

## Mit einem Auge in der Zukunft.

### Das Verhängnis der Antizipation

Einsichten aus einer Untersuchung des Lehrplandiskurses

*Anna-Verena Fries*

*Pestalozzianum / Pädagogische Hochschule Zürich*

#### Antizipation als Notwendigkeit?

Als ich mich im Dezember des letzten Jahres entschloss, am diesjährigen Kongress der SGBF einige Überlegungen aus einer Untersuchung zur Diskussion zu stellen, von der ich zu jenem Zeitpunkt noch nicht recht wusste, wohin sie mich führen würde, tat auch ich, was im Titel steht: Mit einem Auge in die Zukunft blicken. Das heisst, ich musste einige Vorannahmen treffen, worüber ich drei Viertel Jahre später würde reden können. Ich wollte mir offen halten, was ich tatsächlich sagen würde und wollte mir – mit Titel und Abstract – nicht zum voraus bereits etwas verbauen.

Die Zuteilung meines Beitrags zu einem Workshop mit dem Thema «Berufswahl» ist eigentlich falsch. Mit dem die Zukunft vorwegnehmenden Auge ist nicht das Auge des Lernenden – sondern das des Lehrenden gemeint.

Was ich Ihnen darlegen werde, hat mit der Antizipation der Zukunft durch Lehrerinnen und Lehrer zu tun – mit einer Sichtweise, die stark geprägt ist vom «Zukunftsauge» - auch wenn das «Gegenwartsauge» gleichzeitig wahrnimmt, was im Moment passiert. Dieses eigentliche Schielen können wir bei den meisten Pädagogen beobachten, denn in Erziehung und Bildung ist die Vermittlung von Wissen, Kompetenzen, Geschicklichkeit und Einstellungen im Grunde meistens auf ein Später hin angelegt – auch wenn sich die Gegenwart möglicherweise dazu quer stellt und ebenfalls nach ihrem Recht verlangt. Ganz besonders ausgeprägt ist die Vorwegnahme des Später in der Sekundarstufe I und hat – bei genauer Betrachtung – bedenkliche oder zumindest bedenkenswerte Folgen.

#### Abstecher in die Literatur: Wirklichkeitssinn und Möglichkeitssinn

«Wenn man gut durch geöffnete Türen kommen will, muss man die Tatsache achten, dass sie einen festen Rahmen haben: dieser Grundsatz, nach dem der alte Professor immer gelebt hatte, ist eine Forderung des Wirklichkeitssinns.» So beginnt das berühmte Kapitel 4 im Roman von Robert Musil «Der Mann ohne Eigenschaften». Das Zitat hätte sich als Leitsatz für diese Tagung gut geeignet, denn jeder Übergang hat mit Türrahmen und mit Schwellen zu rechnen und Übergänge sind immer mit einer gewissen Gefahr verbunden – das zeigen die unzähligen Rituale rund um die Welt.

Der Roman fährt weiter: «Wenn es aber Wirklichkeitssinn gibt, und niemand wird bezweifeln, dass er seine Daseinsberechtigung hat, dann muss es auch etwas geben, das man Möglichkeitssinn nennen kann.» Der Türrahmen – die Wirklichkeit - ist es, der darauf aufmerksam macht, dass es daneben noch etwas anderes – die Möglichkeit – gibt, um vom einen Raum in den andern zu gelangen. Warum nicht so: *Mit-dem-Kopf-durch-die-Wand*. Neben dem Wirklichkeitssinn – das lehrt uns die Kunst in vielen Varianten – gibt es einen Möglichkeitssinn.

#### Grenzziehung im Lehrplan – Grenzbearbeitung im Lehrplandiskurs

Der Lehrplandiskurs ist der Stoff, anhand dessen ich realisiert habe, dass es am Übergang von der Sekundarstufe 1 in die Sekundarstufe 2 schlecht steht um den Möglichkeitssinn. Der Lehrplandiskurs beinhaltet alles, was

über alte und neue, geplante, entstehende, bestehende oder abzuschaffende Lehrpläne gesagt, geschrieben oder gedacht wird; es ist das, was in den Lehrplänen steht aber auch das, was die Lehrplanforscherin hier behauptet.

