

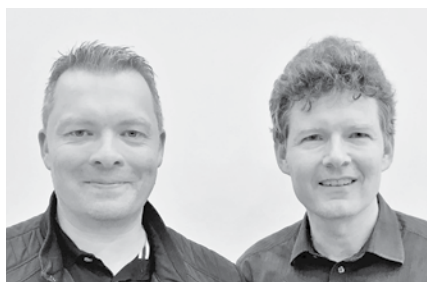
lvb*i*inform

Zeitschrift des Lehrerinnen- und Lehrervereins Baselland



- **Nein zur Abschaffung des Bildungsrats**
Wider politische Machtballungen!
- **Und wieder ein zusätzliches Schulfach**
Wie viel Verzettelung erträgt das Gymnasium noch?
- **LCH und LVB**
Kraft unter dem gemeinsamen Dach
- **Fetische des modernen Schulwesens**
Episode 2
In der Rasterfalle – der ausgeklügeltste Beurteilungsbogen

Ja zu LVB und LCH!



Liebe Leserin
Lieber Leser

Am 21. März 2018 haben die LVB-Delegierten einstimmig einer moderaten Anpassung der Mitgliederbeiträge zugestimmt: Sie beträgt in der Summe 5 Fr. pro Jahr und Mitglied, jedoch werden neu Mitglieder mit einem Unterrichtspensum zwischen 51% und 66% der Kategorie der mittleren Penssen zugerechnet, womit ihr Beitrag um 50 Fr. sinkt. Der massive Anstieg unseres Aufwands für Beratung und Rechtshilfe lässt uns trotz erfreulich steigender Mitgliederzahlen keine andere Wahl, denn auch die LVB-Geschäftsleitung kann im Beruf nicht gesund bleiben, wenn wir weiterhin Jahr für Jahr hunderte von unbezahlten Überstunden anhäufen.

Nun wäre eine Beitragserhöhung um 5 Fr. wohl kaum der Rede wert, würden unseren nationalen Dachverband LCH nicht ebenfalls Geldsorgen plagen, welche ihn seinerseits zu einer massvollen Beitragserhöhung von 32 Fr. auf 41 Fr. für Kleinpensen (bis 33%) sowie von 74 Fr. auf 82 Fr. für Mittel- und Grosspensen veranlassen, über welche die LCH-Delegierten am 16. Juni befinden werden. Hauptgrund für den finanziellen Engpass des LCH sind gesunkene Mitgliederzahlen. Im Gegensatz zur Beitragserhöhung des LVB wird jene des LCH im Falle einer Annahme an der DV erst im Schuljahr 2019/20 in Kraft treten, sie ist aber insbesondere für Mitglieder mit Kleinpensen nicht unerheblich.

LVB-Mitglieder sind automatisch auch LCH-Mitglieder. Nicht allen Betroffenen ist klar, was für ein Nutzen sich daraus ergibt. Wir erwähnen daher an dieser Stelle einige wichtige Aspekte:

- Die professionellen wissenschaftlichen Erhebungen zu Arbeits- und Anstellungsbedingungen, Lohnentwicklung und Berufszufriedenheit, welche der LCH in allen Deutschschweizer Kantonen periodisch durchführen lässt, sind für den LVB von grossem Wert, wenn es darum geht, diese Themen in Baselland zu forcieren.
- Der LCH ermöglicht dem LVB eine Vernetzung weit über Baselland hinaus, verbunden mit der Option, unsere Anliegen in die nationale Politik zu tragen.
- Im Falle kantonaler Hirngespinnste oder Vorlagen mit landesweiter Strahlkraft (z.B. Schulrankings oder die Privatschulinitiative) interveniert der LCH auch auf kantonaler Ebene und kann unseren Einfluss damit entscheidend vergrössern.
- Aus der Zusammenarbeit von LCH und LVB sind entscheidende Impulse für die Durchführung interner Schulevaluationen (FQS-Verfahren) und die Definition des Berufsauftrags der Lehrpersonen hervorgegangen.
- Nicht vergessen gehen darf der Umstand, dass die Mitgliederbeiträge, die wir an den LCH weiterleiten, teilweise wieder zu uns zurückfliessen: so etwa als «Sponsoring» zugunsten unserer 2014 erneuerten Website oder kantonaler politischer Kampagnen unter Federführung des LVB, aber auch als beträchtliche Unterstützung in Rechtsstreitigkeiten, wie wir sie ebenfalls 2014 gegen den Verein «Schule und Weiterbildung Schweiz» (SWCH) hatten führen müssen. Die Provisionen, die der LVB aus den Profitcenterangeboten des LCH (Vergünstigungen bei Versicherungen, Hypotheken u.v.a.m.) zurückerhält, machen über

50% der LCH-Mitgliederbeiträge wieder wett, und diejenigen Mitglieder, die davon Gebrauch machen, sparen damit problemlos mehr ein als ihren LCH-Beitrag.

Ein Austritt aus dem LCH würde den LVB nicht nur isolieren, er wäre spätestens mittelfristig auch finanziell nicht lohnenswert. Und auch wenn es kein Geheimnis ist, dass die Positionen von LVB und LCH nicht immer identisch sind und wir uns vom LCH das eine oder andere Mal eine pointiertere Stellungnahme gegen unseres Erachtens praxisferne und/oder nicht finanzierbare Projekte aus dem Elfenbeinturm der EDK gewünscht hätten, so erfahren wir doch auch durch den LCH intern immer wieder Wertschätzung für unsere wahlweise sehr deutlichen Stellungenbezüge.

Gemeinsam mit dem 2019 aus dem Amt scheidenden LCH-Zentralpräsidenten und früheren LVB-Vizepräsidenten Beat W. Zemp, der in diesem Heft seine Sicht auf die Zusammenarbeit von LVB und LCH in Form eines Gastbeitrages darlegt, bitten wir Sie darum, die erwähnte Beitragserhöhung des LCH mitzutragen und damit auch die langjährige Partnerschaft zwischen LVB und LCH weiter zu unterstützen.

Mit freundlichen Grüssen

Roger von Wartburg, Präsident LVB

Michael Weiss, Geschäftsführer und Vizepräsident LVB

Inhalt

Impressum

lvb.inform 2017/18-04
 Auflage 3000
 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

Redaktion

LVB-Geschäftsstelle per Adresse
 Michael Weiss
 Sonnenweg 4, 4133 Pratteln
 Tel 061 973 97 07
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

Gestaltung, Textumbruch

Philipp Loretz

Lektorat

Roger von Wartburg

Druck

Schaub Medien AG, 4450 Sissach

Titelbild: Fotolia

- 2 **Editorial: Ja zu LVB und LCH**
 Von Roger von Wartburg und Michael Weiss
- 3 **Inhalt/Impressum**
- 4 **Nein zur Abschaffung des Bildungsrats!**
 Von Roger von Wartburg
- 5 **Warum man den Bildungsrat nicht abschaffen sollte**
 Von Michael Weiss
- 6 **Alles, was (nicht) recht ist**
Fürsorgepflichten: Nicht alle Vorgesetzten sind sich
ihrer Doppelrolle bewusst
 Von Isabella Oser
- 8 **Perlenfischen**
weitere Perlen auf S. 16, 26 und 34
 Von Roger von Wartburg
- 9 **Und wieder ein zusätzliches Schulfach**
Wie viel Verzettelung erträgt das Gymnasium noch?
 Von Michael Weiss
- 18 **Fetische des modernen Schulwesens**
Episode 2
In der Rasterfalle – der ausgeklügeltste Beurteilungsbogen
 Von Philipp Loretz
- 28 **LCH und LVB: Kraft unter dem gemeinsamen Dach**
 Von Beat W. Zemp, Zentralpräsident LCH
- 36 **«Basler StadtNatour» – ein appbasierter Rundgang**
durch die Basler Stadtnatour
 Gastbeitrag von Brigitte Vogel, Bau- und Verkehrsdepartement Basel-Stadt
- 38 **LVB-Informationen**
- 48 **LVB-Forum**
- 52 **Strichwörtlich**
 Von Michèle Heller
- 53 **Das Schwarze Brett**
- 54 **Der letzte Schrei**
Wunderbare Jahre
 Von Roger von Wartburg

Nein zur Abschaffung des Bildungsrats!

Von Roger von Wartburg

FDP-Präsident Paul Hofer behauptete im Landrat, das Baselbiet habe seinen Bildungsrat Kaiser Napoleon zu verdanken – obwohl dieser 12 Jahre vor der Gründung des Kantons Baselland gestorben war. Nein, kein fremder Fürst, sondern Kantonsgründer Stephan Gutzwiller, ein Freisinniger im besten Wortsinn, hatte sich für die Schaffung eines Erziehungsrats – so hiess das Gremium ursprünglich – starkgemacht und ihn als Erster präsi- diert. Gutzwiller hatte die grosse Bedeutung der Bildung erkannt.

Der Kanton Luzern schaffte seinen Erziehungsrat 1999 ab. Seither schickt man die Schülerschaft in zusätzliche Zwangsferien, um Kosten einzusparen. Ist es diese Form von Abbaufreiheit, welche die Baselbieter Motionäre anstreben, wenn sie tatsachenwidrig beklagen, der Bildungsrat könne die Budgethoheit des Landrats aushebeln?

Der Entscheidungskompetenz des Bildungsrats sind enge Grenzen gesetzt: Er beschliesst die obligatorischen Lehrmittel der Volksschule, die Stufenlehrpläne und Stundentafeln. Da er jedoch keine Budgetkompetenz hat, muss er sich an die von der Regierung gesetzten Budgetvorgaben halten und kann keinesfalls Stundentafeln mit beliebiger Kostenfolge erlassen.

Absurd ist es, den Bildungsrat für alle umstrittenen bildungspolitischen Entwicklungen verantwortlich machen zu wollen. So hatte das Stimmvolk Ja gesagt zum HarmoS-Konkordat und damit zu harmonisierten Lehrplänen. Entsprechend wies der Bildungsrat den Lehrplan 21 nicht kategorisch zurück, sondern setzte sich für eine pragmatische kantonale Ausgestaltung desselben ein. Dank Niveaudifferenzierung und inhaltlichen Jahreszielen

für die Sek I sowie dem Auftrag nach einem geklärten Übergang zwischen Kindergarten und Primarschule ist Baselland hier klar besser aufgestellt als andere Kantone.

Auch den Entscheid, sich am Fremdsprachenprojekt «Passepartout» zu beteiligen, hat nicht der Bildungsrat, sondern der Landrat gefällt, und dies deutlich mit 49:29 Stimmen. Der Landrat sprach 12.5 Mio. Franken an Ressourcen dafür – mit Zustimmung von Mitgliedern, die sich heute vehement von «Passepartout» distanzieren. Rückblickend lässt sich feststellen, dass Mehrheiten in Bildungsrat und Landrat gleichermassen den vollmundigen Versprechungen der Verantwortlichen erlegen waren.

Würde man nun jedoch den Bildungsrat entmachten, nähme man ihm für alle Zeiten die Möglichkeit, auf fragwürdige Ideen aus der Bildungsdirektion zu reagieren. Ob die bürgerlichen Bildungsratsgegner sich schon einmal überlegt haben, was das für sie hiesse, sollte die Bildungsdirektion dereinst wieder der Linken zugeschlagen werden?

Von seiner Möglichkeit, die Bildungsdirektion zu übersteuern, hat der Bildungsrat zuletzt Gebrauch gemacht, als er es ablehnte, die Gültigkeit der Übergangsstundentafel Sek I zu verlängern. Das beschleunigte die Erstellung der Lehrpläne, weshalb wir ab Schuljahr 2018/19 eine konsolidierte und bessere Lösung haben. Ein «Beirat Bildung» ohne Entscheidungskompetenz hätte das nicht vermocht.

Die laufende Debatte verstellt den Blick aufs Ganze: Das Vermeiden von Machtballungen kennzeichnet die schweizerische Politik. Die Aufteilung

der Befugnisse zwischen Bildungs- direktion und Bildungsrat entspricht diesem Gebot. Anstatt nach der Abschaffung des letzteren zu trachten, würden sich seine Gegner besser darum bemühen, selber in den Bildungs- rat gewählt zu werden, um sich dort einzubringen. Ach ja, und wer wählt diesen Bildungsrat eigentlich? Niemand anderes als der Landrat...

Hinweis: Dieser Text wurde erstmals abgedruckt in der «Basellandschaftlichen Zeitung» vom 12. März 2018.

Warum man den Bildungsrat nicht abschaffen sollte

Von Michael Weiss

Wie gehen wir mit politischen Entscheiden um, die uns nicht passen? Der in einer Demokratie hierfür vorgesehene Weg besteht darin, die Politikerinnen und Politiker, welche solche Entscheide treffen, nicht wiederzuwählen und stattdessen anderen seine Stimme zu geben. Abstimmungen über neue Gesetze sowie Initiativen bieten uns weitere Möglichkeiten, Einfluss auf die Politik zu nehmen.

Der basellandschaftliche Bildungsrat, über dessen Abschaffung (oder «politisch korrekt»: Ersatz durch einen «Beirat Bildung» ohne Entscheidungskompetenzen) am 10. Juni abgestimmt wird, hat in jüngster Zeit einige Entscheide getroffen, die verschiedenen politischen Exponenten sowie Teilen der Stimmbevölkerung und der Lehrerschaft nicht gepasst haben. Genannt seien die geplante Einführung von Sammelfächern auf der Sekundarstufe sowie das weitere Vorgehen des Bildungsrats nach deren Ablehnung in einer Volksabstimmung. Übelgenommen wurde dem Bildungsrat mancherorts auch bereits der Umstand, dass er sich überhaupt auf den Lehrplan 21 eingelassen hatte.

Diese kritisierten Entscheide hat der Bildungsrat jedoch nicht, wie mancherorts behauptet wird, im stillen Kämmerlein und ohne Blick über das eigene Sitzungszimmer hinaus gefällt. Vielmehr hatten unter anderem die beiden Wirtschaftsverbände – die Handelskammer beider Basel und die Wirtschaftskammer Baselland –, die im Bildungsrat mit je einem Sitz vertreten sind, sich als Interessenvertreter der Lehrbetriebe entsprechend positioniert, und eine Mehrheit der übrigen Bildungsratsmitglieder folgte dieser Position. Es entbehrt daher nicht einer gewissen Ironie, dass aus-

gerechnet jene Parteien, die sich als besonders wirtschaftsnah deklarieren, sich nun als prononcierte Kritiker dieser Positionen hervortun und damit indirekt auch den Einfluss der Wirtschaftsverbände auf die Bildungspolitik torpedieren.

Das bedeutet nicht, dass dem Bildungsrat keine Fehleinschätzungen unterlaufen wären. Aber zwei Volksinitiativen, von denen eine nicht einmal zur Abstimmung gelangte, haben dazu geführt, dass der Bildungsrat die genannten Entscheide korrigieren musste. Hier hat die Demokratie also gespielt – die Stimmbevölkerung steht sowohl über dem Bildungsrat als auch über den Interessen der Wirtschaftsverbände, und so soll es auch sein.

Nicht gespielt hat die Demokratie hingegen anlässlich der Erneuerungswahl des Bildungsrats im Januar 2018 durch den Landrat. Das liegt aber nicht am Wahlverfahren, denn dieses ist nicht weniger demokratisch als etwa die Wahl des Bundesrats durch die vereinigte Bundesversammlung. Doch der dem Bildungsrat gegenüber so kritisch eingestellte Landrat hat es einmal mehr verpasst, die damit verbundene Verantwortung wahrzunehmen: Nie wurden die von den Anspruchsgruppen für den Bildungsrat vorgeschlagenen Personen zu Hearings eingeladen, anhand derer die Landratsmitglieder hätten feststellen können, wen sie für geeignete Bildungsratsmitglieder halten. Stattdessen wählte der Landrat den gesamten Bildungsrat *in globo in stiller Wahl*. Offenbar findet es eine Landratsmehrheit bequemer, den Bildungsrat einfach abzuschaffen, als sich darum zu bemühen, ihn mit Personen zu besetzen, die sie für befähigt hält. Trotz des Vorschlagsrechts der verschiede-

nen Anspruchsgruppen wäre dies aber nicht nur machbar gewesen, sondern hätte geradezu verpflichtend geschehen müssen.

Von was für einem Demokratieverständnis zeugt dieses Verhalten? Auch Landrat und Regierung treffen immer wieder Entscheide, die von Mehrheiten der Stimmbevölkerung für falsch befunden und entsprechend korrigiert werden. Absurd und undenkbar wäre es jedoch, deswegen die Abschaffung des Landrats oder der Regierung zu verlangen. Ein solches Begehren würde zu Recht als Aufruf zum Umsturz aufgefasst. Die Abschaffung des Bildungsrats, dessen Entstehung wir übrigens ausgerechnet den liberalen Kräften zu verdanken haben, deren heutige Exponenten ihn gering-schätzen, ist auf dieselbe Weise undemokratisch. Und sie würde der Bildungsdirektion eine Machtkonzentration verschaffen, wie wir sie überall in der schweizerischen Politik aus guten Gründen zu vermeiden suchen.

Bildung ist zu wichtig, als dass man sie noch stärker als heute parteipolitischen Machtkämpfen aussetzen sollte. Und gerade weil Bildungspolitik sach- und nicht parteipolitisch geprägt sein soll, braucht es einen Bildungsrat, der, ohne permanent im Fokus der Öffentlichkeit zu stehen, langfristig und sachbezogen über wesentliche Bildungsfragen berät und entscheidet.

Hinweis: Dieser Text wurde erstmals abgedruckt in der «Basler Zeitung» vom 7. Mai 2018.

Alles, was (nicht) recht ist Fürsorgepflichten: Nicht alle Vorgesetzten sind sich ihrer Doppelrolle bewusst

Von Isabella Oser



Anrechte schulischer Anspruchsgruppen

Es ist richtig, dass die Erziehungsberechtigten durch die Schulen am Bildungsprozess ihrer Kinder beteiligt (Bildungsgesetz § 67 Abs. 1 a) und auf Verlangen angehört werden (BG § 67 Abs. 1 d). Erziehungsberechtigte haben nicht nur das Recht, von der Schulleitung und vom Schulrat angehört zu werden, sondern können auch Anträge an diese Gremien stellen (BG § 68 Abs. 2). Ebenfalls erhalten Schülerinnen und Schüler von der Schulleitung Auskunft über sie betreffende Fragen (BG § 63 Abs. 1 c) und haben selbstverständlich Anspruch auf Achtung ihrer Persönlichkeit, ihrer Fähigkeiten und ihrer geschlechtlichen Identität (BG § 63 Abs. 1 b).

Das Ernstnehmen der Schülerschaft und der Erziehungsberechtigten durch Schulleitung und Schulbehörde ist wichtig. Ganz allgemein gilt das Berücksichtigen berechtigter Anliegen der verschiedenen Akteure als Fundament, um beispielsweise einen (aufkeimenden) Konflikt zwischen Lernenden und ihrer Lehrperson oder zwischen Erziehungsberechtigten und einer Lehrperson einer zufriedenstellenden Lösung für alle Beteiligten zuzuführen.

Fürsorgepflicht gegenüber Arbeitnehmenden

Aber: Schulleitungen und Schulbehörden sind nicht *ausschliesslich* der Anspruchsgruppe «Schülerschaft und Erziehungsberechtigte» verpflichtet. In ihrer Funktion als Anstellungsbehörde obliegt ihnen als Arbeitgeber gleichzeitig auch die sogenannte Fürsorgepflicht gegenüber den bei ihnen angestellten Lehrerinnen und Lehrern. Die Fürsorgepflicht bezeichnet die rechtlich-verbindliche Pflicht des Arbeitgebers, die berechtigten Interessen des Arbeit-

nehmers respektive der Arbeitnehmerin zu wahren und zu schützen. Es handelt sich hierbei um eine sogenannte *Unterlassungspflicht*, was bedeutet, dass der Arbeitgeber alles zu unterlassen hat, was die berechtigten Interessen des Arbeitnehmers respektive der Arbeitnehmerin schädigen könnte.

Der Jurist und ehemalige Lehrer Peter Hofmann schreibt: *«Die Fürsorgepflicht umfasst die individuelle Fürsorge für jede einzelne Lehrperson und dient gleichzeitig der Gesundheitsprävention für die Schule als Ganzes. Schulleitungen beeinflussen Leistungsbereitschaft, Arbeitszufriedenheit und Gesundheit im Kollegium. Sie sind für salutogene Führung verantwortlich, das heisst, sie sorgen für ein gesundheitsförderndes Management und für entsprechende Steuerungs- und Gestaltungsprozesse. Diese Massnahmen haben zum Ziel, die Belastbarkeit und Leistungsfähigkeit der Lehrpersonen zu erhalten und zu steigern sowie krankheitsbedingte Fluktuationen zu vermeiden.»*¹

Im besonderen Interesse von Lehrpersonen liegt der Schutz der sozialen Persönlichkeit, speziell der Schutz der Ehre. Sie müssen aufgrund unmittelbarer Fürsorgepflichten der Schulleitung vor ungerechtfertigten Angriffen seitens Eltern- oder Schülerschaft geschützt werden (Personalgesetz 150 § 27).

Gleichgewicht in Gefahr

Leider muss der LVB im Rahmen der Bearbeitung seiner Rechtsfälle eine Zunahme von Sachverhalten feststellen, in denen zwar die schützenswerten Rechte der Anspruchsgruppe «Schülerschaft und Erziehungsberechtigte» durch Schulleitungen und Schulbehörden gewahrt werden, dabei jedoch die persönlichen Rechte von Lehrpersonen weniger oder gar nicht gehört und mit grossem Aufwand auf dem Dienst- und/oder Rechtsweg erstritten werden müssen.

Vermehrt werden uns Situationen zugetragen, in denen Erziehungsberechtigte Lehrpersonen massiv unter Druck setzen, dem rechtmässigen Persönlichkeitsschutz der Angegriffenen aber nur mässig Rechnung getragen wird. Immer häufiger zeigen sich Eltern unzimperlich hinsichtlich der Wahl ihrer Mittel gegen eine Lehrperson, wenn es um die schulischen Belange ihrer Kinder geht.

Sehr stossend ist es, wenn eine Schulleitung oder eine Schulbehörde von sich aus den Dienstweg ausser Kraft setzt, indem sie Erziehungsberechtigte nicht dazu anhält,

«Die Fürsorgepflicht umfasst die individuelle Fürsorge für jede einzelne Lehrperson und dient gleichzeitig der Gesundheitsprävention für die Schule als Ganzes. Schulleitungen beeinflussen Leistungsbereitschaft, Arbeitszufriedenheit und Gesundheit im Kollegium. Sie sind für salutogene Führung verantwortlich, das heisst, sie sorgen für ein gesundheitsförderndes Management und für entsprechende Steuerungs- und Gestaltungsprozesse. Diese Massnahmen haben zum Ziel, die Belastbarkeit und Leistungsfähigkeit der Lehrpersonen zu erhalten und zu steigern sowie krankheitsbedingte Fluktuationen zu vermeiden.»

Peter Hofmann: «Ihr Recht auf Recht», Verlag LCH, 2017

die Gesprächskaskade einzuhalten und zuerst den Dialog mit der direkt betroffenen Lehrperson zu suchen, um den Sachverhalt zu klären, sondern bereits über den Kopf der Lehrperson hinweg Zusagen macht oder Massnahmen in Aussicht stellt. Ein solches Vorgehen erhöht den Druck auf die Lehrperson und vermindert die Chancen auf eine konstruktive niederschwellige Bewältigung des Konflikts.

Vorgesetzte sensibilisieren

Der LVB sieht sich aktuell auch konfrontiert mit Kündigungsfällen, welche langjährige, kurz vor der Pension stehende Mitarbeitende betreffen, obwohl der Arbeitgeber

sogar eine erhöhte Fürsorgepflicht für solche Mitarbeitenden zu erfüllen hat. Diese für privatrechtliche Arbeitsverhältnisse entwickelte Rechtsprechung des Bundesgerichts gilt unvermindert auch für öffentlich-rechtliche Dienstverhältnisse.

Eine Sensibilisierung von Schulleitungen und Schulbehörden im Kontext der Fürsorgepflicht halten wir daher für wichtig. Dies könnte krankheitsbedingte Ausfälle von Lehrpersonen bis hin zum Burnout sowie teure Rechtsstreitigkeiten vermeiden helfen, was im Interesse aller liegt.



Perlenfischen

Von Roger von Wartburg

Perle 1: «Die Lehrer sind vernünftig genug»

Wo: NZZ am Sonntag

Wer: Mauro Dell'Ambrogio, scheidender Staatssekretär für Bildung, im Interview mit René Donzé

Wann: 22. April 2018

«Was mir Sorgen bereitet, ist die Tendenz zu mehr Bürokratie – und dass immer höhere Forderungen an die Ausbildung von Berufsleuten gestellt werden. [...] Jahrelang hat man versucht, Lehrer und Forscher von Administration zu entlasten, indem zusätzliche Verwaltungsstellen geschaffen wurden. Erreicht wurde das Gegenteil, weil diese zusätzlichen Aufwand verursachen. Man kann Arbeit nicht loswerden, indem man Bürokraten anstellt. Denken Sie zum Beispiel an Schulverwaltungen oder an administratives Personal in der Forschung. Früher konnten Professoren ihre Kongresse noch selber organisieren.

[...] Jedes Bundesamt will seine speziellen Interessen in das Bildungswesen einbringen. Etwa in Bezug auf Gesundheitserziehung, auf Nachhaltigkeit oder anderes. So wird jeder Modiebegriff zum Schulthema. Das ist zwar gut gemeint, überfordert und demotiviert aber jene, die am Ende die Inhalte vermitteln müssen. Die Lehrer [...] brauchen nicht seitenweise Vorschriften, sondern gute Lehrmittel.

[...] Studien zeigen, dass das Niveau der Schüler dort tiefer ist, wo die Maturquote höher ist. [...] Ein echtes Problem ist [...] die Kompensierbarkeit von ungenügenden Noten. Es braucht gewisse Grundkompetenzen in Sprache und Mathematik. Schlechte Leistungen in diesen Fächern dürfen nicht kompensiert werden mit guten Noten in anderen Fächern. Wer in der Mathematik die Proportionalität nicht begriffen hat, darf die Matur nicht erhalten. Diese muss garantieren, dass die Studierfähigkeit vorhanden ist.

[...] Im Ausland gibt es [...] keine Berufsmaturität, keine Fachhochschulen und keine höhere Berufsbildung. Inge-

samt ist unsere Quote hoch genug. Bei der gymnasialen Matur sollte diese nicht erhöht werden. Sonst passiert daselbe, wie in anderen Ländern, wo es fast nur noch Studenten gibt: Die Qualität sinkt. Wir wollen mit fähigen Studenten arbeiten, nicht mit einer breiten Masse an jungen Leute, die einfach einen akademischen Abschluss wollen, um Karriere zu machen. [...] Es ist nicht eine Frage der Quantität der Studierenden, die wir ausbilden, sondern der Qualität.



FOTOLIA

[...] Das ist das Schöne an unserem dualen System: Wir haben hervorragende Bildungswege für alle Begabungen. Wir können insbesondere stolz sein auf unsere Berufsbildung. [...] Ich habe festgestellt, dass in vielen Ländern bereits die Mit-

telschicht ihre Kinder nicht in eine Lehre schicken will. Dort ist die Lehre etwas für Verlierer. Dies zu verändern, braucht Generationen. [...] Aber machen wir uns keine Illusionen. Es gibt kein Land, das die Berufsbildung in unserem Sinne übernehmen könnte, weil die Voraussetzungen dafür fehlen. Wir können höchstens hier und dort etwas am Bewusstsein arbeiten.

[...] Es braucht vielleicht da und dort zwischendurch Retuschen, doch im Grossen und Ganzen geht es darum, unser Bildungswesen zu stärken. Wir müssen der Versuchung widerstehen, auf alle kurzfristigen wirtschaftlichen oder politischen Bedürfnisse zu reagieren.»



FOTOLIA

Und wieder ein zusätzliches Schulfach Wie viel Verzettelung erträgt das Gymnasium noch?

Von Michael Weiss

Informatik wird neu zum Pflichtfach an den Gymnasien. Ein Dilemma, in dem sich die gymnasiale Bildung – und nicht nur sie! – schon lange befindet, wird dadurch noch einmal verstärkt.

