autoren, die Kantone dürften «Anpassungen» vornehmen, die Stundentafeln festlegen, die Klasseneinteilung der Zyklen organisieren und ähnliches, stuft die souveränen Kantone zu Ausführungsgehilfen herab.

Eine derartige Aushöhlung der kantonalen Schulhoheit können wir als Bürger aller Kantone – mit oder ohne HarmoS-Konkordat – keinesfalls dulden. •

wurde der Einfluss internationaler Organisationen (IO) auf die Schweizer Bildungspolitik untersucht.⁵

Fazit: «Die Resultate zeigen, dass internationale Organisationen durch Anwendung diverser Governance-Instrumente wichtige Impulse für innerstaatliche Reformen gaben. Nationale Transformationskapazitäten der Schweiz – Vetospieler und kulturelle Leitideen der Bildung – verhinderten dies nicht. Statt dessen demonstrieren die empirischen Befunde einen unerwartet hohen Einfluss von IO Governance-Instrumenten – insbesondere von Standard Setting, koordinativen Aktivitäten und diskursiver Verbreitungen – auf die Schweizer Gestaltung von Bildungspolitik.» Die Studie wertet die erfolgreiche *Transformation der Schweizer Bildungssouveränität* als Vorbild für den *politischen Wandel* in anderen Ländern! Doch die Schweizer Politik verweigert den Blick auf die Realität bisher hartnäckig.

Der Bruch mit der humanistischen Bildungstradition ist verfassungswidrig

Der Ende Juni zur Konsultation freigegebene Lehrplan 21, der ab 2014 in den 21 Deutschschweizer Kantonen eingeführt werden soll, erweist sich als echtes OECD-Neusprech-Elaborat. Mit seiner Anlehnung an den angelsächsischen Raum, an Pisa, Reformpädagogik, Konstruktivismus und Pragmatismus⁶ führt er zu einem radikalen Bruch mit der humanistischen Bildungstradition hin zu rei-

nem Nützlichkeitsdenken, das in den Ursprungsländern, England und den USA, einer Mehrheit bekanntlich die Bildung verweigert. Echte Bildung ist dort nur noch an teuren Privatschulen und hier selbstverständlich mit traditionellem Lernen zu haben.

Die Autoren verwenden mit Vorliebe positiv besetzte Begriffe, die aber – getreu der konstruktivistischen Ideologie, dass jeder seine eigene Wirklichkeit konstruiert – zu Worthülsen verkommen, da sie mit neuen Inhalten gefüllt werden. So hat der zentrale Begriff *Kompetenz* nichts mehr mit der Vorstellung von kompetenten Menschen zu tun, die wir alle kennen. Kompetent-Sein genoss schon immer hohes Ansehen; das Rad muss nicht neu erfunden werden. Im Lehrplan 21 aber wird der Kompetenzbegriff zu einer Hohlform, die mit allen möglichen Inhalten gefüllt wird und einmal als Selbstkompetenz, dann als Sprach-, Sozial- oder eben als Kompetenzkompetenz auftritt. Nicht mehr der Erwerb von Wissen, das Lernen, stehen im Zentrum, sondern «angestrebtes Verhalten rückt in den Fokus»⁷. Eine Vorstellung, die nicht einmal zur Verhaltenskonditionierung von Hunden, geschweige denn zur Bildung von Menschen passt.

Der Lehrplan 21 schliesst nicht, wie behauptet wird, an die bestehenden Lehrpläne an und ist weder eine «notwendige Aktualisierung»⁸ noch ein «Harmonisierungsprojekt»⁸, sondern schreibt eine Neuverortung der schweizerischen Volksschule fest, zu wel-

cher der dafür stets bemühte Artikel 62 der Bundesverfassung keinen Auftrag gibt. Er ist ein Übergriff internationaler Organisationen auf das Schweizer Bildungswesen und gehört an den Absender zurückgeschickt. •

¹ Joachim Starbatty: *Tatort Europa. Bürger, schützt das Recht, die Demokratie und euer Vermögen*, Berlin 2013, S. 17

² Daniel Cohn-Bendit, Guy Verhofstadt: *Für Europa!*, München 2012

³ Vgl. «Ein Kick gegen Schrott» in *Zeit-Fragen* Nr. 25 vom 11. Juni 2012:

⁴ Roman Langer: Warum haben die Pisa gemacht?, in ders.: *Warum tun die das? Governanceanalysen zum Steuerungshandeln in der Schulentwicklung*. Wiesbaden 2008

Kerstin Martens und Dieter Klaus Wolf: Paradoxien der Neuen Staatsräson in: *Zeitschrift für internationale Beziehungen*, 13. Jg. 2006, Heft 2, S. 145 bis 176

Barbara Müller: *Die Anfänge der Bologna-Reform in der Schweiz, Rekonstruktion, Kontextualisierungen und Rezeption des hochschulpolitischen Prozesses aus akteurtheoretischer Perspektive*, Bern 2012

⁵ Soft Governance in Education. The Pisa Study and the Bologna Process in Switzerland, www.sfb597.uni-bremen.de/homepages/bieber/arbeitspapierBeschreibung.php?ID=159&SPRACHE=de&USER=bieber (vgl. www.zeit-fragen.ch, Dokumentation)

Eine deutsche Übersetzung befindet sich unter: www.schulforum.ch

⁶ Ulrich Halber-Edelmann: Lehrplan 21. Ergebnisse eines globalen Trends, in: *ph/akcente* 4/2011, S. 32f.

⁷ ebd.

⁸ Medienmitteilung der D-EDK vom 28.6.2013

Lehrplan 21: mehr US-Testing, «Marktgesellschaft» und Aushöhlung der Demokratie

von Dr. phil. Balz Kling

Seit Juli 2013 ist die bis dato unter Verschluss gehaltene Fassung des neuen Lehrplan 21 in die Konsultation gegeben worden. Zweifelhaft ist, wie ernst es den Urhebern dieses, die Schweizer Bildungslandschaft uniformierenden, um nicht zu sagen gleichschaltenden Lehrplans mit einer öffentlichen Diskussion und Bewertung ist. Immerhin wissen die Lehrplan-21-Promotoren ja, dass der von einem kleinen Gremium ausgewählter Personen geheim ausgearbeitete Lehrplan 21 die Hoheit der Kantone in Sachen Primarschule praktisch eliminiert. Zukünftig soll die «CEO-Ebene» in Bern (Erziehungsdirektorenkonferenz mit ihren Amtchefs, Think tanks, usw.) die «Strategie» der künftigen Grundschulbildung diktieren und die Kantons- und Gemeindeebene nur noch «operativ» tätig sein, also den «Befehl von oben» umsetzen – dies ganz im Sinne

des New Public Management, das im Schweizer Staatswesen zwischenzeitlich das Zepter übernommen hat. Im Klartext hiesse dies, die föderalistische politische Kultur der Schweiz, die subsidiär, also «von unten nach oben» und nicht zentralistisch «topdown» funktioniert, würde zumindest für das Schulwesen endgültig abgeschafft. Sobald diese Einsicht in den Kantonen und Gemeinden zu dämmern beginnt, ist entschlossener Widerstand garantiert. Deshalb haben die Lehrplan-Macher schon vor der Offenlegung in den Medien mit Hochschulunterstützung dieser «Gefahr» entgegen gewirkt, indem sie die Parole herausgaben, der Lehrplan 21 beinhalte die notwendigen «Anpassungen» an die Erfordernisse der Zeit, also der «Globalisierung» und dem Zwang zur generellen «Mobilität». Andersdenkenden, die z. B. an der Souveränität der Kantone festhalten wollen, wird das Stigma des «Angstneurotikers», des «Hinterwäldlers» oder bestenfalls des «Nostalgikers» angehängt. Somit soll offensichtlich eine echte Debatte schon im Ansatz erstickt werden. Dieses Vorgehen ist leider nicht neu, war aber nicht immer von Erfolg gekrönt, wie der erste Uniformierungsversuch in der Schweiz – HarmoS – gezeigt hat. Dennoch mag man angesichts der direkten Demokratie in der Schweiz ziemlich staunen, wie es in den letzten Jahren möglich war, tiefgreifende Veränderungen im Schweizer Schulwesen zu implementieren, ohne dass darüber je eine öffentliche Debatte geführt wurde. Dies war insbesondere bei der von der EU-initiierten «Bologna»-Reform (Universität und Hochschule) und bei dem von der OECD verordneten «Pisa»-Testing der Fall – also «Reformen» internationaler Organisationen, die weder von der Schweizer Bevölkerung noch von einem Schweizer Parlament je legitimiert wurden. Dieser Artikel widmet sich einerseits dem US-inspirierten «Gehalt» des Lehrplans 21, andererseits der Frage, wie in der Schweiz der demokratische Prozess in Bildungs- und Schulfragen praktisch ausgeschaltet wurde.

Der derzeitige Präsident der Schweizer Universitätsdirektorenkonferenz, Prof. Antonio Loprieno, hat unlängst in einem Interview mit der deutschen Wochenzeitung *Die Zeit* zum politischen Prozess in der Schweiz bei der «Bologna»-Reform klar und unmissverständlich geäußert, Demokratie müsse zeitweise ausser Kraft gesetzt werden, um «falsche» Entscheidungen von Parlament und Volk zu vermeiden. So habe man bei der Unterzeichnung des Vertrags mit der EU durch

«Das Ganze ist doch keine deutsche [und schon gar keine Schweizer] Erfindung. Bereits Anfang der 90er Jahre wurden in den USA «Bildungsstandards» flächendeckend eingeführt, um das extreme Bildungsgefälle der einzelnen Bundesstaaten in den Griff zu bekommen. Die Professorin Diane Ravitch, einst glühende Verfechterin von Bildungsstandards, die an deren Einführung unter George Bush, Senior, massgeblich beteiligt war, hat vor wenigen Jahren ein in den USA viel beachtetes Buch geschrieben: «The Death and Life of the Great American School System. How Tests and Choice are Undermining Education». Sinn gemäss übersetzt bedeutet das: Bildungsstandards führen zur Aushöhlung der Bildung. Und anstatt von den Erfahrungen aus den USA zu lernen, führen wir das jetzt gerade ein.»

Prof. Dr. Hans Klein

Quelle: <http://kirschsblog.wordpress.com> vom 18. September 2012

einen Verwaltungsbeamten, den die damalige Bundesrätin, Ruth Dreifuss, nach Bologna schickte, um jeden Preis eine öffentliche Debatte vermieden. Die Entscheidung über Bologna sei so «grundsätzlich» gewesen, dass sie laut Loprieno «nur auf höchster Ebene getroffen werden» konnte. Mit dieser «höchsten Ebene», deren Willen für Loprieno bedeutsamer ist als derjenige der Schweizer Bevölkerung, meint er wohl die EU als strategische Urheberin von «Bologna». Die Entscheidung über die EU-Hochschulreform sei bewusst dem Schweizer Parlament bzw. der Bevölkerung vorenthalten worden, denn: «Eine breite Debatte hätte zu einer politischen Haltung gegenüber Bologna geführt, wie wir sie etwa gegenüber der EU pflegen. Aber diese Position wäre katastrophal im Bereich Bildung und Forschung.»²

Die Arroganz gegenüber der Souveränität der Schweiz als Land sowie gegenüber der Schweizer Bevölkerung, die in Loprienos Äusserungen zum Ausdruck kommt, und die Tatsache, dass diese Aussagen zu keinem Skandal führten, zeigen, dass offensichtlich in den letzten Jahren die direkte Demokratie erheblichen Schaden erlitten hat bzw. geschwächt worden ist. Dies deckt sich mit den Erkenntnissen einer Studie der deutschen Politologin Tonia Bieber von der Universi-

Fortsetzung auf Seite 5

«Lehrplan 21: mehr US-Testing...»

Fortsetzung von Seite 4

tät Bremen mit dem Titel «Soft Governance in Education. The Pisa Study and the Bologna Process in Switzerland»³. Bieber kommt in ihrer Untersuchung, die den Erfolg der Einflussnahme Internationaler Organisationen – namentlich der EU (Bologna) und der OECD (Pisa) – auf das Schweizer Bildungswesen erforscht hat, zum überraschenden Schluss, dass es trotz der zahlreichen «Veto-Player» in der Schweiz über die «Steuerungsinstrumente» Bologna-Reform und Pisa-Studien gelungen sei, erheblichen Einfluss auf das Schweizer Bildungswesen zu nehmen. Man habe «eine Welle von Reformen im Bereich der Schweizer Sekundarstufe und der Hochschulbildung ausgelöst». Der EU und der OECD sei es strategisch gelungen, «die diskursive Verbreitung und Einführung von Ideen» zu initiieren, z. B. das Setzen von Bildungsstandards, und damit die Schweizer Bildungspolitik erstaunlich stark zu manipulieren.

Angesichts dieser inzwischen klar dokumentierten Vorgänge drängt sich die Frage auf, welche geheime Agenda mit solchen Bildungsreformen verfolgt wird, die es erforderlich macht, sie an der demokratischen Kontrolle durch Volk und Parlament vorbei durchzusetzen. Ein kritischer Blick in den neuen *Lehrplan 21* hilft da weiter.

Diagnose LP 21: Tendenz der Vereinnahmung und «Amerikanisierung» der Bildung

Bei vielen Bürgerinnen und Bürgern sowie vielen Lehrkräften herrscht schon lange ziemliches Unbehagen angesichts der permanenten Reformerei im Schulwesen, aber auch angesichts der empfundenen Machtlosigkeit gegenüber einer sich über alles hinwegsetzenden politischen «Dampfwalze». Auch ist zunehmende Verärgerung festzustellen, dass trotz des international ausgewiesenen, ausgezeichneten Leistungsausweises unserer Schulen, viel Bewährtes in den letzten 20 Jahren «umgepflügt» worden ist und der Charakter der Schweizer Bildung in verschiedenen Bereichen an Qualität verliert. Es mehren sich die Stimmen, die nach Transparenz und ehrlicher Auseinandersetzung «im Lichte der Öffentlichkeit» verlangen, also schlicht die Demokratie in der Entwicklung des Schulwesens zurückfordern und die Manipulationsvorgänge gewisser Bildungsverantwortlicher sowie verwaltungsinthener Zirkel zurückweisen. Dies widerspiegelt sich nicht zuletzt auch in aktuellen Publikationen und journalistischen Beiträgen. *Michael Schoenenberger*, verantwortlicher Redaktor der «Neuen Zürcher Zeitung» für Bildungsfragen beispielsweise, hat am 13. August zum neuen «Lehrplan 21» erhellend Stellung genommen.⁴ Er legt den Finger auf zwei alarmierende Kernaspekte dieses Papiers und ruft Erziehungswissenschaftler und Bildungsforscher auf, angesichts der politischen Brisanz des Papiers endlich zur öffentlichen Debatte aufklärend beizutragen. Zum einen problematisiert Schoenenberger eine Tendenz zur staatlichen Vereinnahmung der Kinder im Lehrplan 21 durch den «Eingriff in die Privatsphäre». Als Beispiel dazu führt er den «Kompetenzbereich «Konsum und Lebensstil» an, der im Lehrplan 21 vorsieht, «Jugendliche in ihrem Verhalten steuern und sie zu nachhaltig konsumierenden Mitbürgerinnen und Mitbürgern erziehen» zu wollen. Schoenenberger schreibt den «Lehrplan-Machern» ins Stammbuch, die «Freiheit des Individuums – des Kindes und seiner Eltern – [ist] unantastbar» und warnt am Ende seines Artikels vor «einem staatlichen Umerzählungsplan, der in Form eines «modernen» Lehrplans daherkommt».

Allein dieser Kommentar spricht Bände, zumal hiermit totalitäre Zielsetzungen im Wesen des Lehrplan 21 diagnostiziert werden, die der politischen Kultur der Schweiz zutiefst zuwiderlaufen.

Der zweite Aspekt, den Schoenenberger zur Sprache bringt, ist die «Umstellung auf den kompetenzorientierten Unterricht», dem die Absicht zugrunde liege, «Bildung zu messen und zu steuern, Schule also vergleichbar zu machen» bzw. sogenannte Bildungsstandards («Out-put-Orientierung») einzuführen. Zu Recht weist er daraufhin, dass es «wenig Evidenz gibt, dass die Qualität der Schulabgänger erhöht wird», wenn alle Schulen in Wettbewerb zueinander gebracht werden. Schoenenberger straft dabei auch die Beteue-

Ein informelles Empire, dessen Kraftfeld aber allein in Washington liegt

Der amerikanische Professor für Geschichte, Technologie und Gesellschaft am *Georgia Institute of Technology* verweist in seiner Studie über «Amerikanische Hegemonie und der Wiederaufbau der Wissenschaft in Europa nach dem Krieg» auf einen grundlegenden Faktor in der Aussenpolitik der USA gegenüber Europa: Es ging um die Bildung eines hegemonialen Regimes neuer Prägung, um ein informelles Empire, das auf Einwilligung basiert und in «Koproduktion» entsteht, dessen Kraftfeld aber allein in Washington liegt. Dazu brauchte es «nicht nur die aktive Kollaboration na-

tionaler Eliten, welche die wirtschaftlichen, politischen und ideologischen Ambitionen der Vereinigten Staaten teilten – und die über genügend Legitimität und Macht verfügten, um denjenigen, die anders dachten, ihre Vorstellung des Weges, den Europa gehen sollte, aufzuzwingen; es erforderte auch die subtile Umgestaltung der europäischen Identität, eine schrittweise Einpflanzung amerikanischer Normen und Methoden».

