

Sachdokumentation:

Signatur: DS 1040

Permalink: www.sachdokumentation.ch/bestand/ds/1040



Nutzungsbestimmungen

Dieses elektronische Dokument wird vom Schweizerischen Sozialarchiv zur Verfügung gestellt. Es kann in der angebotenen Form für den Eigengebrauch reproduziert und genutzt werden (private Verwendung, inkl. Lehre und Forschung). Für das Einhalten der urheberrechtlichen Bestimmungen ist der/die Nutzer/in verantwortlich. Jede Verwendung muss mit einem Quellennachweis versehen sein.

Zitierweise für graue Literatur

Elektronische Broschüren und Flugschriften (DS) aus den Dossiers der Sachdokumentation des Sozialarchivs werden gemäss den üblichen Zitierrichtlinien für wissenschaftliche Literatur wenn möglich einzeln zitiert. Es ist jedoch sinnvoll, die verwendeten thematischen Dossiers ebenfalls zu zitieren. Anzugeben sind demnach die Signatur des einzelnen Dokuments sowie das zugehörige Dossier.



Lehrplan vors Volk

Demokratische Mitbestimmung in der Volksschule
Volksinitiative Kanton Zürich

Komitee «Lehrplan vors Volk», 8610 Uster | info@lehrplan-vors-volk.ch | www.lehrplan-vors-volk.ch | Spendenkonto: Postkonto 89-753598-5

Newsletter vom 5. 3. 2017

Inhalt

Lehrplan 21: Das regulierte Schulkind.....	1
Kommentar zur «Schweizweiten Harmonisierung».....	4
Kommentar zu «Auszüge aus dem Lehrplan 21 – am Beispiel Deutsch».....	4
Niedrige Löhne und geringes Sozialprestige.....	6
Vielleicht existiert die Schweiz (noch) gar nicht?.....	7
Frühenglisch: Ein Erfahrungsbericht eines erfahrenen Lehrers.....	8
Ja zu mehr Qualität – nur eine Fremdsprache an der Primarschule.....	10
Frühenglisch – ein schulischer Leerlauf	11
Veranstaltungshinweis.....	12

Lehrplan 21: Das regulierte Schulkind

Beobachter 25.02.17

Der Lehrplan 21 sollte eine Reform sein gegen den Kantönligeist im Bildungswesen. Er wurde zum Reglementiermonster.

Die Idee: Schweizweite Harmonisierung der Schule

2006 nahm das Schweizer Stimmvolk das sogenannte HarmoS-Konkordat (kurz für «interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule») mit 86 Prozent Ja-Stimmen an. Das Konkordat, das von der Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) formuliert wurde, soll die Qualität und die Durchlässigkeit des Schweizerischen Schulsystems sichern und Mobilitätshindernisse abbauen.

Es hat konkret folgende Inhalte:

- Die obligatorische Schulzeit wird schweizweit auf elf Jahre verlängert, anstelle des bisherigen Kindergartens wird eine Vorschule oder Eingangsstufe eingeführt.
- Es werden für die ganze Schweiz übergeordnete Ziele für die obligatorische Schule eingeführt.
- Es sollen Instrumente der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung auf nationaler Ebene benannt werden, um die Anforderungen anzugleichen.
- Es sollen Instrumente für verbindliche Bildungsstandards bestimmt werden.
- Die Schule soll an nationale und internationale Portfolios angepasst werden.

Seit der Abstimmung hat die Erziehungsdirektion an einem gemeinsamen Lehrplan für die

deutsch- und mehrsprachigen Kantone gearbeitet, der die Volksschule vereinheitlichen und allen Deutschschweizer Kindern einheitliche Lernziele geben soll. Der neue Lehrplan ist vermutlich das grösste Bildungsprojekt, an das sich die Schweiz je gewagt hat: Fast acht Jahre lang dauerte die Arbeit, insgesamt waren rund 200 Fachleute beteiligt. Ende 2014 wurde die überarbeitete und gekürzte Version des Lehrplans 21 von den Deutschschweizer Erziehungsdirektorinnen und -direktoren freigegeben. Nun entscheidet jeder Kanton gemäss den eigenen Rechtsgrundlagen über die Einführung. Die Einführung war in den meisten Kantonen auf das Schuljahr 2017/18 vorgesehen. Bereits gibt es aber Widerstand und Verschiebungspläne. Ob der Lehrplan 21 von den Lehrern je genutzt wird, ist offen.

Die Kritik: «Ein Bürokratiemonster»

- **Übers Ziel hinaus geschossen:** Die Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungskommissionen (EDK) hat den Auftrag allzu wörtlich genommen. HarmoS sollte die Schule einfacher machen, doch herausgekommen ist ein bürokratisches Monster: Rund 200 Fachleute haben nach acht Jahren Arbeit hinter verschlossenen Türen ein Konvolut vorgelegt, das in der ersten Version 557, in der abgespeckten Ausgabe immer noch 470 Seiten dick war. Über die Gesamtkosten schweigt man sich aus.
- **Bürokratiemonster:** Der neue Lehrplan umfasst 363 Kompetenzen, unterteilt in 2304 Kompetenzstufen; in der ersten Version waren es sogar 819 mehr. So zerlegt man Schule und auch Schüler in ihre Einzelteile – so lange, bis man das Ganze aus den Augen verliert.
- **Fragwürdige Ausrichtung:** Das Zauberwort der neuen Bildungsbibel heisst Kompetenzen. Man misst nicht mehr, was die Schüler wissen, sondern was sie können sollen. Das klingt zwar super, doch der Lehrplan 21 definiert nur in wenigen Bereichen, welche Bildungsinhalte die Lehrer den Schülern beibringen sollen. An erster Stelle steht das Erarbeiten von messbaren Kompetenzen, die meist an beliebig austauschbaren Inhalten erworben werden können.
- **Die Schwachen haben wenig Chancen:** Eine Schulklasse ist heute ein gruppenspezifisches, von hierarchischen Strukturen geprägtes Gefüge, in dem, wenn der Lehrer schlau ist, auch einmal der Schwächere vom Stärkeren lernt – weil der Lehrer das so aufgleist. Isoliert man dagegen die Schüler, lässt sie quasi-individuell von einem Lern-Coach betreuen, werden die Guten rasant schnell noch besser – und die Schlechten schlechter. Auf der Strecke bleibt die Chancengleichheit.

