

lvb*i*inform

Zeitschrift des Lehrerinnen- und Lehrervereins Baselland

- **Jetzt erst recht!**
Zur Ablehnung der LVB-Initiativen durch den Landrat
- **Was soll das?**
Auf ein lohnrelevantes MAG hat hier niemand gewartet!
- **Alles, was (nicht) recht ist**
Erfahrungsstufenarithmetik
- **Projekt «Optimaler Schulstart»**
Ein Erfahrungsbericht aus dem Kindergarten
- **Fetische des modernen Schulwesens**
Episode 3: Fehlertoleranz im Schreibunterricht

Was der LVB darf



Liebe Leserin
Lieber Leser

Am 19. Oktober 2018 erhielten Sie von der LVB-Geschäftsleitung einen Newsletter mit dem Titel «Der LVB sucht Lösungen im Bereich Fremdsprachen-Lehrmittel». Darin umrissen wir je vier Lehrmittel für Französisch und Englisch (Primar und Sek I), welche im Hinblick auf eine ausgeweitete Lehrmittelfreiheit, wie sie auch der Bildungsrat anstrebt, eine Rolle spielen könnten. Zahlreiche Rückmeldungen zeigen, dass diese Information vielerorts geschätzt wurde; auf kritische Rückfragen haben wir umgehend geantwortet.

Auf Umwegen wurde uns später zugetragen, anderswo sei moniert worden, die Auswahl von Lehrmitteln gehöre nicht «in den Zuständigkeitsbereich einer Gewerkschaft». Dies erfordert eine Klarstellung hinsichtlich dessen, was der LVB ist und tut.

Der LVB ist nämlich nicht «nur» eine Gewerkschaft, sondern genauso ein *Berufsverband*. Das bedeutet, dass wir zwar alle gewerkschaftlichen und sozialpartnerschaftlichen Aufgaben

versehen, uns aber ebenfalls in sämtliche schul- und bildungspolitischen Angelegenheiten einbringen. In der 173-jährigen Geschichte des LVB ist das noch nie anders gewesen.

Eine scharfe Trennlinie zwischen gewerkschaftlichen, pädagogischen und didaktischen Themen lässt sich ohnehin nicht ziehen, weshalb die BKSD den LVB selbstverständlich auch bei der Behandlung primär pädagogischer Themen beizieht. Wenn beispielsweise an einer Schule aus behaupteten pädagogischen Motiven heraus die Teamarbeit regelrecht explodiert und den Lehrkräften permanent vorgeschrieben wird, was sie wann und wo mit wem zu besprechen haben, betrifft dies auch ihre Rechte als Arbeitnehmende. Lehrmittel ihrerseits sind Arbeitsinstrumente – wer sollte berufener sein, sich dazu zu äussern, als der Berufsverband?

Auch unsere Statuten halten gleich zu Beginn fest, dass der LVB für alle schulrelevanten Themen zuständig ist und seine Haltung nach eigenem Gutdünken nach aussen trägt:

§2.1 Zweck des LVB ist es, [...] c) in bildungspolitischen Angelegenheiten mitzuwirken [...] §3.1 Sofern es der Verfolgung des Vereinszwecks dient, bringt der LVB seine Auffassungen [...] mit den ihm geboten erscheinenden Mitteln zur Geltung.

Als politisch und finanziell unabhängiger Verein bestimmt der LVB selbst, wozu er sich äussert und wozu nicht. Wer mit den Verlautbarungen des LVB inhaltlich nicht einverstanden ist oder eine andere Sichtweise vertritt, ist stets eingeladen, mit uns zu diskutieren oder – falls nötig – auch zu streiten. Noch nie ist der LVB einem argumentativen Gefecht mit Andersdenkenden ausgewichen.

Zurück zum aktuellen Beispiel: Die Lehrmittel «Mille feuilles», «Clin d'oeil» und «New World» geben seit Jahren zu reden. Lange Zeit stand der LVB mit seinen Kritikpunkten alleine da. Oft wurde eine Diskussion über mögliche Alternativen mit der Behauptung abgewürgt, es gebe ja sowieso keine anderen Lehrmittel, die in Frage kämen. Damit haben wir uns nicht abspesen lassen, sondern schon seit längerer Zeit direkte Kontakte zu verschiedenen Lehrmittelverlagen geknüpft. Et voilà: Es gibt sehr wohl Alternativen, und zwar mehrere. Das sollen auch Sie als unsere Mitglieder wissen.

Und nicht nur Sie: Knapp zwei Wochen nach dem Versand des Newsletters traf ich an einer interkantonalen Sitzung auf zwei leitende Bildungsverwaltungsangestellte zweier anderer Passepartout-Kantone, die sich auf den Standpunkt stellten, es gebe ja gar keine anderen Fremdsprachen-Lehrmittel ... Wie mir scheint, tut Aufklärung mehr not denn je.

Freundliche Grüsse

Roger von Wartburg
Präsident LVB

Inhalt

Impressum

lvb.inform 2018/19-02
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: Was der LVB darf**
Von Roger von Wartburg
- 3 **Inhalt/Impressum**
- 4 **Jetzt erst recht!**
Zur Ablehnung der LVB-Initiativen durch den Landrat
Von Michael Weiss und Roger von Wartburg
- 13 **Perlenfischen**
weitere Perlen auf S. 17, 28, 34 und 40
Von Roger von Wartburg
- 14 **Alles, was (nicht) recht ist**
Erfahrungsstufenarithmetik
Von Michael Weiss
- 20 **Was soll das?**
Auf ein lohnrelevantes MAG hat hier niemand gewartet!
Von Michael Weiss
- 30 **Projekt «Optimaler Schulstart»**
Von Gabriele Zückert
- 35 **Fetische des modernen Schulwesens**
Episode 3: Fehlertoleranz im Schreibunterricht
Von Roger von Wartburg
- 44 **Passepartout-Lehrmittel im Spiegel der Spracherwerbsforschung**
Gastbeitrag von Felix Schmutz
- 53 **LVB-Informationen**
- 58 **LVB-Forum**
- 61 **Strichwörtlich**
Von Michèle Heller
- 62 **Das Schwarze Brett**
- 63 **Der letzte Schrei**
DU DEN 2.018
Von Roger von Wartburg

Jetzt erst recht!

Zur Ablehnung der LVB-Initiativen durch den Landrat

Von Michael Weiss und Roger von Wartburg

Mit wenigen Ausnahmen liessen die Landratsmitglieder kein gutes Haar an den zwei LVB-Initiativen, als sie am 8. November über den Vorschlag der Regierung debattierten, beide Initiativen der Stimmbevölkerung ohne Gegenvorschlag zur Ablehnung zu empfehlen. Haarsträubend waren dabei aber, um bei der einleitenden Metapher zu bleiben, auch die vorgebrachten Argumente. Viele Voten verströmten ein allgemeines Unbehagen der Legislative gegenüber dem Ansinnen Aussenstehender, sich in den Gesetzgebungsprozess einzumischen zu wollen – umso mehr, wenn dabei unkonventionelle Wege beschritten werden. Für uns kann das allerdings nur bedeuten, dass wir jetzt erst recht für unsere Initiativen kämpfen werden.



Das zwiespältige Verhältnis der Politik zum Stimmvolk

Die Schweiz ist zu Recht stolz darauf, eine direkte Demokratie zu sein. Sie gehört zu den wenigen Ländern, in welchen sich Demokratie nicht darauf beschränkt, den stimmberechtigten Anteil der Bevölkerung alle vier Jahre diejenigen Vertreterinnen und Vertreter wählen zu lassen, welche Gesetze verabschieden und ausführen. Über das Referendum darf die Stimmbevölkerung in der Schweiz entscheiden, ob

neue oder geänderte Gesetze überhaupt in Kraft treten sollen, und via Volksinitiative kann sie Gesetze beschliessen, deren Notwendigkeit die gewählten Politikerinnen und Politiker selbst nicht erkennen wollen.

Glücklich sind Politikerinnen und Politiker über Volksinitiativen in der Regel allerdings nur dann, wenn diese es ihnen ermöglichen, eigene Anliegen

durchzubringen, für welche sie in den jeweiligen Parlamenten keine Mehrheiten finden. Sind sie dann auch noch erfolgreich, spenden sie dem Souverän gerne Lob für dessen klugen Entscheid. Scheitern sie hingegen oder verhilft die Bevölkerung dem politischen Gegner zum Erfolg, wird zwar gebetsmühlenartig betont, dass der



FOTOLIA

Entscheid selbstverständlich zu akzeptieren sei, um im gleichen Atemzug aber schon die angeblich unlautere Propaganda der anderen Seite für das Abstimmungsergebnis (mit)verantwortlich zu machen.

Obwohl gemäss offiziellem, direktdemokratischem Selbstverständnis das Stimmvolk immer Recht hat, ist die Angst der Politikerinnen und Politiker vor einem «falschen» Entscheid der

Stimmbevölkerung in einer Sachfrage anscheinend so gross, dass sie davon überzeugt sind, in Abstimmungskämpfen heilige der Zweck, dies zu

verhindern, praktisch jedes Mittel. Daran, dass die Stimmbürgerinnen und Stimmbürger mündig genug wären, sich auch ohne ihre «Hilfestellungen» ein Bild zu machen, glaubt dagegen offenbar kaum jemand.

So wurde am 8. November im Landrat denn auch erstmals geprobt, mit welchen Argumenten die Initiativen des LVB gebodigt werden könnten. Die Strategie bleibt im Kern immer dieselbe: Man wählt Argumente, die vordergründig zwar nicht *falsch* sind, das Gegenüber jedoch zu *falschen Schlüssen* verleiten sollen, ohne letztere direkt auszusprechen. Wir haben diese Vorgehensweise anlässlich der Abstimmung über die Initiative «Für einen effizienten und flexiblen Staatsapparat!» im Herbst 2017 bereits analysiert¹.

Initiative «Stopp dem Abbau an den öffentlichen Schulen!»

Gegen unsere zweite Initiative, die im Landrat aus unerfindlichen Gründen jeweils zuerst behandelt wird (und demzufolge wohl auch im Abstimmungsbüchlein vor unserer ersten Initiative zu finden sein wird), wurden namentlich folgende Argumente vorgebracht:

1. *Es gebe gar keinen Abbau an den öffentlichen Schulen.*
2. *Das anvisierte Zweidrittelmehr sei undemokratisch respektive ein Unding.*
3. *Der Bildung gebühre kein besonderer Schutz.*
4. *Die Initiative wolle verhindern, dass bei der Bildung überhaupt noch gespart werden könne.*
5. *Die Initiative greife in die Kompetenz des Bildungsrats ein.*
6. *Die Initiative sei ein Potpourri verschiedener Dinge.*
7. *Die Initiative betoniere den Status quo.*

Diese Argumente wollen wir an dieser Stelle kontern:

Konter Nr. 1: Natürlich wurde an den öffentlichen Schulen Abbau betrieben!

- Die Pflichtstundenerhöhung für Fachlehrpersonen wurde «verstetigt», also von einer zunächst als vorübergehend deklarierten Massnahme in einen Dauerzustand verwandelt.
- Ganz offiziell wurde bei der Schulentwicklung abgebaut. Wenn diese trotzdem noch stattfindet, dann nicht selten als Resultat unbezahlter Überstunden.
- Die Altersentlastung der Lehrpersonen im Unterricht wurde vollständig gestrichen.
- Der Halbklassenunterricht an den Primarschulen – ideal für eine binnendifferenzierende Förderung – wurde massiv zusammengestrichen.
- Auch wenn der Arbeitgeber offiziell auf eine Erhöhung der Maximalklassengrössen verzichtet hat, wurden die Schrauben beim Klassenbildungsprozess noch einmal deutlich angezogen. Als Folge davon kann das System, in dem keine «Luft» belassen wird, Neuzuzügler oder Repetenten kaum noch wie gewünscht integrieren und muss stattdessen kurzfristig neue Klassen bilden und deren Lehrpersonal suchen – pädagogisch fahrlässige Feuerwehrübungen!
- Dringend nötige Sanierungen wurden per Federstreich um Jahre, ja sogar Jahrzehnte nach hinten geschoben, die Infrastruktur der Schulen an viel zu vielen Standorten grob vernachlässigt.
- Schulen streichen den gemäss Lehrplan 21 eigentlich obligatorischen Schwimmunterricht, selbst wenn Schwimmbäder vorhanden sind – auf diese Weise können Mietkosten eingespart werden.
- Die Aufstockung für Klassenlager wurde empfindlich gekürzt – ein herber Verlust im Bereich des sozialen Lernens.

- An den Gymnasien wurde das Freifachangebot und damit die Begabtenförderung verringert.
- Das Freifach Instrumentalunterricht für FMS-Schülerinnen und -Schüler ist neu kostenpflichtig – mit negativen Folgen insbesondere bezogen auf die musikalischen Fähigkeiten zukünftiger Primarlehrerinnen und Primarlehrer.

Konter Nr. 2: Eine gültige Volksinitiative ist nicht undemokratisch!

Die Idee, essentielle Rahmenbedingungen des Bildungswesens dadurch vor willkürlichen Verschlechterungen zu schützen, dass diese nur mit einer Zweidrittelmehrheit der anwesenden Landratsmitglieder beschlossen werden können, tritt nur dann in Kraft, wenn eine einfache, relative Mehrheit der Stimmberechtigten des Kantons Basel-Landschaft es so beschliesst. Die Regelung kann ihre Wirkung also ausschliesslich dann entfalten, wenn sie zuvor direktdemokratisch abgesegnet wurde.

Es ist daher nicht einzusehen, wie es überhaupt möglich sein soll, dass ein Anliegen, welches die Prüfung auf Rechtsgültigkeit übersteht und über welches alsdann die Stimmbevölkerung befinden darf, undemokratisch sei. Will der Landrat, der unsere Initiative für teilungsgültig erklärt hatte, vom Kantonsgericht jedoch eines besseren belehrt wurde, nun diesem vorwerfen, es stütze ein undemokratisches Anliegen?

Es ist auch nicht grundsätzlich abwegig, einige Dinge gesetzlich besser zu schützen als andere. Genau um das zu ermöglichen, bestehen unterschiedliche hierarchische Rechtsebenen: Verfassungsrecht steht über Gesetzesrecht, Gesetzes- über Dekretsrecht, Dekretsrecht über Verordnungsrecht und dieses wiederum über Weisungen und Richtlinien. Ferner steht Bundesrecht über Kantonsrecht und Kantonsrecht über Gemeinderecht. Die Anzahl

Es ist ein Angebot an die Stimmbevölkerung, darüber zu befinden, inwieweit sie ausgewählte Rahmenbedingungen der Bildungsinstitutionen als besonders schützenswert erachtet.

der wöchentlichen Sportlektionen an den Schulen ist beispielsweise im Bundesrecht geregelt, weshalb sich der Landrat selbst mit 90:0 Stimmen nicht darüber hinwegsetzen könnte.