John Krige. American Hegemony and the Postwar Reconstruction of Science in Europe, The MIT Press, Cambridge 2006, S. 255,

(Übersetzung Zeit-Fragen)

rungen aus den Amtsstuben der Bildungsfunktionäre und einiger Bildungsfachleute Lügen, die beschwichtigen wollen, «es werde in der Schweiz nie Schulrankings geben». Die ETH-Studie von 2009⁵, die ihre intendierte Schockwirkung nicht verfehlt hat, belehrte uns eines besseren. Statt dessen konfrontiert Schoenenberger die Promotoren der «Lehrplan-Macher» mit zwei sehr wichtigen Fragestellungen, auf deren Beantwortung zu bestehen sein wird:

1. «Wie werden korrumpierende Effekte (auf Grund des öffentlichen Vergleichens und der Rangordnung) auf Schulleitungen und Lehrpersonen ausgeschlossen?»

2. Was wird getan, damit hierzulande die negativen Erfahrungen, wie sie in den USA gemacht worden sind, nicht fatalerweise wiederholt werden?»

Es ist dem Journalisten der «Neuen Zürcher Zeitung» hoch anzurechnen, dass er die totale Ausrichtung des Lehrplan 21 auf das US-Vorbild offenlegt und auf die zu erwartenden fatalen Folgen hinweist. Hinter dem für europäische Ohren positiv klingenden Begriff «Kompetenzorientierung» steht nichts anderes als die intendierte Implementierung eines betriebswirtschaftlichen Kontrollsystems amerikanischen Zuschnitts für das gesamte Bildungswesen – dies anstelle der Sicherstellung des hohen Bildungsniveaus durch gut ausgebildete und engagierte Lehrpersonen, wie es der europäische Schul- und Bildungstradition bisher entsprochen hat. Diese Stossrichtung wird allerdings nicht erst mit dem Lehrplan 21 verfolgt, sondern ist die konsequente Fortsetzung der bereits erwähnten «Reformen» nach EU- und OECD-Diktat, die zusammen mit der Vorarbeit von *Ernst Buschor* im Kanton Zürich (zuerst als Gesundheits-, dann als Erziehungsdirektor) immer mehr «Raum gewonnen» haben.

Der bereits erwähnte Präsident der Universitätsrektorenkonferenz, Prof. Loprieno, nimmt im *Zeit*-Interview an dieser «Amerikanisierung» unseres Bildungswesens keinen Anstoss, sondern bezeichnet die «Bologna»-Reform als «Resultat» einer gesellschaftlichen Entwicklung, die sich fast «natürlich» habe einstellen müssen. Es handle sich schlicht und einfach um das Resultat des «historischen Sieges des angloamerikanischen Studienmodells über das europäische». Vergewöhnung man sich den Inhalt dieser Aussage – nämlich das Potential an Zersetzung europäischer Kulturwerte, die in diesem «Resultat» zum Ausdruck kommt –, fragt man sich, wie es möglich war und ist, dass dieser Transformationsprozess hin zum US-Modell,

das ja weltweit einen sprichwörtlich lamentablen Ruf geniesst, in der Schweiz und auch in anderen europäischen Ländern seltsamerweise bisher kaum thematisiert worden ist.

Utilitaristisches «Markt»-Denken versus Rechtsstaatlichkeit und Gemeinwohlorientierung

Das Bild der USA als edle Befreierin Europas von «brauner» und «roter Diktatur» und als vorbildliches Land der Freiheit, der kulturellen Offenheit und der Menschenrechte ist historisch-politisch längst als Schimäre entmythologisiert worden. Seit die USA sich nach dem Ersten Weltkrieg als Weltmacht durchsetzen konnten, haben sie alle Züge eines weltpolitisch operierenden Imperiums angenommen und auch innenpolitisch wenig demokratische Kulturwerte realisiert.⁶ Es ist bekannt, dass die Schere zwischen Arm und Reich in den USA schon immer systemimmanent war und dass es nur eine sehr kleine Minderheit ist, für die die Legende «vom Tellerwäscher zum Millionär» allenfalls wahr werden kann. Spätestens seit der «neoliberalen» Politik von *Ronald Reagan* (USA) und von Junior-Partnerin *Margaret Thatcher* (GB) in den 1980er Jahren, die das internationale «Kapital» von den Regulierungen, die nach dem Zweiten Weltkrieg von der Weltgemeinschaft zur Sicherung fairer, friedensstiftender internationaler Beziehungen geschaffen wurden, «befreite», hat sich die westliche Welt – so wie es der Philosoph und Harvardprofessor, *Michael Sandel*, in seinem neuesten Buch «What Money can't buy. The moral limits of markets» charakterisiert – von «Gesellschaften mit Marktwirtschaft» zu «Marktgemeinschaften» entwickelt. Dieser Vorgang wird heute vielfach mit dem Begriff «Ökonomisierung der Gesellschaft» gekennzeichnet. Reine «Marktgemeinschaften» zeichnen sich dadurch aus, dass sämtliche Gesellschaftsbereiche, auch die öffentlichen, von den Gesetzen der «Marktes» beherrscht werden. Sandel veranschaulicht, dass das «Markt»-Prinzip, welches auf Wettbewerb, Konkurrenz und Effizienz aufbaut, in einer Gesellschaft, die man als «moralisch» bezeichnen kann, stets dem Gemeinwohl verpflichtet bleiben muss und dass das Marktprinzip in Bereichen des öffentlichen Lebens, in denen Werte der Kooperation, der Solidarität, der Gewährleistung öffentlicher Güter wie Bildung und Gesundheit für alle, keinerlei Relevanz haben dürfe. «Markt»-Denken führe ohne moralische Bindung zur Korruption des Gemeinwohlprinzips und gar zur Aushöhlung der Demokratie, da der «Ge-

«Das Problem mit dem Lehrplan 21 ist der Fokus auf Kompetenzen»

«Das Problem ist, dass mit dem Lehrplan 21 der Fokus in allen Fächern auf Kompetenzen liegen soll. [...] Der Begriff «Kompetenz» erweckt den Eindruck von etwas, das man später, ausserhalb der Schule, eins zu eins anwenden kann. Das ist ein zu hoher Anspruch. Die Schule kann Kinder nicht auf konkrete Situationen ausserhalb der Schule vorbereiten. [...] Die Schule ist ein geschützter Raum, wo man das Denken lernen kann und wo Wissen vermittelt wird. [...] Das Ziel von Bildung ist, einer Person Wissen zu vermitteln, das sie in einem zweiten Schritt anwenden kann, zum Beispiel in einer Berufslehre. [...] Nehmen wir den Satz des Pythagoras. Den können Sie nicht di-

rekt anwenden. Zuerst müssen Sie ihn verstanden haben und lernen, wie man ihn beweisen kann. Wenn das einem Kind gelingt, hat es ein Mittel, das es später anwenden kann. Wenn man das Prinzip «weniger Wissen, mehr Kompetenzen» konsequent anwendet, könnte man den Satz des Pythagoras künftig weglassen, weil man ihn nicht direkt anwenden kann. Das fände ich falsch, weil er ein wichtiges Instrument zur Entwicklung mathematischen Denkens ist.»

Prof. Dr. Walter Herzog, Direktor der Abteilung Pädagogische Psychologie am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Bern, in einem Interview mit der Zeitung «Der Bund» am 11.10.2013

sellschaftsvertrag» – die Sorge und die Verantwortung füreinander als Gemeinschaft – zerstört wird. Mit diesen Einsichten unterstreicht Sandel die Berechtigung der oben erwähnten kritischen Fragen, die Michael Schoenenberger in seinem Artikel an die «Lehrplan-21-Macher» gestellt hat (Korruption und miserables Bildungsniveau betreffend).

In einer «Marktgemeinschaft», wie sie in den USA ausgeprägt besteht, verlieren Rechtsstaatlichkeit und Gemeinwohlorientierung ihren unbedingten Vorrang. Der Staat zieht sich hier wesentlich aus der sozialen Verantwortung zurück und überlässt es allein der privaten Initiative des Einzelnen, sein Wohl abzusichern. Wenn Menschen in den USA in Not geraten, sieht sich der US-Staat nicht in der Verantwortung, beizuspringen. Dieses Gesellschaftsverständnis basiert ausdrücklich auf einer utilitaristischen Ethik, die die «Nützlichkeit» zur obersten Maxime erhebt. «Nützlichkeit» ist ein subjektiver und somit relativer Begriff, kann also je nach Opportunität verschieden interpretiert werden; allgemeingültige Werte im Sinne der Mitmenschlichkeit (Toleranz, Achtung vor der Person, gegenseitige Verantwortung, «Nächstenliebe» usw.) haben kaum Relevanz. Das Motto, das aus dem Utilitarismus des «freien Marktes» hervorgeht, ist der individuelle Kampf ums Dasein (euphemistisch als «Freiheit» verklärt), wobei dem «Tüchtigen» das Glück hold sei und er sich im Recht fühlt, seinen Erfolg nicht teilen zu müssen gemäss dem bekannten Slogan: «The winner takes it all.» Die anderen, die «Losers», gehen leer aus und müssen es sich selbst zuschreiben, dass sie nicht mehr erreicht haben. Deshalb bedeutet eine Entwicklung in Richtung US-Gesellschaft den sukzessiven Abschied von den Werten des Gemeinwohls, der Solidarität mit den Schwachen und der allgemeinen Rechtsgleichheit in der Demokratie hin zu einem sozialdarwinistisch anmutenden «Kampf ums Dasein» in der totalen «Marktgemeinschaft». Dies führt in allen Bereichen des Service public zu einem Zwei- oder Dreiklassensystem. Zugang zu guter Bildung verlangt «hohe Investitionen», die sich eben nur die eine (eher kleine) Klasse leisten kann.

«Kompetenzorientierung» bricht mit Europas humanistischer Bildungs- und Kulturtradition

Es wird deutlich, dass das Menschenbild, das in der heutigen amerikanischen Gesellschaft Hochkonjunktur hat, dasjenige des «Homo oeconomicus» ist, dessen Wesen ausschliesslich vom Streben nach Selbstbehauptung in der «Ellbogengesellschaft» geprägt ist. Diese zutiefst reduktionistische Anthropologie widerspiegelt sich auch in der Art und Weise, wie die schulische Praxis nach US-Vorbild vornehmlich funktioniert: Die Verantwortung für den Bildungsprozess – für das Lernen und die Persönlichkeitsentwicklung – wird nicht den Lehrpersonen anvertraut, die mit ihrer erworbenen pädagogischen und didaktischen Kompetenz in der Lage sind, jeden Schüler individuell und als Teil einer Klassengemeinschaft zu fordern und zu fördern (dies wird als «Input-Orientierung» bezeichnet), sondern einem rein betriebswirtschaftlichen Kontrollsystem («Output-Orientierung») überantwortet. Letzteres besteht

- 1) aus Vergleichstests, die eine minutiöse Standardisierung messbarer schulischer Leistungen erfordert,
- 2) aus einem «Qualitätsmanagement», das auf permanentem «Kontrolling» der Schule durch Schüler, Eltern, Kollegen, Schulleitung, professionelle Zertifizierungsfirmen usw. aufbaut sowie
- 3) auf einem Verständnis der Lehrperson als Moderator, Coach und allenfalls Animator, aber keinesfalls als Vermittler und pädagogische Orientierungsperson, so dass die Schüler gänzlich auf sich selbst zurückgeworfen werden und ihr Lernen «selbstorganisieren» bzw. «moderieren» müssen,

um nur einige zentrale Elemente dieses Konzepts zu nennen. Verantwortlich ist hier jeder nur für sich selbst und seinen eigenen Erfolg oder Misserfolg, genauso wie es auch später in der «Marktgemeinschaft» der Fall ist. Anreize, sich zu bemühen – als Schüler, aber auch als Lehrer – können laut dem Menschenbild des «Homo oeconomicus» nur durch Wettbewerb bzw. in Aussicht gestellte Beloh-

Fortsetzung auf Seite 6

Konstruktivismus: Ein Angriff auf das Leistungsprinzip

von Willi Villiger, Reallehrer, Eggenwil AG*

Als erkenntnistheoretischer Ansatz prägt der Konstruktivismus die Geisteswissenschaften nunmehr seit drei Jahrzehnten. Seine Kernaussage lautet: Die Welt ist ein Konstrukt des menschlichen Geistes. Eine vom Geist unabhängige Wahrheit lässt sich nicht nachweisen, sondern «Wirklichkeit» ist immer abhängig vom Betrachter, und sie wird in dessen je unterschiedlich beschaffenen persönlichen Geisteswelt je individuell aufgebaut.

Auf der Grundlage dieser Überzeugung glauben gewisse Leute, beliebig neue Wirklichkeiten erschaffen zu können. So konstruieren die Sozialingenieure der Political correctness ihre «Schöne neue Welt», indem sie den Menschen vorschreiben, wie diese zu denken, zu reden und zu fühlen haben; und auf ebenderselben Grundlage konstruieren die Autoren des Lehrplan 21 mittels des überfachlichen Zieles «Gender Mainstreaming» den neuen, geschlechtsneutralen Menschen, der sein Geschlecht selber de-konstruieren und neu konstruieren können soll; auf derselben Grundlage beruht auch das «Programm zur Förderung alternativer Denkstrategien» (PFADE), ein sogenanntes Sozialkompetenzprogramm für die Volksschule, welches, – bereits vielerorts eingeführt, – die Persönlichkeit der Schüler manipuliert, ohne dass diese sich wehren können.

Mit dem Lehrplan 21 ist der konstruktivistisch geprägten Pädagogik nun der ganz grosse Wurf gelungen. Statt wie vom Bildungsrahmenartikel gefordert, einfach die Stoffprogramme, also die Lerninhalte, zu harmonisieren zwecks Erleichterung der Mobilität der Bevölkerung, wurde die Gelegenheit von der Classe pédagogique beim Schopf gepackt und ein kompletter Umbau der Volksschule aufgegleist. Lehrerbildung und Unterricht können nun zentral – an der lästigen föderalen Struktur des Landes vorbei – auf Einheitskurs getrimmt und zudem OECD- und EU-kompatibel gemacht werden.

Welches sind nun diese Neuerungen?

Diverse Bildungs-Gurus durchziehen momentan die Lande mit wohlklingenden Slogans wie: Schule der Zukunft: «Potentialentfaltung statt Belehrungskultur» – oder: «Von der Belehrungsanstalt zur Lernwerkstatt». Man riecht den Braten: Offensichtlich scheint der Stachel im Fleisch dieser antiautoritär gesinnten Lehrer-Belehrer das Wörtlein «Belehrung» zu sein. Trotzdem belehren sie uns – durchaus nicht antiautoritär – mit den sogenannten neuesten Ergebnissen der Hirn- und Unterrichtsforschung! Dies aber ist bloss alter Wein in neuen Schläuchen, denn die Forderungen der «Neuen Lernkultur» sind die klassischen Ideale der alten Reformpäd-

agogik, von Summerhill bis Odenwald. *Fratton*, ein Schweizer Bildungsunternehmer, formuliert vier pädagogische Urbitten von Kindern: «Bringe mir nichts bei», «Erkläre mir nicht», «Erziehe mich nicht» und «Motiviere mich nicht».

Entsprechend lauten die didaktischen Leitsätze des pädagogischen Konstruktivismus folgendermassen: Lernen ist ein selbstgesteuerter Prozess. Daher bestimmt der Schüler idealerweise eigenverantwortlich seine Lerninhalte, seine Lernziele, sein Lerntempo und seine Lernmethoden, denn nur was er eigenmotiviert erarbeitet, vernetzt und in seiner Geisteswelt konstruiert hat, wird er später wieder abrufen können, so die Theorie. Aus diesem handlungs- und anwendungsorientierten Unterricht ergibt sich die Kompetenzen-Orientierung, von der sowohl im Lehrplan 21 als auch in der aktuellen Berufsbildung die Rede ist. Der Lehrer sollte diesen Konstruktionsprozess möglichst nicht stören, ihm wird lediglich die Rolle eines Coaches zugebilligt, der im Hintergrund die Lernprozesse seiner Schüler begleitet. Faktenwissen wird sekundär, im Vordergrund steht der Erwerb von Kompetenzen (wobei davon unterschiedlichste Definitionen kursieren); Noten widerspiegeln nicht mehr in arithmetischer Weise den Leistungsstand und werden abgelöst durch Portfolios; homogene Klassen werden nicht mehr angestrebt und ersetzt durch integrierte oder altersdurchmischte Lerngruppen, in denen alle sich auf ihren je individuellen Lernwegen befinden, ihre Arbeitsstationen abarbeiten und auf den Kompetenzrastern ihre Häkchen setzen.

Kommt das gut?

Mit Konstruktivismus das Lernen verhindern

ds. Konstruktivismus ist ein Sammelbegriff für unterschiedliche philosophische Strömungen. Die meisten und besonders die radikaleren Ausprägungen gehen davon aus, dass der Mensch nicht in der Lage ist, die Realität objektiv zu erkennen, und jeder seine eigene Wirklichkeit konstruiert.

