

## Ein Interview – Roland Reichenbach im Gespräch

### Denken wir doch über den *Lehrplan 21* und über den Fremdsprachenunterricht nach...

**Sul nostro sito potete trovare la versione italiana di questa intervista.**

Das soeben auslaufende Jahr 2014 wird vielen von uns wegen der Intensität der öffentlichen Auseinandersetzung mit schulischen Themen und insbesondere auch mit dem Sprachunterricht in Erinnerung bleiben. 'Lehrplan 21' und 'Fremdsprachen in der Primarschule' sind die miteinander verzahnten Stichwörter dazu: Gemäss dem Verfassungsauftrag zur Schaffung eines nationalen Bildungsraumes, hat die EDK ihre 2004 eingeleiteten Sprachenstrategie fortgesetzt und u.a. im Rahmen des Projekts 'Harmos' die Einführung eines gemeinsamen Lehrplans seitens der 21 deutschschweizer Kantone gefördert. Babylonia griff das Thema bereits in einem Interview mit Beat Zemp auf (1/2014) und geht nun wieder darauf ein. Wir haben uns über diese Fragen mit Prof. Roland Reichenbach, Professor für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Universität Zürich und Präsident der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung unterhalten. Seine differenzierten Gedanken sind nicht nur anregend, sie werden voraussichtlich auch für den notwendigen Zündstoff in der Diskussion sorgen.



**Mehr Beiträge zu diesem Thema:**

[www.babylonia.ch](http://www.babylonia.ch) >

Thematisches Archiv > Themen 24 und 7

*Babylonia: Niemand zweifelt ernsthaft daran, dass in den Schweizer Schulstuben generell gut gearbeitet wird. Und dennoch rumort es an allen Ecken und Enden, vorab in der deutschen Schweiz. Zum einen wird eine Reform, die mit der sogenannten Harmonisierung der Lehrpläne zum Bildungsraum Schweiz führen soll und sich einer bemerkenswerten politischen Legitimation erfreut auseinandergerissen, zum anderen weht über einen lang ausdiskutierten Kompromiss im Bereich des Fremdsprachenunterrichts an der Volksschule eine äusserst kalte Brise. Die Überlappung zwischen den zwei Fakten ist nicht zu übersehen und hat zu einer bezüglich Härte und Umfang noch nie dagewesenen öffentlichen Auseinandersetzung geführt. Wie ist dies möglich, was steht denn auf dem Spiel?*

**Roland Reichenbach:** Im Grunde wissen alle mehr oder weniger einschlägig Informierten, dass die Qualität von Schule und Unterricht nicht oder nur minimal von einem Lehrplan abhängig ist. Die Motive der zeitgenössischen Debatten in der Schweiz, vor allem der Deutschschweiz, scheinen in einem gewissen Sinne auch von imaginärer Natur zu sein. Auf der einen Seite steht ein Lehrplänenwurf, dessen äusseres Ziel in der sogenannten Harmonisierung besteht, wogegen im Prinzip auch kein vernünftiger Mensch eine grosse Abwehrleidenschaft aufbringen möchte. Auf der anderen Seite stehen Befürchtungen, dass die damit einhergehenden Reformen der Schule und Unterrichtsqualität schaden würden. Die Reformkritiker sind nun entweder politisierte Ignoranten, die einfach nicht verstehen, dass „Harmonisierung“ nichts Schlechtes, sondern etwas Gutes oder Notwendiges ist, oder aber sie kritisieren etwas Tiefergehendes als die bloss äussere Angleichung und interkantonale Anpassung der Lerninhalte. Und natürlich ist das Spektrum der bildungspolitischen Reformkritiker gross und der Lehrplan 21 gibt Anlass auch für dubiosen Aktivismus und Instrumentalismus, der mitunter leicht hysterische Züge trägt. Dabei spielt die SVP – bodenständig uninformatiert, wie sie nun manchmal ist, und ohne grössere Differenzierungslust – eine wichtige Rolle. Dennoch ist es m.E. durchaus vernünftig, den Wechsel von der sogenannten Input- zur Outputsteuerung, die ausschliessliche Kompetenzorientierung bei der Beschreibung der Lernziele und den vermuteten Verlust der Wissens- und Fachorientierung kritisch zu analysieren. Der Widerstand ist heftiger als die Ver-

