

Pragmatismus ist die einzige Option!

Das LVB-Manifest zum Umgang mit dem Lehrplan 21

Von Michael Weiss und Roger von Wartburg



Sofern die durch den Baslerbieter Landrat am 2. Oktober 2014 überwiesene Parlamentarische Initiative nicht zu einem anderen Ergebnis führen wird, steht die Einführung des Lehrplans 21 in unserem Kanton bald bevor: Bereits kommenden Sommer an den Primarschulen, 2018 auch an den Sekundarschulen. Entscheidend für eine gangbare Einführung ist aus Sicht des LVB ein in jeder Hinsicht pragmatischer Umgang mit dem Lehrplan und dem damit verbundenen Kompetenzkonzept, und zwar von allen Beteiligten. Sollten Schulleitungen, Bildungsverwaltung und Pädagogische Hochschulen dazu nicht Hand bieten, wird dieses ambitionöse Unternehmen endgültig scheitern.

Die grosse Kontroverse

Trotz seines Umfangs ist der Lehrplan 21 wohl eines der in der Deutschschweiz am intensivsten diskutierten Schriftstücke überhaupt. Auch der LVB hat sich in den vergangenen eineinhalb Jahren fundiert und kritisch damit auseinandergesetzt, sich beim Kanton und beim LCH in die Vernehmlassung eingebracht und diverse Artikel dazu publiziert.¹

Die Meinungen zum neuen Werk könnten konträrer nicht sein: Während die einen die Ansicht vertreten, der Lehrplan 21 schreibe ohnehin nur die gelebte Praxis an den Schweizer Schulen nieder, sehen andere im Lehrplan 21 einen fundamentalen Paradigmenwechsel, ohne sich freilich darin einig zu sein, ob dieser die Volksschule zum Guten oder zum Schlechten verändern wird.

Die Feststellung, dass nicht wenige Exponenten der Bildung ihre diesbezügliche Einschätzung den Erwartungen ihres Publikums anpassen, macht die Situation nicht übersichtlicher. Wenig vertrauensbildend wirkt ausserdem die höchst widersprüchliche Kommunikation der einzelnen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren. Dies weckt den Verdacht, dass die politisch Verantwortlichen selber nicht so richtig wissen, was sie da in Gang gesetzt haben. Hinter den vorgefertigten Textbausteinen der jeweiligen Einflüsterer tut sich jedenfalls allzu oft eine erschreckend ausladende inhaltliche Leere auf.

Pragmatismus als einzige Option

Das Projektmanagement des Lehrplans 21, dessen Konzeption und die damit verbundene Kommunikation waren insgesamt ungenügend bis schlecht. Deshalb ist die fundierte Kritik, die von verschiedener Seite aufgekommen ist, auch absolut gerechtfertigt.

Sofern der Lehrplan 21 auf politischem Wege nicht doch noch gänzlich abgeschossen wird, dann wird in den einzel-

nen Kantonen letztendlich aber wohl gar nicht primär der Lehrplan 21 an sich, sondern noch stärker der konkrete Umgang mit ihm, verbunden mit kantonalen Ausdifferenzierungen und Anpassungen, darüber entscheiden, ob seine Einführung gelingen kann oder nicht. Der LVB ist überzeugt davon, dass einzig und allein ein in jeder Hinsicht pragmatischer Umgang mit dem Lehrplan 21 und der Kompetenzorientierung Aussicht auf Erfolg haben kann.

6 Leitsätze des LVB und daraus abgeleitete Botschaften

Was dies beinhaltet, soll im Folgenden anhand von sechs Leitsätzen aufgezeigt werden. Aus diesen leiten sich dann entsprechende Botschaften an die Schulleitungen, die Bildungsverwaltung, die Pädagogischen Hochschulen und die Lehrmittelverlage ab.

Leitsatz 1: Zu einem pragmatischen Umgang mit dem Lehrplan 21 gehört zuallererst die Einsicht und das Bekenntnis, dass mit dem Begriff der Kompetenz nichts beschrieben wird, was nicht seit eh und je als Merkmal eines guten Unterrichts gegolten hat.

Kernpunkt der meisten Auseinandersetzungen um den Lehrplan 21 ist die Kompetenzorientierung, die auch in der nun freigegebenen Fassung des Lehrplans konsequent beibehalten wurde.

