

Lehrplan 21

Kritische Bemerkungen zur Einleitung und zum Fachbereich Deutsch

Kritische Bemerkungen zur Einleitung

Im Folgenden sollen einige Aspekte der Einleitung zum Lehrplan 21 kritisch beleuchtet werden: die *Bildungsziele*, die *Orientierung der Volksschule*, die *Fachbereiche* und das *Lern- und Unterrichtsverständnis*. Ergänzungs- und Änderungsvorschläge sollen dazu dienen, logische Mängel und Einseitigkeiten in der Endfassung zu vermeiden.

1. Bildungsziele

Unter dem Titel **Bildungsziele** wird im ersten Teil der Begriff *Bildung* definiert. Die Definition ist deshalb wichtig, weil der Bildungsbegriff den gesamten Lehrplan legitimieren soll. In der vorliegenden Form ist dieser Bildungsbegriff jedoch unvollständig und nicht kompatibel mit einigen wichtigen Grundsätzen des Lehrplans. Insbesondere fehlen zwei wichtige Aspekte:

A Bildung als reiner „Entwicklungsprozess“?

Bildung wird im 1. und 2. Abschnitt als „Entwicklungsprozess“ gesehen, der es ermöglicht, „seine Potenziale ... zu erkunden, sie zu entfalten und über die Auseinandersetzung mit sich und der Umwelt eine eigene Identität zu entwickeln“. Im dritten Abschnitt heisst es, Bildung befähige zu Eigenständigkeit, Selbstständigkeit und Teilhabe am gesellschaftlichen Leben.

Hier fehlt eine gedankliche Brücke zwischen den ersten beiden und dem dritten Abschnitt: Wie können ein „Entwicklungsprozess hin zur eigenen Identität“ und eine „Erkundung der Potenziale“ bereits eigenständige Teilhabe am gesellschaftlichen Leben begründen? Niemand will sich einem Chirurgen anvertrauen, der seine Potenziale noch erkunden muss, während er eine Herzoperation durchführt.

Bildung wird hier einseitig als unabgeschlossener Vorgang gedeutet. Schon dem Wortsinn nach bedeutet aber Bildung zweierlei, nämlich sowohl den Vorgang des Bildens als auch dessen Resultat. Um das zu verstehen, genügt es, andere Begriffe mit dem Suffix –ung zum Vergleich heranzuziehen:

Zeichnung bedeutet sowohl das Schaffen eines Bildes oder einer Grafik als auch das fertige Produkt.

Erzählung bedeutet sowohl den Vorgang des Erzählens einer Geschichte als auch die Geschichte als schriftstellerisches Werk.

Der erwähnte dritte Abschnitt (eigenständiges Handeln, Teilhabe am gesellschaftlichen Leben) bezieht sich auf ein – wie auch immer geartetes – Resultat von Bildung. Der ganze Lehrplan 21 steuert auf solche Resultate zu, wenn er „Standards“ und „Kompetenzen, die zu einem bestimmten Zeitpunkt erreicht sein müssen“, festlegt, wobei Resultat nicht heisst, dass eine Weiterentwicklung oder „Weiterbildung“ nicht möglich wäre.

Zur Begründung des zielerreichenden Lernens muss der fehlende Aspekt von Bildung als *einem Schatz verfügbarer Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen* erwähnt werden. Als gebildet gilt im allgemeinen Verständnis nicht nur, wer erkundet und sich entwickelt, sondern auch, wer über ein bestimmtes Wissen und Können verfügt.

B Bildung ermöglicht „Teilhabe“

Wenn das erworbene Können, Wissen und Verhalten Teilhabe am beruflichen, gesellschaftlichen, kulturellen Leben gewährleisten soll, müssen andere Mitglieder der menschlichen Gesellschaft offensichtlich über ähnliche Inhalte und Kompetenzen verfügen. „Teilhabe“ ist nur möglich, wenn Bildung einen *intersubjektiven* Anteil aufweist.

Wenn das HarmoS-Konkordat Fachbereiche vorgibt, so liegt diesem Entscheid offenbar die stillschweigende Annahme zu Grunde, dass gewisse Inhalte und Kompetenzen *intersubjektiv* so bedeutsam sind, dass sie verbindlich festgelegt

werden müssen, um die Teilhabe der Lernenden sicher zu stellen. Gebildet ist also, wer über intersubjektive Anteile des Wissens und Könnens verfügt.

Dieser Aspekt fehlt ebenfalls in der Definition. Vielmehr wird Bildung als individuelle Suche und Entwicklung aus einer rein innersubjektiven Sicht gesehen. Der angebotene Bildungsbegriff würde gar keine überindividuell gültigen Lehrpläne zulassen.

Eingefügt werden müsste also ein Abschnitt, in dem darauf hingewiesen wird, dass Bildung *sowohl* die Ausformung der Individualität *als auch* die Assimilation intersubjektiv wichtiger Inhalte einschliesst.

Vorschlag

Neu eingefügter Abschnitt 2:

Bildung ist der Schatz an Kenntnissen, Fähigkeiten und Einstellungen, über die jemand als Kondensat der Lernprozesse verfügt und der sich in wesentlichen Punkten mit demjenigen seiner Mitmenschen deckt.

2. Orientierung der Volksschule

Im Kapitel *Orientierung der Volksschule* werden einige allgemeine Grundsätze genannt, an denen sich die Volksschule orientieren soll. Sie stützen sich auf die Bundesverfassung, wobei die Verweise auf die entsprechenden Artikel leider fehlen. Diese ohne weitere Verankerung nebeneinander gestellten Maximen werfen Fragen auf:

1. Die Punkte 1 und 2 widersprechen sich diametral:

Ganz offensichtlich ist die Volksschule gerade nicht „politisch und konfessionell neutral“ (Punkt 2), wenn sie von „christlichen, humanistischen und demokratischen Wertvorstellungen“ (Punkt 1) ausgeht. Ein solch krasser Widerspruch ist auf jeden Fall erklärungsbedürftig.

Punkt 2 müsste heissen:

Insoweit diese Wertvorstellungen nicht beeinträchtigt werden, ist die Volksschule politisch und konfessionell neutral.

Eine ähnliche Einschränkung müsste auch in Ergänzung zu Punkt 7 erfolgen:

Sie fördert den gegenseitigen Respekt im Zusammenleben mit andern Menschen, insbesondere bezüglich Lebensweisen, Kulturen und Religionen, insofern jene mit den Grundwerten in Punkt 1 vereinbar sind.

Dies deshalb, weil es auch Kulturen und Religionen gibt mit Vorstellungen und Praktiken, die mit den Grundwerten von Punkt 1 nicht vereinbar sind. Würde die Schule aus Übereifer auch Verständnis für solche Lebensweisen wecken, würde sie ihre christliche, humanistische und demokratische Basis verraten.

2. Die Punkte 4 – 6 befassen sich mit Anliegen aus dem Bereich der Bürgerrechte, Sozialziele und der Umweltpolitik (Geschlechtergleichstellung, Diskriminierungsverbot, soziale Gerechtigkeit, Erhaltung der Umwelt). Sie enthalten Aussagen, die in der schweizerischen Gesellschaft im konkreten Einzelfall politisch und weltanschaulich verschieden interpretiert werden.

Nun ist aber nicht klar, ob die Grundsätze lediglich die Haltung der Schulen und ihres Personals etwa in Form eines *Leitbildes* darstellen oder ob es sich um verbindliche *Erziehungsziele* handelt, die den Lernenden vermittelt werden sollen. Der Unterschied besteht darin, dass die Grundsätze, als Erziehungsziele verstanden, leicht zur ideologischen Beeinflussung führen könnten, während sie als Anleitung für die Schule und die Unterrichtenden für gerechtes, verfassungskonformes Handeln sorgen können.

Bei der Vorgabe, „politisch neutral“ zu sein, kann es deshalb schnell heikel werden, wenn die Schule in konkreten Fragen Stellung bezieht. Der Grat zwischen „Förderung des Verständnisses“ und „ideologischer Beeinflussung“ ist schmal. Die „politische Neutralität“ gebietet in solchen Fällen, sich auf die Darstellung der Argumente, Vor- und Nachteile zu beschränken, nicht einseitig Stellung zu beziehen oder die „richtige Meinung“ den Lernenden sogar noch als „überfachliche Kompetenz“ abzuverlangen.

3. Die genannten *Grundsätze* sind, verstanden als Leitplanken der Volksschule, wichtig für die Begründung der Lehrplaninhalte. Nur sind sie etwas einseitig ausgefallen. In den Katalog müssten auch emanzipatorisch-freiheitliche Erziehungsanliegen aufgenommen werden, die ebenso aus der Bundesverfassung abgeleitet werden können:

Sie fördert eigenverantwortliches Planen und Handeln und unterstützt Eigeninitiative im Rahmen der Wertvorstellungen von Punkt 1.

Sie weckt die Bereitschaft, Pflichten in der Gemeinschaft zu übernehmen.

(Vgl. beide Punkte: BV Art. 6 Individuelle und gesellschaftliche Verantwortung)

Sie fördert die Achtung vor der Privatsphäre und dem Eigentum der Mitmenschen.

