

# lvb*inform*

Zeitschrift des Lehrerinnen- und Lehrervereins Baselland

- **Top-Angebot von Business Sunrise für LVB-Mitglieder**  
Jetzt massiv günstiger mobil telefonieren und surfen!
- **«Wie haben Sie's mit der Bildungspolitik?»**  
Der LVB befragt die Kandidierenden für den Regierungsrat
- **Ideologie statt Fachlichkeit**  
Baselbieter Prioritäten in Sachen Weiterbildung
- **«New World» ist kein Ei des Kolumbus**  
Die LVB-Expertise zum Englisch-Lehrmittel

## Kontraste



Liebe Leserin, lieber Leser

Vor einigen Wochen war ich als Gast an einer Mitgliedertagung eines anderen kantonalen Lehrerverbands zugegen. Als Abschluss der Veranstaltung referierte ein Professor der PH über den «Umgang mit sozial abweichendem Verhalten». Genauer gesagt: Das hätte er gemäss Programm tun sollen. In Wahrheit mutete er über 1000 gestandenen Lehrkräften eine Aneinanderreihung von Banalitäten zu – mit dem Resultat, dass die Zuhörenden noch während des Vortrags in Scharen das Weite suchten: grummelnd, kopfschüttelnd, verärgert. Der Experte, immerhin Kopf eines stolzen Teams von 14 Mitarbeitenden, hatte den Lehrpersonen nichts zu bieten gehabt, was sie nicht selbst gewusst hätten.

Wie es der Zufall wollte, weilte ich Tags darauf in meiner Funktion als Gemeinderat am kommunalen Gewerbeanlass und fand mich beim Abendessen von tüchtigen KMU-lern umringt, von denen die meisten die lobenswerte Aufgabe übernehmen, in ihren Betrieben Lehrlinge auszubilden. Rasch kam man ins Gespräch über die Schule. Eines, so sagten sie, könnten sie nicht verstehen: Das Bildungswesen werde immer teurer,

aber sie seien dazu gezwungen, ihre Lernenden am Samstagmorgen aufzubieten, um ihnen den Dreisatz nachträglich beizubringen. Da könne doch etwas nicht stimmen. Sie hätten den Eindruck, es mangle an den Schulen an Verbindlichkeit.

An der LVB-Delegiertenversammlung vom September sprachen zwei Dozenten der PH zum Thema Frühfremd. Der Graben zwischen den Ausführungen der Gäste und den Schilderungen der anwesenden Lehrkräfte aus ihrem Unterrichtsalltag hätte tiefer kaum sein können. Interkulturelles Bewusstsein, systematischer Sprachlernstrategienaufbau und metasprachliche Betrachtungsfelder auf der einen Seite – ein eklatantes Missverhältnis zwischen Aufwand und Ertrag, untaugliche Lehrmittel und ein frühzeitiger Run auf Nachhilfeangebote auf der anderen. Die von den Experten mittels Frühfremd anvisierte «kommunikative Sprachhandlungsfähigkeit» jedenfalls blieb an diesem Abend zwischen Sendern und Empfängern bereits in der Erstsprache vollends auf der Strecke.

Eine Woche später sass ich auf dem Zahnarztstuhl zwecks Halbjahreskontrolle. Kaum war der Zahnstein entfernt, kam man ins Gespräch über die Schule. Bis in die 90er Jahre hinein, klagte mein Dentist, habe er problemlos Schülerinnen aus dem mittleren der drei Oberstufenniveaus als Zahnarztgehilfinnen ausbilden können. Heute gehe das kaum noch. Das könne er nicht verstehen: Das Bildungswesen werde immer teurer, aber die Bewerberinnen seien nicht mehr in der Lage, in halbwegs passablem Deutsch Korrespondenz zu führen. Da könne doch etwas nicht stimmen. Er habe den Eindruck, es mangle an den Schulen an Verbindlichkeit.

Anlässlich einer Klassenzusammenkunft traf ich unlängst auf einen ehemaligen Mitschüler, der mittlerweile selber Familienvater ist. Rasch kam man ins Ge-

spräch über die Schule. Kürzlich habe er an einem Elternabend teilgenommen. Dort sei ihnen das Konzept der Individualisierung erläutert worden: Wenn ein Kind nicht innert kurzer Zeit die Lernziele in Deutsch oder Mathematik erreiche, dann würden seine Lernziele individuell nach unten korrigiert, um es nicht zu demotivieren. Das könne er nicht verstehen. Ihm leuchte zwar ein, dass dies sinnvoll sei für die leistungsschwächsten aller Kinder – aber doch nicht für jeden Dreikäsehoch mit einer partiellen Schwäche!

Er erinnere sich noch sehr genau, fuhr er fort, wie er zu Beginn seiner Primarschulzeit Mühe gehabt habe mit der deutschen Sprache. Als Wildfang habe er halt nicht so gerne gelesen wie einige seiner Klassenkameraden, das grosse «N» noch jahrelang spiegelverkehrt geschrieben und mit der Orthographie sei er ohnehin auf Kriegsfuss gestanden. Hätte man ihm damals aber signalisiert, dass er sich nicht an den gleichen Lernzielen orientieren müsse wie die anderen, dann hätte er sich – dessen sei er sich sicher – in seinem individuellen Setting eingerichtet, anstatt sich bewusst zu werden, dass er hier eine grössere Anstrengung leisten und mehr Zeit aufwenden müsse, um besser zu werden. Auf diese Weise habe er es schliesslich geschafft, bis zum Ende der Primarschule seine Defizite aufzuholen und später einen Hochschulabschluss zu schaffen. Mit diesem neuen System könne doch etwas nicht stimmen. Er habe den Eindruck, es mangle an den Schulen an Verbindlichkeit.

Ich werde demnächst die KMU-ler und meinen Zahnarzt fragen, was sie dazu meinen.

Roger von Wartburg  
Präsident LVB

# Inhalt

## Impressum

lvb.inform 2014/15-0  
 Auflage 2700  
 Erscheint 4-5-mal jährlich

### Herausgeber

Lehrerinnen- und Lehrerverein  
 Baselland LVB  
 4133 Pratteln  
 Kantonalsektion des Dachverbands  
 Lehrerinnen und Lehrer Schweiz  
 LCH  
 Website: [www.lvb.ch](http://www.lvb.ch)

### Redaktion

LVB-Geschäftsstelle per Adresse  
 Michael Weiss  
 Sonnenweg 4, 4133 Pratteln  
 Tel 061 973 97 07  
[michael.weiss@lvb.ch](mailto:michael.weiss@lvb.ch)

### Abonnemente

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

### Layout

Schmutz & Pfister, Grafik und Design  
[www.schmutz-pfister.ch](http://www.schmutz-pfister.ch)

### Gestaltung, Textumbruch

Philipp Loretz

### Lektorat

Roger von Wartburg

### Druck

Schaub Medien AG, 4450 Sissach

- 2 **Editorial: Kontraste**  
 Von Roger von Wartburg
- 3 **Inhalt/Impressum**
- 5 **«Wie haben Sie's mit der Bildungspolitik?»  
 Der LVB befragt die Kandidierenden für den Regierungsrat**  
 Von Roger von Wartburg
- 8 **Ideologie statt Fachlichkeit  
 Baselbieter Prioritäten in Sachen Weiterbildung**  
 Von Michael Weiss
- 16 **Perlenfischen  
 weitere Perlen auf S. 24 und 34**
- 18 **Konfliktzone Schulentwicklung  
 Zum Ungleichgewicht zwischen Theorie und Praxis**  
 Von Heinz Bachmann und Roger von Wartburg
- 26 **«New World» ist kein Ei des Kolumbus  
 Die LVB-Expertise zum Englisch-Lehrmittel**  
 Von Philipp Loretz
- 36 **Jahresbericht des GBL-Präsidenten**  
 Von Didier Moine
- 38 **Lehrplan 21 und die Frage: Schweizer Schule - quo vadis?**  
 Gastbeitrag von Beat Kissling
- 44 **Laurent Lafforgue: Le débâcle de l'école**  
 Von Roger von Wartburg
- 50 **Orientierungspunkte Kindergarten: Eine brauchbare Sache**  
 Von Gabriele Zückert
- 52 **Strichwörtlich**  
 Von Hanspeter Stucki
- 54 **Berichte von Pensioniertenanlässen**
- 55 **LVB-Informationen**
- 60 **«Bekenntnisse des Schulentwicklers Felix Walldorf» – Fünfter Teil**  
 Eine Fortsetzungsgeschichte von Michael Weiss
- 63 **Der letzte Schrei: Eine medizinische Allegorie**  
 Von Michael Weiss

# **LVB-Mitglieder profitieren** von bis zu 45% Rabatt aufs Mobilabo.

Gleich  
anmelden auf  
**lvb.ch/sunrise**

# Der LVB-Fragebogen an die Kandidierenden für den Baselbieter Regierungsrat

Von Roger von Wartburg

Aus Anlass der am 8. Februar 2015 anstehenden Gesamterneuerungswahlen der Baselbieter Kantonsregierung verschickte die LVB-Geschäftsleitung im Oktober einen ausschliesslich die Bildungspolitik betreffenden Fragebogen an alle Kandidierenden für den Regierungsrat 2015-2019. Während die bisherigen Exekutivmitglieder –

Anton Lauber, Sabine Pegoraro, Isaac Reber und Thomas Weber – unisono von einer Beteiligung absahen, haben drei der vier neu Kandidierenden dem LVB ihre Antworten zukommen lassen. Die 16 vorgegebenen Statements sollten gemäss dem Schema «ja» / «eher ja» / «eher nein» / «nein» / «keine Antwort» beurteilt werden; zu-

sätzlich gab es Raum für ergänzende Bemerkungen. Die Kandidierenden sind unterschiedlich mit dieser Vorgabe umgegangen. Die nachfolgende Tabelle verschafft Ihnen einen Überblick über die eingegangenen Antworten.

	Matthias Imhof BDP	Daniel Mürger SP	Regula Nebiker SP
<b>Bildungsreformen und Kantonsfinanzen</b>			
1. Die begonnenen Bildungsreformen sollen trotz Spardruck mit den nötigen finanziellen Ressourcen ausgestattet werden.	eher ja	ja	Antworten auf S. 7
2. Begonnene und zukünftige Reformprojekte müssen an die zur Verfügung stehenden Mittel angepasst und nötigenfalls redimensioniert resp. gestoppt werden.	eher ja	Bemerkung S. 7	
3. Die folgenden Bereiche müssen mit hoher Priorität weiter entwickelt und gut ressourciert werden.			
Frühfremdsprachen	eher ja	ja	
Integrative Schulung	eher nein	ja	
Selbstorganisiertes Lernen (z.B. Lernlandschaften)	eher ja	ja	
4. Die Einführung von zwei Fremdsprachen auf der Primarstufe trägt dazu bei, die Sprachkompetenz der Lernenden nach der obligatorischen Schulzeit zu verbessern.	eher nein	ja Bemerkung S. 7	
5. Der Lehrplan 21 soll im Kanton BL so rasch als möglich eingeführt werden.	eher nein	ja Bemerkung S. 7	
6. Bevor in weiteren Sparrunden das unterrichtende Personal zusätzliche Schlechterstellungen hinzunehmen hat (z.B. durch Pflichtstundenerhöhungen), muss zuerst der Verwaltungsapparat der Bildungsdirektion verkleinert werden.	eher ja	keine Antwort Bemerkung S. 7	



	Matthias Imhof BDP	Daniel Mürger SP	Regula Nebiker SP
<b>Rolle der Lehrperson und Unterrichtsgestaltung</b>			
7. Eine gute Schule braucht authentische Lehrerpersönlichkeiten, ausgestattet mit einer entsprechenden Freiheit in der Unterrichtsgestaltung.	ja	ja	Antworten auf S. 7
8. Eine gute Schule braucht «Lerncoaches», welche nach vorgegebenen Methoden für die Schülerinnen und Schüler individuelles, selbstorganisiertes Lernen planen und begleiten.	eher ja	ja	
9. Eine fachwissenschaftlich fundierte Ausbildung für Sek-I-Lehrpersonen ist unerlässlich für qualitativ guten Unterricht.	eher ja	ja	
10. Mit der Schaffung von Kombifächern auf der Sekundarstufe I (ein Fach «Räume, Zeiten, Gesellschaften» anstelle der bisherigen zwei Fächer Geografie und Geschichte; ein Fach «Natur und Technik» anstelle der bisherigen drei Fächer Biologie, Physik und Chemie) wird eine gute Grundlage für die weitere Ausbildung der Jugendlichen auf der Sekundarstufe II gelegt.	eher nein	eher nein Bemerkung S. 7	
11. Es führt zu einer Verbesserung der Unterrichtsqualität, wenn die vorgesetzten Behörden den Lehrpersonen vorschreiben, wann, wo und mit wem gemeinsam sie ihren Unterricht planen und auswerten sollen.	eher nein	nein	
<b>Anstellungsbedingungen</b>			
12. Der mehrjährige Verzicht auf einen Ausgleich der Teuerung stellt einen unabdingbaren Beitrag zur Sanierung der Kantonsfinanzen dar.	eher nein	nein	Antworten auf S. 7
13. Die Forderungen der Initiative «für einen effizienten und flexiblen Staatsapparat» weisen in eine gute Richtung.	eher nein	nein	
14. Am gegenwärtigen Lohnsystem mit Erfahrungsstufen und Teuerungsausgleich gemäss den Bestimmungen des aktuellen Personalrechts ist festzuhalten.	eher ja	ja	
15. Mit der geplanten Gemeindestrukturreform sollen die Gemeinden künftig befugt sein, die Löhne der Gemeindelehrkräfte in erheblichem Masse selbst zu bestimmen. Diese Stossrichtung ist zu unterstützen.	eher nein	nein	
16. Die 2013 auf drei Jahre hinaus befristet eingeführte Pflichtstundenerhöhung für Fachlehrpersonen der Sek I und Sek I soll 2016 plangemäss wieder rückgängig gemacht werden.	eher nein	ja	

### Bemerkungen von Daniel Münger (SP)

2. Projekte sind zwingend mit den nötigen Ressourcen zu versehen.  
Wenn dies nicht geschieht, müssten Projekte angespart oder zurückgestellt werden.
4. Ich hoffe doch sehr, dass dies auch so ist.
5. Die Einführung ist unbestritten. Das Tempo ist anzupassen.
6. Ich kann heute kaum beurteilen, ob dieser wirklich zu gross ist.
10. Diverse für mich kritische Punkte sind noch unklar. Deshalb bin ich hier eher vorsichtig.

### Die Antworten von Regula Nebiker (SP)

1. Selbstverständlich brauchen Reformen die nötigen finanziellen Mittel. Es stecken auch schon sehr viele Mittel in den begonnenen Reformen. Das begonnene Reformwerk wäre gefährdet, wenn die Mittel gekürzt würden.
2. Sollten die Mittel nicht zur Verfügung stehen, müssen logischerweise auch Anpassungen an das Programm gemacht werden. Dabei kann ich mir zeitliche Staffelungen bei der Umsetzung, aber auch den Verzicht auf bestimmte Massnahmen, die noch nicht weit vorangetrieben worden sind, vorstellen.
3. Die drei hier genannten Bereiche können m.E. nicht einander gegenüber gestellt werden, da sie völlig unterschiedliche Aspekte betreffen. Es wäre unseriös, hier Gewichtungen zu machen.
4. Für mich steht die frühe Begegnung mit einer anderen Landessprache im Zentrum. Dabei geht es um mehr als um Sprachkompetenz, sondern um eine kulturelle Selbstverständlichkeit in einem mehrsprachigen Land. Da die Primarschule ohnehin länger dauert, ist Englischunterricht ab der 5. Klasse durchaus sinnvoll. Die Sprachkompetenz in den nachobligatorischen Schulen hat weniger mit dem frühen Zeitpunkt des Sprachunterrichts als mit den individuellen Interessen zu tun.
5. Die schnelle Einführung des Lehrplan 21 ist nicht prioritär. Es gibt durchaus berechtigte Kritikpunkte. Ich kann die Neuerungen der verabschiedeten Version jedoch noch nicht beurteilen.
6. Es ist wenig zielführend, Verwaltungs- und Lehrpersonal gegeneinander auszuspielen.
7. Ich stimme diesem Satz vollumfänglich zu.
8. Gute Pädagogik hat grundsätzlich Erziehung zur Selbständigkeit zum Ziel («Hilf mir, es selbst zu tun»). Ich kann darin nichts Neues erkennen (ausser neuen Begriffen).
9. Eine fundierte Fachausbildung auf Stufe Sek I ist wichtig (Uni). Zu beachten ist aber auch, dass die Kinder genau auf dieser Stufe oft schwierige Entwicklungsphasen durchmachen; dieser pädagogischen Herausforderung müssen die Lehrpersonen ebenfalls gewachsen sein (FH). Ich bin für eine klare Aufgabenteilung zwischen Uni und FH.
10. Vernetztes Denken ist sehr wichtig. Kombifächer sind nicht zwingend, wohl aber Offenheit und Austausch unter Fachlehrern. Meine (subjektive) Befürchtung (als Historikerin) ist es, dass die Verbindung der eher naturwissenschaftlich ausgerichteten Geografie mit der eher geisteswissenschaftlichen Geschichte in einem Kombifach zu Qualitätsproblemen führt (in beiden Fächern).
11. Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern in Form von gemeinsamen Projekten, gegenseitiger Unterstützung und Feedbackkultur entlastet die Einzelnen und dient der Unterrichtsqualität. «Einzelkämpfertum» ist auch in der Lehrerschaft nicht wünschenswert.
12. Sparen auf Kosten des Personals wird zum Bumerang. Den Verzicht auf den Teuerungsausgleich im Finanzplan erachte ich als problematisch. Wenn die (in der gleichen Planung) angenommenen (optimistischen) Wachstumsprognosen eintreffen, entspricht dies einem Reallohnabbau von 5% in 5 Jahren.
13. Selbstverständlich soll eine Verwaltung effizient und flexibel sein – diese Forderung ist m.E. nicht initiativwürdig. Umgesetzt wird dies durch eine entsprechende Personal- und Führungskultur.
14. Das gegenwärtige Lohnsystem hat sich bewährt. Ein Wechsel könnte tiefgreifende Verunsicherungen mit nicht kalkulierbaren Folgekosten für den Kanton und die Gemeinden, die sich grösstenteils nach dem Kanton ausrichten, nach sich ziehen.
15. Mehr Autonomie auf Gemeindeebene ist ein notwendiger Reformschritt für unseren Kanton. Zu diskutieren ist auch die Aufgabenteilung zwischen Kanton und Gemeinden. Übergeordnetes Ziel bleibt, dass alle Kinder Zugang zu einem qualitativ guten Unterricht haben. Gemeinden müssen gute Schulen anbieten können, wenn sie attraktiv bleiben wollen. Mit tieferen Löhnen würden Sie das dafür notwendige Personal nicht finden.
16. Dazu kann ich keine Aussage machen.

# Ideologie statt Fachlichkeit: Baselbieter Prioritäten in Sachen Weiterbildung

Von Michael Weiss



**Geht es um den ideologischen Umbau der Schule, scheinen im Kanton Basel-Stadt beinahe unbeschränkte Ressourcen vorhanden zu sein. Gegen dringend benötigte Investitionen in das Fachwissen der Lehrkräfte jedoch sperrt sich das Amt für Volksschulen (AVS). Gleichzeitig erzeugt das AVS ein unverdientermaassen unvorteilhaftes Bild von der Baselbieter Lehrerschaft**

## Ein klarer Auftrag des Parlaments

73 Ja, 0 Nein, 1 Enthaltung: Wenn ein demokratisch gewähltes Parlament einen Beschluss derart einstimmig fällt, kann davon ausgegangen werden, dass ein dringendes und unbestrittenes Anliegen dahinter steht. Die Rede ist von dem am 2. Oktober 2014 ergangenen Beschluss des Landrats, die durch das Komitee «Qualität an den Schulen und in der Ausbildung der Sek I-Lehrkräfte» mit 1156 Unterschriften eingereichte Petition an die Regierung zu überweisen.

Diese Petition beinhaltet drei Forderungen:

1. Die Teilfächer der neuen Kombifächer sollen ausschliesslich von Lehrpersonen unterrichtet werden, die dafür fachwissenschaftlich adäquat ausgebildet sind. Das bedeutet auch: Keine Sicherheitsrisiken in Chemie/Physik/Biologie für Schülerinnen und Schüler. Keine Schädigung des Berufsstandes der Lehrpersonen.
2. Der fachwissenschaftliche Anteil der Ausbildung angehender Sek I-Lehrpersonen an den Pädagogischen Hochschulen muss massiv erhöht werden.
3. In der Ausbildung angehender Sek I-Lehrpersonen muss jedes Teilfach als eigenständiges Fach zählen.

Als «adäquat» wird von den Petenten eine fachwissenschaftliche Ausbildung im Umfang von mindestens 35 ECTS-Punkten angesehen. Schon dies ist deutlich weniger als die 60 ECTS-Punkte an reiner fachwissenschaftlicher Ausbildung, die früher pro Fach für eine Ausbildung zur Sek I-Lehrperson erforderlich waren und im Rahmen der an der Universität Basel stattfindenden konsekutiven Variante der Sek I-Ausbildung heute noch nötig sind.

Ein ECTS-Punkt entspricht rund 30 Arbeitsstunden. Ein Bachelor-Studium umfasst in der Regel 180 ECTS-Punkte, für das Masterstudium kommen noch einmal 100 bis 120 ECTS-Punkte dazu.

## Problemfeld neue Kombifächer

Biologie, Chemie, Physik, Geschichte, Geografie, Wirtschaft und Hauswirtschaft: Das sind weiterhin eigenständige Fächer mit einer eigenen Methodik und Vorgehensweise, auch wenn die Politik sich dazu entscheidet, einige von ihnen im Rahmen der Stundentafeln zusammenzufassen. Wer in Zukunft den Fächerverbund «Natur,

Mensch, Gesellschaft» unterrichtet, benötigt in den Einzeldisziplinen Biologie, Physik und Chemie dennoch nicht weniger Fachwissen als bisher, wenn die inhaltliche Qualität des Unterrichts nicht sinken soll.

Wer also heute an einer Sekundarschule z.B. Physik, Mathematik und Sport unterrichtet, in Zukunft aber dem Willen seiner Schulleitung gemäss das Kombifach «Natur, Mensch, Gesellschaft» unterrichten soll, muss fortgebildet werden. Erforderlich wären dafür gemäss der breit abgestützten Meinung der Petenten mindestens je 35 ECTS-Punkte für die Fachwissenschaft Biologie und ebenso viele ECTS-Punkten für die Fachwissenschaft Chemie. Hinzu käme die jeweilige Fachdidaktik. Da ein derartiger Weiterbildungsumfang jedoch nicht zu finanzieren wäre und ausserdem die betroffenen Lehrkräfte dann rund ein Jahr lang an den Schulen fehlen würden, haben sich auch die Petenten für einen Kompromiss ausgesprochen, nämlich für eine Weiterbildung im Umfang eines CAS (also 15 ECTS-Punkte) pro zusätzlich zu erwerbendem Teilfach.

Da es sich bei diesem Szenario um eine *angeordnete* Fortbildung handelt, welche *nicht lohnwirksam* wird, versteht es sich ausserdem von selbst, dass es Sache des Arbeitgebers ist, die davon betroffene Lehrkraft im Unterricht dem Zusatzaufwand entsprechend zu entlasten und die Fortbildung zu finanzieren.

## Die Haltung der Petitionskommission

Die landrätliche Petitionskommission schreibt: «Mit der Petitionsforderung, die neuen Kombifächer wenn immer möglich nur durch entsprechend ausgebildete Lehrpersonen unterrichten zu lassen, können sich die Kommissionsmitglieder einverstanden erklären.



*Es ist nicht wahr, dass sich Lehrerinnen und Lehrer bis dato nicht dafür interessieren, ob ihre Schülerinnen und Schüler etwas lernen.*

Gemäss BKSD stehen 54 Mio. Franken für die Weiterbildung und Nachqualifikation von Lehrpersonen zur Verfügung. Die Petitionskommission bittet die Regierung darum, in einer Vorlage zur Petition unter anderem darzulegen, wie diese Mittel konkret verwendet werden sollen und wie lange noch akzeptiert werde, dass die neuen Fächer durch nicht entsprechend ausgebildete Lehrerinnen und Lehrer unterrichtet werden. Für die Kommission ist grundsätzlich wichtig, dass die Lehrerbildung (und -Fortbildung) auf die neuen Schulfächer des Lehrplans 21 ausgerichtet wird. Im Weiteren fiel den Kommissionsmitgliedern auf, dass bei einem Sek-I-Studiengang an der Fachhochschule nur rund ein Zehntel der Credit Points für die Fachausbildung verlangt wird, welche beim konsekutiven Studiengang (Fachstudium an der Universität) erreicht werden müssen. Diese Diskrepanz erscheint den Kommissionsmitgliedern doch recht gross und sie bitten daher den Regierungsrat, auch dazu in seiner Vorlage zur Petition respektive zum vorgeschlagenen Postulat Stellung zu nehmen.»

### **Der Weiterbildungsfahrplan des AVS**

Das AVS hat den Auftrag erhalten, die im Rahmen der «Bildungsharmonisierung» nötige Weiterbildung der Sekundarlehrerinnen und Sekundarlehrer zu erfassen und eine Wegleitung für die Schulleitungen zu entwickeln. Dem LVB liegt der Entwurf einer entsprechenden Broschüre inzwischen vor. Vergleicht man darin das Angebot an *fachlicher* Weiterbildung mit den übrigen Angeboten, muss man sich leider fragen, ob hier nicht die Kategorien «must» und «nice to have» verwechselt worden sind.

In bunten Farben und mit phantasievollen Icons werden in dieser Broschüre die Handlungsfelder «Laufbahn»,

«Unterricht» und «Förderung» definiert, die jeweils wieder in drei Unterthemen gegliedert sind. Im Handlungsfeld «Unterricht» ist eines davon der «Lehrplan», umschrieben mit den Stichworten «überfachliche Kompetenzen», «fächerübergreifende Themen» und «Fachbereiche mit Mehrdisziplinendidaktik».

Wo das AVS vordringlichen Handlungsbedarf erkennt, wird in folgendem Abschnitt der Broschüre deutlich: «In den Weiterbildungen gilt es, das professionelle Rollenverständnis der Lehrerinnen und Lehrer (vergleiche auch: Berufsleitbild und Standesregeln LCH) mit zu berücksichtigen. Die neue Gewichtung von Kompetenzorientierung, Sozialisation und Integration, Laufbahnorientierung und die Kultur geleiteter Schulen bedingen ein verändertes professionelles Rollenverständnis. Lehrerinnen und Lehrer sind mitverantwortlich für gelingende Lernprozesse der Schülerinnen und Schülern. Die Rolle der Lehrerinnen und Lehrer im Unterricht verändert sich, wenn Lernprozesse hinterfragt, verstanden und der Unterricht entsprechend ausgerichtet wird. Die Fachkompetenz schliesst die Kompetenzen bezüglich gelingender Lernprozesse mit ein, denn die Fachlichkeit von Lehrerinnen und Lehrern bezieht sich immer auf das unterrichtete Fachgebiet und gelingende Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern. Essentiell für erfolgreichen Unterricht ist, gemeinsam im Team im Hinblick auf die Schülerinnen und Schüler die geeigneten Ziele und Methoden zu bestimmen, gemeinsam anzustreben, dass die beabsichtigten Lernprozesse geschehen und die Schülerinnen und Schüler die beabsichtigten Kompetenzen erwerben. Dazu gehört auch, im Team möglichst angemessene und umfassende Beurteilungen abzugeben und gemeinsam Strategien umzusetzen, die Integration ermöglichen.»

### **Dem Lehrer muss (ab)geholfen werden**

Die Lektüre dieser Passage aus der AVS-Broschüre erzeugt ein gravierendes Problem: Der Leser respektive die Leserin gewinnt unweigerlich den Eindruck, die Verfasser der Broschüre seien der Überzeugung, dass die aktuell berufstätigen Baselbieter Lehrerinnen und Lehrer all das Beschriebene zum jetzigen Zeitpunkt *noch nicht* leisten würden, sondern dass man ihnen dies nun (endlich) beibringen müsse, was nur mit einer flächendeckenden, umfassenden und gründlichen Umerziehung zu erreichen sei.

Jede engagierte und rechtschaffene Lehrkraft muss derlei Suggestionen als Affront empfinden. Denn es ist *nicht* wahr, dass

- sich die Lehrerinnen und Lehrer bis dato nicht dafür interessieren, ob ihre Schülerinnen und Schüler etwas lernen und jede Mitverantwortung für den Lernerfolg ablehnen;
- die Lehrerinnen und Lehrer unfähig und/oder unwillig zu Selbstreflexion und Selbstkritik sind;
- die Lehrerinnen und Lehrer bisher nichts über das Gelingen von Lernprozessen wissen;
- das Nichterreichen von Lernzielen der Schülerinnen und Schüler einfach auf die ungenügende Methodik der Lehrkräfte zurückzuführen ist.

Natürlich gibt es Einzelfälle, auf welche einige oder sogar alle der genannten Kritikpunkte zutreffen. Das rechtfertigt aber eine derartige Pauschalunterstellung noch lange nicht. Die grosse Mehrheit der Lehrerinnen und Lehrer leistet tadellose Arbeit und es besteht keinerlei Anlass, die von diesen Lehrkräften verwendeten Unterrichtskonzepte von Grund auf zu diskreditieren.

Die LCH-Standesregeln, auf welche das AVS sich beruft, zeigen auf, was gute Lehrerinnen und Lehrer heute

---

*Die grosse Mehrheit der Lehrerinnen und Lehrer leistet tadellose Arbeit und es besteht keinerlei Anlass, die von diesen Lehrkräften verwendeten Unterrichtskonzepte von Grund auf zu diskreditieren.*

---

leisten. Die Forderungen des AVS nach einer eigentlichen Umerziehung der Lehrkräfte lassen sich mit diesen Standesregeln nur dann begründen, wenn man davon ausgeht, diese würden nicht den Ist-, sondern den Sollzustand beschreiben. Eine solche Interpretation ist jedoch schlicht falsch und unzulässig. Ausserdem entbehrt es nicht einer gewissen Ironie, wenn sich das AVS mittels dieser Fehlinterpretation der LCH-Standesregeln die Legitimation für seine Planungen ausgerechnet bei der Interessensvertretung jenes Berufsstandes holen will, den die AVS-Mitarbeitenden selbst mehrheitlich verlassen haben, so dass sie persönlich keine unmittelbare Verantwortung mehr für die Umsetzung der von ihnen verordneten Prozesse tragen.

Wenn jedenfalls die Leitung einer kantonalen Volksschule ein derart negatives Lehrerbild errahnen lässt, ist es fast

wieder erstaunlich, dass die derzeit in allen Medien präsente Nationalfondsstudie *nur* bei jeder dritten Lehrkraft eine Burnout-Gefährdung diagnostiziert. Würde man dieser Tage landesweit eine Berufszufriedenheitsstudie unter den Lehrerinnen und Lehrern durchführen, würde der Kanton Basel-Landschaft wohl auf einem ausgesprochen unrühmlichen Platz rangieren.

#### **Weshalb die Fachlichkeit nicht für tot erklärt werden darf**

Die Funktion der Schule besteht auch heute noch primär darin, Wissen und Können von einer Generation an die nächste weiterzugeben. Zweifel sind aber angebracht, ob auch das AVS dies so sieht. Würde das AVS diese Überzeugung nämlich teilen, müsste es sein Augenmerk weitaus mehr darauf richten, sicherzustellen, dass die Lehrerinnen und Lehrer, die in den Schulzimmern stehen, als erste Grundbedin-

gung für einen gelingenden Unterricht über das dafür notwendige Fachwissen verfügen.

Damit soll keinesfalls gesagt werden, dass Fachwissen *allein* einen guten Unterricht garantiert, wohl aber, dass fehlendes Fachwissen eine ziemlich sichere Garantie für schlechten Unterricht ist.

Dies ist nicht nur die Meinung des LVB. So schreibt etwa der preisgekrönte französische Mathematiker Laurent Lafforgue dazu: «Lehrer müssen Wissen auf einem Niveau haben, das deutlich über dem im Unterricht vermittelten Wissen liegt. Über dem Stoff zu stehen, ermöglicht es ihnen, eine klare Vorstellung vom Unterricht zu haben und die Punkte zu erkennen, um die der Unterricht organisiert werden kann, der Logik des jeweiligen Faches folgend und unter Einbeziehung des



*Damit soll keinesfalls gesagt werden, dass Fachwissen allein einen guten Unterricht garantiert, wohl aber, dass fehlendes Fachwissen eine ziemlich sichere Garantie für schlechten Unterricht ist.*

bereits erworbenen und beherrschten Wissens der Schüler.»<sup>1</sup>

Der Genfer Lehrer, Philosoph und Politiker Jean Romain ergänzt: «Weil er [der Lehrer] Meister seines Fachs ist [...], besitzt er Autorität. Nicht seine Stellung als Lehrer verleiht ihm diese primäre Autorität, sondern eben die Meisterschaft in seinem Fachgebiet. [...] Das ist weit entfernt von jedem Autoritarismus.»<sup>2</sup>

Gerade viele Schülerinnen und Schüler erkennen sehr schnell, ob sich die unterrichtende Person krampfhaft an ihre Materialien klammert oder aber dazu in der Lage ist, auch flexibel, frei und kompetent auf unvorhergesehene Schülerfragen zu antworten. Für die Akzeptanz der Lehrperson bei der Schülerschaft ist dies eines der entscheidenden Kriterien.

Auch brauchen wir an den Schulen keine grundlegend neue Didaktik, zumal vieles, was heute als «neu» verkauft wird, nicht mehr als alten Wein in neuen Schläuchen darstellt. Umso mehr müsste man allerdings gezielt in denjenigen Fällen intervenieren, wo der Unterricht tatsächlich weder bewährten noch modernen didaktischen Ansprüchen genügt. Dass diese Aufgabe schwierig ist und die Schulleitungen Nerven kostet, ist völlig unbestritten. Die Berufsaufträge der Lehrerinnen und Lehrer sind aber schlicht zu voll, als dass man ernsthaft in Erwägung ziehen könnte, aufgrund der ungenügenden Leistungen einzelner Lehrkräfte jeweils gleich alle Lehrkräfte zum ausgedehnten Nachsitzen zu schicken.