Im überarbeiteten Lehrplan 21 wird die Kompetenzorientierung folgendermassen erklärt:

«Beschrieben Lehrpläne lange Zeit, welche Inhalte Lehrerinnen und Lehrer unterrichten sollen, beschreibt der Lehrplan 21, was Schülerinnen und Schüler am Ende von Unterrichtszyklen wissen und können sollen. Dies geschieht durch die Formulierung fachli-

Es wird doch niemand ernsthaft behaupten wollen, die Stoffpläne früherer Zeiten seien allein in der Absicht geschrieben worden, zu definieren, was Lehrerinnen und Lehrer lehren sollten, nicht aber, um darzulegen, was Schülerinnen und Schüler wissen, können und verstehen sollten!

cher und überfachlicher Kompetenzen, die die Schülerinnen und Schüler in den Fachbereichen erwerben. Die dem Lehrplan zugrundeliegende Kompetenzorientierung nimmt zentrale Aspekte eines aktuellen Bildungs- und Lernverständnisses auf. Danach bedeutet schulische Bildung – insbesondere auf der Volksschulstufe – die kontinuierliche, durch Lehrpersonen und Lehrmittel unterstützte Aneignung von Wissen und Fähigkeiten. Damit bleibt auch für den vorliegenden Lehrplan die kulturelle Dimension von Wissen und fachlicher Bildung zentral. Wissen als Kompetenz wird in einem breiten Sinne verstanden: als direkt nutzbares Verfügungswissen, als Reflexionswissen und als Orientierungswissen. Die dem Lehrplan zugrunde liegende Idee der Kompetenzorientierung bedeutet keine Abkehr von einer tief verstandenen fachlichen Wissens- und Kulturbildung, sondern im Gegenteil deren Verstärkung und Festigung durch ein auf Verständnis, Wissensnutzung und Können hin orientiertes Bildungsverständnis.»

Wir heben noch einmal hervor: Verstärkung und Festigung einer tief verstandenen fachlichen Wissens- und Kulturbildung durch ein auf Verständnis, Wissensnutzung und Können hin orientiertes Bildungsverständnis soll also der Grundgedanke der Kompetenzorientierung sein.

Darüber, wie dieser Grundgedanke umgesetzt werden soll, finden sich im Lehrplan 21 ebenfalls Aussagen:

«Kompetenzorientiert unterrichten heisst, spezifische Inhalte und Gegenstände so auszuwählen und als Lerngelegenheiten zu gestalten, dass erwünschte Kompetenzen daran erworben oder gefestigt werden können. Die Lehrperson als zentrale Akteurin stellt auf der Basis von Lehrplan und Lehrmitteln Überlegungen an, welche

Wissens- und Könnensziele sich anhand welcher Fachinhalte und Themen im Unterricht auf welchem Niveau bearbeiten lassen. Darauf basierend gestaltet sie Lernumgebungen und Unterrichtseinheiten, die geeignet sind, dass Schülerinnen und Schüler daran die relevanten Kompetenzen erwerben können. Dabei schenkt sie den Voraussetzungen in der Klasse bzw. der Lerngruppe hohe Beachtung. Qualitativ gute Lehrmittel und Lernmedien, gehaltvolle und fachdidaktisch durchdachte Aufgaben und Gegenstände sowie vielfältig eingesetzte Methoden sind die Grundlage für die Planung und Umsetzung eines solchen Unterrichts. Kompetenzorientiert unterrichten heisst über die Stoffvorgaben hinaus explizit an die Wissensstrukturen und Fähigkeiten denken, die an einem Inhalt, einer Aufgabe erschlossen oder sich daran aufbauen, festigen oder anwenden lassen. Kompetenzorientierter Unterricht beginnt bei der Unterrichtsplanung und endet idealerweise bei der Vergegenwärtigung, ob die angestrebten geistigen Vorstellungen, Begriffe und Fähigkeiten auch tatsächlich durch die Schülerinnen und Schüler erworben wurden. [...]»

Die Erklärung erscheint unmittelbar einleuchtend, allerdings findet man auch nach längerem Hinsehen und Nachdenken keinen einsichtigen Grund, warum die so definierte Art des Unterrichtens «kompetenzorientiertes» Unterrichten und nicht einfach «gutes» Unterrichten genannt wird. Dieselbe Definition könnte auch zu Rate gezogen werden, wenn es darum ginge, lernzielorientierten Unterricht zu definieren, wobei es nicht einmal eine Rolle spielt, ob diese Lernziele nun operationalisiert sind oder nicht.

So kommt jeder neue pädagogische Begriff mit dem Anspruch daher, nun endlich das zu beschreiben, was guten

Unterricht wirklich ausmacht, und während man frühere Begriffe durch neue ersetzt, merkt man gar nicht, dass sich zwar der Begriff, nicht aber der Inhalt verändert hat. Es wird doch niemand ernsthaft behaupten wollen, die Stoffpläne früherer Zeiten seien allein in der Absicht geschrieben worden, zu definieren, was Lehrerinnen und Lehrer lehren sollten, nicht aber, um darzulegen, was Schülerinnen und Schüler wissen, können und verstehen sollten!

