2013/14-**01**

lvb:inform

Zeitschrift des Lehrerinnen- und Lehrervereins Baselland

- **Einladung zur Delegierten- und Mitglieder-versammlung vom 11. September 2013**
  Restaurant Seegarten, Münchenstein, 19.30 Uhr

- **Die Gretchenfrage des Lehrplans 21:**
  «Wie hast du's mit der Kompetenz?»

- **JA zum Pensionskassengesetz am 22. September!**
  Eine ausgewogene Lösung für Baselland

- **Memorandum «Mehr Bildung – weniger Reformen»**
  Erziehungswissenschaftler fordern Notbremse

lvb

Editorial

lvb:inform

Zeitschrift des Lehrerinnen- und Lehrervereins Baselland

HarmoS, InSo, Frühfremd, LP21: Entspricht das nun Ihrer Vorstellung von der Guten Schule Baselland?

Liebe Leserin, lieber Leser

Nach dem tragischen Zugsunglück in Spanien wies Hubert Giger, Präsident der Schweizer Lokomotivführer, darauf hin, dass ein ähnlicher Unfall auch in der Schweiz jederzeit möglich sei und 2010 auch um ein Haar passiert wäre. Zum Zeitpunkt dieser Beinahe-Katastrophe, bei der ein Zug mit 140 statt der erlaubten 95 km/h in eine Kurve einfuhr, hatte der Lokführer bereits 7 Stunden Dienst geleistet und war möglicherweise einen Moment lang unkonzentriert. Menschliches Versagen also, vermutlich.

Dennoch wäre es gar nicht zu diesem Vorfall gekommen, hätten die SBB auf die Lokführer gehört, welche immer wieder darauf aufmerksam gemacht hatten, dass das Sicherheitssystem, das Züge mit überhöhter Geschwindigkeit automatisch abbremst, an diesem Ort falsch programmiert war. «Die Kultur, Meldungen der Lokführer nicht ernst zu nehmen, ist Tatsache und zeigt eine negative ‹Sicherheitskultur› auf», sagt Hubert Giger im Interview und doppelt nach: «Es ist eine unglaubliche Geringschätzung einer Berufsgruppe, welche tagtäglich für die Sicherheit im Bahnbetrieb eine Schlüsselfunktion hat.»

Vielleicht geht es Ihnen wie mir: Die Führungskultur, die Hubert Giger beschreibt, ist mir nur allzu gut vertraut. Dass zwei Fremdsprachen auf der Primarstufe einen beträchtlichen Teil der Kinder überfordern. Dass Integration als Sparübung und ohne genügend Fachkräfte zahlreiche Betroffene an ihre Grenzen oder darüber hinaus führt. Dass die Harmonisierung der Volksschule viel kostet und etliche Lehrkräfte um ihre Stelle bringt, die Inkompatibilität der kantonalen Schulsysteme aber nicht behebt. Dass «Kompetenzorientierung» zu einer Worthülse zu verkommen droht, deren Hauptzweck darin bestehen wird, einen sinnlosen Wettbewerb zwischen den Schulen zu rechtfertigen. Dass identische Stundentafeln auf allen Niveaus der Sekundarstufe I den Jugendlichen nicht gerecht werden: Der LVB hat davor gewarnt, und er tut es weiterhin. Auch in diesem Heft. Der Bildungsdirektor lässt derweil ausrichten, es sei nicht ungewöhnlich, wenn es Lehrerinnen und Lehrer gebe, die einzelnen Neuerungen und Reformen mit Kritik und Skepsis begegnen würden. Ein aussergewöhnlicher Vorgang sei dies für ihn aber nicht. Kein Handlungsbedarf also?

Natürlich ist nicht ein Unfall mit zig Todesopfern zu befürchten, wenn man die Warnungen der Lehrerinnen und Lehrer ignoriert. Dennoch sind auch die Auswirkungen eines entgleisten Schulsystems höchst folgenschwer, weil sie ganze Generationen von Schülerinnen und Schülern ein Leben lang betreffen. Bis man das feststellt, sind die Verantwortlichen jedoch längst im Ruhestand.

Mit dem Lehrplan 21 liegt nun das letzte bislang unbekannte Element von HarmoS im Entwurf vor. «Die Schülerinnen und Schüler können …» heisst es da jeweils wortreich auf über 500 Seiten, und suggeriert wird, dass diese am Ende der obligatorischen Schulzeit tatsächlich mindestens um die 3000 und im besten Fall über 4000 neue Dinge können. Selbst Fähigkeiten, an denen Gymnasiastinnen und Gymnasiasten regelmässig scheitern, gehören zu den Grundkompetenzen, die von allen Schülerinnen und Schülern der Volksschule erreicht werden sollen. Entsprechende Rückmeldungen wird es geben. Aber wird man sie ernst nehmen?

Der LVB hat sich während Jahren im Rahmen des sozialpartnerschaftlichen Anhörungsrechts gegen jene Schulreformen gewehrt, welche den Schülerinnen und Schülern keinen Mehrwert, den Lehrerinnen und Lehrern jedoch Nachteile bringen, die von der Schaffung nicht vergüteter Mehrarbeit bis zum Abbau von Stellen reichen. Sollen wir uns weiterhin damit zufrieden geben, unsere Meinung gesagt und damit klargestellt zu haben, dass wir die Verantwortung für den Erfolg der laufenden Reformen nicht übernehmen können? Oder ist es an der Zeit, sich mit griffigeren Mitteln auf politischer Ebene zur Wehr zu setzen? Wenn ja: Wo ist der Handlungsbedarf am grössten, und in welche Richtung müssten Ihrer Meinung nach Korrekturen angebracht werden? Wir laden Sie ein, an der Mitgliederversammlung vom 11. September diese Fragen mit uns zu diskutieren und damit die bildungspolitische Ausrichtung und Aktivität des LVB in einem entscheidenden Moment mitzubestimmen.

Übrigens: Der Programmierfehler im Sicherheitssystem der SBB, der, wie erwähnt, beinahe eine Katastrophe ausgelöst hätte, wurde inzwischen behoben. Ein solcher habe laut SBB allerdings gar nie bestanden. Es sei einfach nicht vorgesehen gewesen, die betroffene Kurve abzusichern. Trotz Warnungen der Lokführer.

M. Weiss

Michael Weiss,
Vizepräsident LVB

Inhalt

2 Editorial: HarmoS, InSo, Frühfremd, LP21:
Entspricht das nun Ihrer Vorstellung von der Guten Schule Baselland?
Von Michael Weiss

3 Inhalt/Impressum

4 Einladung zur DV/MV vom 11. September 2013

6 Protokoll der DV/MV vom 13. März 2013
Von Gabriele Zückert

10 Bilanz, Erfolgsrechnung, Bericht der Revisionsstelle 2012/13

13 Memorandum «Mehr Bildung – weniger Reformen»:
Erziehungswissenschaftler fordern Notbremse
Von Roger von Wartburg

16 Die Gretchenfrage des Lehrplans 21: «Wie hast du's mit der Kompetenz?»
Von Roger von Wartburg

22 «Natur, Mensch und Gesellschaft» im Lehrplan 21: So eben gerade nicht!
Von Michael Weiss

24 Der Lehrplan 21 ist vieles – ausser, was er sein sollte!
Die kritische Analyse aus der Lehrplanforschung
Von Roger von Wartburg

28 Frühfremdsprachen: Breite Ablehung nicht nur bei LVB-Mitgliedern
Von Michael Weiss

32 Auch wenn es Überwindung kostet:
Die Anwendung des Berufsauftrags ist unverzichtbar!
Von Christoph Straumann

34 Die LCH-Lohnforderung ist eine Frechheit! Wirklich?
Von Beat W. Zemp, Zentralpräsident LCH

36 Das pädagogische Quartett: Die babyLOHNische Verwirrung
Von Roger von Wartburg

38 Perlenfischen
Von Roger von Wartburg

45 Strichwörtlich
Von Hanspeter Stucki

46 Das Schwarze Brett, Pensioniertenanlässe, LVB-Informationen, LVB-Forum

51 «History Helpline»: Eine Unterrichtsplattform macht Geschichte
Ein Gastbeitrag der PH FHNW

54 Brave New School
Von Heinz Bachmann

Impressum

lvb.inform 2013/14-01
Auflage 2700
Erscheint 4-5-mal jährlich

Herausgeber
Lehrerinnen- und Lehrerverein Baselland LVB
4455 Zunzgen
Kantonalsektion des Dachverbands Schweizer Lehrerinnen und Lehrer LCH
Website: www.lvb.ch

Redaktion
LVB Geschäftsleitung per Adresse
Christoph Straumann
Schulgasse 5, 4455 Zunzgen
Tel 061 973 97 07 Fax 061 973 97 08
christoph.straumann@lvb.ch

Abonnemente
Für Mitglieder des LVB ist das Abonnement von lvb.inform im Verbandsbeitrag enthalten.

Layout
Schmutz & Pfister, Grafik und Design
www.schmutz-pfister.ch

Gestaltung, Lektorat, Textumbruch, Bilder
Roger von Wartburg

Druck
Schaub Medien AG, 4450 Sissach

Einladung zur Delegierten- und Mitgliederversammlung des LVB

Mittwoch, den 11. September 2013

19.30 Uhr, Restaurant Seegarten, Münchenstein

1. Begrüssung, Übersicht, Stimmenzähler

Statutarische Geschäfte
Stimmberechtigt sind die Delegierten. Diese erhalten eine separate Einladung per Post.

2. Protokoll DV/MV vom 13. März 2013

3. Jahresrechnung 2012/2013, Revisionsbericht

4. Budget 2013/2014

5. Wahl in den Kantonalvorstand
   Patrick Danhieux, GIB Muttenz
   Präsident BBL (Berufsbildung Baselland)

   Philippe Peter, Sekundarschule Arlesheim
   (Vertretung der Sekundarstufe I)

6. Statutenanpassung: §14.3 e)
   Namensänderung des Verbands der Legasthenie-Therapeutinnen und –Therapeuten Basel-Landschaft (LEGA)
   zu **Verband Spezielle Förderung BL (VSF)**

Berufspolitische Geschäfte

7. Übersicht zu den laufenden Geschäften des LVB

8. Hauptthema:
Gruppendiskussionen zu den verschiedenen Schulreformen der letzten Jahre und der Gegenwart: «HarmoS, Integration, Frühfremd, Lehrplan 21: Wo ist der Handlungsbedarf am grössten?»

9. Diverses

Im Anschluss an die DV/MV wird ein Apéro offeriert.

Münchenstein, 22. August 2013
Der Kantonalvorstand

HarmoS, Integration, Frühfremd, Lehrplan 21: Wo ist der Handlungsbedarf am grössten?

In beispiellosem Tempo wurde in den vergangenen fünf Jahren unser Schulsystem umgestaltet. Mit dem Lehrplan 21 ist nun der vorläufig letzte grosse Baustein der «Neuen Schule» im Entwurf bekannt geworden. Die Geschäftsleitung des LVB möchte die kommende Delegierten- und Mitgliederversammlung dazu nutzen, Aussagen darüber einzuholen, wie Sie, die Lehrerinnen und Lehrer, diese Fülle an Neuerungen erleben: Was hat sich bewährt, was könnte mit geeigneten Anpassungen durchaus funktionieren, was funktioniert überhaupt nicht? Welche Neuerungen stellen einen Gewinn für Ihren Unterricht dar, welche erschweren ihn? Wo besteht Handlungsbedarf, wo nicht?

Im Gegensatz zu vielen verordneten Schulentwicklungsdiskussionen, deren Stossrichtung und allzu häufig auch das zu erreichende Ergebnis schon lange im Voraus festgestanden hatten, möchte die LVB-Geschäftsleitung ihre künftige pädagogische Ausrichtung und Strategie unvoreingenommen an Ihren Einschätzungen und Rückmeldungen ausrichten: Es gilt, diejenigen Anliegen zu befördern, die einer grossen Mehrheit unserer Mitglieder unter den Nägeln brennen. Dabei dürfen und müssen auch Themen aufgegriffen werden, bei denen die öffentliche Meinung (von wem eigentlich?) gemacht zu sein scheint und deren Infragestellung nicht selten als Tabubruch angesehen wird: Themen also wie die Frühfremdsprachen, die Individualisierung der Lernziele, die integrative Schulung und die Ausrichtung des Unterrichts an Kompetenzen:

- Wie viel Integration vermag eine Schule zu bewältigen? Wird der Grundsatz «Integration vor Separation» noch immer zu zaghaft umgesetzt oder im Gegenteil schon überstrapaziert? Wie nahe ist das, was an Ihrer Schule unter dem Label «Integration» läuft, an etwas, was diese Bezeichnung wirklich verdienen würde? Ist die real existierende Integration ein Erfolgsmodell oder ein Etikettenschwindel?

- Ist die Verlängerung der Primarschule und die Angleichung der Stundentafeln auf der Sekundarstufe I der Weg zu mehr Chancengerechtigkeit? Oder verbaut uns dieser Ansatz im Gegenteil sogar die Möglichkeit, Schülerinnen und Schüler entsprechend ihren Fähigkeiten optimal zu fördern?

- Wie weit darf Ihrer Meinung nach die Lernleistung von Schülerinnen und Schülern nach dem individuellen Fortschritt und den individuellen Voraussetzungen bewertet werden? Wie weit sollen und dürfen Arbeitshaltung, Interesse, soziales Verhalten und Ähnliches in einem Zeugnis beurteilt werden? Ist die Fülle dessen, was in der Schule an Wissen und Können erworben werden soll, im individuellen Lernen und auf der Basis von Eigenmotivation überhaupt allgemein bewältigbar, oder eine Forderung, die nur die allerbesten Schülerinnen und Schüler erfüllen können? Und was halten Sie von der immer häufiger und mittlerweile schon im Kindergarten eingeforderten Pflicht zur Selbstbeurteilung der Schülerinnen und Schüler?

- Wie interpretieren Sie den im Lehrplan 21 zentralen Begriff «Kompetenz»? Und wie würden Sie ihn interpretieren *wollen*, damit das Vermitteln und Überprüfen von Kompetenzen Ihrem Verständnis von gutem Unterricht entspricht?

Was heute noch als einzig mögliche Lösung auf die Anforderungen unserer Zeit gepriesen wird, kann schon morgen als fataler Irrtum angesehen werden. Es lohnt sich daher, auch dort weiterzudenken, wo uns Ideologien aus Politik, Wirtschaft und Erziehungswissenschaft von der Alternativlosigkeit ihrer Vorstellungen überzeugen wollen. Der LVB-Geschäftsleitung steht eine breite Palette an Möglichkeiten offen, politisch Einfluss zu nehmen. Die Erfolgsaussichten sind aber umso grösser, je mehr Mitglieder effektiv hinter den vorgebrachten Anliegen stehen und je spürbarer diese Unterstützung ist. **Diskutieren deshalb auch Sie an der DV/MV vom 11. September mit und verleihen Sie so Ihren Anliegen Gewicht!**

Und zum Schluss noch dies: Wenn Sie der Meinung sind, die LVB-Geschäftsleitung habe mit der obigen Aufzählung die wirkliche brennenden Fragen gar nicht oder zumindest nicht vollständig erfasst, melden Sie sich über **info@lvb.ch**! Gerne nehmen wir **weitere Themenvorschläge** entgegen.

Protokoll DV/MV 2.2012/2013 vom Mittwoch, 13. März 2013, 19.30 – 21.30 Uhr, Restaurant Seegarten, Münchenstein

Von Gabriele Zückert

LVB-Delegierte: total 104, anwesend 40
LVB-Mitglieder: ca. 150
Vorsitz: Christoph Straumann

Traktanden:

1. Begrüssung, Übersicht, Stimmenzähler

Statutarische Geschäfte

2. Protokoll DV/MV vom 19. September 2012
3. Wahl in den Kantonalvorstand
4. Wahl als LCH-Delegierte, Verabschiedung Alexander Strub

Berufspolitische Geschäfte

5. Übersicht zu den laufenden Geschäften des LVB
6. Hauptthema: Reform der BLPK «Was Sie über Ihre berufliche Vorsorge wissen sollten»; Referat von Patrick Spuhler
7. Diverses

1. Begrüssung, Übersicht, Stimmenzähler
Christoph Straumann begrüsst die zahlreichen anwesenden Mitglieder und Delegierten. Er erwähnt, dass der LVB einige Projekte initiiert hat, die nun auch Früchte tragen. Ausserdem begrüsst er den «Architekten» der BLPK-Reform Patrick Spuhler, der den zweiten Teil als Referent bestreiten wird. Christoph Straumann begrüsst im Weiteren Bruno Rupp, Delegierter der Geschäftsleitung LCH, alle anwesenden Ehrenmitglieder und die Presse.

Als Stimmenzähler werden Ueli Fankhauser und Elsbeth Gass gewählt.

Statutarische Geschäfte

2. Protokoll DV/MV vom 19. September 2012
Das von Gabriele Zückert verfasste Protokoll wird einstimmig genehmigt und mit Applaus verdankt.

3. Wahl in den Kantonalvorstand
Isabella Wyss, Werkjahr Liestal, und Martin Loppacher, BZ kvBL Muttenz, werden in globo einstimmig für ihre Sektionen in den Kantonalvorstand gewählt.

4. Wahl als LCH-Delegierte, Verabschiedung Alexander Strub
Chr. Straumann erläutert kurz die Aufgaben eines LCH-Delegierten. Alexander Strub hat dieses Amt seit 1983 innegehabt. Chr. Straumann würdigt Herrn Strub für dessen Engagement, das sich seit seinem Eintritt in den Schuldienst nicht nur auf dieses Amt beschränkt hat, sondern ebenfalls aktive Rollen im Regionalvorstand Oberwil einschloss. Nun hat Herr Strub, im Hinblick auf seine baldige Pensionierung, als Delegierter des LCH und des LVB seinen Rücktritt eingereicht. Chr. Straumann verdankt ihm seinen Einsatz mit einem kleinen Präsent.

Als Ersatz für A. Strub wird Claudia Ziegler, KV-Mitglied und Präsidentin der neuen Verbandssektion VSF, einstimmig gewählt.

Berufspolitische Geschäfte

5. Übersicht zu den laufenden Geschäften des LVB
Christoph Straumann präsentiert einleitend einen kurzen Überblick über die verschiedenen Themen, die in der Folge von den Geschäftsleitungsmitgliedern erläutert werden.

5.1 Pflichtstundenerhöhung für Fachlehrpersonen Sek I und Sek II
Roger von Wartburg erläutert die zeitlich befristete Sparmassnahme des Landrates. Der LVB hat darauf sofort reagiert. Es gehe nicht an, zusätzlich zu den ganzen Belastungen der Lehrpersonen durch HarmoS, die Arbeitszeit zu erhöhen. Mit seiner Haltung, eine Umverteilung der Arbeitszeit zu erreichen, war der LVB erfolgreich. Es gibt eine eindeutige Weisung von Regierungsrat Wüthrich-Pelloli, dass in den Bereichen C, D und E zurückgefahren werden muss. Der LVB empfiehlt nun, im Rahmen der Konvente proaktiv vorzugehen und den Schulleitungen Vorschläge zu unterbreiten, in welchen Bereichen das Schulprogramm gekürzt werden könnte. Auf Gymnasialstufe ist diese Arbeit dank einer Arbeitsgruppe von Lehrpersonen und Schulleitungen schon fortgeschritten. Eine Verzichtsliste wurde erstellt. Es ist vorgesehen, dass, in Absprache mit der Schulleitung, die Lehrperson bei Überbelastung aus dieser Liste auswählt, welche Aufgaben in den Bereichen C, D, E sie dann streicht.

Bei der Umsetzung der Pflichtstundenerhöhung gilt die Kündigungskaskade. Nach ausgesprochenen Kündigungen

tritt der Sozialplan in Kraft. Bestehende Arbeitsverträge müssen alle gekündigt und ersetzt werden, sofern der Anstellungsgrad nicht gleich bleibt. Entweder kann die bisherige Lektionenzahl beibehalten werden mit weniger Lohn für weniger Arbeit (Bereiche C, D und E im Berufsauftrag werden gekürzt) oder man stockt eine Lektion auf, was mehr Unterricht und etwas mehr Lohn bedeutet, aber immer noch eine Kürzung in den Bereichen C, D und E.

Dass diese Lösung, die keine Lehrpersonengruppe schlechter stellt, ausgehandelt wurde, ist entscheidend vom Werkzeug des Berufsauftrages abhängig gewesen. Für den LVB ist der Berufsauftrag eine absolut notwendige Grundlage für sozialpartnerschaftliche Verhandlungen. R. von Wartburg bittet die Mitglieder, dies gedanklich mitzunehmen.

5.2 LCH-Umfrage zu den Frühfremdsprachen

Michael Weiss leitet sein Thema mit einem kurzen Rückblick zu HarmoS ein. Der LVB hat zu HarmoS nein gesagt, weil er befürchtete, dass für eine erfolgversprechende Umsetzung enorme Mittel benötigt würden, die in der heutigen Zeit nicht gesprochen werden würden. Der LCH sagte ja, sofern die Gelingensbedingungen stimmen. Nun aber stellt der LCH fest, dass es mit der Umsetzung in vielen Kantonen hapert. Aus diesem Grund hat der Dachverband schon zur Halbzeit der Einführungsphase einen Fragebogen an seine Sektionen geschickt. Der LVB hat die Fragen mittels einer Onlinebefragung an seine Mitglieder gerichtet. In einer Powerpoint-Präsentation stellt Michael Weiss die Resultate zu den einzelnen Fragen vor. Fazit sei, dass der Fremdsprachenunterricht zu Lasten des Deutschunterrichts gehe und wegen computergestützter Lehrmittel eine Chancenungerechtigkeit zwischen den einzelnen Gemeinden entstehe, da nicht jede Gemeinde die nötige IT-Struktur bieten könne. Dass zwei Fremdsprachen auf Primarstufe für die Kinder bewältigbar seien, wird von der Mehrheit der Lehrpersonen verneint. Auch seien die auszubildenden Lehrpersonen zeitlich und finanziell übermässig belastet. Der LVB hat diese Resultate dem LCH zurückgemeldet. Zu gegebener Zeit wird der Dachverband die gesamtschweizerischen Resultate veröffentlichen.

5.3 BKSD-Umsetzung zum neuen Kündigungsrecht

Heinz Bachmann erinnert daran, dass im letzten lvb.inform über das revidierte Personalrecht und die darin neu enthaltene schriftliche Verwarnung berichtet wurde. Die Bewährungsfrist und die Anhörung durch den Schulrat waren in der neuen Verordnung ohne Rücksprache mit den Sozialpartnern gestrichen worden. Durch Intervention des LVB konnte mit der BKSD nun ein Ablauf vereinbart werden, der im Handbuch für Schulleiterinnen und Schulleiter neu festgeschrieben wird. Darin ist festgehalten, dass die Lehrperson, wenn durch die Schulleitung in einem MAG ein Mangel festgestellt wird, eine Zweitbeurteilung durch den Schulrat verlangen kann. Der LVB empfiehlt seinen Mitgliedern, von diesem Recht (gemäss Richtlinien zum MAG) Gebrauch zu machen. Die Schulleitung muss dann beim Schulrat eine Verwarnung beantragen. Anschliessend folgt eine Anhörung vor dem Schulrat, zu welcher der LVB ein Mitglied auf dessen Wunsch hin begleiten kann. Danach entscheidet der Schulrat, ob eine Verwarnung ausgesprochen wird oder nicht. Wenn ja, setzt der Schulrat in Absprache mit der Schulleitung die Ziele der Verwarnung fest.

In der Regel soll eine Frist angesetzt werden, in der die klar formulierten und messbaren Ziele erreicht werden müssen. Nach dieser Frist kann eine Kündigung ausgesprochen werden, wenn die Mängel weiterhin vorhanden sind. Erst jetzt sind Rechtsmittel möglich. Damit bleibt das Prozedere im Wesentlichen gleich wie bis anhin. Dieses Vorgehen bei einer Verwarnung ist auf der Homepage des AVS aufgeschaltet.

5.4 Aktueller Stand der Vereinbarung zur Personalverschiebung 6/3

Christoph Straumann berichtet, dass der LVB wegen zweier offener Punkte die Vereinbarung bis anhin nicht unterzeichnen konnte. Erstens bestehen noch viele Unklarheiten betreffend Anerkennung der Unterrichtsbefähigung wegen der zahlreichen Diplomarten. Zweitens fordert der LVB eine paritätische Begleitgruppe, die bei Konfliktfällen vermittelt. Der Hauptpunkt der Vereinbarung stellt fest, dass, wer jetzt eine unbefristete Anstellung und ein Sek-I-Diplom hat, weiterhin das Anrecht hat, zu unterrichten. Auch hier gilt die Kündigungskaskade (Dienstalter > Lebensalter > formale Unterrichtsbefähigung > Unterstützungspflichten).

Speziell bei den Diplomen wird es zu Differenzen kommen. In Zweifelsfällen werde es deswegen sehr schwierig sein, faire Entscheidungen zu treffen. Auch LVB-intern bestehen da noch Unklarheiten. Aus diesem Grund brauche es dringend eine paritätisch zusammengestellte Kommission, die die Fälle beraten kann, noch bevor Gerichtsfälle daraus würden. Damit wäre einiges gelöst. Heute sei ein erster Entwurf eines entsprechenden Reglements eingegangen. Viele Punkte darin seien aber noch nicht befriedigend gelöst. Nun hofft Chr. Straumann, dass die Vereinbarung bis im Mai zustande kommt. Die Geschäftsleitung des LVB habe grossen Respekt vor dieser Aufgabe. Dies sei die letzte Mög-

lichkeit für eine faire Lösung, denn im Frühjahr 2014 würden diejenigen Lehrpersonen informiert, denen wahrscheinlich eine Kündigung bevorsteht, welche dann im Herbst ausgesprochen würde.

6. Hauptthema: Reform der BLPK: Was Sie über Ihre berufliche Vorsorge wissen sollten

Einleitend sagt Chr. Straumann, dass er in den letzten Wochen viele Anrufe und Mails zu diesem Thema erhalten habe, Antworten zu geben aber sehr schwierig gewesen sei. Die ausgewogene Lösung, die nach intensiven Verhandlungen zwischen FKD und ABP (Arbeitsgemeinschaft der Baselbieter Personalverbände) im Sommer 2012 fristgerecht als Vorlage an den Landrat überwiesen wurde, befinde sich nun in einem langwierigen, aber regulären politischen Prozess. Diese Lösung sei auch Patrick Spuhler, Leiter Swisscanto Vorsorge AG Basel, dipl. Pensionsversicherungsexperte, zu verdanken. Die Vorsorgelösung sei in den vorberatenden Kommissionen des Landrats gemäss Medienmitteilung eigentlich unbestritten, die Finanzierung sei aber der Knackpunkt. Schlecht sei die unklare Kommunikation der BKSD. Folge dessen sei ein grosse Unsicherheit, wann wer gehen kann und zu welchen Bedingungen. Eine angemessene Planungsfrist sei unabdingbar. Deswegen hat die ABP an Regierungsrat A. Ballmer den Antrag auf Verschiebung der Einführung um ein Jahr auf den 1. Januar 2015 gestellt. Auch soll in diesem Übergangsjahr auf eine Änderung der bisherigen Bestimmungen zur vorzeitigen Pensionierung verzichtet werden. Bis Ende März müsse der Regierungsrat den Entscheid dazu fällen, damit die Lehrpersonen noch auf Ende April kündigen können. Vernünftig wäre die Verschiebung auch im Hinblick auf die HarmoS-Umsetzung. Unsicherheit besteht wegen der zustande gekommenen Gemeindeinitiative und

einer eventuellen Volksabstimmung, falls im Landrat die 4/5-Mehrheit nicht erreicht würde. Damit übergibt Chr. Straumann das Wort an P. Spuhler.

Herr Spuhler erwähnt, dass viele Gemeinden und Kantone an den gleichen Problemen nagen. Zwei Gründe seien dafür verantwortlich: Einerseits sei dies das neue Bundesgesetz, das eine Ausfinanzierung der Pensionskassen vorschreibt. Dies soll eine Lastenverschiebung auf spätere Generationen verhindern. Das Gesetz sehe es ausserdem vor, dass das Parlament nicht mehr sowohl über die Finanzierung wie auch über die Leistung entscheidet, sondern nur noch über das eine oder das andere. In Baselland sei in der Vorlage vorgesehen, dass der Landrat die Finanzierung festlegt und eine paritätisch zusammengesetzte Vorsorgekommission die Leistungen. Andererseits sei das tiefe Zinsniveau auf dem Kapitalmarkt für Verluste verantwortlich, da der technische Zinssatz aufgrund veralteter Annahmen aus den 1980er Jahren auf hohem Niveau belassen wurde. Dazu komme noch die rasant steigende Lebenserwartung der Bevölkerung, die die Kasse zusätzlich belaste. In einigen Jahren würden statt wie noch vor wenigen Jahren 6 aktive Beitragszahler nur noch 2 für einen Rentner aufkommen müssen. In Baselland sei in der Vorlage vorgesehen, den technischen Zinssatz auf 3% zu senken. P. Spuhler zeigt anhand diverser Folien auf, wie viel neues Kapital für Rentner und aktive Beitragszahler aufgeworfen werden muss. Er erklärt die Vorzüge der zweiten Säule. Die AHV und die Pensionskassenregelung ergänzten sich perfekt und balancierten sich in ihren Risiken auch aus. Aber auch bei der AHV werde es Anpassungen geben müssen. Wahrscheinlich würden die Beiträge zukünftig um 3% auf 11% angehoben werden müssen, um das zukünftige Kapital ansparen zu können.