Zusammenfassend kritisiert Erziehungswissenschaftler Walter Herzog: «Der Lehrplan 21 nützt all denen, die die Schule stärker kontrollieren und vermessen möchten, denjenigen, die Tests entwickeln und durchführen wollen, weil sie damit Geld verdienen. Messbarkeit per se bringt nichts. Die Sau wird ja auch nicht fetter, bloss weil man sie wiegt.»

Man müsse ernsthaft befürchten, dass sich die Lehrer künftig vor allem an den Prüfungen orientieren. «Das nennt man «teaching to the test», Lehren für die Prüfung – und genau das bringt kein sehr nachhaltiges Lernen.»

Die Befürworter: «Lehrplan bietet Orientierung»

Der Dachverband der Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (LCH) sieht die ganze Kritik nicht so: «Der Lehrplan 21 nützt denen, die wissen wollen, was in der Volksschule läuft, denen, die Lehrmittel herstellen, denen, die Tests anbieten, und denen, die sich beim Unterrichten und Lernen orientieren wollen», sagt Jürg Brühlmann, Leiter der Pädagogischen Arbeitsstelle beim LCH.

Auf die Frage, was denn am Schluss von der Vision und vom Projekt Lehrplan 21 übrig

bleiben werde, meint Anita Fetz lapidar: «Ein rein nutzenorientiertes Bildungsverständnis – und ein ordinäres Sparprogramm.» Wenn es weiträumig umgesetzt werde, schaffe es langfristig eher die öffentlichen Schulzimmer ab, statt die kantonalen Unterschiede zu überwinden.

Interview mit Bildungsexperte Christoph Schmitt

Der Rektor und Buchautor Christoph Schmitt kämpft gegen «Bulimiepädagogik» – und sieht Handlungsbedarf bei der Ausbildung von Lehrkräften. Er sagt: «Man stopft Wissen in die jungen Leute».

[Interview lesen](#)

Auszüge aus dem Lehrplan 21 – am Beispiel «Deutsch»

Schülerinnen und Schüler...

- können verschiedene Sprachen untersuchen (z.B. in Bezug auf Grussformeln, auf geschlechterbewusste Sprache, auf Gesprächsregeln in vergleichbaren Situationen, in Bezug auf Übersetzungsprobleme).
- können ein Buch auswählen, indem sie in verschiedenen Büchern schnuppern (z.B. durchblättern, Anfang oder Schluss lesen).
- können eigene und fremde Gesprächsbeiträge bezüglich ihrer Angemessenheit (z.B. Wortschatz, Artikulation, Verständlichkeit, Logik, Struktur) mithilfe von Leitfragen oder auf gezielte Aufforderung hin einschätzen.

Schülerinnen und Schüler...

- können über literarische Texte und die Art, wie sie die Texte lesen, ein literarisches Gespräch führen. Sie reflektieren dabei, wie sie die Texte verstehen und die Texte auf sie wirken.

Schülerinnen und Schüler ...

- können sich darauf einlassen, immer wieder neue Bilderbücher, Hörbücher, Hörspiele, Filme anzuschauen, zu lesen, zu hören und darüber zu sprechen.
- können unter Anleitung einzelne Figuren aus Geschichten beschreiben und darüber sprechen, was ihnen an der Figur/Geschichte gefällt.
- entwickeln Interesse am Austausch ihrer eigenen Erfahrungen mit literarischen Texten und können mitteilen, welche Geschichten ihnen gefallen und welche nicht.
- können beschreiben, was ihnen an gern genutzten Medien gefällt (z.B. Buch, Fernsehen, Film, Hörbuch, Spielgeschichte).
- können die persönlichen Lese-/Hör- und Seherfahrungen mit literarischen Texten den anderen verständlich mitteilen.
- können im Gespräch Bezug auf den Text nehmen, umschreiben, was sie gelesen, angeschaut oder gehört haben.
- können sich auch dann auf literarische Texte einlassen, wenn sie ihnen nicht auf den ersten Blick gefallen.
- können im Gespräch unter Anleitung ihre eigene Leseart des literarischen Textes formulieren.
- können unter Anleitung beschreiben, wie Figuren, Orte oder Handlungen auf sie wirken.
- entwickeln Interesse am Austausch unterschiedlicher Lese-, Seh- oder Hörerfahrungen eines literarischen Textes und vergleichen ihr Textverstehen.
- können ihr Verständnis des literarischen Texts mit Textstellen belegen.
- können im Gespräch verschiedene Bedeutungen und Verstehensweisen erkennen und sind fähig, einfachere Stellen selbstständig zu analysieren.