Dennoch scheint das Beharren auf dem Kompetenzbegriff (der insbesondere im Bereich «Natur, Mensch, Gesellschaft» mehr hinderlich als nützlich ist) dem merkwürdigen Glauben zu entspringen, Schülerinnen und Schüler hätten bislang Dinge, die im Unterricht behandelt wurden, nur darum nicht gewusst, verstanden oder gekonnt, weil der Lehrplan dies nicht explizit verlangt hat. Es genügt aber nicht, mehrere tausend mit «Die Schülerinnen und Schüler können ...» beginnende Sätze in einen Lehrplan hineinzuschreiben, um sicherzustellen, dass die Kinder und Jugendlichen dann auch tatsächlich etwas können.

Aus Sicht des LVB hätte sich von Anfang an jegliche Kontroverse über die Kompetenzorientierung erübrigt, wenn klar gewesen wäre, dass mit dem Begriff «Kompetenz» hier dasselbe gemeint ist wie in der Alltagssprache: das tatsächliche Beherrschen und Anwendenkönnen von Gelerntem. In diesem Falle liesse sich der Kompetenzbegriff einordnen als eine Art Synonym für «Fähigkeiten und Fertigkeiten». Und wenn dem so wäre, dann würde dieser Kompetenzbegriff exakt dem entsprechen, was jede seriöse Lehrperson in ihrem Unterricht schon immer angestrebt hat.

Das Problem ist nun aber, dass wir im internationalen schulischen Kontext

auf eine bereits länger andauernde Historie des Kompetenzbegriffs zurückblicken können, die einen mit grosser Sorge um die Qualität unseres Bildungssystems erfüllen muss. Seit der Veröffentlichung des ersten Entwurfs des Lehrplans 21 hat der LVB immer wieder darauf hingewiesen. In der Bildungspolitik nämlich entstammt der Begriff der Kompetenz einem Konzept der OECD, in welchem es darauf ankommt, Schülerinnen und Schüler im Sinne einer grösstmöglichen Ökonomisierung der Bildung als Humankapital in einer globalisierten Welt konkurrenzfähig zu machen. Die Zauberwörter heissen Nützlichkeit, Effizienz, Kalkulierbarkeit, Normierung, Messbarkeit, Kontrolle.



**Effizienz und Messbarkeit:
Das Rezept der OECD**

In so einem Konzept hat sich inhaltliche Bildung gänzlich dem Erwerb sogenannter «fachunabhängiger Kompetenzen» wie Personalkompetenz, Sozialkompetenz und allerlei Metho-

denkompetenzen unterzuordnen, weil angenommen wird, dass die globale Wirtschaft von künftigen Erwerbstätigen diese Eigenschaften am ehesten benötigt. In anderen Ländern (USA, Deutschland, Frankreich, Österreich) hat man mit entsprechend kompetenzorientierten Lehrplänen teilweise bereits seit den 1990er Jahren Erfahrungen gesammelt – und krebst mittlerweile vielerorts ernüchtert zurück, weil man feststellt, dass solche Konzepte zu einer Aushöhlung der Bildung führen. Dass man derartige Fakten in der helvetischen Debatte um die Ausrichtung des Lehrplans 21 permanent aussen vor gelassen hat, ist überaus stossend.

Leitsatz 2: Zu einem pragmatischen Umgang mit dem Lehrplan 21 gehört, dass man das zu Erreichende mit den geltenden Rahmenbedingungen in Einklang bringt.

Solange die Rahmenbedingungen (Pflichtstundenzahlen, Klassengrössen, Ansehen des Lehrerberufs, Qualität der Lehrmittel, Unterricht durch oftmals nicht adäquat ausgebildete Lehrkräfte, immer höhere Bildungsansprüche auch für traditionell «einfache» Berufe) gleich bleiben oder sogar schlechter werden, lässt sich das, was die Schule zu leisten imstande ist, nicht mehr weiter steigern. Daran kann auch der Lehrplan 21 nichts ändern.