Den vorgeschlagenen Primatswechsel vom Beitragsprimat zum Leistungsprimat begründet P. Spuhler mit der grösseren Flexibilität des Beitragsprimats. Hier sei der Zins nicht starr. Im Beitragsprimat werde ein individuelles Sparkonto eröffnet, dessen Zinssatz in der oben erwähnten paritätischen Kommission festgelegt werde. Beim Wechsel entstehe, weil im Leistungsprimat in jungen Jahren weniger angespart würde und später die Kurve steil ansteige, eine Lücke, da im Beitragsprimat die Kurve ausgeglichener verlaufe. Die Beteiligung der Arbeitnehmenden an den Gesamtkosten beruhe im Wesentlichen auf drei Eckpunkten: der Senkung des technischen Zinssatzes und damit höheren Beitragssummen, der Erhöhung des Rentenalters auf 65 und dem Verzicht auf Vergünstigungen bei der vorzeitigen Pensionierung. Die Rentner werden zudem über eine Reduktion des Teuerungsausgleichs an der Sanierung beteiligt. Der Kanton als Arbeitgeber würde aber über eine Milliarde Franken dafür einschiessen müssen und damit die Hauptlast tragen.

Zum Schluss zeigt P. Spuhler einige Folien mit Zahlen, die Beitragsverschiebungen aufzeigen und eine Rentenmatrix, in der verschiedene Beispiele für den Einkauf in eine vorzeitige Pensionierung aufgezeigt werden.

P. Spuhler fasst zusammen: Die Reform sei zwingend. Das Beitragsprimat beende die Umverteilung zwischen Jung und Alt. Es gebe eine umfassende Besitzstandslösung. Der Arbeitgeber leiste den Hauptteil der Sanierung. In den Risikoleistungen gebe es eine Verbesserung. Die Arbeitnehmer werden über höhere Sparbeiträge und einschneidende Verzichtsleistungen an den Reformkosten beteiligt. Störend sei aber die Ungewissheit, wann die Reform in Kraft treten könne und in welcher definitiven Form. Dies werde die Politik entscheiden.

Die Mitglieder würdigen das Referat mit einem kräftigen Applaus.

P. Spuhler beantwortet anschliessend an das Referat noch einige Fragen aus dem Publikum. Chr. Straumann bedankt sich beim Referenten und überreicht ihm ein kleines Präsent.

6. Diverses
Es gibt keine Wortmeldungen.

Chr. Straumann dankt allen Anwesenden für ihr Erscheinen und schliesst damit die Versammlung.

Im Anschluss an die DV/MV wird ein Apéro offeriert.

LVB-Jahresrechnung 2012/2013

Bilanz per 30.06.2013

	30.06.2013		30.06.2012	
AKTIVEN	Soll	Haben	Soll	Haben
VEREINSKASSE				
Kasse	1’561		3’490	
Post Verein	62’380		53’568	
Post «Sympathiebeiträge»	4’677		505	
Bank Verein	179’407		155’180	
IT-Anlage	8’128		9’459	
Aktive Rechnungsabgrenzung	15’256		10’081	
Total VEREINSKASSE	**271’409**		**232’283**	
JUBILARENKASSE				
Bank Jubilaren	18’408		14’270	
Aktive Rechnungsabgrenzung	5’842		4’117	
Total JUBILARENKASSE	**24’250**		**18’387**	
KAMPFKASSE				
Bank Kampf	63’755		85’624	
Kassenobligationen	0		0	
Aktive Rechnungsabgrenzung	39’909		454	
Vorfinanzierung FQS	0		0	
Total KAMPFKASSE	**103’664**		**86’078**	
RECHTSSCHUTZKASSE				
Bank Recht	148’700		152’201	
Obligationenfonds	114’246		118’248	
Festgeld	0		0	
Aktive Rechnungsabgrenzung	145		323	
Total RECHTSSCHUTZKASSE	**263’090**		**270’772**	
TOTAL AKTIVEN	**662’413**		**607’520**	

PASSIVEN				
VEREINSKASSE				
Passive Rechnungsabgrenzung		190’712		166’124
Rückstellungen		5’000		0
Kapital am Anfang		66’159		69’765
Bilanzgewinn/-vortrag		9’538		-3’606
Total VEREINSKASSE		**271’409**		**232’283**
JUBILARENKASSE				
Passive Rechnungsabgrenzung		0		0
Kapital am Anfang		18’387		14’254
Bilanzgewinn/-vortrag		5’864		4’133
Total JUBILARENKASSE		**24’250**		**18’387**
KAMPFKASSE				
Passive Rechnungsabgrenzung		877		7’150
Kapital am Anfang		78’928		110’271
Bilanzgewinn/-vortrag		23’859		-31’343
Total KAMPFKASSE		**103’664**		**86’078**
RECHTSSCHUTZKASSE				
Passive Rechnungsabgrenzung		13’183		0
Kapital am Anfang		270’772		277’827
Bilanzgewinn/-vortrag		-20’865		-7’055
Total RECHTSSCHUTZKASSE		**263’090**		**270’772**
TOTAL PASSIVEN		**662’413**		**607’520**
	662’413	**662’413**	**607’520**	**607’520**

Erfolgsrechnung 01.07.2012 bis 30.06.2013

	Erfolgsrechnung Vorjahr		**Erfolgsrechnung 2012/2013**		**Budget 2012/2013**		Budget Folgejahr	
	Aufwand	Ertrag	Aufwand	Ertrag	Aufwand	Ertrag	Aufwand	Ertrag
VEREINSKASSE								
Erlös Mitgliederbeiträge		392’229		390’677		392’000		380’000
Erlös Diverses		74’847		67’457		70’000		67’000
Betriebsertrag	**467’076**		**458’134**		**462’000**		**447’000**	
Administrationsaufwand	15’629		11’080		12’000		12’000	
Aufwand für Drittleistungen	510		1’432		1’000		1’000	
Aufwand Veranstaltungen	21’758		20’365		20’000		23’000	
Aufwand Nebenkassen	0		0		0		0	
Aufwand Verbandszeitschrift	36’172		38’371		36’000		32’000	
Bruttoergebnis nach Kernprozessen	**393’007**		**386’887**		**393’000**		**379’000**	
Personalaufwand	355’485		349’096		350’000		350’000	
Übriger Personalaufwand	15’081		5’873		7’000		6’000	
Bruttoergebnis nach Personal	**22’441**		**31’917**		**36’000**		**23’000**	
Aufwand Sachversicherungen	533		469		500		500	
Informatikaufwand	13’333		7’642		10’000		8’000	
Werbung	5’277		5’527		5’000		5’000	
Aufwand Rechnungsrevision	1’606		3’758		3’500		3’500	
Betriebsergebnis	**1’629**		**14’521**		**17’000**		**6’000**	
Finanzerfolg		687		494		500		500
Betriebsergebnis nach Finanzerfolg	**2’379**		**15’015**		**17’500**		**6’500**	
Abschreibungen Informatik	3’892		3’270		4’000		4’000	
Betriebsergebnis nach Abschreibungen		**1’513**	**11’745**		**13’500**		**2’500**	
Ausserordentlicher Ertrag		0		0		0		0
Erfolg VEREIN vor Steuern		**1’513**	**11’745**		**13’500**		**2’500**	
Steueraufwand	2’093		2’207		2’000		2’000	
Erfolg VEREIN		**3’606**	**9’538**		**11’500**		**500**	
JUBILARENKASSE								
Erlös Beiträge		10’298		9’947		10’000		9’500
Aufwand Auszahlungen/Feier	6’193		4’105		7’000		7’000	
Finanzerfolg		28		22		30		30
Erfolg JUBILARENKASSE	**4’133**		**5’864**		**3’030**		**2’530**	
KAMPFKASSE								
Erlös Beiträge		0		37’406		38’000		37’000
Veranstaltungen	3’643		0		5’000		5’000	
Unterstützung Kampagnen	20’810		8’083		20’000		20’000	
Beratung	7’151		5’661		3’000		3’000	
Diverser Aufwand					3’000		3’000	
Finanzerfolg		259		196		300		300
Erfolg KAMPFKASSE		**31’345**	**23’859**		**7’300**		**6’300**	
RECHTSSCHUTZKASSE								
Erlös Beiträge		0		0		0		0
Personalaufwand	13’183		13’183		14’000		14’000	
Diverser Aufwand	2’773		3’954		20’000		20’000	
Finanzerfolg		8’901	3’728			5’000		5’000
Erfolg RECHTSSCHUTZKASSE		**7’055**		**20’865**		**29’000**		**29’000**
	525’122	487’249	487’804	506’200	495’000	477’830	519’000	499’330
Erfolg Gesamtorganisation		**37’873**	**18’396**			**17’170**		**19’670**
	525’122	525’122	506’200	506’200	495’000	495’000	519’000	519’000

Bericht der Revisionsstelle zur Jahresrechnung 2012/2013

CENTRA TREUHAND-GESELLSCHAFT AG

Bericht der Revisionsstelle zur
Jahresrechnung auf den 30. Juni 2013
an die Delegiertenversammlung des
Lehrerinnen- und Lehrervereins Baselland

Als Revisionsstelle haben wir die Jahresrechnung (Bilanz, Erfolgsrechnung und Anhang) des Lehrerinnen- und Lehrervereins Baselland für das am 30. Juni 2013 abgeschlossene Geschäftsjahr geprüft.

Für die Jahresrechnung ist der Vereinsvorstand verantwortlich, während unsere Aufgabe darin besteht, diese zu prüfen und zu beurteilen. Wir bestätigen, dass wir die gesetzlichen Anforderungen hinsichtlich Zulassung und Unabhängigkeit erfüllen.

Unsere Prüfung erfolgte nach dem Schweizer Standard zur Eingeschränkten Revision. Danach ist diese Revision so zu planen und durchzuführen, dass wesentliche Fehlaussagen in der Jahresrechnung mit angemessener Sicherheit erkannt werden. Eine Eingeschränkte Revision umfasst hauptsächlich Befragungen und analytische Prüfungshandlungen sowie den Umständen angemessene Detailprüfungen der beim geprüften Verein vorhandenen Unterlagen. Dagegen sind Prüfungen der betrieblichen Abläufe und des internen Kontrollsystems sowie Befragungen und weitere Prüfungshandlungen zur Aufdeckung deliktischer Handlungen oder anderer Gesetzesverstösse nicht Bestandteil dieser Revision.

Bei unserer Revision sind wir nicht auf Sachverhalte gestossen, aus denen wir schliessen müssten, dass die Jahresrechnung nicht Gesetz und Statuten entsprechen.

CENTRA TREUHANDGESELLSCHAFT AG

Paul Hagmann, Revisionsexperte
Leitender Revision

4450 Sissach, 25. Juli 2013

Memorandum «Mehr Bildung – weniger Reformen»: Erziehungswissenschaftler fordern Notbremse

Von Roger von Wartburg

Anfang Mai 2013 hat eine Gruppe renommierter Erziehungswissenschaftler, Psychologen und Ärzte ein überaus beachtenswertes Memorandum mit dem Titel «Mehr Bildung – weniger Reformen» herausgegeben. Ziel des Memorandums ist die «Lancierung eines Aufrufs zur Besinnung in der schweizerischen Bildungspolitik angesichts einer wachsenden Reformhektik», die zunehmend «eine klare Orientierung vermissen» lasse. Die «immer schnellere Kadenz von Reformen, die zumeist fehlende Koordination der Projekte und deren geringe Nachhaltigkeit» führe zu einer «fragwürdigen Übermacht der Experten in unserem öffentlichen, demokratischen Bildungswesen» sowie zu einer «übermässigen Beanspruchung und Ermüdung der Verantwortlichen vor Ort». Das lässt aufhorchen.

Das Memorandum im Wortlaut

Stopp der Reformhektik im Bildungswesen!
Zu viel Verwaltung geht auf Kosten der Bildung!
Nachhaltige Bildungsreformen brauchen Konsens!

Das Bildungswesen wird im Reformeifer der Verwaltungen immer mehr standardisiert und technisiert. Viele der eingeleiteten Reformen zeugen von politischer Hektik. Solche Entwicklungen schaden dem historisch gewachsenen Bildungswesen der Schweiz. Sie wirken als «von oben» verordnet. Bei vielen Bürgerinnen und Bürgern fehlt das notwendige Verständnis. Die öffentliche Kontrolle des Bildungswesens weicht einer demokratiefernen Expertokratie.

Durch Eingriffe der Verwaltung werden von der Lehrer- und Dozentenschaft gewünschte Reformen allzu oft abgewürgt. Ihr Engagement, ihre Erfahrung sowie ihr berufliches Wissen und Können werden zum Schaden unserer Bildungseinrichtungen weitgehend missachtet. Ergebnis sind Verunsicherung und Resignation der Unterrichtenden.

Die Bildungsverwaltung setzt auf modische Versprechungen und vertraut internationalen Organisationen wie etwa der OECD, statt Erfahrungen der Bildungspraktiker und vorgängiger Erprobung von Neuem. Bewährte Eigenheiten des schweizerischen Bildungswesens gehen so verloren.

Verschiedene «von oben» verordnete Bildungsreformen scheinen zudem zunehmend auf Bedürfnisse der Wirtschaft ausgerichtet zu werden, was nicht immer zu pädagogisch sinnvollen Reformen führt. Auch dafür haben Lehrpersonen und viele Bürgerinnen und Bürger oft wenig Verständnis.

Die Unterzeichnenden fordern:
Stopp der Reformhektik von Bildungsverwaltungen!
Bewährtes erhalten und pädagogisch sinnvoll weiter entwickeln!
Stärkung der im Bildungswesen tätigen Lehrpersonen!
Freiräume für Bildungsreformen von unten!

Wer hinter dem Memorandum steht

Die Liste der Unterzeichnenden ist höchst illuster und umfasst eine ganze Reihe schweizerischer «Bildungs-Koryphäen»: Präsident des «Vereins Bildungs-Reformen-Memorandum» ist Prof. Dr. Walter Herzog vom Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Bern, Vizepräsident ist Prof. Dr. Allan Guggenbühl, seines Zeichens Leiter der Abteilung Gruppentherapie der kantonalen Erziehungsberatung der Stadt Bern sowie Leiter des Instituts für Konfliktmanagement und Mythodrama. Weitere prominente Unterzeichnende sind Prof. Dr. Roland Reichenbach vom Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Zürich, Prof. Dr. Fritz Osterwalder vom Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Bern, Prof. em. Dr. Rolf Dubs (ehemals Institut für Wirtschaftspädagogik St. Gallen), Prof. em. Dr. Kurt M. Füglister (ehemals Pädagogische Hochschule Basel), Prof. em. Dr. Peter Grob (ehemals Universitätsspital Zürich) und Prof. em. Dr. Urs Haeberlin (ehemals Heilpädagogisches Institut der Universität Fribourg).

Damit nicht genug: Selbst hartnäckige Kritiker des Schweizer Volksschulwesens haben das Memorandum «Mehr Bildung – weniger Reformen» unterzeichnet: Prof. em. Dr. Remo Largo (ehemals Pädiatrische Univer-

sitätsklinik Zürich) sowie Jürg Jegge (ehemals Stiftung Märtplatz).

Die Brisanz dieses Memorandums
Liest man das Memorandum, kann man leicht den Eindruck gewinnen, der Text sei der Mitgliederversammlung einer Lehrerorganisation entsprungen: So werden etwa mehr «bottom up» statt «top down», eine Entschleunigung des grassierenden Reformwahns und grösseres Gewicht für das Know-how der «Praktiker aus den Klassenzimmern» zulasten der «Schreibtischtäter» gefordert. Kontrastiert wird dieser Eindruck aber dadurch, dass unter den Mitgliedern des «Vereins Bildungs-Reformen-Memorandum» gerade keine Volksschullehrpersonen, sondern Hochschuldozenten zu finden sind.

Doch das ist kein Zufall, sondern Absicht, wie Prof. Dr. Walter Herzog auf Rückfrage bestätigte: «Es ging uns gerade darum, von wissenschaftlicher beziehungsweise universitärer Seite her einen Akzent zu setzen. Bisher hat die Bildungsforschung die Bildungspolitik weitgehend kritiklos unterstützt (tut es weiterhin); kritische Stimmen aus akademischen Kreisen blieben ungehört oder wurden von den Reformern bewusst marginalisiert. […] Ziel ist, zur Besinnung über die wesentlichen Aufgaben von Bildung und Schule anzuhalten und der Reformhektik der jüngsten Zeit Einhalt zu gebieten. […] Unseres Erachtens wird gerade die Basis in den Schulen kaum ernst genommen. Wir plädieren dafür, Reforminitiativen «von unten» ernster zu nehmen und Bildungsreform zu betreiben, die «vor Ort» initiiert und nicht «von oben» verordnet wird.»[1]

Ein vermeintlicher Graben wird überwunden
Was Prof. Dr. Herzog in diesem Interview ausspricht, ist deshalb geradezu spektakulär, weil es eine vermeintlich existierende Kluft zwischen Lehrer- und Dozentenschaft zu überwinden vermag, die bis anhin einen Teil des bildungs(reform)politischen Diskurses mitprägte: auf der einen Seite die fundiert Forschenden, die angeblich evidenzbasiert ganz genau wissen, wie es eigentlich ginge; auf der anderen Seite die Lehrpersonen mit ihrem «üblichen Gejammer eines notorisch veränderungsunwilligen Berufsstandes»[2]. Doch siehe da: Die Haltung innerhalb der dozierenden Zunft ist augenscheinlich keinesfalls so homogen, wie bisher oft der Eindruck erweckt werden sollte. Nach der Publikation dieses Memorandums kann dies unter keinen Umständen mehr behauptet werden.

Keine bildungswissenschaftliche Gesinnungsdemokratie!
Bildungspolitiker beschliessen ihre Reformen mit dem Segen von Bildungsforschern oder sogar mit deren aktiver Unterstützung. Diese Konstellation ist alles andere als unproblematisch, wie der frühere LCH-Chefpädagoge Anton Strittmatter schon vor Jahren konstatierte: «Sehr viele Erziehungswissenschaftler sind ein Stück weit in die Prostitution geraten, weil sie am Tropf der Bildungsdirektionen hängen.»[3]

Die Gefahr einer unheilvollen Allianz von Politik und Forschung ist nicht von der Hand zu weisen: Die unter öffentlichem Legitimationsdruck stehende Politik will agieren und als aktiv oder gar pionierhaft wahrgenommen werden und die Wissenschaft liefert ihr zu diesem Zweck Gefälligkeitsgutachten als vermeintlich überzeugendes Alibi. Im Gegenzug wird die Forschung mit neuen Aufträgen bedacht.

Prof. Dr. Roland Reichenbach bezweifelt generell die Qualität der wissenschaftlichen Abklärungen der behaupteten Defizite, die mit den zahllosen Reformen behoben werden sollen, und sprach in diesem Kontext den lapidaren Satz: «Für Skepsis gibt es in diesem Bereich kaum Forschungsgelder.»[4] Der Zuger Bildungsdirektor Stephan Schleiss hielt in einem kürzlich veröffentlichten Essay aber richtigerweise fest, dass Skepsis ein Muss sei: «Wahrheit und Einsicht werden durch Menschen gemacht. Erkenntnis ist abhängig von Raum und Zeit. Skepsis gegenüber wissenschaftlichen Befunden und wissenschaftlichen Forderungen an die Politik ist damit Pflicht.»[5]

Die phonetische Schreibung als abschreckendes Beispiel
Was passieren kann, wenn die Politik bildungswissenschaftliche Reformgelüste unreflektiert umsetzt, schilderte die deutsche Bildungskritikerin Heike Schmoll bereits vor zwei Jahren: «In den ersten vier Klassen sollen Kinder die grundlegenden Kulturtechniken eigentlich so lernen, dass sie den Wechsel auf eine andere Schule bewältigen – doch das gelingt nicht. […] Überall, wo etwa die phonetische Schreibung – und das womöglich bis zur vierten Klasse – praktiziert wird, wo Kinder also genau so schreiben, wie sie die Worte hören, die falsch geschriebenen Worte auch noch einprägsam an der Tafel sehen und die Korrektur erst am Ende der Grundschule einsetzt, haben sie grosse Rechtschreibschwierigkeiten. In solch einer Hamburger Klasse war im vierten Schuljahr nur ein einziger Schüler in der Lage, flüssig zu lesen. Den Sinn des Textes hatte er allerdings auch nicht verstanden. […] Auf die Frage, wieso sie sich für Zeitungen interessieren könnten, antwortet eine Viertklässlerin aus Bremen schriftlich: «Wall mann über die Zeitung erfahren kann. Und ich wörte gerne Reporterin werden. Es ist näm-

lich spannt in der Zeitung zu lesen. Wall das sind spannte Sachen drin sind.» Ein anderer Schüler schreibt: «wall es schbas macht». Diese Texte sind keine besonders missratenen: In zwei vierten Klassen aus Bremen gibt es nicht einen einzigen Schüler, der fehlerlos schreibt. Über die heilsversprechende Methode, die diese Schüler in ihr Unheil geführt hat, kann nur spekuliert werden. Sicher ist, dass hier ganze Klassen in der weiterführenden Schule an ihrer Unfähigkeit, zu schreiben und zu lesen, scheitern werden. […] Zu den absurdesten Vermeidungsstrategien des Schreibenlernens in der Grundschule und auch auf weiterführenden Schulen gehört der Missbrauch des Legastheniker-scheins. Das gilt insbesondere für Schleswig-Holstein, wo sich Gymnasiallehrer schon vor Jahren wunderten, dass in einer siebten Gymnasialklasse fast ein Drittel aller Schüler als Legastheniker anerkannt ist. Das heisst, man bescheinigt ihnen amtlich, dass sie nicht so schreiben und lesen können, wie es ihrem Alter entspricht, und fragt sich nicht etwa, was eigentlich in vorangegangenen Schuljahren schiefgelaufen ist, dass sie es nicht können. Ihre Rechtschreibleistungen dürfen deshalb in Deutsch und allen Sprachen bis zur zehnten Klasse nicht in die Benotung einfliessen, danach sind Hilfsmittel wie Duden und Rechtschreibprogramme erlaubt. Die echten Legastheniker, die eine genetisch bedingte dauerhafte Lese- und Rechtschreibschwäche haben und etwa vier Prozent der Bevölkerung ausmachen, brauchen solch eine Regel. Sie wurden lange genug als dumm oder nicht lernfähig ausgegrenzt. Aber sie müssen ein Interesse daran haben, dass die Hürden für die amtlich attestierte Legasthenie hoch bleiben und sich vermeintlich Schreibunfähige oder Schreibunwillige nicht einen Legasthenikerschein besorgen können. Während in Bayern ein Attest eines Facharztes für Kinder- und Jugendpsychiatrie vorliegen, der örtlich zuständige Schulpsychologe die Lese- und Rechtschreibschwäche anerkennen und das fachärztliche Gutachten beim Übertritt in weiterführende Schulen neu ausgestellt oder bestätigt werden muss, können die Schulen in Schleswig-Holstein selbst einen Legasthenikerschein ausstellen. Die Legasthenikerquote ist entsprechend hoch. Das Kultusministerium bestätigt, dass es sich um 13 Prozent der Schüler handelt. Das sind mehr als dreimal so viele wie in der Bevölkerung insgesamt oder in anderen Ländern.»[6]

Dieses Beispiel zeigt exemplarisch auf, weshalb vor der Realisierung schulischer Reformen besondere Sorgfalt zu walten hat: Weil es für die betroffenen Schülerinnen und Schüler keine «zweite Chance» gibt! Ihre Schulzeit ist unwiederbringlich verstrichen! Und in dem zuvor geschilderten konkreten Fall hat die Institution Volksschule, indem sie einer bizarren Irrlehre aufgesessen ist, ihren eigentlichen Auftrag ins Gegenteil verkehrt: Anstatt den ihr anvertrauten Kindern Bildung angedeihen zu lassen, hat sie ihnen Bildungschancen verbaut.

Genau aus diesem Grund darf die öffentliche Schule nicht Experimentierfeld für jedes noch so realitätsferne Konzept sein, das in irgendeinem erziehungswissenschaftlichen Institut der Welt erdacht wurde.

Lob der Skepsis

Thomas Mann schrieb: «Das Positive am Skeptiker ist, dass er alles für möglich hält.» Skepsis in diesem Verständnis ist nicht zu verwechseln mit einem unreflektierten, destruktiven Querulantismus, sondern vielmehr eine Haltung, deren wichtigstes Prinzip es ist, jede Botschaft – und glitzere diese rein rhetorisch auch noch so schön – auf ihren tatsächlichen Gehalt hin zu überprüfen.

In diesem Sinne: Vertrauen Sie auf Ihren Verstand, Ihre eigene Wahrnehmung und Ihre berufliche Erfahrung! Bringen Sie sich rational argumentierend in die Debatten ein! Hinterfragen Sie im Besonderen all jenes, was Ihnen als unverrückbare Wahrheit verkauft wird! Und neuerdings können Sie all dies sogar mit breit abgestützter akademischer Unterstützung tun, wie das Memorandum «Mehr Bildung – weniger Reformen» zeigt.

[1] http://schuleschweiz.blogspot.ch/search/label/Herzog%20Walter

[2-4] Martin Beglinger, In der Falle – Wie die Schule von Reformwahn und Bildungsbürokratie erdrückt wird, DAS MAGAZIN, 15. Mai 2010

[5] Stephan Schleiss, Wahrheit und Einsicht, Weltwoche, 13. Februar 2013

[6] Heike Schmoll, Zweifelhafte Reformen vergrössern die Kulturwüste, Frankfurter Allgemeine Zeitung, 1. September 2011

Die Gretchenfrage des Lehrplans 21: «Wie hast du's mit der Kompetenz?»

Von Roger von Wartburg

Die beiden Begriffe «Lehrplan 21» und «Kompetenzorientierung» treten diesen Sommer medial gewissermassen als siamesische Zwillinge auf: Wo vom einen berichtet wird, bleibt der andere nicht unkommentiert. LCH-Präsident Beat W. Zemp bezeichnete im Interview mit der «NZZ» vom 28. Juni 2013 die Kompetenzorientierung als einen der «entscheidenden Fortschritte» im Vergleich zu den alten, kantonalen Lehrplänen. Ob dieser etwaige Paradigmenwechsel zur Kompetenzorientierung hin aber in der Tat einen historischen Schritt zu besserem Unterricht und grösserem Bildungserfolg darstellt, ist umstritten, zumal eine wissenschaftliche Klärung der «Kompetenz» im Bereich der Bildung noch keineswegs vorliegt. Insofern scheint die entscheidendste Frage in Bezug auf den Lehrplan 21 jene zu sein, was denn nun in diesem Kontext genau gemeint ist mit der «Kompetenzorientierung». Und was nicht.

Anwendung von Wissen im Zentrum

LCH-Präsident Beat W. Zemp äussert sich im eingangs erwähnten Interview wie folgt über die Kompetenzorientierung des Lehrplans 21: «Das Können wird in den Mittelpunkt gestellt. Wir wollen wissen, was die Schülerinnen und Schüler effektiv können. Die Anwendung von Wissen wird zentral – ebenso die Frage, ob Jugendliche mit konkreten Problemsituationen und Lernaufgaben angemessen umgehen können.»

Doch kein Paradigmenwechsel?

Auf der offiziellen Website des Grossprojekts «Lehrplan 21» wird der Ball ausgesprochen flach gehalten, was die Auswirkungen der medial breitgetretenen Kompetenzorientierung betrifft: «Der Lehrplan 21 stellt transparent, verständlich und nachvollziehbar dar, was die Schülerinnen und Schüler wissen und können. Mit der Kompetenzorientierung im Lehrplan 21 wird signalisiert, dass der Lehrplan nicht bereits erfüllt ist, wenn der im Lehrplan aufgelistete Stoff im Unterricht behandelt wurde, sondern erst dann, wenn die Kinder und Jugendlichen über das nötige Wissen verfügen und dieses auch anwenden können. […] Die mit der Kompetenzorientierung verbundenen Veränderungen sind weder einschneidend noch bahnbrechend. Sie schliessen an Entwicklungen an, die an Schulen bereits heute stattfinden und die in der Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen und in neueren Lehrmitteln seit Längerem vermittelt werden. Es ist kein Paradigmenwechsel.»[1]

Eine harmlose Umetikettierung?

Wenn man diesen beschwichtigenden Worten der Lehrplan-21-Projektleitung Glauben schenken mag, kann man also zur Ansicht gelangen, dass sich durch die Kompetenzorientierung nicht wirklich etwas Grundlegendes ändern werde an den Schulen – vorausgesetzt, dass dort nicht mehr im gleichen Stil unterrichtet wird wie 1874, als die Schulpflicht in der Schweiz eingeführt wurde.

Vielleicht ist es also so, wie es Dr. Matthias Burchardt vom Institut für Bildungsphilosophie der Universität Köln als Interpretations-Variante – an welche er jedoch selber nicht glaubte – skizziert hat: «‹Kompetenz› […] hat es in den letzten Jahren in den Olymp der Modebegriffe geschafft: Allenthalben spriessen ‹Kompetenz-Zentren› hervor, werden durch ‹Kompetenz-Netzwerke› die viel beschworenen ‹Synergieeffekte› nutzbar gemacht. Politiker scharen in Wahlkampfzeiten ganze ‹Kompetenz-Teams› um sich […]. In langfristiger Perspektive mag dieses Phänomen an die Inflation der so genannten ‹Schlüsselqualifikationen› erinnern, so dass es möglicherweise so erscheint, als ob nur der berühmte alte Wein in neuen Schläuchen serviert würde. […] Könnte man statt ‹Kompetenz› beispielsweise einfach ‹Bildung› sagen?»[2]

Die befürchtete Vernachlässigung des Wissens

Prof. Mathias Binswanger, Ökonom an der FHNW und der Universität St. Gallen, traut dieser harmlosen Aussendarstellung ganz und gar nicht: «Das neue Zauberwort in der Bildung heisst ‹Kompetenzorientierung›. […] Zu dieser ‹Kompetenzorientierung› gehört zwar auch noch etwas Wissen, doch dieses wird zunehmend in den Hintergrund gedrängt. Schliesslich gibt es heute das Internet, wo man alles Wissenswerte nachschauen kann, und da braucht man das Gehirn nicht mehr mit Wissen zu belasten. […] ‹Kompetenzorientierung› bedeutet somit in der gelebten Realität, dass der Unterricht seines Inhalts entleert wird. Das ist aber einer tatsächlich relevanten Bildungsqualität nicht förderlich. Wir brauchen nicht Schüler, die lernen, wie man sich bestimmter Worthülsen bedient, ohne zu verstehen, was damit eigentlich gemeint ist. […] Es ist gefährlich, die traditionelle Wissensorientierung der Schule einem neuen Modebegriff wie der ‹Kompetenzorientierung› zu opfern.»[3]

Beat W. Zemp erwähnt im Interview mit der «NZZ» ebenfalls das Internet als zeitgenössischen Faktenwissen-Lieferanten: «Ich denke schon, dass das reine Faktenwissen ein Stück weit an Bedeutung verloren hat. An Faktenwissen gelangt man in wenigen Sekunden im Internet.» Trifft Mathias Binswangers Befürchtung hinsichtlich eines künftigen Hintenanstellens der Wissensorientierung an den Schulen also zu?

