

Re-Konstruktion eines beabsichtigten Diskurses zum Lehrplan 21

Im Rahmen seines Seminars zu Lehrplanfragen führte Prof. Dr. Lucien Criblez an der Universität Zürich am 28. Mai 2014 ein öffentliches Podiumsgespräch zum Lehrplan 21 durch. Er hat dazu den obersten politisch Verantwortlichen für das Projekt RR Christian Amsler, die Stv. Leiterin des Volksschulamtes im Kanton Zürich Dr. Brigitte Mühlemann und den schreibenden Lehrplanforscher Prof. Dr. Rudolf Künzli eingeladen. Bei diesem Gespräch zeigte sich, dass die laufende Projektphase für eine Diskussion der Konzeption des Lehrplans 21 nur noch wenig Raum bietet. Sie kommt einerseits zu spät und andererseits zu früh, zu spät weil diese nicht mehr zur Disposition steht, zu früh weil noch keine praktischen Erfahrungen mit dem Dokument vorliegen. Die Projektverantwortlichen sind verständlicher Weise ganz auf die weiteren Schritte konzentriert. Daran hat auch die Konsultation in den betroffenen Kantonen nichts geändert, deren Ergebnisse die Projektleitung als breite Zustimmung interpretiert. Man fühlt sich Alles in Allem bestätigt und weiss sich auf bestem Wege. Nach dem breiten und Jahre dauernden Commitment aller Beteiligten verwundert das nicht. Da werden selbst öffentlich geäußerte gravierende Bedenken und Einwände von Kantonen und Organisationen in der abschliessenden Beurteilung und Bewertung mit Blick auf den zwingenden Erfolg des Ganzen hintangestellt und in einem versöhnlichen Modus vivendi umgedeutet und eingebunden. Man wird den Abschluss des Projektes in einigen Jahren abwarten müssen, bis Zeit, Bereitschaft und Musse besteht für eine gründliche Aufarbeitung. Ich bin andererseits der Meinung, dass die Auseinandersetzung mit grundlegende Problemen und Schwachstellen des Projektes und des Lehrplanentwurfs auch während der laufenden Phase weitergeführt werden sollte. Zum einen deshalb, weil die Umsetzung und Einführung von Lehrplänen die Vorgaben immer auch weiter entwickeln und mache Problemstellen dabei erfahrungsgemäss deutlicher in Erscheinung treten. Dies gilt in besonderer Weise für den Lehrplan 21, den die Kantone auf ihre regionalen Bedingungen hin erst noch anpassen wollen und müssen. Zum andern, weil dieses ambitiös angelegte Werk neben den Anstrengungen für sein Gelingen eine fortdauernde wissenschaftlich begleitende Klärung seiner Grundlagen sinnvoll und im Hinblick auf die Fortentwicklung des Projektansatzes auch lohnend erscheinen lässt. In diesem Sinne stelle ich meine auf dem Podium präsentierten Analysen in etwas ausführlicherer Form schriftlich dar und gehe auf einige Aspekte näher ein, welche in der Diskussion angesprochen, aber noch kaum ausreichend diskutiert sind.

Ich war eingeladen, aus wissenschaftlicher Aussensicht eine Beurteilung des Projektes und des Lehrplanentwurfs einzubringen. Meine Ausführungen sind keine Gesamtwürdigung des Projektes. Ich fokussierte meine Ausführungen auf vier kritische Problemfelder.

1. **Der Lehrplan21 ist erwartungsüberfrachtet.**

Was beim Projekt Lehrplan 21 auffällt, dass es zunächst ganz auf eine Reform des Steuerungsmodus von Schule und Unterricht ausgerichtet war, bzw. auf die interkantonale Harmonisierung der föderal verfassten schweizerischen Volksschule. Eine Basis dafür bilden nationale Bildungsstandards, welche in sprachregionale Lehrpläne eingearbeitet werden. Was dies für die Lehrplanhoheit für die Kantone bedeutet, wurde kaum geregelt. Man vertraute auf einen allmählich sich klärenden Verständigungsprozess. Betont wurde und wird, dass die rechtliche Zuständigkeiten der Kantone erhalten bleiben und dass unbeschadet dieser Basis ein interkantonaler Entwicklungsprozess zu einem dann von allen Kantonen zu übernehmenden gemeinsamen Lehrplan führen solle. Grundsätzlich liegt die Art und Weise, wie dieser Lehrplan in den einzelnen Kantonen rechtlich approbiert, übernommen und eingeführt werden soll, in der Zuständigkeit der Kantone. Bislang ist unklar geblieben, welche Spielräume den Kantonen bei dieser Übernahme und Anpassung bleiben.

