

# lvb:inform

Zeitschrift des Lehrerinnen- und Lehrervereins Baselland

- **Checks im Kreuzfeuer der Kritik**  
Urs Moser stellt sich den Fragen des LVB
- **Geleitete Schulen als Auslaufmodell?**  
Nachdenken über Führungsstrukturen im Wandel
- **Die neuen Integrations- und Berufswahlklassen in Baselland**  
Wie Flüchtlinge auf der Sek II beschult werden
- **Integrative Schulung und Passepartout im Fokus**  
Die Resultate zweier LVB-Befragungen auf der Primar

## Praktische Interdisziplinarität



Liebe Leserin  
Lieber Leser

Vor einigen Wochen habe ich eine Physikprüfung über Wellenlehre schreiben lassen. Das Thema der ersten Aufgabe entstammte der Astronomie: Warum hat das Licht der Sonne auf der Erde nahezu die Form einer ebenen Welle? In Aufgabe 2 ging es um Musik: Ein Flageolett-Ton auf einer Saite hat die Frequenz 450 Hz (gezeigt war ein Bild der schwingenden Saite mit fünf Schwingungsbäuchen); welche Frequenz hat der nächsthöhere Flageolett-Ton auf derselben Saite? In der dritten Aufgabe ging es um die Radioprogramme, welche die Alliierten während des Zweiten Weltkriegs in deutscher Sprache sendeten, um den Deutschen eine Alternative zur Nazi-Propaganda zu bieten. Es sollte erklärt werden, warum diese Programme über Langwellen ausgestrahlt wurden. In der vierten Aufgabe sollte man sich mit den Verschwörungstheorien auseinandersetzen, denen gemäss die berühmten Mondlandungen niemals stattgefunden hätten, sondern in den Studios von Hollywood inszeniert worden seien, wofür als «Beweis» angeführt wird, dass man die Landefähren, die sich ja immer noch auf dem Mond

befinden müssten, von der Erde aus nicht sehen könne. Die Aufgabe bestand darin, auszurechnen, wie gross der Durchmesser eines Teleskops mindestens sein müsste, welches die dafür nötige Auflösung erreichen könnte. Nur die Aufgaben 5 und 6 hatten mehrheitlich «reine» Physik zum Thema – wobei auch dort Bezüge zu Chemie und Mathematik hergestellt wurden. Und schliesslich waren sämtliche Antworten noch in deutscher Sprache auszuformulieren.

Meine Hoffnung ist, dass Sie das, was ich über die von mir erstellte Prüfung geschrieben habe, völlig unspektakulär, ja geradezu belanglos finden, und sich vielmehr fragen, warum ich Sie überhaupt damit behellige. Falls diese Hoffnung erfüllt sein sollte, wäre das ein Beweis dafür, dass die Verknüpfung verschiedener Fächer im Schulunterricht eine Selbstverständlichkeit darstellt, für die niemand ein neues SammelFach «Deutsch-Musik-Geschichte-Geografie-Psychologie-Mathematik-Chemie-Astronomie-Physik» benötigt – auch wenn man in Finnland mittlerweile allen Ernstes darüber nachdenkt, die Schulfächer komplett abzuschaffen.

Im Gegenteil: Eine solche Prüfung ist nur darum möglich, weil ich mich darauf verlassen kann, dass die übrigen Kolleginnen und Kollegen des Klassenteams wie auch die früheren Lehrkräfte auf der Primar und der Sek I genügend Grundlagen gelegt haben, damit meine Schülerinnen und Schüler die von mir erwarteten Bezüge herstellen können. Gerade die Schulung in den Einzelfächern ist die notwendige Voraussetzung dafür, interdisziplinär denken zu können; umso folgerichtiger ist es daher, dass auch schon auf der Sek I in Einzelfächern unterrichtet wird.

Während auf der Primarstufe die Vermittlung all dieser Fächer durch nicht mehr als eine oder zwei Personen ge-

rade noch möglich ist, ist dies bereits auf der Sek I, speziell in den leistungstärkeren Niveaus, kaum mehr denkbar, und als Sek II-Lehrer bin ich unbedingt darauf angewiesen, Kolleginnen und Kollegen zu haben, die über das nötige Wissen und Können verfügen, um qualitativ ansprechenden Unterricht in ihren jeweiligen Fächern erteilen zu können. Niemals wäre ich dazu alleine imstande!

In der Stundentafel verschiedene Fächer auszuweisen, bedeutet *nicht*, auf Interdisziplinarität zu verzichten! Es bedeutet lediglich, für die Erkundung der Welt bestimmte Methoden und Betrachtungsweisen als Ausgangspunkte zu verwenden und sie abwechselnd – nämlich je nach Fach – in den Vordergrund zu stellen.

Mit derselben Klasse beschäftige ich mich übrigens im Fach «Angewandte Mathematik» inzwischen mit Kryptographie. Parallel zur mathematischen Behandlung des Themas sowie zur Programmierung verschiedener Verschlüsselungs- und Entschlüsselungsverfahren lesen wir dabei auch ein Buch über die historische Entwicklung dieses Gebiets – nach Absprache mit der Klasse in der englischen Originalversion.

Freundliche Grüsse

Michael Weiss  
Geschäftsführer und Vizepräsident

# Inhalt

## Impressum

lvb:inform 2016/17-04  
Auflage 2900  
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

Titelbild: Fotolia

- 2 **Editorial: Praktische Interdisziplinarität**  
Von Michael Weiss
- 3 **Inhalt/Impressum**
- 4 **Alles, was (nicht) recht ist**  
**Die Personalakte**  
Von Isabella Oser
- 6 **Checks im Kreuzfeuer der Kritik**  
Interview mit Prof. Dr. Urs Moser vom Institut für Bildungsevaluation  
der Universität Zürich
- 12 **Perlenfischen**  
Von Roger von Wartburg
- 14 **Geleitete Schulen als Auslaufmodell**  
**Nachdenken über Führungsstrukturen im Wandel**  
Von Michael Weiss
- 26 **Die neuen Integrations- und Berufswahlklassen in BL**  
**Wie Flüchtlinge auf der Sek II beschult werden**  
Von Martin Loppacher
- 28 **Handlungsbedarf trotz positiver Grundtendenz**  
**Die LVB-Befragung zur Integrativen Schulung auf der Primarstufe**  
Von Michael Weiss
- 32 **Ein höchst heterogenes Stimmungsbild**  
**Die Ergebnisse der Passepartout-Befragung auf der Primar**  
Von Roger von Wartburg und Philipp Loretz
- 44 **LVB-Informationen**
- 50 **LVB-Forum**
- 53 **Strichwörtlich**  
Von Michèle Heller
- 54 **Der letzte Schrei**  
**Kreuzbildungswortpolitikrätsel**  
Von Philipp Loretz und Roger von Wartburg

# Alles, was (nicht) recht ist

Von Isabella Oser



Mit diesem Text lancieren wir eine neue Rubrik, welche sich Themen widmet, die das LVB-Ressort «Beratung und Rechtshilfe» umtreiben. Ziel dabei ist es, Wissen über arbeits- und anstellungsrechtliche Belange zu verbreiten. Dabei behalten wir uns vor, immer wieder andere Darstellungsformen zu wählen: mal ganz nüchtern, mal unterhaltend, mal satirisch.

Der vorliegende erste Beitrag lehnt sich dramaturgisch an die von Elke und Dietrich Loewe erschaffene Kult-Fernsehserie «Piggeldy und Frederick» aus den 1970er und 1980er Jahren an, in welcher sich jeweils zwei Schweine nach dem stets gleichen Muster auf die Suche nach Erkenntnissen machten.

Gerne nehmen wir Rückmeldungen und Anregungen der Leserschaft zur neuen Rubrik entgegen.

## Die Personalakte

Piggidy wollte wissen, was eine Personalakte ist. «Friedericke», fragte Piggidy ihre grosse Schwester, «Friedericke, was ist eine Personalakte?»

«Nichts leichter als das», antwortete Friedericke, «komm mit!». Und Piggidy folgte Friedericke, die sie auf einen Hügel hinaufführte, von dem aus man in einiger Entfernung eine grosse Stadt erkennen konnte.

«Siehst du diese unzähligen Häuser?», wollte Friedericke wissen. «Ja, natürlich», schnaubte Piggidy, «ich bin ja nicht blind.» Den Unterton ihrer Schwester geflissentlich überhörend, fuhr Friedericke fort: «In vielen dieser Häuser arbeiten Menschen. Und wenn sie als Arbeitskraft irgendwo angestellt sind, dann existiert von ihnen in diesem Betrieb auch eine Personalakte.»

«Wieso?», fragte Piggidy.

«Eine Personalakte», sagte Friedericke nach kurzem Nachdenken, «eine Personalakte gibt Auskunft über das Personal; so bezeichnet man die Angestellten in ihrer Gesamtheit. Und mit Akte ist eine geordnete Sammlung von Schriftstücken gemeint. Die Personalakte, mancherorts auch Personaldossier genannt, betrifft ein bestimmtes Arbeitsverhältnis zwischen zwei Parteien.»

Als Piggidy die Stirn runzelte, liess Friedericke ihren Blick umherschweifen. Dann meinte sie: «Sieh mal dort drüben, dieses hohe Gebäude, rechts von der Kirche! Das ist eine Schule. Irgendwo dort drin lagern auch die Personalakten der Lehrerinnen und Lehrer, die an dieser Schule angestellt sind. In diesem Fall betreffen die Personalakten also das Arbeitsverhältnis zwischen der Lehrperson und der Schule,

die durch die Schulleitung vertreten wird. Dokumente wie Protokolle von Mitarbeitergesprächen (MAGs) oder Aktennotizen beziehen sich immer präzise auf einen Mitarbeiter oder eine Mitarbeiterin und werden in seiner respektive ihrer Personalakte abgelegt.»

«Aha», sagte Piggidy sichtlich stolz, «jetzt weiss ich's!» – «Was weisst du?», fragte Friedericke. «Na was eine Personalakte ist!», verkündete Piggidy selbstbewusst. «Die Personalakte heisst nämlich so, weil sie personalisiert sein muss. So wäre es zum Beispiel falsch und fahrlässig, wenn einem Mitarbeitenden in seiner Personalakte etwas angelastet würde, was in Wahrheit ein anderer Mitarbeitender zu verantworten hat – sonst wäre das eine Schweinerei!»

«Richtig, Piggidy», lobte Friedericke, «du begreifst schnell! Die Echtheit der Urheberschaft von in einer Personalakte vermerkten Tatbeständen ist von grösster Bedeutung, denn die entsprechenden Dokumente der Personalakte haben Beweischarakter in Bezug auf das Arbeitsverhalten der Mitarbeitenden mitsamt allfälliger personalrechtlicher Konsequenzen. Dokumente und Protokolle müssen ebenso der inhaltlichen Richtigkeit, der Vollständigkeit und der Erheblichkeit der erfassten Vorgänge oder Ereignisse genügen.»

«Also ich habe jetzt nicht jedes Wort von dem verstanden, was du gesagt hast», murrte Piggidy, «aber das Wichtigste bestimmt!» – «Und was wäre das aus deiner Sicht?», hakte Friedericke nach. «Dass die Verantwortlichen für Personalakten höchst sorgfältig und umsichtig damit umgehen müssen!»

«Genau so ist es!», antwortete Friedericke.

Und Piggidy ging mit Friedericke nach Hause.

## Das Wichtigste zu Ihrer Personalakte

Die Personalakte, auch Personaldossier genannt, meint alle Dokumente zu einem bestimmten Arbeitsverhältnis zwischen zwei Parteien. Sie muss immer personalisiert sein. Die Echtheit der Urheberschaft etwelcher Pflichtverletzungen ist wichtigste Voraussetzung. Die Dokumente der Personalakte haben nämlich Beweischarakter betreffend Arbeitsverhalten des Mitarbeiters und daraus allfällig resultierender personalrechtlicher Konsequenzen.

Die Dokumente und Protokolle der Personalakte müssen weiteren wesentlichen Aspekten wie der inhaltlichen Richtigkeit, der Vollständigkeit und der Erheblichkeit genügen. Nur bei Gewähr dieser Anforderungen kann eine Personalakte zuverlässig Auskunft geben und die Beweiskraft erfüllen. Das heisst unter anderem auch, dass falsch wiedergegebene oder fehlende Aussagen in der Verschriftlichung von MAGs (Protokollführung) stets zu korrigieren sind.

Die Beurteilung/Bewertung der Lehrperson durch ihren Vorgesetzten wird nicht abgeändert, darf aber von der Lehrperson bei abweichender Wahrnehmung mit einem Annex gegendargestellt werden. Die Lehrpersonen müssen allerdings anhand klar definierter Kriterien beurteilt werden, deren Substanz die Entwicklungsphase, die Erfahrung und die vereinbarten Ziele angemessen berücksichtigt. Hinsichtlich einer Fremdeinschätzung sind Schulleitungen dazu angehalten, sich bei ihrer Beurteilung auf Gespräche, Unterrichtsbesuche sowie ggf. auf direkte Schülerinnen- und Schüler- bzw. Elternrückmeldungen zu beziehen. Nur offiziell zur Verfügung stehende und der Lehrperson bekannt gemachte Informationen können in das Gespräch eingebracht werden.

Die Personalakte darf folglich nur Daten enthalten, die für das persönliche Arbeitsverhältnis relevant sind. Sie umfasst insbesondere:

- **Arbeitsvertrag**
- **Aktuelle Angaben zur Person (Grunddaten)**
- **Absenzen**
- **Akten über Aus- und Weiterbildung**
- **Ergebnisse aus den Mitarbeitergesprächen (Aufzeichnungen zu Unterrichtsbesuchen, Unterlagen der MAGs, Akten über besondere Ereignisse und Verfahren in Bezug auf das Arbeitsverhältnis, Verfügungen sowie die dazugehörenden Akten)**
- **Korrespondenz zwischen Mitarbeiter/ Mitarbeiterin und Arbeitgeber**
- **Bewerbungsunterlagen und Akten, die im Rahmen des Anstellungsverfahrens angelegt wurden**

Weder die Unterrichtsqualität noch das Verhalten einer Lehrperson dürfen «auf Hörensagen» basierend bewertet werden.

Sie haben als angestellte respektive ehemalige angestellte Lehrperson das Recht auf vollständige Einsicht in Ihre Personalakte. Das gilt auch für die von Ihnen bevollmächtigte Drittperson (beispielweise Ihre LVB-Vertretung). Weiter haben alle Schulleitungsmitglieder, der Schulrat (wenn er Anstellungsbehörde ist), das Personalamt, der Personaldienst BKSD und das AVS Einsichtsrecht in Ihre Personalakten. Ebenso andere Personen und Behörden, wenn sie einen gesetzlichen Auftrag im Zusammenhang mit dem Arbeitsverhältnis zu erfüllen haben (z.B. Beschwerdeinstanzen; insbesondere dann auch der Schulrat bei allen Anstellungsverhältnissen, der Regierungsrat, das Kantonsgericht). Das Akteneinsichtsrecht umfasst grundsätzlich auch das Recht, von den Akten Fotokopien zu erstellen.

Personalakten von Lehrpersonen, die an mehreren Schulen angestellt sind, dürfen unter den Schulen nicht ausgetauscht werden. Wenn das Arbeitsverhältnis aufgelöst wird, müssen die Personalakten ab dem Austrittsjahr für 10 Jahre aufbewahrt und danach dem zuständigen Archiv (Gemeindearchiv oder Staatsarchiv) zur Übernahme angeboten werden.

Personaldaten dürfen nur mit Ihrer ausdrücklichen Zustimmung an einen neuen Arbeitgeber, an Bank- oder Kreditinstitute, an Vermieter oder an Dritte weitergegeben werden. Die Zustimmung gilt als erteilt, wenn Sie eine Mitarbeiterin oder einen Mitarbeiter der Schule als Referenz zur Auskunftserteilung bezeichnet haben.

### Gesetzliche Grundlagen

- Verordnung zum Personalgesetz (PersV; SGS 150.11; §§ 7, 8)
- Verordnung zum Umgang mit Personaldaten (SGS 150.21; §§ 13-20)
- Verordnung für die Schulleitung (VO Schulleitung; SGS 647.12; §§ 20, 21)
- Verordnung zu Verwaltungsverfahrensgesetz Basel-Landschaft (Vo VwVG BL; SGS 175.11; §§ 1-5)

Die Links auf diese Dokumente finden Sie immer aktuell auf [www.lvb.ch](http://www.lvb.ch), Rubrik «Themen», Unterrubrik «Links» (direkter Link: <https://www.lvb.ch/de/Aktuell/Links.php>)



## Checks im Kreuzfeuer der Kritik

### Urs Moser stellt sich den Fragen des LVB



Schriftlich geführtes Interview mit  
Prof. Dr. Urs Moser vom Institut für  
Bildungsevaluation der Universität Zürich

**Die standardisierten Leistungschecks riefen nach der ersten flächendeckenden Durchführung an den Primar- und Sekundarschulen im Bildungsraum Nordwestschweiz auf verschiedenen Ebenen Kritik hervor. In den Kantonen Baselland und Basel-Stadt sind bereits politische Vorstösse unterwegs, welche eine Reduktion der Checks fordern; die Konferenz der Lehrerinnen und Lehrer des Kantons Basel-Stadt forderte gar ihre Abschaffung. Wie interpretieren Sie diese breite Ablehnung?**

Wir führen die Checks nun bereits seit vier Jahren durch. In jedem Kanton wurden wir zu Beginn mit vielen kritischen Fragen konfrontiert. Bald einmal erhielten wir auch positive Rückmeldungen. Die aktuelle Kritik ist wohl aufgrund der Tatsache entstanden, dass die Checks in den Kantonen Basel-Landschaft und Basel-Stadt zum ersten Mal auf der Sekundarstufe I durchgeführt wurden. Bevor an den Schulen der Mehrwert in Form von Ergebnissrückmeldungen sichtbar wird, fällt vor allem organisatorischer Mehraufwand an. Dieser Aufwand ist natürlich bei der ersten Durchführung besonders gross, weil alles neu ist. Bei der nächsten Durchführung wird der Aufwand deutlich geringer und der Mehrwert grösser sein, weil dann die Ergebnissrückmeldung für jeden einzelnen Schüler auch über die Zeit hinweg verglichen werden kann. Daher erwarte ich auch in den beiden Basel einen Stimmungswechsel.

**Im Zuge der Aufgleisung des interkantonalen Bildungsmonitorings wurde immer wieder versichert, die standardisierten Checks dürften auf keinen Fall zu öffentlichen Rankings führen. Kritische Stimmen warnten dagegen seit jeher, es sei nur eine Frage der Zeit, bis es zu medial publizierten Rankings kommen**

**werde, was in anderen Ländern bereits vorgekommen ist. Wie gross ist Ihrer Meinung nach die Gefahr von Rankings und den damit einhergehenden Phänomenen «teaching to the test» sowie «naming, shaming and blaming»?**

Ein Ranking soll und wird es aus mehreren Gründen nicht geben. Erstens wurden bereits vor der ersten Durchführung in allen vier Kantonen gesetzliche Massnahmen getroffen, die ein Ranking verbieten. Zweitens macht der Vergleich von Schulen keinen Sinn, weil die Checks jeweils nur in einer Klassenstufe durchgeführt werden und Schulen auf der Sekundarstufe I sehr unterschiedlich zusammengesetzt sind; manche umfassen alle Schultypen, manche zwei oder gar nur einen. Drittens sind die Checks ein Angebot für die Schulen, die alleine über ihre Ergebnisse verfügen, weshalb ein Ranking nur erstellt werden könnte, wenn die Schulen die Ergebnisse veröffentlichen würden. Dies aber ist weder im Sinn der Schulen noch erlaubt.

**Der Lehrerschaft wurden die Checks ursprünglich als Teil eines Gesamtpakets schmackhaft gemacht, zu dem eine grosse, online verfügbare Aufgabensammlung gehörte. In dieser Hinsicht werden die Betroffenen seit Jahren vertröstet, während die Checks schon eingeführt wurden. Was können Sie hinsichtlich der Aufgabensammlung sagen?**

Es war von Anfang an das Ziel der Kantone, die Aufgabensammlung so rasch wie möglich zur Verfügung zu stellen. Wir wollten aber nicht einfach Aufgaben ins Netz stellen, sondern die Aufgabensammlung für formatives, feedbackorientiertes Lernen nutzbar machen und auf den Lehrplan 21 abstimmen. Dabei war uns die wissenschaftliche Fundie-



FOTOLIA

### Kein Grund zur Sorge

Urs Moser ist überzeugt, dass die Gefahr von Rankings und den damit einhergehenden Phänomenen «teaching to the test» sowie «naming, shaming, blaming» auch weiterhin nicht besteht.

rung besonders wichtig. Deswegen haben wir uns bei der Entwicklung vom renommierten Bildungsforscher John Hattie beraten lassen, der eine solche Aufgabensammlung für neuseeländische Schulen erfolgreich entwickelt hat. Die Umsetzung unserer Vision stellte sich dann als wesentlich aufwändiger heraus als erwartet.

Nun geht es endlich vorwärts. Anfang Mai 2017 haben wir die Schulen eingeladen, sich an der Erprobung der Aufgaben (Kalibrierung) zu beteiligen. Diese ist notwendig, um jedem Schüler und jeder Schülerin die ihren Voraussetzungen angemessenen Aufgaben anbieten zu können und um zuverlässige Rückmeldungen über den Lernfortschritt sowie über Stärken und Schwächen zu ermöglichen. Wenn sich die Schulen wie gewünscht an diesem Prozess beteiligen, sollte die Aufgabensammlung im Schuljahr 2017/18 zur Verfügung stehen.

**Welchen Mehrwert – insbesondere unter dem propagierten Gesichtspunkt der Förderung – haben die Checks für die Lehrkräfte, wenn sie mit den ihnen zur Verfügung stehenden Daten nicht präzise rückverfolgen können, was genau ihre Schülerinnen und Schüler bei den einzelnen Aufgaben nicht schafften?**

Die Förderung aufgrund von einzelnen Aufgaben ist nicht das Ziel der Checks. Ziel ist eine von der Lehrperson, der Klasse und vom Schultyp unabhängige Standortbestimmung. Die Ergebnisse können (1) förderorientiert im Vergleich zu Kompetenzstufen, (2) im sozialen Vergleich mit allen Schülerinnen und Schülern, (3) im individuellen Vergleich über die Zeit hinweg oder (4) auf der Sekundarstufe I im Vergleich zu den Anforderungsprofilen für die berufliche Grundbildung genutzt werden.

Bei einem Check ist die jeweils einzelne Aufgabe nicht so wichtig, denn es kann nie mit Sicherheit gesagt werden, aus welchen Gründen sie richtig oder falsch gelöst wurde. Die Checks prüfen deshalb anhand einer Vielzahl von verschiedenen Aufgaben und mit zunehmender Schwierigkeit verschiedene Kompetenzen, beispielsweise «komplexe Sachtexte, Erfahrungsberichte oder Zeitungsartikel verstehen und zentrale Inhalte aus dem Text erschliessen». Daraus entsteht ein objektives Gesamtbild.

Die Punktzahl in der Ergebnissrückmeldung kann dann einer Kompetenzstufe zugeordnet werden, die beschreibt, was eine Schülerin oder ein Schüler beispielsweise im Lesen kann und welche Aufgabe sie oder er mit hinreichender Sicherheit richtig löst. Jede Kompetenzstufe wird unter Einbezug von Aufgabenbeispielen inhaltlich umschrieben. Der Mehrwert der Checks besteht also darin, dass sich die Ergebnissrückmeldung auf mehrere Aufgaben bezieht, die die gleiche Kompetenz prüfen.

**Der Check S2 gibt einerseits vor, formativ zu sein (daher die Anbindung an die leider noch nicht existierende Aufgabensammlung), andererseits werden die in ihm erzielten Ergebnisse für das Abschlusszertifikat der Volksschule verwendet, welches die bisherigen Checks der Wirtschaft (Basic Check und Multiticheck) ersetzen soll und einen klar summativen Wert hat. War Ihnen, als Ihr Institut den Check S2 ausgearbeitet hat, bekannt, dass eine solche Doppelnutzung angestrebt wurde, und wie schätzen Sie diese ein?**

Ja, unbedingt, die Absicht war uns bekannt, und es gab deswegen auch Diskussionen. Der Check S2 kann förder-

orientiert genutzt und zugleich summativ interpretiert werden. Dies entspricht dem bekannten Spannungsfeld von fördern und beurteilen, mit dem die Schule seit jeher konfrontiert ist und das auch für die Checks von Bedeutung ist. Ich habe Verständnis für die Kritik der Doppelnutzung, weil die Checks primär auf die förderorientierte Nutzung und nicht auf die Selektion ausgerichtet sind.

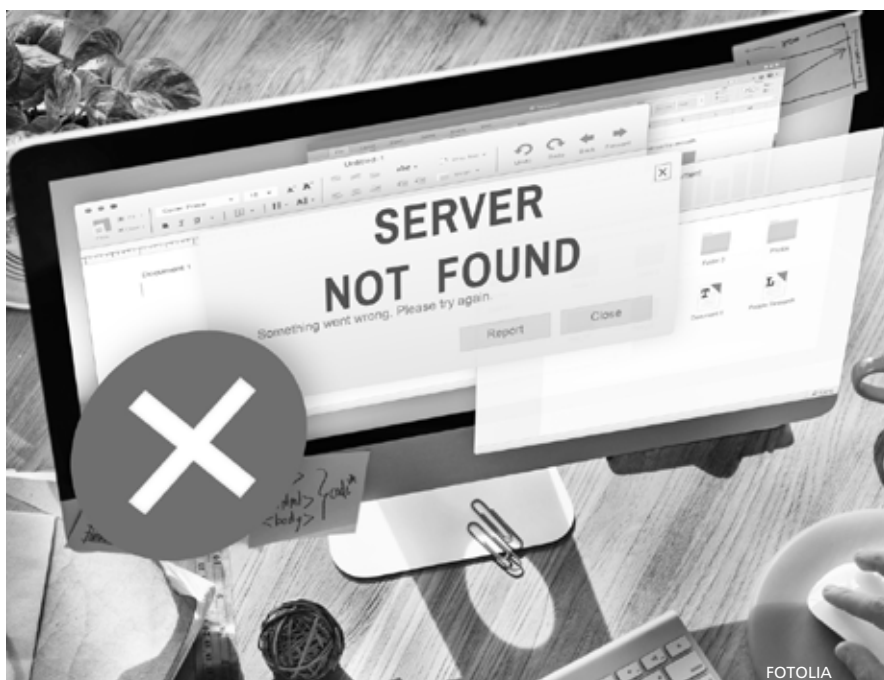
Zugleich bin ich aber dezidiert der Meinung, dass die Schule – insbesondere beim Übertritt in die berufliche Grundbildung – ihre Zuweisungsfunktion so gut wie möglich wahrnehmen muss, und dazu braucht es zwingend eine schultypenunabhängige Leistungsbeurteilung, wie sie der Check S2 ermöglicht. Für uns ist deshalb sehr wichtig, dass die Standardisierung der Durchführung und der Auswertung gegeben ist, sodass die Ergebnisse nicht willkürlich, sondern valide sind. Konkret heisst das: In allen Kantonen gilt das gleiche Zeitfenster für die Durchführung, alle Schülerinnen und Schüler lösen zu denselben Themen gleich viele Aufgaben und haben gleich lang Zeit dafür.

**An vielen Schulen kam es zu grösseren technischen Problemen. Etliche Schülerinnen und Schüler mussten den Test wiederholen. Hinzu kamen mangelnde inhaltliche Passungen, so wurde beispielsweise in Chemie Wissen über Metalle abgefragt, das zuvor, gemäss Lehrplan, nie im Unterricht behandelt worden war. Halten Sie es für verantwortbar, bereits die erste flächendeckende Durchführung des Checks S2 für ein Abschlusszertifikat zu verwenden, das von den Betrieben, an denen sich die Schülerinnen und Schüler später bewerben, eingefordert werden kann?**

Zu den technischen Problemen kam es, weil eine Besonderheit der Infrastruktur der Kantone Basel-Landschaft und Basel-Stadt nicht antizipiert wurde. In beiden Kantonen gelangen die Schulen über eine einzige IP-Adresse ins Netz, weshalb alle Schulen eines Kantons auf den gleichen Server geleitet, statt auf mehrere Server verteilt wurden. Wir konnten dieses Problem zum Glück im laufenden Betrieb beheben. Wir danken den Schulen, dass sie die dadurch irregulär durchgeführten Tests wiederholten. Bei der Auswertung haben wir darauf geachtet, dass irregulär durchgeführte Tests oder Testteile nicht in die Ergebnissrückmeldung einfließen.

Den Vorwurf der mangelnden inhaltlichen Passung verstehe ich hingegen nicht. Wir haben mit der Schulpraxis gemeinsam ein Vorgehen konzipiert, wie der Check S2 Natur und Technik trotz fehlender curricularer Grundlage fair durchgeführt werden kann. Die Lehrpersonen konnten nach einem allgemeinen Test zu naturwissenschaftlichen Methoden aus sechs Tests zu Inhalten der Biologie, Chemie und Physik zwei auswählen. Es war also folglich möglich, den Check in Natur und Technik auch ohne Wissen über Metalle durchzuführen.

Uns wurde von der Schulpraxis versichert, dass mit diesem System für alle Schülerinnen und Schüler eine faire Situation gegeben sei und die Checks zu aussagekräftigen Ergebnissen führen werden. Das hat sich letztlich auch statistisch bestätigt. Wir werden den Check S2 Natur und Technik trotzdem im Juni 2017 mit der Schulpraxis und dem Zentrum Naturwissenschafts- und Technikdidaktik der PH FHNW evaluieren und optimieren.



### Überlastung des Servers

«Zu den technischen Problemen kam es, weil eine Besonderheit der Infrastruktur der Kantone Basel-Landschaft und Basel-Stadt nicht antizipiert wurde. In beiden Kantonen gelangen die Schulen über eine einzige IP-Adresse ins Netz, weshalb alle Schulen eines Kantons auf den gleichen Server geleitet, statt auf mehrere Server verteilt wurden.»