Auf die Schule übertragen, heisst das: Das Kind soll möglichst viel selbst entdecken, damit es seine eigene Wirklichkeit ungestört entwickeln kann. Es konstruiert sich selbst und ist für seine Entwicklung weitestgehend selbst verantwortlich. Lehrer und Erzieher werden zu Begleitern einer Entwicklung, die durch das Kind selbstgesteuert wird. Der Lehrer wird zum *Coach*, *Lernbegleiter* und *Moderator*. Das Kind muss die Welt nicht mehr verstehen, es reicht, wenn es sich darin zurechtfindet und bewegen kann. Angestrebtes Verhalten rückt in den Fokus.

Fratton, der vom grünen Ministerpräsidenten mit dem Komplettumbau der baden-württembergischen Schule beauftragt wurde, gab bei der Landtagsanhörung zum Besten: «... keine Ahnung, was dabei herauskommt, aber schön falsch ist auch schön!» Wir hingegen glauben sagen zu können: Das kommt nicht gut, und zwar aus folgenden Gründen:

Didaktische Monokultur: Der Lehrplan 21 nimmt ausdrücklich «eine veränderte Sichtweise auf das Lernen und Lehren» für sich in Anspruch, eben den Konstruktivismus; wer jedoch eine einzige Sichtweise zum didaktischen, alleinseligmachenden Dogma erhebt, erzeugt eine Bildungs-Wüste und beschneidet zudem die Methoden- und Unterrichtsfreiheit der Lehrer aufs Massivste, nicht zuletzt durch die obligatorischen neuen Lehrmittel.

Konstruktivismus produziert Schulversager: Selbstentdeckendes und selbstgesteuertes Lernen setzt einen hohen Grad an Selbstständigkeit und Disziplin voraus. Es ist wohl die anspruchsvollste Art zu lernen. Schwächere Schüler sind daher oft permanent überfordert beim Erarbeiten der vorgelegten Lernumgebungen. Ihrem Bedürfnis nach Strukturen und oft auch nach Beziehung entspräche die umsichtige Anleitung und Belehrung durch einen verantwortungsvollen Lehrer im gemeinschaftlichen Klassen-Unterricht weitaus besser.

Leistung gleich Arbeit durch Zeit: Wenn man bei dieser Formel die Zeit weglässt, hat man zwar noch die Arbeit, jedoch entfällt die Leistungsmessung. Genau dies geschieht, wenn man die Schüler in ihrem individuellen Lern-Tempo durchs Schuljahr dümpeln

lässt. Auf diese Weise wird effizientes Arbeiten aus unseren Schulen verbannt. Ausserdem hat das selbständige Erarbeiten anstelle eines strukturierten Vermittelns durch einen Lehrer ebenfalls einen gewaltigen Zeitverlust und damit einen ebenso grossen Leistungsabbau zur Folge: In den letzten Jahren sind in allen wichtigen Fächern zahlreiche Unterrichtsinhalte gestrichen worden.

Lehrerbildung: Dass jungen Lehramtsanwärtern fünf Jahre ihres Lebens abgeknöpft werden, nur damit sie anschliessend zwei Fächer auf der Sekundarstufe 1 unterrichten dürfen, halte ich für masslos übertrieben. Man fragt sich ausserdem, wozu eine so lange Ausbildung, wenn diese Lehrer dann in den Schulstuben gar nicht unterrichten dürfen, sondern bloss noch in etwa die Arbeit jener netten «Senioren im Schulzimmer» verrichten dürfen, nämlich ein bisschen coachen? Wird die Lehrerbildung in Zukunft dazu dienen, den Lehrerberuf zu entprofessionalisieren, die traditionelle Lehrerrolle zu diffamieren und das Lehrerhandwerk des erfolgreichen Unterrichtens aus ideologischen Gründen zu zerstören?

Der Mythos vom «Edlen Wilden»: Rousseaus Überzeugung, dass der Mensch grundsätzlich gut sei und nur die Gesellschaft ihn schlecht mache, mündete in seine Forderung nach einer Erziehung frei von Zwängen. Seither geistert dieses sozialromantische Phantom in den Köpfen der Reformpädagoginnen umher. Zwar befinden sich vor allem die Kleineren in einer Entwicklungsphase, in der eine wunderschöne, natürliche Wiss- und Lernbegierde zu beobachten ist, jedoch geht diese Phase entwicklungsbedingt vorbei und die Kehrseite ist immer sichtbar: Der Hang zur Trägheit. Wer nicht lernt, sich in Selbstdisziplin zu üben, wird es schwer haben, dies später noch zu lernen. Unsere Jugend, die täglich viele Stunden vor den Bildschirmen verbringt und das Leben und zunehmend auch die Schule vornehmlich als Spass-Anlass versteht, ist in den letzten Jahren um diese Erfahrung betrogen worden: nämlich Sinn zu erfahren und Disziplin zu lernen. Disziplin und Selbstbeherrschung aber sind zivilisatorische Leistungen und für das menschliche Zusammenleben unverzichtbare Tugenden. Wer das Leistungsniveau der Volksschule hauptsächlich abhängig macht von einer bloss phasenweise vorhandenen Eigenmotivation der Schüler, der darf sich nicht wundern, wenn die Resultate am Schluss zu wünschen übrig lassen. •

* Referat gehalten an der Deligiertenversammlung der Schweizerischen SVP 2013

Quelle: Homepage SVP, Bildungspolitik

«Lehrplan 21: mehr US-Testing...»

Fortsetzung von Seite 5

nungen usw. geschaffen werden; sie entsprechen nicht eigenem Antrieb oder Interesse (intrinsische Motivation). Wirkliche Pädagogik ist in diesem Konzept obsolet. Dementsprechend sind mittlerweile eher Betriebsökonomien als Schulleiter gefragt anstatt wie bisher versierte Lehrpersonen mit Glaubwürdigkeit als Anlaufstelle für anspruchsvolle schulische Probleme und Fragestellungen.

Ganz im Unterschied zu dieser Auffassung von Schule, die einer ausgereiften pädagogischen Theorie und differenzierten humanwissenschaftlich abgestützten Anthropologie entbehrt, verfügt Europa über eine lange, philosophisch fundierte Bildungstradition. Sie fusst auf einem interpersonalen, dialogischen Verständnis von Bildung. Dieses als «personal» oder «humanistisch» bezeichnete Erziehungs- und Bildungsverständnis sieht eine von zwischenmenschlichem Vertrauen, pädagogischem und didaktischem Geschick und Sachkompetenz getragene Beziehung zwischen Schüler und Lehrer als Kern des Lernens und der gesamten schulischen Entwicklung an. Dementsprechend wurde bis anhin der Persönlichkeitsschulung und fachlichen Ausbildung in der Lehrerbildung (Input) in Europa viel Bedeutung beigemessen und dem Lehrer ein hohes Mass an Verantwortung und Selbstbestimmung bei der Bildungsarbeit übertragen. Deshalb gelten die Lehrmethoden- und Lehrmittelfreiheit bei uns Europäern als hohes, stets zu bewah-

rendes Gut. Das humanistische Bildungsverständnis beinhaltet die Überzeugung, dass die Lehrperson befähigt werden muss, sich auf die konkrete, stets individuelle Situation mit ihren Klassen, der sozialen Dynamik und der Persönlichkeiten darin einzustellen und auch bei der Auswahl der Inhalte bewusst diejenigen Werke, Themen und Aufgabstellungen zur Geltung zu bringen, die ihren Schülern am meisten persönliche und fachliche Entwicklung sowie Horizontenerweiterung ermöglichen.

Gemessen an dem europäischen Bildungsverständnis kann man den US-Unterricht nur als unglaubliche Verarmung und Abbau des Anspruchs an Persönlichkeitsentwicklung bei der Mehrzahl der Schüler bewerten; die eigentliche pädagogische Arbeit, die auf einem differenzierten zwischenmenschlichen Dialog von Lehrer und Schüler bzw. Klasse beruht, wird den Lehrpersonen buchstäblich aus der Hand genommen und zu einer Art Verwaltungstätigkeit reduziert, bei der alles bereits bürokratisch vorbestimmt ist: Lehrbuch, Übungsaufgaben, Unterrichtsformen, Erfolgskontrolle usw.

Das US-System ist keine Option – es ist Zeit, den Schrott an den Absender zurückzusenden

Die Frage, ob diese Entwicklung bei der Schweizer Bevölkerung akzeptiert werden würde, falls die wirklichen Zielsetzungen und Folgen offengelegt würden und eine ehrliche öffentliche Debatte darüber geführt würde, ist wohl rhetorisch. Die Konsequenzen sind

zu offensichtlich. Ausgerechnet das Bildungswesen, das wesentlich Anteil am Schweizer Wohlstand und am Funktionieren einer lebendigen politischen Kultur «von unten» hatte und noch hat, soll sein bewährtes, fundiertes pädagogisches Wirken zugunsten eines betriebsökonomisch inspirierten US-Konzepts aufgeben? Es darf dabei nicht vergessen werden, dass die öffentlichen Schulen in den USA schon sehr lange desolate Resultate liefern und die Arbeit der Lehrperson keine gesellschaftliche Wertschätzung geniesst; dazu gibt es einen Spruch, der in den USA die Runde machte: «If you can do something, then do it. If you can't, then teach.» Deshalb sei nochmals an Michael Schoenenbergers Frage an die Lehrplan-21-Macher erinnert, die jedermann stellen muss, der realisiert hat, wohin die Reise gehen soll: «Was wird getan, damit hierzulande die negativen Erfahrungen, wie sie in den USA gemacht worden sind, nicht fatalerweise wiederholt werden?» Auch seine andere Frage, nämlich nach der Unterbindung «korrumperierender Effekte (auf Grund des öffentlichen Vergleichens und der Rangordnung) auf Schulleitungen und Lehrpersonen», ist von grösster Aktualität; in der aktuellen Vernehmlassungsphase zum Lehrplan 21 muss auf der Beantwortung beider Fragen bestanden werden. Bereits heute hat die amerikanische «Marktgesellschaft» in vielen Bereichen der Schweizer Gesellschaft «durchgeschlagen» und den Charakter der öffentlichen Dienste dahingehend verändert, dass Geld, Prestige, Konkurrenz, Profi-

lierungstendenzen auf dem Dienstleistungsmarkt usw. stetig mehr Gewicht erhalten haben als die Sorge um das Gemeinwohl der Bürgerinnen und Bürger.

Die weiterführende, sich daran anschliessende Frage, wieso dieser degenerative «Kulturwandel» nach US-Vorbild im gesamten Schweizer Bildungswesen zunehmend seinen Niederschlag findet, ohne sich bisher einer demokratischen Debatte in den Parlamenten oder anlässlich einer Volksabstimmung gestellt haben zu müssen, harret noch ihrer Beantwortung. Sie wird in weiteren Beiträgen genauer erörtert werden. •

¹ «Bologna-Reform «Bologna ist nicht an sich besser», *Die Zeit* vom 19.12.2012

² «Bologna-Reform «Bologna ist nicht an sich besser», *Die Zeit* vom 19.12.2012

³ Bieber, Tonia/Martens, Kerstin (2011): The OECD Pisa Study as a Soft Power Education? Lessons from Switzerland and the US. In: *European Journal of Education* 46 (1), 101–116

⁴ «Der Lehrplan 21 als typisches Kind seiner Zeit», *NZZ* vom 13. August 2013, Meinung & Debatte

⁵ 2009 veröffentlichte die ETH eine Studie, die eine Rangordnung (Ranking) der deutschsprachigen Gymnasien beinhaltete bezogen auf den Studienerfolg ihrer Maturaabgänger (an der ETH nach dem ersten Studienjahr).

⁶ Anlässlich der weltweiten Würdigung *Martin Luther Kings* legendären Rede «I had a dream» vor 50 Jahren (28. August 1968) rückte jedermann die zwangsläufige Einsicht ins Bewusstsein, dass zu diesem Zeitpunkt die sozialen Beziehungen in der US-Gesellschaft noch gänzlich von rassistischer Gewalt geprägte waren.

Ein Kind braucht einen guten Lehrer, einen Menschen und keinen Lernbegleiter

Erfahrungsbericht einer Mutter über das individuelle/klassenübergreifende Lernen am Beispiel eines Grundschulkindes

von Sylvia Klotter*

zf. Dieser Bericht einer Mutter aus Baden-Württemberg beschreibt, wie es einem Kind im individualisierenden Unterricht, wie ihn der Lehrplan 21 vorgibt, ergehen kann. Auch der Lehrplan 21 geht nicht mehr davon aus, dass alle Schüler einer Klasse gemeinsam das gleiche Klassenziel erreichen. Jeder Schüler lernt für sich. Wie weit der Schüler schulisch kommt, wird ihm weitgehend selbst überlassen. Der Lehrer fungiert nur noch als «Lernbegleiter» beziehungsweise «Coach». Gerade für schwache, aber auch mittelmässige Schüler, insbesondere für Schüler mit Migrationshintergrund, bedeutet dies, dass sie nicht mehr ausreichend gefördert und gefordert und in einer Klassengemeinschaft mitgenommen werden. Chancengleichheit und Integration sind so nicht mehr zu gewährleisten.

Die Voraussetzungen schienen die besten, als zu Beginn des Schuljahres das individuelle Lernen in einer jahrgangsübergreifenden Grundschulklasse meines Sohnes eingeführt wurde: Die Lehrerinnen kannten sich bereits bestens mit dem Unterrichtsstil aus, und die Eltern sowie die Schulleitung waren der Neuerung gegenüber durchgehend positiv eingestellt, die Räumlichkeiten und Materialien wurden angepasst, die Kinder waren unvoreingenommen.

Und doch kann ich nun kurz vor Ende des Schuljahres eines mit Sicherheit sagen: Das individuelle Lernen ist nicht für alle Kinder ein Segen – im Gegenteil!

Ich habe die Erfahrung gemacht, dass mit dem individuellen Lernen sehr viele Stolpersteine verbunden sind, die vorher nicht abzusehen waren. Ich glaube auch nicht, dass Politiker, die die Gemeinschaftsschule favorisieren, welche unabdingbar das individuelle Lernen erforderlich machen wird, die Folgen dieses Experiments überschauen können, und würde mir wünschen, dass sich jeder, der sich für die Abschaffung einer Schulart stark macht oder klassenübergreifendes Lernen für eine gute Sache hält, folgende Gedanken durch den Kopf gehen lässt:

Es ist schön, wenn ein Kind gemäss seinen Fähigkeiten das Arbeitstempo selbst bestimmen kann und wenn es auch die Abfolge seiner Lernaktivitäten mitbestimmen oder variieren kann, wenn es die Arbeitsmaterialien flexibel einsetzen kann, aber es ist nicht alles. Lernen sowie Unterrichten ist mehr.

Es ist auch schön zu sehen, wie sich die Aktenordner mit den Arbeitsblättern Stück für Stück füllen, wie ein Kind seine sogenannte «Lernstrasse» entlanggeht – sich hocharbeitet. Allerdings stellte sich schnell heraus, dass es nur für die Kinder aus dem vorderen Leistungsdrittel wirklich motivierend und gewinnbringend und leichtfüssig ist. Die Kinder der beiden anderen Leistungsdrittel, die nicht so fit sind, irren irgendwann alleingelassen und orientierungslos umher.

Das Leistungsprinzip schlägt hier erbarungslos zu, und das in einer Altersstufe, in der es noch nicht sein muss, dass nur der Stärkere gewinnt. Und besonders nicht, wenn man die Hoffnung hatte, dass ein Kind mit langsamerem Lerntempo seinen persönlichen Weg zum Erfolg findet – dank individuellen Lernens.

Die Enttäuschung ist nun entsprechend gross, und man wagt nicht zu denken, wie das Experiment in den Fällen ausgeht, in denen die äusseren Bedingungen nicht so optimal sind.

Aber nun zu den konkreten Gedanken und Erfahrungen, damit Sie nachvollziehen können, weshalb ich das individuelle Lernen für geradezu kontraproduktiv halte für die Entwicklung der kleinen Menschen.

Mein Sohn lag sehr bald auf Grund eines langsameren Arbeitstemplos (welches aber durchaus einem normalen Arbeitstempo für ein schwächeres Kind in einer normalen

Klasse entspricht) mit dem Stoff im Hintertreffen. Wie sich ein Kind fühlt, welches täglich mitbekommt, dass andere Kinder schon viel weiter sind in den Lehrbüchern, mehr Blätter abgeheftet haben und ihre Lernkontrollen stets Tage bis Wochen früher schreiben können, das können Sie sich vielleicht vorstellen.

Und ein Kind bekommt so etwas mit, egal wie leise die Lehrerin mit dem Nachbarkind bespricht, wann es den nächsten Test schreibt oder welche Seitenzahl es in den Hausarbeiten bearbeiten soll. Stets wird dem Kind klar: Ich hänge hinterran.

Dies sei ja nicht so schlimm – sagt man dem Kind – jeder, wie er könne. Aber wie fühlt sich ein Kind, wenn es kurz vor Schuljahresschluss noch einen Berg Arbeitsblätter oder anderweitigen Lernstoff sichtbar gebündelt zu bewältigen hat? Wie soll es das schaffen? Muss es das schaffen? Wird es das schaffen? Spätestens hier wird Ihnen klar werden, dass individuelles Lernen und der Lehrplan zwei Komponenten sind, die sich nicht gut mischen lassen.

Er muss durch, der Stoffplan, auf Teufel komm raus, oder das Kind zieht die Versäumnisse mit ins Folgejahr. Auch dort wird es den Stoffplan in seinem Tempo nicht bewältigen, geschweige denn Defizite aufholen. Und dann? Innerliche Panik beim Kind, die ich Ihnen hier nicht beschreiben kann, Versagensängste und ratlose Mütter und Väter.