Zu der eher diffusen Erwartung in dieser Sache trägt auch die propagierte Formel bei, dass das gemeinsame Produkt ein „direkt einführbarer“ Lehrplan zu sein habe. Die einen erwarteten ein Dokument von 50 Seiten, andere forderten einen Lehrplan nach Art eines Betty Bossy Kochbuches. Der Lehrerverband versprach sich vor allem eine Klärung des Amtsauftrages im Sinne der Begrenzung vielfältiger und wachsender gesellschaftlicher Erwartungen an die Schule.

Welche weiteren Ziele mit dem Projekt angestrebt werden, wird bis heute in der öffentlichen Argumentation der Projektverantwortlichen widersprüchlich beantwortet. So wird einerseits betont, dass der neue Lehrplan gegenüber der bestehenden Praxis guten Unterrichts nichts

grundlegend Neues erfordere und nur bestätige, was vielfach schon realisiert sei, und dass es kein Ziel des neuen Lehrplanes sei, Unterrichts- und Schulentwicklung zu initiieren. Es gehe im Wesentlichen ‚lediglich‘ um eine Klärung dessen, was Schülerinnen und Schüler am Ende eines Zyklus und der ganzen Schulzeit können sollen, was bisherige Lehrpläne eben nicht hinreichend und überprüfbar festgelegt hätten. Solche Aussagen stehen in einem nicht einfach auszugleichenden Kontrast zu den Erwartungen und der öffentlich bekundeten Erneuerungskraft einer durchgängigen Kompetenzorientierung des Lehrplans. Sie wird als eine zentrale unterrichtsmethodische Innovation dargestellt, welche einen entsprechenden Aufwand an Lehrmittelentwicklung und Lehrerfortbildung erfordere.

Ob und inwieweit der Lehrplan auch als Instrument einer gesamtgesellschaftlichen schulpolitischen Debatte zum Auftrag der Schule dienen soll und welche Ansprüche eine solche Erwartung an den Lehrplantext sich daraus ergeben, wurde nicht erkennbar thematisiert. So blieb auch unklar, ob die Konsultation als eine Konsultation innerhalb der Profession gedacht und angelegt war oder als öffentlich gesamtgesellschaftliche Verständigung über den Auftrag der Schule.

So besteht bis heute kein Konsens über die Funktion von Lehrplänen und ihre Wirkungsweise. Was man von Lehrplänen vernünftiger Weise erwarten kann, war nie ernsthaft Gegenstand einer Diskussion. Es ist eine immer wiederkehrende Beobachtung, dass Lehrplanverantwortliche und Lehrplanmacher davon ausgehen, dass Lehrpläne ein Arbeitsinstrument für Lehrerinnen und Lehrer seien, sein könnten oder sollten und auch so gestaltet und eingeführt werden müssten, obwohl sie alle sehr wohl wissen, dass Lehrpläne so nicht genutzt werden und ihre Wirkung eine sekundäre über Lehrmittel und abhängige Regelungen aller Art ist (sekundäre Lehrplanbindung). Selbst Lehrpersonen verbinden mit der Vorstellung ‚direkt einführbarer Lehrpläne‘ die Erwartung, diese könnten ihnen die unterrichtliche Planungsarbeit abnehmen oder doch wesentlich erleichtern, obwohl sie in ihrer Praxis kaum je auf den Gedanken kämen, sie so zu nutzen. Dass Lehrplanarbeit gleichsam eine administrativ vorgezogene Unterrichtsplanung sein könne, ist eine ganz unnötige und zugleich kontraproduktive Erwartung, welche die Lehrplanarbeit belastet und die Grenzen zwischen einer strategischen Vorgabe und einer operativen Ausführungsverordnung verwischt. Der Blick auf Lehrpläne gleicht deshalb auch vielfach einem Blick auf ein Vexierbild, welches je nach Standpunkt und Position des Betrachters eine andere Gestalt annimmt.