### **Worum es aktuell in unserem Kanton gehen sollte**

Die aktuelle Herausforderung im Kanton Baselland besteht darin, dass Lehrerinnen und Lehrer auf der Primarstufe neue Inhalte (durch das verschobene

6. Schuljahr) und auf der Sekundarstufe I neue Fächer (Fächerverbünde) unterrichten sollen – und dafür brauchen sie selbstverständlich das erforderliche Fachwissen! Während der LVB auf der Primarstufe hier schon einiges erreicht hat, ist die Situation auf der Sekundarstufe I weiterhin ungelöst.

Und damit kehren wir zurück zum Ausgangspunkt: Man müsste doch meinen, dass eine von 1156 Lehrerinnen und Lehrern unterschriebene und vom kantonalen Parlament einstimmig überwiesene Petition ausreichen sollte, um auch eine Bildungsdirektion dazu zu bewegen, die in dieser Petition geäusserten Anliegen im Rahmen ihres Einflussbereiches anzupacken. Dies aber ist bis jetzt nicht im Ansatz erkennbar. Noch ist keinerlei Reaktion auf die Petition zu registrieren – als ob die Haltung von 1156 Lehrerinnen und Lehrern sowie des gesamten Landrats für die BKSD irrelevant wären.

### **Fachausbildung insbesondere in den Naturwissenschaften ungenügend**

Vergessen wir auch nicht, dass dasselbe Parlament trotz knapper Kassen 54 Millionen Franken für Weiterbildungen und Nachqualifikationen bewilligt hat. Was das AVS aber konkret damit zu realisieren vorsieht, bestätigt die Befürchtungen, welche das Komitee «Qualität an den Schulen und in der Ausbildung der Sek I-Lehrkräfte» vor einem Jahr überhaupt zu seiner Unterschriftensammlung motiviert hat, denn was wir im Bereich der Fachweiterbildung finden, sind

- Kursorische Angebote, gemeinsam mit Lehrerinnen und Lehrern aus Basel zu Fächern, Fachbereichen und überfachlichen Kompetenzen
- Zusatzqualifikationen CAS und Module zu Fachbereichen:
  - CAS ab 2015 in NaTech
  - CAS in Planung RZG, WAH, ERG (jeweils 15 ECTS)

- einzelne Module ab 2015 in NaTech
- einzelne Module in Planung RZG, WAH, ERG (jeweils 5 ECTS)

Der LVB hat nachgefragt: Ein CAS in einem der genannten Fachverbünde beinhaltet grundsätzlich 10 ECTS-Punkte fachwissenschaftliche Ausbildung, was auch der LVB als Kompromiss akzeptieren könnte. In den Naturwissenschaften, die drei Fächer beinhalten, sind es aber pro Fach nur 5 ECTS-Punkte oder umgerechnet 150 Arbeitsstunden! Was hier der einzelnen Lehrkraft an fachwissenschaftlicher «Ausbildung» geboten wird, ist bedeutend weniger als das, was ein Schüler oder eine Schülerin im jeweiligen Fach im Schulunterricht mitbekommen sollte!

Hinzu kommt, dass diese Weiterbildung zeitlich so verteilt werden soll, dass sie im EAF-Anteil des ohnehin schon überfrachteten Berufsauftrags Platz hat, in dem für Weiterbildungen gerade einmal 2% der Jahresarbeitszeit – bei einem Vollpensum 38 Stunden pro Jahr! – budgetiert sind. Wie soll das bitteschön aufgehen?

### **Was sich mit 54 Millionen Franken machen lässt**

Die Diskrepanz zwischen den für Weiterbildungen bewilligten 54 Millionen Franken und der Knausrigkeit, mit der das AVS bzw. die BKSD Geld füracherweiterungen einsetzen will, führt zwangsläufig zur Frage, was man in der Bildungsdirektion mit diesen 54 Millionen Franken denn sonst vorhat.

Immerhin ist es dem LVB gelungen, die BKSD dazu zu bewegen, die 7.95 Millionen Franken, welchen den Primarschulen als Zusatzressourcierung zur erstmaligen Umsetzung des 6. Schuljahrs zugedacht waren, nochmals um 1.5 Millionen Franken aufzustocken. Dadurch soll es möglich werden, dieje-

---

*Ihren vorläufigen Höhepunkt findet die «Bildungsharmonisierung» genannte Umerziehung der Lehrerinnen und Lehrer im Bereich der Fremdsprachen.*

---

nigen Primarlehrkräfte, welche das 6. Schuljahr erstmals unterrichten, während zwei Wochen vom Unterricht freizustellen, um ihren Zusatzaufwand zu kompensieren. Subtrahiert man die so entstehenden 9.45 Millionen Franken von der Gesamtsumme, bleiben immer noch 44.55 Millionen Franken mit klärungsbedürftigem Verwendungszweck.

In den offiziellen Planungsdokumenten wird die Verteilung dieser Gelder wie folgt ausgewiesen:

- 14.4 Mio. Fr. für die Umsetzung des Lehrplans 21
- 12.5 Mio. Fr. für die Umsetzung des Sprachenkonzepts
- 10.8 Mio. Fr. für Weiterbildungs-massnahmen im Rahmen der Har-moS-Umsetzung
- 3.5 Mio. Fr. für die Abgeltung des Zusatzaufwands der Schulleitungen
- 3.4 Mio. Fr. für die Erarbeitung der Checks und der dazugehörigen Auf-gaben-Datenbank

Ein Teil dieses Geldes wird – und das ist aus Sicht des LVB begrüssenswert – in die Weiterbildung der Sekundarlehrkräfte des Niveaus A investiert, um diese zu befähigen, in Zukunft auf allen Niveaus der Sekundarstufe I unterrichten zu können. 50 Niveau A-Lehrkräfte sollen davon profitieren können. Inklusive Entlastungen dürfte dies Kosten im Bereich von rund 3.5 Millionen Franken verursachen.

Schauen wir uns nun die geplanten Weiterbildungen, die mit immer noch verbleibenden rund 40 Mio. Fr. finanziert werden sollen, ein wenig genauer an. Neben den bereits genannten spärlichen Angeboten im Bereich der Facherweiterungen finden wir:

- Beratung in den Schulen
  - Schulberatung: Vermittlung professioneller Beratungspersonen durch FEBL

- Expertinnen- und Expertenpool AVS

- SCHIWE

- nach Bedarf der Schulen
- aus der Praxis – für die Praxis
  - Beispiele aus der Praxis geben Einblick in die Praxis anderer Schulen (Umsetzung der Themen der Bildungsharmonisierung)

- Kursorisches Angebot zu einzelnen Fachbereichen

- durch Fachexperten BL/BS zu den Themen der pädagogischen Handlungsfelder unter Einbezug eines reflektierten Rollenverständnisses der Lehrerinnen und Lehrer

- Kursorische Angebote

- gemeinsam mit Lehrerinnen und Lehrern aus Basel Lehrgang Leitung pädagogische Kooperation im Team
- zu schulischen Integrationsprozessen (für Klassen-, Fach-, Förderlehrpersonen: Kommunikation und Zusammenarbeit, Planung und Durchführung von Unterricht – Lernen und Entwicklung, Diagnose und Beurteilung, für Schulleitungen: Schulkultur)

- Zusatzqualifikationen CAS und Module überfachlich:

- CAS Bildung und Erziehung 4- bis 8-jähriger Kinder (1. Zyklus)
- CAS Heterogenität und Zusammenarbeit im Unterricht (Bereich spezielle Förderung, 1. - 3. Zyklus)
- CAS Lerncoaching (3. Zyklus)
- CAS PICTS Pädagogischer ICT-Support (Informatik, 1. – 3. Zyklus)

- Modulare Weiterbildung

- Integration Kompetenzvertiefung in schulischer Heilpädagogik (2 Module)

### **Wofür Geld da ist – und wofür nicht**

Der Verdacht, wie es um das Lehrerbild im AVS bestellt sein muss, erhärtet sich auch hier:

Prioritär behandelt werden

- die vom Bildungsdirektor explizit als nicht verpflichtend deklarierte pädagogische Kooperation mitsamt der Schaffung neuer Zwischenhierarchien in der Gestalt von diversen Team- und Steuergruppenleitungen;
- die Transformation des Lehrers und der Lehrerin zu Lerncoaches;
- Schwerpunkte der Integration, speziellen Förderung und Heilpädagogik.

Geld wird ausserdem gesprochen, wenn Wände zwischen Klassenzimmern herausgerissen werden sollen, um Lernlandschaften installieren zu können, oder um Baselbieter Kollegien im gesamten Land herumreisen zu lassen, um als modern geltende Schulen zu besuchen («Schulen besuchen Schulen»). Letzteres geschieht während der Unterrichtszeit, und in diesem Kontext stellt die Organisation und Finanzierung von Vertretungen keinerlei Problem dar – dies ganz im Gegensatz etwa zur Frage, wie denn die zweiwöchige Freistellung der Primarlehrkräfte, die erstmals eine 6. Klasse unterrichten, organisatorisch zu lösen sei.

### **100 Stunden Mehrsprachigkeitsdidaktik für alle**

Ihren vorläufigen Höhepunkt findet die «Bildungsharmonisierung» genannte Umerziehung der Lehrerinnen und Lehrer im Bereich der Fremdsprachen. Die Fremdsprachenlehrkräfte der Sek I verfügen – mit Ausnahme der ganz jungen PH-Generation – über einen fachlichen und fachdidaktischen Universitätsabschluss in Französisch und/oder Englisch. Trotzdem sollen sie nun ausnahmslos an insgesamt 24 (!) Halbtagen (rund 100 Stunden) die sogenannte «Didaktik der Mehrsprachigkeit» erlernen müssen, deren zentrales Merkmal offiziell darin besteht, dass Sprachen nicht isoliert, sondern in Abhängigkeit voneinander



gelehrt und gelernt werden sollen, so dass die wechselseitigen Beziehungen zwischen ihnen bewusst gemacht werden.

Tatsächlich sind es wahrscheinlich nur Bildungswissenschaftler, die bis vor etwa 10 Jahren noch das Gegenteil gepredigt haben, welche glauben, Fremdsprachenunterricht habe in der Praxis jemals anders funktioniert. Für jede Fremdsprachenlehrperson, die schon bisher wusste, dass Sprachen der Kommunikation dienen und dass es Beziehungen zwischen den Sprachen gibt, ist diese Weiterbildung jedoch schlicht ein Raub ihrer Freizeit.

Effektiv geht es wohl auch weniger um die Rolle der Beziehungen zwischen den Sprachen für den Fremdsprachenunterricht, als vielmehr dar-

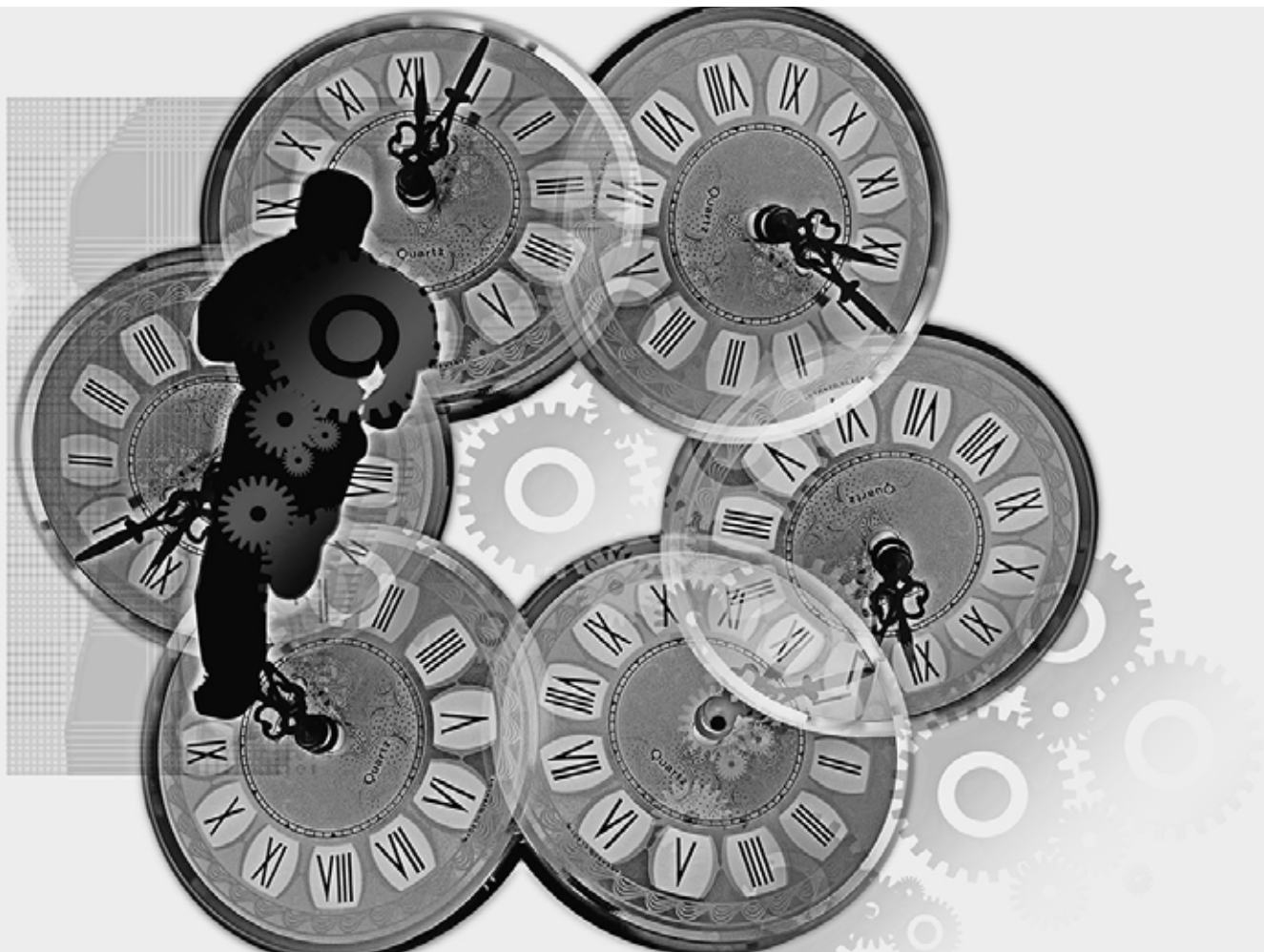
um, das «muttersprachliche» Fremdsprachenlernen, das gemäss Promotoren grösstenteils ohne Wörterlernen, Grammatik und überhaupt jede Form der persönlichen Anstrengung auskommen soll, von der Primarstufe auch auf die Sekundarstufe I zu portieren. Ein Konzept, das von verschiedener Seite fundamental in Frage gestellt wird (wie auch die LVB-Delegiertenversammlung vom 24. September 2014 eindrücklich unter Beweis stellte), wird auf die nächsthöhere Schulstufe ausgeweitet. Polemisch gefragt: Damit es länger dauert, bis man sein Scheitern nicht mehr ignorieren kann?

#### **Eine Nachfrage auf dem AVS ergab Folgendes:**

- Diese Weiterbildung entspreche einem Auftrag des Parlaments. Tatsächlich findet man sie bei genauem

Lesen in der Landratsvorlage 2009-312 auf den Seiten 20 und 21 dieser 109-seitigen (!) Vorlage. Sollte dies einen Versuch darstellen, die Verantwortung abzuschieben, muss allerdings darauf hingewiesen werden, dass es ja wohl Vertreterinnen und Vertreter aus BKSD und AVS selbst waren, welche diese Verpflichtung vor 5 Jahren in die Landratsvorlage geschrieben haben.

- Es seien nicht 100, sondern lediglich 84 Weiterbildungsstunden. In der Landratsvorlage ist allerdings von 100 Stunden die Rede. 24 Halbtage sind es so oder so.
- Auch diejenigen Lehrkräfte, die es «nicht so dringend nötig» hätten, würden von dieser Weiterbildung profitieren. Dass die Familien der betroffenen Lehrerinnen und Lehrer vielleicht auch davon profitieren





würden, wenn diese wenigstens an einem Samstag Zeit für sie hätten; dass auch die Lehrerinnen und Lehrer profitieren würden, wenn Sie dann abschalten dürften, wird ausgeblendet. Burnout ist zwar medial ein brandaktuelles Thema, aber bitte nicht hier. (Tatsächlich war ja unlängst von verschiedener Seite – unter anderem vom Präsidenten der EDK – sogar zu hören, die neue Didaktik würde die Burnout-Problematik entschärfen. Leider helfen solche rein rhetorischen Lösungen selbst dann nicht, wenn der Redner sie mit innerer Überzeugung vorträgt.)

- Man suche nach Entlastungsmöglichkeiten für die Teilzeitlehrkräfte. Nach solchen sucht auch die Regierung – allerdings nicht für die Lehrkräfte, sondern für die Kantonsfinanzen.
- Im Berufsauftrag könnten nicht nur 2%, sondern bis 4% der Arbeitszeit für Weiterbildungen genutzt werden. Theoretisch ja, praktisch kommt alle paar Monate eine neue Aufgabe daher, die auch noch im Berufsauftrag Platz haben soll, beispielsweise die 2013 eingeführte zusätzliche Pflichtstunde. Trotzdem wird bei jeder neuen Aufgabe so getan, als wäre der Berufsauftrag bisher halb leer gewesen.

### **Erfolgsaussichten höchst fraglich**

Und schliesslich muss auch folgendes noch einmal deutlich gesagt werden: Die Didaktik der Mehrsprachigkeit ist ein Experiment mit völlig ungewissem Ausgang! Statt nun aber diejenigen Lehrkräfte, die seit Jahr und Tag erfolgreich Sprachen unterrichten und dies von abnehmenden Schulen und Lehrmeistern auch bestätigt bekommen, in Ruhe weiter ihren Unterricht pflegen zu lassen, will man auch sie «umpolen», damit sie «Bewährtes aufgeben» (!) und einer Ideologie zuliebe auf Tugenden wie Systematik, einen

strukturierten Aufbau und Sorgfalt im Umgang mit fremden Sprachen verzichten sollen. Bislang deutet nichts darauf hin, dass die Mehrsprachendidaktik mehr ist als ein ziemlich naiver Enthusiasmus.

Eine stärkere Betonung des Mündlichen würde dem Fremdsprachenunterricht sicherlich in manchen Fällen gut tun. Wenn die äusseren Bedingungen dafür stimmen, benötigt aber kein Lehrer und keine Lehrerin 100 Stunden Weiterbildung, um die Unterrichtsschwerpunkte entsprechend anzupassen. Umgekehrt nützen 100 Stunden Weiterbildung auch nichts, wenn die Bedingungen nicht stimmen.

Erfolgreicher Fremdsprachenunterricht erfordert eine ausreichende Intensität, und dafür bräuchte es zualererst kleine, leistungshomogene Lerngruppen. Der Intensität hingegen gar nicht dienlich ist die Erstreckung des Fremdsprachenunterrichts auf noch mehr Jahre mit noch geringerer Stundendotation. 100 Stunden obligatorische Weiterbildung für eine «neue» Fremdsprachendidaktik sind eine Fehlinvestition, die noch dazu mit der Freizeit der Lehrerinnen und Lehrer erkaufte wird.

### **Auf Kombifächer verzichten!**

Dort, wo es Investitionen bräuchte – nämlich bei der fachlichen Weiterbildung – fehlt der notwendige Wille, und dies ganz besonders im Bereich der Naturwissenschaften. Angesichts dessen kann der LVB gar nicht anders, als sich der Forderung anzuschliessen, die politisch bereits in Form einer parlamentarischen Initiative überwiesen wurde: dem Verzicht auf die Einführung der Kombifächer.

Nicht einmal der Lehrplan 21 macht die Einführung von Kombifächern zwingend erforderlich: Wie vom

D-EDK-Geschäftsleiter Dr. Christoph Mylaeus-Renggli persönlich und schriftlich zu erfahren war, ist es nämlich eine Vorgabe, dass der Lehrplan 21 «umsetzbar sein [muss] durch Lehrpersonen, welche für die heutige Fächerstruktur ausgebildet wurden.»

Es gibt keinen vernünftigen Grund, die einzelnen Fächer in der Stunden-tafel nicht wie bisher getrennt auszuweisen. Getrennte Fächer machen es nicht schwieriger, bei der Pensenlegung dafür zu sorgen, dass Lehrerinnen und Lehrer, die mehrere Fächer unterrichten können, dies auch in derselben Klasse tun können. Viele Lehrerinnen und Lehrer aus dem Bereich Hauswirtschaft haben z.B. durchaus auch eine volkswirtschaftliche Ausbildung und können den (im Gegensatz zu Basel-Stadt) in der neuen Stunden-tafel weiterhin abgetrennten Wirtschaftsunterricht sehr gut zusammen mit dem Hauswirtschaftsunterricht erteilen. Ein Verzicht auf die Kombifächer wäre aber ein klares Signal gegen Fachunterricht, der auf Schnellbleichen beruht.

### **Heterogene Authentizität statt Gleichschaltung**

Es ist gespenstisch: Nachdem der LVB über Jahre hinweg moniert hat, dass für die Umsetzung von HarmoS zu wenig Geld vorhanden sei, erleben wir nun, wie für dieses Megaprojekt in Wahrheit viele Mittel vorhanden sind – diese aber kaum für fachliche Weiterbildungen, dafür in viel grösserem Ausmass für ideologisch motivierte Umerziehungsmassnahmen der Lehrerinnen und Lehrer eingesetzt werden.

All jene, die das Glück hatten, während ihrer Schulzeit von fachlich gut ausgebildeten und fachdidaktisch fähigen Lehrpersonen in Geschichte unterrichtet worden zu sein, müssten eigentlich ein historisches Bewusstsein dafür ent-

---

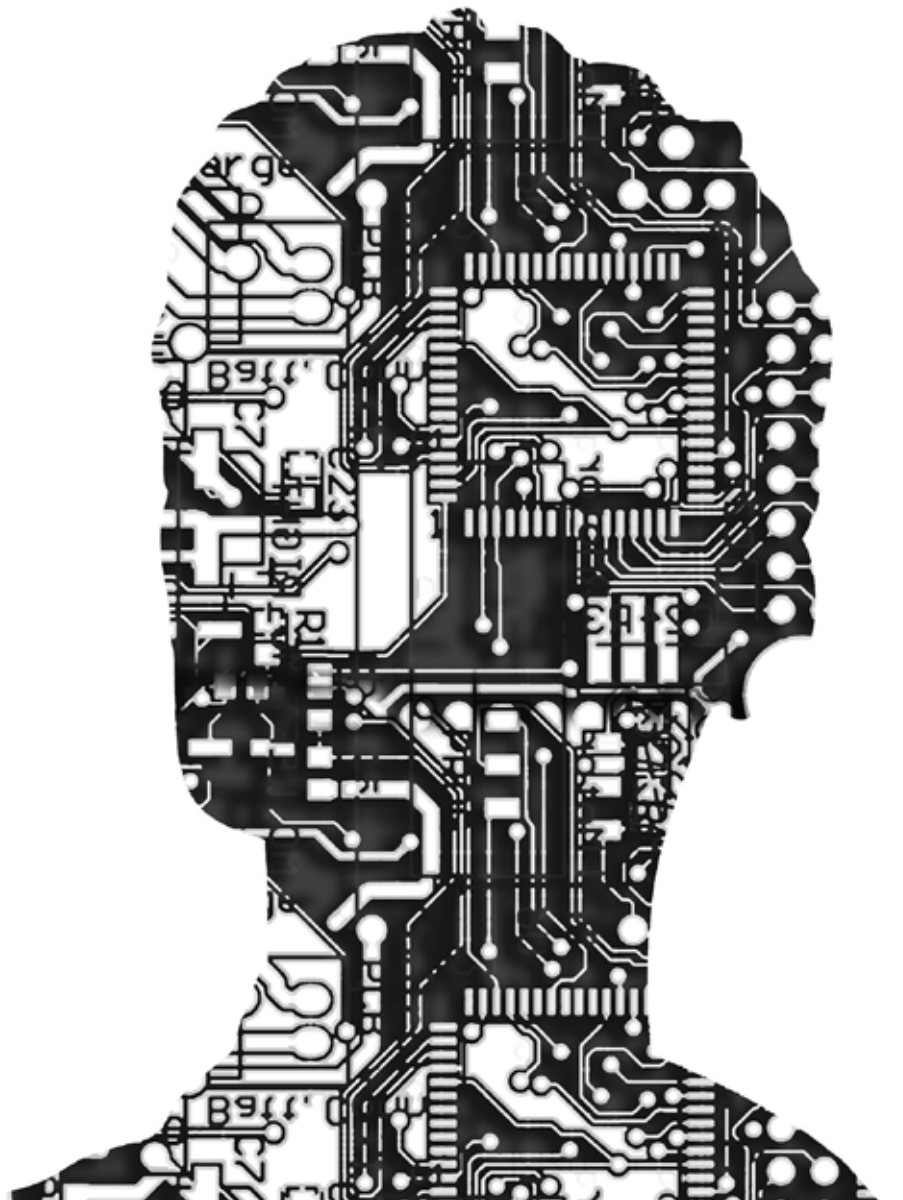
*Der LVB wird sich weiterhin für eine Schule einsetzen, in der methodische Vielfalt und persönliche Authentizität selbstverständlich sind und bleiben.*

---

wickelt haben, dass jede Tendenz in Richtung ideologischer Zwangsbeglückungen einem Schritt zur Abschaffung einer freiheitlichen Gesellschaftsordnung gleichkommt. Gerade im Bildungssystem aber darf verordnete Ideologie nicht Fuss fassen, weder inhaltlich noch methodisch. Der LVB wird sich daher weiterhin für eine Schule einsetzen, in der methodische Vielfalt und persönliche Authentizität selbstverständlich sind und bleiben.

<sup>1</sup> <http://bildung-wissen.eu/wp-content/uploads/2014/07/Lafforgue-final.++.pdf>

<sup>2</sup> <http://www.zeit-fragen.ch/index.php?id=1612>



## Perlenfischen

### Perle 1: «Bildungspolitik auf Abwegen»

Von Roger von Wartburg

Der frühere CEO der SBB, **Benedikt Weibel**, nahm in der «Schweiz am Sonntag» vom 19. Oktober 2014 Stellung zur Debatte über den Lehrplan 21 und gelangte dabei zur Schlussfolgerung **«Bildungspolitik auf Abwegen»**.

«Wer die Debatte verfolgt, dem fallen zwei Dinge auf: erstens die Geringschätzung von Wissen und zweitens die Hochstilisierung von Kompetenzen, obwohl dieser Begriff eine maximale Unschärfe aufweist. Bereits in den Zeiten der Aufklärung wurde «Wissen ist Macht» zum geflügelten Wort. Heute wird unsere Welt als Wissensgesellschaft bezeichnet. Wissen ist eine der wichtigsten strategischen Ressourcen, hört und liest man immer wieder. Der Titel eines Interviews mit dem bekannten Physikprofessor Ben Moore bringt es auf den Punkt: «Wissen ist das stärkste Werkzeug, das wir zur Verfügung haben.» Weil Wissen so entscheidend ist, ist eine gute Ausbildung ein Schlüsselfaktor für die Bewältigung der Zukunft. So weit scheinen sich alle einig zu sein. Mit Verwunderung stellt man fest, dass diese Erkenntnis am Lehrplan 21 vollständig vorbeigegangen ist. Im Einführungskapitel über die Bildungsziele wird «Wissen» mit keinem Wort erwähnt. Dafür wird das Wort «Kompetenz» nicht weniger als neun Mal bemüht. Das mag daran liegen, dass in unseren Bildungsanstalten der reine Wissenserwerb bereits heute hier und dort als überflüssig angesehen wird. Seit nunmehr 16 Semestern unterrichte ich an der Universität Bern Studierende im Masterstudium für Betriebswirtschaft. Immer wieder staune ich über eklatante Wissenslücken. Sollte man von einem Bachelor in BWL nicht erwarten können, dass sie oder er wissen, was in OR 716 steht, was ein Businessplan ist, welche Marketinginstrumente zur Verfügung stehen, was die Kernelemente einer Strategie sind? Unsere obersten Pädagogen sind offenbar anderer Ansicht. Wissen spielt ihrer Meinung nach in der Wissensgesellschaft eine untergeordnete Rolle, schliesslich kann man jederzeit Wikipedia anrufen. Ihr Credo ist: Die Schule darf keine Wissensfabrik sein. Die Schule der Zukunft soll Kompetenzen vermitteln. Kompetenz ist ein hoch abstrakter Begriff. Es fällt auf, dass viele namhafte Wissenschaftler die Meinung vertreten, es gäbe gar keine allgemein anerkannte Definition dafür. Und einige lehnen den Begriff überhaupt ab. Die Autoren des Lehrplans 21 stützen sich auf eine im Auftrag der OECD entwickelte Definition des deutschen Psychologen Franz E. Weinert. Danach ist eine Kompetenz «die bei einem Individuum verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.» Alles klar? Nein,

aber es gibt ja Wikipedia: volitional heisst «durch den Willen bestimmt». Selbst mit dieser Präzisierung blicken wir perplex auf dieses Ungetüm einer Definition. Das also soll das oberste Ziel der künftigen Bildungspolitik sein? Bleibt



HEINZ ANTON MEIER

die Hoffnung, dass die Dinge anhand eines praktischen Beispiels verständlicher werden. Man hört ja immer wieder, dass der Analphabetismus zunehme. Lesen und Schreiben können ist unbestreitbar wichtig. Dazu der Lehrplan 21: Beim Thema «Lesen» soll folgende Kompetenz erworben werden: «Die Schülerinnen und Schüler können ihr Leseverhalten und ihr Leseinteresse reflektieren. Sie können so das Lesen als ästhetisch-literarische Bereicherung erfahren.» Ich muss zugeben, dass ich da nicht mehr folgen kann. Aber wahrscheinlich fehlt mir ganz einfach die Kompetenz, um die moderne Pädagogik zu verstehen. Der Protest von Lehrpersonen hat immerhin dazu geführt, dass man den Lehrplan 21 überarbeitet. Es ist nur zu befürchten, dass

diese Übung eine unumstössliche Lebensweisheit bestätigt: Wenn du das Hemd unten falsch geknöpft hast, ist es auch oben falsch geknöpft.»

**Kommentar:** Es fällt einem einfach auf: Etwas ältere SP-Vertreter wie Benedikt Weibel, Rudolf Strahm, Daniel Goeppfert, Roland Stark oder Anita Fetz zeichnen sich immer wieder durch bildungspolitische Voten aus, die von einem kritischen, realitätsnahen und unabhängigen Geist zeugen. Die jüngere Generation hingegen betet mantrahaft die Positionen der vermeintlichen «Experten» nach. Wie wäre es mit einem parteiinternen Workshop unter Federführung der Erstgenannten?

Weitere Perlen auf S. 24 und 34

Für LCH-Mitglieder:

# 25% Rabatt beim Anlegen



LCH-Mitglieder sparen 25%\* bei Depotgebühren und Courtage. Noch mehr Vorzugskonditionen finden Sie unter [www.bankcoop.ch/lch](http://www.bankcoop.ch/lch).

fair banking  
**bank coop**

\* Minimalgebühr pro Depot CHF 45.– statt CHF 60.–. Minimumcourtage für Transaktionen an der CH-Börse CHF 67.50 statt CHF 90.–.



# Konfliktzone Schulentwicklung: Zum neuen Ungleichgewicht zwischen Theorie und Praxis

Von Heinz Bachmann und Roger von Wartburg



**Bis vor relativ kurzer Zeit waren Schulen sich weitgehend selbst regulierende Organisationen, welche, vereinfacht dargestellt, gemäss dem Primat der Praxis funktionierten. Seit etwa 15 bis 20 Jahren jedoch werden die Lehrerinnen und Lehrer von einer Flut an Top-down-Reformen überrollt, welche einen tiefgreifenden Paradigmenwechsel in der Schulentwicklung deutlich machen: Die Theorie, wirkungsvoll unterstützt von der Politik, hat das Zepter übernommen. Der vorliegende Artikel versucht, die beschriebene Thematik auszuleuchten und stellt vor diesem Hintergrund die unausweichliche Frage, wer davon profitiert – und wer nicht.**

## Wie es war: das Primat der Praxis

Lange Zeit galt an Schweizer Schulen das folgende Prinzip: Engagierte Lehrpersonen unterrichteten ihre Klassen auf der Basis bewährter Methoden. Anstösse, die Schulen respektive den Unterricht weiter zu entwickeln, kamen von verschiedenen Seiten: Gesellschaftliche Entwicklungen (z.B. Migration, unstabile Familienverhältnisse) stellten die Schulen vor neue Herausforderungen; Forschung und Lehre gaben Inputs für neue Lehr- und Lernformen; Bildungspolitik und -verwaltung übten mittels ihrer Regelungskompetenz einen (begrenzten) Einfluss aus. Was sich bewährte, setzte sich durch (z.B. Blockzeiten); was sich nicht bewährte, verschwand zumeist still und heimlich wieder von der Bildfläche (z.B. Sprachlabors).

Der Grundsatz, wonach sich durchsetzt, was erfolgreich ist, hat nicht nur in der Evolution Gültigkeit. Vielmehr steuert dieses Prinzip diverse Lebensbereiche: So verschreibt etwa der Hausarzt jene Therapien und Medikamente, welche bei den Patienten die beste Wirkung erzielen. Und die Konsumenten entscheiden sich für jenen Staubsauger, welcher die beste Saugkraft mit dem tiefsten Energieverbrauch, einem günstigen Preis und den geringsten Lärmemissionen verbindet.