Ein imposanter Fächerkanon

Deutsch, Französisch, Englisch, Mathematik, Physik, Chemie, Biologie, Geschichte, Geografie, Wirtschaft und Recht, Sport, Musik oder Bildnerisches Gestalten, ein Schwerpunktfach, ein Ergänzungsfach und einen Wahlkurs: Die vierjährige Maturitätsschule umfasst nicht weniger als 15 obligatorische Fächer, die darüber hinaus durch eine Maturaarbeit und einen so genannten Schulpool, dessen Inhalte jedes Gymnasium selbst bestimmt, ergänzt werden.

Neu wird nun auch noch Informatik in den Reigen der obligatorischen Fächer

aufgenommen werden. Spätestens im Schuljahr 2022/23 soll es soweit sein.

An der Informatik führt kein Weg vorbei

Angesichts des Siegeszuges der digitalen Datenverarbeitung in den letzten 80 Jahren, der spätestens seit der Jahrtausendwende fast alle Bereiche unseres Lebens geradezu überrollt hat, ist es unvermeidlich geworden, die Informatik als die Grundlage all dieser Technologie in den Kanon der gymnasialen Pflichtfächer aufzunehmen. Und ebenso, wie im Physikunterricht die Energieübertragung anhand verschiedener Typen von Motoren, nicht

aber das Lenken eines Kraftfahrzeugs thematisiert wird, wird es auch die Aufgabe des Informatikunterrichts am Gymnasium sein, nicht die *Anwendung* technischer Geräte zu üben, sondern ein grundlegendes Verständnis für deren Funktionsweise sowie für Konzepte wie Daten, Algorithmen, künstliche Sprachen und Information zu entwickeln.

Dies ist gerade im Kanton Basel-Landschaft bisher nur sehr bedingt möglich, denn das Ergänzungsfach Informatik kann heute nur belegen, wer zuvor das Freifach Informatik besucht hat. Diese zusätzliche Hürde wird inskünftig weg-

fallen. Damit wird auch das Ergänzungsfach Informatik, das derzeit nicht einmal an allen Baselbieter Gymnasien regelmässig zustande kommt, an Zustrom gewinnen.

Der Verteilungskampf ist lanciert

Völlig unklar ist derzeit allerdings, woher die Unterrichtslektionen für das zusätzliche Fach kommen sollen. Einzelnen anderen Schulfächern Lektionen wegzunehmen, wird auf erbitterten Widerstand der betroffenen Fachschaften stossen. Der grosszügig dotierte, aber nicht durchwegs unumstrittene Schulpool hingegen ist ein Lieblingskind der Schulleitungen, das sie ihrerseits entsprechend in Schutz nehmen werden.

Trotzdem wird es unumgänglich sein, die nötigen Lektionen (die EDK emp-

fehlt insgesamt vier Jahreslektionen) anderswo abzuwickeln. Abgesehen davon, dass der Kanton keine zusätzlichen Mittel sprechen wird, lässt sich auch die Aufnahmefähigkeit der Schülerinnen und Schüler nicht beliebig steigern; die Informatik kann also auch nicht einfach additiv hinzukommen. Ein mit Sicherheit unschöner Verteilungskampf ist damit vorprogrammiert.

Wie gross wird der Nutzen sein?

Was werden die Schülerinnen und Schüler aus dem neuen Fach Informatik mitnehmen? Zu befürchten steht, dass die Antwort einmal mehr lauten wird: in wenigen Fällen viel, in den meisten Fällen sehr wenig.

Dafür gibt es verschiedene Gründe: Einerseits ist mit 16 Schulfächern – von denen jeweils 8 bis 13 in ein und dem-

selben Schuljahr unterrichtet werden, wobei bis zu 9 Schulstunden an einem Tag keine Seltenheit darstellen – die Grenze dessen, was Schülerinnen und Schüler aufnehmen können, bei weitem überschritten – selbst wenn sie zu den leistungsstärksten 20% eines Jahrgangs gehören. Niemand kann ihnen verargen, wenn sie sich auf diejenigen Fächer fokussieren, die sie persönlich am meisten ansprechen, und in den übrigen Fächern nur das Notwendigste tun. Nur die wenigsten Ausnahmefähigen sind zu mehr in der Lage, anderen sind auch ausserschulische Aktivitäten einfach wichtiger.

Andererseits ist ein Total von vier Jahreslektionen (das im Verlauf der weiteren Diskussionen übrigens durchaus noch gekürzt werden könnte) schlicht nicht ausreichend, um eine vertiefte Auseinandersetzung mit der Materie zu ermöglichen. Das Erlernen einer ersten Programmiersprache (das im Rahmenlehrplan des bereits existierenden Ergänzungsfachs Informatik einen von vier Schwerpunkten darstellt) ist beispielsweise keineswegs einfacher als der Einstieg in eine erste Fremdsprache, geht es doch darum, abstrakte Anweisungen und Algorithmen mit den begrenzten Mitteln einer künstlichen Sprache darzustellen, die noch

	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag	Samstag
7:40	KS Ha 12	P Sl 607		fSA Rz 28	B M Fb 507 M Wr 12	
8:35	I Hg 21 M Ta 33 M Wr 10 S Rz 26 WR Bl 22	P Sl 607	E Ha P4	Gf He P3	Bp Fb 507 M Ta 33 Mp Wr 12/CO	
9:30	I Hg 21 M Ta 33 M Wr 10 S Rz 26 WR Bl 22	D Dw 10	BG Gs 407 BG Mo 411 MS Ha P2	Gf He P3	Bp Fb 507 M Ta 33 Mp Wr 12/CO	
10:30	Ff Hn P4	D Dw 10	BG Gs 407 BG Mo 411 MS Ha AU	C Dg 711 M Wr 31 P Ga 610	E Ha 22	
11:20				C Dg 711 M Wr 31	E Ha 22	
12:10	B Fb 508	C Dg 708 C Sb 707	SP Ma T2 SP Bz T1	M Wr 31	C Sb 711	
13:00	SP Ma T2 SP Bz K1	Ff Hn P4	B Fb 508 I Hg 21 MS Ha AU P Ga 607 S Rz 33 WR Bl 20	GGf Ar P5		
13:55	SP Ma T2 SP Bz K1	Ff Hn P4	B Fb 508 I Hg 21 MS Ha P2 P Ga 607 S Rz 33 WR Bl 20	GGf Ar P5	M Wr 31	
14:50	D Dw 16	Bp Fb 510 Mp Ta P1 Mp Wr 16/CO	fCR Bu P2 fCR Ur AU		M Wr 31	
15:45	D Dw 16	Bp Fb 510 Mp Ta P1 Mp Wr 16/CO	fCR Bu P2 fCR Ur AU			
16:40		fDC Da fDC Bh 15 fSA Rz 27 fSV Eg fSV Pe T2				
17:30		fDC Da fDC Bh 15 fSA Rz 27 fSV Eg fSV Pe T2				

Mit 16 Schulfächern, von denen jeweils 8 bis 13 in ein und demselben Schuljahr unterrichtet werden, wobei bis zu 9 Schulstunden an einem Tag keine Seltenheit darstellen, ist die Grenze dessen, was Schülerinnen und Schüler aufnehmen können, bei weitem überschritten.

```

242     ...for (int i = 0; i < arrays; i++)
243     ...for (int j = 0; j < cells; j++) {
244         ...double cx = cell[i][j].x;
245         ...double cy = cell[i][j].y;
246         ...if (cell[i][j].isEmpty())
247             ...continue;
248         ...int x = (int) (border + cx * cellwidth);
249         ...int cellheight = ((max - min) * arrayheight + 4 * arrayheight
250             ...* (cell[i][j].getValue() - min))
251             .../ (5 * (max - min));
252         ...int y = (int) (border + 2 * cy * (arrayheight + border) + (arrayheight - cellheight) / 2);
253         ...g.setColor(cell[i][j].getColor());
254         ...g.fillRect(x + 2, y, cellwidth - 4, cellheight);
255         ...g.setColor(cell[i][j].getTextColor());
256         ...value = new String("" + cell[i][j].getValue());
257         ...g.drawString(value, x + cellwidth / 2 - value.length() * fontsize * 4 / 14, y + cellheight
258             .../ 2 + fontsize / 2 - 4);
259     ...}

```

Das Erlernen einer ersten Programmiersprache ist keineswegs einfacher als der Einstieg in eine erste Fremdsprache, geht es doch darum, abstrakte Anweisungen und Algorithmen mit den begrenzten Mitteln einer künstlichen Sprache darzustellen, die noch dazu weder in syntaktischer noch in semantischer Hinsicht auch nur den geringsten Fehler verzeiht.

dazu weder in syntaktischer noch in semantischer Hinsicht auch nur den geringsten Fehler verzeiht. Kein vernünftiger Mensch käme auf die Idee, dass zwei Schuljahre mit je zwei Lektionen für das Erlernen einer Fremdsprache einen nachhaltigen Effekt haben könnten.

Ein Verständnis für Informatik wird sich somit vor allem bei denjenigen Gymnasiastinnen und Gymnasiasten einstellen, die von sich aus und aus reiner Neugier zu den technischen Aspekten der Informatik (und damit auch zum Programmieren) gekommen sind und sich damit auch in ihrer Freizeit beschäftigen – wodurch sie das Schulfach Informatik kaum mehr benötigen würden. Übrig bleibt eine kleine Gruppe von Schülerinnen und Schülern, die durch den Informatikunterricht tatsächlich auf den Geschmack kommen mag und durch ihn motiviert wird, auch das Ergänzungsfach zu besuchen.

Lernen braucht gleichermassen Musse wie Intensität. Beides wird das Fach Informatik, so wie es nun eingeführt werden soll, nicht bieten können. Dieses Problem teilt das Fach Informatik mit den meisten Fächern, die pro Wo-

che nur während zweier Lektionen unterrichtet werden: Es fehlt die Zeit, um die Inhalte so sorgfältig zu vermitteln, dass sie wirklich verstanden werden, und die geringe Anzahl Wochenstunden fragmentiert den Unterricht

Lernen braucht gleichermassen Musse wie Intensität. Beides wird das Fach Informatik, so wie es nun eingeführt werden soll, nicht bieten können.

derart, dass ein systematischer Aufbau wenn nicht gerade verunmöglicht, so doch stark erschwert wird. Dass mittlerweile sogar auf der Primarstufe einzelne Fächer in nur zwei Lektionen pro Woche unterrichtet werden – besonders betroffen sind die Fremdsprachen, für die oft eine Fachlehrperson eingesetzt wird –, zeigt, dass sich die Problematik keineswegs nur auf das Gymnasium beschränkt.

Im Spannungsfeld zwischen Breite und Tiefe

Und damit ist das zentrale Dilemma, in dem sich die Gymnasien, aber eben nicht nur sie, befinden, angesprochen: Einerseits stehen sie unter dem Druck,

möglichst viele unterschiedliche Wissensgebiete in ihre Lehrpläne aufzunehmen, andererseits verhindert gerade diese Verzettlung den Tiefgang, welcher eine Maturität – was ja wörtlich «Reife», in diesem Zusammenhang die Reife für ein Studium an der Universität, bedeutet – eigentlich erst ermöglichen würde.

Viele interessante Themen können im Unterricht gar nicht behandelt werden, da ein Aufbau bis zu dem Punkt, an dem die dafür nötigen Grundlagen gelegt wären, zeitlich nicht durchführbar ist. Umgekehrt führt der Druck, in der knappen Zeit wenigstens ein paar essenzielle Dinge zu behandeln, dazu, dass vieles bestenfalls als Halbwissen in die Köpfe eindringt und entsprechend schnell wieder vergessen wird.

Ein alter Konflikt

Die Kontroverse, die sich daraus ergibt, ist keineswegs neu. Schon in seinen 1928 veröffentlichten Memoiren geisselte Ulrich von Wilamowitz-Moellendorff, der bedeutendste Altphilologe seiner Zeit, die damals als modern geltende gymnasiale Bildung, indem er sie in den folgenden Worten mit der gymnasialen Bildung verglich, die er einst selbst als Schüler genossen hatte:



ALAMY IMAGES

«Da haben so viele dies und das, weil es nützlich sein kann, in den Lehrplan der Schule geschoben, so dass ziemlich alles gelernt werden soll. [...] Eine solche Erziehung ist nur dann geeignet, wenn das Ziel ist, Journalisten und Parlamentarier zu erzeugen, Menschen, deren Beruf es ist, über Dinge abzuurteilen, die sie nicht verstehen.» (Ulrich von Wilamowitz-Moellendorf, 1928)

«Durch das Latein und die Mathematik bildete die Schule die Knaben, was dazu kam, blieb demgegenüber unwesentlich. Heute mag die Einseitigkeit Entsetzen erregen. Da haben so viele dies und das, weil es nützlich sein kann, in den Lehrplan der Schule geschoben, so dass ziemlich alles gelernt werden soll; natürlich geschieht es so, dass der vollkommene Abiturient von heute der griechische Margites¹ wird, auf den der Vers gemacht ist: «Viele Künste verstand er, doch schlecht verstand er sie alle.» Gewiss waren die Mittel, mit denen die alte Schule bildete, durch die Tradition gegeben, die

unentbehrliche Mathematik dank Platon, das Latein, weil es uns einst alle und jede Bildung gebracht hatte. Das war Rechtfertigung genug; in abstracto hätte man anderes wählen können. Gelernt ward das Latein freilich nicht mehr um seiner selbst willen, sondern weil es dem vorzüglich diente, was uns die Schule mitgab: arbeiten hatten wir gelernt, selbständig arbeiten, denken hatten wir gelernt, indem wir verstehen lernten, was und wie andere gedacht hatten, am besten durch das Umdenken von einer Sprache in die andere. Zugemutet ward uns nicht, Dinge zu verstehen, für die wir noch

nicht reif waren, gerade weil wir, was uns vorgesetzt ward, ganz verstehen sollten. Vorschwatzen, Vorkauen mag man manches, von platonischer und kantischer Philosophie, von Staatsrecht und Verfassungen, womöglich von Wirtschaft, ästhetische Theorien und eine oder gar mehrere Weltanschauungen zur Auswahl feilbieten. Damit gibt man nur unverdauliche Kost, lehrt sich mit halb Verstandenem begnügen, nachschwatzen und was noch schlimmer ist, eigenes Geschwätze für Gedanken halten. Eine solche Erziehung ist nur dann geeignet, wenn das Ziel ist, Journalisten und Parlamen-

tarier zu erzeugen, Menschen, deren Beruf es ist, über Dinge abzuurteilen, die sie nicht verstehen. [...]»²

Fatalerweise hat sich die seitens von Wilamowitz' beklagte Tendenz, sich in der Schule mit halb Verstandem zufriedenzugeben, in den 90 seither vergangenen Jahren verstärkt. Und wenn man Entwicklungen wie den Boom an Debattierwettbewerben oder die Forderung nach umfassender politischer Bildung beobachtet, könnte man tatsächlich den Eindruck gewinnen, dass heute an den Gymnasien mehr Energie darauf verwendet würde, zukünftige Journalisten und Parlamentarier zu formen als Wissenschaftler – wobei man immerhin hervorheben muss, dass das heutige Gymnasium es als selbstverständlich ansieht, auch Journalistinnen, Parlamentarierinnen und hoffentlich weiterhin auch Wissenschaftlerinnen heranzubilden.

Wenn man Entwicklungen wie den Boom an Debattierwettbewerben oder die Forderung nach umfassender politischer Bildung beobachtet, könnte man tatsächlich den Eindruck gewinnen, dass heute an den Gymnasien mehr Energie darauf verwendet würde, zukünftige Journalisten und Parlamentarier zu formen als Wissenschaftler.

Nun wäre es natürlich naheliegend, die hier vorgebrachte Kritik als nostalgisches «Früher-war-alles-besser»-Gedächtnis abzutun, und zwar umso mehr, als von Wilamowitz' Kritik den Journalisten und Parlamentariern der Weimarer Republik galt, welcher er, der am Ende des Ersten Weltkriegs bereits das 70. Altersjahr erreicht hatte, verständnislos und höchst feindselig gegenüberstand. Doch erstaunlicherweise enthielt der gymnasiale Alltag, den von Wilamowitz selbst erlebt hatte, auch wesentliche Elemente, die nach heutigem Verständnis wieder als geradezu hochmodern und innovativ gelten müssen und mit dem Bild der preussi-

schen Drillschule, welche einen Albert Einstein der bekannten Überlieferung gemäss aus Deutschland fort und an die Kantonsschule Aarau getrieben hatte, so gar nicht übereinstimmen.

Die Modernität der alten Schule

So war gemäss von Wilamowitz' Schilderungen der Anteil der Unterrichtszeit an der gesamten Wochenarbeitszeit deutlich geringer, als wir es von unseren heutigen Gymnasien gewohnt sind. Das selbständige Arbeiten war fester Bestandteil des Schulalltags, in welchem die Schüler in altersdurchmischten Lerngruppen organisiert waren, wobei den älteren Schülern die Aufgabe zuteilwurde, den Jüngeren zu helfen, sie zu beaufsichtigen und voranzubringen.

Dieses selbständige Arbeiten bestand nicht aus dem Abarbeiten kleinerer Hausaufgaben, sondern im Bearbeiten jeweils eines einzigen Themas innerhalb eines Zeitraums von zwei Wochen. Dabei wurde den Schülern mit fortschreitendem Alter ein immer grösserer Spielraum bei der Wahl ihrer Themen zugestanden. Auch ein Pendant zur heutigen Maturaarbeit existierte schon, vorbehalten war es allerdings denjenigen, denen man dies auch tatsächlich zutraute. Wer eine solche *Valediktionsarbeit* schreiben durfte, war im letzten Schulsemester von den übrigen schriftlichen Aufgaben befreit.

Offenbar waren vor gut 150 Jahren (denn dies ist die Zeit, auf die sich von Wilamowitz' Schulerinnerungen beziehen) manche Elemente, namentlich in Bezug auf Selbständigkeit, Eigenverantwortung, aber auch Teamarbeit an Gymnasien noch selbstverständlich gewesen. Die heutigen Mittelschulen erkämpfen diese Komponenten erst langsam wieder zurück. Der Ruf nach mehr Selbständigkeit und Eigenverantwortung hat mittlerweile seinen Niederschlag in Gefässen wie der Maturaarbeit oder auch der auf der Sekundarstufe I neu eingeführten Projektarbeit gefunden.

Manche Schulen gehen in den genannten Bereichen noch weiter, so etwa das Basler Gymnasium Bäumlhof mit sei-

nem GB^{plus}-Modell³, das neben der Selbständigkeit auch die Teamarbeit aktiv fördert, oder die Kantonsschule Zürcher Oberland und das Gymnasium Muttenz mit ihren Selbstlernseminaren⁴. Doch das sind Einzelfälle. Weiterhin besteht hier ein grosser Nachholbedarf, und zumindest das Modell des Selbstlernsemesters verträgt wohl auch noch weitere Optimierungen⁵.

Das Gymnasium als Ort vielschichtiger Bildung

Ebenso bedeutsam wie die Förderung der Eigenverantwortung wäre jedoch eine Stärkung des Bildungswerts der Gymnasien an sich. Wenn ein Grossteil der Schülerinnen und Schüler das Gymnasium nur noch als Mittel zum Zweck der Zulassung für ein Hochschulstudium sieht, darf es einerseits nicht erstaunen, wenn einige unter ihnen dafür nicht mehr tun, als unbedingt notwendig ist; umgekehrt dürften sich aber auch die Gymnasien nicht wundern, wenn sie über kurz oder lang ihren Status als Königsweg zur prüfungsfreien Aufnahme an die Universitäten und Technischen Hochschulen verlieren sollten.

Basale Kompetenzen, wie sie Prof. Franz Eberle für die Fächer Deutsch und Mathematik fordert, um die allgemeine Studierfähigkeit wenigstens in diesen zwei Kernfächern sicherzustellen⁶, sind essenziell, ändern aber nichts

Darin liegt das dem Gymnasium eigene Potenzial, das kein anderer Schultyp der Sekundarstufe II ihm streitig machen kann: Bildung, und nicht ausschliesslich Ausbildung, in all ihren Facetten zu ermöglichen.

an der Stellung des Gymnasiums als Mittel zum Zweck. Doch das Gymnasium muss sich neben seiner Rolle als Wegbereiter der Universität, die es zweifellos wieder ernster nehmen muss, auch vermehrt auf seinen Selbstwert als Vermittlungsstätte von Bildung, oder besser gesagt: als Ort, der es Jugendlichen ermöglicht, sich selbst

zu bilden, rückbesinnen. Denn darin liegt das ihm eigene Potenzial, das kein anderer Schultyp der Sekundarstufe II ihm streitig machen kann: Bildung, und nicht ausschliesslich Ausbildung, in all ihren Facetten zu ermöglichen: Bildung als Weltorientierung, Bildung als Aufklärung, Bildung als historisches Bewusstsein, Bildung als Artikuliertheit, Bildung als Selbsterkenntnis, Bildung als Selbstbestimmung, Bildung als moralische Sensibilität, Bildung als poetische Erfahrung, Bildung als Voraussetzung der Leidenschaft⁷.

Dass ein Kanon von 13 innerhalb eines Schuljahres unterrichteten Fächern, durchschnittlich sechs bis sieben Unterrichtslektionen pro Tag und zwei bis drei Prüfungen pro Woche hierfür keine idealen Voraussetzungen sind, bedarf keiner weiteren Erklärung. Niemand, der das Gymnasium auf der grünen Wiese hätte planen können, hätte es so konzipiert, wie es sich heu-

te präsentiert. Doch nach mehreren Jahrhunderten eifrigen Reformierens hat es sich in eine Richtung entwickelt, die sich je länger, desto mehr als Sackgasse erweist. Wenn die «NZZ am Sonntag» die Schweizer Matura als

Niemand, der das Gymnasium auf der grünen Wiese hätte planen können, hätte es so konzipiert, wie es sich heute präsentiert.

Sanierungsfall bezeichnet⁸, kommt dies nicht von ungefähr – auch wenn die Lösungsvorschläge im Artikel zu grossen Teilen nicht überzeugen.

Wie könnte ein zukünftiges Gymnasium aussehen?

An der von Prof. Franz Eberle im selben Artikel wiedergegebenen Forderung nach einer tabulosen Überprü-

fung des Fächerangebots führt über kurz oder lang wohl aber tatsächlich kein Weg vorbei. Einhergehen müsste diese allerdings zuallererst mit einer *Reduktion* der Anzahl obligatorischer und auch wahlobligatorischer Fächer, und zwar einerseits im Gesamten, andererseits aber auch in Bezug auf die Anzahl der Fächer, die parallel, also im selben Schuljahr, unterrichtet werden.

Im Wissen, dass ich hier sehr persönliche Ansichten wiedergebe, die viele nicht teilen werden, aber auch aus der Überzeugung heraus, dass eine Diskussion darüber stattfinden *muss*, erlaube ich mir, noch weiter zu gehen, und zu skizzieren, wie ein solches Gymnasium aussehen könnte: Das einzige Fach, das zwingend über die gesamte Gymnasialzeit hinweg unterrichtet werden muss, ist der Sport. Die meisten übrigen Fächer – Deutsch und Mathematik vielleicht ausgenommen – würden jedoch davon profitieren, wenn sie auf



Einen Bildungswert für sich erhält das Gymnasium dann, wenn der Unterricht die Schülerinnen und Schüler zumindest in einzelnen Fächern zu einer gewissen Meisterschaft bringt, aufgrund derer sie später auf ihre Gymnasialzeit mit der Überzeugung zurückblicken können, gewisse Dinge wirklich gelernt zu haben.

zwei Jahre begrenzt, in diesen allerdings mit einer deutlich erhöhten Anzahl Wochenlektionen unterrichtet würden. Idealerweise würde kein Fach, sofern es in einem bestimmten Schuljahr unterrichtet wird, mit weniger als vier Wochenlektionen dotiert, im Einzelfall dürfen es aber auch mehr Lektionen sein.

Für das selbständige Arbeiten – warum nicht in altersdurchmischten Teams? – sollten ebenfalls verpflichtende Zeitgefässe eingerichtet werden. Damit ist aber auch klar, dass die Gesamtzahl der Fächer gesenkt werden und mehr Fächer zu Wahlpflichtfächern erklärt werden müssten; auch solche, die wir heute als selbstverständliche Pflichtfächer ansehen.

Obligatorisch blieben, mit Ausnahme des Sports, auf den aus anderen guten Gründen nicht verzichtet werden kann und soll, nur Fächer, die für die allgemeine Studierfähigkeit unentbehrlich sind. Neben Deutsch und Mathematik sind dies Englisch (das durch immersiven Unterricht schon heute eine höchst wirksame Aufwertung erfährt und in dieser Form auch über vier Jahre hinweg unterrichtet werden soll), Informatik und allenfalls Wirtschaft und Recht. Aus staatspolitischen Gründen wird man wohl auch das Französisch als Pflichtfach beibehalten wollen.

Eine ausgewogene Zusammenstellung des Wahlpflichtbereichs aus natur-

und geisteswissenschaftlichen sowie künstlerischen Fächern darf dabei zumindest in den ersten zwei Jahren des Gymnasiums, bis sich die Vorlieben der Schülerinnen und Schüler und auch ihre späteren Studienwünsche konkretisieren, durchaus gefordert werden. In der zweiten Hälfte des Gymnasiums sollte dagegen die Möglichkeit angeboten werden, bereits besuchte Fächer weiter zu vertiefen. Einen Bildungswert für sich erhält das Gymnasium nämlich dann, wenn der Unterricht die Schülerinnen und Schüler zumindest in einzelnen Fächern zu einer gewissen Meisterschaft bringt, aufgrund derer sie später auf ihre Gymnasialzeit mit der Überzeugung zurückblicken können, gewisse Dinge *wirklich* gelernt zu haben. Eine solche Meisterschaft ist jedoch ohne genügend Zeit und Intensität nicht zu erreichen.

Grösste Vorsicht scheint mir geboten, wenn bestimmte Vorstellungen über die Zukunft des Gymnasiums mit angeblichen zukünftigen Anforderungen begründet werden – der erwähnte Artikel aus der «NZZ am Sonntag» tappt leider auch in diese Falle. Der oftmals gehörte Satz, wonach die Mehrheit unserer heutigen Schülerinnen und Schüler dereinst in Berufen arbeiten werde, die es heute noch gar nicht gibt, ist keinesfalls ein Argument dafür, bewährte Lerninhalte über Bord zu werfen. Im Gegenteil: Da man nicht weiss, was die Zukunft bringt, kann man sich eigentlich nur an dem orien-

tieren, was sich in der Vergangenheit bewährt hat. Wollte man wetten, welche Tier- und Pflanzenarten die menschengemachten Eingriffe in die Natur am besten überstehen werden, so würde man auch eher auf diejenigen setzen, die schon seit Milliarden von Jahren existieren und etlichen globalen Katastrophen getrotzt haben – und nicht auf irgendwelche «Neuankömmlinge».

Mut braucht es allerdings auch, um Inhalte aus dem Bildungskanon zu entfernen, die sich zwar hartnäckig halten, sich bei Lichte besehen aber nicht wirklich bewährt haben. Dass beispielsweise die Physik, so spannend sie für interessierte und dafür talentierte Schülerinnen und Schüler ist, trotzdem für einen erheblichen Teil der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten ein Buch mit sieben Siegeln bleibt, ist eine Wahrnehmung, die ich, der ich selbst Physik unterrichte, für realistisch halte – auch auf die Gefahr hin, deswegen als Nestbeschmutzer oder schlechter Physiklehrer angegriffen zu werden.

Immer aber muss uns bewusst bleiben, dass es am Gymnasium ganz wesentlich um *Bildung*, und nicht allein um *Ausbildung* geht. Werner Heisenberg, einer der wichtigsten Pioniere der modernen Physik, formulierte es so: «Bildung ist das, was übrigbleibt, wenn man alles vergessen hat, was man gelernt hat».⁹

¹ eine Narrenfigur der antiken griechischen Literatur

² Ulrich von Wilamowitz-Moellendorff, Erinnerungen 1848-1914, erhältlich in Buchform und online auf <https://archive.org/details/erinnerungen184800wila>

³ vgl. https://www.lvb.ch/docs/magazin/2013-2014/03-Januar/26_GBplus_LVB_1314-03.pdf

⁴ vgl. https://www.lvb.ch/docs/magazin/2016-2017/02_Dezember_2016/13_Kritik-der-selbstorganisierten-Lernformen_LVB_1617-02.pdf

⁵ Als anekdotische Begründung für diese Einschätzung mag das Urteil meines eigenen Sohns dienen, der über sein Selbstlernsemester am Gymnasium Muttenz berichtete, dass er nicht weniger gelernt habe als in einem normalen Semester, dies jedoch mit einem Bruchteil des

Zeitaufwands. Das Optimierungspotenzial ist in diesem Fall mit Händen greifbar.