Warum sollten dann nicht auch Bestimmungen sinnvoll sein, über die sich der Landrat nur dann hinwegsetzen kann, wenn ein über die einzelnen politischen Lager hinausgehender Konsens darüber besteht, dass eine entsprechende Änderung angezeigt und verantwortbar ist? Und dies erst recht im Bereich der Bildung, die von den Exponentinnen und Exponenten aller Parteien in sämtlichen Sonntagsreden immer wieder als «kostbarstes Gut» des Landes besungen wird. Den schönen Worten kann man in Baselland nun konkrete Taten folgen lassen. Es ist ein Angebot an die Stimmbevölkerung, darüber zu befinden, inwieweit sie einige ausgewählte Rahmenbedingungen der Bildungsinstitutionen als besonders schützenswert erachtet. Wer derlei pauschal als «Unding» abtut, dem fehlt es möglicherweise einfach an politischer Vorstellungskraft.

Konter Nr. 3: Keine Investition ist so nachhaltig wie diejenige in gute Bildung!

Eine leistungsfähige Infrastruktur, eine effiziente Verwaltung, ein grundsätzlich wirtschaftsfreundliches Umfeld, eine funktionierende Gesundheitsversorgung sowie die öffentliche Sicherheit sind fraglos unverzichtbare Eckpfeiler eines erfolgreichen Staatswesens. All diese Pfeiler fallen jedoch in sich zusammen, wenn der Staat nicht alles daran setzt, dass die private Wirtschaft ebenso wie der Staat selbst gut- und je nach Bedarf auch hoch- und höchstqualifizierte Arbeitskräfte rekrutieren kann. Gerade weil fehlen-

de Investitionen in die Bildung sich erst mit grosser Verzögerung bemerkbar machen, muss der Versuchung entgegengewirkt werden, unüberlegt und kurzfristig den Abbauebel anzusetzen. Indem unsere Initiative für vier Bereiche des Bildungswesens die Sparhürden höher setzen will, leistet sie dazu einen wesentlichen Beitrag.

Vergessen sollten wir ausserdem nicht, dass der Anteil der Bildungsausgaben am Bruttoinlandprodukt (BIP) in der Schweiz in den vergangenen 20 Jahren (1996-2015) gemäss Bundesamt für Statistik keineswegs gestiegen ist, sondern bei fast konstanten 5.6% verharrt (was international keinen besonders hohen Wert darstellt). Dagegen sind die Gesundheitskosten im gleichen Zeitraum von 9.7% auf 11.9% des BIP angewachsen, die Sozialkosten sogar von 20.9% auf 25.1%. Da gut gebildete Menschen nachweislich gesünder und seltener auf Sozialhilfe angewiesen sind, rentieren kluge Investitionen in die Bildung gleich in mehrfacher Hinsicht.

Bildung wird – zurecht! – insbesondere in der Politik und sinngemäss in allen Parteiprogrammen von links bis rechts oft als der wertvollste Rohstoff der Schweiz beschrieben. Das Salz, vermutlich der wertvollste schweizerische Rohstoff im eigentlichen Sinne, erfährt durch das Salzregal seit jeher einen besonderen Schutz. Warum man die Bildung nicht mindestens gleich gut, eher aber noch besser schützen sollte als das Salz, ist in der heutigen Zeit nicht mehr nachvollziehbar.

Konter Nr. 4: Höhere Sparhürden bedeuten kein «Sparverbot»!

Grössere Klassen, einen noch höheren Anteil an kopflastigen Fächern, weni-



Es ist nicht abwegig, einige Dinge gesetzlich besser zu schützen als andere.



Warum man die Bildung nicht mindestens gleich gut, eher aber noch besser schützen sollte als das Salz, ist nicht nachvollziehbar.



Mit einer Zweidrittelmehrheit wäre gewährleistet, dass zwei der drei grossen politischen Blöcke (Linke, Mitte, Rechte) zustimmen müssen.

ger Vor- und Nachbereitungszeit für uns Lehrpersonen: Der Landrat könnte all dies selbst nach einer Annahme unserer Initiative weiterhin beschliessen. Statt 46 Landrätinnen und Landräten müssten aber zukünftig 60 davon überzeugt sein, dass dies gerechtfertigt sei.

Sollte es dereinst gute Gründe geben, die nicht aus der Optik des jeweiligen Parteibuchs allein für eine solche Massnahme sprächen, wäre auch das Erreichen einer Zweidrittelmehrheit der anwesenden Landratsmitglieder keine unüberwindbare Hürde. Sparübungen aus Partikularinteressen heraus würden aber tatsächlich schwieriger – und genau das wollen wir ja erreichen. Mit einer Zweidrittelmehrheit wäre nämlich gewährleistet, dass zwei der drei grossen politischen Blöcke (Linke, Mitte, Rechte) zustimmen müssen.

Hingewiesen sei in diesem Zusammenhang darauf, dass das Bundesgericht in der Frage der Unentgeltlichkeit der Volksschule (vorausgegangen war ein Streit um die Höhe der Kostenbeteiligung von Eltern zugunsten der Klassenlager ihrer Kinder) am 17. Dezember 2017 – also rund ein halbes Jahr nach Einreichung unserer Initiative – der Politik ein noch viel rigoroseres Sparverbot auferlegt hat, das sich auch mit einer Zweidrittelmehrheit im Landrat nicht kippen lässt. Ein Ziel unserer Initiative ist damit zumindest für den Bereich der obligatorischen Schulzeit schon zum jetzigen Zeitpunkt erfüllt.

Konter Nr. 5: Eine offen formulierte Rahmenbedingung mehr ist für den Bildungsrat nicht matchentscheidend!

Ausgerechnet diejenigen Kräfte im Landrat, die dem Bildungsrat gerne sämtliche Entscheidungskompetenzen weggenommen hätten, mokieren sich nun darüber, wenn der LVB, der den Bildungsrat im Abstimmungskampf vehement verteidigt hat und

weiterhin zu ihm steht, diesem bei der Festlegung der Stundentafel eine zusätzliche, sehr offen formulierte Rahmenbedingung vorgeben möchte, die der Landrat nur mittels Zweidrittelmehrheit kippen könnte: Dass nämlich der Anteil der handwerklichen und musisch-gestalterischen Fächer *pro Schulstufe* (und nicht etwa pro einzelnes Schuljahr!) nicht weiter sinken darf. Diese Rahmenbedingung beliesse dem Bildungsrat weiterhin einen wesentlichen Gestaltungsspielraum; mehr jedenfalls als etwa das im Bundesgesetz festgeschriebene Sportobligatorium von drei Wochenlektionen.

Wenn es eine Rahmenbedingung gibt, die dem Bildungsrat wirklich zu schaffen macht, so ist es das vom Regierungsrat vorgegebene Lektionsdach, das sich seinerseits wiederum an den Budgetvorgaben des Landrats orientiert. Hierdurch wurden die massiven Schwierigkeiten, die sich bei der Festlegung der neuen Stundentafel für die Sek I ergeben haben, massgeblich mitverursacht.

Konter Nr. 6: Die Einheit der Materie ist durchaus gewahrt!

Wer findet, die vier Rahmenbedingungen, die durch unsere Initiative besonders geschützt werden sollen, hätten nichts miteinander zu tun, muss sich zweierlei erwidern lassen:

Erstens kommt diese Kritik schlicht zu spät, denn wäre die Einheit der Materie nicht gewahrt, hätte die Initiative gar nicht für gültig erklärt werden dürfen. Dass der Landrat die Initiative tatsächlich für teilweise ungültig erklärt hatte (was später vom Kantonsgericht korrigiert wurde), war aber nie mit einer nicht gewährten Einheit der Materie begründet worden.

Zweitens stimmt der Vorwurf auch inhaltlich nicht, denn die vier Parameter Klassengrösse, Unentgeltlichkeit, Ausgewogenheit der Bildungsbereiche sowie ausreichende Vor- und Nachbereitungszeit für das Kerngeschäft Un-

terricht sind nun einmal das A und O, wenn die öffentliche Schule ihren Auftrag optimal und mit möglichst grosser Chancengerechtigkeit für alle erfüllen soll.

Konter Nr. 7: Eine gut begründete Aufweichung der essentiellen Rahmenbedingungen bliebe auch nach Annahme der Initiative möglich!

Wenn objektive, über Parteidogmen hinausgehende Überlegungen dafür sprechen, den Schutz der in unserer Initiative definierten essentiellen Rahmenbedingungen zu lockern, wird sich im Landrat eine Zweidrittelmehrheit dafür finden lassen.

Dass es dafür zukünftig möglicherweise mehr braucht als ein paar Jahre mit roten Kantonsfinanzen, wäre durchaus im Sinn der Initiative, und im Übrigen, so sie denn angenommen werden sollte, auch im Sinne einer Mehrheit der Stimmbürgerinnen und Stimmbürger. Es wäre indes nicht das erste Mal, dass sich diese dafür aussprechen würden, auf Abbaumassnahmen im Bildungsbereich zu verzichten.

Fortsetzung auf S. 10

Die Initiativen im Wortlaut

Initiative 1

Bildungsressourcen gerecht verteilen und für das Wesentliche einsetzen!

Das Bildungsgesetz vom 6. Juni 2002 (GS 34.0637, SGS 640) wird folgendermassen ergänzt:

§12 a Bildungsfinanzierung

- ¹ Der Kanton und die Gemeinden stellen genügend finanzielle Mittel zur Verfügung, um die Qualität der Schulbildung nachhaltig zu garantieren. Sie gewährleisten bedürfnisgerechte Schulbauten sowie lehrplan- und lehrmittelgerechte Schuleinrichtungen.
- ² Sind Einsparungen im Bildungsbereich vorgesehen, so sind diese durch die nachfolgenden Massnahmen zu erzielen:
 - a. Es ist auf die Einführung neuer überkantonaler Bildungsprojekte (insbesondere Reformprojekte) zu verzichten;
 - b. die weitere Beteiligung an laufenden überkantonalen Bildungsprojekten ist zu überprüfen;
 - c. mindestens 3% der angestrebten und nicht durch unter Buchstaben a. und b. erwähnte Massnahmen erzielbare Einsparungen werden im Bereich der Dienststellen der kantonalen Bildungsverwaltung vorgenommen; davon auszunehmen sind die Schuldienste gemäss §§ 56 und 57;
 - d. beim verbleibenden zu erzielenden Sparvolumen ist durch die Volksschule und die übrigen Schulstufen gemäss §3 Abs. 3 ein Sparbeitrag entsprechend ihrem Anteil an den durch Angebotserweiterungen entstandenen Kostensteigerungen während der jeweils fünf letzten Jahre zu leisten;
 - e. damit alle Schulstufen die in Bst. d geforderten anteilmässigen Sparbeiträge erbringen können, sind nötigenfalls interkantonale Verträge durch Neuverhandlungen anzupassen; die entsprechenden Sparanteile dürfen bis dahin nicht auf andere Schulstufen überwältzt werden.

Initiative 2

Stopp dem Abbau an den öffentlichen Schulen!

Das Bildungsgesetz vom 6. Juni 2002 (GS 34.0637, SGS 640) wird folgendermassen ergänzt:

§12 b Schutz essentieller Rahmenbedingungen

- ¹ Eine 2/3-Mehrheit der anwesenden Mitglieder des Landrates ist erforderlich, um gegenüber dem Stand vom 1. Januar 2016
 - a. die Richt- und Höchstzahlen für Klassen gemäss § 11 zu erhöhen;
 - b. die Kosten des Schulbetriebs über die in § 10 genannten Angebote und Unterrichtsmittel hinaus auf die Erziehungsberechtigten zu übertragen.
- ² Auf Dekretsebene sind festzulegen
 - a. die Gesamtzahl der Lektionen der handwerklichen, gestalterischen und musischen Fächer pro Schulstufe;
 - b. die individuelle Vor- und Nachbereitungszeit pro Lektion.
 Massgebend für die erstmalige Festlegung im Dekret ist der Stand vom 1. Januar 2016.
- ³ Eine 2/3-Mehrheit der anwesenden Mitglieder des Landrates ist erforderlich, um gegenüber dem Stand vom 1. Januar 2016
 - a. die Gesamtzahl der Lektionen der handwerklichen, gestalterischen und musischen Fächer pro Schulstufe zu senken;
 - b. die individuelle Vor- und Nachbereitungszeit pro Lektion zu kürzen.

Die Erfahrungen der letzten zwei Jahrzehnte lehren uns, dass die Bildung nicht von Spar- und Abbauaufträgen ausgenommen wird.

Initiative «Bildungsressourcen gerecht verteilen und für das Wesentliche einsetzen»

Auch unsere erste (in der Logik der Landeskantonalen jedoch zweite) Initiative sah sich im Landrat etlichen Kritikpunkten ausgesetzt.

1. Die Initiative formuliere eine Anleitung, wie man an der Bildung sparen könne. An der Bildung solle man aber überhaupt nie sparen.
2. Die Initiative verbiete der Regierung das Regieren.
3. Die Initiative verbiete Reformprojekte.
4. Die Initiative spiele die Bildungsstufen gegeneinander aus.
5. Die Initiative missachte die Rechte der Gemeinden und zwinge ihnen Ausgaben auf, die sie nicht tragen könnten.
6. Die Initiative sei in Absatz 1 schwammig, in Absatz 2 dagegen ein Kochrezept.



Es braucht Notfallszenarien für künftige Sparaufträge in der Bildung.



Regierung und Verwaltung sollen nicht erst dann, wenn der Kanton in ein Defizit schlittert, sich Gedanken dazu machen, wie man diesem begegnen kann.

Auch diesen Vorwürfen können wir mit guten Argumenten begegnen:

Konter Nr. 1: Gefahren verschwinden nicht, indem man sie negiert, sondern indem man ihnen vorausschauend begegnet!

Natürlich würden wir am liebsten niemals an der Bildung sparen. Gerade die Erfahrungen der letzten zwei Jahrzehnte lehren uns jedoch, dass auch die Bildung seitens der Politik nicht grundsätzlich von Spar- und Abbauaufträgen ausgenommen wird.

Und ebenso, wie wir für natürliche wie menschengemachte Katastrophen Notfallszenarien entwerfen, tun wir gut daran, auch Pläne zu haben, auf die wir im Falle eines neuerlichen Sparauftrags in der Bildung zurückgreifen können. Einen solchen Plan liefert die Initiative – *exklusiv für den genannten Fall*.

Und ja: Verhindert werden soll, dass politisch beschlossene Abbaulasten unausgewogen verteilt werden können. Einseitige Sparmanöver zulasten der öffentlichen Volksschule, in den letzten Jahren gang und gäbe, lehnen wir konsequent ab.

Konter Nr. 2: Ein Notfallplan verbietet das Regieren nicht, sondern erleichtert es!