- a. *Gegenrede:* Grosse Projekte sind immer erwartungsüberfrachtet.
Replik: Im Prinzip ja, aber beim Lehrplan 21 ist diese Überfrachtung durch wechselnde, diffuse und widersprüchliche Zielvorgaben teils direkt verursacht, teils verstärkt worden.
- b. *Gegenrede:* Der Versuch einer vorgängigen differenzierten Klärung der interkantonalen Umsetzungen hätte bei den tatsächlich unterschiedlichen Ausgangs- und Interessenlagen der beteiligten Kantone dazu geführt, dass das Projekt gar nicht zu Stande gekommen wäre. Die Projektleitung vertraut auf eine fortlaufende schrittweise Verständigung und Annäherung der anstehenden Reformprozesse.
Replik: Einverstanden, entsprechend bescheiden sollten die Erwartungen offiziell gehalten werden. Man wird optimaler Weise von einem Prozess der ‚Verähnlichung‘ der Leistungsanforderungen der kantonal geführten Schulen ausgehen dürfen.

2. ***Das Konzept der Kompetenzen und der Kompetenzmodelle ist theoretisch wie praktisch fragil und ungeklärt.***

Im Kontrast zur grossen gesellschaftlichen und alltagssprachlichen Popularität des Wortes ‚Kompetenzen‘ ist das lern- und entwicklungspsychologische Konzept ‚Kompetenz‘, welches der Kompetenzorientierung in Lehr- und Unterrichtsplanung zugrunde gelegt wurde, theoretisch nur ansatzweise entwickelt und empirisch kaum bewährt. Seine Verwendung im didaktisch – pädagogischen Bereich trägt denn auch mehr die Züge eines pädagogischen Slogans als die eines operativ einsetzbaren Konzepts. Der Entwurf des Lernpsychologen Weinert zu Händen der OECD verstand sich als erste Skizze ohne Anspruch auf valide theoretische und empirische Geltung. Das Konzept geht von einer integralen Verknüpfung der Dimensionen aus, **kognitiven** Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen und damit verbundene **motivationale, volitionale und soziale Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können**. Das Verhältnis und die Wechselwirkung zwischen diesen Dimensionen sind weitgehend ungeklärt.

Kompetenzmodelle beanspruchen, den lern- und entwicklungspsychologischen Aufbau von Kompetenzen abbilden zu können. Ihnen liegen zwei problematische Annahmen zu Grunde: Zum einen die Annahme, dass dieser Aufbau einsinnig und linear ablaufe. D.h. dass es möglich sei, theoretisch und empirisch begründet festzulegen, in welcher Reihenfolge etwas gelernt werden müsse und keine Sprünge bei diesem Aufbau möglich seien bzw. die Reihenfolge mehr oder weniger zwingend eingehalten werden müsse. Zum andern enthalten die Kompetenzmodelle die Annahme, dass die verschiedenen Dimensionen einer Kompetenz, also die motivationale, die kognitive, die psychomotorische, die soziale etc. mehr oder weniger synchron aufgebaut würden. Beide Annahmen sind extrem spekulativ. De facto folgen die Kompetenzmodelle, die im Lehrplan 21 beschrieben werden, fast ausschliesslich einem sachlogischen Aufbau und ergänzen diesen allenfalls um mehr oder weniger plausible entwicklungspsychologische Beschreibungen von Wachstums- und Reifungsprozessen.

Die Kompetenzmodelle des Lehrplans 21 beschreiben den Aufbau von Kompetenzen im Wesentlichen allein nach dem Kriterium linear zunehmender kognitiver Komplexität der Lernanforderungen. Sie bilden in der vorliegenden Form keine empirisch beglaubigten Lern- und Entwicklungsprozesse ab und unterscheiden sich kaum von den traditionellen Formen didaktischer Sequenzierung. Dabei ignorieren die Modelle das schon in der Lernzieldiskussion ausführlich erörterte und festgestellte Deduktionsproblem. Der innere Zusammenhang der Kompetenzmodelle mit dem bewährten curricularen Sequenzierungsprinzip der curricularen Spirale ist im vorliegenden Entwurf nicht erläutert oder ersichtlich.