## **Die Motive der zeitgenössischen Debatten – zum Lehrplan 21 – in der Schweiz, vor allem der Deutschschweiz, scheinen in einem gewissen Sinne auch von imaginärer Natur zu sein. (...) Dieser Lehrplan gibt (...) vor allem Auskunft über die implizite Pädagogik der Lehrplanverantwortlichen.**

antwortlichen des Lehrplans 21, die sich nun teilweise unverstanden fühlen, offenbar erwartet haben. Daher wird nun versucht, die Wogen der Kritik zu glätten. In der Tat, wenn es nur darum ginge, im neuen Lehrplan jeweils das Wörtchen „können“ einzufügen, wo vorher „kennen“ oder „wissen“ gestanden haben, wären die Befürchtungen der Kritiker nicht so recht nachzuvollziehen, und der Lehrplan schiene auch nicht so furchtbar innovativ zu sein. Es würde reichlich überflüssig erscheinen, statt – wie vormals – zu formulieren, die Schüler „wissen, dass X (der Fall ist)“, nun neu die Schüler „können X nennen“ hinzuschreiben. Wir hätten es hier mit einem blossen Oberflächenphänomen zu tun, welches den normalen Menschen kaum interessiert. Wenn es aber um mehr ginge bei der Kompetenzorientierung, um eine fundamentale Veränderung unseres Verständnisses der schulischen Bildungsinhalte, sähe die Lage freilich anders aus. Dann müssten Fragen legitim sein und beantwortet werden können, wie: Inwiefern ist das heutige Verständnis tatsächlich defizitär? Wer zeigte das auf? Mit welchen Methoden, mit welcher Evidenz? Was wird mit den Kompetenzrastern nun besser gelöst werden? Woher weiss man das? Wie wird dies den Unterricht und die Anforderungen an die Lehrperson verändern? Und viele andere mehr. Aus erziehungswissenschaftlicher Sicht sind die mit dieser und anderen Reformen einhergehenden Verbesserungsbehauptungen jedenfalls nicht gerade einfach zu verifizieren. Die meisten Reformen im Schulbereich haben zunächst eine rein politische und administrative Funktion und Bedeutung. Das ist völlig legitim. Sie aber als *pädagogische* Verbesserungen zu präsentieren, entbehrt daher nahezu immer der empirischen Grundlage. Sie als pädagogische Verschlechterungen zu diskreditieren, allerdings auch. Deshalb kann im Bereich von Bildungspolitik und Bildungsreform von allen Interessierten und irgendwie Motivierten immer fast alles behauptet werden, also von Reformbefürwortern wie auch Reformgegnern. Um profunde Kenntnisse präsentieren zu können, fehlen meist die Einsichten in die Komplexität der Situation, die Belege, aber auch – in fast jeder Hinsicht – die Ressourcen. Und freilich ist unser Leben zu kurz für solche Erkenntnisgewinne und es gibt wichtigere Dinge zu tun. Wenn Reformen keine Wirkung zeigen, ist dies daher nicht unbedingt negativ zu bewerten: Wenigstens haben sie offenbar nicht geschadet. Kurz: Die blossen „Harmonisierung“ erscheint mir problemlos zu sein, über den

Rest gibt es bisher vor allem Behauptungen, Befürchtungen und Spekulationen. Insofern vertrete ich die Meinung, dass die meisten Reformen im Schulbereich ihre Notwendigkeit aus *pädagogischer* Sicht nicht wirklich plausibel machen können. Bildungspolitische Entscheide pädagogisch bzw. erziehungswissenschaftlich zu rechtfertigen, entspricht weder dem wissenschaftlichen Ethos noch bringt es irgendeinen Nutzen. Manche Bildungs- und Erziehungswissenschaftler meinen aber offenbar, speziell in diesem Land, sie hätten diese Funktion zu übernehmen. Das ist ein Zeichen einer „*embedded science*“: die Bildungsforschung mag kurzfristig davon profitieren, sich als Magd der Bildungspolitik und -administration zu verstehen, mittel- und längerfristig schwächt sie so ihre Glaubwürdigkeit und ihren Status im Kanon der Forschungsdisziplinen. Manche Kolleginnen und Kollegen scheinen sich auch nicht kritisch zu Wort melden zu wollen, weil sie befürchten, von der falschen Seite Applaus zu erhalten. Wer aber Angst vor ungewollter Zustimmung hat, scheint mir die demokratische Bedeutung der Kommunikation wissenschaftlicher Kritik und Skepsis nicht ganz richtig begriffen zu haben.