- können den anderen literarische Texte empfehlen, die ihnen gefallen. Sie können dabei ihren Lese- /Hör-/Sehgeschmack erläutern (z.B. mit Textbeispielen).
- können ihr Leseverhalten reflektieren: Wann und wo lesen sie was?
- können im Gespräch ihr Verstehen eines literarischen Textes formulieren und dieses dialogisch weiterentwickeln.
- können im Gespräch verschiedene Bedeutungen eines literarischen Textes erkennen und daher unterschiedliche Verstehensweisen entwickeln.
- können ihr Sprech-, Präsentations- und Gesprächsverhalten reflektieren.

Schülerinnen und Schüler...

- können mithilfe von Rückfragen beschreiben, welche Vorgehensweisen oder Sprechstrategien sie angewendet haben, um ihre Meinung zu vertreten.
- Im Bereich «Natur, Mensch, Gesellschaft» heisst es zum Beispiel: «Die Schülerinnen und Schüler können sich als Teil einer Institution wahrnehmen und den Unterschied zwischen Gemeinschaft und Gesellschaft, verschiedenen Herrschaftsformen und Entscheidungsprozessen verstehen.»

Autor: Susanne Loacker

Kommentar zur «Schweizweiten Harmonisierung»

Die Autorin vermischt zu Beginn ihres Artikels fälschlicherweise die Inhalte der vom Souverän 2006 angenommenen Bildungsartikel in der Bundesverfassung mit dem HarmoS-Konkordat.

Richtig ist:

1. Mit *Artikel 62 Absatz 4 der Bundesverfassung von 2006* hat der Souverän lediglich die **«Harmonisierung des Schulwesens im Bereich des Schuleintrittsalters und der Schulpflicht, der Dauer und Ziele der Bildungsstufen und von deren Übergängen sowie der Anerkennung von Abschlüssen»** beschlossen.
Die 86 Prozent der Bevölkerung, welche 2006 dem revidierten Artikel 62 zustimmten, haben also nur Ja gesagt zu einer Harmonisierung dieser wenigen Eckwerte.
2. Abgesehen davon gilt weiterhin Artikel 62 Absatz 1: **«Für das Schulwesen sind die Kantone zuständig.»**
3. Lediglich 15 Kantone sind dem *HarmoS-Konkordat* beigetreten, und zwar nicht 2006, sondern zwischen 2007 und 2010.
Das heisst: **Für 11 Kantone gilt HarmoS nicht, weil der Beitritt vom Volk oder bereits vom Parlament abgelehnt wurde.**
4. Die im Beobachter aufgezählten Inhalte stammen aus dem HarmoS-Konkordat, gelten also nur für die Kantone, die HarmoS beigetreten sind.

Kommentar zu «Auszüge aus dem Lehrplan 21 – am Beispiel Deutsch»

An den im Beobachter genannten Lernzielen des LP 21 im Fach Deutsch kann sehr gut nachvollzogen werden, *welche fatalen Folgen die umstrittene kompetenzorientierte Ausrichtung des Lehrplans auf die Bildung unserer Jugend hat*, und zwar durchgehend, in allen Fachbereichen.

- Die Schüler erhalten *keinen* durch die Lehrkräfte geführten *Klassenunterricht*, in dem *in einem strukturierten Aufbau die unerlässlichen Grundlagen gelegt* werden.
- Ohne diese Grundlagen bleibt alles «Untersuchen», «Beschreiben», «Reflektieren», «darüber Sprechen» usw. *auf oberflächliche Betriebsamkeit reduziert und inhaltlich hohl.*

- Ob die Kinder und Jugendlichen *den Inhalt eines Textes verstanden* haben, ist gemäss LP 21 nicht von Belang. Die Aktivitäten der Schüler werden nicht vom Lehrer auf inhaltliche Richtigkeit oder Angemessenheit überprüft. Die Lehre des *Konstruktivismus*, die dem LP 21 zugrunde liegt, geht im Gegenteil davon aus, dass jeder Schüler seine eigene Sicht der Dinge – seine eigene Wahrheit – finden soll. Deshalb darf die Lehrerin *nicht korrigieren und keine Rückmeldung geben, was richtig und was falsch ist*, sonst stört sie die individuelle Konstruktion der Sichtweise des Kindes von der Welt.

Zu einigen der genannten Beispiele:

«Schülerinnen und Schüler

- können ein Buch auswählen, indem sie in verschiedenen Büchern schnuppern (z. B. durchblättern, Anfang oder Schluss lesen).»

Ein hoher Anspruch für einen Primar- oder Oberstufenschüler, mit «Schnuppern» ein Buch auszuwählen. Auswählen wozu? Für einen geplanten Vortrag? Zu einem bestimmten Thema? Als Freizeitlektüre? Die Beliebigkeit des Inhaltes wird an diesem Beispiel deutlich.

- «können über literarische Texte und die Art, wie sie die Texte lesen, ein literarisches Gespräch führen. Sie reflektieren dabei, wie sie die Texte verstehen und die Texte auf sie wirken.»

Einen literarischen Text «reflektieren»? Ohne ein vom Lehrer geführtes Klassengespräch dazu? Bereits heute finden in manchen Klassen solche «reflektierenden Gespräche» statt: z.B. wird in Vierergruppen über einen einzeln gelesenen Text diskutiert, wobei die Kinder sich gegenseitig «Feedback» geben: «Ich finde deine Meinung interessant.» – «Du solltest das und das genauer schreiben.» usw. Ohne ein Echo von der Lehrerin bleibt die «Reflektion» schmal, nämlich auf das beschränkt, was die Kinder schon vorher zur Verfügung hatten, in vielen Fällen jedoch schlicht falsch, weil keines in der Gruppe den Text verstanden hat. Lernzuwachs: Null; eventuell sogar weniger als Null, weil sich falsch Gelerntes verfestigt.