Der in den Kompetenzmodellen postulierte lern- und entwicklungspsychologische lineare Aufbau von Kompetenzen ist gegenwärtig allenfalls eine interessante Forschungsfrage. Die Versuche, solche Modelle als curriculare Sequenzierungen empirisch zu verifizieren, waren im Rahmen des schweizerischen Projektes zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards wenig erfolgreich.

Es ist für den Lehrplanforscher erstaunlich, wenn auch nicht ganz überraschend, dass ein

solch höchst defizitäres Konzept zur Grundlage eines Lehrplans gemacht wird, noch während gleichzeitig gross angelegte Forschungsprojekte allmählich in Gang gesetzt werden, um grundlegende Fragen zu dem theoretischen Konzept und seiner Validierung erst noch zu klären (Vgl. z.B. <http://kompetenzmodelle.dipf.de/de> und ZfE 18 /2013, 5-22). Immerhin handelt es sich bei Lehrplänen um rechtlich verbindliche Weisungen staatlicher Autoritäten.

- c. *Gegenrede*: Der Begriff der ‚Kompetenz‘ ist nicht weniger unklar als das Konzept der ‚Bildung‘.

Replik: Gewiss, nur ist ‚Bildung‘ in Lehr- und Bildungsplänen als oberste Orientierungsmarke, als „end in view“ (Dewey) verwendet worden und nicht operativ und direkt in „objectives“ deduziert und zerlegt. Gegen „Kompetenz“ als funktionales Äquivalent für „Bildung“ mögen zwar auch gute Gründe ins Feld geführt werden, problematisch aber ist vor allem der funktionalistische und operative Gebrauch von „Kompetenz“ im Hinblick auf alle Lehr- und Lernhandlungen. Die Nicht-deduzierbarkeit von ‚objectives‘ aus ‚ends in view‘ ist in der curricularen Fachwelt hinlänglich diskutiert und kaum umstritten. Als ‚ends in view‘ oder ‚Leitidee‘ ist auch die Trias der Kompetenzen zu verstehen, die Heinrich Roth in den 70er Jahren in den didaktischen Diskurs einführte.

- d. *Gegenrede*: Die klassischerweise in ‚Fertigkeiten‘, ‚Fähigkeiten‘, ‚Haltungen‘ differenzierten Lernzielvorgaben sind auch der Inhalt des Kompetenzkonzeptes des Lehrplans 21.

Replik: Der Unterschied zwischen der älteren Differenzierung und dem Kompetenzkonzept besteht freilich darin, dass es diese und weitere Elemente zwar enthält, dass es aber darüber hinaus beansprucht, einen systematisch bestimmbareren inneren Zusammenhang dieser Dimensionen beschreiben und unterrichtspraktisch operativ auslegen und inszenieren zu können.

3. ***Das Kompetenzkonzept etabliert einen problematischen Primat des Könnens vor dem Wissen und anderen Dimensionen des menschlichen Welt- und Selbstverhältnisses.***

Der reformerische Impetus des Lehrplans 21 liegt auf dem Primat eines messbaren Könnens bei der Festlegung des gesellschaftlichen Auftrages an die Schule. Darin liegt die mehr oder weniger explizite Botschaft der Kompetenzorientierung und seiner durchgängigen Geltung im Lehrplan.

Aus dieser Entscheidung ergibt sich, einmal abgesehen von der problematischen Fixierung auf messbare Ziele, eine ganze Reihe von bildungstheoretischen, schulpädagogischen und curricularen Problemen.

Das erste besteht in der fragwürdigen und diskutablen Ausrichtung des schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrages auf nützliche und brauchbare Kenntnisse. Diskutabel und fragwürdig ist diese Ausrichtung, weil Nützlichkeit und Brauchbarkeit sowohl individuell wie gesamtgesellschaftlich sehr volatile Werte sind, die als Kriterien zur allgemeinen Qualifizierung für eine unvorhersehbare Zukunft wenig hilfreich sind, da sie die Kenntnis ihrer Nutzbarkeit und Nutzung voraussetzen. Aus diesem Grunde hatte sich schulhistorisch gesehen der Begriff einer allgemeinen Bildung gegenüber dem philanthropischen Konzept einer allgemeinen Brauchbarkeit (Villaume) durchgesetzt.