Was im Lehrplandiskurs stattfindet, ist ein Bestandteil des schulischen Geschehens und wirkt darauf zurück. Nicht nur das, was in der Schule tatsächlich passiert, gibt Aufschluss über die Wirkungen und die Bedeutung des Lehrplans, sondern auch wie darüber gesprochen wird. Ich habe also nicht den Unterricht untersucht, sondern – bescheidener – das, was Lehrerinnen und Lehrer der Sekundarstufe I auf Fragen antworteten wie zum Beispiel: Könnten Sie auf den Lehrplan verzichten? oder: In welchen Situationen brauchen Sie den Lehrplan? u.a..

Lehrpläne – und das ist wichtig, um das Folgende zu verstehen – markieren die Grenze zwischen dem, was in die Schule und dem, was nicht in die Schule gehört – Fächer, Themen, Inhalte, Vorgehensweisen, Lernformen, Lehrmittel. Im Lehrplandiskurs geht es deshalb sehr oft um die Frage, was warum ausgeschlossen werden soll aus der «Schule» und was nicht und wer sagen darf, was ausgeschlossen bzw. eingeschlossen werden muss. Es geht um Auswahl, um Bewertung, um Bedeutungen und ums Kombinieren. Dieser Aus- bzw. Einschliessungsprozess ist die eigentliche harte Lehrplanarbeit, die vor allem als Diskurs stattfindet – an verschiedenen Orten – in Lehrerzimmern, Schulklassen, an Elternabenden, bei Lehrpersonen zuhause aber auch auf den verschiedenen Ebenen im Bildungssystem – in der Politik, in der Bildungsverwaltung und in der Praxis.

### Aufgaben der Volksschule: Sozialisation und Allokation

Die Volksschule basiert auf dem Anspruch, alle Schülerinnen und Schüler unabhängig von Geschlecht, Schicht, Nationalität mit einem Wissensfundus zu versehen, auf den sich alle beziehen können. Nun können wir aber trotz dieses Anspruchs feststellen, dass die Schule in Tat und Wahrheit wenig dazu beiträgt, soziale Ungleichheit zu vermindern – im Gegenteil: sie leistet geradezu – wie wir bei Bourdieu und anderen Soziologen nachlesen können – den entscheidenden Beitrag zu deren Reproduktion. Je breiter der Wissenshorizont eines Jugendlichen, umso grösser sind seine gesellschaftlichen Erfolgchancen. Der Zugang zum Wissen aber ist abhängig von sozialen Konstellationen. Ausländische Schülerinnen und Schüler bspw. haben weniger Zugang zum Wissen als Schweizerische und folglich auch schlechtere Erfolgsaussichten in der Schule.

Ich richte im folgenden die Aufmerksamkeit auf das erwähnte «Zukunftsauge» der Lehrenden, dessen Ausrichtung auf später – wie selbstverständlich – beteiligt ist an der Aufrechterhaltung sozialer Ungleichheit – so jedenfalls legen es die Einsichten aus der Untersuchung des Lehrplandiskurses nahe.

Im Hinblick auf das Tagungsthema ist damit der «Türrahmen» angesprochen, den alle Schülerinnen und Schüler am Ende der obligatorischen Schulzeit zu durchschreiten haben.

### Merkmal des Schweizerischen Bildungswesens: Mehr als ein Schultyp auf der Sekundarstufe I

Auch wenn das schweizerische Bildungswesen im hohen Ausmass föderalistisch organisiert ist und die Unterschiede zwischen den Kantonen gerne als unüberwindlich heraufbeschworen werden, gibt es – unter anderen – zwei interessant Übereinstimmungen: Das Vorhandensein eines markanten Einschnitts zwischen Primar- und Sekundarschule und die Charakterisierung beider Stufen als obligatorische Volksschule. Alle Heranwachsenden in der Schweiz haben Anrecht auf neun Jahre Volksschulbildung. In allen Kantonen hat die Anforderung an die Sekundarstufe, optimal auf die nachfolgende Bildungsstufe vorzubereiten, im Laufe der letzten 160 Jahren zur Folge gehabt, dass sich mindestens zwei – manchmal sogar drei oder vier Schultypen auf der Sekundarstufe I heraus differenziert haben. Nur der Kanton Tessin hat mit der Einführung der Scuola Media diese Entwicklung im Jahr 1974 rückgängig gemacht.