## Systemträgheit als Pluspunkt

In diesem Sinne steuerten sich bis vor einigen Jahren auch die Schulen: Reformen und Massnahmen, welche den Lernerfolg der Schülerschaft verbesserten, wurden dauerhaft etabliert, praxisuntaugliche «Neuerungen» hingegen wurden wieder verworfen. Das sorgte für vergleichsweise gute Lernleistungen und recht stabile Verhältnisse an den Schulen, brachte diesen aber auch den Vorwurf einer gewissen «Reformresistenz» ein.

Mittlerweile scheint mancherorts vollkommen in Vergessenheit zu geraten sein, dass bahnbrechende pädagogische respektive methodische Neuerungen nicht in der gleichen Kadenz erfolgen, wie wir dies heutzutage von der Entwicklung neuer Smartphone-Modelle gewohnt sind. Roland Reichenbach formulierte es so: «Die Trägheit des Systems ist auch ein Garant für Verlässlichkeit und Stabilität, nicht einfach bloss Indiz mangelnder Anpassungsbereitschaft. Es gibt auch in der Schule eine «Neo-Manie», die abzulehnen ist. Es gibt Erneuerungen, die grossartig sind, dies aber eher einmal im Jahrhundert als einmal pro Monat [...]»<sup>1</sup> Der Genfer Philosoph, Lehrer und Politiker Jean Romain meint dazu: «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.»<sup>2</sup>

Lohnenswert ist in diesem Zusammenhang auch ein Blick über den schulischen Tellerrand hinaus<sup>3</sup>: Gemäss Professor Peter Meier-Abt, Präsident der Schweizerischen Akademie der Medizinischen Wissenschaften, verfügen nur gerade 50 Prozent der medizinischen Interventionen über einen strengen Wirkungsnachweis. Bei den anderen 50 Prozent stütze man sich lediglich auf Pseudowissen. Meier-Abt regt daher an, eine auf Pseudowissen basierende Intervention besser häufiger zu unterlassen, anstatt etwas zu unternehmen, von dem man gar nicht wisse, ob es tatsächlich wirke. Weiter gibt er zu bedenken, dass unerwünschte Nebenwirkungen in der Medizin immer unterschätzt würden. Man kenne die Risiken zwar sehr früh, wolle sie aber nicht wahrhaben. Man verdränge sie solange, bis es dann gar nicht mehr gehe. Doch für das «Nicht-Tun» brauche es eben Bodenhaftung, Ehrlichkeit und Mut, zumal man am



«Es ist unmodern, auf die Grenzen des pädagogischen Machbarkeitswahns hinzuweisen – damit lassen sich keine Wahlkämpfe gewinnen.» (R. Dollase)

Nichtsmachen meistens nichts verdienende, am Machen hingegen schon.<sup>4</sup>

### Wie es ist: das Primat von «Wissenschaft» und Politik

Die Liste tiefgreifender, umfassender Bildungsreformen der vergangenen Jahre liest sich beeindruckend: «Integrative Schulung», «Frühfremdsprachen», «Individualisierung», «Kompetenzorientierung», «pädagogische Kooperation» oder «selbstorganisiertes Lernen» – jeweils feierlich garniert mit grossem Brimborium und allerlei Vorschusslorbeeren – sind über die Schulen hereingebrochen und stehen exemplarisch für das Vorantreiben eines fundamentalen Umbaus des Systems Schule in bisher ungekanntem Ausmass.

Auffällig ist, dass dabei ein für Schulen vollkommen neuer Steuerungsmechanismus zur Anwendung kommt: Die Reformen müssen sich nicht mehr in der Unterrichtspraxis bewähren, bevor sie flächendeckend eingeführt werden. Vielmehr erfolgt die Steuerung heute konsequent von oben nach unten (top down), in der Regel über die Köpfe der Lehrpersonen hinweg. «Wissenschaft» (ein paar oberflächliche Machbarkeitsstudien genügen vollauf) und Bildungspolitik wissen schon vor der Umsetzung einer Reform, was richtig und erfolgreich ist. Von Anfang an steht ausser Zweifel, dass das Neue besser und die Reform erfolgreich sein wird – wenn die Lehrkräfte es nur richtig anpacken. Rainer Dollase von der Universität Bielefeld hält dazu nüchtern fest: «Es hat sich [...] in der aktuellen Bildungspolitik eingebürgert, dass man Menschen Versprechungen auf das Erreichen von Visionen und Illusionen macht, die man so, wie sie formuliert werden, nie verwirklichen kann. Es ist unmodern, auf die Grenzen des pädagogischen Machbarkeitswahns hinzuweisen – damit lassen sich keine Wahlkämpfe gewinnen.»<sup>5</sup>

Melden sich dann Praktikerinnen und Praktiker mit Vorbehalten oder trauen sie sich nach einer Weile gar zu sagen, dass der versprochene Erfolg ausbleibe, müssen sie nicht selten mit harschen Reaktionen rechnen: Ihre methodische Kompetenz oder ihr Berufsethos werden angezweifelt; ein Mangel an der «richtigen» Einstellung und Innovationsbereitschaft wird konstatiert; professionelle Rückständigkeit oder Konservatismus werden zum Vorwurf erhoben.

Erstaunt und überrumpelt stellen Lehrpersonen immer häufiger fest, dass ihnen ihre praktische Unterrichtserfahrung nicht mehr den ihnen zustehenden Respekt einbringt, anhand dessen man ihnen sinnigerweise gewähren müsste, sich fundiert zur Praxisausganglichkeit von Reformen zu äussern. Vielmehr setzen sie sich durch kritische Aussagen allerlei diskreditierenden Vorhaltungen aus.

Von vorneherein oft gänzlich ausgeschlossen dagegen wird in den Debatten die Möglichkeit, dass die von den Reformpromotoren verkündete frohe Botschaft allenfalls an (Teilen) der Realität vorbeiziele könnte. In diesem Kontext zwei Beispiele:

1. Als Ende 2012 nach sechs Jahren Frühenglisch im Kanton Luzern eine erste grosse Wirksamkeitsstudie aufzeigte, dass mehr als die Hälfte der Kinder die Lernziele im Teilbereich «Hören» und sogar zwei Drittel jene im Teilbereich «Lesen» nicht erreichten, wiesen die Behörden den schwarzen Peter ohne zu zögern einzig und allein den Lehrkräften zu: «Einige haben noch nicht verstanden, wie Englisch in der Primarschule vermittelt werden soll. Sie gehen von einem falschen Fremdsprachenkonzept aus [...]»<sup>6</sup> Andere Faktoren für den ausbleibenden Lernerfolg wurden gar nicht erst in Betracht gezogen.

2. Vor dem Hintergrund der zunehmenden eklatanten Schwierigkeiten mit deutscher Rechtschreibung, Grammatik und Stilistik selbst bei Studierenden mit deutscher Muttersprache schreibt Konrad Paul Liessmann: «Natürlich ist nach jedem Schreib- oder Lesetest das Entsetzen gross, und der Ruf nach noch mehr Kompetenzorientierung, noch mehr individualisierter Didaktik, noch mehr modernen Unterrichtsmethoden, noch mehr Fehlertoleranz, noch mehr Einbezug von Laptops und Smartphones in den Unterricht wird lauter. Dass es gerade diese Forderungen und ihre Durchsetzung sind, die die Misere erst erzeugt haben, kommt auch den radikalsten Bildungsreformern nicht in den Sinn.»<sup>7</sup>

### «Moderne» Tabus

Wer sich demzufolge nicht allerlei Ungemach aussetzen möchte, der untersage sich beispielsweise die folgenden Äusserungen:

- Dass integrativer Unterricht anspruchsvoller ist, als sich das einige vorgestellt (respektive versprochen) hatten, und dass die dadurch erzeugte extreme Heterogenität, erst recht bei den bestehenden Klassengrössen, je nach Setting dazu führen kann, dass es für die Lehrkräfte unmöglich wird, in ihrer Klasse alle berechtigten Bedürfnisse abzudecken.
- Dass das frühe Erlernen zweier Fremdsprachen mit je zwei bis drei Wochenlektionen in der Primarschule eine Mehrheit der Schülerinnen und Schüler überfordert und am Ende der obligatorischen Schulzeit nicht eine bessere Fremdsprachenkompetenz zur Folge hat.
- Dass von vorgesetzter Stelle verordnete Teamarbeit in vielerlei Bereichen nicht zielführend und effizienzsteigernd ist.

---

*Ingenieure, welche das Dach einer Sporthalle falsch berechnet haben, werden zur Rechenschaft gezogen, wenn ihr Bau unter der Last des Schnees einbricht. Niemand käme auf die Idee, den Nutzern der Sporthalle vorzuwerfen, sie hätten «falsch geturnt».*

---

- Dass das Unterrichtskonzept des «selbstorganisierten Lernens» seine behauptete pauschale Überlegenheit noch keineswegs unter Beweis gestellt hat, sondern stattdessen von zahlreichen Faktoren abhängig ist.
- Dass «individuelle Förderung» in all ihren Ausprägungen nicht einfach per se «gut» ist, sondern dass auch hier ein echtes Überprüfen der Wirksamkeit von Massnahmen dringend erforderlich wäre. Dollase schreibt in diesem Kontext von einer «notorischen Verbreitung von Förderungssillusionen, so als wenn man jeden Menschen dorthin entwickeln könnte, wo man ihn hinhaben möchte. So als ob alle Defizite und alle Nachteile durch ein bisschen Förderung behoben werden könnten. Das war schon zu Beginn des 20. Jahrhunderts empirisch falsch.»<sup>8</sup>
- Dass die Mehrzahl der «modernen» kompetenzorientierten Lehrmittel aufgrund fehlender Übungsmaterialien für den Unterricht bestenfalls teilweise taugt und als Folge davon dem Kanton schwindelerregende Kosten für Kopierpapier und Toner erwachsen.

### **Ignoranz, Arroganz und die Concorde-Falle**

Immer mehr Lehrpersonen beklagen sich bitterlich darüber, dass ihnen seitens der Allianz aus Bildungsforschung und Politik mit einer Mischung aus Ignoranz und Arroganz begegnet werde. Sie fühlen sich in ihrer Professionalität nicht ernst genommen und bevormundet von jenen, die vorgeben, genau zu wissen, wie es gehe – die aber den Tatbeweis durch eine im Schulalltag bewältigte erfolgreiche Umsetzung selber gar nie erbringen müssen, sondern diese Aufgabe nach unten weiterdelegieren. Das heutige Bildungssystem krankt daher ganz wesentlich an einer gefährlichen Ab-

kopplung zwischen Entscheidungskompetenz und Umsetzungsverantwortung.

Die folgende Analogie aus dem Bereich der Pharmakologie soll aufzeigen, weshalb diese Konstellation falsch ist: Neue Medikamente müssen in aufwändigen Testverfahren unter Beweis stellen, dass sie einerseits wirksam sind und andererseits keine unkontrollierbaren, gefährlichen Nebenwirkungen hervorrufen. Die Anwendungspraxis entscheidet dann darüber, ob ein neues Medikament zugelassen wird. Hohe Anforderungen an die Testmethodik garantieren, dass Wirkstoffe nicht aufgrund blosser Hypothesen von Wissenschaftlern an Menschen angewendet werden. Kein Pharmazeut könnte sich anmassen, ein Produkt, das sich in den Studien als unwirksam oder gefährlich erwiesen hat, mit dem Hinweis darauf zur Zulassung zu bringen, die behandelnden Ärzte oder die Patienten hätten das Medikament falsch angewendet und seien demzufolge für den Misserfolg verantwortlich.

Bildungsreformen dagegen erhalten ihre «Legitimation» bedeutend einfacher. Ein weiteres Mal vermag das Frühfremd-Konzept als perfektes aktuelles Beispiel zu dienen: In den meisten Kantonen wird gegenwärtig viel Zeit und Geld in die Umsetzung der Frühfremdsprachen-Didaktik investiert. Dabei zeigt sich in der Praxis immer deutlicher, dass die überhöhten Versprechungen der Promotoren sich bei weitem nicht einlösen lassen. Doch aus Sicht von «Experten» und vielen Behördenvertretern *darf* das schlicht und einfach nicht sein! Wer möchte schon die Verantwortung (Gesichtsverlust inklusive) für das Scheitern eines solchen Riesenprojekts tragen? Ein bekanntes Phänomen, welches als «Concorde-Falle» bezeichnet wird: Die Geschichte des Überschalldüsenflug-

zeugs stand für Investitionen in ein Projekt, von dem man bald einmal wusste, dass es sich nie und nimmer rechnen würde. Da man aber ab einem gewissen Zeitpunkt derart viel Geld ausgegeben hatte, durfte es kein Zurück mehr geben.

Ingenieure, welche das Dach einer Sporthalle falsch berechnet haben, werden zur Rechenschaft gezogen, wenn ihr Bau unter der Last des Schnees einbricht. Niemand käme auf die Idee, den Nutzern der Sporthalle vorzuwerfen, sie hätten «falsch geturnt». Sprachlehrpersonen hingegen, welche nach einigen Jahren Erfahrung mit der Frühfremdsprachen-Didaktik mitteilen, die Erwartungen an den Lernerfolg liessen sich nicht aufrecht erhalten, sehen sich dem Vorwurf ausgesetzt, die neue Didaktik nicht richtig verstanden zu haben oder nicht korrekt umzusetzen. An etwas anderem kann es nicht liegen.

### **Wer nicht profitiert**

Wir stellen also fest, dass in der Gegenwart Bildungsreformen flächendeckend eingeführt werden, auch wenn ihre Wirksamkeit keineswegs hinreichend belegt ist. Eine mächtige Allianz aus «Wissenschaft», Bildungsverwaltung und -politik nimmt für sich in Anspruch, genau zu wissen, was den Lernerfolg verbessert. Immense Ressourcen (Geld und Arbeitszeit) werden eingesetzt, um die Reformen voranzutreiben. Da bleibt kein Platz für Vorbehalte, Kritik, Misserfolgserfahrungen oder das Bestehen auf Begründungszusammenhängen. Stellt sich die Frage: Wer profitiert von diesem Primatswechsel – weg von der Praxis, hin zur Theorie?

- Sicherlich nicht die Lernenden. Sie werden durch aktionistische Reformwirren belastet (z.B. die überhöhte Lektionenzahl der Drittklässler) und erleben häufig eine Über-

forderung durch Inhalte (z.B. durch zwei Frühfremdsprachen) oder Lernformen (z.B. selbstorganisiertes Lernen für Lernende, deren Persönlichkeitsentwicklung dafür noch zu wenig entwickelt und/oder deren Vorwissen noch zu wenig stabil ist). Dabei gehören doch Erfolgserlebnisse anerkanntermassen zu den wichtigsten Motivationsquellen.

- Sicherlich nicht die Lehrpersonen. Ihre berufliche Autorität wird untergraben, wenn ihre Erfahrungen ignoriert und sie in kaum Erfolg versprechende Reformumsetzungen gehetzt werden. Auch ihre Motivati-

on leidet. Wirksam sind begeisterte, authentische, kreative Lehrpersonen – nicht aber devote Weisungsempfänger. Abgesehen davon ist das Konzept unkritischer Weisungsempfänger in Bildungsinstitutionen bis anhin totalitären Staatssystemen vorbehalten gewesen.

- Sicherlich nicht die Erziehungsberechtigten. Sie reagieren verständlicherweise mit Unlust und Unverständnis, wenn der Familienfrieden durch unglückliche und überforderte Kinder belastet wird. Ausserdem verstärkt sich bei vielen Eltern zunehmend der Eindruck, ihre Kinder

würden für allerlei «innovative» Schulversuche «verwendet» – mit höchst ungewissen Erfolgsaussichten. So ein Schulsystem wirkt wenig verlässlich und vertrauensvoll.

### **Dauerreform als Arbeitsbeschaffungsmassnahme**

Will man das Kind beim Namen nennen, muss man zwingend festhalten: Die grösste «Leistung» des Primats der Theorie ist die Schaffung und Erhaltung von Arbeitsplätzen in der Forschung (Pädagogische Hochschulen) und in der Verwaltung (kantonale und nationale Planungs- und Stabstellen). Das emsige, umtriebige Dauerentwi-

PIXABAY



---

*«Wir wissen nie, was das Beste ist, aber wir müssen eine Basis finden, damit gute Entscheide gefällt werden können. Ganz wichtig ist: Die Theoretiker haben der Praxis nicht vorzuschreiben, wie sie sein soll.»*

---

ckeln, -umsetzen und -evaluieren sichert zahlreichen Zeitgenossen ein überaus respektables Auskommen.

Die Bildungspolitik hat deshalb dringend Rechenschaft darüber abzulegen, ob mit dem Primat der Theorie das Bildungsbudget effizient eingesetzt wird. Die Steuerzahlenden ihrerseits täten gut daran, hier der Politik endlich kritischer auf die Finger zu schauen. Und die Schulen sollten sich bewusst werden, dass sie sich – ob sie dies wollen oder nicht – gerade in finanziell prekären Zeiten in einem Verteilungskampf um Ressourcen mit den anderen Akteuren aus dem Bildungssektor befinden.

### **Das Verhältnis zwischen Theorie und Praxis zweckmässig austarieren**

Dieser Artikel plädiert für einen angemessenen Respekt gegenüber der Berufspraxis gestandener Lehrpersonen. Der Wissenschaft ist in Bildungsfragen jener Platz einzuräumen, der ihr gebührt: Unter anderem forscht sie nach Zusammenhängen, verfasst Studien und zeigt Entwicklungsmöglichkeiten auf. Der Unterrichtspraxis muss aber in jedem Fall wieder mehr Bedeutung zukommen. Denn erst im realen Unterricht mit realen Schulklassen stellt sich heraus, was unter welchen Bedingungen funktioniert und was nicht. Rainer Dollase schreibt: «Nicht an den hehren Worten und Visionen bemisst sich die Qualität eines Schulsystems, sondern an dem tatsächlichen Verhalten, an den Handlungen und den tatsächlich erreichten Zielen.»<sup>9</sup>

Einmal mehr war es Roland Reichenbach von der Universität Zürich, der die Problematik punktgenau zu skizzieren wusste: «Zuerst einmal müssen wir akzeptieren, dass Theorie und Praxis zwei verschiedene Ebenen sind. Der Theoretiker analysiert, beobachtet, forscht. Der Praktiker setzt um

und übernimmt Verantwortung. [...] Wir wissen nie, was das Beste ist, aber wir müssen eine Basis finden, damit gute Entscheide gefällt werden können. Ganz wichtig ist: Die Theoretiker haben der Praxis nicht vorzuschreiben, wie sie sein soll.»<sup>10</sup>

### **Als selbstbewusste Fachleute auftreten!**

Lehrpersonen haben das Recht darauf, als Fachleute angehört *und* in ihrer Professionalität ernst genommen zu werden. Für unseren Berufsstand steht aktuell wahrlich viel auf dem Spiel: In nächster Zeit wird sich entscheiden, welche Rolle die Lehrerinnen und Lehrer im Bildungssystem der Zukunft ausüben werden. Wenn sich der bestehende Trend fortsetzt, wird es die Rolle von weisungsgebundenen «Begleitern» sein, die den strategischen Entscheidungsträgern als Erfüllungsgehilfen zudienen dürfen. Dagegen muss sich eine solidarische, selbstbewusste Lehrerschaft mit aller Vehemenz zur Wehr setzen!

Der LVB sieht es daher als eine seiner gegenwärtigen Hauptaufgaben an, dazu beizutragen, das Verhältnis zwischen Praxis und Theorie wieder zu rechtzurücken. Welche Möglichkeiten, Grenzen, Chancen und Risiken Bildungsreformen in sich bergen, zeigt sich in den Schulzimmern – und nicht an den praxisfernen Schreibtischen eines Campus oder einer Bildungsdirektion.

<sup>1</sup> Leider gibt es an den Schulen eine Neo-Manie, NZZ, 26.07.2014

<sup>2</sup> <http://www.zeit-fragen.ch/index.php?id=1612>

<sup>3</sup> vgl. dazu auch: Philipp Loretz: Der Neue hat das Wort, lvb.inform 2013/14-04

<sup>4</sup> Kontext, Radio SRF 2, 14.05.2014

<sup>5</sup> [http://bildung-wissen.eu/wp-content/uploads/2014/09/Dollase\\_Inklusion.pdf](http://bildung-wissen.eu/wp-content/uploads/2014/09/Dollase_Inklusion.pdf)

<sup>6</sup> Frühenglisch: Schüler haben «big problems», Neue Luzerner Zeitung, 06.11.2012

<sup>7</sup> Analphabetismus als geheimes Bildungsziel, Frankfurter Allgemeine Zeitung, 24.09.2014

<sup>8</sup> [http://bildung-wissen.eu/wp-content/uploads/2014/09/Dollase\\_Inklusion.pdf](http://bildung-wissen.eu/wp-content/uploads/2014/09/Dollase_Inklusion.pdf)

<sup>9</sup> [http://bildung-wissen.eu/wp-content/uploads/2014/09/Dollase\\_Inklusion.pdf](http://bildung-wissen.eu/wp-content/uploads/2014/09/Dollase_Inklusion.pdf)

<sup>10</sup> Kritik ja, aber nicht ständig neue Reformen, reformiert.info, 09.09.2014



# Ausgezeichneter Service und günstige Prämien für LCH-Mitglieder



**Jetzt Prämie  
berechnen  
und Offerte  
einholen!**

## **Exklusiv versicherbare Zusatzleistungen in der Haushaltversicherung:**

- Rechtsschutz für Strafverfahren wegen Nichterfüllung der Aufsichtspflicht
- Schulreise Assistance

<https://partner.zurich.ch/lch>

**0848 807 804**

Mo – Fr von 8.00 – 17.30 Uhr

Exklusive Telefonnummer für LCH-Mitglieder



## Perlenfischen

### Perle 2: «Wer keine Ahnung von Geschichte hat, ...»

Von Roger von Wartburg

Der Wiener Philosophie-Professor **Konrad Paul Liessmann**, seines Zeichens wie Roland Reichenbach ein Vorstandsmitglied der trinationalen Gesellschaft für Bildung und Wissen, offenbarte am 13. Oktober 2014 spannende Einblicke in seinem Interview mit der «Wirtschaftswoche», publiziert unter dem Titel **«Wer keine Ahnung von Geschichte hat, dem hilft auch Wikipedia nicht weiter»**.



HEINZ ANTON MEIER

«Keiner weiss genau, was diese Kompetenzen bedeuten. Sie sind höchst fragwürdig, völlig schwammig, ideologisch aufgeladen und beliebig. [...] Der heutige Kompetenzbegriff entstand im Zuge der Taylorisierung von Arbeitsprozessen. Also durch den Versuch, nicht nur zu messen, wie lange es dauert, bis ein Arbeiter bestimmte Arbeitsschritte vollzogen hat, sondern auch zu bestimmen, wie diese Leistungen verbessert werden können - indem man die zugrundeliegenden Fähigkeiten beobachtet und dann den Arbeiter schult und optimiert. Der Gedanke dahinter ist also, den Menschen aufzusplitteln in einzelne, isoliert zu bewertende Fähigkeiten. [...] Es ist skurril, dieses Bedürfnis nach Quantifizierung und einer analytischen Zergliederung. Der neue Schweizer Lehrplan 21 [...] listet auf 500 Seiten rund 4500 Kompetenzen auf, die die Sechs- bis Elfjährigen erwerben sollen. Jede Regung des Schülers wird als Kompetenz definiert und soll überprüft werden. Aber natürlich kann das niemand, weil niemand wirklich weiss, was solch eine Kompetenz überhaupt ist, geschweige denn wie diese gemessen werden soll. [...] Ein Beispiel: Zentral in allen Lehrplänen in Deutschland und Österreich ist die so genannte Selbstkompetenz. Wie ist die überhaupt definiert? Wann ist ein Schüler selbstkompetent [...]? Wenn er sich selbst anziehen kann? Selbst essen kann? Sich verlieben kann? Das ist doch unsinnig. Wie will man das bewerten? Oder nehmen wir die so genannte Reflexionskompetenz. Wenn ein Sechsjähriger sagt: «Ich sehe das nicht so» - ist der dann schon reflexionskompetent? Oder wenn ein 18-Jähriger sagt, dass er dieses oder jenes oder auch gar nichts denkt? Hier ist der Ideologisierung der Schule Tür und Tor geöffnet. [...] Ein gewisses Mass an Kompetenzorientierung gerade im Sprachunterricht ist [...] durchaus sinnvoll. Aber ich wehre mich dagegen, dass man das allen Fächern überstülpt. Vor allem jenen Fächern, in denen es nicht um Fähigkeiten, sondern um Inhalte geht. Ein Geschichtsunterricht, in dem keine historischen Ereignisse mehr vorkommen, ist kein Geschichtsunterricht. [...] Wenn sie bei Google etwas finden, fehlt ihnen [...] das Wissen, um es richtig einzuordnen. Wer überhaupt keine Ahnung hat von jüdisch-biblischer Geschichte, dem hilft auch der Wikipedia-Artikel über König David so gut wie gar nicht. Die Studenten stöhnen auch schon, wenn sie einen Ausschnitt von 20 Seiten lesen sollen. Neugierde darauf, wie ein Gedanke in einem Text entwickelt wird, gibt es nicht

---

*«Sie wollen gleich das Ergebnis haben, möglichst knapp und effizient. Das entspricht dem Zeitgeist der Unbildung: Keine geistigen Ressourcen verschwenden.»*

---

mehr. Sie wollen gleich das Ergebnis haben, möglichst knapp und effizient. Das entspricht dem Zeitgeist der Unbildung: Keine geistigen Ressourcen verschwenden. Es gibt aber keinen Geist ohne Verschwendung! [...] Deswegen drehen sich viele Debatten über Bildungsinhalte um die Frage: Werden die Schüler das in 15 Jahren noch brauchen? Dabei ist jeder anmassend, der beurteilen zu können glaubt, was wir in 15 Jahren noch anwenden werden. Wir wissen das ebenso wenig, wie man vor 15 Jahren wusste, was wir heute brauchen. [...] Ich plädiere für die Vermittlung jenes Wissens, von dem man ahnen kann, dass es sich nicht so bald überlebt, weil es schon bisher die Zeiten überdauert hat. [...] Ich würde die Kompetenzorientierung aus den Schullehrplänen streichen und zu einem an Inhalten orientierten Unterricht zurückkehren. Und an den Grundschulen zu einer Didaktik, mit der die Kinder wirklich Lesen und Schreiben lernen. [...] Die modischen Methoden kritisch unter die Lupe zu nehmen, heißt nicht, den Rohrstock wieder einzuführen. Als ob die einzige Alternative die Schule des 19. Jahrhunderts wäre! Es muss doch ein Unterricht möglich sein, in dem Grundschüler [...] darauf aufmerksam gemacht werden, dass sie ein Wort falsch ge-

schrieben haben. Es gibt ein Mass an scheinbarer Kinderfreundlichkeit, die eigentlich eine Kinderfeindlichkeit ist, weil sie die Kinder um Chancen betrügt. Und wenn Reformen das Gegenteil des Intendierten hervorbringen, dann ist ein Rückbau nicht reaktionär, sondern ein Gebot der Klugheit. Niemand, der sein Auto in eine Sackgasse manövriert, hält Umdrehen für reaktionär! [...] Ich möchte nicht in einer Gesellschaft leben, in der alles und jeder ständig nur auf seinen Nutzen hinterfragt wird. Ich möchte nicht in einer Gesellschaft leben, in der Menschen im Museum sich fragen: Trägt dieses Bild zu meiner visuellen Kompetenz bei? Ich möchte, dass Menschen beeindruckt, erschüttert, berührt vor einem Rembrandt oder Van Gogh stehen und sich sagen: Wie wunderbar, in einer Welt zu leben, in der etwas so Schönes und doch Irritierendes erschaffen wurde. Und es ist völlig egal, ob dieser Mensch Bauarbeiter, Informatiker oder Universitätsprofessor ist.»

**Kommentar:** Der LVB empfiehlt der Leserschaft die Lektüre des neuen Buches von Konrad Paul Liessmann: «Geisterstunde – Die Praxis der Unbildung»

Weitere Perlen auf S. 34

# «New World» ist kein Ei des Kolumbus

## Die LVB-Expertise zum Englisch-Lehrmittel

Von Philipp Loretz



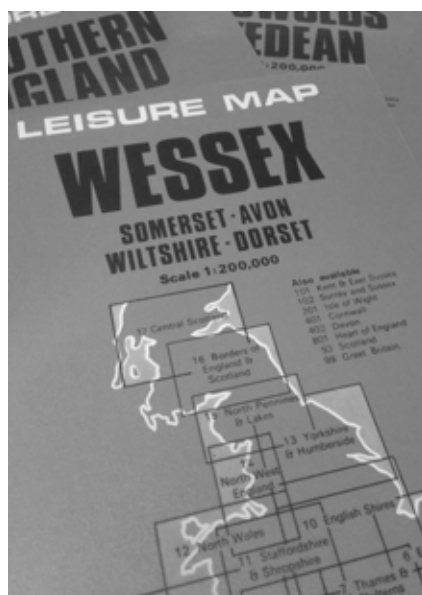
**Das Englisch-Lehrmittel «New World» beschäftigte in den vergangenen Monaten den Baselbieter Bildungsrat, also jenes Gremium, welches in unserem Kanton unter anderem über die Einführung der Lehrmittel entscheidet. Der Verfasser dieses Artikels, erfahrener Fremdsprachenlehrer auf der Sek I, hat sich im Auftrag des LVB intensiv mit «New World» beschäftigt und den Mitgliedern des Bildungsrats eine Expertise zukommen lassen. Der vorliegende Text präsentiert zunächst die wichtigsten Erkenntnisse dieser Analyse und geht dann im Detail auf das Lehrmittel ein. Soviel sei verraten: Der Bildungsrat hat beschlossen, «New World» nur befristet einzuführen.**

### Aus Spreu mach Weizen

Das Mietauto ist gefunden, die erste Fahrt aus dem Parkhaus ist trotz Links-

verkehr gemeistert. Erstaunt stellen Sie nun aber fest, dass das Kleinauto wider Erwarten weder über Navigationsystem noch Landkarte verfügt. Kein Problem: Ein Stopp bei der nächsten Tankstelle wird es richten. Doch die Dame hinter dem Tresen teilt Ihnen freundlich mit, dass die Leisure Map «Wessex» vergriffen sei. Dies sei kein Grund zur Sorge, schliesslich könne sie die einzige im Gestell verbliebene Karte wärmstens empfehlen: «Central Scotland».

Irritiert ob des seltsamen Angebots gehen Sie innerlich Ihre Möglichkeiten durch. Was tun? Dankend ablehnen? Kurzerhand die Pläne ändern und nach Schottland fliegen? Darauf warten, dass sich die Umgebung der angebotenen Karte anpasst? Oder vielleicht doch das ursprüngliche Ziel mit der falschen Karte bereisen, frei nach dem Motto: Lieber eine als keine?



Was auf den ersten Blick absurd anmuten mag, ist für den Bildungsrat Realität geworden. Aufgrund angeblicher «Alternativlosigkeit» und offensichtlichen Mängeln zum Trotz empfahl die Lehrmittelkommission Primarstufe dem

Bildungsrat, das neue Englischlehrmittel «New World» im Kanton Baselland ab Schuljahr 2014/15 aufsteigend *definitiv* einzuführen. Dabei stützte sie sich auf den Evaluationsbericht von Singh und Elmiger vom August 2013 und den Schlussbericht der Zürcher Bildungsdirektion vom September 2012, in dem 8 von insgesamt 37 im Detail analysierten Lehrmittel für gut befunden wurden. Pikant: «New World» wurde in dieser Studie nicht berücksichtigt.

Die Gründe, die zu einer massiven Einschränkung der Lehrmittelauswahl und somit zu der angeblichen «Alternativlosigkeit» geführt haben, sind vielfältig – und teilweise hausgemacht. Hier die wichtigsten kurz zusammengefasst:

### Kompetenzorientierung

Mit der Lancierung des Lehrplans 21 sind die Kantone verpflichtet, nur Lehrmittel zu bewilligen, welche der Kompetenzorientierung Rechnung tragen.

### Unterschiedliche Staffelung der Fremdsprachen

In den Kantonen Zürich und Aargau beginnen die Schülerinnen und Schüler in der zweiten bzw. dritten Klasse mit Englisch. Die meisten Lehrmittel sind deshalb auf diese Altersgruppe zugeschnitten. Lehrmittel, welche 5.-Klässler ansprechen, seien auf dem Markt kaum zu finden – so die Aussage der BKSD.

### Didaktik der Mehrsprachigkeit

Der Kanton Baselland setzt im Unterschied zu anderen Pässepartout-Kantonen wie etwa Solothurn konsequent auf die in Fachkreisen kontrovers diskutierte «Didaktik der Mehrsprachigkeit» und fordert daher ein Lehrmittel, das an die Philosophie von «Mille feuilles» anknüpft – ungeachtet der wachsenden und immer lautender werdenden Kritik am Französischlehrmittel.

*Einschlägige Lehrmittel aus dem Hause Oxford und Cambridge, welche sich seit Jahrzehnten auf dem internationalen Markt hervorragend behaupten, wurden gar nicht erst in Betracht gezogen.*

Was die Verantwortlichen des Passepartout-Projektes mit der angeblich revolutionären «Didaktik der Mehrsprachigkeit» meinen, kann an dieser Stelle nicht abschliessend erörtert werden. Lassen wir deshalb die Verfechter dieser wenig scharf umrissenen Theorie gerade selber zu Wort kommen: «Die Didaktik der Mehrsprachigkeit geht von einem völlig neuen Grundsatz aus: Sprachen werden nicht mehr nebeneinander, sondern in Abhängigkeit voneinander gelehrt und gelernt. Deutsch, Französisch und Englisch werden nicht mehr isoliert unterrichtet. Vielmehr werden bei jeder Gelegenheit Verbindungen zwischen den Sprachen hergestellt.»<sup>1</sup> [Kommentar: Der Autor unterrichtet seit 15 Jahren die genannten drei Sprachen. Was an diesem Grundsatz «völlig neu» sein soll, ist ihm schleierhaft.]

