

lvb:inform

Zeitschrift des Lehrerinnen- und Lehrervereins Baselland

- **Der Umbau auf 6/3 führt zu Kündigungen:**
Was Sekundarlehrpersonen wissen und beachten müssen
- **Die Stellungnahme des LVB zum Lehrplan 21:**
Kosmetische Nachbesserungen reichen nicht aus!
- **Vom Umgang des LVB mit Reformprojekten:**
Auf das Wie kommt es an!
- **Im Zeitalter der Scharlatane:**
Hüther, Precht, Fratton & Co. bei Lichte besehen

Abschied und Aufbruch – beides im Zeichen der Schule



Liebe Leserin, lieber Leser

Nun ist es soweit! Der LVB-Geschäftsleitung hatte ich schon Anfang Jahr eröffnet, noch einmal eine neue berufliche Herausforderung annehmen zu wollen. Anschliessend konnten die daraus resultierenden internen Absprachen zu den Übergangsmodalitäten einvernehmlich geklärt werden. Ende Oktober schliesslich gab der Landrat grünes Licht für das neue kantonale Projekt «Schuladministrationslösung SAL», das ich künftig leiten werde. Daher muss und darf ich mich an dieser Stelle von Ihnen verabschieden.

Einerseits freue ich mich nach meinem 14-jährigen Engagement in der LVB-Geschäftsleitung auf viele neue spannende Themen und Begegnungen. Andererseits fällt mir der Abschied aber auch nicht leicht, habe ich mich doch über die letzten Jahre hinweg sehr stark mit dem LVB identifiziert und mit Herzblut die Anliegen unseres Berufsverbands vertreten. In unzähligen Sitzungen und Meetings bin ich mit den unterschiedlichsten Leuten in Kontakt gekommen – und teilweise auch in Konflikt geraten. Was ich dabei über die Mechanismen des (bildungs-) politischen Parketts und die vielfältigen Facetten einer professionellen Verbandsführung lernen durfte, möchte

ich keinesfalls missen. Es ist mir deshalb ein Anliegen, mich bei all jenen, die mich in meiner Arbeit für den LVB – sei es fordernd oder unterstützend – begleitet haben, ganz herzlich zu bedanken. Für die in jeder Hinsicht perfekte Zusammenarbeit und das mir entgegengebrachte Vertrauen möchte ich zudem einen ganz speziellen Dank innerhalb des LVB an mein Geschäftsleitungs-Team richten. Gemeinsam konnten wir – neben zugegebenermassen harzigen Geschäften – einige Erfolge verbuchen.

Zu den Highlights der letzten Jahre gehörte ganz sicher die Volksabstimmung zur Privatschul-Initiative. Der LVB hat in jener Abstimmungskampagne mit sehr grossem Einsatz für die Interessen der Lehrpersonen der öffentlichen Schulen gekämpft und am Ende ein hervorragendes Abstimmungsergebnis herbeiführen können. Das Bekenntnis zur Volksschule aus dem Baselbiet hatte danach Signalwirkung auf ähnliche Vorhaben in anderen Kantonen. Wir dürfen daher für uns in Anspruch nehmen, dass wir mit unserem Engagement eine qualitativ hochstehende, allen Bevölkerungskreisen gleichermassen zugängliche Schulbildung bewahren konnten – ein Erfolg zugunsten unserer Gesamtgesellschaft!

Ganz ehrlich: Wer von Ihnen hätte im vergangenen September auf ein Ja zum Pensionskassengesetz gewettet? Dank der Tatsache, dass sich die Arbeitnehmerschaft trotz erheblichen Verzichtsleistungen ihrerseits geschlossen hinter die Kompromisslösung zur BLPK-Reform stellte, konnte das Stimmvolk mit Hilfe einer Pro-Kampagne, die im Hintergrund ganz wesentlich von den Leistungen des LVB geprägt war, von den Vorteilen der Reformvorschläge überzeugt werden. Damit sind interkantonal konkurrenzfähige Arbeitsbedingungen für die Angestellten im öffentlichen Dienst auch weiterhin gesichert.

Diese Stärke und Schlagkraft des LVB wird auch in Zukunft nötig sein. Aktuell werden die konkreten Auswirkungen von HarmoS auf die Schulen immer deutlicher: Der Kündigungsprozess hin zu 6/3 wird demnächst gemäss einem Drehbuch in Angriff genommen werden, welches erst auf massiven Druck seitens des LVB überhaupt realisiert wurde; die Zielerreichung der Frühfremdsprachen-Reform wird nicht nur von der LVB-Basis immer lauter angezweifelt und die Sinnhaftigkeit der Umsetzung der «vorzugsweisen» Integration an unseren Schulen wird sowohl unter finanziellen als auch unter pädagogischen Gesichtspunkten zunehmend neu in Frage gestellt. Über mangelnde Arbeit wird sich mein Nachfolger respektive meine Nachfolgerin sicherlich nicht beklagen können.

Ich bin überzeugt davon, dass es auch der partiell neu zusammengesetzten LVB-Geschäftsleitung gelingen wird, sich mit Erfolg für die Interessen der Lehrerinnen und Lehrer – und damit eben immer auch im Interesse der Kinder und Jugendlichen! – einzusetzen, damit gute, an der Praxis orientierte Weiterentwicklungen möglich werden.

Ich wünsche der neuen Crew schon jetzt einen guten Start und der gesamten «LVB-Familie» nur das Allerbeste. Persönlich werde ich mich auch in meiner neuen Funktion mit vollem Elan für unsere Baselbieter Schule engagieren – und im Herzen ein Stück weit immer ein LVB-ler bleiben.

Ch. Straumann

Christoph Straumann,
abtretender Präsident LVB

Inhalt

- 2 Editorial: Abschied und Aufbruch – beides im Zeichen der Schule
Von Christoph Straumann
- 3 Inhalt/Impressum
- 4 Wohin die Reise gehen soll – Die Haltung der LVB-Mitglieder in aktuellen pädagogischen Fragen
Von Michael Weiss
- 6 Die Stellungnahme des LVB zum Lehrplan 21
Von der LVB-Geschäftsleitung
- 11 Der Umbau auf 6/3 führt zu Kündigungen:
Was Sekundarlehrpersonen wissen und beachten müssen
Von Heinz Bachmann
- 13 Im Zeitalter der Scharlatane:
Hüther, Precht, Fratton & Co. bei Lichte besehen
Von Roger von Wartburg
- 28 Vom Umgang des LVB mit Reformprojekten:
Auf das Wie kommt es an!
Von Michael Weiss
- 32 «Nie möchte ich zur Schreibtischtäterin werden»
Ein Gespräch mit LSO-Präsidentin Dagmar Rösler
Von Michael Weiss
- 35 Strichwörtlich
Von Hanspeter Stucki
- 36 Das pädagogische Quartett: Die Dummensind wir!
Von Roger von Wartburg
- 42 Perlenfischen
Von Roger von Wartburg
- 48 Das Schwarze Brett
- 49 Stellenausschreibung LVB-Geschäftsleitung
- 50 LVB-Informationen
- 52 «Bekenntnisse des Schulentwicklers Felix Walldorf» – Erster Teil
Eine Fortsetzungsgeschichte von Michael Weiss
- 54 Berichte von Pensioniertenanlässen
- 55 Der letzte Schrei: Die elegischen Lehrer
Von Roger von Wartburg

Impressum

lvb.inform 2013/14-02
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 Geschäftsstelle per Adresse
Christoph Straumann
Schulgasse 5, 4455 Zunzgen
Tel 061 973 97 07 Fax 061 973 97 08
christoph.straumann@lvb.ch

Abonnement

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

Wohin die Reise gehen soll – Die Haltung der LVB-Mitglieder in aktuellen pädagogischen Fragen

Von Michael Weiss

An der Delegierten- und Mitgliederversammlung vom 11. September 2013 diskutierten die anwesenden LVB-Mitglieder über die aktuellen pädagogischen Schlüsselfragen: Frühfremd, neue Stundentafeln, Individualisierung im Unterricht, Integration, Lehrplan 21 und Kompetenz. Unter den Teilnehmenden entwickelten sich in allen zehn Gruppen angeregte und vielschichtige Debatten, deren Ergebnisse im Rahmen dieses Artikels zusammenfassend vorgestellt werden sollen.

HarmoS und Frühfremdsprachen (Primarschule)

Bereits jetzt zeigt die Erfahrung, dass ein beträchtlicher Teil der Kinder die Lernziele im Fremdsprachenunterricht der Primarschulstufe nicht erreicht. Nachhilfe in Fremdsprachen ist schon heute ein aktuelles Thema auf der Primarstufe. Wird der eingeschlagene Kurs nicht korrigiert, wird der Bedarf für Spezielle Förderung explodieren. Aufwand und Ertrag stehen in einem Missverhältnis.

Kernanliegen der Diskussionsgruppe:

- Auf der Primarstufe darf maximal eine Fremdsprache unterrichtet werden.

demnach die Rolle von Lerncoaches zugesucht, welche den Schülerinnen und Schülern, die aus Eigenmotivation selbstständig lernen, auf sie persönlich zugeschriebenes Unterrichtsmaterial zur Verfügung stellen würden.

Dieser Entwicklung wurde in der Diskussion mit grosser Skepsis begegnet. Einerseits erschien das Gelingen eines solchen Unterfangens höchstens für die allerbesten Schülerinnen und Schülern realistisch. Andererseits konnte sich niemand vorstellen, wie die Bereitstellung von derart viel individuellem Unterrichtsmaterial durch die Lehrkräfte überhaupt zu leisten wäre.

Kernanliegen der Diskussionsgruppe:

- Der Kanton präsentiert eine Darstellung, wie die Umsetzung konkret gestaltet werden kann. Dazu gehören auch Lehrmittel und Beurteilungskriterien. Der neue Ansatz muss vor der definitiven Einführung seriös evaluiert werden. Die Verantwortungsträger müssen mit allem Nachdruck darauf aufmerksam gemacht werden, was für unerwünschte Auswirkungen und Schwierigkeiten diese Art von Unterricht aller Voraussicht nach verursachen wird.

Integration

Obwohl in der von der Schweiz bald unterzeichneten Menschenrechtskonvention der UNO festgehalten ist, dass Eltern eine Integration ihrer Kinder verlangen können, erkennen die an der Diskussion beteiligten Lehrpersonen der Sek I erhebliche Schwierigkeiten bei der Umsetzung der Integration auf ihrer Stufe: So seien die Ressourcen für die Integration ungenügend und müssten deutlich erhöht werden. Dies gelte insbesondere für ISF.

Die Diskussionsgruppe stellt fest, dass Kinder mit besonderen Bedürfnissen

HarmoS und neue Stundentafeln (Sekundarstufe I)

Im Zentrum der Diskussion stand insbesondere die Angleichung der Stundentafel des Niveaus A an die Stundentafeln der Niveaus E und P. Der handwerkliche Teil der Beschulung im Niveau A wird zu Lasten von Fremdsprachen zu stark reduziert. Dies entspricht aber nicht dem Bedürfnis der Abnehmer. Sehr viele Stellenprofile verlangen keine oder nur geringe Französischkenntnisse, insbesondere eben im Segment jener Stellen, die den Abgängerinnen und Abgängern des Niveaus A zugänglich sind.

Kernanliegen der Diskussionsgruppe:

- Niveaugetrennter und niveau-gerechter Unterricht ist absolut notwendig und stärkt den Klassenverband.

Individualisierung im Unterricht

Dass sich Lehrkräfte in ihrem Unterricht den unterschiedlichen Lerntempis und Fähigkeiten ihrer Schülerinnen und Schüler anpassen müssen, ist selbstverständlich. Neu sind jedoch Tendenzen, welche die Rolle der Lehrpersonen im Unterricht grundsätzlich verändern wollen: Lehrkräften wäre

auf der Primarstufe mittlerweile zum Regelfall geworden seien. Dort bräuchte es daher generell in jeder Klasse immer zwei Lehrpersonen gleichzeitig, von denen eine auch heilpädagogisch ausgebildet ist. Außerdem müsste das Lehrerteam die Kompetenz erhalten, zu entscheiden, welche Voraussetzungen (Klassengrösse, welche Kinder in welcher Klasse) im Einzelfall erfüllt sein müssen, damit die Integration gelingen kann.

Wenn die Betreuung nicht stimmt, ist Individualisierung im Unterricht nicht mehr wie bisher möglich, d.h. selbst längst etablierte Konzepte wie der binnendifferenzierende Unterricht sind wieder in Gefahr, da es für eine Einzellehrkraft in höchst heterogenen Gruppen nur mithilfe unflexibler Rahmenbedingungen möglich ist, ein Chaos zu verhindern.

Kernanliegen der Diskussionsgruppe:

- Wenn die Ressourcen nicht stimmen oder wenn die Verhältnisse in der aufnehmenden Klasse gegen eine erfolgreiche Integration sprechen, soll nicht integriert werden.

Lehrplan 21 und Kompetenz

Die Komplexität und der Umfang des Lehrplans 21 stellen eine mehr als grosse Herausforderung dar, gerade für die Primarstufe müsste das Ganze quasi «übersetzt» werden, um nur schon in die Nähe einer möglichen Umsetzbarkeit zu gelangen. Unrealistisch scheint es ebenfalls, in Gesprächen mit Eltern, die z.B. der deutschen Sprache nicht ausreichend mächtig sind, über derartige Formulierungen zu sprechen.

Es fehlt insgesamt am Vertrauen in den Arbeitgeber, dass er für anstehende Implementierungsarbeiten genügend Ressourcen bereitstellen wird. Kritisiert wird ausserdem, dass an den Baselbieter Schulen bereits fleissig

Umsetzungsarbeiten im Gange sind, obwohl sich der Lehrplan 21 gerade einmal in der Konsultationsphase befindet. Den Lehrpersonen wird dadurch irreführenderweise der Eindruck vermittelt, dieser Lehrplan-Entwurf sei schon sakrosankt, obwohl gemäss Verfahrensreglement jeder Kanton selbständig darüber wird befinden können, in welcher Form respektive in welchem Ausmass er derinst den Lehrplan 21 einführen will.

Kernanliegen der Diskussionsgruppe:

- Der Kanton wird dazu aufgefordert, sich an das korrekte Verfahren bzgl. des Lehrplan-21-Entwurfs zu halten und sich nicht vorauseilend in eine Umsetzung zu stürzen, derweil die inhaltliche Auseinandersetzung erst an ihrem Anfang steht.

Was macht die LVB-Geschäftsleitung mit diesen Ergebnissen?

Viele Diskussionsergebnisse der Mitgliederversammlung vom 11. September kommen für die LVB-Geschäftsleitung zwar nicht gänzlich überraschend, sind für sie aber gerade dank ihrer Praxisnähe und ihres Facettenreichtums sehr lehrreich.

Dabei darf jedoch nicht vergessen gehen, dass jene LVB-Mitglieder, die am 11. September den Weg nach Münchenstein auf sich genommen haben, lediglich einen Teil der LVB-Basis repräsentieren. Bevor der LVB wirkungsvoll in eine bestimmte Richtung politisch aktiv werden soll, muss sich die Verbandsführung nicht nur der Unterstützung der aktiv am Verbandsleben teilnehmenden LVB-ler sicher sein, sondern benötigt den Rückhalt der grossen Mehrheit aller Mitglieder.

Ihre Meinung bleibt gefragt!

Die LVB-Geschäftsleitung ist bestrebt, ein umfassendes Stimmungs- und Meinungsbild der Basis hinsichtlich der ak-

tuellen pädagogischen Fragestellungen erfassen zu können. Deshalb wird der LVB Sie per E-Mail zu einer neuen Online-Umfrage einladen, sobald sich die teilerneuerte Geschäftsleitung (siehe Editorial des vorliegenden Heftes) definitiv konstituiert hat.

Falls Sie bisher Ihre E-Mail-Adresse noch nicht dem LVB bekannt gegeben haben, bitten wir Sie, dies via **info@lvb.ch** nachzuholen, damit wir Ihnen einen persönlichen Zugang zu allen zukünftigen Umfragen einrichten können und damit Sie, falls Sie dies wünschen, den LVB-Newsletter erhalten können.

Ein Blick in die Zeitungen zeigt, dass viele der am 11. September angesprochenen Themen derzeit heiss diskutiert werden – auch ausserhalb des LVB und ausserhalb des Basellands. Die Chance, dass der LVB mit einer klaren und im Verband breit abgestützten Positionierung einen Anstoss zu bildungspolitischen Anpassungen leisten kann, stehen darum momentan sicherlich besser als auch schon. Doch dafür benötigen wir – wie bereits beschrieben – zunächst einen möglichst klaren Auftrag seitens unserer Mitglieder.

Die Stellungnahme des LVB zum Lehrplan 21

Von der LVB-Geschäftsleitung

1. Vorbemerkung

Der über 20-seitige Fragebogen zur Beurteilung des Lehrplans 21 suggeriert, dass der neue Lehrplan im Grossen und Ganzen in Ordnung sei und dass sich Rückmeldungen bitte schön darauf beschränken sollen, einzelne Aspekte – sprich einzelne Kompetenzen – einer konstruktiven Kritik zu unterziehen. Dieses Vorgehen ist nach Auffassung der LVB-Geschäftsleitung verkehrt, weil es essentielle Bestandteile eines vernünftigen und demokratischen Prozesses einfach zu überspringen beabsichtigt. Der Lehrplan 21 in der aktuell vorliegenden Form muss nämlich zunächst einmal weit aus grundlegenderen Fragestellungen unterworfen werden: Ist das Grundkonzept tragfähig? Ist der Lehrplan politisch neutral oder ideologisch gefärbt? Ist er in sich kohärent und schlüssig? Sind die angestrebten Ziele realistisch? Erst wenn diese Fragen geklärt und der Lehrplan entsprechend der grundsätzlichen Kritik ein erstes Mal überarbeitet worden ist, macht es Sinn, auf Detailfragen überhaupt einzugehen. Der LVB wird daher für seine Stellungnahme nicht den offiziellen Fragebogen verwenden, sondern sich auf eine grundlegende Kritik am Lehrplan 21 beschränken.

Besorgt stellt der LVB fest, dass für die Entgegennahme einer solch elementaren Kritik, die möglicherweise eine fundamentale Überarbeitung des Lehrplans nötig machen könnte, augenscheinlich gar keine Zeit eingeplant ist. Bereits in weniger als zwei Jahren soll der Lehrplan in den ersten Kantonen, darunter die beiden Basel, in Kraft treten. Bis dahin müssen aber auch noch geeignete Lehrmittel entwickelt worden sein. Die Prozessplanung bei der Einführung des Lehrplans 21 ist also offensichtlich darauf ausgerichtet, eine ernsthafte und fundierte Auseinandersetzung mit dem Lehrplan von Vorneherein zu verunmöglichen. Der LVB kommt nicht umhin, hiermit seinem Missfallen gegenüber diesem demokratiedefizitären Vorgehen in aller Deutlichkeit Ausdruck zu verleihen, erst recht vor dem Hintergrund, dass während der jahrelangen Entwicklungsphase in totaler Abschottung stets versichert worden war, eine breite Konsultation werde dereinst noch stattfinden.

2. Positive Aspekte des Lehrplans 21

Die Auswahl der Inhalte in den traditionellen Fächern Deutsch, Fremdsprachen, Mathematik, Natur- und Geisteswissenschaften, Gestalten, Musik und Sport ist mit Ausnahme weniger, weiter unten erwähnter Beispiele sinnvoll und orientiert sich an Bewährtem. Die Unterscheidung zwischen Mindestanspruch und erweiterten Ansprüchen ist im Grundsatz richtig, wenn auch die Spannweite zwischen Mindestanspruch und erweiterten Ansprüchen sehr uneinheitlich ist und die Mindestansprüche bisweilen unrealistisch

hoch angesetzt sind. Der Lehrplan ist in verständlicher Sprache geschrieben, und die grafische Gestaltung ist, wenn man sich einmal eingearbeitet hat, gut nachvollziehbar und in sich stimmig.

3. Die Hauptkritikpunkte am Lehrplan 21

3.1. Keine Chancengerechtigkeit ohne einheitliche Stundentafeln

Indem der Lehrplan 21 die Hoheit über die Stundentafeln weiterhin bei den Kantonen belässt, nimmt er den Fortbestand der Chancengerechtigkeit zwischen den Kantonen in Kauf und akzeptiert in diesem Aspekt die Inkompatibilität der kantonalen Schulsysteme.

Daraus abgeleitete Forderung an den Lehrplan 21:

- Der Lehrplan 21 ist um für alle Kantone verbindliche Stundentafeln zu ergänzen.

3.2. Fortbestehende Inkompatibilität zwischen den kantonalen Schulsystemen aufgrund der unterschiedlichen Fremdsprachenreihenfolge

Das Akzeptieren einer unterschiedlichen Fremdsprachenreihenfolge in den Passepartout-Kantonen BE, BL, BS, FR, SO und VS gegenüber den übrigen Deutschschweizer Kantonen sorgt dafür, dass die mit dem Lehrplan 21 angestrebte Kompatibilität zwischen den kantonalen Schulsystemen nicht erreicht wird. Durch die unterschiedlichen Einführungspunkte der Fremdsprachen wird das Problem weiter akzentuiert: Wer beispielsweise zu Beginn der 5. Klasse von Basel nach Zürich zieht, repetiert zwei Jahre Französisch, muss aber drei fehlende Jahre Englischunterricht nachholen. Der am häufigsten genannte Vorteil eines einheitlichen Deutschschweizer Lehrplans erweist sich so als Illusion und letzten Endes auch als Etikettenschwindel.

Daraus abgeleitete Forderung an den Lehrplan 21:

- Der Lehrplan 21 regelt die Reihenfolge der Fremdsprachen in der ganzen Deutschschweiz einheitlich.

3.3. Die Hegemonie des Kompetenzbegriffs und die Marginalisierung der Lehrerrolle

Wer rechnen gelernt hat, muss zeigen, dass er oder sie Rechnungsaufgaben lösen kann. Wer eine Sprache gelernt hat, muss zeigen, dass er oder sie diese Sprache verwenden kann. Entsprechendes gilt für Sport, Gestalten und Musik. Hier leistet der Kompetenzbegriff, auf den sich der Lehrplan 21 abstützt, gute Dienste. Dadurch aber, dass er zum allein selig machenden Konzept erhoben wird, erhält der Kompetenzbegriff im Lehrplan 21 ideologische, ja fast schon reli-

giöse Züge. Davon zeugt das 4000-mal gebetsmühlenartig vorgetragene «Die Schülerinnen und Schüler können ...». Nicht alles, was die Schule leisten soll und kann, lässt sich sinnvoll auf eine Kompetenz herunterbrechen respektive mit einem Satz umschreiben, der mit «Die Schülerinnen und Schüler können ...» beginnt!

Kompetenzen bauen auf Wissen auf, doch diese Tatsache wird im Lehrplan 21 weitgehend ignoriert. Zwar ist in der Einleitung von «Fakten-, Konzept- und Prozesswissen» die Rede, und auch in den einzelnen Teilen des Lehrplans wird gelegentlich das Wort «wissen» verwendet. Dabei fehlt aber eine klare Abgrenzung des Wissensbegriffs vom Kompetenzbegriff. Würde dem Wissen als eigenständiger Wert (nämlich als notwendige Voraussetzung des Könnens) der ihm gebührende Stellenwert eingeräumt, fänden wir im Lehrplan 21 gleichermaßen Aussagen der Art «Die Schülerinnen und Schüler wissen ...», «Die Schülerinnen und Schüler kennen ...» sowie «Die Schülerinnen und Schüler können ...».

An die Stelle des Wissens als Wert an sich tritt im Lehrplan 21 die Kompetenz des Wissenserwerbs. Dies gilt insbesondere für den Bereich der Sachfächer. Man beschafft sich Wissen für einen bestimmten Zweck und darf es anschliessend wieder vergessen. Wesentlich ist im Lehrplan 21 nur die Kompetenz, sich Wissen beschaffen zu können. Dies ist in zweifacher Hinsicht unüberlegt: Erstens muss man unterscheiden zwischen langfristig gültigem und fundamentalem Wissen, etwa über die Lage der Kontinente, die Zusammensetzung der Atmosphäre, die grundlegende Klassifizierung der Lebewesen, den Aufbau der Atome etc. auf der einen Seite, und situativ nützlichem Wissen, etwa über das Leben einer historischen Person, die Handlung eines Romans, das Verbreitungsgebiet einer bestimmten Tierart etc. auf der anderen Seite.

Zweitens, und das ist noch viel schlimmer, wird der Lehrkraft ihre angestammte Rolle als Vermittlerin von Wissen aberkannt, indem der Eindruck erweckt wird, die Schülerinnen und Schüler könnten sich jegliches Wissen grundsätzlich selbst aneignen und sämtliche Lernprozesse könnten entpersonalisiert stattfinden. Was eine gute Lehrerin und einen guten Lehrer ausmacht, nämlich Sachverhalte anschaulich, lebendig, spannend, eingängig und nicht zuletzt auch mit Humor darstellen und weitergeben zu können, erscheint im Licht des Lehrplans 21 keinesfalls als Qualität, sondern als geradezu unerwünscht. Dass Lernen ganz erheblich auch das Resultat einer Beziehung zwischen Lehrkraft und Schülerschaft ist, wird im Lehrplan 21 ignoriert, wenn nicht gar negiert.

Ebenso überbetont ist die Rolle der Selbstbeurteilung. Diese stellt in dem Ausmass, in dem sie der Lehrplan 21 vorsieht, insbesondere auf der Primarstufe für viele Schülerinnen und Schüler eine Überforderung dar.

Daraus abgeleitete Forderungen an den Lehrplan 21:

- Wissen und Können müssen im Lehrplan 21 gleichberechtigt dargestellt werden. Dabei muss zwischen langfristigem, grundlegendem Wissen und situativ nützlichem Wissen unterschieden werden.
- Grundlegendes, langfristiges Wissen muss konsequent inhaltlich umrissen und als Basis des Könnens dargestellt werden. Dies gilt insbesondere für die Abschnitte «Natur und Technik» sowie «Räume, Zeiten, Gesellschaften» aus dem Fachbereich «Natur, Mensch, Gesellschaft» und in ganz besonderem Mass für den Bereich Geografie (RZG.1 bis RZG.4), wo elementares Faktenwissen fast vollständig fehlt.
- Die Rolle der Lehrkraft als Wissensvermittlerin muss klar betont werden.
- Die Bedeutung der Selbstbeurteilung muss insbesondere auf der Primarstufe reduziert werden.

3.4. Die merkwürdige Ausnahme: Religion

Während insbesondere in den Sachfächern das Faktenwissen vernachlässigt wird, gesteht der Lehrplan 21 im Themenkreis Religion dem «Wissen» eine erstaunlich prominente Rolle zu: Bereits im ersten Zyklus sollen die Schulkinder in der Lage sein, in kulturellen Zeugnissen und Verhaltensweisen religiöse Motive und Traditionen zu identifizieren und zu benennen, Geschichten aus verschiedenen Religionen nachzuerzählen und entsprechenden Religionen zuzuordnen, zum Leben bedeutender Gestalten aus verschiedenen Religionen Geschichten zu erzählen, Gegenstände aus wesentlichen Riten und Bräuchen verschiedener Religionen zu beschreiben und ihre Verwendung zu erläutern, ausgewählte Riten im Lebenslauf beschreiben und den entsprechenden Religionen zuzuordnen etc. Achtjährige Kinder sollen demnach ein Wissen über mehrere (!) Religionen besitzen (erwähnt werden insbesondere das Christentum, der Islam und der Buddhismus), das der Mehrheit der Erwachsenen in der Schweiz fremd sein dürfte.

Andererseits ist der Umgang mit Religion im Lehrplan 21 zumindest in den ersten beiden Zyklen vollkommen unkritisch: Man nimmt entgegen, was die Religionen anbieten, ohne es in irgendeiner Weise zu hinterfragen und beispielsweise auf Konflikte zwischen religiösen Vorstellungen und den Prinzipien eines freiheitlichen Rechtsstaates (z.B. Ungleichbehandlung der Geschlechter) hinzuweisen.

Daraus abgeleitete Forderungen an den Lehrplan 21:

- Der Abschnitt NMG.12 muss insbesondere im 1. Zyklus massiv redimensioniert werden.
- Anstelle einer unkritischen Rezeption überliefelter Geschichten muss spätestens bereits im 2. Zyklus eine kritische Auseinandersetzung mit der Wirkung von Religionen beginnen.
- Der Stellenwert der kritischen Auseinandersetzung mit der Wirkung von Religionen muss dem Stellenwert des Toleranzgedankens mindestens ebenbürtig sein. So sind beispielsweise auch Verbrechen im Namen der Religion (Religionskriege, Verfolgung Andersgläubiger, Diskriminierung bestimmter Bevölkerungsgruppen (z.B. Frauen), Inquisition) ausführlich zu thematisieren.

3.5. Niemand erreicht in allen 3000 Fällen den Mindestanspruch

Ein junger Erwachsener, der die obligatorische Schulzeit gemäss Lehrplan 21 durchlaufen hat, verfügt über 3000 bis 4000 Kompetenzen. So jedenfalls wird es suggeriert. 3000 Grundkompetenzen, die als Mindestanspruch jede Schülerin und jeder Schüler erreichen muss, sind aufgelistet. «No child left behind», nennt man das in den USA.

In Wirklichkeit wird ein grosser Teil der Schülerinnen und Schüler nicht nur einzelne dieser 3000 Grundkompetenzen nicht erreichen, sondern viele davon. Ein nicht unbedeutlicher Teil der Schülerinnen und Schüler wird sogar an der Mehrheit der als Mindestanspruch deklarierten Kompetenzen scheitern. Ein ehrlicher Umgang damit ist deshalb unabdingbar. Andernfalls ist zu befürchten, dass eine «Schummelkultur» entstehen wird, in der rechtschaffene Lehrkräfte unter Druck kommen werden, oder aber, dass versucht werden wird, dem als Scheitern der Schule betrachteten Phänomen durch eine neue Welle pädagogischer Reformen zu begegnen, ohne dass die unrealistische Zielvorgabe einer Überprüfung unterzogen würde.

Daraus abgeleitete Forderung an den Lehrplan 21:

- Die Mindestansprüche müssen realistisch definiert werden, beispielsweise, indem gefordert wird, dass 80% der Schülerinnen und Schüler 80% der Mindestansprüche erreichen.

3.6. Die Schule hat kein Recht, die persönliche Lebensführung der Schülerinnen und Schüler zu validieren

Nebst fachlichen Kompetenzen auf jedem Niveau verspricht uns der Lehrplan 21 auch moralisch hochkompetente Menschen: aufgeschlossen, tolerant, empathisch, mit hoher Selbstkompetenz ausgestattet, solidarisch, ökologisch

gisch vorbildlich, gesundheitsbewusst, massvoll, aber ebenso zielstrebig, stressresistent und selbstbewusst.

Dieser Anspruch ist in mehrfacher Hinsicht hochproblematisch. Dies zunächst allein schon deshalb, weil er illusorisch ist. Wenn man weiss, wie unterschiedlich sich selbst Geschwister entwickeln können, die unter beinahe identischen Bedingungen aufwachsen, gewinnt man einen Eindruck davon, wie gering der Einfluss der Schule auf die Charakterbildung eines Menschen sein muss. Umso problematischer ist es dann, der Schule das Erreichen dieser Kompetenzen als Auftrag aufzubürden und sie damit implizit für das voraussehbare «Scheitern» in jedem noch so hoffnungslosen Einzelfall verantwortlich zu machen.

Mindestens genauso problematisch ist jedoch die Ideologie, die hinter einem solchen Vorhaben steckt: Fragen der persönlichen Lebensführung und Lebenseinstellung dürfen niemals schulisch bewertet werden. Die dem schweizerischen Selbstverständnis eigene Betonung der Freiheit des Individuums, die, wenn sie wirkliche Freiheit ist, das Recht miteinschliessen muss, im Rahmen der geltenden Gesetze edel, aber genauso auch unmoralisch, selbstsüchtig, rücksichtslos oder gar selbstzerstörerisch zu handeln, erscheint im Lehrplan 21 bestenfalls als Randnotiz. Wohl ist es durchaus Aufgabe der Schule, gesellschaftlich erwünschtes und unerwünschtes Verhalten sowie dessen Konsequenzen zu thematisieren und ein Bewusstsein dafür zu schaffen, was im Lehrplan 21 richtigerweise auch angestrebt wird. Ebenfalls ist es das Recht der Schule, für den Unterricht Verhaltensnormen festzulegen, durchzusetzen und auch die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler zu bewerten, diese einzuhalten. Es ist aber *nicht* Sache der Schule, zu überprüfen und zu bewerten, ob der private Lebensstil der Schülerinnen und Schüler dem entspricht, was man gemeinhin als massvoll, gesund und ökologisch bezeichnet, und ob die Schülerinnen und Schüler die im Unterricht verlangten Verhaltensweisen verinnerlicht haben oder nur auf äusseren Druck hin anwenden. Genauso wenig darf die Schule Geisteshaltungen wie Toleranz, Mitgefühl, Offenheit, Verantwortung für Mitmenschen und Umwelt etc. als zu bewertende Kompetenzen festschreiben – so sehr sie trotzdem bemüht sein muss, diese Werte vorzuleben und den Schülerinnen und Schülern nahezulegen.

Daraus abgeleitete Forderungen an den Lehrplan 21:

- In Fragen der persönlichen Lebensführung und Lebenseinstellung ist die Freiheit des Individuums zu berücksichtigen. Sie dürfen daher keiner schulischen Bewertung unterliegen, sofern sie nicht direkt das Zusammenleben im Unterrichtsverband betreffen.