Würden sich Feuerwehr, Ambulanz und andere Notfalldienste immer erst im Moment der Alarmierung Gedanken darüber machen, mit welchen Mitteln sie den durch diesen Notfall auftretenden Herausforderungen begegnen könnten, würde die jeweilige Rettungsaktion mit Sicherheit mehr Schaden als Nutzen. Ebenso schlecht kommt es in aller Regel heraus, wenn sich Regierung und Verwaltung erst dann, wenn der Kanton in ein Defizit schlittert, Gedanken dazu machen, wie man diesem begegnen kann. Diverse undurchdachte, schädliche und sogar absurde Massnahmen der verschiedenen Spar- und Abbaupakete aus der jüngeren Baslerbieter Vergangenheit sind Beweis dafür.

Nach 20 Jahren in diesem Katastrophenmodus formuliert die Initiative des LVB ein *grundsätzliches Vorgehen*, um gewisse Regeln zu etablieren, falls neue Sparaufträge im Bildungsbereich beschlossen werden sollten. Nach An-

Im Falle einer Annahme verfügten Regierung und Verwaltung über ein vom Souverän abgesegnetes, priorisierendes Raster für Sparmassnahmen.

nahme der Vorlage müssten Regierung und Verwaltung im Fall der Fälle mit ihrer Massnahmenplanung nicht auf Feld 1 beginnen, sondern verfügten über ein vom Souverän abgesegnetes, priorisierendes Raster, das Orientierung bietet.

Für diesen Fall verlangt die Vorlage unter anderem eine Verteilung der Sparmassnahmen auf alle Stufen des Bildungssystems, wobei gemäss dem Verursacherprinzip berücksichtigt werden soll, welche Stufen in den jeweils fünf vorangegangenen Jahren durch neue Angebote die höchsten Kostenanstiege verursacht hatten. Dort, wo also findige Köpfe eine Fülle an neuen und womöglich auch sinnvollen Angeboten geschaffen haben, soll in klammen Zeiten darüber nachgedacht werden müssen, welche anderen Angebote oder alten Zöpfe im Gegenzug zurückgefahren respektive abgeschnitten werden könnten.

Konter Nr. 3: Initiativtext richtig lesen!

Wer pauschal behauptet, die Initiative verbiete jedwelche Reformen im Bildungsbereich, muss sich den Vorwurf gefallen lassen, die Initiative bewusst nicht verstehen beziehungsweise gezielt diskreditieren zu *wollen*. Die Initiative verbietet überhaupt keine Reform – solange nicht *gleichzeitig* der Auftrag an die Bildungsdirektion ergeht, Kosten einzusparen.

Nur dann, wenn Sparaufträge unvermeidlich sind, sollen keine neuen, kostspieligen Reformprojekte aufgelegt werden. Denn in solchen Momenten wird das ohnehin knappe Geld dringend dafür gebraucht, um wenigstens den laufenden Betrieb ohne allzu grosse Kollateralschäden

aufrechtzuerhalten. Machen Sie den Vergleich: Ein seriöser Hausbesitzer, der Mühe hat, den Hypothekarzins aufzubringen, erteilt auch nicht im gleichen Augenblick dem Landschaftsgärtner und dem Innenarchitekten neue Aufträge für luxuriöse Umgestaltungen.

Und ja: Die Weiterführung *bestehender* Reformprojekte soll zumindest *überdacht* werden, wenn gespart werden muss. Dadurch müsste nüchtern beurteilt werden, ob Reformprojekte der vorangegangenen Jahre einer Kosten-Nutzen-Analyse standzuhalten vermögen oder nicht. Mit einem Reformverbot hat das rein gar nichts zu tun.

Konter Nr. 4: Die Initiative verhindert, dass eine Bildungsstufe die anderen aussticht!

Mit grossem Enthusiasmus hat man über Jahrzehnte hinweg auch in Basel den Ausbau der tertiären Bildung vorangetrieben – prächtige Grossprojekte wie der imposante KubuK der Fachhochschule in Muttenz und das neue Biozentrum der Universität in Basel zeugen davon. Dagegen ist im Grundsatz nichts einzuwenden.

Parallel dazu aber wurden dringend notwendige Sanierungen und Erdbebenertüchtigungen der kantonalen Schulen immer wieder zurückgestellt. Und als der Kanton die Kosten insgesamt nicht mehr stemmen konnte, waren es trotzdem zuerst die Volksschulen, die weitere Abbaumassnahmen über sich ergehen lassen mussten – obwohl ihre Ausgaben zuvor stagniert hatten oder gar leicht rückläufig waren.



Es müsste nüchtern beurteilt werden, ob Reformprojekte der vorangegangenen Jahre einer Kosten-Nutzen-Analyse standhalten.



Die Vorlage verlangt für den Notfall eine faire Verteilung der Sparmassnahmen auf alle Stufen des Bildungssystems.



Ein seriöser Hausbesitzer mit Geldsorgen erteilt nicht gleichzeitig neue Aufträge für teure Umgestaltungen.

Diese Initiative hat sehr viel mit einem Verständnis von Gerechtigkeit und Solidarität innerhalb eines ganzheitlich gedachten Bildungssystems zu tun.

Nicht derjenige, der dies kritisiert und künftig verhindern will, spielt die Bildungsstufen gegeneinander aus, sondern derjenige, der nichts dagegen unternimmt, wenn das Wachstum einer Bildungsstufe auf Kosten einer (oder mehrerer) anderen geht. Mit einiger Verzögerung – und möglicherweise auch als Reaktion auf unsere Initiative, deren Inhalt mittlerweile seit über zwei Jahren bekannt ist – hat man dies im Kanton Baselland auch gemerkt.

Die Annahme unserer Initiative würde es erlauben, in einer zukünftigen, vergleichbaren Situation schneller richtig zu reagieren und auf eine Lastenverteilung hinzuarbeiten, die als fair empfunden werden kann. Für uns hat das sehr viel mit einem Verständnis von Gerechtigkeit und Solidarität innerhalb eines ganzheitlich gedachten Bildungssystems zu tun.

Konter Nr. 5: Welche Gemeinde will ernsthaft dazu stehen, eklatante Mängel an ihren Schulen dauerhaft aussitzen statt beheben zu wollen?

«Der Kanton und die Gemeinden stellen genügend finanzielle Mittel zur Verfügung, um die Qualität der Schulbildung nachhaltig zu garantieren. Sie gewährleisten bedürfnisgerechte Schulbauten sowie lehrplan- und lehrmittelgerechte Schuleinrichtungen.»

Die Vorwürfe, die im Landrat gegen diesen Absatz 1 unserer Initiative gerichtet wurden, widersprechen sich. Schwammig sei das, wurde einerseits kritisiert; andererseits aber auch, dass es die Gemeinden zu Ausgaben zwingen würde, die sie nicht stemmen könnten.

Dass ein Gesetzestext primär eine allgemeine Absicht ausdrückt, ist überhaupt nicht ungewöhnlich. Dekrete, Verordnungen und Weisungen bieten Möglichkeiten, Gesetze zu konkretisieren. Das wird für Absatz 1 dieser Initiative sicher nötig sein. Und es werden sich – selbstredend unter Einbezug der Gemeinden – Wege finden, wie dieser Absatz so umgesetzt werden kann, dass ernstlich mangelhafte Zustände von Schulen beseitigt werden können, ohne die Schulträger in Sachen Ansprüche und Fristen vor unlösbare Aufgaben zu stellen. Es ist am Kanton, die Gemeinden in den Prozess der gesetzgeberischen Konkretisierung angemessen einzubinden.

Dass offensichtliche Mängel, wie wir sie heute an zu vielen Schulen vorfinden, nicht einfach ausgesessen werden, müsste aber ohnehin zwingend der Anspruch jedes einzelnen Schulträgers und der dazugehörigen Behörden an sich selber sein! Schulen von zweifelhaftem Ruf und/oder vernachlässigter Infrastruktur sind Gift für die Standortattraktivität einer Wohngemeinde.

Konter Nr. 6: Polemik ersetzt Argumente nicht!

Davon, dass unsere Gesetze im Allgemeinen weit davon entfernt sind, einen halbwegs einheitlichen Konkretisierungsgrad aufzuweisen, kann man sich mit einem Blick auf die entsprechenden Gesetzessammlungen rasch überzeugen. Daran ist auch nichts zu kritisieren, solange der jeweilige Konkretisierungsgrad begründet ist. Weshalb Absatz 1 unserer Initiative relativ offen, Absatz 2 dagegen sehr konkret formuliert ist, wurde in den Kontern 2 und 5 ausgeführt.

Dem einen Absatz «Schwammigkeit» zu attestieren und den anderen als «Kochrezept» zu betiteln, wirkt daher polemisch. Erst recht, weil Politiker und Politikerinnen bekanntermassen ihre eigenen Anliegen oder Nicht-Anliegen situativ selber kochrezeptartig oder schwammig vortragen – je nachdem, wovon sie sich mehr versprechen.

Ausblick

Die geballte Ablehnung unserer Initiativen durch weite Teile der Politik stellt eine Hypothek dar und es wird nicht leicht werden, sich dagegen zu behaupten. In keinem Fall werden unsere Initiativen aber einfach wirkungslos bleiben, denn dass sie berechnete Anliegen aufnehmen, wurde selbst im Landrat weitgehend anerkannt. Was die Politik nicht unterstützt, ist, dass wir Probleme nicht nur benennen, sondern dafür auch gleich unsere eigenen, zum Teil bestimmt etwas ungewöhnlichen Lösungsvorschläge einbringen.

Damit aber auch die breite Bevölkerung sich mit unseren Anliegen und Forderungen auseinandersetzen muss, gilt es, für unsere Initiativen einen gross angelegten Abstimmungskampf zu führen, der weitherum Beachtung findet. Jetzt erst recht!



¹ lvb.inform 2017/18-01, Editorial 2, Seite 3, https://www.lvb.ch/docs/magazin/2017-2018/01-September-2017/03_Editorial2-Luegen-gemeine-Luegen-Bullshit_lvb-inform_1718-01.pdf

Perlenfischen

Von Roger von Wartburg

Perle 1: «Vieles vergessen»

Wo: Neue Zürcher Zeitung
Wer: Konrad Paul Liessmann
Wann: 28. August 2018

«Bei einer Utopie-Konferenz, die vor kurzem an der Universität Lüneburg stattfand, wurde auch über Bildung gesprochen. Die Zukunft, so hörten wir, werde ganz andere Formen des Lernens verlangen. Vor allem werde es nicht mehr um einen Stoff gehen, dieses Wort sollte verboten werden, und auch nicht mehr um ein Lernen im rein kognitiven Sinn, denn alle Untersuchungen zeigten, dass das meiste, was Kinder und Jugendliche in Schulen lernten, wieder vergessen werde. Nur das, so die These, was mit starken emotionalen Erfahrungen und Erlebnissen verbunden sei, bleibe im Gedächtnis.

All das ist zwar keine Zukunftsmusik, sondern gehört seit langem zum rhetorischen Arsenal der Reformpädagogik, aber es klingt trotzdem noch immer plausibel. Schaut man jedoch genauer hin, entdeckt man an dieser beliebten Kritik einer angeblich antiquierten Lernkultur selbst einige erschreckende Züge. Man stelle sich vor, es gelänge tatsächlich, Kinder und Jugendliche ununterbrochen so mit emotionalen Erfahrungen zu versorgen, dass sie diese nie mehr vergessen könnten: Solch eine Schule wäre zweifellos die Hölle.

Dass Leerläufe und die Möglichkeit, sich innerlich zu dispendieren, essenziell zur Logik des Lernens gehören, hat eine erfahrungsversessene Pädagogik leider vergessen. Vergessen hat die Pädagogik aber auch, über das Vergessen selbst nachzudenken. Der Sinn des Lernens im Zuge von Bildungsprozessen besteht nämlich nicht darin, sich alles für alle Zeiten zu merken.

Das Gedächtnis ist keine Festplatte, auf der etwas gespeichert und danach jederzeit wieder abgerufen werden kann, sondern es arbeitet prinzipiell selektiv. Leben selbst, nicht nur Lernen, ist ein Wechselspiel von Erinnern und Vergessen. Es kann sinnvoll sein, den Versuch zu unternehmen, etwas Gelerntes zu behalten, indem man ständig daran weiterarbeitet, es kann aber auch sinnvoll sein, etwas nur für eine bestimmte Situation zu lernen und dann wieder zu vergessen.

Das Vergessen hinterlässt Spuren. Wer etwas lernt und dann wieder vergisst, ist deshalb ein anderer als der, der



Das Gedächtnis ist keine Festplatte, auf der etwas gespeichert und danach jederzeit wieder abgerufen werden kann, sondern es arbeitet prinzipiell selektiv. Leben selbst, nicht nur Lernen, ist ein Wechselspiel von Erinnern und Vergessen.

nicht durch diesen Prozess gegangen ist. Gelesene Bücher, deren Inhalt man mehr oder weniger vergessen hat, sind etwas ganz anderes als ungelesene Bücher.

Und wenn Bildung etwas mit dem Kennenlernen unterschiedlicher Formen und Disziplinen des Wissens zu tun hat, mit der Auseinandersetzung mit verschiedenen Konzepten der Weltdeutung und Weltbegegnung, dann bedeutet dies immer auch, sich irgendwann auf einiges davon zu konzentrieren und anderes allmählich wieder zu vergessen. Aber hätte man nicht die Möglichkeit gehabt, vieles zu lernen, hätte man bestimmte Wege nicht einschlagen können. Unterricht auf das beschränken zu wollen, was später nützt, ist deshalb immer der falsche Ansatz. Niemand weiss, was später nützen wird.

Die alltagssprachliche Rede, dass man auch im Geistigen manches erst verdauen müsse, weiss, wovon sie spricht. Natürlich soll man lernen, um etwas zu erfahren und zu wissen. Man muss dazu aber nicht nur viel aufnehmen, sondern vieles auch wieder ausscheiden, um das zu behalten, was letztlich die Bildung ausmacht. Lehrerinnen und Lehrer sollten sich ruhig dazu bekennen, dass sie Dinge lehren – ja: einen Stoff anbieten –, von denen vieles früher oder später wieder vergessen werden wird. Aber jeder Schüler, jede Schülerin wird anders und anderes vergessen.

Und genau darum geht es.»

Alles, was (nicht) recht ist Erfahrungsstufenarithmetik

Von Michael Weiss



Auch wenn zu befürchten ist, dass die Erfahrungsstufen in den kommenden Jahren einer sogenannten Lohnmatrix werden weichen müssen (vgl. Artikel «Was soll das?» im vorliegenden Heft), soll an dieser Stelle versucht werden, Licht ins Dunkel der Erfahrungsstufeneinreihungen zu bringen, gibt die Handhabung derselben doch immer wieder Anlass zu Unstimmigkeiten.