Ein zweites Problem eines Primats des Könnens besteht darin, dass er den Zusammenhang von Können und Wissen als tendenziell beliebig setzt, d.h. Wissen gegenüber dem Können als austauschbar behandelt. Das ist zwar erkenntnis- und lerntheoretisch innerhalb bestimmter

Grenzen nicht ganz verkehrt, aber didaktisch vor allem im Bereich einer schulischen Grundbildung wenig praktikabel und riskant. Wenig praktikabel ist es wegen der erschwerten Verständigung über das zu Lernende und Gelernte. Riskant ist es wegen eines drohenden Verlustes einer gemeinsam geteilten oder doch teilbaren Ordnung der Vorstellungswelt als Voraussetzung für einen gesellschaftlich arbeitsteiligen und kumulativen Erkenntnisfortschritt.

Der Primat des Könnens sprengt potentiell das Gerüst der gesellschaftlich approbierten Wissensordnungen und Fächer. Das Konzept der Kompetenz ist nicht schulfachlich, sondern inter- bzw. transdisziplinär und lebenspraktisch angelegt. Entsprechend wurde es auch primär im berufsbildenden Bereich populär und im Kontext der Anforderungen an lebenslanges Lernen und die Bewältigung von Lebenssituationen angewendet. Wo solche Ausrichtung auch im schulischen Bereich gewollt ist, erfordert sie eine grundlegende Neugestaltung von schulischem Lernen. Anstrengungen in dieser Richtung sind nicht neu. In den sogenannten situativen Ansätzen der Curriculumreformen der 70er und 80er Jahre des letzten Jahrhunderts sind eine Reihe von Entwürfen und Entwicklungen in dieser Richtung erarbeitet worden. Die meisten sind im Bereich der Volksschule an fachlichen und systemischen Hindernissen und Widerständen gescheitert. Auch hier verwundert den Lehrplanforscher einmal mehr der gleichsam naive Reformoptimismus des Lehrplans 21, der glaubt solche Erfahrungen, wenn er denn überhaupt um sie weiss, ignorieren zu können. Der Erwerb von Kompetenzen setzt im Unterschied zu Fertigkeiten und Fähigkeiten ernsthafte Erfahrungen voraus. Die Institution Schule ermöglicht im wesentlichen *Lernerfahrung*, *Sozialerfahrung* als konstitutives Element gemeinschaftlichen und sozialen Lernens und schliesslich *Selbsterfahrung* als reflexive Verarbeitung von Lern- und Sozialerfahrungen. *Sach- oder Facherfahrungen* können in der Institution Schule nur sehr eingeschränkt bzw. simulatorisch gemacht werden. Deshalb kann im Bereich fachlichen Könnens von Kompetenzen auch höchstens metaphorisch gesprochen werden. Selbst auf einfachstem Niveau begrifflicher Differenzierung war bislang die Forderung nach fachlich- sachlichen Könnenserfahrungen in der Schule nur sehr selektiv umsetzbar. Am ehesten gelang und gelingt das im Bereich der Fertigkeiten, also z.B., bei elementaren Lese-, Schreib- und Rechenfertigkeiten oder psychomotorischen Aktivitäten in Sport, Musik, Tanz, Gestaltung. Damit soll die vermehrte Nutzung ausserschulischer Erfahrungsräume nicht ausgeschlossen werden. Aber es sind dann eben, wie der Name sagt, ausserschulische Lern- und Könnenserfahrungen, die das institutionelle Lernen ergänzen.

Die in der deutschen Sprache gegebene Möglichkeit, Tätigkeitswörter (Verben) mit dem Modalverb „Können“ zu ergänzen, impliziert oder rechtfertigt keineswegs die Höherstufung einer Fertigkeit oder Fähigkeit zu einer Kompetenz.

Die Priorisierung des Könnens im Lehrplan 21 in den Schulfächern scheint dem Lehrplanforscher historisch naiv, weil die curricularen Erfahrungen damit nicht aufgearbeitet wurden, und weil der dafür erforderliche strukturelle Umbau der Schule kaum ernsthaft bedacht, gewollt oder gar geplant ist. So schrumpft die propagierte Kompetenzorientierung zur reichlich trivialen und kaum je bestrittenen Forderung, dass Schülerinnen und Schüler am Ende der Schule etwas können sollten.