«In Übereinstimmung mit den Zielen des Europarates und der EDK gilt auch für das Projekt «Passepartout» als oberstes Ziel die Erziehung zur funktionalen Mehrsprachigkeit, d.h. zur Fähigkeit, Sprachen zum Zweck der Kommunikation zu benutzen und sich an interkultureller Interaktion zu beteiligen. Dabei wird der Mensch als gesellschaftlich Handelnder verstanden, der über – graduell unterschiedliche – Kompetenzen in mehreren Sprachen und über Erfahrungen mit mehreren Kulturen verfügt.»<sup>2</sup> [Kommentar: Es stellt sich die Frage, wozu man Sprachen denn sonst jemals erlernt hat als zum «Zweck der Kommunikation».]

Seltsamerweise erfüllt «New World» ebendiese Forderung nach der Didaktik der Mehrsprachigkeit nur teilweise. Diese unbestrittene Tatsache wird übrigens der Studie von Singh und Elmiger zufolge von vielen Lehrpersonen ausdrücklich geschätzt, da so die Methodenfreiheit zumindest bis zu

einem gewissen Grad gewahrt werden könne.

### Konstruktivismus

Moderne Lehrmittel müssen nach Auffassung der Entscheidungsträger zwingend dem konstruktivistischen Lernverständnis verpflichtet sein – der Vorstellung also, dass jedes Kind seine individuellen Lernziele mit Hilfe von Lernarrangements ganz von alleine erreicht, indem es neues Wissen mit bereits vorhandenem Wissen verbindet. Auch diese omnipräsente Theorie ist höchst umstritten.

### Alternativlosigkeit hausgemacht

Einschlägige Lehrmittel aus dem Hause Oxford und Cambridge, welche sich seit Jahrzehnten auf dem internationalen Markt hervorragend behaupten, wurden gar nicht erst in Betracht gezogen – dies mit der lapidaren Begründung, dass sich diese Bücher an keinem Lehrplan, sondern an Zertifikaten orientierten und somit für unseren Kanton nicht in Frage kämen.

Ein Blick über die Grenzen des halben Dutzend Passepartout-Kantone (BE, BL, BS, SO, FR und VS) hinaus zeigt, dass skandinavische Länder beste Erfahrungen mit qualitativ hochstehenden Lehrmitteln aus England machen. Auf der Lehrmittelliste, die dem Autor von einer finnischen Lehrerin zugetragen wurde, finden sich ausschliesslich Titel von Oxford Press und Cambridge University Press.<sup>3</sup>

### Resultate 2013: Cambridge Advanced English (CAE)

Für jene Leserinnen und Leser, denen dies unbekannt sein sollte: «Das Certificate in Advanced English (CAE) bietet den Nachweis der akademischen Oberstufe der englischen Sprache. Das CAE der University of Cambridge (UK) ist eine solide Grundlage für berufliche oder akademische Anwendung der englischen Sprache auf hohem Ni-

veau. Das CAE berechtigt zum (sprachlichen) Zugang zu den meisten englischsprachigen Universitäten weltweit. Es entspricht dem Niveau C1 des gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (CEFR).»<sup>4</sup> Lehrpersonen, die auf der Primarstufe Englisch unterrichten wollen, müssen über das Niveau C1 verfügen.

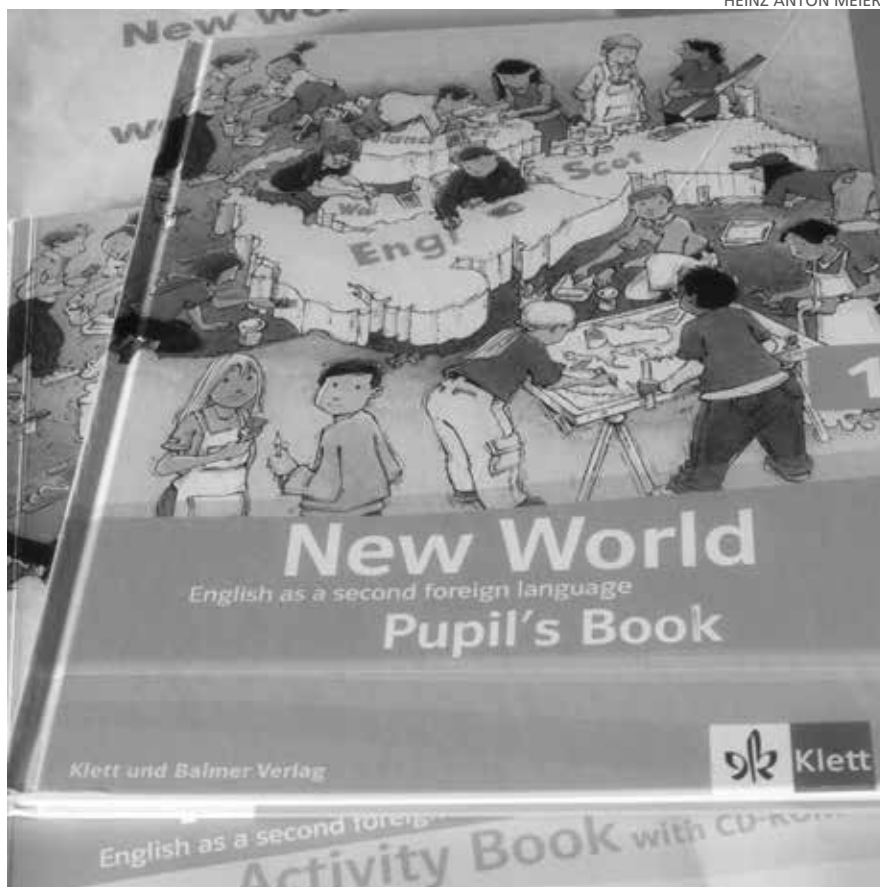
Die Resultate aus dem Jahr 2013 sprechen für sich. Der Tabelle ist zu entnehmen, dass in Finnland ein Viertel der angetretenen KandidatInnen im Advanced die höchste Stufe (grade A) des Niveaus C1 erreichte. In Norwegen brillierten fast 40% mit der Bestmarke, während in der Schweiz die Hälfte den C1-Level mit dem tiefsten Wert (grade C) gerade noch erreichten. Nicht einmal 10% schafften die beste Auszeichnung.<sup>5</sup>

	grade A	grade B	grade C
Norway	37.5%	18.8%	25.0%
Finnland	25.7%	24.3%	34.3%
Sweden	16.4%	25.8%	41.0%
Switzerland	8.8%	20.4%	44.6%

Dass die obigen Ergebnisse nicht nur Zahlen ohne Aussagewert sind, wissen alle, die einmal ein skandinavisches Land bereist haben, denn die durchschnittlichen Fertigkeiten der Skandinavier hinsichtlich der englischen Sprache sind in der Tat beeindruckend. In Anbetracht dieser Tatsache und der weltweit anerkannten und von der Wirtschaft geschätzten Cambridge Exam Certificates zeugt die isolationalistische Lehrmittel-Haltung der hiesigen Verantwortlichen von wenig Weitsicht und lässt jeglichen Realitätsinn vermissen.



HEINZ ANTON MEIER



Übrigens: Es ist ein offenes Geheimnis, dass kundige Sek-I-Englisch-Lehrkräfte im Kanton Baselland (und anderswo) seit Jahrzehnten fleissig aus Lehrmitteln von Oxford Press und Cambridge University Press herauskopieren – weil diese ganz einfach anschaulicheres und besseres Übungsmaterial bieten als die offiziellen Lehrmittel.

### Hoffen und Harren macht manchen zum Narren<sup>6</sup>

Die Fünftklässlerinnen und Fünftklässler im Kanton Baselland befinden sich nun in der unangenehmen Lage, mit einem Lehrmittel starten zu müssen, das ihren Bedürfnissen bestenfalls teilweise entspricht; und von dem jeder, der Augen, Ohren und Verstand besitzt, weiss, dass es deutliche Mängel aufweist und ein erhebliches Potenzial zum Scheitern in sich birgt. Die Resultate der Wirksamkeitsstudien,

welche die 6 Passepartout-Kantone per 2017 für die Primarstufe und per 2020 (!) für die Sek I in Aussicht gestellt haben, sind für die unfreiwilligen Probanden von heute ohnehin bedeutungslos. Es scheint, als würden die Verantwortlichen gar einseitig auf die nackte Hoffnung setzen, dass das irgendwie gut herauskommen möge. Im Interesse der Schulkinder indes ist zu hoffen, dass dereinst nicht Cicero zitiert werden muss: «Oh, über diese trügerische Hoffnung der Menschen!»

### Ein Schlüssel zur Welt?

Laut den Macherinnen und Machern von «New World» soll sich das Lehrmittel unter anderem durch diese Besonderheiten auszeichnen:

1. Authentische, lebensnahe und altersentsprechende Inhalte, welche die Neugier der Kinder wecken.

2. Spannende Aktivitäten, Aufträge und Projekte, welche die Kinder befähigen, die englische Sprache zu verstehen und zu gebrauchen.
3. Differenzierende Lernangebote, welche den unterschiedlichen Niveaus gerecht werden.

Die Promotoren von «Passepartout» sind überzeugt, dass sie den Lehrpersonen und ihren Schülerinnen und Schülern mit dem Lehrmittel «New World» einen «Schlüssel zur Welt» in die Hand drücken. Die folgende Analyse soll aufzeigen, ob «New World» das lapidare Versprechen, dass «die Schülerinnen und Schüler in erster Linie lernen, Sprachen als Kommunikationsmittel einzusetzen»<sup>7</sup> tatsächlich einzulösen vermag.

### Finnische Lebenswelten

Stellen wir uns vor, eine Familie müsste im Zuge einer Restrukturierung nach Finnland ziehen, damit die Eltern ihren Job behalten können. Den von der Firma gesponserten Crashkurs «Basic Finnish in 160 Stunden»<sup>8</sup> besuchen auch ihre Kinder motiviert und freuen sich auf ihre ersten Begegnungen mit ihren künftigen Kameradinnen und Kameraden in der Schule und der Nachbarschaft. In der neuen Heimat angekommen, stellen die Kinder zwar fest, ...

- dass sie die Wirkung und Bedeutung von Farben erkennen – und in einem Kunstmuseum den Unterschied zwischen einem Bild von Picasso und Chagall ausmachen können;
- dass sie einigermaßen wissen, wie ein Lebensmittel getestet wird – und ein finnisches Muesli auf dessen Zutaten prüfen können;
- dass sie in etwa wissen, wie sich der Fermentationsprozess auf den Geschmack der Kakaobohne auswirkt – und ihre eigene Schokolade designen können;
- dass sie der Spur nach wissen, wie die Jeans entstanden ist – und den

*Die Resultate der Wirksamkeitsstudien, welche die 6 Passepartout-Kantone per 2017 für die Primarstufe und per 2020 (!) für die Sek I in Aussicht gestellt haben, sind für die unfreiwilligen Probanden von heute ohnehin bedeutungslos.*

Film nennen können, in dem James Dean der blauen Hose zum Durchbruch verholfen hat;

- und dass sie darüber nachgedacht haben, was für Produkte bei ihnen und in anderen Ländern auf den Tisch kommen – und wissen, was eine indische Familie so alles zum Frühstück isst.

Gleichzeitig müssen die Kinder aber ernüchtert zur Kenntnis nehmen, dass sie nicht in der Lage sind, ...

- einem alltäglichen einfachen Tischgespräch zu folgen;
- sich nach dem Abendessen bei der Nachbarsfamilie für das köstliche Essen zu bedanken und höflich zu fragen, ob sie den Tisch verlassen dürfen;
- ihren Nachbarskindern von ihren Hobbys zu berichten;
- ihren Schulkameradinnen von den letzten wunderschönen Ferien in der Toskana zu erzählen;
- ohne pantomimische Hilfe an die unglaublich köstlichen «Finnischen Ohrfeigen» heranzukommen

Ihre Eltern werden sich unweigerlich und völlig zu Recht die Frage stellen, ob die Firma das Geld für den Sprachkurs nicht besser in die Optimierung eines ihrer Erfolgsprodukte investiert hätte – zumal die Konkurrenz aus Fernost in letzter Zeit weiter zugenommen hat. Da sie es sich mit dem Arbeitgeber jedoch nicht verscherzen wollen, ziehen sie es vor, lieber zu schweigen. Glücklicherweise bietet die finnische Schule Gratisstützkurse für Expats an, sodass die Kinder nach ein paar Monaten doch noch Anschluss an die neue Welt finden.

In Anbetracht der inhaltlichen Mängel von «New World» ist zu befürchten, dass es den PrimarschülerInnen, welche im Geiste von «Passepartout» unterrichtet werden, ähnlich ergehen wird wie unserer fiktiven Familie – mit

dem Unterschied, dass die «Passepartout-Eltern» die Versäumnisse der verantwortlichen Bildungsfachleute mit teuren Fremdsprachenaufenthalten wettmachen müssen, damit die Kinder einen wirklichen Passepartout – einen universalen Schlüssel also – erhalten, der ihnen den Zugang zu der Weltsprache Englisch doch noch ermöglicht.

### Keep it simple!

Während etablierte Lehrmittel aus dem Hause Oxford mit kurzen, einfachen und leicht verständlichen Arbeitsanleitungen auskommen, orientiert sich «New World» konsequent am Motto «Warum einfach, wenn es auch kompliziert geht?». Hierzu zwei Beispiele:

1. Arbeitsanleitungen: Bereits in der allerersten (!) Unit in Band 1 werden die Beginner mit einem Würfelspiel konfrontiert, mit Hilfe dessen die Zahlen von 1 bis 100 (!) spielerisch geübt werden sollen. Ganz dem konstruktivistischen Ansatz folgend, werden die Schülerinnen und Schüler auf Englisch angeleitet, die Aufgabe in Gruppen zu bewältigen, was dann so tönt: «Throw the dice, move forward and read the number of your square in English. If the number you say is correct, you can move forward one square. If the number you say is wrong, you move back one square. You can play a more difficult version of this game. Ask your teacher to give you the copy sheet.»

2. Project tasks: Nach ein paar kurzen Inputs rund um Körperteile, Sportübungen und Sportgeräte (auf Englisch, Französisch, Italienisch und Spanisch) wird von den Schülerinnen und Schülern der erste Output in Form einer «Project task» verlangt. In Gruppen müssen die Lernenden anhand einer detaillierten Checkliste im Umfang einer A4-Seite (!) ein «Sports poster» gestalten. Es wird verlangt, dass

die Lernenden ihre Ergebnisse in Form von Sätzen aufschreiben müssen. Zudem müssen fünf Fragen notiert werden. Die Frageform wird vorgängig mit Hilfe einer einzigen (!) kurzen Übung schriftlich «trainiert». Zu guter Letzt werden die Lernenden aufgefordert, die Fragen in der Klasse zu sammeln und ein Quiz zu organisieren. Die Checkliste endet mit der Frage: «Wer findet die richtigen Antworten?» Die erfahrene Englischlehrkraft fragt zurück: «Wer versteht die Fragen?»

Eine Unit später wartet das Buch mit einer weiteren «Project task» namens «An exhibition in our art gallery» auf. Das Projekt, «welches die Kinder befähigen [soll], die englische Sprache zu verstehen und zu gebrauchen»<sup>9</sup> und angeblich «die unterschiedlichen Lernniveaus berücksichtigt»<sup>10</sup>, verdeutlicht, welche überhöhten Anforderungen an die Lernenden gestellt werden.

1. Find or make a painting with interesting shapes and colours. Bring it to class.
2. Make an information label that answers these questions:
  - What is the title?
  - What is the painter's name?
  - When was it painted?
  - Where is it from?
3. Write a text about your painting that answers these questions:
  - What colours do you see?
  - Are the colours dark or light, dull or bright, warm or cold?
  - What shapes can you see?
  - Where are the shapes in the painting?
4. Hang your painting and information label in the gallery. Put your text next to it or read it aloud.
5. Enjoy the exhibition. Talk to the others about your painting.

### Verordnete Überforderung: Who's to blame?

Aufgrund der Kritik der Testlehrpersonen krebsten die Macherinnen und Macher zumindest teilweise zurück. So räumte denn Jean Rüdiger-Harper in einem Interview ein, dass vor allem der Einstieg «Schwierigkeiten verursacht» habe. Dieser sei «für einige Schülerinnen und Schüler wohl zu anspruchsvoll [gewesen]». Selbstverständlich liefert sie auch sogleich die Gründe mit, die ihres Erachtens zu diesen Problemen geführt haben: Mangelnde Erfahrung mit der Mehrsprachendidaktik und das veraltete Lehrmittel «Bonne Chance» im parallel geführten Französischunterricht.

Dass die meisten Anfängerinnen und Anfänger mit derart komplexen und sprachlich anspruchsvollen Arbeitsanleitungen ganz einfach überfordert sein könnten, kommt Rüdiger-Harper gar nicht erst in den Sinn. Im Gegenteil dazu hegt sie die Befürchtung, wonach bei der Überarbeitung die Gefahr bestehe, dass die Units zu stark vereinfacht würden.<sup>11</sup> Dies stimmt wenig zuversichtlich.

Die Tatsache, dass zweimal 45 Minuten Englisch pro Woche rein gar nichts gemein hat mit einem permanenten Sprachbad, wie es beim Erwerb der Muttersprache der Fall ist, wird vom Autorenteam, von der Projektleitung und von den Bildungsverantwortlichen in den Passepartout-Kantonen konsequent ausgefiltert – wahrscheinlich in der Hoffnung, dass unangenehme Fakten irgendwann zu existieren aufhören, wenn man sie nur lange genug ignoriert.<sup>12</sup>

Diese Haltung erinnert an den «Confirmation Bias», den Rolf Dobelli in seinem Bestseller «Die Kunst des klaren Denkens» als «Vater aller Denkfehler» so treffend beschreibt: «Der Fluch besteht darin, dass der Confir-

mation Bias unbewusst bleibt. Natürlich, wir haben es nicht gern, wenn Löcher in unsere Überzeugungen geschossen werden. Doch ist es nicht so, dass wir Schutzschilder vor unseren Überzeugungen aufrichten. Es ist eher so, als ob mit einem Schalldämpfer auf uns geschossen würde. Die Schüsse fallen, aber wir hören sie nicht.»<sup>13</sup>

Die Schülerinnen und Schüler befinden sich bereits im ersten Band ständig in der ungemütlichen Lage, kreative Poster gestalten, Präsentationen halten und Gruppendiskussionen führen zu müssen, ohne im Entferntesten über die dafür notwendigen Strukturen und das dafür unabdingbare Vokabular zu verfügen. Wer kann solch allerlei «Konzepte» durch alle Böden hindurch verteidigen?

### Authentische Texte – und ihre Folgen

Denjenigen Leserinnen und Lesern, die ihren Kindern respektive Enkeln regelmässig selbst erfundene Geschichten erzählen, ist es sonnenklar, dass sie das Vokabular dem Alter und insbesondere dem sprachlichen Vermögen des jeweiligen Kindes anpassen müssen, damit es die Geschichten verstehen und geniessen kann.

Die New-World-Philosophie hingegen setzt auf den gewagten didaktischen Ansatz, der den Erstsprachenerwerb nachzuahmen versucht und davon ausgeht, dass Anfängerinnen und Anfänger, die erst über einen sehr bescheidenen Wortschatz verfügen, trotzdem in der Lage sein sollen, au-

thentische Texte zu verstehen – Texte also, die ihre gleichaltrigen Kolleginnen und Kollegen im englischsprachigen Raum lesen.

Das folgende Beispiel über die Jeans zeigt exemplarisch auf, wie das Autorenteam glaubt, das Textverständnis fördern zu können: Als erstes werden die Lernenden mit einer der unzähligen – man kann sie nicht anders nennen! – «Pseudolernstrategien» mental auf das anstehende Textverständnis eingestimmt: «Bevor du einen Text liest, überlege dir, was darin stehen könnte.» Dann hören und lesen die Schülerinnen und Schüler einen fast 30 (!) Zeilen langen Text, der unter anderem mit diesen «Goodies» aufwartet:

### Dichter Inhalt

Schon alleine die Dichte des Inhalts macht den Text höchst anspruchsvoll. Die 11-jährigen Schülerinnen und Schüler erfahren, ...

- woher das Wort «Jeans» kommt;
- wer diese Hosen wann zuerst getragen hat;
- welche Rollen die Herren Strauss und Davis gespielt haben;
- welche Gründe zur Verbreitung der Hose geführt haben (Goldrush, Arbeit auf der Farm, James Dean in «Rebel Without a Cause», Teenage Rebellion, Modeströmungen – notabene Themen und kulturelle Inhalte, über die der durchschnittliche Fünftklässler wenig bis kein Vorwissen hat);
- und wie Jeans gefärbt werden.

### My English journal - Was habe ich entdeckt?

Du hast einiges über die Wirkung und Bedeutung der Farbe Rot erfahren.

Woran denkst du bei der Farbe Rot?

Würden Menschen aus anderen Ländern und Kulturen an die gleichen Begriffe denken? Diskutiere diese Frage mit einer Partnerin oder einem Partner.

*Der Autor, der mehrere erfolgreiche Sprachschulen in England und Kanada besucht hat, ist sich gewiss, dass jede von ihnen innert kürzester Zeit Konkurs ginge, wenn sie ihre Kundinnen und Kunden mit einem derartigen Konzept beglücken wollte.*

### Komplexe Sprache

Nun könnte man eigentlich denken, dass diese vielfältigen inhaltlichen Aspekte wenigstens mit Hilfe einfacher sprachlicher Mittel ausgedrückt würden. Doch das Gegenteil ist der Fall: Offensichtlich beflügelt von der angeblich überlegenen Wirkung authentischer Texte «bieten» die Autorinnen und Autoren ihren Schützlingen unter anderem diese Leckerbissen:

- rund 50 (!) neue Wörter
- überlange Sätze
- bereits Haupt- und Nebensätze (Relativsätze, Infinitivsätze)
- Passivkonstruktionen
- 12 unregelmässige Vergangenheitsformen
- neben dem Simple Past drei weitere Zeiten: Past Continuous, Present Perfect, Simple Present

Erfahrene Primarlehrpersonen bestätigten dem Autor, dass so mancher Sechstklässler seine liebe Mühe hätte, diesen Text auf Deutsch (!) zu verstehen.

Im besten Fall hat die Lehrperson in ihrer Ausbildung gelernt, wie sie einen derart komplexen Text wirkungsvoll vorentlasten kann, damit die Schülerinnen und Schüler überhaupt eine Chance haben, den Inhalt wenigstens der Spur nach zu erfassen. Im schlechtesten Fall allerdings lässt die überforderte Lehrperson die überforderten Schüler den Text Satz für Satz vorlesen, fragt nach den verstandenen Wörtern und übersetzt den Rest – so geschehen in einem Nachbarkanton, in dem die Primarlehrpersonen die Passepartout-Ausbildung bereits absolviert haben.

### Denn sie wissen nicht, was sie tun

Doch damit nicht genug: Im Activity Book werden die Schülerinnen und Schüler dazu angeleitet,

- die Verben, die in der Vergangen-

heit stehen, herauszusuchen und anzustreichen,

- und die Bildung der regelmässigen und unregelmässigen Vergangenheitsformen zu erkennen.
- Selbstverständlich in Eigenregie.

**«Übernimm Sätze und Redewendungen und verwende sie in der Alltagssprache.»**

**«Lass in deinem Kopf eigene Bilder entstehen und nutze sie zum Schreiben.»**

**«Bevor du einen Text liest, überlege dir, was darin stehen könnte.»**

In einem weiteren Übungsbooklet finden die Lernenden den obigen (inhaltlich kaum erfassten) Text wieder, der nun mit Lücken versehen ist. Und dann wird erwartet, dass die Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, die Verbformen am richtigen Ort einzusetzen, was der erdenklich schwierigsten Form, das Lernziel «Simple Past» zu üben, entspricht.

Möglicherweise als Trost dürfen die Lernenden dann im Activity Book herausfinden, wie Jeans in den Sprachen «Dutch, French, Serbian, Spanish, Chinese, Norwegian und Turkish» heissen. Dadurch werden sie angeblich dazu angehalten, «Sprachen [...] nicht mehr nebeneinander, sondern in Abhängigkeit voneinander»<sup>14</sup> zu lernen. Ob ihnen die Erkenntnis, dass das Wort «spijkerbroek» aus zwei Wörtern besteht, oder das selbst erfundene Wort für Jeans – das selbstverständlich in der Gruppe besprochen wird – dabei helfen werden, den Text

besser zu verstehen, sei dahingestellt. Zum Glück wartet ja auf der folgenden Seite schon die nächste «spannende Aktivität [...], welche die Kinder befähigt, die englische Sprache zu verstehen und zu gebrauchen». «Schuluniformen: Pro oder contra?», lautet der Auftrag. Ob die Kinder über die dazu notwendigen sprachlichen Mittel verfügen, ist augenscheinlich zweitrangig. Hauptsache, sie diskutieren in Kauderwelsch in Gruppen oder im Klassenverband und lernen so, «Sprachen zum Zweck der Kommunikation zu benutzen.»<sup>15</sup>

Der Autor, der mehrere erfolgreiche Sprachschulen in England und Kanada besucht hat, ist sich gewiss, dass jede von ihnen innert kürzester Zeit Konkurs ginge, wenn sie ihre Kundinnen und Kunden mit einem derartigen Konzept beglücken wollte.

«New World» weist so viele Mängel und Absurditäten auf, dass es den Rahmen sprengen würde, diese alle detailliert zu erläutern. Weitere wichtige Kritikpunkte werden deshalb nur noch kurz erwähnt.

### Inflation von Pseudolernstrategien

- «Achte auf die Stimme der Sprecherin. Der Ausdruck verrät dir schon viel.» [Kommentar: Das machen bereits Babys ganz automatisch.]
- «Übernimm Sätze und Redewendungen und verwende sie in der Alltagssprache.» [Kommentar: Wie sonst erweitert man das persönliche Vokabular? Und: Wo sonst sprechen die Schülerinnen und Schüler als im Alltag?]
- «Lenke deine Aufmerksamkeit auf einen Punkt, den du im Film verstehen willst.» [Kommentar: Wollen und Können sind bekanntlich zwei unterschiedliche Fähigkeiten.]
- «Lass in deinem Kopf eigene Bilder entstehen und nutze sie zum Schreiben.» [Kein Kommentar.]



*In einem simplen Setting [...] geben 30% der Versuchspersonen unter Gruppendruck eine offensichtlich falsche Antwort.*

### Wie gehabt: zu wenig Übungsmaterial

Klett ist offensichtlich nicht in der Lage, aus gemachten Fehlern zu lernen. Weder bei «Ready for English» noch bei «Young World» noch bei «New World» hat es der Verlag auf Anhieb geschafft, vielfältige Übungsmaterialien zur Verfügung zu stellen.

Qualitätsbewusste Lehrpersonen decken sich privat für teures Geld mit hochstehenden Lehrmitteln aus England ein, damit ihre Schülerinnen und Schüler das zu Erlernende durcharbeiten, üben und automatisieren können. Den meisten Menschen – sofern sie nicht in der Lehrmittelentwicklung tätig sind – ist nämlich bewusst, dass «Erfolg» nur im Wörterbuch vor «Fleiss» kommt.<sup>16</sup>

### Grammatikeinträge auf Spickniveau

Hilfreiche Visualisierungen fehlen gänzlich. Die «language focuses» sind unübersichtlich und überladen. Das Simple Past und die «going to-future» etwa werden gemeinsam (!) auf einer einzigen Seite (!) fantasielos zusammengefasst.

Man ahnt, wozu das führen muss: Von vielen Dingen vielleicht einmal gehört, aber nichts davon zur selbständigen, korrekten Anwendung verinnerlicht. Hauptsache, irgendetwas wird irgendwie gemacht.

### SOS statt SOL: Selbständig orientiertes Lernen erschwert

Die meisten Arbeitsanleitungen sind – wie oben dargelegt – zu lang und zu kompliziert. Die Übungen sind auf 5 (!) verschiedene Medien verteilt (Buch, Activity book, Übungsbooklet, zusätzliche Kopien von der Lehrperson, Übungen auf der CD-ROM). Damit sind auch selbständige Schülerinnen und Schüler überfordert.

### Wortschatztraining aus der Steinzeit

Jeder durchschnittlich begabte Schüler hätte in den Kartonage-Kursen der 1980er Jahre einen praktischen Karteikasten basteln können. Heute sind geeignete Karteikästchen in jedem Supermarkt zu finden. Im Zeitalter von Apps wie «Flashcards Deluxe», «Remme» oder «card2brain» wähnt man sich beim Betrachten der unförmigen Klett-Kartonkästchen, in denen ein paar wenige Kärtchen Platz finden, in die Steinzeit zurückversetzt. State of the Art sieht anders aus.

Ein modernes Lehrmittel bietet den Wortschatz unter anderem im Excel-Format, damit die Files in die diversen ausgeklügelten Apps importiert werden können. Innert Sekunden können die Schülerinnen und Schüler die Daten auf ihr Smartphone oder ihr Tablet laden und loslegen. Der Möglichkeiten sind viele: Bilder, Text, Ton, Multiple-Choice, unterschiedliche Lernalgorithmen usw.

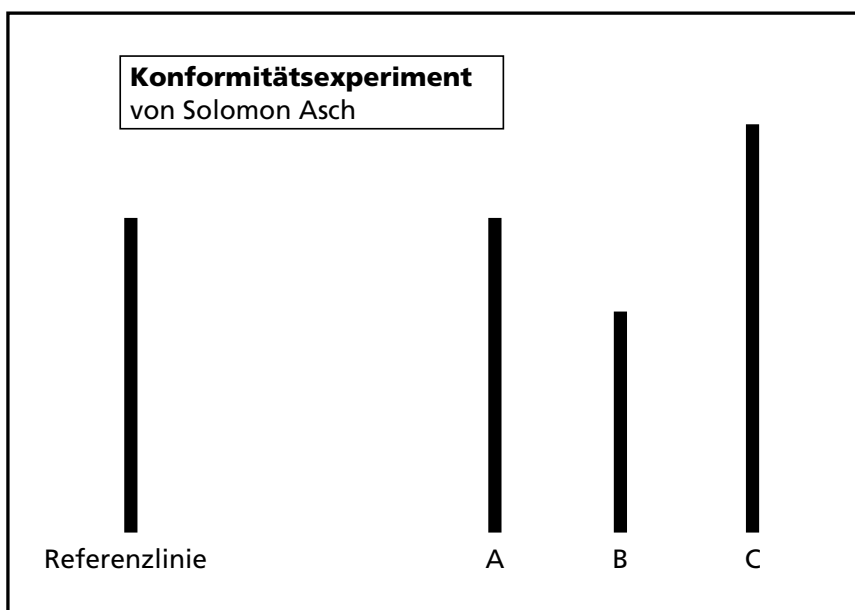
Immerhin: Klett hat angekündigt, dass das Vokabular sämtlicher Bände

bald online zur Verfügung stehen werde. Man darf gespannt sein, ob das eigens für das 6-kantonale «Passepartout-Country» entwickelte Lehrmittel den Onlineangeboten der renommierten Lehrmittel aus dem Hause Oxford & Co. das Wasser wird reichen können.

### Abschliessende Gedanken

1950 führte Salomon Asch sein unter diesem Namen berühmt gewordenes Konformitätsexperiment durch, welches eindrücklich zeigt, wie sich Gruppendruck auf die Entscheidungsfähigkeit und das Urteilsvermögen einer einzelnen Person negativ auswirken kann. In einem simplen Setting – der Proband muss angeben, ob eine von drei unterschiedlich langen Linien gleich lang oder kürzer als eine Referenzlinie ist – geben 30% der Versuchspersonen unter Gruppendruck eine offensichtlich falsche Antwort.

Es ist erfreulich, dass eine Mehrheit des Baselbieter Bildungsrates sich gewillt gezeigt hat, die Referenzlinie noch einmal genau zu prüfen, indem «New World» eben nicht definitiv ein-



«Der einzige Ort, wo Erfolg vor dem Fleiss kommt, ist das Wörterbuch.» (Vidal Sassoon)

geführt worden ist. Dem Bildungsrat kommt nämlich die überaus wichtige Befugnis zu, darüber zu entscheiden, welche Landkarte Tausenden von Schülerinnen und Schülern in den nächsten Jahren den Weg in die «English speaking world» weisen soll. So ein Entscheid sollte weder leichtfertig noch im Sinne des Konformitätsexperiments von Asch gefällt werden. Der LVB wird die weitere Entwicklung dieser Angelegenheit genau verfolgen.

#### **Zum Autor**

Der Autor unterrichtet seit 15 Jahren die Fächer Deutsch, Englisch, Französisch und Geschichte auf der Sek I. Während seiner Gymnasial- und Studienzeit verbrachte er je neun Monate im englischsprachigen Ausland sowie in Frankreich resp. der Romandie. An der Chichester School of English erlangte er das Cambridge Certificate of Proficiency (= Niveau C2). Er ist Vater von zwei schulpflichtigen Kindern im Pri-

*marshulalter, die in einem Passepartout-Kanton bereits mit zwei Fremdsprachen konfrontiert sind.*

<sup>1</sup> <http://www.passepartout-sprachen.ch/de/didaktik/didaktik-der-Mehrsprachigkeit.html>

<sup>2</sup> Aspekte einer Didaktik der Mehrsprachigkeit, Vorschläge zur Begrifflichkeit, zusammengestellt von Esther Sauer und Victor Saudan, S. 4 (<http://www.passepartout-sprachen.ch/de/didaktik/didaktik-der-Mehrsprachigkeit.html> > Didaktik der Mehrsprachigkeit)

<sup>3</sup> [http://www.koulujenavpalvelu.fi/suomi/engl\\_kieli/](http://www.koulujenavpalvelu.fi/suomi/engl_kieli/)

<sup>4</sup> <http://www.wzr.ch/angebot/sprachen/englisch-oberstufe-niveau-c1c2/ansicht/detail/typ/k/kurs/cambridge-english-advanced-c1-1.html>

<sup>5</sup> <http://gradestatistics.cambridgeenglish.org/2013/cae.html>

<sup>6</sup> Bei Ovid heisst es im Original: «Fallitur augurio spes bona saepe suo.»