⁶ http://www.ife.uzh.ch/research/lehrstuhleberle/forschung/bfkfas/downloads/Schlussbericht_final_V7.pdf

⁷ vgl. hierzu Peter Bieri, Wie wäre es, gebildet zu sein?, Festrede an der PH Bern, 2005, https://www.hwr-berlin.de/fileadmin/downloads_internet/publikationen/Birie_Gebildet_sein.pdf

⁸ NZZ am Sonntag, Ausgabe vom 8. April 2018

⁹ Werner Heisenberg, Schritte über Grenzen, Rede zur 100-Jahrfeier des Max-Gymnasiums, S. 106, Piper 1973

Perle 2: «Fördern bis zur Überforderung»

Wo: SRF online

Wer: Anna Jungen

Wann: 25. März 2018

«Die Mehrheit der Kinder in der Schweiz gibt an, gerne zur Schule zu gehen. Gleichzeitig klagen sie vermehrt über Leistungsdruck und Stress. Laut einer Studie der Weltgesundheitsorganisation (WHO) leiden 27 Prozent der elfjährigen Kinder in der Schweiz unter Schlafproblemen, 15 Prozent klagen über ständige Niedergeschlagenheit. Zwölf Prozent leiden regelmässig unter Kopfschmerzen. Die Direktorin der Stiftung Pro Juventute, Katja Wiesendanger, findet deutliche Worte: «Stresssymptome, die wir bisher von Managern kannten, sind im Kinderzimmer angekommen.» Als häufigster Grund für Stress wird die Schule genannt. Aber ist die Schule wirklich stressiger geworden?

Christine Staehelin ist seit über 30 Jahren Primarlehrerin in Basel-Stadt [...]. «Ich höre immer wieder, der Leistungsdruck in der Primarschule habe zugenommen», sagt sie. «Man muss sich allerdings genau fragen, woher dieser Druck denn kommt.» Eltern würden heute der Bildung einen viel grösseren Stellenwert zumessen. Den Druck, den sie so auf ihre Kinder ausüben, würden diese verinnerlichen. «Es herrscht eine gewisse Abstiegsangst unter den Eltern. Diese geben sie an ihre Kinder weiter.»

Gleichzeitig müssten Kinder je länger je mehr Verantwortung für ihr eigenes Lernen übernehmen, so Staehelin. Gerade die neuen, als fortschrittlich geltenden Lernformen, das so genannte selbstorganisierte Lernen, sei für gewisse Kinder eine Überforderung. «Kinder müssen heute vieles selber machen», erklärt Staehelin. «Es wird von ihnen erwartet, dass sie ihren Lernprozess selber steuern und planen. Damit sind sie ständig auf sich selber zurückgeworfen. Das kann Stress auslösen.»

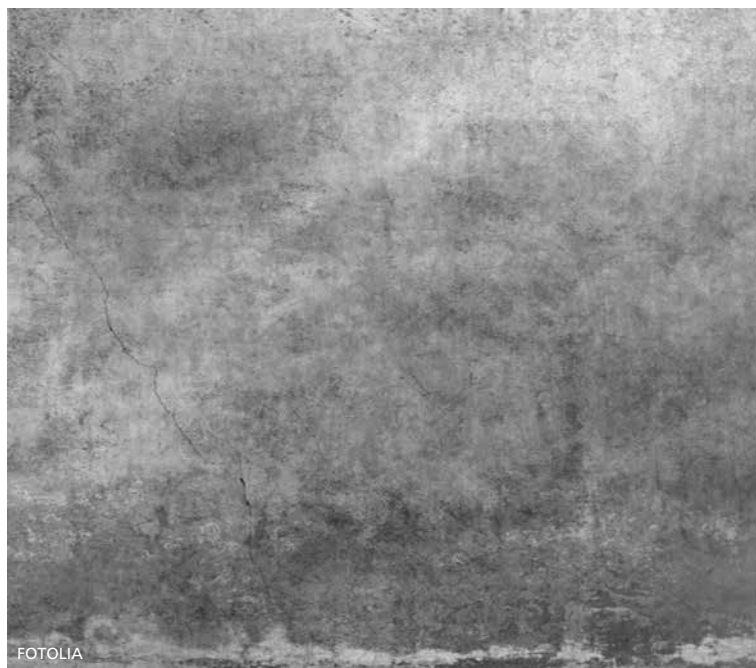
Selbstorganisiertes Lernen basiert auf der Idee, dass Lernprozesse dann erfolgreich sind, wenn Kinder besonders viel mitbestimmen können. Das heisst, sie setzen sich selber Lernziele, die sie erreichen wollen. Sie motivieren sich selber, suchen selber nach Lernstrategien und übernehmen damit Verantwortung für ihr eigenes Lernen. Selbstregulierte Lernformen betonen die aktive Seite des Lernens und der Lernenden und nehmen diese viel mehr in die Pflicht. Gerade für starke Schülerinnen und Schüler bieten solche Lernformen viel Freiheit und Mitbestimmung. Lehrpersonen können individueller auf Schülerinnen und Schüler eingehen.

Trotzdem: Diese Verschiebung von Verantwortung hin zum Kind findet Christine Staehelin heikel: «Die Erwachsenen verabschieden sich aus der Verantwortung. Gerade inner-

halb eines pädagogischen Kontextes geht das nicht. Bildung und Erziehung ist etwas, was wir Erwachsenen den Kindern zumuten [...]. Wir können nicht erwarten, dass die Kinder das selbst tun. Das ist eine Überforderung, besonders für die Kinder, die in der Schule Mühe haben.»

Auch der Kinder- und Jugendpsychologe Allan Guggenbühl pflichtet Staehelin bei. Zwar klinge selbstorganisiertes Lernen in der Theorie toll und nach Mitbestimmung. In der Realität aber seien solche Lernformen schlicht nicht kindgerecht: «Selbstorganisiertes Lernen setzt eine Vorstellung von Autonomie voraus, die es bei Kindern gar noch nicht gibt. Die Kinder werden alleine gelassen. Das löst Stress und Überforderung aus.» Aus Untersuchungen wisse man: Kinder lernen dann, wenn sie spüren, dass die Lehrperson von einem Thema begeistert ist. «Eine Lehrperson, die mit Leidenschaft ein Thema vermittelt und die Kinder an der Hand nimmt, kann sie begeistern.» Müsse das Kind jedoch ständig selber herausfinden, was es nun lernen wolle und wofür es sich zu interessieren habe, löse das häufig Frustration aus.

Primarschülerinnen und -schüler sollen also zunehmend selbstorganisiert lernen. Ihnen wird vermittelt, sie steuern ihren Lernprozess selbst. Da entbehrt es nicht einer



*«Eine Lehrperson, die mit Leidenschaft ein Thema vermittelt
und die Kinder an der Hand nimmt, kann sie begeistern.»
(Allan Guggenbühl)*

gewissen Ironie, dass gleichzeitig eine so engmaschige Beurteilung der Kinder stattfindet wie nie zuvor. Seit einigen Jahren müssen alle Kindergarten- und Primarschullehrpersonen der Nordwestschweiz einen standardisierten Lernbericht für jedes Kind ausfüllen: 72 Kreuze auf einer Skala von 1 bis 4. Die Lernberichte bewerten umfassend alle Leistungen der Kinder.

[...] «Da steht zum Beispiel: «Das Kind erledigt Aufgaben termingerecht und vollständig. Das ist doch absurd!», sagt Staehelin. «Was heisst denn Selbstständigkeit innerhalb eines pädagogischen Kontextes überhaupt? Kinder sind keine Arbeitnehmenden.» Auch Allan Guggenbühl findet die zunehmenden Rückmeldungen anhand der standardisierten Raster sinnlos: «Wichtig ist, dass man mit einem Kind im Gespräch bleibt. Das hat einen hohen Wert. Aber mit Kreuzchen in einem Raster erreicht man ein Kind nicht. Ich würde das ganz streichen.»

Zu den Beurteilungen der Lehrpersonen kommen die Selbsteinschätzungen der Primarschüler und Schülerinnen dazu. Mikael Krogerus ist Redaktor bei «Das Magazin» und Vater zweier Kinder. Auch er stellt fest, dass Kinder je länger desto häufiger dazu aufgefordert würden, sich selber einzuschätzen, sich selber zu beurteilen und konkrete Lern-

ziele für die Zukunft zu formulieren. Eigentlich alles Dinge, die man bisher aus dem Personalwesen kannte. Nun aber versprühen Begriffe wie «Zielvereinbarungen», «Standortbestimmungen» und «Portfolio» den diskreten Charme des Personalwesens und damit dessen Botschaften auch in den Primarschulen: «Geübt wird der Blick von aussen auf sich selber», so Krogerus. «Letztlich geht es um die Selbstoptimierung.»

Mikael Krogerus hat den Eindruck, dass in der Schule die klassisch-philosophische Frage aller Heranwachsenden, nämlich «Wer bin ich?», abgelöst wurde durch die Frage: «Bin ich gut genug?» «Das ist eine traurige Frage, denn es schwingt immer mit, dass man noch nicht gut genug ist und stetig an sich arbeiten muss», meint Krogerus. «Dabei geht die Freude verloren, etwas zu tun, unabhängig davon, ob man darin gut ist. Es ist letztlich eine Wettbewerbslogik, in der gut sein bedeutet: besser sein als andere.»

Man könnte also folgende These formulieren: Wer ständig dazu aufgefordert wird, über die eigenen Lernfortschritte nachzudenken und Schlüsse für die Zukunft zu ziehen, erlebt von klein auf, dass alles stetig gemessen und bewertet wird. Kinder sind so dem Leistungsdruck unmittelbar ausgesetzt, bereits in der Primarschule.»



Fetische des modernen Schulwesens

Episode 2: In der Rasterfalle – der ausgeklügeltste Beurteilungsbogen

Von Philipp Loretz



Als Fetisch bezeichnet man einen verehrten Gegenstand, dem man geradezu magische Eigenschaften zuschreibt. Auch im sich als modern verstehenden Schulbetrieb gibt es einige Elemente, deren Einsatz in immer stärkerem Masse als unverzichtbares Qualitätsmerkmal gepriesen wird. Es ist daher an der Zeit, ebendiese Elemente einem kritischen Nachdenken zu unterziehen.

M

Magie auf dem Bildschirm

Als Kind der 1980er Jahre erinnere ich mich noch gut daran, wie fasziniert ich eine der ersten Sendungen von «Wetten, dass ...?» verfolgte; dies aber nicht wegen einer besonders skurrilen Wette, sondern aufgrund meiner ersten «Begegnung» mit einem Simultandolmetscher. Ich konnte mir schlicht nicht erklären, wie der unsichtbare Mann im Hintergrund *gleichzeitig* zuhören, übersetzen und sprechen konnte – und es dabei auch noch schaffte, völlig locker zu bleiben und freundlich zu klingen.

Dieser Moment hatte für mich etwas Magisches. Also beschloss ich, später einmal selbst Dolmetscher zu werden.

M

Multitasking?

Und Sie? Beherrschen Sie Multitasking? Wenn ja, wie viele Dinge können Sie *gleichzeitig* tun? Hemden zu

bügeln und gleichzeitig Musik zu hören, stellt wohl noch kaum eine unlösbare Herausforderung dar, handelt es sich doch um eine *automatisierte* Tätigkeit einerseits und eine *passive* «Leistung» andererseits. Das lässt sich prima kombinieren.

Eine Prüfung zu entwerfen und *gleichzeitig* Ihrem Kind seine Französischhausaufgaben zu erklären, dürfte Sie dagegen bereits an die Grenzen Ihrer Multitasking-Künste bringen, da das menschliche Hirn nicht darauf ausgelegt ist, zwei *bewusste* Handlungen *gleichzeitig* zu bewältigen. Formulieren ist eine *aktive* «Leistung», bewusstes Zuhören und Erklären ebenfalls. Übrigens: Frank Schirrmacher, Mitherausgeber der «Frankfurter Allgemeinen Zeitung», bezeichnete Multitasking schon 2009 in seinem Buch «Payback» als Körperverletzung.

Machen Sie die Probe aufs Exempel mit Hilfe dieses Miniexperiments: Schliessen Sie die Augen und versuchen Sie, innerlich die 16er-Reihe aufzusagen und gleichzeitig den Lufthauch an den Nasenflügeln beim Ein- und Ausatmen *permanent* wahrzunehmen! Sie werden feststellen, dass

es sich dabei um ein unmögliches Unterfangen handelt: Man kann lediglich *entweder* rechnen *oder* den Lufthauch registrieren – genau so, wie man nur *entweder* eine Diskussionssendung aufmerksam verfolgen *oder* die neuesten Posts auf Facebook checken kann.

S

Selbstüberschätzung

Was passieren kann, wenn wir unsere Wahrnehmungsfähigkeiten überschätzen, zeigt eindrücklich ein im Netz kursierender Clip mit dem Slogan «You can't even text and walk, so why do you text and drive?»¹ Indes behaupten nicht wenige Leute in meinem Freundeskreis, dazu imstande zu sein, *gleichzeitig* eine E-Mail zu verfassen, einen Telefonanruf entgegenzunehmen und die neuesten Termine, auf die sie ihre Partner respektive Partnerinnen en passant hinweisen, zuverlässig abzuspeichern. In Wahrheit dürften die Chancen gut stehen, aus den Mündern dieser Personen dereinst den folgenden Satz zu hören zu bekommen: «Meine Partnerin (respektive mein Partner) wirft mir zwei Dinge vor: Ich

würde ihr (ihm) nicht richtig zuhören und ... noch etwas anderes.»

«Meine Partnerin wirft mir zwei Dinge vor: Ich würde ihr nicht richtig zuhören und ... noch etwas anderes.»

Diese alltäglichen Beispiele zeigen auf, dass es sich beim vermeintlichen Multitasking lediglich um die Fähigkeit handelt, blitzschnell zwischen zwei oder mehreren Tätigkeiten hin- und herzuschalten. Sie zweifeln? Überzeugen Sie sich selbst anhand eines aufschlussreichen 80-Sekunden-Clips, **bevor** Sie weiterlesen. Tippen Sie in Ihrem Browser exakt den Begriff «selective awareness» ein und klicken Sie anschliessend auf den [Clip von Daniel Simons²](#). Sie werden sodann dazu aufgefordert werden, zu zählen, wie oft die Spieler in den weissen T-Shirts sich gegenseitig den Ball zuspielen. Bitte lesen Sie den vorliegenden Artikel erst weiter, **nachdem** Sie diesen Wahrnehmungstest durchgeführt haben – andernfalls bringen Sie sich um

eine erhellende Erkenntnis. Also dann: Schnappen Sie sich jetzt Ihren Laptop oder Ihr Smartphone und bis gleich!

Willkommen zurück! Ich hoffe, es hat geklappt! Wenn ich diesen Test jeweils mit meinen Schülerinnen und Schülern durchführe, decken sich die Resultate mit Simons' Ergebnissen, die am Schluss des Kurzfilms eingeblendet werden: Rund die Hälfte der Klasse lacht inmitten des Films auf, die andere Hälfte bleibt fokussiert und zählt konzentriert weiter. Die «Gorilla-Spotter» freuen sich über ihre vermeintlich hochstehenden Wahrnehmungsfähigkeiten; die Fokussierten, welche richtig gezählt haben, ebenfalls. Nur korrekt zählende «Gorilla-Spotter» finden sich keine.

U

Und Sie persönlich? Und wir Lehrpersonen?

Stellt sich die Frage: Zu welcher Kategorie von Probanden gehören Sie? Zu denjenigen, welche das Unerwartete

entdecken, sich dadurch aber ablenken lassen und deshalb die eigentliche Aufgabe aus den Augen verlieren? Oder zu jenen, denen es zwar gelingt, fokussiert zu bleiben und so den Auftrag kriteriengetreu zu lösen, dabei jedoch das an sich Unübersehbare – einen Gorilla mitten unter den Basketballspielern! – vollständig ausblenden?

Auf der [Webseite](#) von Daniel Simons und Christopher Chabris³ finden sich eine anspruchsvollere Variante der sogenannten *monkey business illusion* und weitere Aufmerksamkeits-Tests, die uns mit Nachdruck vor Augen führen, wie erstaunlich selektiv, um nicht zu sagen: beschränkt, unsere Wahrnehmung ist. Für die Sportlehrpersonen unter Ihnen dürfte dieser Test⁴ (ab Minute 01:07) interessant sein. Egal, wie sehr wir uns konzentrieren, «wir sind nicht in der Lage, eine Situation vollständig zu erfassen.» Dies allein wäre an sich auch gar nicht weiter problematisch. Der Umstand, dass wir aber irrtümlicherweise davon überzeugt sind, unserer Aufmerksamkeit entgehe kaum etwas, hingegen schon.

Doch was hat das eigentlich mit dem Lehrberuf zu tun? Unheimlich viel! Was für Konsequenzen auftreten können, wenn wir Lehrerinnen und Lehrer – ob gewollt oder ungewollt – unserer eigenen Aufmerksamkeitsillusion auf den Leim gehen, erläutere ich anhand der folgenden Schilderungen aus der Unterrichtspraxis, welche Bezug nehmen auf mündlich zu erbringende Leistungsnachweise.

F

Fähigkeiten und Fertigkeiten

Während meiner Ausbildung am Sekundarlehramt der Universität Bern in den 1990er Jahren wurde uns Studierenden in den Kursen der angewand-



ten Didaktik (eindringlich) vermittelt, wie wichtig es sei, die «Fähigkeiten und Fertigkeiten» – so lauteten im damaligen Prä-Kompetenzen-Zeitalter die einschlägigen Zauberbegriffe – der Schülerinnen und Schüler konsequent zu fördern und sie auch gebührend zu beachten und zu bewerten. Mit den «Fähigkeiten und Fertigkeiten» waren sowohl Arbeits-, Lern- und Präsentationstechniken als auch schulisch relevante Elemente des Sozialverhaltens gemeint. Folgerichtig wurde uns Studierenden bedeutet, in den Praktika darauf zu achten, immer wieder Lernanlässe zu ermöglichen, die den Jugendlichen dabei helfen sollten, ihr Repertoire an Skills und Techniken kontinuierlich zu verbessern und zu erweitern.

Wer über einen grossen Reigen an Lern- und Arbeitstechniken verfügt, hat grössere Chancen, ganz unterschiedliche Lernsituationen zu meistern und sich so neues Wissen und Können geschickter, kreativer und gezielter anzueignen.

Damit bin ich noch heute durchaus einverstanden: Wer beispielsweise über einen grossen Reigen an Lern- und Arbeitstechniken verfügt, hat grössere Chancen, ganz unterschiedliche Lernsituationen zu meistern und

sich so neues Wissen und Können geschickter, kreativer und gezielter anzueignen. Als junger Lehrer nahm ich mir den überzeugenden Appell meiner Didaktik-Dozierenden deshalb zu Herzen und versuchte, auch bei Leistungsnachweisen aller Art nicht nur das «nackte» fachliche Wissen, sondern eben auch die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Lernenden zu fördern und bewertend zu erfassen – und zwar ausgiebig, wie ich während meiner Recherche für den vorliegenden Artikel realisiert habe. Beim Stöbern in meinem privaten Datenarchiv stiess ich zu meinem Entsetzen auf komplizierte Beurteilungsraster, die mehrere A4-Seiten füllten.

Ausladende Raster allenthalben

Mit zunehmender Berufserfahrung musste ich feststellen, dass sich solch ausschweifende Listen nicht als praktikabel erwiesen. Aber – ich gestehe! – auch mein jüngstes Bewertungsraster erachte ich im Lichte meines persönlichen Scheiterns an *sämtlichen* zuvor erwähnten simplen Wahrnehmungstests noch immer als überladen.

Wenigstens befinde ich mich damit in guter Gesellschaft: Die meisten meiner Kolleginnen und Kollegen sind nämlich ebenfalls bemüht, beispielsweise die Qualität eines Schülervortrages mit bis zu 10 Bewertungskategorien in jeweils vier Abstufungen zu beurteilen. Wir Lehrerinnen und Lehrer bil-

den uns folglich allen Ernstes ein, wir seien dazu befähigt, *gleichzeitig* ...

- die Körpersprache (Gestik, Mimik, Körperhaltung, Augenkontakt, Nutzung des Raums),
- die Stimmführung (Lautstärke, Geschwindigkeit, Betonung, Artikulation),
- das Engagement (Ausstrahlung, Überzeugungskraft),
- die sprachliche Gewandtheit (Satzbau, Wortschatz, Grammatik, eigene Formulierungen statt Plagiate),
- den Medieneinsatz (aussagekräftige Folien, anschauliches Wandtafelbild),
- den Aufbau (Klarheit, Stringenz, Schwerpunkte),
- die Verständlichkeit (Einfachheit, Erläuterung von Fachausdrücken, Überleitungen),
- den Vertiefungsgrad (fundierte Kenntnisse)
- und die Effizienz (Zeitlimite, Inhalt)

... zu verfolgen und gar korrekt zu beurteilen – der zuvor beschriebenen *monkey business illusion* zum Trotz.

U

Unangenehme Realitäten

Die traurige Wahrheit indes lautet: Wir können nicht auf die Mimik achten und *zeitgleich* den Variantenreichtum des Satzbaus bewerten. Wir machen uns etwas vor, wenn wir meinen, wir könnten *im selben Moment* die Stimmführung samt Artikulation und Betonung sowie den Anschauungsfaktor einer Grafik erfassen. Es ist illusorisch, zu glauben, wir könnten die Reaktionen in den Gesichtern des Publikums registrieren und *derweil* die Verständlichkeit der Erläuterung eines Fachbegriffes einschätzen.

Wenn wir dies tun respektive zu tun versuchen, dann verhalten wir uns wie Wertungsrichter, die an Tanzturnieren entscheiden müssen, welche der 10 sich auf dem Parkett *simultan* konkurrierenden Tanzpaare in die nächste Runde kommen. Pro Paar verbleiben den Juroren rund 10 Sekunden, in

Sind Sie ein Gorilla-Spotter?



FOTOLIA

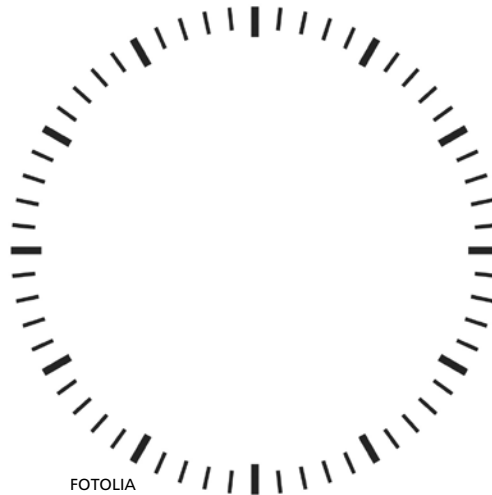
denen sie unter anderem die Choreographie, das Taktgefühl sowie die Ausstrahlung erfassen und beurteilen müssen. Auch wir Lehrpersonen hüpfen mit unseren breitgefächerten Beurteilungsrastern, metaphorisch gesprochen, von einem «Tanzpaar» zum andern, fokussieren und urteilen inert weniger Sekunden, bevor wir uns auf die Suche nach dem nächsten Gesichtspunkt machen – denn was auf der Kriterienliste steht, muss schliesslich abgearbeitet werden.

Natürlich kann man dem Problem bis zu einem gewissen Grad entgegenwirken, indem man den Vortrag aufnimmt und sich ihn ein zweites oder gar drittes Mal ansieht respektive anhört. Wenn man sich dann aber nicht nur auf das Vergeben von Kreuzchen beschränkt, sondern zusätzlich einen Kommentar schreibt, stimmt das Verhältnis von Aufwand und Ertrag definitiv nicht mehr. Nur schon zwei Vorträge pro Schuljahr (zwei Deutsch-Klassen, je ein Vortrag) würden mit diesem Vorgehen locker zu einem Bewertungsaufwand von mehr als 40 Stunden führen. Trotzdem würde sich im Fach Deutsch diese Vortragsbeurteilung in Bezug auf die Zeugnisnote lediglich mit einer Wertigkeit von ungefähr 10% niederschlagen. Verhältnismässig wäre das nicht.

W

Wunsch und Wirklichkeit

Zur Erinnerung: Für die Orientierungsarbeit im Fach Französisch mussten vor wenigen Jahren sämtliche im Kanton Basel-Landschaft zur Verfügung stehenden Fremdsprachenlehrpersonen abgezogen werden, damit die mündlichen Kompetenzen aller Schülerinnen und Schüler der 9. Klassen in einem 15-minütigen Test mit Hilfe eines vergleichsweise kurzen Bewertungsrasters überprüft und bewertet werden konnten. Der enorme organisatorische und personelle Aufwand zog flächendeckend Unterrichtsausfälle und Ersatzstundenpläne mit fachfremder Betreuung nach sich. Und obwohl die Anstrengungen sehr gross



waren, vermochte das Ergebnis niemanden zufriedenzustellen: Die jeweils zwei Examinatoren/-innen mussten sich auf wenige, leicht überschaubare Kriterien beschränken, Zeit für aussagekräftige Kommentare fehlte.

Trotzdem hat diese Form der Beurteilung momentan Hochkonjunktur. So beispielsweise in den obligatorischen Passepartout-Fortbildungskursen, wo den Teilnehmenden immer wieder gepredigt wird, ihren Schülerinnen und Schülern künftig anhand von Bewertungsrastern *regelmässig* formative Feedbacks zu ihren mündlichen Kompetenzen zu geben – *zusätzlich* zu den summativen Beurteilungen, versteht sich. Und dies notabene im Wissen darum, dass die Kursleitungen diese Forderung mangels Ressourcen in ihren eigenen Klassen selbst nicht leisten können.

Man rechne: Ein 15-minütiges, formatives Feedback zu einem Sprech Anlass bei einer Klassengrösse von 24 Schülerinnen und Schüler ergibt – im Idealfall, d.h. ohne krankheitsbedingte Absenzen o.ä.! – 8 Lektionen, in denen der Rest der Klasse selbständig arbeiten muss. Bei fünf Kursen und nur einem einzigen formativen Feedback pro Semester ergibt sich damit ein jährlicher Zeitaufwand von 80 Lektionen. Zum Vergleich: Der Kanton setzte für eine einzige mündliche Orientierungsarbeit den Regelbetrieb an den Schulen ausser Kraft, den Lehrpersonen im Berufsalltag aber scheint man Zauberkräfte zuschreiben zu

Das Forcieren gewohnheitsmässiger formativer Beurteilungen mithilfe komplexer Raster ist faktisch nicht nur ein Problem der beschränkten Wahrnehmung der Bewertenden, sondern schlicht und ergreifend auch der zeitlichen Reserven.

wollen, die es ihnen erlauben, einen niemals versiegenden Quell an Unterrichtszeit zu entdecken. Das Forcieren gewohnheitsmässiger formativer Beurteilungen mithilfe komplexer Raster ist faktisch nicht nur ein Problem der beschränkten Wahrnehmung der Bewertenden, sondern schlicht und ergreifend auch der zeitlichen Reserven.

Ich persönlich kann mich nicht entsinnen, während meiner Schulzeit an der Kanti Solothurn in den 1980er Jahren jemals von einer Lehrperson ein Bewertungsraster erhalten zu haben. Trotzdem wussten wir in der Regel rasch, ob eine Präsentation oder ein anderweitig erbrachter mündlicher Leistungsnachweis gelungen war oder nicht; etwa wenn der Deutschlehrer nach der Rezitation eines Gedichts aufsprang und dem verdutzten Schüler die Hand schüttelte; oder wenn die Augen der Biologielehrerin ob des selbstgebastelten Biberbaumodells aufleuchteten; oder wenn die Französischlehrerin ihr mündliches Feedback hinsichtlich der persönlichen Buchbesprechung mit den Worten «Je vous félicite ...» eröffnete.