Die neue Dringlichkeit und alarmistische Grundstimmung in den Bildungsdebatten sind ein vergleichsweise interessantes Phänomen. Wie sind sie zu erklären oder wenigstens verstehen? Der bekannte Soziolinguist Basil Bernstein, der die Entstehung und Bedeutung des Kompetenzdiskurses als einer der ersten in m.E. unübertroffener Schärfe analysiert hat, sprach in einem seiner letzten Interviews von „pädagogischer Panik“. Sie sei ein Indiz für den Zustand von Gesellschaften, die nicht mehr recht wüssten, was ist und wohin die Reise – in politischer und ethischer Hinsicht – ginge. Neu sei also, dass eine pädagogische Panik die moralische Panik maskiere. Wer nicht mehr weiss, wo er steht und wohin er geht, meint nun offenbar, vor allem „können“ zu müssen. Man erinnert sich, wie vor wenigen Jahren noch viel von „Schlüsselkompetenzen“ die Rede war. Kaum etwas, was nicht als Schlüsselkompetenz gehandelt worden ist. Unklar blieb freilich, welche Türen diese Schlüssel eigentlich öffnen sollten, offenbar möglichst alle, oder wenigstens möglichst viele. Dieser reine Formalismus (der bildungstheoretisch freilich eine recht lange Tradition hat, man denke an die *Kräftebildung* bei Humboldt) ist ein Zeichen dafür, dass sich das Konzept der „offenen Zukunft“ offenbar durchgesetzt hat. Wer nicht weiss, welche Zukunft wie gestaltet werden soll, der kann sich nur für Eventualitäten wappnen. Die Frage Schleiermachers, was denn nämlich die ältere Generation von der jüngeren wolle, kann offenbar nicht mehr beantwortet werden. Die Weigerung oder Unfähigkeit, glaubhaft lohnenswerte Zukunft versprechen zu können, entspricht sozusagen dem Eingeständnis, pädagogisch ausgedient zu haben. Daher müssen es nun die Kinder und Schülerinnen

und Schüler möglichst selbst wissen, sie sollen so ausgestattet werden, dass sie den Anforderungen einer Zukunft genügen können, von der gleichzeitig behauptet wird, sie sei die grosse Unbekannte. Hannah Arendt war sicher eine der ersten, die den Bruch mit der Tradition in seiner pädagogischen Bedeutung zu verstehen versucht haben. Was wir also erleben und was der Hintergrund der „pädagogischen Panik“ darstellen könnte, ist diese eindrückliche Verschiebung von der Fortschrittssemantik in die Innovationsrhetorik. Fortschritt ist der bewusste Gang aus bekannter Herkunft in wünschenswerte Zukunft, die aktiv gestaltet wird. Innovation ist im Unterschied dazu das ständige Reagieren auf eine Zeit, die in zunehmend beschleunigter Weise auf uns einbricht, ob wir – scheinbar – wollen oder nicht. Nun kann aber die sogenannte „offene Zukunft“ auch ein grosses Selbstmissverständnis eines Gesellschafts- oder Kulturzustands darstellen – quasi ein neues, freilich negativ gepoltes Meta-Narrativ, das „Sicherheit“ nur noch darin zeigt, als es noch vermittelt: es gibt viel zu tun, wir wissen nicht was, aber packen wir es an, bevor es zu spät ist! Dieser dringliche Aktivismus, dem wir überall begegnen und nirgendwo hin zu führen scheint, ist eine Form des Gegenwartszen-