- Die Kompetenzen im Bereich «Natur, Mensch, Gesellschaft» sind entsprechend zu überarbeiten, namentlich NMG.1 1e, 1f, 1g, 2d, 2f, 2g und 4f, NMG.3 2g, NMG.7 3i und 6f, NMG.8 3h, NMG.10 1b, 1e, 2a-e, 6a-f, NMG.11 2b, 3e, WAH.2 3f, WAH.4 1d, 4e und 5d, WAH.5 2b und ERG.1 6a. Über die dort genannten Aspekte darf die Schule ein Nachdenken verlangen, aber kein Handeln auf persönlicher Ebene fordern.
- WAH.3 3a-d ist ersatzlos zu streichen, weil die Schule sich nicht in die private Lebensführung der Schülerinnen und Schüler einzumischen hat.

3.7. Räume, Zeiten und Gesellschaften: Die behauptete Interdisziplinarität existiert nicht

Im Gegensatz zum Abschnitt «Natur und Technik», in welchem die einzelnen Kompetenzbereiche immer wieder mehreren der Disziplinen Physik, Chemie, Biologie und Technik gleichzeitig zugeordnet werden, existiert im Abschnitt «Räume, Zeiten und Gesellschaften» eine strikte Trennung von Geografie und Geschichte: RZG.1 bis RZG.4 beschäftigen sich ausschliesslich mit Geografie, RZG.5 bis RZG.8 ausschliesslich mit Geschichte. Angesichts dessen sollte darauf verzichtet werden, Geschichte und Geografie in der Lehrerbildung und ebenso im Lehrplan 21 künstlich zu einem Fach zusammenzufassen.

Daraus abgeleitete Forderung an den Lehrplan 21:

- Geschichte und Geografie sind als unabhängige Bereiche darzustellen und als separate Fächer auszuweisen, auch was die Ausbildung künftiger Lehrkräfte betrifft.

3.8. Ethik, Religionen, Gemeinschaft vs. ICT und Medien sowie Berufliche Entwicklung: Schwerpunkt falsch gesetzt!

Nicht weniger als fünf Jahreslektionen, um sich in nicht diskriminierender Sprache, wertschätzenden Rückmeldungen, vorurteilsfreiem Denken, tolerantem Umgang mit anderen Religionen, gewaltfreier Konfliktlösung etc. zu üben, sind nicht zu rechtfertigen. Hier handelt es sich primär ganz eindeutig um überfachliche Kompetenzen, die sich überall im Unterricht zeigen sollen und nicht als «Trockenübung» in einem eigenen Gefäss unterrichtet und bewertet werden können. Zudem wird hiermit ein weiteres Gefäss geschaffen, das Knaben deutlich weniger anspricht als Mädchen. Äusserst fraglich ist schliesslich die Handlungswirksamkeit einer Erziehung zu moralischem Verhalten.

Erst recht unverständlich ist das enorme Gewicht, das Ethik, Religionen und Gemeinschaft im Lehrplan 21 beigemessen wird, wenn man es mit den Themenbereichen «ICT und Me-

dien» sowie «Berufliche Orientierung» vergleicht. Diese Themenbereiche erhalten keine einzige für sie allein reservierte Jahreslektion. Das ist im Fall der beruflichen Orientierung besonders befremdend; es stellt sich die Frage, ob es sich hierbei um ein Versehen handelt. Insbesondere für schwächere Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I ist das Erarbeiten einer Anschlusslösung an die obligatorische Schulzeit ein übergeordnetes und absolut vorrangiges Ziel. Die Vorgaben im Lehrplan 21 werden der Bedeutung des Themenbereichs «Berufliche Orientierung» in keinstter Weise gerecht.

Sicherlich kein Versehen, aber umso mehr ein grosser Fehler ist es, dass «ICT und Medien» als rein «überfachliche Kompetenz» vollständig innerhalb der Stundengefässen anderer Fächer Platz finden sollen. Der Informatik als Schlüsseltechnologie des 21. Jahrhunderts wird weiterhin nicht mehr als ein Nischendasein zugestanden, als eigenständiger Begriff taucht sie im ganzen Kapitel «Natur, Mensch, Gesellschaft» kein einziges Mal auf, und im gesamten Lehrplan 21 wird Informatik exakt zweimal kurz erwähnt. Ein derart einseitiges Vorgehen kann nur als ideologisiert bezeichnet werden. Anstatt die Herausforderungen des 21. Jahrhunderts anzugehen, zieht sich der Lehrplan 21 hier in ein moralinetränktes «Fühl-mich-spür-dich»-Schneckenhaus zurück.

Daraus abgeleitete Forderungen an den Lehrplan 21:

- Ethik, Religionen, Gemeinschaft wird als überfachliche Kompetenz ohne eigene oder zumindest mit massiv reduzierter Stundendotation in den Lehrplan 21 eingearbeitet.
- Zumindest ein Teil der dadurch frei werdenden Stunden wird exklusiv dem Bereich «ICT und Medien», und zwar insbesondere den Kompetenzbereichen ICT/M.1 und ICT/M.2 zugesprochen. ICT/M.3 kann und soll wie vorgesehen als überfachliche Kompetenz innerhalb anderer Gefässen unterrichtet werden.
- Für das Themengebiet «Berufliche Orientierung» sind der Bedeutung der Aufgabe angemessene Zeitgefässe auszuweisen.

4. Weitere Bemerkungen

Während im Fach Geschichte die Schweizer Geschichte einen grossen Raum einnimmt (RZG.5 widmet sich ausschliesslich diesem Thema), wird die Geografie der Schweiz kaum erwähnt. Auch ein geografisches Verständnis kann sich jedoch nur entwickeln, wenn man von lokalen über regionale zu kantonalen und schweizerischen Themen übergeht, und von dort aus Europa und die anderen Kontinente erschliesst.

Daraus abgeleitete Forderung an den Lehrplan 21:

- Schweizer Geografie muss in ihrer Bedeutung analog zur Schweizer Geschichte prominent erscheinen.

Im Bildnerischen und Textilen Gestalten gibt es – im Gegensatz zu allen anderen Teilen des Lehrplans 21 – praktisch keine Kompetenzen oberhalb des Mindestanspruchs. Man würde zumindest eine Begründung erwarten, warum eine Binnendifferenzierung des Unterrichts in den gestalterischen Fächern als nicht möglich oder nicht nötig erscheint.

Daraus abgeleitete Forderung an den Lehrplan 21:

- Der Fachbereich Gestalten ist auf die Möglichkeit von über den Mindestanspruch hinausgehenden Kompetenzen hin zu untersuchen.

Der Lehrplan 21 verzichtet bewusst auf Jahresziele. Das ist nicht unproblematisch, insbesondere dann, wenn nach den ersten zwei Jahren der Wechsel vom Kindergarten in die Primarschule erfolgt.

Daraus abgeleitete Forderung an den Lehrplan 21:

- Es müssen Umsetzungshilfen erarbeitet werden, damit die Lehrkräfte abschätzen können, welche der Kompetenzen am Ende jedes Schuljahres in etwa erreicht werden sollten. Unerlässlich ist es insbesondere, festzulegen, welche Kompetenzen in den 2 Jahren des Kindergartens erreicht werden müssen.

Der Lehrplan 21 sieht vor, dass den Lehrkräften 20% der Unterrichtszeit zur freien Verfügung bleiben sollen. Dieser Freiraum ist bedroht, wenn die Kantone anfangen, eigene Zusatzanforderungen zu definieren.

Daraus abgeleitete Forderung an den Lehrplan 21:

- Es muss den Kantonen untersagt werden, die 20% der Unterrichtszeit, die vom Lehrplan 21 frei gelassen werden, für kantonseigene Lehrplanergänzungen zu beanspruchen.

5. Der Lehrplan 21 im Kanton Baselland

Die bereits unter 3.5 angesprochene Illusion, 3000 Grundkompetenzen seien von allen Schülerinnen und Schülern, mit denen keine individuelle Lernzielvereinbarung vereinbart wurde, erreichbar, wird sich insbesondere im Niveau A der Sekundarstufe I mit aller Deutlichkeit als solche herausstellen. Durch die vom LVB schon früher kritisierte Gleichschaltung der Stundentafeln auf den drei Niveaus der Sekundarstufe I und die bedingungslose Bejahung der zweiten Fremdsprache hat sich der Kanton die Möglichkeit,

schwachen Schülerinnen und Schülern eine Fremdsprache zu erlassen und durch eine Anhebung der Stundendotation wenigstens das Erreichen der Grundkompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik sicherzustellen, selbst verbaut. Der LVB sieht anhand dieser Ausgangslage die einzige realistische Vorgehensweise darin, für das Niveau A mehrheitlich Minimalanforderungen zu definieren, welche unter denjenigen des Lehrplans 21 liegen. Die Minimalanforderungen des Lehrplans 21 wären dann im Niveau E zu erfüllen, während im Niveau P alle aufgeführten Kompetenzen zu erreichen wären.

Mit dem Wahlpflichtfach MINT hat der Kanton Baselland die Möglichkeit, bestimmte Aspekte des Bereichs «ICT und Medien» mit einer eigenen Stundendotation auszustatten. Was jedoch des einen Freud ist, ist des anderen Leid: So werden Musik, Textiles und Bildnerisches Gestalten nicht wie im Lehrplan 21 vorgesehen während der ganzen obligatorischen Schulzeit Pflichtfächer sein, sondern während der letzten zwei Jahre zu Wahlpflichtfächern herabgestuft. Die Möglichkeit, ein drittes Wahlpflichtfach als Freifach zu wählen, muss daher unbedingt gewährleistet sein, insbesondere auch, um den Anschluss an die Schulen der Sekundarstufe II zu gewährleisten!

Da der Lehrplan 21 nicht zwischen dem Modell Kindergarten-Unterstufe und dem Modell Basisstufe unterscheidet, wird auch nicht klar, was im Kindergarten und was in der Unterstufe behandelt werden soll. Bei der Umsetzung des Lehrplans 21 im Kanton Basel-Landschaft muss hier unbedingt eine Ausdifferenzierung erfolgen.

Spannend wird es sein, zu sehen, wie der Kanton reagieren sollte, falls sich aufgrund fundierter Kritik die Fertigstellung des Lehrplans 21 soweit hinauszögern sollte, dass dessen Einführung auf das Schuljahr 2015/16 hin gar nicht möglich sein wird. Immerhin muss bis dann nicht nur der Lehrplan bereitstehen, sondern auch die passenden Lehrmittel. Der Kanton wäre sicher gut beraten, sich schon jetzt für dieses Szenario einen Plan B auszudenken.

Stossend ist in diesem Zusammenhang auch, wie im Kanton Baselland an verschiedenen Einzelschulen schon jetzt so agiert wird, als ob der Lehrplan 21 in der vorliegenden Entwurfs-Form ein fürderhin unabänderliches Dokument darstelle, an dem es politisch nichts mehr zu rütteln gebe und die Lehrpersonen in dieser Hinsicht fehlinformiert (manipuliert?) werden. Dieses Vorgehen missachtet die kommunizierten politischen Prozesse und erweckt überdies den Eindruck, als ob in unserem Kanton jede Bildungsinstanz unkoordiniert tun und lassen kann, was ihr beliebt.

Der Umbau auf 6/3 führt zu Kündigungen: Was Sekundarlehrpersonen wissen und beachten müssen

Von Heinz Bachmann



Mit der Umsetzung von HarmoS wird an den Sekundarschulen des Kantons Baselland auf das Schuljahr 2015/16 hin rund ein Viertel der Stellen aufgehoben werden. Obwohl die Sekundarschulen in den letzten Jahren angewiesen waren, keine unbefristeten Verträge mehr auszu stellen, wird der Umbau auf die dreijährige Sekundarschule zu Kündigungen führen. Die nachfolgend beschriebenen Abläufe gelten für Lehrpersonen mit einem unbefristeten Vertrag an einer Sekundarschule. Befristete Verträge laufen gemäss Definition mit Erreichen der Frist ohne Kündigung aus.

Termine und Abläufe

(gemäss BKSD-Leitfaden Personalverschiebungen, Version vom Nov. 2013)

Bis Ende Januar 2014 sollen die Schulleitungen ihr Kollegium allgemein über den Ablauf der Stellenaufhebung und den Personalabbau informiert haben.

Bis Ende Februar 2014 soll in einem MAG die Situation mit jeder Lehrperson individuell erörtert werden. Dieses Gespräch dient der gegenseitigen Information und «der Aufbereitung der Entscheidungsgrundlage».

Bis am **28.04.2014** fällt die Schulleitung einen provisorischen Planungsentscheid über die Pensenzuteilung 2015/16.

Diese Planungsunterlagen werden dem vom Kanton eingesetzten **Paritätischen Ausschuss** vorgelegt. Dieser besteht aus je drei Vertretungen von Arbeitgebern und Arbeitnehmern. Bis zum **5. Mai 2014** berät der Paritätische Ausschuss die einzelnen Fälle, validiert die Unterlagen und lässt über das AVS den Schulleitungen und Schulräten eine Rückmeldung zukommen.

Am **07.05.2014** findet eine ausserordentliche Schulleitungskonferenz statt. Das Ziel dieser «ersten Stellenkonferenz» ist, dass die Schulleitungen den allenfalls von einer Kündigung betroffenen Lehrpersonen Stellen an anderen Sekundarschulen anbieten können.

Bis zum **10.06.2014** findet ein zweites MAG mit möglicherweise von einer Kündigung betroffenen Lehrpersonen statt.

Spätestens zu diesem Zeitpunkt müssen sich Lehrpersonen, welche alle Möglichkeiten nutzen wollen, um die drohende Kündigung abzuwenden, an den Paritätischen Ausschuss wenden. Wer diesen Schritt verpasst, kann nicht mit LVB-Unterstützung rechnen, wenn er eine spätere Kündigung anfechten möchte.

Am **11.06.2014** bestätigen die Schulleitungen die gelösten Fälle an einer zweiten «Stellenkonferenz», behandeln aufgrund neuer Entwicklungen offene Stellen und versuchen, weitere Lehrpersonen, welche mit einer Kündigung rechnen müssen, zu vermitteln.

Am **12./13.08.2014** erfolgt die abschliessende Validierung der Unterlagen für die Pensenzuteilung 2015/16 und den daraus resultierenden Personalabbau durch den Paritätischen Ausschuss. Daraus resultiert eine Rückmeldung an die Schulleitungen und Schulräte bis zum **15.08.2014**. Falls Einwände bestehen, formuliert der Paritätische Ausschuss eine Rückmeldung an die Schulleitung und den Schulrat. Der Schulrat nimmt die Rückmeldung zur Kenntnis und berücksichtigt sie bei seinen Entscheidungen.

Die Handlungsempfehlung des Paritätischen Ausschusses steht den betroffenen Lehrpersonen zur weiteren Verwendung im Falle personalrechtlicher Verfahren zur Verfügung.

Bis zum **22.08.2014** nimmt der Schulrat den definitiven Schulleitungsentscheid zur Pensenzuteilung 2015/16 zur Kenntnis. Er trifft anschliessend individuelle Entscheide als Grundlage für die MAGs mit den durch eine unvermeidliche Kündigung betroffenen Lehrerinnen und Lehrern. Der Schulrat beschliesst aufgrund der Pensenzuteilung und der Rückmeldung des Paritätischen Ausschusses, welche Lehrpersonen von einer Kündigung betroffen sind.

Bis **Ende August 2014** teilt die Schulleitung den betroffenen Lehrpersonen in einem MAG den Kündigungsentcheid mit.

Bis **Ende September 2014** werden Abfederungsmaßnahmen gemäss VO Sozialplan vereinbart. Bis zum gleichen Zeitpunkt soll der Schulrat den Betrof-

fenen in einer Anhörung das rechtliche Gehör gewährt und die Kündigung in schriftlicher Form zugestellt haben.

Der Arbeitgeber steht in der Verantwortung

Dass mit dem Umbau auf 6/3 an den Sekundarschulen Stellen abgebaut und Kündigungen ausgesprochen werden müssen, ist unvermeidlich. Die entscheidende Frage ist, wer in einem Kollegium aufgrund welcher Kriterien seine Stelle verliert. In diesem heiklen Prozess sind die Verantwortlichen gefordert, durch umfassende, transparente Information Vertrauen zu schaffen und dafür zu sorgen, dass die Vorgaben korrekt umgesetzt werden.

Der LVB hat gegenüber der BKSD darauf gedrängt, dass mit geeigneten Massnahmen (z.B. mit einer Informations Broschüre zuhanden der Lehrpersonen) die bestmöglichen Voraussetzungen für eine einheitliche, vollständige und transparente Information der Lehrpersonen geschaffen werden. Darauf mochten die Projektverantwortlichen bis zum Redaktionsschluss dieses Heftes nicht eingehen. Damit liegt der Ball bei den Schulleitungen der Sekundarschulen.

Der LVB informiert seine Mitglieder in einem Workshop

Datum und Zeit: **Freitag, 7. Februar 2014, 19 Uhr**

Ort: Aula Gymnasium Münchenstein, Baselstrasse 33, 4142 Münchenstein

Themen:

- Ablauf und Termine im Prozess des Personalabbaus
- Rechtliche Grundlagen
- Die Rolle des LVB (Möglichkeiten und Grenzen)
- Mitteilungen aus dem Kreise der Mitglieder
- Beantwortung von Fragen von Mitgliedern

Damit wir diesen Anlass planen können, sind wir auf **Anmeldungen** angewiesen. Bitte benutzen Sie dazu den **Talon auf www.lvb.ch**.

Beachten Sie unbedingt den Anmeldeschluss vom **23. Dezember 2013**!

Füllen Sie den Talon auf jeden Fall aus, wenn Sie von einer Kündigung im Zusammenhang mit dem Umbau auf 6/3 betroffen sein könnten. Geben Sie unbedingt auch Ihre Mailadresse an. Dies ermöglicht uns, im Bedarfsfall wichtige Mitteilungen per Newsletter an Sie weiterzuleiten. Falls Sie am 7. Februar 2014 verhindert sein sollten, werden wir uns aufgrund Ihrer Anmeldung um einen Ersatztermin bemühen. **Wer sich nicht bereits jetzt in diesem frühen Stadium beim LVB meldet, kann nicht damit rechnen, dass er vom LVB über alle Kündigungsphasen hinweg umfassend betreut werden kann.**

Es ist geplant, in einem **zweiten Workshop im Juni 2014** dem Ablauf entsprechend die Kündigungsthematik vertieft zu behandeln und auf aktuelle Entwicklungen einzugehen. Auf www.lvb.ch finden Sie unter dem Link «Umbau 6/3» spätestens ab Januar 2014 die Dokumente mit den kantonalen Vorgaben. Weitere Informationen erhalten Sie via lvb.inform und gegebenenfalls per Newsletter.

Konvente aufgehorcht: Thema mit Sprengkraft!

Zitat aus dem Leitfaden Personalvereinbarung: «Die Schulleitung kann einen **Katalog von Funktionen** erstellen, die für die Aufgabenerfüllung der Schule eine besondere Rolle spielen und daher eine **Ausnahme von der Anwendung der Kündigungskaskade** erlauben. Zum Katalog gehören die Schulleitungsmitglieder selbst. Die Schulleitung übermittelt diese Liste an das AVS zur Zustimmung. Sie verankert den bewilligten Katalog – vorzugsweise bis Ende Januar 2014 – über **Beschluss des Schulsrats im Schulprogramm**.» Es folgt eine Liste mit Funktionen, welche in den Katalog aufgenommen werden können, aber nicht müssen. Weiter unten heisst es: «Mit diesem Vorgehen ist sichergestellt, dass die vorgesehene Zustimmung der BKSD sowie bei der Verankerung im Schulprogramm die Anhörung des Kollegiums und eine strategische Entscheidung des Schulsrats erfolgt sind.»

§ 74 des Bildungsgesetzes räumt den **Konventen** ein **Mitspracherecht** ein: *2b. Er beteiligt sich an der Ausarbeitung des Schulprogramms; 2c. Er nimmt zu wichtigen Fragen der Schule und des Bildungswesens Stellung.* Diese Ausgangslage ist heikel und einmalig: An Schulen, in denen die Schulleitung einen Katalog von Funktionen ins Schulprogramm aufnehmen will, welche die Kündigungskaskade ausser Kraft setzen, diskutiert der Konvent indirekt oder direkt darüber (oder nimmt schweigend davon Kenntnis), welchen Lehrkräften eine «Jobgarantie» erteilt wird – und welchen nicht.

Im Zeitalter der Scharlatane: Hüther, Precht, Fratton & Co. bei Lichte besehen

Von Roger von Wartburg



Sie stürmen Bestsellerlisten, erobern das öffentlich-rechtliche Fernsehen, desavouieren pauschal das bestehende Bildungssystem inklusive Lehrpersonen und finden unkritische Gefolgschaft in der Politik. Dass die selbsternannten Bildungs-experten den Schulalltag grösstenteils nur vom Hörensagen kennen, führt nicht etwa dazu, dass ihre Diagnosen und behaupteten Heilmittel argwöhnisch beäugt würden, sondern das Gegenteil ist der Fall: «Befreit von akademischen Skrupeln»¹ und «den Mühen der Empirie»² dürfen sie umso ungehemmter ihre Konzepte zur angeblich dringend erforderlichen «Schul-revolution» verkünden. Der vorliegende Artikel unternimmt den Versuch einer Bestandesaufnahme.

Was sind Scharlatane?

Die Etymologie vermutet, dass der Begriff «Scharlatan» einer Verschmelzung des italienischen Ortsnamens «Cerreto die Spoleto» und dem italienischen Wort «ciarla» («schwätschen») entstammt. Die Cerretani, die Einwohner des besagten Städtchens, standen im Mittelalter im Ruf, durch die Gegend zu ziehen und den Menschen mit Gaukeleien das Geld aus der Tasche zu ziehen.

Sehr aufschlussreich ist, wie der «Charlatan» im Jahr 1857 in Heinrich August Pierers «Universal-Lexikon der Gegenwart und Vergangenheit» beschrieben wurde: Dort ist zu lesen, dass es sich hierbei um jemanden handle, der es verstehe, «sich den Schein von Gelehrsamkeit und Weisheit zu geben», «durch niedere Mittel die öffentliche Aufmerksamkeit auf sich zu ziehen» sowie «die Meinung des Publikums über seine Fähigkeiten und Leistungen zu täuschen» wisse.

Gerald Hüther, Popstar

Wäre es übertrieben, zu behaupten, dass sich mehrere Aspekte der zitierten «Scharlatan-Definition» in den aktuellen Bildungsdebatten wiederfinden lassen? Wagen wir den Vergleich: Ende August 2013 fand in Berlin die «Vision Summit EduAction» statt, an welcher sich Deutschlands populärste Wortführer zugunsten einer allumfassenden «Bildungsrevolution» versammelten und gegenseitig beweihräucherten. Grösster Star des Kongresses war Gerald Hüther, der nicht weniger als fünf Auftritte bestritt. Spätestens seitdem sein Werk «Jedes Kind ist hoch begabt» 2012 zum Kassenschlager wurde, surft Hüther auf einer nicht verebbten wollenden Erfolgswelle. Wenn er mit seinem «Schule im Aufbruch»-Team durch die Lande zieht, strömen Tausende herbei, um seinen Ausführungen zu lauschen – und um seine Bücher zu kaufen.

Gerald Hüthers rhetorische Fähigkeiten sind unbestritten. Immer spricht er frei, wenn er im Stile eines «amerikanischen Predigers»³ langsam die Bühne abschreitet. Das Konzept seiner Vorträge hat sich bewährt: «Hüther verknüpft kleine Anekdoten mit psychologischem Lehrbuchwissen, basale Erkenntnisse der Bindungsforschung mit Lebensweisheiten. Anfangs schlägt er oft einen pessimistischen Ton an [...]. Ängstigen muss sich aber niemand. Hüther verpackt die Zivilisationskritik in Ironie und Geschichten. Jahrelang würden Kinder spielend und ungezwungen lernen, schwärmt er – «und dann schicken wir sie in die Schule». Da ist ihm der erste Lacher sicher. [...] Der Mensch ist gut, das Kind unschuldig. Nur die Welt ist es leider nicht. Da sind die Eltern, die an ihnen herumerziehen, [...] und Lehrer, die Noten geben. Dabei sollte man die Kinder nur sich selbst überlassen: im freien Spiel, in der Natur, im gemeinsamen Unterrichtsprojekt. [...] Der Saal jubelt.»⁴

Arme Kinder, böse Schule, pädagogische Poesie und ein wenig Wissenschaft

Neben seinen Verkäufer- und Präsentationsqualitäten ist sicherlich auch Gerald Hüthers Nimbus als einer der «renommiertesten Hirnforscher Deutschlands» mitverantwortlich für seinen Erfolg. Mit Verweis auf die behauptete Hirnforschung suggerieren Hüther und Konsorten die immer gleiche Botschaft: Kinder wollen nichts lieber tun als lernen – bloss hindert sie die Schule daran.

Einwänden, wonach französische Vokabeln oder das Prozentrechnen anders gelernt werden müssen als etwa das Krabbeln oder Laufen, begegnen die Bildungsgurus mit zwei Strategien: Einerseits mit der lapidaren und jede Diskussion von vorneherein abwürgenden Feststellung, dabei handle es sich lediglich um «die zu erwartende Reaktion Betriebsblinder»⁵, andererseits

mit «pädagogischer Poesie»⁶: Geradezu inflationär verwendet Hüther etwa die Begriffe «Potenzialentfaltung», «Gelingen» und «Begeisterung». Letztere sei entscheidend, denn nur was mit Begeisterung gelernt werde, bleibe auch wirklich hängen und sei «Dünger fürs Hirn». Als hätte Johann Amos Comenius nicht bereits vor über 300 Jahren in der «Didactica Magna» die Erkenntnis formuliert, dass emotional gefärbte Erlebnisse besser als neutrale erinnert werden!

Im Weiteren schwärmt Hüther vom «wunderschönen Gehirn jedes Kindes», das aber nur lernen könne, wenn «das kognitive und emotionale Netzwerk gleichzeitig aktiviert» würden. Als hätte es vor Hüther Pestalozzis «Kopf, Herz und Hand» noch nicht gegeben! Ergo: Uralter pädagogischer Wein in pseudomodernen neurodidaktischen Schläuchen! Das hindert Hüther nicht daran, im gleichen Atemzug staatliche Schulen pauschal als «Dressuranstalten» zu diffamieren, in denen die Schülerschaft ein Dasein als «gehorsame Pflichterfüller» zu fristen habe. *Sancta simplicitas!*

Allein: Mit Hirnforschung hat dies herzlich wenig zu tun. Bei genauerer Betrachtung stellt man fest, dass die Hirnforschung, auf die Hüther sich beruft, in seinen Vorträgen kaum vorkommt. Er vertraut vielmehr der «Magie, die Wörter wie ‹präfrontaler Kortex›, ‹emotionale Zentren im Mittelhirn› oder ‹neuroplastische Botenstoffe› im Publikum entfalten.»⁷

Renommierter Hirnforscher?

Gerald Hüther ist Angestellter der Universität Göttingen, die tatsächlich als gute Adresse für Neurowissenschaften gilt. Nur: Hüthers Name taucht in keinem neurowissenschaftlichen Institut seiner Hochschule auf! Zu finden ist er dort einzig auf einer Liste mit drei Dutzend «wissenschaftlichen Mitarbeitern» an der Klinik für

Psychiatrie und Psychotherapie. Eine reguläre Hochschullehrerstelle hat er niemals innegehabt.

Für seine Auftritte lässt sich Hüther jeweils als Leiter der «Zentralstelle für neurobiologische Präventionsforschung» ankündigen, was «nach vielen Mitarbeitern und bedeutender Forschung»⁸ klingt. «Dabei gibt es weder eine Disziplin namens «neurobiologische Präventionsforschung» noch eine entsprechende Forschungseinrichtung. [...] Bis vor kurzem suggested die Homepage der «Zentralstelle», sie sei eine Einrichtung der Hochschule. Das jedoch ist falsch. Laut Universität war sie allein ein «Projekt von Herrn Prof. Hüther». Das Gleiche gilt für seine Vorträge, Stiftungsaktivitäten und Bücher. [...] Auf Anfrage [...] stellt Hüther klar, die Zentralstelle sei nur eine «Arbeitsplattform» zur Koordinierung verschiedener Forschungsprojekte [...] gewesen. Seit Anfang dieses Jahres habe er diese Tätigkeit beendet und damit auch diese Zentralstelle aufgelöst, auf Klappentexten aktueller Bücher taucht sie freilich noch auf. Im Übrigen sei er mit Schulthemen als Experte in vielen Gremien befasst, habe aber nie behauptet, Forschungen auf dem Gebiet von Bildung, Schule oder Pädagogik durchgeführt zu haben. Letzteres stimmt tatsächlich. Statt dessen hat Hüther viele Jahre lang in der neurobiologischen Grundlagenforschung gearbeitet, Untergebiet Neurochemie. [...] Meist arbeitete er mit Ratten. [...] Heute bezieht Gerald Hüther zwar das Gehalt eines wissenschaftlichen Mitarbeiters. Wissenschaftlich tätig im herkömmlichen Sinn ist er aber seit Langem nicht mehr. Fragt man Göttinger Neurobiologen nach Hüther, so erhält man meist eine von zwei Antworten: «Die Veröffentlichungen des Kollegen sind mir nicht bekannt» oder «Ist das der aus dem Fernsehen?». *Dead wood*

nennt man solche Hochschulangehörigen in den USA. Nur selten aber kommt es vor, dass das, was innen als «totes Holz» gilt, nach aussen als blühendes Beispiel der Disziplin erscheint. So wird Hüther in der Öffentlichkeit mal als Arzt (Neurologe) vorgestellt, mal als Experte, der «weltweit zum richtungweisenden Dutzend seines Fachs gehört» («manager magazin»). Schmunzelnd erinnert sich der Klinikchef [...] an Fragen von Bekannten, ob er «an Herrn Professor Hüthers Klinik» arbeite.»⁹

Neid- oder Sachdebatte?

Man könnte nun dem Verdacht erliegen, derartige Ausführungen zu Hüthers nicht vorhandenem akademischen Renommee seien lediglich auf gekränkte Eitelkeiten von Wissenschaftlern zurückzuführen, die im Vergleich zu Hüther keine öffentlichen Huldigungen erfahren. Dem widerspricht Matthias Burchardt von der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg in aller Deutlichkeit: «Tatsächlich gewinnen die einschlägigen Experten erheblichen Einfluss auf die öffentliche Meinung und politische Entscheidungsträger, da gehört es sicher zur staatsbürgerlichen Verantwortung des Wissenschaftlers, dafür zu sorgen, dass Diskussion sachgerecht geführt und Entscheidungen besonnen getroffen werden. [...] Dazu gehört auch das Entlarven von Scharlatanen, die den Nimbus des Akademischen zum Ausweis ihrer Autorität in Anspruch nehmen, um dann umso leichter auf empirische Belege oder systematische Begründungen verzichten zu können.»¹⁰

Burchardt verleiht ausserdem seinem Unbehagen darüber Ausdruck, wie im öffentlichen Diskurs die Rollen zwischen «Experten» und Wissenschaftlern verteilt seien: «Unbeholfen erscheinen Kollegen in Talkshows, wo sie, um Genauigkeit und Differenzierung bemüht, mitunter üble Bruchlan-

dungen in Fettnäpfchen erleiden. Anders dagegen die Experten: Sie tragen Cowboy-Stiefel oder einen angegrau-ten Menschenversteherbart, so dass Kameras, Mikrophone und Bildungs-lobbyisten sie einfach liebhaben müssen, wenn sie [...] Revolutionen, Hirndünger oder das Gelingen predigen. Dem Wissenschaftler bleibt dann nur noch die Rolle des gekränkten Spielverderbers, wenn er auf Qualifikationen, Belegen und Begründungszusammen-hängen besteht.»¹¹

Genereller Zweifel am Nutzen der Neurobiologie für die Schule

Doch selbst wenn man die Vorbehalte der akademischen Zunft Hüther gegenüber ausser Acht lassen würde, käme man nicht um die Frage herum, ob es überhaupt gerechtfertigt ist, dass der Neurobiologie aktuell ein so grosses Gewicht beigemessen wird, wenn es um das angestrebte Verbes-sern konkreter Unterrichtsprozesse geht. Der Wissenschaftsjournalist Ulrich Schnabel hat sich mit dieser The-matik auseinandergesetzt und gelang-te zu einem enttäuschenden Fazit:

«Leider verhält es sich mit der modi-schen «Neurodidaktik» ähnlich wie mit dem Märchen von des Kaisers neuen Kleidern: Es geht vor allem um grosse Versprechungen. [...] So scheitert die Neurodidaktik bereits an der Tatsache, dass jedes Gehirn einzigartig ist. Gene, Umwelt und Erziehung formen es so unverwechselbar wie den Fingerab-druck. [...] Neurobiologische Studien aber machen in der Regel keine individuellen, sondern allgemeine, statisti-sche Aussagen zum Gehirn. Sie erklä-ren also, wie Lernen im Prinzip funktoniert – sagen aber nichts darüber aus, warum sich der eine gerade mit Mathe, die andere mit Sprachen schwertut. Genau das aber müssen Lehrer wissen. Die allgemeinen neurophysiologischen Gesetze des Lernens nützen ihnen im Unterricht wenig. Die Lernforscherin Elsbeth Stern vergleicht das mit dem Versuch, einen Flugzeugabsturz mit den Worten zu erklären, im Prinzip sei die Schwerkraft schuld gewesen. Das stimmt zwar. Aber es nützt dem Praktiker wenig, der wissen will, warum gerade dieses und kein anderes Flug-zeug abstürzte. Nun könnte man for-

dern: Durchleuchtet doch jedes einzel-ne Schülerhirn! Von allen Hindernissen einmal abgesehen: Selbst das löste das Problem nicht. Denn anders als die popu-läre Rede suggeriert, können Hirnforscher dem Organ eben nicht beim Denken zuschauen, sondern nur Korre-lationen zwischen Denkvorgängen und neuronalen Aktivitäten herstellen. [...] Man sieht zwar manche Gebiete heller leuchten als andere; was dort aber genau vor sich geht, weiss man nicht. [...] Aus diesen (und vielen ande-ren) Gründen kam eine Expertise des Bundesforschungsministeriums schon 2005 zu dem Schluss: «Die häufig ge-äusserte Vorstellung, wonach die Hirnforschung zur Klärung theoretischer Kontroversen in der Pädagogik beitra-gen könnte, trifft nicht zu.» Daran hat sich bis heute nichts geändert – was erstaunlicherweise Hirnforscher wie Gerald Hüther nicht davon abhält, im-mer wieder die angebliche Relevanz der «vielfältigen Ergebnisse» ihrer Zunft für den Schulunterricht zu prei-sen. Dabei verbirgt sich hinter neurodi-daktischen Rezepten oft gar keine Hirnforschung. Vieles entstammt der



Entwicklungspsychologie, anderes ist altbekannte Pädagogik. [...] Neu erscheint diese Einsicht nur, wenn sie mit bunten Hirnbildern und Fachbegriffen [...] garniert wird. [...] Ihren Nutzen offenbart die Hirnforschung bislang vor allem bei der Klärung pathologischer Fälle [...], bei denen sich neuronale Abweichungen zeigen. Zur Frage, wie man das Lernen gesunder Kinder in der Schule fördert, hat sie wenig beizutragen. Wie könnte sie auch? Neurowissenschaftliche Studien finden meist mit wenigen Probanden im Labor statt. Die vielfältigen Beziehungen in einer Klasse zwischen Schülern und Lehrern spielen da keine Rolle. «Solche sozialen Interaktionen sind für das Lernen aber extrem wichtig», sagt die Erziehungswissenschaftlerin Nicole Becker [...]. Sie hat einst in einem Projekt unter Leitung des Bremer Neurobiologen Gerhard Roth die Chancen und Grenzen einer Verbindung von Neuro- und Lernforschung ausgelotet. Das Ergebnis? «Ernüchternd», sagt Becker. Allen Neurodidaktikern schreibt sie ins Stammbuch: «Wer als Wissenschaftler Aussagen zur Schule macht, sollte auch schulrelevante Forschung betreiben. Die aber gibt es in der Hirnforschung bislang nicht.»¹²

Neurobiologie als Schiedsgericht für Lehr- und Lernmethoden?