- e. *Gegenrede*: Die Verwendung des Kompetenzkonzeptes über alle Bereiche dient der einheitlichen Gestaltung der Lehrplanvorgaben. Die Anwendung in zunächst weniger naheliegenden Lernfeldern hat de facto zu überraschend kreativen neuen Lösungen geführt. Es ist eine empirisch zu klärende Frage, ob und wie das Konzept funktioniert.
Replik: Eine gleichsam experimentelle Verwendung des Konzeptes steht im Widerspruch zum legislatorischen Ordnungscharakter des Lehrplans.
- f. *Gegenrede*: Mit dem neuen Lehrplan ist tatsächlich ein Funktionsänderung der Steuerung von der In-put Steuerung zur Output Steuerung verbunden. Er beschreibt nicht mehr, was gelehrt und gelernt werden soll, sondern, was Schülerinnen und

Schüler am Ende einer Lernsequenz, eines Zyklus oder der Schulstufe und Schulzeit können sollen.

Replik: Die Beschreibung von Lernerwartungen erfolgte im Prinzip bereits mit der Lernzielorientierung der Lehrpläne in den 70er und 80er Jahren des letzten Jahrhunderts.

Auch kompetenzorientierte Lehrpläne werden den für Bildungsprozesse konstitutive Gap zwischen Angebot und Nutzung (Modell Fend) nicht schliessen. Es ist Ausdruck des Technologiedefizits der Pädagogik, dass dieser nicht übersprungen werden kann.

4. Der Lehrplan 21 gehorcht einer Logik der dysfunktionalen curricularen Differenzierung und Präzisierung der Lehrplanvorgaben.

Ein hervorstechendes Merkmal des neuen Lehrplanentwurfs ist der Detaillierungsgrad in der Beschreibung der Kompetenzen. Der Lehrplan lässt es dabei offen, ob und wie diese einzelnen Teilkompetenzen unterrichtlich zu erreichen sind, ob als einzelne Schritt für Schritt oder ob die Beschreibung der Teilkompetenzen lediglich den Charakter von Erläuterung der übergeordneten Kompetenzen hat und anzeigt, an welchen Performanzen diese überprüft werden können, sollen oder werden.

Dieser Detaillierungsgrad ist sowohl aus theoretisch konzeptionellen wie aus pädagogisch didaktischen Gründen fragwürdig.

Das Konzept der Kompetenzen enthält bislang keine hinreichende Grundlage für eine valide Bestimmung des Umfangs von Kompetenzen, d.h. es ist theoretisch nicht klar, ab welcher Komplexitätsstufe sinnvollerweise von einer Kompetenz gesprochen werden kann.

Wenn die Teilkompetenzen des Lehrplans lediglich performative Indikatoren für die zu erwerbende Kompetenz sind, dann stellt sich die Frage nach ihrer Vollständigkeit und nach ihrer Notwendigkeit. Beides sind empirisch ungelöste Fragen. Beim jetzigen Forschungsstand kann hier allenfalls von mehr oder weniger plausiblen Annahmen gesprochen werden. Wir haben keine validen Kriterien dafür, in wie viele Teilkompetenzen oder Lernschritte eine Kompetenz zerlegt werden muss und welche und welche Anzahl von Indikatoren auch einen einigermaßen validen Schluss auf das Vorliegen einer Kompetenz erlauben. Das bedeutet aber, dass auch ganz andere als die als Teilkompetenzen formulierten Indikatoren ausgewählt, bzw. unterrichtet und geprüft werden könnten.

Die feine Ausdifferenzierung der einzelnen Kompetenzen in eine grosse Zahl von Teilkompetenzen scheint sich einem Wunsch zu verdanken, die Lernergebnisse zuverlässig messen und vergleichen zu können.

Der gewählte Differenzierungsgrad ist pädagogisch didaktisch insofern dysfunktional, als er in den Kompetenzmodellen einen generalisierbaren Lernaufbau anbietet, der situativ und individuell angepasste Lernarrangements überflüssig zu machen scheint. Der Lehrplan erhält dadurch tendenziell den Charakter eines Unterrichtsplanes.