<sup>7</sup> [http://www.klett.ch/de/hauptlehrwerke/new\\_world/didaktik.php](http://www.klett.ch/de/hauptlehrwerke/new_world/didaktik.php)

<sup>8</sup> Dies entspricht der Anzahl Englischlektionen, die PrimarschülerInnen innert zwei Jahren besuchen.

<sup>9</sup> Klett, Englisch lernen mit New World, Informationen für die Eltern

<sup>10</sup> [http://www.klett.ch/de/hauptlehrwerke/new\\_world/index.php](http://www.klett.ch/de/hauptlehrwerke/new_world/index.php)

<sup>11</sup> «New World»-Entwicklung läuft auf Hochtouren in berner schule/école bernoise, Sprachenprojekt Passepartout, S. 18

<sup>12</sup> «Tatsachen hören nicht auf zu existieren, nur weil sie ignoriert werden.» (Aldous Huxley)

<sup>13</sup> The Confirmation Bias, Rolf Dobelli, «Die Kunst des klaren Denkens», S. 54

<sup>14</sup> <http://www.passepartout-sprachen.ch/de/didaktik/didaktik-der-Mehrsprachigkeit.html>

<sup>15</sup> Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen, 2001, S.17.

<sup>16</sup> «Der einzige Ort, wo Erfolg vor dem Fleiss kommt, ist das Wörterbuch.» (Vidal Sassoon)

PIXABAY



## Perlenfischen

### Perle 3: «Lob der Klasse»

**Michael Felten**, Gymnasiallehrer und Lehrerausbildner, zählt ebenfalls zu jenen nicht ideologisierten Exponenten, welche vom LVB seit Jahren hochgeschätzt und dementsprechend immer wieder zitiert werden. Sein Text **«Lob der Klasse»**, dessen Titel augenscheinlich an Joachim Bauers Buch «Lob der Schule» angelehnt ist, erschien in der «Frankfurter Allgemeinen Zeitung» vom 09. Oktober 2014.

«In Deutschlands Klassenzimmern herrscht eine eigentümliche Doppelmoral. Die meisten Lehrer unterrichten ihre Schüler zwar im Klassenverband, halten dies aber für ziemlich rückständig – und agieren entsprechend verunsichert. Fachzeitschriften und Amtsblätter schwärmen nämlich von Gruppenarbeit und plädieren für viel mehr eigenverantwortliches Lernen der Schüler, zum Beispiel vom Lernen nach Wochenplan. Reformeuphorisch gesinnten Kreisen ist diese Doppelmoral verständlicherweise ein Dorn im Auge. So hat das grün-rote Kultusministerium in Stuttgart gleich



HEINZ ANTON MEIER

zu Beginn seiner Amtszeit die pädagogische Freiheit der Lehrer erheblich eingeschränkt – und den Praktikern gesetzlich eine Individualisierungsquote vorgeschrieben. Die seit einiger Zeit in Nordrhein-Westfalen tätige Schulinspektion verordnete manchem Kollegium eine Nachschulung mit einer einigermassen skurrilen Begründung: Es erziele zwar hervorragende Leistungsergebnisse, verwende aber im Unterricht falsche Methoden, vor allem zu viel Unterricht im Klassenverband. [...] Unter dem Schmähbegriff Frontalunterricht wird diese Unterrichtsform als Ursache aller Schülerpassivität und Lernineffizienz attackiert. [...] Der neuseeländische Forscher John Hattie hat für seine Studie «Visible learning» über 50'000 Studien gesammelt und darin die Wirkung von 134 Einflussgrößen auf den Unterrichtserfolg untersucht. Sein [...] Befund: Im Vergleich zur einer durchschnittlichen Lernprogression (Effektstärke 0,4) erzielen Unterrichtsverfahren wie direkte Instruktion (0,59) oder Klassendiskussionen (0,82) attraktiv hohe Werte, während Individualisierung (0,21) oder Freiarbeit (0,04) höchst bescheiden abschneiden. [...] Im Mittelpunkt steht

ein Lehrer, für den zugleich seine Schüler im Zentrum stehen. Zwar gibt es gute Gründe, den Kennziffern empirischer Bildungsforschung nicht allein zu trauen. Trotzdem wirken die jüngsten Bildungspläne vieler Kultusministerien im Licht der Hattie-Befunde reichlich überholt. Sie sind geprägt von Selbstlerneuphorie, Individualisierungswahn und einer tiefen Abneigung gegenüber dem Unterricht im Klassenverband. Nicht nur empirische Bildungsforscher, sondern auch moderne Kognitionspsychologen wie Elsbeth Stern sehen den Lehrer keineswegs im Abseits, sondern fordern sein Lenkungs Handeln geradezu heraus. Praktisch nutzbares Wissen wie automatisierte Handlungen entwickelt sich vor allem durch Wiederholung, Erfolg, Steuerung und Fehlerkorrektur. Ohne den Wissensträger in der Rolle des Lehrers ist das nur schwer denkbar. Manche Unterrichtsstunde in Deutschland mag monoton verlaufen, als zu enges Frage-Antwort-Spiel, mit zu geringem Bezug auf unterschiedliche Ausgangslagen der Schüler. Aber was ist mit Motivationsverlust und Mitläufertum bei unstrukturierter Gruppenarbeit, was mit der Überforderung und Oberflächlichkeit verfrühten oder übertriebenen Selbstlernens? Schlechter Frontalunterricht ist gerade kein prinzipielles Argument gegen das Lehren und Lernen im Klassenverband, sondern höchstens eines für dessen Verbesserung. Direkte Instruktion durch den Lehrer meint gerade keinen nervtötenden Paukermonolog, sondern den dynamischen Wechsel von Anknüpfen an Bekanntem, gemeinsamem Erschliessen und individuellem Erproben von Neuem, Austausch im Plenum, sowie abschliessendem Training in Eigenregie oder in Kleingruppen. [...] Eigenverantwortlichkeit beim Lernen zahlt sich nach aller Erfahrung erst in höheren Semestern, bei Leistungsstärkeren, nach gründlicher Anleitung und in angemessener Dosierung aus. Dagegen brauchen Schulanfänger, lernunlustige Pubertierende und bildungsfern Sozialisierte zur optimalen Ausschöpfung ihrer Begabung eine Person, die motiviert und erklärt, fordert und unterstützt. [...] Solch ein Klassenunterricht ist auf Lehrerseite weitaus anspruchsvoller als das Austeilen und Nachsehen von Arbeitsblättern und Wochenplänen. [...] Gute Lehrer müssen weitaus mehr sein als Servicepersonal für zufällige Lernbedürfnisse, sie sind Führungskräfte in komplexen Entwicklungsprozessen, beim Erwachsenwerden. [...] Schüler mögen [...] keine blassen Lernbegleiter, sie fasziniert die mitreisende Leitfigur – und das lassen sie ihre Lehrer auch spüren. [...] Angesichts der Fülle von Halb-

---

*Die Idee, dass man sämtliche Lehr- und Lerninhalte kompetenztheoretisch erfassen will, ist naiv.*

---

wahrheiten und Verdrehungen über die Arbeit der Lehrer war es wohlthuend, dass kürzlich die gewiss nicht reformskeptische Zeitschrift «Pädagogik» dem lehrergeleiteten Unterricht ein Themenheft widmete. Darin formuliert der Pädagoge Jochen Grell [...] eine «gedruckte Erlaubnis»: «Du darfst direkt unterrichten, auch die ganze Klasse auf einmal. Du brauchst dich nicht dafür zu schämen, dass du Schüler belehren willst. Die Schule ist ja erfunden worden, damit man nicht jedes Kind einzeln unterrichten muss.»

**Kommentar:** Wir erteilen Michael Felten gerade noch einmal selber das Wort: «Der Erwerb von Allgemeinbildung in hoch entwickelten Gesellschaften ist eben über weite Strecken kein Kinderspiel, 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 auszutariieren.» (Quelle: «Schule ist kein Paradies», Kölner Stadtanzeiger, 11. Mai 2013)

## Perle 4: «Kritik ja – aber nicht ständig neue Reformen»

Erziehungswissenschaftler **Roland Reichenbach** von der Universität Zürich machte in seinem am 9. September 2014 unter dem Titel **«Kritik ja – aber nicht ständig neue Reformen»** abgedruckten Interview im «reformiert.info», der evangelisch-reformierten Zeitung für die deutsche und rätoromanische Schweiz, diverse bemerkenswerte Aussagen.

«Das Wiederholen geniesst heute leider keinen guten Ruf mehr. Obwohl jeder, der ein Instrument lernt, jede, die im Sport gut sein will, weiss: Lernen heisst, das Gleiche immer wieder tun. [...] Mein Wunsch ist es in der Tat, dass man dem Bewährten mehr Beachtung schenkt. Heute will die Schule ständig mit der beschleunigten Zeit, mit den rasanten Entwicklungen mithalten [...]. Doch die Schule sollte einen Gegenpol bilden, für Ruhe sorgen, Gelegenheit bieten, dass sich Erlerntes setzen kann. [...] Dass man Methoden und Lerntechniken mit Begriffen wie progressiv und konservativ etikettiert, ist Unfug. Schule soll nicht alle gesellschaftlichen Trends kopieren. Schule soll ein Ort sein, wo die jungen Menschen gestärkt werden, etwas gut zu machen, sorgfältig Hefte zu gestalten oder zu lernen, sauber zu argumentieren. [...] Ein guter Lehrer, eine gute Lehrerin vermitteln dem Kind: Mein Fach ist wichtig. Und zwar auch dann, wenn das Kind das Fach nicht mag. Und der Lehrer markiert auch: Ich will, dass du das lernst! Denn es ist wichtig, und du kannst das verstehen. [...] Die Idee, dass man sämtliche Lehr- und Lerninhalte kompetenztheoretisch erfassen will, ist naiv. [...] Für den Lehrplan 21 jedenfalls gibt es keine Notwendigkeit. Das Schweizer Bildungs-

system ist gut, es schlechtzureden, ist gefährlich. [...] PISA-Zahlen sagen wenig über die Güte des Bildungssystems aus. Aussagekräftiger wäre es zu schauen, wie viele Patente, wie viele Erfindungen eine Nation hervorbringt, wie viele ihrer Jugendlichen Anschluss in der Arbeitswelt finden. Die Schweiz hat beispielsweise die höchste akademische Publikationsrate und eine der niedrigsten Jugendarbeitslosigkeitsraten weltweit. [...] Lehrpersonen werden gestärkt, wenn die Institution Schule anerkannt wird. [...] Zuerst einmal müssen wir akzeptieren, dass Theorie und Praxis zwei verschiedene Ebenen sind. Der Theoretiker analysiert, beobachtet, forscht. Der Praktiker setzt um und übernimmt Verantwortung. [...] Wir wissen nie, was das Beste ist, aber wir müssen eine Basis finden, damit gute Entscheide gefällt werden können. Ganz wichtig ist: Die Theoretiker haben der Praxis nicht vorzuschreiben, wie sie sein soll.»

**Kommentar:** Wie beglückend es wäre, wenn alle Erziehungswissenschaftler und Bildungsforscher mit der gleichen Bodenhaftung, Nüchternheit und Demut ausgestattet wären.



# Jahresbericht des GBL-Präsidenten

Von Didier Moine



**Das Schuljahr 2013/14 ist zu Ende gegangen. Ich möchte dies zum Anlass nehmen, die letzten 12 Monate Revue passieren zu lassen.**

Dieses Jahr stand klar im Zeichen von HarmoS und der Bildungsharmonisierung BS/BL. Ob überhaupt und in welcher Art welche Reform umgesetzt wird, ist offen. Vieles bleibt unklar. HarmoS und die Einführung des Lehrplans 21 werden momentan auf dem politischen Parkett in Frage gestellt. Die Umstellung von 4/5 auf 6/3 ist erfolgt und hat dazu geführt, dass auf der einen Stufe ein Jahr zusätzlich, auf der anderen Stufe ein Jahr weniger unterrichtet wird. Dies führt teilweise zu dramatischen personellen Konsequenzen. Unsere gymnasiale Stufe bleibt von diesen grossen Umwälzungen (noch) weitgehend verschont.

Die Regierung streicht im Rahmen der Sparmassnahmen per 1. Januar 2015 die finanziell attraktive Regelung der Frühpensionierung von Lehrpersonen. Das hat zur Folge, dass nicht wenige Lehrpersonen noch von der alten Regelung Gebrauch machen. Damit gehen den Schulen auf einen Schlag zahlreiche wertvolle Mitarbeitende

und deren pädagogisches Know-how verloren.

Seit zwei Jahren zählt ein Vollpensum 22 bzw. 26 Stunden. Aus der GBL-Basis mehrt sich der Druck, dass der Vorstand sich bei SLK und BKSD dafür einsetzen soll, dass die Pflichtstundenerhöhung für Fachlehrpersonen von der Regierung zurückgenommen wird. Der GBL hatte vor einem Jahr mit der GLK und der SLK zusammen einen Brief an Regierungsrat Urs Wüthrich-Pelloli geschrieben. Es stellt sich nun aber die Frage, ob wir uns damit nicht ins eigene Fleisch schneiden. Wenn wir Lehrpersonen darauf pochen, dass die Stunde zurückgenommen wird, befürchte ich, dass gleichzeitig die Klassenlehrpersonen ihre bezahlte Stunde verlieren. Dies wäre sehr bedauerlich. Beide Massnahmen sind wohl oder übel miteinander verknüpft.

Die Jahrespromotion ist Tatsache. In diesem Zusammenhang steht jeweils die im Januar stattfindende Standortbestimmung (d.h. ein Gespräch mit jeder Schülerin und jedem Schüler bzw. den Eltern) an. Der GBL hat sich dafür eingesetzt, dass diese Gespräche nicht flächendeckend während der vier Jahre stattfinden müssen. Es macht unserer Überlegung nach keinen grossen Sinn, dass bei einer guten Schülerin resp. einem guten Schüler zwingend ein Gespräch stattfinden muss. Es sollte dann stattfinden, wenn es eine der beteiligten Parteien wünscht. Die SLK hat für das erste Jahr ein Gespräch für alle Schülerinnen und Schüler angeordnet. Im zweiten Jahr soll das Gespräch nun fakultativ sein. Ein Teilerfolg für den GBL. Aber auch hier bleibt vorerst vieles unklar.

Im Rahmen von HarMat wurden die Experten für die schriftlichen Maturprüfungen abgeschafft. Neu wird jede Maturprüfung von einer zweiten

Gymnasiallehrperson korrigiert. Der GBL hat sich in diesem Jahr dafür eingesetzt, dass dieser in der Basis immer noch stark umstrittenen Zweitkorrektur genügend Ressourcen beigemessen werden. Die fünf Baselbieter Gymnasien versuchen nun – zum Teil in unterschiedlicher Form – die stark belasteten Lehrpersonen durch weniger belastete Lehrpersonen zu entlasten. Es wird sich zeigen, ob diese geplante Solidarität wirklich funktionieren wird.

Das vierjährige Gymnasium nimmt Formen an. Die zusätzlichen Stunden im Schulpool wurden in allen fünf Schulen definiert. Die Lehrpläne wurden dort, wo es nötig war, angepasst. Der GBL-Vorstand setzt sich auch immer noch dafür ein, dass jeweils im Mai/Juni die Prüfungen optimal gestaltet werden (ungleiche Prüfungsbelastung der Lehrpersonen, Gym- und FMS-Prüfungen finden gleichzeitig statt).

Karin Joachim aus Liestal hat den GBL-Vorstand auf der Basis eines schriftlichen Antrags gebeten, in der Sache «starke Prüfungsbelastung der LP mit Deutsch und/oder Französisch» nochmals aktiv zu werden. Der GBL-Vorstand diskutierte das Thema zuerst in einer Sitzung mit den fünf Rektoren der SLK. Später hat der GBL-Präsident das Thema nochmals unter vier Augen mit dem SLK-Präsidenten Thomas Rätz besprochen. Thomas Rätz bekräftigte die Position der SLK und hielt fest, dass die SLK die Sache pragmatisch angehen will. Die betroffenen D-/F-Lehrpersonen müssen von sich aus aktiv werden. Thomas Rätz verwirft kategorisch die Idee einer finanziellen Entlastung. Als realistisch stuft der GBL-Vorstand die Möglichkeit ein, dass eine individuelle Lösung im Sinne einer zeitlichen Entlastung zwischen der jeweiligen Lehrperson und der Rektorin bzw. dem Rektor gefunden wird.

Am 3. September hat die Bewertungskommission zu den Modellumschreibungen ihre Einschätzung kommuniziert. Werden wir endlich Klarheit darüber haben, wie die Lohnsituation der Lehrpersonen in den Fächern BG und Sport aussehen wird? Es ist eine unendliche Geschichte, deren Ende vielleicht doch noch geschrieben wird. Als GBL-Präsident habe ich in zehn Sitzungen den GBL im Kantonalvorstand des LVB vertreten. Einerseits konnte ich Anliegen der gymnasialen Stufe einbringen, andererseits bekam ich einen Eindruck von den massiven Problemen, welche die Primarstufe und die Sek I plagen.

Der mit fünf Personen vollständige GBL-Vorstand tagte ein halbes Dutzend Mal. Die von Martin Meury sorgfältig verfassten Protokolle der Sitzungen wurden jeweils in den fünf Lehrerzimmern angeschlagen. Auf diese Weise war jedes GBL-Mitglied ständig über die momentane Situation informiert.

Die Zusammenarbeit mit der GLK und SLK wurde intensiviert. Die nächste Sitzung zwischen dem GBL und der SLK wird am 28. Oktober 2014 stattfinden.

Am 2. Oktober 2014 findet eine Sitzung zwischen Regierungsrat Urs Wüthrich-Pelloli und dem GBL-Vorstand statt. Die oben genannten Themen werden diskutiert. Auch möchte der GBL-Vorstand wissen, wann die angekündigten EDV-Pauschalen endlich ausbezahlt werden und ob wir Lehrpersonen mit zusätzlichen Sparmassnahmen zu rechnen haben.

Am 29. Oktober 2014 findet unsere Generalversammlung statt. Als Referentin konnte der GBL-Vorstand eine Schülerin vom Gymnasium Liestal gewinnen. Sie hat soeben eine Maturarbeit zum Thema «Die nötigen Fähig-

keiten einer Lehrperson, ihre Belastung und mögliche Massnahmen zur Belastungsverringierung» geschrieben. Sie wird in ca. 15 Minuten ihr Thema vortragen und uns sozusagen den Spiegel vorhalten. Danach wird eine 30-minütige Diskussionsrunde im Plenum stattfinden.

Durch eine konsequente Arbeit ist es den fünf GBL-Vorstandsmitgliedern gelungen, in ihrem jeweiligen Gymnasium weitere Neumitglieder für den GBL zu gewinnen.

Der GBL-Vorstand wird sich weiterhin mit allen Kräften gewerkschaftlich und pädagogisch für die Anliegen des Gymnasiums und der FMS im Baselbiet einsetzen.

Ich erlaube mir noch eine Schlussbemerkung. Der GBL-Vorstand kämpft grundsätzlich immer dafür, dass für neue Aufgaben auch neue Ressourcen geschaffen werden. In letzter Zeit häufen sich die neuen Aufgaben. Neue Ressourcen bleiben leider aber aus. Da gilt es, pragmatisch zu handeln. Wenn wir weniger oder keine Ressourcen haben, müssen wir unsere Arbeit anpassen. Wir arbeiten den vorhandenen Ressourcen entsprechend. Unser Unterricht und unsere zusätzlichen Aufgaben werden garantiert nicht schlechter.

Bottmingen, 8. September 2014

## Lehrplan 21 und die Frage: Schweizer Schule – quo vadis?

Zweiter Teil eines dreiteiligen Gastbeitrags von Dr. phil. Beat Kissling; Psychologe, Erziehungswissenschaftler, Kantonschullehrer und Beirat der «Gesellschaft für Bildung und Wissen»



### Rückblick auf den ersten Teil des Gastbeitrags

In diesem mehrteiligen Gastbeitrag geht es um die Frage, was der nationale Lehrplan 21 letztlich an Neuausrichtung für die Schweizer Schule mit sich bringt. Diese Frage wird vor dem Hintergrund untersucht, dass das Schweizer Bildungswesen noch vor 25 Jahren international höchstes Ansehen genoss und trotzdem von da an einem laufenden, sich manchmal fast überschlagenden Reformprozess unterworfen wurde.

Im ersten, bereits veröffentlichten Teil ging es zunächst um die natürliche Disposition des Menschenkindes, von anderen Artgenossen lernen zu wollen und zu können, indem es schon sehr früh in der Lage ist, seine Aufmerksamkeit in der Zuwendung zu einer Sache auf das abzustimmen, was die Betreuungspersonen (Eltern, Geschwister, Lehrpersonen etc.) zu vermitteln versuchen.

In dieser Fähigkeit der «geteilten Intentionalität»<sup>1</sup> gründet – so die Argumentation – nicht nur die kulturelle Evolution der Gattung Mensch, indem von Generation zu Generation auf erungenem Wissen und Fähigkeiten aufgebaut und weiterentwickelt wer-

den kann («Wagenhebereffekt»), sondern auch die Schule als die Kulturvermittlungsinstitution per se.

Der gemeinsame Unterricht von Schulklassen unter kundiger didaktischer und pädagogischer Führung von Lehrpersonen war in der Schweiz sehr lange ein absolutes Erfolgsmodell. Die dazu notwendigen Fähigkeiten, die viel theoretische wie praktische Kenntnis sowie Erfahrung voraussetzen, wurden in einer humanwissenschaftlich sowie bildungsphilosophisch fundierten und sehr praxisnahen Lehrerbildung (Seminare) vermittelt. Dies ermöglichte es den Lehrerinnen und Lehrern im Allgemeinen, der Idee einer «Volks-Schule», die diesen Namen verdient, gerecht zu werden.

### Alles bestens?

Das hohe Ansehen des Schweizer Bildungswesens hat inzwischen gelitten. Zwar gilt dies nicht für die Berufsschulen, zumal die Schweizer Handwerker und Berufsfachleute an den internationalen Wettbewerben fast immer zu den besten gehören und das hiesige duale Bildungssystem sowohl von Fachleuten aus den USA als auch aus Indien – um nur zwei gewichtige Interessenten am Schweizer System zu nennen – intensiv studiert und als vorbildlich taxiert wird. Auch das mittlerweile relativ gute Abschneiden der Schweiz im Pisa-Ranking scheint eine andere Sprache zu sprechen: So schlecht steht es doch gar nicht um unsere Schülerleistungen!

Zur wirklichen Beurteilung der Bildungsentwicklung in unserem Land sind die PISA-Tests aber irrelevant, da sie keine Informationen dazu liefern können, wie die Schweizer Volksschule und andere Teile des Bildungswesens sich im historischen Längsschnitt entwickelt haben. Die PISA-Tests messen bekanntlich nicht, wie erfolgreich

die jeweiligen Schüler darin sind, das in der Schule Gelernte zu verarbeiten, wiederzugeben und anzuwenden. Wie sollte dies bei 70 teilnehmenden Staaten mit historisch teils sehr unterschiedlich gewachsenen Bildungsstrategien und -systemen auch möglich sein?

Dementsprechend sind die Testaufgaben inhaltsneutral und erfordern lediglich ein trainiertes, einfaches Verfahrenshandeln, was mit dem eigentlichen Lernen in der Schule nicht allzuviel zu tun hat. Darauf wird später zurückgekommen.

### Indizien für eine schleichende Erschütterung des Schweizer Schulwesens

Es gibt aber einige Indizien in der Entwicklung des Schweizer Bildungswesens, die nahelegen, dass sich vieles seit 1990 auf wenig erfreuliche Weise entwickelt hat. Dazu gehört eine Reihe von Phänomenen, die zu denken geben:

- Es gibt eine zunehmende Zahl an Schülerinnen und Schülern mit mehr oder weniger schweren Konzentrations- und Verhaltensproblemen.
- Immer mehr Schülerinnen und Schüler bereitet die Schule wenig Freude, weil sie den Eindruck haben, nicht wirklich erfolgreich lernen zu können.
- Erstaunlich viele gut lernende Schülerinnen und Schüler kommen bis hin zur Matura in Mathematik und Naturwissenschaften nicht über sehr bescheidene Leistungen hinaus – eine Erscheinung, die mit dem Mangel an erfolgreichen Schweizer Studentinnen und Studenten in den MINT-Fächern korreliert.
- Die Lernfähigkeit vieler Lernenden aller Altersstufen wird mittels künst-

lichen Mitteln zu «verbessern» (Human Enhancement)<sup>2</sup> versucht.

- Zahlreiche unzufriedene Lehramtsstudentinnen und -studenten beklagen die Praxisferne bzw. die abgehobene Akademisierung und Verwissenschaftlichung ihrer Ausbildung seit Einführung der Pädagogischen Hochschulen.<sup>3</sup>
- Es hat sich ein Ausmass an Jugendgewalt ausgebreitet, das vor wenigen Jahren eine Reihe wissenschaftlicher Studien und Alarmsignale von Fachleuten zur Folge hatte, um die tieferen Ursachen dieses Phänomens zu ergründen und nachhaltige pädagogische Präventionsarbeit zu ermöglichen.<sup>4</sup>

### **Expertokratie statt volksnahe, demokratische Schulaufsicht**

Ein weiteres markantes Indiz dafür, dass sich Grundlegendes im Laufe der letzten 25 Jahre im Schweizer Schulbetrieb gewandelt hat, findet sich bei der demokratischen Schulaufsicht und der damit verbundenen Verankerung der Schule in der Bevölkerung. Dazu sagte Hans Zbinden, langjähriger SP-Nationalrat und Bildungspolitiker, heute im Direktionsstab der Fachhochschule Nordwestschweiz und Präsident der Eidgenössischen Fachhochschulkommission, in einem bemerkenswerten Artikel im VPOD-Organ «bildungspolitik» vom Mai 2009 Folgendes: «Noch im ersten Länderbericht der OECD von 1990 erhielt die Schweiz grosses Lob für die ausgeprägte demokratisch-parlamentarische Einbettung des Bildungswesens, für dessen Bürgernähe und seine damit verbundene grosse gesellschaftspolitische Legitimität. [...] Heute stellen wir hingegen fest, dass der wachsende internationale Anpassungsdruck zwar sicherstellte, dass unser schwer steuerbares föderales Bildungswesen den Anschluss an die europäische Reformgeschwindigkeit

aufrechterhielt, dies allerdings durch eine fragwürdige politische Abkürzung. Der Nachvollzug von europäischen Reformen geschieht immer mehr an Parlamenten und Öffentlichkeit vorbei.»<sup>5</sup>

Zbinden, der alles andere als ein Gegner der Angleichung der Schweizer Bildungspolitik an internationale Organisationen wie die EU bzw. deren Vorgaben ist, macht also deutlich, dass die frühere Bürgernähe und demokratisch-parlamentarische Legitimation der Schule passé sei infolge des Drucks, der von internationalen Organisationen aufgebaut wurde. Er spricht im Artikel weiter von einer «aussergewöhnlichen Ausklammerung der Poli-

tik» in wichtigen Bildungsfragen sowie davon, dass ein «öffentlicher Diskurs im Anschluss an parlamentarische Debatten unterblieb.»<sup>6</sup>

De facto wurde bezüglich Zuständigkeit der Bevölkerung für die Schule ein Graben aufgerissen, der über die Jahre mit der Rechtfertigung, die Schulaufsicht müsse «professionalisiert» werden, einhergeht und künstlich immer weiter vergrössert wurde. Heute weiss die Bevölkerung kaum noch etwas Genaueres über die Weichenstellungen in der Schule der letzten zwei Jahrzehnte. Vielmehr definiert und entscheidet eine kleine Clique hoher Bildungsverwaltungsmitglieder und deren Berater mit Verbindungen in

HEINZ ANTON MEIER







HEINZ ANTON MEIER

allerlei nationale und internationale Steuerungsgremien – also eine kleine professionelle Expertokratie – darüber, wie die Schweizer «Schulentwicklung» auszusehen hat.

Diese Einschätzung Zbindens ist deshalb umso bemerkenswerter, weil er als «geistiger Vater» des Verfassungsartikels von 2006 gilt, der die Notwendigkeit zur Harmonisierung der kantonalen Schulsysteme gesetzlich verankerte. Die Offenheit, mit der er als «Insider» im besagten Artikel vor allem anhand der Schweizer Hochschulpolitik aufzeigte, wie die Bildungsverwaltung die moralische und rechtliche Bindung an demokratische Legitimität schlicht zur Makulatur hat werden lassen und sich stattdessen loyal dem Diktat internationaler Organisationen unterzieht, erhellt sehr viel zur bildungspolitischen Entwicklung der letzten 25 Jahre in der Schweiz. Deshalb werden im Folgenden weitere Stellungnahmen von Zbinden zitiert werden.

### **Die Taktgeber für die Schweizer «Schulentwicklung» im Vorfeld des Lehrplans 21: Ernst Buschor, EU und OECD**

Die erste grosse Kursänderung im Sinne dessen, was Hans Zbinden aufzeigte, «verdankte» das Schweizer Bildungswesen Mitte der 1990er Jahre dem HSG-Ökonomieprofessor Ernst Buschor, damals Bildungsdirektor des Kantons Zürich. Er definierte die Schule – nach einer ähnlichen «Übung» zuvor als Gesundheitsdirektor – kurzerhand zu einem «Betriebssystem» um, verpasste ihm also ein ökonomis-

tisches Fundament. Sein damaliges vielgerühmtes Vorbild war Neuseeland. Nach dem Motto «Wettbewerb wo nur möglich statt staatliche Regulierung» war dort anfangs der 1990er Jahre ein regelrechtes neoliberales Labor für entsprechende Experimente entstanden.<sup>7</sup>

Buschor revolutionierte das Selbstverständnis des Bildungssystems, indem er durch die Einführung des New Public Management (wirkungsorientierte Verwaltungsreform) die Voraussetzungen dafür schuf, um die staatsrechtliche (demokratische) Verankerung der Schule aufzulösen. Stattdessen wurde die Schule einer marktwirtschaftlichen Verankerung zugeführt.

Man muss sich diesen putschartigen Vorgang innerhalb des Schulwesens, das der Bevölkerung traditionell sehr am Herzen liegt, vor Augen führen: Entkoppelung der Schulaufsicht aus der demokratischen Kontrolle (für die Volksschule durch vom Volk gewählte Schulpflegen bzw. -räte) und Überantwortung der Entscheidungsgewalt an «Professionelle», die zwischenzeitlich nicht einmal mehr über pädagogische Erfahrung verfügen, geschweige denn eine pädagogische Ausbildung haben müssen.

Konkret sind folgende Merkmale dieser «stillen» Kulturrevolution «à la Buschor» zu nennen:

- Die flächendeckende Installierung von Schulleitungen (mit Managementschulung) in der Volksschule

bei gleichzeitiger Marginalisierung der demokratisch gewählten Schulaufsichten;

- die Hierarchisierung der Schulstrukturen nach Vorbild eines Konzerns, begründet mit dem Zwang zur «Professionalisierung» der Institution;
- die Einführung von aufwendigen «Qualitätssicherungssystemen» zur Kontrolle der Lehrerschaft (Monitoring) wie in einem grossen Produktionsbetrieb;
- die semantische Anpassung der Terminologie von Schule zu einem Betriebssystem: Schule als «Betriebs-einheit», Schüler und Eltern als «Kunden», Positionierung und Verkauf seiner Corporate Identity mit «Leitbild», Öffentlichkeitsarbeit im Sinne eines guten Marketing auf dem «Bildungsmarkt» usw.

Diese buchstäbliche Ökonomisierung des Schulwesens<sup>8</sup>, die praktisch in der ganzen Schweiz im Eiltempo zur neuen, pädagogikfremden Schulentwicklungsnorm wurde, war innerhalb der Lehrerschaft höchst umstritten. Dabei muss betont werden, dass sich niemand grundsätzlich daran stösst, dass jede staatliche Institution, also auch die Schule, selbstverständlich auf Wirtschaftlichkeit achten und nicht unbekümmert Geld verschwenden kann.

Buschors förmliche «Kulturrevolution» wurde dann aber bereits 1999 mit der Unterzeichnung des von der EU vereinbarten Bologna-Vertrags auf

## ... die Hierarchisierung der Schulstrukturen nach Vorbild eines Konzerns, begründet mit dem Zwang zur «Professionalisierung» der Institution.

Hochschulebene durch den Schweizer Staatssekretär Charles Kleiber konsolidiert. Dieser staatspolitische Akt, offiziell im Namen der Schweiz, entsprach in Wirklichkeit ausschliesslich dem Willen der damaligen Bundesrätin, Ruth Dreifuss; er geschah nämlich unter bewusster Auslassung der Schweizer Bevölkerung, der nationalen Parlamente und gegen den ausdrücklichen Willen praktisch sämtlicher Universitäts- und Hochschulprofessoren.<sup>9</sup>

Heute ist für jedermann, der im tertiären Bildungsbereich tätig ist und das frühere System noch gekannt hat, offensichtlich, dass dieser Systemwechsel auf das angelsächsische Hochschulsystem mehr war als nur der Wechsel zu Bachelor- und Masterabschlüssen. Hans Zbinden charakterisiert die «Bologna-Reform» denn auch ungeschminkt als «Bruch mit der Tradition der europäischen Hochschulbildung». Er spricht weiter von einem «weltanschaulichen Wertewandel» bzw. «grundlegenden Paradigmenwechsel der Hochschulpolitik», der bedeute: «[...] – weg von traditionellen humanistischen Hochschulbildungszielen, hin zu einer utilitaristischen Instrumentalität des Hochschulwesens.»<sup>10</sup>

Damit lässt Zbinden keinen Zweifel daran, dass die grundlegende Neuorientierung der Bildung massgeblich auf «wirtschaftliche Konkurrenzfähigkeit» und «Markttüchtigkeit» fokussiert ist. Dass dieser Paradigmenwechsel von zahlreichen Forschern als schwere Bedrohung der Forschungsfreiheit gewertet wurde und noch immer wird – immerhin das höchste Gut jeder Universität oder Hochschule seit ihren Gründungen – bezeugten zu Beginn des Jahres 2013 siebenundzwanzig europäische Professoren mit dem «Zürcher Appell» gegen die Verquickung von Wirtschaftsinteressen und

Wissenschaft durch das «Bologna-System»; der Titel dieses Appells lautete: «Internationaler Appell für die Wahrung der wissenschaftlichen Unabhängigkeit»<sup>11</sup>

### Die unerkannte Bedeutung von PISA für die Schweizer «Schulentwicklung»

Nur ein Jahr nach dem Paradigmenwechsel im tertiären Bildungsbereich (2000) wurde der Schweiz wie aus heiterem Himmel das OECD-Länder-Monitoring- und Ranking-System PISA beschert und damit die zukünftige Ausrichtung der Schweizer Bildungsbemühungen auf eine uniforme, global sich etablierende Norm für «Schulentwicklung». Nach Buschor und Bologna kam die freiwillige Unterordnung unter das OECD-Uniformierungs-Programm hinzu, das wenig mit Pädagogik zu tun hat, dafür umso mehr mit ökonomischen Interessen und Zielsetzungen.