Der in Ulrich Schnabels Artikel erwähnte Neurobiologe Gerhard Roth meldete sich unlängst selbst in dieser Angelegenheit öffentlich zu Wort. Er vertritt eine gemässigte Position, die sich einerseits von Bekundungen im Stile Hüthers klar distanziert, andererseits aber auch nicht jenen Skeptikern Recht geben mag, die der Neurobiologie jeglichen Nutzen für Unterrichtszwecke absprechen:

«Hirnforscher – oder besser: Neurobiologen – haben in enger Zusammenarbeit mit Psychologen [...] Erkenntnisse gewonnen, die für die Frage nach den

Bedingungen erfolgreichen Lehrens und Lernens höchst bedeutungsvoll sind. Dies betrifft etwa die wichtige Rolle der Lehrerpersönlichkeit und des vertrauensvollen Verhältnisses zwischen Lehrenden und Lernenden, die Bedeutung von Vorwissen, Aufmerksamkeit und Motivation beim Lernen, das Verhältnis von lehrergeleitetem Lehren und selbst reguliertem Lernen, von Intelligenz, Fleiss und Wiederholung. Dazu gehört auch die Frage einer «hirngerechten» Darbietung des Stoffes. Das bedeutet Rücksichtnahme auf die Eigenheiten des Arbeitsgedächtnisses, insbesondere hinsichtlich seines extrem begrenzten Fassungsvermögens. Es gilt auch zu beachten, wie Aufmerksamkeit und Vorwissen sich auf die Verankerung aktuellen Wissens im Langzeitgedächtnis auswirken. Ihr kommt also hier eine wichtige Schiedsrichterrolle zu in Form der Frage: Welche Lehr- und Lernmethoden können als erfolgreich gelten, wenn man das gegenwärtige Wissen darüber, wie Wahrnehmen, Verstehen, Gedächtnisbildung und Erinnern funktionieren, betrachtet? Die Neurobiologie spielt hinsichtlich der pädagogischen Psychologie insofern die Rolle einer Basiswissenschaft, so wie es Physik und Chemie wiederum für die (Neuro-)Biologie tun. Aber in derselben Weise, wie sich aus den physikalischen Gesetzen allein nicht die Evolutionsbiologie oder die Neurophysiologie ergibt, folgt aus den Einsichten der Neurobiologie selbstverständlich nicht direkt ein besserer Schulunterricht. Der Weg vom Labor ins Klassenzimmer ist lang und dornig. Zuallererst bedarf es einer engen Zusammenarbeit zwischen Neurobiologen und pädagogischen Psychologen oder empirischen Lernforschern. Das gilt für die Experimente selbst und auch für die Deutung der Ergebnisse. [...] Ohne Erfahrung vor Ort ist eine Anwendung neurobiologischer und psychologischer Erkenntnisse zum Lernen und zur Gedächtnisbildung auf

den Unterricht unmöglich. [...] Man kann im Schulalltag durchaus etwas verändern, und zwar auf einer wissenschaftlich-empirischen Grundlage. Dafür sind die Erkenntnisse der Neurobiologie genauso unabdingbar wie jene der empirischen Lernforschung und der pädagogischen Psychologie. Das wirklich Mühsame ist die Übertragung auf den Schulalltag. Lehrer sind, was Veränderungen betrifft, [...] leidgeprüfter als andere Bevölkerungsgruppen. Aber bei ihnen und ihrem Alltag muss man ansetzen, nicht primär bei den Schulbehörden und erst recht nicht bei den Kultusministerien. Diese nämlich sind besonders in Gefahr, Scharlatanen hinterherzurennen. [...] Verordnungen von oben anstelle von Veränderungen ganz unten sind dagegen zwecklos.»¹³

Richard David Precht, Popstar

Zu Gerald Hüthers engsten Weggefährten zählt Richard David Precht, der in den vergangenen Jahren mehrere Sachbücher zu den unterschiedlichsten Themen (z.B. Vegetarismus, Fitnesswahn, Liebe, Egoismus) in den Bestseller-Listen platzieren konnte. Damit nicht genug: Seit September 2012 ist Precht mit seiner Sendung «Precht» offiziell Deutschlands öffentlich-rechtlicher Fernsehphilosoph und damit Nachfolger der beiden profunden Denker Peter Slooterdijk und Rüdiger Safranski, die jahrelang das «Philosophische Quartett» moderiert hatten.

Slooterdijk seinerseits, augenscheinlich gekränkt durch das Absetzen seiner Sendung, vermochte es nicht zu unterlassen, Precht in einem Interview als «Popularisator von Beruf» zu bezeichnen und ihn mit dem TV-Geiger André Rieu zu vergleichen. Was er damit sagen wollte: «Sein Nachfolger tänzelt bestenfalls im Walzerschritt durch die Geisteswelt, richtig ernst nehmen kann ihn keiner, der wirklich vom Fach ist.»¹⁴

Prechts Gast in seiner ersten Sendung beim ZDF (reisserischer Titel: «Skandal Schule – Macht Lernen dumm?») war selbstredend niemand anderes als – Gerald Hüther, mit welchem er sodann ein kontroversfreies «Aphorismen-Pingpong»¹⁵ über die behauptete deutsche Bildungskatastrophe aufführte und auf diese Weise schon den (Vermarktungs-)Boden für sein nächstes Werk bereitete: «Anna, die Schule und der liebe Gott» erschien im April 2013. Das Buch repräsentiert eine Fundamental-Kritik am deutschen Schulsystem, welches die Kinder zu «langsam Anpassern» dressiere, anstatt ihre Kreativität und Neugier zu fördern. Bildungsreformen genügen Prechts Anspruch längst nicht mehr, offen ruft er nach der «echten Bildungsrevolution». Dazu fällt einem fast nur noch Karl Kraus ein: «Eine der schlimmsten Krankheiten ist die Diagnose.»

Bildungsexperte über Nacht

Wie kam es aber dazu, dass Precht sich mit seinem letzten Buch inhaltlich auf einmal der Bildung zuwandte? Offenbar hat Prechts neunjähriger Sohn Oskar den Anlass für das Werk geliefert. Der sei nämlich, wie Precht in seinem Buch selbst schreibt, «ein neugieriges, ungemein wissbegieriges Kind», habe aber eben überhaupt keine Lust auf Schule. «Was ich gerne hätte, wäre ein Kind, das voll Freude in eine ganz andere Schule geht. Eine Schule, die ein Lern-Abenteuer ist, die die Neugier entzündet, die Potenziale entfaltet und den Sinn dafür schärft, wie unendlich spannend die Welt ist. Doch wenn Oskar an die Schule denkt, auf die er geht, denkt er an Langeweile und an mühseliges Stillsitzen.»

Mathias Brodkorb, seines Zeichens Bildungsminister in Mecklenburg-Vorpommern und mit grosser Wahrscheinlichkeit einer der scharfsinnigsten Vertreter seiner Gilde, hat sich Gedanken zu dieser Konstellation gemacht: «Nun

muss man gar nicht darüber spekulieren, ob Oskar nicht vielleicht doch ganz gute Lehrer hat und der Herr Precht etwas übertreibt. Entscheidender scheint vielmehr der Hinweis, dass Precht mit seiner autobiographischen Erfahrung alles andere als ein Einzelfall ist. Zahlreiche Eltern werden zu Bildungsexperten, sobald ihre eigenen Kinder zur Schule kommen. Allerdings kommen die wenigsten deshalb gleich auf die Idee, ein ganzes Buch darüber zu schreiben.»¹⁶

Michael Felten haut in dieselbe Kerbe, wenn er schreibt: «Prechts stärkstes Argument für seine totale Schulschelte erweist sich bei genauerem Hinsehen als besonders schwach: die angebliche Position eines Aussenstehenden, der die Dinge überaus nüchtern beurteilen könne. Precht ist aber keinesfalls ein Unbeteiliger [...]. Er schreibt nämlich auch als Vater – und wäre nicht der Erste, der sein Familienklima in der Schule wiederfinden möchte.»¹⁷

Nicht alles ist falsch, aber nichts ist neu

Nun wendet Peter Keller treffend ein, dass Vorsicht geboten sei, «wenn das Feuilleton so einmütig zur Verdammnis schreite»¹⁸ wie in Prechts Fall, zumal dessen eindrücklicher Erfolg ja für ihn spreche. So halten ihm die meisten Rezensenten denn auch zu Gute, dass er einige richtige Beobachtungen mache: «Dass die Lehrpläne zu vollgestopft sind, dass zu viel «teaching to the test» betrieben wird, dass die Noteninflation die Zertifikate informativ macht, dass es zu viel nutzlose Didaktiken gibt und die Lehrerbildung im Argen liegt.»¹⁹ Keller billigt Precht das Treffen eines empfindlichen Punktes zu, wenn im Buch «die sinnlose Faktenschinderei an den Schulen»²⁰ kritisiert werde.

Aber: All diese Feststellungen wurden längst schon von anderer Seite gemacht und werden auf den verschie-

densten Ebenen bearbeitet und thematisiert. Precht macht nichts anderes, als sie zu wiederholen und «opfert die Inhalte seines Buches einem maximal alarmistischen Ton und damit seinen Verkaufserfolgen.»²¹

Vorwurf 1: Pauschalisierung, Undifferenziertheit, Übertreibung

Damit sind wir beim ersten Vorwurf angelangt, der von verschiedener Seite an Precht herangetragen wird: demjenigen der pauschalen Herabwürdigung und skandalisierenden Darstellung des bestehenden Schulsystems. Bei Jürgen Kaube heisst es: «Verrat, Bankrott, Katastrophe, die Titanic kurz vorm Untergang. Richard David Precht zieht bekannte Register. Die deutschen Schulen sind furchtbar. [...] Dass die deutschen Schulen im Durchschnitt schrecklich sind, weiss Precht schon vor aller Empirie.»²²

Brodkorb schreibt dazu: «Wer wissen will, was er über Deutschlands öffentliche Schulen denkt, muss das Buch [...] nicht einmal lesen. Es reicht völlig hin, einen Blick auf die Titelgrafik zu werfen: Gezeigt wird ein verschüchtertes Mädchen an einer Schultafel, das – offenbar als Strafaufgabe – immer wieder den Satz «Ich darf nicht denken» notieren muss. Das ist es also, was unsere Lehrerlein den armen Schülerlein tagtäglich eintrichten!? Da ist wirklich Fremdschämen angesagt. Entweder dafür, dass Precht wirklich so einfältig denkt oder dafür, dass er dem Verlag nicht in den Arm gefallen ist. [...] Das Schulsystem [...] sei einem «krebskranken Patienten» vergleichbar und bedürfe dringend einer «umfangreichen Therapie». [...] Und das ist offenbar die Rolle, die Precht sich selbst zugeschrieben hat: Er ist der grosse Oberarzt in einer schul-onkologischen Abteilung und für eine flächendeckende schulische Chemotherapie zuständig. [...] Geht es eigentlich auch eine Nummer kleiner? [...] Er überzieht in der Beurteilung

von öffentlichen Schulen und Lehrkräften derartig, dass man vor lauter Zurückweisung dieser Übertreibungen kaum noch dazu kommt, mit derselben Intensität die tatsächlichen Mängel im Schulsystem zu diskutieren.»²³

Vorwurf 2: Ein Philosoph ohne Logik

Precht hat unter anderem Philosophie studiert. Brodkorb, ebenfalls ein promovierter Philosoph, hält ihm vor, dass er sich nicht einmal an elementare philosophische Prinzipien halte, wenn er aus seiner subjektiven Wahrnehmung, dass sein Sohn Oskar eine miserable öffentliche Schule besuche, schlussfolgere, dass alle öffentlichen Schulen miserabel seien. Schliesslich lerne man «im ersten oder zweiten Semester an jeder deutschen Universität [...], dass Induktion kein logisch gültiges Schlussverfahren» sei. «Aber für eben diese Kleinigkeit, nicht von Einzelfällen vorschnell auf die Allgemeinheit zu schliessen – in politischen Kontexten nennt man das «Vorurteil» und noch viel Schlimmeres –, hat Herr Precht entweder keine Zeit oder keinen Willen [...].»²⁴

An anderer Stelle schreibt Brodkorb: «Charakteristisch für Prechts Argumentation ist [...] meist, dass er aus [...] Beobachtungen Dinge schlussfolgert, die zu schlussfolgern er unter Beachtung logischer Grundregeln schlicht nicht berechtigt ist. So ist es zwar wahr, dass es eine Reihe von Lehrkräften gibt, die schlechten Unterricht machen und daher für die schlechten Leistungen ihrer Schüler *mitverantwortlich* sind. [...] Aber es ist eben logisch unzulässig und in der Sache unsinnig, wegen dieser Teilmenge der Lehrerschaft eine systemische Revolution zu fordern, die ausnahmslos alle Lehrkräfte betrifft – also auch jene, die nachweislich guten Unterricht machen.»²⁵

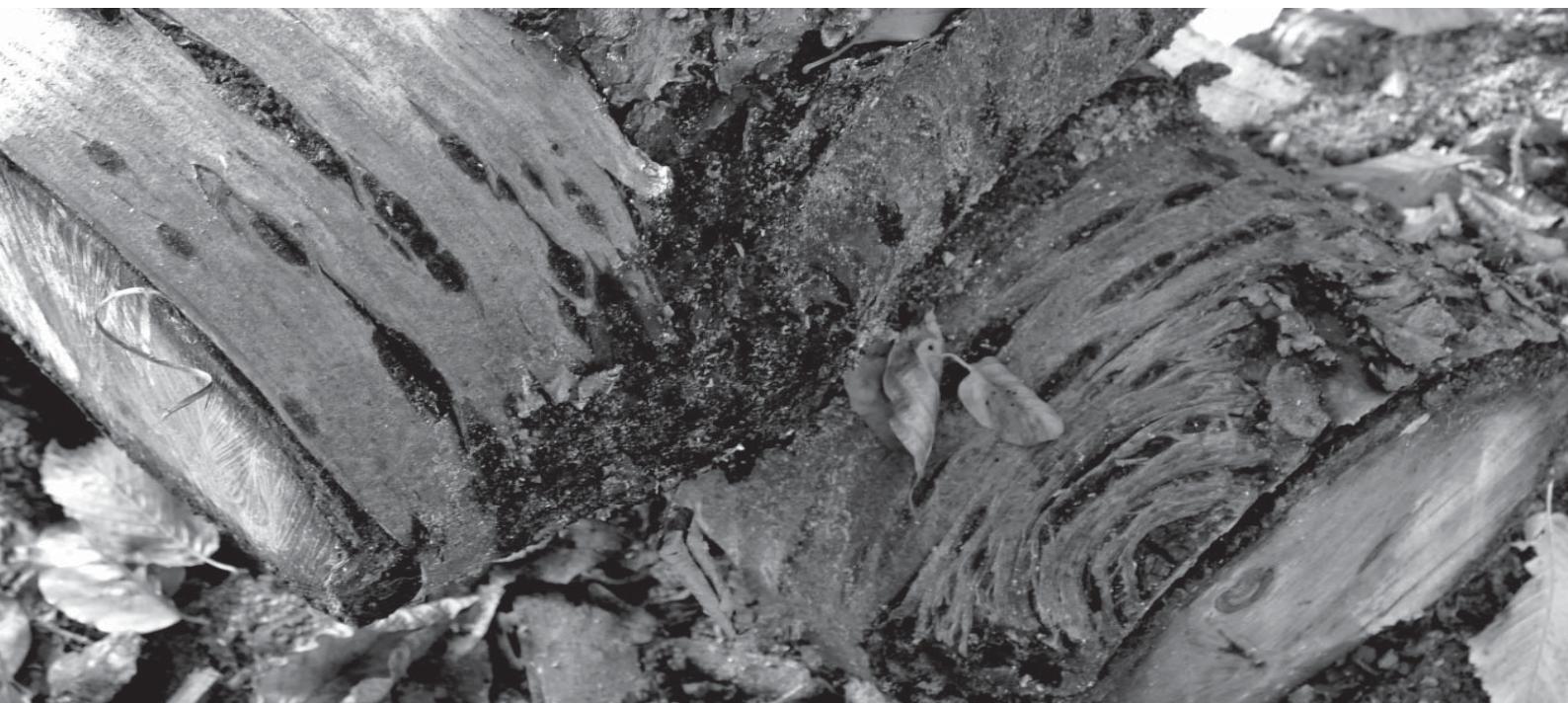
Vorwurf 3: Mangelhafte Recherche und intellektuelle Schlämpigkeit

In einem Kapitel seines Buches schwadroniert Precht, der Noten, Hausaufgaben und Jahrgangsklassen abschaffen, Fächer zugunsten von Projekten auflösen und nur noch Gesamtschulen anbieten will, ausgiebig über die preussische Bildungs-Koryphäe Wilhelm von Humboldt und erhebt diesen zum

«Kronzeugen dafür, dass nicht der Stoff, sondern das Lernen des Lernens im Mittelpunkt der Schule»²⁶ zu stehen hätte. Precht behauptet, Humboldts Schule habe keiner Prüfungen bedurft, weil man die Persönlichkeit eben nicht prüfen könne. Dumm nur, dass Jürgen Kaube nachweist, dass man in den Studien Heinrich Bosses, die Precht in seiner Literaturliste aufführt, ausfindig machen kann, «dass Humboldt ein wahrer Prüfungsenthusiast war. Weshalb? Weil er Bildung gegen Privilegien stellte, und wenn nicht geprüft wird, geht es noch ungerichter zu als ohnehin.»²⁷

Kaube wirft Precht vor, er sei «high in personality, but low in information», sein Buch strotzte geradezu vor Unkenntnis und mangelnder Expertise für die Themen, über die er schreibe. Etwas boshhaft fügt Kaube an: «Wer Prüfungen ablehnt, weil es törichtes Prüfen gibt, müsste auch gegen Sachbücher sein. Der Nachweis, dass es törichte gibt, wird täglich geführt.»²⁸

Ins gleiche Horn stösst auch Mathias Brodkorb, wenn er Precht vorwirft,



sich immer wieder auf die PISA-Studien zu berufen, um mit dem Verweis auf die angeblichen Erfolgsnationen Schweden, Finnland oder Dänemark sein Plädoyer für die Gemeinschaftsschule zu begründen. «Dass Finnland bei den PISA-Studien stets gut abschneidet, ist allseits bekannt. Daraus lässt sich lediglich schlussfolgern, dass Gemeinschaftsschulen hohen Leistungen nicht entgegenstehen müssen, aber eben keinesfalls, dass Gemeinschaftsschulen eine notwendige Bedingung für eben diese sind. Das wird allein schon deutlich, wenn man einen Blick auf die anderen skandinavischen Staaten wirft: Seit wann nämlich gehören zum Beispiel Schweden und Dänemark zu den PISA-Hochleistern? [...] Precht hat sich offenbar nicht einmal die Mühe gemacht zu überprüfen, ob die empirischen Fakten seine steilen Thesen überhaupt stützen. Tatsächlich nämlich versucht er der deutschen Öffentlichkeit mitunter Schulsysteme als Vorbilder zu verkaufen, deren Leistungsparameter in Wahrheit schlechter sind als die des deutschen.»²⁹

Auch im Bereich der von Precht geforderten Abschaffung von Noten weist Brodkorb ihm eine widersprüchliche Argumentation nach: «Precht verweist [...] auf die Tatsache, dass Menschen intrinsisch, also durch sich selbst zum Beispiel durch pure Lernfreude, oder extrinsisch, also durch Anreize von außen, motiviert werden können. Was zu einem besseren Ergebnis führt, ist dabei für ihn völlig klar: «Wer für sein Tun oder Lernen einen extrinsischen Anreiz bekommt, verliert oft und schnell seine intrinsische Motivation. Die Ursprungsmotivation wird durch die Belohnung korrumpt und somit zerstört.» Die Schlussfolgerung scheint auf der Hand zu liegen, die Noten müssen als extrinsische Motivation entfallen, um die Lernfreude bei den Schülern zu stärken: «Ein Schulsystem, das seine Schüler mit der Aussicht auf Zensuren belohnt

(oder bestraft), entwertet die Lust am Lernen zu einem Mittel zum Zweck.» Statt der Zensuren plädiert Precht für eine wertschätzende Anerkennungskultur der Lehrkräfte, zum Beispiel durch Lob, auf der Grundlage individueller Leistungsnormen und -beurteilungen. [...] Es ist zwar wahr, dass Noten einen überwiegend extrinsischen Charakter tragen [...], allerdings trifft dies ebenso auf jedes Lob zu, das eine Lehrkraft ausspricht [...]. Prechts Vorschlag läuft somit darauf hinaus, eine Besserung der Schule durch Ersetzung eines vorwiegend extrinsisch funktionierenden Mechanismus durch einen anderen extrinsischen Faktor herbeizuführen [...]. Genau genommen gibt es analytisch gar keinen wirklich relevanten Unterschied zwischen einer Note und einem Lob oder einer Ermahnung. [...] Und was genau ist der Unterschied zwischen einem besonders grossen Lob und einer «1»? Es gibt keinen, ausser jenen natürlich, dass Noten hoch verdichtete Urteile darstellen und insofern undifferenzierter ausfallen als schriftliche oder mündliche Beurteilungen. Genau deshalb lässt es sich auch keine gute Lehrkraft nehmen, Noten durch schriftliche oder mündliche Erläuterungen zu präzisieren.»³⁰

Vorwurf 4: Der grosse PISA-Widerspruch

Im Kontext der PISA-Studien und deren Einordnung taucht in Prechts Buch ein Widerspruch auf, der sich schlicht nicht übersehen lässt. Jochen Krautz beschreibt es in einem Interview so: «Liest man [...] das Buch von Herrn Precht genauer, erweist es sich als Meisterwerk des Spin-Doctorings. Ein «Spin» ist die Technik, der Darstellung eines Sachzusammenhangs untergründig eine bestimmte Interpretationsrichtung zu geben, die jedoch dem Rezipienten nicht bewusst werden soll. Also keine offenen Lügen und Verzerrungen, sondern eine subtil tendenziöse Umdeutung von Fakten

durch bestimmte Wortwahl, Kontexte oder anderes. So schreibt der Medienphilosoph beispielsweise über PISA vordergründig kritisch und brandmarkt den Messwahn. Doch beruft er sich andererseits immer wieder gerade auf PISA, um die deutsche «Bildungskatastrophe» zu belegen.»³¹

Mathias Brodkorb erläutert dieses Phänomen folgendermassen: «Nur wenige Seiten, nachdem Precht sich unter Bezugnahme auf die PISA-Studien in Rage geredet und so seine Forderung nach einer umfassenden Bildungsrevolution begründet hat, kritisiert er eben jene PISA-Studien [...] aufgrund ihrer empirischen Haltlosigkeit in Grund und Boden: Die Studien würden den Menschen nicht umfassend abbilden, sondern eben nur seine scheinbar auf dem Markt verwertbaren Kompetenzen, überhaupt würden Multiple-Choice-Testungen den Kern von Bildung verfehlen [...]. Für diese Thesen gibt es in der Tat gute Argumente und es wäre ohne Zweifel lohnend, hierüber bildungspolitische Debatten zu führen. Aber zur Erinnerung: Zwischen PISA-Lob und vernichtender PISA-Kritik liegen bei Precht nur knapp zehn Seiten! Selten hat sich jemand mit so lautem Getöse mit einer Hochleistungskettenägge den Ast selbst abgesägt, auf dem er sitzt.»³²

Vorwurf 5: Ein Gebildeter erklärt Bildung für überholt

Precht präsentiert in seinem Buch elegant und kurzweilig diverse tragende Säulen der deutschen Geistesgeschichte von Humboldt über Kant und Herder bis Hegel – auch wenn Brodkorb dazu spitzbüngig anmerkt: «Nirgendwo tiefgründig, nirgendwo hintergründig, aber doch irgendwie gebildet.»³³ Keller beschreibt es so: «Nachdem sich der TV-Philosoph im ersten Kapitel ausgiebig über «Bildungsspiesser» und «Bildungshuberei» ausgelassen hat, macht er sich umgehend dar-

an, auf den nächsten dreihundert Seiten seinen inneren Bildungshuber von der Leine zu lassen. Kaum ein Abschnitt ohne Verweis auf eine Autorität aus *Forschung und Wissenschaft*.»³⁴

Gerade Humboldt scheint es Precht angetan zu haben, wenn er röhmt, dass es diesem noch um «Allgemeinbildung als wahre Menschenbildung» gegangen sei, welche die Grundlage von Freiheit, Selbstbestimmung und einer entwickelten Demokratie darstelle. Wer nun aber glaubt, Precht würde auf dieser Basis ein solides Allgemeinwissen auch in Gegenwart und Zukunft weiter hochhalten wollen, reibt sich bald erstaunt die Augen. Gemäss Precht soll Bildung heute nicht mehr aus dem Konzept bestehen, «einen jeden Gymnasiasten in die Lage zu versetzen, aufgrund eines bewältigten Fachwissens

alles studieren zu können. Es wäre vor allem dies: sich in der Welt und mit sich selbst zurechtfinden.» Ungeachtet dessen, was damit konkret gemeint sein soll, steht für Precht fest, dass das Beherrschten diverser Wissensgebiete heute überflüssig geworden sei: von der Algebra über die korrekte Rechtschreibung bis hin zur Grammatik.

Brodkorb bezeichnet es als «putzig», dass ausgerechnet «der Salonphilosoph Precht gegen traditionelle bildungsbürgerliche Überzeugungen argumentiert – eben jene kulturellen Dispositionen, ohne die er weder seine Bücher schreiben noch in seinen Fernsehsendungen eben jene Effekte auf Seiten des Publikums erzielen könnte, die seinen Status als einen weisen und belesenen Mann begründen. In Wahrheit nämlich lebt Precht

selbst am meisten von der klassischen bildungsbürgerlichen Attitüde, die er für alle anderen für überflüssig zu erklären nicht müde wird.»³⁵

Vorwurf 6: Geschwurbel anstelle konkreter Aussagen

Was aber versteht Precht selbst denn nun eigentlich unter dem Begriff «Bildung» in der heutigen Zeit? So richtig klar wird das während der Lektüre seines Werks nicht. Precht verrät lieber, was Bildung nicht sei: «Wer in Gesellschaft Goethe zitiert, macht zwar von seinem Gedächtnis Gebrauch, verrät aber noch nicht zwingend Bildung.» An einer anderen Stelle schreibt er, Bildung bestehe darin, «viele verschiedene Dinge produktiv miteinander in Verbindung bringen zu können und vielfältige eigene Gedanken zu entwickeln.» Aha.



Im Weiteren erfährt der Leser nur, weshalb das «althergebrachte Klassenzimmer-Modell» nicht mehr tauge: «Die historischen Gründe, die den Frontalunterricht, die Fünfundvierzig-Minuten-Taktung, das Unterrichten nach Jahrgängen und die Notwendigkeiten von Zensuren, Klausuren und Hausarbeiten einmal auf den Plan gebracht haben, sind eben dies: «historisch». Aus einer Zeit stammend, in der fleissige Industriearbeiter gebraucht wurden, die sich brav dem Takt der Maschinen unterzuordnen hatten. Mit dem 19. Jahrhundert habe unsere Ge- genwart jedoch nichts mehr zu tun, meint Precht.»³⁶

Derartige «Argumentationen» rufen bei Jürgen Kaube massiven Widerspruch und eine grosse Portion Sarkasmus hervor: «Was etwa folgt daraus, dass die Zukunft unbekannt ist? Für Precht, dass man die Schulfächer zugunsten von «Projekten» aufgibt. Denn die Fächer seien nur für eine «arbeitsteilige Arbeiter- und Angestelltengesellschaft» gut gewesen, für- derhin brauche es «Selbstkompetenz», interdisziplinäre Vernetzung – ohne vorher disziplinär geschult zu sein? – und nicht Chemiestunden. Dynamisch sei die Welt heute, flexibel und origi- nell sei der Mensch. Wir brauchen kei- ne Postpferde, sondern Rennpferde, und die brauchten Charakter. Was heisst das für Abiturienten? Sie brauch- ten die Fähigkeit, «verschiedene Expertisen multiperspektivisch zu einem Er- kenntnisprozess zu ordnen und daraus Strategien zu generieren.» Gut, dass hier endlich mal ein Rennpferd ohne Phrasendrescherei auskommt!»³⁷

«Man tut», klagt der Philosoph Konrad Paul Liessmann, «als müsse man gegen die verstaubten Bildungsziele des 19. Jahrhunderts kämpfen. Kein wirt- schaftsnaher Reformer, der nicht statt bildungsbürgerlicher Kopflastigkeit Praxisnähe einfordert. [...] Daher der

Hass auf Fächer, die keinen unmittelba- ren Bezug zu einer Praxis haben: alte Sprachen, Philosophie, Mathematik, klassische Literaturen, Kunst und Mu- sik.» Ersetzt wird dieses suspekt ge- wordene «Wissen, das aus der Vergan- genheit stammt» durch «ein flüchtiges Stückwerkwissen, das gerade reicht, um die Menschen für den Arbeitspro- zess flexibel zu machen und für die Unterhaltungsindustrie zu begeistern. Wissen unter diesen Bedingungen er- scheint vor allem unter dem Aspekt der Verblüffung, der oberflächlichen Neu- gier, dem Verdacht ausgesetzt, die grundlegenden Zusammenhänge und Wahrheiten zu übersehen.»³⁸

Auch der zweite Teil des Buches, der sich der eigentlichen «Bildungsrevolu- tion» widmet, vermag keine tatsächli- che Klärung der Frage nach Prechts Bildungsverständnis herbeizuführen. Zehn eher beliebig aneinander gereihte «Prinzipien», mehr ist da nicht. Alt- bekannte Gemeinplätze werden be- müht, von der «intrinsischen Motivati- on» über das «individuelle Lernen» und die «Beziehungs- und Verantwor- tungskultur» bis hin zur «lernfreundli- chen Schularchitektur». Kellers Fazit lautet deshalb: «Seine «Bildungsrevolu- tion» entpuppt sich als wiederaufge- kochtes Reformsüppchen [...]»³⁹ Liess- mann schreibt: «Die Verkündigung des Neuen ist unter anderem deshalb so einfach und risikolos geworden, weil kaum noch erkannt wird, wie alt das vermeintlich Neue mitunter ist.»⁴⁰

Vorwurf 7: Precht entbindet die Schüler von ihrer Eigenverant- wortung und hetzt die Eltern gegen die Lehrpersonen auf

Mathias Brodkorb ortet in Prechts For- derung an die Adresse von Eltern, ge- gen die Lehrer «aufzugehren», wenn es ihnen in der Schule nicht spassig ge- nug zuzugehen scheint für ihre Kinder, fatale Konsequenzen für das Verhältnis und Rollenverständnis der Schulbetei-

ligten untereinander: «Ein im Erkennt- nissinne Lust und Freude bereitender Unterricht ist etwas anderes als ein Abenteuerpark oder eine Spassfabrik. Der Abenteuerpark ist eine Dienstleis- tungseinrichtung, in der einem an- strengungslos gegen Eintritt ein Spass nach dem anderen geboten wird. An- strengungslos ist dabei das entschei- dende Stichwort. [...] Es gab einmal Zeiten, in denen galt Bildung als ein begehrtes, persönlichkeitsbil- dendes, als ein kostbares Gut, das man sich unter erheblichen Mühen selbst erarbeiten musste. In idealtypischen Konstellationen wirkten Lehrer und El- tern zu diesem Zweck gemeinsam för- derlich auf die Kinder und Jugendli- chen ein: motivierten und förderten sie, aber ermahnten sie auch, wo es nötig schien, damit sie am Ball blieben. [...] Im Gegensatz hierzu ist Schule heu- te zu einer Art Dienstleistungseinrich- tung geworden, in die Steuer zahlende Eltern ihre Kinder schicken, um das Abi- tur einzulösen: Es sind Betriebe mit [...] Erfolgsgarantie und Rückgaberecht. Der Erwerb des Abiturs ist unter dieser Bedingung nicht mehr in erster Linie Aufgabe und Herausforderung für den Schüler oder die Schülerin, sondern ausschliesslich für die Lehrkraft. Jeder Abbrecher, jeder Sitzenbleiber, jeder Durchfaller bezeugt nicht auch Fehlleis- tungen oder unglückliche Umstände auf Seiten der Schülerschaft, sondern wird stets allein als Versagen einer gleichgültigen und unfähigen Lehrer- schaft interpretiert: «Appelle an ver- antwortungslose Elternhäuser, ihre Kinder anders zu erziehen, haben noch nie Früchte gezeitigt. Und Klagen über uninteressierte und unaufmerksame Schüler fallen immer auf den Klagen- den zurück.» [Zitat aus Prechts Buch] Dass sich unter dieser Perspektive jene Schüler, um die es geht, keine selbstkriti- schen Fragen stellen werden, weil ja nicht auch sie selbst, sondern allein die Umstände für ihr Scheitern verantwort- lich erscheinen und sie genau deshalb

auch keinerlei Veranlassung haben, durch eigene Anstrengung etwas an ihren Leistungen zu verändern, dürfte da nicht mehr Wunder nehmen.»⁴¹

Indirekt (und sicherlich auch unbewusst) erfuhr Brodkorbs Gesellschaftskritik diesen Sommer sogar Rückendeckung von US-Präsident Barack Obama, der in einem viel beachteten Interview seinem Bedauern darüber Ausdruck verlieh, dass der Amerikanische Traum vieler junger Menschen heute nicht mehr aus einem guten Zuhause, einer guten Arbeit und dem *Anstreben einer höheren Ausbildung* bestehe. Stattdessen konstatiert Obama seitens der jungen Generation eine verbreitete Orientierung am dekadent zur Schau gestellten Luxusleben berühmter Persönlichkeiten als verfehlten Gradmesser für Erfolg.

