

In Kürze

Kein Zweifel, dass im Lehrplan 21 der anspruchsvolle Versuch steckt, ein modernes, zeitgemässes Bildungsverständnis zu beschreiben, das näher an die Alltagsrealität rückt, die wichtigen Grundfragen unserer derzeitigen Existenz einbezieht, neue Wege zur Verknüpfung verschiedener Wissensgebiete sucht, den LehrerInnen mehr Gestaltungsraum bringen soll und das selbständige Lernen der Kinder fördern will. Doch *der aus der Wirtschaftswelt entlehnte Kompetenzbegriff lässt dieses Unterfangen grandios scheitern.*

Der Lehrplan ist nicht nur masslos überladen und geschwätzig, *es mangelt ihm an konkreten Inhalten*, die in klar verständlicher Form benannt werden müssten, damit sie zur Richtlinie für alle Beteiligten würden. Schade für alle, die mit viel Engagement daran gearbeitet haben. Schade für die enormen Kosten, die dieses Werk bereits verursacht hat.

Was jedoch im derzeitigen Lehrplan-Entwurf – würde er denn in dieser Form umgesetzt – wirklich aufschreckt, ist der völlig falsche und unwahre Anspruch, Bildung auf messbare Kompetenzen reduzieren und durch eine gigantische Prüfungs- und Testmaschinerie erfassen zu können. Das heisst, sich vom emanzipatorischen Bildungsverständnis zu verabschieden. Die Gefahr besteht, dass Kinder und Jugendliche *nur noch auf Prüfungen hin getrimmt werden*, dass nicht nur sie untereinander, sondern auch die LehrerInnen und Schulen unter ständigem Konkurrenzdruck stehen und Kinder mit schlechteren Leistungen trotz aller Förderung letztlich scheitern werden. Unter dem Strich wird damit auch die Qualität der Volksschule leiden. Denn die Inhalte werden unter diesem Druck vernachlässigt; was sich der Messbarkeit entzieht, wird nicht mehr gelernt.

Unser Fazit

Er ist ein im Ansatz verfehltes Unterfangen, das wir *in der jetzigen Form nur ablehnen können*. Er ist untauglich, um das zu erreichen, was erreicht werden sollte: die angestrebte Harmonisierung, er ist unbrauchbar für den schulischen Alltag und verhängnisvoll in den zu erwartenden Wirkungen.

Unser Vorschlag

Die EDK befreit sich von ihrem Kontrollwahn und ihrer Botmässigkeit gegenüber der von der Wirtschaft inspirierten Kompetenz-Ideologie und erklärt den LP 21 zu einem pädagogischen Handbuch. Er könnte damit als Grundlage in der Ausbildung der Lehrkräfte und beim Verfassen von Lehrmitteln dienen und zugleich Inspirationsquelle für Lehrkräfte bei der Gestaltung ihres Unterrichts sein. Der eigentliche Lehrplan allerdings wäre dann noch zu schreiben: als handliches, überschaubares Dokument, das in einfacher Sprache auf verbindliche Weise klärt, welche Art von Bildung man anstrebt und worauf es am Ende ankommen soll.

ZU DEN KRITIKPUNKTEN IM EINZELNEN

1. Der Verfassungsauftrag zur Harmonisierung und der Lehrplan

Mit dem Bildungsartikel 62 Abs. 4 der Bundesverfassung wurden die Kantone als Bildungsverantwortliche per Verfassung verpflichtet, wichtige Eckwerte im Bildungsbereich national einheitlich zu regeln: das Schuleintrittsalter und die Schulpflicht, die Dauer und die Ziele der Bildungsstufen, die Übergänge sowie die Anerkennung von Abschlüssen. Wenn diese Harmonisierung nicht zustande komme, würde der Bund die notwendigen Vorschriften erlassen.

Die Entwicklung des LP 21 geht nicht auf die Verfassung, sondern auf den Beschluss HarmoS der EDK zurück. Der LP 21 sollte das Hauptinstrument sein zu der geforderten Harmonisierung. Einer in besonderem Sinn interpretierten Harmonisierung allerdings. Man wolle nicht uniformieren und schon gar nicht zentralisieren, hiess es ursprünglich von Seiten der EDK. Die kantonalen Zuständigkeiten und die Verankerung der Schule vor Ort würden berücksichtigt. Lehrpläne und Lehrmittel würden sprachregional koordiniert. Was beschlossen wurde, ist jedoch das genaue Gegenteil: Koordination heisst nun, dass es pro Sprachregion nur noch einen Lehrplan geben soll, dass dieser sich an verbindlichen nationalen Bildungsstandards zu orientieren habe und dass die EDK das Erreichen der Standards auf nationaler Ebene mit einem Bildungsmonitoring überprüfen werde.