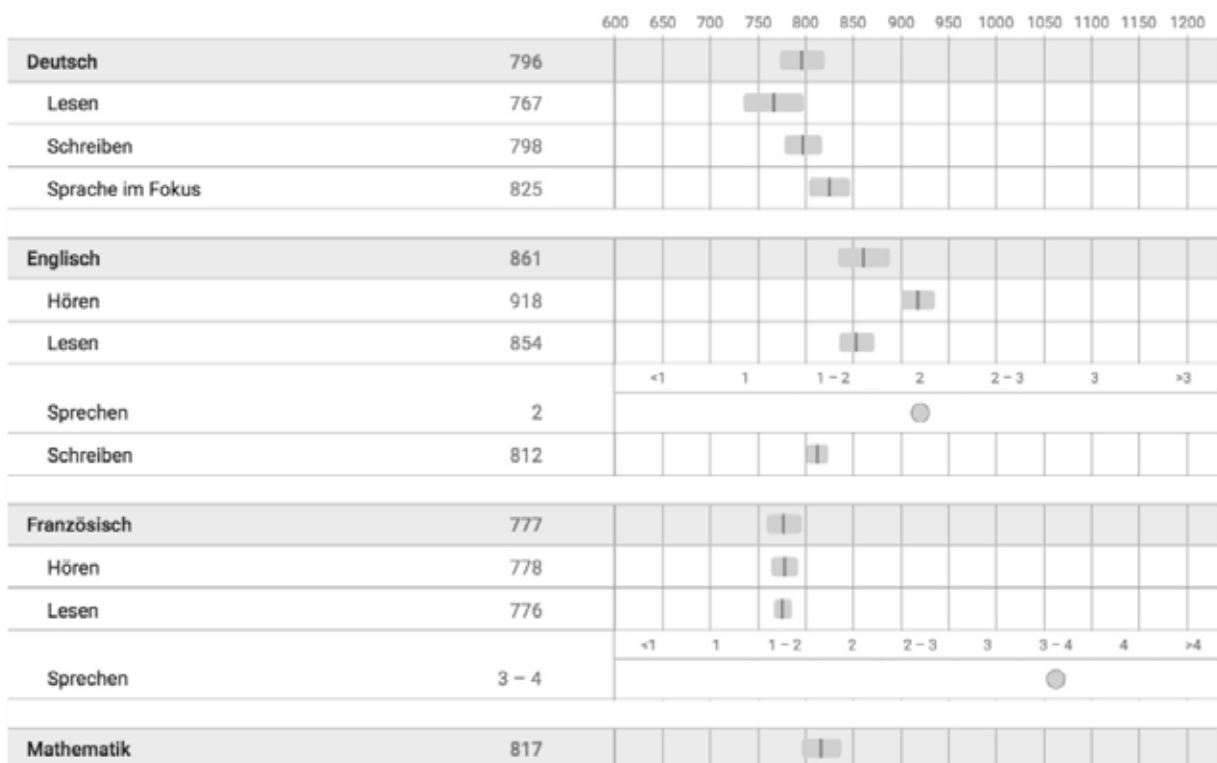


Die in den Checks erbrachten Leistungen der Schülerinnen und Schüler werden nicht in Form absoluter Zahlen ausgedrückt, sondern in relative Werte umgerechnet, die auf einer sogenannten Check-Skala zwischen 200 und 600 (Check P3), 400 und 800 (Check P6) respektive 600 und 1200 (Check S2) abgebildet werden. In den Kantonsberichten Ihres Instituts steht dieser Satz: «Ob eine Schülerin oder ein Schüler eine bestimmte Kompetenzstufe erreicht, sagt nichts darüber aus, ob die Schülerin oder der Schüler eine genügende oder ungenügende Leistung erbracht habe.» Gleichzeitig behaupteten Leserbriefschreiber aus der Bildungspolitik schlagartig, die Check-Ergebnisse seien ein Beleg für die (Un-)Wirksamkeit bestehender Schul- und Unterrichtsmodelle. Kritiker sehen sich durch dieses Wirrwarr an Aussagen darin bestätigt, dass diese Form der Leistungsabbildung einer «Blackbox» gleichkomme. Wir bitten Sie darum, anhand eines konkreten und auch für Laien verständlichen Beispiels unserer Leserschaft aufzuzeigen, wie diese Check-Skalen zustande kommen, und zu erläutern, welche Aussagen über das tatsächliche schulische Können der Schülerschaft sie ermöglichen.

Die Check-Skala beruht auf einem mathematischen Modell, das es erlaubt, die Aufgabenschwierigkeit und das Check-

Ergebnis auf der gleichen Skala abzubilden. Dazu wird die Beziehung zwischen Aufgabenschwierigkeit und Check-Ergebnis auf der Check-Skala berechnet. Mit anderen Worten ergibt sich die Wahrscheinlichkeit der richtigen Lösung einer Aufgabe als Funktion der Aufgabenschwierigkeit und der Fähigkeit eines Schülers. Das bedeutet: Je grösser die Fähigkeit ist, desto wahrscheinlicher ist es, dass ein Schüler eine bestimmte Aufgabe richtig löst. Und je schwieriger eine Aufgabe ist, desto unwahrscheinlicher ist es, dass ein Schüler mit einer bestimmten Fähigkeit die Aufgabe richtig löst. Es gibt meines Wissens kein besseres Konzept, um eine individuelle Leistung inhaltlich zu beurteilen, weil bei dieser Methode die Aufgabenschwierigkeit und die Fähigkeit gleichzeitig berücksichtigt werden.

Für die Checks werden nur Aufgaben eingesetzt, die diesem mathematischen Modell entsprechen, und dieses Modell überprüfen wir laufend mit den anfallenden Daten. Im Endausbau wird die Check-Skala von 200 bis 1200 Punkte reichen und sich vollständig durch Aufgaben illustrieren lassen. Jede Aufgabe lässt sich aufgrund ihrer Schwierigkeit auf der Check-Skala eindeutig verorten, gleich wie sich jedes Ergebnis eines Schülers auf der Check-Skala abbilden lässt. Um leichter interpretieren zu können, was die Punktzahl eines Schülers bedeutet, wird die Check-Skala in Kompetenzstufen unterteilt. Die Punktzahl kann einer Kompetenz-



«Die Check-Skala beruht auf einem mathematischen Modell, das es erlaubt, die Aufgabenschwierigkeit und das Check-Ergebnis auf der gleichen Skala abzubilden. Dazu wird die Beziehung zwischen Aufgabenschwierigkeit und Check-Ergebnis auf der Check-Skala berechnet.»

stufe zugewiesen werden, die darüber informiert, was der Schüler oder die Schülerin kann und welche Art von Aufgaben er oder sie mit hinreichender Sicherheit lösen kann.

Der Vorteil der Check-Skala ist, dass die Punktzahl immer positiv anhand von Kompetenzen und Aufgabenbeispielen umschrieben werden kann. Das Check-Ergebnis zeigt, was ein Schüler bereits sicher kann. Die Skala alleine sagt allerdings nichts darüber aus, ob die erbrachte Punktzahl genügt oder nicht genügt oder welche Note damit erreicht wird. Das inhaltsorientierte Vorgehen ist die Quintessenz der Kompetenzorientierung. Kompetenzorientiertes Lernen bedeutet erstens Lernen mit einem geschärften Blick auf Lernergebnisse und Lernfortschritte. Zweitens richtet es sich nach dem Aufbau des Wissens und Könnens, das in Kompetenzmodellen dargestellt ist. Und drittens orientiert es sich weniger an Jahrgangszielen und Noten als vielmehr am Lern- und Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler. Ohne eine solche Skala, die übrigens auch der Aufgabensammlung zugrunde liegen wird, lässt sich ein kompetenzorientiertes Feedback nicht haben.

**Eine Lehrperson wandte sich mit der folgenden Behauptung an uns: Wenn die leistungsstärksten Schülerinnen und Schüler in einem bestimmten Kompetenzbereich (z.B. Hörverständnis in Französisch) le-**

**diglich 60 von 100 möglichen absoluten Punkten erreichen, werden diese 60 Punkte in der Check-Skala dem Maximalwert zugeordnet. Dadurch entsteht ein irreführendes Bild über die tatsächlich erbrachten Leistungen in den Checks. Was entgegnen Sie?**

Genau dieses irreführende Bild wird mit der Check-Skala verhindert: Das Ergebnis eines Schülers hängt in keiner Weise davon ab, wer am Check teilgenommen hat. Die Punktzahl auf der Check-Skala ergibt sich einzig aufgrund der Anzahl richtig gelöster Aufgaben und der Aufgabenschwierigkeit. Damit sind wir bei einem weiteren Vorteil der Check-Skala und dem mathematischen Modell, auf dem die Ergebnisse beruhen. Die Check-Skala bleibt über die Jahre hinweg konstant und misst immer gleich. Das bedeutet, dass die Punktzahlen aus zwei gleichen Checks, beispielsweise der Checks S2 in den Jahren 2016 und 2017, miteinander verglichen werden können.

Auch die Ergebnisse des Checks S2 und des Checks S3 werden auf der gleichen Skala abgebildet. Durch den Vergleich der beiden Ergebnisse wird der individuelle Lernfortschritt zwischen den beiden Checks ersichtlich (individuelle Bezugsnorm). Aus diesem Grund ist die Check-Skala auch gegen oben und unten nicht beschränkt. Sie könnte theoretisch auch Werte geringer als 200 oder Werte grösser als



Abgestufte Hörverständnis-Kompetenzen in Französisch und Englisch für angehende Binnenschiffahrtsmatrosen: Sind Anforderungsprofile ein Produkt der Vermessungseuphorie?

FOTOLIA

Laut Moser stützt sich das Konzept auf «anerkannte psychologische Theorien». «Allerdings beruhen die Anforderungsprofile bis anhin ausschliesslich auf Experteneinschätzungen, was noch nicht garantiert, dass sie in jedem Fall valide sind.»

1200 annehmen. Die Check-Skala mag etwas ungewohnt sein, sie hat aber den Vorteil, dass die Punktzahl eine inhaltliche Bedeutung hat und deshalb zu einem aussagekräftigen Bild über die tatsächlichen Leistungen führt.

**Nach Auswertung des Checks S2 kann sich jede Schülerin und jeder Schüler auf [www.check-dein-wissen.ch](http://www.check-dein-wissen.ch) einloggen und herausfinden, ob ihre respektive seine Checkresultate mit den Anforderungen der jeweiligen Wunschberufe in Einklang stehen. Gemäss Website kommen die Anforderungsprofile aufgrund von Experteneinschätzungen zustande. Macht man die Probe aufs Exempel und klickt sich einmal durch ganz verschiedene Anforderungsprofile, gewinnt man allerdings den Eindruck, die Verantwortlichen hätten vor lauter Vermessungseuphorie den nüchternen Blick auf die Anforderungen der Berufswelt verloren (z.B. abgestufte Hörverständnis-Kompetenzen in Französisch und Englisch für angehende Binnenschiffahrtsmatrosen oder Bühnentänzerinnen?). Für wie alltagstauglich halten Sie diese Auflistungen?**

Das Konzept beruht auf anerkannten psychologischen Theorien, welche die Passung zwischen Fähigkeiten und Anforderungen als Voraussetzung für eine erfolgreiche berufliche Entwicklung ansehen. Wir haben zudem den Abgleich zwischen den Check-Ergebnissen und den Anforderungsprofilen Anfang Jahr systematisch analysiert und gewisse notwendige Anpassungen bei der Transformation der Check-Ergebnisse auf die Anforderungsprofile vorgenommen. Der Vergleich der Check-Ergebnisse mit den Anforderungsprofilen verschiedener beruflicher Grundbildungen kann sowohl für die Orientierung und Reflexion im Laufe des Berufswahlprozesses als auch für die Planung des Lernens als praxistauglich bezeichnet werden. Es ist unseres Erachtens gleichwohl von Vorteil, wenn die Ergebnisse mit zusätzlichen Informationen und gemeinsam mit einer Fachperson interpretiert werden. Insgesamt erachten wir das Instrument als eine gute Grundlage, in der Entwicklung aber noch längst nicht abgeschlossen.

Dass die Einschätzung der Experten nicht immer mit der persönlichen Einschätzung übereinstimmt, heisst jedoch nicht, dass die Experten falsch liegen. Allerdings beruhen die Anforderungsprofile bis anhin ausschliesslich auf Experteneinschätzungen, was noch nicht garantiert, dass sie in jedem Fall valide sind. Deshalb ist es unseres Erachtens wichtig, die Check-Ergebnisse mit dem Erfolg in der beruflichen Grundbildung in Verbindung zu bringen und die Validität der schulischen Anforderungsprofile zu überprüfen. Zudem müssten die Anforderungsprofile unbedingt an den Lehrplan 21 angepasst werden.

**Betreibt auch Ihr Institut eine Art Manöverkritik? Können Sie bereits Aussagen dahingehend treffen, welche Aspekte der Checks aus Ihrer Sicht optimiert werden müssten?**

Das Bessere ist der Feind des Guten, sagt Voltaire, und ich gebe ihm Recht. Ein Vorhaben dieser Grössenordnung entwickelt sich erfahrungsgemäss durch Kritik, die aus unterschiedlicher Perspektive erfolgt, auch aus einer wissenschaftlichen Perspektive und vor allem durch Selbstkritik unsererseits. Aufgabensammlung, Checks in Natur und Technik, Check-Ergebnisse und Anforderungsprofile befinden sich in einem Entwicklungsstadium, das zwar fortgeschritten, aber noch nicht abgeschlossen ist. Unsere Dokumentation der wissenschaftlichen Methoden und der Testgütekriterien sind noch im Aufbau. Auch unsere Kommunikation haben wir noch zu optimieren, damit Funktion und Nutzen der Checks, aber auch der Umgang mit den Ergebnissen für alle Beteiligten klar und verständlich sind.

**Wie lautet Ihre Botschaft an Politik, Lehrerschaft und Öffentlichkeit, was die Checks betrifft?**

Gehen wir einmal davon aus, dass die Checks und Aufgabensammlung so wie geplant umgesetzt werden, also mit curricular validen Aufgaben und ohne unerwünschte Nebenwirkungen wie «teaching to the test», dann sind die Ergebnismeldungen ohne Zweifel eine wichtige Ergänzung der eher subjektiven Leistungsbeurteilung durch Noten im Schulalltag. In diesem Sinne liefern sie einen pädagogisch wertvollen Beitrag zu einer fairen Beurteilung und zu einer datengestützten Planung des Lehr-Lern-Prozesses. Es geht eben nicht darum, einzelne Lehrpersonen zu kritisieren, sondern darum, sie zu unterstützen. Die Nutzung eines unabhängigen Feedbacks über den Lernstand der eigenen Klasse gehört zum professionellen Handeln einer Lehrperson, die auf Stärken und Schwächen ihrer Schülerinnen und Schüler eingeht.

Die Auseinandersetzung mit dem Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler gehört aber auch zum Qualitätsmanagement von Schulen. Die Checks liefern relevante und wissenschaftlich abgesicherte Informationen für die Schulentwicklung und ermöglichen Transparenz über den Umgang mit sozialen Ungleichheiten. Mit den Checks und der Aufgabensammlung geht es in keiner Weise um die Vermessung von Bildung, sondern um die Ergänzung der schul- und klassenbezogenen Beurteilung ausgewählter Leistungen im Interesse von Schülerinnen und Schülern, Lehrpersonen und Schulen.

Von Roger von Wartburg

## Perle 1: «Ich werde keinem Kind mehr gerecht»

**Wo:** Frankfurter Allgemeine Zeitung

**Wer:** Bericht einer nicht namentlich genannten Lehrerin;  
aufgezeichnet von Anke Schipp

**Wann:** 13. Februar 2017

«Ich bin seit 15 Jahren Lehrerin, aber wenn ich gewusst hätte, dass der Unterricht irgendwann mal so aussieht wie jetzt, hätte ich einen anderen Beruf gewählt. Ich unterrichte an einer ganz normalen Grundschule in Frankfurt. Eine durchschnittliche Klasse sieht heute so aus: Von 25 Kindern können ein Drittel nicht richtig Deutsch sprechen, etwa acht Kinder sind verhaltensauffällig, dazu kommen hochbegabte Kinder, traumatisierte Flüchtlingskinder und noch ein Inklusionskind, das besonderer Förderung bedarf. Auf der Strecke bleiben die paar normalen, unauffälligen, lernbegierigen Kinder, die einfach mitlaufen, weil man als Lehrerin keine Zeit für sie hat.

Inklusion ist eigentlich eine gute Sache, aber nicht unter diesen Bedingungen. Es gibt Kinder, da lohnt es sich sehr, sie in der Regelschule zu integrieren, aber bei vielen Kindern ist das nicht möglich.

Manche Inklusionskinder treten den Lehrer, kratzen andere Kinder blutig und überschreiten permanent Grenzen. Wenn man als Lehrerin Glück hat, bekommt dieses Kind einen Inklusionshelfer, der hilft ihm bei den Aufgaben und passt darauf auf, dass das Kind sich nicht aus dem Fenster stürzt oder auf dem Schulhof nicht verprügelt wird, aber du als Klassenlehrerin musst den Unterricht vorbereiten und auf die speziellen Lernbedürfnisse dieses Kindes eingehen. In unserer Schule gibt es zwei Förderlehrer, die nehmen die Kinder ein oder zwei Mal in der Woche aus dem Unterricht raus und machen mit ihm gesondert Aufgaben. Das ist ein Tropfen auf den heißen Stein. In der restlichen Zeit ist man wieder auf sich alleine gestellt und muss permanent auf die Kinder eingehen, damit sie den Vormittag überstehen.



Manche Eltern wollen auch nicht wahrhaben, dass mit ihrem Kind etwas nicht stimmt. Wir haben an der Schule zum Beispiel ein sehr schwieriges Kind, das gleich nach der Einschulung auffällig wurde, die Eltern aber sagten, im Kindergarten sei davon nichts zu merken gewesen. Das Kind macht keinen Schritt selbst, kann nicht alleine sein Mäppchen auspacken, [...] es vergisst zwischendurch, wo die Toilette ist. Das Kind ist faktisch nicht beschulbar, aber du

darfst es in den ersten beiden Schuljahren nicht offiziell überprüfen lassen.

Heute ist dieses Kind im vierten Schuljahr und [...] hat [...] den Inklusionsstatus. Aber das war ein Kampf. Ich kann Lehrer verstehen, die in so einem Fall sagen: Bevor ich mir den ganzen Papierkrieg antue, Förderpläne schreibe, dauernd runde Tische mit Psychologen und Förderausschüssen habe, lasse ich das Kind einfach mitlaufen und Mandalas

ausmalen, bis es sitzenbleibt. Das ist total ungerecht, aber ich kann es verstehen.

Ein Inklusionskind bedeutet einen Haufen mehr an Arbeit. Du koordinierst dauernd mit dem Inklusionshelfer, du koordinierst mit den Nachmittagseinrichtungen, mit dem Hort, mit dem Sportverein, je nach deinem Engagement, du hast immer wieder runde Tische mit Förderlehrern und triffst dauernd die Eltern.

Wir haben an der Schule ein Kind mit Asperger-Syndrom, das bekommt nicht viel mit im Unterricht und kann einen ganzen Vormittag in der Gruppe kaum aushalten. Die Eltern sagen dazu nur, dass die Lehrerin sich eben fortbilden müsse, dabei wäre das Kind in einer anderen Schulform

*Irgendwie versucht man alles immer hinzukriegen, weil man eine moralische Verantwortung hat, aber eigentlich ist es eine grosse Lüge.*

besser aufgehoben und könnte viel professioneller gefördert werden. Die Eltern denken, sie ermöglichen ihrem behinderten Kind in der Regelschule ein normales Leben, aber es ist gar nicht normal für die Kinder. Sie haben von Anfang an in der Klasse eine besondere Rolle und werden auf einen Thron gehoben, weil die Lehrerin sich am meisten um dieses Kind kümmert.

Man kann auch nicht davon ausgehen, dass die I-Kinder, wie die Inklusionskinder genannt werden, automatisch zu den Geburtstagen oder zum Spielen am Nachmittag eingeladen werden, jedenfalls jene, die am Vormittag für die gesamte Klasse nicht leicht erträglich sind. In den Förderschulen würde es den Kindern meiner Meinung nach besser gehen, sie wären weniger isoliert und würden in kleineren Klassen besser gefördert.

Als ich vor 15 Jahren als Lehrerin angefangen habe, gab es an manchen Schulen in Frankfurt den sogenannten Gemeinsamen Unterricht. Das waren Klassen mit nicht mehr als 21 Kindern, in denen es drei Inklusionskinder gab und die von einer Lehrerin und einer Förderschullehrerin gemeinsam unterrichtet wurden. Das war ein gutes Modell, das aber offenbar zu teuer war, denn es wurde wieder abgeschafft.

Das Schlimme ist, du bist als Klassenlehrerin gezwungen, taktisch zu denken. [...] Kämpfe ich zwei Jahre um einen inklusiven Status für ein Kind? Dann kommt, wenn ich Glück habe, einmal in der Woche ein Förderschullehrer. Oder habe ich mehr davon, wenn das Kind keinen inklusiven Status bekommt? Dann kriege ich wenigstens einen unausgebildeten I-Helfer, der jeden Tag im Unterricht mit dabei ist. Oder ist es schlauer, wenn ich bei einem Kind auf Lernhilfe plädiere und nicht darauf, dass es emotional-soziale Schwierigkeiten hat, weil ich diesem Fall gar keine Unterstützung bekommen würde? Das alles muss man abwägen, aber das wird natürlich nicht immer dem Kind nicht gerecht.

In unserer Gesamtkonferenz [...] reden wir nur noch über Inklusion, über die Probleme damit, über neue Paragraphen oder rechtliche Grundlagen. Dann denke ich mir jedes Mal: Warum eigentlich? Ich bin doch keine Förderschullehrerin. Und ausserdem haben wir genug andere Probleme an der Schule, über die man reden müsste. [...]

Viele Kinder sind auch einfach nur vernachlässigt. Wir haben in unserer Schule einige Erstklässler, die stehen alleine auf, die bekommen kein Frühstück mit in die Schule, die Mütter, oft alleinerziehend, haben Spätschichten und krie-

gen es nicht auf die Reihe. Viele Erstklässler sind jeden Tag bis 17 Uhr in der Betreuung und gehen dann alleine nach Hause. Es gibt viele Familien, da kümmert sich keiner. Auch bei den Wohlstandskindern. Die haben materiell gesehen alles, aber trotzdem hört ihnen zuhause keiner zu, weil die Eltern beide arbeiten und das Au-Pair-Mädchen überfordert ist. Die drehen dann morgens in der Schule richtig auf. Wenn man einem dieser Kinder [...] ins Zeugnis schreibt: «Ihr Kind hält sich nicht immer an die Regeln», droht der Vater sofort mit einer Klage.

Der Erziehungsauftrag in der Schule wird immer grösser. Ich habe auch schon Kinder nach Hause geschickt, weil sie den Unterricht komplett boykottierten, und dann die Eltern angerufen, um ihnen das zu sagen. Da bekomme ich schon mal die Antwort: «Sie müssen das aber hinkriegen. Erziehen Sie doch mein Kind. Sie sehen es schliesslich öfter als ich.» Viele Eltern lassen ihren Kindern alles durchgehen und dem Kind wird suggeriert, dass die Lehrerin nicht genug Rücksicht auf seine Bedürfnisse genommen hätte. Dabei sind das manchmal Kinder, die aus bürgerlichen Elternhäusern stammen, aber «Fotze» zu mir sagen. Ein Fall für den Schulpsychologen? Fehlanzeige! Der muss mehrere Schulen betreuen und hat den nächsten freien Termin erst in drei Monaten. [...]

Nebenbei sind wir noch in mindestens fünf Arbeitskreisen, schreiben dauernd Förderpläne auch für die normalen Kinder, organisieren Schulfeste, Sportfeste, Bundesjugendspiele, Faschingsfeste, Herbstfeste, Weihnachtsfeiern, Projektwochen, Lesenächte, Klassenfahrten und ein AG-Angebot für den Nachmittag. Und alles, was wir machen, [...] wird dann wieder auf den Prüfstand gestellt. Wir evaluieren ständig alles und dauernd, unser Schulprogramm, Curriculae in allen Fächern, Schulbücher, Didaktik-Vorgaben, Klassenarbeiten und sonst irgendwelche Beschlüsse.

Heute würde ich keine Grundschullehrerin mehr werden, weil ich den Kindern nicht mehr gerecht werde. Mir macht die Arbeit Spass, aber nicht unter diesen Bedingungen. Ich bin Lehrerin und will altersgerecht Inhalte vermitteln, aber das tritt immer mehr in den Hintergrund. Wir alle haben uns bewusst gegen das Lehramt an Förderschulen entschieden, obwohl wir mehr Stunden haben und weniger Geld verdienen. Jetzt machen wir den Job für beide Lehrämter – bei gleichem Deputat. [...] Irgendwie versucht man alles immer hinzukriegen, weil man eine moralische Verantwortung hat, aber eigentlich ist es eine grosse Lüge. Ich arbeite mehr als doppelt so viele Stunden, als ich bezahlt bekomme.»



# Geleitete Schulen als Auslaufmodell?

## Nachdenken über Führungsstrukturen im Wandel

Von Michael Weiss

**Als zu Beginn des Jahrtausends überall in der Schweiz geleitete Schulen installiert wurden, glaubten nicht wenige Anhänger eines primär nach ökonomischen Kriterien ausgerichteten Staates, damit endlich die letzte Bastion von Anarchie und Ineffizienz gestürmt und mit zeitgemässen, effizienten Führungsstrukturen versehen zu haben. Mittlerweile verdichten sich jedoch die Anzeichen, wonach das Modell, welches dem damals gewählten und bis heute auch in der Privatwirtschaft weiterhin üblichen Organisationsmanagement zugrunde liegt, den Anforderungen der Gegenwart immer weniger zu genügen vermag. Innovative Unternehmen organisieren sich auf (r)evolutionäre Art neu und erweitern dabei auch unser Bewusstsein darüber, wie man *grundsätzlich* über Organisationen nachdenken kann. Es wäre wünschenswert, dass auch die öffentlichen Schulen sich dieser neuen Betrachtungsweise, wie Organisationen funktionieren können, nicht verschliessen.**

### E

#### Entscheidungsprozesse an Schulen

Nachdem ich 2011 in die Geschäftsleitung des LVB gewählt worden war, habe ich in einem ersten Artikel meine Motivation, diesen Posten zu übernehmen, unter anderem mit folgenden Worten umrissen: «Als ich 2005 das Amt des Konventspräsidenten an meiner Schule übernahm, tat ich es mit der Hoffnung, die Schulentwicklung auf demokratischem Weg vorantreiben zu können. Dass es an basellandschaftlichen Schulen zwar vorgesehen ist, in Konventen und Arbeitsgruppen Demokratie zu spielen, nicht aber, sie zu leben, ist mir bald bewusst geworden. Das entwürdigende, pseudodemokratische Schauspiel, das an manchen Schulen abläuft, und dessen Absurdität mit dem neuen Bildungsgesetz noch verschärft wurde, hat nur die Gräben zwischen Schulleitungen und Kollegien vertieft und hierarchische Autorität über Konsens gestellt. Eine meiner grundlegenden Überzeugungen, die mich als Mitglied der LVB-Geschäftsleitung leiten werden, ist denn auch, dass die Leitung und Entwicklung der Schulen grundlegend demokratisiert werden muss, wenn Schulentwicklung nicht nur auf dem Papier stattfinden soll.»<sup>1</sup>

Das Grundproblem, das ich damals schon festgestellt habe, besteht auch heute noch. Die massive Zunahme an Beratungs- und Rechtsfällen, die der LVB in den letzten Jahren verzeichnet hat (allein im laufenden Schuljahr sind bereits annähernd 150 Fälle zusammengekommen), deutet vielmehr darauf hin, dass sich die Situation an manchen Schulen sogar verschärft hat.

---

Allein im laufenden Schuljahr sind beim LVB bereits annähernd 150

Beratungs- und Rechtsfälle zusammengekommen.

Diese deuten auf ein Problem hin, das sich an manchen Schulen sogar verschärft hat.

---

Die Zeichen stehen auf fortschreiten der Repression: Ein gelockertes Kündigungsrecht und die geplante Einführung leistungsabhängiger Lohnkomponenten drohen die hierarchische Autorität weiter zu untermauern. Fragwürdige didaktische Konzepte werden, teils wider besseres Wissen hinsichtlich ihrer nicht vorhandenen Wirksamkeit, mit aller Macht durchgesetzt und untergraben die methodische Freiheit der Lehrpersonen.

### E

#### Ein Problem auch in der Privatwirtschaft

Nicht nur die Schulen, sondern auch privatwirtschaftliche Unternehmen, und zwar sowohl gewinnorientierte wie nicht-gewinnorientierte, sind von ähnlichen Problemen betroffen. Das heute vorherrschende Paradigma des leistungsorientierten Unternehmens, in dem die Angestellten Zielvorgaben eines weit entfernten Managements zu erfüllen suchen, verliert an Zuspriechung, und etliche Skandale haben das Vertrauen in seine Berechtigung erschüttert.

Zudem sind sowohl die Angestellten wie auch die Unternehmensleitungen selbst vielfach enttäuscht darüber, wie gross die Diskrepanzen zwischen angestrebten und tatsächlich erreichten Zielen sind, oder erleben ihr Handeln als weitgehend unbefriedigend, sinnlos oder gar schädlich.

### E

#### Evolutionäre Organisationen als Ausweg aus der Krise

Einige Unternehmer und auch Unternehmerinnen haben aus ihrer Unzufriedenheit mit der Funktionsweise



moderner Organisationen heraus eigene Unternehmen gegründet, deren Organisationskonzept sich radikal vom heute üblichen unterscheidet, respektive haben vormals herkömmliche (so genannt «moderne») Unternehmen radikal umgestaltet. Etliche waren damit erfolgreich.

Am spektakulärsten ist wohl der Erfolg des niederländischen Spitex-Unternehmens «Buurtzorg», das 2006 gegründet wurde, innert weniger Jahre zum grössten Anbieter mobiler Krankenpflege des Landes aufgestiegen ist und mittlerweile auch ins Ausland expandiert. Der Erfolg von «Buurtzorg» ist ein dreifacher: Das Unternehmen konnte im Vergleich zu anderen Anbietern nicht nur die Kosten pro Behandlungsfall drastisch senken, es erreicht auch jeweils Spitzenwerte bei der Bewertung sowohl durch das bei «Buurtzorg» angestellte Pflegepersonal wie auch bei den von «Buurtzorg» betreuten Patientinnen und Patienten.

Frederic Laloux, ein ehemaliger McKinsey-Unternehmensberater, hat in seinem Buch «Reinventing Organizations»<sup>2</sup> zwölf von ihrer Grösse und ihrem Betätigungsfeld her ganz unterschiedliche, aber durchwegs erfolgrei-

che Organisationen (darunter das erwähnte «Buurtzorg») beschrieben, deren Organisationsform kaum mehr etwas mit dem zu tun hat, was man sich gemeinhin unter Unternehmensführung vorstellt. Er hat dies zum Anlass genommen, die Gemeinsamkeiten dieser Organisationen, die von ihrer Existenz gegenseitig keine Kenntnis hatten, herauszuarbeiten und zu analysieren. Die Funktionsweise solcher Organisationen, die in der Organisationstheorie als *evolutionäre*, manchmal auch als *integrale Organisationen* bezeichnet werden, lässt sich, wie wir später sehen werden, im Wesentlichen auf drei Grundprinzipien zurückführen.

Laloux zeigt weiter auf, wie die im Lauf der Menschheitsgeschichte gewachsene Fähigkeit, sich selbst, seine Mitmenschen und seine Umwelt wahrzunehmen und darauf aufbauend in der Welt zu handeln und sein

Organisationsformen sind  
Abbilder des menschlichen  
Selbstverständnisses.

eigenes Leben zu bestimmen, Hand in Hand mit der Herausbildung immer

komplexerer und leistungsfähigerer Organisationsformen ging. Organisationsformen sind somit Abbilder des menschlichen Selbstverständnisses.

Der vorliegende Artikel ist ein Versuch, aus den in ihrer Form bisher einmaligen Untersuchungen Laloux' Rückschlüsse auf den Handlungsbedarf an den öffentlichen Schulen zu ziehen. Was wären die institutionellen Voraussetzungen, die es einer öffentlichen Schule ermöglichen würden, als evolutionäre Organisation zu funktionieren? Was wäre gewonnen, wenn diese Voraussetzungen erfüllt würden? Und was würde ein solches Modell für den Unterricht selbst bedeuten?

Bevor wir uns diesen Fragen nähern können, müssen wir jedoch besser verstehen, was die Kennzeichen traditioneller und moderner sowie post-moderner Organisationen sind, und wie aus ihnen schliesslich das Modell der integralen evolutionären Organisationen entstehen konnte. Die folgenden Erörterungen hierüber lehnen sich inhaltlich, argumentativ und begrifflich stark an Laloux' Darstellung an, auch wenn viele Gedankengänge nur sehr verkürzt wiedergegeben werden. Ergänzt werden sie durch (nicht von Laloux beeinflusste) Bezüge zum New

Public Management und zu den teilautonom geleiteten Schulen.

## V

### Vom traditionellen zum modernen Unternehmen

Vieles von dem, was in den letzten Jahrzehnten an organisatorischen Umwälzungen auch die Schulen erreichte, hat seinen Ursprung in der Privatwirtschaft. Dort wurden die entsprechenden Paradigmenwechsel schon einige Jahrzehnte früher vollzogen. Um zu verstehen, was an den Schulen in organisatorischer Hinsicht passiert ist, ist ein Blick auf die privatwirtschaftlichen Unternehmen daher von grossem Nutzen.