Diese Kritik bestätigt sich z. B. an folgenden «Lernzielen»:

«Schülerinnen und Schüler

- können die persönlichen Lese-/Hör- und Seherfahrungen mit literarischen Texten den anderen verständlich mitteilen.
- können im Gespräch Bezug auf den Text nehmen, umschreiben, was sie gelesen, angeschaut oder gehört haben.
- können sich auch dann auf literarische Texte einlassen, wenn sie ihnen nicht auf den ersten Blick gefallen.
- können im Gespräch unter Anleitung ihre eigene Leseart des literarischen Textes formulieren.
- entwickeln Interesse am Austausch unterschiedlicher Lese-, Seh- oder Hörerfahrungen eines literarischen Textes und vergleichen ihr Textverstehen.»

Selbstverständlich ist es sinnvoll, den Schülern für solchen Austausch mit ihren Mitschülern Raum zu geben, aber nicht als Selbstläufer, sondern als Vor- oder Nachbereitung für die Erarbeitung und Durchdringung des literarischen Textes im Klassengespräch. So kommen junge Menschen zu Bildung.

Marianne Wüthrich

Niedrige Löhne und geringes Sozialprestige

Neue Zürcher Zeitung vom Mi, 15.02.2017 Meinung & Debatte

PISA UND NATURWISSENSCHAFTEN

Gastkommentar von Mathias Binswanger

Im Dezember letzten Jahres wurden die neuesten Pisa-Ergebnisse publiziert. Die Schweiz schnitt dabei wie üblich ziemlich gut ab. In Mathematik erzielte sie von allen europäischen Ländern das beste Resultat. Und auch bei den Naturwissenschaften, die das Schwerpunktthema der neuesten Pisa-Studie bilden, gehören Schweizer Schülerinnen und Schüler zu den besten in Europa. Doch trotz diesen guten Resultaten haben wir einen Mangel an Studenten und Lehrlingen bei sogenannten Mint-Fächern. Schülerinnen und Schüler aus der Schweiz erzielen bei Naturwissenschaften gute Resultate, aber der Anteil an jungen Menschen mit naturwissenschaftlichen Wunschberufen liegt, wie auch in Finnland, Deutschland, den Niederlanden oder Japan, unter 20 Prozent.

Also wird seit Jahren versucht, Kinder und vor allem Mädchen künstlich für naturwissenschaftliche Fächer zu begeistern. Doch klappt das wirklich? Die Resultate der Pisa-Studie zeigen, dass es damit nicht weit her ist. So muss man zunächst einmal zur Kenntnis nehmen, dass Freude an Naturwissenschaften für die bei Pisa gemessenen Leistungen kaum Bedeutung besitzt. Man muss nicht Spass an naturwissenschaftlichen Fächern haben, um gute Resultate zu erzielen. Zwar ist diese Freude in Singapur, dem Land mit den weltweit besten Ergebnissen, stark ausgeprägt, doch in Japan, welches hinter Singapur an zweiter Stelle liegt, ist es genau umgekehrt. Dort ist die Lust am Besuch von naturwissenschaftlichen Fächern ausgesprochen gering, doch die Leistungen sind ausgezeichnet, genauso wie auch in Deutschland oder den Niederlanden.

Generell wird die Leistung in naturwissenschaftlichen Fächern durch ganz andere Faktoren beeinflusst. Wichtig ist vor allem die sozioökonomische Herkunft. Wer aus einem begüterten und/oder gebildeten Elternhaus kommt, erzielt im Durchschnitt deutlich bessere Leistungen als jemand, der aus einem ärmeren oder bildungsfernen Haushalt stammt. In der Schweiz ist dieser Zusammenhang (wie auch in Deutschland) sogar besonders stark ausgeprägt. Doch da wir hierzulande relativ viele sozioökonomisch begünstigte Haushalte haben, erklärt dies zu einem Teil bereits das gute Abschneiden der Schweizer Schülerinnen und Schüler.

Letztlich offenbart sich hier ein Dilemma der Bildungspolitik: Dort, wo der Staat einen Einfluss hat, nämlich bei der Organisation und Gestaltung der Schulen, ist die Wirkung auf die Schulleistungen gering. Auch die neuste Pisa-Studie zeigt, dass weder der Schultyp (privat oder öffentlich, Gesamtschule oder nicht) noch das Ausmass an vorschulischen Angeboten einen Einfluss hat. Die grösste Wirkung lässt sich noch über Schuldisziplin erzielen. In Ländern, in denen Schulschwänzen leicht möglich ist, gibt es keine guten Leistungen. Auch die Lehrperson ist wichtig. Wo gemäss Einschätzung der Schüler auf Bedürfnisse und Fähigkeiten der Schüler eingegangen wird, sind die Leistungen eindeutig besser. Das wiederum ist nur möglich, solange der Lehrerberuf sein Sozialprestige nicht noch weiter einbüsst und zu einer Tätigkeit zweiter Klasse verkommt.

An der Leistung liegt es also nicht, wenn sich Jugendliche in der Schweiz nicht für Mint-Fächer interessieren. Das Desinteresse scheint vielmehr ein Wohlstandsphänomen zu sein, das sich in vielen Industrieländern beobachten lässt. Techno-Freaks, Computer-Nerds oder Mathe-Genies sind nicht die Helden und schon gar nicht die Heldinnen der heutigen Jugend. Kein Wunder: Solange Nichtskönnerinnen und Nichtskönner aus TV-Castings permanent im Rampenlicht der Medien stehen oder Manager ohne besondere Talente Topgehälter verdienen, während Forscher und Ingenieure in Labors und an

Computern als nützliche Idioten ein gesellschaftliches und wirtschaftliches Mauerblümchendasein fristen, gibt es auch für begabte Knaben und Mädchen wenig Anreiz, sich für Naturwissenschaften zu begeistern.