Peter Fratton, gestrauchelter Popstar

Gerald Hüther und Richard David Precht haben medial und/oder politisch Karriere gemacht und verdienen mit ihren Büchern zweifelsohne sehr viel Geld. Die dritte schillernde Persönlichkeit, die im Rahmen dieses Artikels ausgeleuchtet werden soll, ist der Schweizer Schulunternehmer und Ex-Reallehrer Peter Fratton, der, im Verbund mit seinen Geschäftspartnern Andreas Müller (Institut Beatenberg) und Christoph Bornhauser (SBW Haus des Lernens, Romanshorn), in Süddeutschland unlängst eine märchenhafte Laufbahn hingelegt hat, bevor er im Juli 2013, als Folge anwachsenden Drucks aus Politik und Medien, den Rückzug antreten musste.⁴²

Die Geschichte von Peter Fratton zeigt exemplarisch auf, wie leicht es in unserer Zeit der bildungs- und gesellschaftspolitischen Orientierungslosigkeit ist, zu einem Hoffnungsträger und Heilsbringer emporstilisiert zu werden, selbst wenn die Fakten eigentlich dagegen sprechen würden.

«Bringe mir nichts bei!»

Die Theorien von Fratton lassen sich am einfachsten anhand seiner provokanten «vier pädagogischen Urbitten» skizzieren: «Bringe mir nichts bei», «Erkläre mir nichts», «Erziehe mich nicht» und «Motiviere mich nicht». Als Konsequenz daraus propagieren Fratton & Co. einen Unterricht, der von grösstmöglicher Individualisierung, selbstgesteuertem Lernen und Kompetenzrastern geprägt ist. Lernen geschieht angeblich als autonome «Konstruktion» des Lerners und dieser «steuert» sich selbst mit Hilfe von Computern, Lernbüros, Checklisten und Arbeitsplänen. Wohlgernekt: Die Rede ist von Kindern und Jugendlichen.

V-8-Begleitung statt

7-G-Unterricht

Auf der Website von Frattons «Freier Schule Künzelsau» wird das pädagogische Konzept traditionellen Unterrichts als «7-G-Unterricht» dargestellt: «Alle gleichaltrigen Kinder sollen beim gleichen Lehrer mit dem gleichen Lehrmittel im gleichen Tempo das gleiche Ziel zur gleichen Zeit gleich gut erreichen.» Auch wenn man «die Schulentwicklung von wenigstens einem halben Jahrhundert ausblenden»⁴³ muss, um hierin eine angemessene Darstellung der heutigen Unterrichtsrealität zu erkennen, ist das Beschriebene im Kern nicht falsch: «Unser Klassenunterricht umfasst Kinder und Jugendliche gleichen Alters, die mit ihrem Lehrer oder ihrer Lehrerin unter Einsatz von Medien und Materialien ein bestimmtes Stundenthema behandeln, das heisst gemeinsam lernen.»⁴⁴ Im Gegensatz dazu propagieren Fratton, Müller & Co. das individuelle Lernen und nennen es «V-8-Begleitung»: «Auf vielfältigen Wegen mit vielfältigen Menschen an vielfältigen Orten zu vielfältigsten Zeiten mit vielfältigen Materialien in vielfältigen Schritten mit vielfältigen Ideen in vielfältigen Rhythmen zu gemeinsamen Zielen.»

Historiker und Studiendirektor Eberhard Keil bringt sein Missfallen diesem Vergleich gegenüber mit deutlichen Worten zum Ausdruck: «Die Karikatur des an unseren öffentlichen Schulen gegenwärtig praktizierten Klassenunterrichts als eines gleichgeschalteten, die Schülerindividuen vergewaltigenden, fliessbandartigen Pauk-Unterrichts im Gleichschritt zeigt, dass Müller und Fratton keine Ahnung von unserer schulischen Realität haben und dass sie einen Popanz «Frontalunterricht» brauchen, um ihre eigene skurile «neue Lernkultur» als erlösendes Lernkonzept zu verkaufen.»⁴⁵

Warnsignale missachtet

Ein kurzer Blick auf Peter Frattons Vita genügt, um seinen späteren Aufstieg zum heimlichen Kultusminister Baden-Württembergs als geradezu surreal erscheinen zu lassen, denn bereits 2007 war in der Schweiz medial darüber berichtet worden, dass die wohlklingenden «Selbstlernprozesse» an Frattons damaliger Privatschule offensichtlich nicht erfolgreich umgesetzt worden waren: «Die 24 Absolventen des Touristik-Colleges der Academia Euregio Bodensee (AEB) in Romanshorn erlebten an der letztjährigen Thurgauer KV-Lehrabschlussprüfung ein Fiasko: Die Hälfte fiel durch. [...] Es war eine miserable Quote – im Kantonsdurchschnitt erhielten 95 Prozent der Prüflinge ihr Diplom als Kauffrau/Kaufmann.»⁴⁶ Nicht gerade ein berauschender Leistungsnachweis für 4000 Fr. Elterngeld pro Kind und Quartal!

Fünf Jahre danach dokumentierte ein weiterer Artikel die Unwirksamkeit der selbstentdeckenden, individualisierten Lernformen: 40% der Absolventen des von Peter Fratton gegründeten SBW Euregio-Gymnasiums Romanshorn bestanden die Maturaprüfung nicht! Der zuständige Schulleiter L. redete dieses Desaster ganz im Sinne der «pädagogischen Urbitten» Frattons schön: «Die

Matura sei auch ein Reifeprozess, und gerade die männlichen Anwärter hätten sich im Schutz der starken Bubengruppe damit teilweise etwas länger Zeit gelassen, erklärte L. So sei es gekommen, dass nicht die ganze Klasse die Prüfungen bestanden habe. Vier werden sie wiederholen, einer tritt nicht nochmals an. L. betonte, dass das Gruppengefühl und die Verbundenheit der Lerngruppe besonders stark gewesen seien. Die Jugendlichen hätten enge Freundschaft gepflegt und gemeinsam das Leben genossen, sei es bei Klassenfahrten oder in den Pausen in der Sonne vor dem Lernhaus. Dies sei eine Form von Glück, die nicht unterschätzt werden dürfe, auch wenn dabei manchmal der Blick auf die Realitäten etwas zu kurz gekommen sei, sagte L.»⁴⁷ Auch hier hatte sich also die Investition von 21'700.- Fr. Schulgeld jährlich plus 1000.- Fr. Materialkosten plus Anmeldegebühren plus separate Abrechnungen für Exkursionen, Lager, Gesangs- und Instrumentalunterricht sowie Prüfungsvorbereitungen nicht bezahlt gemacht.

Fehlende Nachweise

Ganz generell gibt Eberhard Keil zu bedenken, dass weder Beatenberg noch Künzelsau noch weitere vergleichbare Privatschulen bisher durch Abschlussprüfungen je bewiesen hätten, dass sie «die Ergebnisse durchschnittlicher staatlicher Schulen erreichen oder gar übertreffen»⁴⁸ würden. Und dies trotz extrem günstiger Voraussetzungen dadurch, dass sich nur zahlungskräftige Eltern diese Schulen überhaupt leisten könnten, weshalb dort keine Kinder aus «bildungsfernen» und sozial benachteiligten Schichten zu finden seien, im Gegensatz zu manchen staatlichen Schulen.

Wer aber will sich schon an mühsam zu erbringenden Beweisen aufreiben, wenn man für die Schulrevolution auf eine Art Wutbürgertum zu setzen scheint, wie Aussagen Gerald Hüthers

in Prechts TV-Sendung nahelegen: «Es geht nicht mit Argumenten, wenn etwas passieren soll, sondern Leidenschaftlichkeit muss erwachen in der Gesellschaft! [...] Gegen diese Barrieren werden nicht die Politiker anrennen. [...] Dagegen müssen die Bürger im Land anrennen.» Spätestens dann, wenn in einem politischen Diskurs impulsive Eruptionen über die Kraft der Argumente gestellt werden, müssten überall sämtliche Alarmglocken läuten. Die Situation, in welcher Gefühle und Leidenschaften über Denken und Erfahrung dominieren, brandmarkte bereits Karl Popper in seinem Hauptwerk «Die offene Gesellschaft und ihre Feinde» (sic!) als «orakelnden Irrationalismus» – wider jegliche Realität!

«Schön falsch ist auch schön!»

All dies hielt die damalige Kultusministerin Baden-Württembergs, Frau Warminski-Leitheusser, jedoch nicht davon ab, Frattons «Expertisen» für teures Geld einzukaufen, darauf basierend das Schulsystem ihres Bundeslandes – welches zuvor im gesamtdeutschen Vergleich hervorragend dagestanden hatte! – von Grund auf neu aufzubauen zu wollen und Fratton mit der Entwicklung und Leitung der dafür erforderlichen Lehrerfortbildung zu betrauen. Man glaubt an einen schlechten Scherz, wenn man hört, dass Fratton anlässlich der betreffenden Landtagsanhörung sagte, er habe keine Ahnung, was dabei herauskomme, aber schön falsch sei auch schön. Leider entspricht diese Anekdote verbürgter Wahrheit. Folgt die Politik vorbehalt- und kritiklos einem Mann, der solche Äusserungen tätigt, dann trifft tatsächlich die Lösung «Dümmer geht's nümmen!» zu.

Wessen Lied singt die blumige Reformlyrik in Wirklichkeit?

Was Hüther, Precht, Fratton und Konsorten gleichermassen kennzeichnet, ist das öffentliche Etablieren eines Zerrbilds über den Zustand des beste-

henden Bildungssystems einerseits sowie das Postulieren höchst fragwürdiger Heilmittel zwecks Errichtung einer utopischen Schulrealität andererseits. Josef Kraus schreibt, dass wir in der «sich als progressiv verstehenden Schulpädagogik» permanent einen «Triumph der Ideologie über das Urteilsvermögen, des Bedarfs an Wohlbefinden über die Erkenntnis»⁴⁹ erleben würden.

Wissenschaftliche Belegbarkeit, pädagogische Spitzfindigkeiten, Umsetzungsunmöglichkeiten, die ellenlange Historie didaktischer Luftschlösser, die Unwägbarkeiten des Unterrichtsalltags – all das sind für die Herren «Bildungsexperten» keine Themen, mit denen sie sich herumschlagen wollen. Stattdessen verkaufen sie der Öffentlichkeit lieber «einzelne Vorzeigeeinrichtungen wie eine Berliner Privatschule als Leitbild – dabei hat diese bisher noch nicht einen Jahrgang durchs Abitur gebracht.»⁵⁰ Mit Bezug auf Frattons Wirken in Baden-Württemberg schrieb Peter Müller, die Bildungsrevolutionäre hätten dort nicht eine Schule aus Stahl und Stein mit echten Kindern und Lehrern in echten Unterrichtseinheiten gebaut, «sondern aus bunten Bildern und klingenden Begriffen, in PowerPoint-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.»⁵¹

Die permanent wiederholte Botschaft von dem guten Kind und der bösen Gesellschaft mit ihren schulischen Zwangsanstalten kennt man spätestens seit Jean-Jacques Rousseaus «Emile». So erstaunt es nicht, dass sich die Rhetorik der heutigen Schulrevolutionäre «dem Anschein nach in der Tradition der Aufklärung und der Reformpädagogik des letzten Vierteljahrtausends»⁵² zu bewegen scheint.

Erziehungswissenschaftler Prof. Jochen Krautz jedoch hält dies für einen gewaltigen Etikettenschwindel. Seiner Meinung nach hätten die grossen Bildungsreform-Treiber der letzten Dekade (die OECD mit den PISA-Tests, die EU mit der Bologna-Reform, neoliberale Think Tanks) nur ihre Kommunikationsstrategie geändert: «Statt der allzu betriebswirtschaftlich klingenden Rhetorik der letzten Jahre («Humankapital», «Output-Orientierung», «Qualitätsmanagement» etc.) werden nun zunehmend reformpädagogisch klingende Begriffe und Konzepte vor den Reformkarren gespannt. Das sieht dann humanistischer und kinderfreundlicher aus, ist es aber [...] nicht, sondern es sind die alten Konzepte neu verpackt.»⁵³ Krautz bewertet ein solches Vorgehen als einen etwas plumpen Versuch, «mit einem Plädoyer für eine «Bildungsrevolution» einerseits fortschrittliche Leute anzusprechen und andererseits vermeintlich «Konservative» als Reformfeinde zu diskreditieren.»⁵⁴

Krautz erwähnt in diesem Zusammenhang auch die eingangs erwähnte Grossveranstaltung «Vision Summit EduAction», die im August 2013 in Berlin stattfand: «So etwas findet ja nicht zufällig statt und ist auch nicht ganz billig. [...] Schaut man etwas genauer nach, ist dabei hochinteressant, dass zum Beispiel einer der Veranstalter ein in den USA angesiedelter Think Tank ist, dessen Gründer von McKinsey kommt [...]. Und das alles nun mehr und mehr unter einer Rhetorik, die sich humanistisch darstellt und auch für die politische Linke passend klingen soll, progressive Inhalte jedoch kaum zu bieten hat.»⁵⁵ Michael Felten schliesslich bezeichnet Prechts Vorschläge unverhohlen als «neoliberale Vision»⁵⁶.

Anspruch und mögliche Wirklichkeit der Schulrevolution
Weshalb Krautz nicht an die «pseudo-progressive Rhetorik» der Schulrevolu-

tionäre glauben mag und er der Ansicht ist, ihre Konzepte von «Selbststeuerung» würden in Wirklichkeit das «Gegenteil von Selbstständigkeit» bewirken, begründet er folgendermassen: «An der Oberfläche wird zwar eine Zunahme von Selbstständigkeit und damit verbunden Mündigkeit, Kritikfähigkeit, Verantwortlichkeit etc. suggeriert. Also alles Ziele, die man gut teilen kann. Aber wie soll das erreicht werden? Die Protagonisten mit ihren «Modellschulen» zeigen es: In grossraumbüroähnlichen «Lernateliers» sitzen die Schüler an einzelnen Arbeitsplätzen und arbeiten ihre Arbeitsblätter nach Wochenplänen ab. Es gibt Computer für jeden und jeden Tag einen «Input» vom «Lerncoach», so heissen dann die Lehrer. [...] All das führt aber nicht zu wirklicher Selbstständigkeit, denn die Schüler arbeiten streng nach von aussen gesetzten Vorgaben. Sie bewerten sich selbst, indem sie ihre «Kompetenzen» in Raster eintragen, vollziehen damit aber nur die ihnen vorgegebene Bewertung selbst. Und vor allem fehlt ihnen mit dem Lehrer und der Klassengemeinschaft ein menschliches Gegenüber und Miteinander, in dem man in personaler Beziehung das Denken und Argumentieren üben kann, in dem man zuhören und tolerieren lernen kann [...]. Dieser ganze Ansatz übersieht, dass Lernen eben kein einsames Geschehen in einem richtig zu bewirtschaftenden Gehirn ist, sondern ein durch und durch sozialer Prozess, der deshalb auf menschliche Begegnung, Erfahrungsteilung und eine kooperierende Gemeinschaft angewiesen ist.»⁵⁷

Drastischer noch fällt die Wortwahl Eberhard Keils aus: «Im Unterschied zur «Pädagogik», die den Umgang von Erwachsenen mit Kindern erforscht und lehrt [...], plädiert er [gemeint ist Frattons Geschäftspartner Andreas Müller] für «Autagogik», den «selbstgesteuerten» Umgang der Kinder mit sich und der Welt [...]. In Wirklichkeit

[...] handelt es sich bei dieser «Autagogik» [...] um andressierte Selbststeuerung [...] oder um es noch deutlicher zu sagen: um den Versuch totalitärer Prägung. [...] Ihrer Natur nach entleeren Kompetenzraster den Wesenskern des Lernens sowohl seiner Gegenstände (Inhalte) wie seiner Menschen, ihrer Beziehungen und ihrer Interessen – sie sind inhaltsleer und unpersönlich. [...] Man suggeriert den Schülern permanent «ich-kann»-Erfolge, vermeidet systematisch jede Kritik, sorgt damit für ein aufgeblähtes Selbstbewusstsein und verschleiert die tatsächlichen Leistungen und Ergebnisse dieses öden und isolierten Individual-Lernens [...]. Bewertete und benotete Leistungskontrollen sind für Schüler eine zuverlässiger Rückmeldung als ein vage formuliertes, noch zu interpretierendes Feedback [...]. Unpersönliches Material- und Maschinenlernen funktioniert bei einem hochmotivierten Erwachsenen in begrenztem Masse, für Kinder und Jugendliche ist es [...] ein verdinglichtes, entfremdetes, frustrierendes Lernen. [...] Und schliesslich geht es bei diesem ganzen System nicht um Bildung – also um ein wachsendes Verstehen der Welt, um demokratische Teilhabe an der Gesellschaft, um die Befähigung zum eigenen Urteil, um Mündigkeit, um die Einlösung eines grundgesetzlichen Menschenrechts –, sondern – und da ist die Sprache Müllers sehr ehrlich – um «Ausbildung», «Training», «Coaching», «Lern-Jobs» zur Erlangung effizienter, verwertbarer, «wertschöpfender», reibungs- und widerspruchlos funktionierender Fähigkeiten und Einstellungen. Dass man diese moderne Kaspar-Hauser-Pädagogik unter der Parole «Kein Kind wird zurückgelassen» / «No child left behind» der Öffentlichkeit und unbedarften Politikern als pädagogische Wunderdroge andreht, ist ein grandioser Marketing-Erfolg der beteiligten Firmen und ihrer Partner in den Ministerien.»⁵⁸

Eine Revolution auf dem Buckel der Schwächeren

Jochen Krautz bezeichnetet es als überaus wichtige zivilisatorische Errungenschaft, dass man jedem Menschen zutraue, seine Möglichkeiten zu entwickeln und über Bildung zu mehr wirtschaftlicher und demokratischer Teilhabe zu gelangen. Allerdings erkennt er in den aktuellen Entwicklungen das genaue Gegenteil davon: «Ich plädiere daher dafür, sehr genau hinzusehen, worum es eigentlich jeweils geht und was man womit überhaupt erreichen kann. Systemreformen helfen zunächst einmal nicht, pädagogische Probleme zu lösen. Die löst man nur pädagogisch. [...] Zudem benachteiligt ja gerade das, was derzeit als letzte Weisheit der Didaktik und Methodik überall angepriesen wird – also offener Unterricht und das so genannte selbstgesteuerte Lernen – die Kinder mit schlechteren Voraussetzungen, weil sie sich eben schlechter selbst organisieren können und einer engen Bindung und Anleitung bedürfen. [...] Mittelschicht-Elternhäuser können ihren Kindern zuhause das an Systematik und Übung nachliefern, was die neue Methodenlehre in der Schule nicht mehr leistet und leisten will. Die anderen haben dann schlicht Pech gehabt. Und das soll nun fortschrittlich sein?»⁵⁹

Ähnlich klingt es auch bei Martin Spiewak: «Während es einem Schüler aus dem bildungsbürgerlichen Berlin-Mitte leichtfallen mag, sich den Unterrichtsstoff selbst zu erarbeiten, kann der Hartz-IV-Junge aus Neukölln damit

große Probleme haben. Er braucht eher klare Strukturen statt Selbstorganisation.»⁶⁰ Fast identisch argumentiert Michael Felten, der mit Verweis auf Precht schreibt, dieser spreche «als Teil der gesellschaftlichen Elite» und unterschätze «die Schwierigkeiten bildungsfern aufgewachsener Kinder, sich in einem schon früh flexibilisierten Wissenswettlauf zurechtzufinden.»⁶¹

Eine junge Lehrerin schliesslich formulierte ihre Gedanken zu Spiewaks Artikel in ihrem Blog so: «Während meines Referendariats wurde ich in regelmässigen Abständen durch das Studienseminar gezwungen, mir Vorträge vermeintlicher Bildungsgurus anzuhören. Alle Pädagogen liefen danach mit einem seltsam verzückten Gesichtsausdruck aus dem Saal und waren auch Tage später noch in höheren Sphären zugegen. Kritik durfte natürlich nicht geäussert werden, schliesslich handelte es sich bei den in den Vorträgen erzogenen Bildungsphantasien um das Nonplusultra der Bildungszukunft. Ich fragte mich regelmässig, ob die Redner tatsächlich mal längere Zeit in einer Schule verbracht hatten und ob auch nur einer von ihnen aus einem bildungsfernen Elternhaus stammte, mal ganz echte Disziplinprobleme in der Schule hatte oder sich in irgendeiner Weise in Kinder und Jugendliche aus bildungsfernen Schichten hineinversetzen kann. Alles frei, alles selbstständig, alles toll. [...] So eine romantische Ätzsosse findet tatsächlich Anklang bei hochgebildeten Menschen? [...] Ich gebe es zu: Ich komme aus einer eher

bildungsfernen Familie. Ein proppenvolles Bücherregal hat man im Wohnzimmer meiner Kindheit vergebens gesucht. [...] Ich wollte nie das Gymnasium besuchen. Es war nicht meine Entscheidung, dass ich dort gelandet bin. Schule hat mir Spass gemacht. Sie hat mir neue Welten eröffnet, Wissen vermittelt, mich befähigt, weiter zu denken und vor allem, zu erkennen, dass man hart arbeiten muss, wenn man etwas erreichen will, dass Lernen nicht zwangsläufig Spass macht, die Anstrengung sich aber lohnen kann. Und ganz besonders geholfen haben mir dabei: Lehrer [...].»⁶²

Pädagogik und Kitsch – ein Dauerbrenner

Wie die junge Kollegin aus dem vorhergehenden Abschnitt schlägt auch Michael Felten ähnliche Töne wider die pädagogisch überhöhte Schwärmerie an, wenn er niederschreibt, was doch eigentlich jedem halbwegs vernunftbegabten Individuum aufgehen müsste: «Der Erwerb von Allgemeinbildung in hoch entwickelten Gesellschaften ist eben über weite Strecken kein Kinder-spiel, sondern erste harte Arbeit – zumal in Fächern, die einem nicht liegen; bei Lehrern, zu denen man keinen Draht bekommt; in der Pubertät, wo die Lust am Bildungskrempel der Erwachsenen vordergründigeren Reizen weicht. Außerdem ist Schule aus gutem Grund auch eine kollektive Veranstaltung – spätestens jetzt sollten junge Menschen lernen, ihre individuellen Bedürfnisse mit den Notwendigkeiten einer Gruppe auszutarieren.»⁶³



In der Folge wirft Felten die Frage auf, warum nur das Pädagogische nicht gegen Kitsch gefeit ist – und liefert gleich selbst eine mögliche Antwort: «Vielleicht, weil Erziehungs- und Bildungsfragen eine gewisse Vieldeutigkeit innerwohnt – nur selten sind die Dinge nämlich exakt richtig oder falsch, meist geht es um ein «sowohl als auch» oder ein «von Fall zu Fall». Hinzu kommt, dass sich die Folgen heutigen Handelns in Familie wie in Schule oft erst nach Jahren zeigen. Nicht zuletzt ist Erziehen wie Unterrichten zwar schön, aber auch mühselig – da braut sich dann schnell mal die Sehnsucht nach einfachen Lösungen zusammen.»⁶⁴

Primär auf der «Zeitgeist-Schiene» argumentiert Peter Müller: «Das Konzept [...] 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, an der die Kinder ohne [...] Stress [...] die gleichen Lernerfolge erzielen [...].»⁶⁵ Gleichzeitig erhebt Müller in diesem Kontext schwere Vorwürfe: «Schule als soziales Paradies darzustellen und Lernen als eine Mischung aus Trendsportart, Wellnessprogramm und Selbstfindungsprozess zu beschreiben, ist schlichtweg unehrlich. [...] 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 [...] eine Welt des Lernens vorgegaukelt, die es nicht geben kann.»⁶⁶

Die Attraktivität revolutionärer Ansätze für Lehrpersonen

Bei seiner Aufzählung jener Personengruppen, die sich manchmal eine uto-pische Schulrealität herbeisehnen, hat Peter Müller also neben den Eltern auch die Lehrpersonen explizit mitge-

nannt. Und in der Tat zählen nicht wenige Lehrpersonen zu den flammendsten Verehrern von Exponenten wie Hüther, Precht oder Fratton: Sie reisen zu deren Vortagsveranstaltungen, berichten im Lehrerzimmer mit leuchtenden Augen von der Lektüre ihrer Bücher oder gründen «Potenzialentfaltungs-Fan-Gruppen» in sozialen Netzwerken.

Martin Spiewak hat sich Gedanken darüber gemacht, warum das so sein mag: «Die Sehnsucht, endlich von den Mühen des Alltags zwischen erster Stunde und abendlicher Klassenarbeitskorrektur befreit zu werden, scheint gross zu sein. Ebenso die Hoffnung, dass es doch eine andere Welt gibt. Eine Welt, in der die Schüler ganz von alleine einsehen, dass sie sich anstrengen müssen. In der Lehrer nicht mehr Lehrer sind, sondern Coaches und, ja, Freunde. «Aus der Alltagsverzweiflung vieler Lehrer erwächst der Wunsch nach Feldgottesdiensten und Priestern», sagt der Journalist und Filmemacher Reinhard Kahl.»⁶⁷

Sollten Spiewak und Kahl recht haben, könnte man die Affinität einer nicht unwesentlichen Anzahl von Lehrpersonen für grosssprecherische Revolutionsphantasien also dahingehend deuten, dass diese Lehrpersonen in ihrem Berufsalltag nicht das vorfinden, was sie sich vielleicht einst im Rahmen ihrer Berufswahlfindung aufgrund ihrer eigenen Schulbiographie vorgestellt hatten. Und dass sie sich mit dieser ihrer persönlichen Berufsrealität nicht abfinden können oder wollen, sodass ihnen jeder marktschreierische Aufruf hin zu einem angeblich idealen Schulkosmos als Strohhalm erscheinen muss, an den man sich in der Hoffnung klammern kann, doch noch eine schönere, harmonischere Unterrichtswelt zu finden. Eine junge Kollegin aus dem Aargau formulierte ihren eigenen «Praxis-schock» zu Beginn ihrer Berufstätigkeit

kürzlich so: «Ich konnte fast nicht glauben, dass diese Schülerinnen und Schüler – obwohl sie im leistungsstärksten Niveau waren – wirklich überhaupt keinerlei Bock darauf hatten, Französisch zu lernen. Während meinen Praktika hatte ich schlicht nicht realisiert, dass die Klassen nur deshalb so gut mitmachten, weil hinten im Zimmer gleichzeitig auch immer noch ihr Klassenlehrer sass, der zuvor schon zwei Jahre lang auf dieses kooperative Verhalten ihrerseits hingearbeitet hatte.»

Wie bei Kierkegaard und Camus?

Wenn diese Interpretation tatsächlich zutreffend sein sollte, bestünde zwischen jenen Lehrpersonen, die Hoffnungen in die Exegeten einer ganz neuen Schulkultur setzen, und jenen, die dies verweigern, eine ganz ähnliche Konstellation, wie sie in der Philosophie – notwendigerweise vereinfacht dargestellt – zwischen Sören Kierkegaard auf der einen und Albert Camus auf der anderen Seite zu finden ist. Wie ist das gemeint? Sowohl Kierkegaard als auch Camus zählen zu den Vertretern der Existenzphilosophie. Beide erkennen im menschlichen Dasein den Ausdruck von Absurdität. So beschreibt Camus in seinem Schlüsselwerk «Der Mythos von Sisyphos» das Absurde unter anderem im Missverständnis zwischen den menschlichen Bestrebungen und der Wirklichkeit, im Widerspruch zwischen den wirklichen Kräften des Menschen und den gesteckten Zielen, zwischen Hoffnung und Ergebnis.

Übertragen wir diese Beschreibung in den Kontext des schulischen Berufsalltags, vermögen wir durchaus Parallelen zu erkennen: So kann es beispielsweise berechtigterweise als «absurd» empfunden werden, dass man als Lehrperson eine Unterrichtseinheit inhaltlich und methodisch perfekt vorbereitet und folglich theoretisch einem erfolgreichen Lernprozess nichts im

Wege zu stehen scheint – und dennoch die Möglichkeit besteht, dass die Unterrichtseinheit zu einem Flop wird, beispielsweise verursacht durch schlichte Unlust oder ungenügende Leistungsbereitschaft der Schulklasse oder durch zig andere Faktoren. Oder aber – um ganz eng am Bild des für alle Ewigkeit seinen Stein bergen rollenden Sisyphos zu bleiben – man führe sich vor Augen, wie man eine Lerngruppe mit beträchtlichem Aufwand auf einen bestimmten Leistungs- oder Wissensstand bringt, um nach Ablauf eines Wochenendes, das ein Teil der Schülerschaft fast vollumfänglich vor den Bildschirmmedien verbracht hat, festzustellen, dass man im Prinzip noch einmal von vorne anfangen muss. Die potenziellen Widrigkeiten der Wirklichkeit übersteigen das Steuerungsvermögen der menschlichen Anstrengung in der Tat um ein Vielfaches.

«Vivre, c'est ne pas se résigner»

Die entscheidende Frage ist nun, wie mit dieser erlebten Absurdität umgegangen wird: Kierkegaard sieht den Glauben, das Transzendentale als Ausweg, welcher Heilung von der «Krankheit des Absurden» ermöglicht. Genau das lehnt Camus entschieden ab. Er will radikal der Vernunft treu bleiben und bezeichnet den Sprung in den Glauben, diesen «blindem Akt des Vertrauens», gar als «philosophischen Selbstmord». Deshalb wirft Camus Kierkegaard (und anderen Denkern wie Jaspers oder Heidegger) «mystisches Denken» vor, welches er als unzulässig taxiert, weil es die Grenzen der Vernunft überschreite.

Diesen Unterschied wiederum in die Schulrealität zu übertragen bedeutet Folgendes: Die «Kierkegaards» unter den Lehrpersonen nehmen Absurditäten des Alltags als Anlass, um inständig auf eine andere, ja die ideale «schulische Daseinsform» zu hoffen, in der alle Schülerinnen und Schüler permanent

lernwillig, pflegeleicht im Umgang und überdurchschnittlich intelligent sind. Kommt dann ein Prophet (oder wenigstens ein goldenes Kalb) um die Ecke und verspricht ihnen, dass sich diese Vision tatsächlich erschaffen lasse, wenn man nur seinen Anleitungen Folge leisten würde, dann neigen sie dazu, diesen Akt des Vertrauens zu leisten.

Die «Camus» unter den Lehrpersonen dagegen sind dazu in der Lage, solche Absurditäten auszuhalten, sie als Bestandteil der eigenen Existenz hinzunehmen, ohne zu verzweifeln oder sich den Heilslehrern eines Gurus zu verschreiben. Weil sie wissen, dass die Arbeit mit jungen Menschen auch beinhaltet, gewisse Herausforderungen immer und immer wieder in gleicher oder ganz ähnlicher Form meistern zu müssen. Und dass dafür ein gerüttelt' Mass an pädagogischer Standhaftigkeit unabdingbar ist. Mehr noch: Camus' berühmter letzter Satz im «Mythos von Sisyphos» lautet: «Wir müssen uns Sisyphos als einen glücklichen Menschen vorstellen.» Weil er in sein eigenes Dasein einwilligt und so Herr seines Schicksals bleibt, indem er sich redlich und tapfer auf dem schwindelerregenden Grat der Absurdität hält, ohne die Flucht ins Irrationale anzutreten.

«Vivre, c'est ne pas se résigner», schrieb Camus in einem seiner autobiographischen Essays, die unter dem Titel «No-ces» veröffentlicht wurden. «Alors, débrouillez-vous!», ist man versucht, hinzuzufügen. Und zwar ohne dabei jenen Flötentönen zu erliegen, die in der Sage den Kindern von Hameln zum Verhängnis wurden.