(Vgl. BV Art. 13 und 26)

Sie lässt ein breites Spektrum politischer Meinungen zu, sofern diese den in Punkt 1 genannten Wertvorstellungen nicht widersprechen.

(vgl. BV Art. 16 Meinungs- und Informationsfreiheit)

Sie ahndet unangemessenes Verhalten durch geeignete erzieherische Massnahmen, die auf Einsicht und Wiedergutmachung zielen, unter Einhaltung fairer Verfahrensregeln. (Art. 29/30 BV)

Folglich muss der Abschnitt *Orientierung der Volksschule* überarbeitet werden, und zwar dergestalt, dass Widersprüche beseitigt, der Bestimmungszweck als Leitbild oder Erziehungsziel geklärt wird und jede ideologische Einseitigkeit vermieden wird.

3. Fachbereiche

In der Einleitung zum Thema *Fachbereiche* wird eine Begründung angeboten, die nicht zu überzeugen vermag:

Im Lehrplan 21 ist die schulische Grundbildung in sechs Fachbereiche gegliedert. Diese sind gesellschaftlich bestimmt und orientieren sich an kulturellen und schulischen Traditionen und Normen.

Es wird der Eindruck erweckt, die Bestimmung der Fachbereiche sei eine autoritäre Setzung aus Gründen der schulischen *Tradition* und der gesellschaftlichen *Norm*, die der Lehrplan nur widerwillig aufgreife. Mit einer solchen Legitimierung entsteht ein Bruch zum Bildungsbegriff, wie er oben angeboten wird. Wenn die Schule die zu Beginn der Einleitung genannten Aufgaben erfüllen soll, kann sie ihre Inhalte nicht einfach auf Traditionen und Normen ausrichten, sondern muss sie an den Bildungszweck überzeugend anbinden.

Tatsache ist im Übrigen, dass der Lehrplan mit bestimmten Fächerkombinationen ganz neue Wege beschreitet, die im bisherigen (traditionellen) Fachunterricht nicht üblich waren. Er löst sich damit ein Stück weit von der Tradition, die in Wirklichkeit auf der Gliederung der universitären Fachwissenschaften beruht. Soll dies etwa mit dem beruhigenden Hinweis auf Tradition verschleiert werden?

Es geht darum, Inhalte wie die Aneignung der Kulturtechniken, des basalen Welt- und Orientierungswissens, der grundlegenden Denkopoperationen und wichtiger sozialer Verhaltensweisen in systematisch nachvollziehbarer Form zu vermitteln.

Vorschlag für eine sachlogische Begründung der Fachbereiche:

Die Fachbereiche ermöglichen der Schule, das Wissen und Können, das für die Bewältigung der Lebensaufgaben nötig ist, systematisch zu erfassen und in sinnvollen, fachwissenschaftlich gesicherten Zusammenhängen zu vermitteln.

4. Lern- und Unterrichtsverständnis

Der zweite Teil der Einleitung mit dem Obertitel *Lern- und Unterrichtsverständnis* ist sehr umfangreich geraten, enthält ein ganzes didaktisch-methodisches Lehrbuch und schiesst damit weit über das Ziel einer Anleitung zum Verständnis des Lehrplanes 21 hinaus.

Dabei fällt zunächst auf, dass die Ausführungen nicht neutral-deskriptiven Charakter haben, sondern in normativ-doktrinärem Ton abgefasst sind. Der Eindruck herrscht vor, dass HarmoS nicht bloss eine Angleichung der Inhalte und Strukturen des schweizerischen Schulwesens darstellen soll, sondern das Einschwören auf eine dogmatisch vertretene Unterrichtsideologie.

4.1 Unterschwellige Kritik

Dazu gehört zunächst das Schlechtreden des bisherigen Unterrichts und der bisherigen Unterrichtsmaterialien. Als ob die Lehrpersonen bisher ungenügend ausgebildet worden seien, als ob Lernende früher nicht auch schon *Kompetenzen* erworben und sich in Beruf und Wissenschaft bewährt hätten.

Gegen eine Weiterentwicklung der Didaktik und Methodik ist grundsätzlich nichts einzuwenden, jedoch gibt es auch viel Bewährtes, was aufzugeben ein Fehler wäre. Man denke an Neuerungen in der Vergangenheit, die sich in der Praxis keineswegs auf Dauer durchsetzen konnten. Einen Beweis, dass das vorgeschlagene Unterrichtsverständnis die Qualität der Schule verbessere und mehr Chancengleichheit hervorbringe, bleiben die Autoren jedenfalls schuldig. Bisher handelt es sich um reine „Erwartungen“. Im Abschnitt *Kontext Bildungsstandards* (S.4) heisst es:

*Von Bildungsstandards wird **erwartet**, dass sie zur Sicherung und Steigerung der Qualität im Bildungswesen beitragen.*

Dass diese Wirkung auf bisher unbewiesenen Annahmen beruht und in Fachkreisen umstritten ist, belegen folgende Zitate:

Defizitunterstellungen sind konstitutiv für die Dramaturgie von Erneuerungs-, Reform-, Internationalisierungs- und Anpassungsdiskursen und -bestrebungen. Es ist aber erstaunlich, wie wenig «evidence-based» wichtige Reformbestrebungen sein können, um dennoch initiiert und implementiert zu werden. (Roland Reichenbach in BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG, 25 (3), 2007, S. 357)

Aus einem von Österreichs Bildungsministerium in Auftrag gegebenen Gutachten:

"Führen Bildungsstandards und externe Leistungsüberprüfung zu den erhofften Wirkungen in Hinblick auf Zielgröße 1 ‚Verbesserte Schülerkompetenzen/Leistungssteigerung des Systems‘ und auf Zielgröße 2 ‚Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit im Schulwesen‘? Uns sind aus den deutschsprachigen Schulsystemen keine empirischen Untersuchungen bekannt, die beanspruchen würden, fundierte Aussagen zu dieser Frage zu machen." (zitiert nach: Jochen Krautz Auf dem Niveau eines Heizungsthermostaten. Frankfurter Allgemeine Zeitung, 30.08.2013, Nr. 201, S. 7)

4.2 Legitimierung der Kompetenzorientierung

Die Orientierung an Standards und Kompetenzen wird durch die Ausrichtung auf PISA-Erhebungen und den Anspruch auf staatliche Vergleichs- und Überprüfungs-möglichkeiten legitimiert.

In den vergangenen Jahren haben Bildungsstandards als Leitbegriff der Verständigung über die Erreichung von Bildungszielen international an Bedeutung gewonnen. (S.4)

Abgesehen davon, dass stillschweigend vorausgesetzt wird, es sei gesichert, dass Standards und Kompetenzorientierung die Leistungseffizienz der Lernenden verbessere, entsteht ein Widerspruch zum ersten Teil der Einleitung *Bildungsziele*, in dem ein ausschliesslich individuelles Bildungsverständnis mit „Entwicklung zur Identität“ und „Erkundung der Potenziale“ propagiert wird. Dies passt in keiner Weise zur normierenden „Kompetenzorientierung“ und „Standardisierung“.

Im Gegensatz zum offenen Bildungsverständnis der Einleitung folgen der Lehrplan 21 und das Lern- und Unterrichtsverständnis einem reduktionistischen Verständnis, das Bildung zu „Kompetenzen“ komprimiert. Bildung ist nur noch anwendungsorientierte Schulung, die praktischen ökonomischen Nutzen verspricht, analog zur Berufsausbildung. Umso bedeutsamer ist jetzt die Frage, was das Autorenteam unter Kompetenz eigentlich versteht.

4.3 Der Kompetenzbegriff

Kompetenz ist schwer fassbar und bleibt eine weitgehend nebulöse Worthülse. Wie das Autorenteam richtig ausführt, umfasst *Kompetenz* in Franz Weinrichs Definition ein hoch komplexes Bündel an Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, Strategien und Einstellungen. Kompetenz ist somit ein *Potenzial*, eine *Disposition*, die aus Lernprozessen resultiert. Auf S.4f. werden die „Facetten von Kompetenz“ aufgelistet. So definiert, hat Kompetenz den Charakter einer Synthese, die sich wegen ihrer Ganzheitlichkeit in keiner Weise dafür eignet, in Einzelschritte zerlegt zu werden und als Grundlage für einen Lehrplan zu dienen.

Dieser Erkenntnis entsprechend weist die Einleitung ganz richtig darauf hin, dass Kompetenzen nicht mit einzelnen Aufgaben oder Unterrichtseinheiten erworben werden, sondern erst allmählich als Kondensat vielfältiger Lernerfahrungen.

Bedeutsame fachliche und überfachliche Kompetenzen lassen sich nicht kurzfristig in einer einzelnen Unterrichtseinheit erwerben. Sie erfordern eine kontinuierliche und längerfristige Bearbeitung im Sinne des kumulativen Lernens. (Kompetenzerwerb S.9)

Damit nennt das Autorenteam aber genau die Schwäche ihres eigenen Lehrplankonzeptes, das auf das „Abarbeiten“ von Kompetenzen zielt, was nach obigem Zitat eigentlich unmöglich ist. Es rettet sich aus diesem Dilemma mit dem Hinweis auf „Kompetenzstufen“. Der synthetische Charakter, die Komplexität und Unschärfe des psychologischen Konstruktes *Kompetenz* gelten jedoch in gleicher Weise auch für diese „Kompetenzstufen“, da auf jeder Stufe ebenfalls alle Facetten zu beobachten sind.