Unterstützung erfährt Binswanger von Hanspeter Amstutz, frisch pensionierter Sekundarlehrer sowie ehemaliger Kantons- und Bildungsrat des Kantons Zürich: «Kompetenzen sind […] schwer zu beschreiben und können rasch schwammig wirken. Anstatt dass man stoffliche Ziele festlegt, formuliert man ‹Kompetenzziele›. […] Unser Grundauftrag ist ein anderer: In einer guten Schule lernen die Kinder, konzentriert zu arbeiten und elementare Bildungsinhalte aufzunehmen. Heute, da die Jugendlichen so viel Ablenkung erleben, ist das besonders wichtig.»[4]

Und auch der Kommentar in der «NZZ» hält die «Lobhudeleien auf die Kompetenzorientierung» für «verfrüht» und mahnt: «Es besteht die Gefahr, dass das Faktenwissen in den Hintergrund rückt. Die Welt allerdings wird nicht neu erfunden: Auch in Zeiten des Internets haben jene die Nase vorn, die sich mehr Wissen – besonders auch Faktenwissen – angeeignet haben. Schlau und gebildet ist nicht, wer am besten weiss, welchen Knopf er drücken muss.»[5]

Kompetenzen vs. Wissen

Hiermit sind wir beim wahrscheinlich grössten Knackpunkt der Debatte über die Kompetenzorientierung angelangt: Der Frage, ob oder in welchem Ausmass eine Fokussierung auf Kompetenzen zulasten des klassischen Wissenserwerbs zu gehen hat respektive gehen soll oder gar muss.

In diesem Kontext weist Beat W. Zemp auf ein konkretes Beispiel aus dem Lehrplan 21 hin, das mindestens unter den Geschichts-Lehrpersonen heiss diskutiert werden dürfte: «Es steht zum Beispiel nirgends, dass die Französische Revolution behandelt werden muss. Schülerinnen und Schüler müssen aber verstehen, wie es zu einer Revolution kommt und was die Folgen sind. […] Der Lehrplan 21 schreibt den Stoff nicht vor.»

Mathias Binswanger veranschaulicht seine ablehnende Haltung solchem Vorgehen gegenüber ebenfalls anhand eines konkreten Beispiels: «Nehmen wir [...] den Religionsunterricht. […] Dort lernte man in früheren Zeiten […] vor allem die Geschichten der Bibel kennen, und dies auch noch völlig unreflektiert und ohne dass der Bibel andere Religionsentwürfe gegenübergestellt wurden. So etwas darf bei ‹Kompetenzorientierung› nicht mehr sein. Deshalb ist Religionsunterricht jetzt Teil des Kompetenzaufbaus ‹Natur, Mensch, Gesellschaft›, wozu der Teilbereich ‹Ethik, Religionen, Gemeinschaft (mit Lebenskunde)› gehört. Was

in der Bibel konkret steht, brauchen Schüler nicht mehr zu wissen, denn auch das lässt sich mittlerweile im Internet nachschauen. Gemäss Lehrplan 21 können die Schüler hingegen neu «in alltäglicher Umgebung, in kulturellen Lebensweisen oder Lebensstilen religiöse Symbole identifizieren und im Kontext ihrer Verwendung deuten». Oder sie «können in der Werbung Motive religiöser Traditionen erkennen sowie ihre religiöse Herkunft und ihre Verfremdung erschliessen». Das ist alles schön und gut, doch solche Kompetenzen ohne Wissen sind sinnlos. Ohne die Bibel und damit die eigene Religion zu kennen, verkommen die im Teilbereich ‹Ethik, Religionen, Gemeinschaft› formulierten Kompetenzen zu hohlen Phrasen. Erst wenn man die Geschichten der Bibel kennt, kann man in der Schule auch «Verfremdungen religiöser Traditionen erschliessen». Hier haben wir ein konkretes Beispiel für Entinhaltisierung des Unterrichts. Schüler [...] werden dazu erzogen, pseudokompetent über Dinge zu reflektieren und zu diskutieren, die sie in Wirklichkeit nicht kennen und nicht verstehen. Das entspricht exakt auch unserer gesellschaftlichen Tendenz, wonach immer mehr Menschen und insbesondere auch Politiker «kompetent» über Dinge sprechen, von denen sie in Wirklichkeit keine Ahnung haben. […] Eine solche inhaltsleere Geschwätzkultur sollte aber nicht auch noch zur Basis unserer Lehrpläne werden.»

Beat W. Zemp betont in diesem Zusammenhang: «Der neue Lehrplan sagt sehr klar, was Schülerinnen und Schüler zu einem konkreten Zeitpunkt mindestens können müssen. […] Der Lehrplan enthält immer noch viele Stoffziele: So etwa, wenn in Deutsch steht, Schüler müssten Haupt- und Nebensätze unterscheiden können.»[6] Im Interview mit der «NZZ» präzisiert er ausserdem: «Der Lehrplan 21 verdichtet das Faktenwissen mit Fähigkeiten und Fertigkeiten, eben den Kompetenzen. Der Lehrplan 21 ist für mich ein Kompass für die Unterrichtssteuerung, weil die Auftragsklärung bereits in der Formulierung der Kompetenzen enthalten ist. […] Dieser an Kompetenzen orientierte Unterricht ist sowohl für Lehrpersonen wie für Schülerinnen und Schüler klar anspruchsvoller. Es ist doch viel einfacher, Faktenwissen auswendig zu lernen, als tatsächlich zu verstehen – zum Beispiel –, was Subsidiarität bedeutet.»

Die Schlussfolgerung, dass die Positionen von Zemp und Binswanger wohl gar nicht so weit auseinander liegen, wie es auf den ersten Blick erscheinen mag, liegt nahe, insbesondere dann, wenn Zemp eben betont, dass die Kompetenzen eine Verdichtung von Faktenwissen mit Fähigkeiten und Fertigkeiten darstellten, dass Kompetenzen sich in diesem Sinne also auf Faktenwissen abstützen.

Prof. Georg Lind, Psychologe an der Universität Konstanz, schreibt dazu: «Es ist richtig, dass die Schule sich nicht auf die Vermittlung von Faktenwissen beschränken soll, aber sie soll nicht das Faktenwissen abschaffen! […] Wie weit dieser Dilettantismus sich bereits in unserem Schulsystem ausgebreitet hat und dabei ist, es zu untergraben, wissen wir wenig. Das müsste dringend untersucht werden. Es ist richtig, dass die Prüfung von Wissen auch das Verstehen, die Anwendung und das Verantworten von Wissen einschliessen muss. Aber damit ist nicht gemeint, dass man das alles nur theoretisch beherrschen soll, sondern dass man es anhand passender Aufgaben und in sorgfältig eingerichteten Prüfungen nachweisen können muss. Solche Aufgaben und Prüfungen gibt es in einigen Bereichen der beruflichen Ausbildung, aber kaum im Bereich der allgemeinen Schulbildung. Nach allem, was wir wissen, ist die Entwicklung solcher Aufgaben nicht leicht und nicht billig. Sie muss von Top-Fachkräften gemacht werden und sollte keinesfalls der einzelnen Lehrkraft aufgebürdet werden.»[7]

Offene Türen einrennen?

Wenn dem nun aber tatsächlich so sein sollte, dass Einigkeit darüber besteht, wonach Kompetenzerwerb an den Schulen nicht ohne Anbindung an konkretes Wissen möglich ist, verdient ein weiterer Einwurf Mathias Binswangers Aufmerksamkeit: «Wissensorientierung darf […] nicht mit sinnloser Paukerei gleichgesetzt werden. Doch wo wird das heute noch praktiziert? Der Lehrplan 21 rennt hier offene Türen ein, die man nicht einzurennen braucht. […] Natürlich darf die Schule neben dem reinen Wissen […] auch Kompetenzen vermitteln, aber diese entstehen nicht dadurch, dass sie detailliert und möglichst realitätsfern in einem Lehrplan aufgelistet werden. Sie ergeben sich automatisch im konkreten Schulalltag, da ein guter Lehrer Wissen gar nicht ohne die dazugehörenden Kompetenzen vermitteln kann.»

Georg Lind merkt dazu an: «Gute Lehrer begrenzen ihren Unterricht nicht auf abfragbares Faktenwissen; sie versuchen auch in Klassenarbeiten und Tests mehr zu fordern als verbale Informationen. Sie wollen auch, dass ihre Schüler verstehen, was die Fakten bedeuten und wie man Faktenwissen im Alltag anwendet […].»

Messen Sie diesen Gedanken an Ihrem eigenen Berufsalltag: Kennen Sie eine von Ihnen geschätzte Lehrperson, die es bei zusammenhanglosem Auswendiglernen bewenden lässt und glaubt, ihr Auftrag wäre damit erfüllt? Gibt es einen tauglichen Englisch-Lehrer, dem das Nachplappern von ein paar Konjugationen einer bestimmten Zeitform

genügt, ohne dabei den Anspruch zu erheben, dass die Schülerinnen und Schüler diese Zeitform auch situativ richtig (kompetent!) anwenden können? Kann eine professionell agierende Geschichts-Lehrerin sich damit zufrieden geben, das Thema «Faschismus» zu behandeln, ohne dass ihre Klasse dabei auch erkennen soll, welche gesellschaftlichen und ökonomischen Rahmenbedingungen das Erstarken radikaler politischer Kräfte begünstigen?

Auch Beat W. Zemp räumt ein, dass Kompetenzorientierung nicht etwas fundamental Neues darstelle, sondern dass es das teilweise auch vorher schon gegeben habe, betont aber gleichzeitig, dass es «bisher nicht so konsequent durchdacht» und «nicht in dieser Stringenz wie im Lehrplan 21 vorhanden» gewesen sei.

Banale Umsetzung eines Volksentscheids oder Vorbote der Abschaffung der Schule, wie wir sie heute kennen?

Die simpelste Antwort auf Binswangers Frage nach dem «Wofür all das überhaupt in dieser Form?» wäre wohl der Hinweis auf die Umsetzung der bildungspolitischen Vorgaben aus Artikel 62, Absatz 4 der Bundesverfassung, gemäss welchem die Ziele der Volksschule in der Deutschschweiz harmonisiert werden müssen. Und weil der Kompetenzbegriff eben derzeit in der Pädagogik (und anderswo) «en vogue» ist, fällt diese Umsetzung in der entsprechenden Prägung aus.

Aber ist damit die Frage nach der Legitimität dieses «formalen Korsetts von Kompetenzen», wie Prof. Walter Herzog von der Universität Bern es formuliert, hinreichend beantwortet? Diese Frage würde zumindest ein Teil jener Stimmen, die der Kompetenzorientierung skeptisch bis ablehnend gegenüberstehen, mit einem klaren Nein beantworten. In ihren Augen ist die Kompetenzorientierung vielmehr Teil einer ganzen Reihe einschneidender Reformen, die in ihrer Gesamtheit am Ende nicht weniger bewirken werden als die «endgültige Verabschiedung des Leistungsprinzips aus der Schule» sowie «die Abschaffung eines gegliederten Schulsystems».[8] Besonders das Zusammengehen von Kompetenzorientierung, individueller Förderung und radikaler Inklusion wird argwöhnisch betrachtet.

Die Crux der nicht erfassbaren Kompetenzen

Wie ist das gemeint? Kommen wir zunächst noch einmal auf die Kompetenzen zurück. Binswanger merkt dazu an: «Der Lehrplan 21 soll […] mit seinen präziseren Können-Formulierungen mehr Klarheit schaffen. Aus diesem Grund seien die im Lehrplan beschriebenen Kompetenzen klar und messbar formuliert. […] Nun zeichnen sich wahre Kompetenzen aber gerade dadurch aus, dass sie nicht exakt fassbar und nicht messbar sind. […] Wie soll man etwa überprüfen, ob Schüler wichtige Veränderungen und Entwicklungen in Städten charakterisieren können? Oder wie will man messen, ob Schüler in verschiedenen Erfahrungsbereichen (etwa Generationen, Peers, Schule, Religion, Kunst) und Fachgebieten (etwa Geschichte, Biologie, Physik, Recht, Ökonomie) unterschiedliche Fragestellungen und Weltsichten erkennen können? Dies sind nur zwei Beispiele von im Lehrplan 21 formulierten Kompetenzen, die deutlich machen, dass die Behauptung der Messbarkeit in diesem Zusammenhang absurd ist. Hier wird eine Scheinpräzision in Bezug auf Kompetenzen vorgegaukelt, die in Wirklichkeit weder überprüfbar noch messbar sind.»

Georg Lind erläutert und mahnt: «Die wenigen Andeutungen einer Definition lassen erahnen, auf welche Konfusion sich die Reformen stützen, die ‹Kompetenz› in ihrem Wappen führen. […] Wenn wir sagen, Schule soll Kompetenz fördern, dann meinen wir demnach auch, dass alle Formen und Facetten des Wissens gefördert […] werden sollen. Es kann nicht behauptet werden, dass dies ein völlig neuer Gedanke ist. Grosse Pädagogen (wie Herbart, Diesterweg, Pestalozzi, Montessori, Korczak, Piaget, Kohlberg) haben das schon immer so gesehen. […] Mit PISA wurde das Wort ‹Kompetenz› in die breite Schulöffentlichkeit eingeführt. Dabei ist das Kunststück gelungen, diesen Begriff seiner Bedeutung fast ganz zu entkleiden. […] Parallel dazu hat die Schulöffentlichkeit das Wort ‹Kompetenz› rasant in den eigenen Wortschatz aufgenommen, ohne dass auch nur im Geringsten erkennbar ist, dass man die Bedeutung des Begriffes kennt, wie er in Philosophie und Psychologie bereits erarbeitet wurde. Man hofft wohl, von der Reputation dieses Wortes zu profitieren, ohne es richtig verstehen, anwenden und verantworten zu können. Es fällt vielen Nutzern dieses Begriffs daher auch nicht auf, welcher Selbstüberschätzung man erliegt, wenn man meint, man könne die Kompetenzen (!) von Schülern quasi im Vorbeigehen beurteilen und in so genannte ‹Kompetenz-Raster› einsortieren. Zudem belastet man den Begriff unnötig mit der Vermutung, eine Kompetenz sei schulisch vermittelt und nicht angeboren oder von anderen vermittelt. Wer will das eindeutig feststellen? […] Die Benotung von Lernleistungen anhand von Lernzielen ist schon schwer genug […]. Aber die Benotung von Kompetenzen stellt ein Paradoxon dar, wenn man Kompetenz auf die individuelle Lernbiographie bezieht oder sie gar […] in Bezug auf die individuellen Lernziele definiert. Der Lehrer müsste dann bei allen Schülern ermitteln, wie gut diese ihre eigenen Lernziele erreicht haben. Sofern er dies nicht tut,

bliebe nur ein sehr oberflächliches Urteil über verschiedene ‹Kompetenzen›, das noch angreifbarer wäre als die jetzige Notengebung.»[9]

Dass die von Georg Lind beschriebene Erhebung vermeintlich angeeigneter Kompetenzen mit Hilfe von Rastern an manchen Schulen bereits praktiziert wird, dokumentierte die «NZZ» in einem Bericht über die Privatschule «Theresianum Ingenbohl» in Brunnen: «Für den Deutschunterricht der 1. bis 3. Sekundarklasse […] hat die Sekundarschule ein Raster mit insgesamt 49 Kompetenzen ausgearbeitet. Das Papier ist in 7 Niveaus unterteilt. Zudem unterscheidet es zwischen «Verstehen», «Sprechen», «Schreiben» und «Wissen». Bei «Verstehen» heisst es unter anderem: «Ich kann einfache persönliche Mitteilungen verstehen» (mittlere Stufe) beziehungsweise «Ich kann literarische Prosatexte verstehen. Ich kann Fach- und Fremdwörter nachschlagen» (höchste Stufe). […] Lehrmeister erhalten bei Bewerbungen anstatt eines Zeugnisses mit Noten einen detaillierten Bericht darüber, was die Kandidatin aufgrund ihrer Schulbildung alles kann. Für Aussenstehende seien solche Gutachten nicht immer sofort zu verstehen […]. Bei Bedarf werde daher ein Begleitschreiben beigefügt. Am besten sei es jedoch, wenn Bewerbende ihre Unterlagen selber erläutern.»[10] Soll so also die Zukunft der Volksschule aussehen?

Kompetenzorientierung und individuelle Förderung

Als zweite Grossreform – neben der Fokussierung auf «Kompetenzen» – ist bekanntermassen die so genannte «individuelle Förderung» im Gange, von welcher – wie bei der «Kompetenz» – ebenfalls keine allgemeinverbindliche Definition existiert, sodass im Prinzip jedermann hineininterpretieren kann, was ihm beliebt und entsprechend viele «individuelle» Konzepte darüber existieren.

Biologiedidaktiker Hans Peter Klein beschreibt eines dieser Konzepte: «Jeder Schüler erhält […] einen eigenen Bildungsplan. Lediglich die intraindividuellen Lernfortschritte dürfen beurteilt werden. […] ‹Der eine Schüler hat die Mathematikaufgabe verstanden und beherrscht den Stoff, er bekommt die Note ‹gut›, ein ‹sehr gut› wäre ungerecht gegenüber den Schülern mit eventuell schlechteren Lernvoraussetzungen. Der zweite Schüler hat die Aufgabe zwar nur halb verstanden und kann auch nur Teillösungen anbieten, er hat sich aber bemüht und auf seinem deutlich niedrigeren Leistungsniveau gewisse Lernfortschritte erzielt, dafür erhält auch er ein ‹gut›. Der dritte Schüler weiss letztlich gar nicht, wo-

rum es eigentlich geht, er hat weder die Aufgabe verstanden und kommt zu keinerlei brauchbaren Ergebnissen, er ist extrem überfordert, er hat sich aber in der Gruppe zumindest teilweise beteiligt, was unter Berücksichtigung seiner ungünstigen Lern- und sozialökonomischen Voraussetzungen aus Gerechtigkeitsgründen im Rahmen seiner Möglichkeiten ebenfalls mit ‹gut› bewertet wird›, so ein Schulleiter auf der Tagung ‹Sackgassen der Bildungsreform› in Wien.»[11] Satire oder ernst gemeinte Zukunftsvision?

Kompetenzen, Individualisierung plus Inklusion

In Hans Peter Kleins zitiertem Beispiel, in welchem am Ende alle Schüler, ungeachtet ihrer fachlich erbrachten Leistung, mit «gut» beurteilt werden, schwingt natürlich das dritte grosse Puzzle-Teil der gegenwärtigen Umformung unseres Bildungswesens bereits deutlich erkennbar mit: die integrative Schulung mit ihrem Anspruch auf professionellem Umgang mit Heterogenität. In Deutschland wird die integrative Schulung mehrheitlich als «Inklusion» bezeichnet.

Klein schreibt dazu: «Radikale Inklusion bedeutet […] weit mehr als die Integration behinderter Schüler in den normalen Schulalltag und wird als Trojanisches Pferd zur Abschaffung eines gegliederten Schulsystems und des Leistungsprinzips in der Schule gleichermassen genutzt: Die Einführung einer Einheitsschule für alle ohne Ausnahme mit besonderer Stossrichtung auf die abzuschaffenden Gymnasien […], die Abschaffung vergleichender Noten, des Sitzenbleibens sowie der generelle Verzicht auf jegliche Form von gültigen Bildungsstandards und Lehrplänen.»[12]

Alles Hirngespinste, Überinterpretationen und Schwarzmalereien konservativer, reformunwilliger Akademiker? Dieses Urteil muss jede Leserin und jeder Leser für sich selbst fällen.

Wie wird die «Kompetenzorientierung» bei uns implementiert werden?

Womit im Falle einer definitiven Einführung des Lehrplans 21 mit Sicherheit zu rechnen ist, ist ein Weiterbildungsprogramm bezüglich der Kompetenzorientierung an jeder einzelnen Schule. Die Frage, die in diesem Zusammenhang im Vordergrund stehen wird, ist: Wer mit welcher Vorstellung von «Kompetenz» und welcher Idee von «Bildung» wird diese Angebote konzipieren und durchführen?

Die Haltung des LVB

Der LVB bekennt sich zu einem humanistisch-aufklärerisch geprägten Bildungssystem, in welchem Wissen und Inhalte auch in Zukunft hochgehalten werden, weil er davon überzeugt ist, dass sich Kompetenzen – im Sinne von Fähigkeiten und Fertigkeiten – nur darauf basierend entwickeln lassen, und weil er ein Bildungssystem dieser Prägung als Basis und Garant einer freiheitlich-demokratischen Gesellschaft anerkennt.[13] Eine in inhaltliche Beliebigkeit abgleitende Kompetenzorientierung jedoch, eine «Bildung light für magere Zeiten»[14], lehnt der LVB entschieden ab.

Die Ansichten eines Leserbriefschreibers der «NZZ», der sich selber als Berufsschullehrer zu erkennen gab, findet die Unterstützung des LVB: «Die Orientierung in unserer Zeit der totalen Information braucht mehr denn je die Basis einer soliden Allgemeinbildung. Ich unterrichte Allgemeinbildung an einer Berufsschule (lauter angehende Informatiker) und stelle fest, dass intelligente 18-Jährige zuweilen nicht wissen, wie die Weltmeere heissen und vor wie vielen Jahrhunderten das Mittelalter zu Ende ging (geschweige denn, wann es anfing). Und weil viele junge Lehrkräfte so etwas auch nie richtig gelernt haben, verewigt sich dieser Mangel an Überblick – Folge ist ein Ertrinken in Informationen und eine Orientierungslosigkeit, wie es sie seit Erfindung der Schule noch nie gegeben hat.»

[1] http://www.lehrplan.ch
[2] Matthias Burchardt, Kompetenz, Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 1/06
[3] Mathias Binswanger, Kompetenz ohne Wissen, Weltwoche, 27/13
[4] «Man glaubt, die Schule könne die Welt verändern», Weltwoche, 27/13
[5] «Noch ist nichts bewiesen», NZZ, 29.06.2013
[6] «Der Plan der SVP ist in den 60er-Jahren stehen geblieben», Basler Zeitung, 08.07.2013
[7] Georg Lind, Kompetenz, http://bildung-wissen.eu/wp-content/uploads/2013/01/Lind-2012_kompetenz.pdf
[8] Hans Peter Klein, Der Bluff der individuellen Förderung, Frankfurter Allgemeine Zeitung, 05.07.2013
[9] Georg Lind, Kompetenz, http://bildung-wissen.eu/wp-content/uploads/2013/01/Lind-2012_kompetenz.pdf
[10] «Punkt für Punkt zur Kompetenz», NZZ, 10.04.2013
[11] Hans Peter Klein, Der Bluff der individuellen Förderung, Frankfurter Allgemeine Zeitung, 05.07.2013
[12] Hans Peter Klein, Der Bluff der individuellen Förderung, Frankfurter Allgemeine Zeitung, 05.07.2013
[13] vgl. dazu auch: Michael Weiss, Auf die Inhalte kommt es an!, lvb.inform 2012/13-03
[14] Matthias Burchardt, Kompetenz, Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 1/06

«Natur, Mensch und Gesellschaft» im Lehrplan 21: So eben gerade nicht!

Von Michael Weiss

Kompetenzen umfassen sowohl Wissen als auch Können, wobei Ersteres dem Letzteren vorangehen muss. Im Kapitel «Natur, Mensch und Gesellschaft» des Lehrplans 21 fehlt das Wissen fast vollständig. Warum das ausgesprochen töricht ist und gravierende Auswirkungen nach sich ziehen wird, wenn es so bestehen bleibt.

Die Kleinen Antillen

Die Kleinen Antillen begrenzen die Karibik nach Osten hin. Wenn Sie das nicht ohnehin schon gewusst haben, hilft Ihnen diese kleine Zusatzinformation vermutlich, sich ein ziemlich genaues Bild von der Lage der Kleinen Antillen zu machen.

Ihr Vorwissen ist dabei entscheidend: Die gegebene Information nützt Ihnen nur dann etwas, wenn Sie wissen, dass mit Karibik hier das Karibische Meer gemeint ist, das an seiner Westgrenze an Mittelamerika, im Norden an den Golf von Mexiko, im Süden an Südamerika und im Osten an den Atlantik grenzt. Um sich zu orientieren, müssen Sie weiter eine grobe Vorstellung von der Form und Lage Amerikas (Nord-, Mittel- und Südamerika) haben.

Sie müssen zudem wissen, dass der Atlantik ein mehrere tausend Kilometer breiter Ozean ist, der im Westen durch Amerika und im Osten durch Europa und Afrika begrenzt ist und im Übrigen vom Nordpolarmeer bis zur Antarktis reicht. Daraus wird klar, dass Sie auch die Form der übrigen Kontinente in etwa kennen und ausserdem noch wissen sollten, dass die Erde eine Kugel mit einem Umfang von etwa 40'000 km ist.

Elementares Faktenwissen und seine Notwendigkeit

Das einfache Beispiel zeigt, dass eine elementare, auf Faktenwissen basierende geographische Orientierung auf verschiedenen Ebenen – global, kontinental, national, kantonal, regional und kommunal – unabdingbar ist, um eine neue Information, in diesem Fall über die Lage der Kleinen Antillen, aufnehmen zu können.

Dieses elementare geographische Faktenwissen ist nicht nur die Grundlage des weiterführenden Geographieunterrichts, sondern auch unerlässlich für weitere Fächer wie Geschichte, Biologie und Wirtschaft, sowie für die im Lehrplan 21 prominent erscheinenden interdisziplinären Themen wie «Nachhaltigkeit»: Wenn Sie die Ökobilanzen einer italienischen und einer neuseeländischen Kiwi vergleichen, müssen Sie selbst darauf kommen, dass die neuseeländische Kiwi, ohne dass sie verdirbt, aufgrund der grossen Entfernung nur per Flugzeug schnell genug bis zu uns gelangen kann, während die italienische Kiwi vermutlich auf dem Landweg bis zu uns transportiert wird.

Ebenso wie die geographische ist auch eine elementare, auf Faktenwissen basierende historische Orientierung für etliche Fächer unabdingbar. Beginn und Ende verschiedener historischer Epochen, aber auch die Jahreszahlen einschneidender Ereignisse, die ungefähren Lebensdaten bedeutender Personen, und all dies auf den schon genannten Ebenen – global, kontinental, national, kantonal, regional und kommunal –, sind Voraussetzung nicht nur für ein «kompetentes» Verständnis von Geschichte, sondern auch für die Naturwissenschaften, die Sprachen, Wirtschaft, Musik und das Gestalten.

Elementares biologisches Faktenwissen mag für andere Disziplinen weniger wichtig sein. In Bezug auf den Themenkreis der nachhaltigen Entwicklung kann man aber auch nicht darauf verzichten, zu wissen, welche Obst- und Gemüsesorten bei uns wachsen und wann sie geerntet werden, welche Bäume (und entsprechend welche Holzarten) in der Schweiz wachsen und wie diese aussehen, welche Tiere welche Bedürfnisse an ihren Lebensraum haben usw. Muss man all dies ständig nachschlagen, kommt man – buchstäblich – auf keinen grünen Zweig.

Am Anfang steht das Wissen

Dass solches Faktenwissen im Kapitel «Natur, Mensch, Gesellschaft» (im Folgenden mit «NMG» abgekürzt) im Lehrplan 21 kaum erwähnt wird – ein einziger verklausulierter Satz weist vage darauf hin –, zeigt deutlich, was passiert, wenn ein Konzept – hier dasjenige der Kompetenz – zur Ideologie erhoben und dann auch noch falsch verstanden wird. Niemand zweifelt daran, dass Faktenwissen nutzlos ist, wenn man es nicht anwenden kann. Aber anwenden kann man es nur, wenn man darüber verfügt.

Das wird auch in der Einleitung des Lehrplans 21 deutlich betont: «Fachliche Kompetenzen beschreiben fachspezifisches Wissen und die damit verbundenen Fähigkeiten und Fertigkeiten. Mit überfachlichen Kompetenzen ist jenes Wissen und Können gemeint, das über alle Fachbereiche hinweg für das Lernen eine wichtige Rolle spielt.»[1] Sowohl die fachlichen wie auch die überfachlichen Kompetenzen sind immer eine Verbindung von Wissen und Können. In diesem Fall ist auch die Beantwortung der «Huhn-Ei-Frage» (was zuerst da war) klar: Am Anfang steht das Wissen.

Fahrlässigkeit oder Mutwilligkeit?

Es stellt sich nun die Frage, warum die Verfasser des Kapitels «NMG» im Lehr-

plan 21 das Grundwissen derart ausgeblendet haben. Hielten sie dieses für so selbstverständlich, dass sie …

- a) … gar nicht daran gedacht haben, es zu erwähnen?
- b) … die Notwendigkeit nicht sahen?

Oder waren sie gar …

- c) … tatsächlich der Meinung, dieses Faktenwissen brauche es nicht?

Müsste man im Fall a) zumindest von Fahrlässigkeit sprechen, so läge im Fall b) schon grobe Fahrlässigkeit und im Fall c) ein geradezu mutwilliger Angriff auf die Bildungsqualität vor.

Ob fahrlässig oder mutwillig: Die Autoren tragen zumindest eine Mitverantwortung, wenn zukünftigen Schülerinnen und Schülern Sachunterricht ohne eine solide Basis an Grundwissen unterrichtet wird.

Ohne zu wissen, wo sich der Indische Ozean, der Bodensee, Brasilien und der Mont Blanc befinden, was eine Eiche von einer Kastanie unterscheidet oder welche Flüsse durch das Baselbiet fliessen; ohne eine Vorstellung davon zu haben, wann Rom gegründet, die Dampfmaschine erfunden und der Erste Weltkrieg erklärt wurde, sollen zukünftige Schülerinnen und Schüler globale Handelsströme analysieren, Renaturierungsprojekte skizzieren und nach Gründen für die Ungleichverteilung des Reichtums auf der Welt suchen!?