Die Ersteinreihung

Wer dem Lohnsystem des Kantons Basel-Landschaft unterworfen ist (und das sind mit wenigen Ausnahmen insbesondere sämtliche aktiven LVB-Mitglieder), wird, wenn er oder sie erstmalig angestellt wird oder eine neue Funktion übernimmt, einer Lohnklasse und einer Erfahrungsstufe zugewiesen.

Die Lohnklassenzuweisung entspricht momentan einer derart unübersichtlichen Baustelle, dass eine allgemeine und dennoch hilfreiche Beschreibung der gültigen Regeln nicht mehr möglich ist. Mitglieder, welche Zweifel an ihrer eigenen Lohnklasseneinreihung hegen, sind daher gebeten, sich direkt bei uns zu melden, so dass wir den Fall individuell prüfen können. Mit der Inkraftsetzung der schon vor etlichen Jahren revidierten Modellumschreibungen (hoffentlich) auf das nächste Schuljahr hin sollten jedoch wesentliche Vereinfachungen und in manchen Fällen auch willkommene Verbesserungen eintreten, über die wir zu gegebener Zeit orientieren werden¹.

Für die Einreihung in eine Erfahrungsstufe spielen einerseits die gemäss Modellumschreibungen nötige Berufserfahrung und andererseits die effektiv schon vorhandene Berufserfahrung eine Rolle. Im hypothetischen Fall, dass Berufserfahrung weder vorhanden noch verlangt ist, würde die Ersteinreihung die Erfahrungsstufe 1 ergeben. Dieser hypothetische Fall ist der Ausgangspunkt für die effektive Berechnung der anfänglichen Erfahrungsstufe und wird durch die geforderte und vorhandene Berufserfahrung folgendermassen beeinflusst:

- Jedes geforderte Berufserfahrungsjahr senkt die Erfahrungsstufe um 1. Da je nach Funktion bis zu 4 (für Führungspositionen sogar bis 12) Jahre Erfahrung gefordert werden, könnte die Erfahrungsstufe somit theoretisch bis auf -3 oder gar -11 abrutschen. Tatsächlich existieren jedoch nur drei Erfahrungsstufen unterhalb der Erfahrungsstufe 1. Sie werden *Anlaufstufen* genannt und nicht mit 0, -1 und -2 bezeichnet, sondern mit A (entspricht 0), B (entspricht -1) und C (entspricht -2). Würde eine Lohn-einreihung zu einer Erfahrungsstufe unterhalb C führen, wird die betroffene Person dennoch in Erfahrungsstufe C eingereiht.
- Bekanntlich steigt bei gleichbleibender Tätigkeit die Erfahrungsstufe in aller Regel jährlich um 1 an. Entsprechend wird bei der erstmaligen Festlegung der Erfahrungsstufe die Anzahl der bis dahin erbrachten Berufsjahre gezählt. Voll- und Teilzeitanstellungen sind dabei gleichwertig, die Ähnlichkeit der früheren Berufstätigkeiten mit der aktuellen Beschäftigung ist jedoch massgebend dafür, wie diese für die Erfahrungsjahre gewichtet werden. Für Lehrerinnen und Lehrer sind diese Gewichtungen in §7 der Verordnung über die Lehrerinnen- und Lehrerfunktionen (SGS 156.95) geregelt². Sie liegen im Bereich von 100% für Unterrichtstätigkeiten auf derselben Schulstufe bis 25% für unterrichtsfremde Tätigkeiten und ausserberufliche Erfahrungen.

Die zugewiesene Erfahrungsstufe berechnet sich dann gemäss der Formel

$$\text{EF-Stufe} = 1 + \text{Anzahl angerechnete Erfahrungsjahre} - \text{Anzahl geforderte Erfahrungsjahre},$$



wobei ein allfälliger Wert unter -2 (resp. C) durch C ersetzt wird.

Insbesondere die korrekte Ermittlung der bereits vorhandenen beruflichen Erfahrung gibt trotz der Angaben in SGS 156.95 immer wieder Anlass zu Fragen, weswegen einige Punkte besonders hervorgehoben werden sollen:

- Unterrichts- und Berufstätigkeit während der Studienjahre wird nur so weit berücksichtigt, wie diese die Studiendauer über deren reguläres Mass hinaus verlängert hat.
- Die regulären Studienjahre werden gar nicht angerechnet. Wer für sein Studium länger braucht, während dieser Zeit aber nicht noch nebenbei einer Unterrichtstätigkeit nachgeht, erhält diese zusätzliche Studienzeit zu 25% angerechnet.
- Von der Unterrichtstätigkeit vor Beginn der Ausbildung werden maximal so viele Jahre zum Prozentsatz gemäss SGS 156.95 angerechnet, wie gemäss Modellumschreibung an Erfahrung verlangt werden. Wer vor Beginn der Primarlehrerausbildung schon 7 Jahre an einer Primarschule gearbeitet hat, erhält also nur 3 Jahre (geforderte Berufserfahrung) zu 100% angerechnet, die übrigen 4 Jahre dagegen nur zu 25%. Ein solcher Fall dürfte allerdings ohnehin kaum je vorkommen.
- Berufserfahrungen vor dem 18. Geburtstag werden nicht angerechnet.
- Parallele berufliche und/oder ausserberufliche Erfahrungen können nicht kumuliert werden.
- Reine Ausbildungsjahre, die für die berufliche Qualifikation nicht nötig sind, werden nicht angerechnet.

Nachträgliche Korrekturen der erstmaligen Einstufung

Grundsätzlich gilt es, die erstmalige Einstufung nach deren Kenntnisnahme zu überprüfen und im Zweifelsfall mit dem LVB Kontakt aufzunehmen. Stellt sich dann (oder auch zu einem späteren Zeitpunkt) heraus, dass diese zu tief war, müssen zwei Fälle unterschieden werden:

1. Die Einstufung war zu tief, weil es die neu angestellte Person versäumt hat, dem Personaldienst sämtliche zuvor gemachten beruflichen und ausserberuflichen Erfahrungen korrekt mitzuteilen. Dann wird die Einstufung zwar korrigiert, aber nicht rückwirkend.
2. Die Einstufung war zu tief, weil dem Personalamt bei der Berechnung trotz korrekt vorliegender Daten ein Fehler unterlaufen ist. In diesem Fall wird der Fehler gemäss §18 des Personaldekrets³ korrigiert und der zu wenig ausbezahlte Lohn für maximal 5 Jahre rückwirkend nachgezahlt.

Ausnahmen vom jährlichen Stufenanstieg

Die Gewährung eines doppelten Stufenanstiegs bei hervorragender, sowie die Sistierung desselben bei ungenügender Leistung ist, obwohl durchaus vorgesehen, an den Schulen kaum je vorgekommen. Für beides gibt es jedoch auch mögliche Gründe, die nicht an den Grad der Leistungserbringung geknüpft sind.

- Ein doppelter Stufenanstieg sollte gemäss den Richtlinien des Personalamts jeder Lehrperson gewährt werden, die während eines Jahres anstelle ihrer Unterrichtstätigkeit eine selbst finanzierte Weiterbildung absolviert, welche für die Schule von ausgewiesenem Nutzen ist. Eine Fä-

chererweiterung, ein Sprachaufenthalt oder eine heilpädagogische Nachqualifikation (sofern diese nicht zu einer höheren Lohnklasse führt) könnten Beispiele für solche Weiterbildungen sein. Anstelle des üblichen Anstiegs um eine Erfahrungsstufe würde am Ende eines solchen Jahres also eine Wiederaufnahme der Berufstätigkeit zwei Erfahrungsstufen höher erfolgen. Für Ausbildungen mit einer anderen Dauer oder solche, die mit einer Reduktion des Unterrichtspensums einhergehen, ist diese Regel sinngemäss anzuwenden.

- Kein Stufenanstieg erfolgt grundsätzlich, wenn ein unbezahlter Urlaub von mehr als 9 Monaten Dauer angetreten wird. Begründete Ausnahmen sind jedoch möglich.
- Bezahlter Urlaub (insb. Mutterschaft) sowie krankheits- oder unfallbedingte Ausfälle, die mit einer Lohnfortzahlung verbunden sind, haben keinen Einfluss auf den Stufenanstieg.
- Erfolgt die Anstellung nach dem 2. Juli, wird am kommenden 1. Januar kein Stufenanstieg gewährt. (Diese Regel scheint wie eigens dafür geschaffen zu sein, den Lehrpersonen, deren Anstellung meistens am 1. August beginnt, nach dem ersten Jahreswechsel noch keinen Stufenanstieg gewähren zu müssen, und ist dem LVB daher schon lange ein Dorn im Auge.)

Aufstieg in eine höhere Lohnklasse

Der Aufstieg in eine höhere Lohnklasse erfolgt einerseits bei Abschluss der Ausbildung, kann aber auch die Folge einer Nachqualifikation (z.B. Heilpädagogik oder Schulleitung) sein. Nur im zweiten Fall ist die Senkung der Erfahrungsstufe rechtmässig.

- Es gibt keinerlei rechtliche Grundlage, um bei einer Lohnklassenerhöhung aufgrund eines Ausbildungs(teil)abschlusses die Erfahrungsstufe zu senken, falls die betroffene Person vorher und nachher an derselben Schulstufe in derselben Funktion unterrichtet. Sollte dies jemandem widerfahren, raten wir der betroffenen Person, unverzüglich mit uns Kontakt aufzunehmen!
- Beim Wechsel in eine höhere Lohnklasse sollte die neue Erfahrungsstufe mindestens so gewählt werden, dass der neue Lohn zwei Erfahrungsstufen der neuen Lohnklasse über dem bisherigen Lohn liegt. Im Fall einer Heilpädagogin auf der Primarstufe muss die bisherige Tätigkeit als Primarlehrerin gemäss SGS 156.95 sogar zu 100% angerechnet werden. In diesem Fall darf die Erfahrungsstufe maximal um den Unterschied in der geforderten Berufserfahrung zwischen der früheren und der neuen Funktion gesenkt werden, weiterhin sollte der neue Lohn aber mindestens zwei Erfahrungsstufen der neuen Lohnklasse über dem bisherigen Lohn liegen.

Dazu zwei Zahlenbeispiele⁴:

1. Eine Primarlehrerin war bisher in Lohnklasse 13, Erfahrungsstufe 7 eingereiht und verdiente monatlich 7'773.55 CHF. Nach Abschluss ihres Masterstudiums in Schulischer Heilpädagogik, das sie berufsbegleitend absolviert hat, arbeitet sie ab Beginn eines neuen Schuljahrs auf derselben Schulstufe neu als schulische Heil-

pädagogin und wird in Lohnklasse 11 eingereiht. Sie ist in Erfahrungsstufe 6 einzureihen, weil sie weiterhin auf derselben Schulstufe arbeitet, für die Funktion der Schulischen Heilpädagogin jedoch ein Erfahrungsjahr mehr verlangt wird als für die Funktion der Primarlehrerin. Da ihr Lohn in Lohnklasse 11 bereits in Erfahrungsstufe 2 über den bisherigen 7'773.55 CHF läge, würde die Regel, wonach der neue Lohn mindestens zwei Erfahrungsstufen der neuen Lohnklasse über dem bisherigen Lohn liegen muss, zu einem tieferen Lohn führen und hier nicht zur Anwendung kommen.

2. Eine Gymnasiallehrerin, die bisher in Lohnklasse 9, Erfahrungsstufe 14 eingereiht war und monatlich 11'131.85 CHF verdiente, wird Konrektorin und damit der Lohnklasse 8 zugewiesen. Dort würde sie erstmals in Erfahrungsstufe 8 gleich viel verdienen wie bisher (exakt wären es 11'133.75 CHF). Würde man lediglich auf ihre Erfahrung abstellen, könnte ihre bisherige 17-jährige Unterrichtstätigkeit nur zu 25% angerechnet werden; zudem müsste die erforderliche Berufserfahrung von 7 Jahren abgezogen werden, womit sie in Erfahrungsstufe C ($1 + 17 \times 0.25 - 7 = -1.75$, gerundet -2) und mit einem Lohn von 8'123.05 CHF Vorlieb nehmen müsste. Da sich unter diesen Umständen wohl niemand mehr für einen Schulleitungsposten bewerben würde, reiht man sie jedoch in Erfahrungsstufe 10 ein, womit sie monatlich immerhin knapp 300 CHF mehr verdient als zuvor⁵.

Es ist davon auszugehen, dass die heutigen Regeln zu den Erfahrungsstufen so sinngemäss wie möglich auch auf die zu erwartenden zukünftigen Lohnbänder übertragen werden. Der LVB wird bei der Umsetzung jedenfalls genau darauf achten, dass es hier zu keinen Verschlechterungen gegenüber dem heutigen System kommt.

¹ Die bereits in Kraft getretenen Lohnerhöhungen in den Bereichen Kindergarten sowie Bildnerisches Gestalten und Sport am Gymnasium waren Vorboten dieser Revision.

² http://bl.clex.ch/frontend/texts_of_law/790

³ http://bl.clex.ch/frontend/texts_of_law/807

⁴ Grundlage sind die Lohn Tabellen von 2018, https://www.baselland.ch/politik-und-behorden/direktionen/finanz-und-kirchendirektion/personalamt/download-center-admin/einsatz-und-betreuung-1/honorierung/lohn-und-zulagen/dokumente/LohnTabellen_2018.pdf

⁵ Gemäss dem Matthäus-Prinzip («Wer hat, dem wird gegeben») holen erfolgreich verhandelnde neugebackene Schulleitungsmitglieder allerdings bisweilen eine höhere Erfahrungsstufe für sich heraus – ein Privileg, welches gewöhnlichen Lehrpersonen, die Ähnliches probieren, mit dem Hinweis, das Lohnsystem sei kein orientalischer Basar, jeweils kühl verwehrt wird.

Perle 2: «Wir brauchen einen neuen Kanon»

Wo: DIE ZEIT

Wer: Thomas Kerstan

Wann: 15. August 2018

«Es kam schleichend: das Chaos, das diffuse Gefühl, die Übersicht zu verlieren in einer Welt, die ich gut zu kennen glaubte. Die Unübersichtlichkeit der Globalisierung, das Tempo der Digitalisierung, die Spaltung unserer Gesellschaft und ein wachsendes Unverständnis in derselben, die sich über immer mehr Fakten nicht mehr einig ist. Und dazu das Gerede, dass «Wissen nichts mehr wert» sei und es in Zukunft um «Kompetenzen» gehe.

Natürlich, dachte ich, wahrscheinlich werde ich alt. Bin halt ein Auslaufmodell. [...] Vielleicht verstehe ich bloss die Welt nicht mehr. Das Unbehagen aber wollte nicht weichen. Und auch nicht die Neugier auf die Welt. Diese beiden Regungen waren schliesslich der Motor für meine Suche nach einem Kanon. Also nach einem kleinsten gemeinsamen Nenner dessen, was man wissen muss, um zu bestehen. Jetzt und in der Zukunft. [...]