Die Forderungen, die der Lehrplan 21 hinsichtlich Unterrichtsvor- und -nachbereitung, Methodenvielfalt, Umgang mit Heterogenität, Beurteilung sowie Einbezug überfachlicher Kompetenzen an den Unterricht stellt, sind mit den heutigen Rahmenbedingungen bestenfalls teilweise erfüllbar. Auch institutionalisierte Kooperationsformen, wie sie aktuell an etlichen Schulen umgesetzt werden, reduzieren den Vorbereitungsaufwand der einzelnen

Lehrperson nicht, wie bereits im entsprechenden Artikel im lvb.inform 2013/14-03 ausgeführt wurde.²

Leitsatz 3: Zu einem pragmatischen Umgang mit dem Lehrplan 21 gehört, dass die Lehrkraft einzelne Kompetenzen und Kompetenzstufen den tatsächlichen Gegebenheiten ihrer jeweiligen Klasse entsprechend anpasst und nicht auf unerreichbare Zielformulierungen behaftet wird.

Liest man den Lehrplan 21 durch, so stösst man immer wieder auf Kompetenzen oder Kompetenzstufen, die so offen formuliert sind, dass eine echte Kompetenz im betreffenden Gebiet allenfalls auf einem akademischen Niveau erreichbar wäre. Hierzu einige Beispiele:

- Die Schülerinnen und Schüler können die persönlichen Lese-/Hör- und Seherfahrungen mit literarischen Texten den anderen verständlich mitteilen. (Deutsch, 1. Zyklus)
- Die Schülerinnen und Schüler können sich auf offene Aufgaben einlassen, Beziehungen erforschen, Vermutungen formulieren und Lösungsalternativen suchen. (Mathematik, 2. Zyklus)
- Die Schülerinnen und Schüler können darlegen, wie Demokratie entstanden ist, wie sie sich weiterentwickelt hat und sich von anderen Regierungsformen unterscheidet. (RZG, 3. Zyklus)

Solche Forderungen (alle drei Beispiele gehören übrigens zu den Grundanforderungen des Lehrplans!) müssen dem Stand und dem Leistungsvermögen der Schülerinnen und Schüler entsprechend eingegrenzt, konkretisiert und vorbereitet werden. Selbst dann sind sie jedoch überaus anspruchsvoll und können nicht den Unterrichtsall-

«Lehrpersonen brauchen die Freiheit, ihre persönlichen Begabungen und Interessen einzubringen, damit sie eine Beziehung aufbauen können. Sie sind keine Programmvollstrecker, sondern eher Künstler.» (Allan Guggenbühl)

tag dominieren. Es darf nicht übersehen werden, dass solch anspruchsvolle Kompetenzen auch im Lehrplan 21 die Ausnahme darstellen, und dementsprechend auch im Unterricht als solche behandelt werden müssen.

Leitsatz 4: Zu einem pragmatischen Umgang mit dem Lehrplan 21 gehört es, bewährte Formen der Wissensvermittlung weder zu diskreditieren noch über Bord zu werfen.

Sucht man im Lehrplan 21 nach Hinweisen darüber, wie Unterricht lernwirksam gestaltet werden kann, so findet man dazu folgende Aussage:

«Unterrichtsmethoden und Organisationsformen ermöglichen den Lehrpersonen auf die heterogenen Voraussetzungen und Bedürfnisse der Lernenden und die Zusammensetzung der Klasse bzw. der Lerngruppe einzugehen. Sie variieren passend zu den Unterrichtszielen die Lehr- und Lernformen, die Inszenierungsmuster und den Unterrichtsverlauf. Variable Unterrichtsarrangements machen eine Differenzierung vor allem über die Sozialform und das Ausmass an Fremd- bzw. Selbststeuerung möglich. Beispiele von Unterrichtsformen, denen

bei guter Aufgabenqualität und Lernunterstützung ein hohes Potenzial für zielreichendes Lernen zuzuschreiben ist, sind frontaler Klassenunterricht, Planarbeit, Lerntagebücher, Formen des kooperativen Lernens, Entdecken des Lernens oder Projekte, der Einbezug von Spielelementen in Lernumgebungen, aber auch die Variation von Lernmedien oder die Nutzung von inner- und ausserschulischen Lernorten.»

Jede Lehrerin und jeder Lehrer sammelt mit zunehmender Dauer ihrer Berufstätigkeit vielfältige Erfahrungen darüber, welche Unterrichtsformen in welchen Situationen funktionieren und welche nicht. Dies hängt natürlich vom Unterrichtsgegenstand und der unterrichteten Klasse ab, ebenso aber auch von der Persönlichkeit der Lehrkraft.