D

Die Frage nach dem Warum

Es stellt sich die Frage, warum wir fast alle dennoch immer wieder das Unmögliche versuchen und weiterhin Bewertungskataloge aushecken, die unsere Wahrnehmungsfähigkeit um

das x-fache übersteigen. Ich erkenne dafür drei Hauptgründe:

1. Wie bei so vielem handelt es sich bei den Bewertungsrastern um eine Modeerscheinung: «Alle anderen tun es, also tun wir es auch», gab ein ranghoher Verfechter der Kompetenzorientierung anlässlich eines Lehrplan-21-Podiums unumwunden zu. Corporate Identity also als Begründung für eine Beurteilungsmethode, deren Ungenauigkeit mittels einfachster Experimente aus der Angewandten Psychologie bewiesen werden kann?
2. Die Lehrperson ist bestrebt, die Leistungen der Lernenden gebührend zu würdigen. Sie nimmt ihre Schülerinnen und Schüler ernst, indem sie ihnen transparent und möglichst konkret aufzuzeigen versucht, in welchen Teilbereichen die Lernziele übertroffen, erfüllt oder eben (noch) nicht erfüllt sind. Was eignet sich dazu besser als ein detaillierter Kriterienkatalog, mit Hilfe dessen die Fähigkeiten und Fertigkeiten facettenreich beschrieben werden können?
3. Wie bereits in der ersten Fetisch-Episode zu den schriftlich abgegebenen, detaillierten Lernziellisten⁵ aufgezeigt wurde, dürfte auch in

diesem Fall der Rechtfertigungsdruck gegenüber den Erziehungsberechtigten eine zentrale Triebfeder für die Rasterfalle sein, aus der wir uns ganz offensichtlich nicht zu befreien wagen. Lehrpersonen möchten sich nicht dem Vorwurf ausgesetzt sehen, Bewertungen à la «Handgelenk mal Pi» vorzunehmen, zumal eine wachsende Zahl von Erziehungsberechtigten die Beurteilungen der schulischen Leistungsnachweise ihrer Kinder einer genaueren Prüfung unterzieht als ihre definitive Steuerveranlagung.

S

Schein und Sein

Vorsicht, Sarkasmus: Man decke mit möglichst vielen, akribisch genau formulierten Kriterien die denkbar breiteste Palette von Kompetenzen ab, bestimme ihre Wertigkeit in Form von Punkten und kreuze dann den zutreffenden Qualitätsgrad (gut erkennbar; erkennbar; wenig erkennbar; nicht erkennbar) mit schlafwandlerischer Sicherheit an. Nun müssen nur noch die Punkte zusammengezählt werden, und den Rest erledigt das Notenprogramm, das standardmässig die «magische» 60%-Formel (ein weiterer potenzieller Fetisch für eine spätere Episode) verwendet. Und fertig ist die

einzig wahre, wissenschaftlichen Ansprüchen genügende, mathematisch exakt errechnete Note – auf den Hundertstel genau, wenn es denn sein muss. Bestechend, nicht wahr?

In Wirklichkeit jedoch verhält es sich leider tendenziell genau umgekehrt: *Je mehr Kriterien wir definieren, desto ungenauer wird unsere Bewertung,*

Je mehr Kriterien wir in den Katalog aufnehmen, desto geringer wird die Wahrscheinlichkeit, dass ein Schüler respektive eine Schülerin die Note 6 erreicht.

weil wir erstens kein Multitasking können und zweitens vor lauter Kriterien weder den Gorilla noch das Känguru noch den Ozelot sehen – ganz zu schweigen vom Elefanten im Raum. Und je mehr Kriterien wir in den Katalog aufnehmen, desto geringer wird die Wahrscheinlichkeit, dass ein Schüler respektive eine Schülerin die Note 6 erreicht – weil bei einer zweistelligen Anzahl Faktoren am Ende immer etwas gefunden wird, an dem man noch herummäkeln und die Lernenden zur Selbstoptimierung hindrängen kann.

Wenn dann auch noch schwammig-schwülstige Kompetenzformulierungen – eine Art Pädagogenlyrik – Eingang in die Rasterfalle finden («Die Schülerinnen und Schüler können das Zusammenspiel von Verbalem, Non-verbalem und Paraverbalem zielorientiert einsetzen»⁶), wird die Messbarkeitsillusion vollends auf die Spitze getrieben.

K

King, Ogi und Treasure

Bedenken Sie: Mit bis in den Nanobereich zerteilten und dadurch zeitweise fast neurotisch anmutenden Bewertungsrastern hätte selbst Martin Luther Kings weltberühmte Rede die Maximalpunktzahl verfehlen müs-

Eine wachsende Zahl von Erziehungsberechtigten unterzieht die Beurteilungen der schulischen Leistungsnachweise ihrer Kinder einer genaueren Prüfung als ihre definitive Steuerveranlagung.

sen. Begründung: kein Medieneinsatz, zu wenig Körpersprache, störende Wiederholung der Formulierung «I have a dream»⁷. Alt-Bundesrat Adolf Ogi hingegen hätte für seine legendäre Neujahrsansprache vor dem Lötschbergtunnel⁸ dank seines netten Accessoires – es handelte sich um ein Tannenbäumchen – beim Kriterium «wirkungsvoller Medieneinsatz» mit Sicherheit abgeräumt, wohl aber bei der Intonation, der Sprechmotorik und der Rhetorik wertvolle Punkte eingebüsst.

Sogar der renommierte Geräuschempfe Julian Treasure hätte für seinen höchst sehenswerten TED-Talk «How to speak so that people want to listen»⁹ nicht die Bestnote erreicht. Sprache: genial; Aufbau: exzellent; Intonation: perfekt; Bilderwahl: wunderbar; Einbezug des Publikums: hervorragend; Inhalt: überzeugend; Micro Expressions: absolut synchron. Aber: Entgegen der eindringlichen Empfehlung der meisten Auftrittskompetenz-Gurus versäumte es der Profi, *sich bewusst im Raum zu bewegen*. Stattdessen verharnte er stur auf dem roten Punkt wie unsichere Kandidaten in den sattem bekannten Castingshows. Schade: erreichte Punktzahl geteilt durch Maximalpunktzahl mal 5 plus 1 = Note 5.85. Und nein, ich kann kein Multitasking. Ich habe mir Treasures TED-Talk einfach dreimal hintereinander angeschaut, hätte ihm aber alleine für den famosen Inhalt und die charismatische Ausstrahlung eine 6 gegeben.

E

Ermessensspielraum statt Punktefixierung

Derartige Zahlenspiele gaukeln eine Genauigkeit vor, die mit keinem Bewertungsraster erreicht werden kann, und sei dieses noch so ausgeklügelt. Mehr noch: Anlässlich meiner ersten Versuche mit «Punkte-Bewertungsrastern» musste ich feststellen, dass die mit der «magischen Formel» berechnete Note nicht selten schlicht nicht der erbrachten Leistung gerecht wur-

de, weil das Unvorhergesehene zu keinem der exakt definierten Kriterien passte und somit aus Gründen der Gerechtigkeit nicht in die Bewertung einfließen konnte. Erfahrene und mit dem Dilemma bestens vertraute Kolleginnen und Kollegen rieten mir damals, entweder die *eigentlich* erreichte Punktzahl bei der nachträglichen Bewertung dergestalt anzupassen,

*Mit bis in den Nano-Bereich
zerteilten und dadurch
zeitweise fast neurotisch
anmutenden*

*Bewertungsrastern hätte selbst
Martin Luther Kings
weltberühmte Rede die
Maximalpunktzahl verfehlen
müssen.*

dass sich mit der dadurch frisierten totalen Punktzahl jene Note ergibt, welche die *tatsächliche* Leistung widerspiegelt – oder aber auf das Vergeben von Punkten ganz zu verzichten.

Ich entschied mich für eine aus meiner Sicht «ehrliche» Variante: abgespecktes Raster ohne Fixierung auf starre Punktzahlen, stattdessen hin zu mehr Ermessensspielraum und flexiblerer Gewichtung. Dieses Vorgehen erlaubt es mir seither, aussergewöhnliche Fähigkeiten – eine packende Passage, eine *native-speaker*-ähnliche Aussprache, eine bestechende Eloquenz, ein verblüffendes Experiment, eine ansteckende Lebendigkeit – besonders zu würdigen. Dabei verlieren allfällige Unzulänglichkeiten in anderen Bereichen an Bedeutung, treten in den Hintergrund und lassen berechtigterweise dem Besonderen, dem Genialen, dem Berührenden den Vortritt.

Individuelle Feedbacks in Worten

Bei dieser Form der Beurteilung kann es folglich passieren, dass Lernende auf ihren nunmehr reduzierten Bewertungsrastern die Kreuzchen zwar am selben Ort stehen haben, aber

trotzdem nicht die gleiche Note erhalten. Damit die Schülerinnen und Schüler dies nicht als Ungerechtigkeit empfinden, ist es natürlich wichtig, sie vor den Vorträgen oder mündlichen Tests transparent über die Art der Bewertung zu informieren und sie von den Vorteilen der Kombination aus vorgegebenen Rastern und individuellen Rückmeldungen zu überzeugen. Für mich steht ausser Zweifel, dass bewertende Feedbacks dieser Art auch mit den vordergründig durchdachtesten Bewertungsrastern nicht adäquat einzufangen sind.

Einem besonders begabten Redner in meiner Klasse teilte ich einst mit: «*Du wirkst präsent und locker zugleich, hast die Lage jederzeit im Griff und führst die Zuhörenden durch dein Programm wie ein Profi. Die humorvollen Einlagen, gepaart mit den fundierten Ausführungen, hinterlassen einen bleibenden Eindruck. Ist eine Karriere als Moderator geplant?*» Jahre später traf ich ebendiesen (mittlerweile ehemaligen) Schüler zufälligerweise an einer Grillstelle. Unglücklicherweise war mir sein Name entfallen, weshalb ich ihn danach fragen musste. Seine Freunde spöttelten: «*Die Namen ihrer besten Schüler vergessen Lehrer aber normalerweise nicht.*» Ich konterte sofort: «*Ich konnte mich zwar nicht mehr an den Namen erinnern, an den bestechenden Vortrag zum Thema «Atomare Bedrohung» aber umso besser.*» Der ehemalige Schüler lächelte, während seine Freunde staunten.

Einer anderen Schülerin, einer Secunda, die in ihrem Vortrag «Siamo italiani», die bewegende Geschichte italienischer Gastarbeiterfamilien in der Schweiz geschildert hatte, schrieb ich: «*Deine persönliche Auseinandersetzung mit der Geschichte deiner Familie hat mich berührt. Es ist dir gelungen, einen dunklen Teil der jüngsten Schweizergeschichte eindrücklich zu beleuchten.*» Und einen Schüler, der über das Leben in der DDR berichtet hatte und dem es dabei souverän gelungen war, die Erfahrungen seiner Eltern subtil einzubauen, liess ich wissen: «*Du erzählst ausserordentlich lebendig; besonders gefallen hat mir die*

persönliche Note. Es ist dir damit gelungen, die Klasse in deinen Bann zu ziehen. Das machte die sprachlichen Ungenauigkeiten mehr als wett.»

Drei konkrete Beispiele zur Veranschaulichung der gleichen Aussage: Solche individuellen Rückmeldungen sind für die Schülerinnen und Schüler eindeutig wertvoller als eine nackte Punktzahl in der fiktiven Kategorie «autobiographische Elemente» – ganz abgesehen davon, dass Authentizität nun wirklich nicht als verbindliches Kriterium in einem Bewertungsraster taugen würde. Darüber hinaus stellen solche Feedbacks hervorragende Elemente einer funktionierenden Beziehungsebene zwischen Lehrkraft und Schüler/Schülerin dar.

E

Ein gangbarer Weg – wie lange noch?

Mit der Kombination aus individuellen Rückmeldungen einerseits und der flexiblen Handhabung «vernünftiger»

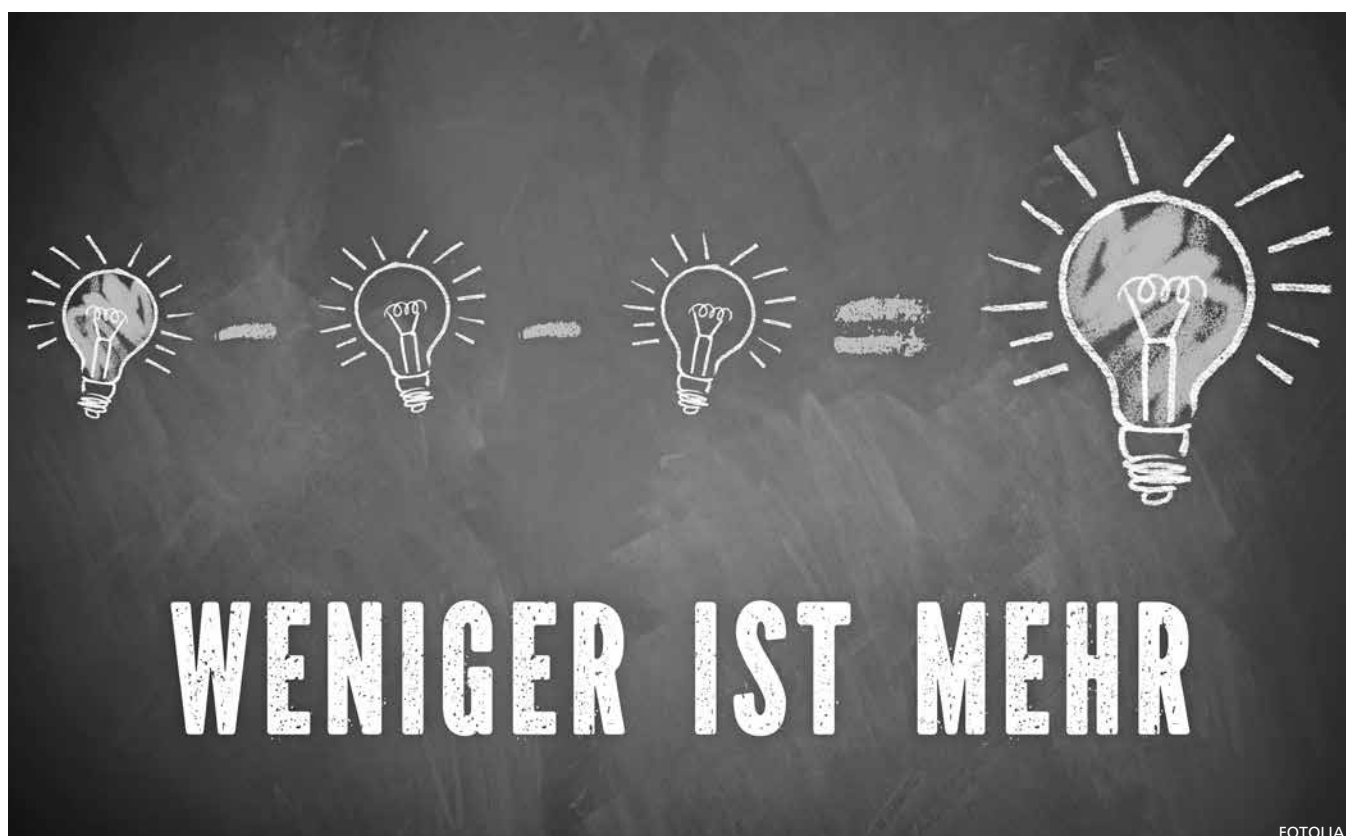
Bewertungsraster andererseits habe ich bis anhin gute Erfahrungen gemacht. Nur selten wurde die Bewertung seitens Eltern oder Lernender angezweifelt. Und selbst dann fand sich meistens eine Lösung, mit der alle Beteiligten gut leben konnten.

Die Beurteilung mündlicher Leistungen ist keine exakte Wissenschaft. Da braucht einem auch kein Zacken aus der Krone zu fallen, wenn man als Lehrperson aufgrund einer gut begründeten Stellungnahme zur Einsicht gelangt, dass die Note durchaus etwas besser hätte ausfallen können. *«Ich kann gut verstehen, dass dich das Resultat in Anbetracht der investierten Zeit enttäuscht hat»*, schrieb ich einst einem Schüler. *«Es ist mir bewusst, dass eine Vortragsnote trotz der definierten Bewertungskriterien und meiner differenzierten Rückmeldungen (z.B. «Das ist dir besonders gut gelungen; hier kannst/musst du dich noch verbessern») nie unantastbar sein kann. Als Folge deiner sauberen Argumentation habe ich deinen Vortrag noch einmal studiert [...]. Ich erhöhe die Note auf 4.5 und hoffe, dass sich*

diese Anpassung positiv auf deine Zeugnisnote auswirken wird.»

Zugegeben: Solche Diskussionen sind zeitintensiv und können nervenaufreibend sein. Sie können sich im besten Fall aber auch ausgesprochen lohnen. Allein schon das Gefühl des Ernstgenommenwerdens auf Schülerseite ist von unschätzbarem Wert. Der betroffene Schüler jedenfalls arbeitete von diesem Tag an merklich motivierter, probierte aufgrund meiner konkreten Hinweise plötzlich neue Lerntechniken aus und schaffte in der Folge den Sprung ans Gymnasium mit Bravour.

Dominoeffekte sind wider Erwarten ausgeblieben. Nur weil ich ab und zu einem Schüler oder einer Schülerin hinsichtlich der Bewertung nachträglich ein Stück entgegenkomme, stehen die Klassenkameraden und -kameradinnen deswegen nicht Schlange, in der Hoffnung, ihre Noten würden, einem Automatismus gleich, ebenfalls angehoben. Ich bin davon überzeugt, dass die allermeisten Schülerinnen und Schüler ein feines Senso-



rium entwickeln, dank dem sie sehr wohl beurteilen können, ob eine Bewertung nachvollziehbar, stimmig und fair ist oder nicht.

Ich bin davon überzeugt, dass die allermeisten Schülerinnen und Schüler ein feines Sensorium entwickeln, dank dem sie sehr wohl beurteilen können, ob eine Bewertung nachvollziehbar, stimmig und fair ist oder nicht.

Es steht allerdings zu befürchten, dass die stetig wachsende Population der sogenannten Helikoptereltern, der chronisch überfüllte Berufsauftrag von uns Lehrpersonen sowie die kapillarenähnlich verästelten Kompetenzraster, die in den Schubladen der Schreibtischpädagogen seit längerem ihrer epidemischen Verbreitung har-

ren, einer gleichwohl anspruchsvollen wie pragmatischen Beurteilungspraxis mittelfristig den Garaus machen werden.

W

Weniger ist mehr

Wie dem auch sei; da ich im Rahmen des *Monkey-Business-Aufmerksamkeits-Tests* lediglich beim Zählen der gespielten Pässe hatte punkten können, habe ich beschlossen, meine Beurteilungspraxis erneut anzupassen. Die Bewertungsraster werden künftig eher den Stellenwert eines Vorbereitungsinstruments erhalten, das den Schülerinnen und Schülern dabei helfen soll, *ausgewählte* Bereiche gezielt zu trainieren. Wer sich Treasures Referat zu Gemüte geführt hat oder dies noch tun wird, weiss, dass nur schon die Optimierung der Stimmführung

eine lohnenswerte, zugleich aber auch zeitintensive Herausforderung darstellt.

Als Lehrer, zu dessen Aufgaben es gehört, transparent, fair und effizient zu beurteilen, habe ich mir auf die Fahne geschrieben, mich von der Aufmerksamkeitsillusion – im wahrsten Sinne des Wortes – nicht länger zum Affen machen zu lassen und deshalb meine ausgeklügelten Bewertungsbögen *klüger* zu gestalten, sprich: auszudünnen. Dies in der Hoffnung, dass sich in meinem Schulzimmer schon bald nicht nur Gorillas, sondern weitere ungeahnte Tierarten tummeln werden. Bestsellerautor Rolf Dobelli, dessen Bücher mich zu diesem Artikel inspiriert haben, formuliert es so: «Etwas Überraschendes kann noch so gross und anders sein, wir sehen es nicht. Gross und anders zu sein genügt nicht. Es muss erwartet werden.»¹⁰

Links zu den im Artikel erwähnten Clips

- ¹ «You can't even text and walk, so why do you text and drive?»
<https://www.youtube.com/watch?v=cyGUzjMQj98>

Aufmerksamkeitstests

- ^{2,3} The Monkey-Business-Illusion by Daniel Simons
<https://www.youtube.com/watch?v=vJG698U2Mvo>
<http://www.theinvisiblegorilla.com/videos.html>

King, Ogi, Treasure

- ⁷ Martin Luther King, «I have a dream»
<https://www.youtube.com/watch?v=3vDWWy4CMhE>
⁸ Adolf Ogi, Neujahrsansprache vor dem Lötschbergtunnel
https://www.limmattalerzeitung.ch/mediathek/videos/1_uw4130li
⁹ Julian Treasure, ««How to speak so that people want to listen»»
https://www.ted.com/talks/julian_treasure_how_to_speak_so_that_people_want_to_listen/transcript#t-6509

⁴ http://www.sportwissenschaft.rub.de/mam/spomed/mitarbeitende/Jendrusch/ak_20_jendrusch__aufmerksamkeit-druckversion_.pdf

⁵ siehe lvb.inform 2017/18-03

⁶ Lehrplan Baselland, D.3.A.1

¹⁰ Rolf Dobelli, Kunst des klugen Handelns, Warum Sie gelegentlich am Brennpunkt vorbeischaun sollten, S. 175

Perle 3: «Haben wir noch eine öffentliche Schule?»

Wo: Neue Zürcher Zeitung

Wer: Walter Herzog

Wann: 18. April 2018

«Die Gründungsväter der liberalen Schweiz sahen in der Schule eine wesentliche Voraussetzung für das Funktionieren einer freiheitlichen und demokratischen Gesellschaft. Um an der politischen Öffentlichkeit teilzunehmen, ist eine gute schulische Bildung unerlässlich. Insofern die Schule ihrerseits eine dieser gemeinsamen Angelegenheiten darstellt, ist es nicht der Staat, sondern die Öffentlichkeit, die über die Einrichtung und den Auftrag von Schulen befindet. Auch wenn wir zwischen staatlicher und öffentlicher Schule oft nicht unterscheiden, kommt der Unterscheidung für das politische System der Schweiz zentrale Bedeutung zu.

Aus dem zirkulären Begründungszusammenhang schulischer Bildung ergibt sich, dass deren Kern nicht in der Entfaltung einer privaten Innerlichkeit liegt, sondern in der Vorbereitung auf ein öffentliches Leben. Zwar ist schulische Bildung immer auch von persönlichem Nutzen, wozu auch der Erwerb von Kompetenzen für die Arbeitswelt gehört, in einer demokratischen Gesellschaft stellt sie jedoch in erster Linie ein öffentliches Gut dar. Daraus leitet sich die Legitimation eines liberalen Staates ab, den Erwerb eines Minimums an schulischer Bildung für verbindlich zu erklären.

Allerdings dürfte es schwerfallen, eine allgemeine Schulpflicht durchzusetzen, wenn deren Finanzierung gänzlich den Individuen überlassen wird. In einem liberalen Staatswesen wird daher üblicherweise nicht nur die Regulierung, sondern auch die Finanzierung des Schulbesuchs als staatliche Aufgabe wahrgenommen. So legt die schweizerische Bundesverfassung fest, dass der Besuch eines «ausreichenden Grundschulunterrichts» nicht nur für alle Kinder obligatorisch, sondern auch unentgeltlich ist, sofern er an «öffentlichen Schulen» stattfindet und unter «staatlicher Leitung oder Aufsicht» steht.

Auch eine Privatschule kann unter staatlicher Aufsicht stehen und damit die Anforderungen an eine öffentliche Schule erfüllen. In verschiedenen Kantonen der Schweiz erhalten Privatschulen denn auch staatliche Subventionen, sofern sie Leistungen erbringen, die im öffentlichen Interesse liegen.

Ebenso wenig braucht die Schulaufsicht staatlich organisiert zu sein. Gerade die Schweiz kennt eine lange Tradition der Kontrolle der Schule durch die Zivilgesellschaft. Dies im Rahmen von lokalen Schulpflegen oder Schulkommissionen, die nicht selten in autonome, von der politischen Ge-

meinde unabhängige Schulgemeinden eingebunden sind. Seit einigen Jahren findet jedoch eine schleichende Entmachtung dieser Gremien statt. Ersetzt werden sie durch vollamtliche Schulleitungen und professionelle Evaluationsstellen, die in der Regel in die Hierarchie der kantonalen Bildungsverwaltungen eingebunden sind. Je mehr die Aufsicht über die Schule an Expertinnen und Experten übertragen wird, desto mehr verliert die Öffentlichkeit zugunsten des Staates an Einfluss auf die Schule.

Auf nationaler Ebene ist es die Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK), die mit ihren Reformprojekten zur Schwächung des öffentlichen Charakters unserer Schule beiträgt. Ursprünglich als Zusammenschluss der Kantone entstanden, um die zentralistischen Ambitionen des Bundes im Bildungswesen zurückzubinden, ist die EDK inzwischen selber zum Protagonisten einer Bildungspolitik geworden, die ihre zentralistischen Tendenzen unter dem Etikett der «Harmonisierung» nur notdürftig verschleiern kann. Seit Annahme der neuen Bildungsartikel in der Bundesverfassung sieht sich die EDK legitimiert, die kantonalen Schulsysteme strukturell so weit zu vereinheitlichen, «dass die zwischen ihnen bestehenden Unterschiede bei den betroffenen Menschen keine erheblichen Nachteile oder gar Behinderungen bewirken».

Auffällig ist, dass die EDK den Reformcharakter ihrer Projekte bestreitet. So betonte der frühere Generalsekretär der EDK, das Harmos-Konkordat umfasse «keine bildungsinhaltliche Reform» im Sinne einer «Veränderung von Bestehendem». Analog heisst es in den «Rahmeninformationen» zum Lehrplan 21, dieser stelle «keine Schulreform» dar, sondern sei ein blosses «Harmonisierungsprojekt». Indem sie ihren Aktivitäten den Stachel der Veränderung zieht, versucht die EDK den Eindruck zu erwecken, als würde sie lediglich einen Verfassungsauftrag umsetzen. Dies ist eine Deckbehauptung: Die Umstellung auf eine konsequent am Output orientierte Steuerung des Schulsystems, die Vorgabe von leistungsorientierten Bildungsstandards, die Ausrichtung des schulischen Lernens an Kompetenzen, die Festlegung von Grundkompetenzen, die alle Schülerinnen und Schüler erwerben sollen, die periodische Überprüfung der Schülerleistungen mittels standardisierter Tests – keine dieser Zielsetzungen lässt sich unmittelbar aus den neuen Verfassungsartikeln zur Bildung ableiten.

Dass eine öffentliche Diskussion über die Ziele von Harmos und Lehrplan 21 nicht stattgefunden hat, erklärt zum grossen Teil die teilweise heftigen Reaktionen, die sich in

*«Je mehr die Schule in den Sog von expertokratisch und technokratisch motivierten Reformen gerät, desto mehr steht zu befürchten, dass ihre Akzeptanz in der Bevölkerung schwindet.»
(Walter Herzog)*

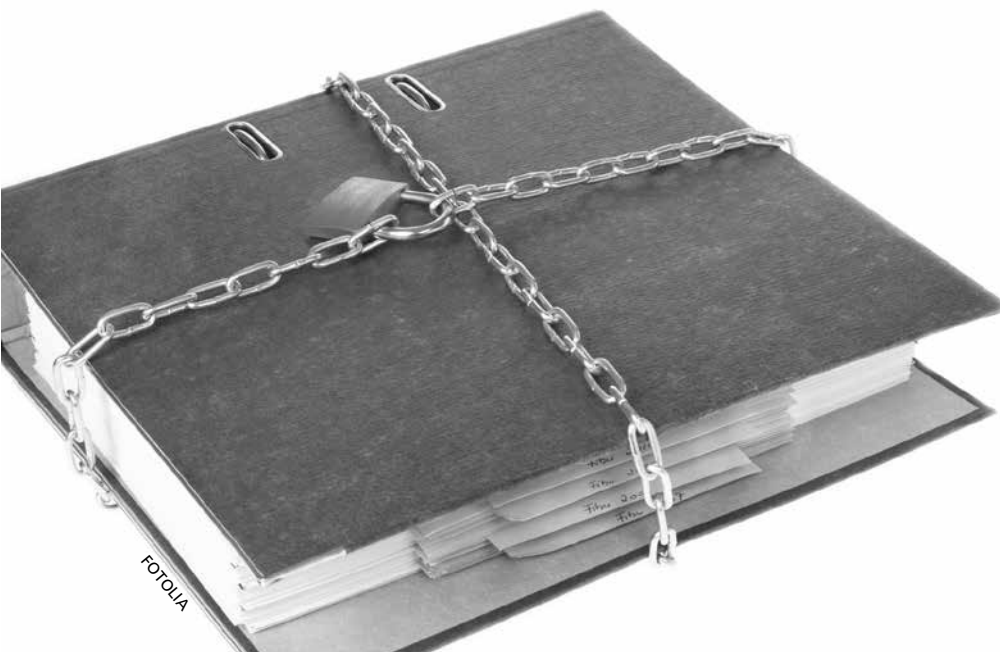
dem Moment entluden, als die Projekte an die kantonalen Parlamente zur Ratifizierung weitergegeben wurden. Gegner wie Befürworter verbissen sich in Details oder versteiften sich auf Behauptungen, die oft gegensätzlicher nicht sein konnten. Selbst aufseiten der Befürworter wurden das Harmos-Konkordat und der Lehrplan 21 völlig widersprüchlich beurteilt. Sprachen die einen von einem «Jahrhundertwerk», das unsere Schulen gründlich verändern werde, glaubten die anderen, dass sich «nichts Grundlegendes» ändern werde, ja letztlich «alles beim Alten bleibe».