Bis in die achtziger Jahre des vergangenen Jahrhunderts hinein war es völlig normal, dass ein Arbeitnehmer den grössten Teil seines Arbeitslebens bei ein- und demselben Arbeitgeber verbrachte. Vielfach führte jemand dabei während mehrerer Jahrzehnte dieselbe Arbeit aus. Als Angestellter oder Angestellte fühlte man sich eng mit seinem Betrieb verbunden, und nicht selten spielten sich wesentliche soziale und Freizeitaktivitäten ebenfalls innerhalb von Strukturen ab, die vom Betrieb organisiert waren. Loyalität zum Arbeitgeber schloss auch Treue mit ein: Zur Konkurrenz zu wechseln, kam mehr oder weniger einem Verrat gleich.

Für die Angestellten bedeutete diese Stabilität und die damit verbundene Fürsorge eine grosse Sicherheit, weswegen noch heute viele Pensionierte gute Erinnerungen an ihre früheren Arbeitgeber haben. Auch die Erwartungshaltung an die Angestellten war klar und einfach: Die Firmenleitung fällt die Entscheide und über die Kette der Hierarchie wurden diese nach unten weitergegeben. Der umgekehrte Weg, dass also Angestellte ihre Ideen bei ihren Vorgesetzten deponieren, war nicht vorgesehen.

Entsprechend waren die Hierarchien in solchen Betrieben klar verteilt und wurden, z.B. mithilfe von Uniformen

und unterschiedlichen Privilegien, auch für alle sichtbar gemacht. Ein Aufstieg innerhalb der Firma war eher die Ausnahme als die Regel. Wer auf welchem Niveau in die Firma einstieg, hing von der Ausbildung und somit vielfach von der sozialen Herkunft ab. Leistung wurde nicht individuell beurteilt, sondern mit der Stechuhr normiert.

Viel stärker als bei traditionellen Organisationen stehen bei modernen Unternehmen Innovation und Leistungsorientierung im Vordergrund. Wer schneller als andere zu Innovationen fähig ist, verschafft sich der Konkurrenz gegenüber wesentliche Vorteile. An die Stelle klarer Vorgaben, was der Einzelne zu tun hat, treten Projektteams, denen zwar Zielvorgaben mitgegeben werden, den Weg zur Erreichung dieser Vorgaben aber sollen die Projektteams autonom finden. Dies soll den Teammitgliedern ermöglichen, selbst innovativ zu werden und so die Innovationsfähigkeit des gesamten Unternehmens zu erhöhen.

Um die Mitarbeitenden dazu zu motivieren, den erwünschten Innovationsgeist auch wirklich zu zeigen, wird der Lohn in Form von Boni (die nicht selten als Aktienanteile an der Firma ausbezahlt werden, deren Wert seinerseits vom Erfolg der Firma abhängt) an die individuelle Leistung geknüpft. Zudem können Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die sich durch besonders gute Leistungen auszeichnen, aufsteigen.

Moderne Unternehmen ermöglichen es den Menschen in weitaus grösserem Mass, Einfluss auf ihre berufliche Karriere zu nehmen, als dies in traditionellen Unternehmen der Fall ist. Wechsel von einer Abteilung in eine andere und auch Wechsel von einem Arbeitgeber zum nächsten sind nicht mehr die Ausnahme, sondern der Regelfall, und werden auch von den Firmen selbst positiv gesehen. Die Art der Arbeit ist anspruchsvoller, aber auch interessanter, da es den Mitarbeitenden in viel grösserem Mass selbst überlassen wird, wie sie die vorgegebenen Ziele erreichen.

Indem man den Mitarbeitenden bei den Wegen der Zielerreichung mehr Freiheiten einräumt, konzentriert sich die Kontrolle auf die Ergebnisse, neu-deutsch *Output* genannt. Ausgeklügelte Systeme wurden geschaffen, um einerseits strategische Ziele anzuvisieren und zu definieren und andererseits um zu messen, in welchem Mass diese Ziele erreicht wurden.

## D

### Die Übertragung moderner Managementtechniken auf die öffentliche Verwaltung ...

Die modernen Unternehmen haben in den letzten Jahrzehnten einen enormen Innovations- und Produktivitätsschub ausgelöst. Es kann daher nicht überraschen, dass die industrialisierten Staaten, welche ihre Leistungen ihrerseits immer weiter ausgebaut haben und dabei zunehmend in finanzielle Schwierigkeiten gerieten, nach Wegen suchten, auch die Effizienz der öffentlichen Verwaltungen zu verbessern. So kam es insbesondere in angelsächsischen Ländern, den Niederlanden und Skandinavien, aber auch in der Schweiz, unter dem Schlagwort «New Public Management» zur Übernahme der grundlegenden Managementideen, welche die modernen privatwirtschaftlichen Unternehmen prägen.

Einer der ersten Schritte in dieser Entwicklung war die Abschaffung des Beamtentums und die Überführung der Beamten in grundsätzlich kündbare Angestellte. Hinzu kamen Steuerungs- und Kontrollmechanismen, Zielvereinbarungen, Mitarbeitergespräche und leistungsabhängige Lohnkomponenten.

### ... und auf die Schulen

Auch an den Schulen haben Outputorientierung, Mitarbeitergespräche, Zielvereinbarungen, Projektteams und Organisationsentwicklungsprozesse Einzug gehalten. Die Qualitätskontrolle, früher Aufgabe der politisch gewählten Schulinspektorate, ging in die Hände der Schulleitungen über, welche zudem weitgehende Kompetenzen

zen zur Führung der Schulen in personeller, administrativer und pädagogischer Hinsicht erhielten.

Unter dem Schlagwort *Teilautonomie* übertrug man den Schulen zusätzliche Eigenverantwortung bei der Erfüllung der kantonal vorgegebenen Ziele. Die Schulinspektorate wurden zu Schulräten mit eingeschränkten Kompetenzen, vergleichbar mit den Aufsichtsräten von Unternehmen.

## D

### Die Schattenseiten moderner Organisationsformen

Ein Merkmal moderner Organisationen besteht darin, dass sie in höchst einseitiger Weise jede Problemstellung als eine Frage des Geldes auffassen. Der Erfolg eines Unternehmens wird praktisch ausschliesslich daran gemessen, wie stark dessen Wert für seine Besitzer (also die Aktionäre) steigt.

---

Ein Merkmal moderner Organisationen besteht darin, dass sie in höchst einseitiger Weise jede Problemstellung als eine Frage des Geldes auffassen.

---

Zu diesem Zweck werden Arbeitsplätze in Billiglohnländer verschoben, welche keine oder höchst bescheidene Auflagen hinsichtlich Arbeitnehmerschutz, Sozialversicherungen und Umweltauflagen kennen. Es werden Konzernsitze in Steueroasen verlegt und Interessenvertreter zu Politikern gemacht. Ältere Angestellte werden durch junge, billigere, unkritische und unverbrauchte Arbeitskräfte ersetzt oder Angestellte als Scheinselbstständige geführt. Der Wettbewerb zwischen verschiedenen Anbietern derselben Produkte wird durch Kartelle und Fusionen hintertrieben. Kundenzufriedenheit ist nur so weit ein Unternehmensziel, wie sie sich finanziell auszahlt.

Auch Angestellte (bezeichnenderweise als «human resources», also «menschliche Vorräte», bezeichnet) werden primär über das Geld gesteuert: Wer die Erwartungen des Managements voll erfüllt oder, besser noch, übertrifft, kann mit zusätzlichen Lohnanteilen rechnen; wer das nicht schafft, bekommt keinen Bonus oder wird sogar entlassen. Da es nicht darauf ankommt (und oftmals auch gar nicht objektiv bezifferbar ist), wie gross die Leistung eines Angestellten für das Unternehmen wirklich ist, sondern nur darauf, welchen Eindruck die Vorgesetzten von der Leistung des Angestellten haben, wird viel Energie darauf verwendet, die eigene Leistung besser *darzustellen* als diejenige der Kolleginnen und Kollegen. Dass darunter auch das Verhältnis der Angestellten untereinander leidet, liegt auf der Hand.

Aber selbst dort, wo monetäre Belohnungen zurecht zur Honorierung besonders guter Arbeit eingesetzt werden, führt dies eher dazu, dass der oder die Belohnte damit aufhört, seine respektive ihre gute Arbeit aus Freude zu leisten, sondern sie stattdessen nur noch in Erwartung weiterer Belohnungen ausführt. Ob sich dies auch auf die Leistung negativ auswirkt, ist zwar umstritten, die Berufszufriedenheit sinkt aber zwangsläufig.<sup>3</sup>

Die Fixierung auf das Geld ist besonders im Bereich des oberen Managements fatal. Da Führungskräfte immer begehrt sind, können diejenigen, die als solche gelten oder sich als solche verkaufen, es sich jederzeit leisten, zu einem anderen Unternehmen zu wechseln, das bereit ist, ihnen noch mehr zu zahlen. Dort angekommen, beweisen sie die eigene «Leistungsfähigkeit» in der Regel als Erstes mittels der Durchführung eines allzu oft unnötigen Umstrukturierungsprozesses, um sich, sollte sich der gewünschte Erfolg nicht einstellen, mit einer tüchtigen Abgangsentschädigung zum nächsten Arbeitgeber zu verabschieden. Je höher die Löhne sind, desto mehr werden die Manager nicht mehr durch Loyalität, sondern nurmehr durch die eigene Gier getrieben.

Ein grosses Problem in modernen Unternehmen ist auch die höchst anspruchsvolle Rolle der Vorgesetzten. Um die Kreativität der Mitarbeitenden möglichst optimal zu nutzen, müssten sie ihnen hinsichtlich der Erfüllung der vorgegebenen Ziele eigentlich die grösstmögliche Freiheit belassen. In der Praxis sind aber in letzter Konsequenz die Vorgesetzten für die Zielerreichung verantwortlich, und der Gedanke, dass ihre Teams versagen könnten, lässt ihnen keine Ruhe, so dass sie sich viel zu häufig in Details einmischen.

Die Angestellten wiederum fühlen sich dadurch nicht ernst genommen und reagieren darauf, indem sie jene Mündigkeit, die ihnen ihre Vorgesetzten nicht zutrauen, tatsächlich zu verweigern beginnen und ihre Ideen, Beobachtungen und Warnungen gar nicht mehr einbringen. Dadurch lebt

---

Fühlen sich die Angestellten nicht ernst genommen, so reagieren sie darauf, indem sie jene Mündigkeit, die ihnen ihre Vorgesetzten nicht zutrauen, tatsächlich zu verweigern beginnen.

---

das obere Management häufig in einer Blase und realisiert viel zu spät (nämlich viel später als die Angestellten), wenn die eingeschlagene Richtung ins Verderben führt und das Unternehmen mit voller Fahrt auf den Abgrund zusteuert.

Zunehmend schwieriger zu beantworten ist oftmals auch die Frage, wem mit den Produkten oder Dienstleistungen, die ein Unternehmen herstellt oder anbietet, überhaupt gedient ist. Wir erleben jedes Jahr an Weihnachten die Peinlichkeit, dass wir nicht wissen, was wir anderen überhaupt noch schenken sollen, oder umgekehrt, dass wir das, was wir von anderen geschenkt bekommen, schon besitzen oder gar nicht brauchen. Tatsächlich betreiben viele Unternehmen einen gigantischen Aufwand, um ihre eigenen Produkte und Dienstleistungen in

einer übersättigten Welt noch immer begehrenswert erscheinen zu lassen, und schrecken dabei auch vor Täuschungen, Manipulationen und Lügen nicht zurück.

Viele Angestellte empfinden nach dem fünften Chef und der siebten Restrukturierung innerhalb von zehn Jahren bei ihrer Arbeit keine Befriedigung mehr. Aber auch diejenigen, die es an die Spitze geschafft haben, stellen vielfach fest, dass der finanzielle Anreiz auf Dauer nicht sinnstiftend ist. Wer es sich leisten kann, springt ab und widmet sich anderen Betätigungsfeldern. Die Übrigen versuchen, ihrem Leben ausserhalb der Arbeit einen Sinn zu geben oder zählen die Jahre bis zur Pensionierung.

Gewiss: Nicht alle Unternehmen sind von den Auswüchsen des modernen Organisationsparadigmas gleichermaßen betroffen. Einige haben sich Elemente der traditionellen Organisationsformen bewahrt, andere verfolgen in Teilen Ansätze, die über die moderne Weltsicht hinausgehen. Je grösser und mächtiger ein Unternehmen ist, desto eher zeigen sich jedoch die hier beschriebenen Schattenseiten.

## D

### Die Schattenseiten moderner Organisationsformen in Verwaltung und Schulen

Auch wenn Geld in der öffentlichen Verwaltung und an Schulen meistens knapp und die Einkommensschere zwischen dem obersten Management und den einfachen Angestellten deutlich geringer ist, spielen hier ebenfalls ähnliche Mechanismen wie in gewinnorientierten modernen Unternehmen. Da öffentliche Organisationen keine Aktien ausgeben (Obligationen spielen in diesem Zusammenhang keine wesentliche Rolle) und auch nicht gewinnorientiert arbeiten, ist das oberste Ziel allerdings nicht die Befriedigung der (inexistenten) Aktionäre, sondern der Steuerzahlenden, und zwar insbesondere jener kleinen, aber einflussreichen Gruppe, welche selbst auf staatliche Leistungen am wenigsten ange-

wiesen ist, weil ihre Vertreterinnen und Vertreter sich Dinge wie ihre Gesundheitsversorgung, die Ausbildung ihrer Kinder sowie die Vorsorge fürs Alter problemlos privat finanzieren könnten und es daher als ungerecht empfinden, dass ausgerechnet sie besonders viel Geld an den Fiskus abliefern müssen. Das oberste Ziel des Staates ist im Sinne des modernen Organisationsparadigmas somit das Sparen.

---

Das oberste Ziel des Staates ist im Sinne des modernen Organisationsparadigmas das Sparen.

---

Da der Abbau staatlicher Leistungen immer mit erheblichen Widerständen verbunden ist und sich in demokratischen (und erst recht in direktdemokratischen) Staatswesen kaum durchsetzen lässt, bedeutet Sparen für die öffentliche Hand mehrheitlich das Verteilen eines gleich bleibenden oder gar wachsenden Arbeitsvolumens auf weniger Angestellte sowie das Kürzen der Vergütungen wie Löhne und Pensionskassenleistungen.

Sogenannt «leistungsabhängige» Lohnkomponenten dienen in der öffentlichen Verwaltung daher auch in erster Linie als Vehikel, um die Lohnkosten nach Bedarf senken zu können. So ist es beispielsweise auch im Kanton Baselland schon vorgekommen, dass die in den MAGs einer ganzen Direktion vorgenommenen Bewertungen mit der Begründung zurückgewiesen wurden, sie seien «zu gut» (also zu teuer), wodurch die Personalverantwortlichen gezwungen waren, ihre Angestellten erneut – und teilweise schlechter – zu bewerten.

An Schulen sind leistungsabhängige Lohnkomponenten bisher unüblich, da die Beurteilung der Leistung der Lehrkräfte als besonders schwierig gilt. (Wie wir alle wissen, blieben die Lehrpersonen deswegen allerdings nicht von Sparmassnahmen verschont.) Die Schattenseiten modernen Organisationsmanagements zeigen sich trotzdem auch hier:

- Wegweisende Entscheidungen, zum Beispiel über Lehrpläne und Lehrmittel, werden immer «weiter oben» und teilweise auf sehr intransparente Weise gefällt, wodurch demokratische Entscheidungsprozesse ausgehebelt und ein schnelles Reagieren auf Fehler und Schwächen erschwert oder gar verunmöglicht werden.
  - Mit unausgegorenen und in sich widersprüchlichen Tests, die gleichzeitig formative wie summative Funktionen erfüllen sollen, werden Daten erhoben, über deren spätere Verwendung keinerlei Transparenz herrscht.
  - Die Reformen der Volksschule, insbesondere die Integrative Schulung, haben die Komplexität des Systems Schule massiv gesteigert und überfordern die Schulbeteiligten in zunehmendem Masse. Wie z.B. unsere aktuelle Umfrage zur Integrativen Schulung (s. Seite 28 ff.) zeigt, haben auf der Primarstufe fast 80% der teilnehmenden Lehrpersonen den Eindruck, die Integrative Schulung gehe klar oder zumindest tendenziell zulasten der Förderung von Kindern ohne spezielle Bedürfnisse. Offenbar ist es im heutigen Schulalltag zumindest auf der Primarstufe aufgrund der schieren Menge an zeitgleich gestellten Herausforderungen kaum mehr möglich, allen Schülerinnen und Schülern gerecht zu werden.
- Gute Schulleitungen können viele Probleme, welche die moderne Schulwelt mit sich bringt, abfedern:
- Sie können den Lehrpersonen in Konflikten mit Eltern den Rücken stärken.
  - Sie können durch gute Organisationsarbeit optimale Rahmenbedingungen schaffen.
  - Sie können unsinnige Vorgaben von oben lindern und so Gestaltungsfreiräume der Lehrpersonen erhalten.
  - Sie können die Verschiedenheit der Lehrpersonen in ihren pädagogischen Vorstellungen und der Gestaltung ihres Unterrichts als Potenzial auffassen und nutzen.
  - Sie können initiative Lehrkräfte unterstützen.



- Sie hören und verstehen ihr Kollegium.
  - Sie können Lehrkräften in Krisensituationen beistehen.
  - Sie können mit Kritik umgehen und auch bei Meinungsverschiedenheiten Respekt und Wertschätzung gegenüber der anderen Person bewahren. In schwierigen Konflikten ziehen sie eine neutrale externe Unterstützung bei.
  - Sie können Fehler verzeihen.
  - Sie sehen Stärken statt Defizite.
- Kurzum: Sie beweisen gegenüber den Lehrkräften dieselben Qualitäten, die sie von diesen im Umgang mit Schülerinnen und Schülern erwarten.

## E

### «Eine gute Schulleitung gibt den Lehrpersonen Freiheiten, eine schlechte ist der Horror»<sup>4</sup>

Das LVB-Ressort «Beratung und Rechtshilfe» ist naturgemäss mit jenen Fällen konfrontiert, in denen Lehrpersonen diese Unterstützung durch ihre Schulleitung versagt blieb. Der LVB ist sich durchaus darüber im Klaren, dass es sich stets um Einzelfälle handelt und stellt dementsprechend nie die Gesamtheit der Schulleitungen pauschal an den Pranger. Ausserdem haben wir auch die Erfahrung gemacht, dass Schulleitungen innerhalb eines Kollegiums ganz unterschiedlich wahrgenommen werden können.

Dennoch halten wir die Frage für absolut berechtigt, ob das Konzept der geleiteten Schulen, zu welchem neben den Schulleitungen zusätzlich ein ganzer Apparat an Institutionen wie Schulrat, Schulamt, Bildungsdirektion und Erziehungsdirektorenkonferenz, aber auch weitere Akteure wie Pädagogische Hochschulen und eine private Schulentwicklungs-, Schulevaluations-, Lehrmittel- und Testindustrie gehören, für Schulen tatsächlich die optimale Organisationsform darstellt.

Innerhalb der bedenklich steigenden Menge an Beratungs- und Rechtshilfefällen, die der LVB zu bearbeiten hat, sind jene Konflikte besonders erschreckend, in denen Schulleitungen sich

grösste, teilweise auch mutwillige Führungsfehler leisten – bis hin zu fristlosen Kündigungen ohne auch nur halbwegs vorhandene juristische Grundlage –, und dabei von übergeordneten Instanzen wie Schulrat oder Personaldienst auch noch Rückendeckung erhalten.

Unsicherheit, irrationale Ängste vor Autoritätsverlust, Schubladendenken, Voreingenommenheit, Dünnhäutigkeit, Überforderung mit der Menge und Komplexität der Aufgaben, aber auch Narzissmus sowie persönliche Verbandlungen und der Fokus auf Eigeninteressen der Vorgesetzten sind die häufigsten Gründe, derentwegen sich Mitglieder an ihren Berufsverband wenden – und allzu oft stellt sich am Ende heraus, dass ihnen tatsächlich Unrecht widerfahren ist.

## D

### Der postmoderne Ansatz ...

Das Weltbild, das den modernen Organisationen zugrunde liegt, ist im Wesentlichen materialistisch geprägt: Erlaubt ist, was funktioniert, spricht, was einen möglichst hohen Gewinn abwirft. Demgegenüber wird im postmodernen Weltbild die Verantwortung einer Organisation gegenüber allen, die mit ihr direkt oder indirekt in Beziehung stehen, in den Vordergrund gestellt.

Dies ist eine Idee der Aufklärung, die wir bereits bei Kant finden. Die Abschaffung der Sklaverei, die Gleichberechtigung beider Geschlechter, das Recht auf Bildung und die daraus abgeleitete allgemeine Schulpflicht, die Demokratisierung der Politik, die Sozialwerke und die Erklärung der Menschenrechte sind Meilensteine in der Durchsetzung dieser Weltanschauung. Auch dass heute ökologische Fragen als wesentlich angesehen werden, ist eine Folge des postmodernen Weltbilds.

Unter den gewinnorientierten Unternehmen gibt es allerdings nur wenige, die den postmodernen Ansatz wirklich verinnerlicht haben. Zwar bean-

spruchen heute fast alle Unternehmen für sich, verantwortlich und nachhaltig zu handeln. Allzu oft steckt dahinter jedoch wenig mehr als Imagepflege. Und doch gibt es Beispiele von erfolgreichen, postmodernen, gewinnorientierten Unternehmen. Eines der bekanntesten ist das brasilianische Maschinenbauunternehmen «Semco S/A», dessen Führungsmodell von Geschäftsführer Ricardo Semler ausführlich beschrieben wurde und nachgelesen werden kann.<sup>5</sup>

Wie bei allen postmodernen Unternehmen spielt auch bei «Semco» das *Empowerment* der Angestellten, also die Behandlung derselben als mündige, verantwortungsbewusste Menschen, denen entsprechend auch wichtige Entscheidungen zugemutet werden dürfen respektive sogar zugemutet werden müssen, eine grosse Rolle. Bei «Semco» wählen die Angestellten ihre Vorgesetzten demokratisch, haben ein weitgehendes Mitentscheidungsrecht bei unternehmerischen Entscheidungen und legen auch ihre Löhne selber fest (was gut funktioniert, weil die Löhne firmenweit transparent sind). «Semco» hat sich in der an Krisen nicht armen brasilianischen Wirtschaftsgeschichte als ausserordentlich stabiles Unternehmen erwiesen, das wesentlich erfolgreicher wirtschaftet als viele klassisch geführte Unternehmen.

Andere Organisationen sind von Anfang an darauf ausgerichtet, nicht den finanziellen Erfolg in den Mittelpunkt zu stellen. Neben eindeutigen Non-Profit-Organisationen gibt es auch Organisationen, die durchaus einen Gewinn erwirtschaften, diesen aber nicht zu maximieren suchen, sondern die soziale Wirkung des Unternehmens als zentrales Ziel ansehen. Und schliesslich gibt es auch Bewegungen, die allein aus dem Antrieb der Menschen heraus entstanden sind, der Allgemeinheit einen Dienst zu erweisen. Das beeindruckendste Beispiel dafür ist die Open Source-Bewegung, der wir unter anderem das Betriebssystem Linux und die Enzyklopädie Wikipedia (und noch vieles andere mehr, von dem wir gar

nicht wissen, dass wir es täglich verwenden) verdanken.<sup>6</sup>

### ..., den es einst auch an Schulen schon gegeben hatte

Interessanterweise wiesen die öffentlichen Schulen bis zur Jahrtausendwende verschiedene Elemente postmoderner Organisationen auf: Schulleitungen wurden vom Kollegium, wenn nicht direkt gewählt, so doch den Aufsichtsbehörden zur Wahl vorgeschlagen, und diese wagten es nur selten, eine deutliche Empfehlung des Kollegiums in den Wind zu schlagen. Wichtige Entscheide wurden in den Konventen beraten und demokratisch gefällt. Die Aufgaben der Schulleitungen waren primär organisatorischer Natur, ihre Stellung war oftmals nicht mehr als die eines *Primus inter pares*.

Mit der Implementierung von personell, organisatorisch und pädagogisch weisungsbefugten Leitungen erteilte die Schulen ein Schicksal, das sie mit vielen anderen postmodernen Organisationen teilen: Sie wurden zu (dem Fachbegriff gemäss) «modernen» Organisationen transformiert. Aus weltanschaulicher Perspektive war dies ein Schritt zurück in die Zeit vor der Aufklärung und bedeutete eine nicht unerhebliche Entmündigung der Lehrpersonen.

---

Aus weltanschaulicher Perspektive war die Transformation der Schulen in «moderne» Organisationen ein Schritt zurück in die Zeit vor der Aufklärung und bedeutete eine nicht unerhebliche Entmündigung der Lehrpersonen.

---

Praktisch gesprochen litten die postmodernen Schulen jedoch unter einer bei postmodernen Organisationen verbreiteten Schwäche: nämlich derjenigen, dass das Streben nach mehrheits- oder gar konsensfähigen Lösungen der Fähigkeit im Weg steht, auf neue Situationen mit angemessener Geschwindigkeit zu reagieren. Anders gesagt: Die grossen schulischen Refor-

men der vergangenen 15 Jahre wären in den früheren Schulstrukturen schlicht nicht durchsetzbar gewesen.

## L

### Lehrpersonen ohne eigene Haltung als Ziel?

So kommt es heute zu Situationen an Schulen, in denen jüngere Lehrkräfte gar nicht nachvollziehen können, warum ihre dienstälteren Kolleginnen und Kollegen sich gegen Schulleitungen, welche ihre Zielvorgaben von oben herab diktieren, auflehnen. Das liegt darin begründet, dass die jüngeren Kolleginnen und Kollegen aus eigener Erfahrung Schulen mit betont demokratischen Entscheidungsstrukturen gar nicht mehr kennen.

Zwei Äusserungen veranschaulichen diesen Paradigmenwechsel: Während ein mittlerweile pensionierter Geschichtslehrer des Gymnasiums Bäumlhof noch vor wenigen Jahren an einer Sitzung erklärte, dass Lehrer werde, wer keinen Chef ertrage<sup>7</sup>, befand unlängst die Leiterin eines Stadtbasler Schulkreises an einer Berufseinführungsveranstaltung für angehende Lehrpersonen, dass deutsche Junglehrer es in ihrem System oftmals einfacher hätten, weil sie es gewohnt seien, Hierarchien zu akzeptieren. Es scheint, dass zumindest in Basel-Stadt mit der Abschaffung des Faches Geschichte auch die Ideen der Aufklärung obsolet geworden seien.

Auch die Erziehungswissenschaftlerin Christina Rothen hielt in ihrem Referat anlässlich der vorletzten LVB-Delegiertenversammlung fest, die Umstellung hin zu den geleiteten Schulen habe dazu geführt, dass heutzutage ganz andere Leute den Lehrerberuf ergriffen als früher: nämlich solche, die von Anfang an darauf eingestellt seien, gemäss Anweisung von Vorgesetzten zu arbeiten. Es bleibt dahingestellt, ob ein Geschichtslehrer, dem der unreflektierte Gehorsam gegenüber seinen Vorgesetzten das oberste Gebot ist, die Ideen von Aufklärung und Demokratie überzeugend zu vermitteln vermag.

Was aber könnte der Ausweg aus dieser Situation sein? Wie lassen sich Organisationen schaffen, in denen der Mensch nicht zum Weisungsempfänger degradiert wird, sondern sich mit seiner ganzen Persönlichkeit einbringen kann; in der sich der Einzelne wertgeschätzt und aufgehoben fühlt; in der die Meinung des Einzelnen etwas zählt; die aber dennoch in der Lage sind, schnell und effizient auf veränderte Ausgangslagen zu reagieren?

## D

### Der integral-evolutionäre Ansatz

Frederic Laloux verwendet für die modernen Unternehmen die Metapher der Maschine. Er schreibt: «Wir sprechen von *Einheiten* und *Schichten*, von *Input* und *Output*, *Effizienz* und *Effektivität*, den *besten Ansatzpunkt finden* oder das Projekt *anschieben*, *beschleunigen* oder *auf die Bremse treten*, *Probleme angehen* und *Lösungen skalieren*, *Informationsflüssen* und *Engstellen*, *Re-Engineering* und *Downsizing*. Führungskräfte und Berater *designen* Organisationen. Menschen sind *Ressourcen*, die sorgfältig mit dem Organigramm in *Übereinstimmung gebracht* werden müssen, in etwa so wie Zahnräder in einer Maschine. Veränderungen müssen geplant, in *Entwürfen* ausgearbeitet und dann laut Plan *implementiert* werden. Wenn Teile der Maschinerie nicht im angestrebten Rhythmus funktionieren, dann ist es wahrscheinlich an der Zeit für eine «weiche» *Intervention* – das gelegentliche «Team-Building» – so als würde man Öl auf die Zahnräder tröpfeln, damit sie besser laufen.»

Postmoderne Organisationen verstehen sich dagegen gerne als familiäre oder kommunale Gemeinschaften: «Die Mitarbeiter sind *Teil einer Familie*, sie *halten zusammen*, *helfen einander* und *sind füreinander da*.» Das postmoderne organisierte Unternehmen «Da-Vita», das Dialysezentren betreibt, bezeichnet sich trotz seiner 41'000 Mitarbeitenden als *Dorf*. Auch die *Open Source Community* versteht sich als (weltumspannende) *Gemeinde*.

Die Gründerinnen und Gründer integral-evolutionärer Organisationen wollten weder die Rolle des befehlenden Chefs des modernen Paradigmas noch diejenige des fürsorglichen Familienvaters des postmodernen Paradigmas einnehmen. Ihr Ziel bestand immer darin, sich selbst so weit wie möglich überflüssig zu machen.

---

Die Gründerinnen  
und Gründer  
integral-evolutionärer  
Organisationen sahen es  
immer als ihr Ziel an, sich  
selbst so weit wie möglich  
überflüssig zu machen.

---

Sie sahen es auch nie als ihre Aufgabe an, die Organisation, der sie vorstanden, unternehmerisch in eine bestimmte Richtung zu treiben. Die Organisation selbst, somit also *alle* in ihr tätigen Mitglieder, sollten sich in einem selbstorganisierten Prozess (was, wie wir noch sehen werden, nicht dasselbe ist wie die demokratischen Prozesse postmoderner Organisationen) in eine nicht im Voraus bestimmte und auch nicht im Voraus bestimmbar Richtung hin entwickeln – vergleichbar mit den Abläufen der Evolution, die auf ebenso völlig ungeplante Weise zu Lebensformen führt, die sich an die jeweils herrschenden Umweltbedingungen optimal anpassen.

Die *Selbstorganisation* ist ein wichtiger Grund, warum integral-evolutionäre Organisationen sich metaphorisch oftmals als *lebende Systeme* sehen. Aber auch die Möglichkeit des Lebendigen, sich im Lauf der Zeit ohne zentrale Planung an veränderte Bedingungen anzupassen, beschreibt einen wichtigen Wesenszug integral-evolutionärer Organisationen. Und schliesslich sind die Bestandteile lebender Systeme jeweils in ihrer Gänze Teil des Systems. Dies entspricht der Erwartung, dass sich die Mitarbeitenden einer integral-evolutionären Organisation nicht in Form einer Rolle, sondern eben *integral*, also mit all ihren Fähigkeiten und Eigenschaften, in die Organisation einbringen.

Integral-evolutionäre Organisationen entstehen nicht spontan und sind auch keine anarchischen Gebilde. Sie sind nicht weniger strukturiert als herkömmliche moderne Organisationen. Die Art, wie sie sich strukturieren, ist jedoch radikal verschieden.

Integral-evolutionäre Organisationen sind wie viele herkömmliche Organisationen in Teams organisiert. Diese fällen jedoch alle Entscheidungen darüber, wie sie ihre Arbeit erledigen, selbst. Sie entscheiden über Investitionen, die Annahme von Aufträgen und die Einstellung neuer Teammitglieder. Treten Schwierigkeiten auf, versuchen die Teams, diese nach Möglichkeit selbst zu lösen. Der Schulung im Umgang mit Konflikten kommt daher eine grosse Bedeutung zu. Wo es nötig ist, können externe Berater zugezogen werden; deren Aufgabe ist es jedoch explizit nicht, Entscheidungen für das Team zu fällen, sondern lediglich, dem Team zu ermöglichen, selbständig zu einer Entscheidung zu gelangen, welche das Team dann auch verantworten muss.