Es ginge ja auch anders

Dass es auch innerhalb des Lehrplans 21 anders (im Sinne von besser) geht, zeigen beispielsweise die Kapitel «Sprachen» und «Mathematik»: Ganz klar lässt sich dort herauslesen, dass Spracherwerb ohne das Erlernen von Wörtern und grammatikalischen Regeln nicht möglich ist, und dass man grundlegende mathematische Gesetze und Rechnungen, angefangen mit dem Einmaleins, auswendig kennen muss, um sie anwenden zu können.

Die Mär vom leicht verfügbaren Wissen

Die Geringschätzung des Wissens, die verschiedene Apologeten des Kompetenzbegriffs an den Tag legen, wird oft mit der leichten Verfügbarkeit des Wissens durch das Internet oder der gesunkenen Halbwertszeit desselben gerechtfertigt. Dabei hat aber nicht jedes Wissen dieselbe Halbwertszeit! Die Daten historischer Epochen oder Ereignisse sind nahezu unveränderlich, allenfalls verändert sich im Lauf der Jahrzehnte bis Jahrhunderte die Einschätzung über ihre Bedeutsamkeit. Geographische Bezeichnungen ändern sich mitunter, aber auch hier liegt die Halbwertszeit (also die Zeit, innerhalb derer sich die Hälfte aller geographischen Bezeichnungen verändert) im Bereich von Jahrhunderten bis Jahrtausenden. Ähnlich ist es bei biologischen Bezeichnungen.

Genau dieses langfristige Wissen konnte man aber auch schon vor hundert Jahren in einem Lexikon oder einem Atlas nachschlagen. Der Zusatzkomfort, den einem das Internet hierbei heute bietet, ist zwar angenehm, aber keineswegs entscheidend. Was man im Internet tatsächlich sehr viel einfacher findet, ist Wissen, das auswendig zu lernen auch in früheren Zeiten niemandem in den Sinn gekommen wäre. Daran, dass das Wissen die Basis des Könnens ist, ändert jedoch auch das Internet nichts.

[1] Lehrplan 21, Kapitel «Einleitung», S.8

Der Lehrplan 21 ist vieles – ausser, was er sein sollte! Die kritische Analyse aus der Lehrplanforschung

Von Roger von Wartburg

Die beiden anderen Artikel des vorliegendenen Heftes, welche sich mit dem Lehrplan 21 beschäftigen, hinterfragen in erster Linie Sinn und Zweck der neuen Kompetenzorientierung des interkantonalen Werks. Rudolf Künzli, Titularprofessor der Universität Zürich und ehemaliger Direktor der Pädagogischen Hochschule der FHNW, setzt in seiner Auseinandersetzung mit dem Mammutprojekt «Lehrplan 21» einen ganz anderen, aber nicht minder interessanten Schwerpunkt: Er geht der Frage nach, ob der Lehrplan 21 ein zukunftsfähiges Modell zur – seiner Ansicht nach dringend erforderlichen – Klärung des gesellschaftlichen Auftrags der Schule darstellt oder nicht[1]. Dabei gelangt Rudolf Künzli – so viel sei im Voraus bereits verraten – zu einem insgesamt ernüchternden Fazit und stellt der Politik und dem Projektresultat, partiell aber auch der Lehrerschaft, kein gutes Zeugnis aus.

Wie historisch ist der Lehrplan 21?

Vorab stellt Rudolf Künzli in Abrede, dass es sich beim Lehrplan 21 um eine derart ausserordentliche historische Zäsur handle, wie dies seitens der Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz als auch des LCH hervorgehoben wird. Schliesslich sei der Lehrplan 21 «nicht der erste regionale Lehrplan, der die föderalen Grenzen kantonaler Schulhoheit überschreite». So sei etwa in der Romandie der interkantonale Lehrplan schon seit einigen Jahren Realität und auch in der Innerschweiz hätten die Kantone seit vielen Jahren Lehrpläne gemeinsam entwickelt. Als eigentlich «historisch» im Zusammenhang mit dem Lehrplan 21 lässt Künzli darum nur gelten, dass «sich solche Kooperation neuerdings als Schritt zur Umsetzung von HarmoS» darstellen könne und «nicht mehr bloss als ökonomisch gebotene Zusammenarbeit».

Kein Ende des Bildungsföderalismus

Trotzdem werde der kantonale Bildungsföderalismus durch den Lehrplan 21 «nicht in Frage gestellt», schliesslich verstehe sich dieser explizit nicht schon als interkantonal geltendes Dokument, das so eingeführt wird, sondern überlasse es den kantonalen Bildungsexekutiven, damit zu tun, was sie für richtig halten. Dies sei man aktuell «allenthalben politisch bemüht zu betonen».

Dieses politische Wechselbad zwischen dem stolzen Verweisen auf das Harmonisierungs- und Koordinationsbestreben einerseits und dem gleichzeitigen Versichern, «es gebe aber noch genügend kantonalen Spielraum» andererseits, führe dazu, dass «Befürworter wie Gegner eines überkantonalen schweizerischen oder mindestens sprachregionalen Lehrplanes mehr oder weniger gelassen abwarten» könnten, «wie die Vorgabe in der Deutschschweiz schulpolitisch verarbeitet werden wird».

Typisch schweizerisch halt

Dies allerdings ist für Künzli kein triftiger Grund für einen Vorwurf, schliesslich sei man sich solche «Ambiguitäten» in der schweizerischen Schul- und Bildungspolitik gewohnt – «und nicht nur in dieser». Man könne dieses Gebaren wahlweise für «Lavieren, Durchwursteln und Mogeln» halten, oder aber es als «Sinn für das Machbare, den gutschweizerischen Pragmatismus oder die erprobte politische Klugheit einer Konsensdemokratie» interpretieren, ja vielleicht sogar als Zeichen der «Vernunft», wie Künzli in versöhnlicher Manier festhält. Des Pudels Kern liegt für ihn in dieser Causa woanders, das steht fest.

Vorwurf 1: Elementare schulpraktische Fragen bleiben ungeklärt

Weniger milde gestimmt zeigt sich Künzli angesichts der Frage, was denn ein zu Koordinationszwecken erstellter Lehrplan «tatsächlich praktisch wert» sei, der so «elementare schulpraktische und die Lernprozesse substantiell bestimmende Fragen ungeklärt» lasse wie die «Verteilung der Zeit» (gemeint sind die Stundentafeln) oder die «Abfolge der Fächer im schulischen Bildungsgang» (z.B. die Fremdsprachen).

Ob nun Französisch oder Englisch als erste Fremdsprache gelehrt werde, sei gewiss «pädagogisch und didaktisch nicht ausschlaggebend» und darum auch «innerschulisch nicht abschliessend zu entscheiden». Für die Schulkoordination aber sei diese Frage «von ausschlaggebender Bedeutung» und darüber hinaus «in staatspolitischer Hinsicht nicht belanglos». Gerade deshalb wäre es hier in Künzlis Augen Aufgabe der Politik, «die Rahmenbedingungen des schulischen Lehrens und Lernens zu setzen».

Im gleichen Stil argumentiert er hinsichtlich der Stundentafeln: Künzli bezeichnet es als unfair, «Schülerinnen und Schülern die gleichen Lernleistungen (Kompetenzziele) abzuverlangen bei ganz ungleich zur Verfügung gestellter Lernzeit. Wenn in einem Kanton 20 bis 30 und mehr Prozent Unterrichtsstunden für ein-

zelne Fächer vorgesehen (finanziert) werden als in einem anderen, dann stellt das die Glaubwürdigkeit eines interkantonalen Lehrplanes ganz grundsätzlich in Frage.» Dabei seien eben auch Stundentafeln «weniger bildungstheoretisch oder didaktisch zu entscheidende Fragen», sondern vielmehr «schulpraktische politische Rahmenbedingungen, deren Regulierung in Auftrag und Verantwortung der Politik» liegen würden.

Auch im Segment der überfachlichen Kompetenzen ortet Künzli dieselbe Problematik: Zwar würden dort u.a. Nachhaltigkeit gefordert oder die Informatik «in einen Bereich ohne Fach und Zeit abgeschoben». Das diene aber nur «dem guten Gewissen und dem Anschein von Zukunftsfähigkeit dieses Lehrplans».

Urteil 1: Politisches Versagen, Hilflosigkeit, Abschieben von Verantwortung

Wohl äussert Künzli ein gewisses Verständnis für die Brisanz derartiger Fragen, trotzdem fällt sein Urteil in diesem Kontext deutlich aus: Wenn der Lehrplan 21 zu diesen Rahmenbedingungen nichts sage, dann sei dies «ein schul- und bildungspolitisches Versagen» und konterkariere die Koordinationsabsicht des ganzen Projekts in substantieller Weise. Das sei dann nicht mehr klug oder listig, sondern nur «politisch hilflos» und «Ausdruck eines politischen Sich-Wegdrückens vor der Verantwortung für das Setzen von schulischen Rahmenbedingungen».

Vorwurf 2: Der Lehrplan 21 überschreitet seine strukturellen Grenzen

Rudolf Künzli stört sich daran, dass der Lehrplan 21 sich der «Regelung von allein pädagogisch professionell zu klärenden und zu bewertenden Fragen» rühmt, anstatt – wie zuvor beschrieben – endlich die «Regulierung zentraler schulpraktischer Rahmenbedingungen» zu verkünden.

Diese Verschiebung der thematischen Akzente erachtet Künzli als «nicht unproblematisch», denn seiner Auffassung gemäss sind staatliche Lehrpläne nicht primär dazu da, «pädagogische und didaktische Probleme des Lehrens und Lernens» zu lösen und zu regeln (dies solle der Lehrerschaft vorbehalten bleiben), «sondern die Zielsetzungen und die Rahmenbedingungen dafür (zu) klären».

Künzli bezeichnet diese Akzentverschiebung als eines der «Grundgebrechen» des Lehrplans 21, der sich «wie kaum einer zuvor» als pädagogisch-didaktischer Lehrplan präsentiere. Dies aber ist für Künzli der verkehrte Ansatz und leiste ausserdem einer «problematischen Kompetenzverschiebung Vorschub»: Die unterrichtspraktische professionelle Kompetenz der Lehrerschaft werde dadurch «von der Schule in die Schuladministration und die Pädagogischen Hochschulen mit ihren fachdidaktischen Entwicklungs- und Forschungszentren» verschoben.

Urteil 2: Der Lehrplan 21 missachtet den Unterschied zwischen der Regulierung der Schule und der Regulierung des Unterrichts

Für Künzli steht fest, dass Lehrpläne «allenfalls die Institution Schule ausrichten und regulieren» können, mit Sicherheit aber «nicht den Unterricht und die Lehr- und Lernprozesse». Wer diese elementare Differenz nicht (an-)erkenne, handle entweder «naiv oder hybrid übergriffig».

Rudolf Künzli findet, dass wir «dringend einen auf die schulischen Bildungsziele und die strukturellen Rahmenbedingungen von Schule und Unterricht reduzierten Lehrplan» benötigen, welcher «den Auftrag der Schule wie der Lehrerschaft öffentlich legitimiert klären könnte». Der Lehrplan 21 dagegen sei ein «fachdidaktisch-pädagogisches Arbeitsbuch für die Lehrerschaft», wogegen Künzli nichts einzuwenden hätte, wenn es sich nur nicht als Lehrplan ausgäbe.

Vorwurf 3: Die versprochene breite öffentliche Meinungsbildung wird so nicht stattfinden

Rudolf Künzli erachtet es als folgerichtig, dass die am 28. Juni 2013 eingeleitete Konsultation als «Konsultation» bezeichnet wird, weil es sich dabei nämlich «nicht um eine Vernehmlassung, wie sie bei Verordnungen und Gesetzesvorhaben in der Schweiz sonst üblich ist», handle. Künzli moniert, dass weder die einzelnen Kantone der Romandie, noch die Kantonalsektionen der politischen Parteien der Projektkantone, noch die Schulen, Fachhochschulen und Universitäten direkt zur Konsultation eingeladen seien. Dieses selektive Einholen von Meinungen und Stellungnahmen entspreche den Konsultationsverfahren, wie sie «in der EU zwischen den Nationalstaaten üblich» sei.

Künzli räumt ein, dass die Logik der spezifischen Einladungen (an die Projektkantone, die nationalen Organisationen der Lehrerschaft, die Arbeitswelt, die Kirchen und Religionen, die betroffenen Bundesämter, Konferenzen im Bildungswesen und politischen Parteien auf Bundesebene) zwar nachvollziehbar sei, sieht darin aber einen Widerspruch zu den Zusicherungen der Verantwortlichen während der jahrelangen «öffentlich abgeschirmten Entwicklungsphase», wonach dann schon noch eine breite öffentliche Meinungsbildung durchgeführt werde.

Dass dem nicht so sein werde, führt Künzli auch auf den Umfang des Lehrplans 21 zurück (zu Beginn des Projekts hatte ein kantonaler Erziehungsdirek-

tor einmal 50 Seiten als Umfang gefordert): «Wer soll denn, wenn er nicht gerade vom Fach ist und sich professionell mit Schule befasst, das ganze 557-seitige Konvolut in seiner Gänze lesen, verstehen und dazu angemessen Stellung nehmen können, ausser eben einige Behörden und Organisationen?» Die Ursache für die gewaltige Dimension des Lehrplans 21 bestehe eben im bereits erwähnten Missverständnis, gemäss welchem Lehrpläne zugleich die Schule als auch die Lernprozesse regulieren müssten. Das führe in diesem Fall zu einer «Überforderung der Öffentlichkeit», die gemäss Künzli als «naiv», «unverfroren» oder «zynisch» interpretiert werden könne.

Das Hauptproblem dieser Konstellation bestehe nun darin, dass eine «nötige öffentliche Anerkennung und Legitimität für die Klärung des Auftrages der Schule» so kaum einzuholen sei, «auch nicht für die Abgrenzung des Berufsauftrages der Lehrerschaft gegen permanent drohende Ausweitung und Überfrachtung». Mitschuldig daran sei auch die organisierte Lehrerschaft, die «einen ‹direkt einführbaren› Lehrplan» gefordert habe, ohne wirklich zu wissen, was sie damit verlange. Das Resultat sei nun ein Lehrplan, im welchem «Schulverordnung, Schulleitbild, Lehrplan, didaktisch-pädagogische Prinzipien und Leitlinien, Unterrichts- und Prüfungsvorgaben untrennbar ineinander amalgamiert» seien, was alles andere als «modern» anmute, sondern an Zeiten «vor jeder funktionalen Differenzierung und Planzerlegung» erinnere.

Urteil 3: Der Lehrplan 21 gefährdet die demokratische Legitimation der Volksschule

Künzli hält die Konsultation insgesamt für «widersprüchlich», weil sie einerseits zur Stellungnahme einlade, «durch Struktur und Umfang» aber sogleich wieder auslade. Nicht etwa, dass er es «zielführend» fände, «ein breites Laienpublikum auch über Kompetenzstufen und konstruktivistische Lernparadigmata diskutieren zu lassen», aber in einem durch Komplexität und Ausmass des Lehrplans verursachten Fernhalten der Laien vom Schuldiskurs erkennt Künzli eine Gefährdung «der politischen Legitimation der öffentlichen Schule» sowie eine Verletzung der «Grundlage von Demokratie».

Dabei bestünde in Künzlis Wahrnehmung die eigentliche Herausforderung in solchen Prozessen eben gerade in der schwierigen Aufgabe, «eine verantwortbare und akzeptable Grenze zwischen dem professionellen Fachdiskurs und dem öffentlichen Gespräch über Schule und Bildung zu ziehen». Künzli kritisiert, dass es in diesem Kontext noch nicht einmal seitens des wissenschaftlichen Projektbeirats «ein paar klärende Gedanken und Überlegungen» gebe.

Grundsätzliche Zweifel am Sinn solcher Projekte

Rudolf Künzli zweifelt «an der Rationalität solcher Übungen», wenn man bedenke, «dass auch dieser Lehrplan, in welcher kantonal modifizierten Form auch immer, nicht ohne Lehrmittel und

Schulbücher auskommen wird, ohne Lernaufgaben und Prüfungsprogramme, die ihn nach Lage der Dinge und der Dynamik gesellschaftlicher wie erziehungswissenschaftlicher und schulischer Entwicklungen in vielen Aspekten schon bald überholt haben werden, noch bevor er im Jahre 2016 oder 2018 in kraft- und umgesetzt werden wird».

Plädoyer für «curriculare Bescheidenheit»

In Bezugnahme auf ein Zitat von Erziehungswissenschaftler Prof. Dietrich Benner – «Für alles Lehren und Lernen gilt, dass es grundsätzlich nicht delegierbar ist und nicht stellvertretend von anderen wahrgenommen oder vollzogen werden kann.» – merkt Rudolf Künzli an, dass diese Aussage eben auch auf Fachdidaktiker, Bildungsadministratoren und Lehrplankommissionäre zutreffe. Weil Lehrpläne nicht dazu in der Lage seien, individuelle oder institutionelle Lernprozesse zu steuern, sondern lediglich «eine grobe Richtung erwünschter Anstrengungen» anzugeben vermöchten, plädiert Rudolf Künzli für eine «curriculare Bescheidenheit» – und schliesst seine Ausführungen mit einer Strophe aus Brechts «Dreigroschenoper».

«Ja mach´ nur einen Plan
Sei nur ein grosses Licht!
Und mach dann noch ´nen zweiten Plan
Gehn tun sie beide nicht.

Denn für dieses Leben
Ist der Mensch nicht schlecht genug.
Doch sein höh'res Streben
Ist ein schöner Zug.»

[1] Rudolf Künzli, Der Lehrplan 21: Ein Lehrplan der neuen Generation, aber auch ein zukunftsfähiges Modell zur Klärung des gesellschaftlichen Auftrags der Schule?, http://www.lehrplanforschung.ch/?p=3207; alle Zitate entstammen diesem Dokument

LVB-Kommentar zum Zusammenhang zwischen HarmoS und dem Lehrplan 21

Prof. Rudolf Künzli weist darauf hin, dass das Grossprojekt «Lehrplan 21» seine Legitimität aus der vom Stimmvolk befürworteten Bildungsharmonisierung beziehe. Kernargument der Harmonisierungs-Befürworter war immer die behauptete zunehmende Mobilität in unserer Gesellschaft. Konkret wollte man also zu verhindern suchen, dass schulpflichtige Kinder, die vom Kanton A in den Kanton B umziehen, an ihrer neuen Schulstätte eine ganz andere Schulrealität (Fächer, Inhalte, Anforderungen) vorfinden als vor ihrem Wohnortswechsel.

Wenn Sie, geschätzte Leserin respektive geschätzter Leser, die Probe aufs Exempel machen und in Ihrem persönlichen Umfeld einmal erfragen wollen, weshalb seinerzeit der Bildungsharmonisierung zugestimmt wurde, wird in den meisten Fällen mit an Sicherheit grenzender Wahrscheinlichkeit – und bestens nachvollziehbar – der Begriff «Mobilität» fallen.

Statistisch erhärtetes Zahlenmaterial, aus dem sich hätte herauslesen lassen, wie viele schulpflichtige Kinder in der Vergangenheit tatsächlich von solchen Schulortswechseln in problematischer Art und Weise betroffen gewesen waren, waren damals nicht ausfindig zu machen. Ob alternative, weniger allumfassende Lösungsansätze – z.B. das Äufnen kantonaler Fonds zwecks intensiver Einzelförderung solcher «problematischer Umzugs-Betroffenen» – überhaupt jemals in Betracht gezogen wurden, entzieht sich der Kenntnis des Autors. Naheliegend erscheint jedoch das beliebte Bildungs-Reform-Motto: «Wenn schon, denn schon!»

Seither wird das Schweizer Schulwesen einer fundamentalen strukturellen Vereinheitlichung unterzogen – angeblich. Mehr noch: Auch die Methodik des Unterrichtens soll neu gedacht werden, wie die Kompetenzorientierung des Lehrplans 21 unter Beweis stellt – obwohl dies mit dem Erleichtern der innerschweizerischen Mobilität herzlich wenig zu tun hat. Man bastelt also munter und emsig und in nie nachlassender Kadenz an der «Schule Schweiz» herum, rückt jede erdenkliche Neuerung auf teilweise verschlungenen Pfaden irgendwie in die Nähe von «HarmoS» und so wollen die Diskussionen über diese oder jene (Teil-)Reform gar nie mehr abreissen.

Und angesichts der vorliegenden 557 Seiten des «historischen» Lehrplans 21 tut sich beim Betrachter irgendwann die ketzerische Frage auf, ob das gewaltige Umkrempeln dieses Systems letztlich auch dazu dient, den Blick auf die unangenehme Wahrheit zu verstellen, dass wir aktuell Lichtjahre von der versprochenen inhaltlichen Bildungsharmonisierung entfernt sind – was vorrangig der Fremdsprachen-Thematik geschuldet ist. Oder wie es unlängst im LCH-Organ «BILDUNG SCHWEIZ» (Ausgabe 7/8, 2013) lapidar formuliert war: «Der Fremdsprachenunterricht ist unterschiedlicher als je zuvor.»

Solange sich daran nichts ändert, bleibt der Begriff «Bildungsharmonisierung» ein epochaler (und höchst kostspieliger) Etikettenschwindel. Und der Lehrplan 21, wie Prof. Künzli es konstatiert, vermag in dieser Hinsicht definitiv keinen neuen Anstoss zu leisten.

Frühfremdsprachen: Breite Ablehnung nicht nur bei den LVB-Mitgliedern

Von Michael Weiss

Vor einem halben Jahr hat der LVB seine Mitglieder über die Vorverlegung des Fremdsprachenunterrichts befragt. Dieselbe Umfrage war vom LCH auch den anderen Kantonalsektionen zugeschickt worden. Die Resultate liegen nun vor.

Weitgehende Einigkeit

Baselland ist kein Sonderfall – jedenfalls nicht, wenn es um die Meinung der Lehrkräfte zur Einführung einer zweiten Fremdsprache auf der Primarstufe geht. In den entscheidenden Fragen sind sie gleicher Meinung wie die Mehrheit der Lehrkräfte (oder wenigstens der kantonalen Lehrerverbände, denn nicht überall haben diese die Umfrage an ihre Mitglieder weitergeleitet) der übrigen Deutschschweizer Kantone:

- Die Weiterbildung zum Unterrichten einer Fremdsprache auf der Primarstufe ist akzeptabel, es werden aber zu wenig Zeit und Geld dafür zur Verfügung gestellt.
- Die Lehrmittel sind nicht zufriedenstellend.
- Die Anzahl der pro Woche für den Fremdsprachenunterricht zur Verfügung stehenden Lektionen ist unzureichend.
- Die Unterstützung durch IF-/SHP-Lehrpersonen im Fremdsprachenunterricht ist ungenügend.
- Die Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler sind falsch gestellt.
- Für die meisten Schülerinnen und Schüler sind zwei Fremdsprachen auf der Primarstufe nicht zu bewältigen, es sollte daher nur eine Fremdsprache in der Primar obligatorisch sein.
- Auf dem anforderungsschwächsten Niveau der Sek I sollte nur eine Fremdsprache obligatorisch sein.
- Im anforderungsschwächsten Niveau der Sek I könnte man Sprachaufenthalte oder Austauschprogramme als Alternative zum Lektionenunterricht ins Auge fassen.
- Ein in der gesamten Deutschschweiz koordinierter Start der Fremdsprachen und damit eine einheitliche Festlegung auf dieselbe erste Fremdsprache ist dringend erforderlich.

Von Harmonisierung keine Spur

Lediglich beim letzten Punkt gibt es eine Differenz zu anderen Kantonen: Während im Baselbiet nämlich nur eine moderate Präferenz zugunsten des Französischen als erste Fremdsprache festgestellt wird und man wohl auch mit Englisch als erster Fremdsprache zu leben bereit wäre, ist diese Frage anderswo offenbar von grosser Bedeutung und heftig umstritten – selbst innerhalb der Lehrerschaft der einzelnen Kantone. Somit bleibt das gravierendste Mobilitätshindernis in der Deutschschweizer Schullandschaft zugleich das am schwierigsten zu beseitigende. Die wirkliche Situation ist noch weitaus desolater. Dazu vermeldet der LCH gegenüber der Presse:

«Ein neuer Flickenteppich durchzieht die Schweiz: Die Deutschschweizer Kantone an der Sprachgrenze haben Französisch ab der 3. Klasse eingeführt und ziehen jetzt mit Englisch ab der 5. Klasse nach. Die meisten Zentral- und Ostschweizer Kantone haben beide Fremdsprachen bereits eingeführt, allerdings in umgekehrter Reihenfolge. Aargau als Teil des Bildungsraums Nordwestschweiz mit gemeinsamem Bildungsmonitoring führt zuerst Englisch ein, die anderen drei Kantone BS, BL und SO bevorzugen das Französisch als erste Fremdsprache. Dazu kommen die Sonderregelungen in den Kantonen GR, UR und AI mit Beginn von Französisch erst ab der 1. Sekundarklasse und in Zürich mit Englisch bereits ab der 2. Klasse. GR und UR starten dafür früher mit Italienisch, UR aber nur als Wahlfach. Im HarmoS-Kanton GL ist Französisch auf der Sekundarstufe I mit Grundanforderungen wie im Aargau ab Beginn nur ein Wahlfach. Weil der Aargau mit Französisch erst in der 6. Klasse beginnt, verlassen dort viele Jugendliche die Volksschule mit einem Jahr Französisch aus der 6. Klasse. Im Kanton AI ist es gar möglich, die Volksschule ohne Unterricht in einer Landessprache abzuschliessen. Auch in den Kantonen SG und TG kann Französisch ab dem 8. Schuljahr abgewählt werden. Einem 6.Klässler, der mit seiner Familie von UR nach ZH zieht, fehlen fast fünf Jahre Englisch, einem 5.Klässler, der von BE oder BS nach ZH zieht, drei Jahre. Wer von SG oder TG nach BE oder BL wechselt, muss zwei Jahre Französisch nachholen, von AG nach SO drei Jahre. Und das kurz vor den Übertritten in die Sekundarstufe I resp. ins Gymnasium. Die diversen ‹Koordinationsräume› sind also sehr eng gesteckt: Einen Familienumzug von Bern in den Aargau, von Basel nach Zürich, von Uri nach Zug, von Innerrhoden nach Ausserhoden oder von St. Gallen nach Bern muss man sich gut überlegen.»[1]

Doch damit nicht genug: Auch die Frage, ob die Fremdsprachen benotet werden und welche Rolle sie für den Übertritt in die Sek I spielen, wird von Kanton zu Kanton anders gehandhabt. Dabei wird die Bandbreite der denkbaren Möglichkeiten voll ausgeschöpft. Die Stundendotationen der Fremdsprachen sind ebenfalls nicht überkantonal geregelt.

Ernüchternde Ergebnisse

Aus dem Kanton Luzern liegen erste Ergebnisse über die Wirksamkeit des Frühenglischunterrichts vor.[2] Über die Hälfte der Kinder erreicht die Lernziele im Teilbereich «Hören» nicht, im Teilbereich «Lesen» sind es sogar zwei Drittel. Der Leiter der Luzerner Dienststelle für Volksschulbildung verortete das Problem sofort bei der mangelhaf-

ten didaktischen Ausbildung der unterrichtenden Lehrkräfte, welche nun verbessert werden soll.

Es wäre wohl ehrlicher, auch andere Ursachen für den sich nicht einstellenden Erfolg in Betracht zu ziehen. Wir haben sie schon erwähnt, als wir im letzten lvb.inform nach Gründen für die ablehnende Haltung der Lehrkräfte gegenüber der Vorverlegung des Fremdsprachenunterrichts gesucht haben:

- Fremdsprachige Kinder beherrschen häufig weder ihre Muttersprache noch die Mundart noch die Unterrichtssprache richtig. Bevor sie aber nicht wenigstens eine Sprache gut sprechen, sind sie nicht bereit, zusätzlich mit einer vierten Sprache belastet zu werden.
- Französisch und Englisch sind für die meisten Kinder abstrakte Sprachen: Sie kennen niemanden, der diese Sprachen im Alltag spricht und verstehen nicht, wozu sie sie lernen sollen. Die Motivation, sie zu erlernen, ist daher nicht vorhanden.
- Mit drei oder gar nur zwei Unterrichtslektionen pro Woche ist das Erleben der Sprache, das im Fall der Muttersprache von selbst zu deren Erwerb führt, extrem eingeschränkt. Gerade hinter das Konzept des spielerischen Spracherwerbs müssen unter diesen Bedingungen sehr grosse Fragezeichen gesetzt werden. Dies erst recht, wenn der Fremdsprachenunterricht – abweichend von der ursprünglichen Absicht der EDK – gar nichts Spielerisches an sich hat, sondern von Anfang an Noten gesetzt und überprüfbare Leistungen eingefordert werden.

Der Widerstand wächst: Wie reagiert der LCH?

Nicht nur Lehrkräfte, auch Politikerinnen und Politiker verschiedener Parteien und verschiedener Kantone denken bereits über die Abschaffung der zweiten Fremdsprache auf der Primarstufe nach, respektive sind froh darüber, wenn sie in ihrem Kanton gar nie eingeführt wurde. Im Kanton Graubünden, der nicht selten als Musterbeispiel für die natürliche Sprachenvielfalt hinhalten muss, soll die zweite Fremdsprache auf der Primarstufe mit Hilfe einer Initiative abgeschafft werden. In Nidwalden prüft der Regierungsrat die Abschaffung des Frühfranzösischen. Walter Bircher, Direktor der Pädagogischen Hochschule Zürich, spricht sich offen für nur eine Fremdsprache auf der Primarstufe aus. In etlichen Kantonen insbesondere der Ost- und Zentralschweiz sind Postulate hängig, welche eine Evaluation des Frühfremdsprachenkonzepts oder gar dessen Abschaffung fordern.