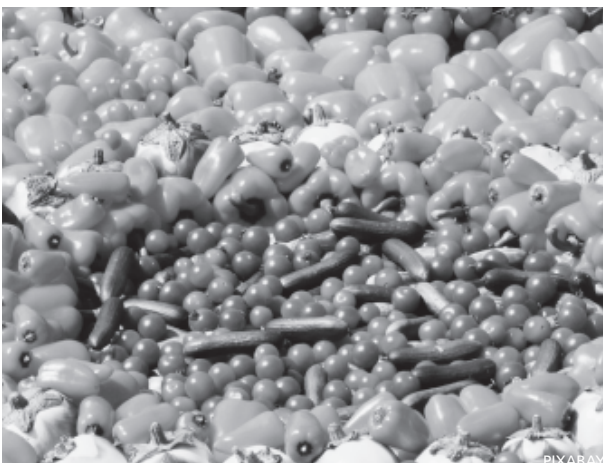
Auch mit dem Lehrplan 21 muss Unterricht so geplant und durchgeführt werden, dass die unterrichtende Lehrperson sich mit der Art, wie sie unterrichtet, wohlfühlt. Der LVB wiederholt diese Kernbotschaft immer und immer wieder: Authentische Vielfalt ist besser als verordnete Einfachheit. Der Psychologe Allan Guggenbühl schreibt: «Lehrpersonen brauchen die Freiheit, ihre persönlichen Begabungen und

Interessen einzubringen, damit sie eine Beziehung aufbauen können. Sie sind keine Programmvollstrecker, sondern eher Künstler.»³

Unterrichtsmethoden, die sich bewährt haben, sollen keinesfalls wegen des Lehrplans 21 achtlos über Bord geworfen werden. Roland Reichenbach von der Universität Zürich formulierte es unlängst so: «Mein Wunsch ist es in der Tat, dass man dem Bewährten mehr Beachtung schenkt. [...] Dass man Methoden und Lerntechniken mit Begriffen wie progressiv und konservativ etikettiert, ist Unfug.»⁴

Wenig zielführend ist in diesem Zusammenhang, wie derzeit in Sachen Schulentwicklung extrem einseitig in Richtung individualisierendes, selbstorganisiertes und kooperatives Lernen gepusht wird, während gleichzeitig Unterricht im Klassenverband – beispielsweise das fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch – pauschal als vollkommen rückständig und nutzlos gebrandmarkt wird.

So wichtig es ist, dass Kinder und Jugendliche in der Schule lernen, sich selbst zu organisieren und kooperativ zu arbeiten, so wichtig es auch ist, ihre individuellen Bedürfnisse zu berück-



«Vielfalt hat noch nie einen Konflikt ausgelöst. Erst wenn die Vielfalt nicht mehr anerkannt wird, droht ein Konflikt.» (Donall O'Riagain)

Dass, wie man hört, bereits private Anbieter von Schule zu Schule ziehen, um ihre ausladenden «Kreuzchenbögen» feilzubieten, lässt wenig Gutes erahnen.

sichtigen, so heikel ist es auch, die Organisation der Schule vollständig diesen Zielen unterzuordnen. Allan Guggenbühl weist darauf hin, dass in einem hochgradig individualisierenden, binnendifferenzierenden Unterricht «[...] die Klasse von den Schülern nicht als Lerngemeinschaft erlebt wird. Die meisten Kinder lernen, weil sie sich mit der Klassengemeinschaft identifizieren. Sie lernen, weil alle es tun. Haben sie individuelle Lernziele, dann fällt die Klasse als Orientierungsgrösse weg, der Stoff wird sozial irrelevant. [...] Die Idee des individuumzentrierten Unterrichts ist, dass die Schüler ihre Lernziele eigenständig definieren und Lernprozesse selber organisieren. Auf diese Weise seien sie auch motiviert zu lernen. [...] Für viele Kinder gilt dies nicht. Der Schulstoff ist für sie persönlich nicht relevant. Sie

sind mit sich selbst beschäftigt und werden durch schulfremde Themen absorbiert. Sie können mit dem Freiraum nicht umgehen [...]. Ich kritisiere, dass man die Wichtigkeit einer Klasse unterschätzt. Kinder gehen wegen ihrer Kolleginnen und Kollegen zur Schule. Der Stoff ist oft ein Nebenprodukt des sozialen Geschehens.»⁵

Leitsatz 5: Zu einem pragmatischen Umgang mit dem Lehrplan 21 gehört eine handhabbare, zweckmässige und altersgerechte Beurteilungspraxis.