Verantwortlich für diese polemische, einer Demokratie unwürdige Auseinandersetzung ist nicht nur die Flunkerei der EDK, wonach ihre Projekte keine Reformen darstellen, sondern auch die Geheimnistuerei bei der Ausarbeitung der Projekte. Über Projektstand und Projektverlauf dringt nur an die Öffentlichkeit, was die EDK in Form von Medienmitteilungen publik machen will. Nicht einmal die Protokolle der Vorstandssitzungen und Plenarversammlungen der EDK sind öffentlich zugänglich. Und wenn ein Projekt einmal zu Ende ist, kann es nur als Gesamtpaket diskutiert werden. Selbst in den Parlamenten ist eine Detailberatung ausgeschlossen.

Verhindert wird damit die notwendige, zieloffene Auseinandersetzung um die Neugestaltung des Bildungsauftrags unserer Schule angesichts einer sich dynamisch verändernden Gesellschaft. Was Alt-Bundesrat Kaspar Villiger in Bezug auf den Einfluss internationaler Körperschaften auf

den Nationalstaat feststellt, nämlich eine Verkleinerung des Volumens an politischer Substanz, das noch demokratisch bewirtschaftet werden kann, trifft irritierenderweise auch auf der nationalen bzw. interkantonalen Ebene zu, und zwar ausgerechnet im Bereich der Bildung, wo man es angesichts der konstitutiven Bedeutung einer öffentlichen Schule für ein liberales Staatswesen am wenigsten erwartet hätte.

Es sind zwei Tendenzen, die dem öffentlichen Charakter unserer Schule zusetzen. Einerseits eine auf kantonaler Ebene vorangetriebene Professionalisierung der Schulaufsicht, die demokratisch nicht legitimierten Experten wachsenden Einfluss auf die Schule gewährt. Andererseits eine durch die EDK auf interkantonaler Ebene forcierte Strategie der «Harmonisierung», die sich als schlichte Befolgung einer Verfassungspflicht ausgibt und damit einer technokratischen Politik Vorschub leistet. In beiden Fällen wird die Öffentlichkeit der schulischen Bildung geschwächt. Je mehr die Schule in den Sog von expertokratisch und technokratisch motivierten Reformen gerät, desto mehr steht zu befürchten, dass ihre Akzeptanz in der Bevölkerung schwindet. Fatal wäre, wenn damit auch das Bewusstsein für die politische Bedeutung einer funktionierenden Öffentlichkeit verloren ginge. Sollten wir je an diesem Punkt anlangen, gäbe es keinen Unterschied mehr zwischen einer öffentlichen und einer staatlichen Schule. Fraglich ist, ob wir dann noch in einer demokratischen Gesellschaft leben würden.»



*«Über Projektstand und Projektverlauf dringt nur an die Öffentlichkeit, was die EDK in Form von Medienmitteilungen publik machen will. Nicht einmal die Protokolle der Vorstandssitzungen und Plenarversammlungen der EDK sind öffentlich zugänglich.»
(Walter Herzog)*

LCH und LVB: Kraft unter dem gemeinsamen Dach

Von Beat W. Zemp, Zentralpräsident LCH



Der Zusammenschluss der Lehrerorganisationen auf kantonaler, sprachregionaler und nationaler Ebene ist sichtbarer Ausdruck einer Professionalisierung der beruflichen Interessenvertretung der Lehrerschaft vor dem Hintergrund einer deutlich dynamischer gewordenen Schulentwicklung seit den Neunzigerjahren des letzten Jahrhunderts. LCH und LVB verstehen sich dabei als legitimierte Partner aus der Bildungspraxis, die mit der Bildungspolitik zum Wohl der öffentlichen Schule und der Gesellschaft zusammenarbeiten. In diesem Artikel blickt LCH-Zentralpräsident Beat W. Zemp zurück auf 30 Jahre Schul- und Bildungspolitik und zeigt auf, warum es sowohl einen nationalen als auch einen kantonalen Dachverband der Lehrpersonen braucht.

Als ich als junger Gymnasiallehrer und Vizepräsident des Lehrerinnen- und Lehrervereins Baselland (LVB) 1987 in den Vorstand des damaligen Schweizerischen Lehrervereins SLV gewählt wurde, ahnte ich noch nicht, dass mich die Lehrerorganisationen ein Berufsleben lang in Beschlag nehmen würden. Heute, 30 Jahre später, lassen sich im Rückblick sieben zentrale Themenbereiche ausmachen, die mich in dieser langen Zeit begleitet und immer wieder gefordert haben. Indem ich die Entwicklung dieser sieben Leitthemen nachzeichne, wird gleichzeitig auch klar, warum es einen nationalen und einen kantonalen Dachverband der Lehrerschaft braucht.

1 Zusammenschluss der Lehrerorganisationen auf allen Ebenen

Der LCH wurde 1989 als Zusammenschluss von rund 22'000 Mitgliedern der Kantonalsektionen des SLV mit der Konferenz Schweizerischer Lehrerorganisationen gegründet, in der 20 sprachregionale und schweizerische Stufen- und Fachverbände zusammenarbeiteten. Heute umfasst der LCH 55'000 Mitglieder und fast alle Stufen- und Fachverbände vom Kindergarten bis zu den Hochschulen und ist damit der grösste Verband von Lehrpersonen in der Schweiz. Diese Erfolgsgeschichte verdanken wir der Einsicht, dass auf überregionaler und nationaler Ebene ein deutlich hörbares Sprachrohr für die Lehrerschaft notwendig ist, um die Stimme der Bildungspraxis zu stärken.

Mit der Gründung der Ebenrainkonferenz, in der 13 grosse Dachverbände und Gewerkschaften mit 750'000 Mitgliedern vertreten sind, hat der LCH 1995 einen wich-

tigen Schritt zur Bildung der grössten Allianz der Arbeitnehmenden in der Schweiz beigetragen. Seit 2003 hat der LCH den Vorsitz in dieser Konferenz, die ab 2004 über eine parlamentarische Gruppe für Arbeit im Bundesparlament verfügt. Mit der Gründung eines Koordinationsbüros zwischen dem LCH und dem Syndicat des enseignants romands SER wurde schliesslich die Zusammenarbeit mit der lateinischen Schweiz noch enger. Auch auf internationaler Ebene fand in den letzten 30 Jahren ein Fusionsprozess statt, aus dem die weltgrösste Gewerkschaftsdachorganisation entstanden ist, die Education International EI, mit mehr als 30 Millionen Mitgliedern aus 400 Mitgliedsorganisationen in über 170 Ländern.

Von dieser starken Bewegung zum Zusammenschluss profitierten auch unsere kantonalen Sektionen, indem sie ebenfalls ihre Strukturen anpassten und die Verbandsführung professionalisierten. Auch der LVB vollzog diesen Schritt mit der Einführung einer professionellen Geschäftsführung und einer fünfköpfigen Geschäftsleitung. Zu einem professionell geführten Verband gehört eine professionelle Kommunikation. Mit der Zeitschrift BIL-



FOTOLIA

DUNG SCHWEIZ auf nationaler Ebene und dem lvb.inform auf kantonaler Ebene, den beiden Newslettern und den Webseiten von LCH und LVB sind die Mitglieder bestens informiert, was sich auf nationaler und kantonaler Ebene im Bereich der Bildung tut. Es gibt kein einziges relevantes Bildungsthema auf kantonaler Ebene, das zu-

9. Schuljahr obligatorisch erkläre. Diese Episode zeigt das Grunddilemma der Steuerung unseres Bildungswesens auf: Die EDK kann nicht verbindlich dekretieren, sie muss mit gemeinsam erarbeiteten Empfehlungen Überzeugungsarbeit bei den Kantonen leisten, die auf ihre Bildungshoheit pochen.



Im Unterschied zu den Neunzigerjahren, wo im Wesentlichen die Kantone und die Lehrerorganisationen die Entwicklung der Volksschulen bestimmten, versuchen heute deutlich mehr Akteure und Lobbygruppen ihren Einfluss geltend zu machen. Mit der Einführung geleiteter Schulen sind konsequenterweise auch die Verbände der

ten PISA-Studie publiziert wurden, löste das in der Schweiz heftige Reaktionen aus. Inzwischen haben wir uns daran gewöhnt, dass unsere 15-jährigen in Mathematik Spitze, in Naturwissenschaften gut und beim Lesen nur Durchschnitt sind. Rankings und Leistungstests spielen aber eine immer grössere Rolle bei der Steuerung des Bildungswesens. Und das ist nicht unproblematisch, weil man mit solchen Tests nur das misst, was man in einer Momentaufnahme mit solchen Leistungstests messen kann. LCH und LVB setzen sich weiter dafür ein, dass keine schädlichen und problematischen Rankings von Schulen, Lehrpersonen oder Schülerinnen und Schüler aus diesen Testresultaten generiert werden. Das gilt auch für die Checks im Bildungsraum Nordwestschweiz, die unter besonderer Beobachtung der Lehrerorganisationen stehen, weil sie flächendeckend und nicht mit Stichproben durchgeführt werden.

vor nicht schon auf sprachregionaler, nationaler oder internationaler Ebene diskutiert wurde. Wir tun daher gut daran, die Zusammenarbeit auf Seite der Lehrerorganisationen und Bildungsdirektionen sowohl untereinander als auch gegenseitig zu stärken und zwar auf kantonaler, sprachregionaler und nationaler Ebene.

2 Komplexe Steuerung des Bildungswesen

Als ich 1990 als frisch gewählter Zentralpräsident des LCH erstmals an einer Plenarkonferenz der Schweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz EDK teilnahm, ermahnte der damalige Präsident der EDK, Staatsrat Jean Cavadin, aus dem Kanton Neuenburg, zu Beginn der Sitzung seinen Kollegen aus dem Kanton Appenzell Innerrhoden, er solle doch endlich dafür sorgen, dass sein Kanton das Schulkonkordat von 1970 erfülle, indem er das

Schulleitenden VSLCH und CLACESO als ständige Gäste der Plenarkonferenzen der EDK zugelassen worden. Diese Entwicklung ist zu begrüßen, da sie die Stimme der Bildungspraxis stärkt. Internationale Studien zeigen nämlich, dass die Bildungssysteme der Länder von einer engen Zusammenarbeit zwischen Bildungspraxis und Bildungspolitik profitieren. Die Resultate der Schülerinnen und Schüler sind besser, wenn dieser Austausch zwischen der Praxisebene und der Steuerungsebene funktioniert.

Doch es gibt auch einflussreiche auserschulische Akteure. Dazu gehören u.a. Organisationen der Wirtschaft und Arbeit, Stiftungen, NPO sowie bildungsökonomische und erziehungswissenschaftliche Institute. Als am 4. Dezember 2001 die Resultate der ers-



3 Professionalisierung des Lehrberufs

1993 hat der LCH in einem breit angelegten gesellschaftlichen Prozess ein stufenübergreifendes Leitbild für den Lehrberuf erarbeitet und an einem zweitägigen Kongress mit 1200 Lehrpersonen aller Regionen und Schulstufen verabschiedet. Das war rückbli-

Die Verlängerung der Ausbildung im Vergleich zu den früheren Lehrerseminarien hat nicht zum befürchteten Rückgang bei der Zahl der Studierenden geführt.

ckend gesehen eine historische Notwendigkeit und zudem eine Premiere im ganzen deutschen Sprachraum. In 12 Thesen wurde der Grundstein für die Professionalisierung des Lehrberufs und die Verbandspolitik des LCH gelegt. So verlangte das Berufsleitbild des LCH beispielsweise, dass alle Lehrpersonen auf Hochschulniveau ausgebildet werden müssen und an geleiteten Schulen arbeiten.

1999 kamen dann die LCH-Standesregeln dazu, die bis heute unverändert geblieben sind, während das Berufsleitbild 2008 neu verfasst wurde und heute noch sechs zentrale Leitsätze umfasst. Im Leitsatz 1 wird festgehalten, dass Lehrerinnen und Lehrer einen der gesellschaftlich wichtigsten Berufe ausüben, indem sie als Fachleute für das Lehren und Lernen die Schülerinnen und Schüler im Erwerb von Kompetenzen anleiten, also sowohl im Erwerb von Wissen und Fertigkeiten als auch von Fähigkeiten und Haltungen. Und weiter: «Sie stellen sich der Herausforderung von heterogenen Lerngruppen, grenzen sich aber auch dort ab, wo Selbstüberforderung und die Gefahr des Ausbrennens gross sind. Sie arbeiten an einer geleiteten

men, unterstützenden Strukturen und mit angemessener Besoldung.»

Das Berufsleitbild und die Standesregeln des LCH sind sowohl für die Mitgliedsorganisationen des LCH als auch für die Mitglieder selber wichtige Orientierungshilfen für die Verbandspolitik und das korrekte Verhalten im beruflichen Kontext. LCH und LVB verteidigen damit auch die beruflichen Freiheiten und leisten einen wichtigen Beitrag zur Professionalisierung des Lehrberufs.

4

Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Auch hier weist das LCH-Berufsleitbild den Weg in die Zukunft. Im Leitsatz 5 steht: «Die Ausbildung zur Lehrerin oder zum Lehrer erfolgt an Hochschulen und erreicht das Master-Niveau. Sie umfasst eine hohe Sachkompetenz sowie eine umfassende pädagogische und didaktische Befähigung. Das Berufsdiplom berechtigt zur Berufsausübung auf einer bestimmten Schulstufe. Es erfolgt eine sorgfältige Berufseinführung.»



Mit dem Ersatz der Lehrerseminare durch Pädagogische Hochschulen wurde eine der zentralen Forderungen des LCH-Berufsleitbildes von 1993 erfüllt. Mit der Gründung der PH der FHNW 2006 wurden die über 20 lokal verankerten Studiengänge in den Kantonen Aargau, Solothurn und den beiden Basel auf nur noch eine Ausbildung

pro Schulstufe reduziert. Doch ein Blick auf die heutige Diplomvielfalt zeigt Erstaunliches: Während es immer noch Ausbildungsgänge gibt, die nur

für 2 Schuljahre qualifizieren (Kindergartenstufe), beträgt das Maximum sogar 8 Schuljahre. Auch die Anzahl Unterrichtsfächer für die Primarstufe variiert stark zwischen 6 und 12 Fächern. Eine Arbeitsgruppe der EDK, in der auch die Präsidenten des LCH, SER und VSLCH mitgearbeitet haben, hat eine Totalrevision der Anerkennungsreglemente der Lehrdiplome erarbeitet, die nun in die Vernehmlassung geschickt wird. Sie enthält auch Vorschläge zur Verringerung dieser viel zu grossen Differenzen.

Trotz diesen Ungereimtheiten bei der formalen Harmonisierung der Ausbildungsgänge an den Pädagogischen Hochschulen dürfen wir festhalten, dass die Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung eine Erfolgsgeschichte ist. Die Verlängerung der Ausbildung im Vergleich zu den früheren Lehrerseminarien hat nicht zum befürchteten Rückgang bei der Zahl der Studierenden geführt. Im Gegenteil: Die tertiarisierten Ausbildungen an den Pädagogischen Hochschulen haben Zehntausende von neuen jungen Lehramtsstudierenden angezogen, die wir nun dringend brauchen, um die vielen Abgänge der pensionierten Lehrpersonen der Babyboomer-Generation zu kompensieren und die wieder ansteigenden Schülerzahlen in den nächsten zehn Jahren zu bewältigen.

Leider verlieren wir immer noch zu viele ausgebildete Lehrpersonen, die nach wenigen Berufsjahren aus dem Beruf aussteigen. Mit einem berufs begleitenden Masterstudium für Primarlehrpersonen könnten wir den hohen Anteil an fachfremdem Unterricht auf dieser Schulstufe und die grossen Unterschiede bei der Ausbildungsspanne der Primarlehrdiplome deutlich reduzieren. Zudem würde ein solcher begleiteter Berufseinstieg den Praxischock deutlich mindern und dazu

Schule und gestalten diese mit. Lehrerinnen und Lehrer erfüllen ihre anspruchsvolle Aufgabe in verlässlichen Rahmenbedingungen, mit Freiräu-

Bald schon werden mit der Digitalisierung neue Herausforderungen auf uns zukommen, denen wir uns stellen müssen.

beitragen, dass Lehrpersonen länger im erlernten Beruf bleiben. Der LCH ist zur Zeit daran, mit der PH-Kammer von swissuniversities und der EDK verbesserte Modelle für den Berufseinstieg zu diskutieren.

5 Privatisierung, Deregulierung und Digitalisierung

Mitte der Neunzigerjahre setzte in der Schweiz der Trend ein, die Instrumente des New Public Managements (NPM) nicht nur in der öffentlichen Verwaltung, sondern auch an den Schulen einzuführen. Dazu gehörten die Output- anstelle der Inputsteuerung, Globalbudgets und Leistungsvereinbarungen sowie die Einführung von Wettbewerbs- und Anreizmechanismen. Mit einer wirkungsorientierten Verwaltungsführung sollten staatliche Dienstleistungen verbessert, verschlankt oder ganz privatisiert werden. Unter Bildungsdirektor Ernst Buschor führte der Kanton Zürich den Leistungslohn für Lehrpersonen ein und schaffte die Beamtung ab.

Der LCH entwickelte als Antwort auf diese Deregulierung ein neues Wording und ersetzte den Begriff «Leistungslohn an Schulen» durch «lohnwirksames Qualifikationssystem LQS», das es zu bekämpfen galt. Mit der Entwicklung eines formativen Qualifikationssystem FQS schuf der LCH eine besser passende Alternative für den Bildungsbereich, das sich die Leistungs- und Wirkungsmessung im Lehrberuf als Achillesferse des NPM entpuppte. Dank einer Grosskundgebung in Pratteln im Jahre 2006, an welcher der LCH-Präsident als Hauptreferent ge-

gen die Einführung von LQS auftrat, konnte die Einführung des Leistungslohns im Kanton Baselland verhindert werden. 12 Jahre später will die aktuelle Regierung nun diesen Unsinn erneut einführen, wogegen wir uns mit allen Mitteln wehren werden.

Bald darauf entstand mit den Diskussionen um die freie Schulwahl und Bildungsgutscheine eine weitere Front, die der LCH von allem Anfang an konsequent bekämpfte. Die Argumente der «Elternlobby Schweiz» für eine freie Schulwahl mit Bildungsgutscheinen grenzten an unrealistische Heils-



erwartungen und blendeten negative Konsequenzen völlig aus. Die soziale Segregation würde bei einer freien Schulwahl stark erhöht, nicht nur an privaten, sondern auch an öffentlichen Schulen. In wohlhabenden Regionen würden Schulen in einen Wettbewerb um die besten Schülerinnen und Schülern treten, während Schulen in ärmeren Regionen ihre besten Schüler verlieren und in eine Abwärtsspirale geraten würden, wie dies in vielen anderen Ländern zu beobachten ist, die die freie Schulwahl und Bildungsgutscheine eingeführt haben. Zudem könnten Schulen Konkurs gehen und die Kosten würden insgesamt, nach einer Expertise von Prof. Jürgen Oelkers, erheblich steigen. Erst als 2008 die erste Volksabstimmung im Kanton Baselland mit 80% wuchtig verworfen

wurde und weitere kantonale Volksabstimmungen das gleiche Resultat ergaben, wurde es an dieser Front wieder etwas ruhiger. Die damalige Zusammenarbeit von LCH und LVB war daher schweizweit von Bedeutung. Das heutige Schulsystem würde völlig anders aussehen, wenn wir diese wichtige Abstimmung verloren hätten.

Doch bald schon werden mit der Digitalisierung neue Herausforderungen auf uns zukommen, denen wir uns stellen müssen. Bereits heute zeigt sich die fortschreitende Digitalisierung in Form internetbasierter Tests und Lernaufgaben, in modular aufgebauten digitalen Lehrmitteln, in Tools für das personalisierte Lernen und in visualisierten individuellen Kompetenzständen. In naher Zukunft werden auch scheinbar empathisch reagierende Roboter für Übungen, zur Fragenbeantwortung oder für das Vorlesen und Diktieren von Texten zur Verfügung stehen. Agile Startups und global agierende Bildungskonzerne sind daran, gesamte Leistungspakete zu schnüren, um im Auftrag oder Abonnement den Schulgemeinden das volle Bildungsprogramm anbieten zu können. In den USA und in Grossbritannien läuft dieser Verdrängungsprozess bereits im grossen Stil.

Im Hintergrund stehen potente Unternehmen mit integrierten Angeboten bereit: Cloud-Lösungen, Social Media, interaktive Webseiten, alle Arten von Apps und Lernprogrammen, Video-Tutorials, modulares Lernmaterial, Lernwegtracking und internationale Tests. Vielleicht umfassen die Pakete bald auch spezialisierte Lehrpersonen, die teilweise vor Ort sind und Probleme mit den digitalisierten Lernprogrammen im pädagogischen Ferncoaching lösen. Korrekturen können weitgehend automatisiert erledigt werden. Handschrift und voraussichtlich auch Tastaturschreiben werden

unwichtiger, weil Computer auf Sprachdiktat richtig schreiben werden. Lernaufgaben werden zunehmend in attraktiven, experimentellen und forschend-entdeckenden Spielformen konzipiert. Derartige Angebote verlangen einen enormen Investitionsbedarf und sind dafür nach oben in Businessplänen gut skalierbar, was nur sehr grossen Unternehmen möglich ist.

Der Umgang mit den so gewonnenen Daten zu einzelnen Kindern ist bisher noch völlig ungeregt. Man stelle sich vor, welche Brisanz in solchen personenbezogenen Daten über Lernprozesse und Testergebnisse steckt! Daher ist auch die Politik stark gefordert. Diese Herausforderung müssen wir gemeinsam meistern und die Chancen der Digitalisierung nutzen, ohne die Gefahren auszublenden. Die Bildung ist zu wichtig, um sie einzelnen Grosskonzernen zu überlassen. Wir brauchen auch beim Lernen und Lehren Artenvielfalt und keine weltweite Einheitskost und Fast Food, um den Bildungshunger unserer Schülerinnen und Schüler zu stillen.

6 Harmonisierung der Strukturen und Kompetenzen

Immer wieder wurden und werden neue Schulfächer gefordert. Wo immer ein gesellschaftliches Problem auftritt, wird mit schöner Regelmäs-



sigkeit die Einführung eines neuen Schulfachs verlangt, damit die «Reparaturanstalt» Schule das Problem lö-

sen soll. Das hat mich 2006 auf die Idee gebracht, diese Themenbereiche zu sammeln, alphabetisch zu ordnen und in einem Parcours grafisch abzubilden von A wie Antiraucher-Kampagne bis Z wie Zähneputzen. Es ist klar, dass mit dieser additiven Methode die Lehrpläne und die Aufgaben der Schule immer mehr überladen wurden. Eine Harmonisierung der schulischen Strukturen und der zu fördernden Kompetenzen bei den Schülerinnen und Schülern war überfällig.

Die Sehnsucht nach einem harmonisierten schweizerischen Bildungssystem und die dauernde Kritik am «Kantönligeist» führten schliesslich am 21. Mai 2006 dazu, dass 86% der Stimmberechtigten die neuen Bildungsartikel in der Bundesverfassung annahmen. Umziehenden Familien in einen anderen Kanton sollte das Leben erleichtert werden, indem die Schulstrukturen und die Unterrichtsinhalte schweizweit möglichst vereinheitlicht werden. Zwölf Jahre später haben sich die Schulstrukturen tatsächlich stark angeglichen. Der zweijährige Kindergarten wird bald überall als erste Stufe der Grundschule die Norm sein; die Primarschule und die Sekundarstufe I dauern nun in allen Kantonen gleich lang, und zum ersten Mal in der Geschichte gibt es pro Sprachregion einen gemeinsamen Lehrplan. Damit wurde Klarheit geschaffen, welche Kompetenzen und Schulfächer künftig zum Lehrplan gehören. Zwar sind Unterschiede zwischen einzelnen Kantonen und Fachbereichen vorhanden. Trotzdem ist der Lehrplan 21 eine historische Erfolgsgeschichte in der deutschschweizerischen Bildungspolitik, die nur möglich wurde, weil innerhalb der D-EDK eine

politische Diskussion stattfand, die Lehrerverbände von Anfang an mitbezogen wurden und einheitliche

Positionen gegen aussen vertreten wurden.

An Herausforderungen mangelt es indes auch bei diesem Themenbereich nicht: Da ist zunächst die Koordination des Fremdsprachenunterrichts zu nennen. Das Modell 3/5 der EDK ist bei vielen Lehrpersonen unbeliebt, weil nicht genügend Ressourcen bei der konkreten Umsetzung vorhanden sind. Hier muss nachgebessert werden, indem die Gelingensbedingungen, die der LCH schon 2004 gefordert hat, endlich erfüllt werden. Nach langen Verhandlungen ist es im Oktober 2017 endlich gelungen, diese Gelingensbedingungen in den neuen EDK-Empfehlungen zum Fremdsprachenunterricht (Landessprachen und Englisch) in der obligatorischen Schule zu integrieren. Man kann eine Fremdsprache nicht zum Nulltarif in der Schule einführen!



Das Gleiche gilt für die integrative Schulung. Ohne genügende und gut ausgebildete schulische Heilpädagoginnen lässt sich das Sonderpädagogik-Konkordat der EDK in den Kantonen nicht umsetzen. Statt immer mehr Geld in Checks und Tests zu stecken, ist es an der Zeit, dieses Geld in die Lehrpersonen zu investieren, die vor Ort mit ihren Interaktionen die Kompetenzen der Lernenden mit besonderen Lernbedürfnissen fördern.

7 Einsatz für bessere Arbeits- und Unterrichtsbedingungen

Last but not least ging es in den letzten 30 Jahren unserer Verbandsarbeit auch immer wieder um die Verbesserung der Unterrichts- und Arbeitsbedingungen der Lehrpersonen. Zwar

Eine besondere Herausforderung sind die vielen «Spar- und Entlastungspakete», die im Nachgang zur Finanzkrise von 2007 die Schulen getroffen haben.

kann der LCH selber keine Löhne und Arbeitspensen aushandeln, weil dies auf kantonaler Ebene gemacht werden muss. Er kann aber Lohnklagen finanziell unterstützen, und er kann durch seine Lohn- und Arbeitszeitanalysen gute Argumente und wissenschaftliche Studien liefern, die wiederum den Kantonalsektionen helfen, wenn sie für bessere Arbeitsbedingungen kämpfen müssen. So läuft zur Zeit eine Neuauflage der wissenschaftlichen Erhebung zur Arbeitszeit der Lehrpersonen, um die Arbeitszeitstudie von 2009 mit neuen Daten zu aktualisieren. Dank der periodisch durchgeführten Berufszufriedenheitsstudien des LCH wissen wir sehr genau, wo der Schuh bei den Lehrerinnen und Lehrern drückt, aber auch in welchen Bereichen sie Freude am Beruf empfinden und ihre nach wie vor hohe Berufsmotivation stärken können.