Man könnte annehmen, dass der LCH aufgrund der mehr als klaren Rückmeldungen seiner Kantonalsektionen den sofortigen Abbruch des Experiments «Frühfremd» fordern würde. Dies ist jedoch nicht der Fall: Nach einer ausführlichen Kritik an den nicht erfüllten Gelingensbedingungen hält der LCH fest, dass man den Kantonen noch bis Ende des Schuljahres 2015/16 Zeit lassen solle, funktionierende Frühfremdsprachenkonzepte zu etablieren. Zu diesem Zeitpunkt läuft die Frist ab, welche die EDK den Kantonen für die Umsetzung eingeräumt hat. Sollte sich aber bis dann keine wesentliche Ver-

besserung der Situation eingestellt haben, müsse die zweite Fremdsprache statt als obligatorisches Fach als Wahlfach angeboten werden. Für Schülerinnen und Schüler, welche dieses Fach nicht wählen, müsste entsprechend auf der Sek I auch ein Fremdsprachenkurs für Anfänger angeboten werden. Ob bis zum Ende der obligatorischen Schulzeit dann beide Gruppen gleich viele Fremdsprachenlektionen erhalten sollen, verrät der LCH nicht.

Der LCH beugt sich hier einem von ihm selbst georteten gesellschaftlichen Druck: Gebildete und wohlhabende Eltern würden es nicht akzeptieren, wenn man ihren Kindern den Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe verweigern würde, Privatschulen würden in die Bresche springen und es würde ein schulisches Zweiklassensystem etabliert. Ob man dieser Argumentation folgen mag oder nicht, ist das eine. Wer aber soll entscheiden, ob ein Kind auf der Primarstufe eine zweite Fremdsprache erlernen kann, darf und sollte? Gemäss LCH sollen dies die Eltern auf Vorschlag der Primarlehrkraft hin entscheiden. Die ohnehin immer schwieriger werdende Beziehung zwischen Eltern und Lehrkräften würde damit auf eine weitere Probe gestellt werden.

Die Position des LVB

In Würdigung der Ergebnisse der bei der LVB-Basis durchgeführten Befragung vom Februar und März 2013 erachtet es die LVB-Führung als angezeigt, dass die Verantwortlichen den Frühfremdsprachenunterricht aufgeben und dass auf dem Niveau A der Sek I nur noch eine Fremdsprache obligatorisch unterrichtet wird.

Neben dem auf praktischer Erfahrung beruhenden Urteil der Lehrerschaft gibt es auch weitere wesentliche Gründe, die gegen die Frühfremdsprachen sprechen:

- Der behauptete pädagogische Wert eines frühen Sprachunterrichts hält einer wissenschaftlichen Überprüfung nicht stand. Wie beispielsweise Urs Kalberer in seiner Dissertation festgestellt hat, lässt sich mit gleich vielen Lektionen Fremdsprachenunterricht am Ende der obligatorischen Schulzeit mehr erreichen, als wenn diese Lektionen zu wesentlichen Teilen früher stattfinden. Die Promotoren des Frühfremdsprachen-Unterrichts hatten sich ausserdem stets auf die «Hirnforschung» berufen, gemäss derer eine Sprache umso besser gelernt werde, je früher man damit beginne. Festzustellen, dass es aber auch für die «Hirnforschung» nicht dasselbe ist, ob die Grossmutter mit spanischen Wurzeln zwei Tage pro Woche ihre Enkel hütet und dabei konsequent Spanisch mit ihnen spricht, oder ob Primarschulkinder zwei- bis dreimal pro Woche 45 Minuten lang ein paar Brocken Französisch oder Englisch wälzen, blieb bezeichnenderweise den Praktikern von der Unterrichtsfront vorbehalten.
- Die grosse Heterogenität auf der Primarstufe (keine Niveautrennung, integrative Schulung) führt dazu, dass schwächere Kinder permanent über- und stärkere Kinder permanent unterfordert sind. In jahrgangsgemischten Klassen, wie sie auch in kleineren Gemeinden des Baselbiets auf der Primarschule üblich sind, verschärft sich diese Situation weiter. Die Unterstützung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen ist überdies nicht möglich, wenn die dafür zuständige ISP-Lehrkraft nicht über die notwendige Sprachkompetenz verfügt.
- Mehr noch als in anderen Fächern hängt der Erfolg des Fremdsprachenunterrichts von der Unterstützung der Eltern ab: Wörter in einer fremden Sprache zu lernen, die man ausserhalb der 2-3 Lektionen pro Woche niemals anwenden kann, gelingt nicht allein durch Selbstmotivation, und da die Zeit dafür in der Schule fehlt, müssen die Eltern als Motivatoren einspringen. Die ohnehin schon bekannte Schwäche des schweizerischen Schulsystems, wonach der Schulerfolg sehr stark von der sozialen Herkunft der Schülerinnen und Schüler abhängt, wird durch die Frühfremdsprachen weiter verstärkt.

Die natürlichen Grenzen aller Bildungsanstrengungen

Jedermann ist klar, dass Energie, Nahrung, Arbeitskraft, Wohlstand usw. nicht aus dem Nichts geschaffen werden und sich nicht beliebig vermehren lassen. Doch auch der Bildungserfolg hat natürliche Grenzen.

Die Versuche, aus dem Bildungssystem durch immer neue Reformen unter immer widrigeren Bedingungen und mit immer aufgeblähteren Stundentafeln selbst für Primarschüler immer noch mehr und noch mehr herausholen zu wollen, ähneln den zahllosen Anstrengungen emsiger Forscher, Stein in Gold zu verwandeln oder das Perpetuum mobile doch noch zu konstruieren. Mit dem Unterschied, dass das Bildungssystem nicht mit lebloser Materie, sondern mit jungen Menschen experimentiert.

[1] http://lch.ch/cms/upload/pdf/Pressemitteilungen/2013/DV_2013_PP.pdf

[2] http://www.luzernerzeitung.ch/nachrichten/zentralschweiz/luzern/Fruehenglisch-Schueler-haben-big-problems;art92,210342

Bank Coop: Exklusive Vergünstigungen für LCH-Mitglieder

Sie profitieren von:

- Vorzugszinsen auf Hypotheken
- Rabatten im Wertschriftengeschäft
- Reduktionen bei Kartengebühren

sowie von weiteren attraktiven Produkten und Dienstleistungen zu fairen Konditionen.

Nehmen Sie mit uns Kontakt auf: 0800 88 99 66, www.bankcoop.ch/lch

fair banking
bank coop

Ausgezeichneter Service und günstige Prämien für LCH-Mitglieder

Jetzt Prämie berechnen und Offerte einholen!

Exklusiv versicherbare Zusatzleistungen in der Haushaltversicherung:

- Persönliche Sachen im Klassenzimmer bis maximal CHF 10'000, ausgenommen einfacher Diebstahl
- Schlossänderungskosten
- Rechtsschutz für Strafverfahren wegen Nichterfüllung der Aufsichtspflicht
- Lehrer-Haftpflichtversicherung

zurichconnect.ch/partnerfirmen
ID: LCH, Passwort: klasse

0848 807 804
Mo – Fr von 8.00 – 17.30 Uhr
Exklusive Telefonnummer für LCH-Mitglieder

LCH Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer

ZURICH connect®

Versicherungsträger: Zürich Versicherungs-Gesellschaft AG

Auch wenn es Überwindung kostet: Die Anwendung des Berufsauftrags ist unverzichtbar!

Von Christoph Straumann

Neben der Umsetzung der eigentlichen Schulreformen steht den Baselbieter Schulen in diesem Kontext noch eine ganz andere Herausforderung bevor: Das Einhalten der bezahlten Jahresarbeitszeit! Ziel muss es sein, alle in den nächsten Jahren zusätzlich zum Unterricht hinzukommenden Arbeiten innerhalb der zur Verfügung stehenden Zeitgefässe bewältigen zu können. Was ist zu tun?

Arbeitszeit steht im Fokus

Die Diskussionen rund um die Arbeitszeit von Lehrpersonen sind derzeit wohl so aktuell wie selten zuvor:

- Die nach aussen spürbare Umsetzung der vom Landrat als Sparmassnahme beschlossenen temporären Pflichtlektionenerhöhung für Fachlehrpersonen der Sek I und der Sek II zieht die Frage nach sich, wo und wie der nötige Abbau schulischer Dienstleistungen stattfinden soll. Dies führte zu langen und nicht selten bemühenden Diskussionen zwischen Schulleitungen und Kollegien – bisher nur mit spärlichen Ergebnissen.
- Der Bildungsdirektor meldet sich in einer knappen Mitteilung an die Belegschaft, deren Inhalt es aber in sich hat: Gemäss einer Praxisänderung bezüglich dem Umgang mit der unterrichtsfreien Arbeitszeit während den Schulferien soll plötzlich der 3. Januar, der nur alle paar Jahre einmal in die Schulferien fällt, nicht mehr gleich behandelt werden wie alle anderen Schulferientage, sondern neu für die Lehrpersonen als spezieller Arbeitstag deklariert werden.
- Der breiten Lehrerschaft wird immer mehr bewusst, dass – mit Ausnahme der Frühfremdsprachen-Ausbildung auf der Primarstufe – für keine der in der Regel obligatorischen Weiterbildungsveranstaltungen der kommenden Reformjahre zusätzliche Entschädigungen für aufgewendete Arbeitszeit zur Verfügung steht.

Abrechnung der Arbeitszeit ist zwingend!

Wie soll auf diese Entwicklungen, die primär unter dem Diktat der gegenwärtigen Sparhysterie in unserem Kanton stehen, kühl, aber klar und wirkungsvoll reagiert werden? Aus Sicht des LVB gibt es darauf nur eine plausible Antwort: Die etablierte und auch vom Arbeitgeber als Argumentationsbasis akzeptierte Abrechnung der geleisteten Arbeitszeit über den Berufsauftrag ist zwingend anzuwenden. Als verlässliche Basis für den künftigen Arbeitsfrieden an unseren Schulen muss die Arbeitszeiterfassung von allen Schulbeteiligten als einzige vernünftige Möglichkeit, glaubhaft Rechenschaft über die geleistete Arbeit ablegen zu können, anerkannt und – in Zukunft besser als bisher – auch gelebt werden.

Es ist der LVB-Führung absolut bewusst, dass die obligatorische Agendaführung für all jene Arbeiten, die neben dem eigentlichen Unterricht sowie dessen Vor- und Nachbereitung geleistet werden, nicht bei allen Kolleginnen und Kollegen beliebt ist, obwohl sie in immer mehr Kantonen zum Standard gehört. Der LVB ist aber davon überzeugt, dass dieses Arbeitszeiterfassungsinstrument unsere einzige Chance ist, der Politik sowie der breiten Bevölkerung plausibel aufzeigen zu können, dass es auch an den Schulen nicht möglich ist, mit immer weniger Zeitressourcen immer mehr zusätzliche Projekte in ansprechender Qualität bewältigen zu können.

Vergleich mit der übrigen Berufswelt

Eine konsequente Arbeitszeiterfassung ist in der übrigen Berufswelt weit verbreitet und eine absolute Selbstverständlichkeit: Würden Sie von Ihrem Handwerker eine Rechnung ohne beigefügten Arbeitsrapport akzeptieren? Was würden Sie von einem Anwalt halten, der Ihnen eine Pauschale ohne Benennung seines zeitlichen Aufwands in Rechnung stellt? Welcher Arzt kann es sich erlauben, die aufgewendete Arbeitszeit jeder einzelnen Leistung nicht fein säuberlich zu deklarieren?

Wollen wir von unserem Umfeld verstanden werden, ist es aus Sicht des LVB absolut notwendig, dass auch für uns Lehrpersonen, mindestens im aktuell bestehenden, beschränkten Umfang von maximal 15% der Jahresarbeitszeit, eine entsprechende Zeiterfassung zur Selbstverständlichkeit wird.

Was als Konzept für die faire Organisation der Arbeitszeit bei unseren sozialpartnerschaftlichen Auseinandersetzungen auf der Verhandlungsebene recht gut funktioniert, muss nun auch noch in der Praxis jeder einzelnen Schule korrekt und konsequent zur Anwendung kommen. Ein nicht mit

konkreten Zahlen untermauertes Jammern über die zunehmende Arbeitsbelastung stösst nirgendwo auf positive Resonanz. Dies müsste spätestens nach der medialen Sommerloch-Debatte über unsere Löhne allen Lehrerinnen und Lehrern klar geworden sein.

Was nun getan werden muss

Jetzt muss gehandelt werden! Alle Lehrpersonen sind dazu aufgerufen, sich einen aktiven, professionellen Umgang mit dem Berufsauftrag anzugewöhnen, auch wenn das Überwindung kosten sollte. Nur mithilfe einer persönlichen Buchführung kann die Arbeitszeit in einem vernünftigen Rahmen gehalten werden, und das ist angesichts der gegenwärtigen Kombination aus Reform- und Sparwahn nötiger denn je.

Da der augenscheinlich nötige Abbau von Arbeitsfeldern an den Schulen auf den Ebenen «Kanton» und «Einzelschule» offenbar nicht im allgemeinen Konsens umzusetzen ist, muss dieser Schritt nun auf der individuellen Ebene in Angriff genommen werden. Es geht jetzt also für jede Lehrerin und jeden Lehrer darum, die Einhaltung der zulässigen Jahresarbeitszeit für sich persönlich anzustreben und durchzusetzen. Dafür braucht es Belege, ohne welche im Rahmen der nachfolgenden Evaluation keine Forderung durchzusetzen wäre. Das gilt sowohl für die individuelle, als auch, im Sinne einer späteren Gesamtschau, für die kantonale Ebene.

In den ersten Wochen des neuen Schuljahres sind demnach folgende Schritte individuell in die Wege zu leiten:

- Überlegen Sie sich, welche Aufgaben Sie auf der Basis der Ihnen zur Verfügung stehenden Zeitressourcen erledigen können. Für Fachlehrpersonen wurden diese Ressourcen durch die Pflichtlektionenerhöhung gekürzt. Eine Neuorganisation ist hier auf jeden Fall nötig.
- Besprechen Sie Ihre Bedürfnisse – und dies spätestens bis zu den Herbstferien! – mit Ihrer Schulleitung. Hören Sie sich auch die Vorschläge Ihrer oder Ihres Vorgesetzten an. Die Schulleitungen sind gemäss den geltenden Reglementen dazu verpflichtet, mit Ihnen ein Zeitbudget zu vereinbaren (und nicht nur zu verordnen!), in welchem Aufgaben und Ressourcen in einem ausgewogenen Verhältnis zueinander stehen. Ein pedantisches «Erbsenzählen» ist dabei im beidseitigen Interesse zu vermeiden. Die Einigung auf Pauschalen kann in dieser Hinsicht durchaus eine Lösung sein. Diese müssen aber unbedingt mit den realen Gegebenheiten übereinstimmen. Wenn Sie nicht sicher sind, ob die in der Pauschale umrissene Zeit für die Erfüllung der entsprechenden Aufgabe ausreicht, haben Sie das Anrecht auf individuelle Buchführung.

Persönlich aktiv werden!

Wichtig ist auf jeden Fall, dass Sie Meinungsverschiedenheiten früh und offen ansprechen. Aus unseren Gesprächen und Auseinandersetzungen mit Vertretungen der Schulleitungen aller Stufen wissen wir, dass viele Schulleiterinnen und Schulleiter von ihren Mitarbeitenden geradezu erwarten, dass diese das Gespräch suchen und sich melden, wenn bezüglich der Organisation der Arbeitszeit Handlungsbedarf besteht. Beachten Sie dabei auch den uns immer wieder vorgehaltenen Grundsatz, gemäss welchem viele Schulleitungen agieren: «Wer sich nicht persönlich bei uns meldet, ist grundsätzlich zufrieden mit der Arbeitsplatzsituation.»

Funktionstüchtigen Regelungsrahmen anwenden!

Der LVB ist davon überzeugt, dass die Lehrpersonen mit den gültigen Regelungen bezüglich der Organisation der Arbeitszeit, gerade auch für die eingangs erwähnten Beispiele, an sich gut gewappnet sind: Steht belegbar keine Arbeitszeit mehr zur Verfügung, können neue Aufgaben schlicht und einfach nicht mehr verordnet werden!

Haben Sie also den Mut, bei Ihrer Schulleitung vorstellig zu werden! Es gibt in dieser Frage keinen Grund, zurückhaltend zu sein. Im Gegenteil: Wenn sich die allermeisten Lehrpersonen stillschweigend mit auf sie ausgeübtem Druck zufriedengeben (oder nur die Faust im Sack machen), wird der Arbeitgeber sich in Zukunft definitiv nicht veranlasst sehen, seine aktuelle Praxis bezüglich Projektrealisierung und Personalplanung anzupassen. Auch die Rücknahme der zusätzlichen Pflichtstunde ist dann gefährdet.

Der LVB ist für Sie da!

Sollte sich abzeichnen, dass Ihre berechtigten und sauber belegten Forderungen zu einem Konflikt mit Ihrer Schulleitung führen, können Sie sich als LVB-Mitglied auch an unseren Beratungsdienst wenden und um Unterstützung nachsuchen. Dazu gehört auch eine allfällige Begleitung zu heiklen Gesprächen.

Ihr Berufsverband ist daran interessiert und wird sich dafür einsetzen, dass auch durch die aktive Rolle jeder einzelnen Lehrperson spätestens im neu beginnenden Schuljahr an allen Baselbieter Schulen der Berufsauftrag korrekt und regelkonform umgesetzt wird. Um mehr konkrete Informationen über den Umgang mit dem Berufsauftrag an den einzelnen Schulen zu erhalten, wird der LVB im Herbst eine Online-Mitgliederbefragung durchführen, die diesem Thema gewidmet ist.

Auch wenn es Überwindung kosten mag: Aus Arbeitnehmersicht gibt es keine vernünftige Alternative zu einem korrekt und konsequent umgesetzten Berufsauftrag.

Die LCH-Lohnforderung ist eine Frechheit! Wirklich?

Von Beat W. Zemp, Zentralpräsident LCH

Die Empörung war gross, als der Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (LCH) anfangs Juli seine Lohnforderung kommunizierte. Viele Reaktionen in den Medien und auch aus der Politik waren geharnischt, teilweise gar gehässig im Tonfall. Beat W. Zemp, Zentralpräsident des LCH, nimmt Stellung zu diesem Drama mit drei Akten.

Erster Akt :
DIE LOHNFORDERUNG DES LCH

Montag, 01. Juli 2013: Der LCH verschickt eine Medienmitteilung mit dem Titel «Um bis zu 20% müssen die Löhne der Lehrpersonen innert fünf Jahren ansteigen!». Die Faktenlage ist eindeutig: Sowohl das Bundesamt für Statistik als auch das Staatssekretariat für Wirtschaft weisen in ihren jüngsten Publikationen nach, dass die Löhne im Unterrichtswesen der allgemeinen Lohnentwicklung weit hinterher hinken. Die Einstiegslöhne im Bildungswesen sanken allein von 2002 bis 2010 um 7%. Alle anderen Branchen verzeichneten Zuwächse.

Noch schlimmer sieht ein Vergleich der Nominallöhne von 1993 bis 2012 nach Branchen aus. Das Unterrichtswesen schneidet mit Abstand am schlechtesten ab. Fehlender Teuerungsausgleich, Abschaffung des automatischen Stufenanstiegs und Einführung von «Wartejahren» bis zum ordentlichen Einstiegslohn sind die Gründe für diese miserable Lohnentwicklung. Berücksichtigt man die Teuerung von 17% in diesem Zeitraum, dann beträgt der reale Lohnverlust in vielen Kantonen weit über 20%. Zudem gibt es stossende kantonale Lohnunterschiede, die bis zu CHF 25'000 pro Jahr für die gleiche Schulstufe ausmachen. Während Zürich die Einstiegslöhne im Januar 2011 massiv erhöhte und der Aargau im August 2011 nachzog, ist in Bern und andernorts bis heute nichts oder nur wenig passiert. Daher hat der LCH keine generelle Lohnforderung für alle Kantone gestellt, sondern auf das Ausmass der enormen Lohnlücke aufmerksam gemacht.

Zweiter Akt:
DIE MEDIALE ZUSPITZUNG

Wir sind uns mediale Zuspitzungen gewohnt im Kampf um Einschaltquoten und Auflagezahlen. Aber es macht natürlich einen Unterschied, ob der LCH für das nächste Jahr 20% mehr Lohn für sämtliche Lehrpersonen fordert – wie dies einige Medien kommuniziert haben – oder ob der LCH eine jährliche Lohnerhöhung von maximal 3.7% in den nächsten fünf Jahren fordert für Kantone, welche die Lehrerlöhne in den letzten zwanzig Jahren nicht erhöht haben.

In der «Samstagsrundschau» vom 6. Juli habe ich auf diesen Unterschied hingewiesen und wurde dann vom Journalisten gefragt, ob Lehrer eigentlich streiken dürfen. Meine Antwort lautete: «Nur als allerletztes Mittel; aber Lehrpersonen werden sich sehr genau überlegen, ob sie wegen des Lohns zu Lasten der Schüler streiken wollen oder nicht.» In den Medien war danach zu lesen, Zemp drohe mit Streik, wenn die Löhne für 2014 nicht flächendeckend um 20% erhöht würden, was natürlich blanker Unsinn ist.

Dritter Akt:
DIE REAKTIONEN

Entsprechend heftig waren die Reaktionen auf diese Falschmeldung in den Leserbriefen und sozialen Medien. Fünf Gegenargumente dominierten dabei die Diskussion, um die Lohnforderung des LCH zu entkräften:

Kein Geld vorhanden für höhere Lehrerlöhne! Wirklich?
In den nächsten fünf Jahren gehen Tausende von Lehrpersonen in Pension und werden durch Jüngere mit tie-ferem Gehalt ersetzt. Das gibt finanziellen Spielraum zur Verbesserung der Einstiegslöhne und der Lohnentwicklung. Die Kantone haben Milliarden bei den Lehrerlöhnen in den letzten Jahren eingespart. Jetzt ist eine Erhöhung der Löhne überfällig.

12 Wochen Ferien! Wirklich?
Lehrpersonen haben wie alle Arbeitnehmer vier bis sechs Wochen Ferien je nach Alter. Sie arbeiten bei einem Pensum ab 90% im Schnitt 2'072 Stunden pro Jahr, was deutlich über der Soll-arbeitszeit liegt, und kompensieren einen Teil ihrer Überzeit aus den Schulwochen in der unterrichtsfreien Zeit. Die Belastung ist stark angestiegen, weswegen immer mehr ihr Pensum reduzieren, um nicht auszubrennen.

Lehrer verdienen europäische Spitzenlöhne! Wirklich?
Die wöchentliche Unterrichtsverpflichtung an Schweizer Volksschulen ist seit 220 Jahren unverändert bei 28-30 Lektionen, während sie im europäischen Vergleich auf 20-24 Lektionen sank. Das relativiert die vergleichsweise hohen Schweizer Lehrergehälter deutlich. Zudem ist das Lohnniveau in der Schweiz bei sämtlichen Berufen höher als im benachbarten Ausland.

An der Basis vorbei politisiert! Wirklich?
Die LCH-Lohnforderung ist von der Delegiertenversammlung, der Basis des LCH, genehmigt worden und kein einsamer Entscheid der Verbandsspitze.

Das schadet dem Berufsprestige! Wirklich?
Lohn und Berufsprestige hängen direkt zusammen. Eine Salärvergleichsstudie von PwC ergab, dass die Lehrerlöhne nicht mehr konkurrenzfähig sind zu den Löhnen von Berufen mit vergleichbaren Anforderungen in der Privatwirtschaft.

Fazit:
Die LCH-Lohnforderung ist gut begründet, angemessen und bezahlbar – aber sicher keine Frechheit!

Dadurch, dass die Medien fast einhellig ins Horn der Entrüstung bliesen, gingen wohlwollende oder gar zustimmende Wortmeldungen zur LCH-Lohnforderung im hochsommerlichen «Lehrer-Bashing» beinahe unter, obwohl es auch diese durchaus gab. Eine der wohl überzeugendsten Argumentationen lieferte Peer Teuwsen in der «ZEIT» vom 11.07.2013:

«Haben die Empörten recht? Nein. Viele Schweizer Lehrerinnen und Lehrer verdienen zu wenig. Vor allem ihre Einstiegslöhne sind zu niedrig. [...] Diese Anfangslöhne sind wichtig, weil sie darüber entscheiden, ob einer diesen Beruf überhaupt ergreift. Und das wäre nicht unerheblich, fehlt es doch an Lehrern. [...] Bis 2021 rechnet man an den obligatorischen Schulen überdies mit 50'000 Kindern mehr als heute. [...] Seit 1993 beträgt der Anstieg der realen Einstiegslöhne auf Sekundarstufe I bloss 1,51 Prozent, bei der Berufsschule 0,54 Prozent. Und beim Gymnasium sind die Einstiegslöhne gar um 3,55 Prozent gesunken. Im gleichen Zeitraum sind aber die Gehälter der Schweizer Arbeitnehmer um durchschnittlich 9,6 Prozent gestiegen. Laut Bundesamt für Statistik (BfS) ist das Bildungswesen die einzige Schweizer Branche, in der die Einstiegslöhne zwischen 2002 und 2010 gefallen sind. Dazu schreibt das Staatssekretariat für Wirtschaft (Seco): «Am deutlichsten zurück blieben die Einstiegslöhne im Bildungswesen. Hier sank der Lohn von neu Eingestellten pro Jahr um 0,7 Prozent, während die Löhne der übrigen Arbeitnehmenden um 0,3 Prozent pro Jahr nur schwach zulegten.» [...] Da nützen all die Beteuerungen wenig, was für ein schöner Beruf Lehrer doch sei. Jeder Idealismus muss irgendwann den Realitätstest bestehen. [...] Eine entscheidende Rolle spielt der Lohn, wenn es darum geht, wieder mehr Männer in diesen Beruf zu locken; und das müsste man im Interesse der Schule und der Kinder wollen. Hochrechnungen des BfS erwarten 2020 einen Frauenanteil von 85 Prozent an der Primarschule und 59 Prozent an der Oberstufe – wenn die Entwicklung so weitergeht wie heute. [...] Warum also reagiert die öffentliche und die veröffentlichte Meinung so aggressiv, wenn Zemp eine Forderung ausspricht, die man angesichts der Fakten wahrlich nicht mit dem Wort «unverschämt» betiteln kann? Viele Journalisten und Leserkommentatoren, die sich zum Dossier Bildung vernehmen lassen, waren selbst einst Lehrer – oder haben schlechte Erinnerungen an ihre eigene Schulzeit. [...] Redaktoren, die selbst schlecht verdienen, befeuern diese vorhandenen Emotionen dann zum Beispiel mit Schlagzeilen, dass ein Gymnasiallehrer im Kanton Zürich «fast 180'000 Franken» verdienen kann, ein Gehalt, das von zwei, drei Lehrern erreicht wird, die kurz vor der Pensionierung stehen. [...] Letztlich geht es bei diesem Thema um eine gesellschaftspolitische Entscheidung. Was sind uns gute Lehrer wert? Wollen wir diejenigen Lehrer nehmen, die wir unter den real existierenden pekuniären Verhältnissen halt bekommen? Den Sonntagsreden der Politiker und der Wirtschaft, Investitionen in die Bildung seien Investitionen in die Zukunft unserer Gesellschaft, müssten auch mal handfeste finanzielle Taten folgen. Denn gerade die obligatorische Schulzeit legt den Grundstein für eine Bildung, die dann an der Uni oder in der Berufsbildung verfeinert und fokussiert werden kann. Was aber passiert? Die Bezahlung der Lehrkräfte stagniert oder sinkt, während die Erwartungen an die Schule ständig steigen [...]. Aber leider haben Lehrer keine einflussreichen Fürsprecher. Im schlechten Fall begegnet man ihnen mit Aggressionen, im besten Fall mit Gleichgültigkeit. Wie man weiss, geschieht in der Schweiz meist nur Entscheidendes, wenn die Wirtschaft es will. LCH-Präsident Beat Zemp berichtet, dass ihm Wirtschaftsführer hinter vorgehaltener Hand sagen würden, dass er völlig recht habe, mehr Geld für seine Berufsgruppe zu fordern. Öffentlich springen sie ihm aber nicht zur Seite, einerseits weil die Schule eine Sache der öffentlichen Hand ist, andererseits wohl aber auch, um nicht in denselben Sog öffentlicher Kritik zu geraten.»

Das pädagogische Quartett: Die babyLOHNische Verwirrung

Von Roger von Wartburg

Schwartz *(in die Runde werfend)*: «Habt ihr auch die Lehrerlohn-Debatte verfolgt in den Sommerferien?»

Wyss *(den Kopf schüttelnd)*: «Ja, das war schlimm, was der Zemp da von sich gegeben hat. Da musste man sich ja schämen als Lehrer. Ich habe bereits mein Austrittsschreiben vorbereitet, so einem Verband will ich nicht mehr länger angehören!»

Schwartz *(sichtlich vor den Kopf gestossen)*: «Wie bitte? Wieso das denn?»

Wyss *(dezidiert)*: «Weil man ganz einfach in der heutigen Zeit nicht 20 Prozent mehr Lohn fordern kann für alle Lehrpersonen!»

Schwartz *(die Hände verrührend)*: «Aber das hat ja so auch gar niemand gefordert!»

Wyss *(rechthaberisch)*: «Das habe ich aber so gelesen. Und im Dorf wurde ich mehrfach darauf angesprochen. Mein Gott, war das peinlich!»

Schwartz *(barsch)*: «Dann solltest du eben die Lohnforderung des LCH im Originaltext lesen und nicht in einem Gratisblatt! «20 Minuten» lesen = 20 Prozent mehr Lohn: Diese Gleichung geht dann nun wirklich nicht auf!»

Wyss *(noch nicht aufgebend)*: «Aber wir verdienen doch heute schon mehr als alle anderen Lehrpersonen Europas!»

Schwartz *(fassungslos)*: «Noch so ein Pseudo-Argument aus der Presse! Jede Schweizer Berufsgruppe hat im internationalen Vergleich Spitzensaläre! Man könnte, wenn man wollte, 52 Sonntage im Jahr eine Schlagzeile nach diesem Muster produzieren: ‹Schweizer Sanitärinstallateure bei den Löhnen Weltspitze!›, ‹Schweizer Buchhändler bei den Löhnen Weltspitze!›, ‹Schweizer Montagetechniker bei den Löhnen Weltspitze!› – Aber dafür sind ja auch die schweizerischen Lebenshaltungskosten absolute Weltspitze!»