Im Grunde genommen weicht der Lehrplan vom Kompetenzbegriff der Einleitung jeweils umso mehr ab, als er in den Fachlehrplänen lernprozessorientierte Kompetenzen durch fachorientierte Einzelfähigkeiten ersetzt: Fähigkeiten oder fachliche Kann-Aussagen sind als einzelne Bausteine eher isolierbar und modulartig zerlegbar, so dass sie sich an einzelnen Aufgaben exakt abrufen lassen. Bei diesen Aufgaben wird von der Performanz, der Einzelleistung, auf die Kompetenz zurückgeschlossen. Die Kompetenz selbst lässt sich nicht direkt überprüfen.

Die Ausführungen münden in folgende Empfehlung:

Im Zusammenhang mit PISA und Lehrplänen wird der Begriff *Kompetenz* im Grunde auf die *Fähigkeit* reduziert, *Einzelprobleme und Prüfungsaufgaben lösen zu können*. Korrekter- und ehrlicherweise müsste den Nutzenden des Lehrplans deshalb eigentlich offener Wein eingeschenkt werden: *Im Lehrplan 21 bedeutet Kompetenz nur die Fähigkeit, Probleme und Prüfungsaufgaben in schulspezifischen Bereichen zu lösen*. Als (stufenmässig) kompetent darf sich in diesem - nur in der Schule geltenden - Sinne schon jemand betrachten, der nur eine ganz einfache Aufgabe richtig hinkriegt.

4.4 Kompetenz und Intelligenz

Eine weitere Schwierigkeit besteht in der Abgrenzung zwischen *Kompetenz* und *Intelligenz*. Während unter Intelligenz die angeborene und im Austausch mit der Umwelt entwickelte kognitive Disposition („die Zeit überdauernde Begabungen“) gemeint ist, wird Kompetenz als eine im schulischen Unterricht erworbene, bereichsspezifische und durch Intervention steigerbare Disposition definiert. Nun weist jedoch K. Schweizer darauf hin, dass sich in Tests nicht klar zwischen Intelligenz und Kompetenz unterscheiden lasse: Intelligenz korreliere in Tests auffällig mit Kompetenz. (Karl Schweizer Leistung und Leistungsdiagnostik Heidelberg 2006, S. 129)

Im Kapitel zum Lern- und Unterrichtsverständnis wird dieser Punkt völlig ausgeblendet, bzw. im diffusen Sammelbegriff *Heterogenität* vermutlich mitgemeint. Dass die Intelligenz jedoch ein entscheidender Faktor bei der Entwicklung und Anwendung von Kompetenzen ist, relativiert den Machbarkeitsglauben, der sich auf den neuen Lehrplan, ideale Unterrichtsmethoden, Lehrmittel und Lehrpersonen stützt.

4.5 Ideale Verhältnisse

Die Einleitung betont, dass das Gelingen des neuen Lehrplans und die damit verbundene Erfolgserwartung an Bedingungen geknüpft ist, die jedem praktisch Unterrichtenden als völlig utopisch vorkommen müssen: Hochmotivierte Lernende entwickeln in rühmlicher Eigenverantwortung Kompetenzen mit idealen Lehrmaterialien und werden von idealen Lehrpersonen unter stets idealen Bedingungen individuell gefördert.

Es wird eine Illusion propagiert, die mit den Möglichkeiten der real existierenden Schule, Klassen mit 22 – 30 Kindern und Jugendlichen, der Psyche von Lernenden, der zur Verfügung stehenden Zeit, den stets beschränkten Mitteln und der menschenmöglichen Leistungsfähigkeit der Unterrichtenden keinen gemeinsamen Nenner mehr aufweist. Ein Projekt, das solche Gelingensbedingungen erfordert, ist von vorneherein nicht alltagstauglich und zum Scheitern verurteilt.

4.6 Eigenverantwortung und Motivation

Die Euphorie über „Kompetenzorientierung“ geht so weit, dass den Kompetenzen eine aus sich selbst heraus motivierende Kraft zugeschrieben wird. Lernende würden durch die Möglichkeit, Kompetenzen erwerben zu können, stark motiviert, zu freudigem Tun angeregt. So heisst es z.B. auf S. 11 im Abschnitt „Schülerinnen und Schüler“:

Durch einen an fachlichen und überfachlichen Kompetenzen orientierten Unterricht werden bei Schülerinnen und Schülern die Selbststeuerung und mit zunehmendem Alter auch die Eigenverantwortung bei der Auseinandersetzung mit Lerninhalten gefördert. Die Schülerinnen und Schüler erfahren sich selber als kompetent und zu-

nehmend handlungs- und selbstbestimmt in einem kooperativ geprägten und positiv unterstützenden Lernrahmen. Dies bildet die Basis für eine interessierte und motivierte Unterrichtseteiligung.

Behauptet wird also, Kompetenzorientierung führe zu Eigenverantwortung beim Lernen und die Erfahrung von Kompetenz in positiver Lernatmosphäre schaffe Motivation. Kann das sein?

Dass Schülerinnen und Schüler einen positiv unterstützenden Lernrahmen brauchen, ist selbstverständlich unbestritten. Denn nur in einem menschlich entspannten, wenn auch anforderungsreichen Klima kann sinnvoll gelernt werden. Worauf aber gründet die Behauptung, ein kompetenzorientierter Unterricht führe in einem solchen Klima automatisch zu „Selbststeuerung“ und „Eigenverantwortung“? Ist es nicht vielmehr so, dass diejenigen, die etwas können bzw. erreicht haben, darüber Stolz und Genugtuung empfinden? Das bedeutet aber noch lange nicht, dass die Betroffenen jetzt mehr Selbststeuerung oder Eigenverantwortung besitzen. Häufig mündet die Hochstimmung in ein Bequemlichkeitsverhalten, in ein Ausruhen auf dem Erreichten, eine typisch menschliche Eigenschaft.

Wie entstehen *Selbststeuerung* und *Eigenverantwortung*? Diese wichtigen Eigenschaften lernen Kinder und Jugendliche durch eine ihrer Entwicklung gemässen zunehmenden Übertragung von Verantwortung bei leistbaren Aufgaben und Pflichten. Hilfe zur Selbsthilfe ist hier das Zauberwort. Zu viel Hilfe durch das vorseilende Wegräumen aller Hindernisse (übertriebene Individualisierung, Auslagerung der Eigentätigkeit an Hilfsmittel) hingegen konterkariert das erwünschte Verhalten.

Besonders anspruchsvoll ist Selbstständigkeit in der autodidaktisch geprägten Lernsituation. Die Lernenden geraten automatisch auf Irrwege, wenn sie sich bei Neuem auf Bekanntes abstützen. Nur wenigen Begabten wird es gelingen, „durch den Irrtum zur Wahrheit zu kommen“, um mit Johann Peter Hebel zu sprechen. Die meisten brauchen je nach Thema die enge Führung und Begleitung. Überforderung mit falsch aufgezogener Planarbeit, so genanntem „entdeckendem Lernen“, etc. oder Unterforderung durch zu leichte Aufgaben, ein zu grosses Zeitbudget oder übertriebenes Spenden von Lob führen hingegen sicher nicht zu Selbstständigkeit, sondern zu Selbstüberschätzung, Anspruchshaltung, Austricksen der Übungsanlage, Mutlosigkeit, Enttäuschung und Abhängigkeit von ständiger Hilfe.

Was motiviert? Tatsächlich ist es seit jeher so, dass Lernende, die nicht durch Medienkonsum bereits total abgestumpft sind, unter glücklichen Umständen durch die Begegnung mit konkreten *Inhalten, Erscheinungen, Fragestellungen vermischt mit einer Portion Nervenkitzel* motiviert werden, und nicht durch einen Katalog von abstrakten Kann-Formulierungen, unter denen sie sich in der Regel erst dann etwas vorstellen können, wenn sie eine Person (ein Vorbild) dabei beobachten, wie sie die beschriebenen Handlungen ausführt, oder wenn sie mit einem Thema, von dem sie bisher noch nichts wussten, vertraut gemacht wurden. Motivierend wirken auch, wenn obiges versagt: Zeitdruck, Strenge, Noten, wenn mit Augenmass gehandhabt, selbst wenn das viele Erziehungsfachleute nicht wahrhaben wollen.

4.7 Normierung und Differenzierung

Die Einleitung betont, wie wichtig es ist, die Ansprüche im Hinblick auf die heterogene Leistungsfähigkeit der Lernenden zu differenzieren, indem ihnen mit genau abgestimmten Materialien und Hilfen begegnet werden soll. Dumm ist nur, dass diese Differenzierung im ausdrücklichen Widerspruch zur Normierung der Standards steht, die möglichst von allen erreicht werden müssen. Trotz fantasievollster Differenzierung eines Themas von Aufgaben für Experten bis hin zur schablonenhaften Beschäftigung für Roboter erreichen plötzlich alle Lernenden auf wundersame Weise dennoch die gleichen Kompetenzen? Dies ist schlicht unverständlich, wenn man erfahren hat, dass gewisse Kinder und Jugendliche nicht einmal im liebevollen Einzelunterricht mit versierten Heilpädagogen bestimmte individuelle Hürden überwinden können.