Man mag nun sagen, dass auch Kinder in konventionellen Lerngruppen, z.B. mit dem umstrittenen Frontalunterricht, an die eigenen Grenzen kommen, nämlich durch die Notengebung an sich. Aber beim individuellen Lernen kann ein Kind beides haben, nämlich die schlechte Note und das hinten Anhängen. Das Gefühl, den Anforderungen nicht gerecht zu werden, hat ein Kind somit beim individuellen Lernen in doppeltem Masse. Und die fehlende allgegenwärtige Lehrpräsenz und mangelnde pädagogische Förderung zusammen mit dem Gefühl, allein zu sein mit sei-

nem Problem, können die prekäre Situation des Kindes immens verstärken.

Es gibt aber noch andere Probleme, die uns begeben sind.

Das Gefühl, alleingelassen zu werden. Einsam vor einer Aufgabe zu sitzen mit dem Anspruch: Du musst irgendwie alleine zum Ziel kommen. Fehlende fachlich-pädagogische Erklärungen bestimmter Aufgabenstellungen soll das Kind durch eigene Exploration ausgleichen. Und wenn es das nicht kann? Nicht jedes Kind ist ein Forscher, ein Experimentierer, verfügt über eine kreative Ideenschmiede, ist gut beraten, sein eigener Lehrer zu sein.

Aber die Erklärung der Lehrerin bleibt aus. Ratloses Brüten über einem Arbeitsblatt. Stunden um Stunden in Einsamkeit mit dem Lernstoff, keine Möglichkeit, sich mit Mitschülern oder dem Lehrer auszutauschen, Ideen von anderen weiterzuführen oder auch mal vorgefertigte Muster zu übernehmen. Das Bitten um Erklärung wird zum Betteln. Solche Kinder stehen sich immer selber im Weg, sie wissen schon, dass das Warten auf den Geistesblitz sehr zäh sein kann.

Es gibt einfach Kinder, die mehr Regelwerk brauchen, mehr Auswendiglernen, die, wenn die Logik fehlt, mehr Anleitung und Hilfestellung brauchen, um einen Stoff zu erarbeiten und zu gliedern. Schule sollte den Anspruch erfüllen, auch diesen Kindern gerecht zu werden.

Im günstigsten Fall erklärt dann ein «fittes» Kind einem «schwächeren» Kind, wie es zum Ziel kommt. Aber was bleibt da emotional hängen?

Und dann gibt es da noch die Kinder, die Probleme haben, sich zu organisieren. Man denke hierbei auch an die vielen ADS/ADHS-Kinder. Diese Kinder verbrauchen beim individuellen Lernen ihre gesamte Aufmerksamkeit und Kraft für strukturelle Arbeiten (wie organisiere ich mein «Büro»), so dass sie sich dem Lernstoff kaum mehr zuwenden können. Sie können dies alles nicht gleichzeitig lei-

sten. Das sind dann die Kinder, die nicht wissen, was Hausaufgabe ist oder was sie in den Hausaufgaben überhaupt machen sollen, die Kinder, die Heft und Buch irgendwo haben liegenlassen, den Arbeitstermin vergessen haben, denen das Arbeitsblatt wie ein Fremdkörper vorkommt, noch nie gesehen. In meinen Augen ein Zeichen für schlechte Lehrqualität oder eine ungeeignete Lehrmethode.

Mütter können dann ja nicht mal bei anderen Müttern anrufen und nachfragen; denn jedes Kind ist lerntechnisch irgendwo anders unterwegs. Auch können Kinder aus diesem Grund in der Schule nicht bei Mitschülern Hilfe suchen. Es gibt keine Solidarisierung.

Die einzige Lösung für dieses Problem wäre hier eine lückenlose Präsenz der Lehrkraft sowie eine sehr gute pädagogisch-emotionale Beziehung der Lehrkraft zum Kind. Ein Einzellehrer pro Kind sozusagen. Ist diese Bedingung nicht gegeben, dann wird es brenzlich. Das Kind ist abhängig von der Lehrkraft, mehr noch als beim klassischen Unterrichten, und steht im Falle einer nicht stimmenden Chemie zwischen den beiden gänzlich alleine da. Nichts und niemand kann das Kind stützen.

Ein weiterer Aspekt: Kinder sind mittelwichtige Wesen, leben vom Vergleich, vom gemeinsamen Tun, haben Spass in der Gruppe. Individueller Unterricht ist leise und einsam. Anweisungen der Lehrer können nur im Flüsterton gegeben werden; denn es sitzen viele Kinder da, und die Anweisung gilt nur dem einen – eine klare deutliche laute Ansage fehlt.

Sprich laut und deutlich, sag, was du zu sagen hast, steh dazu, hab Haltung, lehre ich die Kinder im Alltag. Braucht das Kind im Unterricht Hilfe, bekommt es diese im Flüsterton, in Kurzfassung und spärlich. Der Pädagoge und die lerntechnische Anweisung bekommen hierbei den Touch von etwas Geheimnisvollem, etwas Verbotenes zu sein. Wissen wird gehandelt wie verbotene Ware ohne Anspruch auf Gültigkeit.

Dabei ist doch gerade der Lehrer das Vorbild, welches den Stoff vermitteln sollte, Position dazu beziehen sollte und Gelerntes oder zu Lernendes emotional einfärben kann. Ein Mensch, der weiss, wie es geht und wie es sein sollte. Wissen wir nicht alle, dass man sich die Dinge viel besser eingepägt hat, die in einen Kontext eingebettet waren? In ein Lachen, in eine positive Verstärkung, in ein Lob, in einen Witz, in ein Beispiel, in eine Gefühlsregung, in Mimik und Gestik.

Das, bitteschön, kann doch kein Arbeitsblatt oder ein Lernbegleiter leisten, was ein Lehrer, vorausgesetzt, er betreibt seinen Beruf gewissenhaft und wohlwollend, bieten kann.

Ein Kind, welches eine gewisse Zeit «individuell» vor sich hingearbeitet hat, verliert ausserdem die Fähigkeit, herkömmliche Erklärungen von Sachverhalten anzunehmen. Es weiss ja, dass es sich alles selbst erarbeiten sollte, und es erscheint dem Kind beschämend, wenn es nun zu Hause von Mama oder Papa oder vom grossen Bruder fixierte Erklärungen erhält und diese nicht annehmen kann.

Dies führt zu Versagensängsten, der eigene Leistungsdruck wächst, das Fühlen, dass man in allen Linien unzulänglich ist, komplettiert sich dadurch, dass die Ansprüche des individuellen Lernens nicht mit dem lernpädagogisch-herkömmlichen Denken und Handeln verwoben werden können. Das Kind im Zwiespalt.

Demokratie, Diskussionsfähigkeit, Meinungsäusserung, Toleranz, Teamwork, gemeinsame Entwicklungen sind im Beruf wie im Leben unabdingbar und werden schon von klein auf in der Schule geübt. Beim individuellen Unterricht fallen diese Begriffe grösstenteils einfach weg, denn sie werden nicht gebraucht und sind nicht erwünscht. Der Schlaue hat seine Lösung schnell, schreitet

«Wir lassen keinen zurück!»

Wie ein kluges Fördermodell den Schülern hilft

von Rainer Werner*

Auch in heterogenen Lerngruppen gibt es Schüler, die in bestimmten Fächern hinter dem Leistungsstand der Klasse zurückbleiben. Wenn sie mehrere solcher «Ausfälle» anhäufen, besteht die Gefahr, dass sie die Klasse wiederholen müssen. Die Wiederholung einer Klasse wegen nur weniger Leistungsausfälle ist eine Verschwendung von Ressourcen. Ausserdem reisst diese Massnahme die Schüler immer aus ihrem gewohnten sozialen Zusammenhang. Besser wäre es, wenn es gelingen könnte, die Leistungsschwächen der Schüler rechtzeitig zu erkennen und zu beheben.

Hier hat sich ein Patenschaftsmodell bewährt. Die Schüler tragen in die Klassenliste ein, in welchen Fächern sie besonders gut sind und in welchen sie Leistungsausfälle zu befürchten haben. Der Klassenlehrer bringt nun die Schüler zusammen, die sich gegenseitig unterstützen. Der Lernpaten übt mit seinem leistungsschwachen Klassenkameraden den Lernstoff und bereitet Klassenarbeiten, Lernkontrollen und Tests vor. Reicht die Hilfe des Schülers nicht aus, gibt er dem Klassenlehrer einen Hinweis. Dieser vermittelt dann einen Nachhilfeschüler (eventuell aus der gymnasialen Oberstufe) oder bittet den jeweiligen Fachlehrer, mit dem hilfsbedürftigen Schüler noch einmal zu üben.

Dieses Modell hat mehrere Vorzüge. Es schweisst die Schüler enger zusammen, weil es aus Einzelkämpfern gemeinsam Lernende macht. Es zeigt auch, dass die Gegenüberstellung schwache – starke

Schüler so nicht stimmt. Jeder Schüler hat ein oder mehrere Fächer, in denen er leistungstark ist. Deshalb wechseln die Schüler in ihrer Rolle als Hilfsbedürftige und Lernhelfer ab. Dies stärkt das Selbstwertgefühl der schwachen Schüler, weil ihnen signalisiert wird, dass sie durchaus in der Lage sind, in ihren starken Fächern anderen Schülern zu helfen.

Dieses Modell führt, wenn es konsequent angewandt wird, dazu, dass vier Jahre lang (die ganze Sekundarstufe I hindurch) kein einziger Schüler die Klasse wiederholen muss. Dies beflügelt das Selbstbewusstsein der Klasse enorm, weil sie erlebt, wie erfolgreich Solidarität und gegenseitige Unterstützung in der Schule sein können.

Dieses Modell der individuellen Förderung hat nichts zu tun mit dem modisch gewordenen Unterrichtsprinzip des individualisierten Lernens. Letzteres isoliert die Schüler, indem es sie zwingt, einen für sie persönlich ausgearbeiteten Lernplan abzuarbeiten. Das Förderkonzept hingegen ergänzt den Klassenunterricht, indem die starken Schüler die schwachen dabei unterstützen, ihre Leistungsdefizite zu beheben. Das eine bewirkt Vereinzelung, das andere Solidarität.

Zwei Konzepte – zwei pädagogische Welten.

* Rainer Werner unterrichtete bis zu seiner Pensionierung am Berliner John-Lennon-Gymnasium die Fächer Deutsch und Geschichte. 2012 veröffentlichte er im Verlag AURIGA (Berlin) das Buch «Auf den Lehrer kommt es an».

* Pseudonym. Der Name der Autorin ist der Redaktion bekannt.

Memorandum «Mehr Bildung – weniger Reformen»: Erziehungswissenschaftler fordern Notbremse

von Roger von Wartburg

Anfang Mai 2013 hat eine Gruppe renommierter Erziehungswissenschaftler, Psychologen und Ärzte ein überaus beachtenswertes Memorandum mit dem Titel «Mehr Bildung – weniger Reformen» herausgegeben. Ziel des Memorandums ist die «Lancierung eines Aufrufs zur Besinnung in der schweizerischen Bildungspolitik angesichts einer wachsenden Reformhektik», die zunehmend «eine klare Orientierung vermissen» lasse. Die «immer schnellere Kadenz von Reformen, die zumeist fehlende Koordination der Projekte und deren geringe Nachhaltigkeit» führe zu einer «fragwürdigen Übermacht der Experten in unserem öffentlichen, demokratischen Bildungswesen» sowie zu einer «übermässigen Beanspruchung und Ermüdung der Verantwortlichen vor Ort». Das lässt aufhorchen.

Wer hinter dem Memorandum steht

Die Liste der Unterzeichnenden ist höchst illustert und umfasst eine ganze Reihe schweizerischer «Bildungs-Koryphäen»: Präsident des «Vereins Bildungs-Reformen-Memorandum» ist Prof. Dr. Walter Herzog vom Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Bern, Vizepräsident ist Prof. Dr. Allan Guggenbühl, seines Zeichens Leiter der Abteilung Gruppentherapie der kantonalen Erziehungsberatung der Stadt Bern sowie Leiter des Instituts für Konfliktmanagement und Mythodrama. Weitere prominente Unterzeichnende sind Prof. Dr. Roland Reichenbach vom Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Zürich, Prof. Dr. Fritz Osterwalder vom Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Bern, Prof. em. Dr. Rolf Dubs (ehemals Institut für Wirtschaftspädagogik St.Gallen), Prof. em. Dr. Kurt M. Füglistner (ehemals Pädagogische Hochschule Basel), Prof. em. Dr. Peter Grob (ehemals Universitätsspital Zürich) und Prof. em. Dr. Urs Haeblerlin (ehemals

Heilpädagogisches Institut der Universität Fribourg).

Damit nicht genug: Selbst hartnäckige Kritiker des Schweizer Volksschulwesens haben das Memorandum «Mehr Bildung – weniger Reformen» unterzeichnet: Prof. em. Dr. Remo Largo (ehemals Pädiatrische Universitätsklinik Zürich) sowie Jürg Jegge (ehemals Stiftung Märtplatz).

Die Brisanz dieses Memorandums

Liest man das Memorandum, kann man leicht den Eindruck gewinnen, der Text sei der Mitgliederversammlung einer Lehrerorganisation entsprungen: So werden etwa mehr «bottom up» statt «top down», eine Entschleunigung des grassierenden Reformwahns und grösseres Gewicht für das Know-how der «Praktiker aus den Klassenzimmern» zulasten der «Schreibtischtäter» gefordert. Kontrastiert wird dieser Eindruck aber dadurch, dass unter den Mitgliedern des «Vereins Bildungs-Reformen-Memorandum» gerade keine Volksschullehrpersonen, sondern Hochschuldozenten zu finden sind.

Lehrplan 21 – «Vernehmlassung ein Trickspiel der Verwaltung»

«Die jungfreisinnigen aargau kritisieren die überladen gehaltene Vernehmlassung als Trickspiel der Verwaltung. Die hohe Komplexität, die kurze Frist und die an Suggestion erinnernde Fragestellung verunmöglichen eine umfassende Stellungnahme. Es entsteht der Eindruck eines bewussten Tricks, um die Vorlage einfacher durchs Parlament schleusen zu können.»

Quelle: soaktuell.ch vom 4.10.2013

Doch das ist kein Zufall, sondern Absicht, wie Prof. Dr. Walter Herzog auf Rückfrage bestätigte: «Es ging uns gerade darum, von wissenschaftlicher beziehungsweise universitärer Seite her einen Akzent zu setzen. Bis-

dum» gerade keine Volksschullehrpersonen, sondern Hochschuldozenten zu finden sind. Doch das ist kein Zufall, sondern Absicht, wie Prof. Dr. Walter Herzog auf Rückfrage bestätigte: «Es ging uns gerade darum, von wissenschaftlicher beziehungsweise universitärer Seite her einen Akzent zu setzen. Bis-

Die Mär vom leicht verfügbaren Wissen

«Die Geringschätzung des Wissens, die verschiedene Apologeten des Kompetenzbegriffs an den Tag legen, wird oft mit der leichten Verfügbarkeit des Wissens durch das Internet oder der gesunkenen Halbwertszeit desselben gerechtfertigt. Dabei hat aber nicht jedes Wissen dieselbe Halbwertszeit! Die Daten historischer Epochen oder Ereignisse sind nahezu unveränderlich, allenfalls verändert sich im Lauf der Jahrzehnte bis Jahrhunderte die Einschätzung über ihre Bedeutsamkeit. Geographische Bezeichnungen ändern sich mitunter, aber auch hier liegt die Halbwertszeit (also die Zeit, innerhalb derer sich die Hälfte aller geographischen Bezeichnungen verändert) im Bereich von Jahrhunderten bis Jahrtausenden. Ähnlich ist es bei biologischen Bezeichnungen.

Genau dieses langfristige Wissen konnte man aber auch schon vor hundert Jahren in einem Lexikon oder einem Atlas nachschlagen. Der Zusatzkomfort, den einem das Internet hierbei heute bietet, ist zwar angenehm, aber keineswegs entscheidend. Was man im Internet tatsächlich sehr viel einfacher findet, ist Wissen, das auswendig zu lernen auch in früheren Zeiten niemandem in den Sinn gekommen wäre. Daran, dass das Wissen die Basis des Könnens ist, ändert jedoch auch das Internet nichts.»

Quelle: «Natur, Mensch und Gesellschaft im Lehrplan 21: So eben gerade nicht!» von Michael Weiss in *lvb:inform, Zeitschrift des Lehrerinnen- und Lehrervereins Baselland*, August 2013

«Ein Kind braucht ...»

Fortsetzung von Seite 7

aber ebenso schnell weiter. Der Langsame kommt nie ans Ziel. Es ist wie auf einer Wanderschaft. Immer wenn der Letzte, der Langsame zur Raststätte kommt, bricht die Vorhut wieder auf.

Sicher erinnern Sie sich daran, wie man sich fühlt, wenn man den Anschluss nicht halten kann. Man entwickelt Wut, Verzweiflung, Hektik und ist schlussendlich erschöpft. Wenn das Lauftempo zu unterschiedlich ist, vergeht selbst dem Wanderlustigen der Spass. Hintendran zu hängen führt zur Aversion gegen die Schnellen. Soziale Ungerechtigkeiten beider Seiten sind die Folge davon, dass man mit diesen Gefühlen nicht adäquat umgehen kann. Im besten Fall kommt es zum Ignorieren seiner Mitmenschen. Wäre es nicht sinnvoller, die Wanderer in Gruppen aufzuteilen? Eine schnelle Gruppe, die vielleicht einen weiteren Weg wählt, und eine langsamere Gruppe, die den Spass auch beim gemütlichen Laufen nicht verliert, dafür aber einen kürzeren Weg wählt?