Was für die fachdidaktische Forschung interessant oder die unterrichtsplanerische Feinarbeit wichtig und bedeutsam sein kann, birgt als Lehrplanvorgabe die Gefahr der Übersteuerung von Unterricht. Eine solche Standardisierung von Lernarrangements ist der Berücksichtigung individueller, lokaler und situativer Bedingungen wenig förderlich. Sie droht Lehrerarbeit zu einem nachgeordneten Vollzug externer Vorgaben zu machen. In diesem Punkt erinnert das Konzept des Lehrplans 21 stark an die in den 70er und 80er Jahren des letzten Jahrhunderts praktizierten Lernzielformulierungs- und –operationalisierungswelle. Zusammen mit extern produzierten und aus Datenbanken abrufbaren Lernaufgaben scheint hier so etwas wie die damaligen ‚teacher proof‘ Curricula neu zu entstehen. Es ist nicht klar, wie weit ein solcher Kulturwandel von Schule auch tatsächlich beabsichtigt und erwünscht ist.

- g. *Gegenrede*: Die Kompetenzmodelle beschreiben einen individuellen Kompetenzaufbau über den gesamten Lernzyklus hinweg, sie sind nicht als linear und in der gegebenen Reihenfolge auch abzuarbeitende Teilschritte gedacht. Sie ermöglichen so einen individualisierenden Unterricht.
Replik: Die Frage wird sein, ob sie so wahrgenommen werden oder doch nicht eher als curriculare Sequenzierung, der tunlichst zu folgen ist.
- h. *Gegenrede*: Die präzisierten Vorgaben zusammen mit den neuen Lehrmitteln und den extern angebotenen Lernaufgaben entlasten die Lehrerinnen und Lehrer und schaffen Raum für ihre Aufgabe einer individuellen Lernbegleitung und Lernfortschrittsdiagnose.
Replik: Darin liegt einer der inneren Widersprüche des Lehrplan 21, wenn er gleichzeitig als Output-Steuerung konzipiert ist, die eine zusätzliche massive In-put-Steuerung über Lehrmittel und Lernaufgaben nach sich ziehen. Man wird wohl erst in einigen Jahren sehen können, mit welchem Gewinn und welchem Verlust ein solcher Kulturwandel der Schule verbunden ist. Von entscheidender Bedeutung wird dabei auch sein, welche Funktion und welches Gewicht den vergleichenden externen und internen Lernstandserhebungen zugemessen wird, wie mit deren Ergebnissen umgegangen wird und mit welchen Sanktionen positiv und negativ sie für Schülerinnen und Schüler, für Lehrerinnen und Lehrer und Schulen verknüpft werden. Diesen Faktoren wird bei der kantonalen Einführung eine ganz besondere Aufmerksamkeit zu widmen sein.
- i. *Gegenrede*: Die Projektleitung hat für die Überarbeitung des vorliegenden Konsultationsentwurfs unter anderem angeordnet, den Lehrplan um 20% zu kürzen und diesen so zu entlasten.
Replik: Man darf gespannt sein darauf, wie die Fachgruppen diesen Kürzungsauftrag realisieren werden. Interessant wird vor allem sein, ob ganze Kompetenzfelder gestrichen werden oder ob die Kürzung als Reduktion der Ausdifferenzierung von übergeordneten Kompetenzerwartungen in nachgeordnete Teilkompetenzen gelöst wird. Letzteres könnte den Charakter des Lehrplanes substantiell verändern, was aus meiner Sicht zu begrüßen wäre. Sie brächte wohl aber noch keine hinreichend klare Reduktion der qualitativen und quantitativen Anforderungen, welche in der Konsultation auch gefordert wurde.
Der Kürzungsauftrag ist auch deshalb sehr interessant, weil er zeigen wird, wie schlüssig die Teilkompetenzen als nötige Schritte im Aufbau der Gesamtkompetenzen konzipiert und verstanden wurden. Eine wirklich anspruchsvolle Herausforderung für die Fachgruppen.

Persönliches Fazit:

Drei Dinge sind für den Lehrplanforscher am Lehrplan 21 besonders auffällig.