4.8 Heterogenität und Individualismus

Heterogenität erscheint in der Einleitung wie ein bedrohlicher Popanz, der alle Schwierigkeiten in Schulklassen subsumiert. Dennoch, so wird wiederholt versichert, können alle Probleme der Heterogenität gelöst werden, wenn die didaktisch-methodischen Vorgaben der Einleitung exakt befolgt werden und kein Jota davon abgewichen wird.

Was aber versteht das Autorenteam unter dem diffusen Begriff Heterogenität? Unterschiedliche Voraussetzungen? Aber in welcher Hinsicht? Unterschiedliche Begabungen, unterschiedliche Nationalitäten und Muttersprachen, Entwicklungsunterschiede, soziale Herkunft, Bildungshintergrund, familiäre Bedingungen, Verhaltensauffälligkeiten, gesundheitliche Probleme, psychische Störungen, Religionsunterschiede, unterschiedliche Unterrichtsvorbereitung, unterschiedliche Charaktere, unterschiedliche Erziehungsstile zu Hause, etc. Die Liste liesse sich mühelos fortsetzen. Heterogenität ist ein den Unterricht und das Sozialklima im Klassenzimmer beeinflussender Tsunami. Und den soll die Lehrperson mit differenzierendem und kompetenzorientiertem Unterricht gemäss LP 21 auffangen?

Der entscheidende Mangel bei dieser Gedankenführung ist, dass Heterogenität als undifferenzierte, abstrakte Formel verwendet wird, als handle es sich um eine Mathematikaufgabe, die mit den richtigen Formeln in fünf Schritten schick lösbar sei. Heterogenität ist jedoch von Lerngruppe zu Lerngruppe anders geartet. Deshalb kann es auch kein einheitliches Rezept geben. Das war übrigens in Volksschulen schon immer so, auch in vermeintlich „homogenen“ Klassen, immer schon mussten sich die Unterrichtenden damit arrangieren und einen Weg durch den Dschungel bahnen.

Was heute erschwerend dazu kommt, sind die Ansprüche der Einzelnen, dass die Schule auf ihre wie auch immer geartete Individualität - und nur darauf - gebührend Rücksicht zu nehmen habe. Gleichzeitig sinkt die Bereitschaft, sich als Element einer Gruppe zu sehen, das sich in ein Ganzes einzufügen hat und von den andern mitprofitieren kann. Diese Anspruchshaltung mit der damit einhergehenden Frustrationsintoleranz ist ein gesamtgesellschaftliches Problem unserer Zeit, zumindest in der entwickelten Welt. Nicht die Heterogenität ist das wirkliche Problem, sondern der *Kult des Individualismus*, der den Unterricht in Grossgruppen aushebelt, letztlich nach Einzelbetreuung jedes Kindes mit Privatlehrpersonen ruft.

„Differenzierung“ und „Kompetenzorientierung“ lösen das Problem im Klassenzimmer nicht, sondern verschärfen es, indem sie die Gruppe noch weiter auseinanderdividieren, die Arbeit unübersichtlich machen, verzetteln und die Heterogenität somit noch künstlich verstärken. Die Schüler(innen) lernen gerade nicht, Verantwortung für ihr Lernen zu übernehmen, weil die Lehrperson ihr das mit ihrer Materialschlacht, ihrer ständigen Einzelbetreuung vorne am Pult und ihren „Kompetenzabstufungen“ abnimmt. Sie werden verwöhnt und unweigerlich in die Wohlfühl-Abhängigkeit geführt, während die pflichtbewusste Lehrperson auf ihr obligates Burnout zusteuert.

Die Lösung kann deshalb nur diejenige der erfahrenen und erfolgreichen Lehrpersonen sein, die darin besteht, die Gruppe als Ganzes anzusprechen, zu einer Einheit zu führen und auf ein gemeinsames, realistisches Ziel einzuschwören, so dass ein gewisser Ehrgeiz und Druck entsteht, seine Individualität in den Dienst dieses Ziels zu stellen. Wenn dies gelingt, ergeben sich natürlicherweise Differenzierungen, die zu akzeptieren und mit geeigneten methodischen Massnahmen zu bewirtschaften sind, über die Lehrkräfte nach ihrer Ausbildung verfügen müssten. Der Fokus muss jedoch auf der jeweiligen Gruppe und dem gemeinsamen momentanen Ziel bleiben, wie dies übrigens die Gruppenpsychologie schon lange weiss.

4.9 Beurteilung

Auf S.12 findet sich folgende Aussage zur formativen Beurteilung, die den allgemeinen Tenor im Zusammenhang mit Beurteilung widerspiegelt.

Formative Beurteilung berücksichtigt fachliche, personale, soziale und methodische Kompetenzen. Sie stützt sich auf unterschiedliche Informationsquellen, beispielsweise Prüfungsaufgaben und Lernkontrollen, Portfolios, beobachtbare Handlungen und Verhaltensweisen. Sie orientiert sich am Entwicklungs- und Lernstand der Lernenden und setzt diesen in Bezug zu den Kompetenzstufen des Lehrplans.

Sich auf „unterschiedliche Informationsquellen“ zu berufen, täuscht zunächst eine umfassendere und gerechtere Beurteilung vor als eine, die sich zur Hauptsache auf tatsächliche Leistungen abstützt. In Wirklichkeit bezieht man dabei jedoch manche Quellen ein, die auf mehr oder weniger qualitativ befriedigenden Selbst- und Fremdeinschätzungen, Interpretationen und Generalisierungen beruhen und somit die Aussagekraft der Beurteilung empfindlich schmälern: „Zu viele Köche verderben den Brei.“

Die abnehmenden Institutionen (höhere Schulen, Lehrbetriebe), aber auch viele Eltern können mit solchen gutgemeinten Worthülsen-Beurteilungen, die sich in der Alltagsrealität oft auf pauschalisierte Ankreuzkästchen beschränken, nichts anfangen und werden sich auf Tests, Orientierungsarbeiten oder den Multi-Check abstützen, was deshalb unbefriedigend ist, weil dabei jeweils nur die an einem Tag zufällig gerade abrufbaren „Kompetenzen“ erfasst werden und nicht die Leistungen über einen längeren Zeitrahmen hinweg.

Ein weiterer Schwachpunkt: Die Beurteilung richtet sich nach den Kompetenzen des Lehrplans. Da nun aber, wie unter 4.3 ausgeführt, Kompetenzen einen diffusen, abstrakten Charakter aufweisen, der weiten Interpretationsspielraum lässt, besteht die Gefahr, dass die effektiven Leistungen gar nicht mehr genau bezeichnet, sondern als „Kompetenzstufen“ derart heruntergebrochen und relativiert werden, dass jeder Strich auf einem Blatt oder jeder Gacks in einer Fremdsprache noch zur Erfolgsmeldung hochstilisiert werden kann. Die Kompetenzorientierung der Beurteilung birgt die Gefahr, dass Leistungen gerade nicht genauer erfasst werden, sondern dass die Wahrheit verschleiert wird.

4.10 Fazit

Aus den genannten Bemerkungen lässt sich folgender Schluss ziehen:

Der Teil *Lern- und Unterrichtsverständnis* sollte als Ganzes einen neuen Titel erhalten und stark gestrafft werden.

Vorschlag für eine Kapitelbezeichnung: *Umsetzung des Lehrplans im Unterricht*.

Alle Belehrungen und Schwärmereien über methodische Unterrichtsverfahren, die der pädagogischen Tagesmode geschuldet sind, die Ausführungen über schülergerechtes Handeln und Beurteilen, alle widersprüchlichen und zweifelhaften Aussagen sollen gestrichen werden, das Ganze den Charakter einer widerspruchsfreien, nüchternen Anleitung erhalten, die Unterrichtsführung den Lehrpersonen überlassen werden.

Einige kritische Bemerkungen zum Fachbereich Deutsch im Lehrplan 21

Der Deutschlehrplan ist das Resultat einer gross angelegten Arbeit und als solche zu würdigen. Allerdings gibt es einige Punkte, die überprüft und umgearbeitet werden sollten. Ich beschränke mich auf folgende Aspekte: 1. Lehrplan oder Leitfaden? 2. Systematik, Gewichtung und Differenzierung 3. Auswahl der Fähigkeiten (genannt Kompetenzen). Zum Schluss werden die Beobachtungen und Änderungswünsche in einem Fazit (S. 16) kurz zusammengefasst.

1. Lehrplan oder Leitfaden?

Der vorliegende Deutschlehrplan stellt die möglichen Ziele des Unterrichts in erschöpfender Breite und Ausführlichkeit dar. Die Frage ist deshalb berechtigt, ob ein Lehrplan tatsächlich die Form eines methodisch-didaktischen Handbuchs annehmen soll, in dem alle Aspekte derart detailliert aufgelistet werden. Selbst wenn man nur die Standards aller 28 Kapitel berücksichtigt, erhält man noch eine umfassende Anleitung für Fachlehrkräfte.