Und sollten wir nicht in Zeiten, in denen Kinder immer mehr und öfter alleine vor den diversen elektronischen Medien sitzen, die Zeit aufstocken, in denen es zu einem Miteinander kommt, zu geistigen und sozialen Auseinandersetzungen, zum Austausch untereinander? Sollte man hier nicht wenigstens bildungspolitisch einen Gegenpol zur gesellschaftlichen Entwicklung setzen?

Warum Gemeinschaftsschule? Warum Lernstrassen? Warum jahrgangsübergreifende Klassen?

Wenn ich mir den Verlauf des Schuljahres und die Erfahrungen anschau, dann kann ich nur froh sein, dass wir im kommenden Schuljahr dank Reflexion eine Kurskorrektur in der Schule erwarten können. Dies wird verhindern, dass mein Kind dauerhaft in eine Oppositionshaltung rutschen wird. Erste Ansätze von Leistungsblockaden und Schulunlust haben mir bereits den Weg gezeigt.

Beim gemeinsamen Unterricht wird es wenigstens das Gefühl haben, nicht mehr

ein Nachzügler zu sein, auch wenn es sich durch die Noten vielleicht noch von den Mitschülern unterscheiden wird. Es werden aber vielleicht auch Fähigkeiten und Begabungen zum Tragen kommen, die bisher nicht gefragt waren. Soziale Fähigkeiten.

Zufriedenheit, Mitgefühl, Solidarität und Toleranz können sich nur ausbilden, wenn die Emotionen bei der schulischen Wanderung im positiven Bereich bleiben – für jeden einzelnen muss dieses Ziel erreichbar sein.

Alle diese Fähigkeiten sind die Grundbausteine für eine funktionierende Demokratie. Diese Fähigkeiten müssen in einem lebhaften pädagogisch-wertvollen Unterricht geübt werden. Auch die Kinder müssen zu Wort kommen, selbst wenn es mal laut wird. Kinder, die dies zu Schulzeiten nicht lernen, werden sich auch später damit schwertun, diese Werte zu übernehmen und Wertschätzung zu leisten für ihr Gegenüber. Kinder, die durch die Maschen des individuellen Lernens fallen, werden nicht zu mündigen Mitbestimmern eines Volkes werden. Sie werden die sie unterdrückenden Mechanismen bekämpfen, das Leistungsprinzip verachten, denn sie gehörten von Anfang an nie dazu.

Es wird ihnen das Selbstvertrauen und die Stabilität fehlen, gesunde Entscheidungen zu treffen.

Ich bin darüber hinaus davon überzeugt, dass die Qualität der Klassengemeinschaft in Klassen mit individuellem Lernen weit schlechter ist als in herkömmlichen Klassen, und die Klassengemeinschaft ist der Mikrokosmos des demokratischen Staates. Wer nicht zusammen arbeitet, feiert auch nicht zusammen. Da fehlt einfach etwas.

Ich zweifle auch, dass es erfolgversprechend ist, neue Unterrichtsmethoden einem Lehrer einfach überzustülpen, ohne ihn auf seine Eignung dahingehend überprüft zu haben. Eine andere, neue Unterrichtsmethode sollte durch Überzeugung, Eignung und in der Ausbildung ihren Weg finden und am besten auch gelebt werden. Was passiert, wenn man ungeübte Kräfte mit einer Aufgabe betraut, die ihnen weder liegt noch verinnerlicht ist? Wer bildet die Lehrkräfte aus, wer bildet

sie weiter? Wie viele Lehrer werden derzeit gezwungen, ihren Unterrichtstil gegen ihre Überzeugung zu ändern? Die Überforderung der Lehrer wird folglich zunehmen, die Zahl der Kinder, die in eine stabile Zukunft mitgenommen werden können, wird schwinden. Was fehlt, ist ein Rückmeldesystem für alle Beteiligten mit dem Anspruch: Was ist ein guter Lehrer?

Es ist eigentlich jedem Menschen, vor allen Eltern klar, was ein Kind braucht, um effektiv lernen zu können: einen guten Lehrer, einen Menschen, keinen Lernbegleiter.

Kein neues Prinzip, keine aufkotrojierte Lehrmethode, keine Reform der Schulen mit Abschaffung ihrer Gliederung, sondern Men-

her hat die Bildungsforschung die Bildungspolitik weitgehend kritiklos unterstützt (tut es weiterhin); kritische Stimmen aus akademischen Kreisen blieben ungehört oder wurden von den Reformern bewusst marginalisiert. [...] Ziel ist, zur Besinnung über die wesentlichen Aufgaben von Bildung und Schule anzuhalten und der Reformhektik der jüngsten Zeit Einhalt zu gebieten. [...] Unseres Erachtens wird gerade die Basis in den Schulen kaum ernst genommen. Wir plädieren dafür, Reforminitiativen «von unten» ernster zu nehmen und Bildungsreform zu betreiben, die «vor Ort» initiiert und nicht «von oben» verordnet wird.»¹

Ein vermeintlicher Graben wird überwunden

Was Prof. Dr. Herzog in diesem Interview ausspricht, ist deshalb geradezu spektakulär, weil es eine vermeintlich existierende Kluft zwischen Lehrer- und Dozentschaft zu überwinden vermag, die bis anhin einen Teil des bildungs(reform)politischen Diskurses mitprägte: auf der einen Seite die fundiert Forschenden, die angeblich evidenzbasiert ganz genau wissen, wie es eigentlich ginge; auf der anderen Seite die Lehrpersonen mit ihrem «üblichen Gejammer eines notorisch veränderungsunwilligen Berufsstandes»². Doch siehe da: Die Haltung innerhalb der dozierenden Zunft ist augenscheinlich keinesfalls so homogen, wie bisher oft der Eindruck erweckt werden sollte. Nach der Publikation dieses Memorandums kann dies unter keinen Umständen mehr behauptet werden.

Keine bildungswissenschaftliche Gesinnungsdemokratie!

Bildungspolitiker beschliessen ihre Reformen mit dem Segen von Bildungsforschern oder sogar mit deren aktiver Unterstützung. Diese

Fortsetzung auf Seite 9

Bürgerentscheid lehnt Gemeinschaftsschule ab

In einem Bürgerentscheid über die Zukunft der Schulstruktur ihrer Gemeinde haben sich am vergangenen Wochenende die Wahlberechtigten von Hirschberg an der Bergstrasse mit einer klaren Mehrheit gegen die Gemeinschaftsschule entschieden.

Die Einstellung der Bevölkerung in Baden-Württemberg zur Gemeinschaftsschule GMS steht mehrheitlich gegen diese unerprobte Schulvariante. Dies wurde auch bei dem erfolgreich durchgeführten Bürgerentscheid in Hirschberg a. d. Bergstrasse sichtbar. Rund 52 % der Hirschberger lehnen die Einführung einer GMS ab. Aufgrund der auffällig hohen Wahlbeteiligung konnte auch das erforderliche Quorum erreicht werden. Zuvor hatten sich die Hirschberger intensiv mit dem Konzept der Gemeinschaftsschule beschäftigt. «In einer Veranstaltung mit dem Erziehungswissenschaftler Dr. Walter Korinek wurde den Teilnehmern sehr klar, dass sich ein so hohes finanzielles Risiko der Gemeinde für einen solchen pädagogischen Mischmasch nicht rechnet», so die Vorsitzende des Bündnisses pro Bildung Baden-Württemberg Silke Sommer-

Hohl und die stellvertretende Vorsitzende Dorit Wolf.

Die ständig wachsende Mitgliederzahl des Bündnisses, die grosse Aufmerksamkeit in den Landesmedien (vgl. z.B. die Sendung «Nachtcafé» im SWR-Fernsehen) sowie eine durch das Bündnis mit ins Leben gerufene bundesweite Initiative für das gegliederte Schulwesen sind ein Ausweis für den tatsächlichen Bürgerwillen zur Schulpolitik. «Die Bürgerinnen und Bürger lehnen in ihrer breiten Mehrheit die verkornte Bildungspolitik ab. Das Bündnis pro Bildung ermuntert die Menschen in den Städten und Gemeinden, sich zu wehren und gegen diese ideologische Bildungspolitik zu kämpfen. Wir als Bündnis pro Bildung BW stehen entschieden gegen die sinnlose Zerschlagung einer äusserst erfolgreichen differenzierten Schullandschaft. Die Bundestagswahl war auch ein klares Zeichen, dass die Baden-Württembergerinnen und Baden-Württemberger eine bessere Bildungspolitik fordern», erklärten die beiden Vorsitzenden.

Bündnis pro Bildung

Quelle: Pressemeldung Bündnis pro Bildung Baden-Württemberg vom 25.9.2013

«Memorandum «Mehr Bildung ...»»

Fortsetzung von Seite 8

Konstellation ist alles andere als unproblematisch, wie der frühere LCH-Chefpädagoge Anton Strittmatter schon vor Jahren konstatierte: «Sehr viele Erziehungswissenschaftler sind ein Stück weit in die Prostitution geraten, weil sie am Tropf der Bildungsdirektionen hängen.»³

Die Gefahr einer unheilvollen Allianz von Politik und Forschung ist nicht von der Hand zu weisen: Die unter öffentlichem Legitimationsdruck stehende Politik will agieren und als aktiv oder gar pionierhaft wahrgenommen werden, und die Wissenschaft liefert ihr zu diesem Zweck Gefälligkeitsgutachten als vermeintlich überzeugendes Alibi. Im Gegenzug wird die Forschung mit neuen Aufträgen bedacht.

Prof. Dr. Roland Reichenbach bezweifelt generell die Qualität der wissenschaftlichen Abklärungen der behaupteten Defizite, die mit den zahllosen Reformen behoben werden sollen, und sprach in diesem Kontext den lapidaren Satz: «Für Skepsis gibt es in diesem Bereich kaum Forschungsgelder.»⁴ Der Zuger Bildungsdirektor Stephan Schleiss hielt in einem kürzlich veröffentlichten Essay aber richtigerweise fest, dass Skepsis ein Muss sei: «Wahrheit und Einsicht werden durch Menschen gemacht. Erkenntnis ist abhängig von Raum und Zeit. Skepsis gegenüber wissenschaftlichen Befunden und wissenschaftlichen Forderungen an die Politik ist damit Pflicht.»⁵

Die phonetische Schreibung als abschreckendes Beispiel

Was passieren kann, wenn die Politik bildungswissenschaftliche Reformgelüste unreflektiert umsetzt, schilderte die deutsche Bildungskritikerin Heike Schmoll bereits vor zwei Jahren: «In den ersten vier Klassen sollen Kinder die grundlegenden Kulturtechniken eigentlich so lernen, dass sie den Wechsel auf eine andere Schule bewältigen – doch das gelingt nicht. [...] Überall, wo etwa die phonetische Schreibung – und das womöglich bis zur vierten Klasse – praktiziert wird, wo Kinder also genau so schreiben, wie sie die Worte hören, die falsch geschriebenen Worte auch noch einprägsam an der Tafel sehen und die Korrektur erst am Ende der Grundschule einsetzt, haben sie grosse Rechtschreibschwierigkeiten. In solch einer 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. [...] 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

Das Memorandum im Wortlaut:

Mehr Bildung – weniger Reformen

Stopp der Reformhektik im Bildungswesen!

Zu viel Verwaltung geht auf Kosten der Bildung!

Nachhaltige Bildungsreformen brauchen Konsens!

Das Bildungswesen wird im Reform-eifer der Verwaltungen immer mehr standardisiert und technisiert. Viele der eingeleiteten Reformen zeugen von politischer Hektik. Solche Entwicklungen schaden dem historisch gewachsenen Bildungswesen der Schweiz. Sie wirken als «von oben» verordnet. Bei vielen Bürgerinnen und Bürgern fehlt das notwendige Verständnis. Die öffentliche Kontrolle des Bildungswesens weicht einer demokratiefernen Expertokratie.

Durch Eingriffe der Verwaltung werden von der Lehrer- und Dozentenschaft gewünschte Reformen allzu oft abgewürgt. Ihr Engagement, ihre Erfahrung sowie ihr berufliches Wissen und Können werden zum Schaden unserer Bildungseinrichtungen weitgehend missachtet. Ergebnis sind Verunsicherung und Resignation der Unterrichtenden.

Die Bildungsverwaltung setzt auf modische Versprechungen und vertraut internationalen Organisationen wie etwa der OECD, statt Erfahrungen der Bildungspraktiker und vorgängiger Erprobung von Neuem. Bewährte Eigenheiten des schweizerischen Bildungswesens gehen so verloren.

Verschiedene «von oben» verordnete Bildungsreformen scheinen zudem zunehmend auf Bedürfnisse der Wirtschaft ausgerichtet zu werden, was nicht immer zu pädagogisch sinnvollen Reformen führt. Auch dafür haben Lehrpersonen und viele Bürgerinnen und Bürger oft wenig Verständnis.

Die Unterzeichnenden fordern:
Stopp der Reformhektik von Bildungs-verwaltungen!
Bewährtes erhalten und pädagogisch sinnvoll weiterentwickeln!
Stärkung der im Bildungswesen tätigen Lehrpersonen! Freiräume für Bildungsreformen von unten!

Erstunterzeichner:

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

Prof. Dr. Allan Guggenbühl (Vize-Präsident) Leiter Abt. Gruppentherapie kantonale Erziehungsberatung der Stadt Bern, Leiter Institut für Konfliktmanagement und Mythodrama

Prof. em. Dr. Rolf Dubs, ehemals Institut für Wirtschaftspädagogik, St. Gallen

Prof. em. Kurt M. Fügler ehemals Pädagogische Hochschule Basel (Fachdidaktik Biologie)

Prof. em. Dr. Peter Grob, ehemals Universitätsspital Zürich

Prof. em. Dr. Urs Haebelin, ehemals Heilpädagogisches Institut der Universität Freiburg

Jürg Jegge, ehemals Stiftung Märtplatz

Prof. em. Dr. Remo Largo, ehemals Pädiatrische Universitätsklinik, Zürich

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

Prof. Dr. Roland Reichenbach, Universität Basel (Forschungs- und Studienzentrum Pädagogik)

sind spannte 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. Über die heilsversprechende Methode, die diese Schüler in ihr Unheil geführt hat, kann nur spekuliert werden. Sicher ist, dass hier ganze Klassen in der weiterführenden Schule an ihrer Unfähigkeit, zu schreiben und zu lesen, scheitern werden. [...] Zu den absurdesten Vermeidungsstrategien des Schreibenlernens in der Grundschule und auch auf weiterführenden Schulen gehört der Missbrauch des Legasthenikerscheins. Das gilt insbesondere für Schleswig-Holstein, wo sich Gymnasiallehrer schon vor Jahren wunderten, 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. Die echten Legastheniker, die eine genetisch bedingte dauerhafte Lese- und Rechtschreibschwäche haben und etwa vier Prozent der Bevölkerung ausmachen, brauchen solch eine Regel. Sie wurden lange genug als dumm oder nicht lernfähig ausgegrenzt. Aber sie müssen ein Interesse daran haben, dass die Hürden für die amtlich attestierte Legasthenie hoch bleiben und sich vermeintlich Schreibunfähige oder Schreibunwillige nicht einen Legasthenikerschein besorgen können. 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 insgesamt oder in anderen Ländern.»⁶

Dieses Beispiel zeigt exemplarisch auf, weshalb vor der Realisierung schulischer Reformen besondere Sorgfalt zu walten hat: Weil es für die betroffenen Schülerinnen und Schüler keine «zweite Chance» gibt! Ihre Schulzeit ist unwiederbringlich verstrichen! Und in dem zuvor geschilderten konkreten Fall hat die Institution Volksschule, indem sie einer bizarren Irrlehre aufgesessen ist, ihren eigentlichen Auftrag ins Gegenteil verkehrt: Anstatt den ihr anvertrauten Kindern Bildung angedeihen zu lassen, hat sie ihnen Bildungschancen verbaut.

Genau aus diesem Grund darf die öffentliche Schule nicht Experimentierfeld für jedes noch so realitätsferne Konzept sein, das in irgendeinem erziehungswissenschaftlichen Institut der Welt erdacht wurde.

Lob der Skepsis

Thomas Mann schrieb: «Das Positive am Skeptiker ist, dass er alles für möglich hält.» Skepsis in diesem Verständnis ist nicht zu verwechseln mit einem unreflektierten, destruktiven Querulantisismus, sondern vielmehr eine Haltung, deren wichtigstes Prinzip es ist, jede Botschaft – und glitzere diese rein rhetorisch auch noch so schön – auf ihren tatsächlichen Gehalt hin zu überprüfen.

In diesem Sinne: Vertrauen Sie auf Ihren Verstand, Ihre eigene Wahrnehmung und Ihre berufliche Erfahrung! Bringen Sie sich rational argumentierend in die Debatten ein! Hinterfragen Sie im besonderen all jenes, was Ihnen als unverrückbare Wahrheit verkauft wird! Und neuerdings können Sie all dies sogar mit breit abgestützter akademischer Unterstützung tun, wie das Memorandum «Mehr Bildung – weniger Reformen» zeigt.