Roth *(mahnend)*: «Es gibt aber ganz andere Berufsgruppen, die ebenfalls wertvolle Arbeit leisten, aber noch weitaus schlechter bezahlt werden als wir. Darüber sagt mir der Zemp einfach zu wenig.»

Schwartz *(genervt)*: «Das sind nun also wirklich Zusammenhänge wie Vorhänge! Welche dieser Berufsgruppen benötigen für ihre Ausbildung ebenfalls einen Studienabschluss? Na? Ausserdem verbieten wir ja wohl keiner anderen Berufsgruppe, sich ebenfalls für eine Verbesserung ihrer Anstellungsbedingungen einzusetzen! Aber das ist doch nicht Zemps Aufgabe!»

Bleuer *(unbedarft)*: «Wer ist eigentlich dieser Zemp, von dem ihr da redet?»

Roth *(mit den Augen rollend)*: «Mensch, Bleuer, also wirklich! Das ist doch der Präsident des LCH, des nationalen Lehrerverbandes!»

Bleuer *(sich halbbatzig rechtfertigend)*: «Ich bin eben nicht so der Vereinstyp, das war ich auch früher nie. Schon als Jugendlicher habe ich Fussball lieber nur so für mich gespielt und nicht in einem Club ...»

Schwartz *(Bleuer energisch ins Wort fallend)*: «Jetzt mal im Ernst: Ich glaube wirklich, so etwas gibt es nur bei uns Lehrern: Dass unser Berufsverband eine bessere Entlöhnung für uns fordert und ein grosser Teil unserer eigenen Leute diese Forderung gleich von sich aus als unverschämt darstellt, sobald ein wenig Gegenwind aufkommt. Ich glaube, das entspricht in etwa dem, was unsere pubertierenden Schüler meinen, wenn sie das Wort «Opfer» gebrauchen. Kein Wunder, nimmt kein Schwein unsere Forderungen ernst, wenn wir denn mal welche aufstellen! Mit so einem Berufsstand kann weiss Gott jeder machen, was er will!»

Roth *(überzeugt)*: «Dieses Verhalten von uns Lehrpersonen liegt doch vielmehr darin begründet, dass wir eine Berufsgruppe sind, die sich nicht nur des Geldes wegen für ihre Profession entschieden hat. Und dies ganz bewusst!»

Schwartz *(triumphierend)*: «Ha! Genau deshalb gibt es unter den Lehrpersonen ja auch immer mehr Hausbesetzer als Hausbesitzer! *(sich selber prächtig über sein Wortspiel amüsierend, dann beschwörend fortfahrend)* Wenn ich etwas auf dieser Erdkugel nicht mehr hören kann, dann ist es die Phrase «nicht nur des Geldes wegen»! Diesen Käse wiederholt jeder Bildungsdirektor in unserem Land, sobald irgendwo der Ruf nach höheren Löhnen laut wird. Gesagt wird «nicht nur», gemeint ist aber in Wahrheit immer «mehr Lohn ist von vorneherein tabu und unter keinen Umständen auch nur diskutabel!» Und dann folgen die paar bestens bekannten Standardsätze von wegen «mehr Anerkennung für ihre Arbeit blablabla». Wie wollen sie diese Anerkennung denn verordnen, die lieben Politiker? Die Eltern per Gesetz dazu zwingen, jeden Monat einmal bei der Klassenlehrperson ihres Kindes vorbeizugehen, um sich persönlich bei ihr für ihr Wirken zugunsten des Sprösslings zu bedanken? Nein, meine Lieben, ich will etwas Handfestes sehen, und der erste notwendige Schritt in diese Richtung wäre es, endlich den über Jahre aufgelaufenen Rückstand auf die Teuerung zu beseitigen. Alles andere sind doch nur wortreiche Ablenkungsmanöver!»

Wyss *(ein wenig befremdet)*: «Ich finde, du bist wirklich zu stark auf den finanziellen Aspekt der Erwerbstätigkeit fokussiert! Warst du eigentlich zu Beginn deiner Berufskarriere auch schon so materialistisch geprägt?»

Schwartz *(betont ruhig)*: «Als ich in den Lehrerberuf eingestiegen bin, konnte sich mein Lohn und dessen Entwicklungsperspektive im Vergleich zu dem meiner ehemaligen Gymi-Kollegen, die mittlerweile in der Privatwirtschaft angestellt waren, durchaus sehen lassen. Das bedeutete also: Der Lehrberuf stellte – was die Entlöhnung betrifft – für alle Maturandinnen und Maturanden eine echte Alternative zu den übrigen Studiengängen dar. Wenn ich mir dagegen die Einstiegslöhne unserer Berufsanfänger heute anschaue … Und das bei einem mittlerweile um ein Vielfaches angewachsenen Pflichtenheft! Und in Konkurrenz zu mehreren hundert anderen Ausbildungen an den Hochschulen! Aber nun sag doch mal: Ist *deine* Krankenkassenprämie denn günstiger geworden in den letzten 15 Jahren? Meine nicht! Und erst die Autoversicherung … *(verdreht die Augen)*»

Wyss *(süffisant lächelnd)*: «*Ich* brauche kein Auto.»

Roth *(mit erhobenem Zeigefinger)*: «In diesem Zusammenhang möchte ich noch erwähnen, dass schon bei Marx die Lehrer als Bildungsbürgertum der besitzenden Klasse zugerechnet wurden und nicht etwa dem Proletariat.»

Schwartz *(ironisiert flehend)*: «Oh nein, bitte verschone mich heute für einmal mit dem Klassenkampf! Mir reicht schon der ‹Klassen-Kampf› mit meinen 26 quietschfidelen Schützlingen … Da hat's ein paar Früchtchen darunter, von denen jedes für sich schon 20 Prozent mehr Lohn rechtfertigen würde, das könnt ihr mir glauben!»

Wyss *(pikiert)*: «Nun sei doch nicht immer so negativ, was deine Klassen angeht! Vielfalt bedeutet Bereicherung! Du aber stellst jeden von der Verhaltensnorm abweichenden Schüler immer gleich als notorischen Querschläger dar.»

Schwartz *(giftelnd)*: «Und wieso hältst du jeden Störenfried für einen verkappten Nobelpreisträger?»

Roth *(um Rettung der Situation bemüht)*: «26 Schülerinnen und Schüler? Aber das ist doch gar nicht mehr erlaubt! Ich weiss ganz genau, dass der Regierungsrat – als Reaktion auf die Bildungsinitiativen – die Höchstzahlen an den Primarschulen und den Niveaus E und P der Sekundarschulen auf 24 festgelegt hat, und diese Regelung gilt per 01.08.2013!»

Schwartz *(die Brauen hochziehend)*: «Aber eben nur aufsteigend! Für bestehende Klassen gelten noch die alten Regeln. *(auf einmal schwärmerisch)* Wisst ihr, was ich mir gerade vorstelle? Dass der Kanton das Geld, das er dadurch einspart, dass ich eine 26er-Klasse anstelle einer 24er-Klasse führe, in meinen persönlichen Teuerungsausgleichs-Nachholbedarf investiert! *(wie vom Blitz getroffen fortfahrend)* Oder noch besser: Wenn all das Geld, das in den letzten Jahren in diverse Reformwellen gesteckt wurde, in die schulische Infrastruktur und die Löhne der Lehrerschaft geflossen wäre!»

Roth *(gelangweilt)*: «Das war ja klar, dass es am Ende wieder auf deine Anti-Reform-Leier hinauslaufen würde … *(plötzlich sichtlich erheitert)* Dass du selber unterrichtsmässig vor Jahrzehnten steckengeblieben bist, konnte ich ja persönlich miterleben, als ich dir in der Blockwoche angeboten hatte, gemeinsam eine Werkstatt vorzubereiten. *(prustend)* Und wo fand ich dich nach langem Suchen? Vor dem Holzhandarbeitsraum! Du hattest wirklich geglaubt, mit ‹Werkstatt› sei das Werkzimmer gemeint gewesen!»

Alle lachen, selbst Schwartz, wenn auch ein klein wenig gequält. Danach folgen ein paar Momente der Stille, bis Schwartz auf einmal hochschreckt.

Schwartz: «He, Bleuer, glaubst du eigentlich, all dies, was wir hier diskutieren, gehe dich nichts an? Ich kann dein ewiges Schweigen zu diesen brisanten Themen wirklich fast nicht ertragen!»

Bleuer *(überrascht)*: «Aber ich habe doch gar nichts gesagt!»

Wyss *(hastig)*: «Zahlen, bitte!»

Neue Rubrik «Das pädagogische Quartett»

Die vier Sekundarlehrer Wyss, Schwartz, Roth und Bleuer, die hier nach einem gemeinsam eingenommenen Mittagsmahl in einem Restaurant beim Kaffee über ein aktuelles Schulthema diskutieren, sind vier Charaktere unserer neuen Rubrik «Das pädagogische Quartett».

Weitere Charaktere – auch anderen Schulstufen als der Sek I entstammend und selbstverständlich auch welche weiblichen Geschlechts – werden Sie in den kommenden lvb.inform-Ausgaben kennen lernen.

Als Konstante wird bestehen bleiben, dass es jeweils vier Lehrpersonen – ein Quartett eben! – sein werden, welche das Schulgeschehen aus ihrer Optik heraus kommentieren. Ach ja: Allfällige Ähnlichkeiten mit real existierenden Lehrpersonen können gar nicht anders als rein zufällig sein …

Perlenfischen

Von Roger von Wartburg

Perle 1 wurde am 15. Juni 2013 im «Tages-Anzeiger» unter dem Titel **«Der Bub tut nicht gut: Die Grenzen der Integration»** publiziert und sorgt seither allenthalben für Gesprächsstoff.

• **Perle 1**: «Schulpräsident Urs Berger, […] gelernter Sozialarbeiter, wählt seine Worte mit Bedacht. Aber wenn er über den Konflikt an einer Schule in seinem Schulkreis […] spricht, wird er deutlich: «Was jetzt läuft, ist eine Hetzkampagne einzelner Eltern!» Das Problem ist der dreizehnjährige Schüler Sandro*, der eine fünfte Klasse in einem Zürcher Schulhaus besucht. Sandro leide an einer «Störung aus dem Autismusspektrum», an einem Tourettesyndrom und einer schweren Aufmerksamkeitsstörung, hiess es, als er der Klasse im Herbst 2012 vorgestellt wurde. Den Eltern der Mitschüler war damals nicht klar, was das genau heisst. Inzwischen aber wissen sie, was Sandros Behinderung bedeutet. Mehr noch: Sandros Betragen gegenüber seinen Klassenkameraden und -kameradinnen hat für sie die Grenze des Zumutbaren überschritten. […] Zwei Elternabende haben in den letzten Wochen nur seinetwegen stattgefunden, die Korrespondenz zwischen Eltern und Behörden umfasst einen Ordner. Als Resultat nehmen drei Elternpaare ihre Kinder von der Schule, weil sie um deren Wohl besorgt sind. «Es geht hier nicht nur um Sandro. Es geht um die sexuelle Integrität unserer Kinder», sagt eine Mutter. Es geht aber auch um die übergeordnete Frage, welches Mass an Toleranz unsere Gesellschaft aufzubringen vermag und welchen Preis sie dafür zu zahlen bereit ist. Integrierte Förderung heisst das Konzept, das seit 2009 in Zürcher Schulen umgesetzt wird. Statt Problemschüler zu separieren, soll die Regelschule befähigt werden, diese zu integrieren. Dazu heisst es im entsprechenden Evaluationsbericht: «Die Frage heisst nicht mehr: In welche Massnahme können wir das Kind schicken, damit diese Schwierigkeiten behoben werden?, sondern vielmehr: Was ist an unserer Schule, unserem Unterricht, unserer Zusammenarbeit zu verändern, damit wir diesen Schwierigkeiten begegnen können?» Im Fall von Sandro lief dieser Versuch zunächst unbemerkt, jetzt aber unübersehbar aus dem Ruder. Den protestierenden Eltern zufolge terrorisierte Sandro die Klasse in den letzten sieben Monaten aufs Gröbste. Er mache Lärm, beschimpfe dunkelhäutige Mitschüler rassistisch, bezeichne die Mädchen als Schlampen und den Lehrer als Arschloch. Er lade im Unterricht Bilder von Fäkalien und Geschlechtsteilen auf seinen Computer. Er spucke anderen Kindern ins Gesicht. Er berühre die Mädchen unsittlich, versuche sie zu küssen und entblösse sein Geschlechtsteil. Er stehle Mitschülern die Kleider und uriniere darauf. Und immer wieder sei es vorgekommen, dass er mit seinen Fäkalien gespielt oder Mitschülerinnen damit beschmiert habe. […] Irgendwann haben die Eltern begonnen, Vorfälle zu sammeln, zu datieren und festzuhalten. Sandro selber machen sie keinen Vorwurf, wohl aber den Lehrpersonen und Schulverantwortlichen, von denen sie sich nicht ernst genommen fühlen. Schulpräsident Urs Berger relativiert im Gespräch die Vorkommnisse. Die Vorwürfe seien «verbal zugespitzt, übertrieben und teilweise unzutreffend», sagt er, obwohl der autistische Sandro zuvor bereits von drei verschiedenen Sonderschulen wegen untragbaren Verhaltens gewiesen worden war. […] Er zeigt sich erstaunt, dass die Eltern noch immer derart in Aufruhr sind über Schüler Sandro. «Ich dachte, die Situation habe sich beruhigt», sagt er. Das Gegenteil ist der Fall: Die Eltern haben sich inzwischen einen Anwalt genommen, um gegen die Schule vorzugehen. Von Sandros Übergriffen auf Mitschülerinnen will das Lehrpersonal zunächst nichts bemerkt haben. Allen voran Klassenlehrer Knapp* […]. Gegenüber dem «Tages-Anzeiger» wollte er sich nicht über den Fall äussern. Wie alle anderen Beteiligten, Heil- und Sonderpädagogen, externe Experten und Moderatoren, verweist Knapp auf Schulpräsident Urs Berger. Dabei spielt der Klassenlehrer in dieser Geschichte eine zentrale Rolle. Eltern beschreiben ihn als die treibende Kraft hinter dem Versuch, den stark auffälligen Sandro in die Regelschule zu integrieren. Wiederholt wurde den Eltern mitgeteilt, dass Sandro besonders gut auf Klassenlehrer Knapp reagiere. Deshalb unterrichtete Knapp Sandro bald nach dessen Eingliederung und auf dessen Wunsch ohne Unterstützung einer Heilpädagogin. Auf die Nachfrage nach der fachlichen Qualifikation des Klassenlehrers heisst es, dieser habe «mehrere Bücher zum Thema gelesen» und sich intensiv mit dem Thema Autismus auseinandergesetzt. Ausserdem, beteuert Urs Berger, habe er bereits früher ein autistisches Kind erfolgreich durch die Regelschule gebracht und interessiere sich auch privat für das Thema. Doch genau dies beurteilen die Eltern als problematisch. Knapp bevorzuge Sandro in absurder Weise, sagen sie. Er zeige jedes Verständnis für Sandros Ausfälligkeiten, reagiere aber mit Verärgerung, wenn die Mitschüler sich über Sandros Verhalten beschwerten. Für Sandro gälten während des Unterrichts kaum Regeln. Den Mädchen habe er empfohlen, Sandros Beschimpfungen als Scherz zu betrachten. Man müsse nicht jeden «Schlötterlig» zur sexuellen Belästigung hochreden. Wenn der Junge sie anfassen wolle, könnten sie sich ja wegdrehen. Ausserdem, so versicherte Knapp den besorgten Eltern, geschähen die meisten sexuellen Übergriffe innerhalb der Familie. Als die Eltern Knapp baten, die Grenzen des Zumutbaren zu definieren, entgegnete er, dass der Integrationsversuch nicht abgebrochen werde. […] Im Januar und Februar 2013 melden sich immer mehr besorgte Eltern beim Klassenlehrer. Am 4. März wird deshalb ein Elternabend einberufen. An-

wesend sei auch Sandros Vater gewesen, erzählt eine Mutter, die den Elternabend besuchte. Er habe von seinem Sohn und seinen «Besonderheiten» berichtet, etwa, dass dieser von seiner Mutter früh verlassen worden sei und deshalb unter einem Mädchen- und Frauenhass leide. […] Nach zwei Stunden wird der Elternabend ergebnislos abgebrochen. Seither haben verschiedene Eltern weitere Briefe an den Lehrer verfasst, fordern Massnahmen, um ihre Kinder vor Übergriffen zu bewahren. Am 11. März schaltet sich schliesslich Schulpräsident Urs Berger ein. Die Eltern erhalten einen Brief […]. Sandro sei genauso Schüler dieser Klasse wie die anderen Kinder, hält er fest. Auch wenn er besondere Unterstützung benötige. Der Schulpräsident […] ergänzt: «Natürlich möchten Sie und ich als Eltern unsere Kinder vor unerfreulichen Situationen bewahren. Dies ist, nicht nur in der Schule, nicht immer möglich.» Die Kinder müssten lernen, mit unerfreulichen Situationen umzugehen. Berger drückt sein Verständnis aus, dass Sandros sexualisierte Ausdrucksweise kaum den Vorstellungen entspreche, wie Eltern ihre vorpubertierenden Kinder an das Thema heranzuführen wünschten. Aber schliesslich sei es Aufgabe der Schule, die Kinder mit dem Themenkreis vertraut zu machen. Ausserdem seien diese ja ohnehin über Medien und Werbung massiv mit Sexualität konfrontiert. Der Brief kommt bei den Eltern nicht gut an. «So ist halt die Welt, sagen sie», schimpft eine Mutter. «Aber wir sind doch die Welt. Was für eine Botschaft vermitteln wir unseren Kindern, wenn wir bei sexuellen Übergriffen sagen: Das ist gar kein Übergriff?» Mehr noch, die Kinder würden sogar angeleitet, Übergriffe über sich ergehen zu lassen. Keinesfalls dürften die Kinder Sandro berühren, habe Knapp ihnen gesagt. Stattdessen sollten sie stillstehen, die Hand ausstrecken und «Stopp» sagen, wenn er übergriffig werde. Sonst werde alles nur noch interessanter für Sandro. Ein weiterer Elternabend ist für den 21. März anberaumt […]. Selbst eine externe Moderatorin wird beigezogen. Dennoch scheitert das Vorhaben, die Eltern auf Linie zu bringen. Diese wollen nicht mehr länger reden. «Wir sollen unseren Kindern gut zureden, das helfe immer», fasst eine Mutter zusammen. «Und wenn die Kinder verängstigt reagieren, sollen wir mit ihnen zum Schulpsychologen gehen. Das kann doch nicht sein, dass plötzlich die ganze Klasse zum Psychiater muss, wegen eines Kindes. Das ist eine Schule, keine Heilanstalt.» Jetzt bemüht sich Urs Berger um Schadensbegrenzung, verfügt ergänzende Massnahmen. Er bewilligt zusätzliches Lehrer- und Fachpersonal, dispensiert Sandro von einzelnen Aktivitäten […]. Dennoch gingen die Übergriffe weiter, sagen die Eltern. Sie finden nicht nur in den Schulstunden statt, sondern überall auf dem Schulgelände, in den Gängen, den Garderoben, auf dem Pausenplatz. Einige Eltern planen den Schulwechsel ihrer Kinder, andere verlangen,

dass Sandro versetzt wird. Sie nehmen sich einen Anwalt. Mithilfe von diesem haben sie nun einen Antrag auf gesonderte Sonderschulung von Sandro gestellt und beim Volksschulamt eine Aufsichtsbeschwerde gegen die Schulpflege […] eingereicht. Das Volksschulgesetz sehe vor, dass die Schulpflege ein zu integrierendes Kind versetzen könne, wenn es einen «schädigenden Einfluss auf seine Mitschüler ausübt», erklärt der Anwalt. Allerdings liegt die Beurteilung, ob ein solcher Einfluss vorliegt, im Ermessen der Behörde, die bislang ja nicht reagiert hat. Dass diese nicht handle, könne als Verletzung der Fürsorgepflicht beurteilt werden, sagt der Anwalt. Liege eine solche vor, könnte man auch strafrechtlich gegen Lehrperson und Schulbehörde vorgehen. Urs Berger bleibt indes gelassen. […] Zwar hat Berger als dreifacher Vater Verständnis für die Besorgnis der Eltern, bleibt aber in der Angelegenheit unbeirrbar. «Wenn ich das Gefühl hätte, mein Kind würde gravierend beeinträchtigt, dann würde ich es aus der Schule nehmen», sagt Berger. Genau das tun jetzt drei Eltern, was Berger wiederum überrascht. «Warum sind sie nicht zu mir gekommen?», fragt er. «Wir vertrauen der Schule nicht mehr», antwortet ihm eine Mutter. Ihr Kind besucht ab Herbst eine andere Schule. Sandro aber bleibt.»
** Namen geändert*

Kommentar: Integrationsprozesse können – wie alles andere im Leben auch – gelingen oder misslingen. In diesem krassen Fallbeispiel trifft eindeutig Letzteres zu. Wer dies nicht einzusehen vermag, spaziert mit ideologisch verbrämten Scheuklappen durch die Welt, verdrängt dadurch selbst das Offensichtliche und ist zu einer rationalen Beurteilung nicht in der Lage. Der deutsche Historiker Michael Richter formulierte einst trefflich: «Ideologien resultieren aus dem Wunsch, mit dem Denken an ein Ende zu kommen.» Ein weiterer Gedanke noch dazu: Das Konzept der integrativen Schulung ist mit dem Vorsatz angetreten, für alle Kinder eine einheitliche, gerechtere Schule ohne Stigmatisierungen schaffen zu wollen. Doch im konkreten Fall aus Perle 1 geschieht nun genau das Gegenteil: Jene Eltern, die es sich leisten können, schicken ihr Kind ab sofort auf eine teure Privatschule. Wer aber nicht über das nötige Kleingeld verfügt, dessen Kind muss bleiben, selbst wenn die Zustände als unhaltbar empfunden werden. Auf diese Weise entsteht ein mustergültiges Zweiklassensystem.

Die **Perlen 2 bis 4** dokumentieren die fast schon unglaublich anmutende, in Baden-Württemberg spielende Geschichte des **Schweizer Bildungsunternehmers Peter Fratton**, unschönes Ende inklusive. **Perle 2** aus der Feder des freien Journalisten Peter Müller wurde am 14. März 2013 unter dem Titel **«Das Musterländle auf schulpolitischen Abwegen»** auf der Website der Gesellschaft für Bildung und Wissen e.V. veröffentlicht. In Perle 3 namens **«Neue Lernkultur im Musterländle»** aus der «Frankfurter Allgemeinen Zeitung» vom 10. Mai 2013 mischten sich die Erziehungswissenschaftler Dr. Matthias Burchardt und Prof. Dr. Jochen Krautz in Form eines Gastbeitrags in die Debatte ein. In Perle 4, **«Die Rolle von Peter Fratton bei der Schulreform»** aus der «Stuttgarter Zeitung» vom 05. Juli 2013, wurde bereits der Abgang des selbsternannten Heilsbringers vermeldet.

• **Perle 2**: «In bundesweiten Vergleichen stand Baden-Württemberg immer gut da, auch in Sachen Bildung. […] Die grün-rote Landesregierung hat, kaum war sie an der Macht, so viele Reformen angekündigt und angestossen, dass die Mitarbeiter des Ministeriums den politischen Vorgaben nur noch hinterherhecheln können. Die Folge sind Verwirrung und Verunsicherung auf allen Ebenen. […] Wie genau die Schäden aussehen werden, die diese Reformflut anrichten wird, […] das kann aktuell noch niemand absehen, aber dass sie Schäden anrichten wird, darüber gibt es keinen Zweifel. Auch wenn es zunächst nicht danach klingen mag, die hier vorgetragene Kritik ist nicht politisch motiviert, sondern zielt auf die Sache. […] Die Kritik richtet sich gegen ein Vorgehen, das geprägt ist von Dogmatismus und Dilettantismus […]. Gleich mehrere Aspekte der Reformpläne geben Anlass zu Sorge und Kritik: Weder SPD noch Grüne hatten vor Beginn ihres Regierungsantritts ein […] finanzierbares Konzept zur Umsetzung ihrer bildungspolitischen Ziele. Sie wollten jedoch ihr Wahlversprechen möglichst rasch auf den Weg bringen und durch die Gründung erster Gemeinschaftsschulen Fakten schaffen. Wie genau ein gerechterer und besserer Unterricht in diesen Gemeinschaftsschulen aussehen sollte, blieb jedoch unklar. Statt zu schauen, wie es um ähnliche Projekte in anderen Bundesländern steht […], statt renommierte Bildungsexperten und Didaktiker zu befragen und statt auf die Erfahrungen an den Grundschulen zurückzugreifen, kaufte das Ministerium die zweifelhafte Expertise eines Schweizer Bildungsunternehmers namens Peter Fratton ein und nahm sich von ihm gegründete Privatschulen zum Vorbild für die Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg. Nachdem die Landesregierung dann überwiegend in ländlichen Gegenden Haupt- und Realschulen gefunden hatte, die sich bereitwillig in Gemeinschaftsschulen umbilden liessen, weil sie dadurch ihre Auflösung verhinderten, konnte sie nach gut einem Jahr einen ersten Erfolg in der Bildungspolitik vermelden: 42 Schulen in Baden-Württemberg wurden zum Schuljahresbeginn 2012 Gemeinschaftsschulen. In nahezu allen Fällen handelt es sich lediglich um eine Umetikettierung und den einzelnen Schulen fehlt es an Konzepten […].

Insbesondere die Ankündigung des Ministeriums, die Gemeinschaftsschule setze auch Bildungsinhalte aus dem Gymnasium um, bleibt in den allermeisten Fällen völlig unberücksichtigt. Das ist auch nicht weiter verwunderlich, sind die allermeisten Lehrer an diesen Schulen doch Haupt- und Realschullehrer und haben mit gymnasialer Bildung bisher keine Erfahrung. Warum wird das Konzept der Gemeinschaftsschule dennoch in den Medien überwiegend positiv dargestellt und findet in weiten Teilen der Bevölkerung Zustimmung? Dazu tragen im Wesentlichen zwei Faktoren bei: Erstens wird das Konzept von Herrn Fratton selbst wie auch vom Ministerium sehr professionell vermarktet und zweitens wirkt das Versprechen von mehr Bildungsgerechtigkeit und individueller Förderung auf viele Menschen höchst attraktiv. Die Bildungsunternehmer aus der Schweiz – neben Peter Fratton gibt es zwei weitere Akteure, die im Moment die Deutungshoheit über Bildung in Baden-Württemberg für sich in Anspruch nehmen: Andreas Müller […] und Christoph Bornhauser […] – haben im Kultusministerium und in vielen Kommunen und Schulen unkritische Abnehmer ihrer Ideen gefunden, die […] viel Geld bezahlen für Vorträge und Beratung […]. Ein wesentliches Element der Vermarktung ist die Abgrenzung der Gemeinschaftsschule von bestehenden Schulformen. So werden tragende Elemente traditionellen Unterrichts wie Noten, Lehrervorträge oder Klassenunterricht als veraltet und wirkungslos diffamiert, um ihnen dann Konzepte wie Lernbegleiter, Lernjobs und selbstgesteuertes Lernen entgegenzusetzen. Bestehende Bildungseinrichtungen […] werden pauschal abgestempelt zu Anstalten, in denen Schülern im Eiltempo und Gleichschritt unter enormem Druck Wissen eingetrichtert wird. Dass dieses Bild nicht der Wirklichkeit entspricht, darüber sind sich die Protagonisten der Gemeinschaftsschulbewegung wahrscheinlich im Klaren. Aber sie brauchen dieses Bild, um ihre Ideen wirkungsvoller vermarkten zu können. Umso attraktiver wirken dann die Versprechungen, die z.B. in der Hochglanzbroschüre des Ministeriums zur Gemeinschaftsschule gemacht werden. Dort steht zu lesen: «Alle Menschen, die in einer Gemeinschaftsschule lernen und arbeiten, werden erleben, wie positiv und bereichernd Unterschiedlichkeit sein kann.» [...] «Lernen findet in der Gemeinschaftsschule nicht dadurch statt, dass man streng und linear einen Fuss vor den anderen setzt, sondern es ist erlaubt und gewünscht, hin und wieder schnell zu laufen, langsam zu gehen, neugierig stehen zu bleiben oder gut gelaunt hin und her zu springen.» Schule als soziales Paradies darzustellen und Lernen als eine Mischung aus Trendsportart, Wellnessprogramm und Selbstfindungsprozess zu beschreiben, ist schlichtweg unehrlich. Aber genau das tut das Ministerium. Auch wenn wir uns als Eltern und Lehrer vielleicht nach einer solchen Schule sehnen, wissen wir doch alle, dass Lernen oft auch ein mühsamer Prozess ist und dass die Gegenstände nicht immer interessant sind. Genau das wird aber ausgeblendet. Uns wird in diesen Vorträgen und Broschüren eine Welt des Lernens vorgegaukelt, die es nicht geben kann. […] Das bedeutet keinesfalls, dass wir nicht Verbesserungen am bestehenden System anstreben sollten. Aber Verbesserungen stellen sich nicht ein, indem man Szenarien entwirft, die es nicht geben kann. Der Skandal besteht nun nicht nur darin, dass das Ministerium bei der Ausarbeitung und Umsetzung des Konzepts «Gemeinschaftsschule» gezielt die Fachleute an den Lehrerseminaren und an den Universitäten umgeht und stattdessen für teures Geld Konzepte aus dem Privatschulbereich einkauft, sondern auch darin, dass das Ministerium diese Konzepte offenbar völlig unkritisch übernimmt. So wird – ohne dass dafür bisher der geringste Beleg erbracht worden wäre – vom Ministerium in einem offiziellen Informationspapier […] behauptet: «Die Gemeinschaftsschule ist eine leistungsstarke und sozial gerechte Schule.» sowie «Individuelles und kooperatives Lernen in heterogenen Lerngruppen führt zu bestmöglichem Bildungserfolg.» Wenn dem so wäre, dann müssten die Schülerinnen und Schüler der «Freien Schule Anne-Sophie» in Künzelsau in Realschulprüfungen und im Abitur überdurchschnittlich abschneiden. Das scheint jedoch nicht der Fall zu sein. Fragt man bei der Schule nach den Prüfungsergebnissen der Schüler, erhält man ausweichende Antworten, konkrete Zahlen sind bisher nicht veröffentlicht. Sich die Expertise von Bildungsunternehmern einzukaufen und deren Privatschulen zum Vorbild zu nehmen für die Gemeinschaftsschule erscheint dilettantisch und verantwortungslos zugleich. Jedem, der sich nur die Internet-Auftritte der Modellschulen in Beatenberg […], in Romanshorn […] sowie […] Künzelsau ansieht, fällt sofort auf, dass diese Einrichtungen mit staatlichen Schulen in Baden-Württemberg schlichtweg nicht vergleichbar sind […]. Wer von jedem Schüler € 5000.– Schulgeld nimmt, kann leicht behaupten, der «Raum (sei) der dritte Pädagoge», und kann problemlos dafür sorgen, dass jedem Lehrer immer eine weitere Person zur Seite steht, die sich um einzelne Schüler kümmert. Sich solche Schulen zum Vorbild zu nehmen und gleichzeitig einen ausgeglichenen Haushalt anzustreben, ist höchst widersprüchlich. Das Konzept der Gemeinschaftsschule erfreut sich auch deshalb so grosser Beliebtheit, weil es gezielt Wünsche bedient, die in den letzten Jahren immer lauter von Eltern und Bildungspolitikern geäussert worden sind: der Wunsch nach einer Schule, die zugleich Lebensraum ist und der Wunsch nach einer Schule, an der die Kinder ohne […] Stress […] die gleichen Lernerfolge erzielen […]. Und genau diese Art von Schule haben die Protagonisten des Gemeinschaftsschulkonzeptes in den letzten Monaten gebaut – nicht aus Stahl

und Stein und nicht mit echten Kindern und echten Lehrern in echten Unterrichtsstunden, sondern aus bunten Bildern und klingenden Begriffen, in Power-Point-Präsentationen, in Videos, in Vorträgen und in Zeitungen, die noch nicht erkannt haben, dass es sich bei dem Trend um nicht mehr als die Dampfplauderei von selbsternannten Propheten handelt. […] Lehren und Lernen gegeneinander auszuspielen und Lehrer als Ewiggestrige hinzustellen, die das Lernen der Schüler verhindern, ist unseriös. […] Schaut man sich die Pläne des Ministeriums zur künftigen Lehrerbildung an, dann findet man […] Folgendes: Lehrerinnen und Lehrer an Gemeinschaftsschulen sollen nach und nach zu sogenannten Lernbegleitern umgebildet werden. Die Ausbildung zum Lernbegleiter […] hat den Charakter einer Umerziehungsmassnahme. Denn hinter dem Begriff «Lernbegleiter» steht eine völlig veränderte Lehrerrolle, die sich ableitet aus der Denkrichtung des Konstruktivismus und der Annahme, dass man Kindern grundsätzlich nichts beibringen könne. […] Die Rolle des Lehrers soll sich beschränken auf das Begleiten der Schüler. Diese Neudefinition der Lehrerrolle widerspricht jedoch nicht nur dem gesunden Menschenverstand, sondern auch eklatant allen Forschungsergebnissen zu Unterrichtserfolg. […] Dass die ideologische Form der Gemeinschaftsschule […] ein Erfolgsmodell werden wird, das ist kaum vorstellbar. Auf lange Sicht zählen eben nicht Hochglanzbroschüren und Power-Point-Vorträge, sondern Schülerleistungen. Und die hängen massiv von guten Lehrern ab, die schülerzentriert und lehrergelenkt unterrichten […].»