trismus: Wer wie eine Ziege an den Pflock des Augenblicks gebunden ist, um es mit Nietzsche zu sagen, weiss eigentlich gar nicht mehr, was er tut, meint aber, er müsse unbedingt agieren. Während zahlreiche Binnenziele bekannt sind – „Die Schülerinnen und Schüler können X nennen“ – ist nicht mehr klar, wozu sie dies nennen können müssen, und welchem übergeordneten Ziel – ausser der Lyrik im Aufklärungssofen, dem das Feuer ausgegangen ist – die Binnenziele noch dienen. Die umfassende Pädagogisierung unserer Gesellschaften erscheint als Indikator der pädagogischen Panik, von der Bernstein sprach: Von der Wiege bis zu Bahre, es muss gelernt werden! Noch vor der Wiege: pränatale Pädagogik, und noch nach der Bahre: Sterbepädagogik. Nicht nur jede Lebensphase, auch jeder Lebensbereich muss pädagogisiert werden. Freizeit, Freizeitpädagogik, Freizeitkompetenz... Medien, Medienpädagogik, Medienkompetenz... Und Kompetenz ist jenes Zauberwort, das sich mit jedem anderen Substantiv, das irgendeinen menschlich relevanten Bereich bezeichnet, ohne weitere Probleme verbündet. Hat man je ein Wort gesehen, das eine ähnliche Anbändelungswut besitzt? Als bildungsphilosophisch interessierter Erziehungswissenschaftler staune ich über dieses Phänomen und die Ernsthaftigkeit, mit welcher manche Vertreter der Zunft offenbar genau zu wissen meinen, was unter einer x-beliebigen Kompetenz jeweils zu verstehen sei.

Kurz: Was kann man jemandem für Ratschläge geben, der nicht weiss, wo er steht und nicht weiss, ob er nach Osten oder nach Westen gehen soll, oder doch nach Süden, oder vielleicht doch nach Norden?



Carte postale lithographiée et publiée par H. Guggenheim & Co., Zürich, vers 1889.

## „Pädagogische Panik“ ist ein Indiz für den Zustand von Gesellschaften, die nicht mehr recht wissen, was ist und wohin die Reise – in politischer und ethischer Hinsicht – geht.

Man kann ihm, würde man von ihm gefragt, nur sagen, er müsse es einfach irgendwie selber wissen. Aber wenn dieser Mensch in unser Obhut ist, ein Kind, ein Schüler, ein Jugendlicher, dann wäre es gut, wenn wir ihm sagen könnten: geh nach Westen, dort ist es am besten. Dazu sollten wir aber wissen, was wir im Westen erwarten und warum der Westen dem Osten oder Norden vorzuziehen ist.

**Babylonia:** *Nehmen wir den Lehrplanbereich. Lehrpläne sind insbesondere dazu da, die administrativ-politische Steuerung der Schule und eine dazugehörige Kontrolle zu ermöglichen. Schaut man sich die in den letzten Jahren von den sogenannten Technikern, also von Pädagogen und Didaktikern konzipierte Lehrpläne an, so kann man sich des Eindrucks einer sich anbahnenden krassen Übersteuerung nicht erwehren: Dafür zeugt nicht nur der Lehrplan 21 mit seinen über 4700 Lernzielen, sondern auch eine unendliche Reihe von Lehrplänen in allen Schulbereichen, z.B. zählt man bei den Strassenbauern EFZ weit über 500 Lernziele! Haben Pädagogen und Didaktiker sowie Bildungsadministratoren in den letzten Jahren die Orientierung und damit das Gefühl für das Wesentliche in der Schule verloren und sich deshalb paradoxerweise in den Dienst der alles vereinnahmenden Kontrolle gestellt?*