¹ <http://schuleschweiz.blogspot.ch/search/label/Herzog%20Walter>

²⁻⁴ Martin Beglinger. In der Falle – Wie die Schule von Reformwahn und Bildungsbürokratie erdrückt wird. *Das Magazin* vom 15.5.2010

⁵ Stephan Schleiss. Wahrheit und Einsicht. *Weltwoche* vom 13.2.2013

⁶ Heike Schmoll. Zweifelhafte Reformen vergrössern die Kulturwüste. *Frankfurter Allgemeine Zeitung* vom 1.9.2011

Quelle: lvb inforum 2013/14-01. Zeitschrift des Lehrerinnen- und Lehrervereins Baselland. www.lvb.ch

LESER  BRIEFE

Dank der Medien erfährt der Bürger, dass der hinter verschlossener Tür entstandene und mehrere hundert Seiten dicke Wälzer namens Lehrplan 21 fertig erstellt ist. Dieser soll künftig 21 Kantonen die Lernziele und Didaktik der Volksschule vorschreiben. Die breite Diskussion im Volk hat, weil von den Verantwortlichen nicht erwünscht, nie stattgefunden. Das erinnert doch sehr an die Vorgehensweise bei HarroS. Auch mit dem Lehrplan 21 passiert, unter Ausbeutung unseres demokratischen Mitspracherechts, eine Neuschreibung des bisher Gültigen und Bewährten. Das heillose Durcheinander, die Inhalts- und Sinnlosigkeit, die darin präsentiert wird, ist beispielsweise. Nie, aber auch nie liest man etwas von der Persönlichkeit eines Kindes, die es zu erfassen, an Geist und Seele zu bilden und zu erziehen gilt. Nichts vom Auftrag an die Lehrerschaft, unseren Schülern nichts vorzuenthalten an Wissen und Können, um sie zunehmend zu befähigen, ein sinn- und verantwortungsvolles Leben in unserer Gesellschaft zu führen. Nichts von Vermittlung von Schweizer Geschichte und Kulturgut als Heranführung an die Rechte und Pflichten von uns Schweizer Staatsbürgern. Nun braucht es das Einschreiten empörter Eltern, Pädagogen, Lehrbetriebe und Berufsschulen, höherer Bildungseinrichtungen, Wirtschaft, Politik, des Bürgers ganz grundsätzlich, um dieses gänzlich unbrauchbare und ruinöse Papier vollumfänglich zurückzuweisen. Alle in diesem Land haben das Recht, sich ganz darauf verlassen zu können, dass unsere Kinder in unseren Volksschulen nach bestem Wissen und Gewissen unterrichtet und miterzogen werden.

Claudia Meier, Oberkirch

Lehrplan 21 – Staatskunde nicht mehr gesichert

«Die jungfreisinnigen aargau sehen die Umsetzbarkeit des Lehrplans 21 kritisch, der überladenen Vorlage droht Gefahr, zum Papiertiger zu werden. [...] Auch kritisieren die jungfreisinnigen aargau die Zerstückelung und Verzettlung der Staatskunde über mindestens drei Kompetenzbereiche. Dem Grundgedanken eines eigenständigen Fachs Staatskunde wurde nicht Rechnung getragen. Zukünftig sind die Schülerinnen und Schüler beim Staatskundeunterricht noch mehr dem Gutdünken des Lehrpersonals ausgeliefert. Denn es besteht eine hohe Gefahr, dass bei Rückständen im Lehrplan die einzelnen verzettelten Elemente des Staatskundeunterrichts ganz weggelassen werden. Ein kohärenter Zusammenhang der Staatskunde wird dabei den Schülern verwehrt.»

Quelle: soaktuell.ch vom 4.10.2013

Gewerbeverband erwartet grundlegende Überarbeitung des Lehrplans 21

«Der Vorstand des Aargauischen Gewerbeverbands ist vom Entwurf zum Lehrplan 21 enttäuscht. [...] Im Entwurf zum Lehrplan 21 wird das ursprüngliche Fachwissen mehrfach auf Kompetenzen verlagert. Der AGV-Vorstand erwartet, dass die Schülerinnen und Schüler nach der Volksschule insbesondere in den Kernfächern Lesen, Schreiben und Rechnen sattelfest sind. Die Berufslehren bauen auf diesen Kernfächern auf und können Wissenslücken in diesen Bereichen nicht mehr vollständig schliessen. Selbstverständlich gehören auch Methoden der Arbeitstechnik, der Wissenssuche und -gewichtung sowie Anleitungen zum selbstständigen Arbeiten zum Aufgabenbereich der Volksschule. Diese Kompetenzen müssen aber zwingend auf dem Fachwissen von Lesen, Schreiben und Rechnen aufbauen.»

Quelle: soaktuell.ch vom 5.10.2013

Zeit-Fragen

Wochenzeitung für freie Meinungsbildung,
Ethik und Verantwortung
für die Bekräftigung und Einhaltung
des Völkerrechts, der Menschenrechte
und des Humanitären Völkerrechts

Herausgeber: Genossenschaft Zeit-Fragen

Chefredaktion: Erika Vögeli

Redaktion und Inserate:

Zeit-Fragen, Postfach

CH-8044 Zürich

E-Mail: redaktion@zeit-fragen.ch

abo@zeit-fragen.ch

Internet: www.zeit-fragen.ch

Druck: Druckerei Nüssli, Mellingen AG

Jahresabonnement: Fr. 198.–/ Euro 108.–

Das Abonnement verlängert sich automatisch um ein Jahr, wenn vor Ablauf keine Kündigung erfolgt.

CH: Postcheck-Konto Nr. 87-644472-4

D: Volksbank Tübingen, Konto-Nr. 67 517 005,
BLZ 641 901 10

A: Raiffeisen Landesbank, Konto-Nr. 1-05 713
599, BLZ 37 000

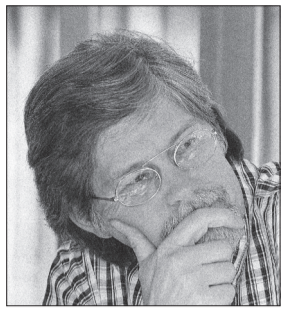
Die Redaktion freut sich über Zuschriften von Lesern. Sie behält sich aber vor, gegebenenfalls Texte zu kürzen.

© 2013 für alle Texte und Bilder bei der Genossenschaft Zeit-Fragen. Abdruck von Bildern, ganzen Texten oder grösseren Auszügen nur mit Erlaubnis des Verlages oder der Redaktion, von Auszügen oder Zitaten nur mit ausdrücklicher Kennzeichnung der Quelle Zeit-Fragen, Zürich.

Von den Erfahrungen der Romandie lernen

Der «Plan d'études romand» – Pendant zum Lehrplan 21

ein Gespräch mit Jean Romain*



Jean Romain
(Bild zvg)

In der Deutschschweiz ist der kantonsübergreifende Lehrplan 21 momentan in der Konsultation. Die Romandie und der Kanton Tessin haben mit dem Pendant, dem Plan d'études romand (PER),

der seit 2011 sukzessive umgesetzt wird, bereits erste Erfahrungen gemacht. Sie erfordern eine dringende Besinnung auf das, was Bildung eigentlich ist und welche Aufgabe die Schule in dieser Welt hat.

Zeit-Fragen hat mit Jean Romain, dem Mitbegründer und ersten Präsident der Genfer «Association Refaire L'Ecole», die sich seit 2001 für die Wiederherstellung einer Schule einsetzt, die diesen Namen verdient, ein Gespräch geführt.

Zeit-Fragen: Seit einigen Jahren engagieren Sie sich im Rahmen des Vereins «Association Refaire L'Ecole» (Arle) und als Genfer Grossrat für die Wiederherstellung einer Schule, die diesen Namen verdient. Wie sehen Sie eine solche Schule?

Jean Romain: Eine gute Schule ist in erster Linie eine Schule, die das Wissen ins Zentrum ihres Tuns stellt. Den Lehrer ins Zentrum zu stellen, das war die Schule unserer Grossväter; den Schüler ins Zentrum zu stellen, das ist die derzeitige Schule. Ich lehne sowohl die eine als auch die andere ab: Das Wissen muss Kern des Unterrichts sein.

Zweitens ist eine richtige Schule eine Schule, die den Stoff Schritt für Schritt (ich bin ein Gegner des Sozio-Konstruktivismus) mit zunehmendem Schwierigkeitsgrad vermittelt und diese Vermittlung regelmässig mit zeugniswirksamen Noten evaluiert. Es geht weder darum, fühlen zu lassen noch zu sensibilisieren, sondern zu vermitteln.

Drittens wünsche ich mir eine Schule, die den jungen Leuten erlaubt – weil es Orientierungspunkte intellektueller, literarischer, sprachlicher oder anderer Art gibt –, sich in einer komplexen Welt zurechtzufinden. Je mehr die Welt in ihren Grundfesten ins Wanken gerät, umso solider muss die Schule sein. Wenn sie Trends folgt, weil sie mit dieser Welt im Einklang sein will, hat sie als solider Tutor verspielt. Den jungen Leuten fehlt es in unserer Gesellschaft, die in vielen Bereichen dem Relativismus erlegen ist, an Orientierungspunkten. Wenn ein junger Mensch in dieser Welt Anschluss finden soll, dann gelingt ihm dies um so besser, je mehr er selbst im Gleichgewicht steht. Die Schule hat darum besorgt zu sein, ihm ein festes Rückgrat zu garantieren. Zu denken, dass «die Schule ein Lebensort sei», ist eine reine Dummheit; gewiss ist sie ein Ort, an dem man lebt, aber um eine Grundlage für seine eigene Persönlichkeitsbildung zu erwerben. Einem jungen Menschen solide Inhalte zu vermitteln, heisst, ihm zu ermöglichen, in Zeiten der Orientierungslosigkeit daran Halt zu finden. Ich glaube, die Schulbildung spielt diese Rolle. Die gegenwärtige Schule macht aber genau das Gegenteil.

Die Schule müsste der Jugend also die Mittel zur Verfügung stellen, um einen festen Persönlichkeitskern entwickeln zu können.

Genau. Sie müsste ihr eine innere Festigkeit bieten, die im Idealfall beständig und wider-

«Das gemeinsame Lernen hat viele Vorteile, gerade für die Willensbildung. Es ist oft wichtig, Schwierigkeiten gemeinsam anzugehen, denn die Gruppe erlaubt es, deren Ausmass realistisch einzuschätzen. Gemeinsam etwas nicht zu verstehen mildert den Schock, wenn man an seine eigenen Grenzen stösst. Die Hilfe eines Kameraden, der die richtigen Worte findet, um eine Beweisführung des Lehrers nochmals zu erklären, ist von grösster Bedeutung.»

«Zudem bildet sich in einer Klasse auf Grund der gemeinsamen Erfahrungen die Überzeugung heraus, dass man gemeinsam stärker ist. In der Tat, es gibt ein Klassenklima. Die besten Lehrer wissen, wie man ein förderliches Klima schafft und ein destruktives verhindert.»

standsfähig ist. Unsere Jungen werden auf die Fallen der modernen Welt, wie zum Beispiel Drogen, Pornographie, Fundamentalismus, Sekten usw. stossen. Daran lässt sich nichts ändern; man kann aber bei den Jugendlichen die innere Haltung fördern, die es gilt dabei einzunehmen. Wenn sie über genügend solide Orientierungspunkte verfügen, werden sie angemessen auf solch unvermeidliche Herausforderungen reagieren.

Anstatt alles zu unternehmen, diese innere Haltung durch Wissensvermittlung vorzubereiten, begnügt sich die heutige Schule damit, den «Moralfinger zu erheben» oder «Zahlen und Fakten zu kommunizieren». Armselige Schule, die ihren Auftrag vergessen hat!

Welchen Platz räumen Sie dem Lehrer ein, welche Rolle spielt er, welche Aufgabe hat er?

Zunächst ist er jemand, der sein Fachgebiet beherrscht. Er ist weder Methodentrainer noch Coach. Weil er Meister seines Fachs ist, sei es Latein, Literatur, Geschichte, Philosophie oder eines anderen, besitzt er Autorität. Nicht seine Stellung als Lehrer verleiht ihm diese primäre Autorität, sondern eben die Meisterschaft in seinem Fachgebiet. Sie sehen, das ist weit entfernt von jedem Autoritarismus.

«Letzten Endes ist das der Unterschied zwischen bilden und informieren. Unsere Schüler sind überinformiert, aber es mangelt ihnen an Bildung. Gewiss muss man informiert sein, aber um richtig informiert zu sein, muss man über genügend Bildung verfügen, um zu wissen, was wichtig ist und was nicht. Sonst ist man wie ein Strohalm im Wind, unfähig Prioritäten zu setzen.»

Dann hat der Lehrer auch Vorbildfunktion. Man erzieht nicht mit Worten, sondern indem man Nachahmung hervorruft. Indem er sein Fach beherrscht und weiss, den Stoff angemessen zu vermitteln, kann er die geistigen Fähigkeiten des Schülers schulen; die Willensbildung muss aber auf eine andere Art und Weise geschehen. Sie hatten sicher auch schon Schüler, die Sie für hochintelligent hielten, die den Willen jedoch nicht aufbrachten, ein Projekt zu Ende zu führen, und Sie beklagten Ihre Ohnmacht. Der Sport beispielsweise ist in der Lage, den Willen auszubilden.

Nun muss der Lehrer aber Vorbild sein, er ist die erwachsene Bezugsperson. Es geht für den Schüler nicht darum, den Stil oder das Verhalten des Lehrers zu imitieren, sondern die Art und Weise, wie dieser Probleme angeht. Der Lehrer als Kumpel ist so gesehen eine Katastrophe, weil er dadurch Orientierungspunkte auslöscht.

Sie sehen also, dass es zwei sich ergänzende Aspekte des Lehrerberufs gibt: den *magister*, den Lehrer (nicht den *dominus*, den kleinen Herrscher), der sich ganz der Gelehrsamkeit widmet; und dann denjenigen, der durch seine Art zu leben, Grenzen zu setzen, Schwierigkeiten zu begegnen, Vorbild ist. Das Gleichgewicht zwischen diesen beiden Aspekten macht den guten Lehrer aus.

Die Schulreformen der letzten Jahre haben auf Individualisierung des Lernprozesses gesetzt. Jeder Schüler arbeitet in seinem eigenen Rhythmus, nach seinem individuellen Programm und dies oft computergestützt. Die Momente, in denen gemeinsam in der Klasse gelernt wird, werden immer seltener. Welche Bedeutung hat Ihrer Meinung nach die Klasse?

Der Irrtum liegt darin zu vergessen, dass gemeinsam zu lernen, Grossartiges beinhaltet. Ich traue der Klasse, wie man sie gekannt hat, nicht nach, entscheidend aber ist, dass eine Gruppe gleichzeitig lernt. Die Gruppe kann sich auflösen und sich im Laufe des Tages in einer anderen Zusammensetzung neu formieren. Das gemeinsame Lernen hat viele Vorteile, gerade für die Willensbildung. Es ist oft wichtig, Schwierigkeiten gemeinsam anzugehen, denn die Gruppe erlaubt es, deren Ausmass realistisch einzuschätzen. Gemeinsam etwas nicht zu verstehen mildert den Schock, wenn man an seine eigenen Grenzen stösst. Die Hilfe eines Kameraden, der die richtigen Worte findet, um eine Beweisführung des Lehrers nochmals zu erklären, ist von grösster Bedeutung.

Zudem bildet sich in einer Klasse auf Grund der gemeinsamen Erfahrungen die

glauben, die Welt beginne mit ihnen; das ist eine für die Jugend normale Haltung. Aber man muss sie nicht verstärken! Wenn man Schüler verschiedener Herkunft zusammenbringt, so haben sie eben alle unterschiedliche Vergangenheiten, auch wenn diese noch nicht sehr lange zurückreichen. Mit den Kameraden entdeckt jeder andere Werte als die eigenen, Werte, die aus anderen Familien, Ländern oder Kulturen stammen. Das Universum der anderen verunsichert oft in dem Sinne, dass es unbekannte Türen öffnet. Wenn das Wissen, das die Schule vermitteln soll, in einer Langzeitperspektive eingeordnet wird, so ist das der Bildung am meisten förderlich, da jeder Schüler «dezentriert» wird. Er ist nicht mehr der kleine Herrgott des Hauses, die Welt der Familie dreht sich nicht mehr nur um ihn, sondern er selbst geht auf Weltreise. Im Gespräch, beim gegenseitigen Austausch über ihre je eigenen Vergangenheiten, lernen sie nach und nach verstehen, dass es überhaupt eine Vergangenheit gibt. Und dann besteht die ganze Arbeit des Lehrers darin, ihnen verständlich zu machen, dass es ihrer aller Vergangenheit ist: Die lateinische Sprache ist nicht die Sprache der Lateiner, es ist meine Sprache. Und in dem Moment, in dem es einem gelingt, die Schüler diesen Transfer machen zu lassen, glaube ich, hat man gewonnen.

Gemeinsam lernen erlaubt also, indem man diese kleinen individuellen Geschichten von 15 Jahren, 16 Jahren, 17 Jahren, 18 Jahren miteinander konfrontiert, der Jugend im Grunde genommen zu zeigen, dass es Vergangenheiten gibt und sie selbst Teil einer etwas grösseren zeitlichen Dimension ist.