Managementfunktionen werden in integral-evolutionären Organisationen praktisch nicht mehr gebraucht. Die Funktion der Organisationsleitung beschränkt sich darauf, den Teams bei Bedarf Beratungsdienstleistungen anzubieten und die Grundregeln des Zusammenarbeitens zu definieren. Die Organisationsleitung verzichtet aber darauf, Ziele vorzugeben oder auf andere Weise in die Arbeit der Teams einzugreifen. Es gibt auch keine aufwändigen Budgetprozesse. Man geht davon aus, dass die Teams jederzeit spüren, welche Investitionen möglich und nötig sind. Da sie die Verantwortung für ihr erfolgreiches Handeln selbst tragen, sind auch externe Kontrollfunktionen überflüssig.

In integral-evolutionären Organisationen gibt es keine klaren Stellenbeschreibungen oder Stellenbezeichnungen. Zwar sind natürlich auch dort qualifizierte Tätigkeiten an entsprechende Ausbildungen gebunden. Es wird aber erwartet, dass jede Person im Team innerhalb dieses Rahmens

von sich aus entdeckt, wie sie sich am besten einbringen kann und dies dann auch tut. Dass man im Lauf der Zeit unterschiedliche Funktionen wahrnimmt, ist ausdrücklich erwünscht, damit die Mitarbeitenden die Organisation aus möglichst allen Perspektiven kennenlernen können. Entsprechend geniessen Weiterbildungen einen hohen Stellenwert.

Entscheidungen innerhalb der Teams werden zwar nicht von aussen vorgegeben, müssen aber auch nicht demokratisch gefällt werden. Grundsätzlich hat jedes Teammitglied das Recht, Entscheidungen selbst zu treffen; verlangt wird aber, dass es sich vorgängig mit denen, die von der Entscheidung betroffen sind, berät. Das einzelne Teammitglied muss seine Entscheidungen dann vor dem Hintergrund der Rückmeldungen derjenigen, mit denen es sich beraten hat, verantworten. Selbst die Gehälter teilen sich die Teammitglieder selbst zu, aber auch hier muss sich der Einzelne vor dem Team rechtfertigen, wenn er ein ungewöhnlich hohes Gehalt beansprucht. Dies führt dazu, dass die Gehaltsunterschiede innerhalb der Organisation sehr gering sind.

Auch die Organisationsleitung geniesst keine lohnmassigen oder anders gearteten Privilegien oder Statussymbole. Erwirtschaftet die Organisation einen grossen Gewinn, wird dieser in der Regel gleichmässig an alle Angestellten verteilt. Entsprechend dienen Standortgespräche nicht der Lohnzuschreibung und werden auch nicht von Vorgesetzten (die

---

In integral-evolutionären  
Organisationen dienen  
Standortgespräche nicht der  
Lohnzuschreibung.

---

es ja gar nicht gibt) durchgeführt, sondern kollegial abgehalten. Ihr Fokus liegt ganz darauf, die Entwicklungsmöglichkeiten der Mitarbeitenden innerhalb der Organisation auszuloten und deren Einsatzmöglichkeiten innerhalb der Organisation mit anderen

(insbesondere familiären) Verpflichtungen in Einklang zu bringen.

Während man sich in modernen Organisationen häufig unbeliebt macht, wenn man den Finger auf wund Punkte legt oder Verbesserungsvorschläge macht, die nicht der bereits geäußerten Meinung der eigenen Vorgesetzten entsprechen, wird von den Mitarbeitenden in integral-evolutionären Organisationen ausdrücklich erwartet, alles anzusprechen, was für die Organisation von Belang ist – auch wenn es ausserhalb des eigenen Verantwortungsbereichs liegt.

Schliesslich haben integral-evolutionäre Organisationen auch ein völlig anderes Verständnis von Konkurrenz. Da nicht der Gewinn, sondern die Frage, was denn der Zweck des Unternehmens ist, im Vordergrund steht, werden andere Organisationen, welche dasselbe Ziel verfolgen, nicht als Konkurrenz aufgefasst, sondern helfen dabei mit, die eigenen Ziele zu verwirklichen. Jos de Blok, der Gründer von «Buurtzorg», hat, nachdem sich der Erfolg seiner Organisation abzeichnete, ein Buch über die bei ihm praktizierte Unternehmenskultur geschrieben und die anderen niederländischen Unternehmen im Bereich der mobilen Krankenpflege ermuntert, ihre Organisation dem Beispiel von «Buurtzorg» folgend umzustellen.

Fasst man die Grundprinzipien integral-evolutionärer Organisationen zusammen, so kommt man auf drei Punkte: Selbstorganisation, Ganzheitlichkeit und evolutionäre Sinnhaftigkeit:

1. Die Selbstorganisation bezieht sich darauf, dass auf Befehle von oben verzichtet wird und die einzelnen Teams autonom entscheiden, wie sie ihre Arbeit erledigen.
2. Ganzheitlichkeit bezieht sich einerseits auf den Anspruch, dass sich die Mitarbeitenden nicht in einer Rolle, sondern in der Gänze ihres Menschseins in die Organisation einbringen sollen, wozu auch normalerweise im Berufsleben unerwünschte emotionale, intuitive oder gar spirituelle Aspekte zählen.

3. Die evolutionäre Sinnhaftigkeit schliesslich drückt aus, dass die Entwicklung der Organisation nicht von einem Management geplant wird, sondern sich aus den Entscheidungen der Mitarbeitenden, welche die Bedürfnisse und den Sinn der Organisation tagtäglich spüren und sich daran ausrichten sollen, von selbst ergibt; wobei diese, ähnlich dem Evolutionsprozess in der Biologie, ständig Neues ausprobieren, verwerfen, was nicht funktioniert, und beibehalten, was sich bewährt.

## K

### Kann das überhaupt funktionieren?

Das Konzept integral-evolutionärer Organisationen erscheint – insbesondere aus der Sicht herkömmlicher «moderner» Organisationen – völlig widersinnig. Und wahrscheinlich wäre es praktisch hoffnungslos, irgendjemanden davon überzeugen zu wollen, dass ein solches Konzept funktionieren kann, wenn es nicht tatsächlich Unternehmen gäbe, die genau auf diese Weise erfolgreich sind. Es ist das Verdienst von Frederic Laloux, solche Organisationen gesucht, gefunden und beschrieben zu haben: kleinere und grössere (bis hin zu global tätigen Unternehmen), gewinnorientierte und gemeinnützige, Produktionsbetriebe und Dienstleister.

Bemerkenswert ist, dass diese Organisationen ihre Konzepte, die sich derart ähnlich sind, allesamt selbst und ohne Wissen darum, dass anderswo Ähnliches ausprobiert wird, entwickelt haben. Die Zeit ist also offenbar reif dafür, dass diese neue Idee Fuss fassen kann. Und teilweise sind die Erfolge in der Tat beeindruckend:

- «Buurtzorg» ist heute, wie eingangs erwähnt, das grösste niederländische Spitex-Unternehmen mit einem Marktanteil von über 50%. Gemäss einer Schätzung von «Ernst & Young» könnten in den Niederlanden jährlich zwei Milliarden Euro an Pflegekosten eingespart werden, würden alle Einrichtungen für mo-

bile Krankenpflege so effizient arbeiten wie «Buurtzorg». Gleichzeitig wurde «Buurtzorg» mehrfach zum beliebtesten Arbeitgeber der Niederlande gewählt, was zeigt, dass Effizienz nicht auf Kosten der Angestellten gehen muss.

- «FAVI», ein französisches Metallverarbeitungsunternehmen, das unter anderem Getriebegabeln für die Autoindustrie produziert, ist der einzige Produktionsbetrieb seiner Art in Europa, der unter dem Druck der fernöstlichen Konkurrenz nicht untergegangen ist. Dies, weil «FAVI» seit seiner Transformation in ein integral-evolutionäres Unternehmen höchste Ansprüche an Qualität und Zuverlässigkeit erfüllen kann, was genau darauf zurückzuführen ist, dass sich jedes Team für seine Arbeit, die es von A bis Z selbst managt, persönlich verantwortlich fühlt, umkehrt aber niemand einen Grund hat, Probleme oder Mängel unter den Teppich zu kehren.
- «Morning Star», ein US-amerikanischer Lebensmittelverarbeiter, begann 1970 als Ein-Mann-Betrieb mit einem LKW, der Tomaten transportierte, und ist heute in den USA das führende Unternehmen bei der Verarbeitung und dem Transport von Tomaten und Tomatenprodukten. «Morning Star» zeigt, dass selbst ein Unternehmen, in dem ein bedeutender Teil der Arbeit am Fließband abläuft, nach dem integral-evolutionären Paradigma geführt werden kann.
- Der ebenfalls in den USA ansässige Outdoor-Ausrüster «Patagonia», noch ein Unternehmen mit integral-evolutionärer Organisationsstruktur, dürfte auch hierzulande vielen ein Begriff sein. Es war eines der ersten Unternehmen, welches die Berücksichtigung ökologischer Kriterien bei der Produktion und Vermarktung sich nicht wie befürchtet negativ, sondern positiv auf die Verkaufszahlen auswirken konnte – obwohl (oder vielleicht eben gerade weil) dieses Ziel gar nicht im Vordergrund stand.

Falsch wäre allerdings die Annahme, integral-evolutionäre Organisationen



könnten einfach aus dem Nichts entstehen. Viel mehr als in herkömmlichen Betrieben hat die Organisationskultur in integral-evolutionären Organisationen einen enormen Stellenwert. Bereits bei der Anstellung von Mitarbeitenden wird stark darauf geachtet, ob diese sich mit der Kultur der Organisation identifizieren können. Das Einhalten der sich aus der Organisationskultur ergebenden Grundregeln für akzeptables und inakzeptables Verhalten wird entsprechend hochgehalten und unterliegt sehr strengen Regeln.

So ist es absolut unabdingbar, dass niemand Entscheidungen im Alleingang trifft oder versucht, andere mit seiner eigenen Meinung zu dominieren. Konfliktparteien ist es streng verboten, weitere Personen in den Konflikt hineinzuziehen, dafür können jederzeit Mediatorinnen oder Mediatoren zur Konfliktbewältigung beigezogen werden. Weiter wird darauf geachtet, dass alle wesentlichen Informationen der Organisation, einschliesslich der verfügbaren Finanzen und der Vergütungen, jederzeit von jedermann (auch von Aussenstehenden) transparent eingesehen werden können und der Informationsaustausch unter den Teams gewährleistet ist.

## A

### Auswirkungen auf den einzelnen Mitarbeitenden

Für Angestellte, die hierarchische Systeme gewohnt sind, ist die Arbeit in einer integral-evolutionären Organisation zunächst eine Herausforderung, die auch belastend wirken kann. Man kann sich nicht mehr hinter Vorgesetzten verstecken, sondern ist als Mitglied seines Teams für das Entstehen guter Lösungen mitverantwortlich. Die Zusammenarbeit im Team funktioniert zudem nur dann, wenn alle Teammitglieder nicht Rollen einnehmen, sondern sich als ganze Menschen einbringen, also auch über persönliche Vorlieben, Sorgen, Ängste und Gefühle reden. Sich in diesem Mass gegenüber anderen zu öffnen,

ist für manche Menschen unangenehm oder sogar unvorstellbar.

Manche integral-evolutionäre Organisationen legen zusätzlich Wert auf spirituelle Elemente wie Gruppenmeditationen, damit die Mitarbeitenden den Sinn der Organisation besser spüren und begreifen können. Derartige Praktiken behagen definitiv nicht allen Menschen und bergen auch die Gefahr einer sektenähnlichen Vereinnahmung der Angestellten durch die Organisation. Dies betrifft aber bei Weitem nicht alle integral-evolutionären Organisationen und ist vor allem dort verbreitet, wo Spiritualität im Betätigungsfeld der Organisation ohnehin eine wichtige Rolle spielt.

Es spricht jedoch einiges dafür, dass Menschen, welche in integral-evolutionären Organisationen arbeiten, ihre Arbeit als deutlich sinnstiftender erleben, als dies in herkömmlichen «modernen» Organisationen der Fall ist. Aufgrund der Verantwortung, die sie selber tragen, können sie auf den Sinn, welchen ihre Arbeit ergibt, selbst wesentlich Einfluss nehmen. Indem die Teams Einstellungsgespräche eigenständig vornehmen, können sie sich aussuchen, mit wem sie zusammenarbeiten möchten, was Konflikte oder Mobbing Situationen innerhalb eines Teams seltener macht. Fühlt sich jemand in einem Team nicht wohl, besteht die Möglichkeit, es zu wechseln. Für Intrigen und Machtspiele fehlt weitgehend der Anreiz, stattdessen schweisst die gemeinsame Verantwortung die Teams zusammen, während eine schlechte Stimmung die Leistung des gesamten Teams hemmt, was sich sofort auf alle Teammitglieder auswirkt.

Menschen mit übersteigertem Geltungsdrang, welche nach Statussymbolen und sozialer Anerkennung streben, die mit der Übernahme von Führungspositionen verbunden sind, sowie Menschen, die gerne Macht über andere ausüben, dürften das integral-evolutionäre Paradigma eher als Bedrohung denn als zukunftsweisendes Modell empfinden. Tatsächlich würden sie mit der Abschaffung des

herkömmlichen Managements nicht mehr gebraucht. Es erstaunt daher höchstens auf den ersten Blick, dass diejenigen Führungskräfte, die ihren eigenen Betrieb auf das integral-evolutionäre Organisationsmodell hin umgestaltet haben, keineswegs schwache Führungspersönlichkeiten waren, sondern solche, deren Selbstbewusstsein nicht von Statussymbolen und Macht abhängt, welche sie in einer herkömmlichen Führungsrolle innehaben.

Zu bedenken ist allerdings auch, dass sehr viele Menschen im hierarchischen und mechanistischen Denken derart verfangen sind, dass sie schlicht nicht dazu in der Lage sind, sich auf dieses neue Konzept einzulassen. Es wird daher Zeit brauchen, bis sich das integral-evolutionäre Paradigma durchsetzen wird. Denn wie schon Max Planck, einer der Begründer der modernen Physik, feststellte, pflegt sich eine neue Wahrheit «nicht in der Weise durchzusetzen, dass ihre Gegner überzeugt werden und sich als belehrt erklären, sondern vielmehr dadurch, dass die Gegner allmählich aussterben und die heranwachsende Generation von vornherein mit der Wahrheit vertraut gemacht ist.»<sup>8</sup>

## V

### Vorteile des integral-evolutionären Ansatzes für öffentliche Schulen

Grundsätzlich sind Schulen wie kaum eine andere Organisationsform dafür prädestiniert, den integral-evolutionären Ansatz zu übernehmen: Schon heute ist die Arbeit der Lehrpersonen, Heilpädagoginnen, Sozialarbeiter und weiterer involvierter Personen weit-

---

Grundsätzlich sind Schulen wie kaum eine andere Organisationsform dafür prädestiniert, den integral-evolutionären Ansatz zu übernehmen.

---

gehend selbstorganisiert. Die Ganzheitlichkeit ist seit Pestalozzis Mani-



fest, wonach Erziehung «Kopf, Herz und Hand» ansprechen müsse, ein zentrales Anliegen der Pädagogik. Und das Spüren eines evolutionären Sinns («Was funktioniert, was nicht?») ist für erfolgreichen Unterricht unabdingbar.

Würde man den Lehrkräften und den mit ihnen in Teams zusammenarbeitenden Fachkräften die volle Verantwortung dafür übertragen, wie sie die ihnen zur Verfügung stehende Zeit für den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler einsetzen, würden diese mit grosser Wahrscheinlichkeit der jeweiligen Situation optimal angepasste, höchst kreative Lösungen finden, die nicht nur zu besseren Lernleistungen führen würden, sondern aller Voraussicht nach auch noch die Bildungsausgaben senken würden.

Schauen wir uns dazu das Erfolgskonzept von «Buurtzorg» genauer an: Während die herkömmliche mobile Krankenpflege einem Gehetze von Patient zu Patient gleichkommt, verwenden die Teams von «Buurtzorg» viel Zeit darauf, zu den Patienten eine persönliche Beziehung aufzubauen, ihre über die Krankheit hinausgehenden Sorgen zu verstehen und darauf einzugehen. Das Resultat davon war, dass die Patienten von «Buurtzorg» viel schneller wieder selbständig wurden, und insgesamt pro Patient viel weniger Zeit aufgewendet werden musste, bis dieser wieder genesen war.

Auf die gleiche Weise könnte es sich lohnen, am Anfang der Schulzeit deutlich mehr individuelle Zeit in die einzelnen Kinder oder auch in die Beziehung zu deren Eltern zu investieren und auf diese Weise einen soliden Grundstein für die spätere Schullaufbahn zu legen. Eine freiere und individuell angepasste Handhabung von Fördermassnahmen, Integration, Klassenbildungen, Sonderangeboten, Individualisierungen, Lehrmittelwahl und sogar der Stundentafeln könnten weiter dazu beitragen, die Schule noch bedürfnisgerechter zu gestalten.

Das Berufsbild des Lehrers beziehungsweise der Lehrerin hat sich in

den letzten Jahrzehnten leider in die gegenteilige Richtung gewandelt: Zunehmend erwartet werden heute Lehrkräfte, die das hierarchische Denken verinnerlicht haben – plakativ formuliert: Duckmäuser statt Persönlichkeiten. Dass Ersteren in aller Regel auch die Fähigkeit abgeht, Kinder und Jugendliche zu erreichen oder gar zu begeistern, wird billigend in Kauf genommen.

Ein Resultat dieser Entwicklung ist, dass ein Drittel der heutigen Studierenden, welche sich für ein Lehramtsstudium entscheiden, als Begründung angibt, dass sie sich etwas anderes nicht zutrauen würden; ein weiteres Drittel begründet seine Entscheidung mit den vielen Ferien und nur gerade das übriggebliebene Drittel mit der Freude an den Herausforderungen des Berufs.<sup>9</sup>

Integral-evolutionär organisierte Schulen würden mit Sicherheit das erstgenannte Drittel stärker abschrecken (denn es wäre von Anfang an klar, dass man hier einen Beruf ergreift, bei dem man sich nicht um Verantwortung drücken kann), die Wahrnehmung des Berufsbildes so verändern, dass das zweitgenannte Drittel etwas früher mit der Realität konfrontiert würde, und somit dafür sorgen, dass das letztgenannte Drittel zu einem bedeutend grösseren Anteil heranwüchse.

## V

### Veränderungen der Rollen von Schüler- und Lehrerschaft

In einem gewissen Sinn haben die Ideen des integral-evolutionären Paradigmas an diversen Schulen bereits Einzug gehalten, nämlich überall dort, wo sich die Schulen auf die Fahnen schreiben, dass ihre Schülerinnen und Schüler selbstorganisiert lernen. Auch Laloux beschreibt in «Reinventing Organizations» mit der Evangelischen Schule Berlin Zentrum ESBZ, einer privaten, aber über öffentliche Mittel finanzierten Schule für das 7. bis 12. Schuljahr, ein solches Beispiel. Selbstbestimmtes und altersdurchmisches

Lernen, Lehrpersonen als Lerncoaches, Inklusion, gemeinnützige Aufgaben, Erlebnispädagogik, Lerntagebücher, Einbezug der Eltern in die Schulgestaltung – alles, was heute an Schulen als *modern* angesehen wird, ist dort verwirklicht, und bis heute gilt die ESBZ als Vorzeigeschule, zumal sie auch Schülerinnen und Schüler aus ganz unterschiedlichen Bevölkerungsschichten vereint.

Allerdings bleiben die beeindruckenden Erfolge, die Laloux von anderen integral-evolutionären Organisationen zu berichten weiss, bei der ESBZ aus, zumindest wenn man das an der Schule erworbene Fachwissen zum Massstab nimmt. Die Abiturnoten sind, wie man der Homepage der ESBZ entnehmen kann, ziemlich durchschnittlich, obwohl grosse Anstrengungen darauf verwendet wurden, das Selbstlernkonzept der Schule mit den (im Vergleich zur schweizerischen Maturität ohnehin bescheidenen) Anforderungen des Berliner Abiturs<sup>10</sup> in Einklang zu bringen.

Das allein spricht noch nicht gegen das Konzept, zumal die ESBZ die Persönlichkeitsentwicklung offensichtlich höher gewichtet als den Wissenserwerb. Allerdings stellt sich die Frage, ob das integral-evolutionäre Konzept in diesem Zusammenhang nicht zu einseitig auf die Schülerinnen und Schüler ausgerichtet wurde und somit an sich vorhandene Kräfte blockiert. Lehrpersonen, die ein ausgesprochenes Talent haben, in traditionellem Klassenunterricht Schülerinnen und Schüler für ein Thema zu begeistern, werden an einer Schule wie der ESBZ kaum die Möglichkeit haben, sich integral, also mit allen Facetten ihrer Persönlichkeit, in den Unterricht einzubringen. Selbstorganisation würde beinhalten, dass sich Lehrer- und Schülerschaft über die Unterrichtsformen verständigen und sie situativ neu wählen – und nicht, dass diese fest vorgegeben sind oder teilweise gar für tabu erklärt werden.

Die Mitbestimmung der Schülerinnen und Schüler bei Unterrichtsformen und -inhalten muss im Übrigen auch

dem Alter angepasst werden. Führt man sich vor Augen, wie vielfältig die bestehenden Wahlmöglichkeiten gerade auf der Sekundarstufe II sind (so kann man an Gymnasien zwischen 10 Schwerpunktfächern, 30 oder mehr Ergänzungsfächern und Wahlkursen, den Wahlpflichtfächern Bildnerisches Gestalten und Musik sowie deutschem, immersiv-englischem und immersiv-französischem Unterricht wählen), so stellt man fest, dass die inhaltliche Mitbestimmung schon heute sehr gross ist. Ein grösserer (aber immer altersgemässer) Miteinbezug der Schülerinnen und Schüler in die Wahl der Unterrichtsformen wäre dagegen an einer Schule, die dem integral-evolutionäres Paradigma folgt, sicherlich nötig.

## E

### Erforderliche Voraussetzungen

An einer Schule, die gemäss dem integral-evolutionären Paradigma organisiert wäre, wäre die Grundorganisationsform ein Team, welches gemeinsam den Unterricht in einer oder mehreren Klassen abdeckt. Die Teamgrösse müsste einerseits möglichst klein gehalten werden (ab 12 Personen werden Teams naturgemäss sehr schwerfällig), andererseits müssten auch diejenigen Teammitglieder, die pro Klasse nur in wenigen Lektionen pro Woche gebraucht werden, nicht mehr als einem oder höchstens zwei Teams angehören. Auf der Sekundarstufe (insbesondere Sek II, aber teilweise auch Sek I), wo sehr viele Lehrkräfte in derselben Klasse unterricht-

ten, müsste man Kernteams bilden, die bei Bedarf weitere Personen zum Informationsaustausch hinzuziehen.

Bis hierher sind die Unterschiede zum heutigen System nicht gross. Das wirklich Neue an diesen Teams wäre jedoch der Umstand, dass diese keiner Schulleitung und auch keinem Schulleiter mehr unterstünden, sondern sämtliche pädagogischen, aber auch einen grossen Teil der organisatorischen und administrativen Entscheidungen selbst fällen würden und in Absprache mit den übrigen Teams auch für Investitionen und Neueinstellungen verantwortlich wären.

Was weiterhin zentral organisiert werden müsste (z.B. Stundenpläne), könnte von einem Sekretariat erledigt werden. Nicht untypisch für eine integral-evolutionäre Ausrichtung wäre es allerdings, wenn gelegentlich auch Lehrpersonen Sekretariatsarbeiten erledigen würden. Konvente könnten sich verstärkt pädagogischen Fragen widmen (Wie wird die Schule ihrem pädagogischen Sinn gerecht?) und wären sicherlich mehr als nur Informationsveranstaltungen von Schulleitungen, wie es leider an zu vielen Schulen zu beobachten ist.

Die wichtigste Rolle der Behörden (Kanton und Gemeinden) bestünde darin, den Schulen die Schülerzahlen zu melden (im nachobligatorischen

Bereich können die Anmeldungen direkt an die Schulen gelangen) und ein Globalbudget zur Verfügung zu stellen. Es müsste sodann ein transparentes System existieren, das aufzeigt, wer welchen Teil des globalen Budgets bereits verbraucht hat.

Es ist offensichtlich, dass eine solche Schule mit der geltenden Schulgesetzgebung nicht kompatibel wäre. Warum aber sollte man nicht einmal wagen, als Schulversuch eine Schule im Sinne des integral-evolutionären Paradigmas zu organisieren? So viel Energie, die heute durch Konflikte zwischen Schulleitungen und Kollegien verloren geht, könnte konstruktiv

zugunsten eines flexiblen, bedürfnisgerechten Unterrichts umgelenkt werden.

Wenn es uns ein Anliegen ist, dass unsere Schulen tatsächlich vorankommen und sich von unten nach

oben entwickeln, und wenn wir die Probleme, die sich aus der wachsenden Heterogenität ergeben, wirklich in den Griff bekommen wollen, ohne dass die Finanzierung der Schulen zu einem Fass ohne Boden wird, müssen wir das Denken überwinden, das uns die bestehenden Probleme eingebracht hat. Das integral-evolutionäre Paradigma bietet einen solchen neuen Ansatz. Wir sollten ihn nutzen.

Wenn es uns ein Anliegen ist, dass unsere Schulen tatsächlich vorankommen, müssen wir das Denken überwinden, das uns die bestehenden Probleme eingebracht hat.

<sup>1</sup> Michael Weiss: Der neue Vizepräsident stellt sich vor, lvb.inform 2010/11-04

<sup>2</sup> Frederic Laloux, Reinventing Organizations, 2014, Verlag Wahlen, München

<sup>3</sup> siehe z.B. B. S. Frey & I. Bohnet, Die Ökonomie zwischen extrinsischer und intrinsischer Motivation, Homo oeconomicus (ACCEDO Verlagsgesellschaft, München 1994) Bd. XI (1)

<sup>4</sup> Christina Rothen, Selbstständige Lehrer, lokale Behörden, kantonale Inspektoren, Dissertation, Chronos, Zürich, 2015

<sup>5</sup> Ricardo Semler, Das Semco System, Heyne, München 1993

<sup>6</sup> z.B. verwenden über 50% aller Webserver weltweit die Open Source-Software Apache

<sup>7</sup> Ob er Lehrerinnen mitgemeint hat, entzieht sich meiner Kenntnis.

<sup>8</sup> Max Planck, Physikalische Abhandlungen und Vorträge. Bd. 1-3, Vieweg, Braunschweig, 1958

<sup>9</sup> undatierte mündliche Aussage des früheren Direktors der PH FHNW, Prof. Hermann Forneck

<sup>10</sup> vgl. z.B. H.-P. Klein, Vom Streifenhörnchen zum Nadelstreifen, zu Klampen, 2016

# Die neuen Integrations- und Berufswahlklassen in BL: Wie Flüchtlinge auf der Sek II beschult werden

Von Martin Loppacher

Vertreter des LVHS (Lehrerinnen- und Lehrerverein der Handelsschulen des KV BL) im LVB-Kantonalvorstand

**Seit rund einem Jahr gibt es die zweijährigen Integrations- und Berufswahlklassen IBK auch in Baselland. Finanziert über einen Leistungsauftrag des Kantons, führt das Bildungszentrum des Kaufmännischen Verbandes an den Standorten Muttenz und Pratteln momentan zwei Einführungs- und zehn IBK-Klassen.**



## «Wir können das.»

Ein wenig durfte sich die Lehrerschaft der Berufsvorbereitenden Schule BVS 2 (ehemals DMS 2) und des Schulischen Brückenangebots SBA plus modular an das Wort der deutschen Kanzlerin erinnern fühlen, als im Herbst 2015 bekannt wurde, dass ab Semesterwechsel im Januar 2016 die ersten beiden Einführungsklassen IBK am Standort Muttenz des Bildungszentrums KVBL geführt werden sollten.

## Anstieg der Flüchtlingszahlen

Kurz zuvor hatte Basel-Stadt dem Nachbarn auf dem Lande klargemacht, dass diese Aufgabe nicht weiter an Basel delegiert werden könne: Die Kapazitätsgrenze war erreicht und der Zugang für ausserkantonale Schülerinnen und Schüler gestoppt worden.<sup>1</sup> Schnelles Handeln war gefragt, und schon am 18. Januar 2016 starte-

ten die geplanten zwei Einführungsklassen in Muttenz.

## Neuland

Aufbau der Strukturen, Einteilung in Klassen, Organisation der Unterrichtsinhalte: Es musste «Neuland» betreten werden<sup>2</sup>, eine Herausforderung für alle Beteiligten. Im Sommer kamen zehn weitere, «reguläre» Klassen und als zusätzlicher Standort das Erlimattschulhaus in Pratteln hinzu. Innerhalb eines halben Jahres wuchs das Kollegium um rund ein Drittel, die Schülerschaft um rund 150 auf ca. 410 Lernende. Aktuell werden neben sieben Klassen BVS 2, fünf Klassen SBA plus modular, zwei Einführungsklassen, zwei einjährige und acht zweijährige IBK-Klassen geführt.

## Zielgruppe

Nicht mehr schulpflichtige Migrantinnen und Migranten im Alter von 16 bis 19 Jahren ohne ausreichende Deutschkenntnisse bilden die Zielgruppe der IBK. Neben Flüchtlingen sind dies auch Jugendliche, die regulär in die Schweiz

eingewandert sind. Voraussetzung ist eine Aufenthaltsbewilligung N, F, B oder C.<sup>3</sup>

Dementsprechend unsicher ist teilweise die Situation der Lernenden; wer um seine Aufenthaltsberechtigung in der Schweiz fürchten muss, hat den Kopf nicht unbedingt für schulisches Lernen frei. Auch Sorgen um im Herkunftsland verbliebene Familienangehörige und Freunde oder traumatische Erlebnisse auf der Flucht können die Leistungsfähigkeit mindern.

## Heterogenität und Klassenbildung

Daneben ergeben die Unterschiede in Bezug auf Herkunft und vorangegangene Schulerfahrungen eine extrem heterogene Zusammensetzung der Schülerschaft. Entsprechend schwierig gestaltet sich die Klassenbildung. Die Bandbreite reicht von traumatisierten Flüchtlingen bis hin zu Jugendlichen, welche in einem europäischen Land die obligatorische Schule abgeschlossen haben, von Lernenden mit Maturaabschluss (inklusive Englisch und

---

*Die Bandbreite reicht von traumatisierten Flüchtlingen bis hin zu Jugendlichen, welche in einem europäischen Land die obligatorische Schule abgeschlossen haben, von Lernenden mit Maturaabschluss bis zu lernschwachen, kaum mit dem lateinischen Alphabet vertrauten Schülerinnen und Schülern.*

---



«Hauptziel des Unterrichts ist der Spracherwerb, deshalb wird der Deutschunterricht von zwei Lehrkräften in Halbklassen geführt, um hier besonders die enormen Niveauunterschiede auffangen zu können.»

Französisch) in arabischen Ländern bis zu lernschwachen, kaum mit dem lateinischen Alphabet vertrauten Schülerinnen und Schülern.

Bislang wurde die Klasseneinteilung ausgehend von einer Mathematikprüfung vorgenommen, bei der Sprachkenntnisse eine untergeordnete Rolle spielten, Bildungserfahrung jedoch sichtbar werden sollte. Zukünftig soll Eintrittsgesprächen eine grössere Bedeutung zukommen, was allerdings eine zeitlich wesentlich höhere Beanspruchung der beteiligten Lehrkräfte erfordern wird.

### **Spracherwerb und Perspektiven**

Hauptziel des Unterrichts ist der Spracherwerb, deshalb wird der Deutschunterricht von zwei Lehrkräf-

ten in Halbklassen geführt, um hier besonders die enormen Niveauunterschiede auffangen zu können. Die Lernerfolge sind ebenso heterogen wie die Herkunft und Startbedingungen. Nur wenige besitzen nach einem Jahr ein Zertifikat über eine bestandene B1-Prüfung, einige bewegen sich – noch ohne Prüfung – auf ca. Niveau A2 und viele kämpfen noch immer um das Niveau A1 des Europäischen Sprachenportfolios.