Zu bedenken wäre, dass ein Lehrplan ursprünglich den Sinn hat, den politischen Auftrag an die Schule in Form einer verbindlichen Verordnung zu formulieren. Grundsätzlich ist die Gesellschaft daran interessiert, dass bestimmte Inhalte, Fähigkeiten und Fertigkeiten in den Schulen vermittelt werden, hingegen ist die Umsetzung, wie das im Einzelnen geschehen soll, ein Anliegen der Fachleute. Für die Gesellschaft zählt das Resultat, was die Schulabgänger(innen) wissen und können.

Im Laufe der letzten Jahrzehnte haben die Lehrpläne ständig an Umfang zugenommen, obwohl zunehmend die Rede war von einer dringend notwendigen „Entrümpelung“ der Stoff- und Lernzielkataloge. Statt der Beschränkung auf das Wesentliche fand eine schleichende Umdeutung des Lehrplans zum didaktisch-methodischen Leitfaden statt, der Inhalte, Ziele und Verfahren in allen Einzelheiten ausbreitete. Die Behörden möchten damit den Zugriff auf den Unterricht immer feinmaschiger gestalten, um den angestrebten Unterrichtserfolg zu gewährleisten.

So scheint auch der Deutschlehrplan 21 gesetzliche Verordnung und praktische Umsetzung zu verwechseln. Die detaillierten Zielangaben gehen weit über das hinaus, was an die Schule als gesellschaftlicher Auftrag formuliert werden muss. Gleichzeitig verliert man dadurch aber eine wichtige Eigenschaft normierender Texte: Der klare inhaltliche Auftrag versinkt in einem Meer von didaktisch-methodischen Besonderheiten und Spitzfindigkeiten. Was Kinder und Jugendliche denn eigentlich lernen sollen, wird in endlosen Listen von Zielkatalogen zerredet.

Keine grosse Hilfe sind dabei die jeweils am Anfang eines Kapitels aufgeführten Grobziele, weil sie von der Konzeption her das Instrumentelle, das Formale bzw. die Kompetenz formulieren, das Inhaltliche oder Substanzielle jedoch meist offen lassen. Unter *Schreiben* liest man beispielsweise auf Seite 23 das Grobziel:

Die Schülerinnen und Schüler können ihre Ideen und Gedanken in eine sinnvolle und verständliche Abfolge bringen. Sie können in einen Schreibfluss kommen und ihre Formulierungen auf ihr Schreibziel ausrichten.

Niemand wird bestreiten, dass ein verständlicher Aufbau und die Ausrichtung auf ein Schreibziel wichtige Qualitäten beim Verfassen von Texten darstellen. Während der ganzen Schulzeit muss an diesen Fähigkeiten immer wieder in neuen Zusammenhängen geübt werden. Nur interessiert das die abnehmenden Institutionen der Schüler(innen) kaum. Diese interessiert vielmehr: Können die Jugendlichen ein Protokoll oder einen Bericht schreiben? Können sie den Inhalt eines Artikels in zehn Sätzen zusammenfassen? Welche Schreibsorten sind ihnen überhaupt vertraut?

Dies ist kein Argument gegen „Kompetenzorientierung“ in der Schule, es ist jedoch ein Argument dagegen, dass fachdidaktische Einzelschritte und methodische Verfahren einen Lehrplan derart überwuchern, dass seine normierende Substanz verschleiert wird. Das gesellschaftlich Wesentliche wird der Fachsimpelei geopfert.

Das vorliegende Papier ist somit ein respektable Leitfaden für Deutschlehrkräfte, der, wenn er von einigen Mängeln befreit wird, als didaktisch-methodische Grundlage für den Unterricht, sozusagen als „technisches Handbuch für das Fachpersonal“ dienen kann, jedoch kein eigentlich sinnvoller Lehrplan. Um einen Lehrplan zu erhalten, müssten die relevanten Inhalte und die zentralen Fähigkeiten aus den vielen Listen herausgefiltert und kurz und prägnant formuliert werden.

2. Systematik, Gewichtung und Differenzierung

Der Deutschlehrplan fusst auf einer streng nach einem differenzierten Kommunikationsmodell ausgerichteten Systematik. Diese wird allerdings zum einen durch die beiden Anhängsel „Sprache im Fokus“ und „Literatur im Fokus“ durchbrochen, zum andern gehören die Reflexionsteile, die letzten Kapitel jeder Einheit, eigentlich auch nicht zum

Kommunikationsmodell, sie stellen vielmehr Ausflüge in die Pragmalinguistik dar, müssten also nach der Logik des Autorenteam bei „Sprache im Fokus“ untergebracht werden .

Die Frage ist nun, ob dieser Aufbau a) sachlich gerechtfertigt, b) für die Unterrichtspraxis, bzw. die Lesbarkeit des Lehrplans sinnvoll ist und c) eine Gewichtung und Differenzierung des ausführlichen Materials erkennen lässt.

Alle drei Fragen können nicht vorbehaltlos mit ja beantwortet werden. Hier die Argumente:

a) Aufbau

a.a) Gliederung

Die Abspaltung der beiden Teile „Sprache im Fokus“ und „Lesen im Fokus“ ist sachlich nicht notwendig, wenn man von einem Kommunikationsmodell ausgeht, das Metakommunikation (=Reflexion über das Kommunikationsverhalten) einschliesst. Es ist nicht einsehbar, dass der Lehrplan die Pragmalinguistik, die Phonetik und die Stilistik in die entsprechenden Lernbereiche integriert, nicht aber die Morphologie, die Syntax, die Semantik und die Orthografie. Es gibt auch keinen plausiblen Grund, literarisches Lesen und kreatives Schreiben aus den Lernbereichen Lesen und Schreiben herauszunehmen, wo sie tatsächlich hingehören. Hier wurden Entscheide gefällt, die weder linguistisch oder literaturdidaktisch gerechtfertigt noch für die schulische Praxis sinnvoll oder hilfreich sind. Dinge, die logischerweise zusammengehören, werden unnötigerweise auseinanderdividiert.

a.b) Trennung der Bereiche

Die Fokussierung auf die Fähigkeiten Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben kann im Lehrplan nicht sauber durchgeführt werden, weil Skills in echten Lebenssituationen eng aufeinander bezogen sind und zusammen auftreten. So fällt zum Beispiel auf, dass die Fähigkeiten, die unter *Hören* und *Lesen* genannt werden, oft verknüpft erscheinen mit solchen des *Sprechens*. Hier nur zwei Beispiele zum Bereich *Hören*:

Unter D1 Hören, C1 (S.4) erscheint z.B. die Fähigkeit:

können an einem geleiteten Gespräch teilnehmen und die entsprechenden Gesprächsregeln auf Aufforderung hin einhalten (z.B. zuhören, ausreden lassen).

oder unter D1, D3 (S.6) die Fähigkeit:

können sich unter Anleitung darüber austauschen, welche Erkenntnisse sie aus einer Diskussion gewonnen haben.

Unter „Hören“ gibt es viele solche Beispiele, die Tätigkeiten des Sprechens benennen, aber unter Hören aufgeführt sind. Der Grund ist natürlich völlig klar: Wie soll man das Hören überprüfen, wenn nicht im mündlichen Austausch oder in schriftlicher Form, was die Kompetenzen „Lesen“ und „Schreiben“ berühren würde?

Daraus folgt aber, dass das Hörverstehen im Lehrplan fast nur **indirekt** über die Kompetenzen des Sprechens, Lesens oder Schreibens überprüft wird. Jemand der gut gehört hat, kann dies nur demonstrieren, wenn er auch gut sprechen, bzw. lesen oder schreiben kann. So sind auch die unter *Hören* genannten Sprech-Fähigkeiten beim *Sprechen* nochmals aufgeführt. Ob jemand in Wahrheit gut gehört hat, aber schlecht spricht, sich einfach zu wenig ausdrücken kann, wird man nur herausfinden können, wenn das Gehörte (wie in D 1, A 1 erwähnt) direkt in Handlung übergeführt werden muss.

Das Hören wird also eigentlich zu einer inhaltlichen Vorgabe des Lernbereiches „Sprechen“, was man kaschiert, indem man diese stofflichen Elemente unter „Hören“ ablegt. Kaschiert deshalb, weil man ja „Kompetenzen“ und nicht „Stoffe“ in den Lehrplan aufnehmen will. Das Gleiche gilt in hohem Masse auch für die Lesefähigkeiten (Teil D2), wo die Überprüfung jeweils durch „darüber sprechen oder schreiben“ erfolgt, womit ebenfalls den Bereichen Sprechen oder Schreiben ein anderer Teilbereich, nämlich das Lesen, als Inhaltsstoff zugewiesen wird.

b) Lesbarkeit

Diese Zersplitterung der zusammen auftretenden Fähigkeiten auf verschiedene Lernbereiche hat grosse Nachteile für die Unterrichtenden, indem sie bei der Vorbereitung unter verschiedenen Lernbereichen suchen und vernünftige Beziehungen herstellen müssen. Es macht den Deutschlehrplan schwer lesbar, höchst unpraktisch, führt aber auch zu vielen Doppelspurigkeiten. In den Teilkapiteln erscheinen dieselben Lernziele immer wieder von Neuem in höchstens leicht veränderter Gestalt oder Perspektive. Das Autorenteam wurde offensichtlich vom Vollständigkeitswahn geritten, was zu einer hoffnungslosen Überfrachtung führte. So sind denn auch 49 Seiten für einen Fachlehrplan Deutsch überlassen. Die Unterrichtenden werden ihn schlicht nicht lesen!