Das öffnet den jungen Leuten den Blick auf die Welt.

Mein Griechischlehrer riet: «Lehrt sie, was sie in erster Linie nicht betrifft.» Es ist wahr: Warum sollten sie sich für das Mittelalter interessieren? Wenn es einem gelingt, diese Dimension zu eröffnen, so scheint mir, hat man eine wirkliche Öffnung erreicht.

Letzten Endes ist das der Unterschied zwischen bilden und informieren. Unsere Schüler sind überinformiert, aber es mangelt ihnen an Bildung. Gewiss muss man informiert sein, aber um richtig informiert zu sein, muss man über genügend Bildung verfügen, um zu wissen, was wichtig ist und was nicht. Sonst ist man wie ein Strohalm im Wind, unfähig Prioritäten zu setzen.

Je komplexer die Welt wird, desto mehr Bildung braucht man, um sich im Bewusstsein der Vergangenheit in dieser Welt zurechtfinden zu können und nicht Opfer von Manipulation zu werden. Die Schulreformwelle der letzten 20 bis 30 Jahre begünstigt diese Art von umfassender Bildung jedoch nicht. Wie beschreiben Sie den Wandel der Schule im Verlauf der letzten Jahrzehnte?

Verschiedene Achsen haben sich verändert. Man glaubt tiefgründig zu sein, wenn man kompliziert ist! Das ist die Tendenz in der heutigen Pädagogik: Eine Kunst wurde von denjenigen, die selbst unfähig sind zu unterrichten, in eine Pseudowissenschaft umgewandelt. Das sind die «Pädagogen», die die Kunst, richtig zu unterrichten, aufgegeben haben, um Theorien aufzustellen – sehr geschickte und interessante Theorien –, die jedoch fern jeder Realität sind. Diese Grundtendenz hat allerdings Oberhand gewonnen, nicht nur über die Schule, sondern auch über zahlreiche andere Bereiche. Sie ist untrennbar mit einem schleichenden Relativismus verbunden und hat sich vom gesunden Menschenverstand, vom ganz simplen, gesunden Menschenverstand verabschiedet!

Die zweite Achse ist die allmähliche Verschiebung vom Recht auf Bildung hin zum Recht auf Erfolg. Man muss um jeden Preis Erfolg haben, das ist ein Recht! Das Versagen ist kein Bestandteil der menschlichen Realität mehr, sondern eine Art Krankheit, die behandelt werden muss. Eine seltsame Gesellschaft, die den Sieger zum einzig gültigen Modell erhoben hat. Und für die Eltern ist der Sieger derjenige, der an die Universität geht.

* Jean Romain, 1952 im Wallis geboren, hat seine klassische Ausbildung im Collège von Saint-Maurice erhalten und dann an den Universitäten Lausanne (phil.I), Fribourg (Philosophie) und Genf (Hautes études internationales in Geschichte) studiert. Während 37 Jahren war er Philosophielehrer, Chronist in verschiedenen Zeitungen und Autor von rund 20 Büchern, unter anderem «Lettre ouverte à ceux qui croient encore en l'école», *L'Age d'Homme*, Lausanne 2001, ISBN 2-8251-1530-4. 2001 war er Mitbegründer der «Association Refaire L'Ecole» (Arle) in Genf, deren erster Präsident und von 2005 bis 2009 deren Sprecher. Im Herbst 2009 und dann 2013 wurde er als Abgeordneter in den Genfer Grossen Rat gewählt.

Jean Romain

Lettre ouverte à ceux qui croient encore en l'école

L'Age d'Homme

ISBN 2-8251-1530-4

So hat man logischerweise eine lange Studiendauer auf- und die Berufslehre abgewertet.

Die dritte Tendenz besteht darin, dass die Eltern nicht mehr als wichtige Partner, sondern als Akteure an der Schule als Angelegenheit aller beteiligt wurden. Die sogenannten «Conseils d'établissement»¹ haben die Eltern zu Mitverwaltern gemacht. Sie pflegen den Lehrern zu sagen, wie sie zu unterrichten haben, was im Lehrplan zu stehen hat und korrigieren deren (immer zu strenge) Bewertung. Der Druck hat so ein ganzes Stück zugenommen. Dazu kommt die Einsamkeit der Lehrer: Die Schulleitungen unterstützen sie nicht. Aus Feigheit oder um des lieben Friedens willen machen sich die Schulleitungen zu Vermittlern zwischen Lehrern und Eltern. Kein Wunder, dass mehr als ein Lehrer die Zügel schleifen lässt und seine Schüler überbenotet, um Schwierigkeiten oder gar Rechtsanwältinnen aus dem Weg zu gehen. Aus meiner Sicht der Dinge muss ein Schulleiter seinen Lehrer gegen aussen verteidigen; und falls ein Problem vorliegt, regelt er es intern, nicht mit den Eltern. Aber wo sind die Schulleiter, die noch die Grösse haben, dies zu tun?

Und schliesslich muss die inflationäre Bürokratisierung beklagt werden. Natürlich ist es nicht einfach, natürlich gibt es Spezialfälle, natürlich gibt es Schüler, die ... Aber man hat den Eindruck, also ob Schwierigkeiten geradezu geschaffen würden, um sich zu rechtfertigen, um seinen Lohn zu verdienen. Sie kennen wohl kaum jemanden, der, in welcher Verwaltung auch immer, für eine bestimmte Aufgabe eingestellt worden war und nach vollendeter Mission zu seinem Vorgesetzten sagt: «So Chef, die Sache ist erledigt, ich gehe.» Niemand sagt das. Jeder findet ein neues Problem, das ausser ihm kein anderer hätte regeln können!

Ich glaube, dass diese vier Achsen zur Veränderung der Schule und des Lehrerberufs beigetragen haben.

Wenn man den Blick über die Schweizer Grenzen hinaus nach Deutschland, nach Frankreich schweifen lässt, beobachtet man überall ungefähr dieselben Entwicklungen. Sehen Sie

«Der Lehrer hat nicht die Absicht, den Schüler auf Grund der ihm zuerkannten Autorität zu dominieren, geschweige denn, ihn in einem Zustand der Unterwerfung zu halten. Er unternimmt alles, seinen Schüler in die Lage zu versetzen, nicht mehr auf ihn angewiesen zu sein, autonom zu werden. Die Beziehung, die er zu seinem Schüler hat, ist nicht diejenige von Herr und Knecht; es ist die Beziehung eines Menschen, der mehr weiss, zu einem Menschen, der weniger weiss, und sich deshalb zum Schüler des ersteren macht, um zu lernen.»

hier einen Einfluss internationaler Organisationen, wie zum Beispiel der OECD?

Natürlich. Das gehört ins Kapitel Vermarktung des Unterrichtswesens und des Wissens. Alle diejenigen, die sich ärgern, weil die Schule angeblich ein zu enzyklopädisches Wissen vermittelt, all diejenigen, die das menschliche Erbe geisseln, da es nur die Reproduktion der herrschenden Klasse sei, all diejenigen, die die Methode den unterrichteten Inhalten vorziehen (die Pädagogen) und diejenigen, die heutzutage jeden Schüler mit einem Tablet ausstatten wollen, weil man ja modern sein muss, tragen dazu bei, Wissen in ein reines Produkt umzuwandeln.

Diese Metamorphose hin zur Vermarktung der Schule beruht auf langsamen Prozessen der Rationalisierung und der Standardisierung der Bildung im 20. Jahrhundert, die heute ihren Höhepunkt erreichen – und die sich bei der Transformation von Bildung zu einer Handelsware als unerlässlich erweisen. Bildung muss kalibriert werden, vergleichbar, messbar und in ihrer Form relativ homogen sein. Die Technisierung der Pädagogik, der Vorrang der Methodik, die kantonsübergreifenden Lehrpläne, wie der *Plan d'études romand* (PER), die ausufernde Individualisierung und internationale Vergleichsverfahren sind einige der Praktiken, die der Kosten-Nutzenrechnung einen «objektiven» Anstrich geben, ohne den keine Vermarktung der Bildung möglich ist. Bevor Bildung im grossen Stil via Tablet-PCs und Software verkauft werden kann, muss sie, kurz gefasst, die Form einer Ware annehmen und das Verschwinden der Gruppe/Klasse ist ein wesentliches Element dieses Projektes.

Sie haben die kantonsübergreifenden Lehrpläne wie den Plan d'études romand (PER) erwähnt, der in der Romandie und im Tessin seit 2011 sukzessive umgesetzt wird. Der «Lehrplan 21», der momentan in Konsultation ist, ist das Äquivalent in der Deutschschweiz. Welches sind die in der Romandie gemachten Erfahrungen? Wie ist er ausgearbeitet und umgesetzt worden? Welche Folgen zeigen sich bereits?

Vor dem PER gab es das Projekt PECARO, den *Plan d'études cadre romand*. Dieselbe Idee: Harmonisierung des Unterrichts in den verschiedenen Westschweizer Kantonen. Die «Association Refaire L'Ecole» (Arle) im Verbund mit politischen Parteien hat sich deutlich gegen den PECARO ausgesprochen. Sie beklagte, dass nicht genau genug ausformuliert sei, was die Jugend am

Ende jedes Jahres wissen müsse. Es wäre doch ein Leichtes, die Jahresziele zu präzisieren. Der PECARO vor dem PER machte es nicht, aber er schrieb die Methode vor. In Tat und Wahrheit war PECARO eine soziokonstruktivistische Bibel, die bezüglich der Inhalte bewusst vage blieb. So haben in der Romandie viele gesagt: «Das wollen wir nicht. Macht das Gegenteil. Präzisiert, was man Ende der 4., 5., 6. Klasse wissen muss und verzichtet darauf, eine Methode vorzuschreiben.» Angesichts der breiten Opposition, hat man den Plan modifiziert, indem man ihn in ein riesiges undurchsichtiges Konstrukt umwandelte. Es ist so ambitioniert, dass jeder daraus nimmt, was er will. Es ist schlicht unmöglich, alles, was der PER vorschlägt, zu berücksichtigen. Anstatt eines ausgewogenen Lehrplans, der den Unterricht hätte harmonisieren sollen, haben wir ein äusserst kompliziertes Überangebot. Wo ist da die Harmonisierung?

Der PER befasst sich auch mit dem Sprachenproblem. Aber es ist schwierig, da man diese Sprachen nur oberflächlich lehrt, auf jeden Fall in Genf. Die Schüler lernen in der Primarschule ab der 3. Klasse Deutsch und ab der 5. Englisch. Auf der Oberstufe, in der Orientierungsschule (12 bis 15 J.), beginnen sie dann wieder bei Null, da sie nichts Solides gelernt haben. Und wenn sie dann ins Gymnasium kommen, geraten sie in grosse Schwierigkeiten, da ihnen das Grundlagewissen fehlt. Die Einführung von zwei Fremdsprachen auf Primarstufe, wo sie noch nicht einmal Französisch beherrschen, scheint mir wenig wünschenswert. Deutsch ja, weil wir in der Schweiz leben. Aber Englisch, das werden sie ziemlich schnell nebenbei und dann in der Orientierungsschule lernen.

Was ist also zu tun, welche Massnahmen müssen getroffen werden, um die Schule wieder herzustellen?

Im Jahre 2001 gründeten wir die «Association Refaire L'Ecole» (Arle). Als ich Präsident war, kündigte ich drei Dinge an, die es zu tun galt: Auf Primarstufe wird Schluss gemacht mit dem Umbau – das ist diese ganze Ideologie, man schafft die Noten ab, keine Noten mehr von der 1. bis zur 6. Klasse. Mit unserer Initiative haben wir die Genfer Bevölkerung dazu gebracht, sich zur folgenden Frage zu äussern: «Wollen Sie, ja oder nein, Jahresnoten?» Wir wurden mit 76% in unserem Anliegen unterstützt. Von links bis rechts, über die Parteigrenzen hinweg, hatten wir also einen ersten Sieg errungen: Die Jahresnoten selektiven und nicht formativen Charakters wurden wieder eingeführt.

Zweitens habe ich betont, dass in der Orientierungsschule wieder Abteilungen (naturwissenschaftliche, literarische, moderne usw.) eingeführt werden müssen an Stelle von Leistungsgruppen, die alle dieselben Fächer haben und deren bessere Schüler einfach etwas mehr machen. 2009 hat das Volk zur Wiedereinführung der Sektionen ja gesagt. Leider mussten wir bezüglich des ersten Jahres der Orientierungsschule (12 bis 13 Jahre) einen Kompromiss eingehen und die Weiterführung der Niveaugruppen hinnehmen. Das ist schade. Als Abgeordneter werde ich versuchen, diesen Fehler zu korrigieren.

Schliesslich habe ich eine Vereinfachung [im Sinne klarer Strukturen] der gymnasialen Matura in Genf verlangt. Ich habe sie letzten Monat im Genfer Parlament bekommen. 12 Jahre Arbeit für das, was ich 2001 gesagt hatte. Das ist die Bilanz.

Um nochmals auf Ihre Frage zurückzukommen, was es zu tun gilt: Zuerst muss

Autorität wieder ihren Platz bekommen. Autorität im weitesten Sinne ist die Kraft, jemanden ohne physischen oder psychischen Zwang zu veranlassen, etwas zu tun. Hannah Arendt fügt eine zweite Bestimmung bei: Autorität schliesst nicht nur Zwang aus, sondern ist auch unvereinbar mit Überzeugen, welches Gleichheit voraussetzt und mit Argumenten arbeitet; Autorität ist ihrem Wesen nach hierarchisch: Dort, wo man auf Argumente zurückgreift, stellt Hannah Arendt fest, wird die Autorität ausser Kraft gesetzt. Sobald Autorität darauf reduziert wird, zu argumentieren und sich zu rechtfertigen, hat sie, entgegen einer weit verbreiteten Meinung, verloren. Autorität als solche existiert also nur, wenn sie spontan anerkannt und unbestritten ist: Sie setzt sich «natürlich», wie selbstverständlich, durch. Das bedeutet also gleichsam, dass derjenige, der sich einer echten Autorität unterstellt, nicht das Gefühl hat, gezwungen zu werden; er erachtet das, was sie ihm vorschreibt, als legitim. Der Schüler gehorcht seinem Lehrer, weil dieser über Wissen verfügt.

Pädagogische Autorität hat zu tun mit den oben dargelegten Bestimmungen von Autorität im weitesten Sinne. Sie ist eine hierarchische Macht des Lehrers, die von den Schülern grundsätzlich akzeptiert wird. Aber diese Macht ist auf paradoxe Weise hierarchisch: Es handelt sich um eine ungleiche Beziehung, die an ihrer eigenen Auflösung arbeitet. Der Lehrer hat nicht die Absicht, den Schüler auf Grund der ihm zuerkannten Autorität zu dominieren, geschweige denn, ihn in einem Zustand der Unterwerfung zu halten. Er unternimmt alles, seinen Schüler in die Lage zu versetzen, nicht mehr auf ihn angewiesen zu sein, autonom zu werden. Die Beziehung, die er zu seinem Schüler hat, ist nicht diejenige von Herr und Knecht; es ist die Beziehung eines Menschen, der mehr weiss, zu einem Menschen, der weniger weiss, und sich deshalb zum Schüler des ersteren macht, um zu lernen.

Damit die Autorität des Lehrers ihre Wirkung entfalten kann, damit sie erzieht und sich dabei nach und nach verflüchtigt, braucht sie die Unterstützung der Eltern; sie ist darauf angewiesen, dass die Eltern sie als solche ebenso selbstverständlich akzeptieren. Diese Unterstützung ist jedoch nicht mehr vorhanden und in den Kantonen fehlt der Konsens darüber, was die eigene Schule sein soll.

Haben Sie eine Erinnerung an Ihren besten Lehrer?

Ach, ich habe unzählige solcher Lehrer gehabt. Ich habe nur die besten Lehrer gehabt! Das ist wahr, ich habe die Schule im Wallis gemacht, im Internat von Saint-Maurice. Unsere Lehrer haben uns die Freude am Lernen vermittelt. Die Lehrer, die mich am meisten geprägt haben, sind diejenigen, die mir den Sinn für Grosses vermittelt haben. Ich habe Latein und Griechisch gelernt und wie alle Jugendlichen gefragt: «Was bringt das?» Einer meiner Lehrer sagte mir: «Du solltest nicht fragen, was es bringt, du solltest dir die Frage stellen: Wovon befreit mich das?» Er hatte die richtige Frage gestellt. Später habe ich begriffen, dass es sich um die Freiheit durch Wissen handelt. Die Lehrer, die mich geprägt haben, waren Lehrer, die mit mir wie mit einem Erwachsenen gesprochen haben, nicht wie mit einem dummen Kind, und in ihren Worten; ich musste mich anstrengen, nicht sie.

Wie beschreiben Sie also zusammenfassend die derzeitige Aufgabe der Schule?

Die wirklichen Verteidiger der Schulbildung wollen, dass sie im Dienste von emanzipierten, freien, kultivierten, gebildeten Menschen steht, die fähig sind nachzudenken, nach ihren eigenen Wurzeln zu fragen. Ein Buch zu nehmen heisst, eine Waffe gegen die neo-moderne Verwirrung zu ergreifen.

Herr Romain, vielen Dank für das Gespräch.