• **Perle 3:** «Nichts bearbeitet die grün-rote Landesregierung mit solcher Verve wie ausgerechnet die Bildungspolitik, die in Baden-Württemberg seit langem als erfolgreich und vorbildlich gilt. Das belegen harte Zahlen wie die geringe Jugendarbeitslosigkeit, niedrige Schulabbrecher- und Wiederholerquoten sowie Spitzenplätze bei Studien im Ländervergleich. Umso mehr verwundert, unter welchem Druck nun der Umbau der Schullandschaft betrieben wird. […] Die versprochene «Neue Lernkultur» bedient sich vor allem einer neuen Sprache: Lehrer werden jetzt zu Lernbegleitern umdefiniert, die Lernjobs verteilen, Lernarrangements gestalten und Kompetenzdiagnose betreiben. Schüler, die nun Lernpartner heissen, führen Lerntagebücher, arbeiten Lernpläne in einzelnen Lernpaketen ab, füllen Checklisten aus und tragen ihre Lernfortschritte in Kompetenzrastern ein. Diese zwischen Ökonomismus und reformpädagogischer Emphase schwankende Sprache kündigt das pädagogische Grundverhältnis auf. Die Pädagogik weiss seit Jahrhunderten, was heute viele Humanwissenschaften belegen: Erziehung, Bildung und Lernen sind ein Beziehungsgeschehen zwischen Personen, die ihre Aufmerksamkeit gemeinsam auf eine Sache richten. Hier wird aber der unabdingbare Zusammenhang von personaler Beziehung und fachlichem Sachanspruch zugunsten einer kompetenzorientierten Selbststeuerung nach dem Modell des Projektmanagements aufgekündigt. So entlarven sich die Leitbegriffe der Reform, «Gemeinschaft» und «Individualisierung», als Marketingvokabeln: Zwar werden Kinder mit verschiedenen Fähigkeiten und Bedürfnissen in einem Raum zusammengefasst, doch bildet sich daraus keine Gemeinschaft, denn sie werden zu vereinzelten Lernplanbewältigern isoliert. […] Auch die moralische Überhöhung von sogenannten kooperativen Lernformen, in denen die Leistungsstarken mit «Könner»-Anstecker am Revers den Schwächeren als Hilfslehrer zur Seite gestellt werden, vermag den Eindruck nicht zu tilgen, dass die «Neue Lernkultur» Gemeinschaft nur instrumentell und funktional versteht – nicht als immer schon vorhandener und zugleich pädagogisch zu gestaltender Grund von Bildung. Viele Studien belegen, dass ein von der Lehrperson aktiv gelenkter Unterricht deutlich effektiver ist als eine Reduzierung des Lehrers auf den Lernbegleiter. Mit solchen offenen Lernformen kommen nur die besten Schüler zurecht, die schwächeren geben schnell auf. Ist das nun sozial gerechter als ein gut geführter Klassenunterricht, der fordert und ermutigt, der Gemeinschaftlichkeit aktiv bildet? Bemerkenswert ist, dass diese Konzepte in Baden-Württemberg vor allem von dem schweizerischen Bildungsunternehmer Peter Fratton propagiert werden. Frattons Thesen dürften einem wissenschaftlichen Diskurs kaum standhalten: Provokant formuliert er etwa «vier pädagogische Urbitten» des Kindes: «Bringe mir nichts bei», «Erkläre mir nicht», «Erziehe mich nicht» und «Motiviere mich nicht». Diese krude Mischung aus Antipädagogik und Konstruktivismus enthält den ideologischen Kern der «Neuen Lernkultur»: Lernen geschieht angeblich als autonome «Konstruktion» des Lerners – als habe die Schule das Prinzip der Selbsttätigkeit erst durch Fratton entdeckt. Was zuvor zur pädagogischen Professionalität gehörte, gilt jetzt als übergriffig: die pädagogisch und didaktisch sorgfältige Zuwendung zum Schüler. Der Schüler «steuert» sich nun selbst mit Hilfe von Computern, Lernbüros und Arbeitsplänen. Doch es ist wiederum Herr Fratton, der diese Lernumgebung einrichtet. Wer aber legitimiert diesen Steuermann der «Selbststeuerung»? Dabei ist die Unterstellung, «Frontalunterricht» verdamme den Schüler zum passiven Aufnehmen, so alt wie falsch. «Auch wenn der Lehrer mir etwas erklärt, muss ich es selbst verstehen», wendet der Erziehungswissenschaftler Alfred Schirlbauer treffend ein. Bildung vollzieht sich auch im vielgescholtenen Klassenunterricht immer und nur durch Selbsttätigkeit des Schülers. Gemeint ist vor allem eine

innere Haltung, nicht ein äusseres Herumwuseln an «Lernstationen». Daher bedarf innere Selbsttätigkeit einer pädagogischen Führung und eines menschlichen Gegenübers, an und mit dem sich das eigene Denken reiben und entwickeln kann. Guter Unterricht lehrt Verstehen, durch Zeigen und Erklären des Lehrers, durch gemeinsames Diskutieren und Überprüfen lernen Schüler zunehmend, ein eigenes, sachlich fundiertes Urteil zu bilden. Das ist die geistige Selbständigkeit, die sie für das Zusammenleben in der Demokratie brauchen. Freiheit erwächst aus der pädagogischen Beziehung. Wer jedoch menschliche Bindungen einfach auflöst, erzeugt nicht Selbständigkeit, sondern Desorientierung. Die wird dann durch Internet und Lernsoftware gefüllt. Wem soll das nutzen? Insofern muss man die Landesregierung fragen, warum sie die Schüler einem Bildungsunternehmer anvertraut, der in der Landtagsanhörung zum Besten gab, er habe «keine Ahnung, was dabei herauskommt, aber schön falsch ist auch schön»? Warum wird eine ganze Schulreform auf solche Lehren gebaut? Warum setzt man nicht auf die Expertise renommierter Fachleute aus den eigenen Hochschulen? Warum wendet man Steuergelder auf, um einen privaten Akteur zu bezahlen, dessen Agenda abseits der Wissenschaft verläuft? […] Auch in der «Fortbildung» von Lehrern zu Lernbegleitern setzt das Land auf Peter Fratton. Starterschulen, also die ersten Gemeinschaftsschulen, können Lehrer an die von Fratton gestaltete «Freie Schule Anne-Sophie» in Künzelsau zur Fortbildung entsenden. Diese Lehrerfortbildung wird […] allein von Fratton entwickelt und geleitet. Zusätzlich sollen 30 Tandems zur Schul- und Unterrichtsentwicklung ausgebildet werden, um die Starterschulen zu beraten. Die inhaltliche Gestaltung dieser «Qualifizierungsmassnahme» liegt auch hier bei einem privaten Akteur, Andreas Müller vom Institut Beatenberg, der mit Fratton im Verwaltungsrat der «Impact Lern AG» sitzt. […] Ob Frattons aller pädagogischen Vernunft widersprechendes sozialpsychologisches Grossexperiment tatsächlich die erwarteten Ergebnisse bringt, darf bezweifelt werden. So gibt es bereits Meldungen, dass an Schulen der Fratton-Firma in der Schweiz knapp die Hälfte der Schüler die Abschlussprüfung nicht besteht. Zu fragen wäre auch, wie Schüler einen Schulwechsel bewältigen sollen, wenn sie die üblichen Lernformen nicht mehr kennen. Wie kommen Lehrer zurecht mit ihrer verordneten Entprofessionalisierung, die ihnen verbietet, etwas beizubringen und zu erziehen? Wie sollen ohne Erziehung überhaupt die in der Landesverfassung verankerten Leitziele der Schule erreicht werden, in der von Erziehung zur Nächstenliebe, Friedensliebe, sittlicher und politischer Verantwortlichkeit und freiheitlicher demokratischer Gesinnung die Rede ist? Solange die Fragen nach der tatsächlichen Leistungsfähigkeit des Fratton-Modells nicht längerfristig empirisch geprüft sind, sollten die Schüler Baden-Württembergs vor fragwürdigen Experimenten geschützt werden.»

• **Perle 4:** «Es war ein Abgang wie aus dem Lehrbuch für Polit-PR. Noch hatte die Diskussion über den Schweizer Bildungsunternehmer Peter Fratton gar nicht richtig Fahrt aufgenommen, da zog er auch schon Konsequenzen. […] Beim Reizthema Gemeinschaftsschule drohte dem Kultusminister Andreas Stoch […] eine unliebsame Debatte über den von seiner Vorgängerin übernommenen Berater. Doch

Fratton nahm sich binnen weniger Tage selbst aus der Schusslinie. Erst bat er bei Stochs Amtschefin um seine Entpflichtung. Er sei «Lehrer und kein Politiker» und «(partei-) politisch motivierten Diskussionen» wolle er sich nicht aussetzen. Dann gab er zwei grosse Interviews, in denen er seinen Rückzug in indignierter Tonlage […] begründete; als Schweizer habe er eine derart konfrontative Opposition nicht gekannt. Ziemlich defensiv begegnete der 64-Jährige hingegen dem Vorwurf, seine Thesen seien unwissenschaftlich. «Ich will das gar nicht widerlegen», sagte er […]. «Ich bin tatsächlich der Praktiker.» […] Fratton selbst hatte geschrieben, er habe die «Arbeit für das Land unentgeltlich gemacht» – abgesehen von 2000 Euro, die er als Mitglied der Expertenkommission zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung erhalten habe. In die von ihm konzipierte und geleitete Qualifizierung von Lernbegleitern sind freilich wesentlich mehr Landesmittel geflossen. […] Keine Vertragsbeziehungen gebe es hingegen zu Frattons Ehefrau, versicherte das Kultusressort […]. Der Hintergrund: Doris Fratton ist Innenarchitektin und hat sich auf die Gestaltung von Lernräumen spezialisiert […]. Bei Gegnern der geplanten Gemeinschaftsschule in Bad Saulgau löste diese Konstellation Misstrauen aus. Gebe es da doppelte geschäftliche Interessen, wurde gefragt. Bei den Anne-Sophie-Schulen in Künzelsau und Berlin, bestätigt die Stiftungssprecherin, sei Frattons Frau in der Tat für die Innenarchitektur verantwortlich.»

Kommentar: Die länderübergreifend gültige Formel lautet wohl: profilierungwillige Politiker + geschäftstüchtige und/oder ideologisierte ‹Bildungsfachleute› + Zeitgeist einer wohlstandsüberfluteten Spass- und Konsum-Gesellschaft («ich will alles haben, ohne mich dafür anstrengen zu müssen») = aktionistische, verantwortungslose Seifenblasen-Reformitis. Auch oder gerade die Lehrerorganisationen sind gefordert, solchen Vorgängen die Stirn zu bieten und sich kampfeslustig in die bildungspolitischen Auseinandersetzungen zu werfen. Schliesslich betreibt auf pädagogischem Gebiet niemand mehr empirische Feldforschung als wir, die Praktiker und Praktikerinnen aus den Klassenzimmern, die tagtäglich vor den Kindern und Jugendlichen stehen! Das letzte Wort gebührt einem spürbar erbosten Leserbriefschreiber der «Stuttgarter Zeitung»: «Es ist schon bemerkenswert, wie das Kultusministerium immer wieder auf Gurus hereinfällt. Da halten wohl hohe Beamte oder auch Politiker ihre Jugendlektüre ‹Summerhill› für den Gipfel der Pädagogik und Empirie für Teufelszeug. Schon bezeichnend, dass Herr Fratton bei der ersten Androhung von Empirie die Flucht ergreift. Die Lehrer im Lande wissen, dass das wieder mal Unfug ist, was da ein paar Ideologen bis Sozialromantiker verbraten. Das Selbstlernen oder wie das damals hiess, ist schon vor zehn Jahren gescheitert. Jugendliche in der Pubertät können sich wegen Umbau von Hirn und Hormonen nun mal nur sehr begrenzt selbst steuern. Davor ist die Logik erst im Aufbau, danach kann es funktionieren. Ist halt so, die Biologie. In Sport, Musik etc. erlangt man Spitzenleistungen nicht ohne 10'000 Stunden Übung. Sind halt so, die Nervenbahnen & Co.»

Strichwörtlich

Von Hanspeter Stucki

«Und das ist jetzt also dieser Lehrplan 21?»

«Nein! Das sind erst dessen Einleitung, Überblick und Anleitung!»

Das Schwarze Brett

Ausschreibung 4. sonOhr Hörfestival 2014

Das sonOhr Hörfestival ist ein Festival für aufwendige Hörproduktionen wie Hörspiele, Features, Reportagen und neu auch Klang-Experimente aus der Schweiz. Die 4. Ausgabe des Festivals findet vom 14. bis 16. Februar 2014 in Bern statt. Die besten Hörproduktionen werden mit Preisen ausgezeichnet. Eingabeschluss ist der 22. September 2013.

Weitere Informationen finden Sie unter www.sonohr.ch.

Neue Schul-Website zum Thema «Transplantation»

Mit der vorhandenen Unterrichtseinheit soll die Thematik «Transplantation» grundlegend behandelt, durchleuchtet und von allen Seiten her betrachtet werden. Einerseits sollen die Schülerinnen und Schüler erkennen, was sich hinter dem Begriff Transplantation verbirgt und welche Überlegungen und Entscheidungen in diesem Bereich der Medizin tagtäglich anfallen. Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufen I und II sollen sich auch kritisch mit der Frage «Würde ich mich als Spender/-in zur Verfügung stellen?» auseinandersetzen.

Wichtig ist, dass die Transplantation und die damit verbundenen Entscheidungen nicht einfach schwarz oder weiss dargestellt werden, sondern dass die Grauzonen, die Befindlichkeiten, die ethischen Fragen stark zum Tragen kommen. Die Website mit den dazugehörenden Unterrichtsmaterialien wurde durch das BAG (Bundesamt für Gesundheit) ermöglicht.

Zu finden unter: www.kiknet-bag.org.

100 Jahre Naturfreundehäuser in der Schweiz

Es war in Wien, als 1895 Lehrer Georg Schmidl mit einem unscheinbaren Inserat in der Arbeiterzeitung zur Gründung einer touristischen Gruppe aufrief und ihr den Namen «Touristenverein – die Naturfreunde» verlieh. Er beobachtete, dass seine Schüler «von der Kinderarbeit bleich und kränklich waren und keine Ahnung hatten, wie schön doch die Natur ausserhalb der Stadtmauern ist». Das älteste Haus «Gorneren» steht auf der Griesalp, zuhinterst im Kiental und feiert dieses Jahr das 100-jährige. Die meisten Häuser stammen aus Zeit zwischen 1930 und 1960. Damals waren noch Massenlager mit Stroh und spartanischen Waschanlagen ohne Warmwasser Standard. Heute sind die meisten Naturfreundehäuser in einem guten Bauzustand, mit modernen Küchen, guter Infrastruktur für Schullager, mit Spielanlagen und Feuerstellen, umgeben von Bäumen, meist in einer wunderbaren Aussichtslage. Doch überall ist der Geist und die Bescheidenheit des letzten Jahrhunderts noch spürbar.

Die Liste der Häuser ist zu finden unter www.naturfreunde.ch.

Berichte von Pensioniertenanlässen

Von Rico Zuberbühler und Ditmar Friedli

Velotour Schaffhausen – Rorschach, 21. bis 24. Mai 2013

Teilnehmer: Bruno Brunner, Karl Hofstätter, Jürg Honegger, Doris Isenring, Peter Oser, Rico Zuberbühler

1. Tag: Bahnfahrt bis Schaffhausen, Velofahrt Schaffhausen – Büsingen (D) – Gailingen – Stein am Rhein (CH) – Steckborn (CH) – Arenenberg – Ermatingen – Gottlieben – Kreuzlingen – Konstanz (D).
Übernachtung im Hotel «Bayrischer Hof», Besuch der Altstadt mit dem Münster «Unserer Lieben Frau» und Turmbesteigung (tolle Rundsicht), Nachtessen im Restaurant «Barbarossa».
Wetter: Wechsel von trockenen und regnerischen Perioden; Strecke: ca. 50 km

2. Tag: Velofahrt Konstanz – Staad – Wollmatingen (nicht offizielle Bodensee-Radtour; nicht dem See entlang, eher bergwärts) – Dettingen – Steigung nach Langenrain unter teils heftigem Regen – leichte langgezogene Steigung nach Liggeringen – steile Abfahrt nach Bodman (Abkürzung wegen Wetter) – Ludwigshafen – Sipplingen – Überlingen – Nussdorf – Mühlhofen-Uhldingen.
Übernachtung im Hotel Kreuz (Ankunft 16 Uhr) ; mit Taxi nach Unteruhldingen, eindrückliche Führung durch Pfahlbaumuseum; Nachtessen im Hotel Kreuz.
Wetter: fast durchgehend Regen, die meisten Teilnehmer durchnässt, Trocknen der Kleider; Strecke: ca. 60 km

3. Tag: Uhldingen – Meersburg – Hagnau – (vor Immenstaad reisst Karls Velokette) – Immenstaad (Reparatur der Kette) – Fischbach – Manzell – Friedrichshafen (Besuch des sehenswerten Zeppelinmuseums) – Eriskirch – Langenargen – Nonnenhorn – Wasserburg – Lindau – Zech (D) – Bregenz (A). Übernachtung im Hotel Lamm (Gästehaus); wegen einsetzendem Regen Essen im Hotel Lamm; wettermässig schönster Tag, teilweise sogar Sonne; Strecke 55 km

4. Tag: Bregenz – Fussach – Höchst (wegen starken Regens Abweichen vom Bodensee-Radweg) – Gaissau (A) – Rheineck (CH) – Altenrhein – Staad – Rorschach – Rückreise mit SBB wegen schlechter Witterung; Strecke ca. 27 km

Reine Fahrzeit: 11 ½ Stunden

Mit Dampf aufs Brienzer Rothorn

Der Ausflug vom 09. Juli 2013 begann mit einer Umleitung des Zuges: Statt in Bern hielt man in Ostermundigen. Auch die geplante Wanderung musste umgeleitet werden, weil für die Luftseilbahn Schönbühl–Lungern eine Betriebseinstellung verfügt worden war.

Aber das Wesentliche am diesem Tag stimmte: die Dampfzahnradbahnfahrt auf das Rothorn von Brienz aus erwies sich in der Tat als grandioses Erlebnis. Die Dampflok stampfte in schnellem Rhythmus und schob die beiden Personenwagen während einer Stunde über ein kunstvoll in die steile Landschaft eingebettetes Trassee dem Gipfel entgegen. Entlang des Bahndamms blühten Türkenbund- und Feuerlilien, klapperte der Klappertopf und leuchteten Enziane tiefblau. Eine Steingeiss mit zwei Kitzen eilte in einem felsigen Tobel davon. Auf der Planalp weidete das gesömmerte Vieh in hellem Sonnenschein, während Wolken, wie von Hodler gemalt, über dem türkisfarbenen See schwebten.

Nach der Mittagspause auf dem Gipfel glitt man mit der Luftseilbahn nach Sörenberg hinab ins Luzernische und folgte anschliessend der rauschenden Waldemme auf einem abwechslungsreichen Wanderweg bis nach Flühli. Hier traf der Hauptharst der Gruppe wieder auf die kleine Schar, die mit dem Postauto voraus gefahren war, um für sich die Wanderung ein wenig abzukürzen. Eine Bahnreise auf Nebenstrecken über Wolhusen, Willisau, Huttwil und Langenthal brachte die gutgelaunten Pensionierten wieder ins Baselbiet zurück.

Hinweis: *Der Ausflug auf das Brienzer Rothorn war der letzte Pensioniertenanlass, der von Ditmar Friedli geleitet wurde, da er den Raum Basel verlässt und ins Bernbiet umzieht. Der LVB bedankt sich ganz herzlich bei Ditmar Friedli für sein grosses Engagement im Rahmen des Pensioniertenprogramms und wünscht ihm für die Zukunft an seinem neuen Wohnort nur das Beste.*

Mutationsmeldungen auf das neue Schuljahr hin dem LVB melden!

Sollten sich Ihr Anstellungsgrad und/oder Ihre Wohnadresse auf das beginnende Schuljahr hin verändert haben, dann vergessen Sie bitte nicht, dies auch dem LVB mitzuteilen! Dasselbe gilt natürlich für all jene Lehrpersonen, die neu in den Ruhestand getreten sind. Alle Mutationsmeldungen bitte an **info@lvb.ch** senden! Vielen Dank!

LVB-Informationen

JA zum Pensionskassengesetz am 22. September 2013! Helfen Sie mit!

Bereits am 22. September 2013 findet die Volksabstimmung zum Pensionskassengesetz statt. Obwohl die angestrebte Vorsorgelösung für die Arbeitnehmenden im Vergleich mit der gegenwärtigen Situation finanzielle Einbussen beinhaltet, erachtet der LVB die Vorlage in Anbetracht des anerkannten Reformbedarfs (siehe frühere Artikel im lvb.inform) als ausgewogen und fair. Die BLPK-Versicherten können den Steuerzahlenden im Baselbiet bei dieser Vorlage mit gutem Gewissen in die Augen schauen.

Mit Ihrer aktiven Unterstützung ist diese Abstimmung auch zu gewinnen: Bedienen Sie Ihre Freunde und Bekannte mit unseren Argumenten! Sei dies mit dem diesem Heft beiliegenden Flyer, mit der Weiterleitung unseres pdf-Argumentariums (folgt demnächst) via E-Mail oder via Internetplattformen oder mit dem Schreiben eines Leserbriefes an die lokalen Zeitungen. Ihr Einsatz lohnt sich auf jeden Fall, denn ein allfälliges Volks-NEIN zur aktuell vorgeschlagenen PK-Lösung würde mit Bestimmtheit keine nachträglichen Verbesserungen für die Arbeitnehmerschaft nach sich ziehen. Weitere Informationen via www.pro-reform-blpk.ch.

Neues Schuljahr, neue Mitarbeitende, neue LVB-Mitglieder!

Jedes neu beginnende Schuljahr bringt in der Regel auch neue Gesichter an die einzelnen Schulen. Der LVB ist darauf angewiesen, dass sich seine Mitglieder dafür einsetzen, Kolleginnen und Kollegen davon zu überzeugen, unserem Berufsverband beizutreten, der im Sinne einer stufenübergreifenden Solidargemeinschaft die Interessen aller Baselbieter Lehrerinnen und Lehrer vertritt. Die Rechnung ist ganz einfach: Je mehr Mitglieder wir zählen, desto schlagkräftiger sind wir!

Es sei einmal mehr in Erinnerung gerufen: Der LVB ist die einzige Institution im Kanton Baselland, welche sich ausschliesslich den Anliegen der Lehrerschaft widmet. Ausserdem sind alle LVB-Amtsträger (Geschäftsleitung und Kantonalvorstand) weiterhin aktiv als Lehrpersonen im Einsatz, sodass die Gefahr einer Abgehobenheit vom Berufsalltag gar nicht erst entstehen kann.

Wir bitten Sie deshalb, auch an Ihrer Schule neue LVB-Mitglieder anzuwerben! Gerne können Sie die beiliegende Anmeldekarte dafür verwenden, auch wenn auf dieser die Umbenennung des LEGA-Verbandes in den VSF (Verband Spezielle Förderung) noch nicht aktualisiert wurde. Herzlichen Dank für Ihre Unterstützung!

Primar- und Musikschullehrpersonen müssen wachsam sein!

Das neue Pensionskassengesetz muss aufgrund eines Bundesgerichtsurteils einen Passus enthalten, gemäss welchem die anstellende Behörde auch die Pensionskassenlösung definieren kann (aber nicht unbedingt muss). Das bedeutet, dass für Primar- und Musikschulen die Gemeinden auch eine von der kantonalen Lösung abweichende Vorsorgeregelung treffen könnten, wenn sie gleichzeitig dazu bereit sind, auch die gesamte Personaladministration zu übernehmen.

In diesen Entscheidungsprozess müssen die Betroffenen in jedem Fall gebührend miteinbezogen werden. Achten sie deshalb darauf, dass Sie vor einem entsprechenden Entscheid der Gemeindebehörden ausreichend informiert und über einen geregelten Prozess in die Entscheidfindung eingebunden werden. Der LVB-Präsident steht betroffenen Lehrerkollegien bei Bedarf gerne beratend zur Verfügung.

Erfolgreiche LVB-Intervention für eine faire Bezahlung von Stellvertretungen

Mit dem Entlastungspaket hat der Kanton Baselland festgelegt, dass Stellvertretungen nur noch mit 85% des Lohnansatzes bezahlt werden. Begründet wird diese Sparmassnahme damit, dass eine Stellvertretung nur die Bereiche A und B des Berufsauftrages zu leisten hätte (Unterricht, Vor- und Nachbereitung). Nun gibt es aber durchaus Fälle, in denen eine Stellvertretung für bis zu 3 Monate auch in wesentlichem Ausmass Arbeiten aus den Bereichen C und D übernehmen muss, z.B. wenn es darum geht, mit einem Vollpensum eine Klassenlehrperson zu vertreten. Elternarbeit, Kriseninterventionen, Zeugnisse erstellen, Teilnahme an Schulanlässen sind nur einige Stichworte für arbeitsintensive Aufgaben, welche im Auftrag der Schule notwendigerweise zu erfüllen sind.

Der LVB hat in einem konkreten Fall beim BKSD-Personaldienst interveniert und verlangt, dass eine Lösung für eine faire Bezahlung der vom Arbeitgeber verlangten Leistung gefunden wird. Nach den Sommerferien wird nun der BKSD-Personaldienst die Schulleitungskonferenz darüber informieren, dass – in begründeten Fällen – Stellvertretungsleistungen der Bereiche C und D dem Aufwand entsprechend entlöhnt werden. Für die betroffene Lehrperson hat sich die Mitgliedschaft im LVB gelohnt, denn ihre Arbeit ist dank der Intervention ihres Berufsverbandes vollumfänglich bezahlt worden.

LVB-Forum

HarmoS, die Fremdsprachen und der Lehrplan 21
Trotz dem protzigen Titel «HarmoS» sind die Fremdsprachen an den Deutschschweizer Schulen nicht einheitlich geregelt. Vor Jahren hat das Schweizer Volk Ja zu «HarmoS» gesagt, weil es eben genau dieses Ärgernis beseitigt haben wollte. Eine Harmonisierung ist in allen anderen Fächern weit weniger dringlich.