### Unterschiedliche Schultypen - unterschiedliche Lehrpläne

Die in den meisten Kantonen nach wie vor nicht grundsätzlich infrage gestellte Konvention, Schülerinnen und Schüler nach der Primarschule in zwei (oder auch mehr) unterschiedliche Schultypen zu selektionieren (zumindest in den Hauptfächern), hat zur Folge, dass es auf der Sekundarstufe I nicht nur unterschiedliche Schultypen

sondern auch unterschiedliche Typen von «Volksschulbildung» gibt. Dies bedeutet genau besehen ein Verzicht auf den Anspruch einer gemeinsamen Volksschulbildung in den letzten drei Jahren der obligatorischen Schulzeit – Verzicht auf die Idee eines Lehrplans, der alle Jugendlichen auf dieser Stufe auf den selben Wissensfundus zu verpflichten vermag.

Es muss hier natürlich unbedingt erwähnt werden, dass es seit einigen Jahren einen Trend gibt, die Differenzierung in Schultypen aufzuweichen – die Pädagogische Hochschule Zürich bspw. bilden keine spezifischen Typen von Sekundarlehrkräften mehr aus, die Bezeichnungen der Schultypen sind einheitlicher geworden, die Stufe ist insgesamt durchlässiger geworden. Ich vermute – das müsste aber noch nachgewiesen werden – dass dieser Trend aber eher eine Folge des Individualisierungsdruckes ist, der dazu führte, dass sich die herkömmlichen Gefässe der Typenbildung als zu grob erwiesen haben und die Ansprüche an Differenzierung eher noch gestiegen sind. Ob damit soziale Ungleichheit abgebaut wird, müsste zuerst noch bewiesen werden. Ich bezweifle es.

### Unterschiedliche Perspektiven – unterschiedliche Erwartungen

Die Untersuchung des Lehrplandiskurses – der Rede, wie gesagt, in der es darum geht, warum und wie etwas in der Schule Berechtigung hat und vermittelt werden soll oder gerade nicht – diese Untersuchung macht offensichtlich, dass Lehrkräfte auf der Sekundarstufe zwei grundlegend verschiedene Perspektiven einnehmen. Je nach dem, welche Schülerinnen und Schüler in einer Klasse sitzen, wird anders argumentiert. Wer sich auf den Typus, den ich hier als G-Typus («Grundlegende Anforderungen») bezeichne, bezieht, spricht über anderes und argumentiert anders, als wer sich in der Rede auf den E-Typus («Erweiterte Anforderungen») bezieht.

*«Also s'Herz und d' Hand sind bi eus wichtiger als de Chopf»*

sagt der eine –

*«Es muess würrklich verhebbe, was mir mached»,*

die andere.

Sie können mit Sicherheit erraten, wer welchen Satz sagte – die Lehrperson einer G- oder die Lehrperson einer E-Klasse. Beide Zitate spielen auf den je anderen Typus an, definieren sich also in Abgrenzung zu diesem:

Explizit heisst es im ersten Zitat: *Bei uns* – d.h. im G-Typus - sind Herz und Hand wichtiger. Implizit schwingt der Vergleich mit den *anderen*, dem E-Typus mit: Dort muss es – wenn wir bei Pestalozzi weiterfahren – logischerweise das dritte Element sein - der Kopf. Im zweiten Zitat heisst es explizit: Im E-Typus muss, was behandelt wird, sitzen – Schülerinnen und Schüler müssen, was behandelt wird wissen, können, darüber verfügen. Implizit ist damit auch gesagt, dass es im G-Typus nicht so genau darauf ankommt, ob etwas «sitzt» oder nicht. Weil im Diskurs dieser Unterschied gemacht wird, können wir das Spezifische überhaupt erst wahrnehmen. Gäbe es die beiden Schultypen nicht – gäbe es auch diese den Schultyp charakterisierende Unterscheidung nicht.