Entsprechend unterschiedlich sind die Perspektiven für das zweite Jahr, in dem sich der Fokus vom «I» der Integration zum «B» der Berufsvorbereitung verschieben sollte. Ehrlicherweise muss für einen Übertritt in eine weiterführende Schule wie die BVS 2, die FMS oder das Gymnasium ein Sprach-

niveau von B2 als notwendig angenommen werden, andernfalls werden die Schülerinnen und Schüler kaum Chancen haben, anspruchsvollem Unterricht auf Sek II-Niveau folgen zu können. Für den Eintritt in eine Berufsschule kann je nach Anforderungsprofil auch das Niveau B1 ausreichend sein.

Ein wesentlicher Grund für die Angliederung an die BVS 2 und das Schulische Brückenangebot plus modular dürfte sein, dass diese beiden Schulen im Bereich der Berufsvorbereitung schon lange sehr erfolgreich arbeiten. Die Frage schliesslich, wie viele der Lernenden an der IBK im Anschluss eine Lehre antreten oder in eine weiterführende Schule übertreten können, lässt ich heute noch nicht beantworten.

<sup>1</sup> Antwort von RR Monica Gschwind auf eine Interpellation von LR Pascal Ryf, 17. Dezember 2015.

<sup>2</sup> Der mehrfach ausgezeichnete Film von Anna Thommen über eine IBK-Klasse und ihren Lehrer in Basel kann unter <http://www.cede.ch/de/film-dvd/frames/frameset.cfm?aobj=10330757> bestellt werden.

<sup>3</sup> Typen von Aufenthaltsbewilligungen vgl.: <https://www.sem.admin.ch/sem/de/home/themen/aufenthalt.html>

# Handlungsbedarf trotz positiver Grundtendenz

## Die LVB-Befragung zur Integrativen Schulung auf der Primarstufe

Von Michael Weiss

**Die LVB-interne Befragung der Primarlehrkräfte zur Integrativen Schulung zeigt insgesamt ein mehrheitlich positives Bild, was die organisatorischen Abläufe betrifft. Die Wirkung der Integrativen Schulung wird allerdings deutlich kritischer gesehen – insbesondere was diejenigen Schülerinnen und Schüler betrifft, die selbst keine Fördermassnahmen benötigen.**

### Gute Beteiligung

Von den 639 Mitgliedern der Primarschule, von denen wir zum Zeitpunkt der Umfrage über eine gültige E-Mail-Adresse verfügten (wer nie einen LVB-Newsletter bekommt, sei an dieser Stelle herzlich eingeladen, diesen via E-Mail an [info@lvb.ch](mailto:info@lvb.ch) zu bestellen) haben sich 268, also 41.9%, an der Umfrage beteiligt. Die Verteilung auf Kindergarten-, Unterstufen- und Mittelstufenlehrpersonen war relativ ausgeglichen, lediglich der Kindergarten war etwas weniger stark vertreten.

46.3% der Befragten unterrichten als Klassenlehrperson in einer Jahrgangsklasse, 13.8% als Klassenlehrperson in einer Mehrjahrgangsklasse, 15.3% als Klassenlehrperson im Kindergarten, 11.6% als Fachlehrperson in verschiedenen Klassen, 10.8% als Förderlehrperson in verschiedenen Klassen, 17.5% als Heilpädagogin oder Heilpädagoge und 8.2% in anderen oder weiteren Funktionen. 17.9% der Befragten unterrichten in einer Integrationsklasse, also einer Klasse mit durchgehend heilpädagogisch betreuten, integrativ beschulten Sonderschülerinnen und Sonderschülern.

### Die Organisation der Integrativen Schulung an den einzelnen Schulen

Nur 30.6% der Befragten geben an, dass an ihrer Schule ein für alle Lehrkräfte zugängliches Dokument existiert, welches die Grundsätze und Abläufe beschreibt, die in Bezug auf die Integrative Schulung gelten. 41.4% wissen nicht, ob es ein solches Dokument gibt, die übrigen 28.0% sind sich

sicher, dass so etwas nicht existiert. Den Kommentaren entnimmt man einerseits, dass manche Schulen noch mit der Ausarbeitung eines Papiers beschäftigt sind, andere wiederum erachten ein solches Dokument nicht als sonderlich hilfreich und verweisen unter anderem auf die vom AVS zur Verfügung gestellten Dokumente.

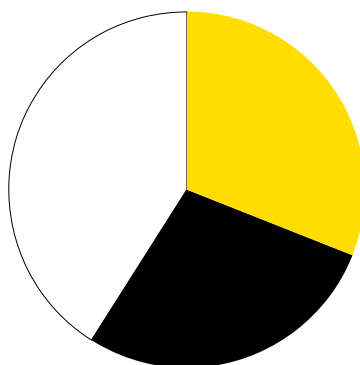
60.1% der Befragten geben an, dass an ihrer Schule Einführungsklassen (EKs) geführt werden. Den Kommentaren kann entnommen werden, dass diese sehr geschätzt oder (insbesondere dort, wo sie abgeschafft oder reduziert wurden) schmerzlich vermisst werden. An jenen Schulen, wo Einführungsklassen existieren, geben 52.5% der Befragten an, dass die Ressourcen ausreichend oder eher ausreichend seien, 29.4% erleben die Ressourcen als eher nicht oder gar nicht

ausreichend, 18.1% äussern sich nicht. Als grosses Problem erweist sich die Akzeptanz der EKs: 60% der Befragten berichten, dass immer wieder oder sogar in der Mehrheit aller Fälle Eltern die Zuweisung eines Kindes in eine Einführungsklasse nicht akzeptieren.

Nur 16.8% der Befragten gaben an, dass spezielle Klassen für fremdsprachige Kinder (im Folgenden als «Fremdsprachenklassen» bezeichnet) geführt würden. Dort, wo solche Klassen existieren, werden die Ressourcen mehrheitlich als ausreichend beurteilt.

Als grossmehrheitlich effizient und professionell werden die Zuweisungen zu den Integrations-, Einführungs- und Fremdsprachenklassen beschrieben, wobei jeweils nur diejenigen Lehrpersonen befragt wurden, die angegeben hatten, dass entsprechen-

*An unserer Schule existiert ein für alle Lehrkräfte zugängliches Dokument, welches die Grundsätze und Abläufe beschreibt, die in Bezug auf die Integrative Schulung gelten.*



- ja: 30.6 %
- nein: 28 %
- weiss ich nicht: 41.4 %



*Die Zusammenarbeit zwischen Regel- und Förderlehrpersonen wird von beiden Seiten in rund 80% der Fälle als sehr gut oder gut beschrieben, gelegentliche Probleme melden knapp 15%, häufige Probleme kaum jemand.*

de Spezialklassen an ihren Schulen geführt werden. Dort, wo keine EKs existieren, wird die Aufnahme der Kinder mit besonderem Förderbedarf in die 1. Klasse dennoch als mehrheitlich gut gelungen beurteilt.

### Die Zusammenarbeit bezüglich Integrative Schulung

Im Rahmen der Integrativen Schulung arbeiten die Lehrpersonen einerseits mit Förderlehrkräften zusammen, andererseits mit der Schulleitung sowie mit externen Stellen (Schulpsychologischer Dienst SPD, Kinder- und Jugendpsychiatrie KJP, Amt für Volksschulen AVS). Die Zusammenarbeit zwischen Regel- und Förderlehrpersonen wird von beiden Seiten in rund 80% der Fälle als sehr gut oder gut beschrieben, gelegentliche Probleme melden knapp 15%, häufige Probleme kaum jemand. Ähnlich gut wird die Zusammenarbeit mit der Schulleitung gesehen (67.5% bezeichnen diese als gut oder sehr gut, 23.9% haben gemischte Erfahrungen mit der Zusammenarbeit gemacht, 3.7% mehrheitlich schlechte). Fast identisch hierzu sind die Erfahrungen hinsichtlich der Zusammenarbeit mit dem SPD.

Weniger gut wird die Zusammenarbeit mit dem KJP gesehen. Klammert man die 38.1% der Befragten, welche dies aufgrund mangelnder Erfahrung nicht beurteilen können, aus, so empfinden nur 12.1% der Befragten die Zusammenarbeit als gut, 33.1% empfinden sie als eher gut, 33.7% nur als teilweise gut, 14.7% als selten gut und 5.5% als meistens schlecht. In den Kommentaren wird mehrheitlich die personelle Situation am KJP kritisiert (zu wenig kompetentes respektive mit der Schulpraxis nur wenig vertrautes Personal, häufige Personalwechsel). Als problematisch wird auch beschrieben, dass den Lehrpersonen Abklärungsinformationen aus Gründen der ärztlichen Schweigepflicht vorenthalten würden.

*«Hier zeigen sich einfach riesige Unterschiede – die Qualität der Zusammenarbeit hängt stark davon ab, welcher abklärenden Psychiaterin das Kind zugeteilt wurde. Ich erlebte schon ganz tolle Teams, aber auch Abklärungen, bei denen ich als Lehrperson der Psychiaterin erklären musste, was für Fördermassnahmen es gibt und wofür wir an der Schule ihre Abklärungen brauchen, habe dann aber im Gegenzug keinerlei Angaben über die Abklärung und Fördermöglichkeiten etc. erhalten, obwohl die Eltern einverstanden gewesen wären.»*

Kontakte mit dem AVS sind in Zusammenhang mit der Integrativen Schulung offenbar eher selten, denn nur 36.9% der Befragten können sich über die Zusammenarbeit mit dem AVS in Hinblick auf die Entscheidungsfindung bezüglich Fördermassnahmen überhaupt äussern. Die diesbezüglichen Erfahrungen sind sehr unterschiedlich. Die Frage, ob diese Zusammenarbeit gut funktioniere, beantworteten von denen, die sich nicht enthielten, 24.3% mit «grossmehrheitlich ja», 32.2% mit «eher ja», 29.3% mit «teils-teils», 8.1%

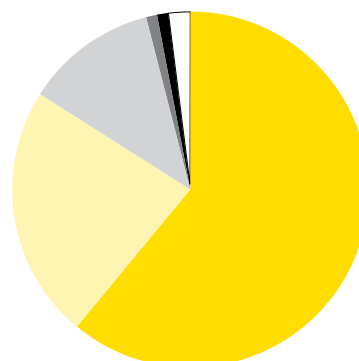
mit «eher selten» und 6.0% mit «meistens nicht».

### Problemfeld 1: Mangelnde Passung des Förderkonzepts, unter anderem infolge zu geringer Ressourcen

Die Frage, ob es Kinder mit speziellem Förderbedarf gebe, für die das an ihrer Schule praktizierte Konzept der speziellen Förderung wenig oder gar nicht zweckmässig ist, beantworten 4.9% der Befragten mit «ja, viele», 38.1% mit «ja, vereinzelt», 25.7% verneinen dies und 31.3% enthalten sich. In den Kommentaren werden insbesondere Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten (aggressives Verhalten, autistische Störungen), aber auch besonders lernschwache Kinder genannt, die in Kleinklassen oder mittels separativer Beschulung möglicherweise besser gefördert werden könnten. Kritisiert wird auch die als zu gering empfundene Zahl der ISF-Lektionen sowie die nicht immer vorhandene Kooperation der Eltern.

*«Vier Lektionen ISF reichen nur dann aus, wenn ein Kind in genau einem*

**Die Zusammenarbeit zwischen den Regellehrpersonen und den Förderlehrpersonen funktioniert, soweit ich selbst davon betroffen bin, gut.**



- grossmehrheitlich ja: 61.2 %
- eher ja: 22.8 %
- teils - teils: 12.3 %
- eher selten: 0.7 %
- meistens nicht: 0.7 %
- keine Antwort: 2.2 %

*Fach (z.B. Mathematik) die Anforderungen nicht erreicht, ansonsten dem Unterricht aber ohne Probleme folgen kann. Im Normalfall erhalten ISF aber Kinder zugesprochen, die auf verschiedenen Ebenen Probleme haben und nicht selten auch durch schwieriges Verhalten auffallen. Dann ist ISF nur ein Tropfen auf den heißen Stein.»*

48.1% der Befragten stufen es zudem als eher oder gar sehr problematisch ein, dass Kinder, welche spezielle Förderung erhalten, teilweise den Regelunterricht verpassen. Nur eine knappe Mehrheit findet, dass durch Absprachen, eine intelligente Stundenplanung, oder dadurch, dass die Förderlehrpersonen räumlich integrativ arbeiten (also im Zimmer, in dem auch die übrigen Schülerinnen und Schüler der Klasse unterrichtet werden), mehrheitlich beheben lassen.

Obwohl wir keine explizite Frage hierzu gestellt haben, können wir den kommentierten Antworten auf verschiedene Fragen auch entnehmen, dass der Mangel an qualifiziertem Förderpersonal ebenfalls ein grosses Problem ist. Dass ein solcher besteht, ist auch von Seiten der BKSD anerkannt.

Aufgrund entsprechender Hinweise sind wir auch der Frage nachgegangen, wie häufig Förderlehrkräfte als Krankheitsvertretungen für Regellehrkräfte eingesetzt werden und dadurch der Förderunterricht ausfällt. Immerhin ein Viertel der Befragten gibt an, dass mindestens 20% des Förderunterrichts an ihrer Schule dadurch ausfallen würde. Trotzdem scheint dieses Problem sich auf einzelne Schulen zu konzentrieren und nicht allzu verbreitet zu sein.

#### **Problemfeld 2: Trägheit des Systems**

Auf die Frage, ob sie rasch Unterstüt-

*40.3% der Befragten gaben an, dass die Beschäftigung mit verhaltensauffälligen und sehr lernschwachen Kindern klar auf Kosten der Förderung von Schülerinnen und Schülern ohne spezielle Bedürfnisse gehe, weitere 38.8% stimmten dieser Aussage mit der Antwort «eher ja» zu.*

zung erhielten, wenn sie verhaltensauffällige Kinder in der Klasse haben, welche den Unterricht massiv stören, antworteten 18.7% der Befragten mit «nein», 35.1% mit «eher nein», 30.2% mit «eher ja» und 7.1% mit «ja», 9% gaben keine Antwort. Den Kommentaren war zu entnehmen, dass es Fälle gibt, in denen die entsprechende Unterstützung erst nach mehreren Jahren oder gar nie einsetzte.

*«Die Mühlen mahlen langsam: Von der Diagnose – zum Elterngespräch – zur Abklärung – über den Bescheid – mit erklärendem Elterngespräch – bis zum Entscheid ... dauert es!»*

Auch wenn wir die Frage explizit so nicht gestellt haben, müssen wir davon ausgehen, dass die langen Abklärungszeiten nicht nur bei massiven Unterrichtsstörungen (wo schnelles Handeln zum Wohl der gesamten Klasse wie auch der Lehrperson unbedingt erforderlich wären), sondern generell problematisch sind. Besonders verschärft zeigt sich das Problem bei neu eintretenden Kindern im Kin-

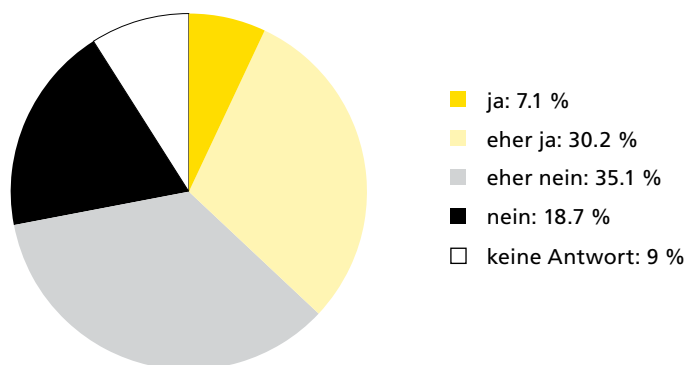
dergarten, wo ein besonderer Förderbedarf erst diagnostiziert werden kann, wenn die Lehrpersonen die Kinder schon einige Zeit kennen. Auf die Frage, ob bis dann die personellen und finanziellen Ressourcen der Schule bereits verteilt seien, antworteten von den befragten Kindergartenlehrpersonen 20.8%, dass dies der Regelfall sei, 35.8% fanden, dies komme immer wieder vor, 15.1% erlebten dies eher selten und 7.5% praktisch nie (20.8% äusserten sich nicht).

#### **Problemfeld 3: Auswirkungen auf Kinder ohne speziellen Förderbedarf**

40.3% der Befragten gaben an, dass die Beschäftigung mit verhaltensauffälligen und sehr lernschwachen Kindern klar auf Kosten der Förderung von Schülerinnen und Schülern ohne spezielle Bedürfnisse gehe, weitere 38.8% stimmten dieser Aussage mit der Antwort «eher ja» zu. «Eher nein» sagten 14.2%, ganz abgelehnt wurde die These nur von 2.2% der Befragten (4.5% enthielten sich).

*«... auch wenn sogenannte Studien etwas anderes behaupten: Mit meiner*

*Wenn ich verhaltensauffällige Kinder in der Klasse habe, welche den Unterricht massiv stören, erhalte ich rasch Unterstützung.*



Die gesamte Umfrageauswertung kann online eingesehen werden:  
[https://www.lvb.ch/docs/aktuell/Umfrageauswertung\\_Integration.pdf](https://www.lvb.ch/docs/aktuell/Umfrageauswertung_Integration.pdf)

*langjährigen Erfahrung als Klassenlehrperson und jetzt als Heilpädagogin sehe ich es so.»*

*«Ich fühle mich oft so, dass ich den sogenannten «normalen» Schülern nicht gerecht werde, was aber mein Hauptauftrag wäre. Das macht den Unterricht zu einer Zerreissprobe, ist sehr anstrengend und oft auch unbefriedigend.»*

Diese Aussage ist insofern bemerkenswert, da sie scheinbar im Widerspruch zu allem steht, was von Seiten der pädagogischen Forschung seit der Erfindung der Integrativen Schulung behauptet wird. Entsprechend ablehnend fielen die Reaktionen verschiedener Exponenten der BKSD und des AVS auf diesen Befund aus: Man könne nicht davon ausgehen, dass die Aussagen von 268 Lehrkräften für die Meinung aller Primarschulkräfte im Kanton repräsentativ seien, und ausserdem könne man aus der Tatsache, dass 212 von 268 Lehrkräfte in der Integrativen Schulung Nachteile für Schülerinnen und Schüler ohne speziellen Förderbedarf sehen, nicht schliessen, dass diese Nachteile objektiv tatsächlich existierten.

Natürlich kann der LVB diese Einwände nicht zweifelsfrei widerlegen, da wir nicht zehntausende Franken in eine statistisch hieb- und stichfeste Untersuchung stecken können. Wenn aber BKSD und AVS an den Ergebnissen zweifeln, stehen sie ihrerseits in der Pflicht, der Frage genauer nachzugehen. Diejenigen Erziehungswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler, welche die Auswirkungen der Integrativen Schulung auf Schülerinnen und Schüler ohne speziellen Förderbedarf untersucht haben und dabei keine Nachteile feststellen konnten, könnten durchaus von bestimmten Voraussetzungen hinsichtlich der personellen

len Ressourcen ausgegangen sein, die insbesondere im Bereich ISF an den Baselbieter Schulen nicht erfüllt sind. Der scheinbare Widerspruch muss so gesehen gar nicht existieren.

### Handlungsbedarf

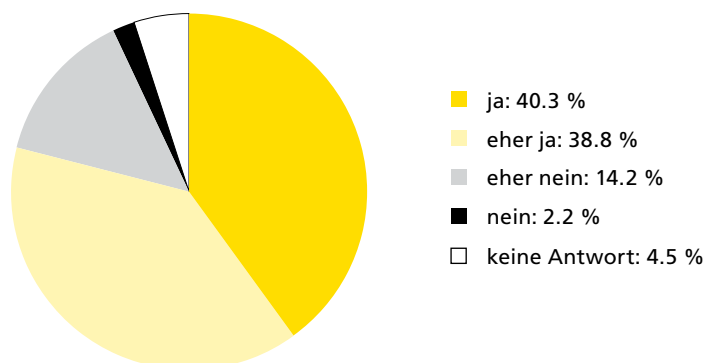
Verbesserungsbedarf besteht gemäss unserer Umfrage insbesondere im Bereich ISF, und dort ganz besonders im Umgang mit stark verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schülern. Hier sind ganz offensichtlich die Ressourcen ungenügend und die Interventionsmöglichkeiten viel zu träge.

Anlass zur Besorgnis muss der Umstand geben, dass viele Lehrkräfte zum Schluss kommen, im neuen System ihren Schülerinnen und Schülern ohne spezielle Bedürfnisse nicht mehr gerecht werden zu können. Das ist selbst dann, wenn dieser Eindruck nicht oder nicht in vollem Masse der Wirklichkeit entsprechen sollte, kein guter Befund, denn eine solche Situation wirkt belastend und zehrt an den Energievorräten der Lehrkräfte.

Will der Kanton Baselland für alle Schülerinnen und Schüler, ob mit oder

ohne speziellen Förderbedarf, gute Lernbedingungen ermöglichen, und obendrauf der Verpflichtung, der Gesundheit seiner Angestellten Sorge zu tragen, nachkommen, sind Nachbesserungen bei der Integrativen Schulung unabdingbar, auch wenn diese nicht kostenneutral zu haben sind. Der Zeitpunkt dafür wäre jetzt, wo die Landratsvorlage zur Integrativen Schulung neu aufgelegt wird, ideal.

**Die Beschäftigung mit verhaltensauffälligen und sehr lernschwachen Kindern geht auf Kosten der Förderung von Schülerinnen und Schülern ohne spezielle Bedürfnisse.**



# Ein höchst heterogenes Stimmungsbild

## Die Ergebnisse der Passepartout-Befragung auf der Primar

Von Roger von Wartburg und Philipp Loretz

**In der letzten Ausgabe des lvb.inform stellten wir die Ergebnisse der LVB-internen Befragung zum neuen Fremdsprachenkonzept unter jenen Lehrkräften vor, die aktuell in 7. Klassen Französisch und/oder Englisch unterrichten<sup>1</sup>. Die geballte Kritik, welche dort zum Ausdruck kam, verursachte einigen Wirbel und zog auch mediale Aufmerksamkeit auf sich. Der vorliegende Artikel erläutert nun die Resultate der Umfrage unter den Primarlehrkräften. Augenfällig ist die grosse Heterogenität der eingegangenen Rückmeldungen.**

### Teilnehmende und Art der Befragung

Innerhalb von rund zwei Wochen haben sich 233 Mitglieder der Primarstufe an der Umfrage beteiligt. Davon unterrichteten 70 Französisch (30% der Teilnehmenden) und 46 Englisch (20% der Teilnehmenden).

Über ein Drittel der Französisch unterrichtenden Teilnehmenden erteilt bereits seit 2012 Französisch-Unterricht auf der Primarstufe und zählt damit zu den «Frühfremd-Pionieren» in Baselland. Bei den Englisch unterrichtenden Teilnehmenden sind 70% seit 2014 oder 2015 in diesem Fach im Einsatz.

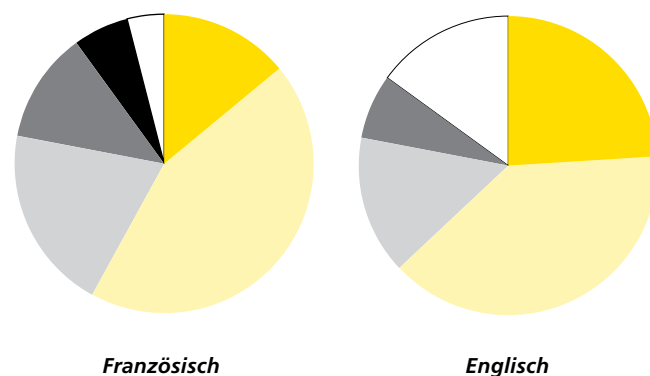
Die Befragung war so aufgebaut, dass einerseits zu eher allgemein gehaltenen Fragen auch Teilnehmende, die selbst keine Fremdsprachen unterrichten, um eine Einschätzung gebeten wurden (die Auswertung dieser Fragen finden Sie gegen Ende des vorliegenden Artikels), wogegen auf spezifische Fragen hinsichtlich des Fremdsprachenunterrichts und der dazugehörigen Lehrmittel «Mille feuilles» und «New World» ausschliesslich jene Lehrkräfte antworteten, welche die entsprechenden Fächer tatsächlich unterrichten.

Eine wichtige Vorbemerkung: Wie bei Befragungen nicht unüblich, hat auch im Rahmen der vorliegenden Erhebung das tendenziell skeptische Segment der Teilnehmenden deutlich häufiger von der Kommentar-Option bei den einzelnen Fragen Gebrauch gemacht. Als Folge dessen finden sich im Artikel auch mehr kritische denn optimistische Kommentare im Wortlaut. Angesichts der schieren Anzahl liess sich dieses Ungleichgewicht nicht vermeiden; andernfalls hätten viele spannende Zusatzinformationen aus den Kommentaren weggelassen werden müssen, was umso bedauerlicher gewesen wäre, als dass wir diese – aufgrund möglicher Rückschlüsse auf einzelne Personen oder Schulen – nicht online zur Verfügung stellen. Es sei jedoch an dieser Stelle klargestellt, dass es in keiner Weise darum geht, durch die grössere Anzahl an kritischen Wortmeldungen die Wahrnehmung der Leserschaft zu beeinflussen.

### Grössere Zufriedenheit mit der Weiterbildung als die Sek I

Von den Französisch unterrichtenden Teilnehmenden zeigten sich 44% zufrieden und 14% sehr zufrieden mit der obligatorischen Weiterbildung. Dem gegenüber stehen 31% von wenig oder nicht Zufriedenen. Dies ist zwar kein berauschendes Ergebnis, aber doch klar positiver als die Einschätzungen der Kolleginnen und Kollegen der Sek I, von denen zuletzt in verschiedenen Umfragen (AVS, LVB, LSO) konstant um 75% der Teilnehmenden ihre Unzufriedenheit mit den Passepartout-Weiterbildungen kundtaten.

Bei den Englisch unterrichtenden Teilnehmenden sind es sogar 63%, welche mit der Weiterbildung zufrieden bis sehr zufrieden sind. Im Fach Englisch haben übrigens 15% der Unterrichtenden die Ausbildung bislang nicht absolviert, im Fach Französisch sind es nur 4%.



Französisch

Englisch

- sehr zufrieden
- zufrieden
- wenig zufrieden
- nicht zufrieden
- keine Antwort
- (noch) nicht absolviert

### Unterrichtete Fächer



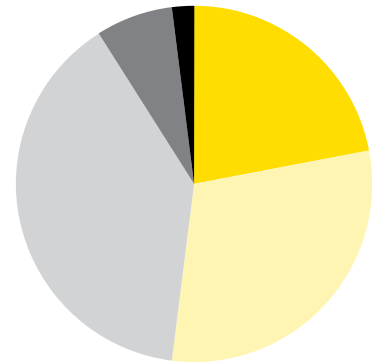
- Französisch: 30%
- Englisch: 20%

### Ich unterrichte Französisch gemäss Passepartout seit ...



- dem Schuljahr 16/17: 5.7 %
- dem Schuljahr 15/16: 17.1 %
- dem Schuljahr 14/15: 27.1 %
- dem Schuljahr 13/14: 15.7 %
- dem Schuljahr 12/13: 34.3 %

### Ich unterrichte Englisch gemäss Passepartout seit ...



- dem Schuljahr 16/17: 21.7 %
- dem Schuljahr 15/16: 30.4 %
- dem Schuljahr 14/15: 39.1 %
- dem Schuljahr 13/14: 6.5 %
- dem Schuljahr 12/13: 2.2 %

**Erfreulich:** Innerhalb von zwei Wochen haben sich 233 Mitglieder der Primarstufe an der Umfrage beteiligt. Davon unterrichten 70 Französisch (30% der Teilnehmenden) und 46 Englisch (20% der Teilnehmenden).

Vereinzelte positiv erwähnt wurde das Engagement der Kursleitung inklusive des Bereitstellens von Zusatzmaterialien zum Lehrmittel. Kritik geübt wurde – analog Sek I – an dem als übertrieben empfundenen Umfang der Weiterbildung, vor allem aber an der fehlenden Bereitschaft von Kursleitungen, Diskussionen über Lehrmittel und Methodik zuzulassen; selbst im Unterricht konkret zutage getretene Schwierigkeiten seien weggewischt («man mache es halt noch nicht richtig») statt aufgenommen worden. Die unzufriedensten Teilnehmenden sprechen gar von «Gehirnwäsche» zur Durchsetzung eines fragwürdigen Konzepts um jeden Preis.

### «Mille feuilles» und «New World»

Auf die Frage, wie sich die Lehrpersonen mit den jeweiligen Lehrmitteln fühlten, wählten in Bezug auf «Mille feuilles» rund 56% die beiden positiveren Antwortmöglichkeiten («weitgehend gut» respektive «recht gut»), 44% entschieden sich für die zwei negativeren («eher schwierig» respektive «Belastung und Zusatzaufwand statt Nutzen»). Hinsichtlich «New World» sehen sich stolze 89% auf der tendenziell positiven Seite und nur 11% auf der (eher) negativen.

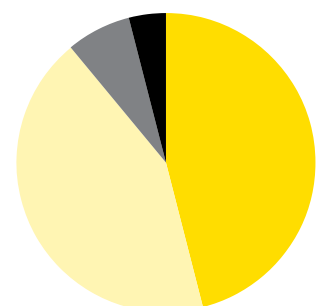
Dies bedeutet, dass die Befragten auf der Primarstufe «Mille feuilles» insgesamt zwar mehr schätzen als ihre Kolle-

ginnen und Kollegen auf der Sek I das Lehrmittel «Clin d'oeil»<sup>2</sup>, trotzdem zeigt sich auch auf der Primarstufe, wie-

### Wie fühlen Sie sich nach dem Start mit den neuen Lehrmitteln?



«Mille feuilles»



«New World»

- Ich kann weitgehend gut damit unterrichten.
- Es ist neu und erzeugt einige Arbeit, aber ich kann recht gut damit unterrichten.
- Ich empfinde es als eher schwierig, damit zu unterrichten.
- Ich empfinde es mehr als Belastung resp. Zusatzaufwand, als dass es mir für meinen Unterricht nützen würde.



derum anlog Sek I, eine wesentlich verbreitetere Kritik am Französisch- als am Englisch-Lehrmittel.

Auf einer eher allgemeinen Ebene wurde an «Mille feuilles» in den Kommentaren die fehlende Strukturiertheit des Lehrmittels sowie die Qualität und Menge des Übungsmaterials am häufigsten beanstandet. Diese Kritikpunkte finden sich relativ oft auch bei jenen Teilnehmenden, deren Gesamturteil zu «Mille feuilles» eher positiv ausfällt.

### Themenwahl

Vergleichsweise positiv wird die Themenwahl von «Mille feuilles» beurteilt: So halten 60% sie für «ansprechend», 13% sogar für «sehr ansprechend». Nur 27% finden die Themen «wenig» oder «nicht ansprechend». Die Kommentare zu der entsprechenden Frage lassen den Betrachter jedoch etwas ratlos zurück, denn selbst jene Teilnehmenden, welche die Themenwahl grundsätzlich positiv beurteilten, vermerkten ergänzend in grosser Zahl, die Themen seien zu schwierig respektive zu weit weg von den Kindern.

Diese Problematik findet sich bei «New World» nicht: 94% der Teilnehmenden halten die Themen für ansprechend oder sehr ansprechend. In den Kommentaren wird von Lehrkräften, die beide Fremdsprachen unterrichten, explizit erwähnt, die Themen von «New World» seien alltagsrelevanter als jene von «Mille feuilles».