Das in der Verfassung festgeschriebene Ziel der Harmonisierung wird jedoch, dem uniformen Lehrplan zum Trotz, von vornherein nicht zu erreichen sein, weil die Vereinheitlichung der Eckwerte des Schulsystems, die nach Verfassungsauftrag hätte realisiert werden sollen, noch immer auf sich warten lässt.

Vereinheitlicht wurde zwar die Zahl der Schuljahre, aber *nicht die Stundentafeln* und mithin auch *nicht die effektive Unterrichtsdauer*. Die wöchentliche schulische Präsenzzeit der Drittklässler in Baselland beträgt 23 Stunden, im Wallis 33 Stunden, also ein Drittel mehr (Stand 2009). Im Kanton St. Gallen sind es über den Verlauf der ganzen Volksschulzeit gerechnet 8800, im Kanton Solothurn 6840 Pflichtschulstunden – ein Unterschied von fast 2000 Stunden.

Nicht harmonisiert wurde die Wahl der ersten Fremdsprache. In einem Teil der Deutschschweizer Kantone ist Englisch (so im Kanton AG des Bildungsraums Nordwestschweiz), in einem anderen Teil der Kantone Französisch die erste Fremdsprache (so in den Kantonen SO, BS und BL des gleichen Bildungsraumes).

Wie sollen alle Schülerinnen und Schüler der 21 Kantone die Ziele des LP 21 gleichermaßen erreichen können, wenn der Beginn und die Stundendotation in den beiden Fremdsprachen völlig verschieden und die Gesamtpflichtstundenzahl so unterschiedlich ist? Die Problematik ist der Projektleitung des LP21 bewusst. *Man hofft aber auf eine allmähliche Angleichung.* Diese könnte sich jedoch leicht als illusionär herausstellen, denn eine Angleichung der Pflichtstundenzahl hätte erhebliche finanzielle Auswirkungen. Dass Kantonsparlamente darauf eingehen werden, ist höchst unwahrscheinlich. Bei ihnen allein aber liegt die Kompetenz. Denn es gilt nach wie vor: „Die Hoheit der Kantone über die Volksschule und insbesondere auch in Lehrplanfragen bleibt mit dem LP 21 bestehen.“

2. Die so genannte Kompetenzorientierung des LP 21 – eine höchst fragwürdige Errungenschaft

Eine Aussage über das, was Bildung sein soll und sein kann, sucht man im LP 21 vergeblich. In alten Lehrplänen stand noch die Frage im Mittelpunkt, worauf Bildung hinzielen soll: Gesucht war einst der gottesfürchtige und obrigkeitshörige Untertan, später der aufgeklärte, der emanzipierte, der mündige, der freie Bürger. Man stritt sich darüber, was das bedeutet und was es braucht, um ein solcher Mensch zu werden. Dem LP 21 scheinen solche Fragen fremd zu sein. Kompetent zu sein ist alles, und *der einzig gute Mensch ist offensichtlich der kompetente Mensch*. Aber kompetent wofür?

Dort, wo es um die Befähigung zur Ausübung eines bestimmten Berufs geht, ist klar, wofür die zu erwerbenden Kompetenzen gut sind: das zu können, was dieser Beruf verlangt. Aber der LP hat es ja nicht mit Berufsausbildung, sondern mit Volksschule zu tun. Wofür also und zu welchem Zweck soll man all das können, was hier an Kompetenzen aufgelistet wird? Kompetenzen erwerben in der Volksschule heisst im Kontext des LP21 schlicht: brauchbar werden, nicht brauchbar für einen spezifischen Zweck zwar, sondern allgemein brauchbar, brauchbar für alle in einer künftigen Gesellschaft – die man natürlich bestens zu kennen glaubt - zu erfüllenden Zwecke, kurz: funktional zu sein in möglichst jeder Funktion, die man später einmal ausüben hat. Dies ist *die Sprache, die jeder versteht, der Jobs zu vergeben hat und die Macht hat, Leute einzustellen oder auch wieder zu entlassen*. Die Sprache der Wirtschaft und der Verwaltung eben.

Von *Kompetenzen spricht man in der Wirtschaft* – oder besser, in der ihr dienenden Arbeitspsychologie – spätestens seit 1900, beflügelt von der Suche nach überfachlichen Schlüsselkompetenzen, die man erst in der Intelligenz, in den 70er-Jahren dann zunehmend in den so genannten emotionalen und sozialen Kompetenzen vermutete. Das im LP 21 an erster Stelle stehende Trio überfachlicher Kompetenzen, die so genannte Selbst-, Sozial- und Methodenkompetenz, ist ein Reflex dieser Debatte, in seiner Wirkung ungesichert wie alle nicht berufsspezifischen Kompetenzen.