Neben der Leistungsbeurteilung in den einzelnen Fächern, die im Kanton Baselland in der Laufbahnverordnung geregelt wird, legt der Lehrplan 21 ein grosses Gewicht auf die Bewertung der

so genannten überfachlichen Kompetenzen. Diese sind unterteilt in personale Kompetenzen (Selbstreflexion, Selbstständigkeit und Eigenständigkeit), soziale Kompetenzen (Kooperationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit und Umgang mit Vielfalt) sowie methodische Kompetenzen (Sprachfähigkeit, Informationen nutzen und Aufgaben/Probleme lösen). Jede dieser neun Kompetenzen wird durch bis zu acht Teilkompetenzen beschrieben, so dass für eine Bewertung der überfachlichen Kompetenzen schliesslich 56 Teilkompetenzen zu bewerten wären.

Nachdem es Basel-Stadt bereits «geschafft» hat, einen Beurteilungsbogen für den Kindergarten zu kreieren, der diesen Detaillierungsgrad sogar noch übertrifft, erscheint es dringend geboten, darauf hinzuweisen, dass



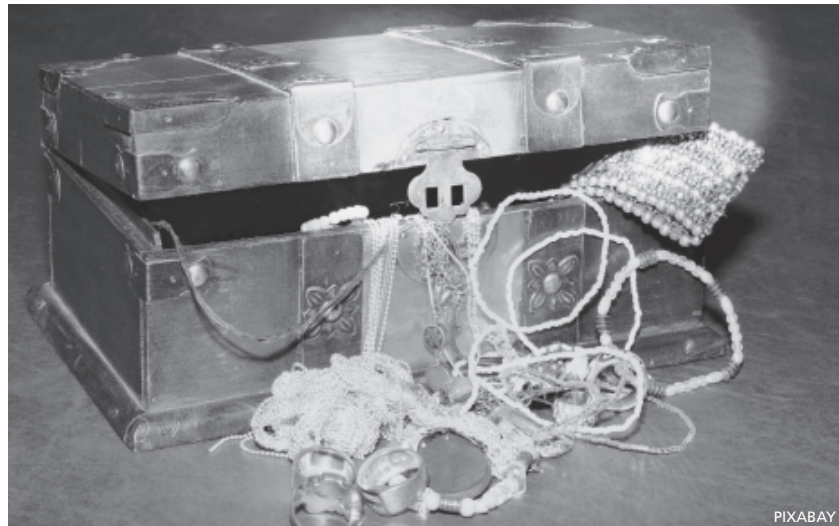
niemandem damit gedient ist, wenn für die Beurteilung allein der überfachlichen Kompetenzen pro Schulkind 56 Kreuze gesetzt werden müssen. Dass, wie man hört, bereits private Anbieter von Schule zu Schule ziehen, um ihre ausladenden «Kreuzchenbögen» feilzubieten, lässt wenig Gutes erahnen. Die vier bis acht Teilkompetenzen, welche jede der neun überfachlichen Kompetenzen beschreiben, müssen daher vielmehr als Indikatoren gesehen werden, anhand derer die neun überfachlichen Kompetenzen bewertet werden können.

Ebenfalls bedenklich ist die Tendenz, dass selbst Vierjährige im Kindergarten – deren Lehrpersonen teilweise schon froh sind, wenn die Kinder alleine auf die Toilette gehen können – zunehmend nach ähnlichen Kriterien beurteilt werden sollen wie erwachsene Arbeitnehmende: «Das Kind erledigt Aufgaben termingerecht und vollständig.» / «Das Kind kommt in der vorgegebenen Zeit zu einer Lösung oder einem Produkt.»

Die Journalistin Barbara Achermann spürte dem Phänomen der neuartigen Kindergarten-Beurteilung mithilfe standardisierter Lernberichte nach und schrieb unter Berufung auf eine Kindergartenlehrperson: «Beim Elterngespräch würden die Lernberichte mitunter zu grotesken Situationen führen. Anstatt dass man darüber rede, wie sich das Kind in der Gruppe verhalte oder weshalb es motorische Schwierigkeiten habe, werde über unwichtige Details diskutiert. Etwa darüber, weshalb das Kreuzchen bei der Frage «Das Kind kann auf einem Bein stehen und hupfen» nicht weiter rechts stehe.»⁶

Leitsatz 6: HarmoS und der Lehrplan 21 sind kein Freipass für einen Totalumbau unseres Schulsystems.

Der demokratisch legitimierte Auf-



trag zur Harmonisierung der öffentlichen Schule beinhaltet wohl die Erstellung eines interkantonalen Lehrplans, nicht aber eine Umstellung des Schulsystems auf eine gänzlich neue Didaktik. Eine solche im Windschatten von HarmoS und Lehrplan 21 einführen zu wollen, wäre ein unlauterer und verantwortungsloser Umgang mit der vom Volk erteilten Direktive.