^{1, 10, 11} Matthias Burchardt, Expertendämmerung, <http://bildung-wissen.eu/kommentare/expertendämmerung.html>

^{2-4, 6-9, 50, 60, 67} Martin Spiewak, Die Stunde der Propheten, DIE ZEIT, 29.08.2013

^{5, 17, 56, 61, 63-64} Michael Felten, Schule ist kein Paradies, Kölner Stadt-Anzeiger, 11.05.2013

¹² Ulrich Schnabel, Märchenhaftes Versprechen, DIE ZEIT, 06.09.2013

¹³ Gerhard Roth, Der Weg ins Klassenzimmer ist dornig, DIE ZEIT, 05.09.2013

^{14, 18, 20, 34, 36, 39} Peter Keller, Schönschwätzer und Schulkritiker, Die Weltwoche, 02.05.2013

¹⁵ Ingo Juknat, «Precht im ZDF – Bauchredner trifft Puppe und der Aufstand von unten», Waz.m.derwesten.de, 03.09.2012

^{16, 21, 23-25, 29, 30, 32-33, 35, 41} Mathias Brodkorb, Eine Chemotherapie für die Schule?, PROFIL 6/2013

^{19, 22, 26-28, 37} Jürgen Kaube, Oh ihr Rennpferde, fressst einfach mehr Phrasenhafer!, Frankfurter Allgemeine Zeitung, 28.04.2013

^{31, 53-55, 57, 59} <http://www.nachdenkseiten.de/?p=18451>

^{38, 40} Konrad Paul Liessmann, Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft, München 2010

⁴² vgl. dazu auch «Perlenfischen», lvb.inform 01/2013-14

^{43-45, 48, 52, 58} Eberhard Keil, Schöne neue Lernkultur, http://bildung-wissen.eu/wp-content/uploads/2013/06/Keil_Schöne-neue-Lernkultur2.pdf

⁴⁶ Der Beobachter, Heft 8/2007

⁴⁷ Thurgauer Zeitung, 22.09.2012

⁴⁹ Josef Kraus, Bildung geht nur mit Anstrengung, Classicus Verlag, 2011

^{51, 65, 66} <http://bildung-wissen.eu/fachbeitraege/schule-und-unterricht/das-musterlande-auf-schulpolitischen-abwegen.html>

⁶² <http://frauella.wordpress.com/2013/08/30/die-stunde-der-propheten/>

Vom Umgang des LVB mit Reformprojekten: Auf das Wie kommt es an!

Von Michael Weiss



«Der LVB sagt nein, nein, nein» titelte die «Basler Zeitung», als der LVB 2010 vor den Abstimmungen zum HarmoS- und zum Sonderpädagogik-Konkordat sowie über die verstärkte Zusammenarbeit im Bildungsraum Nordwestschweiz ein dreifaches Nein empfahl. Nicht erst seit damals haftet dem LVB mancherorts der Ruf an, ein Club notorischer Neinsager zu sein – obwohl der LVB stets grossen Wert darauf legt, seine Entscheidungen differenziert begründet offenzulegen¹. Ob der LVB zu Neuerungen im Bildungswesen ja oder nein sagt respektive sagen kann, hängt vorrangig davon ab, wie solche Reformprojekte angegangen werden.

Worauf es ankommt

Hinsichtlich der Akzeptanz, die der LVB einer Reform entgegenbringt, sind die folgenden Punkte wesentlich:

- die Verhältnismässigkeit zwischen dem zu erwartenden Nutzen und der Mehrbelastung der Lehrkräfte
- die gesicherte Finanzierung und ausreichende Ressourcierung
- die Möglichkeit der Mitgestaltung seitens der Lehrerschaft respektive ihrer Verbandsvertretung
- eine behutsame, umsichtige Vorgehensweise («Skalpell statt Vorschlaghammer»)
- die Reversibilität der Einführung

Verhältnismässigkeit zwischen Nutzen und Mehrbelastung

HarmoS hat weder die Kompatibilität der kantonalen Schulsysteme erhöht, noch gibt es Gründe zur Annahme, dass das 6/3-System gegenüber dem 5/4-System nennenswerte pädagogische Vorteile aufweist. Die Folgen sind jedoch gravierend, muss sich doch ein Viertel der Lehrkräfte auf der Sekundarstufe eine neue Stelle suchen. Ähnlich sieht es beim Fremdsprachenkonzept («Frühfremd») aus: Es gibt keine Indizien dafür, dass der gewaltige Weiterbildungsaufwand, den etliche Primarlehrkräfte mehrheitlich unbezahlt und in ihrer Freizeit auf sich genommen haben, durch eine erhöhte Fremdsprachenkompetenz der Volksschulabgängerinnen und -abgänger gerechtfertigt wird.

Verhältnismässigkeit ist in der Rechtsprechung demokratischer Staaten – und somit auch in der Schweiz – einer der wichtigsten und universellsten Grundsätze. Der LVB sagt nein zu Reformen, welche dieses Prinzip auf politischer Ebene nicht beachten.

Finanzierung und Ressourcierung

Fortschritte in der Bildung sind genauso wenig zum Nulltarif zu haben wie beispielsweise in der Medizin oder

Technik, ein Ausbau des Bildungsangebots kostet genauso wie ein Ausbau etwa des Verkehrsnetzes, und eine Umstrukturierung ist im Bildungswesen ebenso mit zusätzlichen Kosten verbunden wie bei einem privaten Unternehmen oder einer Abteilung der öffentlichen Verwaltung.

Der Grundsatz, wonach in den Lehrberufen der Lohn anhand der Anzahl erteilter Lektionen bemessen wird, führt jedoch oftmals dazu, dass der Arbeitsaufwand, den die Lehrkräfte bei der Umsetzung von Reformen zusätzlich zum Unterrichten zu leisten haben, unterschätzt respektive als bereits abgegolten angesehen wird. Die 85/15-Regel für das Verhältnis zwischen Unterricht (inkl. Vor- und Nachbereitung) zu den übrigen Aufgaben einer Lehrkraft mag in «normalen» Zeiten ihren Zweck erfüllen, nicht aber, wenn das Bildungswesen über 10 Jahre hinweg einer Dauerreform unterzogen wird. Zwackt man dann von den 15%, wie im Rahmen des Baselbieter Sparpaket geschehen, noch einmal 3% mehr für den eigentlichen Unterricht ab, sind manche Reformen nicht mehr durchsetzbar – und der LVB sagt nein dazu.

Die Möglichkeit der Mitgestaltung

Idealerweise finden Reformen dann statt, wenn die Lehrkräfte an der Basis von sich aus das Verlangen haben, eine aus ihrer Sicht unbefriedigende Situation zu verbessern. Keimzelle ist dann in der Regel eine einzelne Schule, und der Prozess der Umgestaltung verläuft von unten nach oben. Entspricht eine solche Reform wirklich dem grossmehrheitlichen Willen eines Kollegiums, so gibt es in aller Regel auch für den LVB keinen Grund, sich gegen eine solche Reform zu stellen.

Natürlich können nicht alle Reformen individuell auf der Ebene einer einzel-

nen Schule beschlossen werden. Bei der Umsetzung kantonaler und überkantonaler Reformen müssen daher die Berufsverbände die Interessen der Lehrerschaft vertreten. Der LVB verfügt über genügend Sachverstand und Ressourcen, um sich in die Planung und Umsetzung von Reformen frühzeitig einzubringen, mit der Bildungsdirektion über die Bildungsentwicklung zu beraten und dabei auch Stimmen aus der Basis aufzunehmen.

Auf der anderen Seite sollte aber auch die Bildungsdirektion einsehen, dass sie selbst besser vorankäme, wenn sie nicht auf der gesetzlich vorgesehenen Rollenteilung bestehen würde, welche den Berufsverbänden zwar ein Anhörungs-, aber kein Mitspracherecht einräumt, sondern stattdessen freiwillig von Anfang an zusammen mit dem LVB nach Lösungen suchen würde, welche von beiden Seiten als sinnvoll angesehen werden. Verweigert sich die BKSD diesem Prozess jedoch und stellt den LVB vor vollendete und zumindest teilweise nicht hinnehmbare Tatsachen, so zwingt sie den LVB faktisch dazu, nein zu sagen.

Eine behutsame, umsichtige Vorgehensweise

Schulen müssen mit der grossen Verantwortung, die sie den ihnen anvertrauten Kindern und Jugendlichen gegenüber tragen, sorgsam und überlegt umgehen. Schulreformen jedoch können nicht oder nur sehr eingeschränkt vor ihrer flächendeckenden Einführung «im Labor» auf ihre Wirksamkeit hin untersucht werden. Sie sind bis zu einem gewissen Grad immer Experimente mit ungewissem Ausgang. «Versuchsobjekte» sind dabei Schülerinnen und Schüler sowie Lehrerinnen und Lehrer.

Jeder junge Mensch hat aber nur *eine einzige* Bildungsbiographie. Deswegen kann der LVB nicht ja sagen zu Entwick-

lungen, die an ein Herumexperimentieren an jungen Menschen erinnern, um – salopp formuliert – einfach einmal zu schauen, was dabei herauskommt. Im Gegensatz zu einem Werkstück, das man im Falle eines Misslingens einschmelzen, recyceln oder erneut in modifizierter Form fertigstellen kann, ist ein derartiges Vorgehen in Bezug auf Kinder und Jugendliche unmöglich. Von umso grösserer Wichtigkeit ist daher das Kriterium «Behutsamkeit» im Kontext schulischer Reformen.

Behutsamkeit setzt auch voraus, dass bei der Einführung einer Reform auf die jeweiligen Gegebenheiten der einzelnen Schulen Rücksicht genommen wird und ein gewisser Pragmatismus bei der Umsetzung der Reformen zugelassen oder – noch besser! – gewünscht wird. Dazu gehört, Reformen so zu planen, dass den Lehrkräften bei der Umsetzung Gestaltungsfreiraume bleiben und innerhalb eines ausreichend weit gesetzten Rahmens Schulentwicklung von unten möglich respektive sogar erwünscht ist.

Die Reversibilität der Einführung

Aufgrund der im vorhergehenden Abschnitt formulierten Problematik sind Schulreformen grundsätzlich reversibel einzuführen, was nichts anderes bedeutet, als dass es immer möglich sein muss, Korrekturen anzubringen oder die Reformen nötigenfalls wieder rückgängig zu machen, bevor sie bleibende Schäden hinterlassen.

Dafür sind zwei Grundbedingungen zu erfüllen: Umsetzung in kleinen Schritten und konsequente Evaluation. Die weltweite Erfahrung mit radikal neuen Schulmodellen ist ernüchternd, viel mehr als mit dem Schulmodell korreliert der Schulerfolg mit dem Stellenwert und dem Ansehen, welches die Schule und ihre Lehrerinnen und Lehrer geniessen. Der LVB sieht daher keinen Bedarf nach einer radikal neuen



Schule, wohl aber die Gefahren. Zu radikalen und irreversiblen Reformen sagt der LVB nein.

Checks auf der Volksschule als negatives Fallbeispiel

Eine der fragwürdigsten «Errungenschaften» des Bildungsraums Nordwestschweiz ist die Einführung vierkantonaler Checks an der Volksschule. Das Konzept wurde von den Volksschulämtern der vier Kantone ausgearbeitet und erst anschliessend den Berufsverbänden alv, fss, LSO und LVB vorge stellt. Von der heftigen Kritik der Verbände (Möglichkeit des Missbrauchs für Schul- und Lehrkräfte-Rankings, unzulässige Vermischung von Förder- und Qualifikationszweck in den einzelnen Checks, generelle Zweifel an der Wirk samkeit summativer Schulleistungstests zur Förderung der Qualität) völlig über rascht, fiel den Vorstehern der Volksschulämter nichts Konstruktiveres ein, als die Kritik der Verbände in jedem Punkt für gegenstandslos und unbe gründet zu erklären. Trotz intensiver Verhandlungen waren die Amtsvorsteher nicht bereit, von ihrem Konzept auch nur ein Iota abzurücken.

Dieses Festhalten an einem Test-Design, welches Daten produziert, die für Schulrankings missbraucht werden können, wurde auf nationaler Ebene auch vom LCH thematisiert und heftig kritisiert, sodass dieser ein Rechtsgutachten in Auftrag gab, das die von den Volksschulämtern behauptete Absicherung des Konzepts gegenüber unerwünschten öffentlichen Schulrankings rechtlich überprüfen soll. Es ist auch heute noch mehr als ungewiss, ob das Check-Konzept in der vorgesehenen Art jemals eingeführt werden kann.

Gemeinsames Prüfen an Gymnasien als mehrheitlich positives Fallbeispiel

Verglichen wir nun dieses Vorgehen mit der Genese des Projekts «Gemein-

sames Prüfen an den Gymnasien»: Am Anfang stand dort nicht die Arbeit der Mittelschulämter in einem stillen Kämmerlein, sondern die Bildung einer Teilprojektgruppe (nachfolgend auch Mandatsgruppe 3 genannt), die sich paritätisch aus Vertreterinnen und Vertretern der vier Mittelschulverbände und der Schulleitungen der vier Kantone zusammensetzte und das fol gende Mandat übertragen erhielt:

«Leistungstests zur leistungsgerechten Einstufung und individuellen Förderung der Schülerinnen und Schüler sollen im Bildungsraum auf allen Stufen eingeführt werden. Auch für den Mittelschulbereich sollen daher geeignete Instrumente entwickelt werden, unter Berücksichtigung der in einzelnen Kantonen bereits gemachten Erfahrungen. Basis ist das für den Volksschulbereich entwickelte Konzept der «Checks» zur individuellen Förderung. Die Teilprojektgruppe wird beauftragt, Entscheidungsgrundlagen zur Konzeption, Funktion und Zeitpunkt von Checks zu erarbeiten. Das für den Volksschulbereich vorgesehene Konzept dient als Grundlage und ist stu fenspezifisch fortzuentwickeln.»

Die Mandatsgruppe hat ihren Auftrag sehr ernst genommen, verschiedene Checkmodelle der Volks- (Stellwerk) und Mittelschule (Eprolog) untersucht, und auch die Meinung namhafter Experten für Vergleichstests (Prof. Urs Moser von der Universität Zürich) eingeholt. Sie hat den Schultyp «Gymnasium» in Hinblick auf die mögliche Einführung von Checks einer SWOT-Analyse² unterzogen und ist zum Schluss gekommen, dass Checks nicht das seien, was die Gymnasien qualitativ voranbringt.

Die Mandatsgruppe, der auch der Autor des vorliegenden Artikels angehörte, war jedoch in einer ganz anderen Situation als die Lehrerverbände, de-

nen die Volksschulämter ein fertiges und unverrückbares Konzept vorge setzt haben: Man hatte ihr die Aufgabe anvertraut, die Schulentwicklung *in die eigene Hand* zu nehmen. Hätte die Mandatsgruppe diesen Auftrag einfach als unsinnig zurückgewiesen, hätte auch für die Mittelschulämter kein An lass bestanden, den Schulleitungen und Verbandsvertretungen ein weiteres Mal ein derartig weitgehendes Vertrauen und Mitgestaltungsrecht entge genzubringen respektive einzuräumen.

Sicher ist es das Glück der Gymnasien, dass man ihre relativ weitgehende Autonomie in der Schweiz nicht als Stein des Anstosses, sondern mehrheitlich als Stärke ansieht. Trotzdem kann es keineswegs als selbstverständlich be trachtet werden, dass die Vorsitzenden der Mittelschulämter das Anliegen der Mandatsgruppe 3, vergleichende Prüfungen nicht in Form vierkantonaler Leistungschecks, sondern in der Form von an den einzelnen Schulen gemeinsam vorbereiteten Prüfungen vorzusehen, nach einer äusserst offenen und sachlichen gemeinsamen Sitzung mit der Mandatsgruppe 3 entgegennahmen und billigten. So wurde aus dem Auftrag zur Konzeption von Checks nach dem Vorbild der Volksschule ein Auftrag zur Erarbeitung von Richtlinien für Gemeinsames Prüfen an den Gymnasien.

Die mittlerweile verabschiedeten Richtlinien stellen, wenn auch nicht weltweit ohne Vorbild dastehend, doch weitgehend eine Eigenleistung der Mandatsgruppe 3 dar, die in etlichen Sitzungen quasi um jedes Komma in den Formulierungen rang. Umso grösser war daher die Enttäuschung, als die Mittelschulämter anschliessend ohne vorherige Rückfrage eine modifizierte Variante dieser Richtlinien in die Vernehllassung schickten, die sie noch dazu um nach ihren Vorstellungen gestalteten Umsetzungsvorschlägen er-

gänzt hatten, welche die von der Mandatsgruppe 3 so sorgfältig angestrebte Intention, den Bottom-Up-Charakter des Gemeinsamen Prüfens zu betonen, unnötig beschädigte.

Doch erneut muss den Amtsvorständen der Mittelschulen zugutegehalten werden, dass sie auf die von den Vertretern der Mittelschulverbände in der Mandatsgruppe 3 deutlich und öffentlich vorgebrachte Kritik reagierten und ihre Änderungen an den Richtlinien mit einer auch für die Mandatsgruppe 3 akzeptierbaren Ausnahme zurückgenommen haben.

Unterschiedliche Settings führen zu unterschiedlichen Positionen des LVB

Angesichts der mehrheitlich doch guten Zusammenarbeit mit den Mittelschulämtern und im Bewusstsein darum, dass man beim Gemeinsamen Prüfen seitens der Behörden ohne Not Vertretungen der Berufsverbände die Kompetenz zur Mitgestaltung der Schulentwicklung zugestanden hatte, was letztlich zu einer für die Verbände sehr viel befriedigenderen Lösung führte als die ursprünglich vorgesehene Variante, waren LVB und GBL dazu bereit, die Richtlinien des Gemeinsamen Prüfens in der Version der Mandatsgruppe 3 auch gegen die mehrheitlich ablehnende Haltung der eigenen Basis zu vertreten und dieser so gut wie möglich zu erklären, warum die Richtlinien der Mandatsgruppe 3 zum Gemeinsamen Prüfen besser seien als diejenigen der Mittelschulämter und fast unendlich viel besser als flächendeckende vierkantonale Checks.

Man könnte nun den Verbandsvertretungen vorwerfen, sie seien angesichts ihres Mitspracherechts von der Macht korrumptiert worden und hätten sich von ihrer eigenen Basis entfremdet. Doch wenn dem wirklich so wäre, hätten sie es mit der Billigung des ur-

sprünglich vorgesehenen Check-Konzepts sehr viel einfacher haben können.

Fazit und ein frommer Wunsch

Misst man das Projekt «Gemeinsames Prüfen an den Gymnasien» an den Kriterien Verhältnismässigkeit, Finanzierung, Mitgestaltung, Behutsamkeit und Reversibilität, stellt man folgendes fest: Der zusätzliche Aufwand für die Lehrkräfte hält sich, da das Gemeinsame Prüfen auch in kleinsten Gruppen durchgeführt werden kann, in sehr engen Grenzen, bei der gemeinsamen Vorbereitung eines Themas können sogar Synergien entstehen. Im Vergleich dazu kann der Nutzen, nämlich zu einem Austausch der einzelnen Lehrkräfte über die persönliche Unterrichtsführung und Prüfungskultur beizutragen, durchaus nennenswert sein.

Die Richtlinien sehen vor, dass die Lehrkräfte für die Weiterentwicklung der gemeinsamen Prüfungskultur auf Gesuch an die Schulleitung hin externe Experten beziehen können. Dies entspricht zwar nicht der LVB-Forderung nach einer gesicherten Finanzierung, lässt sich aber damit erklären, dass der Bildungsraum nicht vierkantonal Gelder sprechen kann. Die Finanzierung muss daher auf kantonaler Ebene geregelt werden, was noch nicht geschehen ist. Sollte das Geld fehlen, würde dies aber zumindest nicht zu unbezahlter Mehrarbeit der Lehrkräfte, sondern allenfalls zu weniger «professionellen» Gemeinsamen Prüfungen führen.

Zum Kriterium der Mitgestaltung muss zunächst festgehalten werden, dass es sich nicht um ein dem Bedürfnis der Lehrerschaft selbst entsprungenes Projekt handelt. Die daraus resultierende mehrheitliche Ablehnung war insbesondere dort besonders gross, wo das Gemeinsame Prüfen mit schulhauseigenen und im Bottom-Up-Verfahren entwickelten Qualitätsmanagement-Konzepten kollidierte. Andererseits war die Mitgestaltung durch die Verbandsver-

tretungen aber durchwegs gegeben, und sie hat am Schluss zu einer vollständig anderen und für alle Schulen besseren (oder zumindest weniger schlechten) Lösung geführt als ursprünglich vorgesehen.

Die Kriterien «Behutsamkeit» und – zumindest im Prinzip – «Reversibilität» sind ebenfalls erfüllt, denn das Gemeinsame Prüfen stellt einen verhältnismässig kleinen Eingriff dar und kann jederzeit ohne weitere Folgen wieder beendet werden. Dadurch, dass es die Lehrkräfte selbst sind, welche die gemeinsamen Prüfungen erstellen, ist auch der Mitgestaltungsspielraum der Lehrkräfte gegeben. Leider wurde es jedoch versäumt, von Anfang an eine Evaluation miteinzuplanen. Diese kann freilich dennoch auf der Ebene der einzelnen Schulen durchgeführt werden und muss nötigenfalls von den Konventionen eingefordert werden. Sollte sich mehrheitlich zeigen, dass sich das Gemeinsame Prüfen nicht bewährt, müssten die Mittelschulverbände gemeinsam mit den Mittelschulämtern über das weitere Vorgehen entscheiden.

Obwohl auch der Ablauf des Projekts «Gemeinsames Prüfen» nicht immer ideal war, so sind die Unterschiede zum Ablauf des Projekts «Checks an der Volksschule» doch frappant. Wünschenswert für alle Schulbeteiligten wäre es, dass auch im Bereich der Volksschule Reformen vermehrt in einer mindestens ähnlich konstruktiven Zusammenarbeit angegangen werden könnten!

¹ vgl. dazu auch «Götterdämmerung im HarmoS-Olymp» im lvb.inform 2012/13-03

² Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats, auf Deutsch meist mit «Stärken, Schwächen, Chancen und Risiken» übersetzt

«Nie möchte ich zur «Schreibtischtäterin» werden»

Ein Gespräch mit LSO-Präsidentin Dagmar Rösler



Im Interview mit Michael Weiss gewährt Dagmar Rösler, Präsidentin des Verbands Lehrerinnen und Lehrer Solothurn (LSO), Einblick in ihre vielseitige Tätigkeit und erklärt ihre Motivation für dieses anspruchsvolle Amt.

Seit 2011 stehst du dem LSO als Präsidentin vor. Wie ist deine «Karriere» im LSO bis zu jenem Zeitpunkt verlaufen?

Da muss ich etwas weiter ausholen: Begonnen hat alles im Jahr 2000. Damals gab nämlich der damalige Präsident des Solothurner Primarlehrerinnen- und Primarlehrervereins (SPLV) seinen Rückzug bekannt und der Vorstand suchte eine Nachfolge. Das kam mir zu Ohren und ich besuchte interessehalber eine Vorstandssitzung. Da wurde viel über die Arbeit in diesem Präsidium gesprochen und ich begann mich für diese Funktion zu interessieren. Nach reiflicher Überlegung stellte ich mich dann als Präsidentin des SPLV zur Verfügung. Es war ein Sprung ins kalte Wasser, da ich zuvor keine Erfahrungen in gewerkschaftlichen Gremien gesammelt hatte. Die Herausforderung, neues Terrain zu betreten und die direkte Auseinander-

setzung mit bildungspolitischen Themen gaben aber den Ausschlag und ich wagte den Schritt zur Präsidentin des SPLV. Nach sechs Jahren nahm der LSO eine Restrukturierung vor. Alle Präsidien der grösseren Unterverbände konnten nun Einstieg in die Geschäftsleitung des LSO nehmen. Dies war für mich eine einmalige Gelegenheit, noch näher am Geschehen rund um die Volksschule mitzuwirken. Als Verantwortliche für den Bereich der Primarschulstufe hatte ich grossen Gestaltungsspielraum und konnte wichtige Kontakte und Verbindungen zu Politik, Verwaltung und Mitgliedern aufbauen. Zudem hatte ich direkten Einblick in den Wirkungskreis der damaligen LSO-Verbandsspitze, was mir in der heutigen Tätigkeit zugutekommt. Per 2011 kündigte der damalige Präsident des LSO seine Pensionierung an und die Stelle wurde neu ausgeschrieben. Mittlerweile sass ich seit vier Jahren in der Geschäftsleitung des LSO und die Funktion des Präsidiums interessierte mich. Die neuen Herausforderungen, ein bisschen auch das Ultimative, zogen mich an. Die Möglichkeit, an der Spitze eines Verbandes zu stehen, ergibt sich schliesslich nicht jeden Tag und so bewarb ich mich dafür. An der Delegiertenversammlung 2010 wurde ich dann zur Präsidentin des LSO gewählt.

Was motiviert dich, dich neben deiner Arbeit als Primarlehrerin für deinen Berufsverband zu engagieren?

Eigentlich müsste man die Frage umdrehen. Die Arbeit im LSO ist mein «Hauptberuf». Sie fordert sehr viel Präsenz und Beweglichkeit. Es ist ein politischer Job, in welchem ich viel mit Menschen aus den verschiedensten Bereichen zu tun habe. Es ist wichtig, dass ich mich immer auf dem Laufenden halte und möglichst auf dem neusten Stand bin, um mitreden zu können. Ich finde es auch sehr spannend, mit Lehrpersonen aus den verschiedensten Sparten

zusammen zu arbeiten, ihre Sichtweisen und Anliegen zu hören und daraus dann mit meinen Kolleginnen und Kollegen aus der Geschäftsleitung eine Haltung, ein Vorgehen zu entwickeln. Dass ich daneben noch ein kleines Pensem unterrichte, hat damit zu tun, dass ich den Kontakt zum praktischen Schulunterricht nicht verlieren will. Ich möchte wissen, wovon ich spreche, wenn es um das Vertreten unserer Interessen und Anliegen geht. Nie möchte ich zur «Schreibtischtäterin» werden. Auch arbeite ich immer noch sehr gerne mit Kindern zusammen. Sie halten einem so schön den Spiegel vor, locken mich aus dem Büro in die reale (Schul-)Welt und lassen mich im Moment leben. Genau dieser direkte Bezug zum Schulalltag, zu den Schülerinnen und Schülern und zum Kollegium, lässt den Sinn meiner Arbeit im LSO erst sichtbar werden. Es ist mir ein grosses Anliegen, die Schulrealität nach aussen zu tragen. Ich will mich für eine tragfähige, kindgerechte und lernfreundliche Schule im Sinne des Kindes einsetzen. Ausserdem wird mit dem sich zunehmend verfinsterten kantonalen Finanzhimmel auch der Gegenwind für uns Lehrerinnen und Lehrer immer stärker. Da braucht es einen Verband, der sich für die Anliegen unserer Berufsgruppe einsetzt und Abbauvorhaben entschlossen entgegentritt.

Welche Aufgaben nimmst du als LSO-Präsidentin wahr?

Ich vertrete den LSO gegen innen und aussen, leite Sitzungen unterschiedlicher Gremien und stelle zusammen mit unserer Geschäftsleitung Kontakte zu Politik, Behörden und Partnerorganisationen her. Ausserdem verfasse ich Berichte und Stellungnahmen für unser Schulblatt und solche gegenüber Medien, nehme an Podiumsdiskussionen teil und halte auf Anfrage Referate vor unterschiedlichem Publikum. Die Vorbereitung und Leitung der Dele-

giertenversammlungen, der Vorstands- und Geschäftsleitungssitzungen sowie weiterer Meetings, Tagungen und Veranstaltungen des LSO fallen ebenfalls in meinen Tätigkeitsbereich. Auch Konzeption und Leitung des jährlichen Kantonalen Lehrerinnen- und Lehrertags, das ist sozusagen eine Vollversammlung unserer Mitglieder inklusive Vertreterinnen und Vertretern aus der Politik und weiteren Gästen, gehört zu meinen Aufgaben. Das tönt nach viel Arbeit und das ist es auch. Aber die Geschäftsleitung des LSO ist ein eingespieltes und auch erfahrenes Team, so dass die Belastung auf mehrere Schultern verteilt werden kann.

Welches sind aktuell die grössten Herausforderungen für den LSO?

Im Moment beschäftigt uns die naheende Sparrunde des Kantons. Allein im Volksschulbereich müssen 33 Mio. eingespart werden. Die Sparvorschläge

müssen analysiert werden, wenn nötig sind Interventionen zu planen und geeignete Gegenmassnahmen müssen aufgegelistet werden. Gleichzeitig muss der LSO aber auch bereit sein für Kompromisse. Dies ist eine grosse Aufgabe und benötigt viel Fingerspitzengefühl und Sensibilität, um die richtige Balance zu finden. Das Beantworten der Vernehmlassung zum Lehrplan 21 ist ebenfalls ein komplexes Unterfangen und nicht zuletzt ist die Umsetzung der Speziellen Förderung (schulische Integration) in unserem Kanton noch lange nicht über die Bühne. Sie verlangt eine sensible Begleitung sowohl auf der Ebene der Schülerinnen und Schüler, wie auch auf jener der Lehrpersonen.

Was zählst du zu den wichtigsten Erfolgen deiner Präsidialzeit?

Es gibt ganz klar keinen Erfolg, den ich mir alleine auf die Fahne schreiben kann und will. Wir sind ein Berufsver-

band, der im Kanton sowohl von Seiten der Behörden wie auch von Seite der Politik sehr stark wahrgenommen wird. Und wir sind in der Tat eine gut funktionierende Gruppe, die zusammenhält und gemeinsam am Karren in dieselbe Richtung zieht. Wohl bin ich verantwortlich dafür, was der LSO tut, wie er wirkt und gegen aussen auftritt, dahinter stecken aber immer ganz viele Persönlichkeiten, welche aus dem LSO letztlich das machen, was er ist. Aus diesem Grund spreche ich – wenn es um die Erfolge geht – nicht von mir, sondern von «uns». Im August 2012 ist es der Geschäftsleitung zusammen mit den Mitgliedern des LSO gelungen, einen Sparantrag des Kantons mit entsprechendem Massnahmenplan zu bilden. Dank den vielseitigen Interventionen gelang es, der Öffentlichkeit und auch der Politik klarzumachen, dass damit vor allem im Volksschulbereich massiv Leistungen abgebaut würden. Im Kantonsrat wurden beinahe



alle Sparpunkte an den Regierungsrat zurückgewiesen. Dies ist eindeutig als Erfolg von unserer Seite zu werten.

Viele Verbände leiden heute unter Nachwuchssorgen: Sie wirken auf potenzielle junge neue Mitglieder weniger attraktiv als früher, und auch ihr Einfluss wird vielfach in Frage gestellt. Was könnten Gründe für die heute verbreitete Verbandsskepsis sein? Und wie motiviert der LSO junge Lehrerinnen und Lehrer dazu, eurem Verband beizutreten?

Wir stellen auch fest, dass bei jungen Lehrerinnen und Lehrern nicht mehr die gleiche Selbstverständlichkeit vorhanden ist, beim Eintritt ins Berufsleben gleichzeitig auch in den Berufsverband einzutreten. Die genauen Gründe dafür kenne ich auch nicht. Vielleicht ist der gewerkschaftliche Gedanke in den jüngeren Generationen nicht mehr so ausgeprägt, weil viele in den Beruf einsteigen und bereits wissen, dass sie nicht bis zur Pensionierung in ihrem Stammberuf bleiben wollen. Vielleicht ist auch der Berufszusammenhalt nicht mehr so stark wie früher, weil viele «nur» noch in einem Teilstück arbeiten können oder wollen. Die Gründe sind wohl vielfältig und der LSO versucht diesem Phänomen vor allem mit Kommunikation, aber natürlich auch mit Taten entgegenzuwirken. Wir sind – wie der LVB wohl auch – stark darauf bedacht, über unser Tun zu sprechen und zu schreiben. Ganz im Sinne von «Tue Gutes und sprich darüber!» Dies wird auch bei unseren Nichtmitgliedern wahrgenommen und der eine oder die andere entschliesst sich so zu einer Mitgliedschaft. Mit Stolz können wir sagen, dass 80% der Solothurner Lehrerinnen und Lehrer dem LSO angehören. Das ist ein beachtlicher Anteil und macht uns stark.

Wie würdest du deinen Stil, den LSO zu führen, charakterisieren?

Wenn immer möglich pflege ich einen partizipativen Führungsstil, indem ich die Direktbeteiligten in die Entscheidemiteinbeziehe. Die Geschäftsleitungsmitglieder des LSO handeln sehr selbstverantwortlich und selbstständig im Sinne der gemeinsamen Strategie, deshalb sehe ich mich selten in der Lage, einsame Entscheide fällen zu müssen. Gegen aussen versuche ich gegenüber unseren Partnern (Behörden, Schulleitungen, Partnerverbände usw.) zuerst einmal zuzuhören, ihre Sicht der Dinge nachzuvollziehen. Vieles wird dann in der Geschäftsleitung gemeinsam besprochen, bevor es zu weiteren Diskussionen und Debatten kommt. Oft braucht es aber auch harte Verhandlungen und eine Portion Standhaftigkeit, um nicht über den Tisch gezogen zu werden oder die Zwei auf dem Rücken zu haben. Gerade Gewerkschaftsvertreterinnen und -vertreter sind nicht immer gern gesehene Verhandlungspartner. Melden sich Mitglieder beim LSO mit Anliegen oder Problemen, dann nehme ich – und auch die gesamte Geschäftsleitung – das immer sehr ernst und wir gehen den Dingen genauer auf den Grund. Der LSO ist auf Mitteilungen von der Basis angewiesen und es ist wichtig, möglichst nah an der Wahrnehmung unserer Mitglieder zu sein.