Eine besondere Herausforderung sind die vielen «Spar- und Entlastungspakete», die im Nachgang zur Finanzkrise von 2007 die Schulen getroffen haben. Es handelt sich dabei in den meisten Fällen nicht um Sparpakete, sondern um handfeste Abbaupakete bei der Bildung. Entlastet werden da-

bei die Steuerzahler und Unternehmen, während die Eltern mit ihren schulpflichtigen Kindern und die Lehrpersonen belastet werden. Diese Thematik wird uns leider auch in den kommenden Jahren beschäftigen. Wir werden uns auf eine härtere Gangart einstellen müssen, wenn bisherige Tabus wie Unterrichtsabbau, Zwangsferien, Erhöhung der Klassengrössen oder Lohnreduktionen den Bürgerinnen und Bürgern als harmlose Sparpakete verkauft werden, welche die Qualität der Bildung angeblich nicht tangieren. Dagegen müssen wir uns mit allen Mitteln wehren. Und hier leisten unsere Kantonalsektionen vor Ort eine hervorragende Arbeit, die unverzichtbar ist. Dazu gehört auch das aktuelle Führungsduo des LVB mit Roger von Wartburg als Präsident und Michael Weiss als Geschäftsführer und Vizepräsident sowie die anderen Mitglieder der Geschäftsleitung und des Kantonalvorstands des LVB.

Moderate Beitragserhöhung für den LCH erstmals seit 18 Jahren
Damit der LCH seine Aufgaben auf bildungspolitischer, standespolitischer und pädagogischer Ebene weiterhin professionell wahrnehmen kann, be-

nötigt er genügend personelle und finanzielle Ressourcen. Erstmals seit 18 Jahren wird daher die Geschäftsleitung des LCH zusammen mit der Rechnungsprüfungskommission der Delegiertenversammlung eine massvolle Beitragserhöhung in der Grössenordnung von weniger als CHF 10 pro Jahr für ein Vollpensum beantragen, um das strukturelle Defizit in der Rechnung des LCH auszugleichen.

Dieses Geld ist gut investiert, dient es doch unter anderem auch dazu, die vorteilhaften Dienstleistungen des LCH beispielsweise im Versicherungsbereich anbieten zu können, mit denen jedes Mitglied ein Vielfaches des aktuellen Jahresbeitrags einsparen kann. Dazu kommen dann auch noch die Dienstleistungen des LVB. Wir freuen uns, wenn Sie davon rege Gebrauch machen und danken Ihnen für Ihre Mitgliedschaft unter dem gemeinsamen Dach von LCH und LVB.

Perle 4: «Zuerst die Arbeit, dann das Spielen»

Wo: Der Bund

Wer: Mireille Guggenbühler

Wann: 17. April 2018

«Anna* zeichnet in ihr Tagebuch – einen Sorgenfresser, «hier, schau mal». Dann schreibt die Siebenjährige die Buchstaben des Tierchens sorgfältig daneben. Die vierjährige Leni* sitzt daneben und schaut Anna zu. Sie ist bereits fertig mit Zeichnen. Die Tagebucheinträge gehören zum Morgenritual, hier, in der Basisstufenklasse E1 [...] in Köniz. [...]

Damit liegt Köniz im Trend. Denn allein in der grössten Berner Agglomerationsgemeinde ist die Zahl der Basisstufenklassen seit der Einführung vor fünf Jahren um über die Hälfte angestiegen. Die Entwicklung ist überall im Kanton zu beobachten, im urbanen Raum ebenso wie auf dem Land. [...]

Der Siegeszug der Basisstufe geht einher mit einem Rückzug des Kindergartens. Zwar ist gesamtkantonal noch kein Ende des klassischen pädagogischen Konzepts in Sicht. Punktuell ist der Kindergarten aber mittlerweile in gewissen Gemeinden von der Basisstufe ganz ersetzt oder zumindest zurückgedrängt worden. Dies nicht nur aus pädagogischen Gründen, sondern auch deshalb, weil die Schülerzahlen teilweise rückläufig sind, insbesondere in den Gemeinden auf dem Land, während sie in den Städten zunehmen.

Zudem verschmelzen ab dem kommenden Sommer die Lehrpläne für Kindergarten und Schule. Bis anhin waren diese für den Kindergarten und die Schule verschieden. Mit dem Lehrplan 21 [...] wird der Kindergarten definitiv zu einem Teil der Schule und dürfte damit seine bisherige Identität als rein vorschulische Institution verlieren. [...]

Der Kindergarten ist eine Erfindung des 19. Jahrhunderts. Der deutsche Reformpädagoge Friedrich Fröbel war der Erste, der mit dem Kindergarten quasi ein Konzept der frühen Bildung vorlegte. Eine von Fröbels zentralen Erkenntnissen war, dass Kinder lernen, indem sie möglichst viel spielen. Diese Erkenntnis hat sich im Kindergarten bis heute gehalten. In der Basisstufe hingegen steht das schulische Lernen stärker im Fokus.

Anna und Leni arbeiten mittlerweile im Gang. «Das hier ist mein Lieblingsposten, sagt Anna. Gemeinsam schrauben die Sieben- und die Vierjährige verschiedene Gläser auf und zu. Das erfordert gemäss pädagogischen Erkenntnissen viel feinmotorisches Geschick, eine Voraussetzung für den Schreiberwerb. Die Suche nach den passenden Deckeln in der richtigen Grösse begünstigt erste mathematische Erkenntnisse. Die Basisstufe ist also eine Mischform von Schule und Kindergarten.

Kindergarten oder Basisstufe? Für Margrit Stamm, emeritierte Professorin für Pädagogische Psychologie und Erziehungswissenschaften, ist der Unterschied gar nicht so gross: «Viele Kindergärten werden bereits heute verschult.» Das freie Spiel werde mit den Basisstufen und dem Lehrplan 21 in Zukunft wohl noch mehr verschwinden. Das habe positive Folgen, könne aber auch zu Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern führen.

Von den Schulen wird der pädagogische Wert des neuen Modells betont: «Der Übergang vom Spielen zum schulischen Lernen ist in der Basisstufe fließend. Und das ist ein grosser Vorteil – für alle», sagt Annas Lehrerin [...]. Der Schullaufbahnentscheid nach einem oder zwei Jahren Kindergarten fällt weg – und damit die Diskussionen darüber, ob ein Kind schulbereit ist oder noch nicht. Die Lehrerinnen der Basisstufenklasse E1 betonen: «Das Spiel kommt nicht zu kurz.» Auch die älteren Schülerinnen und Schüler des 3. und 4. Basisstufenjahrs kämen «zu intensiven Spielphasen» [...].

Die beiden Lehrerinnen [...] sind überzeugt, dass Schlüsselkompetenzen stärker gefördert werden als in den bisherigen Modellen. Dies dank der Altersdurchmischung und der Möglichkeit, im eigenen Lerntempo zu arbeiten. Es sind Kompetenzen, die im späteren Leben gebraucht werden: «Teamfähigkeit, Selbstständigkeit und das allgemeine Sozialverhalten» [...].

Trotz der Vorteile wird die Entwicklung nicht nur mit Euphorie aufgenommen. Der Könizer Bildungsvorsteher Hans-Peter Kohler etwa [...] forderte letztes Jahr im Kantonsparlament, die Einführung von Basisstufen zu bremsen. Dass kleinere Gemeinden aus strukturellen Gründen nur noch die Basisstufe führten und keinen Kindergarten mehr hätten, könne er zwar verstehen. «Braucht es die Basisstufe aber wirklich überall? Persönlich möchte ich keinen Kanton haben, in welchem es plötzlich auch in den grossen Gemeinden keine Kindergärten mehr gibt.» Der Kindergarten gehöre zur Bildungsvielfalt und habe einen hohen pädagogischen Wert, sagt Kohler.

Die Kinder in der Basisstufenklasse [...] kümmern solche Diskussionen nicht. Die Jüngeren sind mittlerweile müde geworden. Auch die vierjährige Leni. Deshalb dürfen sie und die anderen jüngeren Kinder ihre Arbeit jetzt wegräumen und frei spielen gehen.»

Perle 5: «Was tun gegen die Überforderung der Lehrer?»

Wo: SRF online

Wer: Jürg Frick im Interview mit Sabine Bitter

Wann: 22. April 2018

«Ein Problem im Lehrberuf ist, dass man nie fertig ist: Sie können eine Unterrichtsstunde immer noch besser vorbereiten, einen Ausflug noch attraktiver gestalten, jedes Jahr weitere zusätzliche Projekte übernehmen und bei einem Problemfall noch mehr und noch mehr Elterngespräche führen. Eine Schwierigkeit dabei ist, sich im richtigen Moment von übermässigen Ansprüchen abzugrenzen – auch den eigenen. Belastungen ergeben sich auch aus den zunehmenden Ansprüchen von Eltern. Ich habe selbst eine Situation erlebt, in der sich Eltern auf den Standpunkt stellen, dass ihr Sohn das Anrecht auf eine gute Zeugnisnote habe. Schliesslich seien sie in der Gemeinde potente Steuerzahler. Es kommt auch vor, dass Eltern mit einem Anwalt oder mit der Presse drohen.

[...] Es braucht genügend grosse Schulzimmer mit einer guten Lüftung, denn die CO₂-Werte sind häufig sehr schlecht. Auch Lärmdämmung ist ein Thema: In Deutschland ist Tinnitus eine anerkannte Berufskrankheit bei Lehrpersonen. Es ist auch nicht in Ordnung, dass sie jahrelang in provisorischen Pavillons unterrichten müssen, die auf dem Pausenplatz stehen. Nötig sind zudem Räume, in denen sie sich erholen und auch einmal Pause machen können.

[...] Nicht jede Lehrperson eignet sich für jede Klasse. Es ist nicht sinnvoll, einem jungen Lehrer, der frisch aus der Ausbildung kommt, eine Klasse zu übergeben, an der sich erfahrene Lehrkräfte in den letzten Jahren schon die Zähne ausgebissen haben. Wichtig ist, dass die Schulleitung bereit ist, die Lehrperson in einer schwierigen Situation anzuhören und bei der Lösung des Problems zu unterstützen. Dazu gehört, auch einmal zu fragen, was eine Lehrperson in einer spezifischen Situation braucht. Wichtig und kostenlos ist weiter, dass sie den Lehrerinnen und Lehrern gegenüber eine wertschätzende Haltung einnimmt. Zur Kunst einer guten Schulleitung gehört auch, die Ansprüche der Bildungsbehörden sinnvoll zu filtern. Hier ist weniger manchmal mehr.

[...] Unterrichten ist neben der Vermittlung von Wissen intensive Beziehungsarbeit, was bei einer Klassengrösse von bis zu 25 Kindern kaum zu leisten ist. Kleinere Klassen sind deshalb ein vordringliches Anliegen, umso mehr, als die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler wichtiger geworden ist. Nötig sind auch genügend Stunden für die Integration durch Heilpädagoginnen. Das kostet. Und es kommt sofort das Argument, es sei naiv, mehr Geld für die Schule lockerzumachen. Andererseits können die Lehrkräfte als die wichtigsten «Personalentwickler der Nation» betrachtet werden. Es geht also um die Frage, was eine Gesellschaft in die Bildung der zukünftigen Generation investieren will.

Entscheidend ist die Fähigkeit, eine Klasse gut führen zu können. Vorteilhaft ist weiter, dass sich Lehrpersonen selber auch als Lernende sehen können, dass sie sich nicht schämen, wenn sie Schwierigkeiten haben, sondern Hilfe holen – sei es im Kollegium, bei der Schulleitung oder ausserhalb. Es braucht immer auch eine Reflexion darüber, ob die eigene Art und Weise, mit Problemen umzugehen, angemessen ist. In all diesen Bereichen gibt es in der Schweiz ein ausgebautes Angebot an Weiterbildungsmöglichkeiten.»

*«Zur Kunst einer guten Schulleitung gehört auch, die Ansprüche der Bildungsbehörden sinnvoll zu filtern. Hier ist weniger manchmal mehr.»
(Jürg Frick)*

Die App «Basler StadtNatour»
vermittelt spielerisch die Vielfalt
der Basler Stadtnatur.

36



«Basler StadtNatour» im Netz

Download der App via
www.stadtgaertnerei.bs.ch/stadtnatour,
Unterrichtsmaterial für die Vor- und Nachbearbeitung via
www.kiknet-syngenta.org/stadtnatour



«Basler StadtNatour» – ein appbasierter Rundgang durch die Basler Stadtnatur

Gastbeitrag von Brigitte Vogel, Bau- und Verkehrsdepartement Basel-Stadt

Die Stadtgärtnerei Basel informiert mit der App «Basler StadtNatour» über die Natur in der Stadt. Der Rundgang startet auf der Pfalz und führt zu weiteren sieben Stationen im Kleinbasel, an denen die Basler Stadtnatur spür- und erlebbar ist. Unterwegs greift sie aktuelle Naturthemen auf und vermittelt spielerisch Wissen zu Fauna und Flora. «Basler StadtNatour» entstand in Zusammenarbeit mit Syngenta Schweiz und steht kostenlos via App Store und Google Play zum Download zur Verfügung. Neu gibt es auf Kiknet Unterrichtsmaterial für die Vor- und Nachbearbeitung.

Mit «The city seen in green» ruft die Stadtgärtnerei auf, die Basler Stadtnatur zu entdecken. Der appbasierte Rundgang «Basler StadtNatour» vermittelt an acht Stationen Wissen zu Biodiversität, Neophyten und vielem mehr. Die Tour startet auf der Pfalz, wo Rosskastanien mittels eines Hörspiels belauscht werden können. Anschliessend geht es hinunter zur Fähre, wo die Schüler und Schülerinnen aufgefordert werden, tief ins Wasser zu schauen und zu beobachten, welche Tiere dort leben. Im Kleinbasel führt der Rundgang rheinaufwärts und thematisiert die vielfältige Stadtnatur. Beim Wildbienenhotel bauen die Jugendlichen virtuell eine Bienenunterkunft. Auf dem Landhof nimmt sich die App den Neophyten an und erklärt, was passiert, wenn die eingeschleppten Pflanzen überhand nehmen. Weiter geht's zur Erlenmatt und der Frage, wie Stadtentwicklung mit den dort kostbaren Naturschutzzonen vereinbar ist. Nach rund 2 ½ Stunden endet der Rundgang in den Langen Erlen.

Die App führt nicht einfach von Posten zu Posten, sondern sorgt auch unterwegs immer wieder für Unterhaltung und spannende Blickwechsel. Beispielsweise erlaubt eine virtuelle Brille, die Welt durch die Augen einer Biene wahrzunehmen. Dank einer kompetitiven Komponente eignet sich der Rundgang auch als Teamanlass. Wer die unterwegs gestellten Fragen richtig beantwortet, lässt einen virtuellen Baum wachsen. Als Siegergruppe geht hervor, wer in den Langen Erlen den grössten Baum vorweisen kann.

Die App «Basler StadtNatour», die von Syngenta Schweiz ideell und finanziell unterstützt wird, steht kostenlos via App Store und Google Play zur Verfügung. Sie eignet sich für Kinder ab 12 Jahren. Neu gibt es für Lehrpersonen auf Kiknet unter www.kiknet-syngenta.org/stadtnatour Unterrichtsmaterial für eine Vor- und Nachbearbeitung im Klassenzimmer.

LVB-Informationen

Vernehmlassungsantwort des LVB zur Landratsvorlage «Neupositionierung der Brückenangebote beider Basel: Aufbau eines Zentrums für Brückenangebote Basel-Landschaft»

Den Aufbau eines neuen Zentrums für Brückenangebote, welches koordiniert mit Basel-Stadt tätig sein soll, halten wir für einen sinnvollen Schritt. Den Einteilungsprozess neu direkt am Zentrum anzusiedeln, während die Zugangssteuerung über die Koordinationsstelle Brückenangebote des AfBB erfolgt, erscheint stimmig, wenn es darum geht, möglichst passende Zwischenlösungen für Jugendliche sicherzustellen, die keinen direkten Einstieg in eine berufliche Grundbildung gefunden haben. Eine erfolgreiche Umsetzung scheint durch die geplante Vergabe des neuen Zentrums an das Bildungszentrum des KV Baselland gewährleistet, das einen Teil der Brückenangebote ja schon bisher erfolgreich führt.

Zu §11 Abs. 1

Die Angaben zu den Klassenricht- und Höchstzahlen fehlen für die Brückenangebote. Wir gehen davon aus, dass diese für die bereits bestehenden Angebote im bisherigen Umfang bestehen bleiben und noch ergänzt werden.

Zur Überführung der BVS 2 in ein einjähriges Brückenangebot

Die Überführung der BVS 2 in ein einjähriges Brückenangebot bedeutet einen Abbau der Möglichkeiten, welche Jugendlichen offenstehen, die mit biografischen Brüchen, Lehrabbrüchen, Remotionen aus weiterführenden Schulen wie der WMS oder der FMS oder besonders schwerwiegenden Schulerfahrungen (wie beispielsweise Mobbing) fertig werden müssen. Diese Klientel wird durch die intensivierte Laufbahnberatung auf Stufe Sek I nicht so einfach verschwinden, da das Problem in der Bewältigung der Vorerfahrungen liegt. Bevor hier der Blick für die berufliche Laufbahn frei werden kann, braucht es zusätzliche Zeit, Selbstsicherheit und Vertrauen in die Bildungsinstitution und die eigene Selbstwirksamkeit aufzubauen. Insofern handelt es sich auch bisher schon nicht einfach um eine «unnötig verlängerte Verweildauer in der Zwischenlösung BVS 2» (LRV S. 8), sondern meist um eine notwendig verlängerte.

Die Reduzierung auf ein Jahr stellt also auch einen Abbau der Möglichkeiten des Bildungssystems dar, auf solche, oft hochkomplexe Situationen zu reagieren. Dies ist vor allem deshalb bedauerlich, weil gerade hier auch ein beträchtliches Potenzial für anspruchsvolle berufliche Ausbildungen liegt und die BVS 2 diese Aufgabe bisher unbestritten mit grossem Erfolg bewältigt hat.

Es stellt sich hier auch die Frage, ob nicht die Auswirkungen der Grossprojekte «Passepartout» und Umstellung von 5/4 auf 6/3 auf den vorangehenden Stufen Auswirkungen haben werden, welche ihre vorläufige Weiterführung angezeigt erscheinen lassen.

Es ist deshalb zweifelsohne nötig, die in §30b Abs. 3 und 4 vorgesehene Möglichkeit der Zweijährigkeit in bestimmten begründeten Fällen weiterhin zu gewährleisten. Allerdings müsste die Bewilligung eines zweiten Jahres sehr früh erfolgen, um das Arbeiten im oben erwähnten Sinn zu erlauben und für alle Beteiligten – Jugendliche, Familien, Lehrkräfte – Klarheit und Sicherheit über den Prozess zu ermöglichen.

Vernehmlassungsantwort des LVB zur Landratsvorlage «Überführung der BerufswegBereitung (BWB) bzw. des Case Management Berufsbildung (CMBB) in den Regelbetrieb ab 1.1.2019»

Das Projekt wird bereits evaluiert. Seit der zweiten Evaluation des Projekts sind keine wesentlichen Änderungen des Systems mehr vorgenommen worden. In den Berufsfachschulen funktioniert das System gut, konkret werden alle Lernenden im ersten Semester in vier Bereiche eingeteilt und Lernende mit Defiziten den entsprechenden Förderkursen zugewiesen. Lernende, welche die Ausbildung abbrechen, werden vom Amt begleitet, um möglichst bald eine Anschlusslösung zu finden.

Bei der nun vorliegenden Landratsvorlage geht es folglich «nur noch» um die Überführung eines schon etablierten Systems in den Regelbetrieb ab 1.1.2019. Gemäss Absprache mit unserer Verbandssektion BBL (Berufsbildung Baselland) kann aus Sicht der Berufsfachschulen der definitiven Einführung ohne Vorbehalt zugestimmt werden.

Vernehmlassungsantwort des LVB zur Landratsvorlage «Bildungsqualität in der Volksschule stärken – Angebote der Speziellen Förderung und der Sonderschulung»

Wir äussern uns im Folgenden nur zu den zentralen Punkten der Vorlage und bringen dabei dort Kritik an, wo wir sie als gerechtfertigt ansehen. Für Details zu den einzelnen Paragraphen in Gesetz und Verordnung verweisen wir auf die ausführliche Stellungnahme unserer Sektion VSF BL (Verband Spezielle Förderung Basel-Landschaft).

Stärken der Vorlage

Als Stärke der Landratsvorlage sehen wir es an, dass die gesamte Spezielle Förderung neu in einer eigenen Verordnung geregelt wird. Dies erhöht die Übersicht und vereinfacht es, eine einheitliche Sprache zu pflegen und von einheitlichen Grundgedanken auszugehen.

Für betroffene Lehrpersonen stellt die durch die integrative Schulung noch einmal erhöhte Heterogenität in ihren Klassen eine höchst anspruchsvolle Herausforderung dar, die je nach konkreter Situation sehr belastend werden kann. Auch aus diesem Grund begrüssen wir es ausdrücklich, dass separative Fördermodelle wie Einführungs- und Kleinklassen sowie Sonderschulen weiterhin möglich bleiben.

Ebenfalls auf unsere Zustimmung stösst die geplante Vereinfachung des administrativen Aufwandes mit schulexternen Stellen sowie die angestrebte Verkleinerung der jeweiligen Klassenteams.

Schwächen und Probleme beim System der Kontingente mit Zusatzressourcen

Ein zentrales Ziel der Vorlage ist es, den Ist-Zustand im Bereich der Speziellen Förderung und der Sonderschulung auf eine solide gesetzliche Grundlage zu stellen und die Kosten dieser besonders teuren Schulungsformen in den Griff zu bekommen. Zu diesem Zweck werden fast sämtliche Ressourcen kontingentiert (VO SoPä §§ 5, 14, 15, 17, 18, 35, 50). Genügen diese Kontingente nicht, um für alle Schülerinnen und Schüler mit speziellem Förderbedarf ausreichende und angemessene Massnahmen anzubieten, fällt damit entweder der Anspruch im Einzelfall weg, oder alle Betroffenen müssen mit weniger individuellen Ressourcen auskommen. Es fällt schwer, dies in Einklang bringen zu wollen mit dem Anrecht jedes Kindes auf eine adäquate Förderung.

Stossend ist einerseits, dass Zahlen von 2015 zugrunde gelegt werden, obwohl davon ausgegangen werden muss, dass der aktuelle Bedarf deutlich grösser ist. Unbefriedigend ist aber auch die Art und Weise, wie den höchst unterschiedlichen Bedürfnissen der einzelnen Gemeinden, die sich aus den jeweiligen Anteilen fremdsprachiger und in schwierigen sozialen Verhältnissen aufwachsender Kinder ergeben, begegnet wird. Es bleibt unbefriedigend, dass auf einen entsprechenden Sozialindex verzichtet wird. Sollte dieser, wie wir von der Bildungsdirektorin erfahren haben, tatsächlich den unterschiedlichen Bedarf der einzelnen Gemeinden nicht adäquat abbilden, so muss entweder eine tauglichere Grösse gefunden oder allenfalls auf die jeweiligen langjährigen Erfahrungswerte hinsichtlich des jeweiligen effektiven Bedarfs zurückgegriffen werden.

Statt die Kontingente an den Erfahrungswerten der einzelnen Gemeinden auszurichten, wird für alle Gemeinden ein einheitliches Grundkontingent festgelegt, welches im Bedarfsfall, aber nur unter dem Vorbehalt verschiedener Auflagen (Bewilligung durch die Gemeinde *und* das AVS) um 30% überschritten werden darf, wobei eine entsprechende Bewilligung jährlich neu eingeholt werden muss. Gemeinden mit einer ungünstigen Bevölkerungsstruktur, welche die 30% Zusatzressourcen ohnehin jedes Jahr benötigen, haben keinen Handlungsspielraum, wenn aufgrund statistischer Schwankungen einmal ein besonders hoher Bedarf auftritt, welcher den Höchstansatz der 30% Zusatzressourcen überschreitet; Gemeinden mit einem geringen Grundbedarf hingegen können solche statistischen Spitzen auffangen. Welche Optionen hat eine Gemeinde, wenn auch die 30% Zusatzressourcen offenkundig nicht ausreichen?

Die Zusatzressourcen können zudem jeweils nur auf ein Jahr befristet vergeben werden, was im Zusammenhang mit dem Verbot von Kettenverträgen und der Beschränkung befristeter Verträge auf maximal vier Jahre grössere Fluktuationen im Lehrkörper geradezu unvermeidbar werden lässt. Die Anstellungsbedingungen der Lehrkräfte im Bereich der Speziellen Förderung werden dadurch sicher nicht attraktiver, obwohl es dringend geboten wäre, dem notorischen Mangel an ausgebildeten schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen sowie anderen Förderlehrkräften mit verlässlichen Anstellungsbedingungen entgegenzutreten. Auch die angestrebten festen «starken Lernbeziehungen» können auf diese Weise nicht kultiviert werden. Es stellt sich die Frage, warum es auf Gemeindeebene überhaupt nötig ist, Obergrenzen für die Spezielle Förderung festzulegen, statt deren Definition den Gemeinden als Schulträger selbst zu überlassen.

Im Bereich der schulischen Heilpädagogik droht neben der beschriebenen Gefahr andauernder befristeter Anstellungsverhältnisse auch das Risiko einer wachsenden Deprofessionalisierung, weil die Schulleitungen durch zwei Umwandlungsfaktoren ($\times 1.5$ für Stunden der Sozialpädagoginnen und -pädagogen; $\times 2$ für Stunden der Klassenassistenten) die Möglichkeit erhalten, die Gesamtressourcen – zumindest zeitlich – zu vervielfachen. Für schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen mit Masterabschluss kann dies zu einer Abwertung ihres Berufsbilds und/oder einem völlig veränderten Berufsauftrag führen, indem sie künftig von den Schulleitungen zunehmend in den Bereichen Konzeptarbeit, Koordination und Abklärungsinstanz eingesetzt werden – aber nicht mehr als direkt im Unterricht eingebundene Fachpersonen.

Unsere Forderungen:

- Wenn eine Deckelung der Kosten schon unumgänglich ist, müssen als Referenzwert zwingend die aktuellsten Zahlen verwendet werden – und nicht jene von 2015. Allenfalls ist eine Schätzung der Zahlen des Ist-Zustands aus einer Extrapolation der Entwicklung der letzten Jahre vorzunehmen.
- Die zur Verfügung stehenden Ressourcen müssen an die unterschiedlichen Voraussetzungen in den einzelnen Gemeinden angepasst werden. Jede Gemeinde sollte im Normalfall ohne Zusatzressourcen auskommen, damit sie durch statistische Schwankungen nicht sofort in eine prekäre Situation gerät und Arbeitsverträge auch mit den Lehrkräften der Speziellen Förderung in der Regel unbefristet abgeschlossen werden können.
- Die Funktionen und Einsatzbereiche schulischer Heilpädagoginnen und Heilpädagogen sowie weiterer Förderlehrpersonen müssen verlässlich definiert und auch unter dem Aspekt der Anstellungsbedingungen und Lohneinreihungen geklärt werden.

Unklarheit über die Ressourcen für EK und KK

Unklar bleibt, ob auf der Primarstufe die Ressourcen für Einführungs- und Kleinklassen (EK und KK) jeweils so bemessen sind, dass 4% der Schülerinnen und Schüler der 1. Klassen einer EK und *zusätzlich* 4% der übrigen Schülerinnen und Schüler einer KK zugewiesen werden können, oder ob dies kumulativ zu verstehen ist. Die Führung von Einführungs- und/oder Kleinklassen muss für alle Schuleinheiten eine Option bleiben können, was im Rahmen des Modells mit maximal 30% Zusatzressourcen nicht möglich sein wird.

Weiter ist nicht klar, ob Schulen, die keine EK und/oder KK führen, die entsprechenden Ressourcen für andere Formen der Speziellen Förderung einsetzen können, oder ob diese verfallen.

Unsere Forderung:

Es ist klar und durchgehend zu deklarieren, dass

- auf der Primarstufe 4% der Schülerinnen und Schüler der 1. Klassen einer Einführungsklasse und zusätzlich 4% der übrigen Schülerinnen und Schüler einer Kleinklasse zugewiesen werden können;
- Schulen, die keine EK und/oder KK führen, die entsprechenden Ressourcen für andere Formen der Speziellen Förderung einsetzen können.

Vermischung von Äpfeln, Birnen und Quitten bei ISF, DaZ und FaZ

ISF, DaZ und FaZ (letzte Abkürzung, die man sonst eher mit einer deutschen Tageszeitung in Verbindung bringt, steht aus unerfindlichen Gründen für das «Förderangebot Französisch») werden aus einem gemeinsamen Pool heraus ressourciert. Damit werden Angebote, welche ganz unterschiedlichen Schülerinnen und Schülern zugutekommen sollten, gegeneinander ausgespielt. Ein konkretes Beispiel: Wodurch sollte es gerechtfertigt sein, einem Kind die ISF-Unterstützung mit der Begründung zu streichen, dass ein anderes Kind mit Französisch-Nachholbedarf aus dem Kanton Aargau an die entsprechende Schule gewechselt habe?