**Roland Reichenbach:** Die Energie, die zur Erstellung des Lehrplans 21 – als dem aktuellen Beispiel in unserem Land – nötig war, und der riesige Aufwand, der damit verbunden ist, sind zweifelsohne beachtlich. Es ist erstaunlich, aber im Lichte der oben genannten Spekulationen vielleicht auch teilweise verständlich. Wer so viel bestimmen und definieren, klären und festlegen will, der scheint nicht mehr sehr viel Vertrauen in den Status quo zu haben. Dieser Lehrplan gibt daher

vor allem Auskunft über die implizite Pädagogik der Lehrplanverantwortlichen, wenn man so will. Während, wie gesagt, das Bestreben der curricularen Anpassung oder Vereinheitlichung (typischerweise mit dem Euphemismus „Harmonisierung“ bzw. „HarmoS“ bezeichnet) legitim wie auch nützlich sein mag, ist die ausschliessliche Kompetenzorientierung m.E. weder nötig noch sinnvoll und sind die damit einhergehenden Hoffnungen und Verbesserungsbeteuerungen grundlos. Da ich selber akademisch sozusagen in einem strukturgenetischen Haus sozialisiert worden bin, mute ich mir zu, etwas über Kompetenzen, Kompetenzmodelle und Kompetenzentwicklung zu wissen. Interessant ist ja, dass die Entwicklung der psychologischen und sozialwissenschaftlichen Kompetenz- und Kompetenzentwicklungsmodelle – nicht nur bei Piaget, sondern auch bei Lévy-Strauss, Hymes oder Chomsky – ursprünglich stark anti-behavioristisch motiviert waren. Der heutige Kompetenzdiskurs konnte von der positiven Konnotation des Wortes sehr profitieren. Allein die Bedeutung hat sich gewandelt, im Grunde versteht man heute unter Kompetenz genau das, was Chomsky Performanz genannt hat, namentlich die sichtbare Leistung in einem Bereich. Diese Verschiebung ist bedeutsam, sie erlaubt ambitionösere Programme der Kompetenzmodellierung im Bildungsbereich als dies etwa durch die universalistisch gedachten Entwicklungsmodelle *sensu* Piaget möglich wäre. Es geht, hier möchte ich gerne Klieme, Leuter und Kenk zitieren, um die (1) Entwicklung und empirische Prüfung theoretischer

Kompetenzmodelle; (2) darauf aufbauend um die Entwicklung von psychometrischen Messmodellen; (3) dann um die Entwicklung von Messverfahren zur empirischen Erfassung von Kompetenzen, die sich daraus ableiten. Und schliesslich (4) um die Frage, „wie die Nutzung von Diagnostik und Assessment zu fundierten und präzisen Entscheidungen in der pädagogischen und bildungspolitischen Praxis beiträgt“ (Klieme, Leutner & Martina, 2010: 10). Wenn nun EDK-Verantwortliche zu schlichten versuchen, es ginge allein um das Wörtchen „können“, so kennen sie entweder das dahinterliegende Programm nicht, verschweigen dasselbe oder möchten lieber nicht mehr dran erinnert werden (was ich verstehen würde). Wenn ich dies sage, so meine ich hingegen keineswegs, dass etwa der Lehrplan 21 eine einzige Katastrophe darstellt, wie manche Reformkritiker es offenbar empfinden. Was in einem Lehrplan steht und was alltägliche Unterrichtspraxis darstellt, das sind zwei ganz unterschiedliche Dinge. Die Bestrebungen, den Bildungsbereich und die konkrete Lehr-Lern-Praxis neu zu bestimmen, kontrollieren und überwachen (das ist die korrekte Übersetzung von „Monitoring“), scheitern in einem gewissen Sinne sowieso. Doch die meist negativ beurteilte Trägheit des Systems ist in Wirklichkeit eine seiner Stärken, sie sorgt für eine gewisse Verlässlichkeit und Stabilität, ausserdem können die eingespielten Praxisroutinen von Tausenden von Lehrerinnen und Lehrern nicht – mir nichts, dir nichts – verändert werden. Der Brei wird