«Wir brauchen einen langen Atem.» Dieser Satz ist in der letzten Ausgabe von «BILDUNG SCHWEIZ» mehrmals zu lesen. Wenn wir ihn hören, denken wir in der Regel: Irgendwann in absehbarer Zeit wird sich eine Lösung ergeben (müssen). Doch so, wie die Sache jetzt aufgegleist ist, wird unser Atem unendlich lang sein müssen – im wörtlichen Sinn. Man hat ja sogar schon zur Erklärung Zuflucht gesucht, dass beispielsweise die Zürcher und die Berner Jugendlichen letztlich dann genau gleich viel von jeder Fremdsprache wissen würden, halt einfach erst am Ende ihrer Schulzeit ... Herrn Amslers Satz «Wir sind auf einem Weg.» tönt reichlich unbeholfen und lässt wenig Zuversicht zu.

Was in Sachen «HarmoS» bisher erreicht worden ist, darf nicht einfach als «Erfolg» bezeichnet werden, sondern ist das Resultat einer mühsamen Konsensfindung, deren Ergebnisse den Schulalltag nicht wirklich tangieren. Und der Lehrplan 21, ein Buch mit sieben Siegeln, wird auch nicht sehr hilfreich sein, weil die schwammigen Formulierungen nicht nur von Kanton zu Kanton, sondern wahrscheinlich von Schulstube zu Schulstube verschieden interpretiert werden, wenn sie überhaupt umgesetzt werden können. In den auf Seite 20 der letzten Ausgabe von «BILDUNG SCHWEIZ» aufgeführten Beispielen ist von «diskontinuierlichen Sachtexten mit Fotos aus Jugendzeitschriften» die Rede. Sage mir jemand, wie viele Jugendliche eine Zeitschrift kennen und in die Schule mitbringen können, um damit zu arbeiten, oder welche Finanzdirektion bereit ist, verschiedene Jugendzeitschriften in Klassensätzen zu abonnieren. Laut Lehrplan 21 können dann die Schülerinnen und Schüler «mit Unterstützung der Lehrpersonen längere diskontinuierliche Sachtexte mit Fotos und Illustrationen überblicken.» Häh? Textverständnis praktizieren wir seit Urzeiten, aber die Vorstellung, dass jede Schülerin und jeder Schüler in irgendeiner Jugendzeitschrift einen geeigneten Text mit Fotos findet und die Lehrperson sich dann mit möglichst vielen von ihnen darüber beugt, wirkt praxisfern. Nota bene: Das ist nur ein klitzekleiner Ausschnitt aus der sehr umfangreichen Auflistung von Kompetenzen, welche die Lernenden erreichen sollten.

Beat W. Zemp sagt richtig, dass «die Kantone die notwendigen Mittel für eine erfolgreiche Implementierung (des Lehrplans 21) zur Verfügung stellen müssen». Weiter fordert er, dass «passendes Förder- und Lehrmaterial bereitstehen» müsse – darin sind sich wohl auch alle einig. Herr Zemp weiss aber mit Sicherheit, dass nicht wenige der zur Verfügung stehenden Lehrmittel kaum praxistauglich sind und dass Besserung auf diesem Gebiet nicht zu erwarten ist. Wenn ich mir die Lehrmittel für die Sprachen, insbesondere für das Fach Französisch – Stichworte «Envol» und «Mille Feuilles» – vor Augen halte und mir überlege, dass ein gewisses Deutschlehrmittel, obwohl sehr umfangreich und farbig, an einigen Schulen gar nicht verwendet wird, weil es unbrauchbar ist, dann schwant mir Böses. Zudem habe ich mir sagen lassen, dass das Mathematikbuch auf der Sekstufe I in Handarbeit zurechtgepeppt werden müsse, damit die Schülerinnen und Schüler etwas lernten.

Aber zum Schluss zitiere ich nun doch noch zwei erfreuliche Punkte, die dank der Arbeit an «HarmoS» bereits erreicht worden seien, nämlich «eine gemeinsame Regelung für den Schuleintritt in allen Kantonen» sowie «ein einheitlicher Übertritt nach der 6. Klasse von der Primarschule in die Sekundarstufe I» – immerhin!

David Zogg, Bubendorf

Kompetenzen und Inhalte
Kann mir jemand einmal ausführlich erklären, wie die berühmt-berüchtigten Kompetenzen (gepriesen im hochwohlgelobten Lehrplan 21) ohne eine entsprechende Gewichtung von Inhalten herangebildet werden können?

Daniel Vuilliomenet, Ettingen

Regeln der Rubrik «LVB-Forum»:

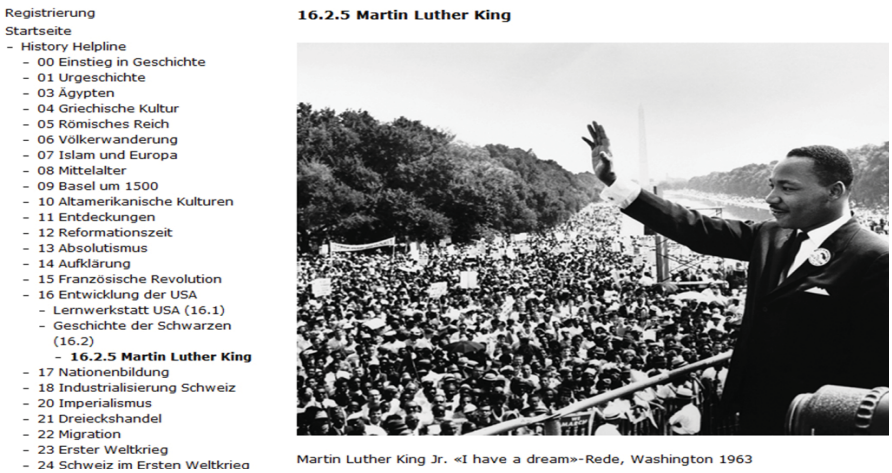
- Die Redaktion behält sich vor, Kürzungen vorzunehmen.
- Die Redaktion ist nicht verpflichtet, sämtliche Zuschriften abzudrucken.
- Leserbriefe ohne Angabe von Name und Wohnort werden nicht publiziert.
- Zuschriften mit beleidigendem oder verunglimpfendem Inhalt werden nicht publiziert.

Senden Sie Ihre Beiträge bitte an **info@lvb.ch**!

Fachhochschule Nordwestschweiz
Pädagogische Hochschule

«History Helpline» www.historyhelpline.ch: Eine Unterrichtsplattform macht Geschichte

Ein Gastbeitrag der PH FHNW*



Martin Luther King Jr. «I have a dream»-Rede, Washington 1963

Die «History Helpline» feiert Jubiläum: Seit zehn Jahren bietet die Plattform Konzepte für die Unterrichtsgestaltung des Faches Geschichte. Das breite Themenspektrum wächst ständig und die Plattform steht vor neuen Entwicklungsschritten.

Wie alles begann

Die Idee der «History Helpline» entsprang vor zehn Jahren der Erfahrung, dass Geschichtsunterricht vor allem auf der Sekundarschulstufe I eine schwierige Aufgabe darstellt: Der Vorbereitungsaufwand ist gross und die Vorbildung in Geschichte weniger auf den Unterricht zugeschnitten als in andern Fächern. Die Professur Gesellschaftswissenschaften und das Zentrum für Geschichtsdidaktik der Pädagogischen Hochschule der FHNW starteten deshalb das für Lehrkräfte unentgeltliche Projekt «History Helpline».

Eine Helpline – keine Hotline

Die Helpline ist keine Hotline zum Herunterladen pfannenfertiger Stundenpräparationen im letzten Moment. Als Helpline bietet die Plattform vielmehr Konzepte für die Unterrichtsgestaltung, verbunden mit praxisnahem Material; die konkrete Lektionsgestaltung ist Aufgabe der Nutzerinnen und Nutzer. Lehrer- und Schülerunterlagen sind aufeinander abgestimmt, für alle Aufgaben existieren Lösungsvorschläge. Bisweilen schlagen die Konzepte auch erweiterte Unterrichtsformen wie Werkstattunterricht, Unterrichtsspiele oder Gruppenpuzzle vor und ermöglichen damit, die eigene Palette an Unterrichtsformen direkt in der Arbeit zu erweitern. Aufbereitete Filmausschnitte können auf der Plattform abgerufen oder auf DVD bestellt werden. Die «History Helpline» verhilft also zur Erweiterung eigener beruflicher Kompetenz.

Wachstum dank Engagement

Die «History Helpline» wächst dank der engagierten Mitarbeit von Kolleginnen und Kollegen stetig: Sie umfasste im Mai dieses Jahres 43 Unterrichtseinheiten für die Sekundarschulstufe I sowie zwei Prototypen für die Sekundarschulstufe II. Damit könnte man leicht sechs Jahre Geschichtsunterricht bestreiten! Weil naturgemäss weniger Zeit zur Verfügung steht, muss und darf ausgewählt werden. Zur Verfügung stehen die üblichen Themen des Kanons und Packendes aus der Regionalgeschichte ebenso wie die Themen Pazifismus, Kindersoldaten, Migration und andere mehr.

Auch die Zahl der Nutzer ist stetig gewachsen – auf heute über 1'600 Kolleginnen und Kollegen. 55% stammen aus dem Raum Nordwestschweiz – allein 300 aus den Kantonen Aargau und Solothurn. Die Seite wird pro Tag rund 200 Mal angewählt. Zwei Umfragen ergaben eine hohe Zufriedenheit mit dieser Dienstleistung.

Erweiterung für Sek II

Zehn Jahre sind kein Anlass, stehen zu bleiben. Denn die Plattform ist zwar jung, aber zu alt, um einige der neusten Entwicklungen mitbekommen zu haben: die Entstehung offener, elektronisch gestützter Unterrichtsmittel (Open Educational Resources, OER), die Weiterentwicklung der Informationsverteilung zur gemeinsamen Informationsanreicherung (Stichwort: Web 2.0) und die Neudefinition der Schulfächer im Rahmen des Lehrplanes 21. So stehen verschiedene Entwicklungsschritte an: Die «History Helpline»-Plattform soll Kommentare und Verbesserungsvorschläge der Nutzer aufnehmen können. Ferner soll die Plattform für die Sekundarschulstufe II erweitert werden; dieser Schritt wird in Zusammenarbeit mit dem Standardwerk «Weltgeschichte 2» aus dem Rentsch- bzw. Orell-Füssli-Verlag bis zur Neuauflage im Jahr 2014 vorangetrieben. Das Konzept der «History Helpline» könnte auch für weitere Schulfächer genutzt werden, vielleicht gerade für die im Lehrplan 21 vorgesehenen Integrationsfächer. Es bleibt noch viel zu tun!

Autor: Prof. Dr. Hans Utz,
Institut Sekundarstufe I und II

** Der LVB bietet der PH FHNW in loser Folge die Möglichkeit, die Lehrpersonen im Kanton Basel-Landschaft über neue Entwicklungen aus den verschiedenen Bereichen der Pädagogischen Hochschule direkt zu informieren.*

Visana mit moderater Prämienrunde auf 2014

Der Kranken- und Unfallversicherer Visana wartet auf 2014 mit einer moderaten Prämienrunde auf. In der Grundversicherung beträgt die Prämienanpassung gesamtschweizerisch rund zwei Prozent. Bei den freiwilligen Zusatzversicherungen bleiben die Prämien zumeist gleich oder sinken gar. Bei vereinzelten Zusatzversicherungsprodukten kommt es zu Erhöhungen.

Roland Koller, Leiter Privatkundengeschäft Visana: «Bei Visana werden Sie rundum gut betreut!»

Der LVB unterhielt sich mit Roland Koller über die Prämien 2014. Roland Koller ist Leiter des Privatkundengeschäfts bei Visana, einem der führenden schweizerischen Kranken- und Unfallversicherer. LVB-Mitglieder und Familienangehörige (Lebenspartner/in und die im selben Haushalt lebenden Kinder) profitieren von Prämienrabatten, wenn sie bei Visana versichert sind.

LVB: Visana kündigt eine moderate Prämienanpassung auf 2014 hin an. Warum?

Roland Koller: In der Gesundheitspolitik konnten einige wichtige Reformen durchgesetzt werden. Ich erinnere nur an die Neuregelung der Spitalfinanzierung oder die Einführung von Fallpauschalen in den Spitälern. Diese Entwicklung ist grundsätzlich erfreulich, nachdem wir in den letzten Jahren zum Teil deutliche Kostensteigerungen hinnehmen mussten.

Die zwei Prozent Erhöhung in der Grundversicherung sind ein Durchschnittswert. Was heisst das konkret?

Die rund zwei Prozent Prämienerhöhung in der Grundversicherung sind ein gesamtschweizerisches Mittel für Versicherte mit dem Standardmodell und einer Franchise von 300 Franken. Bei jeder Person kann die Situation jedoch anders aussehen.

Warum?

Dies aus vier Gründen: Erstens gibt es regionale Unterschiede bezüglich der Prämien – bekanntlich liegen diese in der Grundversicherung in der Ostschweiz tiefer als in der Westschweiz. Zweitens hängt die Prämienhöhe auch davon ab, welches Versicherungsmodell gewählt wurde. Drittens hat die Höhe der gewählten Franchise Auswirkungen auf die Prämie. Viertens beeinflussen Altersgruppenwechsel – sowohl in der Grund- als auch bei den Zusatzversicherungen – die Prämienhöhe. Aus all diesen Gründen gestaltet sich die Situation für jede einzelne versicherte Person anders.

Wird es inskünftig nur noch moderate Prämienerhöhungen geben?

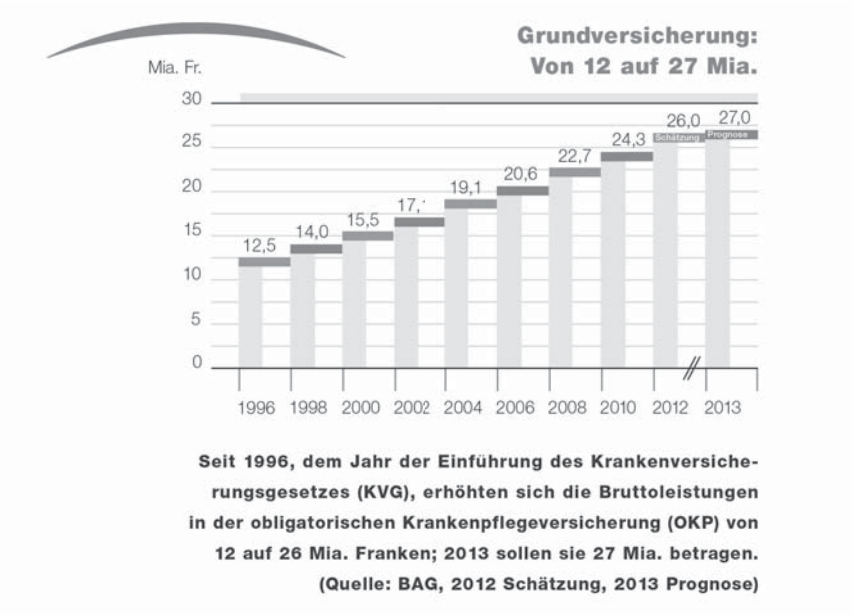
Da muss ich eine Vorbemerkung machen: Die Prämien sind das Spiegelbild der Kostenentwicklung in unserem Gesundheitswesen. Steigen die Kosten, müssen wir mit den Prämien nachziehen, wenn wir nicht in die roten Zahlen geraten wollen. Und das wollen wir nicht, denn wir wollen bei Visana unseren Versicherten langfristige Sicherheit bieten.

Zurück zur Frage: Wie sieht die künftige Entwicklung aus?

Ich bin mir nicht ganz sicher, ob die gegenwärtige Situation von Dauer ist. Denn wir haben viele noch nicht entschiedene Themen. Beispielsweise wurden die Spitallisten noch nicht in allen Kantonen definitiv festgelegt, und auch die Spitaltarife sind zum Teil nur provisorisch. Bei beiden Themen stehen noch gerichtliche Auseinandersetzungen an. Zudem verlangen die Ärzte eine Erhöhung ihrer Honorare. Zu beachten ist ferner, dass wir alle den medizinischen Fortschritt wollen. Und dieser ist nicht zum Nulltarif zu haben.

In den Medien ist häufig die Rede von prozentualen Prämienanpassungen. Was halten Sie davon?

Absolut nichts. Prozentzahlen über den Prämienanstieg sagen nichts aus über die effektive Prämienhöhe. Vergleiche sind nur möglich, wenn die absoluten Frankenbeträge nebeneinander gestellt werden. Denn die Versicherten bezah-



Seit 1996, dem Jahr der Einführung des Krankenversicherungsgesetzes (KVG), erhöhten sich die Bruttoleistungen in der obligatorischen Krankenpflegeversicherung (OKP) von 12 auf 26 Mia. Franken; 2013 sollen sie 27 Mia. betragen. (Quelle: BAG, 2012 Schätzung, 2013 Prognose)

len die Prämien nicht in Prozenten, sondern in Franken und Rappen.

Die Prämienhöhe ist ein starkes Kriterium bei der Wahl des Krankenversicherers.

Sicher ist die Prämienhöhe ein Kriterium. Ich sage aber immer: Schauen Sie bei einem Prämienvergleich nicht nur auf die Prämienhöhe, sondern auch den Service, die Qualität der Versicherungsprodukte und die Mehrleistungen, die Ihr Krankenversicherer erbringt. Diesbezüglich kann sich Visana sehen lassen. In mehreren unabhängigen Tests hat Visana auch in diesem Jahr Bestnoten erhalten. Ein Grund mehr, bei Visana versichert zu sein.

Sind die Prämien 2014 schon definitiv?

Nein. Die Prämiengenehmigungen der zuständigen Aufsichtsbehörden liegen noch nicht vor. Für die Grundversicherungsprämien ist es das Bundesamt für Gesundheit (BAG), für die freiwilligen Zusatzversicherungen ist es die Finanzmarktaufsicht (Finma). Wir erwarten, dass unsere Prämienanträge die Zustimmung der Aufsichtsbehörden finden.

Warum brauche ich Zusatzversicherungen? Die Grundversicherung genügt doch, oder?

Sicher, die Grundversicherung bietet einen weitgehenden Schutz bei Krankheit und Unfall sowie im Falle einer Mutterschaft. Eine Zusatzversicherung empfiehlt sich vorab aus zwei Gründen: Erstens weist die Grundversicherung Lücken auf, bei denen persönliche Bedürfnisse nicht gedeckt sind. Zweitens kennt die Grundversicherung Leistungsbegrenzungen; die darüber hinaus gehenden Kosten müssen die Versicherten selbst berappen.

Zusatzversicherungen schliessen also Lücken?

Ja. Sie schliessen Lücken bezüglich persönlichen Bedürfnissen und bieten einen umfassenderen Versicherungsschutz als die Grundversicherung. Sie ermöglichen beispielsweise bei einem Spitalaufenthalt nicht nur einen höheren Komfort, sondern auch die Behandlung durch den selbst gewählten Arzt und eine intensivere Betreuung. Zudem erhalten LVB-Mitglieder und im gleichen Haushalt lebende Angehörige einen Prämienrabatt von 15% auf den Zusatzversicherungen.

Warum sollte ich bei Visana versichert sein?

Alle Versicherungen der Visana-Gruppe bieten Ihnen zahlreiche Vorteile. Im Vordergrund stehen faire Prämien und eine attraktive Produktepalette. So können Sie Ihren Versicherungsschutz entsprechend Ihren persönlichen Bedürfnissen sicherstellen. Zudem bietet Ihnen die Visana-Gruppe eine hohe Servicequalität, was auch in unabhängigen Umfragen immer wieder zum Ausdruck kommt. Die Visana-Gruppe gewährt Ihnen zusätzlich zahlreiche Mehrleistungen. Details dazu finden Sie auf unserer Website (www.visana.ch). Dies alles und noch vieles mehr spricht für einen Versicherer der Visana-Gruppe, wo Sie rundum gut betreut werden.

Wie kann ich von den Vorteilen der Visana-Gruppe profitieren?

LVB-Mitglieder wenden sich an die zuständige Geschäftsstelle der Visana in Frenkendorf. Dort werden sie kompetent und umfassend beraten und erhalten Informationen, wie Prämien gespart werden können. Von den Vorteilen, die Visana den LVB-Mitgliedern bietet, können auch im gleichen Haushalt lebende Angehörige profitieren.

Visana Services AG
Geschäftsstelle Frenkendorf
Erlistrasse 7
4402 Frenkendorf
T 061 901 59 43
F 061 901 80 88
E christa.zemp@visana.ch

Brave New School

Von Heinz Bachmann

In den nächsten Jahren werden an den Schulen mit HarmoS und der Einführung des Lehrplans 21 weitreichende Reformen umgesetzt. Deren Promotoren wecken hohe Erwartungen. Glaubt man diesen, so werden die Schulen in rund 10 Jahren erhebliche Mehrleistungen erbringen. Wagen wir die Zeitreise und werfen wir einen Blick auf die **Schule 2023**:

Der Integrationsauftrag ist umgesetzt. Hochbegabte und Behinderte lernen in derselben Klasse, ebenso Kinder mit speziellem Förderbedarf im Bereich des Sozialverhaltens und der Sprache – von Defiziten zu sprechen verbieten die Political Correctness und das während der zeitgemässen Ausbildung erworbene berufliche Selbstverständnis. Die Lernangebote der Schule ermöglichen allen eine optimale individuelle Entwicklung ihrer schulischen und sozialen Kompetenzen, sei es in der Landessprache oder in den beiden Fremdsprachen, in Mathematik und Naturwissenschaften, in den Sozial- und Geisteswissenschaften, aber auch in den Fachbereichen Gestalten, Musik, Bewegung und Sport.

Die neue Schule bildet eine Schülergeneration mit besseren Kompetenzen heran. Moderne Strukturen machen es möglich, dass Probleme gelöst werden, an welchen sich die Schulen vormals die Zähne ausgebissen hatten. Diese Schule bereitet die Kinder und Jugendlichen auf ein gelingendes Leben vor, indem sie Verhaltenskompetenzen für eine Vielzahl von Herausforderungen vermittelt: Berufswahlvorbereitung, Gesundheitsvorsorge, Diskriminierungsprävention und Interkulturalität, Umgang mit Suchtmitteln und Medienbildung, Schutz vor sexuellen Übergriffen und vor Verschuldung, Genderbewusstsein, Konfliktlösungsstrategien, richtiges Verhalten im Internet, profunde Kenntnisse über Fair Trade, Globalisierung, nachhaltige Entwicklung und einen ökologischen Lebensstil undundund. Der Glaube an die unerschöpfliche Wirksamkeit der Schule zur Erschaffung einer besseren Menschheit ist unbegrenzt.

Die Rolle der Lehrpersonen in der Schule 2023

Studien belegen: Die Lehrperson ist ein entscheidender Faktor für erfolgreichen Unterricht. Eine gute Lehrperson bringt eine hohe Eigenmotivation, Begeisterung für die zu unterrichtenden Inhalte und ein breites Fachwissen in den Unterricht ein. Sie geht flexibel und mit grossem Einfühlungsvermögen auf die Bedürfnisse der Lernenden ein und ist in der Lage, sich rasch auf immer neue Herausforderungen einzustellen. Sie zeichnet sich aus durch hohe Belastbarkeit, Selbstvertrauen und Durchsetzungsvermögen.

Mit diesen persönlichen und pädagogischen Kompetenzen wirkt die moderne Lehrperson in der Schule 2023 in der Rolle als Lerncoach, welcher für die individuellen Lernbedürfnisse jedes einzelnen Kindes motivierende, herausfordernde Lernsituationen bereitstellt. Die von Natur aus unablässig lernwilligen Kinder werden auf

diese Weise in ihrer permanent vorhandenen intrinsischen Motivation gestärkt und optimal gefördert.

Die Rollenverteilung

Die verschiedenen Anspruchsgruppen leisten ihren Beitrag zum Kompetenzerwerb und bringen sich ein:

- Die Kinder und Jugendlichen sich selber mit ihrer Lust und Unlust.
- Die Erziehungsberechtigten ihre Erwartungen an den Schulabschluss und die Karrieremöglichkeiten ihres Kindes.
- Die Wirtschaft die Definition der geforderten Kompetenzen ihrer zukünftigen Arbeitnehmer.
- Die Bildungspolitik und Bildungsplanung ihre Ideologien und die Strukturen des Bildungswesens.
- Die Schulleitungen ihr Verständnis von Schul- und Personalführung.

Die Lehrerinnen und Lehrer sollen es dann richten.

Der Zeitgeist

Das Lachgummi-Mami aus der TV-Werbung bringt eine bereits heute weit verbreitete Haltung in Erziehungsfragen zum Ausdruck, wenn sie zu ihrem Kind sagt: «Du freusch dich, wenn du dörfsch Süesses ässe – ich freu mich, wenn du glücklich bisch.»

In 10 Jahren muss und kann viel passieren

In rund 10 Jahren sollen also Jugendliche mit einer viel besseren Bildung als heute die Schule verlassen. Ein wesentlicher Erfolgsfaktor sind, wie erwähnt, die Lehrpersonen. An sie werden höchste Anforderungen gestellt. Es lohnt sich also zu beleuchten, wie denn der Arbeitgeber diese Lehrpersonen motiviert, wie sich ihre Arbeitsbedingungen verändern und mit welchem Führungsverständnis Schulleitungen im Hinblick auf den für das nächste Jahrzehnt prognostizierten Mangel an Lehrpersonen ihr kostbares Personal führen.

Die Arbeitsbedingungen 2013

Lohn: Seit über 10 Jahren stagnieren die Löhne der basellandschaftlichen Staatsangestellten. Bedingt durch Sparprogramme wurde nicht einmal die Kaufkraft erhalten.

Arbeitszeit: Seit 8 Jahren ist der Berufsauftrag der Lehrpersonen in Kraft. An vielen Schulen wird er nicht korrekt umgesetzt und es ist auch niemand da, welcher die korrekte Umsetzung durchsetzen kann und/oder will. Die Aufgaben der Lehrpersonen werden laufend aus-, Ressourcen hingegen abgebaut, z.B. auf das Schuljahr 2013/14 hin durch die Erhöhung der Pflichtlektionenzahl für Fachlehrpersonen auf Sek I und II. Weitere politische Vorstösse zur Verschlechterung der Arbeitsbedingungen sind in der Pipeline.

Gestaltungsspielraum der Lehrpersonen: Viele Lehrpersonen haben diesen Beruf u.a. deshalb gewählt, weil er einen grossen Gestaltungsspielraum bietet. Dieser wurde und wird aber durch die Einführung der teilautonom geleiteten Schulen, durch ressourcenfressende Reformen und durch die Delegation immer neuer Aufgaben an die Schulen laufend eingeschränkt – Tendenz anhaltend.

Erfahrungen aus der LVB-Beratungspraxis stimmen nachdenklich:

- Wer sein Mitspracherecht einfordert,
- wer seine Berufs- und Lebenserfahrung in Diskussionen zur Schulentwicklung einbringen möchte,
- wer auf die Einhaltung gesetzlicher Vorgaben (z.B. Personalrecht, Berufsauftrag, Bildungsgesetz) besteht,
- kurz: Wer sich konstruktiv-kritisch einbringt, …

… läuft Gefahr, als Störfaktor ausgegrenzt zu werden.

In welche bedenkliche Richtung dieser Trend führen kann, zeigt folgende unlängst getätigte Aussage eines Schulleitungsmitglieds: «In den kommenden Jahren müssen wir grosse Reformprojekte umsetzen. Durch die Pflichtstundenerhöhung werden unsere Zeitressourcen noch knapper. Wir halbieren deshalb unsere Konventszeit (Anmerkung der Redaktion: Auch so kann man den Auftrag des Bildungsdirektors interpretieren, die Aufgaben der Schule den Sparmassnahmen anzupassen!). Wir haben also nicht mehr die Zeit, um alles ausführlich zu diskutieren. Wenn eine Lehrperson nicht bereit bist, sich anzupassen und den Entscheidungen der Schulleitung zu folgen, wird sie zur untragbaren Belastung.»

Weisungsempfänger mit grosser Verantwortung und kaum Entscheidungskompetenzen? Kann das gut gehen?

Firmenchefs mit zeitgemässem Führungsverständnis betonen immer wieder: Das Wichtigste sind die Mitarbeitenden! Human-Resources-Fachleute wissen, dass ihr Personal dann kreativ und motiviert arbeitet und die besten Leistungen erbringt, wenn für die jeweilige Aufgabe Entscheidungskompetenzen und Verantwortung in einem ausgewogenen Verhältnis stehen.

Der Trend in der Schulentwicklung im Kanton Basel-Landschaft weist in die exakt gegenteilige Richtung. Deshalb ist zu befürchten, dass eine Evaluation im Jahr 2023 ernüchtert feststellen wird, dass sich die Wirkung von HarmoS und Lehrplan 21 auf das – zugegebenermassen umfangreiche – Papier beschränkt, auf welches die Projekte gedruckt wurden. Die eingangs geschilderte Schule 2023 dürfte eine schöne Illusion bleiben, denn auf Weisungsempfänger gespurte Lehrpersonen werden dieses Ding nicht zu stemmen vermögen.

Kontakte

Lehrerinnen- und Lehrerverein
Baselland LVB
4455 Zunzgen

Kantonalsektion des Dachverbands
Schweizer Lehrerinnen und Lehrer
LCH

Website www.lvb.ch
info@lvb.ch

Präsident/Geschäftsstelle
Christoph Straumann
Schulgasse 5
4455 Zunzgen
Tel 061 973 97 07 Fax 061 973 97 08
christoph.straumann@lvb.ch

Vizepräsident
Michael Weiss
Sonnenweg 4
4133 Pratteln
Tel 061 821 50 21
michael.weiss@lvb.ch

Aktuariat
Gabriele Zückert
Rheinstrasse 51
4410 Liestal
Tel 061 599 48 51
gabriele.zueckert@lvb.ch

Beratung & Rechtshilfe
Heinz Bachmann
Madlenweg 7
4402 Frenkendorf
Tel/Fax 061 903 96 08
heinz.bachmann@lvb.ch

Publikationen & Pädagogik
Roger von Wartburg
Rebgutstrasse 12
4614 Hägendorf
Tel 062 212 99 18
roger.vonwartburg@lvb.ch