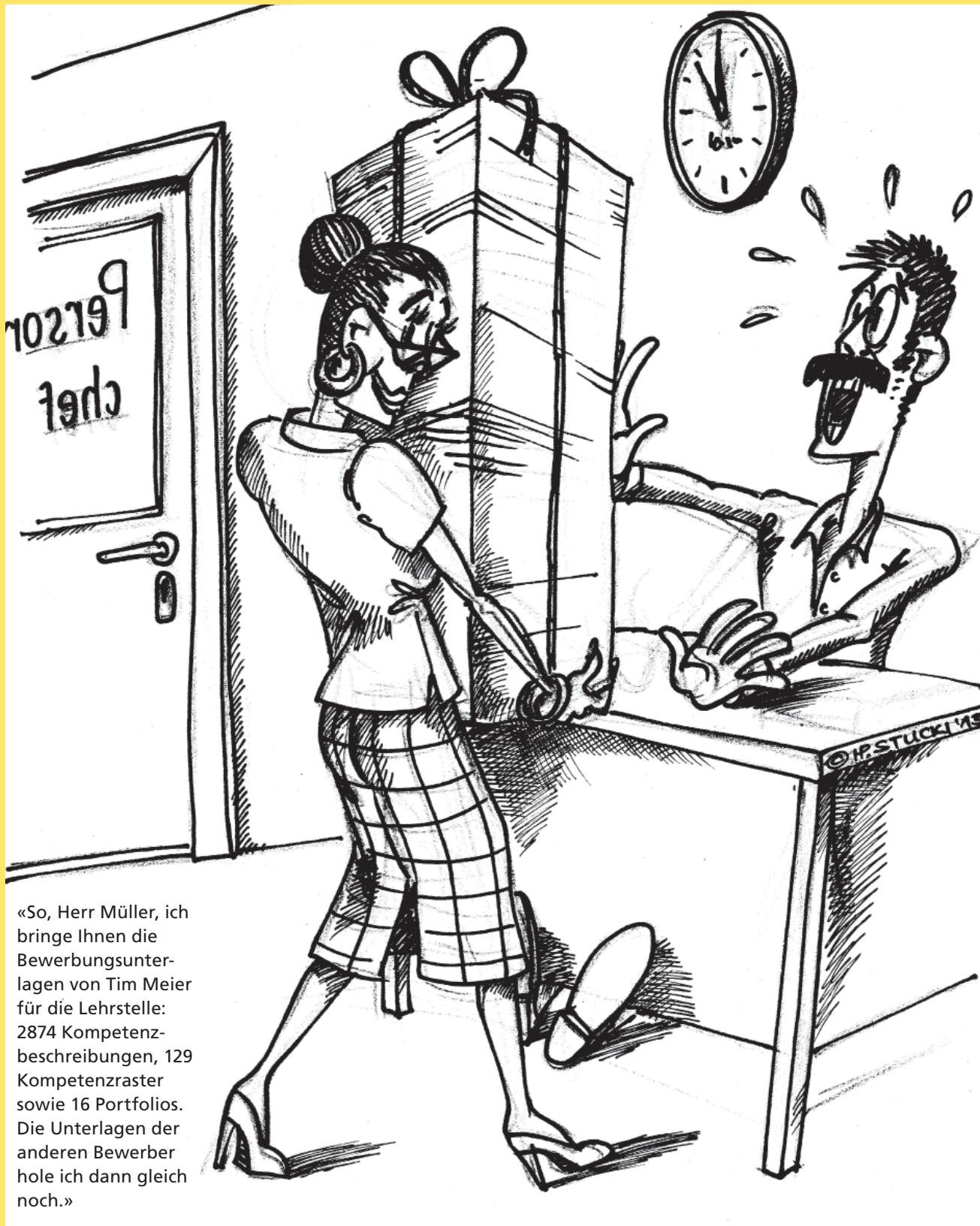
Du bist LSO-Präsidentin, hast weiterhin ein Teilstück als Primarlehrerin und bist außerdem noch Mutter zweier schulpflichtiger Töchter. Wie bringst du all das unter einen Hut?

Indem ich mir klar abgegrenzte Gefässe schaffe, die für die Arbeit im LSO, für den Unterricht und dessen Vorbereitung und natürlich auch für die Familie und meine Hobbys reserviert sind. Zudem habe ich Menschen um mich herum, die mir helfen und mich unterstützen. Ohne sie wäre mein «Lebensmodell» nicht durchführbar. Es gibt natürlich schon auch Zeiten, in denen ich an meine Grenzen komme

und das bekommen dann manchmal auch meine Familie und etwas weniger meine Kolleginnen und Kollegen in der Geschäftsleitung zu spüren. Die Arbeit im LSO ist aber stets spannend, abwechslungsreich und auf eine gute Art anspruchsvoll – das tut mir auch gut und hält mich wach und lebendig. Um meinen Kopf zu lüften und zwischendurch wieder auf andere Gedanken zu kommen, baue ich mir auch regelmässig Inseln. Ich nehme mir kurze Timeouts, die ich beispielsweise mit meinem Pferd verbringe. Das gibt mir neue Kraft für meine Tätigkeiten im LSO und an der Schule.

Strichwörtlich

Von Hanspeter Stucki



«So, Herr Müller, ich bringe Ihnen die Bewerbungsunterlagen von Tim Meier für die Lehrstelle: 2874 Kompetenzbeschreibungen, 129 Kompetenzraster sowie 16 Portfolios. Die Unterlagen der anderen Bewerber hole ich dann gleich noch.»

Das pädagogische Quartett: Die Dummen sind wir!

Von Roger von Wartburg

Schwartz (*einen Hochglanz-Prospekt aus der Tasche ziehend*): «Ihr glaubt nicht, was ich diese Woche entdeckt habe! Erinnert ihr euch noch an Stoop, Thomas Stoop?»

Bleuer: «Stoop? Sagt mir nichts.»

Roth (*die Stirn runzelnd*): «Meinst du diesen Französisch-Lehrer, der vor ein paar Jahren ein reichlich kurzes Gastspiel an unserer Schule gegeben hat?»

Schwartz (*sichtlich erfreut*): «Genau den! Ihr erinnert euch sicher noch daran, was das für ein Trauerspiel war: Der Gute war total überfordert mit den Schülern und deshalb ständig krankgeschrieben. Mehr als einmal kam er mit Tränen in den Augen ins Lehrerzimmer, weil er von den Klassen so fertiggemacht worden war. Und als Höhepunkt seiner pädagogischen Karriere hat er damit angefangen, seine Mutter, eine erfahrene Lehrerin, an seiner Stelle in die Lektionen zu schicken, weil er es selber nicht auf die Reihe gekriegt hat. Wenn mich mein Gedächtnis nicht täuscht, musste die Schulleitung schon nach einem Semester die Notbremse ziehen und ihn ersetzen.»

Wyss (*zustimmend nickend*): «Ja, ich erinnere mich. Hast du ihn nun zufällig irgendwo wiedergesehen oder was?»

Schwartz (*grinsend*): «So kann man das beinahe nennen. In diesem Prospekt (*selbigen triumphal hoch in die Luft schwenkend*) ist er mir begegnet. Nun haltet euch fest: Diese Stiftung hier mit dem Namen «3i» – das steht übrigens für «innovativ – individuell – ideal» – zeichnet Schulen aus, die – ich zitiere – «Wege aus der verkrusteten Schulstruktur in eine zukunftsgerichtete, gerechte Bildungswelt weisen». Und wer grinst mir fröhlich aus diesem Prospekt als «stellvertretender Projektleiter» entgegen? Der Stoop! Unser Stoop! (*mit einem boshaften Gesichtsausdruck fort-*

fahrend) Im Klassenzimmer nicht zu gebrauchen, nun aber mit der Kompetenz ausgestattet, den Schulen zu sagen, ob sie etwas taugen oder nicht. Ich sage euch: Wir, die wir seit Jahrzehnten die Stellung halten, wir sind wahrlich nur noch die Dummen!»

Roth (*pikiert*): «Kannst du nicht für *einmal* auf dein militaristisches Vokabular verzichten? «Die Stellung halten», also wirklich!»

Schwartz (*unbeirrt fortfahrend*): «Jeder dieser vielen Köpfe aus dem Prospekt darf auch noch einen Satz äussern, weshalb ihm dieses Projekt am Herzen liegt. Holt die Taschentücher raus, hier kommt Stoops Aphorismus: «Jedes Kind sprüht vor Lust am Lernen, jedes Kind ist auf seine Weise hochbegabt und unsere Welt braucht jedes Kind in seiner urreigenen Individualität. Wir dürfen nicht länger hinnehmen, dass die Schule von gestern die Schätze von morgen begräbt.» (*die Augen zusammenkneifend*) Jetzt weiss ich endlich, warum Stoop damals bei uns so oft Tränen in den Augen hatte: Er war gerührt ob so viel Lernlust und Hochbegabung auf einem Haufen!» (*schallend lachend*)

Wyss (*relativierend*): «Okay, das ist jetzt bestimmt der falsche Mann am falschen Ort, aber war das nicht schon immer so oder zumindest so ähnlich? Ich erinnere mich an einen Didaktik-Dozenten aus meiner eigenen Ausbildungszeit, der in jeder Lehrveranstaltung unbeabsichtigt all das praktizierte, wovor er in seinem eigenen Skript gewarnt hat. Zum Beispiel hiess es da, man solle auf die Schriftgrösse achten bei Folien für den Hellraumprojektor, er selber aber verwendete konsequent eine Schriftgrösse, die ab der zweiten Reihe nicht mehr lesbar war. Überall wurde gemunkelt, dass das einer jener gescheiterten Lehrer sei, die sich dann aufmachten, um anderen zu sagen, wie man ein guter Lehrer werde.»

Schwartz (*als hätte er nur auf diesen Einwand gewartet*): «Unrecht hast du nicht, aber der grosse Unterschied zu damals besteht in der schieren Anzahl solcher Karrieren! Jürg Jegge hat zum Beispiel vorgerechnet, dass nur schon in einer einzelnen Zürcher Vorortsgemeinde zwischen 1975 und 2008 die Schulverwaltung um satte 355 Prozent angewachsen ist. Das Bildungswesen ist – im buchstäblichen Sinne des Wortes – übersteuert! Diesen genialen Satz hat übrigens Alain Richard in der «*Berner Zeitung*» geschrieben. Stoop liegt also genau im Trend: Nach einigen Jahren als Wanderpokal – von Schule zu Schule pilgernd, ohne irgendwo zu reüssieren – wird er an irgendeiner Hochschule noch irgendeinen Bachelor in irgendeinem Diplom-Geschwurbel gemacht haben und gilt nun als Bildungsfachmann. Stellt euch nur mal vor, all diese Mediatoren, Konzeptlyriker, Change und Quality Manager, Evaluationsfachleute, Lehrplanarchitekten und Kommunikationsspezialisten würden stattdessen unterrichten – niemals gäbe es einen Lehrermangel, in keinem Kanton und auf keiner Schulstufe! Wobei ich natürlich zugeben muss, dass das in Fällen, wie Stoop einer ist, kein Gewinn für die Schüler wäre. (*kurz durchschnaufend, dann erneut den Zeigefinger erhebend*) Und wenn wir schon beim Thema «Lehrermangel» sind: Es wäre ja Aufgabe der Pädagogischen Hochschulen, den dringend erforderlichen Nachwuchs hervorzubringen, schliesslich haben sie sich das Monopol in Sachen Lehrerausbildung gesichert. Aber seien wir mal ehrlich: Die PHs betrachten diesen Auftrag doch bestenfalls als zweitrangig – obwohl die üppigen Steuergelder an sich genau zu diesem Zweck in ihre Kassen fliessen würden. Ich frage euch aber: Kommt dieses Geld auch wirklich in der Lehrerbildung an? Ich behaupte: Nein! Stattdessen gründen die PHs ein neues Forschungszentrum nach dem anderen, um ihren immensen Durst nach inter-

nationalen akademischen Weihen stilren zu können. Schaut euch doch mal auf den Websites die ellenlangen Listen der ganzen «wissenschaftlichen Mitarbeiter» an! Und so ganz nebenbei darf dann jedes dieser Forschungszentren uns Praktiker wiederum mit zig neuen Feldforschungsprojekten beüben. (*jedes Wort betont isoliert aussprechend*) Ich kann es nicht oft genug sagen: Wir sind die Dummen!»

Wyss (*überzeugt*): «Also in der Lehrerbildung können die Steuergelder ganz bestimmt nicht ankommen, zumindest nicht bei jenen von uns, die dort involviert sind. Ihr wisst ja, dass ich seit vielen Jahren Studierende im Rahmen ihrer Praktika betreue. Und ich kann euch aus eigener Erfahrung versichern, dass dabei Aufwand und Ertrag in einem kraschen Missverhältnis zueinander stehen! Ich nenne euch ein aktuelles Beispiel: Zwischen Herbst- und Weihnachtsferien bin ich für zwei Studienanfänger zuständig, die während 40 Lektionen bei mir in die Unterrichtstätigkeit eingeführt werden sollen. Zu den Lektionen an sich kommen natürlich die Planungs-, Beratungs- und Auswertungsgespräche dazu, zumal die PH uns explizit dazu auffordert, mit den Studierenden gemeinsam den Unterricht vorzubereiten. «Co-Planning» nennen sie das. Und was ist mein Entgelt für das Coaching von zwei Studierenden während dieser zehn Wochen? Exakt 1828.- Fr. Es ist bestimmt nicht hochgegriffen, zu behaupten, 40 gemeinsame Lektionen würden einen Arbeitsaufwand von 80 Stunden bedeuten. Das entspräche dann einem Stundenlohn von 22.85 Fr., wie ich ausgerechnet habe. Das ist der Stellenwert, den die Lehrerbildung an den PHs geniesst. Und was ist die Folge davon? Als Praxislehrer fungieren immer mehr 26- oder 27-jährige Kolleginnen und Kollegen, die selbst erst über zwei, drei Jahre Unterrichtserfahrung verfügen – von der fehlenden Lebens-

erfahrung ganz zu schweigen. Aber die finden diesen finanziellen Zustupf sogar noch attraktiv, was angesichts der im Lohnsystem eingebauten Wartejahre, bevor man die erste Erfahrungsstufe der angestammten Lohnklasse erreicht, auch wieder nicht verwunderlich ist. Ich sage das ja nicht so oft, aber diesmal sieht es so aus, als hätte Schwartz recht: Wir sind tatsächlich die Dummen!»

Roth (*nickend*): «Ich habe mich als Praxislehrer schon längst zurückgezogen. Das Fass zum Überlaufen brachte die Tatsache, dass meine Praktikantinnen mir berichteten, ihr Reflexionsseminar würde von jemandem geleitet, der in seinem ganzen Leben kein einziges Mal Unterricht erteilt hat. Stellt euch das mal vor! In jeder anderen Berufsausbildung wäre so etwas von vornehmerein undenkbar! Und wahrscheinlich wird mit unseren niedrigen Entschädigungsansätzen dann noch das Gehalt dieses Zeitgenossen quersubventioniert, der mit Studierenden über ihre Unterrichtserfahrungen orakelt, ohne dass er selber je so eine gesammelt hätte. Sprachlos bin ich nur darüber, dass die Kantone als Geldgeber nicht schon lange viel energischer auf den Tisch klopfen, um diese ganzen obskuren «Forschungsprojekte» der PHs zugunsten ihrer Ausbildungsaufgabe zurückzufahren. Aber wahrscheinlich wissen die Entscheidungsträger selbst nicht so genau, wie die Dinge laufen, und solange man regelmäßig zu wohlschmeckenden Apéros und Einweihungsveranstaltungen in die neu errichteten Prunkbauten eingeladen wird ... Ein Blick in die Tageszeitung genügt ja wohl, um sich ein Bild zu machen ... (seufzt) Zurück zum Lehrermangel: Erinnert ihr euch noch, als Roland vorletztes Jahr pensioniert wurde? Auf die erste Ausschreibung hin meldete sich niemand, der seinen Job weiterführen wollte! Als mein Nef fe sich dagegen vor ein paar Wochen um eine Stelle bei der städtischen Be-

rufsberatung bewarb, musste er sich gegen 80 Mitbewerber durchsetzen – die meisten davon waren Lehrkräfte!»

Schwartz (*hastig dazwischenfahrend*): «Alain Pichard bringt das präzise auf den Punkt, wenn er sagt, dass alle nur noch steuern, aber niemand mehr rudern wolle. Wie ich schon sagte: Wir, die wir rudern und rudern ohne Ende, die wir Verantwortung tragen für unsere Klassen – wir sind die Dummen in diesem Spiel.»

Roth: «Da fällt mir gerade noch eine andere Geschichte ein: Die Lebenspartnerin meines Schwagers ist Primarlehrerin in der Stadt Zürich. Seit vielen Jahren arbeitet sie mit grösstmöglichen persönlichen Engagement in einem sozial schwierigen Quartier, sehr hoher Ausländeranteil, überwiegend sogenannt «bildungsfernes Milieu». Dann kam das Jahr 2009, als die Stadtzürcher sich bemüssigt fühlten, auf einen Schlag sämtliche Kleinklassen aufzulösen und ausnahmslos alle Kinder in die Regelklassen zu integrieren. Zu ihren neunzehn bereits bestehenden «schwierigen Fällen» kamen damit noch einmal fünf «offiziell schwierige Fälle» dazu: extrem verhaltensauffällige Kinder, die einen strukturierten Unterricht mehrheitlich verunmöglichten. (*ironisch weiterfahrend*) Grosszügigerweise stellte ihr die Stadt während 25% der Lektionen eine Heilpädagogin zur Seite. Im Umkehrschluss bedeutet das, dass sie sich während 75% der Unterrichtszeit alleine um alles kümmern musste. Und als Dessert hat sie dann noch herausgefunden, dass die Heilpädagogin mit Master-Abschluss drei Lohnklassen höher eingestuft ist als sie mit ihrem Abschluss vom früheren Lehrerseminar. (*eine kurze Pause machend*) Jetzt hat sie gekündigt und sich selber für ein Heilpädagogik-Studium eingeschrieben. Wer kann es ihr verübeln, in Zukunft auch lieber für mehr Lohn für eine Handvoll

schwieriger Fälle pro Klasse zuständig zu sein anstatt für eine ganze Klasse mit ganz vielen schwierigen Fällen für weniger Lohn? (kurz *stutzend*) Und erst jetzt realisiere ich, dass sie die gleichen Worte wie Schwartz benutzt hat, als sie mir das erzählt hat: Sie wolle nicht mehr länger die Dumme sein.»

Wyss (*die Hände vor sich auf den Tisch faltend*): «Ich fürchte, es ist so, wie ihr es beschreibt. Letztes Jahr, als ich wegen meiner Hüftoperation mehrere Monate ausfiel, hatte ich das Glück, einen genialen Stellvertreter zu finden. Ein junger, frisch ausgebildeter Kollege, der von A bis Z überzeugte und alles im Griff hatte. Nach meiner Rückkehr versuchte ich ihn davon zu überzeugen, bei uns als Klassenlehrer einzusteigen. Wisst ihr, was er mir antwortete? «Dieser Aufwand, diese Belastung, diese Konfliktfelder zu diesem Lohn? Nein, danke!» Das Schlimmste war, dass ich seine Antwort bestens nachvollziehen konnte. Heute arbeitet er bei einem Werbebüro als Texter. Die Fähigen unter uns kann man eben tatsächlich auch woanders gebrauchen ... Vielleicht sind wir wirklich die Dummen.»

Schwartz (*energisch*): «Und beim Thema Lohn hänge ich doch gleich nochmals ein: Erinnert ihr euch an unsere Diskussion über die LCH-Lohnforderung vom Sommer? Als Beat Zemp medial etwa gleich viel Zuwendung erfuhr wie wenige Wochen später dieser jugendliche Gewalttäter namens Carlos? Und was ist seither passiert? In den gleichen Sonntagsblättern erschien kürzlich eine Statistik zur prognostizierten Lohnentwicklung für das Jahr 2014. Fazit: Die meisten Unternehmen wollen ange-sichts der guten Wirtschaftslage die Löhne zwischen 0.5 und 2 Prozent erhöhen. Insgesamt werden zwei Drittel aller Firmen steigende Saläre ausweisen. Dabei zeigen sich branchenbedingte Unterschiede: Während in der Chemie-industrie bei 90% der Beschäftigten die Löhne erhöht werden, sind es im Bildungswesen – weit, weit abgeschlagen hinter allen anderen Branchen! – gerade einmal 18.2%, die mit besserer Entlöhnung rechnen dürfen. Gibt es nun *hierfür* auch eine Schlagzeile? Natürlich nicht! Aber viele unserer eigenen Leute haben sich nach ein paar kritischen Artikeln ja gleich auf die Seite der Empörten geschlagen und hätten wahrschein-

lich sogar noch mitgeholfen, den Pranger aufzurichten, an den man Zemp stellen wollte. Ich kann es nicht oft genug sagen: Die Dummen sind wir!»

Roth (*sich empörend*): «Und hier im Baselbiet war es ja ganz schlimm rund um die Abstimmungskampagne zum Pensionskassengesetz: Dass wir Staatsangestellte uns von den Nein-Krakeleuren pauschal als faule Renten-Abzocker darstellen lassen mussten! Als würden *wir* Millionen-Boni kassieren wie Topmanager aus dem Bankensektor! Das hat mich schier platzen lassen vor Wut! Auf uns kann jeder rumtrampeln, wie er will, selbst mit nachweislich falschen Behauptungen!»

Bleuer (*etwas schüchtern, dann aber zunehmend mit für ihn atypischer Bestimmtheit*): «Also ich habe auch noch etwas, woran ich mich störe. Ich habe da eine Schülerin, die im Unterricht überhaupt nicht mitkommt. Nach einer Abklärung wurde mir vom Psychologen zu einer *«Lernanpassung im schriftlichen Bereich»* geraten. Der dazugehörige Bericht wird der Schule wegen Bestimmungen des Datenschutzes nicht



schriftlich vorgelegt. Die Schülerin findet aber, neben der Schriftschwäche, auch mündlich während den Lektionen schlicht nicht statt und Hausaufgaben erledigt sie ohnehin so gut wie nie. Als ich diesen Einwand vorbrachte, hielt der Psychologe fest, diese Schülerin sei eben nicht für Klassenunterricht *im traditionellen Sinne* – und erst recht nicht für Frontalunterricht! – geeignet, sie könnte sich Wissen am besten selber aneignen. In der Zwischenzeit wurde die vorhandene Schwäche formell pathologisiert, sodass meine Schülerin jede Woche mehrere Lektionen Förderunterricht bekommt – während der Unterrichtszeit. Sie fehlt nun also in *meinen* regulären Stunden, da sie zeitgleich individuell betreut wird. Und *ich* darf *ihr* dann jeweils den verpassten Unterrichtsstoff nachliefern, und zwar schriftlich so kommentiert, dass sie alles individuell aufarbeiten kann – was sie dann in aller Regel nicht tut. Leistungsmässig und bezüglich Aktivität im Unterricht ist übrigens alles wie zuvor. Und ich habe bei all dem nichts mitzudenken – trotz 21 Jahren Berufserfahrung. Und obwohl ich der Klassenlehrer bin, der von allen Beteiligten am meisten Zeit mit ihr verbracht hat und sie und ihr Verhalten daher doch am besten kennt. Da fühle ich mich dann auch als der Dumme im Umzug.»

Schwartz (*hocherfreut*): «Mensch, Bleuer! Wenn sogar *du* dich unzufrieden zeigst, dann muss wirklich etwas dran sein an unserem kollektiven Ärger. (*beschwörend fortfahrend*) Und in Wahrheit ist ja alles noch viel schlimmer, und zwar auf weitaus höheren Ebenen!»

Wyss (*neugierig*): «Wie meinst du denn das nun wieder?»

Schwartz (*selbstbewusst*): «Nehmen wir das Beispiel PISA: Da hat es die OECD geschafft, ihr künstlich kreiertes Bildungskonzept europaweit als neue Richtschnur für alle Schulen zu etablieren,

auch bei uns in der Schweiz! Was schulischer Erfolg ist, wird seit der ersten PISA-Reihe überall nur noch anhand von OECD-Kriterien gemessen. Man hat das historisch gewachsene Schweizer Bildungswesen komplett umgesteuert und strebt stattdessen ein angelsächsisches Modell an, und zwar ganz bewusst am demokratischen Souverän vorbei!»

Wyss (*spöttisch*): «Mit derlei europhoben Verschwörungstheorien könntest du schon fast an der nächsten SVP-Tagung im Albisgüetli auftreten! Ist die OECD etwa auch schuld am Einsturz der Twin Towers? Oder gar am Tod von John F. Kennedy?» (*lacht*)

Schwartz (*mit einem Leuchten in den Augen*): «Ha! Da hast du mir unbeabsichtigt das perfekte Stichwort geliefert! Kennst du Oliver Stones Spielfilm «JFK», welcher die Ermordung Kennedys thematisiert? Zugegeben: Die Verschwörungs-Spekulationen in diesem Hollywood-Streifen wirken etwas gar arg konstruiert, aber trotzdem kommt darin einer meiner liebsten Filmdialoge überhaupt vor, den ich mittlerweile sogar auswendig kenne. (*nun ganz in seinem Element*) Also: Jim Garrison, der Staatsanwalt, der auf eigene Faust den Kennedy-Mord vor Gericht neu aufrollen will, trifft auf einen ehemaligen Geheimdienstler, der als «X» bezeichnet wird. X offenbart Garrison viele Insider-Informationen aus den amerikanischen Geheimdiensten, was Garrison im Lauf des Gesprächs zur Frage verleitet, warum Kennedy eigentlich ermordet wurde. Und X antwortet ihm darauf: «Genau das ist die entscheidende Frage: WARUM? Das Wie und das Wer dienen nur der Beschäftigung der Öffentlichkeit. Oswald, Ruby, Kuba, die Mafia – das alles hält die Menschen wie in einer Art Ratespiel auf Trab und hält sie davon ab, die wirklich wichtige Frage zu stellen: WARUM? Warum wurde Kennedy getötet? Wer profitierte davon? Wer hat die Macht, es zu verbergen?»

Die anderen blicken Schwartz ein wenig ratlos an, bis er fortfährt.

Schwartz: «Ich übersetze das einmal für euch in die Sprache des umgesteuerten Bildungswesens: *Eben das ist die entscheidende Frage: WARUM* wird ein gut funktionierendes Bildungssystem seit 15 Jahren einer nicht enden wollen Dauerreform unterzogen? Kompetenzen, Qualitätsmanagement, Individualisierung, Methodik-Debatten – das alles hält Lehrpersonen und öffentliche Meinung permanent auf Trab und gleichsam davon ab, die wirklich wichtige Frage zu stellen: *WARUM* all das? Warum dekonstruiert man ein erfolgreiches System vom Kindergarten bis zur Universität? Wer profitiert davon? Und wer ist mächtig genug, all dies zu steuern? Na?»

Wyss (*mit sichtlichem Unbehagen*): «Puh, also ich weiss nicht ...»

Schwartz (*in Fahrt gekommen*): «Auch wenn ihr mich für paranoid haltet, ich liefere euch gerne noch ein paar ganz andere Stichwörter: Die HarmoS-Reform wird durch die Umstellung von 5/4 auf 6/3 in der Region Basel schulische Um- und Neubauten von rund 1.5 Milliarden Franken generieren, ohne dass dadurch ein schulischer Mehrwert ausgewiesen werden könnte, da es sich dabei ja um eine reine Strukturreform handelt. Wer mit welchem Beziehungsnetz wird sich daran eine goldene Nase verdienen? Oder nehmen wir diese privaten Ostschweizer Firma, die derzeit überall an Baselbieter Schulen eingesetzt wird, um Instrumente für Evaluationen und Qualitätsmanagement bereitzustellen: Wer promotet diese Firma und aus welchen Motiven? Oder nehmen wir den Lehrplan 21: Wer profitiert davon, dass mit dem Kompetenzkonzept ein neues Modell erschaffen wurde, dessen Etablierung, Evaluation und Weiterentwicklung auf viele Jahre hinaus neue Forschungsaufträge auslöst?»

sen wird? Ich gebe euch einen kleinen Tipp: In der Chemie würde man sagen, dass der pH-Wert steigt ... (*geheimnisvoll schmunzelnd, dann nach einer kleinen Kunstpause weiterfahrend*) Abschliessend noch ein Beispiel dafür, wie solche Prozesse gesteuert werden: Am 12. September berichtete die «Basler Zeitung» von einer Studie der PH, wonach Nachhilfe wenig bis nichts bringe. Der verantwortliche Forscher der PH soll sich dabei zur Aussage verstiegen haben, durch die Tatsache, dass überhaupt Nachhilfeunterricht erteilt werde, sei der Beweis erbracht, dass die Schule ihrem Auftrag, bei den Kindern Lernprozesse zu initiieren und sie zu begleiten, nicht genügend nachkomme. Die Absicht dahinter ist wahrlich leicht durchschaubar: Das System muss desavouiert werden und die Studie liefert dazu die vermeintliche wissenschaftliche Grundlage. Man kennt dieses Schema: Wer reformieren will, muss das Bestehende schlechtreden, sonst gäbe es ja keinen Grund zum Verändern. In den anderen Tageszeitungen fand sich selbstverständlich dieselbe Kernaussage wie in der BaZ: Die Schule ist schlecht, darum besuchen viele Schüler Nachhilfeunterricht, der aber auch nichts bringt. (*theatralisch*) Und alle schreien: «SKANDAL! SKANDAL! SKANDAL!» Und nur einen Tag später, am 13. September, forderten alle möglichen «Bildungsexperten» in der BaZ bereits obligatorische Ganztagesschulen, natürlich abgestützt auf die am Vortag veröffentlichte Studie. Kein Wunder, dass Rudolf Künzli von der Uni Zürich von einem neuen Bündnis zwischen Wissenschaft, Verwaltung und Politik spricht – und die Medien spielen das Spiel munter mit. Jede Woche wird eine neue bildungspolitische Sau durchs mediale Dorf getrieben. Und wer bleibt allein aussen vor? Genau, wir Dummen aus den Klassenzimmern. Uns fragt keiner nach unserer Einschätzung, nur die Verantwortung für jede Umsetzung tragen wir!»

Die Kollegen blicken etwas verdattert drein, Schwartz hat sie offenbar mit seinem Trommelfeuer überrumpelt und ein Stück weit überfordert: Zu viel Information in zu kurzer Zeit und ohne Möglichkeit, den Gehalt der Aussagen zu überprüfen.

Wyss (*in die Runde fragend*): «Nun ja, ich muss eingestehen, dass ich mir über deinen letzten Wortschwall aus dem Stand kein Urteil bilden kann. Dennoch scheint mir klar, dass wir uns alle einig sind darin, dass wir Lehrpersonen heute eindeutig zu wenig Einfluss haben auf Entwicklungen, die unseren Berufsalltag entscheidend bestimmen. Die Frage ist nur: Was tun wir dagegen?»

Roth (*auf einmal von einem innigen Eifer beseelt*): «Wir tun, was die Geschichte uns gelehrt hat: Wir stehen zusammen, organisieren uns und erkämpfen uns das schulische Terrain zurück! Wir sind die Experten für Lernen und Bildung, nur müssen wir uns wieder getrauen, diesen Status auch für uns zu reklamieren, anstatt uns von jedem dahergelaufenen Schwätzer eines Beseren belehren zu lassen! Wir müssen endlich wieder ein berufs- und bildungspolitisches Bewusstsein entwickeln! Die Lösung muss lauten: Pädagogen aller Länder, vereinigt euch! 150 Jahre nach der Sozialen Frage steht die Klärung der Pädagogischen Frage an! Wir wollen nicht länger die Dummen sein!»

Schwartz (*euphorisiert*): «Nun denn, nächsten Mittwoch ist LVB-Mitgliederversammlung. Und in der Einladung steht, die Meinung der Basis sei jetzt gefragt, um den strategischen Kurs unseres Berufsverbandes für die kommenden Jahre festzulegen. Das passt ja wie die Faust aufs Auge zu unserer heutigen Diskussion! (*erschrocken*) Oh verdammt! Da fällt mir ein: Kommen den Mittwoch findet ja unser Elterninformationsabend statt. Da kann ich *unmöglich* fehlen. So ein Mist!»

Bleuer (*zögerlich*): «Wie ich euch schon oft gesagt habe: Ich bin einfach nicht so der Vereinstyp. Ausserdem deprimieren mich solche Veranstaltungen immer ein wenig. Da ziehe ich den uninformierten Gleichmut dann doch der informierten Trübsal vor, tut mir leid.»

Wyss (*eine Grimasse schneidend*): «Diese Veranstaltung findet doch sicher wieder in Münchenstein statt. Das ist mir ehrlich gesagt einfach zu weit weg. Bis ich dann von dort aus mit dem ÖV wieder zuhause wäre ... Ich fürchte, du musst alleine hingehen, Kollege Roth!»

Roth (*sich mit der Handfläche gegen die Stirn klopfend*): «Jetzt wo du «Münchenstein» erwähnst, kommt mir gerade «München» in den Sinn. FC Bayern München! Nächsten Mittwoch ist doch Champions-League-Tag! Und ich habe schon vor Monaten Tickets gekauft und mit meinem Bruder abgemacht, dass wir uns das Spiel gemeinsam anschauen. Das kann ich ihm nicht antun, das nun wieder abzusagen. Die nächste LVB-Mitgliederversammlung kommt ja bald. Dann geh ich hin. Bestimmt.»

Schwartz (*leise*): «Wisst ihr was, Kollegen? Ich fürchte, die Dummen sind wirklich wir!»

Bank Coop: Exklusive Vergünstigungen für LCH-Mitglieder



Sie profitieren von:

- Vorzugszinsen auf Hypotheken
- Rabatten im Wertschrifengeschäft
- 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

Z ZURICH
connect®

Perlenfischen

Von Roger von Wartburg

Die ersten beiden Perlen setzen sich kritisch und fundiert mit jener Art von **Umsteuerung des Bildungswesens** auseinander, die derzeit in mehreren europäischen Ländern zu beobachten ist – auch in der Schweiz. Perle 1 aus der Feder von Jochen Krautz erschien am 30. August 2013 unter dem Titel **«Auf dem Niveau eines Heizungsthermostaten»** in der «Frankfurter Allgemeinen Zeitung», während Perle 2, **«Der Testwahn der Bildungsforscher»**, in Form eines Gastbeitrags von Hans Peter Klein, Didaktiker an der Goethe Universität Frankfurt, in der «Wirtschaftswoche» vom 10. Oktober 2013 publiziert wurde.