Mit Sorge stellt der LVB daher fest, wie die Idee des Konstruktivismus im pädagogisch-didaktischen Diskurs immer mehr an Boden gewinnt. Diese philosophische Vorstellung, dergemäss der Mensch von seiner Aussenwelt kein objektives Bild erhalten kann, sondern sich von ihr sein eigenes, subjektives Bild konstruieren muss, wird im schulischen Zusammenhang dahingehend (miss)gedeutet, dass es nicht möglich sei, einem Menschen das selbst erlangte Wissen über die Welt weiterzugeben. Stattdessen setzt man in der konstruktivistischen Pädagogik vollumfänglich auf das Selbst-Entdecken von Wissen und sieht darin die einzig wahrhaftige Möglichkeit des Wissenserwerbs.

Konsequenterweise wird daher in ei-

ner als «modern» verstandenen Fremdsprachendidaktik mehrheitlich darauf verzichtet, den Wortschatz oder grammatikalische Strukturen systematisch einzuführen und zu festigen, sondern darauf vertraut, dass sich diese ähnlich wie beim Muttersprachenerwerb bei den Lernenden von selbst aufbauen. Warum der Erwerb einer Fremdsprache in der Schule nicht mit dem Erwerb der Muttersprache vergleichbar ist, wurde bereits an anderer Stelle erörtert.⁷

Neuerdings macht sich nun auch in der Mathematik und in den Fächern des Bereichs «Natur, Mensch, Gesellschaft» die Tendenz breit, Erkenntnisse nur noch dann «zuzulassen», wenn sie auf eigenem Entdecken der Lernenden beruhen. Die Vorstellung, dass Schülerinnen und Schüler in der Lage sein könnten, wesentliche Erkenntnisse (z.B. den Satz des Pythagoras oder das Auftriebsgesetz) wirklich *neu* zu entdecken, ist jedoch vollkommen absurd; wäre dies möglich, hätte es nicht 200'000 Jahre Menschheitsgeschichte erfordert, bis diese Entdeckungen Realität wurden.

Natürlich kann man den Schülerinnen

und Schülern bis zu einem gewissen Grad «eigene» Entdeckungen ermöglichen. Das dazu nötige Setting gleicht allerdings eher der Situation, in der man jemandem eine Schaufel in die Hand drückt, ihn dort hinstellt, wo man zuvor den Schatz vergraben hat, und ihn dann anweist, an jener Stelle zu graben.

Wenn auch nicht bestritten werden soll, dass ein solches Schatzheben hin und wieder reizvoll und lehrreich sein kann, so sollte doch dringend davon Abstand genommen werden, selbstentdeckendes Lernen zur einzig funktionierenden Lehrmethode emporzustilisieren und den Lehrerinnen und Lehrern ihre Rolle als Wissensvermittler abzusprechen.

Die Botschaft an die Schulleitungen und die Bildungsverwaltung

Die Umstellung auf 6 Jahre Primarschule respektive 3 Jahre Sekundarschule sowie einen neuen Lehrplan beschert

Unsere Botschaft an die Schulleitungen und die Bildungsverwaltung ist es daher, vorderhand keine zusätzlichen Schulentwicklungsprojekte zu lancieren, und zwar nicht, weil all diese grundsätzlich unnötig wären, sondern weil sie zum jetzigen Zeitpunkt das System Schule zu überlasten drohen.

allen Schulbeteiligten in den kommenden Jahren mehr als genug Arbeit. Unsere Botschaft an die Schulleitungen und die Bildungsverwaltung ist es daher, vorderhand keine zusätzlichen Schulentwicklungsprojekte zu lancieren, und zwar nicht, weil all diese grundsätzlich unnötig wären, sondern weil sie zum jetzigen Zeitpunkt das System Schule zu überlasten drohen.

Die Botschaft an die Pädagogischen Hochschulen

Unsere Botschaft an die Pädagogischen Hochschulen ist es, ihren Studierenden einen ähnlich pragmatischen Umgang mit dem Lehrplan 21 nahezu legen, wie ihn auch der LVB hier propagiert, und in jedem Fall von einer Fixierung auf ein rein konstruktivistisches Lernverständnis abzusehen.

Die Botschaft an die Lehrmittelverlage

Unsere Botschaft an die Lehrmittelverlage schliesslich ist es, ihre Energie bei der Erstellung neuer Lehrmittel nicht

primär auf die Erfüllung eines Anspruchs nach einer wie auch immer verstandenen Kompetenzorientierung aufzubringen, sondern wieder vermehrt darauf zu achten, dass der Unterrichtsstoff systematisch, in bewältigbaren Einheiten, und vor allem mit ausreichendem und den Bedürfnissen der Heterogenität und der methodischen Vielfalt Rechnung tragendem Übungsmaterial versehen ist.