1. Der Lehrplan 21 scheint weitgehend ohne eine substantielle Auseinandersetzung mit den Erfahrungen und dem Diskussionsstand der Curriculumforschung und der Didaktik auszukommen. Wo solche aufgenommen werden, geschieht das eher pauschal und rhetorisch vereinnahmend, aber kaum sachlich differenzierend.
Es ist mehr als nur riskant, einen rechtsverbindlichen Lehrplantext auf ein so weitgehend ungeklärtes und theoretisch unausgereiftes Konzept aufzubauen, welches für seine praktische Einführung

trivialisieren und banalisieren muss.

Der verteidigbare Sinn einer verstärkten Könnensorientierung schulischen Lernens wäre besser, weil unterrichtspraktisch praktikabler, bei einer betonten Forderung nach vollständigen Lernprozessen aufgehoben. Das Konzept der vollständigen Lernprozesse etwa im Sinne der Artikulationsstufen Herbarts, zu denen die Didaktik eine Vielzahl von Variationen bis in die Gegenwart hinein bereit gestellt hat und bereitstellt, wäre besser geeignet, den zweifellos vielfach vernachlässigten Phasen des Übens und Anwendens neue Geltung zu verschaffen. Neuerdings haben die Didaktiker Forlin und Engler von der PH St. Gallen den geforderten kompetenzorientierten Unterricht auf der Grundlage von Aebli's Grundformen und Reussers Modifikationen in ihrem Modell „Phasen des vollständigen Lernprozesses PADUA“ interpretiert. (Forlin, R., Engler, R. (2013) Allgemeine Didaktik für die Sekundarstufe, S. 16).

2. Besonders erstaunlich ist der Umstand, dass in einer Zeit, in der Schul- und Bildungspolitik sich öffentlich immer stärker als ‚evidence based educational policy‘ begreift bzw. so verstanden wissen will, ein so weit reichendes Reformprojekt wie der Lehrplan 21 ohne solche empirische Basis in Gang gesetzt wird. Es gibt nämlich kaum Evidenzen, die für die mit dem Lehrplan 21 eingeleitete Reform der Steuerung von Schule positiv in Anspruch genommen werden könnten. In manchen Aspekten stehen gar gut belegte Erfahrungen aus dem Ausland einer solchen Steuerung entgegen (Vgl. etwa Altrichter, Kanape-Willingshofer 2012: <https://www.bifie.at/node/2020>)

3. Schliesslich verletzt der vorliegende Lehrplan 21 in meinen Augen das Gebot der Bescheidenheit bei der administrativen Festlegung des Bildungsauftrages der Schule. Liest man die ‚Kompetenzorientierung‘ jenseits theoretischer und praktischer Einwände und Schwachstellen im Konzept und seiner Ausführung, Schule neu als Lebens- und Erfahrungsraum Heranwachsender zu denken und zu konzipieren, dann wäre die Neufassung eines Lehrplans eher die letzte Phase in einem solchen begrüßenswerten Schulentwicklungsprozess. Das aber erforderte gerade keine an der Output-Steuerung orientierte Lehrplanung. Sie meint im Kern einen ziel- und prozessorientierten In-put. Zur Beförderung eines solchen Prozesses eignen sich Modell- und Experimentierschulen, wie sie etwa der deutsche oder schweizerische Schulpreis auszeichnet, besser. Sie zeigen aber auch, welcher personelle, finanzielle Aufwand und welches persönliche Engagement von Lehrerinnen und Lehrern für einen solchen Umbau erforderlich sind. Mit noch so fein gestrickten Lehrplanvorgaben ist das kaum zu bewirken. Dass die Projektleitung eine solche Schulentwicklung mit dem Lehrplan 21 erklärermassen nicht beabsichtigt, kann man als realistische Sichtweise würdigen. Dass mit dem Lehrplan 21 allerdings keine Schulentwicklungsabsichten verbunden werden, will man denn doch nicht recht glauben. Denn nur um einen interkantonal gemeinsamen sprachregionalen Lehrplan zu entwickeln, hätte es der problematischen Kompetenzorientierung kaum bedurft.

Ende Mai 2014 Rudolf Künzli