## **Englisch als erste Fremdsprache in der Schule eines Schweizer Kanton einzuführen und nicht eine Nationalsprache, hat – auch – symbolischen Charakter. Es wundert wenig, dass viele Personen in der Romandie sich vor den Kopf gestossen fühlen.**

auch im Bildungsbereich nicht so heiss gegessen. Auf der anderen Seite kann man viele Leute – insbesondere die Lehrpersonen – unnötig verunsichern und verärgern. Das ist sicher nicht dienlich, insbesondere wenn der Leistung der Lehrpersonen insgesamt gute Noten gegeben werden können. Da Steuerung in komplexen Systemen sowieso eine wenig souveräne Angelegenheit darstellt, sind die Versuche einer „Übersteuerung“ – wenn dieser Begriff überhaupt Sinn macht – eigentlich von Anfang an ein ironisches Geschäft. Für die Beteiligten ist es allerdings meist weniger ironisch. Es gehört zu den grossen Tabus im Bildungsbereich und Bildungspolitik, dass Schulen, um es mit Cohen, March & Olson (1972) zu sagen (wie auch Universitäten und Verbrecherorganisationen, so die Autoren), prototypische Beispiele für „organisierte Anarchien“ darstellen. Organisierte Anarchien sind Organisationen, die sich durch (1) problematische Präferenzen, (2) unklare Technologien und (3) fluktuierende Partizipation der Personen auszeichnen (vgl. Cohen, March & Olson 1972: 330; vgl. auch schon Lindblom, 1959). Die Situation der unklaren Präferenzen bzw. unpräzisen Zielmehrdeutigkeiten führt dazu, dass Präferenzen eher durch Handlungen entdeckt werden, als dass Handlungen auf Präferenzen gründen. Lösungen werden weniger für bestehende Probleme gesucht, als vielmehr Probleme für bestehende Lösungen. Es ist kaum abzustreiten und auch nicht erstaunlich, dass die Schule und das Schulsystem von einer Vielzahl von inkonsistenten und schlecht definierten Präferenzen geprägt ist: Die Schule hat viele Funktionen, auch viele gesellschaftliche Funktionen, und nicht nur eine. Und in pluralistischen und demokratischen Gesellschaftsverhältnissen sind die wesentlichen Ziel- und Mittelvorstellungen eben strittig. Die Pluralität der Güter ist ja konstitutiv für Demokratien; und die Reformbemühungen und Kämpfe im und um das Bildungssystem können als Reaktion auf die Widersprüche in dieser Gütervielfalt gesehen werden (vgl. Luhmann, 2002). Mit bildungswissenschaftlich klar gestützten Verbesserungen oder Verschlechterungen der Schul- und Unterrichtsqualität hat diese ganze Dramaturgie also fast nichts zu tun. Jedoch viel mit der Unfähigkeit, die Ambivalenz der nur begrenzten Steuerbarkeit des Bildungssystems auszuhalten.

**Babylonia:** *Kommen wir zu den Fremdsprachen. Auch diesbezüglich bestreitet niemand, dass in den letzten Jahrzehnten in der Schweiz sehr viel in den schulischen Fremdsprachenunterricht investiert wurde, vorerst hauptsächlich im Bereich der Nationalsprachen, teilweise auch der Migrationssprachen, dann aber immer mehr zur Förderung der Englischkenntnisse. Zweierlei fällt auf: Aufwand und Ertrag scheinen kaum zu stimmen. Euphemistisch lässt sich sagen, dass landauf und landab die Sprachkompetenz – und damit die Mehrsprachigkeit von Herrn und Frau Schweizer – sehr zu wünschen übrig lässt. Andererseits stösst der Unterricht von zwei Fremdsprachen in der Primarschule auf hartnäckigen Widerstand, wobei der Konkurrenz zwischen den Nationalsprachen und dem Englischen besondere Brisanz zukommt. ‚Die Zeit‘ titelte unlängst ‚Krach im schweizerischen Sprachgebälk‘, vom Sprachkrieg und Zerfall der Willensnation ist die Rede und die Politik beabsichtigt, ‚ultimativ‘ vorzugehen (so die Kommission für Wissenschaft, Bildung und Kultur des Nationalrates). Sind in den letzten Jahren bezüglich der Fähigkeit der Schule, Sprachen vermitteln zu können zu viel Fiktionen aufgebaut worden? Klaffen deshalb jetzt Erwartungen und Realität dermassen auseinander? Und sind wiederum Pädagogen und Didaktiker nicht zu blossen Technikern geworden? Haben sie nicht ihre mögliche Rolle als kritische Instanz vermissen lassen, und sehr dazu beigetragen, wie es Rudolf Künzli in diesem Heft ausdrückt, „es so aussehen zu lassen, als werde es getan“?*