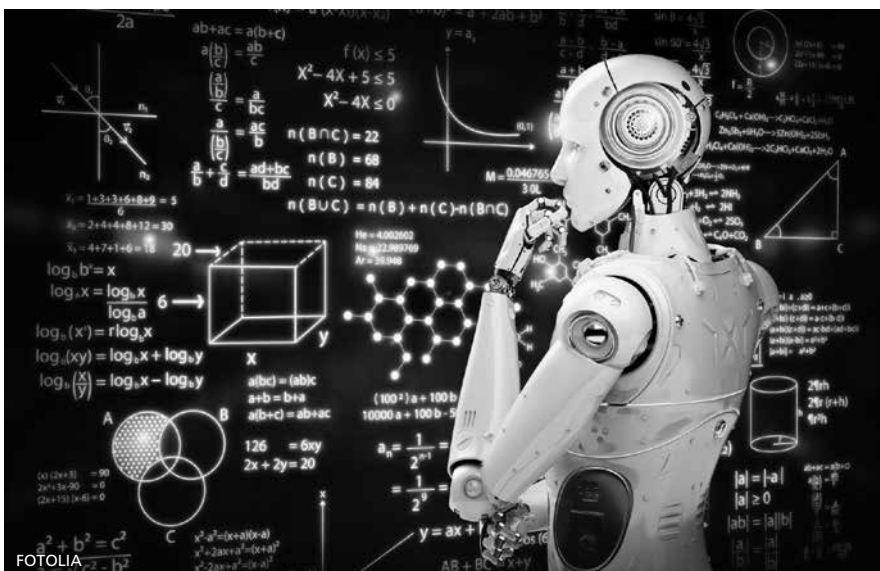
Mit meiner Verunsicherung bin ich nicht allein, das weiss ich aus meiner Arbeit: Seit mehr als zwanzig Jahren schreibe ich über das [...] Bildungswesen. [...] Habe in all diesen Jahren immer wieder kluge Sätze gehört, die sich in der Summe zu echten Überzeugungen verfestigten: Bildung ist extrem wichtig für einen Menschen. Sie gibt Halt selbst in düsteren Zeiten. Sie befreit aus der Not und führt aus der Enge der Vorurteile, sie ermöglicht den Aufstieg, sie fördert das soziale Miteinander. Ich habe aber auch erfahren, wie verzagt über Bildung diskutiert wird und wie erschreckend formalisiert. [...] Was fehlt, ist die grosse öffentliche Debatte um die Inhalte.

Die Antwort auf die Frage, was unsere Kinder heute lernen müssen, ist ja alles andere als nebensächlich – nein, sie ist eine Wette auf die Zukunft. Und die ist offen. Wie viel Informatik braucht der Mensch? Was müssen wir angesichts des Klimawandels wissen? In welchem Ausmass nehmen uns Roboter die Jobs weg? Was ist das Wesen des Menschen, was bedeutet künstliche Intelligenz? Einfache Fragen, die zugleich von beängstigender Komplexität sind.

Ein Kanon könnte da Antworten geben, weil er ein gemeinsamer Wissensfundus ist. Er definiert, was heute von Bedeutung ist und was morgen von Bedeutung sein könnte. Er ist das Gedächtnis einer Nation und beschreibt ihr Wesen. Er ist eine Einladung an die Neuen in der Runde, sich den anderen bekannt zu machen – und wiederum ihre Geschichten zu erzählen, um Teil eines neuen Ganzen zu werden. Der Kanon, das sind wir.

Dass er konkret und begrenzt ist, steht dazu nicht im Widerspruch. Es ist ein Unterschied, ob Kinder ihre Lesekompetenz an Schillers *Glocke* schulen oder an der Gebrauchsanweisung für eine Waschmaschine. Für den gesellschaftlichen Diskurs, für die Demokratie ist ein konkreter Kanon hilfreicher als [...] wolkige Prosa [...].

Anhand eines Kanons lässt sich darüber diskutieren, warum ich jenen Film kennen soll oder dieses Buch gelesen haben muss. [...] Ein Kanon weitet den Blick für jenes Wissen, das man hat – und das einem fehlt. Er ist grosszügig und bestimmt zugleich, er leitet den Lernenden durch je-



Wie viel Informatik braucht der Mensch? Was müssen wir angesichts des Klimawandels wissen? In welchem Ausmass nehmen uns Roboter die Jobs weg? Was ist das Wesen des Menschen, was bedeutet künstliche Intelligenz? Einfache Fragen, die zugleich von beängstigender Komplexität sind.



Die Zeit ist reif für einen medienübergreifenden Kanon, denn es gibt viele bedeutende und instruktive Filme, Gemälde, Sachbücher und (ja, auch) Computerspiele.

Die Antwort auf die Frage, was unsere Kinder heute lernen müssen, ist ja alles andere als nebensächlich – nein, sie ist eine Wette auf die Zukunft. Und die ist offen.

nen Urwald, den wir abstrakt als «Bildung» bezeichnen. Er macht Mut für das Neue, weil er Sicherheit im Alten vermittelt. Er kann den Anstoß geben, sich auf die Relativitätstheorie einzulassen oder ein Computerspiel kennenzulernen.

Vor allem aber ist er sozial gerecht. Wie viele Kinder aus sogenannten Problemvierteln haben sich noch nie von einer Oper verzaubern oder von abstrakter Kunst verstören lassen? Ein Kanon, der das Allgemeinwissen abbildet, bietet Orientierungshilfe für Arbeiter- und Einwandererfamilien, die nicht so selbstverständlich mit Bildung aufwachsen wie die Angehörigen aus Mittel- und Oberschicht. [...]

Nicht zuletzt lädt ein Kanon zur intelligenten Unterhaltung im Familien- und Freundeskreis ein. [...] Das Schöne ist: Beschränkung führt zu Entscheidungen. Willst du deinen Mahler, musst du mir erklären, warum ich meinen Duke Ellington streichen soll. [...] Die Gesellschaft zersplittert in Gruppen und Untergruppen. Hier könnte ein gemeinsamer Fundus an Büchern, Filmen, Kunstwerken, Erfindungen und Entdeckungen das Grosse und Ganze zusammenhalten. Ein Kanon integriert, jeden auf andere Weise. [...] Alte spielen Computerspiele. Junge hören Beethoven. Zuwanderer denken über das Grundgesetz nach. Hier unterscheidet sich mein Kanon von allen anderen, die man gemeinhin kennt. Er will Identität nicht enger definieren, sondern weiten. [...]

Aber verliert das Wissen in Zeiten von Suchmaschinen wie Google nicht an Bedeutung, weil doch alles immer und für jedermann zugänglich ist? Ein Irrglaube. Wie soll einer nach den geistigen Anführern der Französischen Revolution suchen, wenn er nicht weiß, dass 1789 eine solche – weltverändernde – Revolution stattgefunden hat? Nur wer über

ein solides Wissensgerüst verfügt, kann sich aus der Nachrichtenflut das Wesentliche herausfischen, neue Erkenntnisse einordnen und die richtigen Fragen stellen.

Sicher, es geht in Schule und Familie nicht nur um die Vermittlung von Wissen. Es geht auch ums Können, um Herzensbildung, um praktisches Handeln und um das Zurechtfinden in der Gemeinschaft. Aber ich möchte den Wissenserwerb, die Vermittlung von purem «Stoff» – um das altmodische Wort zu gebrauchen – in den Vordergrund rücken. Oft wird geringschätzig gefordert, die Schule müsse «mehr als Wissen» vermitteln. Wissen aber ist die Grundlage für die Steigerungsform «mehr als Wissen».

Der zweite Punkt, in dem sich mein Kanon von den gewohnten unterscheidet: Er beschränkt sich nicht auf die Literatur. Die Zeit ist reif für einen medienübergreifenden Kanon, denn es gibt viele bedeutende und instruktive Filme, Gemälde, Sachbücher und (ja, auch) Computerspiele. Dabei richtet mein Kanon den Blick in die Welt, weil sich in Zeiten der Globalisierung auch ein nationaler Kanon nicht auf nationale Werke beschränken darf. [...] Wenn ein Kanon ausdrücken soll, wer «wir» sind, muss ein moderner Kanon den Wandel des «wir» auch selbst vollziehen. Er muss vielfältig sein und demokratisch. [...]

Mit diesen Gedanken habe ich mich an die Erstellung meines Kanons gemacht. Er richtet sich nicht nur an Bildungsbürger [...], sondern soll idealerweise jeden erreichen, im Sinne meines zentralen Anliegens, den gesellschaftlichen Zusammenhalt zu stärken. Ein gebildeter Mensch sollte etwa die Bibel und Homers *Ilias* gelesen haben: Diese Werke sind ein zentraler Schlüssel zu unserer Kultur. Ich halte es aber für keine realistische Forderung, jedem die kom-



BILDNACHWEIS S. 18/19: FOTOLIA

Nur wer über ein solides Wissensgerüst verfügt, kann sich aus der Nachrichtenflut das Wesentliche herausfischen, neue Erkenntnisse einordnen und die richtigen Fragen stellen.

Meine Leitfrage lautete: Was muss ein junger Mensch an der Schwelle zum Erwachsenendasein wissen? Mein Kanon umfasst hundert Werke, das ist genug, um Allgemeinwissen in einer gewissen Breite abzudecken, ohne unübersichtlich zu werden.

plette Lektüre abzuverlangen. Deshalb habe ich in meinen Kanon eine sehr gelungene Erklärung der wichtigsten Geschichten aus der Bibel von Christian Nürnberger aufgenommen und die meisterhafte Kurzfassung von Homers *Ilias* und seiner *Odyssee* von Walter Jens.

[...] Meine Leitfrage lautete: Was muss ein junger Mensch an der Schwelle zum Erwachsenendasein wissen? Mein Kanon umfasst hundert Werke, das ist genug, um Allgemeinwissen in einer gewissen Breite abzudecken, ohne unübersichtlich zu werden. In Anlehnung an [...] Wilhelm von Humboldt habe ich die Wissensgebiete nach vier Arten der Begegnung mit der Welt aufgeteilt: das künstlerisch-ästhetische Verstehen der Welt, das sprachlich-kommunikative, das mathematisch-naturwissenschaftliche und das historisch-philosophische.

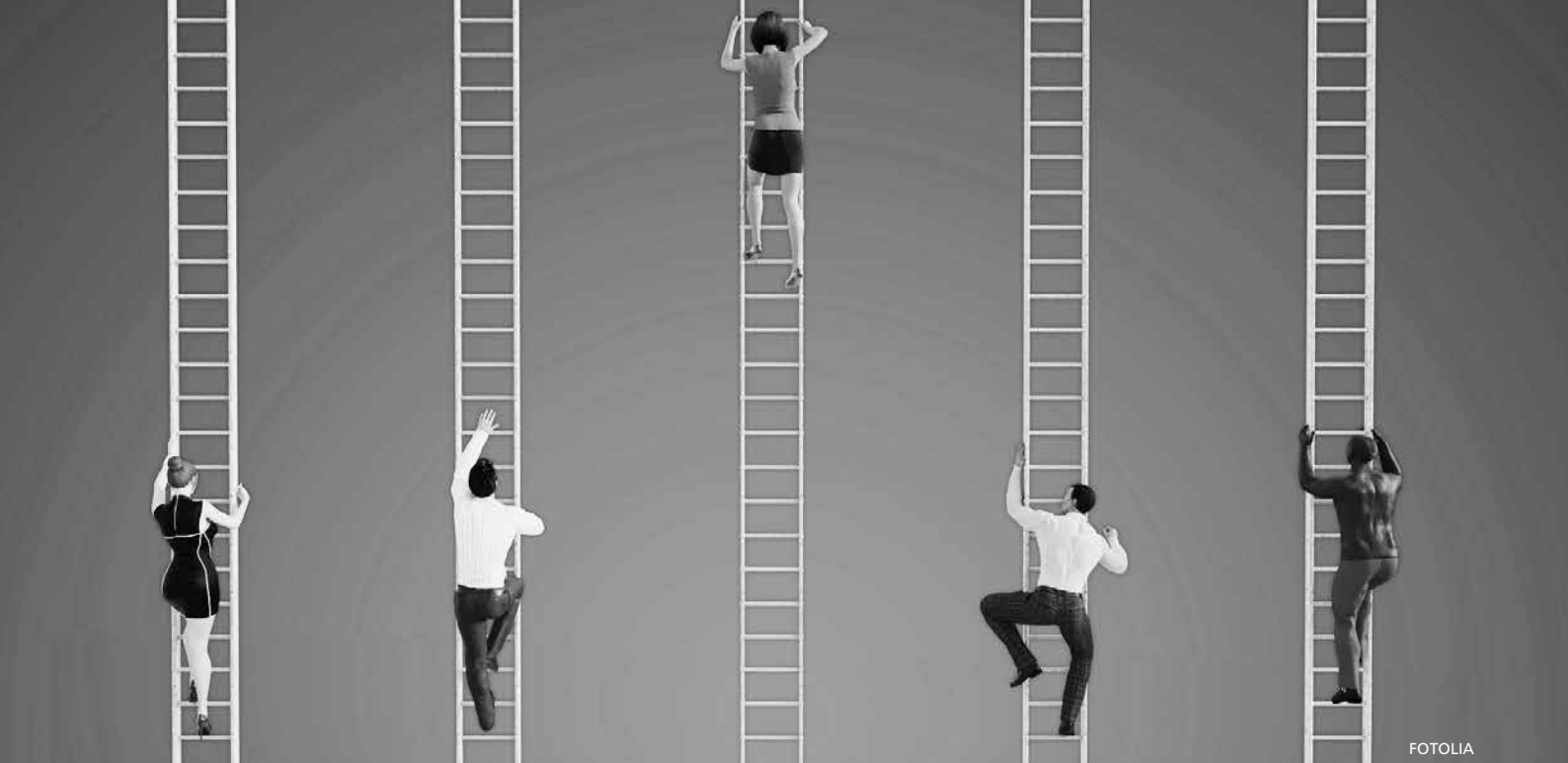
Für jeden Bereich habe ich 25 Werke ausgewählt, die entweder für sich stehen (wie die *Mona Lisa*) oder eine wichtige Erkenntnis gut erklären (etwa Einsteins Buch über die Relativitätstheorie). Boten sich mehrere Werke zur Auswahl an, habe ich mich stets für das populärere entschieden, immer der Devise folgend, alle miteinander ins Gespräch zu bringen. Deshalb Mozarts *Zauberflöte* statt Mozarts *Don Giovanni*. Soweit es möglich war, habe ich mich nicht von meinem persönlichen Geschmack leiten lassen. Mir ist aber klar, dass mein Kanon – wie alle Kanons, die je geschrieben wurden – eine subjektive Färbung hat.

Leider stammen nur wenige Werke von Frauen. Auch meinem Kanon wird sicher vorgeworfen werden, die Werke «toter weisser Männer» seien überrepräsentiert. Das liegt daran, dass die stilprägenden, typischen, populären Werke

der Vergangenheit vorwiegend von Männern stammen. Sehr bald wird ein neuer Kanon in dieser Hinsicht sicher ganz anders aussehen.