Wir können in den beiden Zitaten die Erwartungen an die jeweiligen Schülerinnen und Schüler in etwa heraus hören: «Herz» und «Hand» – da spielen Wissen und Leistungen eine kleine Rolle. Wenn's aber darauf ankommt, dass etwas sitzt, dann schon! Natürlich erwartet die Schule von allen Schülerinnen und Schülern Anpassungsleistungen. Aber wenn wir vom Lehrplandiskurs aus gehen, dann stellen wir fest, dass es ausschliesslich Lehrkräfte des G-Typus sind, die «Herz» und «Hand» ins Spiel bringen und dabei sehr viel weniger Wissen, sondern erwünschte Verhaltensweisen in den Vordergrund stellen. Ein G-Lehrer bspw. bedauert die Abschaffung des Geometrischen Zeichnens – aber nicht wegen des Fachinhaltes, sondern: «GZ ist wichtig für einen Lehrling, der ins Technische will, denn er lernte damit ganz genau zu arbeiten.» GZ ist also Mittel zum Zweck. Das ist eine enge «Türrahmenperspektive».

Wenn aber eine Lehrerin sagt, dass Wissen «sitzen» muss, ist das typisch für Lehrkräfte des E-Typus – sie fühlt sich verantwortlich, dass die Schülerinnen und Schüler tatsächlich über bestimmtes Wissen verfügen. Wissen aber hat die Eigenschaft, dass es den Möglichkeitsraum eines Menschen erweitert.

## Das Potenzial der Lehrpläne

Eine selten erwähnte Qualität heutiger Volksschullehrpläne besteht in der Überlegenheit des Möglichen über das Wirkliche in inhaltlicher, stofflicher, wissensmässiger Hinsicht. Fatalerweise wird gerade diese Qualität oft falsch verstanden: Dass Lehrkräfte nicht alles realisieren, was im Lehrplan steht, wird als Mangel der Lehrpläne bezeichnet. Als würde es sich um eine Anleitung zum Zusammensetzen einer Wohnwand handeln! Kein Lehrer, keine Lehrerin ist – glücklicherweise meine ich – in der Lage, alles, was der Lehrplan vorsieht, im Unterricht aufzunehmen. Verzichten auf Lehrpläne möchten die allerwenigsten – das hat die Lehrplanforschung der letzten Jahre deutlich gezeigt – selbst wenn sie diese – was Evaluationen neuer Lehrpläne immer wieder kritisch hervorheben – kaum zur Hand nehmen.

## Begründungen für den Ausschluss von Wissen

### 1. Mangel an Zeit

Dass das Potenzial der Lehrpläne zu wenig genutzt wird bzw. genutzt werden kann, hat verschiedene Gründe. Ein «natürlicher» Grund liegt in der begrenzten zur Verfügung stehenden Zeit. Zeitmangel bestimmt die Didaktik. Sie muss Wege finden, wie die Lehrplaninhalte auf der begrenzten Zeitachse optimal organisiert werden können. Der Zeitraum, der einem Inhalt oder einem Fach zugestanden wird, gibt diesem auch den entsprechenden Stellenwert. «Ich könnte während eines halben Jahres über Aids sprechen ...» sagt ein Lehrer. «Aber ich habe dafür nur drei Lektionen zur Verfügung.» Das Thema Aids bekommt, wenn es ein halbes Jahr Thema ist, eine ganz andere Bedeutung, als wenn es in drei Stunden – im Kontext anderer Themen – aufgegriffen wird. Der Faktor Zeit nimmt viel Raum ein im Lehrplandiskurs. E-Lehrkräfte erklären, dass sie aus Zeitmangel bestimmte Inhalte oder Themen ausschliessen müssen: «Lektion 11 muss ich innerhalb von zweieinhalb Wochen durch haben. Und dann muss ich reduzieren.» Lehrkräfte des G-Typus jedoch argumentieren anders: Sie sagen, sie hätten Zeit - denn, es kommt ja, wie wir gehört haben, weniger darauf an, dass etwas sitzt als viel mehr «aufs Herz» und «auf die Hand».