**Roland Reichenbach:** Es gibt sicher sinnlosere Streitfragen als jene der Priorität der ersten Fremdsprache der obligatorischen Schule. In dieser Uneinigkeit kommt ja auch eine Sorge und Bedeutungszuschreibung zum Ausdruck, die zu begrüssen sind. Natürlich wird die Relevanz der Sprache meist reduziert zum blossen Instrument der Kommunikation, welches sie ja zweifellos auch ist. Doch die „Sprache spricht den Menschen“, wie Heidegger meinte, und gar: Sie sei das „Haus des Seins“, auch wenn Adorno ziemlich verärgert korrigierte, dass kein Haus so gross sein könne. Doch Sprache hat die Doppelfunktion der Vergemeinschaftung und der Individuierung, sie ist, so freilich schon Wilhelm von Humboldt, der Ort der Verknüpfung von Ich und Welt. Sprache und Fremdsprachen sind nicht nur Symbolsysteme, denen man sich in geeigneter Form – als ein „sub-jectum“ – zu „unter-werfen“ hat, sondern besitzen als Gesamtsysteme selber Symbolcharakter. Englisch als erste Fremdsprache in der Schule eines Schweizer Kanton einzuführen und nicht eine Nationalsprache, hat – auch – symbolischen Charakter. Es wundert wenig, dass viele Personen in der Romandie sich vor den Kopf gestossen fühlen. Ein Thurgauer Schulkind mag umgekehrt sehr wenig fasziniert sein vom Erlernen der französischen Sprache; doch von einem Oberwalliser Jungen oder einem deutschfreiburgischen Mädchen möchten wir anderes

erwarten. Kurz, wiewohl es wie eine etwas schwache Diagnose anmuten mag, möchte ich meinen, dass in dieser Frage alle gewissermassen „Recht“ haben – in einem assertorischen, aber auch letztlich juristischen Sinne. Die Romands, welche Deutsch sicher nicht deshalb als erste Fremdsprache unterstützen, weil Glottisschläge bzw. Knacklaute im frankophonen Ohr so angenehm klingen, verstehen die politische Bedeutung der Nationalsprache für die soziale Kohäsion dieses Landes wie natürlich auch die Tessiner offenbar anders – und ich meine: angemessener – als manche Deutschschweizer (z.B. aus der Ostschweiz). Zwar stimmt es ja, *que la Suisse n'existe pas*, aber dann existiert sie eben doch, und wenn das Konzept der Willensnation nicht ganz Chimäre sein soll, so dürfte sich dies vor allem am sensiblen Umgang mit den nationalen Sprachen zeigen. Natürlich haben aber nun auch jene Recht, die auf überforderte Kinder hinweisen, für die – z. B. manche Immigrantenkinder – schon die schulische Umgangssprache eine Fremdsprache darstellt. Die abwegige Verklärung, wie leicht es gerade in jungen Jahren sei, gleichzeitig mehrere Sprachen zu erlernen, ist wenig sensibel gegenüber den sehr grossen individuellen Unterschieden bzw. Voraussetzungen des Erwerbs einer – faktisch vielleicht dritten und sogar vierten – Fremdsprache in der obligatorischen Schulzeit. Eine multikulturelle Gesellschaft ist gleichzeitig auch eine plurilinguale Gesellschaft, die begrenzten Ressourcen in Schule und Bildung sind nicht nur aufgrund politischer rigoroser Prinzipien zu verteilen, die dem Nationalstaat des 19. Jahrhunderts entstammen, sondern haben auch gegenüber den sich verändernden Kontextbedingungen sensibel zu sein. Was nun die Dominanz der englischen Sprache betrifft, so wird häufig vergessen, dass Deutsch in Europa die meist gesprochene Muttersprache darstellt (18%), gefolgt von Italienisch und Englisch (13%), während die beiden am meisten

benützten *Umgangssprachen* Deutsch und Französisch sind. Kurz: drei der vier Nationalsprachen der Schweiz gehören zu den am meisten gesprochenen Sprachen Europas, das ist eigentlich eine privilegierte Situation, würde man meinen – wie doch sehr viel benachteiligter sind da etwa Basen, Waliser oder Sorben, und freilich auch Rätromanen.