Gute 78% der Teilnehmenden halten die Themen in «Mille feuilles» für (mehrheitlich) altersgerecht. Allerdings wird in den Kommentaren wiederholt dahingehend ausdifferenziert, dass damit nur die Themen an sich gemeint seien, nicht aber deren Darbietung respektive der Schwierigkeitsgrad der betreffenden Texte; in diesem Kontext wird sogar

eine «hohe Frustrationstoleranz» seitens der Schülerschaft als notwendig erachtet.

In Bezug auf «New World» sind es wiederum fast 94% der Teilnehmenden, welche die gewählten Themen als (mehrheitlich) altersgerecht einstufen. Ergänzende Kommentare waren hier nicht zu verzeichnen.

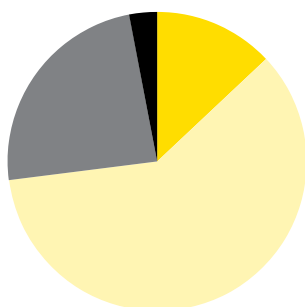
### Schwierigkeitsgrad

Satte 90% erachten den Schwierigkeitsgrad von «Mille feuilles» als «zu hoch», «an der oberen Grenze» oder «hoch». Die mit 36% am häufigsten gewählte Antwortoption war «zu hoch». Der Unterschied zu «New World» ist einmal mehr evident: Dort wurde mit 44% die Antwortoption «passend» am häufigsten angeklickt. Nur ein Viertel der Befragten entschied sich für «zu hoch» oder «an der oberen Grenze».

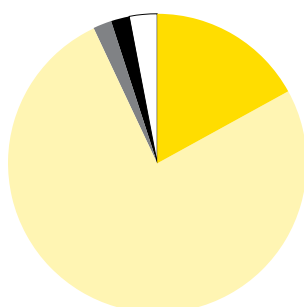
Einige Kommentare zum Schwierigkeitsgrad von «Mille feuilles»: «Die Texte sind mehrheitlich viel zu schwierig für die Kinder.» / «Viele meiner Schülerinnen und Schüler sind durch das Layout, die Texte, die vielen Blätter etc. überfordert.» / «Einerseits sind da diese extrem anspruchsvollen Texte, andererseits müssen die Kinder dann nur ein einziges Wort wiedergeben können. Das geht für mich nicht auf.» / «Die Kinder empfinden das Lehrmittel als grosses Durcheinander und verstehen nicht, was sie eigentlich lernen.» / «Das Lehrmittel vernachlässigt das Üben, Festigen, Sichtbarmachen und Reproduzieren von Gelerntem.» / «Der Schwierigkeitsgrad ist weitgehend zu hoch punkto Wortschatz und authentischer Materialien.»

Den vielen kritischen Kommentaren zum Lehrmittel stehen nur wenige gegenüber, welche vorab die Lehrpersonen

Wie ansprechend für die Schülerinnen und Schüler finden Sie die **Themenwahl** in den neuen Fremdsprachenlehrmitteln?



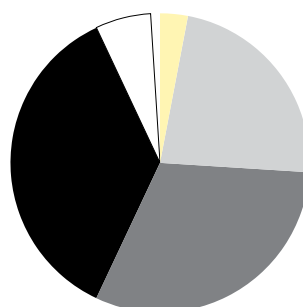
«Mille feuilles»



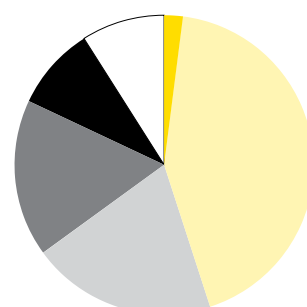
«New World»

- sehr ansprechend
- ansprechend
- wenig ansprechend
- nicht ansprechend
- keine Antwort

Wie schätzen Sie den **Schwierigkeitsgrad** der neuen Fremdsprachenlehrmittel für Ihre Schülerinnen und Schüler ein?



«Mille feuilles»



«New World»

- einfach
- passend
- hoch
- an der oberen Grenze
- zu hoch
- sehr unterschiedlich

stärker in die Verantwortung nehmen möchten: «An der Primarschule haben wir sehr heterogene Klassen mit grossen Leistungsunterschieden. Es ist Aufgabe der Lehrperson, sich dieser Situation bewusst zu sein und die Kinder nicht zu überfordern. Das ist auch mit diesem Lehrmittel möglich.» / «Wichtig ist, dass ich als Lehrperson in Bezug auf das Leistungsniveau einzelner Kinder oder der Klasse eine gewisse Steuerung vornehme, indem ich zum Beispiel den Kindern gezielt Texte zuteile. Dadurch wird eine innere Differenzierung möglich, so dass alle Kinder herausgefordert, aber nicht unter- oder überfordert sind.»

Wie bereits festgestellt wurde, fällt das Urteil zum Schwierigkeitsgrad hinsichtlich «New World» positiver aus. Trotzdem finden sich auch dort in den Kommentaren zahlreiche Hinweise für Verbesserungen. Die dabei am häufigsten transportierte Botschaft lautet: Weniger wäre mehr! So wird von vielen Teilnehmenden moniert, die grammatikalischen Themen würden immer nur kurz angeschnitten anstatt vertieft und gesichert.

In einem Punkt sind sich die Französisch- und Englischlehrkräfte auf der Primarstufe einig: Für leistungsschwächere Kinder stellen die Fremdsprachenlehrmittel eine sehr, sehr grosse Herausforderung, wenn nicht eine unüberwindliche Hürde dar.

### Verbindlichkeit der Lehrmittel

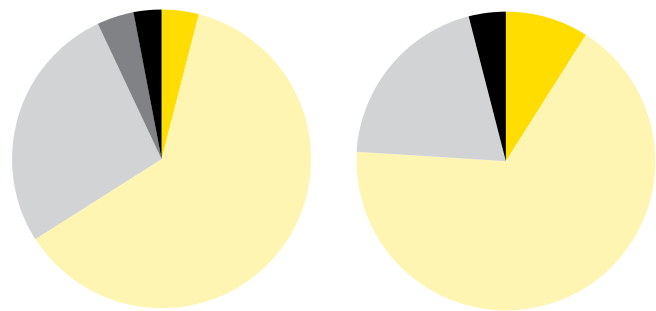
Wir wollten von den Teilnehmenden auch wissen, wie stark sie sich in ihrem Unterricht an die jeweiligen Lehrmittel und die dazugehörige Methodik halten. In dieser Hinsicht ähneln sich die Antworten bezüglich Französisch und Englisch einigermaßen: 66% bekannten, sich mehrheitlich oder sogar vollumfänglich an «Mille feuilles» zu halten, bei «New World» sind es 76%. Nur gerade 7% («Mille feuilles») respektive 4% («New World») geben an, sich selten oder fast gar nicht daran zu halten.

Auch hier relativieren die Kommentare allerdings das Bild teilweise. So stammen die folgenden Präzisierungen allesamt von Teilnehmenden, die angegeben hatten, sich «mehrheitlich» an die Vorgaben von «Mille feuilles» und/oder «New World» zu halten: «Ich korrigiere weitgehend alle Texte und achte darauf, dass sie von Beginn weg fehlerfrei schreiben.» / «Das Portfolio lasse ich ganz weg, die Revue teilweise auch.» / «Ich fange schon früh mit Vokabulartraining an, inklusive Schreibweise.» / «Ich ergänze laufend mit eigenen Arbeitsblättern: einfache Sätze schreiben können, Grammatik, Verbenlisten, etc.»

Eine Lehrperson hält klar fest: «Die Methodik macht Sinn, also versuche ich sie auch umzusetzen.» Andererseits sind Kommentare, die von einer gewissen Resignation gegenüber «Mille feuilles» zeugen, in der Mehrzahl: «Viele Teile muss ich leider komplett austauschen, damit von dem eigentlich zu vermittelnden Inhalt auch wirklich etwas abrufbar haften bleibt.» / «Nach dem ersten Durchgang muss ich ehrlicherweise zugeben, dass ich mich nun im zweiten

Durchgang eher selten daran halte, da es kaum durchführbar ist und für die Kinder keinen Nutzen bringt.» / «Nach zwei Jahren habe ich mich mangels Lernerfolg stark von der Methodik gelöst. In unzähligen Stunden habe ich schon fast ein eigenes Lehrmittel hergestellt.»

Wie stark halten Sie sich an die neuen Fremdsprachenlehrmittel und die dazugehörige Methodik?



«Mille feuilles»

«New World»

- Ich halte mich vollumfänglich daran.
- Ich halte mich mehrheitlich daran.
- Ich halte mich teilweise daran.
- Ich halte mich selten daran.
- Ich halte mich fast gar nicht daran

### Orthographie, Grammatik, sprachliche Strukturen

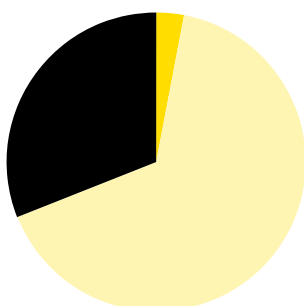
Da die korrekte Schreibweise sowie Grammatik und das sichere Beherrschen sprachlicher Strukturen im Passepartout-Konzept speziell in den ersten Unterrichtsjahren keine prominente Rolle einnehmen, wollten wir von den Teilnehmenden wissen, wie sie es denn mit diesen immer wieder kontrovers diskutierten Teilbereichen tatsächlich halten.

Hinsichtlich der Orthographie entschieden sich sowohl betreffend Französisch als auch Englisch klare Mehrheiten für die mittlere von drei zur Verfügung stehenden Antwortoptionen: «Das Erlernen der korrekten Schreibweise ausgewählter Wörter zählt auch zu meinen Unterrichtszielen.» 66% votierten im Fach Französisch für diese Variante, 73% im Fach Englisch. Dagegen gaben 31% der Französisch- und 20% der Englisch-Lehrkräfte an, die korrekte Schreibweise gehöre nicht zu ihren Unterrichtszielen. Nur 3% respektive 7% betrachten die korrekte Schreibweise als verpflichtenden Teil ihres Fremdsprachenunterrichts.

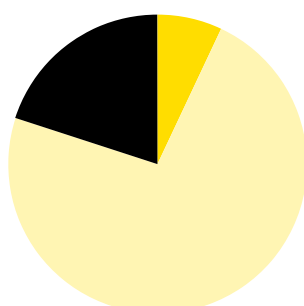
In den Kommentaren besteht weitgehend Konsens darüber, dass zumindest beim Abschreiben die korrekte Schreibweise eingefordert wird (Fichier-Karten). Darüber hinaus scheint sich eine breite Palette an Umsetzungsvarianten etabliert zu haben. Ein paar Beispiele: «Ab der 6. Klasse verlange ich die korrekte Schreibweise.» / «Ich bin der Überzeugung, dass man die Wörter von Anfang an richtig schreiben lernen sollte, schliesslich hat dies einen grossen Einfluss auf die korrekte Aussprache.» / «Ich übe den Wortschatz und wende ihn in eigenen Lernkontrollen ab der 5. Klasse

an (ohne Wörterdiktat). Die Schüler üben das Schreiben, werden aber nicht in der Rechtschreibung bewertet.» / «Es gibt ein Bonussystem, das die korrekte Schreibweise belohnt.» / «Volle Punktzahl meist nur mit korrekter Schreibweise möglich.» / «Bei Plakaten finde ich die korrekte Schreibweise zwingend, da sie aufgehängt und immer wieder angeschaut werden.»

Das **korrekte Schreiben** spielt im Passepartout-Konzept für die Primarstufe keine wesentliche Rolle. Wie handhaben Sie das?



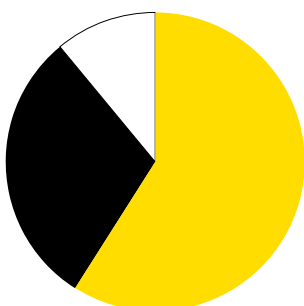
«Mille feuilles»



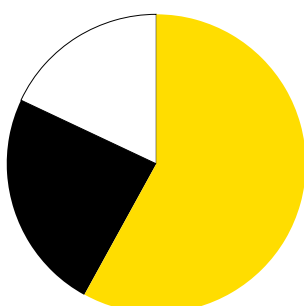
«New World»

- Die korrekte Schreibweise gehört in meinem Unterricht verpflichtend mit dazu.
- Das Erlernen der korrekten Schreibweise ausgewählter Wörter zählt auch zu meinen Unterrichtszielen.
- Die korrekte Schreibweise gehört nicht zu meinen Unterrichtszielen.

**Grammatik** und **sprachliche Strukturen** spielen im Passepartout-Konzept für die Primarstufe keine wesentliche Rolle. Wie handhaben Sie das?



«Mille feuilles»



«New World»

- Das sichere und korrekte Beherrschen einfacher sprachlicher Strukturen gehört verpflichtend zu meinen Unterrichtszielen.
- Das sichere und korrekte Beherrschen einfacher sprachlicher Strukturen gehört nicht zu meinen Unterrichtszielen.
- keine Antwort

In Bezug auf Grammatik und sprachliche Strukturen stellen wir nur zwei Antwortoptionen zur Verfügung: Die Teilnehmenden sollten sich entscheiden, ob das «sichere und korrekte Beherrschen einfacher sprachlicher Strukturen verpflichtend» zu ihren «Unterrichtszielen» gehöre oder nicht. Im Ergebnis sind sich Französisch und Englisch sehr ähnlich: 59 respektive 58% finden, das Beschriebene gehöre mit dazu, 30 respektive 24% dagegen lehnen es ab. Die restlichen Teilnehmenden enthielten sich der Antwort.

Wie weit die Meinungen der Primarlehrkräfte hier auseinandergehen, aber auch wie unterschiedlich das Passepartout-Konzept offenbar interpretiert wird, kommt in den Kommentaren zum Ausdruck: Während mehrere Teilnehmende darauf hinwiesen, dass Grammatik und sprachliche Strukturen als Lernziele zu «Mille feuilles» gehörten und daher selbstverständlich verpflichtender Teil des Unterrichts seien, meinten andere, das gehöre gemäss Lehrmittel eben genau nicht zu den Unterrichtszielen und werde darum auch nicht angestrebt.

Zwei Teilnehmende wiesen ausserdem auf zwei verschiedene Dilemmata hin: «Das ist genau der Knackpunkt: Ich möchte gerne mehr Zeit dafür aufwenden, aber das Lehrmittel eilt davon! Die Themen und sprachlichen Phänomene wechseln so schnell!» / «Hier spielt die Binnendifferenzierung eine grosse Rolle. Für angehende Niveau-P-Schülerinnen lege ich Wert auf gewisse Grundstrukturen. Bei künftigen Niveau-A-Schülern jedoch gewichte ich die Freude an der Sprache stärker. Diese Differenzierung erfordert einen hohen Aufwand.»

### Aufwand der Lehrpersonen

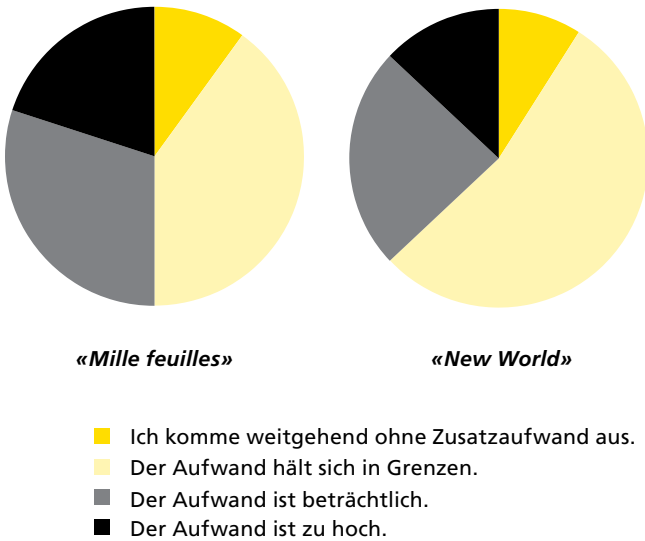
Die Frage nach dem zusätzlichen Aufwand, den die Fremdsprachenlehrmittel nach sich ziehen, haben wir den Teilnehmenden auch ganz generell gestellt. Die Primarlehrkräfte empfinden die Situation zwar keinesfalls flächendeckend als gut, aber zumindest weniger dramatisch als ihre Kolleginnen und Kollegen auf der Sek I. Ob dies ausschliesslich damit zusammenhängt, dass die Lehrmittel auf der Primarstufe schon länger im Einsatz sind als auf der Oberstufe, kann aufgrund der Befragung nicht abschliessend beantwortet werden.

Bezüglich «Mille feuilles» befinden sich 40%, der Aufwand zum Erstellen von zusätzlichem Übungsmaterial halte sich «in Grenzen». Immerhin 50% halten den Aufwand jedoch weiterhin für «beträchtlich» oder «zu hoch» (auf der Sek I sind es kantonsübergreifend nahezu 90%). Bei «New World» entschieden sich mit 54% ebenfalls die meisten Teilnehmenden für die Option «Aufwand hält sich in Grenzen»; 37% empfinden den Aufwand als «beträchtlich» oder «zu hoch».

### Binnendifferenzierung und spezielle Förderung

Uneinigkeit zwischen den Teilnehmenden herrscht auch im Bereich «Binnendifferenzierung»: Während 43% der Ansicht sind, «Mille feuilles» biete Möglichkeiten dafür an,

Wie schätzen Sie Ihren zusätzlichen **Aufwand** zum **Erstellen von weiterem Übungsmaterial** ein?



widersprechen 50% dieser Aussage. Bei «New World» ist der kritische Anteil für einmal noch höher: 56% finden, das Lehrmittel biete nur wenig oder keine Möglichkeiten zur Binnendifferenzierung, lediglich 33% sehen das anders.

Noch klarer ist das Verdikt hinsichtlich der Möglichkeiten zur Differenzierung für Kinder mit ISF-Status oder integrierte fremdsprachige Kinder: Nur gerade je 13% der Teilnehmenden in beiden Fremdsprachen sehen diese Möglichkeiten als gegeben an, rund 80% in ebenfalls beiden Fremdsprachen taxieren sie als ungenügend oder inexistent.

In den Kommentaren fallen deutliche Worte: «Das Lehrmittel ist für diese Kinder eindeutig zu schwierig, ja demotivierend.» / «Ein heilpädagogischer Kommentar fehlt gänzlich! Auf der Passepartout-Webseite gibt es für die Primarstufe in Englisch und Französisch mit Ausnahme der 5. Klasse keinerlei Zusatzmaterial, obwohl dies immer behauptet wird!»

Ein weiterer Kommentar stellt ganz generell die Sinnfrage: «Es gibt Kinder, bei denen es einfach keinen Sinn macht, dass sie Französisch lernen müssen, wenn sie noch kaum auf Deutsch lesen können, über keinen Wortschatz in irgendeiner Sprache verfügen und keinerlei Vorstellung von einer Satzstruktur haben. Diese Kinder sollte man zum Wohle aller vom Französisch dispensieren dürfen.»

Auch die Anschlussfrage, ob für Kinder mit sprachlichen Beeinträchtigungen (z.B. Legasthenie) zusätzliche Förderstunden in den Fremdsprachen eingesetzt würden, wurde eindeutig beantwortet: Nur gerade 2 respektive 3% der Teilnehmenden konnten dies bejahen.

### Selbständiges Arbeiten und authentische Texte

54% der Teilnehmenden finden, ihre Schülerinnen und

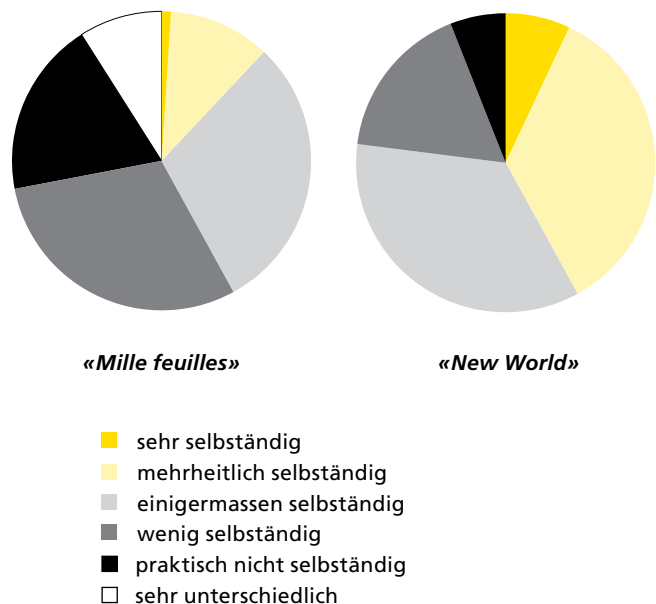
Schüler könnten Aufträge aus «Mille feuilles» nur «wenig» oder «praktisch nicht selbständig» lösen. 27% haben sich für «einigermassen selbständig» entschieden, nur 4% für «mehrheitlich» oder «sehr selbständig».

Einmal mehr positiver fällt das Urteil bei «New World» aus: Am häufigsten angeklickt wurde «einigermassen selbständig» mit 41%, gefolgt von «mehrheitlich selbständig» mit 26%. Für «wenig» oder «praktisch nicht selbständig» entschieden sich 22%.

In den Kommentaren wird hervorgehoben, dass es ganz enorme Unterschiede gebe innerhalb der Klassen. Das Quorum an Schülerinnen und Schülern, die mit Aufträgen aus «Mille feuilles» stark überfordert seien, wird – je nach Teilnehmerin oder Teilnehmer – zwischen einem Drittel und mehr als der Hälfte beziffert. Eine Person gibt zu bedenken: «Es ist auch ein Zeitproblem: In den wenigen Stunden, in welchen ich die Kinder habe, muss es straff vorwärtsgehen. Wenn die Kinder 20 Minuten brauchen, um die Aufgabe zu lesen und irgendwann irgendwie etwas zu verstehen, bleibt kaum mehr Zeit, um das Verlangte auszuführen.»

Die Fähigkeit, die authentischen Texte aus «Mille feuilles» erschliessen zu können, assoziierten 49% mit «wenig» oder «praktisch nicht selbständig». Nur 13% entschieden sich für «mehrheitlich» oder «sehr selbständig». Auch hier präsentiert sich für Englisch ein anderes Bild: Immerhin 41% bewerten diese Fähigkeit als «mehrheitlich» oder «sehr selbständig»; der Anteil an «wenig»- respektive «praktisch nicht selbständig»-Voten beläuft sich auf 24%.

Wie **selbständig** können Ihre Schülerinnen und Schüler die **authentischen Texte** der Lehrmitteln erschliessen?



In den Kommentaren findet sich die ganze Bandbreite an Einschätzungen: «Die erworbenen Strategien aus «Mille feuilles» helfen den Kindern sehr, die englischen Texte zu erschliessen.» / «Für viele liegt das textliche Niveau so hoch, dass sie die Motivation verlieren, weil sie zu viel Hilfe holen müssen oder in ihren Augen ein unbefriedigendes Verständnis des Inhalts haben. Sie würden mehr gestärkt, wenn das Textniveau tiefer angesetzt wäre und sie mehr verstünden. Teilweise hole ich daher alte Texte hervor, um ihnen Fortschritte zu ermöglichen.» / «Der saubere Aufbau der Strategien ermöglicht es jedem Kind, Informationen aus dem Text zu gewinnen.» / «Die künftigen Niveau-P-Schüler schaffen es, der Rest hat grösste Mühe.»

### Rezeptive Kompetenzen der Lernenden

47% der Französischlehrpersonen antworteten auf die Frage, ob ihre Schülerinnen und Schüler die von «Mille feuilles» angestrebten Lernziele beim Leseverstehen erreichten, mit «teils – teils», 39% mit «mehrheitlich ja», nur 9% mit «(mehrheitlich) nein». In den Kommentaren wird allerdings dahingehend relativiert, dass in den lehrmittel-eigenen Evaluationen eine sehr niedrige Punktzahl schon ausreiche, damit das Lernziel als «erfüllt» gelte.

Bei «New World» entschied sich die grösste Gruppe von 60% für «mehrheitlich ja», 13% sogar für ein klares «ja». Nur 7% klickten die Antwortoptionen «mehrheitlich nein» oder «nein» an.

Hinsichtlich des Hörverstehens in Französisch entfielen wiederum die meisten Stimmen auf «teils – teils». Allerdings ist der Anteil der «(mehrheitlich) nein»-Voten mit 26% klar

höher als beim Leseverstehen. In Bezug auf «New World» stimmt das Resultat ziemlich genau mit jenem betreffend Leseverstehen überein.

### Kompetenzen der Lernenden: Sprechen

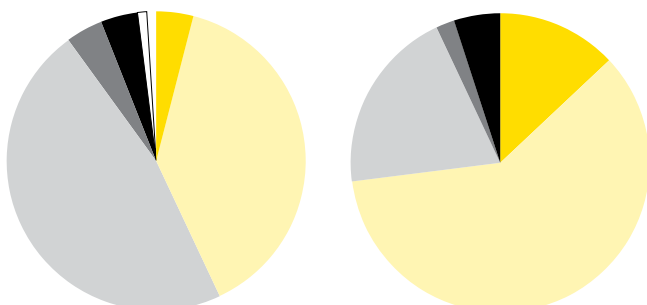
Je rund 40% der Teilnehmenden in beiden Fremdsprachen sind der Ansicht, ihre Schützlinge würden die angestrebten Lernziele beim Sprechen «teils – teils» erreichen. Abgesehen davon fällt das Gesamtbild in Englisch wiederum positiver aus: Weitere 40% entschieden sich nämlich für «mehrheitlich ja». Der entsprechende Anteil in Französisch liegt mit 10% signifikant tiefer, dagegen klickten dort 46% die Optionen «mehrheitlich nein» oder «nein» an.

Einige Kommentare: «Ich arbeite sehr viel ohne «Mille feuilles», damit die Kinder die Chance erhalten, sich wichtige Wörter, Sätze, Satzstrukturen anzueignen.» / «Das Sprechen auf Englisch fällt ihnen leichter, die Hemmschwelle liegt tiefer. Das liegt nicht am Lehrmittel, sondern an den einfacheren Sprachstrukturen und daran, dass die Kinder die Sprache aus dem Alltag besser kennen.» / «Sie vermischen beim Sprechen ständig Deutsch und Französisch, aber das soll gemäss Didaktik ja so sein, oder?»

### Wortschatz

Wir wollten von den Teilnehmenden erfahren, ob ihrer Meinung nach der in den Lehrmitteln geförderte Wortschatz alltagsrelevant sei und die Kinder gut auf erste Begegnungen mit franko- respektive anglophonen Menschen vorbereite. Das Resultat liest sich nicht als Ruhmesblatt für «Mille feuilles»: 73% finden «eher nein» oder «nein», nur 4% sagen klar «ja».

Meine Schülerinnen und Schüler erreichen die von den Lehrmitteln angestrebten Lernziele im Bereich **«Leseverstehen»**.

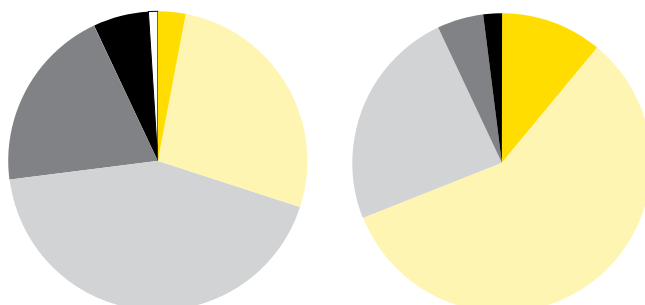


«Mille feuilles»

«New World»

- ja
- mehrheitlich ja
- teils - teils
- mehrheitlich nein
- nein
- keine Antwort

Meine Schülerinnen und Schüler erreichen die von den Lehrmitteln angestrebten Lernziele im Bereich **«Hörverstehen»**.



«Mille feuilles»

«New World»

- ja
- mehrheitlich ja
- teils - teils
- mehrheitlich nein
- nein
- keine Antwort



In den Kommentaren gehen die Meinungen zum wiederholten Male extrem weit auseinander: «Ich teile den medialen Zynismus vom unverständlichen «percnoptère» nicht. «Mille feuilles» hat das enge Sprachkorsett von «Bonne Chance» und «envol» glücklicherweise verlassen. Ich bin überzeugt, dass «Mille feuilles» die Anlage legt, um sich danach rascher den notwendigen Alltagswortschatz anzueignen, wenn er wirklich benötigt wird.» / «Die Wörter sind überhaupt nicht alltagsrelevant! Beim Parcours mit den Tieren kennen die Kinder die Tiere teilweise nicht einmal!» / «Wenn die Sprechmittel in «Mille feuilles» konsequent eingeführt und geübt werden, sprechen die Kinder im Unterricht sehr bald untereinander Französisch. Dadurch verlieren sie die Hemmung, die Sprache zu gebrauchen, was eine riesige Chance ist.» / «Für den Alltagswortschatz muss man sich irgendwo zwischen den «Mille feuilles»-Themen Zeit stehlen und das Material selber herstellen.»

Unglücklicherweise wurde die entsprechende Frage in Bezug auf «New World» durch einen technischen Fehler während der ersten Tage der Befragung statt den Englisch-Lehrkräften den Französisch-Lehrpersonen zur Beantwortung vorgelegt, weshalb viele Teilnehmende sinnigerweise befanden, sie könnten das nicht beurteilen. Dementsprechend ist die Aussagekraft in diesem Fall geringer. Trotzdem lässt sich festhalten, dass von jenen, die sich nicht ihrer Antwort enthielten, die klare Mehrheit für «eher ja» votierte.

### Motivation der Lernenden

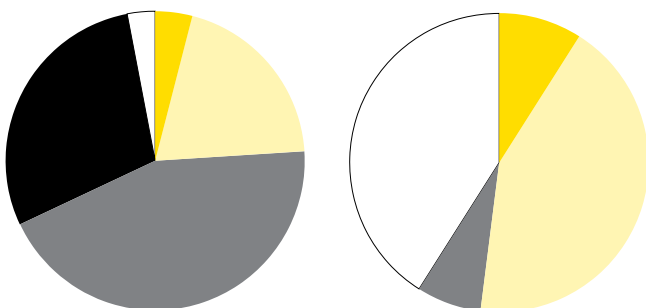
64% der Französisch-Lehrkräfte sind der Ansicht, ihre Schülerinnen und Schüler seien für das Französisch «motiviert»

oder sogar «hoch motiviert», 34% finden, sie seien «wenig motiviert» oder schon «abgelöscht».

Die dazugehörigen Kommentare kommen einem Füllhorn an unterschiedlichen Beobachtungen gleich: «Sehr motiviert, aber ich arbeite nur punktuell mit dem Lehrmittel. Und wenn ich es benutze, sind die Kinder nicht motiviert.» / «Motiviert, es braucht jedoch viel Mut zur Lücke. Die Lehrperson muss klare Schwerpunkte setzen und viele Seiten unbearbeitet lassen. Es ist unabdingbar, eigene Lernspiele und zusätzliches Material bereitzustellen. Es ist auch ratsam, einfachere Lieder einzuführen als jene, die das Lehrmittel vorgibt.» / «Die Motivation im Französisch nimmt nach dem Start des Englischunterrichts massiv ab!» / «Hochmotiviert in der 3. Klasse, wenn ich als Lehrperson sehr viele eigene Inputs und Aktivitäten einbaue. Die Motivation nimmt sehr schnell ab, wenn das Gefühl entsteht, nichts Handfestes zu lernen oder zu wenige Strukturen zu beherrschen und das geschieht bei «Mille feuilles» sehr schnell.»

Erneut herrscht in Englisch ein anderes Bild vor: Beeindruckende 98% der Englisch-Lehrpersonen finden, ihre Schülerschaft sei «motiviert» oder «sehr motiviert» (41%!) in Bezug auf das Erlernen der englischen Sprache. Eine Person, die befand, sie könne sich zu keiner vorgegebenen Antwortoption bekennen, führte kommentierend aus: «Für schwächere Kinder ist das Fremdsprachenlernen und besonders gemäss dieser Methode eine zusätzliche Belastung und vielleicht sogar kontraproduktiv. Leistungsstarke Kinder sind motiviert, können aber aufgrund des mangelnden Übungsmaterials keine Sicherheit aufbauen. Was will man mit diesem Konzept erreichen?»