¹ Fragen zum Kompetenzbegriff (August 2013): http://www.lvb.ch/docs/magazin/2013-2014/01-August/16_lvb.inform_1314-01.pdf; Kritik an «Natur, Mensch, Gesellschaft» (August 2013): http://www.lvb.ch/docs/magazin/2013-2014/01-August/22_lvb.inform_1314-01.pdf; Ist das überhaupt ein Lehrplan? (August 2013): http://www.lvb.ch/docs/magazin/2013-2014/01-August/24_lvb.inform_1314-01.pdf; Die offizielle Stellungnahme des LVB (November 2013): http://www.lvb.ch/docs/magazin/2013-2014/02-November/06_inform1314-02-Stellungnahme_LP21.pdf; Die Evolution der Bildungsharmonisierung (Januar 2014): http://www.lvb.ch/docs/magazin/2013-2014/03-Januar/30_Evolution_HarmoS_LP21_LVB_1314-03.pdf; Kompetenz vs. Wissen als Kurzgeschichte (Juni 2014): [\[Juni/50_Der_letzte_Schrei_LVB_1314-04.pdf\]\(http://www.lvb.ch/docs/magazin/2013-2014/04-Juni/50_Der_letzte_Schrei_LVB_1314-04.pdf\); Vom Nutzen sinnlosen Wissens \(September 2014\): \[http://www.lvb.ch/docs/magazin/2014_2015/01-August/13_Reichenbach_Forneck_und_die_Tiere_in_Afrika_LVB_1415-01.pdf\]\(http://www.lvb.ch/docs/magazin/2014_2015/01-August/13_Reichenbach_Forneck_und_die_Tiere_in_Afrika_LVB_1415-01.pdf\); For knowledge itself is power no more \(September 2014\): \[http://www.lvb.ch/docs/magazin/2014_2015/01-August/17_For_knowledge_is_power_no_more_LVB_1415-01.pdf\]\(http://www.lvb.ch/docs/magazin/2014_2015/01-August/17_For_knowledge_is_power_no_more_LVB_1415-01.pdf\); Eingebettet in ein Pädagogisches Quartett \(September 2014\): \[http://www.lvb.ch/docs/magazin/2014_2015/01-August/34_Das_paedagogische_Quartett_LVB_1415-01.pdf\]\(http://www.lvb.ch/docs/magazin/2014_2015/01-August/34_Das_paedagogische_Quartett_LVB_1415-01.pdf\)
² Die BKSD-Broschüre «Pädagogische Kooperation»: Klarstellung des Kantons dringend erforderlich!, \[\\[gische_Kooperation_LVB_1314-03.pdf\\]\\(http://www.lvb.ch/docs/magazin/2013-2014/03-Januar/11_Paedagogische_Kooperation_LVB_1314-03.pdf\\)
³ Schüler brauchen klare Leitfiguren, Neue Luzerner Zeitung, 03.01.2015
⁴ «Kritik ja – aber nicht ständig neue Reformen», \\[reformiert.info\\]\\(http://reformiert.info\\), 09.09.2014
⁵ Schüler brauchen klare Leitfiguren, Neue Luzerner Zeitung, 03.01.2015
⁶ Hilfe, die Schule brennt, \\[annabelle\\]\\(http://annabelle.ch\\) 21/14, 19.11.2014
⁷ siehe LVB-Newsletter vom 23.06.2014, \\[http://www.lvb.ch/de/Aktuell/News/2014/06-23_Communique-Bild-Harm.php\\]\\(http://www.lvb.ch/de/Aktuell/News/2014/06-23_Communique-Bild-Harm.php\\), sowie das Protokoll der LVB-DV/MV vom 24.9.2014 in diesem Heft und den Artikel «Früh fremd? Honni soit qui mal y pense» aus dem \\[lvb.inform 2013/14-04\\]\\(http://www.lvb.ch/docs/magazin/2013-2014/04-Juni/25_Fruehfremd_LVB_1314-04.pdf\\): \\[http://www.lvb.ch/docs/magazin/2013-2014/04-Juni/25_Fruehfremd_LVB_1314-04.pdf\\]\\(http://www.lvb.ch/docs/magazin/2013-2014/04-Juni/25_Fruehfremd_LVB_1314-04.pdf\\)110\]\(http://www.lvb.ch/docs/magazin/2013-2014/03-Januar/11_Paedago-</p>
</div>
<div data-bbox=\)](http://www.lvb.ch/docs/magazin/2013-2014/04-</p>
</div>
<div data-bbox=)