Wie bei der Unterzeichnung des Bologna-Vertrags wurde auf allen leitenden Ebenen des Bildungswesens tunlichst jegliche öffentliche Diskussion vermieden und die demokratische Legitimation schlicht ausgeblendet. Mittlerweile treiben diese sogenannten PISA-Studien seit bald 15 Jahren ihr Unwesen, indem die jeweiligen Rankingresultate im Wesentlichen vor allem eine Aufgabe erfüllen: die Rechtfertigung zu liefern, um neue «Reformschritte» zu lancieren und auf allen Schulstufen zunehmend möglichst flächendeckende Vergleichstests einzuführen.

Als im Mai 2014 in der englischen Tageszeitung «The Guardian» ein offener Brief des Erziehungswissenschaftlers an der State University of New York, Heinz-Dieter Meyer, sowie der New Yorker Schulleiterin, Kathie Zahedi, an Andreas Schleicher, den Verantwortlichen in der OECD für PISA,

mit dem Motto «OECD and Pisa tests are damaging education worldwide» veröffentlicht wurde, blieb die Resonanz in der Schweizer Presselandschaft, aber auch in Lehrerkreisen praktisch aus – dies obwohl dieser offene Brief von über 150 englischsprachigen Professoren weltweit unterzeichnet worden war.

Sogar als die deutsche Übersetzung<sup>12</sup> des Briefes vorlag und gegen 3000 im deutschsprachigen Bildungsbereich tätige Personen ihn unterzeichneten, war die Schweizer Beteiligung marginal. Offenbar ist der nachhaltige Einfluss der PISA-Teilnahme auf die Bildungsentwicklung in der Schweiz seit ihrem Beginn im Jahre 2000 noch zu wenig erkannt und zur Debatte gestellt worden.

Sehr klar dagegen ist Hans Zbindens Einschätzung des OECD-Einflusses auf die Schweizer Bildung. Er datiert den Anfang der «Liaison» zwischen der Schweiz und der Wirtschaftsorganisation OECD mit der ersten Begutachtung des Schweizer Schulwesens durch die OECD 1990; später habe sich eine immer stärkere Anpassung der Schulentwicklung in der Schweiz an die internationalen Vorgaben ergeben: «Dessen Standards, Praktiken, Regelungen und auch Politiken wurden zunehmend auch für Schweizer Schulen massgebend. [...] Wichtige Äusserungsformen der Internationalisierung unseres Bildungswesens sind: standardisierte, outputorientierte, schulische Leistungsvergleiche der OECD (PISA, TIMSS): Die internationalen Bemühungen zur Bildungscoordination und Bildungsbeurteilung werden auch in der Schweiz wirksam.»<sup>13</sup>

Diese Stellungnahme Zbindens lässt keinen Zweifel daran, dass die Agenda der Schweizer Bildungsentwicklung der letzten 15 Jahre wesentlich den «Taktgeberinnen» OECD und EU zu



PIXABAY

verdanken ist. Dazu gehört die Umorientierung der Unterrichtsführung auf Standardisierung, Output bzw. Tests – deshalb auch auf Kompetenzen als messbare Fähigkeiten der Schüler – und auf systematische Vergleichbarkeit der schulischen Leistungen als Grundlage für die Top-down-Steuerung der Schulentwicklung durch die Bildungsverwaltung.

Man muss sich vorstellen, was es für die Bildungsentwicklungen weltweit bedeutet, dass es mittlerweile über 70 Staaten mit vollkommen verschiedenen, historisch gewachsenen Bildungssystemen und Schulkulturen sind, die hier über einen Kamm geschoren werden – stets mit kurz – und langfristigen Folgen für die Zukunft der Schulen, wie wir es in der Schweiz sehen.

### **HarmoS und der konkrete Wille der Schweizer Bevölkerung**

Das einflussreichste Projekt seit dem Beginn der PISA-Testserien war zunächst zweifellos das sogenannte HarmoS-Konkordat (2007) mit dem Ziel, die obligatorische Schule zu «harmonisieren». Als diesem Konkordat aufgrund des Schweizer Föderalismus

immer mehr Widerstand erwuchs, wurde parallel dazu der Lehrplan 21 lanciert. Befremdlich für ein Land mit direkter Demokratie war wohl von Anfang an, dass nur eine handverlesene Auswahl an Lehrpersonen in dessen Ausarbeitung involviert wurde, während für das Gros der Unterrichtenden und die Öffentlichkeit der Inhalt dieses «Jahrhundertprojekts» bis zu seiner Veröffentlichung im Juni 2013 geheim blieb.

Legitimiert wurde die Idee zur «Harmonisierung» der unterschiedlichen kantonalen Volksschulen sowie auch in dessen Gefolge der Lehrplan 21 durch die Volksabstimmung am 21. Mai 2006, bei der die Schweizer Bevölkerung sich mit über 85% der Stimmen für einen einheitlichen «Bildungsraum Schweiz» aussprach.

In den Erläuterungen des Bundesrates zur Abstimmungsvorlage «Neuordnung der Verfassungsbestimmungen zur Bildung» kann man nachlesen, wie der Begriff «Bildungsraum Schweiz» gefasst wurde und wozu die Stimmbürgerinnen und Stimmbürger damals genau «Ja» sagten. Dort heisst es, es sollte eine höhere Durchlässigkeit zwi-

schen den kantonal verschiedenen Volksschulen und überall eine hohe Schulqualität gewährleistet werden. Ausserdem sollten die Kantone enger zusammenarbeiten und dadurch ein «schweizerisches Gesamtsystem» schaffen. Weiter erklärt der Bundesrat, die kantonale Schulhoheit bestünde nach wie vor bezüglich «Struktur und Inhalt der Bildung» (Art.62). Folgende «einheitlichen Eckwerte» müssten hingegen konkret harmonisiert werden:

- «Schuleintrittsalter und Schulpflicht (vor allem Dauer der obligatorischen Schule)
- Dauer und Ziele der Bildungsstufen
- Übergänge im Bildungssystem
- Anerkennung von Abschlüssen»<sup>14</sup>

Diese fünf «Eckwerte» betreffen ausschliesslich strukturelle bzw. formale Unterschiede der kantonalen Volksschulsysteme, die aufeinander abzustimmen sind. Dazu hat die Bevölkerung klar «Ja» gesagt. Es steht aber *nichts* von grundsätzlicher Umorientierung der Schule auf Output-Orientierung, Standardisierung und damit auch auf Kompetenzorientierung sowie auf laufendes Testen, Vergleichen und (in



*Diese buchstäbliche Ökonomisierung des Schulwesens, die praktisch in der ganzen Schweiz im Eiltempo zur neuen, pädagogikfremden Schulentwicklungsnorm wurde, war innerhalb der Lehrerschaft höchst umstritten.*

nicht allzu ferner Zukunft) Rankings – alles Ausdruck der OECD-Ausrichtung.

### Die Rankings werden kommen

Ranking wird heute noch von den Bildungsverantwortlichen als Tabu für die Schweizer Schulen deklariert; eine Absurdität, wenn man bedenkt, dass seit bald 15 Jahren Bildungsverwaltung, Politik und Medien in der Schweiz dem OECD-Ranking eine überragende Bedeutung beimessen und nach Möglichkeit daraus politisches Kapital zu schlagen versuchen.

Man darf gespannt sein, wie lange es dauern wird, bis der Gewöhnungseffekt durch weitere, sich intensivierende PISA-Runden sowie den ubiquitären Evaluations- bzw. Kontrollsystemen im Schulwesen dieses Tabu gänzlich aufgeweicht haben werden. Es sei denn, die Schweiz liesse sich eines Besseren belehren, stiege aus dem unwürdigen Schielen nach Rankingplätzen aus und drehte der OECD den Rücken zu. Kommt das Ranking hingegen, wird auch das «naming, blaming and shaming», wie man es insbesondere in den USA kennt, kaum ausbleiben.

Die Schweizer Bevölkerung hat bei der Abstimmung zum Bildungsartikel auch nicht «Ja» gesagt zu weiterführenden «Reformen» des Unterrichtsverständnisses wie z. B. die Umstellung auf ein vorwiegend ohne Lehre auskommen- des «selbstorganisiertes» Lernen der Schülerinnen und Schüler, bei dem die Lehrpersonen sich auf etwas Coachen und Beraten zurückziehen haben und bei dem die Inhalte zwar nicht ganz fehlen müssen, sie aber letztendlich beliebig sind, zumal die «Kompetenzen», um messbar zu sein, auf verfahrensmässige Fähigkeiten ohne spezifischen Inhalt beschränkt sind.

Die genauere Darstellung der konkreten Veränderungen im Schulalltag von Schülern und Lehrpersonen mit dem

Lehrplan 21 mit ihren absehbaren Folgen werden im letzten Teil dieses Gastbeitrags erörtert werden. Dann wird auch die eingangs gestellte Frage definitiv beantwortet werden, ob nun mit dem Lehrplan 21 tatsächlich ein Paradigmenwechsel an unseren Schulen eingeleitet würde oder nicht. Des Weiteren wird kurz auf die aktuell naheliegende Frage eingegangen, was die überarbeitete Fassung des Lehrplans 21 an Neuem gegenüber der alten, stark kritisierten Version hervorbringt: Kontinuität oder Paradigmenwechsel?

### Fortsetzung des Gastbeitrags im nächsten lvb.inform

<sup>1</sup> Warneken, F. & Tomasello, M. (2006). «Altruistic helping in human infants and young chimpanzees.» *Science*, 311, 1301-1303.

<sup>2</sup> vgl. Stellungnahme Nr. 18/2011 der Nationalen Ethikkommission im Bereich Humanmedizin, «Über die «Verbesserung» des Menschen mit pharmakologischen Wirkstoffen», Bern, Oktober 2011

<sup>3</sup> vgl. Lucien Fluri: «Angehende Lehrer kritisieren Ausbildung: «Bezug zur Praxis fehlt.» Solothurner Zeitung, 7.11.2014; sowie vgl. Michael Furgler: «Zürcher Lehrerverbände greifen Pädagogische Hochschule an.», NZZ, 34.2011

<sup>4</sup> vgl. die sogenannte St. Galler Gewaltstudie – «Jugenddelinquenz im Kanton St. Gallen.» Bericht zuhanden des Bildungsdepartements und des Sicherheits- und Justizdepartements des Kantons St. Gallen. Projektleitung Prof. Dr. Martin Killias, Kriminologisches Institut, Universität Zürich, 2009 oder die Langzeitstudie im Notfallzentrum des Inselspitals Berns von 2007 mit dem Titel «Cranio-maxillofacial injuries in victims of interpersonal violence», Depart. Notfallmedizin und Depart. Kiefer- und Gesichtschirurgie des Universitätsspitals Bern (Adrian P. Businger, Jonathan Krebs, Benoit Schaller, Heinz Zimmermann, Aristome-

nis K. Exadaktylos publiziert in *Swiss Medical Weekly*, 9. Oktober 2007

<sup>5</sup> Hans Zbinden: ««Stiller Partner Schweiz» Lautloser Gang des schweizerischen Bildungswesens nach Europa. In: «10 Jahre Bologna-Erklärung. Die Schweizer Hochschulen im «Europäische Hochschulraum»», S. 10f

<sup>6</sup> dito

<sup>7</sup> Willi Wottreng: ««Ein «Revolutionär» mit Laptop und Pantoffeln.» *Weltwoche*, 14.11.1996

<sup>8</sup> vgl. Hans Zbinden: ««Stiller Partner Schweiz» Lautloser Gang des schweizerischen Bildungswesens nach Europa. In: «10 Jahre Bologna-Erklärung. Die Schweizer Hochschulen im «Europäische Hochschulraum»», S. 7

<sup>9</sup> vgl. Hans Zbinden, dito, S. 8; sowie Matthias Daum: «Bologna-Reform «Sie können das nicht unterzeichnen! Wie sieben Männer die grösste Revolution an der Schweizer Universitäten anzetteln. Die unglaubliche Geschichte der Bologna-Reform.» *DIE ZEIT*, 19.12.2012 sowie Interview mit Antonio Loprieno, Präsident der Schweizer Universitätsrektoren: «Bologna-Reform «Bologna ist nicht an sich besser.» *DIE ZEIT*, 19. 12. 2012

<sup>10</sup> Hans Zbinden, dito, S. 10

<sup>11</sup> vgl. <http://www.zuercher-appell.ch/> 8. 11. 2014

<sup>12</sup> Nachzulesen bei der Gesellschaft für Bildung und Wissen: <http://bildung-wissen.eu/> unter dem Stichwort «Nein zu Pisa (Petition)», Offener Brief an Andreas Schleicher

<sup>13</sup> Hans Zbinden: ««Stiller Partner Schweiz» Lautloser Gang des schweizerischen Bildungswesens nach Europa.» In: «10 Jahre Bologna-Erklärung. Die Schweizer Hochschulen im «Europäische Hochschulraum»», S. 7

<sup>14</sup> Volksabstimmung vom 21. Mai 2006. Erläuterungen des Bundesrates. *Neuordnung der Verfassungsbestimmungen zur Bildung.* (<http://www.bk.admin.ch/themen/pore/va/20060521/index.html?lang=de>)



## Laurent Lafforgue: Le débâcle de l'école – Die Wissenschaftler und die Schule

Von Roger von Wartburg

**Der Franzose Laurent Lafforgue, ein brillanter Mathematiker und Träger der nur alle vier Jahre verliehenen Fields-Medaille (eine Art Nobelpreis für Mathematik), setzte sich 2007 in seinem Buch «Le débâcle de l'école – une tragédie incomprise» nicht nur, was naheliegend wäre, mit dem Fach Mathematik und dem Gymnasium, sondern mit Schule und Unterricht generell auseinander. Dass ein Wissenschaftler höchsten Ranges öffentlich, ausführlich und mit markigen Worten dazu Stellung bezieht, ist eine absolute Ausnahme – und macht deutlich, wie ungehalten Lafforgue angesichts jener Leitideen der Schulreformen ist, die gegenwärtig länderübergreifend vorherrschen. Erich Ch. Wittmann verdanken wir die Übersetzung des Kapitels «Die Wissenschaftler und die Schule»<sup>1</sup>, welchem die folgenden, notwendigerweise verknappenden Auszüge entstammen. Eindrücklich ist, wie Lafforgue vor sieben Jahren im Detail all jene Themen vorhersagte, die heute auch die Kontroversen hierzulande bestimmen.**

### Die Zerstörung des schulischen Bildungsauftrags

Wenn man die Situation eines wahrhaften Unterrichts, in dem es um die Vermittlung von Wissen und Kultur geht, mit der aktuellen Situation des Unterrichts vergleicht, stellt man fest, dass sich die französische Schule in einem sehr schlechten Zustand befindet. Ihr Verfall ist auch äusseren Faktoren zuzuschreiben, wie dem beherrschenden Einfluss des Fernsehens [...]. Aber die Entwicklung ist noch viel mehr das Ergebnis einer Politik, die von den verantwortlichen Personen über drei oder vier Jahrzehnte betrieben wurde.

Ein solches Szenario ist keine Besonderheit unseres Landes. Tatsächlich wurden die Regierungen vieler Länder von den grossen internationalen Organisationen wie der OECD, dem Europarat, der Europäischen Kommission und der UNESCO pausenlos aufgefordert, die gleiche Art von Politik zu einer Neudefinition der Schule zu verfolgen. Dass eine solche Politik in ganz Europa in den 1960er Jahren eingeleitet wurde – obwohl man ihre Auswirkungen bereits in den Vereinigten Staaten studieren konnte – und dass sie trotz immer offenkundiger werdender Indizien für ihre katastrophalen Folgen beharrlich weiterverfolgt und [den Schulen] aufgezwungen wurde, und das gerade von den Menschen, deren Auftrag es eigentlich ist, für die Vermittlung von Kultur in den Schulen Sorge zu tragen, das ist wirklich verblüffend.

Aber eine andere Tatsache ist noch verblüffender: Tatsächlich wäre die Zerstörung der Schule nicht möglich gewesen ohne Hilfe und Unterstützung einer aktiven Minderheit von Wissenschaftlern und Intellektuellen – bis hinauf in die höchsten Ebenen – und ohne die Blindheit, die Unwissenheit oder Gleichgültigkeit der meisten von ihnen.

### Fallbeispiel Mathematik in der Grundschule

Nehmen wir als Beispiel einige der jüngsten Stellungnahmen der Académie des Sciences zur Bildung. Im Dezember 2006 bat der Erziehungsminister die Akademie, einen Bericht über die Aufgabe des Rechenunterrichts in der Grundschule vorzubereiten. Zu diesem Zweck beehrte sich der Vorstand der Akademie einen Ausschuss einzusetzen, der von einem renommierten Astrophysiker geleitet wurde [...]. Dieser betraute einen Wissenschaftler, [...] der [...] einer derjenigen französischen Mathematiker ist, die sich seit mehreren Jahrzehnten mit Fragen der Bildung befasst haben, und der daher zu denen zählt, die auf diesem Gebiet die grösste Erfahrung haben.

Doch der erste Entwurf des Berichts [...] sah folgendermassen aus: Es gab keine einzige spezifische Empfehlung, sondern nur allgemeine, sehr vage Ausführungen ohne Bezug zu Zielen des Rechenunterrichts. Der Bericht enthielt keine Aussagen zur Addition, Subtraktion, Multiplikation und Division, keine Aussagen über Brüche, Dezimalzahlen, den Dreisatz oder die Proportionalität. Er enthielt auch keinen Hinweis auf das genaue Vokabular der elementaren Mathematik.

Dieser Text ignorierte alles, was einfach ist, und verwies stattdessen auf einige unzusammenhängende wissenschaftliche Begriffe. Zum Einmaleins hiess es nur, «das Kopfrechnen müsse durch eine gute Kenntnis des Einmaleins unterstützt werden». Der Text bezog auch keine Stellung zu der Frage, ob man in der Grundschule Taschenrechner benützen solle oder nicht, sondern bekräftigte nur, «dass die Diskussion darüber weitergeführt werden müsse». [...] Im letzten Abschnitt des Textes wurden mathematische Spiele empfohlen. Die Schluss-

---

*Selbst in den höheren Schulen meistert die überwiegende Mehrheit der Schüler die Konjugation der Verben nicht mehr.*

---

folgerung lautete: «Wir müssen den Ehrgeiz haben, dass die Kinder das Rechnen lieben» – als ob sich dabei um eine Liebesaffäre handelte. [...] Die Verteidiger einer Schule, in der unterrichtet und gezielt gelernt wird, und zu denen wir uns zählen, haben den Eindruck, dass ihre Gegner mit Blindheit und Taubheit geschlagen sind. [...]

### Fallgrube «Konstruktivismus»

Der erste Stolperstein ist die Theorie des «Konstruktivismus», die besagt, dass «der Schüler sein eigenes Wissen konstruieren muss.» Man weiss, dass diese Doktrin die Unterrichtspraxis in den französischen Schulen zutiefst erschüttert hat, wo sie mit Nachdruck gefördert und durchgesetzt wurde. [...] Leider hat die Umsetzung dieser verführerischen Prinzipien zu Ergebnissen geführt, die konträr zu den erhofften Ergebnissen sind, z.B. zum Niedergang der wissenschaftlichen Bildung, der in allen westlichen Ländern zu beobachten ist.

Der «Konstruktivismus» hat sich zu einem der mächtigsten Faktoren in der Zerstörung der Schule entwickelt, seit er es geschafft hat, jede Art von Frontalunterricht zu verbieten, der als «dogmatisch» hingestellt wurde, und ihn durch eine Praxis zu ersetzen, die vorgibt, nur auf autonomes, forschendes und individuelles Lernen zu setzen.

In Französisch zum Beispiel, wo die alten Programme der Grundschule forderten, die Konjugationen zu lernen, «laden die neuen Programme dazu ein, die Veränderungen in der Verbalform zu beobachten.» Das Ergebnis liegt auf der Hand: Selbst in den höheren Schulen meistert die überwiegende Mehrheit der Schüler die Konjugation der Verben nicht mehr.

Das Gleiche gilt für die Rechtschreibung und die Grammatik: Wenn die

Lehrer den Doktrinen der Lehrerbildungseinrichtungen folgen, werden die Schüler mit komplexen Texten konfrontiert, an denen sie die grammatischen Regeln entdecken sollen. Als Folge davon gibt es zwei Kategorien von Schülern: diejenigen, deren Eltern die Regeln kennen und sie ihnen erklären, und andere, die verloren sind, weil nach dieser Doktrin der Lehrer kein Recht hat, steuernd einzugreifen. Die gleiche Ideologie liegt auch ganzheitlichen oder weitgehend ganzheitlichen Methoden zugrunde, die dazu anregen, die Wörter zu erraten, anstatt zu erlesen.

Im Geschichtsunterricht findet sich das gleiche Bild: Die Schüler werden immer wieder angeregt, Dokumente zu kommentieren, als ob sie Historiker wären, aber mit dem Unterschied, dass ihnen die nötigen Kenntnisse fehlen und dass ihnen diese Dokumente vorgegeben werden, so dass die Ergebnisse ihrer angeblichen eigenen Überlegungen [genau genommen] vorbestimmt sind. Zeitliche Abläufe werden nicht mehr unterrichtet. Daher ist es gang und gäbe, dass die Abiturienten Victor Hugo ins 16. Jahrhundert einordnen, und nicht wissen, ob Napoleon vor oder nach Louis XIV. lebte, wovon wir uns selbst bei Studierenden überzeugen konnten, die von den Gymnasien als «gute Schüler» bezeichnet wurden.

So sieht es in allen Fächern aus.

Den Schülern jede Autonomie abzusprechen, wäre natürlich ein schwerer Fehler. Aber jede Art von expliziter Unterweisung, das heisst jede Art von Unterricht durch den Lehrer oder das Lernen etablierter Regeln, zu verbieten, ist eine andere Art von zweifelhafter Rigorosität. Allerdings wird zukünftigen Lehrern in den Lehrerbildungsinstitutionen eine solche Empfehlung seit langem eingeimpft und von den Leitungsgremien der öffentlichen

Schulen unterstützt. Sie führt zu unübersehbaren Schäden. Genau das ist es, was wir anprangern. [...]

In diesem Punkt sind [...] die offiziellen Verlautbarungen der Académie des Sciences zumindest ambivalent. Was die Bildung betrifft, bestehen sie darin, unter allen Umständen dem Programm «La main à la pâte» Priorität zu geben, das sich zum Ziel gesetzt hat, die Kinder in das Experimentieren einzuführen. Das ist sicherlich ein positives Programm, wenn man es auf die experimentellen Wissenschaften beschränkt und [in diesem Rahmen] weiter verfolgt [...] und man [also] nicht den Eindruck erweckt, es zu einem exklusiven Programm machen zu wollen. Aber einer seiner Hauptvertreter erklärte uns in einer E-Mail-Korrespondenz, dass dieses Programm den Rahmen der experimentellen Wissenschaften überschreite und den gesamten Unterricht erneuern müsse.

Bei einer anderen Gelegenheit hörten wir, wie der Präsident der Académie des Sciences in einem Interview eine gleichlautende Position vertrat. Im Juni 2005 hielt der gleiche Präsident [...] in Anwesenheit des Erziehungsministers eine Rede, in der er dazu aufrief, das Programm «La main à la pâte» vom Kindergarten bis zur Universität «auszuweiten», um «keinen induktiven und aktiven Unterricht in den Naturwissenschaften einzuführen, der sich auf das Experimentieren stützt und Dogmatismus ausschliesst.» Diese Formulierung verwendet das Vokabular der Protagonisten des «Konstruktivismus», insbesondere den typischen Begriff «Dogmatismus», der dazu dient, traditionelle Formen des Unterrichts zu stigmatisieren, um sie beiseite zu schieben. [...]

### Die Mathematik-Aversion

Eine zweite Bruchlinie betrifft die Einstellung gegenüber der Mathematik.

So seltsam es scheinen mag, viele Mitglieder der Académie des Sciences stehen dieser Disziplin feindlich gegenüber. Claude Allègre z.B. sagte, als er Bildungsminister war: «Die Mathematik ist im Begriff sich abzuwerten, in einer fast unvermeidlichen Weise. Heute gibt es Maschinen, um die Berechnungen durchzuführen. Das Gleiche gilt für die Konstruktion von Kurven.» [...]

Was ist der Sinn dieser Feindseligkeit? Frankreich zeichnet sich durch eine brillante mathematische Forschung aus, aber wenn man diese Disziplin fortgesetzt verunglimpft, wenn man fortfährt, den Mathematikunterricht herunterzufahren, wird man das Fach

schliesslich ruinieren. Was ist dann gewonnen?

Die Angriffe, bei denen die Mathematik das Ziel ist – zum Beispiel seitens bedeutender Wissenschaftler, die sich im Radio oder im Fernsehen äussern – führen dazu, die breite Öffentlichkeit davon zu überzeugen, dass die Mathematik zu nichts gut ist und die Wissenschaft in einen nutzlosen Formalismus führt. Tatsächlich aber ist sie für alle Wissenschaften und die Technologie niemals nötiger gewesen [als heute].

Die Exzellenz unserer mathematischen Forschung wäre imstande, in Frankreich den wirtschaftlichen Ge-

winn stark zu erhöhen. Aber unsere Politiker und Unternehmer scheinen sich sehr wenig dafür zu interessieren, vielleicht, weil man sie vorher davon überzeugt hat, dass es nicht nötig ist, dies zu tun. [...]

### **Der Mord an der französischen Sprache**

Die Einstellung gegenüber dem Französischunterricht, der Literatur und den Geisteswissenschaften bildet [...] eine dritte Bruchlinie, die quer durch die wissenschaftliche Welt im Allgemeinen und die Académie des Sciences im Besonderen verläuft.

Dass die Studierenden die Sprache mangelhaft beherrschen, wird jedoch



*Eine Wissenschaft, welche die Grenzen ihrer Gültigkeit und Anwendbarkeit überschreitet, kann leicht zu einer Unterdrückung führen, von der sich die Menschen befreien müssen.*

mehr und mehr zur Hypothek für den naturwissenschaftlichen Unterricht. In den letzten Jahrzehnten hat der Niedergang der Literaturwissenschaft, der von einigen törichterweise als Sieg der Mathematik und der Naturwissenschaften verstanden wurde, alle Fächer erfasst. Die Zerstörung des Unterrichts in den geisteswissenschaftlichen Fächern war der erste Akt der Zerstörung der Schule.

Es wäre von grosser Bedeutung, wenn [...] renommierte Institutionen wie die Académie des Sciences forderten, dem Unterricht in Französisch in der Grundschule, der Mittelschule und im Gymnasium nicht nur die Qualität, sondern auch, sehr konkret, das Stundenvolumen wieder zurückzugeben, das er bis in die 1960er Jahre hatte. Aber tatsächlich wäre nur ein Bruchteil der Wissenschaftler bereit, einen solchen Antrag zu unterstützen. [...]

Die diffuse Feindseligkeit gegenüber dem Sprachunterricht und dem Mathematikunterricht haben zusammen bis heute verhindert, dass die Académie des Sciences wenigstens ein Programm zur Sanierung der Grundschule als Ganzes unterstützt hat [...]. Diese Feindseligkeit hat auch eines der einflussreichsten Akademiemitglieder dazu veranlasst, öffentlich in ungerechter und verleumderischer Weise gegen dieses Programm und seine Förderer Stellung zu beziehen: «Einige sagen, dass Bildung zusammengefasst Lesen, Schreiben und Rechnen bedeutet. Selbst innerhalb der Académie des Sciences findet man Rückständige!» [...]

#### **Ein mechanistisches, instrumentelles Menschenbild**

Die vierte Bruchlinie [...] ist fast unsichtbar, weil die meisten Menschen einer mechanistischen Darstellung des Menschen anhängen, ohne es zu merken. [...] Genau davon profitieren

die so genannten «Bildungswissenschaften». Weil sie sich als «wissenschaftlich» ausgegeben haben, konnten sie die traditionellen Unterrichtsmethoden diskreditieren, sie als blosses Handwerk denunzieren und die alten Lehrerbildner aus den Lehrerbildungseinrichtungen verjagen, deren Know-how verloren gegangen ist. Das Ergebnis ist katastrophal.

Daher muss die Autorität, die man im Namen der «Wissenschaft» diesen angeblichen Wissenschaftlern, ihren Theorien und ihren Praxismethoden über eine lange Schonzeit zugestanden hat, in Zweifel gezogen werden. Die «Bildungswissenschaften», welche die Schule seit ein paar Jahrzehnten dominieren und sie zu ihrem Schaden verändert haben, sind reiner Humbug und verdienen es nicht, Wissenschaft genannt zu werden. [...]

Man muss extrem misstrauisch sein und auf klare Vorstellungen über die philosophischen Voraussetzungen der wissenschaftlichen Darstellung der Welt achten, wann immer man den Anspruch stellt, eine neue Wissenschaft über den Menschen zu definieren. Die Methoden der modernen Wissenschaft können eine Frage a priori so zuschneiden, dass es nur noch auf die Messung von Daten ankommt. Aber sie können keine Aussagen machen über Relevanz oder Irrelevanz dessen, was nicht in diesen Rahmen fällt.

Die Wirksamkeit des Unterrichts wird in der Regel an Prüfungen festgemacht, die Aufgaben enthalten, die «wissenschaftlich» zu benoten unmöglich sind, z.B. Aufsätze oder mathematische Aufgaben, deren Bearbeitung Überlegungen diskursiver Art erfordert, die man selbst ausarbeiten und explizieren muss. Der Wunsch, den Unterricht der wissenschaftlichen Methode zu unterwerfen, führt dazu,

die Inhalte auf das exklusive Lernen mechanischer Verfahren und auf standardisierte Tests zu reduzieren, deren Korrektur automatisiert werden kann.

Diese Haltung stützt sich implizit oder explizit auf eine Vorstellung vom Menschen als Maschine. [...] Aber der Schüler, den es anzuregen und geistig zu formen gilt, ist nicht einfach die Maschine, als die ihn die Wissenschaft sieht. Er ist ein menschliches Wesen, d.h. eine Person. Er hat ein Innenleben, das sich der direkten Erforschung entzieht. [...]

Je mehr die Spezialisten einer Wissenschaft – welcher Art auch immer – Einfluss auf den Unterricht nehmen, desto mehr zeigt sich, dass sie mit der Macht ihres Denkens das Denken der Schüler und Lehrer ersticken. Das kann zu einer Art Entfremdung führen. Eine Wissenschaft, welche die Grenzen ihrer Gültigkeit und Anwendbarkeit überschreitet, kann leicht zu einer Unterdrückung führen, von der sich die Menschen befreien müssen.

Das ist die Erfahrung vieler Lehrer, die im Laufe der letzten Jahrzehnte mit den «Bildungswissenschaften» konfrontiert waren. Es ist zu befürchten, dass Lehrer erneut bedroht sind, nämlich von der pädagogischen Überheblichkeit, die man bei bestimmten Spezialisten der «Kognitionswissenschaften» und der Neurologie aufkommen sieht, zu denen auch bekannte Mitglieder der Académie des Sciences gehören, was kaum jemand auszusprechen wagt.

Wenn es ausser Zweifel stünde, dass diese Forschungen nicht in den Unterricht eindringen, heute nicht und auch später nicht, könnte man sie, wenn man wachsam bleibt, hinnehmen. Aber angesichts der Einstellung der Protagonisten ist zu befürchten, dass es sehr wohl darum geht, aus diesen



---

*Das Wort «Wissenschaft» bezieht sich nur auf den Gegenstand des Unterrichts – und nicht auf die Art, wie er vermittelt wird, was eine besondere Art der Beziehung von Subjekten ist.*

---

Arbeiten Konsequenzen pädagogischer Art zu ziehen und die Lehrpersonen zu überzeugen, ihre Praxis als Folge der letzten Ergebnisse der Hirnforschung zu verändern.

In diesem Fall wären Lehrer nicht in der Lage, die Schlussfolgerungen, die man ihnen als Ergebnis wissenschaftlicher Arbeit präsentiert, auf gleicher Augenhöhe zu beurteilen und zu diskutieren. Es ist sicher, dass viele von ihnen sich einer so erhabenen Autorität anschließen werden, selbst wenn die Handlungsanweisungen, die man ihnen gibt, ihren Erfahrungen widersprechen. Manche Lehrer werden nicht einmal wagen, daran zu denken, und andere, die dieses Gefühl haben, werden nicht wagen, es auszusprechen. Da dieses Phänomen bereits bei den «Bildungswissenschaften» aufgetreten ist, scheint es unvermeidlich, dass es sich bei den «Kognitionswissenschaften» wiederholt.

Im schlimmsten Fall würde es nicht nur darum gehen, die Lehrer mit offenbar unbestreitbaren Argumenten zu erdrücken, sondern darum, die für die Bildung zuständigen staatlichen Instanzen zu überzeugen, dass die «Kognitionswissenschaften» endlich die Entwicklung und den Aufbau einer «wissenschaftlichen Pädagogik» ermöglichen. Ein immenses Handlungsfeld würde der Macht dieser Wissenschaften ausgeliefert werden. [...] Lehrer, die sich den Schlussfolgerungen dieser Wissenschaft verweigern, sollten aufpassen!