Wenn die Willensnation zwar vielleicht bloss ein lebenswürdiger (oder weniger lebenswürdiger) Mythos darstellt, so kann doch gesagt werden, dass die Schweiz das Glück hat, von einer günstigen, sicher nicht frei gewählten oder gestalteten Intersektionalität geprägt zu sein: Die sprachlichen, ökonomischen und konfessionellen Grenzen fallen nicht zusammen (sonst würde es dieses Land wohl kaum noch geben). Es gibt also katholische und protestantische Kantone sowohl in der Welschschweiz wie auch in der Deutschschweiz, reiche und weniger reiche Kantone in den Sprachregionen. Daher ist eine „Belgienisierung“ der Schweiz oder ein Auseinanderfallen wie im Falle Ex-Jugoslawiens höchst unwahrscheinlich. Ein solch unverdientes Glück sollte gebührend kultiviert werden: Die Wiedereinführung eines Welschlandjahres, Deutschschweizerjahres und/oder Tessinerjahres wäre zum Beispiel eine progressive Rückbesinnung. Viele Leute haben vor etlichen Jahren in der grössten Selbstverständlichkeit etwa als Bauerkind ein Welschlandjahr „absolviert“ – die Motive mögen nicht politisch motiviert gewesen sein, aber die positive Auswirkung dieser biographisch bedeutsamen Erfahrungen für die Politik in der Schweiz wird wahrscheinlich bis heute unterschätzt. Statt also dauernd an der Schule und ihrem Curriculum herumzuschrau-

ben, würde ich die Wiedereinführung eines solchen Jahres vorschlagen (wenn man mich denn jetzt unbedingt fragen möchte) – das wäre tatsächlich innovativ, und es würde, meine ich, dem Einzelnen und dem Ganzen dienen, dem Gemeinsinn in diesem Land. Dann wäre auch weniger von Bedeutung, ob nun beispielsweise die Thurgauer noch Frühenglisch einführen...

## Literatur

Cohen, M. C., March, J. G. & Olsen, J. P. (1972). A Garbage Can Model of Organizational Choice. *Administrative Science Quarterly*, Vol. 17, No. 1., 1–25.

Klieme, E., Leutner, D. & Martina, M. [Hrsg.] (2010). *Kompetenzmodellierung. Zwischenbilanz des DFG-Schwerpunktprogramms und Perspektiven des Forschungsansatzes*. Weinheim/Basel: Beltz (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 56)

Lindblom, Ch. E. (1959). The Science Of „Muddling Through“. *Public Administration Review*, Vol 19, 79–88.

Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

## Roland Reichenbach

ist seit dem 1.1.2013 Inhabers des Lehrstuhls für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Universität Zürich. Zugleich präsidiert er die Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung und ist geschäftsführender Herausgeber der Zeitschrift für Pädagogik. Zuletzt hat er u.a. publiziert

– (2013). Der Mensch – ein dilettantisches Subjekt: Ein inkompetenztheoretischer Blick auf das vermeintlich eigene Leben. In: M. Corsten & M. Kauppert (Hrsg.), *Der Mensch – nach Rücksprache mit der Soziologie*. Frankfurt a. M.: Campus, S. 177–196.

– (2013). Bildung und Schwärmerei. (Ein paar nicht nur launisches) Bemerkungen im Anschluss an Alfred North Whitehead. In: K.P. Liessmann & K. Lacina (Hrsg.), *Sackgassen der Bildungsreform. Ökonomisches Kalkül – Politische Zwecke – Pädagogischer Sinn*. Wien: Facultas, S. 127–141.