Was aber spricht *gegen die allgemeine Kompetenzorientierung* im Volksschullehrplan?

1. Kompetenzen im Berufsfeld sind abhängig von den fachlichen Ansprüchen, die an den jeweiligen Arbeitsplatz geknüpft sind. Diese Ansprüche bestimmen, was es heisst, eine Arbeit gut oder schlecht auszuführen. Im schulischen Kontext gibt es keinen Ernstfall, in dem man seine Kompetenzen unter Beweis stellen könnte. Sowohl die Situationen, in denen sich die schulischen Kompetenzen zu zeigen hätten, wie auch deren Beurteilung beruhen auf *willkürlichen Setzungen der Lehrplanmacher und der Produzenten von Prüfungsaufgaben*. Der einzige „Ernstfall“ ist die daraus resultierende Note. Unbestimmt bleibt darum auch, welche und wie viele Kompetenzen es sein sollen – ob die minimal dreitausend, welche der LP 21 verlangt, oder vielleicht doch ein paar Hundert weniger, wie von LehrerInnenorganisationen gefordert wird.

2. Arbeitsabläufe haben ihre eigene Logik, darum gibt es in der Berufsbildung in der Regel auch einen nachvollziehbaren linearen Aufbau der zu erlernenden Kompetenzen, von den elementarereren hin zu den anspruchsvolleren. Im schulischen Bereich mag eine solche Linearität unter Umständen zu finden sein in hierarchisch aufgebauten Fächern wie der Mathematik und den Sprachen. In allen andern Fächern aber ist *ein linearer Kompetenzaufbau eine willkürliche didaktische Konstruktion*. In noch grösserer Masse gilt dies für die so genannten überfachlichen Kompetenzen, bei denen auch im LP 21 jeder Hinweis auf einen Kompetenzaufbau fehlt.

3. Kompetenzen erlernt man nicht im luftleeren Raum, sondern immer im Umgang mit Gegenständen, Inhalten, Stoffen. Es ist jedoch nicht gleichgültig, welches diese Inhalte sind. Es gibt bedeutungsvollere und weniger bedeutungsvolle, wertvollere und weniger wertvolle, relevante und irrelevante. Aufgabe eines Lehrplans war es bislang, solche Wertungen vorzunehmen. Man ging davon aus, dass Kinder in der Auseinandersetzung mit dem von der Gesellschaft als wichtig Erachteten auch das für sie Wichtige zu finden vermögen – ein Hauptziel von Bildung überhaupt. Im LP 21 wird *das Inhaltliche zur Nebensache*; statt das Wesentliche verständlich zu machen, wird in der Sprache der Kompetenzen eine *Scheinpräzision* betrieben, die selbst Fachleute nicht mehr nachvollziehen können. Weil die Inhalte nicht festgelegt sind, wird die angestrebte Koordination auch in dieser Hinsicht sabotiert. In Fächern wie Geografie und Geschichte z.B. hängt völlig in der Luft, welches inhaltliche Wissen die weiterführenden Schulen bei ihren Schülerinnen und Schülern überhaupt voraussetzen können.

4. Zu den Kompetenzen, die in schulischen Zusammenhängen tatsächlich von Bedeutung wären, gehört die elementare Kenntnis der Verfahren und Methoden, mit deren Hilfe wissenschaftliche Erkenntnisse gewonnen werden und die es erlauben, Wissensansprüche in den verschiedenen Fachbereichen verstehend nachzuvollziehen: kurz, Wissen von Meinen zu unterscheiden. Dies war denn auch der Sinn und die Bedeutung von Schulfächern wie Geschichte und Geografie, Physik, Chemie und Biologie in den bisherigen Lehrplänen auf den oberen Stufen der Volksschule. Mit der *Auflösung der klassischen Schulfächer in die fächerübergreifenden Themenbereiche des LP 21 gerät dieser entscheidende disziplinäre Aspekt allen Wissens in den Hintergrund*. Damit wird nicht nur ein Kernelement von Bildung aufs Spiel gesetzt, sondern auch das berufliche Selbstverständnis von Lehrpersonen beschädigt und den Pädagogischen Hochschulen ein kaum lösbares Ausbildungsproblem beschert.