### 2. Mangel an Interesse

Ein zweiter Grund, warum vor allem G-Lehrkräfte bestimmte Lehrplaninhalte ausschliessen, scheint «natürlich» zu sein – ist es aber nicht zwingend. Sie sprechen vom mangelnden Interesse der Jugendlichen bestimmten Themen oder Gebieten gegenüber. So wird auf vieles verzichtet, was im Lehrplan eigentlich vorgesehen wäre: «Also in der Musik, was da steht – das ist eine absolute Überforderung. Ich bin schon froh, wenn die Schülerinnen und Schüler überhaupt ein Lied singen.»

Das mangelnde Interesse der Schülerinnen und Schüler ist es, welches im Lehrplandiskurs dafür verantwortlich gemacht wird, dass Lehrkräfte bestimmte im Lehrplan vorgezeichnete Möglichkeiten nicht nutzen. Es ist natürlich klar, dass fehlendes Interesse eine höchst ungünstige Voraussetzung ist für Lernerfolg. Interessant ist aber die Beobachtung, dass im Lehrplandiskurs das mangelnde Interesse, eigentlich nur unter zwei Voraussetzungen den Ausschluss von Inhalten legitimiert:

- Wenn ein Lehrplaninhalt nicht selektionswirksam ist (ist bedeutungslos für die Übertrittsprüfung, den Eignungstest usw.)
- wenn ein Lehrplaninhalt für den Fortgang des Bildungsweges (Gymnasium, Berufsschule) als irrelevant betrachtet wird (braucht ein Schüler/ eine Schülerin in einem Beruf nicht)

Im Lehrplandiskurs erwähntes «Interesse» an einem Inhalt hat also damit zu tun, welche bildungsmässigen bzw. beruflichen Aussichten etwas eröffnet. Die «Antizipation», auf die ich sogleich zu reden komme, spielt also – zumindest aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer – auch bei Schülerinnen und Schülern. Es überrascht überhaupt nicht, dass eher die Lehrkräfte der G-Stufe im Lehrplandiskurs auf das fehlende «Interesse» zu reden kommen. Denn dieses ist möglicherweise auch ein Resultat des Wissens um die eingeschränkten beruflichen Möglichkeiten dieser Schülerinnen und Schüler – so nach dem Motto: Je geringer und flacher die Erwartungen an die Schülerinnen und Schüler, desto kleiner deren Interesse.

### 3. Antizipation

Der dritte Faktor nun, die Antizipation der Zukunft durch die Lehrpersonen – ist das in meiner Untersuchung am häufigsten vorkommende Argument für den Ausschluss bestimmter Inhalte und Bildungserfahrungen. Lehrpersonen haben mir erzählt, wie sie bestimmtes im Lehrplan vorgegebenes Wissen, besondere Themen oder einzelne Fächer nach eigenem Gutdünken – aber allgemein gebilligt und wie selbstverständlich – vernachlässigen oder ausschliessen aus ihrem Unterricht oder wie sie Inhalte und Themen der Anschlusschulen von ausserhalb des Lehrplans in die Schule hinein holen – Inhalte der Berufsschule aufgreifen, damit die Schülerinnen und Schüler bereits «eine Ahnung haben». Verantwortlich dafür ist der eingangs erwähnte «Türrahmen» - einer Schleuse vergleichbar, die Schülerinnen und Schüler entweder in die eine oder die andere Richtung weist. Was uns hier besonders interessiert, sind die Lehrkräfte im Schultyp G. Denn sie sind es – nicht als Individuen mit schlechten Absichten sondern in ihrer Rolle im 2-Schultypen-System der Sekundarstufe I - die schärfere Grenzen ziehen, und damit ihren Schülerinnen und Schülern den Zugang zu Wissensgebieten, die der Lehrplan eigentlich vorgesehen hat, erschweren oder verunmöglichen. Um erfolgreich zu sein auf der Sekundarstufe II – so argumentierten die Lehrkräfte – sollten sich die Schülerinnen und Schüler bereits auf der Sekundarstufe I etwas spezialisieren: «Was will ich im letzten Semester einem Feinmechaniker, der jetzt dann die Ausbildung beginnt, noch gross Französisch beibringen?» fragt ein Reallehrer rhetorisch und kann auf die allgemeine Zustimmung zählen.