- **Perle 1:** «Auch Österreich hat wie Deutschland und die Schweiz im Gefolge der Pisa-Studie Bildungsreformen verwirklicht, die durch Standards, Tests und Kompetenzorientierung die Bildungsqualität und die Zahl der Abschlüsse heben sollten. [...] Die sogenannte Output-Orientierung [...], auf die Österreichs Schulwesen ausgerichtet wurde, fragt allein nach bestimmten «Kompetenzen», für die «Bildungsstandards» etabliert und in zentralen Tests abgefragt werden. Sicherlich sollen Schüler etwas können und wissen [...]. Doch hört man auch von Österreichs Eltern und Lehrer wie in Deutschland, dass gerade dieses Können und Wissen abnimmt. Denn die «Kompetenzorientierung» trainiert eng umgrenzte funktionale Fertigkeiten und verdrängt die Bedeutung der Inhalte aus dem Bildungsgeschehen. «Bildungsstandards» führen zu einem auf Testbewältigung verengten Unterricht. Zudem sinkt das Niveau der Abschlüsse, weil man das von der OECD gesetzte Ziel verfolgt, die Abiturquoten um jeden Preis zu erhöhen. So führen auch im eigentlich gelasseneren Nachbarland als unsinnig wahrgenommene Reformen zu hektischer Betriebsamkeit an den Schulen, welche die übergeordneten pädagogischen Ziele in den Hintergrund drängt. Diese Umstellungen wurden angegangen, obwohl noch 2003 eine «Zukunftscommission» *«auf den ersten Blick»* gar keine besondere Notwendigkeit einer grundlegenden Reform des österreichischen Schulwesens erkennen konnte. Gleichwohl ignorierte die Politik dies mit dem üblichen Verweis auf die «Wissensgesellschaft», derzufolge nun auch Österreich Wohlstand und Wettbewerbsfähigkeit sichern müsse, um den «geopolitischen Herausforderungen» zu begegnen, welche auch immer das sein sollten. Zur Kuriierung der eingebildeten Krankheit verordnete man sich die üblichen bildungsökonomischen Hausmittel vom Rezepturblock der OECD: Das Schulwesen sollte durch eine Outputsteuerung, ein Qualitätsmanagementsystem, Leistungsstandards und Grundkompetenzen auf Effizienz getrimmt werden. [...] Da nun allerorten Lehrer, Schüler und Eltern unter den Folgen der OECD- und EU-kompatiblen Massnahmen leiden, attestiert ein Gutachten, das ausgerechnet das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur selbst

in Auftrag gegeben hat, dass es keinerlei Belege für die Wirksamkeit dieser Reformen gibt. Im zweibändigen, 800 Seiten starken «Nationalen Bildungsbericht 2012» lässt sich die Regierung das komplette Scheitern der eigenen Politik attestieren. [...] Der zweite Band kommt in seinen [...] empirisch abgesicherten Detailuntersuchungen [...] zu bemerkenswerten Erkenntnissen, die nicht nur die Bildungspolitik Österreichs, sondern auch die Deutschlands und die der Schweiz grundlegend in Frage stellen. [...] Die beiden zentralen Behauptungen der Reformen seien nicht nachweisbar, dass diese nämlich zu besserer Leistung und mehr Bildungsgerechtigkeit führten. [...] In aller Deutlichkeit zählt der Österreichische Bildungsbericht die nicht beabsichtigten Effekte der Testosteritis in Amerika auf: «Konzentration auf testmethodische und -strategische Kompetenzen», also das bekannte *«teaching to the test»*, die «Verengung des Curriculums» auf testrelevante Inhalte; den «Ausschluss von Schülerninnen und Schülern aus Lerngelegenheiten», damit schwache Schüler nicht die Testergebnisse nach unten ziehen, sowie «Schummeln auf Lehrerseite», was in den Vereinigten Staaten zuletzt zu landesweit beachteten Betrugskandalen führte. Der Bildungsbericht warnt sogar selbst vor der [...] «Gefahr, zu einer Verengung der Zieldimensionen von Schule beizutragen», also Qualifikation vor Bildung zu setzen und Inhalte auf testrelevante Anteile zu reduzieren. [...] Es ist bemerkenswert: Die Schulen eines ganzen Landes wurden einem Grossversuch unterzogen, für den es keine valide Prognose gab und dessen absehbares Scheitern schon im Voraus bekannt war! Dass Schüler nicht Objekte unbegründeter pädagogischer Versuche sein dürfen, ist eine Grundeinsicht pädagogischer Ethik. So wird eine ganze Generation von Schülern um ihre Bildungschancen betrogen. Auch das «neue Steuerungsmodell», so der Bildungsbericht weiter, mit dem Schulen und Lehrer zum entsprechenden Handeln erzogen werden sollen, klingt zwar plausibel, doch sei den wissenschaftlichen Ergebnissen nicht zu entnehmen, dass durch standardbezogene Tests die Schulen besser würden. [...] Damit ist jenes Modell in Frage gestellt, das auch in Deutschland verfolgt wird. Man stellt Standards auf, setzt Tests und Qualitätskommissare zu deren Überprüfung ein und *«meldet»* die Ergebnisse an die Lehrerschaft *«zurück»*, um ihnen zu zeigen, wie gut oder schlecht sie gearbeitet haben. So sollen Lehrer veranlasst werden, ihren Unterricht zu verbessern. Im Prinzip ist dies das Modell einer simplen kybernetischen Feedbackschleife auf dem Niveau eines Heizungsthermostats, der durch Messung der Raumtemperatur die Energiezufuhr selbst reguliert: Vorgabe – Arbeit – Ergebnismessung – Rückmeldung – Nachjustierung und von vorn. Dass dies in Bildung und Erziehung nicht funktionieren kann, bemerkt nun auch der Bildungsbericht. Die Pädagogen könnten aus den Testergebnissen nicht entnehmen, wie

der Unterricht denn besser zu gestalten sei. Jeden, der Theorie und Praxis der Pädagogik ein wenig kennt, wundert dies nicht. Unterricht ist eben kein Heizungskreislauf, der programmiert abläuft und nur etwas «Nachsteuerung» braucht, wenn die Leistung nicht stimmt. Solche «Qualitätssicherung» kann das komplexe pädagogische Geschehen zwischen konkreten Menschen grundsätzlich nicht erfassen, geschweige denn verbessern. [...] Entsprechend konstatiert der Bildungsbericht eine gegenüber Tests und Standards durchgängig kritische Lehrerschaft. [...] Schliesslich referiert der Bildungsbericht in entlarvender Offenheit, dass auch die Reformen in Österreich durch die Top-down-Steuerung von EU und OECD zustande kamen. [...] Etwas zugespitzt formuliert bedeutet dies, dass unter Unterlaufung der Souveränität der Republik Österreich ein landesweites Experiment an den schutzbefohlenen Schülern unternommen wurde, das nicht vorab empirisch geprüft war, wie es üblich wäre. Im Gegen teil, aufgrund der internationalen Erfahrungen und der schon früh eingebrachten [...] Bedenken vieler Erziehungswissenschaftler hätte klar sein müssen, dass diese Reformen scheitern werden. Aber dennoch, Du glückliches Österreich! Denn immerhin herrscht damit von offizieller Stelle formuliert Klarheit. So geht es nicht weiter. Nun können Eltern, Lehrer, Wissenschaftler und alle interessierten Bürger die Verantwortlichen zur Räson rufen, Rechenschaft einfordern und beginnen, die tatsächlichen Bildungsprobleme anzugehen. Dann wäre Österreich fortschrittlicher als Deutschland, das immer noch am Gängelband der internationalen Organisationen den Reformverheissungen weiter nachläuft.»

- **Perle 2:** «Der Zeitpunkt war optimal. Gerade hatte die Bundeskanzlerin am Wochenende verkündet, dass Bildung ein Schwerpunkt der Investitionen der künftigen Bundesregierung sein solle. Und nun trafen sich zu Wochenanfang in Frankfurt die Vertreter einer Disziplin, die von diesen Investitionen besonders zu profitieren hofft. [...] Das Ziel dieser Veranstaltung war, die Öffentlichkeit und vor allem die politischen Entscheidungsträger darauf einzuschwören, weiterhin und verstärkt Geld in die Vermessung von so genannten Kompetenzen von Schülern zu stecken, da angeblich nur sie die aktuellen Herausforderungen im Bildungssystem bewältigen könnten. [...] Kritiker der Kompetenzmodelle [...] waren nicht eingeladen. Das Konzept der Kompetenzerfassung [...] war schon 2003 zentraler Bestandteil bei der Erstellung der nationalen Bildungsstandards und wird als Vorraussetzung verkauft für den gewünschten kompetenzorientierten Unterricht, der als das Non-Plus-Ultra der neuen Bildungsoffensive angepriesen wurde. Das Messen von Schülerkompetenzen ist seither der heilige Gral der Bildungsforschung. Die Individualisierung von Unterricht sei dadurch nun problemlos möglich und zwar unabhängig von



der Klassenstärke. Solche Heilsversprechungen kommen in der Politik gut an. Dreistellige Millionenbeträge flossen seitdem in die Erforschung von Kompetenzmodellen. Dazu musste aber erst passend gemacht werden, was nicht passte. Die in der Schulpraxis über Jahrzehnte bewährten drei Anforderungsbereiche aus der Einheitlichen Prüfungsanforderung in der Abiturprüfung (EPA) wurden verworfen, da sie für Test- und Messzwecke wegen ihrer Komplexität ungeeignet waren. [...] Die Anforderungsbereiche der EPA haben ausdrücklich keine Stufung von Kompetenzen vorgesehen, da ein breiter wissenschaftlicher Konsens sie grundsätzlich für nicht messbar hält. Doch die empirischen Bildungsforscher glauben, das ändern zu können. [...] Zweifellos messbar sind nur die Ergebnisse von Kompetenzen, also die Performanzen. Dies dürfte auch jedem Laien mehr als logisch erscheinen. Wenn beispielsweise die Leichtathletin [...] hochspringt, kann man zweifelsfrei die «Performance» mit einem Metermass messen. Niemand würde aber auf die Idee kommen, die vielfältigen dahinter liegenden Kompetenzen wie Trainingsfleiss, Trainingsprogramm, Motivation, Konzentrationsfähigkeit, physische und psychische Stabilität, Wettkampfhärte, Siegeswillen und viele mehr messen zu wollen und dann auch noch in Stufen einzuteilen. Genau dies versucht die empirische Bildungsforschung aber nun an Schulen mit Aufgabenstellungen, die den Leistungsstand der Schüler punktgenau abbilden sollen, um ihn gezielt verbessern zu können. Für die Konzeption von derartigen Kompetenzstufenmodellen kommt nun erschwerend hinzu, dass in den Bildungsstandards von 2004 für alle Fächer gleich mehrere Kompetenzbereiche festgelegt wurden, die die Grundlage des derzeitigen Unterrichts an den Schulen bilden. In den Naturwissenschaften sind das: Fachwissen, Erkenntnisgewinnung, Kommunikation und Bewertung. Diese sind in ihrer Komplexität aber ebenfalls nicht messbar. Und weil das so ist, zerlegt die empirische Bildungsforschung sie in weitere Teilkompetenzbereiche, die ihrerseits wiederum in zahlreiche Kompetenzaspekte untergliedert sind wie «Fragestellung», «Hypothese», «Untersuchungsdesign» und «Datenauswertung». Erst diese kleinsten Kompetenzhäppchen wurden dann in fünf «Kompetenzstufen» messbar gemacht. Wie kommt man aber nun zu diesen Kompetenzstufen? Eine Pilotstudie sollte das Wunder vollbringen: Schülern wurden Aufgaben gestellt, die dann entsprechend der Lösungshäufigkeit in fünf Stufen eingeteilt wurden. Haben 95 Prozent der Schüler eine Aufgabe gelöst, muss sie relativ einfach gewesen sein, haben nur 25 Prozent sie gelöst, entsprechend schwieriger. Bei der Erstellung von Kompetenzstufen trat weiterhin die Schwierigkeit auf, die genaue Grenze zwischen den Kompetenzstufen nicht näher zu kennen. Diese Stufengrenzen werden nun in einem Konsensverfahren ermittelt, da selbst

die daran beteiligten Experten keine übereinstimmenden Zuordnungen treffen konnten. Auch die zu jeder Stufe gehörenden Kompetenzbeschreibungen – der Schüler kann dieses und jenes – werden im Konsens ersonnen. Die Kompetenzstufenmodelle sind also alles andere als gottgegeben und ihre Erstellung ist in der Wissenschaft mehr als umstritten. Es sind rein technokratische Konstrukte, die in erster Linie messtechnischen Vorgaben folgen, keinesfalls aber die Vielfalt der Lösungsmöglichkeiten berücksichtigen, die nicht vorhersehbar sind. Handelt es sich um didaktisch sinnvolle komplexe Aufgaben, die dem Schüler unterschiedliche, auch nicht vorhersehbare Lösungsmöglichkeiten bieten, messen sie diese Aufgaben unscharf. Man kann noch nicht einmal sagen, was sie überhaupt genau messen – Lesekompetenz, Alltagswissenskompetenz oder die Kompetenz, derartige Aufgabenformate lösen zu können. Die eindimensionalen «Kompetenzhäppchen-Aufgaben» jedenfalls sind trivial und lassen jeden Bildungsanspruch vermissen. Viele der Aufgaben sind nach dem PISA-Prinzip aufgebaut: Die Texte und Grafiken der Aufgaben enthalten weitgehend schon die Antworten. Um die höchste Kompetenzstufe zu erreichen, genügt teilweise Lesekompetenz, manchmal auch das Ankreuzen des richtigen Kästchens bei Multiple Choice Aufgaben. Hat der Schüler das Kreuz an der richtigen Stelle gemacht, gehen die Tester davon aus, dass der Schüler entsprechend ihren eigenen Gedankengängen beim Erstellen der Aufgabe das zugrunde liegende Wissen verstanden, analysiert und bewertet hat. In Wahrheit hat der Schüler aber nur ein Kästchen angekreuzt, manchmal bei nur einer vorgegebenen, teilweise nicht mal halbwegs angemessenen Alternative. Oft sind Aufgaben nur deshalb einer hohen Kompetenzstufe zugeordnet, weil die Aufgabentexte kompliziert, teilweise verwirrend formuliert sind und in den Pilotstudien nur zu einer geringen Lösungshäufigkeit führen. Die Kompetenzstufen entsprechen in diesen Fällen keinesfalls dem inhaltlichen Schwierigkeitsgrad. Man muss sich fragen, wie diese Vermessungstechnokratie beispielsweise in den Sprachen funktionieren soll. [...] Aber auch in den Naturwissenschaften wird die Wirkung langfristig verheerend sein: Wenn Querdenken nicht mehr gefördert wird, nur weil es vom Messinstrumentarium der Empiriker nicht erfasst werden kann, wird es keine Innovationen mehr geben. Schlimmer noch: Die Fähigkeit zur praktischen Durchführung von grundlegenden naturwissenschaftlichen Untersuchungen, wie beispielsweise das Mikroskopieren von Zellen, kann mit solchen Tests überhaupt nicht erfasst werden. Verheerend ist auch die Botschaft der empirischen Bildungsforschung an die Lehrer. Was sollen sie davon halten, wenn sie demnächst zum Handlanger der empirischen Bildungsforschung degradiert werden, indem sie nur noch Arbeitsblätter aus den

Ihnen übermittelten Kompetenzstufenaufgabenpools an ihre Schüler austeilen und sie wieder einsammeln, um dann mit Aufgaben vom nächsten «Kompetenzstapel» ihre Schüler zu beglücken und anschliessend zur Auswertung an die Empiriker weiterzuleiten. Sie werden zum Diagnostiker. Aber von was? Sicherlich nicht vom Lernen und Verstehen von Inhalten, von Bildung und Wissen ganz zu schweigen.»

Kommentar: Die Schlagwörter in Österreich und Deutschland sind exakt dieselben wie in der Schweiz: Kompetenz, Individualisierung, Messbarkeit über alles. Paradox und verstörend zugleich ist die Tatsache, dass man hierzulande seitens der Politik, Verwaltung und Forschungsstätten unverdrossen so tut, als sei damit wahrhaftig der heilige Gral des Unterrichts gefunden worden, währenddem in unseren Nachbarländern, wo man schon weitaus mehr Erfahrungen mit besagten Heilsrezepten gesammelt hat, längst Ernüchterung eingekehrt ist. Als ob eine vertraglich geregelte Notwendigkeit bestünde, die Irrwege anderer Staaten um jeden Preis auch noch selber beschreiten zu müssen. Quo vadis, Schweizer Bildungswesen?

Perle 3 ist ein **Interview mit Jean Romain**, welches unter dem Titel «**Von den Erfahrungen der Romandie lernen**» auf der Website www.zeit-fragen.ch zu finden ist. Romain ist Philosoph, Historiker und Buchautor und war über Jahrzehnte als Lehrer tätig. 2001 war er Mitbegründer der «Association Refaire L'Ecole» (Arle) in Genf. Seit 2009 sitzt Romain als Abgeordneter im Genfer Grossen Rat. Romans **Gedankengänge über Schule, Unterricht und Lehrpersonen** sind ohne Zweifel lesens- und bedenkenswert.

• **Perle 3:** «Eine gute Schule ist in erster Linie eine Schule, die das Wissen ins Zentrum ihres Tuns stellt. Den Lehrer ins Zentrum zu stellen, das war die Schule unserer Grossväter; den Schüler ins Zentrum zu stellen, das ist die derzeitige Schule. Ich lehne sowohl die eine als auch die andere ab: Das Wissen muss Kern des Unterrichts sein. Zweitens ist eine richtige Schule eine Schule, die den Stoff Schritt für Schritt [...] mit zunehmendem Schwierigkeitsgrad vermittelt und diese Vermittlung regelmässig mit [...] Noten evaluiert. [...] Drittens wünsche ich mir eine Schule, die den jungen Leuten erlaubt [...], sich in einer komplexen Welt zurechtzufinden. Je mehr die Welt in ihren Grundfesten ins Wanken gerät, umso solider muss die Schule sein. Wenn sie Trends folgt, weil sie mit dieser Welt im Einklang sein will, hat sie als solider Tutor verspielt. Den jungen Leuten fehlt es in unserer Gesellschaft, die in vielen Bereichen dem Relativismus erlegen ist, an Orientierungspunkten. Wenn ein junger Mensch in dieser Welt Anschluss finden soll, dann gelingt ihm dies um so besser, je mehr er selbst im Gleichgewicht steht. Die Schule hat darum

besorgt zu sein, ihm ein festes Rückgrat zu garantieren. [...] Einem jungen Menschen solide Inhalte zu vermitteln, heisst, ihm zu ermöglichen, in Zeiten der Orientierungslosigkeit daran Halt zu finden. Ich glaube, die Schulbildung spielt diese Rolle. Die gegenwärtige Schule macht aber genau das Gegenteil. [...] Der Lehrer ist zunächst jemand, der sein Fachgebiet beherrscht. Er ist weder Methodentrainer noch Coach. Weil er Meister seines Fachs ist, [...] besitzt er Autorität. Nicht seine Stellung als Lehrer verleiht ihm diese primäre Autorität, sondern eben die Meisterschaft in seinem Fachgebiet. Sie sehen, das ist weit entfernt von jedem Autoritarismus. Dann hat der Lehrer auch Vorbildfunktion. Man erzieht nicht mit Worten, sondern indem man Nachahmung hervorruft. Indem er sein Fach beherrscht und weiss, den Stoff angemessen zu vermitteln, kann er die geistigen Fähigkeiten des Schülers schulen; die Willensbildung muss aber auf eine andere Art und Weise geschehen. [...] Nun muss der Lehrer [...] Vorbild sein, er ist die erwachsene Bezugsperson. Es geht für den Schüler nicht darum, den Stil oder das Verhalten des Lehrers zu imitieren, sondern die Art und Weise, wie dieser Probleme angeht. Der Lehrer als Kumpel ist so gesehen eine Katastrophe [...]. Sie sehen also, dass es zwei sich ergänzende Aspekte des Lehrerberufs gibt: den *magister*, den Lehrer (nicht den dominus, den kleinen Herrscher), der sich ganz der Gelehrsamkeit widmet; und dann denjenigen, der durch seine Art zu leben, Grenzen zu setzen, Schwierigkeiten zu begegnen, Vorbild ist. Das Gleichgewicht zwischen diesen beiden Aspekten macht den guten Lehrer aus. [...] Der Irrtum liegt darin zu vergessen, dass gemeinsam zu lernen Grossartiges beinhaltet. [...] Das gemeinsame Lernen hat viele Vorteile, gerade für die Willensbildung. Es ist oft wichtig, Schwierigkeiten gemeinsam anzugehen, denn die Gruppe erlaubt es, deren Ausmass realistisch einzuschätzen. Gemeinsam etwas nicht zu verstehen mildert den Schock, wenn man an seine eigenen Grenzen stösst. Die Hilfe eines Kameraden, der die richtigen Worte findet, [...] ist von grösster Bedeutung. Zudem bildet sich in einer Klasse auf Grund der gemeinsamen Erfahrungen die Überzeugung heraus, dass man gemeinsam stärker ist. In der Tat, es gibt ein Klassenklima. Die besten Lehrer wissen, wie man ein förderliches Klima schafft und ein destruktives verhindert. Natürlich gelingt das nicht immer, aber dieser Klassengeist bildet sich heraus und, wenn er einmal geschickt geschaffen ist, [...] dann saugt er in seinem Kielwasser vorübergehende Entmutigungen auf. Des Weiteren sozialisiert die Klasse wie jede Gruppe. [...] Das bedeutet, Mensch zu sein und nicht nur eine einfache Nummer. Schliesslich die wichtigste und bildungswirksamste Frucht des gemeinsamen Lernens: In der Gruppe entwickelt sich das Bewusstsein für die Grösse der zeitlichen Dimension. In einer Klasse sind die Lebensläufe der einzelnen Schüler vielfältig. Unsere Schüler sind eine Art «Neo-Noahs»: Sie glauben, die Welt beginne mit

ihnen; das ist eine für die Jugend normale Haltung. Aber man muss sie nicht verstärken! Wenn man Schüler verschiedener Herkunft zusammenbringt, so haben sie eben alle unterschiedliche Vergangenheiten, auch wenn diese noch nicht sehr lange zurückreichen. Mit den Kameraden entdeckt jeder andere Werte als die eigenen, Werte, die aus anderen Familien, Ländern oder Kulturen stammen. Das Universum der anderen verunsichert oft in dem Sinne, dass es unbekannte Türen öffnet. Wenn das Wissen, das die Schule vermitteln soll, in einer Langzeitperspektive eingeordnet wird, so ist das der Bildung am meisten förderlich, da jeder Schüler «dezentriert» wird. Er ist nicht mehr der kleine Herrgott des Hauses, die Welt der Familie dreht sich nicht mehr nur um ihn, sondern er selbst geht auf Weltreise. [...] Mein Griechischlehrer riet: «Lehrt sie, was sie in erster Linie nicht betrifft.» Es ist wahr: Warum sollten sie sich für das Mittelalter interessieren? Wenn es einem gelingt, diese Dimension zu eröffnen, so scheint mir, hat man eine wirkliche Öffnung erreicht. Letzten Endes ist das der Unterschied zwischen bilden und informieren. Unsere Schüler sind überinformiert, aber es mangelt ihnen an Bildung. Gewiss muss man informiert sein, aber um richtig informiert zu sein, muss man über genügend Bildung verfügen, um zu wissen, was wichtig ist und was nicht. Sonst ist man wie ein Strohhalm im Wind, unfähig Prioritäten zu setzen. [...] Verschiedene Achsen haben sich verändert. Man glaubt tiefgründig zu sein, wenn man kompliziert ist! Das ist die Tendenz in der heutigen Pädagogik: Eine Kunst wurde von denjenigen, die selbst unfähig sind zu unterrichten, in eine Pseudowissenschaft umgewandelt. Das sind die «Pädagogisten», die die Kunst, richtig zu unterrichten, aufgegeben haben, um Theorien aufzustellen – sehr gescheite und interessante Theorien –, die jedoch fern jeder Realität sind. Diese Grundtendenz hat allerdings Oberhand gewonnen, nicht nur über die Schule [...]. Sie ist untrennbar mit einem schleichenden Relativismus verbunden und hat sich vom gesunden Menschenverstand, vom ganz simplen, gesunden Menschenverstand verabschiedet! Die zweite Achse ist die allmähliche Verschiebung vom Recht auf Bildung hin zum Recht auf Erfolg. Man muss um jeden Preis Erfolg haben, das ist ein Recht! Das Versagen ist kein Bestandteil der menschlichen Realität mehr, sondern eine Art Krankheit, die behandelt werden muss. Eine seltsame Gesellschaft, die den Sieger zum einzigen gültigen Modell erhoben hat. Und für die Eltern ist der Sieger derjenige, der an die Universität geht. So hat man logischerweise eine lange Studiendauer auf- und die Berufslehre abgewertet. Die dritte Tendenz besteht darin, dass die Eltern nicht mehr als wichtige Partner, sondern als Akteure an der Schule als Angelegenheit aller beteiligt wurden. [...] Sie pflegen den Lehrern zu sagen, wie sie zu unterrichten haben, was im Lehrplan zu stehen hat und korrigieren deren (immer zu strenge) Bewertung. Der Druck hat so ein ganzes Stück zugenommen.

[...] Kein Wunder, dass mehr als ein Lehrer die Zügel schleifen lässt und seine Schüler überbenotet, um Schwierigkeiten oder gar Rechtsanwälten aus dem Weg zu gehen. Aus meiner Sicht der Dinge muss ein Schulleiter seinen Lehrer gegen aussen verteidigen; und falls ein Problem vorliegt, regelt er es intern, nicht mit den Eltern. [...] Und schliesslich muss die inflationäre Bürokratisierung beklagt werden. Natürlich ist es nicht einfach, natürlich gibt es Spezialfälle [...]. Aber man hat den Eindruck, also ob Schwierigkeiten geradezu geschaffen würden, um sich zu rechtfertigen, um seinen Lohn zu verdienen. Sie kennen wohl kaum jemanden, der, in welcher Verwaltung auch immer, für eine bestimmte Aufgabe eingestellt worden war und nach vollendeter Mission zu seinem Vorgesetzten sagt: «So Chef, die Sache ist erledigt, ich gehe.» Niemand sagt das. Jeder findet ein neues Problem, das ausser ihm kein anderer hätte regeln können! Ich glaube, dass diese vier Achsen zur Veränderung der Schule und des Lehrerberufs beigetragen haben. [...] Alle diejenigen, die sich ärgern, weil die Schule angeblich ein zu enzyklopädisches Wissen vermittele, [...] all diejenigen, die die Methode den unterrichteten Inhalten vorziehen (die Pädagogisten) und diejenigen, die heutzutage jeden Schüler mit einem Tablet ausstatten wollen, weil man ja modern sein muss, tragen dazu bei, Wissen in ein reines Produkt umzuwandeln. Diese Metamorphose hin zur Vermarktung der Schule beruht auf langsamem Prozessen der Rationalisierung und der Standardisierung der Bildung im 20. Jahrhundert, die heute ihren Höhepunkt erreichen – und die sich bei der Transformation von Bildung zu einer Handelsware als unerlässlich erweisen. Bildung muss kalibriert werden, vergleichbar, messbar und in ihrer Form relativ homogen sein. Die Technisierung der Pädagogik, der Vorrang der Methodik, die kantonsübergreifenden Lehrpläne, wie der «Plan d'études romand» (PER), die ausufernde Individualisierung und internationale Vergleichsverfahren sind einige der Praktiken, die der Kosten-Nutzenrechnung einen «objektiven» Anstrich geben, ohne den keine Vermarktung der Bildung möglich ist. Bevor Bildung im grossen Stil via Tablet-PCs und Software verkauft werden kann, muss sie, kurz gefasst, die Form einer Ware annehmen und das Verschwinden der Gruppe/Klasse ist ein wesentliches Element dieses Projektes. [...] Vor dem PER gab es das Projekt PECARO, den «Plan d'études cadre romand». Dieselbe Idee: Harmonisierung des Unterrichts in den verschiedenen Westschweizer Kantonen. Die «Association Re-faire L'Ecole» (Arle) im Verbund mit politischen Parteien hat sich deutlich gegen den PECARO ausgesprochen. Sie beklagte, dass nicht genau genug ausformuliert sei, was die Jugend am Ende jedes Jahres wissen müsse. Es wäre doch ein Leichtes, die Jahresziele zu präzisieren. Der PECARO vor dem PER machte es nicht, aber er schrieb die Methode vor. In Tat und Wahrheit war PECARO eine soziokonstruktivistische Bibel, die bezüglich der Inhalte bewusst vage blieb. So haben in der

Romandie viele gesagt: «Das wollen wir nicht. Macht das Gegenteil. Präzisiert, was man Ende der 4., 5., 6. Klasse wissen muss und verzichtet darauf, eine Methode vorzuschreiben.» Angesichts der breiten Opposition, hat man den Plan modifiziert, indem man ihn in ein riesiges undurchsichtiges Konstrukt umwandelte. Es ist so ambitioniert, dass jeder daraus nimmt, was er will. Es ist schlicht unmöglich, alles, was der PER vorschlägt, zu berücksichtigen. Anstatt eines ausgewogenen Lehrplans, der den Unterricht hätte harmonisieren sollen, haben wir ein äusserst kompliziertes Überangebot. Wo ist da die Harmonisierung? Der PER befasst sich auch mit dem Sprachenproblem. Aber es ist schwierig, da man diese Sprachen nur oberflächlich lehrt, auf jeden Fall in Genf. Die Schüler lernen in der Primarschule ab der 3. Klasse Deutsch und ab der 5. Englisch. Auf der Oberstufe [...] beginnen sie dann wieder bei Null, da sie nichts Solides gelernt haben. Und wenn sie dann ins Gymnasium kommen, geraten sie in grosse Schwierigkeiten, da ihnen das Grundlagenwissen fehlt. Die Einführung von zwei Fremdsprachen auf Primarstufe, wo sie noch nicht einmal Französisch beherrschen, scheint mir wenig wünschenswert. [...] Zuallererst muss Autorität wieder ihren Platz bekommen. [...] Pädagogische Autorität [...] ist eine hierarchische Macht des Lehrers, die von den Schülern grundsätzlich akzeptiert wird. Aber diese Macht ist auf paradoxe Weise hierarchisch: Es handelt sich um eine ungleiche Beziehung, die an ihrer eigenen Auflösung arbeitet. Der Lehrer hat nicht die Absicht, den Schüler auf Grund der ihm zuerkannten Autorität zu dominieren, geschweige denn, ihn in einem Zustand der Unterwerfung zu halten. Er unternimmt alles, seinen Schüler in die Lage zu versetzen, nicht mehr auf ihn angewiesen zu sein, autonom zu werden. Die Beziehung, die er zu seinem Schüler hat, ist nicht diejenige von Herr und Knecht; es ist die Beziehung eines Menschen, der mehr weiss, zu einem Menschen, der weniger weiss, und sich deshalb zum Schüler des ersteren macht, um zu lernen. Damit die Autorität des Lehrers ihre Wirkung entfalten kann, damit sie erzieht

und sich dabei nach und nach verflüchtigt, braucht sie die Unterstützung der Eltern; sie ist darauf angewiesen, dass die Eltern sie als solche [...] akzeptieren. Diese Unterstützung ist jedoch nicht mehr vorhanden [...]. Ich habe Latein und Griechisch gelernt und wie alle Jugendlichen gefragt: «Was bringt das?» Einer meiner Lehrer sagte mir: «Du solltest nicht fragen, was es bringt, du solltest dir die Frage stellen: Wovon befreit mich das?» Er hatte die richtige Frage gestellt. Später habe ich begriffen, dass es sich um die Freiheit durch Wissen handelt. Die Lehrer, die mich geprägt haben, waren Lehrer, die mit mir wie mit einem Erwachsenen gesprochen haben, nicht wie mit einem dummen Kind, und in ihren Worten; ich musste mich anstrengen, nicht sie. [...] Die wirklichen Verteidiger der Schulbildung wollen, dass sie im Dienste von emanzipierten, freien, kultivierten, gebildeten Menschen steht, die fähig sind nachzudenken, nach ihren eigenen Wurzeln zu fragen. Ein Buch zu nehmen heisst, eine Waffe gegen die neo-moderne Verwirrung zu ergreifen.»

Kommentar: Liest man Jean Romains Ausführungen zum PER, dem welschen Pendant zum Lehrplan 21, tritt unweigerlich die gleiche Frage hervor wie hinsichtlich der Perlen 1 und 2: Weshalb scheint es verboten zu sein, aus den Fehlentwicklungen an anderen Orten etwas für die eigene Gegenwart und Zukunft zu lernen?



Das Schwarze Brett

Einladung für Schulklassen zum CSI Basel 2014

Vom 9. bis 12. Januar 2014 findet in der St. Jakobshalle in Basel das fünfte Internationale Weltklasse Reitturnier statt. Zu diesem Grossanlass werden wiederum Schulklassen aus der Region einladen. Letztes Jahr sind bereits mehrere Klassen mit über 500 SchülerInnen dieser Einladung gefolgt. Die Einladung ist dieses Jahr für **Donnerstag, 9. Januar 2014**, vorgesehen. Die Klassen müssen von Lehrkräften und gegebenenfalls Begleitpersonen geführt werden. Es steht den Teilnehmenden frei, wann sie kommen und wie lange sie mit Ihren SchülerInnen bleiben möchten. Sie werden am Eingang empfangen, erhalten dort die Tickets (welche den ganzen Tag und auch abends gültig sind) und werden zu ihren Plätzen geführt.