Umso mehr müssen wir dankbar sein, dass es immer noch eine beachtliche Minderheit gibt, die diese Studienrichtungen ergreift. Für Studentinnen und Studenten in ärmeren Ländern sieht das dagegen ganz anders aus. Dort bietet ein naturwissenschaftliches Studium die Chance, dereinst einen Job in einem Land wie der Schweiz zu finden.

Freude an Naturwissenschaften, Technik und Informatik lässt sich nicht künstlich herbeizüchten, und schon gar nicht bei Mädchen, wo der Anreiz zur Ergreifung von Mint-Berufen noch geringer ist. Entsprechende Kampagnen kann man sich deshalb sparen. Man kann Jugendlichen nicht vorgaukeln, dass ein Leben als Naturwissenschaftlerin oder Techniker faszinierend sei, solange diese Tätigkeiten relativ schlecht bezahlt sind und geringes Sozialprestige aufweisen. Die Folge davon: Immer mehr Naturwissenschaftler und Ingenieure werden im Ausland akquiriert.

Mathias Binswanger ist Professor für Volkswirtschaftslehre an der Fachhochschule Nordwestschweiz und Dozent an der Universität St. Gallen.

Vielleicht existiert die Schweiz (noch) gar nicht?

Neue Zürcher Zeitung vom Mi, 01.03.2017

MEHRSPRACHIGKEIT

Gastkommentar von Marco Baschera

Ein Beschluss des Bildungsrates des Kantons Zürich vom vergangenen November liess all jene aufhorchen, die sich um die mehrsprachige Schweiz seit geraumer Zeit Sorgen machen. Nachdem das Französisch 2012 als Fach für die Aufnahmeprüfung in die Kurzzeitgymnasien auf 20 Prozent (neben Deutsch und Mathematik mit je 40 Prozent) reduziert worden ist, wird es 2019 ganz aus dem Kanon der geprüften Fächer verschwinden.

Das Argument des Bildungsrates, gemäss welchem der personelle und zeitliche Aufwand für das «relativ geringe Gewicht» unverhältnismässig gross sei, ist mehr als fragwürdig. Es lässt den Entscheid von 2012 als eine bereits damals kalkulierte Massnahme in Hinblick auf die jetzige Abschaffung erscheinen. Zudem richtet sich die Argumentation des Bildungsrates nur auf den Aussagewert für die kommende Probezeit im Gymnasium und nicht auf den Stellenwert, den ein Fach während der Sekundarschulzeit einnimmt, wenn es in der Aufnahmeprüfung als gewichtiges Prüfungsfach auftritt.

Dass Französisch nun mit einem Anteil von einem Sechstel in die Vorleistungsnote einbezogen wird, vermag den Prestigeverlust dieses Faches in keiner Weise aufzuwiegen. Dieser Entscheid des Bildungsrates fällt in eine Zeit, in der die staatspolitische Bedeutung der Landessprachen immer mehr unter Druck gerät. Dabei wäre es gerade Aufgabe der Behörden und ihrer ausübenden Organe, diesem mächtigen gesellschaftlichen Trend entschieden entgegenzutreten.

Dieser Trend ist beileibe nicht nur ein schweizerisches Phänomen. Er stellt immer mehr die Bedeutung der Nationalsprachen als ein Fundus des seit der Aufklärung gewachsenen demokratischen Staates grundlegend infrage. Hannah Arendt vermerkt in ihrem «Denktagebuch» von 1950 zur Frage, was Politik sei, Folgendes: «Politik beruht auf der Tatsache der Pluralität der Menschen», sie handle «von dem Zusammen- und

Miteinandersein der Verschiedenen».

Der Schutz der Verschiedenheit der Menschen, der die Aufgabe eines demokratischen Staates ist, wird unter anderem durch Gesetze ermöglicht, die in einer präzisen, für alle verständlichen Sprache formuliert und ausgelegt sein müssen. Sie vermitteln die Verschiedenheit mit dem Anspruch auf gleiches Recht für alle. Ebenso verweist etwa der Begriff des Parlaments auf das Sprechen (franz. «parler»). Jede Sprache hat aber einen ihr eigenen Zugang zu den grundlegenden Elementen des demokratischen Staates. Diese Einsicht beruht ebenfalls auf der Tatsache der Pluralität der Menschen. Mit anderen Worten: Die Inhalte einer demokratischen Politik existieren nicht für sich, sondern treten immer nur in Form einer ganz bestimmten, gepflegten Nationalsprache auf. Und eine ihres Namens würdige internationale Politik müsste im gegenseitigen Respekt versuchen, zwischen diesen verschiedenen Sprachen und Konzepten zu vermitteln. Dazu ist die Übersetzung ein unabdingbares Instrument.

Nur eine grob vereinfachende Sicht auf diese Probleme kann die Verschiedenheit der Nationalsprachen als ein Hindernis erachten. Sie gibt vor, die Sprachen seien wie Computer allesamt Instrumente, die dazu dienen, einen jeweils gleichen Inhalt weltweit auszudrücken. Darum liesse sich dieses Gleiche auch in nur einer Sprache, dem globalisierten Englisch – kurz «Globisch» – sagen. Als Konsequenz davon setzt sich immer mehr die Vorstellung durch, Sprachgrenzen seien auch mittels technologischer Hilfsmittel zu überwinden und man müsse daher andere Sprachen nicht mehr mühsam lernen. Dadurch ist die Pluralität der Menschen, die vor allem auch eine Pluralität der Sprachen ist, grundlegend bedroht.