Aus Gründen der didaktischen Überschaubarkeit sollten die Fähigkeiten (im LP „Kompetenzen“ genannt) nach Kommunikationssituationen aufgelistet werden, so dass Zusammengehöriges auch zusammen erscheint und Wiederholungen vermieden werden. Eine Anbindung der Skills aus verschiedenen kommunikativen Bereichen an die Situationen, bei denen sie gemeinsam auftreten, erleichtert den Unterrichtenden Planung und Kontrolle bei ihren Vorbereitungen, selbst wenn die strenge Systematik der kommunikativen Funktionen durchbrochen wird.

Vorschlag: Unter „Hören“ empfehle ich, nur die Grundfertigkeiten aufzunehmen, überprüfbar an Unterscheidungsaufgaben mit Ankreuzen, Zählen, Handlungsanweisungen ausführen und Konzentrationsbeweisen. Alle Fähigkeiten, die mit Sprechen, aktivem Reagieren in Wort und Schrift verbunden sind, sollten mitsamt der zugehörigen Metakommunikation an die jeweiligen Kommunikationssituationen angebinden werden:

- Z.B.
- Dialogische Kommunikation (Hören und Sprechen inklusive Reflektieren)
 - Kommunikationssituationen in Klein- und Grossgruppen (Hören und Sprechen inklusive Reflektieren)
 - Monologisches Sprechen

Ähnliche Doppelspurigkeiten gibt es auch im Bereich Lesen: Ziele, die unter „literarisches Lesen“ schon genannt werden, erscheinen nochmals im Reflexionsteil D und sogar noch ein drittes Mal unter „Literatur im Fokus“, als hätten die Autorinnen und Autoren, welche die einzelnen Abschnitte zum Thema Lesen verfassten, nicht von der Tätigkeit ihrer Kolleginnen und Kollegen gewusst :

können ihr Leseinteresse beschreiben, entsprechend Bücher auswählen und selbstständig lesen. (S.12)

können sich darüber austauschen, welche Leseinteressen sie haben, und können ihre Lektürewahl begründen. (S.13)

können die persönlichen Lese-/Hör- und Seherfahrungen mit literarischen Texten den anderen verständlich mitteilen. (S.40)

Solche fast obsessive Mehrfachnennungen des gleichen didaktischen Anliegens bergen die Gefahr, dass ungünstige Gewichtungen im Unterricht entstehen und andere wichtige Ziele im Gestrüpp untergehen.

Ein anderes Beispiel: Unter D2/D (S.13) liest man:

können unter Anleitung beschreiben, welche Gefühle sie Figuren entgegenbringen.

und unter D2/C (S.11):

können Figuren und ihr Handeln verstehen sowie mit Unterstützung deren Motive nachvollziehen.

Man wird einwenden, das sei nicht dasselbe. Das stimmt natürlich, doch dürfte jedem einleuchten, dass diese beiden Fähigkeiten in der Praxis nicht isoliert, sondern nur eng verwoben miteinander vorkommen werden, denn das „Verstehen“ und „Nachvollziehen“ wird sich bei den Lernenden immer in gefühlsmässiger Färbung vollziehen. Die Auslösung eines Gefühls, mithin Empathie, ist für die darauf aufbauende rationale Fähigkeit, Handlungsmotive der Figuren beurteilen zu können, sogar die entscheidende Voraussetzung, es handelt sich um zwei Facetten derselben Kompetenz! Warum die Ziele also in getrennten Teilbereichen aufführen?

Viele Ziele, die sich auf die Auswahl von Literatur, die Nutzung von Biblio- und Mediotheken oder das Verständnis von Texten beziehen, erscheinen immer wieder, bald in kurzer, bald in breit auswuchernder Formulierung. Diese Themen sind zu wichtig, als dass sie der Zersplitterung und Zergliederung geopfert werden sollten. Es ist unbedingt eine Straffung und Konzentration vorzunehmen. Das Anhängsel „Literatur im Fokus“ sollte in den Bereich *Lesen* integriert, das Ganze deutlich gestrafft werden.

c) Gewichtung und Differenzierung

Schon hingewiesen wurde auf das Problem der Gewichtung der Lehrplaninhalte. Obwohl das Autorenteam in jedem Unterkapitel für die drei Jahrgangsstufen jeweils „Mindeststandards“ ausscheidet (die grau unterlegten Ziele), hilft dies nicht wirklich, Gewichtungen vorzunehmen, denn

- erstens sind die Mindeststandards eher allgemein und abstrakt formuliert,

- zweitens finden sich die gleichen oder sehr ähnlich formulierte Standards über mehrere Kapitel verstreut,
- drittens stehen sie gleichwertig und oft zusammenhangslos nebeneinander ohne die geringsten Hinweise auf Prioritäten,
- viertens sind sie unterschiedlich anspruchsvoll innerhalb der Jahrgangsstufen, ohne dass Hinweise auf die Niveaufolge gegeben werden,
- fünftens sind es schlicht mengenmässig zu viele.

Als erste Konsequenz ergibt sich das Problem, dass der Deutschlehrplan gerade nicht leisten kann, was er im Untertitel postuliert, nämlich einen überzeugenden *Kompetenzaufbau*. Denn der Begriff Aufbau impliziert nicht nur die Berücksichtigung der Altersstufen, sondern auch das didaktische Fortschreiten vom fachlich Einfachen zum Schwierigen innerhalb der dreijährigen Schulabschnitte. In dieser Hinsicht bilden die seitenlangen Ziellisten keine Hilfe.

Als weitere Konsequenz aus der mangelnden Gewichtung und der Überfrachtung wird sich die Unsicherheit einstellen, welche Ziele angesichts der beschränkten Unterrichtszeit überhaupt prioritär herausgegriffen werden sollen. Unterrichtende müssen Entscheidungen nach Gutdünken treffen, die entsprechend unterschiedlich ausfallen werden, was der gewünschten Harmonisierung nicht entgegen kommt.

Unvorhersehbar wird als dritte Konsequenz auch das Gebaren der Prüfungsinstanzen, welche Vergleichsarbeiten durchführen. Wie setzen diese ihre Prioritäten? Voraussehbar ist, dass sie sich auf leicht überprüfbare Ziele stürzen. Sicher werden sie sich nicht beim obsessiv wiederholten „Auswählen von Büchern in Bibliotheken“ oder beim „Austausch über die Methoden des Hörens“ aufhalten. Unterrichtende werden sich nach den ersten Vergleichsarbeiten auf die Punkte konzentrieren, die in den Tests erscheinen.

3. Zur Auswahl der Fähigkeiten (genannt „Kompetenzen“)

a) Gesinnungsziele

Der Lehrplan nimmt für sich in Anspruch, die Ziele transparent zu formulieren, so dass sie Leistungen vergleichbar machen. Beschrieben werden soll, was Lernende als Resultat des Unterrichts tun können, womit sie erworbene „Kompetenzen“ unter Beweis stellen können.

In vielen Fällen entsprechen die Formulierungen des Deutschlehrplans dieser Vorgabe. Umso bedauerlicher ist es, dass eine ganze Reihe von wiederkehrenden Begriffen dem Ziel der Transparenz nicht genügt und das tatsächlich vom Lernenden zu zeigende Verhalten in viel zu allgemeiner oder pädagogisch fragwürdiger Form darstellt.

Was genau soll man sich vorstellen unter Kompetenzen wie *sich einlassen, reflektieren, nachdenken über, erleben, Interesse entwickeln*? Die Verben zielen auf mentale Operationen und psychische Einstellungen, die eher diffuse, persönlich private und schwer qualifizierbare innere Vorgänge beschreiben. Das Spektrum des Gemeinten könnte dabei von hoch philosophischen Betrachtungen bis zu profanen Unmutsäusserungen reichen, wie z.B.: „Das ist einfach Scheisse!“.

Wie aber sollen *Erleben, Sich einlassen* oder *Interesse entwickeln* in dieser allgemeinen Form als Kompetenz überprüft werden? Soll hier ernsthaft die individuell ganz unterschiedliche seelische Reaktion als Kompetenz gemessen werden und somit eine fragwürdige Art der Gesinnungsbewertung vollzogen werden? Es entsteht der Eindruck, hier sei der missionarische Eifer mit dem Autorenteam durchgegangen im Sinne von: „Was uns begeistert, hat zwingend auch die Lernenden zu begeistern. Wir helfen mit dem sanften Zwang nach, indem wir ‚Erleben‘ und ‚Sich einlassen‘ kurzerhand zu Lernzielen erklären.“

Peinlich wird es, wenn den Lernenden als Kompetenz vorgeschrieben wird, dass sie das in der Schule Erfahrene toll finden zu müssen, eine Art „fishing for compliments“, das Wiederaufleben des moralischen Zeigefingers durch die Hintertür:

können beschreiben, wie sie das Lesen von Texten auch ausserhalb des Unterrichts bereichert und inwiefern dies ihren Horizont erweitert. (S. 13)

Nüchterner wäre in diesem Zusammenhang etwa folgende Zielformulierung, die das persönliche Erleben mit sachlicher Erkenntnis verbindet und auch objektiver Überprüfung standhalten würde, weil sie die Meinung der Lehrperson nicht teilen, sondern nur kennen müssten:

können Argumente anführen, welche die Bedeutung und den persönlichen Gewinn des Lesens von Texten aufzeigen.