Es liegt in der Natur eines Kanons, dass seine Werke älter sind, immerhin müssen sie sich über die Jahre bewährt haben. Weil ich aber die Welt von heute im Blick habe, nahm ich auch neuere Medien «auf Bewährung» mit auf. Die einleuchtendste Erklärung des Elektromotors fand ich zum Beispiel bei der *Sendung mit der Maus*. Ob dieses kurze Video die Jahrzehnte überdauern wird? Keine Ahnung. Wenn aber der Massstab lautet: «Das sollte ein junger Erwachsener heute unbedingt wissen», dann gehören solche Werke auch unbedingt mit auf die Liste.

Mein Kanon entspricht nicht der reinen Lehre, gewiss. Er ist angreifbar, er macht mich angreifbar. Einen Kanon entwerfen heisst nämlich immer auch: zeigen, wer man selbst ist. Aber er schafft Unterhaltung und Austausch. Und gegenseitiges Befremden. Und das geteilte Glück über Werke, die alle gleichermassen bewegen. Gelungen wäre dieser Kanon, wenn wir ihn nicht abarbeiten, sondern immer wieder umbauen. Gemeinsam.»



FOTOLIA

Was soll das? Auf ein lohnrelevantes MAG hat hier niemand gewartet!

Von Michael Weiss

Dass es an den Schulen ebenso wie im gesamten Personalwesen des Kantons Basel-Landschaft diverse Brandherde gibt, müsste sich eigentlich bis in die Politik herumgesprochen haben. Statt diese Problemfelder anzupacken, soll das Staatspersonal inklusive Lehrpersonen nun jedoch mit einem Instrument beglückt werden, auf das hier wirklich keiner gewartet hat: ein lohnrelevantes MAG.

Die wirklichen Brandherde

Was treibt die Lehrerinnen und Lehrer sowie die übrigen Staatsangestellten um? Würde man eine entsprechende Befragung durchführen, stiesse man mit grosser Wahrscheinlichkeit unter anderem auf die folgenden Themen:

- **Altersvorsorge:** Weniger denn je scheint gesichert, dass die Altersvorsorge auch in 20 Jahren noch das wird bieten können, was sie heute von Gesetzes wegen ermöglichen sollte: die Fortführung des gewohnten Lebensstandards nach Beendigung der Erwerbsarbeit. Dass 1319 noch berufstätige LVB-Mitglieder (was einem Quorum von 65% entspricht) diesen Sommer dazu bereit gewesen wären, für eine bessere Pensionskassenlösung in einen Streik zu treten, unterstreicht die Bedeutung dieses Themas eindrücklich.
- **Unerfüllbare Aufträge:** Insbesondere aus den Primarschulen, wo die Bandbreite der Begabungen innerhalb einer Klasse ohnehin am stärksten variiert und in welche zusätzlich Kinder mit ganz unterschiedlichem individuellem Betreuungsbedarf integriert werden, hören wir vermehrt Stimmen von Lehrpersonen (darunter auch solche, die im Bereich der speziellen Förderung arbeiten), dass sie sich nicht mehr in der Lage sehen, den Bedürfnissen aller Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden.
- **Überforderte Vorgesetzte:** Auch wenn weiterhin etliche Schulen offensichtlich gut geführt werden, sieht sich der LVB mit zahlreichen Beratungs- und Rechtshilfe-Fällen konfrontiert, deren Ursache auf

Überforderung von Vorgesetzten schliessen lässt. Zu unterscheiden ist hierbei zwischen der Überforderung im Umgang mit unterstellten Lehrerinnen und Lehrern (z.B. Verletzung der Fürsorgepflicht, Nichteinhalten von Vereinbarungen, Verweigerung des rechtlichen Gehörs etc.) auf der einen und der Überforderung hinsichtlich der administrativen Leitung einer Schule (z.B. fehlerhafte Verträge und Arbeitszeugnisse, regelwidrige Durchführung von MAGs, Beschneiden von Rechten des Konvents etc.) auf der anderen Seite. Angesichts der insbesondere auf der Primarstufe höchst prekären Anstellungsbedingungen der Schulleitungen müssen diese Konfliktfelder übrigens keineswegs immer auf diese selbst zurückfallen, sondern können zumindest teilwei-

se auch der Problematik unerfüllbarer Aufträge zugeordnet werden.

- **Vergiftetes Arbeitsklima:** Hierbei handelt es sich weniger um ein Problem der Schulen, namentlich innerhalb der Volkswirtschafts- und Gesundheitsdirektion VGD sowie der Bau- und Umweltschutzdirektion BUD scheint die Stimmung jedoch höchst angespannt. Davon zeugen etwa die aus der eigenen Direktion via Medien kolportierten Begünstigungsvorwürfe gegen Departementsvorsteher Thomas Weber oder der Wirbel um dubiose Fahrzeugverkäufe in der BUD.

Die Reaktion der Behörden: nichts sehen, nichts hören, nichts sagen

Wie unlängst den regionalen Zeitungen zu entnehmen war, verzichtete das Personalamt darauf, die für 2015 und 2017 vorgesehenen Mitarbeiterbefragungen durchzuführen. Dies einerseits wegen der Kosten, andererseits aber auch, weil man, wie offen zugegeben wurde, aufgrund der Sparmassnahmen im Personalbereich negative Ergebnisse befürchtete. Die durch die Sparmassnahmen «verzerrten» Ergebnisse könnten «falsche oder nicht nachhaltige Massnahmen» evozieren. Man habe im Übrigen auch gar kein Geld, um allfällig sich aufdrängende Massnahmen umzusetzen.

Bei so viel Fadenscheinigkeit vermuten selbst die sonst eher zum Staatspersonal-Bashing tendierenden Onlinekommentatoren der «Basler Zeitung» einen Zusammenhang mit den nahenden Wahlen: Es könnte ja sonst noch zum Thema werden, zu welchem Preis die rechtsbürgerliche Politik die Finanzen des Kantons saniert hat.

Stattdessen: ein neues Lohnsystem, das niemand braucht

Die wirklichen Brandherde dürfen dadurch also unbehelligt weiter vor sich hinschwelen, während Politik und Verwaltung sich darin ergehen, das Staatspersonal mit einem neuen Lohnsystem zu «beglücken». Dabei geht es aber beileibe nicht darum, tatsächliche Ungerechtigkeiten der kantonalen Lohnsystematik (Monofach-Lehr-

personen, spezielle Förderung, DaZ und Niveau A auf Sek I, Sport und Bildnerisches Gestalten auf Sek II) zu beseitigen – vielmehr wird der unmögliche Versuch unternommen, zwei sich letztlich widersprechende Ziele umzusetzen:

1. Besonders «gute» Mitarbeitende sollen im Lohn schneller steigen, besonders «schlechte» Mitarbeitende keine jährlichen Lohnzuwächse erhalten.
2. Das Ganze darf keine Mehrkosten erzeugen.

Dass sich beide Ziele widersprechen, liegt daran, dass die ausbleibenden Lohnanstiege der besonders «schlechten» Mitarbeitenden die vergrösserten Lohnanstiege der besonders «guten» Mitarbeitenden nicht auffangen können. Der Grund dafür ist simpel: Es gibt mehr gute als schlechte Mitarbeitende. Dieser Umstand ist im Übrigen auch durchaus wünschenswert – obwohl es vom Personalamt immer wieder als problematisch und als Versagen der Beurteilungskompetenz der Führungskräfte dargestellt wird. Gäbe es nicht deutlich mehr besonders «gute» als besonders «schlechte» Mitarbeitende, müsste man nämlich daran zweifeln, dass es dem Kanton gegenwärtig noch gelingt, offene Stellen mit geeigneten Personen zu besetzen. Und dann hätte man wirklich ein Problem. Dem, was «gut» und «schlecht» allerdings konkret bedeuten sollen, werden wir im weiteren

Verlauf dieses Artikels noch nachgehen müssen.

Grundsätzlich ist eine leistungsabhängige Lohnentwicklung auch im heutigen System bereits möglich. Beim ganzen Staatspersonal waren davon bislang aber kaum mehr als 10-20 Personen jährlich betroffen, wobei in der Mehrzahl der Fälle eine beschleunigte Lohnentwicklung erfolgte. Angesichts der geringen Fallzahlen fielen auch die damit verbundenen Mehrkosten nicht ins Gewicht, was beispielsweise den Personaldienst der BKSD allerdings nicht daran hinderte, sich mit Verweis auf ebendiese Kosten jedem Antrag auf einen beschleunigten Stufenanstieg nach Kräften zu widersetzen. Im Gegensatz zum Status quo soll künftig jedoch das Feststellen einer besonders

Es gibt mehr gute als schlechte Mitarbeitende. Dieser Umstand ist auch durchaus wünschenswert.

«guten» respektive «schlechten» Leistung im MAG *automatisch* zu einer beschleunigten respektive angehaltenen Lohnentwicklung führen, was im Modell der Erfahrungsstufen eine Zunahme der Fallzahlen und damit auch der daraus resultierenden Mehrkosten zur Folge hätte.

Ein kleiner Erfolg der Personalverbände

Wenn es den Personalverbänden auch nicht gelungen ist, das neue Lohnsys-



Das Personalamt verzichtet darauf, Mitarbeitendenbefragungen durchzuführen. Es könnte ja sonst noch zum Thema werden, zu welchem Preis die Politik die Finanzen des Kantons saniert hat.

tem als Ganzes und damit die direkte Anbindung des Lohns an das Ergebnis des MAG zu verhindern, so konnten wir in intensiven Verhandlungen doch immerhin erreichen, dass für die Gesamtbewertung im MAG nur drei Prädikate vergeben werden sollen:

- B für ungenügende Leistungen
- A für genügende bzw. gute Leistungen
- A+ für besonders gute Leistungen

Dadurch kann davon ausgegangen werden, dass das Gros der Mitarbeitenden die Bewertung A erhalten wird, und sowohl B- als auch A+-Bewertungen weiterhin die grosse Ausnahme bleiben werden. Ursprünglich waren von den Projektverantwortlichen mindestens vier Prädikate ge-

plant gewesen. Damit wären die Personalverantwortlichen von vorneher ein faktisch gezwungen gewesen, mindestens zwei verschiedene Prädikate mit grosser Häufigkeit zu verwenden und damit das Personal in Angestellte «erster und zweiter Güteklasse» zu spalten.

Zauberwerkzeug «Lohnsteuerungsmatrix»

Bevor wir uns nun den Argumenten zuwenden, die ganz grundsätzlich gegen eine direkte Anbindung der Lohnentwicklung an das MAG sprechen, sehen wir uns zunächst das Instrument genauer an, das die Belohnung besonders «guter» Leistungen ohne Zusatzkosten möglich machen soll. Der Name dieses Zauberwerkzeugs lautet «Lohn-

steuerungsmatrix». «Matrix» steht in diesem Fall für «Tabelle», tönt aber zweifellos moderner, wissenschaftlicher und innovativer.

Um den Aufbau dieser Lohnsteuerungsmatrix zu verstehen, müssen wir drei weitere Begriffe einführen:

1. Das Lohnband: Was uns auch im neuen Lohnsystem erhalten bleiben soll, sind die heutigen Lohnklassen. Der Lohnbereich innerhalb einer Lohnklasse zwischen der tiefsten Erfahrungsstufe C und der höchsten Erfahrungsstufe 27 soll aber inskünftig nicht nur mit den einzelnen Erfahrungsstufen gefüllt werden können, sondern mehr oder weniger stufenlos, wes-

Prädikat Mitarbeitendenbeurteilung	Lage im Lohnband				
	Unter Funktionslohn	Unten	Unterhalb Mitte	Oberhalb Mitte	Oben
		1. Viertel	2. Viertel	3. Viertel	4. Viertel
B-Beurteilung	3.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%
A-Beurteilung	4.75%	3.00%	2.25%	1.00%	0.50%
A+-Beurteilung	5.50%	4.25%	3.00%	1.50%	0.75%

Abb. 1: beispielhafte Darstellung der Lohnsteuerungsmatrix
(Quelle: Entwurf der Landratsvorlage zur Teilrevision des Lohnsystems)

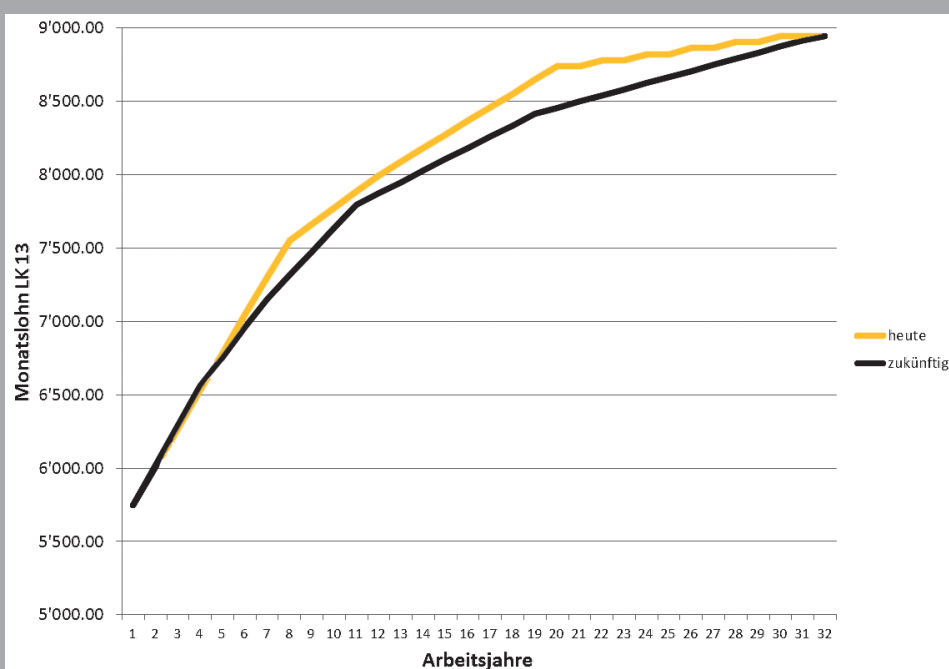


Abb. 2: Lohnentwicklung heute und zukünftig (bei durchgehender A-Bewertung) gemäss Landratsvorlage; der Maximallohn wäre im neuen System nach 32 Jahren (heute nach 31 Jahren) erreicht

wegen er neu als «Lohnband» bezeichnet wird.

2. **Der Funktionslohn:** Darunter versteht man den Lohn, der in einer bestimmten Lohnklasse der heutigen Erfahrungsstufe 1 entspricht.
3. **Die Lohnbandviertel:** Der Bereich von der heutigen Erfahrungsstufe 1 bis zur heutigen höchsten Erfahrungsstufe 27 wird in vier gleich grosse Teile aufgeteilt. Darunter befindet sich der Bereich von der heutigen Erfahrungsstufe C bis zur Erfahrungsstufe 1, der quasi ein «nulltes Viertel» bildet.