*Interview und Übersetzung:
Susanne Lienhard und Andreas Kaiser*

Association Refaire L'Ecole (Arle)

Der Verein hat folgende Ziele:

- den institutionellen, republikanischen und demokratischen Charakter der Genfer Schule in ihrer Aufgabe als Dienstleisterin zu festigen und zu verteidigen
- dem Unterricht vor allen anderen Erwägungen als primäre Aufgabe die Vermittlung rationaler Kenntnisse, der humanistischen und staatsbürgerlichen Bildung zu übertragen
- die Stellung der Lehrer zu stärken durch die Anerkennung ihrer Leistungsnachweise, ihrer Qualität als Experten, ihrer Autorität und ihrer pädagogischen Freiheit

- die Stärkung der Neutralität der Institution Schule gegenüber jeder Einmischung, sei sie religiöser, ideologischer, wirtschaftlicher oder «psychozialer» Natur
- die gute Qualität des Unterrichts mit angemessenen Mitteln zu erhalten (anwendbare Lehrpläne, Erhalt der Evaluation durch Noten, Achtung der Gesetzgebung, der Unterrichtsmittel etc.)
- dazu beizutragen, benachteiligten Schülern zu helfen (mittels gezielter Unterstützung) und allen Schülern zu ermöglichen, ihr ganzes Potential zu entfalten.

Quelle: <http://www.arle.ch/statuts>

¹ 2011 wurden in der Romandie im Rahmen des PER die ehemaligen Schulkommissionen durch diese «Conseils d'établissement» ersetzt. Sie vereinen Vertreter der Eltern, der Schüler, der Verwaltung und der Lehrer.

Dialektik

Eine Ansprache anlässlich der Diplom- und Promotionsfeier der Medizinischen Fakultät der Universität Bern

von Prof. Dr. med. Felix J. Frey Universitätsklinik für Nephrologie, Hypertonie und Klinische Pharmakologie Inselspital

Geschätzte Studentinnen und Studenten, lieben Sie Dialektik?

Falls nein, werden Sie meine Ausführungen nicht schätzen. Das ist weiter nicht tragisch, denn in 15 Minuten haben Sie es überstanden. Allerdings, wenn Sie den von *Heraklit* erstmals formulierten dialektischen Dreischritt nicht lustvoll in Ihr Leben inkorporieren, wird sich Ihre Zukunft wahrscheinlich eindimensional, vielleicht beklemmend, aber sicher verwirrend präsentieren; denn der Fortschritt der Menschheit erfolgt in antipodischen Schritten, die sich früher oder später in der Mitte wieder finden, wobei, mit der heutigen Beschleunigung der Entwicklung, Sie nicht erwarten dürfen, basierend auf einer einzigen These Ihr Leben durchwandern zu können.

Zuerst sollte ich Ihnen eigentlich gratulieren, so die Tradition; denn Sie haben Ihr Ziel erreicht, Ihr Studium und Ihre Forschungsarbeit erfolgreich hinter sich gebracht. Sie sind jetzt Zahnarzt, Biomedizinischer Ingenieur, Biomedizinischer Wissenschaftler, Master of Medical Education oder Arzt geworden und werden mit einem Master-, PhD- oder Dr.-med.-Titel dekoriert. Sie haben dafür jahrelang geschuftet, gelitten und hoffentlich auch über die Professoren und die Universität geschimpft und gelästert. Dafür verdienen Sie Respekt und für Ihren Einsatz Dank. So denken Sie, die Absolventen, aber auch die geschätzten Gäste oder mein alter Mitstreiter, der Dekan.

Sicher haben Sie es aus den Medien mitbekommen. In Griechenland sitzen Kommilitonen in letzter Zeit plötzlich in einer Vorlesung ohne Dozenten. Der Professor hat Hals über Kopf, ohne Abmeldung, eine Professur in einem anderen Land angenommen. Im Hörsaal schlottern die Studenten, denn die Heizkosten wurden eingefroren. Die Infrastruktur der Schulen zerfällt, Verbrauchsmaterialien für Praktika oder Forschung werden spärlich, und an Forschungsstellen glauben nur noch Träumer, alles mangels finanzieller Ressourcen.

Besser situiert sind die amerikanischen Studenten. Sie haben hervorragende Unterrichtsbedingungen. Aber am Schluss des Studiums sind die meisten mit Schulden von 50 000 bis 250 000 US-Dollar belastet. So war es, als ich in den 70er Jahren in San Francisco arbeitete, und so ist es dort immer noch; denn die Studierenden der High Schools und Universitäten müssen den Unterricht finanzieren. Deshalb ist es vollkommen inadäquat, wenn ich Ihnen, den Berner Studenten, hier für die erbrachte Leistung gratuliere oder gar danke. Gratulation und Dank verdienen der Staat und Ihre Eltern, weil sie Dozenten und Infrastruktur und allem voran Freiraum für das Studium Ihrer Wahl zur Verfügung gestellt haben.

Nun, Sie, die erfolgreichen Absolventen, haben hoffentlich jetzt die Nase gerümpft; denn was soll eine Universität ohne uns Studenten? Die Uni ist ja geradezu für ihre Existenzberechtigung auf uns angewiesen. Wenn wir schlappmachen, geht nichts mehr. Ja, Sie haben recht. Sie, die Studenten, und die Uni waren eine Schicksalsgemeinschaft. Waren? Nein, sie sollen es auch in Zukunft sein! Denn wenn Sie ab heute als die Elite in der Schweiz nicht hinter der Universität stehen, wie dies Ihre Eltern getan haben, denen ich dafür danken möchte, werden Ihre Kinder einmal griechisch-amerikanische Bedingungen vorfinden. Und die Gefahr, meine Damen und Herren, ist reell, denn die Studentenzahl ist in den letzten 20 Jahren überproportional gewachsen im Verhältnis zur Zunahme der vom Staat zur Verfügung gestellten finanziellen Ressourcen. Bereits hat das Rektorat der Not gehorchend die Einschreibgebühren angehoben, minim, symbolisch, wie man sagt. Ich war und bin dagegen; denn vergessen Sie nicht «l'appétit vient en mangeant».

Und schlimmer noch, vom Rektorat kommt es von einer Institution, die sich unbescheiden mit «Zukunft Schweiz», «Avenir Suisse», betitelt und postuliert, die Finanzierung der Bildung soll nicht mehr über den «Anbieter», also hier den Staat, sondern

«Für mich ist Bildung ein Gemeingut. Bildung gehört damit zu den Grundrechten wie der Anspruch auf Wasser, Nahrung, Kleider, medizinische Betreuung, Religions- oder Meinungsfreiheit. Der freie Zugang zur Bildung für die Entfaltung des jungen Menschen ist unabdingbar und war in der Vergangenheit für die gesellschaftliche und wirtschaftliche Entwicklung der Schweiz essentiell.»

* * *

«Bezüglich der pekuniären Usurpierung der biomedizinischen Wissenschaften sind Ihnen die Grössenordnungen wohl kaum mehr bewusst, weil Sie seit 1989, dem Fall der Mauer, mit einer historisch nie dagewesenen Dreistigkeit indoktriniert worden sind, dass lediglich der persönliche Profit den Menschen fleissig mache. Die Hilfsbereitschaft, der «acte gratuite», die kategorische Freude an Kunst und die Kreativität, einst tragende Elemente der menschlichen Gesellschaft, und allem voran des ärztlichen Tuns im Dienste der kranken Menschen, wurden totgeschwiegen.»

* * *

«Im Berufsleben werden Sie fachlich nochmals mehr in die Tiefe gehen müssen, sonst bleibt Ihr Impact marginal. [...] Trotzdem müssen Sie – und das ist anspruchsvoll – einen weiten Horizont entwickeln, um nie Rädchen einer fatalen totalitären Entwicklung zu werden.»

über den «Bildungsnachfrager», spricht letztlich zunehmend durch die Studierenden erfolgen. Vorgeschlagen wird, dass die Studierenden selber 15 Prozent der Kosten des Gymnasialunterrichts und 100 Prozent der Kosten des Masterstudiums und des Doktorats bezahlen sollen. In einem solchen Modell wird das finanzielle Potential der Familien der Studierenden zu einer wesentlichen Determinante für die Studienwahl, und bedenklicher noch, die pekuniären Aussichten im zukünftigen Berufsfeld und nicht das genuine Interesse und die individuellen Fähigkeiten werden die Auswahl des Studienfachs und die Studientiefe determinieren. Die Bildung wird unter diesen Umständen zunehmend ein Privileg für Kinder begüterter Eltern, und der Bildungsinhalt verkommt zu einer Ware, die man wählt, weil sie grosse Einkünfte verspricht. Sinnigerweise ist die genannte Forderung «Von der Anbieter- zur Nachfragefinanzierung» in der gleichen Tabelle mit der Forderung nach «Besseren Rahmenbedingungen für Hedgefonds» publiziert worden («Bund», 17. Januar 2013, Seite 7).

Sie haben sicher realisiert: Für mich ist Bildung ein Gemeingut. Bildung gehört damit zu den Grundrechten wie der Anspruch auf Wasser, Nahrung, Kleider, medizinische Betreuung, Religions- oder Meinungsfreiheit. Der freie Zugang zur Bildung für die Entfaltung des jungen Menschen ist unabdingbar und war in der Vergangenheit für die gesellschaftliche und wirtschaftliche Entwicklung der Schweiz essentiell.

Liebe Studentinnen und Studenten, Ihr Privileg, sich dank dem Gemeingut Universität weiterentwickeln zu dürfen, führt aber jetzt zu einer Verpflichtung der Gemeinschaft gegenüber, die dieses Gemeingut unterhält. Sie werden sich jetzt sagen: Was soll ich mit dem Begriff «Gemeingut» oder «bien commun»? Damit sollen sich Soziologen und Juristen befassen. Wir wurden ausgebildet, um den normal funktionierenden Körper zu begreifen, mit dem letzten Ziel, dann zu helfen, wenn der menschliche Körper aus der Homöostase gerät. Die dazu erworbenen Erkenntnisse sind weitgehend logisch, allgemeingültig und, abgesehen von einigen esoterischen Bereichen, empirischer Art, weshalb sie letztlich vermittelbar sind, und bezüglich ihrer praktischen Anwendung erstaunlicher Konsens herrscht. Somit erfüllen wir biomedizinisch tätigen Akademiker immer mehr *Max Webers* Postulat, werturteilsfreie Wissenschaftler zu sein. Das ist praktisch; denn

es gibt nichts, was rational agierende Menschen mehr zu gemeinsamem Handeln führt als Tatsachen. Nicht erstaunlich, hat sich deshalb der bio-medizinische Wirtschaftsbereich mit all seinen Aspekten in den letzten 50 Jahren extrem ausgebreitet, und zwar global. Es wird so weitergehen. Sie sitzen also im richtigen Boot.

Allerdings – die empirischen Wissenschaften haben eine entscheidende Grenze. Zwar sind sie enorm effizient, um ein praktisch relevantes anvisiertes Ziel zu erreichen, aber aus den geschaffenen oder erkannten Tatsachen lassen sich keine Normen ableiten. Erkenntnisse und Tatsachen der empirischen Wissenschaften beinhalten hingegen Macht. Diese Macht manifestiert sich manchmal dreist pekuniär, oder schlimmer noch, militärisch-kriegerisch. Als Beispiele zum letzteren Punkt erinnern Sie sich bestimmt aus dem Geschichtsunterricht des letzten Jahrhunderts an die strategisch «erfolgreiche Anwendung» der Erkenntnisse des Effekts inhalierter Gase oder radioaktiver Bestrahlung auf den menschlichen Körper. Und bezüglich der pekuniären Usurpierung der biomedizinischen Wissenschaften sind Ihnen die Grössenordnungen wohl kaum mehr bewusst, weil Sie seit 1989, dem Fall der Mauer, mit einer historisch nie dagewesenen Dreistigkeit indoktriniert worden sind, dass lediglich der persönliche Profit den Menschen fleissig mache. Die Hilfsbereitschaft, der «acte gratuite», die kategorische Freude an Kunst und die Kreativität, einst tragende Elemente der menschlichen Gesellschaft, und allem voran des ärztlichen Tuns im Dienste der kranken Menschen, wurden totgeschwiegen. Vielleicht ändert sich das jetzt wieder, weil auch die engstirnigsten freimarktgläubigen Mitbürger realisieren, dass Jahressaläre für einzelne Ärzte/Manager im biomedizinischen Bereich in der Grössenordnung der jährlichen universitären Kosten von 500 Medizinstudenten oder 200 klinisch tätigen Assistenzärzten zu einer sozialen Instabilität führen könnten und die liberale Marktordnung selbst für die Bereiche, wo sie zweifellos sinnvoll ist, aufs «Schaffott bringen» (*Philipp Müller*, Präsident FDP).

Zu Recht werden Sie jetzt argumentieren: Solch groteske Situationen werden in meinem Leben kaum eintreffen, und falls dies wider Erwarten trotzdem der Fall sein sollte, so glaube ich Ihnen auch, dass Sie sich an einer deontologischen Ethik orientieren werden. Die Frage bleibt allerdings, ob man sich

als kleines Rädchen bewusst wird, wenn das umfassende Räderwerk in eine für die Gemeinschaft potentiell verheerende Richtung abdriftet. Dieses Bewusstwerden war in der Vergangenheit schwierig, wie dies *Hannah Arendt* formal an einem historisch traumatischen Beispiel dargestellt hat, und wird in der heutigen Zeit noch schwieriger, was wahrscheinlich unter anderem etwas mit der Spezialisierung zu tun hat. Die berufliche Spezialisierung war und ist zweifellos ein unabdingbarer Mechanismus für den Fortschritt der Menschheit.

Diese phylogenetisch relevante Einengung des beruflichen Aktivitätsradius haben Sie alle bereits als Individuum erfahren. Denken Sie zurück an den breiten Fächerkanon in der Grundschule und im Gymnasiums bis zur Matur und seine kontinuierliche Einengung auf der Hochschule vom Bachelor zum Master und zum PhD. Im Berufsleben werden Sie fachlich nochmals mehr in die Tiefe gehen müssen, sonst bleibt Ihr Impact marginal. Sarkastiker sagen, Sie sind verurteilt, Fachidiot zu werden. Das will eigentlich niemand. Aber Vorsicht, wer nicht fachkompetent wird, wird zwar kein Fachidiot, aber ein Idiot im Fach. Deshalb werden Sie notgedrungen in die Tiefe gehen. Trotzdem müssen Sie – und das ist anspruchsvoll – einen weiten Horizont entwickeln, um nie Rädchen einer fatalen totalitären Entwicklung zu werden. Diese Weitsicht kann verlorengehen. Mit der heutigen beruflichen, familiären und Selbstverwirklichungs-Belastung besteht die Versuchung, sich ausschliesslich um die wissenschaftlichen Erkenntnisse und deren Anwendung zu kümmern, mit dem Ziel, die eigene kleine Existenz zu optimieren. Sie werden dabei gewissermassen ein kleines Einzelunternehmen, im wesentlichen eine «Ich-Firma» im Gesundheitsmarkt.

Und darin besteht nach meiner Wahrnehmung momentan die grösste Gefahr, wenn Sie jetzt ins Berufsleben eintreten werden. Die Situation des kranken Menschen, der ohne biomedizinische Hilfe leidet oder gar stirbt, ist a priori kein Objekt, um das herum sich ein fairer, freier Handel im neoliberalen Sinn entwickeln kann. Der totalitäre Anspruch, alles müsse finanziell gewinnbringend sein, inklusive die Investitionen zweifelhafter Provenienz im Gesundheitssystem, wird unweigerlich zu einem Spannungsfeld zwischen Ihren persönlichen Ansprüchen, dem Investor und dem Patienten führen. Der Patient ist der Schwächste im Bund. Bei ihm geht es ums Sein. Sie sind sein Anwalt.

Wir haben es gehört, bereits *Heraklit* erkannte, unsere Gesellschaft entwickelt sich in antipodischen Schritten. Diese Tendenz des Sich-entwickeln-Wollens scheint ein Wesensbestandteil des Menschen zu sein. Wie *Karl Jaspers*, Arzt und Philosoph, es treffend ausdrückte (Karl Jaspers, *Kleine Schule des philosophischen Denkens*, Piper, 1974, S. 65): Der Mensch ist in Bewegung: Er kann nicht bleiben, wie er ist. Er befindet sich im ständigen Wandel seines Zustandes und ist nicht wie die Tiere ein in seiner Wohlgeratenheit sich von Generation zu Generation wiederholendes Wesen. Er drängt über das, wie er sich gegeben ist, hinaus. Der Mensch ist nach *Nietzsche*, das «nicht festgestellte Tier». Tiere wiederholen, was schon war.

Sie und ich können unserem Wesen nach nicht so bleiben, wie wir sind. Sie sind jetzt Zahnarzt, Arzt, Master für Medical Education, Biomedizinischer Ingenieur oder Wissenschaftler mit einem Master, PhD- oder Dr.-med.-Titel der Universität Bern. Herzliche Gratulation nochmals. Das ist aber kein Zustand; denn es geht weiter, unaufhaltsam, dialektisch, und ich kann es Ihnen verraten: Sie wird spannend, Ihre Zukunft, vorausgesetzt, Sie engagieren sich als Akademiker, das heisst breite Verantwortung übernehmen für sich, Ihre Nächsten, Ihre Familie, aber vergessen Sie nie: vor allem für die Gemeinschaft; denn die hat Sie bis jetzt getragen. •

Quelle: *Schweizerische Ärztezeitung* 2013, Jg. 94 (29/30) 1139–41