In diesem Lehrplan wird oft verkannt, dass Begeisterungsfähigkeit nicht eine Kompetenz der Lernenden, sondern eine Kompetenz der Unterrichtenden sein müsste. Inwiefern sich die Lernenden mitreissen lassen, muss ihrer persönlichen Freiheit überlassen bleiben. Ein umso erfreulicheres Zeichen ihrer vielbeschworenen Selbstständigkeit ist es sogar, wenn sie dabei eine gewisse kritische Distanz zu den Unterrichtenden bewahren.

Statt Gesinnungskontrolle wäre vielmehr zu fragen: Was können Lernende tun, um zu zeigen, dass sie wichtige Denkooperationen in einem Bereich durchführen können? Was genau tut einer, der reflektiert und der sich einlässt, und zwar in einer Weise, die fachlichen Ansprüchen genügt, denn sonst bräuchte es keine Schule? Dieser Überlegung ist das Autorenteam hier leider ausgewichen, obwohl es viele Beispiele gibt, wo es präziser formuliert hat.

Möglich wären Formulierungen, die das Autorenteam andern Orts durchaus auch anwendet:

Meinungen von Tatsachen unterscheiden.

Passende Verknüpfungen zu Elementen der eigenen Erfahrungswelt herstellen.

Auf einen Anstoss hin passende eigene Ideen entwickeln.

Merkmale nennen, die ... beschreiben.

Nach bestimmten Kriterien vergleichen.

Seine positiven/negativen Gefühle ausdrücken und mit Merkmalen des Textes in Verbindung bringen.

Seine Meinung begründen.

etc.

b) Unklare Abstufungen

Im Lehrplan tauchen häufig die folgenden vermutlich als Kompetenzabstufung gemeinten Formeln auf: „schulnaher Wortschatz“, „mit Unterstützung“, „unter Anleitung“. Hier einige Beispiele aus dem Bereich *Lesen*:

können mit Unterstützung die nötige Ausdauer aufbringen, um ihre Leseflüssigkeit zu steigern. (S.8)

können Informationen in einem kurzen, übersichtlichen Sachtext mit Unterstützung (z.B. Bild, Fragen, Lehrperson) verstehen. (S. 9)

können mit Unterstützung der Lehrperson längere diskontinuierliche Sachtexte mit Fotos und Illustrationen überblicken. (S.10)

Wie weit soll diese Hilfe oder Anleitung jeweils gehen, wie viel darf den Lernenden zugemutet werden? Was genau gehört zum „schulnahen Wortschatz“? Die Formeln sind als Einschränkungen gedacht, nur: Wer entscheidet über das Ausmass der Hilfe oder die Zugehörigkeit zum schulnahen Wortschatz. Selten finden sich im Lehrplan genauere Definitionen. Um Leistungen irgendwie eichen und vergleichen zu können, taugen die gewählten Floskeln kaum, da sie zu viel Ermessensspielraum lassen.

Vermutlich versuchte das Autorenteam, mit den Formeln das Dilemma zwischen zu hohen und zu geringen Ansprüchen zu umschiffen. Damit haben sie jedoch den Schwarzen Peter einfach an die Unterrichtenden abgeschoben.

Warum nicht statt:

können mit Unterstützung der Lehrperson längere diskontinuierliche Sachtexte mit Fotos und Illustrationen überblicken.

präziser:

können einen mehrseitigen Text mit Fotos und Illustrationen zu einem ihnen vertrauten Sachgebiet im inhaltlichen Aufbau selbstständig überblicken, wenn er in altersgemässer Sprache (z.B. Jugendsachbuch, Jugendzeitschrift) selbsterklärend abgefasst ist und auf Worterklärungen zurückgegriffen werden kann.

oder:

können einen Sachtext mit Fotos und Illustrationen in einer Zeitung oder Fachzeitschrift für Erwachsene im inhaltlichen Aufbau überblicken, wenn die Lehrperson fachliche Elemente und Begriffe, die von den Lernenden nicht vorausgesetzt werden können, vorweg erklärt und schwer verständliche Stellen nachträglich erläutert.

Ist es das, was sich das Autorenteam vorstellt? Wenn ja, dann sollte dies der Vergleichbarkeit zuliebe auch so präzise ausgedrückt werden.

Beflügelt von der Absicht, ein umfassendes Kompendium kommunikativer Fähigkeiten aufzulisten, berücksichtigt das Autorenteam bisweilen Ziele, welche die Kinder beim Eintritt in den Kindergarten längst ohne Einwirkung der Schule bewältigt haben:

Die Schülerinnen und Schüler können Laute, Silben, Stimmen, Geräusche und Töne wahrnehmen, einordnen und vergleichen. Sie können ihren rezeptiven Wortschatz aktivieren und erweitern.(S.1)

Was hier beschrieben wird, läuft bei Kindern ab Geburt automatisch ab. Das Gehirn ist so eingerichtet, dass es genau die Aufnahmefähigkeit und Verarbeitungsqualität besitzt, die nötig sind, um diese Ziele ohne jede Einwirkung von Schule in Eigenregie zu leisten.

Umgekehrt zieht sich die Schule sehr grosse Schuhe an, wenn sie in gewaltiger Überschätzung ihrer Möglichkeiten folgendes Ziel formuliert:

Die Schülerinnen und Schüler können literarische Texte lesen und verstehen. (S.11)

Selbst Goethe müsste vor Neid erblassen, wenn er wüsste, dass Schweizer Jugendliche ein Ziel erreichen, für das er ein ganzes Literatenleben aufwenden musste. Das Pendeln zwischen Banalitäten, realistischen Vorgaben und Grossspurrigkeiten kennzeichnet die allgemeinen Zielformulierungen des Deutschlehrplans. Die Einzelziele vermögen meist mehr zu überzeugen, weil sie sich an die altersmässigen fachlichen Realitäten anlehnen.

c) „Sprache im Fokus“

Das mit Abstand skurrilste Kapitel des Deutschlehrplans ist das Anhängsel „Sprache im Fokus“. Skurril deshalb, weil sich hier die totale Überschätzung der Möglichkeiten mit dem gleichzeitigen Eingestehen der Unzulänglichkeiten in disparatem Nebeneinander paart.

So erfahren wir als Erstes in Unterkapitel A (S.33):

Die Schülerinnen und Schüler können Sprache erforschen und Sprachen vergleichen. Dazu können sie sprachliches Material sammeln, ordnen und vergleichen.

Die Lernenden können „Sprachstrukturen“ untersuchen, „Phänomene in zwei Sprachen vergleichen“, „Vermutungen begründen und überprüfen“, „selbstständig Proben anwenden“, usw. usw. Noch bevor die Schüler(innen) mit irgendwelchen Grundbegriffen ausgerüstet sind (diese folgen erst in den folgenden Kapiteln), werden sie schon zu vergleichenden Sprachforscherinnen und Sprachforschern befördert, die von einer wissenschaftlichen Frage ausgehend Materialien zusammenstellen (schade, dass der Begriff „Feldforschung“ nicht auch noch erscheint), diese ordnen, Schlüsse daraus ziehen und die Linguistik um neue Ergebnisse bereichern.

Man fragt sich, ob dem Autorenteam bewusst ist, welche Hochstapelei ihnen hier unterlaufen ist. Dass es sich bei der Sprachwissenschaft um äusserst abstrakte, komplexe Wissenschaftsgebiete handelt, die jahrelange Vorstudien, umfangreiche Kenntnisse, solide Methodik auf allen Gebieten der Linguistik erfordern. An der Universität beginnen Studenten nach ein oder zwei Jahren Grundstudium mit ersten Gehversuchen. Da sollen die Lernenden der Volksschule bereits kompetent sein? Die Naivität dieser Lehrplanabschnitte ist nicht zu überbieten.

Tatsächlich lässt sich diese Fehlleistung aber auf eine typische Verwechslung zurückführen. Verwechselt wird hier *Fähigkeit, bzw. Kompetenz* mit *Lernmethode*. Natürlich weiss auch das Autorenteam, dass Schüler(innen) der Volksschule noch keine Sprachforschung betreiben können. Sie möchten lediglich sicherstellen, dass die Unterrichtenden die Methode des „konstruktivistischen“ Lernens praktizieren, d.h. die Lernenden sollen gedanklich so einbezogen werden, dass sie die gewünschten Erkenntnisse möglichst aktiv erarbeiten müssen, denn dies verspricht grösseren Verstehens- und Lerneffekt als die passive Belehrung.