Der von den Lehrmitteln geförderte **Wortschatz ist alltagsrelevant** und bereitet die Schülerinnen und Schüler gut auf erste Begegnungen mit frankophonen Menschen vor.

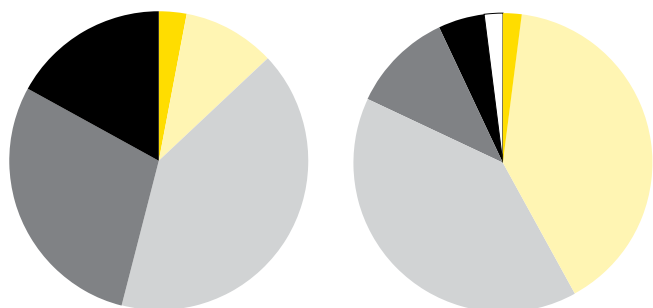


«Mille feuilles»

«New World»

- ja
- eher ja
- eher nein
- nein
- kann ich nicht beurteilen / keine Antwort

Meine Schülerinnen und Schüler erreichen die von den Lehrmitteln angestrebten Lernziele im Bereich **«Sprechen»**.



«Mille feuilles»

«New World»

- ja
- mehrheitlich ja
- teils - teils
- mehrheitlich nein
- nein
- keine Antwort

## Lektionendotation

Einig sind sich überdeutliche Mehrheiten der Französisch- und Englisch-Lehrpersonen der Primarstufe darin, dass die zur Verfügung stehende Anzahl Lektionen pro Woche nicht ausreicht, um die von den Lehrmitteln vorgegebenen Themen vertieft zu bearbeiten. In Französisch sagen erschlagende 99%, dies sei nicht oder nur mit Abstrichen möglich; in Englisch teilen 93% diese Ansicht.

Die Kommentare fördern deutliche Aussagen zutage: *«Alles nur oberflächlich, keine Zeit für Vertiefung und Repetition. Die Hälfte an Themen wäre gut!»* / *«Es bleibt viel zu wenig Zeit für Wiederholungen, damit die Kinder sich das Vokabular oder Redewendungen wirklich aneignen könnten.»* / *«Um überhaupt der Grundidee, dem Sprachbad, gerecht zu werden, arbeite ich mit meinen Kindern täglich die erste halbe Stunde im Fach Französisch. Selbst diese halbe Stunde pro Tag ist jedoch zu wenig.»* / *«Man kann eine Fremdsprache nicht wie ein Muttersprachler erwerben in 3 Lektionen pro Woche.»* / *«Es ist ein riesiger Unterschied, ob ich in meiner eigenen Klasse Englisch unterrichte und dann auch zwischendurch einmal etwas Englisches einschieben kann, oder ob ich in einer «fremden» Klasse genau diese 90 Minuten zur Verfügung habe.»*

## Technische Ausrüstung der Schulen

Die technische Ausstattung der Primarschulen scheint sich von Standort zu Standort massiv zu unterscheiden. Anders ist es kaum zu erklären, dass in Bezug auf Französisch 59% finden, ihre Schule sei (mehrheitlich) technisch gerüstet, um die Möglichkeiten des Lehrmittels voll auszuschöpfen, wogegen 40% dies tendenziell in Abrede stellen.

In Bezug auf Englisch sehen 69% ihre Schule auf der (positiven) Seite, was die technische Ausstattung betrifft, 31% halten die Situation für schwierig oder schlecht. Klar ist aus Sicht des LVB, dass diese offensichtlich erheblichen Unterschiede hinsichtlich der Chancengerechtigkeit seitens der Schülerschaft an sich unhaltbar sind.

## Wünsche und Forderungen an die Lehrmittelverlage

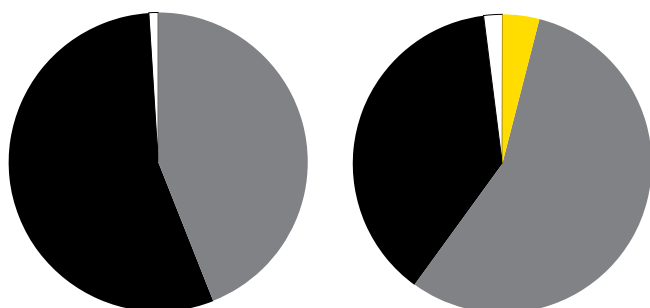
73% der Französisch- und 51% der Englisch-Lehrpersonen haben konkrete Wünsche oder Forderungen zuhanden der Lehrmittelverlage deponiert. Insbesondere betreffend «Mille feuilles» ist die Liste ausgesprochen lang. Daher können an dieser Stelle nur einige der am häufigsten geäußerten Anliegen erwähnt werden:

- mehr Übungsmaterial zu grammatikalischen Themen unter Verwendung von Alltagswortschatz
- einfachere, verständlichere, stärker hinführende Aufgabenstellungen und Texte, die kein permanentes Blättern und Suchen erforderlich machen
- Zusatzmaterialien zwecks Binnendifferenzierung und ISF
- eine inhaltliche Straffung mit weniger, aber klar umrissenen und vielfältig vertieften Themen und Sprachstrukturen
- tauglichere, modernere Lösungen für Vokabularkärtchen, Apps, etc.
- grössere Auswahl an Lernkontrollen
- Ende der «Materialschlacht»; stattdessen weniger Lehrmittelkomponenten und nicht nur Einweg-Materialien

Hinsichtlich «New World» wurden am häufigsten genannt:

- mehr Übungsmaterial und Lernkontrollen, beides mit einer angemessenen Schriftgröße

Reicht die zur Verfügung stehende **Anzahl Lektionen pro Woche** aus, um die von den Lehrmitteln vorgegebenen Themen vertieft zu bearbeiten?

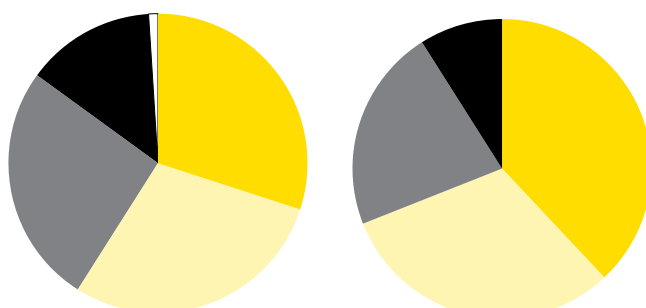


«Mille feuilles»

«New World»

- problemlos
- mit Abstrichen
- nein
- keine Antwort

Ist Ihre Schule **technisch gerüstet**, um die Möglichkeiten der Lehrmittel voll auszuschöpfen?



«Mille feuilles»

«New World»

- ja
- mehrheitlich ja
- es ist schwierig
- nein
- keine Antwort

- grundlegende Überarbeitung und Ausweitung der Grammatik-Erläuterungen
- heilpädagogischer Kommentar plus Materialien auch für schwächere und ISF-Schüler
- Auswahl der Lieder überdenken
- sorgfältigeres Lektorat vor Druck der Materialien

### Eine oder zwei Fremdsprachen auf der Primarstufe?

Diese politisch schweizweit brisante Frage haben wir allen Teilnehmenden gestellt, also auch jenen Primarlehrkräften, die selber nicht Fremdsprachen unterrichten. 55% möchten in Zukunft nur noch eine Fremdsprache auf der Primarstufe unterrichtet haben, 34% halten an zwei Fremdsprachen fest. Die restlichen Teilnehmenden wollten sich nicht festlegen.

Für den Fall, dass politisch dereinst die Rückkehr zu nurmehr einer Fremdsprache beschlossen werden sollte, gehen die Meinungen darüber, welche Fremdsprache dies sein sollte, auseinander. 38% hielten fest, das sei ihnen egal, solange sich die gesamte Deutschschweiz auf dieselbe Fremdsprache einigte. 35% votierten für Französisch, 22% für Englisch.

Berücksichtigt man nur die Antworten der Teilnehmenden, die selber Französisch oder Englisch unterrichten, ergibt sich beinahe eine Patt-Situation: 44% möchten beide Fremdsprachen beibehalten, 42% sich auf eine Fremdsprache beschränken, der Rest enthielt sich.

Für den Fall einer Beschränkung auf eine Fremdsprache würden 41% der Fremdsprachenlehrpersonen Französisch

bevorzugen, 22% Englisch und für 33% wäre die Einigung auf die deutschschweiz-weite Reihenfolge das Wichtigste.

### Mit welcher Fremdsprache wann beginnen?

Auch diese Frage haben wir sämtlichen Teilnehmenden gestellt. In Bezug auf Französisch entfielen mit 31% die meisten Stimmen auf das 4. Schuljahr (nach alter Zählweise, d.h. ohne Kindergarten). Es folgen das 3. Schuljahr mit 23% und das 5. Schuljahr mit 18%. 12% würden Französisch am liebsten auf die Sekundarstufe verschieben.

Betreffend Englisch votierten 24% für eine Verschiebung in die Sekundarstufe. Dicht dahinter liegt das 5. Schuljahr mit 23%, gefolgt von der 6. Klasse mit 16%.

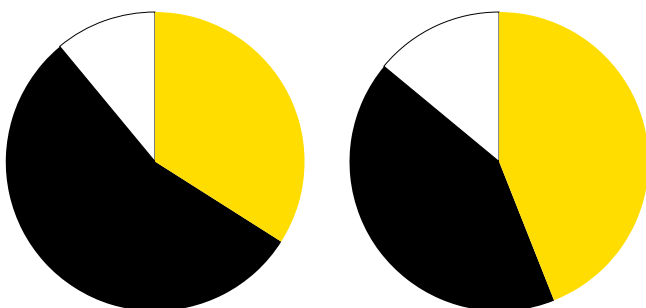
Berücksichtigt man wiederum ausschliesslich die Antworten der Fremdsprachenlehrkräfte auf der Primarstufe, so ergibt sich für Französisch folgendes Bild: Am meisten Stimmen erhielt das 3. Schuljahr mit 30%, gefolgt von 20% für das 4. Schuljahr sowie je 14% für das 5. Schuljahr respektive eine Verschiebung auf die Sekundarstufe.

Geht es um das Fach Englisch, so verbuchte das 5. Schuljahr 33% der Stimmen der Fremdsprachenlehrpersonen an den Primarschulen. Auf Platz 2 folgt die Verschiebung auf die Sek I mit 16%, gefolgt vom 6. Schuljahr mit 15%.

### Fazit und weitere Erkenntnisse

Man kann nicht behaupten, dass die LVB-interne Befragung zu Passepartout auf der Primarstufe ein einheitliches Bild ergeben hätte. Dies hatten wir aber auch nicht erwartet, allein schon der heterogenen Rückmeldungen unserer

Derzeit beginnen die Schülerinnen und Schüler in der 3. Klasse mit Französisch und in der 5. Klasse mit Englisch. Sind Sie dafür, dass auch **in Zukunft beide Fremdsprachen auf der Primarstufe unterrichtet werden sollen?**

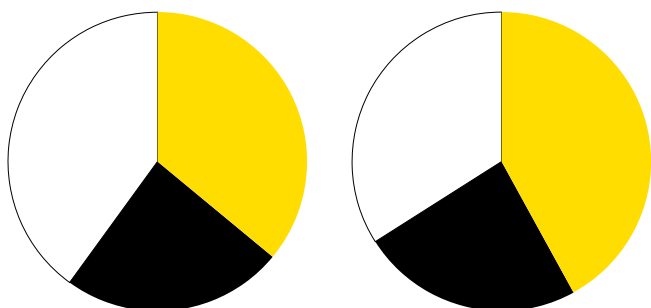


alle Befragten

Teilnehmende, die selber  
F oder E unterrichten

- ja
- nein
- keine Antwort

Falls politisch dereinst beschlossen werden sollte, zu einem System mit **nur noch einer Fremdsprache** auf der Primarstufe zurückzukehren; **welche** der beiden sollte dann weiterhin auf der Primarstufe unterrichtet werden?



alle Befragten

Teilnehmende, die selber  
F oder E unterrichten

- Französisch
- Englisch
- egal, aber einheitliche Regelung

Sämtliche Umfrageresultate können Sie online detailliert studieren:  
[https://www.lvb.ch/docs/aktuell/Umfrageauswertung\\_PPT\\_Primar.pdf](https://www.lvb.ch/docs/aktuell/Umfrageauswertung_PPT_Primar.pdf)

auf der Primarstufe tätigen Mitglieder bei allen möglichen Begegnungen wegen. Weder herrscht in dieser Frage uneingeschränkte Zufriedenheit an den Primarschulen, noch besteht eine flächendeckende Opposition.

Analog zur vorausgegangenen Befragung auf der Sek I kristallisiert sich das Französisch-Lehrmittel als Gordischer Knoten schlechthin heraus. Auch auf der Primarstufe ist die Unzufriedenheit damit wesentlich verbreiteter, als dass dies für «New World» der Fall ist. Das darf aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass hinsichtlich der Englisch-Lehrmittel ebenfalls ein Optimierungsbedarf besteht.

Auch für den LVB ist eine durch die Kommentare der Teilnehmenden gewonnene Erkenntnis neu, wonach nämlich immer mehr «klassische» Primarlehrpersonen (umgangssprachlich aufgrund der Fülle an unterrichteten Fächer auch «Zehnkämpferinnen» respektive «Zehnkämpfer» genannt) sich aus dem Fremdsprachenunterricht zurückziehen respektive sich dies vornehmen oder wenigstens ernsthaft darüber nachdenken. Übernommen wird der Fremdsprachenunterricht an vielen Schulen folglich zunehmend durch spezialisierte Fremdsprachenlehrkräfte.

Allein die Tatsache, dass in der Umfrage oft betont wurde, was für ein Unterschied es sei, eine Fremdsprache als Klassen- oder als Fachlehrperson zu erteilen, dürfte Anlass zu pädagogischen Diskussionen über dieses Phänomen geben. Ganz generell birgt die Frage, ob eine Ausweitung des Sek-typischen Fachlehrersystems auf die Primarstufe wünschenswert und zielführend ist, einigen schulpolitischen Zündstoff.

### **Ausblick und die Rolle des LVB**

Direktionsvorsteherin Monica Gschwind hat sich nach ihrem Amtsantritt nicht zuletzt durch die LVB-Vertreter davon überzeugen lassen, dass hinsichtlich der Französisch-

Lehrmittel «Mille feuilles» und «Clin d'oeil» akuter Handlungsbedarf besteht. Unter Einbezug aller relevanter Anspruchsgruppen in Baselland (AKK, LVB, Schulleitungskonferenzen Primar und Sek I, vpod, VSL) ist dank des professionellen Einsatzes einer aus Primar- und Sekundarlehrpersonen geschaffenen Arbeitsgruppe innert kurzer Frist eine Umsetzungshilfe für den Französischunterricht mit Fokus auf den Übergang Primarstufe – Sek I entstanden.

***Ziel des Dokuments, das noch im laufenden Schuljahr die einzelnen Schulen erreichen soll, ist es, mehr Klarheit und Verbindlichkeit zu schaffen. Für den LVB ist dies ein Schritt in die richtige Richtung. Ebenfalls bereits aufgegleist werden Fachhearings mit Französisch-Lehrpersonen der Sek I, die sich im Herbst 2017 zum Übertritt und zum Lehrmittel «Clin d'oeil» äussern können werden.***

***Auch in Sachen «New World» ist der LVB aktiv: Gemeinsam mit Vertretungen dreier anderer Kantonalverbände (LEGR – Graubünden; LSO – Solothurn; Bildung Bern) treffen wir uns noch vor den Sommerferien mit Verantwortlichen des Klett-Verlages, um unsere Forderungen und Wünsche persönlich anbringen und erläutern zu können.***

Auf politischer Ebene abzuwarten bleibt, ob die getätigten und angedachten Massnahmen zur Verbesserung der Lehrmittel ausreichen werden, um die kritisch eingestellten Teile der Lehrerschaft, aber auch der Öffentlichkeit und insbesondere der Eltern und Grosseltern schulpflichtiger Kinder von der Beibehaltung des bestehenden Systems zu überzeugen. Zwei Abstimmungen zum Fremdsprachenunterricht stehen in Baselland bevor: Eine Initiative fordert die Verschiebung des Englischunterrichts zurück auf die Sekundarstufe, die zweite Initiative verlangt den Austritt aus dem Passepartout-Konkordat. Der LVB wird seine Mitglieder in gewohnter Manier zu gegebener Zeit dazu befragen.

<sup>1</sup> Roger von Wartburg und Philipp Loretz: «Neues Fremdsprachenkonzept in der Kritik – Die Ergebnisse der LVB-Befragung auf der Sek I», lvb.inform 2016/17-03

<sup>2</sup> In der LVB-Befragung auf der Sek I hatten 76% die beiden negativeren Antwortmöglichkeiten gewählt und davon 49% die negativste von allen.

# Perlenfischen

## Perle 2: «Orthographie zum Vergessen»

**Wo:** Neue Zürcher Zeitung

**Wer:** Robin Schwarzenbach

**Wann:** 5. Mai 2017

«Viele Studierende haben nicht nur Mühe mit der Rechtschreibreform, sondern mit der Orthographie generell. Auch Grammatik und sprachlicher Ausdruck machen ihnen zu schaffen. Peter V. Kunz, Dekan der Rechtswissenschaftlichen Fakultät der Universität Bern, stellt einen «dramatischen Kompetenzverlust» fest: «Schreibfehler, Fallfehler, mangelnde Interpunktion, falsch verwendete Metaphern – das Niveau der Studierenden ist zum Teil erschreckend.» Bei künftigen Rechtsvertretern sei dies problematisch, denn: «Eine saubere Sprache ist die Grundvoraussetzung für einen sauberen Gedanken. Wer sich nicht ausdrücken kann, wird nie zu einem guten Juristen werden.» [...]

Eine Untersuchung der Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK) bei Studienanfängern hat erhebliche Mängel in den von Kunz monierten Bereichen festgestellt. 2016 wurde der Rahmenlehrplan der Maturitätsschulen daraufhin durch sogenannte «basale fachliche Kompetenzen» ergänzt – durch Fertigkeiten also, die für Maturanden selbstverständlich sein sollten, es aber offensichtlich nicht sind. Eine Erhebung der Universität Zürich spricht ebenfalls von deutlichen Defiziten in der Orthographie. Zwei von drei befragten Lehrern geben an, dass Gymnasiasten und Sekundarschüler mehr Fehler machten als noch vor zehn Jahren. 60 Prozent halten fest, dass sich die Grammatikkenntnisse verschlechtert hätten. Als Stärken werden vor allem Kreativität und Phantasie, aber auch eine «Unbekümmertheit beim Schreiben» genannt. Diese Vorlieben kommen offenbar auch im Unterricht zum Tragen. Dass Schüler einen kohärenten Text schreiben können, erachten über 90 Prozent der Lehrer als wichtig. Grammatik hat nur für jeden zweiten Pädagogen denselben Stellenwert, Orthographie nur für etwas mehr als ein Viertel.

Mit anderen Worten: Formale Schreibschwächen sind evident. Doch viele Lehrer konzentrieren sich lieber auf inhaltliche und dramaturgische Fragen, anstatt sich mit «basalen» Dingen wie Getrennt- und Zusammenschreibung oder Kommaeregeln aufzuhalten. «Die Rechtschreibung ist etwas aus dem Blick geraten», sagt Thomas Lindauer, Professor an der Pädagogischen Hochschule (PH) der Fachhochschule Nordwestschweiz. [...] Grammatik und Orthographie würden vielerorts als Drill missverstanden. Und so fange er mit seinen Studierenden an der PH immer wieder von vorne an: Was sind Nomen, Pronomen, Satzglieder; warum schreibt man «spazieren» und nicht «spatzieren»?

Vor dieser Arbeit haben viele Lehrer kapituliert – aus ökonomischen Gründen, aber auch aus der Einsicht, dass ihre



Bemühungen im Deutschunterricht nur mässig erfolgreich sind, trotz Theorie und unzähligen Übungsblättern, die viele nach wie vor selber erstellen. Von Kollegen wird ihnen mitunter empfohlen, diesen Aufwand auf ein Minimum zu reduzieren. Schliesslich [...] sei es den Schülern ziemlich egal, ob sie ein paar Fehler mehr machten. Manche Lehrer zeigen gar Verständnis für diese Haltung («Beethoven war's auch egal»). [...]

Maturanden müssen Texte korrigieren und überarbeiten können. So steht es zumindest im neuen Rahmenlehrplan. Und natürlich gibt es Lehrer (und Schüler), denen Orthographie und Grammatik wichtig sind, weil sie ein Bewusstsein für die deutsche Sprache entwickeln wollen. Doch die Prioritäten haben sich verschoben. Rechtschreibung und Grammatik spielen eine Nebenrolle. [...]

Auch im Gymnasium sollte Rechtschreibung in allen Fächern Standard sein. So will es die EDK, so steht es schwarz auf weiss auf Antwortbögen von Maturaprüfungen. Wie Prüfungsexperten jedoch übereinstimmend berichten, werden Schreibfehler, unvollständige Sätze und falsch verwendete Begriffe mitunter überhaupt nicht angestrichen, geschweige denn bewertet. Machen es sich jene Schulen, die die Besten des Landes hervorbringen sollen, zu leicht, wenn sie stattdessen den kreativen Stil von Maturanden ins Feld führen?

Im Studium jedenfalls ist es zu spät, korrektes Deutsch zu lernen. Jurastudierende der Universität Bern müssen bei schriftlichen Arbeiten mit Abzügen von bis zu einer ganzen Note rechnen. Peter V. Kunz sagt: «Wer Rechtschreibung nicht beherrscht, sollte etwas anderes studieren.» Es klingt wie eine Warnung.»



## LVB-Informationen

**[www.pro-bildung-bl.ch](http://www.pro-bildung-bl.ch)**

**Komitee pro Bildung BL**

Sonnenweg 4, 4133 Pratteln

Tel. 061 973 97 07

[info@pro-bildung-bl.ch](mailto:info@pro-bildung-bl.ch)



### LVB-Initiativen eingereicht



Am 4. Mai 2017 hat eine Delegation des LVB der Landeskantlei während der Pause der Landratssitzung die gesammelten Unterschriften zu den Volksinitiativen «Bildungsressourcen gerecht verteilen und für das Wesentliche einsetzen!» sowie «Stopp dem Abbau an den öffentlichen Schulen!» überreicht.

Mit Hilfe unserer Mitglieder und vieler weiterer Sympathisantinnen und Sympathisanten konnten wir 2597 respektive 2699 Unterschriften zusammentragen. Die notwendige Zahl von je 1500 wurde damit bei weitem übertroffen.

Über die nächsten Schritte werden wir Sie laufend via Newsletter und [lvb.inform](http://lvb.inform) informieren.

## Der LVB-Kantonalvorstand ist wieder komplett

Unsere langjährigen KV-Mitglieder Ivanka Buser-Hrnjak und Deborah Wiebe haben beide mutterschaftsbedingt den Kantonalvorstand verlassen. LVB-Geschäftsleitung und -Kantonalvorstand danken ihnen an dieser Stelle noch einmal ganz herzlich für ihren Einsatz.

Auf der Suche nach neuen geeigneten KV-Mitgliedern aus der Primarstufe wurden wir in Dittingen und Reinach fündig: Mirjam Chevrolet (Kindergarten) und Benjamin Hänni (Mittelstufe) werden an der Delegiertenversammlung vom 13. September 2017 statutengemäss als neue KV-Mitglieder zur Wahl vorgeschlagen werden. Beide werden aber bereits ab sofort zu den Sitzungen des KV eingeladen.

Wir wünschen den beiden frischen Kräften viel Freude an ihrer neuen Tätigkeit und freuen uns auf eine gute Zusammenarbeit!

## Weitere Ämter neu besetzt

Henjo Göppert vom Gymnasium Münchenstein ist neuer LCH-Delegierter des LVB. Damit ergänzt er das bestehende Team mit Dennis Krüger, Susanne Niederer, Urs Stambach und Claudia Ziegler-Feigenwinter.

Urs Stambach ist darüber hinaus als Ersatz für Heinz Bachmann auch zum Delegierten der Basellandschaftlichen Pensionskasse BLPK gewählt worden. Wir wünschen allen Gewählten einen guten Start in ihren neuen Funktionen!

## Vernehmlassungsantwort des LVB zum Entwurf der Landratsvorlage zur Änderung der Kantonsverfassung betreffend Vorbehalt der bürgerlichen Pflichten und Änderung des Bildungsgesetzes betreffend Aufnahme einer Meldepflicht bei Integrationsproblemen

Die öffentliche Schule ist eine Institution des säkularen, aufgeklärten Schweizer Staatswesens. Das Verbot, Menschen etwa aufgrund ihrer Herkunft, ihres Geschlechts oder ihres Alters zu diskriminieren, ist in diesem Staatswesen nicht verhandelbar. Unter Schutz steht zwar ebenso das Recht, persönliche Überzeugungen zu vertreten und zu leben, dies allerdings verbunden mit der klaren Einschränkung, dass persönliche (und hierzu zählen auch religiöse) Überzeugungen nur soweit geschützt sein können, wie sie nicht selbst als Legitimation für diskriminierendes Verhalten missbraucht werden.

Der verweigerte Handschlag an der Sekundarschule Therwil ist nicht tolerierbar, weil er Ausdruck einer bewusst vollzogenen Diskriminierung von Frauen als Ausdruck persönlicher religiöser Überzeugung ist: Lehrerinnen wird die Hand nicht gereicht, *weil sie Frauen sind*. Dies mit den vielfältigen Ausprägungen typisch pubertärer Auflehnung gegen die Erwachsenenwelt gleichzusetzen, ist unzulässig. Auf dieser Basis unterstützt der LVB das Ansinnen der Regierung, solcherlei Verhalten an den Schulen konsequent zu unterbinden.

Dies wiederum zieht die Frage nach sich, ob es dafür einer Ergänzung der bestehenden gesetzlichen Leitplanken bedarf oder ob selbige schon jetzt ausreichend sind, um eine Situation wie die beschriebene mit der nötigen Rechtssicherheit anzugehen. Gemäss §64 Abs. 1 lit. d des Bildungsgesetzes müssen Schülerinnen und Schüler Weisungen von Lehrerschaft und Schulbehörden einhalten. Unter den Rechtsgelehrten scheint es jedoch umstritten zu sein, ob ein von der Lehrperson eingefordertes Begrüssungs- und Verabschiedungsritual wie der Händedruck unter den genannten Weisungen subsumiert werden kann. Deshalb verstehen wir, dass die Regierung eine Schärfung der Bestimmungen ins Auge fasst, um Schulleitungen und anderen betroffenen Behörden in etwaigen zukünftigen Fällen eine klare und wirkungsvolle Handlungsgrundlage zur Verfügung zu stellen, selbst wenn an sich eine wachsende Regulationsdichte an den Schulen nicht erstrebenswert ist.

Der Regierung ist jedoch hierbei aus unserer Sicht ein gravierender Fehler unterlaufen: Das Ziel einer differenzierteren gesetzlichen Regelung – sofern diese tatsächlich unumgänglich sein sollte – müsste in erster Linie darin bestehen, weltanschaulich-religiös motivierte Diskriminierungen von anderen Regelverstössen respektive Unterlassungen zu unterscheiden, im schulischen Kontext also insbesondere von klassischen disziplinarischen Problemen. Diesen Anspruch erfüllen die geplanten Änderungen nicht.

So ist es unseres Erachtens nicht zielführend, in den Katalog der wesentlichen Probleme im Zusammenhang mit der Integration ausländischer Schülerinnen und Schüler Punkte wie massive Störung des Unterrichts und respektlose Behandlung insbesondere von weiblichen Lehr- und Respektspersonen sowie von Schülerinnen aufzunehmen, da hierbei eben gerade nicht zwischen alltäglichen disziplinarischen Problemen (zu denen beispielsweise auch nicht-religiös motivierte Macho-Allüren zählen) und weltanschaulich motiviertem Fehlverhalten unterschieden wird. Dadurch würde veranlasst, dass klassische disziplinarische Fehlleistungen ausländischer Schülerinnen und Schüler Konsequenzen von weit grösserer Tragweite nach sich zögen als vergleichbare Renitenzen ihrer Klassenkameradinnen und -kameraden mit Schweizer Pass. Eine klare Trennschärfe zwischen beiden Problemfeldern ist daher zwingend erforderlich.

Der LVB ist grundsätzlich dafür, dass die Zusammenarbeit zwischen Behörden vereinfacht und verbessert wird. Dass beispielsweise konkrete Anzeichen religiöser Radikalisierung gemeldet werden müssen, halten wir für richtig. Der Entwurf von §5 Abs. 1 des Bildungsgesetzes, wonach die Schulleitungen dazu verpflichtet werden sollen, wesentliche Probleme im Zusammenhang mit der Integration ausländischer Schülerinnen und Schüler der kantonalen Ausländerbehörde zu melden, zieht jedoch neue rechtliche Schwierigkeiten nach sich: So beschränkt sich religiöser Fundamentalismus keineswegs exklusiv auf Ausländer und/oder Muslime. Evangelikale Sekten, Zeugen Jehovas oder orthodoxe Juden besitzen in aller Regel seit Generationen die schweizerische Staatsbürgerschaft – aber gerade im Kontext der aufgelisteten wesentlichen Probleme im Zusammenhang mit der Integration wie Verweigerung der Teilnahme am Unterricht, an Exkursionen und Lagern sowie am Sport- und Schwimmunterricht kommt es an öffentlichen Schulen immer wieder zu Konflikten mit Angehörigen der genannten Religionsgemeinschaften. Von Ausländern eine spezifische Anpassungsleistung einzufordern, deren Nichtbefolgung durch Einheimische akzeptiert wird, ist rechtsstaatlich nicht haltbar.

Die Möglichkeit, die Eltern an den Kosten von Disziplinarprogrammen zu beteiligen (§10 Abs. 1), sehen wir grundsätzlich positiv, verstehen sie jedoch primär als Erweiterung des Instrumentariums zur Bewältigung herkömmlicher Disziplinarprobleme gemäss bestehender Verordnung für die Sekundarschulen.

Die Verpflichtung der Schülerinnen und Schüler (§64 Abs. 1 Bst. b und d) zur Respektierung hiesiger gesellschaftlicher Werte und zur Teilnahme an gängigen Ritualen sowie der Erziehungsberechtigten zur Unterstützung der Schule in diesem Ansinnen (§69 Abs. 1 Bst. d) bleiben trotz der expliziten Erwähnung des Handschlags insgesamt vage und auch willkürlich. Andererseits werden zu Fragen, die gemäss Vorlage als wesentlich eingestuft werden, keinerlei Aussagen getroffen, namentlich zu den bereits erwähnten Elementen wie der Teilnahme am Sport- und Schwimmunterricht sowie an Schulreisen, Exkursionen und Lagern. Die Vermutung liegt nahe, dass der Regierung bewusst geworden ist, welche Büchse der Pandora geöffnet würde beim Versuch, unterschiedliche Religionsgemeinschaften, welche Ausnahmeregelungen fordern respektive welchen man solche in der Vergangenheit bereits gewährt hat, stärker in die Pflicht nehmen zu wollen.

Die Idee, in der Kantonsverfassung (§20 Abs. 2) darauf hinzuweisen, dass weltanschauliche Auffassungen und religiöse Vorschriften nicht von der Erfüllung bürgerlicher Pflichten entbinden, ist nachvollziehbar und inhaltlich vom Grundsatz her auch unterstützungswürdig. Allerdings dürfte dies mit grösster Wahrscheinlichkeit kaum direkt justiziabel sein, zumal an anderer Stelle erklärt werden muss, welche bürgerlichen Pflichten denn damit gemeint sind. Dass sich die Kantonsverfassung in der Präambel selbst auf Gott beruft, ist in diesem Zusammenhang im Übrigen auch nicht gänzlich unproblematisch. Es bleibt die Frage, ob die eher symbolische Verdeutlichung des Vorrangs staatlichen Rechts vor religiösen Überzeugungen eine Verfassungsänderung rechtfertigt.