Ebenso ungeklärt ist, was im Falle grösserer Migrationsbewegungen und einer entsprechend massiven Zunahme der DaZ-Ressourcen mit den anderen Förderangeboten passiert, für welche ebenfalls berechnete Ansprüche bestehen.

Unsere Forderung:

ISF, DaZ und FaZ sind getrennt zu ressourcieren.

Gefahr einer Überforderung der Schulleitungen

Den Schulleitungen soll neu eine weitreichende Verantwortung zukommen, wenn es um die Zuweisung von Fördermassnahmen an Schülerinnen und Schüler oder auch an ganze Klassen gehen soll. Gerade auf der Primarstufe sind die Ressourcen der Schulleitungen aber schon heute so ungenügend, dass ihnen ohne eine Erhöhung der Schulleitungspensen diese wichtige und zeitintensive Aufgabe nicht auch noch zugemutet werden kann. Andernfalls wird es zu schlechten und verschleppten Entscheidungen kommen, die wiederum Rekurse und Einsprachen auslösen werden, die die Schulleitungen zusätzlich belasten. Darunter leidet dann der gesamte Schulbetrieb.

Abgesehen davon erfordert dieses neue Aufgabenfeld ein fundiertes Fachwissen betr. Heil- und Sonderpädagogik von den Schulleitungen. Wie soll sichergestellt werden, dass sie dieses erwerben können? Auch für den Umgang mit dem neu organisierten Pool braucht es hochstehende und unterstützende Schulungsmodule und Konzeptvorgaben.

Zu beachten ist in diesem Zusammenhang auch, dass der Entzug der aufschiebenden Wirkung von Beschwerden (Entwurf Bildungsgesetz §45 Abs. 3ter, §48 Abs. 4quater) kein wirklich starkes Instrument darstellt, sondern mit dem Argument eines übergeordneten Interesses (nämlich des Kindeswohls) seinerseits angefochten werden kann.

Unsere Forderungen:

- Die Schulleitungen müssen für die neu zu übernehmenden Aufgaben hinreichend ressourciert werden.
- Es braucht ein Konzept, um sicherzustellen, dass die Schulleitungen für die neue Aufgabe fachlich gewappnet sind.

Verklemmter Umgang mit den Privatschulen

Die Möglichkeit, für Schülerinnen und Schüler in besonderen Fällen auch eine Beschulungsmöglichkeit an einer privaten Schule zu finden, wurde stark eingeschränkt. Waren in der Vorlage von 2014 für die Beschulung an privaten Institutionen noch 150 Plätze vorgesehen, so sind es in der aktuellen Landratsvorlage gerade noch 30 Plätze, die zudem ausschliesslich an Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe vergeben werden können.

Die Vorlage lässt damit den Pragmatismus vermissen, der nötig wäre, um einerseits im Ausnahmefall auch die Beschulung eines Primarschulkindes an einer privaten Institution zu ermöglichen, andererseits lässt sie auch die

Beschulung von Jugendlichen der Sekundarschule an einer Privatschule nur dann zu, wenn alle anderen Möglichkeiten ausgeschöpft wurden (VO SoFö §§ 13 und 22). Damit ist das Risiko gross, dass viele Schülerinnen und Schüler eine für alle Beteiligten belastende Odyssee durch die verschiedenen speziellen Förderangebote der öffentlichen Schule antreten werden, bevor sie dann endlich einer Privatschule zugewiesen werden können, die ihren Bedürfnissen entspricht – in einigen Fällen wird die Sekundarschulzeit dafür nicht einmal ausreichen.

Unsere Forderungen:

- Für den Umgang mit Privatschulen muss ein pragmatischerer Umgang gefunden werden. Insbesondere sollen im Ausnahmefall Zuweisungen auch auf der Primarstufe möglich sein.
- Die Kontingente für Zuweisungen an Privatschulen sind auf den Stand der Vorlage von 2014 zu erhöhen.
- Wo von Anfang an erkennbar ist, dass für ein Kind die Beschulung durch eine private Institution die mit Abstand beste Lösung wäre, soll zugunsten des betroffenen Kindes darauf verzichtet werden, sämtliche anderen Möglichkeiten durchlaufen zu müssen.

Wachsende Machtfülle des AVS

Das AVS definiert, kontrolliert, verordnet und bewilligt (oder verweigert) gemäss der geplanten Verordnung über die Spezielle Förderung sehr viel:

- die Grösse des Lektionenpools für ISF, DaZ und FaZ sowie allfällige Überschreitungen desselben um maximal 30% (Vo SoFö § 14);
- die Bildung von Kleinklassen (Vo SoFö § 15);
- die Überschreitung der Platzzahlen in Kleinklassen und Einführungsklassen um maximal 30% (Vo SoFö § 15);
- die Bildung von Fremdsprachenintegrationsklassen (Vo SoFö § 16);
- die Überschreitung der Kontingente für logopädische Massnahmen um maximal 30% (Vo SoFö § 17);
- die Verteilung der Ressourcen für die Spezielle Förderung an Privatschulen (Vo SoFö § 18);
- Abklärungen auf Antrag der Schulleitungen (Vo SoFö § 21);
- die Einberufung von Fachkonventen zur Prüfung von Zuweisungen an Privatschulen (Vo SoFö §§ 20 und 21);
- Zuweisungen an Privatschulen (Vo SoFö § 22);
- Ressourcen für die Sonderschulung (Vo SoFö § 34);
- die Überschreitung des Ressourcenpools für Psychomotorik um maximal 30% (Vo SoFö § 35);
- die Einberufung von Fachkonventen zwecks Abklärung von Sonderschulungen (Vo SoFö § 36);
- Abklärungen von Sonderschulungen (Vo SoFö § 37);
- die Zuweisung an Sonderschulen (Vo SoFö § 39) und zu stationärer Sonderschulung (Vo SoFö § 40);
- die Zuweisung zu psychomotorischen Therapien (Vo SoFö § 42);
- ausserschulische Betreuungen (Vo SoFö § 46);
- Leistungsaufträge für Sonderschulen (Vo SoFö § 54);
- Leistungsvereinbarungen mit Privatschulen (Vo SoFö § 55);
- Anerkennung von Sonderschulen und Fachzentren für die Durchführung von Massnahmen zur Integrativen Sonderschulung und Fachzentren der Psychomotoriktherapie (Vo SoFö § 58).

Zwar liegen nicht alle hier aufgezählten Punkte neu im Kompetenzbereich des AVS. Dennoch fällt auf, dass das AVS (beispielsweise im Bereich der Zusatzressourcen, aber auch der Zuweisungen) eine grosse Machtfülle erhält und oft abschliessend entscheidet, wogegen die betroffenen Schulen gar keine Rekursmöglichkeiten haben und die Eltern, deren Stellung mit der neuen Verordnung deutlich geschwächt wird (z.B. sind sie an die Fachkonferenzen zur Prüfung spezieller Massnahmen nicht selbst eingeladen), sich allenfalls noch auf dem Beschwerdeweg wehren können.

Ob das AVS jederzeit mit der gleichermassen gebotenen Geschwindigkeit wie Sorgfalt all diese Aufgaben übernehmen kann, erscheint zumindest fraglich, sind doch die Ressourcen dort in den letzten Jahren auch erheblich gekürzt worden.

Unsere Forderungen:

- Die Befugnisse des AVS sind noch einmal zu überdenken.
- Dem Qualitätsmanagement und der Qualitätskontrolle sind bei der Arbeit des AVS gerade in diesem heiklen Bereich eine hohe Priorität einzuräumen, die sich auch in entsprechenden rechtlichen Bestimmungen niederschlägt.

Stellungnahme der Fachschaft Instrumentallehrkräfte der Gymnasien BL zur Umfrage betreffend FMS-Freifach Instrumentalunterricht

Ausgangslage

Im Herbst 2017 wurde in den FMS-Klassen eine Umfrage zum Instrumentalunterricht durchgeführt. Die Auswertung hat unter anderem folgende, zum Teil massive Missstände aufgezeigt:

- Bis zu 40% der FMS-Schülerinnen und -Schüler im Berufsfeld Pädagogik haben kein Interesse an Instrumentalunterricht.
- An den Zubringerschulen wird unzureichend auf das Freifach hingewiesen, insbesondere auf dessen Bedeutsamkeit im Berufsfeld Pädagogik.
- 15% der Schülerinnen und Schüler im Berufsfeld Pädagogik können sich den Unterricht nicht leisten.
- Die Ausbildungsanforderungen im Berufsfeld Pädagogik sind in Vergleich zu den Kantonen Aargau und Solothurn unzureichend.

Schlussfolgerungen

Die Umfrage hat aufgezeigt, dass bis zu 40% unserer zukünftigen Primarlehrpersonen kein Instrument spielen und auch nicht spielen werden. Der Unterricht wird demzufolge in vielen Klassen auf der Primarstufe weder kindgerecht noch zeitgemäss durchgeführt werden können. Bereits heute findet Musik in manchen Klassenzimmern der Primarschulen nicht oder nur unzureichend statt, sodass die Erfüllung des Lehrplanes nicht gewährleistet ist. Diese Zustände werden sich in Zukunft noch verschärfen. Dies ist unseren Kindern nicht zumutbar.

An der PH ein Musikinstrument neu zu erlernen, mit dem Ziel, es im alltäglichen Unterricht professionell einzusetzen, ist aufgrund des Studienaufbaus unrealistisch. Mehrjähriges, regelmässiges Üben auf dem Instrument ist erforderlich, um beim Singen begleiten zu können. Gerade die FMS ist ideal dafür geeignet, diese Fähigkeit auszubilden.

Aus gutem Grund werden an basellandschaftlichen Primarschulen bevorzugt Lehrkräfte angestellt, die ein Instrument beherrschen respektive praxistauglich einsetzen können. Angesichts des Ausbildungsangebotes sind Primarlehrpersonen unserer Nachbarkantone durch ihre Qualifikation privilegiert. Das bedeutet, dass unsere zukünftigen Primarlehrpersonen aufgrund der Situation auf dem Arbeitsmarkt nicht wettbewerbsfähig und somit benachteiligt sind.

Der Fächerkanon an der FMS besteht grösstenteils aus Pflicht- und Wahlfächern, welche die Tauglichkeit für spätere Berufe sicherstellen. Konsequenterweise müsste der Instrumentalunterricht im Berufsfeld Pädagogik *zwingend* als Pflichtfach positioniert werden, wie dies unsere Nachbarkantone eindrücklich veranschaulichen. Zurzeit sind wir weit davon entfernt.

Wir möchten abschliessend auf folgendes Missverständnis hinweisen: Im Diskurs muss zwischen dem freiwilligen und dem zur Ausbildung gehörigen Instrumentalunterricht differenziert werden. Es geht nicht um einen freiwilligen Unterricht, sondern um eine wesentliche Fertigkeit, die zur Ausbildung zukünftiger Pädagoginnen und Pädagogen gehört. Demzufolge war die Einführung des Elternbeitrages im Berufsfeld Pädagogik ein Fehlentscheid.

Forderungen

A) Einführung als Pflichtfach im Berufsfeld Pädagogik

1. Jahr Pflichtfach (0.67 Lektionen)
2. Jahr Pflichtfach (0.67 Lektionen)
3. Jahr Pflichtfach (0.67 Lektionen / Berufsfeld Ergänzungskurs 1 Lektion)

B) Freifachangebot mit Elternbeitrag in den Berufsfeldern Kunst, Soziales und Gesundheit

Bruno Agnoli, Gymnasien Muttentz und Münchenstein

Christine Jansen, Gymnasium Münchenstein

Nina MacKeown, Gymnasium Muttentz

Tim Kindhauser, Gymnasium Oberwil

Christoph Rüegg, Gymnasium Liestal

Neue LVB-Delegierte gesucht!

Die Delegiertenversammlung stellt das höchste Organ des LVB dar. Sie tritt in aller Regel zweimal pro Jahr zusammen (März und September). Neben der Aufsicht über die Tätigkeit des LVB-Kantonalvorstandes (KV) obliegen der DV die folgenden Aufgaben:

- a. Statutenänderungen
- b. Entgegennahme des Jahresberichts
- c. Abnahme der Jahresrechnung und des Revisionsberichts
- d. Genehmigung des Budgets
- e. Festsetzung der Jahresbeiträge und allfälliger zweckgebundener Beiträge
- f. Wahl der KV-Mitglieder und aus diesem Kreis des Präsidenten bzw. der Präsidentin des LVB
- g. Wahl der LVB-Delegierten des LCH
- h. Beschlussfassung über angefochtene Einzelausschlussentscheide des KV
- i. Beschlussfassung über Aufnahme oder Ausschluss von Verbandssektionen
- j. Beschlussfassung über gewerkschaftliche Massnahmen

Die Regional- und Vereinsektionen des LVB stellen je nach Mitgliederstärke 5 oder mehr Delegierte für die Delegiertenversammlung. Aufgrund von Pensionierungen, anderweitiger Mutationen sowie Veränderungen hinsichtlich der Mitgliederstärke suchen wir für die neue Amtsperiode 2018-2022 zusätzliche Delegierte, die motiviert sind, diese wichtige Aufgabe zu versehen.

Zum Pflichtenheft der Delegierten gehört insbesondere der Besuch der beiden jährlichen Delegiertenversammlungen; wer verhindert ist, muss sich vorgängig abmelden und ist gebeten, nach einer Stellvertretung zu suchen. Die Delegierten sind zudem angehalten, ihre Kollegien über die Tätigkeit des LVB zu informieren. Zu diesem Zweck stellen wir ihnen jeweils ein zweites Exemplar des «lvb.inform» zwecks Auflage im jeweiligen Lehrerzimmer zu und bitten sie gelegentlich, weitere Informationen am Anschlagbrett ihrer Schule aufzuhängen.

Die folgende Tabelle zeigt auf, in welchen Sektionen gemäss aktuellstem Wissensstand wie viele Vakanzen zu verzeichnen sind:

Regionalsektion Allschwil	2
Regionalsektion Arlesheim	1
Regionalsektion Binningen	1
Regionalsektion Gelterkinden	2
Regionalsektion Liestal	2
Regionalsektion Muttenz	1
Regionalsektion Oberwil	1
Regionalsektion Pratteln	1
Regionalsektion Reinach	1
Regionalsektion Sissach	1
Regionalsektion Waldenburg	3
Verbandssektion BBL	1
Verbandssektion BLVSS	3
Verbandssektion GBL	6
Verbandssektion VSF	1
Verbandssektion VTGHK	2

Ist Ihr Interesse geweckt? Dann melden Sie sich bitte bei der LVB-Geschäftsleitung: info@lvb.ch. Gerne stehen wir auch für unverbindliche Auskünfte zur Verfügung.

Mitgliederbefragung zu den Bildungsabstimmungen vom 10. Juni 2018

Statistisches

Der LVB hat diejenigen seiner Mitglieder, deren E-Mail-Adressen er kennt, über ihre Meinung zu den Bildungsvorlagen befragt, über die am 10. Juni 2018 abgestimmt wird. Von 1832 angeschriebenen Mitgliedern haben sich 707 oder 38.6% an der Umfrage beteiligt.

Von diesen unterrichteten 279 vorwiegend auf der Primarstufe, 231 auf der Sekundarstufe I, 167 auf der Sekundarstufe II, 23 an den Musikschulen und 7 anderswo. Der Anteil der Französisch- und Englischlehrkräfte lag auf der Primarstufe und der Sekundarstufe I jeweils im Bereich von 20% bis 27%, auf der Sekundarstufe II war er mit 11% bis 12% geringer.

Klares Bekenntnis zum Fortbestand des Bildungsrats

Auf allen Schulstufen befürwortet nur eine kleine Minderheit von 11.1% bis 16.5% der Umfrageteilnehmenden den Ersatz des Bildungsrats durch einen Beirat Bildung ohne Entscheidungskompetenzen. 65.4% bis 77.2% lehnen dies ab, der Rest enthält sich.

Angesichts dieses klaren Bekenntnisses zum Fortbestand des Bildungsrats empfiehlt der LVB den Stimmberechtigten, den Ersatz des Bildungsrats durch einen Beirat Bildung abzulehnen.

Uneinheitliches Bild hinsichtlich der Initiative «Eine Fremdsprache auf der Primarstufe genügt»

Die Initiative, welche den Beginn des Englischunterrichts auf die Sekundarstufe I verschieben will, findet auf der Sekundarstufe I mit 60.2% Ja zu 26.0% Nein zwar eine deutliche Mehrheit, wird aber mit 48.7% Nein zu 41.2% Ja auf der Primarstufe abgelehnt, wenn auch nicht deutlich.

Die jeweils direkt betroffenen Englischlehrpersonen der Primarschule und der Sekundarstufe I vertreten die jeweiligen Mehrheiten auf ihrer Stufe noch weitaus eindeutiger, während dasselbe Phänomen bei den Französischlehrpersonen nur auf der Primarstufe zu beobachten ist. Auf der Sekundarstufe II liegen mit 41.9% Ja gegenüber 40.7 % Nein Befürworter und Gegner der Initiative praktisch gleichauf.

Angesichts des uneinheitlichen Bilds gibt der LVB für die Initiative «Stopp der Überforderung von Schüler/-innen: Eine Fremdsprache auf der Primarstufe genügt» keine Abstimmungsempfehlung ab.

Viele Unentschiedene beim Gegenvorschlag zur Initiative «JA zu Lehrplänen mit klar definierten Stoffinhalten und Themen»

Nur auf der Sekundarstufe I ist das Votum klar: 58.4% sagen Ja, nur 18.6% Nein. Sowohl auf der Primarstufe als auch auf der Sekundarstufe II ist der Anteil derjenigen, die dem Gegenvorschlag zur Initiative «JA zu Lehrplänen mit klar definierten Stoffinhalten und Themen» unentschieden gegenüberstehen, mit 31.9% resp. 40.1% sehr hoch, wobei auf der Primarstufe eine knappe Ablehnung (32.6% Ja zu 35.5% Nein), auf der Sekundarstufe II dagegen eine relativ deutliche Zustimmung (37.1% Ja zu 22.8% Nein) resultiert.

Angesichts des wiederum uneinheitlichen Bilds gibt der LVB für den Gegenvorschlag zur Initiative «JA zu Lehrplänen mit klar definierten Stoffinhalten und Themen» ebenfalls keine Abstimmungsempfehlung ab.

Die Details der Auswertung finden Sie als PDF unter diesem Link:

<https://www.lvb.ch/de/Aktuell/News/2018/05-02-MM-Umfrage-Bildungsabstimmungen.php>

Kommentare der teilnehmenden Mitglieder

In der rege benutzten Kommentarfunktion der Umfrage überwogen bei den «Bildungsrats-Unterstützern» demokratiepolitische Überlegungen: Eine weitgehende Macht- und Entscheidungskonzentration bei der Bildungsdirektion lehnen viele ab. Die «Bildungsrats-Gegner» andererseits legen dem Bildungsrat vor allem zur Last, dass er in den vergangenen Jahren mehrfach schlechte Entscheide getroffen habe, insbesondere betreffend Stunden- und Lehrmittel. Folgerichtig sind daher die Kommentare der Unschlüssigen: Auch sie beklagen einerseits gewisse Entscheide des Bildungsrats in letzter Zeit, halten aber auch eine grössere Entscheidungskompetenz der Bildungsdirektion für falsch.

Hinsichtlich der Fremdsprachen-Initiative finden sich querbeet alle denkbaren Meinungsäusserungen, und zwar manchmal auch zweigeteilte: So lehnen manche Teilnehmende die Rückverschiebung von Englisch auf die Sek I ab, fordern aber dennoch vehement eine Abkehr von den bestehenden Lehrmitteln. Das von den Gegnern der Initiative am häufigsten genannte Argument ist ein Bekenntnis zur interkantonalen Harmonisierung, welches man durch eine neuerliche Verschiebung des Englisch-Unterrichts gefährdet sähe. Die Unterstützer der Initiative vertreten oft die Ansicht, das verfrühte Einsetzen zweier Fremdsprachen auf der Primarstufe gehe zulasten anderer, zu jenem Zeitpunkt wichtigerer Fertigkeiten (insbesondere Deutsch) und überfordere viele Kinder. Ausserdem wird die «Erfolgsbilanz» der Frühfremdsprachen allgemein in Frage gestellt. Interessant ist ferner, dass einige Teilnehmende schrieben, sie würden die Initiative dann unterstützen, wenn dadurch nicht Englisch, sondern Französisch auf die Sekundarstufe verschoben würde.

Betreffend Gegenvorschlag zur Initiative «Ja zu Lehrplänen mit klar definierten Stoffinhalten und Themen» äusserten sich grossmehrheitlich Primarlehrkräfte ablehnend, rückten dabei ihre bedrohte pädagogische Freiheit in den Fokus und warben um Vertrauen in ihre Professionalität, die zusätzliche Abmachungen überflüssig mache. Die Unterstützer des Gegenvorschlags sehen es wenig überraschend gerade umgekehrt und erachten eine verbindlichere Regelung hinsichtlich der zu behandelnden Inhalte als unerlässlich für stabile schulische Laufbahnen und Übergänge in einem mehrstufigen Schulsystem. Darüber hinaus wurde betont, dass eine weitreichende thematische Freiheit dem Harmonisierungsgedanken des Lehrplans diametral gegenüberstehe.

Nutzen Sie unser Angebot «LVB auf Schulbesuch»!

Es besteht weiterhin die Möglichkeit, eine Delegation der LVB-Geschäftsleitung in Ihren Gesamtkonvent einzuladen. Viele Schulen im Kanton haben in den letzten drei Jahren von diesem Angebot Gebrauch gemacht und die Rückmeldungen dazu sind hervorragend.

Gerne präsentieren wir Ihrem Kollegium unseren Verband, berichten über unsere Arbeit und zeigen gewerkschaftliche und bildungspolitische Zusammenhänge auf. Bei Bedarf können Sie auch thematische Schwerpunkte bestimmen, die wir vertieft darlegen. Zuletzt war z.B. die Entwicklung der Pensionskasse BLPK ein Renner.

Zögern Sie nicht, uns zu kontaktieren! Wir finden sicher einen Termin und ein gutes Zeitfenster für unseren Besuch an Ihrer Schule!

Braucht eine Bank Freunde?

Aber ja doch! Umso glücklicher sind wir, den LCH auch weiterhin an unserer Seite zu wissen und seinen Mitgliedern exklusive Vorteile zu bieten.

www.cler.ch/lch

Bank
Banque
Banca

CLER

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

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.**



Wertschöpfung und Wertschätzung

Die Organisation von Wertschöpfung erfordert unsere Köpfe, unsere Fähigkeit der Planung und Umsetzung unserer Ideen. Wertschätzung ist eine ganz andere Qualität und wird gemäss neuester Studien bereits tief im Mittelhirn verstanden und interpretiert.

In der Folge produziert dieses dann einen Wohlbefindlichkeitscocktail bestehend aus Dopamin, Serotonin und Oxytocin. Und was für ein Mix dies

ist! Nach seiner Verbreitung sagen wir uns: «Hier fühle ich mich wohl. Hier erlebe ich Aufrichtigkeit und gerechtes Verteilen.» Und noch viel interessanter: «Hierfür gebe ich gerne meine Arbeitskraft.»

Wir dürfen annehmen, dass dann die Arbeit besser ist, auch effizienter und dass es weniger krankheitsbedingte Ausfälle gibt, zum Beispiel aufgrund von runtergeschluckter Aggression gegenüber einem nicht-wertschätzenden Arbeitgeber (Aggression wird in der modernen Psychologie als Regulator zum Ausgleich ungerechter Behandlung und/oder Verteilung verstanden). Wenn wir zusammenfassen, dann liest es sich auch so: Je mehr Wert geschätzt wird, umso mehr wird auch Wert geschöpft.

An einer Kundgebung des LVB wurde nicht nur moniert, dass die Angestellten keinen Teuerungsausgleich erhalten seit weit über einem Jahrzehnt, dass schlimmstenfalls einige Jahrgänge mit Renteneinbussen von bis zu 30% zu rechnen haben, dass Lehrerinnen und Lehrer künftig nach «Leistung» zu entlohnen seien. Es wurde auch unter den Referenten die Stimme laut, dass «Treu und Glauben» seitens der Regierung missachtet werde. Das ständige Absparen an den Angestellten kann schon lange nicht mehr als ein Ausdruck der Wertschätzung wahrgenommen werden, sondern als eine falsch verstandene Art der Wertschöpfung unter Beschneidung des Personals. Dem Geldmangel der Regierung kann leicht Abhilfe geschaffen werden: «Erhöht die Steuern um so viel, dass die Probleme sich auflösen und der Frieden im Kanton wiederhergestellt wird.»

Als Lehrer frage ich mich manchmal und dies mit Ernst, ob sehr viele Bürgerinnen und Bürger sehr schlechte Erfahrungen aus der Schulzeit und auch von zuhause mitgenommen haben. Genauer, ob viele die Erfahrung der Wertschätzung gar nicht in sich tragen, wohl aber einseitig auf Wertschöpfung getrimmt worden sind im Sinne von: «Schaffe, schaffe, Hügli baue!» Wer aus solcher Kultur stammt, lernt seinen

Kopf zu gebrauchen, wogegen auch gar nichts einzuwenden ist. Aber: Wer aus solcher Kultur stammt, lernt nicht auf sein Herz zu hören. Wahre Wertschätzung kommt jedoch aus dem Herzen.

Ich möchte der Regierung des Kantons Baselland meine Wertschätzung dafür aussprechen, dass sie eine grosse Fülle von Aufträgen abarbeitet,

viel Zeit dafür gibt, die ihr privates Leben schmälert. Solange sie dies weiterhin aber ohne Herz tut, wird sie weiter an den eigenen Angestellten und –

ganz traurig – in stiller Übereinstimmung mit den Wählerinnen und Wählern eine Scheinwertschöpfung durch Absparen bis zur Blutleere vornehmen. Ich bin überzeugt, dass niemand dies willentlich möchte, es sei denn, er sei ein «böser Mensch». Dies aber wäre das Letzte, was ich der Regierung unterstellen würde.

Wir brauchen unsere Herzen und unsere Köpfe für beides: Wertschätzung und Wertschöpfung.

Daniel Fels, Basel

Passepartout in Basel-Stadt und allgemein

Zur Antwort der Regierung auf Katja Christs Anfrage im Grossen Rat vom 14. März 2018

1. GLP-Grossrätin Katja Christ fragt nach wissenschaftlichen Erkenntnissen, auf die sich das Passepartout-Konzept stütze. In der Antwort führen die Autoren ohne ausdrückliche Differenzierung Publikationen unterschiedlicher Art an: Empirische Studien, theoretische Konzepte, Interpretationen von Befragungen, politische Forderungen und Absichtserklärungen. Dadurch entsteht der Eindruck einer geballten Ladung einhelliger Meinungen, die das Fremdsprachenprojekt «Passepartout» legitimieren würden.

2. Bedenken, schlechte Erfahrungen mit dem Konzept und Studien, welche das Projekt kritisch beleuchten oder widerlegen, finden keine Erwähnung oder werden bagatellisiert und schlechtgeredet. Der beschwichtigende Verweis auf Verbesserungen und Anpassungen der Lehrmittel ist insbesondere deshalb irreführend, weil damit die umstrittene Didaktik, die zur Debatte steht, gar nicht zur Diskussion gestellt, sondern als unantastbarer und unausweichlicher Standard vorausgesetzt wird.

3. Die eigentlich gestellte Frage nach den wissenschaftlichen Grundlagen wird wortreich umgangen und gar nicht beantwortet.

Ad 1:

a) In der Regierungsantwort heisst es: *«Abschliessend ist zu erwähnen, dass die Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF) im Jahr 2017 über 7000 internationale und Schweizer Studien zum Fremdsprachenunterricht verglichen hat, weil Befürworterinnen wie Gegner des Frühfranzösischs oft mit wissenschaftlichen Befunden argumentieren, um ihre Haltung zu untermauern.»*

Kommentar: Die Zahl von 7000 Studien erstaunt. Wenn man annimmt, dass jemand mindestens drei Stunden braucht, um eine Studie zu lesen und seriös zu verarbeiten, so wäre ein Forscher bei einer 40-Stunden-Woche und 46 Arbeitswochen rund elfeinhalb Jahre ausschliesslich mit den 7000 Studien beschäftigt. Und das soll die SKBF allein im Jahr 2017 geschafft haben?