Hierzu ein Zahlenbeispiel mit der unter den LVB-Mitgliedern am häufigs-

ten verbreiteten Lohnklasse 13. Hier gilt mit den Löhnen von 2018 für den monatlichen Lohn (ohne Anteil 13. Monatslohn):

«0. Viertel»: 5746.85 CHF bis 6535.95 CHF
 1. Viertel: 6535.95 CHF bis 7138.00 CHF
 2. Viertel: 7138.00 CHF bis 7740.00 CHF
 3. Viertel: 7740.00 CHF bis 8342.05 CHF
 4. Viertel: 8342.05 CHF bis 8944.10 CHF

Die Lohnsteuerungsmatrix, welche in der Landratsvorlage zum neuen Lohnsystem «beispielhaft» dargestellt wird, zeigt Abbildung 1.

Die Prozentangaben, welche die jeweiligen Lohnanstiege bezeichnen, sind hierbei allerdings mit Vorsicht zu geniessen, denn sie beziehen sich

nicht auf den jeweils aktuellen Lohn, sondern auf den Lohn am jeweiligen unteren Ende desjenigen Viertels, in dem man sich innerhalb des Lohnbands befindet. Eine Primarlehrerin in Lohnklasse 13, die 7000 CHF verdient, befindet sich im 1. Viertel des Lohnbands. Falls sie im MAG eine A-Bewertung bekommt erhält sie nicht 3% von 7000 CHF mehr Lohn (was 210 CHF entspräche), sondern nur 3% von 6535.95 CHF, denn 6535.95 CHF entsprechen dem linken Rand des 1. Lohnbandviertels. Dies reduziert den Lohnanstieg auf 196.10 CHF.

Vergleichen wir nun die heutige Lohnentwicklung in der Lohnklasse 13 im bisherigen Erfahrungsstufenmodell

Prädikat Mitarbeitendenbeurteilung	Lage im Lohnband				
	Unter Funktionslohn	Unten	Unterhalb Mitte	Oberhalb Mitte	Oben
		1. Viertel	2. Viertel	3. Viertel	4. Viertel
B-Beurteilung	3.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%
A-Beurteilung	4.75%	3.00%	2.25%	1.15%	0.50%
A+-Beurteilung	5.50%	4.25%	3.00%	1.50%	0.75%

Abb. 3: Lohnmatrix gemäss aktuellsten Informationen aus dem Personalamt

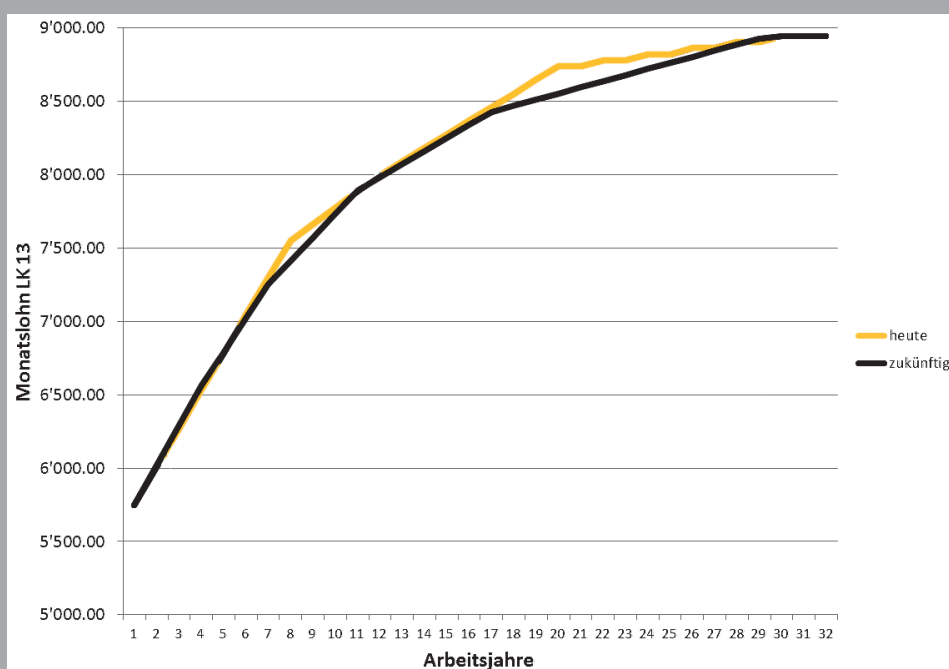


Abb. 4: Lohnentwicklung heute und zukünftig (bei durchgehender A-Bewertung) gemäss aktuellster Auskunft des Personalamts; nach 31 Jahren wäre in beiden Systemen der Maximallohn erreicht

mit der Lohnentwicklung, die sich aus einer durchgehenden A-Beurteilung mit diesen beispielhaften Zahlen ergäbe, so würde hieraus eine spürbar verlangsamte Lohnentwicklung resultieren, die insbesondere rund um das 20. Berufsjahr herum eine deutliche Lohn-einbusse von bis zu 282.20 CHF pro Monat zur Folge hätte (vgl. Abb. 2).

Auf den Lebenslohn gerechnet, ergäbe sich in diesem Fall eine Einbusse von rund 1.7% oder knapp 53'200 CHF. Die dadurch erzielten Einsparungen würden unter denjenigen Mitarbeitenden verteilt, die es gelegentlich auf eine A+-Bewertung schaffen.

Auf den Lebenslohn gerechnet, ergäbe sich mit den Zahlen der Landratsvorlage für eine durchschnittliche Primarlehrperson eine Einbusse von rund 1.7% oder knapp 53'200 CHF. Nach neuesten Zahlen wären es noch 0.58% oder etwas mehr als 18'300 CHF.

53'200 CHF sind auch auf den Lebenslohn gerechnet für eine Primarlehrerin kein Pappenstiel, und so haben wir noch einmal beim Personalamt nachgefragt, ob aus einer permanenten A-Bewertung tatsächlich eine Kürzung der Löhne um 1.7% (was mehr wäre als der von der Regierung dieses Jahr beantragte Teuerungsausgleich) resultieren würde. Die Rückmeldung ergab die in Abb. 3 gezeigte Lohnmatrix, die gegenüber derjenigen in Abb. 1 an zwei Stellen (A-Beurteilungen im 1. sowie 3. Viertel) verbessert wurde.

Der Vergleich zwischen der heutigen und der zukünftigen Lohnentwicklung würde sich dann wie in Abb. 3 präsentieren.

Die Einbusse in der Lebenslohnsumme betrüge mit diesen Zahlen noch rund 0.58% oder etwas mehr als 18'300 CHF, die wiederum unter denen verteilt würde, die es auf eine A+-Bewertung schaffen. Dafür, dass es sich bei Letzteren ebenfalls um Lehrpersonen handelt und das Ganze nicht in erster Linie zum Selbstbedienungsladen für die Teppichetagen wird, gibt es kei-

nerlei Gewähr, weshalb der LVB auf absolute Transparenz pochen und allfällige Missstände konsequent anprangern wird.

Abgesehen davon hat das neue System aber auch immanente Schwächen, um nicht zu sagen: Absurditäten. Sich besonders anzustrengen würde sich etwa insbesondere in den ersten Arbeitsjahren lohnen, allerdings würde man auch hier schon fünf aufeinanderfolgende A+-Bewertungen innerhalb der ersten fünf Arbeitsjahre benötigen, um die langfristig drohende Einbusse in einen kleinen Gewinn zu verkehren. Je später eine A+-Bewertung ausgesprochen wird, desto weniger wirkt sie sich auf die Lebenslohnsumme aus, da sie einerseits ihre Wirkung weniger lang entfaltet und zudem in den obern

Vierteln des Lohnbands die prozentualen Unterschiede zwischen der «normalen» A- und der «besonderen» A+-Lohnentwicklung geringer sind als am Anfang.

Im Vorteil sind für einmal die älteren Mitarbeitenden, die bis zum Systemwechsel (nach heutiger Planung im Jahr 2021) bereits die Erfahrungsstufe 17 oder höher erreicht haben werden. Da in den Jahren danach die A-Lohnentwicklung schneller voranschreitet als der heutige Erfahrungsstufenanstieg, würde sich die Umstellung für sie sogar ohne aussergewöhnliche Anstrengung positiv auf ihre Lohnentwicklung auswirken. Auch dieser Umstand veranschaulicht die Absurdität des geplanten Systems.

Um zu verhindern, dass eine einzelne Einheit (Direktion, Abteilung oder Ähnliches – Genauerer weiss man noch nicht) durch die exzessive Vergabe von A+-Bewertungen für sich höhere Löhne auf Kosten der anderen Einheiten beansprucht, werden die in Abb. 2 nicht gelb unterlegten Prozentzahlen an den jeweiligen Anteil an

A+-Bewertungen pro Einheit angepasst. Die gelb unterlegten Zahlen sollen dagegen vom Regierungsrat jährlich über alle Direktionen hinweg gleich festgelegt werden. Die Kriteri-

Offensichtlich ist, dass sich die Lohnsumme mit der Lohnmatrix vortrefflich steuern lässt.

en, nach denen dies geschehen soll, bleiben im Dunkeln. Offensichtlich ist aber, dass sich die Lohnsumme mit diesem Werkzeug vortrefflich steuern lässt – das zeigen schon die kleinen Unterschiede zwischen der Lohnmatrix der Landratsvorlage und der Lohnmatrix gemäss aktuellster Auskunft des Personalamts.

Warum man genau das nicht tun sollte

Es ist keine Überraschung, dass man durch die Verknüpfung von Lohn und MAG genau das verhindert, was ein MAG eigentlich sein sollte: eine offene Diskussion über die bisherige und zukünftige Zusammenarbeit mit Raum für Kritik und Selbstkritik in einer vertrauensvollen Atmosphäre.

Bereits heute läuft bei weitem nicht jedes MAG gewinnbringend ab. Die von den französischen Management-Professoren Jean-François Manzoni und Jean-Louis Barsoux anfangs der 2000er Jahre publizierten Studien¹ belegen, was für die meisten von uns keinerlei Überraschung darstellt: Vorgesetzte beurteilen ihre Angestellten viel weniger nach ihrer tatsächlichen Leistungsfähigkeit, sondern aufgrund der persönlichen Chemie und der Übereinstimmung ihrer Auffassungen. Gerade im Unterrichtswesen, wo sehr verschiedene didaktische Vorstellungen gleichberechtigt miteinander koexistieren können sollten, kann sich dies auf die an einer Schule gelebte Vielfalt fatal auswirken.

Manzoni und Barsoux stellten aber auch fest, dass die Meinung, die sich ein Vorgesetzter von einem Mitarbeitenden in den ersten Wochen der Zusammenarbeit gemacht hat, sich in

ihrer Stossrichtung kaum je mehr umkehrt, sondern im Gegenteil verstärkt: Wer einmal – ob zu Recht oder zu Unrecht – als «schlechter» Mitarbeiter wahrgenommen wurde, kommt von diesem Image in aller Regel nicht mehr los. Es kann daher auch nicht erstaunen, dass sich kaum jemand in einem MAG von seinen Vorgesetzten eine faire Bewertung erhofft. Ist diese dann noch lohnrelevant, ist der Schaden definitiv angerichtet.

Bezeichnend ist, dass die Politik just zu dem Zeitpunkt, wo die illustrierten Probleme in verschiedenen privatwirtschaftlichen Unternehmungen bereits erkannt wurden und zu neuerlichen Systemwechseln führen, den Drang verspürt, den Staatsangestellten ein solches System überzustülpen.

Die Situation an den Schulen: Ablehnung allenthalben

In mindestens dreierlei Hinsicht sind die Voraussetzungen für eine faire Bewertung in einem MAG an den Schulen noch schlechter als anderswo:

1. Führungsspanne: Auf ein Schulleitungsmitglied kommen nicht selten 50 oder mehr Lehrpersonen – ein Verhältnis, das es in anderen Arbeitsverhältnissen so nicht gibt. Soll es nicht zur alleinigen Aufgabe der Schulleitungen werden, permanent die Arbeit des unterrichtenden Personals zu begutachten,

ist es gar nicht möglich, sich ein qualifiziertes Bild von der geleisteten Arbeit zu machen. Lehrerinnen und Lehrer selbst können die Leistungen ihrer Schülerinnen und Schüler auch nur darum beurteilen, weil sie einen grossen Teil ihrer Arbeitszeit genau darauf verwenden – und sie alle wissen, dass selbst noch so sorgfältig vorgenommene Bewertungen immer mit einer gewissen Unschärfe behaftet bleiben.

2. Autonomie: Die Vorgaben, welche die Lehrpersonen bei der Erfüllung ihres Auftrags erhalten, sind sehr grob gefasst. Mehr als in den meisten anderen Berufen müssen die Lehrkräfte autonom entscheiden, wie sie ihren Auftrag erfüllen. Eine Bewertung ihrer Arbeit anhand objektiv messbarer Kriterien wird dadurch zu grossen Teilen verunmöglicht.

3. Mitverantwortung der Schülerinnen und Schüler: Wie erfolgreich der Unterricht einer Lehrperson ist, hängt auch von den Schülerinnen und Schülern ab. Leistungsstärkere und leistungsschwächere, disziplinarisch einfachere und anspruchsvollere Klassen wechseln sich ab. Quantitativ erfassbare Kriterien wie Ergebnis-

se bei Vergleichsprüfungen, die den Unterrichtserfolg messen könnten, sind damit erheblichen Schwankungen unterworfen, die sie als Grundlage für ein MAG, wenn dieses eine Jahres- oder auch Zweijahresbewertung darstellen soll, untauglich machen. Nicht ausgeschlossen werden kann ferner auch, dass im Einzelfall das Zuteilen der disziplinarisch schwierigsten und leistungsmässig schwächsten Klassen an unliebsame Lehrpersonen dazu missbraucht wird, deren Ungenügen zu «beweisen».

Nicht nur die Angestelltenverbände, sondern auch die Vorgesetzten, namentlich die Schulleitungskonferenzen aller Stufen ebenso wie die Schulratspräsidienkonferenz, lehnen das neue Lohnsystem grundlegend ab.

Es kommt daher nicht von ungefähr, dass gemäss heutigem Informationsstand noch kein Mensch im Kanton Basel-Landschaft weiss, was man an den Schulen zuhanden der MAG-Bewertung überhaupt messen soll. Und ebenso wenig kann es überraschen, dass nicht nur die Angestelltenverbände, sondern auch die Vorgesetzten, namentlich die Schulleitungskonferenzen aller Stufen ebenso wie die Schulratspräsidienkonferenz, das neue Lohnsystem grundlegend ablehnen. Selbst die Baselbieter Gemeinden als Träger der Primar- und Musikschulen sprechen sich über ihren Verband VBLG dezidiert gegen das neue System aus.