Dagegen ist nichts einzuwenden. Nur darf Lernmethode nicht grosssprecherisch als Kompetenz ausgegeben werden. Es handelt sich im Grunde genommen um methodische Verfahren, die es erlauben, banale, aber gleichzeitig sehr abstrakte und für manche Lernende unerreichbare Dinge zu lernen: Wortarten, Zeitformen, Gross-/Kleinschreibung, Zeitformen, Satzzeichen, etc. Hier ein Beispiel, um zu verdeutlichen, dass es sich nicht um Kompetenzen handelt, sondern um Lernverfahren:

Thema: Satzzeichen Punkt und Komma im fünften Schuljahr (Satztrennung, Komma bei Aufzählungen)

Die Lernenden erhalten einen kurzen Text ohne Satzzeichen. Z.B.

Lara zog die Jacke an und ergriff Einkaufstasche Schirm und Schlüssel Sie trat vor die Tür drehte den Schlüssel im Schloss und marschierte los in Richtung Tramhaltestelle Der Regen hatte nachgelassen sie brauchte den Schirm nicht aufzuspannen Irgendetwas war heute anders als sonst Da waren keine Leute auf der Strasse keine Autos keine Velos kein Lärm nichts Nur ein Kätzchen sass vor einer Gartenmauer und putzte sich mit der linken Vorderpfote Da dämmerte es ihr plötzlich: Heute war ja Sonntag die Läden hatten geschlossen und die Trams fahren nur alle fünfzehn Minuten

Sie setzen Punkte und Kommas nach Gutdünken. Sie begründen ihre Entscheidungen, aktivieren ihr tatsächliches oder vermeintliches Vorwissen, spekulieren über Regeln. Anschliessend erhalten sie die Fassung mit regelkonformer Interpunktion. Sie vergleichen diese mit ihrer eigenen Lösung und tasten sich so an die konventionellen Regeln und ihre Begründungen heran, die jetzt mit Hilfe der Lehrperson gültig formuliert werden können.

Was die Lernenden hier erwerben, ist nichts anderes als der Einblick in einige Regeln der Zeichensetzung. Das Verfahren gewährt ihnen den schrittweisen Zugang über Versuch, Irrtum, Reflexion und Belehrung. Das hat aber mit Forschung nur insofern zu tun, als von ihnen Nachdenken, Ausprobieren, Bildung von Hypothesen, Begründen im Laufe eines Lernprozesses geübt werden, alles Denkopoperationen, die dabei helfen, sich etwas anzueignen. Als „Sprachforschung“ darf man es aber nicht verkaufen. Die Lernenden erfinden die Regeln nicht neu, sie müssen sie bloss verstehen und übernehmen, was schon schwierig genug ist.

In den Teilen C, D und E von *Sprache im Fokus* tritt das „Erforschen“ allmählich zurück hinter der traditionellen Grammatik. Das Grobziel des Teiles D (S. 37) lautet:

Die Schülerinnen und Schüler können grammatische Begriffe für die Analyse von Sprachstrukturen in Wörtern und Sätzen in dafür konstruierten Übungen anwenden.

Die grammatischen Begriffe sollen hauptsächlich gelernt werden, um Sprache zu *analysieren*. Allerdings wird nirgends begründet, wieso diese Analyse eigentlich wichtig ist. Unterrichtende wissen, dass Grammatik eines der unbeliebtesten, zeitintensivsten und abstraktesten Kapitel des Deutschunterrichts ist. Zudem werden die wenigsten Lernenden Sprachforscher. Inwiefern erfüllt also Analyse oder „Forschungstätigkeit“ eine Funktion innerhalb der Kommunikation, inwiefern ist es mehr als blosses Lernen für die Schule? Es scheint, dass vor lauter Kompetenzbegeisterung die Frage nach dem Sinn des Grammatikunterrichts gar nicht mehr gestellt wurde.

Der Sinn kann wohl nur darin liegen, dass ein Kern von Begriffen nötig ist, um sich über sprachliche Phänomene unterhalten, Nachschlagewerke benützen und sprachliche Gesetzmässigkeiten besser verstehen zu können. Damit sollte sich der theoretische Grammatikunterricht auf ein Minimum beschränken. Statt dessen wird im Lehrplan auf einigen Begriffen fast obsessiv herumgeritten: So zum Beispiel die althergebrachten „Ersatz- und Umstell-Proben“, die Zerlegung der Wörter in „Morpheme“ oder der „Verbenfächer“. Hier scheinen sich einige Leute des Autorenteam richtiggehend in ihren methodischen Hobbys auszutoben. Wer je praktisch unterrichtet hat, kennt die begrenzte Effizienz solcher Verfahren. Insbesondere sind die Proben für die vielen Fremdsprachigen keine wirkliche Hilfe, da sie z.B. nicht spüren können, ob sie ein Objekt durch *ihn* oder *ihm* ersetzen können.

Was hingegen im Lehrplan schmerzlich vermisst wird, sind Hinweise darauf, dass die Lernenden ihre praktische Sprachbeherrschung in der Volksschulzeit noch deutlich verbessern müssen. Die Defizite im Gebrauch der Standardsprache, „die typischen Fehler“, müssen angegangen werden. Wo sonst, wenn nicht im Deutschunterricht, könnte dies geleistet werden? Sprachanalyse hilft dabei nur beschränkt, Üben ist angesagt. So wie es nach einer Schulteroperation nicht genügt, das Röntgenbild zu beschreiben, um die Beweglichkeit und Kraft zurückzuerhalten, kann auch der Gebrauch des Akkusativs nicht verbessert werden, wenn man bloss Fälle in konstruierten Sätzen bestimmt. Sprachsicherheit entsteht durch stetiges Üben, nicht durch Forschen.

Der Deutschlehrplan beachtet die Vorgabe in der allgemeinen Einleitung zum Sprachunterricht zu wenig, wo es heisst:

Die Schülerinnen und Schüler lernen, die Standardsprache sicher zu beherrschen. („Bedeutung und Zielsetzungen“)

[...] für die korrekte Sprachverwendung sind hingegen gezielte Korrekturen nötig. („Umgang mit Fehlern“)

Statt dessen gewährt der Lehrplan den Lernenden verständnisvolle Schonung. Im Bereich *Schreiben* (Kapitel „Texte sprachformal überarbeiten“, S. 29) finden sich die einzigen Hinweise auf sprachliches Können :

können unter Anleitung in kooperativen Situationen Unkorrektheiten in Wörtern und Sätzen feststellen und sprachformal überarbeiten...

können in kooperativen Situationen Texte sprachformal überarbeiten...

können unter Anleitung bei der formalen Überarbeitung punktuell erste Regeln beachten...

Alle Ziele im Hinblick auf Sprachbeherrschung sind immer einschränkend und euphemistisch formuliert: „unter Anleitung“, „in kooperativen Situationen“, „punktuell“ oder mit dem Korrekturprogramm des Computers. Das Autoream blendet völlig aus, dass die Fähigkeit, Irrtümer überhaupt wahrzunehmen, von Kenntnissen und Fähigkeiten abhängt, die verfügbar sein müssen. Von Anfang an besser wäre es eben, wenn durch Übung schon genügend Sicherheit vorhanden wäre, so dass die Texte gleich zu Beginn auf einem akzeptablen Niveau abgefasst wären. Sprachforschende, die nur „unter Anleitung und in kooperativen Situationen punktuell“ einen einigermaßen korrekten Text schreiben können? So fördert man nicht Kompetenz, sondern kultiviert Inkompetenz.

Fazit:

1. Der Deutschlehrplan enthält eine Überfülle an fachlichen Zielen, er gleicht deshalb eher einem methodisch-didaktischen Leitfaden als einem normativen Auftrag an die Volksschule.
2. Die Lesbarkeit wird angesichts der gewählten Systematik dadurch erschwert, dass die aufeinander bezogenen Einzelelemente auf 49 Seiten und in 28 Unterkapiteln verstreut auftreten und viele Wiederholungen und Doppelspurigkeiten den Blick vernebeln. Eine deutliche Straffung und einfachere Gliederung täte bitter Not.
3. Es gibt zu wenig Anhaltspunkte für eine Gewichtung des umfangreichen Materials. Prioritäten müssten gesetzt werden, und zwischen hohen und niedrigen Ansprüchen müsste differenziert werden.
4. Zu vermeiden wären Gesinnungsziele, die den Lernenden über das Fachliche hinaus Seelenzustände und Urteile als Kompetenzen abverlangen wollen.
5. Trotz vielen detaillierten Vorgaben finden sich immer wieder abschwächende Formeln, die einen unklaren Ermessensspielraum lassen.
6. Das Kapitel Sprache im Fokus bauscht den traditionellen Grammatikunterricht zur linguistischen Forschung auf und ordnet ihm hochtrabend Kompetenzen zu, die sich als blosse methodische Verfahren entpuppen, anhand deren der Stoff nachhaltiger als mit rein belehrenden Methoden vermittelt werden soll.
7. Die Verbesserung der Sprachbeherrschung wird im Lehrplan vernachlässigt. Aus unerfindlichen Gründen sollen die Lernenden davon verschont werden entgegen den Richtlinien in der allgemeinen Einleitung zum Sprachunterricht.