Tatsächlich bezieht sich der Hinweis auf eine dänische Studie, die im Auftrag der EDK durchgeführt wurde: Clearinghouse – research series 2015 number 28; Camilla Brørup Dysegaard, Jesper de Hemmer Egeberg, Hanna Bjørnøy Sommersel, Kasper Steenberg and Stinna Vestergaard; *A systematic review of the impact of multiple language teaching, prior language experience and acquisition order on students' language proficiency in primary and secondary school.*

Die Zusammenfassung der SKBF unter dem Titel «Systematic review zum Fremdsprachenlernen Bern/Aarau», vom 11. November 2015, hält fest: *«Für diese Systematic review wurden insgesamt 7114 Publikationen identifiziert. Am Schluss des Auswertungsprozesses blieben noch 70 Arbeiten übrig, die als relevant für die konkrete Fragestellung bezeichnet werden konnten, darunter auch sechs Schweizer Publikationen. Von diesen überstanden aber nicht alle die anschliessende Qualitätsüberprüfung, welche die Zahl der für die Review entscheidenden Forschungsarbeiten auf 43 Studien reduzierte.»*

Ergo: Es handelt sich also um ganze 43 Studien. Deren wichtigste Ergebnisse lauten:

1. Es gibt wissenschaftlich abgesicherte Hinweise darauf, dass das Erlernen einer Fremdsprache das Erlernen weiterer Fremdsprachen begünstigt.

2. Eine Überforderung der Schülerinnen und Schüler durch das Erlernen mehrerer Sprachen kann durch wissenschaftliche Studien nicht nachgewiesen werden.

3. Eine «ideale» Sprachenabfolge beim Erlernen mehrerer Fremdsprachen kann aus wissenschaftlichen Studien nicht abgeleitet werden.

4. Verschiedene Studien vergleichen das zeitgleiche frühe Erlernen mehrerer Fremdsprachen mit einem zeitlich versetzten Erlernen von Fremdsprachen, bei welchem also eine zweite Fremdsprache erst später erlernt wird. Diese Studien finden in der Regel einen schnelleren Lernfortschritt älterer Schülerinnen und Schüler beim Erlernen der zweiten Fremdsprache. Der Befund wird von den Studienautorinnen und -autoren mehrheitlich mit dem höheren allgemeinen und sprachspezifischen Wissensstand älterer Schülerinnen und Schüler erklärt. Das Ergebnis kann deshalb nicht als Evidenz dafür verstanden werden, dass eine Verschiebung des Zeitpunktes des Erlernens der zweiten Fremdsprache vorteilhafter wäre.

Kommentar: Bei diesen Studien geht es also um den günstigsten Beginn des Fremdsprachenunterrichts; eine Frage, die nicht abschliessend beantwortet werden kann. Die Erkenntnisse sind dementsprechend vorsichtig formuliert. Sie rufen nach weiterer Forschung. Ganz klar *nicht* Thema der Studie ist jedoch die Art der didaktischen Vermittlung,

nach der Katja Christ fragte. Das heisst: Sicher ist lediglich, dass das Lernen von Fremdsprachen durch die früher erlernten Sprachen begünstigt wird, nicht aber, welche Lernmethode dazu zwingend notwendig ist. Interessant dabei ist die Feststellung, dass das zeitlich versetzte Lernen der

Fremdsprachen mehr Erfolg verspricht als das gleichzeitige. Dies relativiert die im Text der Antwort behauptete fruchtbare Synergie beim gleichzeitigen Lernen mehrerer Sprachen.

b) Die sorgfältige Studie von Rico Cathomas: «Schule und Zweisprachigkeit» (2005) untersucht die schulische Situation bei immersivem Unterricht in einer zweiten Sprache, wie sie in den rätoromanischen Gebieten Graubündens praktiziert wird, unter den besonderen Bedingungen, die sich aus einer Minderheitensprache ergeben. Der zwei- und dreistündige Unterricht pro Woche mit «Passepartout»-Lehrmitteln ist nicht mit dem kombinierten Sprach- und Sachunterricht des immersiven Unterrichts zu vergleichen. Die Arbeit hat somit keine Relevanz für die Argumentation.

Sicher ist lediglich, dass das Lernen von Fremdsprachen durch die früher erlernten Sprachen begünstigt wird, nicht aber, welche Lernmethode dazu zwingend notwendig ist.

c) Der europäische Referenzrahmen ist keine wissenschaftliche Forschungsarbeit, sondern eine Liste erstrebenswerter Kompetenzen. Sie gehört ins Reich der Absichtserklärungen, Ziele und Wünsche und sollte die Länder der EU dazu motivieren, den Fremdsprachenunterricht zu fördern. Inzwischen wurde der Referenzrahmen von den Autoren für Englisch überarbeitet (Global Scale of English), da die ursprüngliche Fassung zu Unklarheiten und Fehlinterpretationen Anlass gab. Eine europaweite Untersuchung über den Erfolg der Fremdsprachenkampagne zeigt ein durchgezogenes Resultat, nachzulesen im Bericht «Languages in Education and Training: Final Country Comparative Analysis» vom Juni 2014. Während in der ersten Fremdsprache durchschnittlich 40% ein gutes Niveau (B1) erreichen, sinkt der Wert für die zweite Fremdsprache auf 15 %, wobei sich nicht einmal alle Länder an der Studie beteiligt haben und längstens nicht überall die zweite Fremdsprache obligatorisch ist. Die EU ist diesbezüglich kein geeignetes Vorbild für die Schweiz.

d) Die Publikation «Schulischer Fremdsprachenunterricht in der Schweiz – Argumente zur Debatte» enthält hauptsächlich politische Argumente und erklärt zu Beginn sehr deutlich, dass die Frage nach dem Beginn des Fremdsprachenunterrichts wissenschaftlich noch nicht geklärt ist.

e) Die Studie «Frühenglisch – Überforderung oder Chance?» zur Wirksamkeit des Fremdsprachenunterrichts auf der Primarstufe von Andrea Haenni Hoti et al. (2009) kommt zum Schluss, dass sich der Unterricht in Englisch förderlich auf das zwei Jahre später einsetzende Französischlernen auswirkt, allerdings klar nur bei talentierteren Schülerinnen und Schülern. Damit ist das Argument der Überforderung der Schwächeren nicht widerlegt, sondern bestätigt. Die Studie sagt auch nichts aus über die Didaktik in den Versuchsklassen. Anzunehmen ist, dass zwischen 2005 und 2009, dem Zeitraum der Studie, noch herkömmliche Methoden praktiziert wurden.

f) Die Befragung der Lehrpersonen in den «Passepartout»-Kantonen zeigt, dass die Akzeptanz der Lehrmittel und damit der Didaktik abnimmt, je höher die Schulstufe liegt und je umfassender die Lehrenden ausgebildet sind. Das gilt auch für Basel-Stadt, wo die Befragung einen mageren Rücklauf von 30% verzeichnete. Die Behauptung, 80% der Lehrpersonen stünden hinter der «Passepartout»-Didaktik, ist daher völlig unangemessen.

Fazit: Die von der Regierung zitierte Forschung, die auf empirischen Daten beruht, befasst sich in erster Linie mit der Frage des Beginns des Fremdsprachenunterrichts und der Auswirkung, die das Lernen einer ersten Fremdsprache

auf den Erwerb einer zweiten hat. Die eigentliche Didaktik des Unterrichts (das konkrete Vorgehen in Bezug auf Inhalte und Methoden) in den erforschten Klassen ist jedoch mit Ausnahme derjenigen über Immersion von Cathomas in keiner der Studien ein Thema. Die Frage von Katja Christ zielte allerdings darauf zu erfahren, auf welchen wissenschaftlichen Erkenntnissen die «Passepartout»-Didaktik beruhe, die gegenüber dem bisherigen Unterricht völlig neue Wege geht. Die Antwort auf diese Frage bleibt die Regierung schuldig.

Ad 2:

Die Regierung wertet den Vergleich des Leseverständnisses der Lernenden mit «Mille feuilles» / «Clin d'oeil» und mit «Bonne Chance» von Susanne Zbinden ab mit dem Hinweis, es handle sich bloss um eine Masterarbeit. Ferner leide der Vergleich unter dem Nachteil, dass die «Bonne Chance»-Schülerschaft ein Jahr älter gewesen sei als die Vergleichsgruppe und dass die soziale Herkunft der Kohorten nicht spezifiziert werde.

a) Die Masterarbeit (Vorstufe zum Doktorat) entstand am Institut für Mehrsprachigkeit der Universität Fribourg (nicht Fachhochschule) unter der Ägide eines Dozenten (Prof. Lambelet), der von den Anhängern der Mehrsprachigkeitsdidaktik immer wieder zitiert wird, und erhielt die Bewertung *summa cum laude*.

b) Der Vergleich zwischen den beiden Kohorten ist sehr wohl statthaft, da beide Gruppen die gleiche Anzahl Lektionen Französisch erfahren hatten, da die Jugendlichen demselben Niveau angehören (Niveau A) und da der Altersunterschied nur ein Jahr beträgt, was bei der Streuung der Geburtsdaten über das Kalenderjahr innerhalb der Klassen kaum ins Gewicht fällt. Hier wurden krampfhaft Gründe gesucht, um die Arbeit zu diskreditieren.

c) Zbinden referiert in ihrer Arbeit sehr wohl den internationalen Forschungsstand in Bezug auf Leseverständnis. Die dort gefundenen Vorausset-

zungen für gelingendes Textverständnis werden in ihrem Klassenvergleich vollumfänglich bestätigt. Der signifikant bessere Testerfolg der «Bonne Chance»-Schüler steht in direktem Zusammenhang mit dem didaktischen Vorgehen des Fremdsprachenunterrichts, der bei «Mille feuilles» / «Clin d'oeil» formal-syntaktische Themen vernachlässigt und zu früh auf Strategien setzt.

Fazit: Tatsächlich trifft die Zbinden-Studie ins Herz der «Passepartout»-Didaktik, indem sie deren Schwächen entlarvt und die negativen Erfahrungen vieler Lehrpersonen und Eltern bestätigt.

***Der signifikant bessere Testerfolg der
«Bonne Chance»-Schüler steht in
direktem Zusammenhang mit dem
didaktischen Vorgehen des
Fremdsprachenunterrichts, der bei
«Mille feuilles» / «Clin d'oeil»
formal-syntaktische Themen
vernachlässigt und zu früh auf
Strategien setzt.***

Ad 3:

Welche Antwort hätte die Regierung auf Katja Christs Frage geben können?

a) Eine Antwort müsste zunächst eingestehen, dass die «Passepartout»-Didaktik nicht auf wissenschaftlichen Erkenntnissen, sondern auf Theorien und Hypothesen beruht. Indem sie die Fortschritte und Erfahrungen der letzten 50 Jahre in der Fremdsprachen-Didaktik über Bord wirft, begibt sie sich sehenden Auges auf unsicheres Terrain. Sie vertraut auf das Prinzip Hoffnung.

b) Die Feststellung, dass Lernende beim Unterricht in Fremdsprachen von ihrer Muttersprache und der Erfahrung mit anderen bereits gelernten Sprachen profitieren können, ist zwar sofort plausibel, beantwortet jedoch nicht die Frage, auf welche Weise dies bei den unterschiedlichen persönlichen Voraussetzungen der Lernenden im Unterricht nutzbar gemacht werden könnte. Transfer-Wirkungen werden im Übrigen von der Mehrsprachigkeitstheorie in konkurrierenden Faktorenmodellen postuliert, sind aber wissenschaftlich nicht genügend fundiert, um als gültige Rezepte für didaktische Zwecke dienen zu können. Das Ganze erschöpft sich jeweils in laienhaften Sprachvergleichen, die allenfalls das Wissen über Sprache anekdotisch bereichern und das Lernen von Wörtern erleichtern mögen, jedoch für die Kommunikationsfähigkeit wenig Nutzen bringen. Im Übrigen wurden solche Sprachvergleiche schon immer praktiziert. Auch frühere Lehrmittel setzten beispielsweise auf sogenannte Parallelwörter.

c) Von der Theorie der Mehrsprachigkeit zu trennen ist die diejenige der sogenannten *funktionalen Mehrsprachigkeit*. Diese verlangt (vgl. Cathomas), dass sich der Unterricht auf die Kompetenzen konzentriert, die in einer Sprache in be-

stimmten Situationen gefordert sind: z.B. Deutsch im Büro, Französisch im Café, Englisch auf dem Sportplatz etc. Diese utilitaristische Betrachtungsweise gibt sich mit der Bewältigung praktischer Kommunikationsaufgaben zufrieden. Der Mangel des Konzeptes liegt darin, dass solchermassen erworbene Sprachfertigkeiten situationsgebunden bleiben und nicht modulierbar sind. Die den Sprachmitteln zugrunde liegende Syntax zu beherrschen, würde erst erlauben, die Kompetenz auf andere Situationen zu transferieren. Flexibilität wird zwar angestrebt, kann aber mit der Fixierung auf Situationsbewältigung nicht erreicht werden.

d) Ein weiterer Pfeiler der «Passepartout»-Doktrin ist der nativistische Ansatz von Stephen Krashen; ein Ansatz, der ebenfalls kein wissenschaftlich gesicherter Befund ist, sondern lediglich eine konstruktivistische Hypothese darstellt, wonach sich Lernende die Sprache nach einer angeborenen Reihenfolge selbst konstruieren, ohne dass ein Lehrmittel oder eine Lehrperson diese schrittweise vermitteln. Es genügt nach dieser Theorie, wenn im Unterricht authentisches Material zur Verfügung gestellt wird.

Sowohl für Englisch als auch für Französisch gibt es moderne Lehrmittel, welche die Erfahrungen der gesicherten didaktischen Erkenntnisse umsetzen und durchaus mit einem Lehrplan 21 kompatibel sind.

e) Sowohl für Englisch als auch für Französisch gibt es moderne Lehrmittel, welche die Erfahrungen der gesicherten didaktischen Erkenntnisse umsetzen und durchaus mit einem Lehrplan 21 kompatibel sind. So bieten die Verlage Klett und Bal-

mer, Cornelsen, Westermann oder Clé entsprechende Lehrwerke für Französisch an, die einen klaren Aufbau bieten und auf Kompetenzen zugeschnitten sind, die Fehler der Passepartout-Lehrmittel jedoch vermeiden. Auch die Lehrwerke anderer Länder richten sich inzwischen auf den europäischen Referenzrahmen aus.

Felix Schmutz, Allschwil

Beirat Bildung – ein zahnloser Tiger!

Eine Zufallsmehrheit von 43:40 im Landrat will dem Baselbieter Volk mit einem «Beirat Bildung» die Entmachtung des Bildungsrates schmackhaft machen. Die FDP wirbt auf einem ihrer vielen Plakate am Strassenrand mit der Parole «Der Beirat berät». Bei WIKIPEDIA heisst es richtig: «... Beiräte haben oft wenig oder keine Entscheidungsbefugnisse und Kontrollfunktionen, sondern beschränken sich auf Beratungen und Empfehlungen.» Der erste markante Präsident in der Geschichte des Baselbieter Erziehungsrates, Stephan Gutzwiller aus Therwil, würde sich darob im Grabe umdrehen. Er ist einer unserer Kantonsgründer und ein echter Liberaler im Kampf für die Volksschule auf der Landschaft. Mit einem Etikettenschwindel will eine rechtsbür-

gerliche Mehrheit der Regierung Kompetenzen zuweisen, die seit Jahrzehnten der Erziehungsrat bzw. Bildungsrat zur vollen Zufriedenheit der Bevölkerung wahrnimmt. Mehrmals hat der Souverän diesem Gremium in der jüngsten Vergangenheit das Vertrauen ausgesprochen. Die Zwänge der Kreise um den Landrat Paul Hofer will verhindern, dass der Bildungsrat wie bisher abschliessend über Stundentafeln und Lehrpläne unserer Kinder und Jugendlichen befindet. Diese auf Langfristigkeit und Weitsicht ausgelegte Kompetenz müsste ab Mitte 2019 der auf Amtsdauer gewählte Regierungsrat übernehmen. Wahrlich: Das würde die Schule zum Spielball der Politik machen! Dies gilt es zu verhindern. Darum sagen wir am 10. Juni NEIN zum zahnlosen Beirat Bildung.

Werner Strüby, ehem. Erziehungsrat BL, Reinach

KOMPETENZORIENTIERUNG IN DER POLITIK:

Strichwörtlich

Von Michèle Heller

WAS SIND IHRE ZIELE
FÜR DIESE LEGISLATUR?

VOLL-
BESCHÄFTIGUNG,
STEUERSENKUNG,
MEHR SICHERHEIT,
FAMILIEN ENT-
LASTEN, ÖV
UND AUTO-
BAHNEN
AUSBAUEN,
MEHR
INVESTITIONEN
IN DIE
BILDUNG!

UND
WIE WOLLEN
SIE DAS
BEWERK-
STELLIGEN?

ACH!!
DIESE FRAGE!
IHNEN FEHLT
EINFACH
DER BLICK
FÜRS
GROSSE
GANZE!



Das Schwarze Brett

Ob Programmieren von Legorobotern, Löten von elektronischen Schaltungen, chemische Synthesen, Nachvollziehen von molekularbiologischen Vorgängen, quantitative Analytik oder Unterstützung bei der Berufswahl: Eingebettet im neuen Learning Center der F. Hoffmann-La Roche AG in Kaiseraugst bieten die Räumlichkeiten von EXPERIO Roche unbegrenzte Möglichkeiten.

Neue Termine werden am ersten Tag im Monat um 7:00 Uhr eingestellt und sind vier Monate im Voraus buchbar. Das Buchungstool auf www.experio-roche.ch führt Sie dann Schritt für Schritt durch den Buchungsprozess.

Sie organisieren eine Weiterbildung zum Thema Berufswahl oder MINT für Berufsberater, Lehrpersonen oder sind Dozent an einer Pädagogischen Hochschule? Gerne sind wir Ihnen behilflich, ein für Sie und Ihre Teilnehmenden passendes Angebot zusammenzustellen.

Melden Sie sich unter info.experio@roche.com!



ICT Scouts & Campus



Stellen Sie sich vor, Sie werden an eine Schule in der Sahara versetzt. Zum dortigen Lehrplan gehören Kompetenzen im Verhalten und Überleben in der Wüste. Diese Kompetenzen waren aber in Ihrer Ausbildung kein Thema, denn in der Schweiz gibt es keine Wüste. Sie fühlen sich also sehr unwohl in Ihrer Situation.

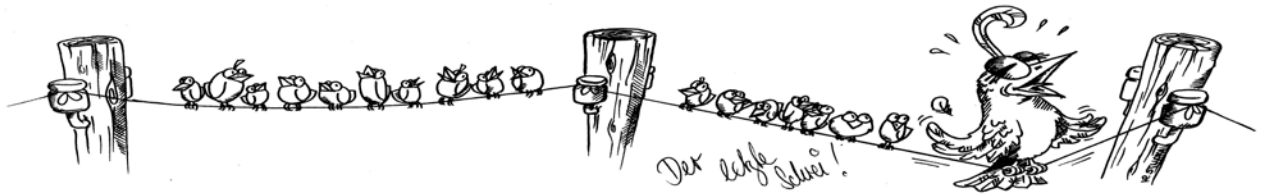
In einer ähnlichen Situation befinden sich heute Lehrpersonen, hier an Ihrer Schule in der Schweiz. Der Lehrplan 21 beschreibt ICT-Kompetenzen, wie z.B. Programmieren, doch als Sie Ihre pädagogische Ausbildung genossen, war die Digitalisierung in der Schweiz noch kein Thema.

Zum Glück ist Abhilfe direkt vor Ihnen. Denn wenn Sie an Ihrem Computer sitzen und dies lesen, so sind Sie bereits auf halbem Weg. In einem lediglich dreistündigen Online-Workshop bieten ICT Scouts & Campus Ihnen und Ihrem Kollegium einen spielerischen und faszinierenden Einstieg in die Welt des Programmierens! Und dies, wenn Sie wollen, noch heute!

In Deutsch z.B. müssen auch Mathematiklehrkräfte ihren SchülerInnen zumindest ebenbürtig sein. Daher spielt es keine Rolle, welches Fach Sie unterrichten. Für alle Lehrkräfte aller Stufen bietet dieser Workshop ein heute unverzichtbares Allgemeinwissen. Darüber hinaus bietet er für MINT-Lehrkräfte einen Leitfaden für den Informatik-Unterricht und er kann sogar als Einführung in ein grösseres Weiterbildungskonzept integriert werden.

Der Workshop findet gesamtschweizerisch im Rahmen der «challenge» von digitalswitzerland, wahlweise online oder live, an Ihrer Schule statt.

Weitere Informationen: <http://workshop.ict-scouts.ch>



Der letzte Schrei Wunderbare Jahre

Von Roger von Wartburg

Mit ungefähr 14 Jahren war ich ein eingefleischter Fan der Fernsehserie «Wunderbare Jahre» (Originaltitel: «The Wonder Years»), welche die Kindheit der Hauptfigur Kevin Arnold und seiner Freunde in einem typisch amerikanischen Vorort der späten 1960er und frühen 1970er Jahre schildert. Was die jetzige Schülergeneration schon kaum mehr weiss: In den späten 1980er und frühen 1990er Jahren konnte man einzelne Episoden einer Serie noch nicht einfach zu jedem beliebigen Zeitpunkt abspielen, sondern hatte sich pünktlich zur entsprechenden Sendezeit vor dem Bildschirm eines alles andere als flachen Geräts einzufinden, was ich selbstredend regelmässig und zuverlässig tat, wenn Joe Cockers inbrünstig vorgetragene Version der Beatles-Hymne «With a little help from my friends», die Titelmusik der Serie, im Wohnzimmer – denn dort, und nur dort stand ein Fernseher – erklang.

Natürlich bot die Serie, wie es sich für Produktionen zuhnden dieser Zielgruppe gehört, für Jungs und Mädchen in meinem damaligen Alter ganz

viel Projektionsfläche durch Themen wie die Schule, die erste Liebe, Freundschaft und Familie. Letztere überzeugte durch eine Ansammlung markanter Persönlichkeiten: Neben Nesthäkchen Kevin waren da sein zumeist mürrischer und wortkarger Vater Jack, die vordergründig naive, in Wahrheit aber umsichtige Mutter Norma, sein zuweilen sadistisch angehauchter Bruder Wayne sowie Schwester Karen, die sich zum Leidwesen ihres Vaters der Hippie-Bewegung anschloss. Ergänzt wurde das «Kern-Ensemble» durch Kevins besten Freund Paul, der schulisch glänzte, ansonsten aber eher ein Aussenseiter blieb, und natürlich Winnie Cooper, die von Kevin über diverse Staffeln hinweg – während längerer Zeit erfolglos – angehimmelt wurde.

Abgesehen von den zahlreichen grossen und kleinen zwischenmenschlichen Dramen sowie der persönlichen Entwicklung Kevins breiteten die «Wunderbaren Jahre» auch etliche zeitgeschichtliche Themen aus der Optik einer amerikanischen Mittelstandsfamilie für das adoleszente Publikum aus. Die Morde an Martin Luther King

und Bobby Kennedy fanden ebenso Eingang wie der Vietnamkrieg, Präsidentschaftswahlen à l'américaine, Studentenbewegungen, Emanzipationsbestrebungen oder Woodstock – die damit verbundenen innerfamiliären Verwerfungen bei den Arnolds inklusive.

Ein weiterer gelungener Kniff der Serie bestand darin, dass die Geschichten durch den mittlerweile erwachsenen Kevin Arnold rückblickend mit einem oft ironischen Unterton kommentiert wurden. Dies wiederum, so vermute ich meinerseits rückblickend, barg für uns pubertierende Zuschauerinnen und Zuschauer eine durchaus tröstliche Vorhersage: Nämlich dass auch wir dereinst mit einem Schmunzeln und Augenzwinkern auf unseren jugendlichen Herz- und Weltschmerz würden zurückblicken können – auch wenn uns dies zu jenem Zeitpunkt noch gänzlich unmöglich erscheinen musste.

In Episode 9 der sechsten und letzten Staffel der «Wunderbaren Jahre» stand der Studieneignungstest im Zentrum, von Kevin Arnold als «schlimm-

CLICK HERE



ster Alptraum im Leben eines amerikanischen Teenagers» bezeichnet. Ich weiss noch, wie merkwürdig fremdartig dieser standardisierte Multiple-Choice-Test, der Ergebnisse in Form einer dreistelligen Punktzahl zeitigte und als Scharnier zwischen Highschool und College diente, mir damals vorkam. Aber hey, die Serie spielte schliesslich in Amerika, und nicht in der Schweiz.

Mittlerweile, rund 30 Jahre später, sind die standardisierten Tests auch bei uns Realität. Sowohl als Lehrer als auch als Vater schulpflichtiger Kinder sehe ich mich damit konfrontiert. Hierzulande werden sie nicht *Scholastic Assessment Tests* (SAT) genannt, sondern Checks. Das klingt irgendwie knuffiger. Auch sie bringen Resultate in Gestalt dreistelliger Punktezahlen hervor. Und auch sie setzen, wenn auch nicht ausschliesslich, auf Multiple-Choice-Aufgaben.

Unlängst hatte ich Aufsicht während der Durchführung des Checks S3 im Fach Französisch. Im Unterschied zu Kevin Arnold, der seine Kreuzchen noch mit Bleistift zu Papier bringen musste, sitzen die heutigen Schülerinnen und Schüler beim Hör- und Leseverstehen mit aufgesetzten Kopfhö-

ren hinter ihren Laptops und klicken jene vorgegebenen Antwortoptionen an, die ihnen richtig erscheinen. Und sie klicken und klicken und klicken.

Die monotone Lärmemission der kollektiven Klick-Orgie führte dazu, dass meine Gedanken abschweiften zu Kevin Arnold. Und plötzlich geisterten die unterschiedlichsten Fragen durch meinen Kopf:

- Welche Aussagekraft über die tatsächliche rezeptive Französischkompetenz der Schülerinnen und Schüler hat diese Form der Erhebung?
- Wie viele Punkte würde mein 7-jähriger Sohn, der, abgesehen von den Vornamen seines Vaters und seiner Schwester, noch keine Begegnungen mit der französischen Sprache hatte, wohl erreichen, wenn ich ihm sagen würde, er solle einfach bei jeder Aufgabe jeweils etwas anklicken?
- Ob man Schimpansen oder andere Tiergattungen entsprechend trainieren könnte, um solche Klick-Tests erfolgreich zu absolvieren?
- Wie viele Schülerinnen und Schüler, welche im August an eine weiterführende Schule übertreten oder die vertraglich vereinbarte Lehre beginnen werden und deswegen diesem Check S3 keinerlei persönli-

che Bedeutung zumessen, mochten wohl mehr oder weniger gedankenlos Antworten anklicken, um das Ganze schnellstmöglich hinter sich zu bringen?

- Und: Ab wie vielen Klickgeräuschen innert welcher Zeitspanne droht Aufsichtspersonen eigentlich ein Tinnitus?

Der amerikanische Sender ABC stellte die Produktion der «Wonder Years» 1993 ein. Im selben Jahr glückte dem Ökonomen Ernst Buschor die Wahl in den Zürcher Regierungsrat. Er sollte während seiner Amtszeit zum ersten Vertreter seiner Zunft werden, der das New Public Management auch im schweizerischen Bildungswesen entschieden vorantrieb.

Kontakte

Lehrerinnen- und Lehrerverein
Baselland LVB
4133 Pratteln

Kantonalsektion des LCH
Dachverband Lehrerinnen
und Lehrer Schweiz

Website www.lvb.ch
info@lvb.ch

Präsident
Roger von Wartburg
Rebgutstrasse 12
4614 Hägendorf
Tel 079 261 84 63
roger.vonwartburg@lvb.ch

Geschäftsführer & Vizepräsident
Michael Weiss
Sonnenweg 4
4133 Pratteln
Tel 061 973 97 07
michael.weiss@lvb.ch

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

Beratung & Rechtshilfe
Isabella Oser
Brombergstrasse 42
4244 Röschenz
Tel 061 763 00 02
isabella.oser@lvb.ch

Publikationen & Pädagogik
Philipp Loretz
Bürenweg 6
4206 Seewen
Tel 061 911 02 77
philipp.loretz@lvb.ch