Zudem reflektiert der Diskurs die Erwartungen der sogenannten Abnehmerinstanzen – der Berufsschulen und der Gymnasien. Wie selbstverständlich legitimieren solche Erwartungen das Handeln der Lehrpersonen, die den Lehrplan teilweise ausser Kraft gesetzt haben. Zitat: «Ich weiss, was Lehrmeister erwarten. Das führt dann natürlich dazu, dass ich vom Obligatorischen – in Anführungszeichen – wegkomme und nie das erfüllen kann, was im Prinzip verlangt wird...»

Das berufliche, schulische «Später» reduziert die vorhandenen Möglichkeiten.

Man könnte auch ganz anders argumentieren: Jetzt erst recht Französisch lernen! Denn dieser Jugendliche wird vermutlich nie wieder die Chance dazu haben. Jetzt erst recht die Möglichkeiten des Lehrplans ausloten – was sollen Schülerinnen und Schüler in ihrem letzten Schuljahr unbedingt wissen? erfahren haben? kennen? Was schulden wir ihnen nicht im Hinblick auf das, was sie später sowieso tun werden, sondern um sie erleben zu lassen, dass es neben dem «Wirklichkeitssinn» auch so etwas wie einen «Möglichkeitssinn» gibt.

Es ist mir klar, dass es den Lehrkräften der Sekundarschule übel ergehen könnte, wenn sie sich statt vom Später stärker von der Gegenwart – von den gegenwärtigen Möglichkeiten des Lehrplans bestimmen liessen. Es braucht eine Grundlage, einen allgemein anerkannten Bildungskanon für alle, der festhält, welches Wissen elementar für alle ist. Die folgenden kurzen Hinweise auf ein laufendes Projekt zeigen, was man unter einer solchen Grundlage verstehen könnte.

### Das gemeinsame Wissen

#### Das Projekt «Treffpunkte für die Volksschule - ein Kanon schulischer Bildungsinhalte»

«Wenn die Wirklichkeit - das Mögliche reduziert, schliesst sich für die Schülerinnen und Schüler der Horizont.» Dieses Zitat zeigt, um was es mir geht: Ein weiter Erwartungshorizont öffnet einen Möglichkeitsraum, der in die Schülerinnen und Schüler ermutigendes Potenzial in sich trägt.

Welches Wissen, welche Inhalte, welche Verfahren sind geeignet einen solchen Möglichkeitsraum zu schaffen? Und unter welchen Bedingungen kann ein solches Anregungspotenzial überhaupt angeboten werden?

Das Projekt «Treffpunkte Volksschule – ein Kanon schulischer Bildungsinhalte», das zur Zeit diskutiert wird in der NW EDK geht in diese Richtung. Über die Kantonsgrenzen hinaus sollen in einem breit abgestützten Konsens erzeugenden Verfahren die elementaren Bildungsinhalte am Ende des 2., des 6. und des 9. Schuljahres festgelegt werden – das sind die Treffpunkte – und zwar unabhängig davon, welche Ausbildung die jeweiligen Lehrerinnen und Lehrer erfahren haben, welche Lehrmittel sie benutzen, welchen Charakter sie haben, wie

gross die Schule ist und wie gut ein Team zusammenarbeitet. Bei welchen Bildungsinhalten soll alles daran gesetzt werden, dass alle Jugendlichen einer Altersstufe damit konfrontiert und herausgefordert werden?

Nicht dass ein solcher Kanon das systembedingte Problem der 2-Schultypen lösen könnte. Aber ein allgemein anerkannter Fundus an Wissen, Erfahrungen, Können, der sich an alle richten würde, ist ein unbedingt prüfenswerter Versuch, der verhängnisvollen Bildungsschere auf der Sekundarstufe 1 etwas entgegenzusetzen.

Auswahlkriterium für das, was die Schule an Wissen an alle vermittelt, ist so verstanden nicht das Später – die Berufsschule, das Gymnasium – sondern ein Wissensfundus, von dem der Grossteil der Bevölkerung annimmt, dass er – um in dieser Gesellschaft bestehen zu können – unabdingbar für alle ist.