### **Kompetenzen versus Wissen**

Ziel des Unterrichts im klassischen Sinn ist es im Wesentlichen, Wissen zu vermitteln. Wissen hängt nicht von den Personen ab, die es besitzen, was bedeutet, dass es einen objektiven Wert hat. Gerade wegen dieses objektiven Wertes, der ihm zugebilligt wird, und um seine Vermittlung zu gewährleisten,

kommen Lehrer und Schüler in Institutionen, genannt Schulen, zusammen, sprechen, hören, lesen und schreiben.

Lehrer müssen Wissen auf einem Niveau haben, das deutlich über dem im Unterricht vermittelten Wissen liegt. Über dem Stoff zu stehen, ermöglicht es ihnen, eine klare Vorstellung vom Unterricht zu haben und die Punkte zu erkennen, um die der Unterricht organisiert werden kann, der Logik des jeweiligen Faches folgend und unter Einbeziehung des bereits erworbenen und beherrschten Wissens der Schüler.

Das variable Bemühen des Lehrers, sein Wissen in einer möglichst klaren und effektiven Form zu vermitteln, bestimmt zusammen mit der Mühe, die sich jeder Schüler gibt, um den Stoff zu verstehen und zu assimilieren, den Unterricht. Die Pädagogik existiert nur in Bezug auf ein Fach und das jeweilige Niveau. Sie stellt in der Praxis des klassischen Unterrichts einen wichtigen Teil der menschlichen Erfahrung dar, den erfahrene Lehrer zum Teil an junge Lehrer weitergeben können.

Eine allgemeine Wissenschaft der pädagogischen Praxis würde aber keinen Sinn machen. Das Wort «Wissenschaft» bezieht sich nur auf den Gegenstand des Unterrichts – er ist das Objekt – und nicht auf die Art, wie er vermittelt wird, was eine besondere Art der Beziehung von Subjekten ist. Die Unterscheidung zwischen unbelebten Objekten und Personen, die von einem Geist beseelt sind, der in der Lage ist, diese Objekte zu ergreifen und sich anzueignen, genau diese Unterscheidung liegt dem klassischen Unterricht zugrunde.

Diese Unterscheidung wird vernebelt, wenn man den Anspruch stellt, das Ziel des Unterrichts durch Kompeten-

zen zu definieren. In der Tat haben die Kompetenzen keinen Wert und existieren nicht als solche. Sie haben nur Sinn als Attribute von Personen. Ein Unterricht, der vorgibt, Kompetenzen zu vermitteln ohne die Mediation von Wissen, ohne auf den Erwerb von Wissen ausgerichtete geordnete, progressive Lernprozesse, [...] zielt darauf ab, die Schüler zu programmieren statt sie zu instruieren, auf ihre Persönlichkeit abzielen, um sie zu transformieren.

Ein neues Paradigma tritt in Kraft, das die Schüler als Mechanismen behandelt, deren Funktionsweise zu regeln ist. Die einzelnen Funktionen, die famosen Kompetenzen, sind parzelliert wie die Einzelschritte des Arbeiters im Taylorismus. Die Gegenstände und Aufgaben für Prüfungen transformieren sich in standardisierte «Tests». Die Bildungspolitiker setzen sich die psychologische Reform der Lehrerausbilder und Hochschullehrer und die Modifikation des Unterrichts zum Ziel. Das wird das neue Objekt der schulischen Praxis.

Das Herzstück des klassischen, auf Vermittlung von Wissen ausgerichteten Unterrichts beruhte auf den Inhalten der Lehrpläne und Lehrbücher, die das Wissen explizierten und entwickelten; das Herzstück des Unterrichts von Kompetenzen sind die Bildungswissenschaften.

Wie die oben identifizierten Bruchlinien zieht sich auch diese Bruchlinie durch die Académie des Sciences. Die Befürworter der Kompetenzorientierung besetzen die offiziellen Positionen und fördern diese Unterrichtsrevolution im Namen der gesamten Akademie, ohne dass sich die Mehrheit der Akademiemitglieder bewusst ist, was sich abspielt. Wenn man ihnen erklärt, dass dies in der schulischen Praxis zu einer Abwertung des Wissens und einer Entleerung der Inhalte

## Der intellektuelle Anspruch ist ein Streben nach Wahrheit.

führt, scheinen sie nicht einmal zu verstehen, was man ihnen sagt. Auf jeden Fall scheinen viele Wissenschaftler des schulischen Wissens müde zu sein – so sehr, dass sie keinen starken Wunsch verspüren, das, was sie selbst erworben haben, an die jüngeren Generationen weiterzugeben.

Der beste Beweis dafür ist das starke Engagement vieler von ihnen für die Erforschung neuer pädagogischer Methoden – wie z.B. die von «La main à la pâte» empfohlenen – im krassen Gegensatz zu ihrem mangelnden Interesse an Lehrplänen und Lehrbüchern für den Unterricht ihrer Fächer. Diese Lehrbücher sind von abgründiger Mittelmässigkeit, ohne dass sich die meisten Wissenschaftler darüber aufregen [...].

Wenn es wenigstens gute, reichhaltige, gut strukturierte und anregende Bücher gäbe, die viele Schüler ernsthaft studieren könnten. Sie zu entwickeln, ist eine unverzichtbare Aufgabe, und es wäre nur natürlich, dass sich Wissenschaftler dieser Aufgabe stellen. Aber sie widmen sich dieser Aufgabe nicht, und wenn man sie ein wenig drängt, Hand anzulegen, und sie z.B. bittet, ihre Meinung über einige Seiten zum Rechenunterricht zu schreiben, haben wir oben gesehen, was dabei herauskommt. [...]

«Alle grossen Menschen sind einmal Kinder gewesen, aber wenige von ihnen erinnern sich daran», schrieb Saint-Exupéry. Im gleichen Sinn haben Wissenschaftler und Intellektuelle alle angefangen, einfache und grundlegende Dinge zu lernen. Wie viele von ihnen erinnern sich noch daran?

### Der intellektuelle Anspruch

Die Bruchlinien, die wir identifiziert haben, zeigen, dass es auch in einem homogenen Medium wie dem gelehrten Ausschuss der Académie des Scien-

ces in der Frage der schulischen Bildung an gesundem Menschenverstand mangelt, so überraschend das erscheinen mag. [...]

Was ist die Kraft, welche die Anhänger einer das Wissen und seine Vermittlung hochhaltenden Schule vereint und welche seine Gegner nicht besitzen? Es ist nicht die Kultur, da viele Gelehrte, die wir erwähnt haben, [...] Menschen von grosser Kultur sind. Es ist nicht die Kenntnis der grundlegenden Texte der schulischen Tradition, der besten Lehrpläne und der besten Lehrbücher der Vergangenheit, da einige dieser Wissenschaftler sie sehr gut kennen [...]. Es sind auch nicht die Erfahrungen aus einer [...] wirksamen Schulpraxis, da alle Wissenschaftler, von denen wir gesprochen haben, diese Praxis gekannt und von ihr profitiert haben [...].

Es ist eine andere Instanz, die wir an anderer Stelle «kritische Vernunft in Bezug auf die Schule» und «Treue gegenüber ihrem Wesen» genannt haben, die man aber auch gut «intellektuellen Anspruch» nennen könnte. Es ist nicht möglich, ihn zu definieren und in einem Buch zu erklären – auch wenn er Büchern ihren letzten Sinn gibt. Tatsächlich ist es so, dass gewisse Menschen, denen er offenbar fehlt, eine grosse Zahl von Büchern gelesen haben, ohne ihn jemals zu finden.

Man kann den intellektuellen Anspruch auch nicht auf eine Reihe von Praktiken reduzieren, obwohl er der schulischen Praxis Kohärenz verleiht. Man kann ihn nicht durch rationale Erklärung mitteilen – obwohl er die Grundlage der menschlichen Vernunft ist. Man erkennt ihn, wenn er verloren geht, und man kann nur in Analogie und Vergleich von ihm sprechen, indem man einige seiner Effekte beschreibt und dabei seine Konturen skizziert oder präzisiert, was er nicht ist.

Der intellektuelle Anspruch ist ein Streben nach der Wahrheit. [...]

### Der Anspruch des gesunden Menschenverstandes

Im Unterricht sollen sich die Kinder Schritt für Schritt Wissen über die Welt aneignen, das bereits ausgearbeitet ist und über das der Lehrer verfügt. Dieser, vom intellektuellen Anspruch angetrieben, seine Schüler gut zu versorgen, versucht, ihren Geist auf die Erfassung von Dingen anzuheben, die ihm geläufig sind, aber nicht auf einen Schlag, sondern nach und nach und Schritt für Schritt, wie es die Lehrpläne ihrer Funktion gemäss vorsehen [...].

Wenn man im Gegensatz dazu die aufbauende Struktur der Lehrpläne in Frage stellt und sich weigert, vom Einfachen und Elementaren zum Komplexeren voranzuschreiten, wenn es am Ehrgeiz für Lehrpläne fehlt, die höhere Lernziele anstreben, oder wenn der überdimensionierte Anspruch besteht, alles auf einen Schlag zu erreichen – in allen diesen Fällen kann sich ein gesundes Verhältnis zwischen Schülern und Lehrern nicht einstellen. Damit wird ein im wörtlichen Sinn *rationaler* Zugang zum Unterricht versperrt, denn im Lateinischen bedeutet *ratio* auch Verhältnis. [...]

Der gesunde Menschenverstand hat Zuflucht gefunden in einer aktiven Minderheit von Lehrern, Eltern und einfachen Bürgern unterschiedlichster Überzeugungen. Diese Menschen verteidigen die Schule, die Wissen vermittelt, mit allen Kräften.

<sup>1</sup> <http://bildung-wissen.eu/wp-content/uploads/2014/07/Lafforgue-final.++.pdf>

# Orientierungspunkte Kindergarten: Eine brauchbare Sache

Von Gabriele Zückert



**Am 7. Mai 2014 wurde an der Pädagogischen Hochschule in Olten den anwesenden Kindergartenlehrpersonen und Behördenvertretern das frisch überarbeitete Dokument «Orientierungspunkte Kindergarten: sprachliche und mathematische Grunderfahrungen» ausgehändigt. Der vorliegende Artikel dient als Bericht von dieser Informations- und Auswertungsveranstaltung.**

## Eine taugliche Broschüre

Die Broschüre ist übersichtlich gestaltet. Wohltuend ist nicht zuletzt die Menge der Orientierungspunkte: 18 für die Sprache, 12 für die Mathematik. Was für ein Kontrast zum Lehrplan 21!

Ausserdem darf der Broschüre eine solide Praxisorientierung bescheinigt werden. Das Konzept, die Orientierungspunkte zunächst theoretisch auszuarbeiten, dann aber in einer einhalbjährigen Versuchsphase auf

Herz und Nieren zu prüfen, hat sich bezahlt gemacht.

Dass nur die zwei Orientierungspunkte-Bereiche «Sprache» und «Mathematik» untersucht und definiert worden sind, hat wohl damit zu tun, dass diese am besten beobachtbar sind. Gemäss Prof. Dr. Charlotte Müller, Leiterin des Instituts Vorschul- und Unterstufe, bedeutet dies aber keineswegs, dass die beiden genannten Bereiche im Kindergarten ein grösseres Gewicht erhalten sollen. Die Bildungsbereiche sollen stattdessen alle im Sinne der Ganzheitlichkeit gleichwertig nebeneinander stehen.

Ob innert kurzer Frist Orientierungspunkte zu den anderen Bereichen wie Musik oder Gestalten folgen werden, ist unklar. Dies hängt wohl massgeblich von der definitiven Fassung des Lehrplans 21 ab.

## Auswertung der Erhebungen

Charlotte Müller erläuterte die Auswertungsergebnisse des umfangreichen Fragebogens. 40% der angefragten Lehrpersonen, die sich ursprünglich für eine quantitative Erhebung angemeldet hatten, füllten diesen schlussendlich auch aus. Neun Kindergärten haben an einer qualitativen Befragung teilgenommen.

Dass die Ergebnisse vielschichtig und zum Teil auch widersprüchlich herausgekommen sind, sei fast schon vorhersehbar gewesen, da selbst in den vier Nordwestschweizer Kantonen die jeweilige Kindergarten tradition unterschiedlich gewachsen sei. Beispielsweise werde im einen Kanton die Beschäftigung mit Buchstaben quasi verboten, in einem anderen dagegen werden Lehrmittel zu diesem Zweck explizit vorgeschrieben, während im nächsten Kanton den Lehrpersonen eine grössere Freiheit überlassen wird. Alle Aussagen habe man daher nicht

integrieren können, die Kunst sei es vielmehr gewesen, den guten Mittelweg zu finden.

## Die Schulpraxis wird respektiert

Beeindruckend war, dass Charlotte Müller die kritischen Punkte keinesfalls unter den Tisch hat fallen lassen, sondern dass sie und das Projektteam aus diesen vielmehr Konsequenzen für die Orientierungspunkte zogen – vor allem auch dort, wo sie eine starke Verunsicherung der Lehrpersonen wahrgenommen haben.

Ein Beispiel: Die Untersuchungsergebnisse ergaben, dass Medien und Literacy im Bereich Sprache von den Ansprüchen her deutlich zu hoch waren. Konsequenz: Dieser Teil wurde gestrichen. Begründung: Das oberste Ziel der Orientierungspunkte sei deren Alltags-tauglichkeit.

Dies ist mehrheitlich gelungen, auch wenn die Autorin dieses Artikels einige Orientierungspunkte als anspruchsvoll und nur von den besten Schülerinnen und Schülern erreichbar ansieht. Vor allem im Bereich Mathematik wird viel verlangt. So soll zum Beispiel das bin anhin geltende Lernziel des Baselbieter Lehrplans, wonach ein Kind bis 10 zählen kann, bis auf 20 erweitert werden. Die Erfahrung zeigt zwar, dass dies viele Kinder im Alter von 6 Jahren auch tatsächlich beherrschen, allerdings ist es fragwürdig, nun mehr zu verlangen als bisher, weil ja gleichzeitig immer jüngere Kinder in den Kindergarten eintreten. Vor allem das Beschreiben mathematischer Phänomene (Seriation etc.) erfordert eine hohe kognitive Leistung, die nicht alle Kinder in diesem Alter schon erbringen können.

Der Wert des Geldes ist ebenfalls ein Thema. Hier gehen die Orientierungspunkte weiter als die Lernziele im bestehenden Lehrplan des Kantons Basel-land.

### Praxisbeispiele aus der Mathematik

Im zweiten Teil der Veranstaltung wurde dann von Andrea Wettstein vom Institut Vorschul- und Unterstufe die praktische Seite beleuchtet, ergänzt durch den Mathematikdidaktiker Dr. Thomas Royar, der zu jedem Beispiel den entsprechenden theoretischen Überbau beisteuerte.

Mithilfe der Praxisbeispiele werden in der Broschüre einzelne Orientierungspunkte näher erklärt. Sie zeigen auf, wie die Fachlichkeit in die Planung der Kindergartenarbeit einfließen kann. Letztendlich sind die Orientierungspunkte aber auch eine Möglichkeit, die Kindergartenlehrpersonen erkennen zu lassen, dass sie in ihrer bisherigen Planung schon häufig die Orientierungspunkte berücksichtigt haben.

In einem persönlichen kurzen Austausch mit der Verfasserin dieses Artikels betonte Charlotte Müller, dass es vor allem diese fachliche Seite sei, die nun wissenschaftlich abstütze, was die Kindergartenlehrpersonen schon lange wussten: Dass der Kindergarten für die Bildung fundamental ist und diesen Stellenwert auch innerhalb der Volksschule zugesprochen bekommen muss.

In Baselland ist dies mindestens auf gesetzlicher Ebene bereits geschehen: Zwei Jahre obligatorischer Kindergarten und dies als fester Bestandteil der Volksschule, das ist ein positiver Aspekt von HarmoS. Was hingegen die Entlöhnung betrifft, besteht in allen Kantonen der Nordwestschweiz weiterhin erheblicher Nachholbedarf.

### Keine Verschulung, keine unbotmässige Standardisierung

Eine Sache hat Charlotte Müller immer wieder betont: Der Kindergarten soll auf keinen Fall einfach verschult werden. Die Vermittlung soll weiterhin

spielerisch und in ganzheitlicher Form geschehen.

Die Orientierungspunkte sind auch keine «Checkpunkte», die abgearbeitet werden müssen. Der Urheber-schaft ist bewusst, dass nicht alle Kinder diese zwingend erreichen können resp. müssen. Mit Binnendifferenzierung und Integration wird dies ohnehin nicht möglich sein. Aber sie bieten den Kindergartenlehrpersonen einen Orientierungsraum, innerhalb dessen sie sich bewegen können. Den Primarlehrpersonen andererseits verschaffen sie einen Anhaltspunkt, wie weit es die leistungsstärksten Schülerinnen und Schüler im Kindergarten schaffen können.

Da es institutionell in allen Nordwestschweizer Kantonen immer noch einen klaren Schnitt zwischen Kindergarten und dem Eintritt in die erste Primarklasse geben wird, können die Orientierungspunkte eine wertvolle Hilfe sein. Entscheidend wird sein, diese Vernetzung zwischen Kindergarten und Primarstufe auch gut zu gestalten. Je nach Schule ist es schon Usus, dass sich Primar- und Kindergartenlehrpersonen institutionalisiert austauschen, in anderen muss dies erst aufgebaut werden.

### Fazit: So sollte es funktionieren!

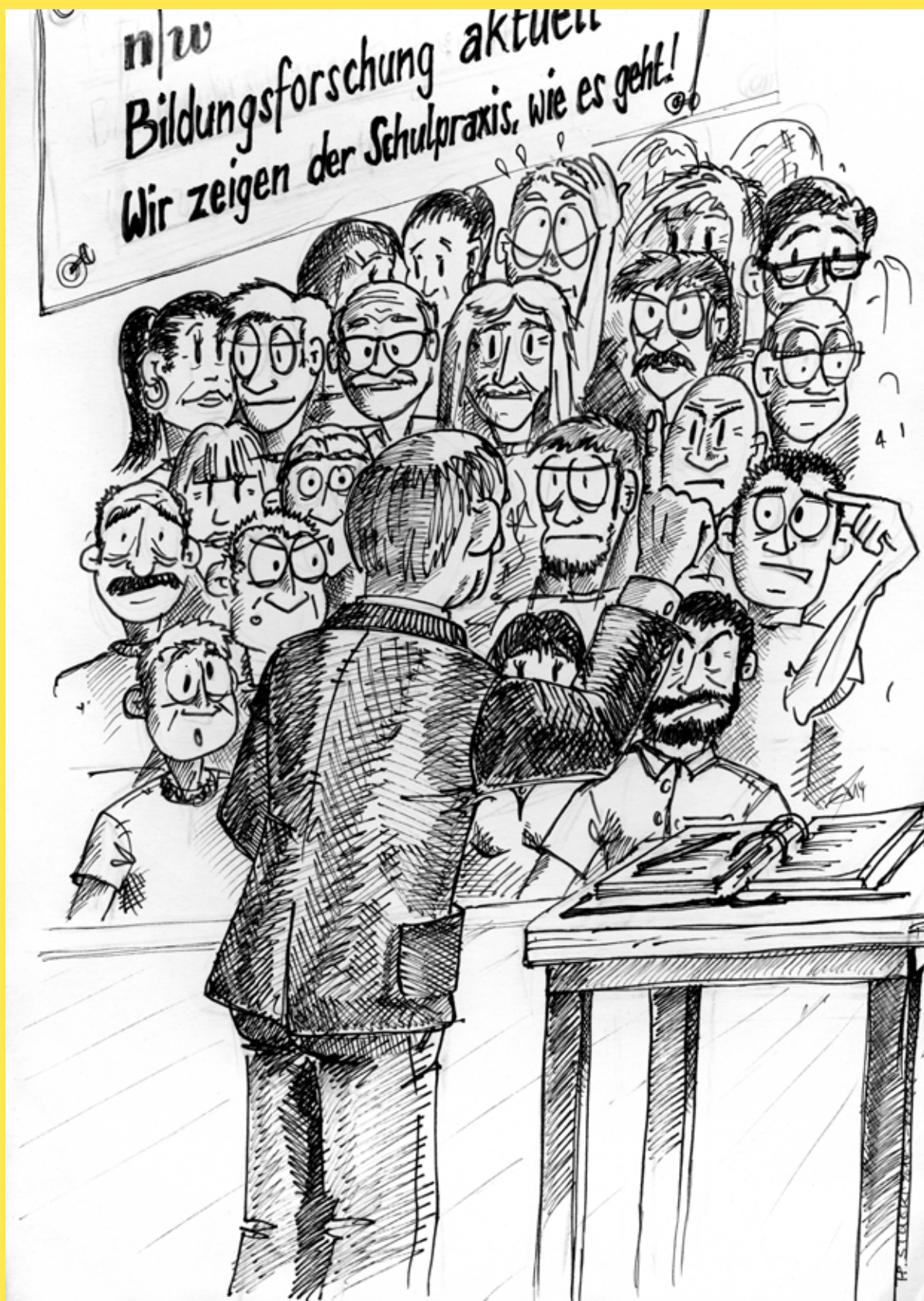
Eindrücklich zeigt die fundierte, sehr praxisorientierte Erarbeitung der Orientierungspunkte, dass innerhalb dieses Vorhabens die Schulpraxis von der Wissenschaft und dem Projektteam nicht nur angehört, sondern auch tatsächlich ernst genommen wurde. Dies sollten sich alle Entscheidungsträger im Bildungsbereich zu Herzen nehmen, denn nur so kann Schulentwicklung funktionieren: Wenn die Entwicklungen von der Basis mitgetragen und sorgfältig und in einem angemessenen Tempo eingeführt werden. Die «Gute Schule Baselland» kann sich

hiervon zugunsten ihrer Vorgabe «Sorgfalt vor Tempo», die als Lösung zwar immer wieder gebraucht, aber allzu oft nicht gelebt wird, eine Scheibe abschneiden.

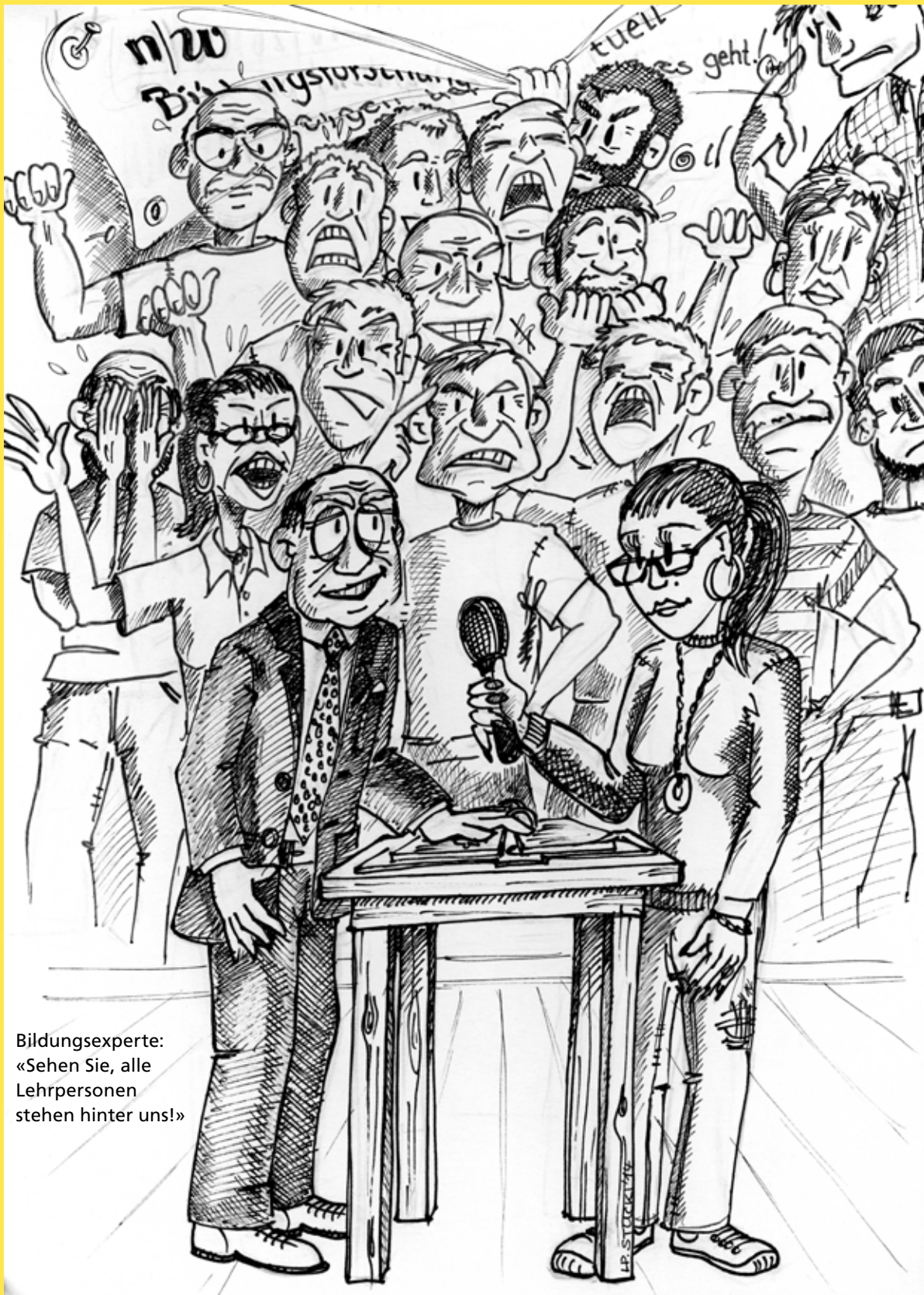
Noch sind die Orientierungspunkte kein offizielles Mittel zur Erreichung der Bildungsziele. Dafür muss noch die Verabschiedung der Vorschläge des Projektteams durch den Regierungsratsausschuss der vier Nordwestschweizer Kantone im Frühjahr 2015 erfolgen. Der LVB wird das Thema weiterhin verfolgen und darüber berichten.



Von Hanspeter Stucki







Bildungsexperte:  
«Sehen Sie, alle  
Lehrpersonen  
stehen hinter uns!»

## Berichte von Pensioniertenanlässen

### Velotour durch zwei Länder und zwei Kantone

Von Karl Hofstätter



Bei angenehmen spätsommerlichen Temperaturen und idealem Velotourenwetter, das trotz Wolken auch immer wieder viel Sonnenschein erwarten liess, trafen sich am 20. Oktober 2014 zehn Teilnehmerinnen und Teilnehmer zur Velotour an der Schleuse Augst.

Auf der badischen Seite führte uns der Veloweg an Obstwiesen vorbei, durch Neubauquartiere und am Rheinufer hinauf bis zu jenem Ort, wo wir unseren ersten Halt einlegten: dem Kraftwerk Rheinfelden. An der grossartig angelegten Fischtreppe waren gerade Arbeiter daran, die Kiesflächen von Neophyten zu befreien. Wir pendelten kurz über den Rhein auf die Schweizer Seite, um uns einen Eindruck von der Mächtigkeit und Länge dieser Staumauer zu verschaffen, in der etwa die Eisenmenge des Eiffelturms mit Beton verbaut worden ist.

Nachdem wir uns mit einer Kaffeepause gestärkt hatten und am Johannerschloss Beuggen vorbeigeradelt waren, trafen wir auf einen extrem

alten Zeitzeugen: Die meisten von uns hatten das Megalithengrab «Heidenstein» in Schwörstadt am Fusse des Dinkelberges noch nicht gesehen. Die 2,3 Meter grosse und rund drei Tonnen schwere Grabplatte mit ihrem «Seelenloch» ist der Rest einer jungsteinzeitlichen Grabanlage aus dem 4. Jahrtausend v. Chr.

Mehr oder weniger nahe dem Rhein entlang fahrend, mal auf bequemen

Velosträsschen oder auch auf schmalen und aussichtsreichen Weglein am Flusssufer, erreichten wir um die Mittagszeit Bad Säckingen. Viele Besucher waren auf dem «Fridolinsmarkt» unterwegs, der gerade abgehalten wurde. Wir schlängelten uns durch das Gewimmel zum Schlosspark und dem Brunnen mit seiner bekannten Trompeterstatue.

Nach der Mittagspause und einem kleinen Rundgang durch alte Gassen und auf dem grossen Platz vor dem Fridolinsmünster brachen wir wieder auf. Der Weg führte uns zunächst über die alte Holzbrücke auf die Schweizer Seite. Anschliessend mussten wir für ein kurzes Stück die Autostrasse benutzen, bevor wir nach Mumpf auf einen langen und schönen Rheinuferveloweg abbiegen konnten. Von Wallbach führt er bis nach Rheinfelden und verläuft fast ausschliesslich im Wald und in Ufernähe.

Im Städtchen Rheinfelden konnten wir diesen erfreulichen und abwechslungsreichen Tag in gemütlicher Runde abschliessen. Wir bedanken uns herzlich bei Rico Zuberbühler für die Organisation und die umsichtige Durchführung dieser schönen Velotour.





# LVB-Informationen

55

## Newsletter vom 24. Oktober 2014

### Warnung: Lohnkürzung durch Ihre Gemeinde droht!

Liebe Gemeindelehrkräfte

Ihnen droht Ungemach: Gemäss der geplanten Gemeindestruktureform sollen die Gemeinden in Zukunft die Kompetenz erhalten, die Löhne ihrer Lehrkräfte in erheblichem Masse selbst zu bestimmen. Diesem Ansinnen wird sich der LVB mit aller Vehemenz entgegenstellen. Bitte bedenken Sie aber: Wenn in einer Gemeinde derartige Pläne schon relativ weit gediehen sind, ist es sehr schwierig, das Ganze noch aufhalten zu können. Bildlich gesprochen: Wer erst mit dem Aufbau einer Feuerwehr beginnt, wenn es brennt, wird den Schaden nicht mehr verhindern können. Umso wichtiger ist es daher die solidarische Organisation der Kollegien innerhalb des LVB.

Auch die jüngste Vergangenheit hat einmal mehr eindrücklich gezeigt, wie wichtig eine enge Bindung zwischen Lehrpersonen und ihrem Berufsverband ist. Dass es dem Birsfeldener Gemeinderat Ende 2013 nämlich nicht gelungen ist, für seine Gemeindeangestellten (und damit auch für die Lehrkräfte der Primarschule, des Kindergartens und der Musikschule) eine schlechtere Pensionskassenregelung als jene des Kantons zu beschliessen, war zu grossen Teilen dem Umstand zu verdanken, dass die sich dagegen wehrenden Lehrkräfte über Monate hinweg intensiv vom LVB beraten und unterstützt wurden.

Dem LVB ist es daher ein zentrales Anliegen, seine Präsenz an den einzelnen Schulen in Zukunft ausbauen zu können, um den Informationsfluss zwischen Verbandsführung und Lehrkräften zu optimieren. Aufgrund der politischen Tagesaktualität ist es ausserdem wichtig, auch kurzfristig Informationen flächendeckend an die Kollegien weitergeben zu können.

Aus diesem Grund möchten wir gerne in möglichst jedem Baselbieter Schulhaus eine LVB-Vertrauensperson haben, welche primär die Aufgabe übernimmt, ein LVB-Anschlagbrett im Lehrerzimmer zu betreuen. Das bedeutet konkret, dass diese Vertrauensperson von der LVB-Geschäftsleitung im Bedarfsfall Informationsmaterial übermittelt bekommt, welches sie jeweils prompt im Lehrerzimmer aufhängt.

Dass der LVB als offizieller Sozialpartner des Regierungsrates das Recht hat, in den Lehrerzimmern auf diese Weise präsent zu sein, ist übrigens sowohl seitens der Bildungsdirektion als auch des Basellandschaftlichen Schulleiter-Verbands VSL-BL bestätigt worden.

**Wir bitten Sie deshalb, dieses für die Interessensvertretung der Lehrkräfte zentrale Thema in ihrem Kollegium zu besprechen und dem LVB via [info@lvb.ch](mailto:info@lvb.ch) eine LVB-Vertrauensperson an Ihrer Schule zu melden.**

Freundliche Grüsse

Ihre LVB-Geschäftsleitung



## **Vernehmlassungsantwort des LVB zur Änderung der Kantonsverfassung und zum Gemeindestrukturengesetz**

Der LVB wird sich in die Diskussion um die Gemeindestrukturereform nur soweit einbringen, wie die Interessen seiner Mitglieder direkt betroffen sind. Diese Betroffenheit ist dort gegeben, wo es um die Anstellungsbedingungen der von den Gemeinden angestellten Lehrkräfte der Primar- und Musikschulen geht.

Wie Herr Schwörer von der FKD gegenüber dem Regionaljournal Basel (Sendung vom 15.09.2014) nach der Präsentation der Gemeindestrukturereform sagte, gäbe die Gemeindestrukturereform den Gemeinden die Möglichkeit, Einfluss auf die Löhne ihrer Lehrkräfte zu nehmen. Der Kanton beabsichtige, in Zukunft nur noch einen Minimallohn oder eine Bandbreite für die Löhne der Lehrkräfte festzulegen.

Ein solcher Schritt wäre ein Rückfall in das vor vielen Jahrzehnten zu Recht abgeschaffte Ortszulagensystem. Der Berufsauftrag der Lehrpersonen wird vom Kanton einheitlich vorgegeben, was bedeutet, dass alle Lehrkräfte derselben Stufe denselben Berufsauftrag erfüllen und demnach bei gleichen Ausbildungsvoraussetzungen und gleicher Erfahrungsstufe auch Anrecht auf denselben Lohn haben. Das «Argument», wonach die Lebenshaltungskosten in den einzelnen Gemeinden ja auch unterschiedlich seien, ist in einer Zeit, wo nur noch die wenigsten Menschen in derselben Gemeinde wohnen und arbeiten, anachronistisch und untauglich.