Für eine mehrsprachige Nation wie die Schweiz stellt diese globalisierte, vereinfachende Sicht eine grosse Gefahr dar. Seit die grösseren Firmen, die Wissenschaften und mit ihnen die Hochschulen sowie grosse Teile der Jugendkultur immer mehr zum «Globisch» übergehen, nimmt das Interesse an den anderen Landessprachen stark ab. Was bleibt, ist der oft leere, inflationäre Gebrauch nationaler Symbole, wie etwa des Schweizerkreuzes. Die sogenannte Swisness ist ein seelenloser, rein pragmatischer, wirtschaftlicher Begriff. Dadurch gibt die Schweiz leichtsinnig einen Trumpf aus der Hand, nämlich jenen eines differenzierten, mehrsprachigen Denkens und Zugangs zur Realität.

Diese hier angesprochenen Probleme lassen sich wohl weder durch Schulreformen noch durch einen noch besseren Fremdsprachenunterricht lösen. Sie sind Ausdruck einer stillschweigenden, jedoch rasant voranschreitenden gesellschaftlichen Veränderung im Bereich der Beziehung von Sprache und Denken, die immer mehr von einem sehr problematischen, maschinenartigen Duktus geprägt wird.

Marco Baschera ist Titularprofessor an der Universität Zürich, Gymnasiallehrer und Mitglied des Stiftungsrates der Oertli-Stiftung.

Frühenglisch: Ein Erfahrungsbericht eines erfahrenen Lehrers

Lvb inform 2013/14-04

Seit vielen Jahren erteile ich Englischunterricht an der Oberstufe. Bisher führte ich die Schüler anhand eines systematischen Lehrwerkes in die Struktur der Sprache ein, leitete sie von Anfang an an, Vokabeln [...] genau zu lernen, die besprochene Grammatik an Beispielsätzen gezielt zu üben, um sie letztlich innerhalb von drei Jahren Oberstufenzeit zu einem recht freien Gebrauch der Sprache in verschiedenen Lebensbereichen zu führen

und ihnen gleichzeitig das Rüstzeug an die Hand zu geben, sich andere Bereiche der Sprache und der Gesellschaft in der englischen Sprache zu erarbeiten. Grammatikalisch beherrschten die Schüler present simple, present continuous, present perfect, past simple (einschliesslich einer Liste gebräuchlichster unregelmässiger Verben), past continuous, will-future, going-to-future, die drei conditionals. Die systematische Erarbeitung und die enge Begleitung führten bei den Schülern zu der Überzeugung der Lernbarkeit einer neuen (anfängs leichten) Sprache [...].

In diesem Jahr empfangen ich erstmals ehemalige Primarschüler im neu als Niveaufach eingerichteten Unterrichtsfach Englisch, Niveau E (höchstes Niveau!), die bereits sogenanntes «Frühenglisch» hatten. Die Schüler hatten also bereits seit dem dritten Schuljahr Primarstufe wöchentlich zwei Lektionen Englisch, und das über vier Jahre. Das Bild ist niederschmetternd.

Ausgehend davon, dass die Schüler in etwa gleich viele Stunden mit der Fremdsprache verbracht hatten wie meine frisch abgegebenen Drittklässler der Oberstufe (3 Lektionen über 3 Jahre entsprechen in etwa 2 Lektionen über 4 Jahre), dachte ich, ich könne auf einen grossen Wortschatz zurückgreifen und dass die Schüler mich im gesprochenen Wort verstehen würden. Die erste Lektion spreche ich etwa 5 Minuten Englisch mit den neuen Schülern, bis ich feststelle, dass ich nicht verstanden werde. Auf meine Nachfrage, wer mich verstanden habe, erhalte ich ein (!) vages Handzeichen in der ganzen Klasse. Also gut. Ich setze weiter unten an: Ich erkläre den Schülern, was sie in meinem Unterricht erwartet. Sie kennen das Wort «vocabulary» nicht ... [...] Sie kennen kein Grammatikheft. Sie haben ein halbes Jahr lang im Englischunterricht Naturbeobachtungen angestellt.

Relativ desillusioniert überprüfe ich im Primarschullehrwerk, was die Schüler hätten können sollen. Welche Lernziele sind formuliert? Ich stosse auf einen Grundwortschatz von 1300 Wörtern, der den Schülern aus der Auseinandersetzung mit dem Lehrwerk aus der Primarschule vertraut sein sollte. Die Schüler sollten die Zeiten present simple, present continuous, past simple (plus einige häufig verwendete unregelmässige Verben), will-future und going-to-future kennen. Ich lasse die Schüler noch in der ersten Schulwoche den Übertritts-Check [...] schreiben, der dem Lehrer der Oberstufe anzeigen soll, was die Schüler aus der Primarschule mitbringen [...]. Der Test zeigt flächendeckende Unwissenheit [...].

In einem anschliessenden Repetitorium aller Bereiche, die als Lernziele angegeben sind (ausser die beiden future tenses), werden die Schüler mit strukturierten Einträgen der Grammatik vertraut gemacht und mit Übungsmaterial versorgt. In einem zweiten Test nach vier Wochen ist das Ergebnis wiederum ernüchternd: Die Schüler sind nicht gewohnt zu lernen, sie wissen nicht, dass man gewisse Dinge auswendig lernen muss.