5. Zum Credo des LP 21 gehört, dass die Erreichung der Kompetenzziele überprüfbar, das heisst, messbar sein müsse. Dieses Credo beruht auf der fragwürdigen Annahme, dass man Menschen als ganze vermessen und aus solchen Messungen Zukunftsaussagen ableiten könne. Es wird – zumal bei der Überfülle der eingeforderten Kompetenzen – mit Bestimmtheit zur Folge haben, dass das Abschneiden in den Tests zur einzig wichtigen Sache wird – als ob alles in der Bildung Messbare wichtig und alles Wichtige auch messbar sei. Und dies alles wird als Fortschritt gepriesen auf dem *Weg von der Input-orientierten hin zur Output-orientierten, an ihrer Wirkung gemessenen Schule*, und es wird als Wohltat verkauft: Eine mit grossem finanziellen Aufwand betriebene Produktion von vorgeblich wissenschaftlich validierten Testaufgaben soll den Lehrpersonen ihre Aufgabe erleichtern und ihnen diagnostische Mittel an die Hand geben zur individuellen Förderung jener Kinder, die das Plansoll noch nicht erreicht haben. Dieses vorgebliche Hilfsangebot ist jedoch in Wahrheit nur ein weiterer Schritt zu *De-professionalisierung der Lehrpersonen und zum weiteren Ausbau einer sie bevormundenden Bildungsbürokratie*. Nun sind es nicht bloss die Kinder, die – mehr noch als bisher schon – unter Sanktions- und Konkurrenzdruck lernen, sondern auch die Lehrkräfte selbst. Es ist höchst fraglich, ob die Schülerinnen und Schüler in einem *Lernklima, das von Anspannung und Stress geprägt ist*, tatsächlich die Fähigkeiten und Fertigkeiten erwerben können, welche es ihnen erlauben, ihren Zugang zur Arbeitswelt zu sichern, geschweige denn, ob sie in einem solchen Klima ihre Persönlichkeit entfalten und zu den starken, eigenständigen und mutigen Menschen werden können, die es in einer demokratisch verfassten Gesellschaft braucht.

6. Vollends zum Problem wird das Test-Credo, weil für die EDK der Einsatz von Tests noch eine ganz andere Funktion hat: Da für alle 21 Kantone der gleiche Lehrplan gilt, sollen – im Dienste des Monitoring – vergleichende Leistungsmessungen durchgeführt werden, Checks, wie sie in der Nordwestschweiz bereits flächendeckend vorgesehen sind, mit allen Risiken und Gefahren, die solche Checks mit sich bringen und die man aus anderen Ländern bereits kennt: vom *Teaching to the Test* über die damit einhergehende Demotivierung sowohl der Schülerinnen und Schüler als auch der Lehrpersonen bis hin zur *Kultivierung eines permanenten Wettbewerbs* in den Schulen und zwischen den Schulen und – am

Ende wohl – zu einem *Schulranking* mit allen seinen für das öffentliche Bildungswesen fatalen Konsequenzen. Auf schleichendem Wege würde die Volksschule auf diesem Weg einer radikalen Bildungsreform unterzogen, welche unser Bildungssystem nach angelsächsischem Vorbild zu einem neoliberal geprägten Wirtschaftszubringer umkremeln könnte. Und dies im Stillen – ohne öffentliche Debatte und klare politische Entscheidung, entgegen der beschwichtigenden Aussage, der LP 21 leite keine Reform ein, sondern führe nur das schon Geltende fort.

7. Zu den im LP 21 anvisierten Kompetenzen gehören nicht nur Fähigkeiten, sondern auch Haltungen und Einstellungen, also nicht bloss das, was man können soll, sondern auch das, was man wollen soll: so bei den so genannten Selbst- und Sozialkompetenzen, so explizit bei Kompetenzen wie: an einer nachhaltigen Entwicklung der Gesellschaft mitzuwirken, reflektiert zu sein im Konsumverhalten und achtsam im Ressourcenverbrauch ebenso wie in der Genderfrage oder der Frage der Menschenrechte. Auf das Wollen der Kinder einwirken wollte Schule zwar immer, und insofern war jeder Unterricht auch immer erziehender Unterricht. Es ist auch keine Schule denkbar, in der nicht moralische Forderungen an das Verhalten der Kinder und der Lehrerschaft erhoben und – für den Fall, dass diese nicht genügend Nachachtung finden – durch Androhung von Sanktionen auch durchgesetzt werden. Der LP 21 jedoch geht mit seinen Forderungen weit darüber hinaus: Er beschränkt sich nicht auf eine der gegenseitigen Achtung dienende Moral, sondern *verlangt Unterordnung und Verinnerlichung von Haltungen, er verlangt das Aneignen bestimmter Gesinnungen*. Gesinnung zu erzeugen aber ist keine Aufgabe einer öffentlichen Schule und darf darum auch kein Lehrplanziel sein. Wird die Bekundung des guten Willens zudem noch als Kompetenz gehandelt, als prüfbare und messbare Kompetenz bewertet, dann enden wir bei einem *Erziehungsbegriff mit totalitärem Anspruch*.