Gleichsam möchten wir es nicht unterlassen, noch einmal die Frage aufzuwerfen, ob das aufwändige und teure Verfahren, welches der Kanton Basel-Landschaft als Reaktion auf die Causa Therwil in die Wege geleitet hat, notwendig war. Dies aber nicht etwa, weil die Verweigerung des Handschlags gegenüber Frauen als Nichtigkeit abgetan werden soll, sondern weil die Beweislast aus unserer Sicht der falschen Partei übertragen wurde. Die direkt vorgesetzten Behörden in Therwil hätten die betroffenen Lehrerinnen stützen müssen, anstatt in einen

faulen Kompromiss einzuwilligen, welcher von einer Vertretung einer fundamentalistischen islamischen Organisation initiiert worden war. Sodann wäre es an der gesetzlichen Vertretung der beiden Jugendlichen gewesen, zu prüfen, ob sie rechtliche Schritte dagegen ergreifen wollten.

Abschliessend halten wir fest, dass die vom Regierungsrat vorgeschlagenen Änderungen aus unserer Sicht der Komplexität des Problems nicht ausreichend gerecht werden respektive verschiedene Aspekte in ungeeigneter Weise vermischen, anstatt sie sauber auseinanderhalten. Religiös-weltanschaulich motiviertes Fehlverhalten wird nicht von reinen Disziplinarproblemen getrennt, und die Unterscheidung zwischen Ausländern und Schweizern ist in diesem Kontext wenig hilfreich, ja sogar hinderlich. Es ist darüber hinaus ausgesprochen fraglich, ob die Problematik überhaupt auf kantonaler Ebene abschliessend gelöst werden kann. Unabdingbar ist in jedem Fall eine neuerliche Reflexion darüber, was der Gesetzgeber konkret beabsichtigt und welche Konsequenzen sich aus verschiedenen der vorgeschlagenen Massnahmen ergäben, wenn sie vollständig zu Ende gedacht werden.

## **Stellungnahme zur Motion 2016-017 «Verfassungskonforme Entscheidungen – Abschaffung Bildungsrat» – Entwurf Änderung Bildungsgesetz**

Wenn die Abschaffung einer staatlichen Institution gefordert wird, ist in der Regel davon auszugehen, dass diejenigen, die diese Abschaffung fordern, die Einschränkung ihrer eigenen Macht durch ebendiese Institution als hinderlich empfinden. Dies ist auch im Fall der Motion 2016-017 nicht anders. Durch die geplante Abschaffung des Bildungsrats und dessen Ersetzung durch einen Beirat ohne eigene Entscheidungskompetenz würden die Befugnisse des Bildungsrats namentlich bei der Genehmigung von Studententafeln, Lehrplänen und Lehrmitteln an den Regierungsrat respektive den Landrat übergehen.

Dies widerspricht einem Eckpfeiler der schweizerischen Demokratie, keiner Institution zu viel Macht zuzugestehen. Es ist im Sinne dieses Gedankens gut, wenn die Bildungsdirektion wesentliche Eckwerte des Schulwesens nicht ohne Zustimmung des Bildungsrats in Kraft setzen kann. Und es ist im gleichen Sinne gut, wenn der Landrat sich nicht in die Genehmigung von Lehrplänen, Studententafeln und Lehrmitteln einmischen kann. Wohin die Abschaffung staatlicher machthebender Institutionen führen kann, kann an zahllosen historischen und auch gegenwärtigen Beispielen beobachtet werden.

Bildungsentscheide wirken sich (und hier wiederholen wir, was auch schon in der Stellungnahme des Bildungsrats selbst gesagt wird, was dadurch legitimiert ist, dass der LVB an jener Stellungnahme mitgearbeitet hat) erst 10 bis 20 Jahre, nachdem sie getroffen worden sind, konkret aus. Bildungspolitik sollte daher langfristig ausgerichtet und nicht von kurzfristig wechselnden politischen Mehrheiten bestimmt sein. Der Bildungsrat ist von der Tagespolitik weitgehend unabhängig und kann dementsprechend langfristig denken und entscheiden. Seine Mitglieder sind nicht in der gleichen Masse respektive auf die gleiche Art «Bildungsexperten», aber alle verfügen über eine breite Erfahrung im Bildungswesen und ergänzen sich deshalb mit ihren jeweiligen Blickwinkeln auf unser Bildungssystem sehr gut. Darum ist der Bildungsrat ein wichtiges Instrument bei der Meinungsbildung, schützt die Bildungsqualität vor finanzpolitischen oder ideologisierten Bewegungen und bietet dem Bildungssystem die benötigte Sicherheit, Konstanz und Kontinuität.

Der Vorwurf, der Bildungsrat könne Entscheide fällen, die ihm verfassungsmässig nicht zustehen, ist unzutreffend. Er kann keine Studententafeln genehmigen, die mit den vom Landrat oder im Fall der Primarschulen von den Gemeinden genehmigten Mitteln nicht finanziert werden können.

Die Abschaffung des Bildungsrats wurde schon mehrfach gefordert. 2011 und 2016 hat sich die Stimmbevölkerung an der Urne gegen die Beschneidung der Kompetenzen des Bildungsrats ausgesprochen. Die mangelnde Bereitschaft, diesen erst vergangenes Jahr letztmals zum Ausdruck gebrachten Volkwillen zu respektieren und bereits wieder die Abschaffung des Bildungsrats zu fordern, entbehrt nicht einer gewissen Zwängerei.

Die Frage nach der optimalen Zusammensetzung des Bildungsrats darf auch aus Sicht des LVB gestellt werden.

Sie sollte jedoch nicht mit der vorliegenden Motion 2016-017 vermischt werden.

Der LVB lehnt es daher ab, die bisherigen Erlasskompetenzen des Bildungsrats an den Regierungsrat und die BKSD zu übertragen.

Der LVB lehnt die Neuschaffung eines Beirates Bildung ab, da wir die Abschaffung des Bildungsrats ablehnen.

### **Anhörung zum Entwurf der Stundentafel Sekundarschule, zum Lektionendeputat und zu zwei Varianten der Lehrpläneinführung gemäss Beschluss des Bildungsrates vom 18. Januar 2017**

Der LVB hat zwecks Formulierung seiner Stellungnahme diejenigen seiner Mitglieder befragt, welche auf der Sekundarstufe I unterrichten und somit direkt von den Neuerungen betroffen sind. 84 Lehrerinnen und Lehrer haben sich an der Umfrage beteiligt. Dabei abgegebene Kommentare fliessen in unsere Rückmeldung ein. Diese sieht folgendermassen aus:

Der Variante 2 («Verlängerung Übergangslehrplan um zwei Jahre») wird mehrheitlich der Vorzug gegeben. Aus den Kommentaren lässt sich schliessen, dass ein sich über mehrere Jahre hinweg entwickelnder Lehrplan eher negativ gesehen und stattdessen ein Wechsel zu einem neuen Lehrplan, welcher dann aber auch Bestand hat, bevorzugt wird.

Nur eine knappe Mehrheit der Befragten hält den Entscheid, die Gültigkeitsdauer der Übergangsstundentafel nicht zu verlängern, für richtig. Diejenigen, welche den Entscheid für falsch halten, sind generell mit der definitiven Stundentafel unzufriedener als diejenigen, welche den Entscheid für richtig halten (wobei auch letztere mit der Stundentafel nicht einfach nur zufrieden sind). Für den Entscheid spricht aus Sicht der Befürworter das höhere Lektionendeputat der definitiven Stundentafel.

Der Entscheid, Biologie, Chemie und Physik auf alle drei Jahre zu verteilen und jeweils mit nur einer einzigen Lektion zu dotieren, stösst auf breite Ablehnung. Weniger als 10% der Befragten halten dies für sinnvoll.

Der Abbau in Geografie und Geschichte stösst auf breite Ablehnung, und zwar weit über das Feld derjenigen hinaus, welche diese Fächer selbst unterrichten. In den Kommentaren kommt sogar zum Ausdruck, dass etliche Lehrpersonen, welche selbst nicht Geografie oder Geschichte unterrichten, zu Abstrichen bei ihren eigenen Fächern bereit wären (erwähnt wurden in den Kommentaren Physik und Mathematik, was allerdings auch etwas Zufälliges haben kann), um weiterhin je zwei Lektionen Geschichte und Geografie ermöglichen zu können. Die Befürchtung, dass bei einem derartigen Abbau den Schülerinnen und Schülern kein tragfähiges politisches Bewusstsein mehr mitgegeben werden kann, wird als Begründung für diese Ablehnung am häufigsten genannt.

Über 80% der Befragten sind der Meinung, dass man auf die Projektarbeit besser verzichten sollte, falls sie nicht ressourciert werden kann, ohne einem anderen Fach Lektionen wegzunehmen. Aus den Kommentaren geht hervor, dass der Nutzen einer solchen Arbeit nur von wenigen Lehrkräften als gross eingeschätzt wird. Projektartiges Arbeiten werde auch heute schon praktiziert, und ein institutionalisiertes Gefäss dafür erachten nur wenige Lehrpersonen als zweckmässig. Mehrfach wird auch erwähnt, dass die Projektarbeit viele Schülerinnen und Schüler überfordern dürfte und auf der Sekundarstufe II besser angesiedelt wäre (wo es entsprechende Gefässe ja auch gibt).

Lediglich 14.3% der Befragten halten den Grundsatzentscheid für eine auf allen drei Niveaus identische Stundentafel für richtig, 70.2% halten ihn für falsch. In etlichen Kommentaren kommt zum Ausdruck, dass der Tatsache Rechnung getragen werden müsse, dass die Schülerinnen und Schüler der drei Niveaus zu unterschiedliche Bedürfnisse hätten, als dass man diesen mit einer identischen Stundentafel gerecht werden könnte.



Diese Rückmeldungen sprechen dafür, dass der Bildungsrat bei der definitiven Stundentafel für die Sekundarstufe I noch einmal über die Bücher gehen sollte, und zwar insbesondere im Bereich der vormals geplanten Sammelfächer. Die Reaktion des Bildungsrats auf deren Ablehnung durch die Stimmbevölkerung bleibt unbefriedigend, denn statt den Volkswillen ernsthaft zu würdigen, wurde mittels einer Minimalanpassung in diesem Bereich eine Stundentafel kreiert, die niemand jemals ernsthaft ins Auge gefasst hätte, wäre von Anfang an klar gewesen, dass es keine Sammelfächer geben würde. Dass dies von den Lehrerinnen und Lehrern, welche im Korsett der besagten Stundentafel arbeiten werden müssen, sehr deutlich moniert wird, ist ebenso nachvollziehbar wie berechtigt.

Der aus unserer Sicht falsche Entscheid für eine auf allen drei Niveaus identische Stundentafel, den der LVB stets abgelehnt hatte, wird sich kurz- und mittelfristig kaum korrigieren lassen. Im Hinblick auf die drohende Abschaffung des Bildungsrats könnte sich dieser Entscheid jedoch in Gestalt eines prominenten Vorwurfs der Bildungsratsgegner noch als schwerwiegende Hypothek erweisen.

## Kollektiv gut betreut

Gute Gründe für Visana

**Exklusiv für Sie!**

### Geniessen Sie exklusive Vergünstigungen

Mit unserem Kollektivvertrag erhalten Sie und alle Mitglieder in Ihrem Haushalt einmalige Prämienrabatte auf die Zusatzversicherungen der Visana.

Gerne informieren wir Sie über Ihre Vorteile als Mitglied des Dachverbands Schweizer Lehrerinnen und Lehrer unter: [www.visana.ch/kollektiv/ich](http://www.visana.ch/kollektiv/ich)

**visana**  
Rundum gut betreut.

## Selbstorganisiertes Lernen als Wundermittel?

*Ergänzende Bemerkungen zur Kritik der selbstorganisierten Lernformen von Michael Weiss in: lvb.inform 2016/17-02*

In seinem Artikel reflektiert Michael Weiss die Beobachtungen in Schulen, die «selbstorganisiertes Lernen» (SOL) praktizieren. In Ergänzung zu seiner Analyse sollten die Ergebnisse der Forschungen von Kirschner/Sweller/Clark (2006)<sup>1</sup> berücksichtigt werden. Kirschner et al. stellen fest, dass in den letzten 50 Jahren immer wieder ähnliche Konzepte selbstverantwortlichen Lernens propagiert wurden: Planunterricht, projektartiger Unterricht, Werkstattunterricht, entdeckendes Lernen, erweiterte Lernformen, selbstorganisiertes Lernen, Lernlandschaften. Die Namen mögen ändern, aber diesen Unterrichtsformen ist gemeinsam, dass sie sich von herkömmlichen Methoden durch «minimale Anleitung» oder «implizite Unterweisung» («minimal guidance» bzw. «implicit instruction») unterscheiden.

Begründet wurden solche Lernformen zunächst mit der Absicht, Lernende sehr früh zur Eigenverantwortung und Selbstständigkeit zu erziehen, ihnen autonomes Handeln zu vermitteln. Seit dem ausgehenden 20. Jahrhundert dient als Rechtfertigung vermehrt die konstruktivistische Erkenntnis, dass alle Lernenden Wissen selbst «konstruieren» müssen, dass fremdgesteuerte Belehrung ohne geistige Eigentätigkeit folgenlos bleibt. Eine weitere Notwendigkeit für SOL soll sich aus der Heterogenität der integrativen Schule ergeben.

Zu erwähnen wäre auch die These, Lernende könnten durch eigenes Erforschen der Lernstoffe die kognitiven Prozesse erwerben, welche ursprünglich die Wissenschaftler zur Problemlösung geführt hätten. So lautet eine angestrebte Kompetenz im Deutschlehrplan 21:

*Die Schülerinnen und Schüler können Sprache erforschen und Sprachen vergleichen.*

und ein Lernziel des Passepartout-Lehrplanes:

*Einige Gemeinsamkeiten und Unterschiede in Grammatik (Zeitformen), Wortschatz und Wortbildung zwischen deutscher, französischer und englischer Sprache identifizieren.*

---

***Lernende können nicht, wie bei gewissen Formen von SOL verlangt, gleichzeitig neues Wissen aufnehmen, langfristig behalten und kognitiv verarbeiten.***

---

Die empirische Forschung der letzten 25 Jahre hat diese Thesen jedoch nachhaltig erschüttert, sodass Kirschner et al. von «unambiguous findings» (unzweideutigen Befunden) sprechen können, welche beweisen würden, dass minimale Anleitung unwirksam und unergiebig («ineffective and inefficient») sei: In kontrollierten empirischen Vergleichsstudien erwiesen sich selbstorganisiertes und entdeckendes Lernen auf der Primar- und Sekundarstufe, teilweise sogar bis in die Universität, dem enggeführten, angeleiteten Unterricht als signifikant unterlegen. Auch Hattie in «Visible Learning» kommt zu diesem Schluss<sup>2</sup>. Wie ist dies zu erklären?

Kirschner et al. verweisen zum einen auf neurologische Befunde der letzten 30 Jahre über die Funktionsweise des Kurz- und Langzeitgedächtnisses («cognitive architecture») und zum anderen auf eine fälschliche Gleichsetzung der beiden unterschiedlichen geistigen Prozesse des Lernens und des Forschens.

1. Es hat sich gezeigt, dass das Kurzzeitgedächtnis im besten Fall nur maximal vier neue Informationen gleichzeitig aufnehmen und verarbeiten kann. Es kann auch nicht gleichzeitig Neues verarbeiten und langfristig abspeichern. Das müsste jedoch geschehen, denn Lernen heisst Veränderung des Langzeitgedächtnisses. Andererseits ist inzwischen erwiesen, dass Menschen zeitlich und mengenmässig unbeschränkt Wissen aus dem Langzeitgedächtnis ins Kurzzeitgedächtnis zurückrufen und dort auch kognitiv verarbeiten können. Kognitive Verarbeitung scheint also erst möglich, wenn das Wissen den Umweg über die Speicherung im Langzeitgedächtnis genommen hat. Das bedeutet, dass Lernende nicht, wie bei gewissen Formen von SOL verlangt, gleichzeitig neues Wissen aufnehmen, langfristig behalten und kognitiv verarbeiten können. Das Gehirn ist dazu nicht geschaffen, das Lernergebnis bleibt entsprechend mager.

2. Die geistigen Operationen, über die ein Forscher verfügt, sind möglich, weil dieser sich in einem Gebiet viel strukturiertes Wissen angeeignet hat, das er sich im Kurzzeitspeicher vergegenwärtigen und dort zur Problemlösung umgruppieren kann. Dies sind jedoch nicht die gleichen kognitiven Operationen, die Lernende ausführen müssen, um sich neues Wissen zu erarbeiten. Dort kommt es darauf an, das didaktisch aufbereitete Material verstehend aufzune-

men und sich dem Langzeitgedächtnis einzuverleiben. Dem Konzept des entdeckenden Lernens («Lernende als Forschende») liegt genau die Verwechslung dieser beiden unterschiedlichen geistigen Prozesse zu Grunde. Der Befund zeigt auch, wie falsch es ist, Lehrpersonen in die Rolle von «Coaches» zu zwingen, denn das pädagogisch-didaktisch strukturierte Fachwissen ermöglicht im direkten Kontakt mit den Lernenden das Verstehen der Information und die Produktion und Speicherung von strukturiertem Wissen im Langzeitgedächtnis.

zwecken und nicht zum entdeckenden Lernen eingesetzt wird. Allerdings sei die Frage erlaubt, ob die Stundenplanung mit wenigen Input-Lektionen und didaktisch kaum begleiteten SOL-Stunden genügt, um neuen Stoff didaktisch so nachhaltig zu vermitteln, dass er im Langzeitgedächtnis verankert werden kann. Bei geringer Anleitung, so stellen Kirschner et al. fest, besteht nämlich die grosse Gefahr, dass bei Lernenden Fehlkonzepte entstehen, welche die adäquate Aneignung des Stoffes verhindern.

**Bei geringer Anleitung, so stellen Kirschner et al. fest, besteht nämlich die grosse Gefahr, dass bei Lernenden Fehlkonzepte entstehen, welche die adäquate Aneignung des Stoffes verhindern.**

Michael Weiss stellt denn in seinem Artikel auch fest, dass nach seinen Beobachtungen SQL vorwiegend zu Übungs-

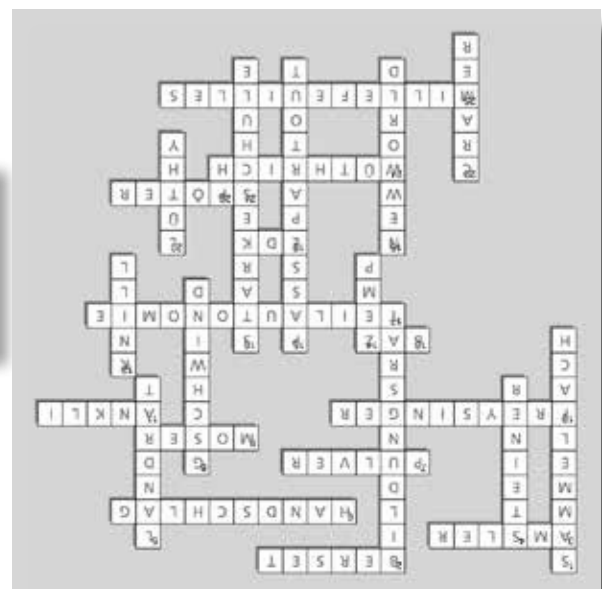
*Felix Schmutz, Allschwil*

<sup>1</sup> Paul A. Kirschner, John Sweller, Richard E. Clark, *Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching*, in: EDUCATIONAL PSYCHOLOGIST, 41(2), 75–86, 2006.

<sup>2</sup> John Hattie, *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, 2009 Abingdon.

**ACHTUNG SPOILER!**

Erst drehen, wenn Sie das **Rätsel** auf S. 54 gelöst haben.





# BESTER SCHUTZ UND ATTRAKTIVE PRÄMIEN FÜR MITGLIEDER LCH.

Exklusiv versicherbare Zusatzleistungen in der Haushaltversicherung:

- Rechtsschutz für Strafverfahren wegen Nichterfüllung der Aufsichtspflicht
- Schulreise Assistance

**Jetzt Prämie berechnen und Offerte einholen.**

**[zurich.ch/de/partner/login](https://zurich.ch/de/partner/login)**

**Ihr Zugangscode: YanZmy2f**

0800 33 88 33

Mo–Fr von 8.00–18.00 Uhr

Bitte erwähnen Sie Ihre LCH-Mitgliedschaft.



**ZURICH VERSICHERUNG.  
FÜR ALLE, DIE WIRKLICH LIEBEN.**





# i-Room

BASEL  
LANDSCHAFT

## INFORMATION CHECK UND COMPUTER :

GESCHÄTZTE MITARBEITENDE  
AUFGRUND DER FORTWÄHRENDEN,  
ALLJÄHRLICHEN DURCHFÜHRUNG  
DER CHECKS STEHEN AB SOFORT  
KEINE COMPUTER MEHR FÜR DEN  
REGULÄREN UNTERRICHT ZUR VER-  
FÜGUNG.

STATTDESSEN WIRD DAS KONZEPT  
BYOD IN DEM SINNE AUSGE-  
WEITET, DASS SIE AB SOFORT AUCH  
DIE GERÄTE FÜR IHRE SCHÜLERINNEN  
UND SCHÜLER PRIVAT ORGA-  
NISIEREN UND AN IHREN  
ARBEITSPLATZ MITBRINGEN.  
WENN SIE FÜR JEDE SCHÜLERIN  
UND JEDEN SCHÜLER EIN SEPA-  
RATES FORMULAR AUSGEFÜLLT  
UND FRISTGERECHT ABGEGEBEN  
HABEN, ERHALTEN SIE ALS ENT-  
SCHÄDIGUNG 10.-Fr. PRO JAHR  
UND GERÄT. DARIN INBEGRIFFEN  
IST DER VON IHNEN ZU LEISTENDE  
UNTERRICHT DER GERÄTE, DEN SIE  
VIA EAT ERFASSEN.

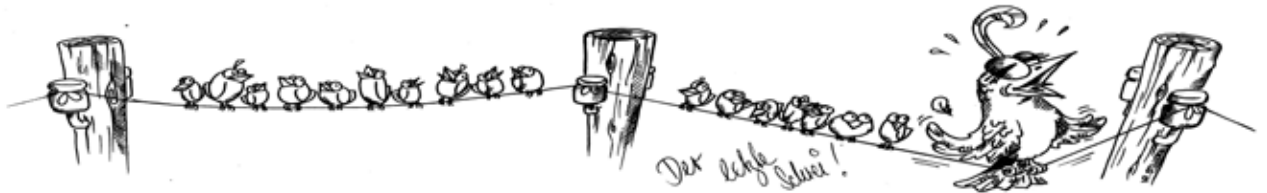
VIELEN DANK FÜR IHR  
ENGAGEMENT IM DIENSTE  
EINES INNOVATIVEN  
SCHULBETRIEBS.



**Strichwörtlich**

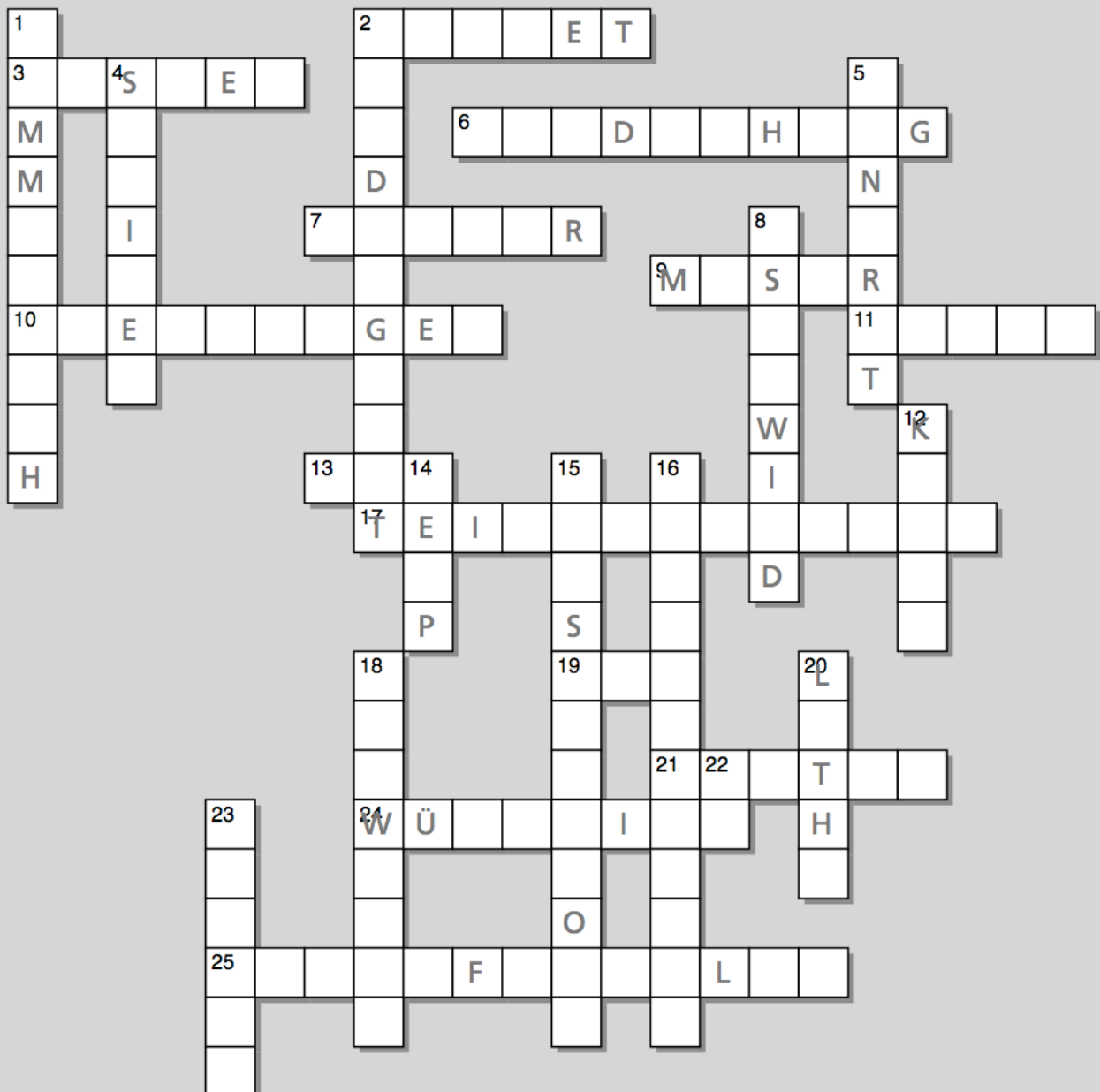
Von Michèle Heller





## Der letzte Schrei Kreuzbildungswortpolitikrätsel

Von Philipp Loretz und Roger von Wartburg



**WAAGRECHT**

- 2 Frankophones Bundesratsmitglied, das angesichts des Sprachenstreits immer wieder mit dem national verordneten Sprachengesetz droht, was ihm unter den überzeugten Föderalisten den Ruf eines *Berserkers* einträgt.
- 3 Männlicher Singvogel mit Ostschweizer Dialekt inklusive frühfranzösischem Akzent, massgeblich beteiligt an der staatlich geförderten Verbreitung der Lehrplan 21-Population im Brutgebiet der D-EDK.
- 6 Kompositum, welches sich aus dem Abschluss einer menschlichen Extremität sowie einer mit ebendiesem Körperteil ausgeführten heftigen Bewegung gegen ein Ziel zusammensetzt. In Therwil ist das Kompositum vom Aussterben bedroht.
- 7 Dem Berner Erziehungsdirektor werfen kritische Stimmen vor, das von ihm gepushte Passepartout-Konzept sei keinen Schuss seines Familiennamens wert.
- 9 Herr der Checks und Beinahe-Namensvetter des Propheten, der sein Volk aus der ägyptischen Sklaverei in das Gelobte Land führte (s. Interview auf S. 6).
- 10 Hollywood meets Wallis: «Und der Oscar für die aparteste Haartracht aller Erziehungsdirektoren geht an den scheidenden SVP-Staatsrat, dessen Leichen im Keller in Wahrheit Flaggen waren.»
- 11 Nach der Ablehnung der Initiative «JA zu einer guten Volksschule ohne Lehrplan 21» dürfte für den Bildungsdirektor ennet dem Jura alles in \_\_\_\_\_ \* sein. (\*solothurnisches Synonym für ein kleines Stück Butter)
- 13 Printmedium, welches sich *somma sommarum* oft und gerne mit Baselbieter Schulen auseinandersetzt.
- 17 Partielle verwaltungsmässige Eigenständigkeit und Leitmotiv der Baselbieter Schulen. Basellandschaftliche Bauernregel zur Thematik:  
*Wird ein Projekt des Kantons zum Graus,  
Löffeln die Schulen die Suppe halt aus.  
Wächst dem Kanton ein Projekt über'n Kopf –  
Schulleiter, ach, du armer Tropf!*
- 19 Nationale politische Behörde, bestehend aus Vertretern der kantonalen Exekutiven, von denen nicht wenige die Zuweisung zu ihrem Ressort dem Anciennitätsprinzip zu verdanken haben.
- 21 Fasnachtssujet, das aus dem Wirbel um den späteren Unterrichtsbeginn an einer zwischen Birsebene und Jurarand gelegenen Baselbieter Sekundarschule entstanden ist: «Ä chli \_\_\_\_\_.»
- 24 Ehemaliger Nordwestschweizer Bildungsdirektor mit profunden Kenntnissen über Infights mit dem LVB.
- 25 Polarisierendes cremiges Lehrmittel.

**SENKRECHT**

- 1 Bei der Baselbieter Stimmbevölkerung durchgefallenes Konglomerat verschiedener Disziplinen, z.B. Geschigrafi bzw. Biophymie.
- 2 Von der Abschaffung bedrohtes Baselbieter Gremium mit regelmässig infrage gestellter Kompetenz.
- 4 Hätte das Zürcher Stimmvolk Ja gesagt zur Initiative «Mehr Qualität - eine Fremdsprache an der Primarschule», so hätte die zuständige Erziehungsdirektorin das Resultat wohl mit ver\_\_\_\_\_ter Miene zur Kenntnis genommen.
- 5 Expertengremium für Sparvorschläge im Bildungsreich.
- 8 Marschhalt: Fachbegriff für die temporäre Entschleunigung bzw. Ent\_\_\_\_\_isierung schulischer Reformen im Kanton Baselland; der fehlende Teil des Wortes entspricht gleichsam dem Familiennamen der dafür verantwortlichen Bildungsdirektorin.
- 12 Ostschweizer Bildungsdirektorin, deren Nachname sich auf ein typisches Fischgewürz reimt, dessen französische Bedeutung wiederum die Volksschülerinnen und -schüler des entsprechenden Kantons frühestens an der Sekundarschule kennenlernen dürften.
- 14 Höchster und hochgewachsener Schweizer Lehrer mit wilhelminischem Schönheitsideal zwischen Nase und Mund.
- 15 Bildumrahmung aus leichtem Karton, die unter dem Glas des Rahmens liegt und auch beim frühen Erwerb von Fremdsprachen helfen soll.
- 16 Über viele E-Mail-Adressen und Initiativbögen verfügendes Komitee, das sich neuerdings über zwei Halbkantone erstreckt.
- 18 Sinfonie von Antonin Dvorak, mit der auch Englisch gelehrt und gelernt wird.
- 20 Schweizerdeutsch für Fahrradklingel; seit Kurzem auch Dienststellenleiter des AVS in Liestal.
- 22 Mass für den sauren oder basischen Charakter einer wässrigen Lösung oder Ausbildungsstätte angehender Lehrpersonen.
- 23 Neuer Basler Erziehungsdirektor, dem wir ein besseres Wohlergehen wünschen als seinem Namensvetter in einem von Juliane Werdings grössten Hits.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Nachzuhören auf <https://www.youtube.com/watch?v=ET5uRBGo9yo>

## 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  
**Isabella Oser**  
Brombergstrasse 42  
4244 Röschenz  
Tel 061 763 00 02  
[isabella.oser@lvb.ch](mailto:isabella.oser@lvb.ch)

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