In einem Gespräch bei der Rückgabe dieses Tests kann ich nicht umhin, den Schülern vom Englischunterricht zu berichten, so wie ich ihn bisher kannte. Die Schüler [...] bitten mich [...], mit ihnen nochmal ganz von vorn anzufangen. Ich würde dies sogar tun, wenn nicht das neue Lehrmittel mich innerhalb des Niveau-Faches dazu zwingen würde, im ersten Schritt die Reihenfolge aller (!) Adjektive im Satz, compound nouns und Themen wie «Architektur am Beispiel des Chrysler- Building», «art deco» (Radkappen, Motorhauben, Kühlerfiguren ...), «Entwerfen eines eigenen Grundrisses der eigenen Traumwohnung» usw. durchzunehmen. Warum gezwungen? Weil Schüler, die aus dem nächstschwächeren Niveau zu mir «aufsteigen», denselben Stoff durchgenommen haben müssen wie wir, und weil Schüler, die von mir aus «abgestuft» werden müssen, sonst im mittleren Niveau nicht mithalten könnten. [...]

Bei einem Austausch zwischen Primar- und Oberstufenlehrern findet eine Diskussion über das neue Primarschulfach Englisch statt. Den Primarlehrern sei es [...] an der Pädagogischen Hochschule eingebleut worden, keinen Wert auf Rechtschreibung und

Grammatik zu legen, sondern lediglich auf die Freude an der Sprache, indem sie dem kommunikativen Ansatz voll und ganz Rechnung tragen. Grammatik lernen und «vocabulary tests» seien ihnen verboten worden, da diese die Freude an der Sprache zerstören würden. Ich frage mich, wie man Freude an einer Sprache entwickeln soll, wenn man sie nicht versteht ...

Nota bene: Seit der dritten Woche an der Oberstufe finden wöchentlich «vocabulary tests» statt, die den erwähnten Wortschatz nachholen. Diese Aufarbeitung kostet viel Zeit, die eigentlich in der Primarschule zur Verfügung stand. Dennoch lohnt sich die Aufarbeitung, da die Schüler jetzt nach einem guten Quartal fleissig lernen und sich sehr über ausgezeichnete Ergebnisse freuen. Der Unterricht kann jetzt schon mehrheitlich auf Englisch abgehalten werden [...].

Wieso wird diese wertvolle und für Englisch vergeudete Primarschulzeit nicht für Kernfächer wie Deutsch und Mathematik verwendet?

Ja zu mehr Qualität – nur eine Fremdsprache an der Primarschule

Antworten auf häufig gestellte Fragen

Am 21. Mai 2017 findet die Abstimmung über die Fremdspracheninitiative statt. Worum geht es dabei?

Wie nachhaltig ist das frühe Lernen zweier Fremdsprachen?

Völlig unbefriedigend. Bei der zweiten Fremdsprache erreicht nur ein Drittel der Sechstklässler die Bildungsziele.

Was hat früher Fremdsprachenunterricht mit der Qualität der Primarschule zu tun?

Wenig. Durch die Fokussierung auf das frühe Sprachenlernen treten andere zentrale Aufgaben völlig in den Hintergrund.

Stimmt es, dass viele Kinder eine frühe Fremdsprache mit Erfolg lernen?

Der Anfangsunterricht im Englisch gelingt meistens. Zwei frühe Fremdsprachen sind aber für die Mehrheit der Schüler zu viel.

Kinder lernen doch Sprachen spielerisch. Verbauen wir ihnen nun eine Chance?

Nein. Kleine Kinder lernen spielerisch, aber nicht die Schüler der Mittelstufe.

Verhindert die Initiative das erfolgreiche Lernen von Englisch und Französisch?

Nein. Der Zeitpunkt des Einstiegs ist nicht entscheidend. Oberstufenschüler lernen schneller.

Lassen wir die Sprachbegabten verkümmern?

Auch für Begabte ist es wichtig, zuerst richtig Deutsch und die erste Fremdsprache sorgfältig zu lernen.

Warum wurden die Versprechungen bezüglich des frühen Sprachenlernens nicht eingelöst?

Die zweite Fremdsprache kommt für die meisten zu früh.

Kommen andere Fächer zu kurz?

Ja, als Folge des sprachlich überladenen Bildungsprogramms kommen Naturwissenschaften, Informatik, Geschichte und Handarbeit zu kurz.

Ist die Volksinitiative nicht sehr rückwärtsgewandt?

Nein, überhaupt nicht. Sie ist praxisnah und fordert ein effizienteres Sprachenkonzept.

Warum überzeugt das bisherige Sprachenkonzept nicht?

Wenn zwei Drittel der Schüler die gesteckten Ziele eines Fachs nicht erreichen, ist dies ein unhaltbarer Zustand.

Ist die Fremdspracheninitiative das Werk von Reformverhinderern?

Nein. Es sind die Lehrerverbände, die aus pädagogischen Gründen die Notbremse gezogen haben.

Warum setzt sich die Erziehungsdirektorenkonferenz so vehement für das frühe Sprachenlernen ein?

Weil das Eingeständnis eines teuren Fehlkonzepts die Glaubwürdigkeit der EDK tangiert.

Hat sich die Bildungspolitik in der Fremdsprachenfrage verrannt?

Ja, ganz klar. EDK und Pädagogische Hochschulen verteidigen ein Konzept, das längst gescheitert ist.

Weichen die Initiativgegner einer pädagogischen Auseinandersetzung aus?

Offensichtlich ja. Sie argumentieren primär mit der Angst, dass Englisch zu spät eingeführt werden könnte.

Wird der Kanton Zürich zur fremdsprachlichen Insel?

Kaum, denn andere Kantone werden sich Zürich anschliessen.

Hanspeter Amstutz, 28. Feb. 2017

Frühenglisch – ein schulischer Leerlauf

St. Galler Tagblatt, 21. September 2016

Sprachwissenschaftler und Kantilehrer Mario Andreotti hat sein viertes Buch veröffentlicht.