Anmeldeschluss ist Montag, der **16. Dezember 2013** per E-Mail an barbara.zurbruegg@hotmail.com mit folgenden Angaben:
 Name der Schule – Bezeichnung der Klasse – Name der Lehrperson – E-Mail-Adresse der Lehrperson – Natelnummer der Lehrperson – Anzahl Begleitpersonen – Anzahl SchülerInnen – Ungefährre Ankunftszeit

Wettbewerb von LCH und Visana: «Volley goes to school»

Spiel, Spass und Lernen mit den Profis: Nehmen Sie am Wettbewerb teil und gewinnen Sie einen «Volley goes to school»-Event oder einen Matchbesuch für Ihre gesamte Schulkasse! 1. Preis: «Volley goes to school»-Event mit den Spielerinnen vom Nationalliga-A-Team Volley Köniz: ein halber Tag Volleyballtraining für Ihre Schulkasse, gemeinsames Spiel mit den Spielerinnen, Kurvvortrag Volley und Spielstrategie, Autogramm- und Fotostunde. 2. – 6. Preis: Matchtickets für ein Spiel von Volley Köniz für die gesamte Schulkasse inkl. An- und Rückreise sowie Meet & Greet mit den Spielerinnen von Volley Köniz. **Teilnahmeschluss** ist der **30. November 2013**.

Online-Anmeldung via www.visana.ch/volley

Kreative Buchprojekte für Schulklassen

Bern, im Sommer 2013: Wenn sich junge Menschen von grossen Meistern inspirieren lassen, entstehen überraschende Geschichten und mystische Bilder – Kunst wird sichtbar. Ein nachahmenswertes Projekt der 6. Klasse der NMS Bern. Das Projekt wurde in einer Schreibwerkstatt im Deutschunterricht – inspiriert von den Geschichten Franz Hohlers – ins Leben gerufen. Das gemeinsame Buch mit dem Titel «Der Nussknacker und andere Geschichten» ist eine Geschichtensammlung, die ihresgleichen sucht. In einem Workshop im Zentrum Paul Klee sind die Illustrationen in Anlehnung an die Werke Paul Klees entstanden. Auf ukibu.com wurde das Buch digital realisiert und gedruckt. Es handelt sich hierbei europaweit um das einzige Onlineportal, auf dem Kinder ihre eigenen Bücher schreiben, gestalten und veröffentlichen können. Diese Möglichkeit steht auch anderen Schulklassen offen.

Mehr Informationen via www.ukibu.com

Stellenausschreibung für einen Posten in der LVB-Geschäftsleitung per 01.08.2014

**Liegt Ihnen die Zukunft des Lehrerberufs am Herzen?
Sind Sie an bildungs- und berufspolitischen Fragen interessiert?
Möchten Sie sich in Ihrem Berufsverband verstärkt engagieren?**

Dann sind Sie vielleicht unser neues Mitglied der LVB-Geschäftsleitung!



Infolge Rücktritts unseres vormaligen Präsidenten ist ein Platz innerhalb unserer Geschäftsleitung per 01.08.2014 neu zu besetzen.

Als Mitglied der LVB-Geschäftsleitung haben Sie die Möglichkeit, das kantonale Bildungswesen auf allen Ebenen fundiert kennenzulernen und im Rahmen der Sozialpartnerschaft Einfluss auf Entscheidungen zu nehmen. Sie arbeiten in einem motivierten Team von fünf Mitgliedern, welche jeweils ein eigenes Ressort verantworten.

Die einzelnen Tätigkeitsfelder sowie der exakte Anstellungsgrad können mit den anderen Geschäftsleitungsmitgliedern ausgehandelt werden. Ihre Funktion ist Entwicklungsfähig. In aller Regel unterrichten Mitglieder der LVB-Geschäftsleitung weiterhin im Teilzeit-Pensum.

Zu Ihrem Aufgabenbereich gehört in jedem Fall:

- Mitarbeit bei der strategischen und operativen Verbandsführung
- Teilnahme an Sitzungen von Geschäftsleitung und Kantonalvorstand sowie an Delegierten- und Mitgliederversammlungen

Optionale Aufgabenbereiche können beispielsweise sein (keine abschliessende Auflistung!):

- Layouten der Verbandszeitschrift lvb.inform (mit InDesign)
- Unterhalten der Verbands-Website www.lvb.ch
- Verfassen von Artikeln für die Verbandszeitschrift lvb.inform
- Organisation verschiedener Verbandsanlässe
- Mitarbeit in Arbeitsgruppen und Projektausschüssen

Eine mehrjährige erfolgreiche Unterrichtstätigkeit wird vorausgesetzt. Zur optimalen Ergänzung der LVB-Geschäftsleitung sind Ihnen Freude an Kommunikation und sprachliche Gewandtheit eigen. Unsere Organisationsstruktur erfordert ein hohes Mass an Eigenverantwortlichkeit und die Bereitschaft, sich in unterschiedliche Themen einzuarbeiten. Sie sind in der Lage, einen regen E-Mail-Verkehr zu bewältigen.

Wir bieten Ihnen eine attraktive Führungsaufgabe zu interessanten Konditionen (Basis Sekundarstufe I) in einem überaus vielfältigen Umfeld.

Für weitere Auskünfte steht Ihnen Michael Weiss, Interimspräsident LVB, gerne zur Verfügung.
Tel. 061 821 50 21, michael.weiss@lvb.ch

Ihre **Bewerbung** mit den üblichen Unterlagen senden Sie bitte **bis 31.12.2013** an:
Per Post: LVB-Geschäftsstelle, Schulgasse 5, 4455 Zunzgen.
Elektronisch: info@lvb.ch

LVB-Informationen

Rahmenbedingungen für die Reform der Basellandschaftlichen Pensionskasse BLPK

Inkraftsetzung der Reform per 1. Januar 2015

Der Regierungsrat des Kantons Basel-Landschaft hat am 22. Oktober 2013 beschlossen, das Gesetz und das Dekret über die Durchführung der beruflichen Vorsorge durch die Basellandschaftliche Pensionskasse per 1. Januar 2015 in Kraft zu setzen. Die Reform tritt damit ein Jahr später als ursprünglich geplant in Kraft. Das neue Pensionskassengesetz gilt für alle Arbeitgebenden mit ihren versicherten Personen. Das neue Pensionskassendekret und der darin vorgesehene Vorsorgeplan kommt erstens bei den Angestellten des Kantons und zweitens bei Mitarbeitenden von angeschlossenen Arbeitgebenden, für welche die Kantonslösung vorgeschrieben ist, zwingend zur Anwendung. Zur zweiten Kategorie zählen beispielsweise die Angestellten des Kantonsspitals Baselland und der Psychiatrie Baselland.

Regelungen für Pensionierungen per 31. Dezember 2014

Der Regierungsrat hat am 5. November 2013 die Regelungen für Pensionierungen von Kantonsangestellten per 31. Dezember 2014 beschlossen, die zum Teil auf dem entsprechenden Entscheid des Verwaltungsrates der BLPK basieren. Demnach werden Altersleistungen nach bisherigem Recht letztmals bei einer (Teil-)Pensionierung per 31. Dezember 2014 (Rentenbeginn am 1. Januar 2015) ausgerichtet. Davon Gebrauch machen können versicherte Personen mit Jahrgang 1954 und älter. Die gleiche Regelung gilt auch für den Beitrag des Arbeitgebers an den Auskauf der Rentenkürzung bei vorzeitiger Pensionierung. Die Mitarbeitenden des Kantons können auch den bisherigen Anspruch bei der Überbrückungsrente bei vorzeitiger Pensionierung bis zum Stichtag 31. Dezember 2014 geltend machen.

Regelungen für Lehrpersonen und Mitglieder von Schulleitungen

Grundsätzlich lassen sich Lehrpersonen und Mitglieder von Schulleitungen, die sich noch nach altem Recht fröhlpensionieren lassen möchten und bis zum 31. Juli 2014 das 60. Lebensjahr erreicht haben, auf Ende Schuljahr 2013/14 pensionieren. Für diejenigen, die zwischen dem 1. August 2014 und dem 31. Dezember 2014 das vollendete 60. Altersjahr erreichen oder bei denen aus betrieblichen / schulischen Gründen eine Anstellung bis Ende Wintersemester 2014 / 2015 notwendig sein wird, besteht die Möglichkeit der ausserterminlichen Vertragsauflösung im gegenseitigen Einvernehmen mit der Anstellungsbehörde (Schulrat) per 31. Dezember 2014. Der Saldo aller Ansprüche – beinhaltend Treueprämie, unrichtsfreie Zeit und Lektionenbuchhaltung – wird auf diesen Zeitpunkt hin verrechnet und abgeschlossen.

Wer von diesem ausserordentlichen Kündigungstermin im Rahmen einer Fröhlpensionierung Gebrauch macht, kann dazu verpflichtet werden, das Wintersemester noch ordentlich abzuschliessen. Diese kurze und befristete Anstellung bis Semesterende (1. bis 18. Januar 2015) wird in einem separaten Vertrag festgehalten. Der Regierungsrat erteilt die Schulräte, in diesen Fällen von Fröhlpensionierung unter der Voraussetzung der befristeten Weiterbeschäftigung bis zum Abschluss des Wintersemesters 2015 einer Kündigung per 31. Dezember 2014 zuzustimmen. Auch bei der hier erwähnten ausserordentlichen Kündigungsregelung gilt es zu beachten, dass vorsorgerechtlich eine Pensionierung und folglich der Bezug der Altersleistungen mit einer nachfolgenden Wiederanstellung ab dem Sommersemester 2015 nicht möglich ist.

Nächste Schritte

- Versicherte Personen mit Jahrgang 1954 und älter können ab sofort eine Vergleichsrechnung per 31. Dezember 2014 bei der BLPK bestellen (Telefon 061 927 93 33, info@blpk.ch). Dabei werden die Höhe der Altersleistungen im alten Leistungsprimat per Ende 2014 und eine Simulation im neuen Beitragsprimat des Kantons bei Pensionierung nach der Umstellung per 1. Januar 2015 miteinander verglichen. Vergleichsberechnungen für den Jahrgang 1955 und jünger sind nicht zielführend, da diese Personen nicht mehr im alten Leistungsprimat in Pension gehen können.
- Im Herbst 2014 werden für alle Versicherten weitere Informationen folgen.
- Bis zum Ende des 1. Quartals 2015 werden alle Versicherten ihren neuen Versicherungsausweis erhalten. Dieser Ausweis wird detailliert über die individuelle Situation nach dem Wechsel vom Leistungs- ins Beitragsprimat informieren.

BLPK-Reform: Primar- und Musikschullehrpersonen müssen aktiv werden!

Was genau mit Lehrpersonen an Primar- und Musikschulen, die den lokalen Schulbehörden unterstehen, geschieht, lässt die offizielle Information des Kantons ans seine Mitarbeitenden offen. Grundsätzlich geht der LVB davon aus, dass auch bei der beruflichen Vorsorge weiterhin alle Lehrpersonen im Kanton Baselland zu den gleichen Bedingungen angestellt werden sollen. Fakt ist aber, dass das neue Pensionskassendekret unter §6 zulässt, dass die Einwohnergemeinden, deren Kreisschulen oder deren Schulzweckverbände für ihre Lehrkräfte durch Reglement, Vertrag oder Statuten einen anderen Vorsorgeplan als den für die Mitarbeitenden des Kantons geltenden oder eine andere Vorsorgeeinrichtung als die BLPK bestimmen können, wenn die zuständigen Gremien (je nach Gemeinde sind das unterschiedliche Behörden) das so beschliessen.

Der LVB möchte natürlich auf jeden Fall vermeiden, dass durch diese Möglichkeit, die der Gesetzgeber wegen einem gültigen Urteil des Bundesgerichtes einfügen musste, jetzt im Baselbiet plötzlich in einzelnen Gemeinden und Schulen von der kantonalen Norm abweichende Arbeitsbedingungen eingeführt werden. In den jetzt aktuell werdenden Entscheidungsprozess, der in jeder einzelnen Gemeinde durchgeführt werden muss, sind die betroffenen Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer in jedem Fall gebührend miteinzubeziehen. Da jede Gemeinde selbstständig entscheidet, ist es der LVB-Geschäftsleitung aber nicht möglich, diese Prozesse flächendeckend im Auge zu behalten.

Achten Sie deshalb darauf, dass Sie vor einem diesbezüglichen Entscheid Ihrer Gemeindebehörden ausreichend informiert und über einen geregelten Prozess in die Entscheidungsfindung eingebunden werden. Gegebenenfalls ist ein aktives Einfordern von Mitsprache durch die betroffenen Lehrpersonen respektive Konvente vor Ort sinnvoll und nötig. LVB-Interimspräsident Michael Weiss steht einzelnen Lehrerkollegien auf Anfrage gerne beratend zur Verfügung.

LVB-Online-Umfrage zum Berufsauftrag

Bis zum 3. November hatten die LVB-Mitglieder Gelegenheit, zu Fragen des Berufsauftrags und der Arbeitszeit erfassung Stellung zu nehmen. Die Rückmeldungen lassen aufhorchen: An 11 Schulen, unter ihnen auch Bildungsstätten mit grossen Schülerzahlen, scheint eine Budgetierung und Abrechnung der EAF-Stunden gar nicht stattzufinden. In weiteren knapp 20 Schulen widersprechen sich die Wahrnehmungen der Lehrpersonen darüber, ob und wie ihre Arbeitszeit budgetiert und überprüft wird. Mehr als die Hälfte der teilnehmenden Lehrpersonen aller Schulstufen meldet ausserdem zurück, dass regelmässig Überstunden anfallen würden, welche in den Folgejahren nicht kompensiert werden könnten.

LVB-Kommentar: Die Umfrageergebnisse stellen einem Teil der Schulleitungen und deren vorgesetzten Stellen kein gutes Zeugnis aus. Man könnte wohl in manchen Fällen von einer Verletzung der Fürsorgepflicht sprechen, welche der Arbeitgeber gegenüber den Arbeitnehmenden wahrzunehmen hätte. Der LVB dankt den mehreren hundert Mitgliedern, welche an der Umfrage teilgenommen haben und wird in seiner Rolle als Sozialpartner in einem schwierigen Umfeld weiterhin auf die Einhaltung der geltenden Regeln pochen. In der Verantwortung stehen aber selbstverständlich auch die Lehrpersonen: Sowohl auf der Ebene der einzelnen Schule als auch auf kantonaler Ebene sind Fortschritte auf dem Weg zu einem korrekten Umgang mit der Jahresarbeitszeit nur auf der Basis einer sauberen Dokumentation der EAF-Zeit möglich.

«Bekenntnisse des Schulentwicklers Felix Walldorf»

Erster Teil

Eine Fortsetzungsgeschichte von Michael Weiss

Dass ich einmal eine Karriere als Schulentwickler hinlegen würde, war nicht unbedingt zu erwarten gewesen. Wie viele andere hatte ich Fächer studiert, die nur zu wenigen Berufen passen, und so bin ich halt Lehrer geworden. Als solcher habe ich seit 1996 an der Sekundarschule Sulzwil gearbeitet. Ich bin früh Vater geworden, habe früh geheiratet, und da war der Lehrerberuf nicht das Schlechteste, was mir passieren konnte.

2006 ging meine Ehe in die Brüche. Ich musste Alimente zahlen, und ich durfte meine Tochter Melanie nur noch von Mittwochnachmittag bis und mit Samstag sehen. Da kam es mir gelegen, dass an unserer Schule ein neuer Stundenplanleger gesucht wurde. Ich nahm das Amt an und konnte es von da an so einrichten, dass ich Zeit für Melanie hatte.

Die Situation änderte sich, als ich meine neue Partnerin Jasmin kennenlernte, die selbst einen Sohn aus einer früheren Ehe mitbrachte. Meine Tochter hat sich von Anfang an mit beiden nicht verstanden, und als sie dann als Fünfzehnjährige einen eigenen Freund hatte, hat sie sich kaum mehr bei mir blicken lassen.

Als ich 2010 mit Jasmin noch einmal Vater wurde und sie beschloss, nur noch für ihre Kinder da zu sein, begann eine sehr schwierige Zeit für mich. Unser gemeinsamer Sohn Benjamin litt unter Koliken und schrie Tag und Nacht. Mein Stiefsohn Samuel, damals neunjährig, hatte grosse Probleme in der Schule und neigte zu Gewaltausbrüchen, was Jasmin zusätzlich belastete und auch für mich nicht einfach war, zumal Jasmin ständig der Schule und damit auch mir als «Teil des Systems» die Schuld gab.

Der Druck schlug sich auch auf die Qualität meines Unterrichts nieder, und zu dieser Zeit hatte ich ohnehin zwei schwierige Klassen, die ich kaum mehr in den Griff bekam. Mir war angesichts der von allen Seiten auf mich einwirkenden Belastungen überhaupt nicht danach, mein Pensem weiter aufzustocken, gleichzeitig aber war mir klar, dass mein Einkommen für zwei Familien nicht ausreichte. Kurz gesagt: Ich wusste damals nicht mehr ein noch aus.

Da ergab es sich, dass Jürg Abt, einer unserer Schulleiter, von seinem Posten zurücktrat. Für alle kam das damals sehr überraschend, denn er war erst um die fünfzig Jahre alt, und ausserdem hatte er seinen Job hervorragend gemacht. Er war jedoch der Ansicht, zehn Jahre in der Schulleitung seien genug, er wolle jetzt wieder etwas mehr Zeit haben für seine Familie und auch für sein Hobby, er war nämlich leidenschaftlicher Photograph. Zudem fand er, man werde nach zehn Jahren in der Schulleitung nicht mehr besser,

und deshalb solle jetzt jemand anderes die Geschicke der Schule lenken.

Dass ich mich für seine Stelle bewarb, war nichts weiter als eine Flucht nach vorne. Chancen hatte ich mir eigentlich keine ausgerechnet. Aber zu verlieren hatte ich auch nichts. Zu meiner eigenen Überraschung gab es so gut wie keine Konkurrenz, und auch der Schulrat fand aus Gründen, die ich selber nicht so recht nachvollziehen konnte, Gefallen an mir. So wurde ich 2011 in die Schulleitung der Sekundarschule Sulzwil gewählt.

Da ich nicht der Typ bin, der sich gerne mit Paragraphen, Finanzen und Organisatorischem herumschlägt, habe ich innerhalb der Schulleitung das Ressort «Pädagogik und Schulentwicklung» übernommen. Ich muss zwar gestehen, dass ich auch darüber nicht viel wusste und als Lehrer immer ziemlich konventionell unterrichtet hatte. Aber dann hat mir Jasmin ein Buch eines gewissen Siegmund Schäfer mit dem Titel «Auch Ihr Kind ist ein Genie» geschenkt, von dem sie – und offenbar nicht nur sie – grenzenlos begeistert war. Ich selbst war damals eher skeptisch, aber mir war klar, dass Jasmin aufgrund dieses Buches für Samuels Schulkarriere neue Hoffnung schöpfte, und ich wollte sie keinesfalls desillusionieren.

Zur damaligen Zeit bahnten sich in unserem Kanton grosse Reformen an: Das erste Sekundarschuljahr wurde an die Primarschule verschoben und die drei Anforderungs niveaus erfuhren eine Harmonisierung der Stundentafeln. Angekündigt war ein neuer, überkantonaler Lehrplan, den zwar noch niemand kannte, der aber umso grössere Erwartungen weckte, je weiter sich seine Veröffentlichung hinauszögerte. Auch unser Schulrat bestand darauf, dass nun wesentliche pädagogische Reformen angegangen werden müssten. So erwähnte ich an einer Schulratssitzung eher beiläufig einmal die Ideen aus dem Buch von Siegmund Schäfer und stiess auf eine positive Resonanz, die ich so nicht erwartet hatte. Frau Stücki-Baldegger, welche die christlich-sozialliberale Volkspartei im Schulrat vertrat, eröffnete mir, dass ihr Bruder in der Ostschweiz an einer Schule unterrichte, in der genau das praktiziert würde, was ich soeben umrissen hätte. Man nenne das dort «Lernen in Motivationswelten», und ich müsse mir das unbedingt einmal mit eigenen Augen ansehen.

So begab ich mich zwei Wochen nach dieser Sitzung ins Toggenburg nach Moostborn, wo mich der Rektor der dortigen Bezirksschule, Herr Gruber, zusammen mit Herrn Baldegger, dem Bruder unserer Schulrätin, empfing. Bei einem Rundgang durch die Schule konnte ich mich davon überzeu-

gen, dass hier tatsächlich eine radikale Schulreform stattgefunden hatte: Traditionellen Unterricht im Klassenverband gab es fast gar keinen mehr, stattdessen verteilten sich die Schülerinnen und Schüler auf grosse Arbeitsräume, in denen meistens mehrere Lehrerinnen und Lehrer zugegen waren, die sich aber kaum in das Geschehen einmischten. Ich fragte einen Schüler, der mir wenig beschäftigt schien, woran er denn gerade arbeite. Sein Auftrag sei es, etwas über das Leben von Bertha von Suttner herauszufinden, aber leider sei gerade kein PC frei. Was er denn schon über Bertha von Suttner wisse, fragte ich ihn. Das sei halt so eine Frau gewesen, meinte er. Ich wies ihn darauf hin, dass es in der Bibliothek doch sicher Bücher über Bertha von Suttner gebe. Das lohne sich nicht, entgegnete er, er könne ja warten.

Ich wollte von Herrn Baldegger wissen, ob denn das Modell des Lernens in Motivationswelten schon einmal evaluiert worden sei. Das sei nicht nötig, meinte er, der Erfolg sei ja offensichtlich: Es gebe kaum noch disziplinarische Probleme, die Arbeit der Lehrkräfte sei viel entspannter und 90% der Schülerinnen und Schüler erfüllten die individuellen Lernziele durchgehend. Ob denn das alle Lehrkräfte so sehen würden, fragte ich Herrn Gruber. «Mittlerweile ja», sagte er mit einem süffisanten Lächeln auf den Lippen. Es habe anfangs schon auch Widerstand gegeben, insbesondere von älteren Lehrern. Es habe dann einige frühzeitige Pensionierungen und ein paar Stellenwechsel gebraucht. Man sei aber ganz ohne Kündigungen durchgekommen. «Mit jedem Alten, der pensioniert wird, wird es besser!», meinte Herr Gruber lachend.

Auf der Heimreise aus dem Toggenburg wurde mir einiges klar: Eigentlich gab es keinen Grund, von diesen Motivationswelten irgendeinen Erfolg bezüglich der Lernleistung von Schülerinnen und Schülern zu erwarten. Andererseits war offensichtlich, dass es an Schulen, welche Motivationswelten einführten, äusserst entspannt zu- und herging, und dass Motivationswelten einem Wunsch des Zeitgeistes entsprachen. Und mir wurde bewusst, dass ich es – öffentlich und eben auch privat – zu grossem Ansehen bringen könnte, wenn es mir gelingen würde, Motivationswelten auch an der Sekundarschule Sulzwil zu etablieren.

Zum ersten Mal in meinem Leben fasste ich den Entschluss, ein Projekt auch gegen Widerstände durchzuziehen. Mir war klar, dass ich auch an unserer Schule mit solchen zu rechnen hatte, gab es doch in den Reihen unserer Lehrkräfte einige berufspolitisch aktive und bildungspolitisch informierte Personen, an denen schon mancher Versuch, ihrer Schule eine Reform zu verordnen, gescheitert war. Doch mein Gefühl sagte mir, dass ich hier – irgendwie ebenfalls zum ersten Mal

in meinem Leben – der richtige Mann am richtigen Ort sein könnte. Ich würde allerdings noch etwas finden müssen, um die Rädelsführer unter den kritischen Lehrkräften wirkungsvoll und dauerhaft auszuschalten.

Und wieder kam mir der Zufall zu Hilfe: Im Chemieraum überhitzte sich der Akku eines Schülerhandys, fing an zu brennen und entzündete eine Flasche mit Lösungsmittel, was einen beissenden Gestank erzeugte. Nicht zuletzt darum, weil sich dieser Unfall in einer Pause ereignete, kam es statt zu einer geordneten Evakuierung zu einer panischen Massenflucht, bei der ein Schüler im Gang so unglücklich stolperte, dass er sich den Fuss brach und nicht mehr ins Freie kam, bevor sich die Brandschutztüren schlossen. Obwohl sich der Brand nicht mehr weiter ausbreitete, litt der betroffene Schüler über eine Stunde lang Todesangst. Als die Feuerwehr nämlich eintraf, versicherte man dem Kommandanten, alle Personen hätten das Schulhaus verlassen, und so wurde der Schüler eher zufällig entdeckt, nachdem die Feuerwehr, welche nicht durch den Gang, sondern über die Fenster in den Chemieraum gelangt war, die Brandgefahr für beendet erklärt und die Brandschutztüren wieder geöffnet hatte.

Angesichts des Versagens des bisherigen Brandschutzkonzeptes fand nun mein Vorschlag, in allen Schulzimmern und Gängen des Schulhauses Videokameras zu installieren, um in Zukunft für ähnliche Fälle – oder beispielsweise auch für einen Amoklauf – besser gewappnet zu sein, breite Zustimmung. Um die Kommunikation mit allfälligen Eingeschlossenen zu ermöglichen, wurde beschlossen, die Kameras auch mit Mikrofonen auszurüsten. Eine Lautsprecheranlage existierte bereits.

Die Schulleitung musste selbstverständlich dafür garantieren, diese Anlage nicht zur Bespitzelung der Schülerinnen und Schüler sowie der Lehrerinnen und Lehrer zu missbrauchen. Deshalb wurde abgemacht, dass jeder Zugriff auf die Kameraaufzeichnungen elektronisch protokolliert würde und dass diese Protokolldaten einmal wöchentlich veröffentlicht werden mussten. So geschah es auch. Einmal pro Woche kopierte der Informatikbeauftragte der Schule die Protokolldaten auf die interne Schulhomepage, und alle konnten sich davon überzeugen, dass die Schulleitung nicht in den Aufzeichnungen herumschnüffelte. Woran ausser mir allerdings niemand gedacht hatte, war, dass der Informatikbeauftragte sein Passwort im Schulsafe hinterlegt hatte.

Berichte von Pensioniertenanlässen

Von Joseph Wiget und Karl Hofstätter

Die Engehalbinsel bei Bern

Angenehme 15 Grad und immer wieder etwas Sonne begleiteten uns am 19. September 2013 durch die markante Aareschlaufe im Norden der Hauptstadt. Schon von Weitem drang das eindrückliche Rauschen der hochwasserführenden Aare an unsere Ohren. Der hohe Wasserstand zwang uns sogar, die vorgesehene Route zu ändern, weil die Reichenbachfähre den Betrieb eingestellt hatte. Auf der Halbinsel sind die Spuren des ältesten Bern zu finden. Um 250 v. Chr. erstreckte sich die helvetische Stadt mit einer grossen Befestigungsanlage über die gesamte Engehalbinsel. Das Oppidum hieß vermutlich «Brenodor». Um Christi Geburt entwickelte sich die spätkeltische Siedlung zu einer römischen Kleinststadt, die gemäss Bericht von Julius Caesar («De Bello Gallico») zu den 12 wichtigsten Oppida Helvetiens gehörte.

Nach dem Mittagessen im Restaurant Reichenbach bewunderten wir das barocke Schloss. Der frühere Besitzer, Vogt Beat Fischer von Reichenbach, ist der Begründer des Schweizer Postwessens. Er stellte Postknechte ein, die mehrheitlich aus Bayern stammten. Um diesen zu ihrem Lieblingsgetränk zu verhelfen, baute er direkt an das schöne Schloss eine Bierbrauerei und eine Kneipe an.

Zum Glück konnte uns die besser ausgestattete Fähre bei Bremgarten doch noch über die wilde Aare führen (siehe Bild rechts). Nach einer Stärkung im lauschigen Gartenrestaurant Zehendermätteli besuchten wir das kleine römische Theater, das erst 1956 entdeckt worden war.

Velotour im Dreiländereck

Teilnehmer: Beat Tschopp, Milo Moser, Peter Oser, Rico Zuberbühler und Karl Hofstätter; vier Angemeldete liessen sich entschuldigen.

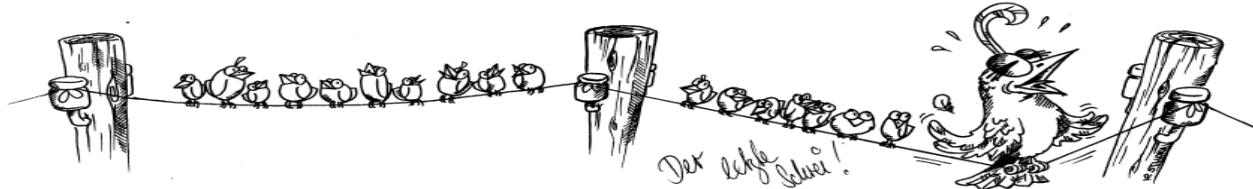
Trotz kühleren Temperaturen und des leichten Regens aus tief hängenden Wolken, der am Morgen des 14. Octobers 2013 zeitweise fiel, starteten fünf Velofahrer von der Birsfelder Schleuse aus in die «Regio Basiliensis». Rico hatte zuvor ab Liestal über Pratteln und Muttenz die Teilnehmer eingesammelt.

Nach der Durchquerung der «Langen Erlen», vorbei am «Laguna Weil» und durch badische Dörfer erreichten wir bald das Stauwehr Märkt. Anschliessend führte uns der Weg am «Grand Canal d'Alsace» entlang. Die erste Rast legten wir in einem netten Beizchen an der Kembser Schleuse ein, wo wir uns sogar am eingehiezten Ofen etwas aufwärmen konnten, die Kleidung trocknen durften und uns mit heißer Schoggi stärkten. Dann überquerten wir das Wehr Kembs. Nun konnten wir unsere Velos locker weiterrollen lassen auf den langen und schnurgeraden Waldsträsschen durch den «Forêt de la Harth Sud» bis in die Nähe von Mulhouse.

Glücklicherweise riss um die Mittagszeit die Wolkendecke mehr und mehr auf. Das förderte auch zusätzlich die gute Stimmung in unserer Velogruppe. Der Rückweg am «Canal du Rhône au Rhin» entlang liess uns die Vielfalt der Rheinauen erleben: Auffliegende Rebhühner oder lauernde Graureiher am Wasserrand, geschützt von tiefhängenden Weiden. Nach dem Halt in Restaurant «La Péniche» radelten wir dem «Canal de Huningue» entlang, der von der Schifffahrt nicht mehr benutzt wird. An diesem Kanal begleiteten uns lange, prächtige Nussbaumalleen bis hinauf zur «Petite Camarque». Bald erreichten wir Huningue, pedalten entspannt über den riesigen Paradeplatz und überquerten schliesslich die Dreiländerbrücke hinüber nach Weil am Rhein.

Möglichst abseits vom aufkommenden Feierabendverkehr gelangten wir auf vielen Schleichwegen zurück über den Rhein, am «Joggeli» vorbei und hinauf ins Baselbiet. Dank Rico Zuberbühlers sorgfältiger Planung und Peter Ossers souveränen Orts- und Wegkenntnissen erlebten wir einen erlebnisreichen und sehr erfreulichen Velotag.





Die elegischen Lehrer

Von Roger von Wartburg

55

Im düstern Auge manche Träne,
Sie sitzen am Lehrpult und fletschen die Zähne:
«Pädagogik, wir weben dein Leichtentuch,
Wir weben hinein den dreifachen Fluch –
Wir weben, wir weben!

Ein Fluch dem Götzen, zu dem wir gebeten,
Kein Humbug zu gross, in Kraft zu treten;
Wir haben vergebens gehofft und geharrt,
Er hat uns geäfft und gefoppt und genarrt –
Wir weben, wir weben!

Ein Fluch den Institutionen,
Wo weder Vernunft noch Demut wohnen,
Das Wissen der Praxis sie nicht int'ressiert,
Ganz wichtig allein, wie man Lehrer dressiert –
Wir weben, wir weben!

Ein Fluch den falschen Scharlatanen,
Die ihrem Wahn die Wege bahnen,
Wer widerspricht, der wird geknickt,
Ist es nicht klug, so doch geschickt –
Wir weben, wir weben!

Reform, Deform, das Lehrpult kracht,
Wir weben emsig Tag und Nacht –
Pädagogik, wir weben dein Leichtentuch –
Wir weben hinein den dreifachen Fluch –
Wir weben, wir weben!»

Neue Rubrik «Der letzte Schrei»

Die aufmerksame Leserschaft wird in den vergangenen Jahren festgestellt haben, dass der jeweils zuhinterst abgedruckte Text einer Ausgabe des *lvb.inform* in formaler Hinsicht häufig ein wenig aus der Reihe tanzt: Von Glossen über umgetextete Volkslieder, Persiflagen auf literarische Klassiker und verstörenden Zukunftsvisionen bis hin zu Kurzgeschichten war schon alles Mögliche an dieser Stelle zu finden. Aufgrund vieler eingegangener Rückmeldungen kann davon ausgegangen werden, dass sich diese Beiträge grosser Beliebtheit erfreuen. Wir wollen diese Vielfalt beibehalten und so wird Sie auch in Zukunft auf der oder den letzten Seite(n) der Zeitschrift in aller Regel etwas Überraschendes, etwas Ungewöhnliches erwarten.

Neu ist von der vorliegenden Ausgabe an nur, dass wir diese ganz unterschiedlichen Werke, bei deren Erstellung die Autorenschaft grösstmögliche Narrenfreiheit geniesst, in den Stand einer eigentlichen Rubrik erheben: «Der letzte Schrei» ist geboren! Möge ihm ein langes und glückliches Dasein beschieden sein!

Kontakte

Lehrerinnen- und Lehrerverein
Baselland LVB
4455 Zunzgen

Kantonalsektion des Dachverbands
Schweizer Lehrerinnen und Lehrer
LCH

Website www.lvb.ch
info@lvb.ch

Präsident ad interim
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

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