Abgesehen von den Ungerechtigkeiten, die eine Wiedereinführung des Ortszulagensystems mit sich brächte, entstünde gerade für die finanzschwachen Gemeinden eine verhängnisvolle Negativspirale: Gute Lehrkräfte würden regelmässig von finanzstärkeren Gemeinden abgeworben; finanzschwache Gemeinden hätten mit grossen Fluktuationen innerhalb ihrer Kollegien zu rechnen und müssten häufiger – erst recht im Zuge der Umstellung auf 6/3 – mit ungenügend oder nicht stufengerecht ausgebildeten Lehrkräften Vorlieb nehmen. Die Attraktivität dieser Gemeinden als Wohnort für Familien würde weiter schwinden und die Überlebensfähigkeit dieser Gemeinden weiter geschmälert. Dies kann weder im Sinne des Kantons noch der Gemeinden selber sein.

Gemäss §17 des Entwurfs des Gemeindestrukturengesetzes sollen die Gemeinden die Möglichkeit bekommen, im Rahmen von Zweckverbänden mit ihren Angestellten privatrechtliche Arbeitsverträge abzuschliessen. Das wirft die Frage auf, ob Kreis- oder Musikschulen solchen Zweckverbänden unterstellt und die dort tätigen Lehrkräfte dann privatrechtlich angestellt werden könnten. Dies käme einer klaren rechtlichen Schlechterstellung der betroffenen Lehrkräfte gleich, was der LVB nicht akzeptieren könnte. Es muss daher ausgeschlossen werden, dass eine solche Situation eintreten kann.

Weiter geben wir zu bedenken:

- Es darf nicht sein, dass der Kanton und seine Gemeinden auf dem Buckel der ohnehin am schlechtesten entlöhnten Lehrpersonenkatégorie sparen!
- Es kann nicht sein, dass in Zeiten einer angestrebten Harmonisierung der Bildung durch eine Kommunalisierung der Anstellungsbedingungen der Lehrkräfte strategisch exakt in die Gegenrichtung marschiert wird!
- Es darf nicht sein, dass Kanton und Gemeinden sich für ihre Sparideen ausgerechnet einen typischen Frauenberuf aussuchen!
- Es darf nicht sein, dass das Unterrichten in finanzschwachen Gemeinden noch unattraktiver wird, als es heute schon ist (lange Arbeitswege, unsichere Pensen, veraltete oder fehlende Infrastruktur)!

Der LVB fordert daher, dass das Gemeindestrukturengesetz bereits im Entwurf so angepasst wird, dass innerkantonale Unterschiede hinsichtlich der Entlohnung der von den Gemeinden angestellten Lehrkräfte von Anfang an und in jedem Fall ausgeschlossen sind. Auch die Möglichkeit, Lehrkräfte im Rahmen von Zweckverbänden privatrechtlich anzustellen, muss explizit ausgeschlossen werden. Sollte die Finanz- und Kirchendirektion resp. der Regierungsrat dieser Forderung nicht nachkommen, dann müssen sie sich auf einen heftigen und lang andauernden Arbeitskampf einstellen.

LVB-Geschäftsleitung

## **Stellungnahme der Arbeitsgemeinschaft Baselbieter Personalverbände (ABP) zur Landratsvorlage betreffend Teuerungsausgleich per 1. Januar 2015**

Der ABP ist nicht verborgen geblieben, dass der Kanton Basel-Landschaft derzeit grosse finanzielle Probleme hat. Trotzdem ist eine Nullrunde beim Teuerungsausgleich aus unserer Sicht das falsche Vorgehen. Die ABP fordert einen Teuerungsausgleich per 1. Januar 2015 von 1%.

Die Gewährung des Teuerungsausgleichs hat nichts mit Lohnvorteil, Lohnerhöhung oder gar Belohnung des Personals zu tun. Der Teuerungsausgleich dient lediglich dazu, die Kaufkraft des ausbezahlten Lohnes auf demselben Niveau zu erhalten. Dies zumindest besagt die Theorie. In Wirklichkeit stiegen in den letzten Jahren vor allem die Mieten (trotz gesunkenem Hypothekarzinssatz) und die Prämien für die Krankenkassen derart stark an, dass die Jahresteuern längst nicht ausreicht, um diese Mehrkosten zu decken. Dies nicht zuletzt deshalb, weil die Krankenkassenprämien im teuerungsbestimmenden Warenkorb gar nicht enthalten sind. Auch für das Jahr 2015 ist wiederum eine namhafte Erhöhung der Krankenkassenprämien angekündigt worden.

Auch wenn per 2015 nur eine geringe Teuerung eintritt, ist nun der richtige Zeitpunkt für einen 1%-igen Teuerungsausgleich. Im Jahre 2008 anerkannte der Regierungsrat eine nicht ausgeglichene Teuerung seit 1998 in Höhe von 0.6%. Im Jahre 2011 kamen nochmals 0.7% nicht gewährter Teuerung hinzu. Dabei noch nicht berücksichtigt ist ein weiterer Anteil von 1.5%, der im Zuge der Sparmassnahmen GAP in den Jahren 2004 -2006 nicht gewährt wurde. Dementsprechend «hinkt» die reale Kaufkraft der Löhne seit 1998 um satte 2.8% Lohnprozente hinterher. Das Kantonspersonal hat dadurch seit 1998 auf insgesamt 167.9 Mio. Franken Lohn verzichten müssen und damit bereits einen beachtlichen Sparbeitrag für den Kanton geleistet.

Per 1. Januar 2015 werden die Mitarbeitenden zum ersten Mal die neuen, erhöhten Prämien zur Sanierung der BLPK zu bezahlen haben. Dies wird bei vielen Mitarbeitenden zu einer namhaften Einbusse beim Nettolohn führen.

Von Arbeitgeberseite wird bei der Diskussion um den Teuerungsausgleich immer wieder der Anstieg der Gesamtlohnsumme ins Feld geführt. Aus unserer Sicht ist dies unzulässig. Dieser Anstieg liegt ausserhalb der Einflussnahme des einzelnen Mitarbeiters bzw. der einzelnen Mitarbeiterin. Zudem gehen bei einer Betrachtung, die die Gesamtlohnsumme im Auge hat, all jene Mitarbeitenden vergessen, die bereits ihr Erfahrungsstufen-Maximum erreicht haben und deren Lohn sich nicht mehr verändert.

Aus den genannten Gründen verlangen wir, dass der Arbeitgeber sein langjähriges Versprechen endlich umsetzt und einen Ausgleich in Höhe von 1% zum aufgelaufenen Teuerungsrückstand leistet.

## Pflichtlektionen Primarstufe: Wie Sie eine Lohnreduktion umgehen können

Mit der Umstellung auf 45-Minuten-Lektionen wird die Zahl der Pflichtlektionen auf der Primarschule ab 01.08.2015 auf 28 festgelegt. Das hat zur Folge, dass der Lohn für Teilzeitlehrpersonen neu auf der Basis von 28 Lektionen berechnet wird. Primarlehrpersonen, welche in ihrem Anstellungsvertrag die bisherige Lektionenzahl beibehalten, haben damit eine Lohnreduktion von rund 3,7% zu gewärtigen. Gleichzeitig sinkt in diesem Fall auch, zumindest mathematisch, die Arbeitszeit leicht.

Nach Rücksprache mit dem BKSD-Personaldienst sieht der LVB folgende zwei Möglichkeiten, wie Sie mit der neuen Situation umgehen können:

- Die meisten Primarschulen suchen aufgrund der Verlängerung der Primarschule auf 6 Jahre zusätzliche Lehrpersonen. Wenn Sie keine Lohneinbusse in Kauf nehmen möchten, sollte es also möglich sein, dass Sie in Absprache mit Ihrer Schulleitung Ihr Pensum dementsprechend erhöhen.
- Sie können mit der Schulleitung vereinbaren, dass die Anstellung in Prozenten festgehalten und unverändert beibehalten wird. Dann müssen Sie mit Ihrer Stellenpartnerin resp. Ihrem Stellenpartner eine Lösung für die anteilmässige Verteilung der «zusätzlichen» Lektion finden.



**Im Internet stets vergünstigt einkaufen!**  
Mit Cashback und Gutscheinen von Shariando

**LCH**  
DACHVERBAND  
LEHRERINNEN  
UND LEHRER  
SCHWEIZ



Bei fast 200 Internethändlern erhalten LCH-Mitglieder stets Rabatt, wenn Sie sich über Shariando zum Shop weiterleiten lassen. Registrieren Sie sich kostenlos und unverbindlich auf [www.lch.shariando.ch](http://www.lch.shariando.ch)

[www.lch.shariando.ch](http://www.lch.shariando.ch)



► **zalando** **ebookers.ch** **QUELLE.** [www.quelle.ch](http://www.quelle.ch) **swisscom** ...und viele mehr!

## Über die Verwendung der Schulpool-Gelder entscheidet nicht die Schulleitung allein!

In der Oktober-Ausgabe des «Info Volksschulen» findet sich unter dem Titel «Zweitunterschriften» die folgende kurze Mitteilung:

«Bei der Bearbeitung der Schulpoolformulare war festzustellen, dass zahlreiche Schulleiterinnen und Schulleiter sich neben den Lehrerinnen und Lehrern als Leistungserbringende einsetzten und sich damit selbst Beträge zuteilten. Dazu ist, wie auch sonst in derartigen Situationen, zwingend eine Zweitunterschrift des Schulrates nötig (Vieraugenprinzip). Aus diesem Grund wurden von uns die entsprechenden Formulare nochmals zurückgesendet.»

Der LVB hält dazu fest: Sinn des Schulpools ist es, Lehrkräfte über die Gelder des Schulpools für ihnen übertragene Aufgaben zu entschädigen, welche aufgrund ihres Umfangs nicht über den Berufsauftrag abgegolten werden können. Um eine sinnvolle und transparente Verwendung dieser Gelder zu gewährleisten, gilt gemäss der kantonalen Verordnung über Schulvergütungen an den Schulen des Kantons Basel-Landschaft<sup>1</sup> Folgendes:

### § 10 Schulpool, Verteilung und Rechenschaft

1 Die Schulleitung nimmt die Verteilung der Mittel vor. Der Konvent ist vorgängig anzuhören.

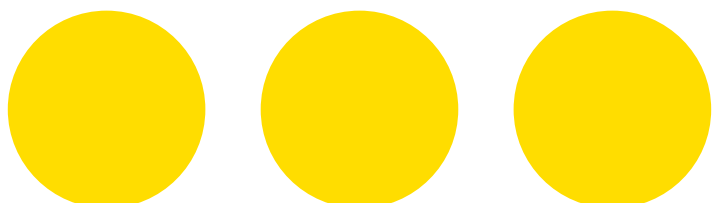
2 Die Schulleitung legt gegenüber dem Schulrat jährlich Rechenschaft über die Verwendung der Mittel ab.

Angesichts dessen, dass im «Info Volksschulen» von *zahlreichen* Schulleiterinnen und Schulleitern die Rede ist, muss davon ausgegangen werden, dass einer beträchtlichen Anzahl Schulleitungen hinsichtlich der Transparenz bei der Verwendung von Schulpool-Geldern ein schlechtes Zeugnis ausgestellt werden muss – sei dies aufgrund eines nicht erfolgten resp. ungenügenden Einbezuges des Konvents und/oder wegen der fehlenden Information zu Händen des Schulrates.

Aus Sicht des LVB ist es zudem fragwürdig, ob und in welchem Mass die Schulleitungen überhaupt berechtigt sind, sich selbst Mittel aus dem Schulpool zuzusprechen. In der genannten Verordnung ist diese Möglichkeit nämlich nicht vorgesehen.

**Fordern Sie daher Ihren Konventsvorstand auf, darauf zu beharren, dass der Konvent vor der Verteilung der Mittel aus dem Schulpool angehört wird.**

<sup>1</sup> [http://www.baselland.ch/fileadmin/baselland/files/docs/parl-lk/vorlagen/2004/v098a/2004-098a\\_3.pdf](http://www.baselland.ch/fileadmin/baselland/files/docs/parl-lk/vorlagen/2004/v098a/2004-098a_3.pdf)





## «Bekenntnisse des Schulentwicklers Felix Walldorf» Fünfter Teil

Eine Fortsetzungsgeschichte von Michael Weiss

Bei der Suche nach einer Nachfolge für Reto in der Schulleitung galt es, böse Überraschungen zu vermeiden. Immerhin verfügte bei uns der Konvent zur damaligen Zeit noch über ein Vorschlagsrecht, wenn es um die Wahl von Schulleitungsmitgliedern ging, und eine starke Persönlichkeit, die sich in unser Konzept der Motivationswelten hätte einmischen wollen und können, wäre im Stande gewesen, eine Unruhe auszulösen, die zu jenem Zeitpunkt ausgesprochen unangelegen gekommen wäre. Das sah auch der Schulrat so.

Glücklicherweise gingen gar keine internen Bewerbungen für Retos Nachfolge ein. So konnte die für die Organisation der Nachfolge eingesetzte Findungskommission die Auswahl weitgehend unbemerkt so steuern, dass diejenigen, die diesem internen Nachfolgekonzept im Weg hätten stehen können, gar nicht in die engere Wahl genommen wurden. Schliesslich blieben zwei Bewerber und eine Bewerberin übrig, von denen absehbar war, dass sie unser Konzept der Motivationswelten mittragen würden, ohne kritische Fragen zu stellen.

Allerdings war mir einer der beiden männlichen Bewerber durch seine besonders auffällige Willfährigkeit noch deutlich sympathischer erschienen als die anderen beiden, und so beschloss ich, noch ein wenig mehr nachzuhelfen: Ich gab den anderen beiden Kandidierenden mündlich ein paar Falschinformationen über unsere Schule mit und versicherte ihnen, sie würden sicherlich punkten, wenn sie diese bei ihrer Vorstellung vor dem Konvent erwähnen würden. Die Strategie ging wie erwartet auf: Bereits im ersten Wahlgang wählte der Konvent Toni Müller als Retos Nachfolger. Dadurch hatte sich die Situation für mich als Schulleiter deutlich vereinfacht.

Auch privat entwickelten sich die Dinge positiv. Benjamin schlief inzwischen nachts durch und entwickelte sich zu einem fröhlichen und zufriedenen Jungen. Auch Samuels Aggressivität schien deutlich nachgelassen zu haben, zumindest berichteten die Lehrerinnen und Lehrer meiner Schule, die ihn unterrichteten, nichts Negatives über ihn. Einzig dass er sich häufig ziemlich stark zurückziehe, wurde erwähnt. Das erlebte ich zuhause ähnlich: Samuel verbrachte viel Zeit an seinem Computer und zeigte kaum Interesse an anderen Kindern. Da er Jasmin aber glaubhaft versichern konnte, dass er für die Schule arbeite, liess sie ihn gewähren, und als Stiefvater hielt ich mich zurück und erfreute mich umso mehr an meinem leiblichen Sohn Benjamin.

Im Dezember 2013 fand in Zürich ein grosser internationaler Bildungskongress statt, der sich thematisch der «Schule der Zukunft» verschrieben hatte. Finanziert von der OECD und

der Bayermann-Stiftung sollten dort neueste Erkenntnisse der Hirn-, Lern- und Verhaltensforschung auf das moderne konstruktivistische Weltbild hin untersucht und daraus Rückschlüsse auf die pädagogischen und architektonischen Anforderungen an zukünftige Schulen gezogen werden. Als einer der Hauptredner war Siegmund Schäfer eingeladen worden, und Frau Flückiger, unsere Bildungsdirektorin, bestand darauf, dass ich diesem Anlass beiwohnen sollte.

Ich reiste also nach Zürich, wo ich bereits auf dem Weg zum Hotel Marriott, in dem der Kongress stattfand, Rektor Graber begegnete, dessen Schulmodell in Mostborn uns seinerzeit als Vorbild gedient hatte. Gemeinsam betraten wir den Kongresssaal, vor dessen Eingang uns bereits ein handsigniertes Exemplar von Schäfers neuem Buch mit dem Titel «Die Befreiung der Kinder» in die Hand gedrückt wurde. Wir nahmen Platz und wurden Zeugen einer Inszenierung, wie ich sie im Bildungsbereich noch nicht erlebt hatte. Unter Jubel betrat der als führender Philosoph, Pädagoge, Hirnforscher und Visionär angekündigte Schäfer die Bühne.

«Verehrte Damen und Herren! Wussten Sie, dass ein Schulkind heutzutage in seiner gesamten Schulzeit durchschnittlich 1238.3 Stunden damit verbringt, englische Vokabeln zu büffeln? Wussten Sie auch, dass sein englischer Wortschatz am Ende dieser Schulzeit im Durchschnitt aus gerade einmal 415 Wörtern besteht? Wussten Sie, dass 77.3% aller Schülerinnen und Schüler nach 9 Schuljahren nicht dazu in der Lage sind, zwei dreistellige Zahlen im Kopf zu addieren? Wussten Sie, dass 84.2% aller Abgängerinnen und Abgänger der obligatorischen Schule nicht wissen, welches die wichtigsten beiden Gase sind, aus denen unsere Erdatmosphäre zusammengesetzt ist? Ich frage Sie daher: Was nur macht unsere Schule aus den wissbegierigen jungen Menschen, die im Alter von vier Jahren bereits mehr Fragen an unsere Welt haben, als wir selbst sie jemals beantworten könnten? Wie schafft sie es, Individuen, deren Neugierde geradezu unerschöpflich ist, innert neun Jahren in lustlose, demotivierte und lebensuntüchtige Sorgenfälle zu verwandeln? Wie ist es möglich, dass die Verantwortlichen für dieses Desaster immer noch an unseren Schulen unterrichten und eine junge Generation nach der anderen ins Verderben führen? Wir nennen unsere Schulen «Stätten der Bildung», aber ich sage Ihnen, was sie in Wahrheit sind: Gefängnisse! Der junge Geist wird heute, sobald er zum ersten Mal die Mauern einer Schule betritt, in ein geistiges Gefängnis eingesperrt, das er mindestens neun Jahre lang nicht mehr verlassen darf. Statt sich mit den Fragen zu beschäftigen, die ihn tatsächlich interessieren würden, statt ihm zu ermöglichen, auszubrechen und sich an der unend-

lichen Welt des Wissens zu laben, wird ihm im 45-Minuten-Takt derselbe Einheitsfrass serviert, den auch Millionen anderer Kinder gleichzeitig mit ihm zu verdauen haben: Friss oder stirb! Und was ist der Erfolg? Bulimisches Lernen! Die Kinder stopfen diese ungeniessbare «geistige Nahrung» in sich hinein, nur um sie nach der nächsten Klausur so schnell wie möglich wieder auszukotzen! Das dürfen die Kinder dann neun Jahre lang üben, und diejenigen, die Widerstand leisten, erhalten noch ein Zusatzjahr oben drauf. Und wir wundern uns, wenn unsere Welt, auf die wir unsere Kinder auf diese verderbliche Art und Weise vorbereiten, in Chaos, Schulden, Kriminalität, Umweltverschmutzung und Sittenlosigkeit verfällt. Darum rufe ich Sie auf: Befreien Sie unsere Kinder aus den Gefängnissen, die der Staat mit teurem Geld flächendeckend für sie aufgebaut hat! Reissen Sie die geistigen Mauern ein, mit denen man unsere Kinder daran hindert, das Potenzial zu entfalten, das in ihnen steckt! Machen Sie aus der Schule das, was sie schon immer hätte sein müssen: Einen Ort der Freiheit, an dem jedes Kind selbst bestimmt, was es wann lernen möchte, und an dem es die einzige und vornehmste Aufgabe der Lehrerinnen und Lehrer ist, die Kinder auf diesem Weg zu begleiten, zu coachen und ihnen die Türen zu öffnen, an denen sie von sich aus anklopfen!»

Tosender Beifall.

«Gefängnisse niederreißen!», sagte ich zu Graber, als wir uns in die Kaffeepause begaben. «Hättest du gedacht, dass wir mit unserem Schulmodell als Revolutionäre in die Geschichte eingehen werden?»

«Mein lieber Felix», entgegnete er, «bis wir soweit sind, wird es wohl auch bei uns noch einiges zu tun geben!»

«Wie meinst du das?»

«Nun, die absolute Freiheit, was sie lernen wollen, haben wir ja unseren Schülerinnen und Schülern nie gegeben. Wir haben einfach geschaut, dass wir jedem Kind einen möglichst individuellen Lernweg ermöglichen.»

Mir ging durch den Kopf, wie Sabine damals reagiert hatte, als ich probiert hatte, ihr weiszumachen, der Linus aus dem Mostborner Werbefilm habe sich freiwillig mit dem Leben der Bertha von Suttner beschäftigt. Ich war überzeugt gewesen, dass wenigstens die Schulleitung von Mostborn selbst an ihr Versprechen geglaubt hatte.

«Aber habt ihr es nach aussen hin nicht immer so verkauft: als Lernen aus intrinsischer Motivation?», fragte ich irritiert.

«Wenn du Werbung für etwas Neues machen willst, musst du immer ein wenig übertreiben, sonst hast du von Anfang an keine Chance. Ausserdem haben wir gemacht, was wir für möglich gehalten haben. Aber ganz so, wie dieser Schäfer das darstellt, ist es ja nicht wirklich machbar.»

«Ja aber warum denn nicht?»

«Die Welt um uns herum stellt nun einmal Ansprüche an unsere Kinder. Sie erwartet, dass sie gewisse Dinge gelernt haben. Nicht nur die, für die sie sich von sich aus interessieren.»

«Aber immerhin: Wenn wir jedem Kind seinen eigenen Lernweg ermöglichen, ist das doch immer noch viel besser als nichts!»

«Selbst so», entgegnete Graber, «müssen wir uns fragen, ob das Modell in der jetzigen Form wirklich funktioniert. Denn so bedauerlich ich das finde: Die Rückmeldungen, die wir von den abnehmenden Schulen und von den Lehrbetrieben erhalten, sind alles andere als positiv.»

«Das kann doch gar nicht sein!»

«Doch, leider ist es so – auch wenn wir noch nicht wissen, woran es wirklich liegt.»

«Und was macht ihr jetzt?»

«Rein äusserlich werden wir vorläufig gar nichts ändern. Aber intern sind wir natürlich dabei, das ganze Modell genau zu analysieren, bis wir wissen, was wir anders machen müssen.»

Den weiteren Vorträgen, die sich mit Bildungslandschaften, kooperativen Lernformen, Kompetenzen und pädagogischer Kooperation beschäftigten, vermochte ich nur noch flüchtig zu folgen. Zu sehr beschäftigte mich der Gedanke, was es bedeuten würde, wenn sich in Sulzwil das Lernen in Motivationswelten als Flop erweisen würde. Ich grübelte und grübelte: Was hatten die Mostborner falsch gemacht, was hatten sie übersehen? Dass ich anfangs selbst nicht an den Erfolg dieser Methode geglaubt hatte, hatte ich in der Zwischenzeit längst verdrängt. Und so sah ich letztlich nur eine einzige mögliche Erklärung: Sie waren deshalb im Begriff zu scheitern, weil sie die Schäfers Ideen nur halbherzig umgesetzt und weiterhin den Schülerinnen und Schülern die Themen vorgegeben hatten. Umso wichtiger würde es für uns folglich sein, exakt so vorzugehen, wie Schäfer es propagierte.

In den folgenden Wochen besuchte ich alle zehn Lehrkräfte des Limowelten-Projekts in ihrem Unterricht. Ich stellte fest, dass sie sehr unterschiedlich vorgehen. Einige hielten sich immer noch sehr genau an den Lehrplan und gaben den Schülerinnen und Schülern dazu passende Aufträge, während andere die Auswahl der Themen tatsächlich voll und ganz in die Hände der Schülerinnen und Schüler legten. An der nächsten Sitzung des Pilotteams deklarierte ich meine Erwartung: volle Freiheit für die Schülerinnen und Schüler bei der Themenwahl.

Die Diskussion, die nun entbrannte, war schwierig. Der Mathematiklehrer wandte ein, in einem Fach, in dem eines auf dem anderen aufbaue, sei das schlichtweg nicht machbar. Ähnlich argumentierte die Französischlehrerin. Und der Geografielehrer beharrte darauf, dass er diese Anordnung nur dann umsetzen würde, wenn ich ihm schriftlich bestätigen würde, dass ich die Verantwortung für alles, was dabei herauskomme, zu hundert Prozent allein übernehme.

Um die Situation einigermaßen in den Griff zu bekommen, willigte ich schliesslich ein. Jedem, der darauf bestand, gab ich schriftlich das Bekenntnis ab, dass die Schulleitung alle Konsequenzen, die sich aus einem allfälligen Misserfolg des Limowelten-Pilotprojekts ergäben, alleine tragen werde – sofern sich die beteiligten Lehrkräfte voll und ganz an die Vorgaben halten würden. So gelang es mir, alle Beteiligten wenigstens vorläufig bei der Stange zu halten. Jacqueline und Toni erzählte ich nichts davon.

Erschöpft ging ich nach Hause. Gerade noch rechtzeitig fiel mir ein, dass Jasmin an diesem Tag Geburtstag hatte, und so besorgte ich rasch ein paar Blumen und eine Flasche Wein. Wir beschlossen, erst die Kinder ins Bett zu bringen und den Wein anschliessend zu zweit zu geniessen. Wir hatten es uns gerade erst gemütlich eingerichtet, als es an der Tür klingelte. Es war halb zehn Uhr und bereits dunkel. Ich schlich mich leise zur Tür und schaute durch das Guckloch. Es war Reto.

«Mach auf, du Saukerl!», brüllte er, und schlug mit der Faust gegen die Tür.

«Es ist Reto!», raunte ich Jasmin zu, die zu Tode erschrocken schien.

«Mach auf, du Feigling!», schrie er, und polterte erneut gegen die Tür.

Ich öffnete. Reto war offensichtlich betrunken.

«Was soll das?», herrschte ich ihn an.

«Das weisst du genau! Die Mail!»

«Du meinst die, die ich im Kopierraum gefunden habe? Die hättest du tatsächlich besser nicht geschrieben!»

«Die hast DU ausgedruckt!»

«Für eine derart unverschämte Unterstellung kommst du stockbetrunken mitten in der Nacht zu mir? Schau, dass du verschwindest!»

«Du hältst dich für unglaublich schlau, was? Aber ich sage dir, irgendeinen Fehler hast auch du gemacht! Und irgendwann werde ich ihn finden! Und dann mache ich dich fertig!»

«Du verschwindest jetzt sofort von meinem Haus, sonst rufe ich die Polizei!»

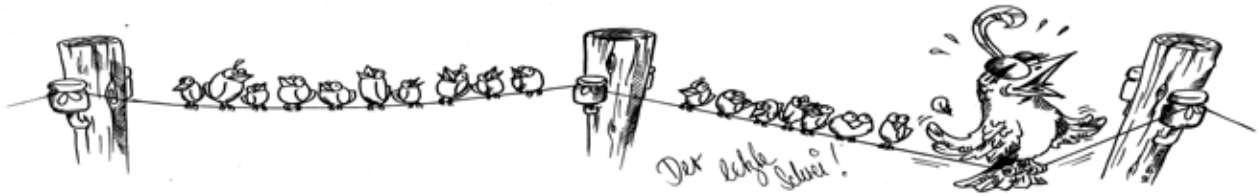
«Jaja», grinste Reto, «noch sitzt du ganz oben. Der Herr Schulentwickler! Aber wer hoch steigt, der fällt auch tief, merk dir das!»

«Ein letztes Mal: Du verschwindest jetzt sofort von hier!»

«Oh ja, sicher!», höhnte er. «Ich wünsche dir und deiner Familie einen wunderschönen Abend!»

Damit wandte er sich ab. Ich blieb wie gelähmt in der Tür stehen. Jasmin hielt Benjamin im Arm und weinte.

*Fortsetzung im nächsten Ivb.inform.*



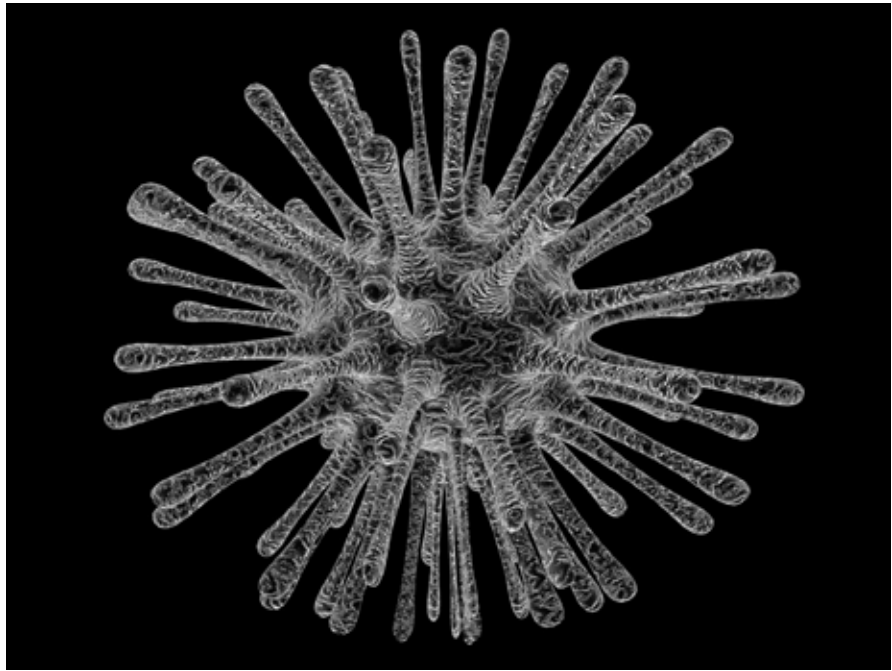
## Die neue Fremdsprachendidaktik – eine medizinische Allegorie

Von Michael Weiss

Am 22. August 2009 traf die kantonale Gesundheitsdirektion den Entschluss, dass die Behandlung von Viruserkrankungen wie Grippe, Hepatitis, Polio, HIV usw. grundlegend zu reformieren sei. Zwar hatte die Virologie in den letzten Jahrzehnten bemerkenswerte Fortschritte erzielt, doch noch immer stürben zu viele Menschen an solchen Krankheiten, die Behandlungsmethoden seien teuer und stellten ausserdem in vielen Fällen eine nicht zu verantwortende Belastung für die betroffenen Patienten dar.

Besonders stossend sei aber, dass den heutigen Therapien der ganzheitliche Ansatz völlig fehle und sie die natürlichen Heilungsprozesse nicht miteinbeziehen würden. Fortan sollten Viruserkrankungen deshalb nur noch gemäss der Harperschen Kieselalgentherapie behandelt werden.

Der Leiter der Stabsstelle Gesundheit, Fernando Döbeli, ursprünglich selbst einmal Arzt, jedoch seit 20 Jahren nicht mehr praktizierend und ausserdem ein glühender Verfechter der Kieselalgentherapie, nutzte nun eine grossangelegte Gesundheitsreform, um seinen Vorstellungen über die Behandlung von Viruserkrankungen politisch zum Durchbruch zu verhelfen, und baute innerhalb der 235-seitigen Landratsvorlage zur Gesundheitsreform auf den Seiten 192-193 einen Abschnitt ein, in welchem festgeschrieben wurde, dass jeder Virologe, der während seiner Ausbildung keine Kurse in Kieselalgentherapie belegt hatte, während der Jahre 2015 bis 2016 zu einer in der Freizeit zu absolvierenden



PIXABAY

Weiterbildung im Umfang von 24 Halbtagen in bacillario-phyceatischer Virologie verpflichtet sei und der ausserdem festhielt, dass ab 2017 sämtliche Viruserkrankungen nur noch nach der neuen Methode zu behandeln seien. Der Landrat, der an der gleichen Sitzung noch über sieben ähnlich umfangreiche andere Vorlagen zu befinden hatte, segnete das Vorhaben diskussionslos ab.

Als 2014 die Virologen über das Vorhaben direkt informiert wurden, war die Empörung gross. Döbeli jedoch entgegnete, dass hier lediglich ein Landratsentscheid umgesetzt werde und man doch bitte nicht ihn dafür verantwortlich machen solle. Auf den Einwand, wonach bisher keine wissenschaftliche Studie die Wirksamkeit dieser Methode belegt habe, entgeg-

nete er, um solche zu erhalten, müsse man das Projekt nun eben einmal durchziehen. Ärzten, die sich weigerten, die verordnete Weiterbildung zu besuchen oder die neuen Behandlungsmethoden anzuwenden, wurde von den kantonalen Spitälern mit dem Entzug ihrer Approbation gedroht.

Finden Sie das absurd? Dann ersetzen Sie «Virologie» durch «Fremdsprachenunterricht», «Kieselalgentherapie» durch «Mehrsprachendidaktik» und Sie wissen, was in der Bildungsverwaltung bei uns derzeit abgeht.

Hinweis: Für Risiken und Nebenwirkungen fressen Sie die Packungsbeilage oder schlagen Sie Ihren Arzt oder Apotheker.



## Kontakte

Lehrerinnen- und Lehrerverein  
Baselland LVB  
4133 Pratteln

Kantonalsektion des LCH  
Dachverband Lehrerinnen  
und Lehrer Schweiz

Website [www.lvb.ch](http://www.lvb.ch)  
[info@lvb.ch](mailto:info@lvb.ch)

Präsident  
**Roger von Wartburg**  
Rebgutstrasse 12  
4614 Hägendorf  
Tel 079 261 84 63  
[roger.vonwartburg@lvb.ch](mailto:roger.vonwartburg@lvb.ch)

Geschäftsführer & Vizepräsident  
**Michael Weiss**  
Sonnenweg 4  
4133 Pratteln  
Tel 061 973 97 07  
[michael.weiss@lvb.ch](mailto:michael.weiss@lvb.ch)

Aktuariat  
**Gabriele Zückert**  
Rheinstrasse 51  
4410 Liestal  
Tel 061 599 48 51  
[gabriele.zueckert@lvb.ch](mailto:gabriele.zueckert@lvb.ch)

Beratung & Rechtshilfe  
**Heinz Bachmann**  
Madlenweg 7  
4402 Frenkendorf  
Tel/Fax 061 903 96 08  
[heinz.bachmann@lvb.ch](mailto:heinz.bachmann@lvb.ch)

Publikationen & Pädagogik  
**Philipp Loretz**  
Bürenweg 6  
4206 Seewen  
Tel 061 911 02 77  
[philipp.loretz@lvb.ch](mailto:philipp.loretz@lvb.ch)