Seit gut zwei Jahren erleben wir eine erbitterte Debatte über den Fremdsprachenunterricht in der Primarschule. Der Zusammenhalt der Schweiz scheint auf dem Spiel zu stehen. Beim Frühfranzösisch hat die politische Auseinandersetzung zu einem regionalpolitischen Taktieren geführt; beim Frühenglisch geht die Angst um, in einer globalisierten Welt nicht mehr mithalten zu können. Es ist eine Auseinandersetzung unter Bildungspolitikern, Lehrern und Eltern. Und diese tun so, als ob Kinder beliebig lern- und anpassungsfähig wären. Sind sie aber nicht. Die Sache ist aus linguistischer Sicht wesentlich komplizierter.

Je früher Kinder eine fremde Sprache lernen, desto besser, heisst es. Stimmt. Aber nur, wenn sie die Sprache auf ihre Weise lernen dürfen, wenn die Sprache in ihren Alltag eingebettet ist, wenn die Kinder ausgedehnte Erfahrungen in einem ständigen sprachlichen Austausch mit Eltern und mit anderen Bezugspersonen machen können. Diese Art, eine fremde Sprache ganzheitlich zu erlernen, wird als synthetischer Spracherwerb bezeichnet. Er ist in den ersten Lebensjahren am stärksten, nimmt im Verlaufe der Schulzeit deutlich ab und erschöpft sich in der Pubertät weitgehend. An seine Stelle tritt der analytische Spracherwerb, wie er uns aus der Oberstufe wohlvertraut ist. Ein Spracherwerb also, der hauptsächlich im Auswendiglernen von Wörtern und im Erlernen von Grammatikregeln besteht.

Doch bis zum Alter von zwölf Jahren sind Grammatikregeln – selbst im Deutschunterricht

– erfahrungsgemäss ein Buch mit sieben Siegeln. Erst mit dem Einsetzen des abstrakten Denkens in der Oberstufe nimmt das bewusste Verständnis für die Gesetzmässigkeiten der Sprache zu. Damit setzt die Fähigkeit zum analytischen Spracherwerb ein. Kindern auf der Primarstufe eine Fremdsprache analytisch beibringen zu wollen, ist, so gesehen, ein pädagogischer Sündenfall.

Frühenglisch und Frühfranzösisch konnten die Erwartungen, welche die Bildungspolitiker geweckt hatten, nie erfüllen. Berücksichtigt man die Kriterien für einen erfolgreichen Spracherwerb, war ein Scheitern unvermeidlich. Hier ein Wort, dort ein Reim, da ein Lied auf Englisch oder Französisch mag für die Kinder unterhaltend und anregend sein, sprachkompetent werden sie dabei nicht. Dafür ist der Fremdsprachenunterricht in der Primarschule mit seiner minimalen Stundendotation viel zu isoliert. Da kommen die Kinder auch mit der grössten Motivation auf keinen grünen Zweig. Es wäre deshalb höchste Zeit für das Eingeständnis, dass die Primarschule in den letzten zwölf Jahren einen kostspieligen und nicht kindgerechten pädagogischen Irrweg eingeschlagen hat.

Doch, obwohl umfangreiche Studien und die Erfahrungen der Oberstufenlehrer längst gezeigt haben, dass die Frühlerner den Spätlernern sprachlich keineswegs überlegen sind, hält die Allianz aus Bildungspolitik, Verwaltung und Wissenschaft, aus Angst, ihr Gesicht zu verlieren, und befeuert durch enorme Mittel für die Umsetzung, am Frühfremdsprachenkonzept unbeirrt fest. Dabei wird selbst Elementares einfach verdrängt: so etwa die Tatsache, dass in der Deutschschweiz Aufwachsende zuerst die deutsche Hochsprache lernen müssen, bevor sie sich an die Wortformen und die Syntax einer Fremdsprache wagen können.

Wer in der Muttersprache argumentieren, einen Text verstehen oder einen Aufsatz strukturieren kann, überträgt diesen Vorteil auf die Fremdsprache. Dagegen wird das Erlernen von Fremdsprachen ohne eine gewisse Sicherheit in der Muttersprache viel schwieriger. Es nützt wenig, wenn sich Kinder und Jugendliche in drei oder noch mehr Sprachen nur auf bescheidenstem Niveau ausdrücken können.

Durch das Anwachsen der kritischen Datenmenge in jüngster Vergangenheit und den gleichzeitigen Mangel an Beweisen für die Langzeitwirkung von Frühenglisch und Frühfranzösisch scheinen die Nerven der Befürworter zunehmend blank zu liegen. Anders ist es nicht zu erklären, dass mahnende Stimmen häufig verspottet oder ihre Studien von EDK-Vertretern als «unwissenschaftlich» diffamiert werden. So geschehen mit der Zürcher Linguistin Simone Pfenninger, deren einziges «Vergehen» im Fazit ihrer aktuellsten Studie zum Fremdsprachenerwerb besteht, wonach man Englisch getrost in die Oberstufe verschieben kann. Nach ihr gilt ganz allgemein: Besser spät und intensiv als früh und halbbatzig.

Veranstaltungshinweis

18. März 2017, 10.00, «**Steuerung und Kontrolle statt Harmonisierung**».

Referent: **Alain Pichard**. [Mehr...](#)

5. 3. 2017

Komitee «Lehrplan vors Volk», 8610 Uster | info@lehrplan-vors-volk.ch | www.lehrplan-vors-volk.ch

Spendenkonto: IBAN: CH55 0900 0000 8975 3598