Sturheit und Rhinozeritis

Die Politik muss sich angesichts dieser Ausgangslage die Frage gefallen lassen, wie sinnvoll es denn sein kann, ein Projekt, das von sämtlichen direkt daran Beteiligten aus guten Gründen abgelehnt wird, unbedingt durchstieren zu wollen. Wie der Schreibende, der eingeladen worden war, seine Sichtweise in der Personalkommission des Landrats zu präsentieren, jedoch erfahren musste, ist Überzeugungsarbeit im Hinblick auf die Sinnlosigkeit

«Man muss mit der Zeit gehen!»



FOTOLIA

eines lohnrelevanten MAG schlicht aussichtslos: Die Meinungen sind längst dermassen verfestigt (um nicht zu sagen: verkrustet), dass mit Argumenten rein gar nichts zu erreichen ist. Genauso gut könnte man versuchen, die päpstliche Kurie von der Priesterweihe für Frauen oder die Vereinigung der Tabakwarenproduzenten von der Schädlichkeit des Rauchens zu überzeugen: Man könnte noch so sehr im Recht sein, es würde nicht anerkannt werden.

Die Meinungen sind dermassen verfestigt, dass man genauso gut versuchen könnte, die päpstliche Kurie von der Priesterweihe für Frauen oder die Vereinigung der Tabakwarenproduzenten von der Schädlichkeit des Rauchens zu überzeugen.

Das «Hauptargument» für das neue Lohnsystem ist übrigens ebenso banal wie entlarvend: Die anderen Kantone machen es auch. Es ist eine Haltung, die der französisch-rumänische Schriftsteller Eugène Ionesco unter dem Namen «Rhinozeritis» bekannt gemacht hat².

Was tun, wenn kaum Optionen verbleiben?

Der Einfluss, der uns im Kontext des MAG-Projekts als Personalverband derzeit noch verbleibt, liegt im Prozess der Ausgestaltung des MAG für Lehrpersonen, welcher im Gegensatz zum MAG für die übrigen Staatsangestellten noch ziemlich am Anfang steht. Eine Möglichkeit könnte darin bestehen, dass man die Schulleitungen mehrheitlich aus-

sen vor liesse, und stattdessen Teams, wie sie in unterschiedlicher Form an jeder Schule existieren, die Entscheidung übertrüge, wie sie den unbundenen Lohnanteil (gemäss Landratsvorlage 1% der gesamten Lohnsumme) innerhalb ihres Teams verteilen möchten. Durchschnittlich kann dabei nach den vorliegenden (allerdings als «beispielhaft» bezeichneten) Zahlen pro Person und Jahr ein zusätzlicher Lohnanstieg um knapp 0.125% verteilt werden.

Dies ist jedoch momentan eine reine Gedankenspielerlei, und bereits in den Wochen zwischen dem Redaktionsschluss und dem Versand dieses Hefts kann sich noch vieles ändern. Sobald es Resultate gibt, die soweit stabil sind, dass man sie kommunizieren kann, werden wir dies – voraussichtlich in Form eines Newsletters – sicher tun.

¹ Jean-François Manzoni und Jean-Louis Barsoux: «Das Versager-Syndrom. Wie Chefs ihre Mitarbeiter ausbremsen – und wie es besser geht». Carl Hanser Verlag, 2003.

² In Ionescos Theaterstück «Rhinocéros» verwandeln sich die Bewohner einer Stadt nach und nach in schnaubende und stampfende Nashörner. Anfangs erscheinen die Verwandlungen ähnlich zu verlaufen wie Infektionen mit einer ansteckenden Krankheit, später sieht es aber immer mehr danach aus, dass die noch nicht verwandelten Menschen der Sucht verfallen würden, selbst zu Nashörnern zu werden. Einer der Protagonisten im Stück beendet sein Mensch-Sein, das im Stück symbolisch für den Verlust der Menschlichkeit steht, denn auch mit den Worten «Man muss mit der Zeit gehen!».

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.**

ZURICH®

Perle 3: «Bildungsspanik und Schulstress»

Wo: Journal 21

Wer: Carl Bossard

Wann: 25. August 2018

«Experten schlagen Alarm. Jeder dritte Schüler leidet an Burn-out-Symptomen, schreibt die *SonntagsZeitung*. Viele Kinder fühlen sich überfordert. Klar und deutlich formuliert es der Kinderarzt Remo Largo: «Man kann Kinder nicht über ihr Begabungspotenzial hinaus fördern, sondern sie höchstens ihr Potenzial realisieren lassen. Eltern und Schule wollen aber mehr.» [...]

Kinder werden heute früher und konsequenter gefördert. Vom zarten Babyalter an. Sie müssen vielleicht nicht *mehr* Kenntnisse und Kompetenzen haben als einst, aber was sie wissen und können müssen, wird früher gefordert. Noch nie war darum so viel von Frühförderung die Rede: Bildschirm-Spielzeuge für Einjährige, Englisch mit drei Jahren, Ausland-Sprachkurse für Kleine. In der Schule sind Frühenglisch und Frühfranzösisch angesagt. Das hat Konsequenzen: Viele Kinder können nicht mehr Kinder sein.

Der Kindergarten beginnt bereits mit vier Jahren. Er mu-tiert zur (Früh-)Schule. Freies Spiel und Erleben im Sinne Fröbel'scher Pädagogik haben an Wert verloren. Wichtiger werden kognitive Kompetenzen. Kindergärtnerinnen beurteilen ihre Schützlinge mit fünfseitigen Rasterbögen und «Kreuzchen im Kästchen» – anhand von 26 Kompetenzen zu je fünf Stufen. An erster Stelle steht die Analyse der Selbstkompetenz.

Und so geht es weiter. Auch für das Elterngespräch in einer zweiten Primarklasse bildet ein Kriterienraster die zwin-gende Grundlage. Es sind 72 Kompetenzen: eine Matrix von Fähigkeiten und Fertigkeiten, die ein Kind im Rahmen des Lernprozesses zu erlangen hat, aufgeteilt in je drei Niveau-stufen. Da steht für das 1./2.-Klasskind zum Beispiel: «Ver-schiedenartigkeit von Gemeinschaftsformen und Lebens-weisen sowie Rollenmuster wahrnehmen.» Die Primarleh-rerin muss diese Kästchen mit Vater und Mutter innert zweier Jahre dreimal durchgehen und ankreuzen.

Der Druck auf die Kinder wächst. Der Umfang der mögli-chen Beurteilungen hat enorm zugenommen – formativ wie summativ. Die Testindustrie ist gefragt und boomt. Beurteilt wird nicht nur, ob ein Kind etwas kann, bewertet wird auch sein Lernprozess. Und das in immer mehr Fächern. Jugend-liche stehen so unter Dauerbeobachtung; die Möglichkeiten des Versagens nehmen zu.

Dazu kommt, dass moderne Lehrmittel für schwächere und mittelstarke Schüler oft viel zu komplex sind. Da muss expe-rimentiert und hergeleitet, selber herausgefunden und selb-storganisiert gelöst werden. Dafür wird nicht mehr intensiv trainiert, was wirklich wichtig ist; fürs Üben bleibt weniger oder kaum Zeit. Entsprechenden Zulauf haben die Lernstu-dios. Die Ferienzeit wird nicht selten zur Nachhilfezeit.

Kindergärtnerinnen beurteilen ihre Schützlinge mit fünfseitigen Rasterbögen und «Kreuzchen im Kästchen» – anhand von 26 Kompetenzen zu je fünf Stufen. An erster Stelle steht die Analyse der Selbstkompetenz.



FOTOLIA

Die Testindustrie ist gefragt und boomt. Beurteilt wird nicht nur, ob ein Kind etwas kann, bewertet wird auch sein Lernprozess. Und das in immer mehr Fächern. Jugendliche stehen so unter Dauerbeobachtung; die Möglichkeiten des Versagens nehmen zu.

Der binnenschulische Paradigmenwechsel verbindet sich vielfach mit den gestiegenen Erwartungen der Eltern: Die Kinder sollen die sozioökonomische Position ihrer Herkunft zumindest halten. Es ist die Angst vor dem sozialen Abstieg. «Statuspanik» und «Bildungspanik» nennt dies der Soziologe Heinz Bude: Bildung als Positionsgut in den verschärften gesellschaftlichen Prestigekämpfen. Wenn alle zur Bildung gelangen und alle ein Attest in den Händen halten, sinkt der Wert des eigenen Diploms: Inflation von Bildungszertifikaten als Folge der Bildungsexpansion.

Entsprechend wächst der gesellschaftliche Drang ans Gymnasium. Allerdings variiert die Maturitätsquote innerhalb der Kantone stark: zwischen 11,7 Prozent im Kanton Glarus und 32,1 Prozent in Basel-Stadt (2016). Für viele ist die Matura eine *Conditio sine qua non*. Doch ein Drittel schafft es nur mit Nachhilfeunterricht. Manche sind überfordert.

«Ein beachtlicher Teil der Gymnasiasten verfügt nicht über die nötige Intelligenz», schreibt die ETH-Forscherin Elsbeth Stern. Das erste Studienjahr wird häufig zum Selektionsjahr. Und die Anzahl der Maturanden, die durchs Studium fallen, ist hoch. Nicht umsonst gibt Stefan Wolter, Leiter der Forschungsstelle für Bildungsökonomie an der Universität Bern, zu bedenken: «Das System ist in Schieflage geraten.» Höhere Quoten gehen oft mit sinkenden Ansprüchen einher. Anzustreben wäre eine Studierquote von rund 20 Prozent.

«Mehr Maturanden, bitte!», fordert Professor Philipp Sarasin, Universität Zürich. Dezidiert verlangt er für eine breite Bevölkerungsschicht den Zugang zum Gymnasium. Sich diesem Imperativ zu widersetzen sei «Ausdruck einer ebenso dummen wie zynischen Bildungsverachtung eines kleinen Herrenvolkes», hält er fest. Gar eine «Matura für alle!» postuliert eine neue Publikation.

Wohin das führt, zeigt Frankreich: 85 Prozent des gesamten (Schulabschluss-)Jahrgangs schafften 2016 die Matura, so viele wie noch nie zuvor. Das ist wahrscheinlich Weltrekord. Doch nach der Grundschule haben viele französische Schüler Schwächen im Lesen und Schreiben. Und bei den internationalen Vergleichen fällt Frankreich immer weiter zurück.

Das Land der «Egalité» kann kein Vorbild sein, obwohl die [...] OECD mit ihren Sibyllen und Propheten die Schweiz wegen ihrer niedrigen Maturaquote regelmässig rügt. 2016 erwarben im Übrigen schweizweit 38.6 Prozent der jungen Erwachsenen einen Maturitätsabschluss: 20.8% die gymnasiale Matura, 15.1% die Berufsmatura und 2.7% eine Fachmaturität.

Das Prinzip des pädagogischen Egalitarismus bedeutet Nivellierung nach unten (eine andere kann es nicht geben), ja Negierung der Ansprüche. Doch die Schule muss den Unterschieden gerecht werden. Viele Wege führen darum zu Bildung und zu einem Beruf. Das Schweizer Bildungssystem ist breit gefächert und durchlässig ausgebaut – mit unterschiedlichen Passagen und Passerellen. Wegweisend ist das chancengerechte Prinzip: Jeder Abschluss führt zu einem Anschluss.

Warum? Wissen und Können wollen wachsen, und Wachsen braucht Zeit. Wissen und Können wachsen nicht bei allen Kindern und Jugendlichen gleich schnell und in die gleiche Richtung. Darum öffnen sich am Ende der Primarschulzeit verschiedene Wege. Eines ist bei allen Wegen wichtig: Begabungsgerecht sollen sie sein und in eine berufliche Zukunft führen. Ein begabungsgerechter Unterricht kennt kaum Überforderung.»

Projekt «Optimaler Schulstart»

Ein Erfahrungsbericht aus dem Kindergarten

Von Gabriele Zückert



Seit fünf Jahren läuft in Liestal ein Projekt mit Namen «Optimaler Schulstart». Begleitet wird dieses Projekt durch Barbara Kunz-Egloff, Dozentin für Integrative Pädagogik an der PH FHNW. Die Autorin des vorliegenden Artikels arbeitet als Kindergartenlehrerin in Liestal.

Ausgangslage und Rahmenbedingungen

Im Projektkonzept heisst es: *«Die teilnehmenden Kindergärten werden mehrheitlich von Kindern mit Migrationshintergrund und aus bildungsfernen Familien besucht. Ein grosser Teil dieser Kinder besucht vor dem Kindergarten Eintritt jeweils die Sprachlerngruppe, wo sie in der deutschen Sprache und in Kompetenzen, die für einen guten Start im Kindergarten erforderlich sind, gefördert werden. [...] Den Eltern wird an Elternabenden aufgezeigt, wie sie ihre Kinder zu Hause unterstützen können. Die Lehrpersonen der Sprachlerngruppe beraten die Eltern und leiten nötige Abklärungen der Kinder ein. Einige Kinder besuchen den Kindergarten jedoch ohne Vorbereitung durch die Sprachlerngruppe. [...] Die Anfangsphase in den betroffenen Kindergärten ist jeweils sehr intensiv und herausfordernd. Dieses Erkenntnis ergibt sich aus Mitarbeiterinnengesprächen, Meldungen der Lehrpersonen und aus Unterrichtsbesuchen der Schulleitung».*¹

Initiiert wurde das Projekt durch die Schulleitung. Im Konzept sind Ziele

auf den Ebenen Lehrpersonen, Kinder sowie Eltern formuliert. Das Projekt umfasst zwei Weiterbildungsnachmittage für die Lehrpersonen sowie die erste Woche des Schuljahres.

Im Rahmen eines Einstiegsnachmittags Ende Schuljahr beleuchtet Barbara Kunz-Egloff jedes Jahr einen anderen Aspekt des Kindergarteneinstiegs; sei es aus der Perspektive der Eltern, der Kinder oder der Lehrpersonen. Danach besucht sie jeden am Projekt beteiligten Kindergarten in der ersten Woche des neuen Schuljahres. An einer Auswertungsveranstaltung werden die Erkenntnisse der Kindergartenlehrpersonen zusammengefasst und für die Weiterführung des Projektes verwendet. Inzwischen nehmen fast alle Kindergärten in Liestal an dem Projekt teil, also auch Kindergärten, die einen geringeren Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund aufweisen.

Wie es dazu kam

Die ersten Wochen im Kindergarten gehören zu den intensivsten und herausforderndsten im Verlauf des Schuljahres. Die Einführungsphase mit den vielen Regeln und der Integration in

die Gemeinschaft und den geregelten Alltag fordert alle Beteiligten heraus. Kinder, die eben erst vier Jahre alt geworden sind, müssen Blockzeiten durchhalten, an einem Tag vielleicht sogar zweimal den Kindergarten besuchen und daneben teilweise auch noch den Aufenthalt in einer Krippe bewältigen. Als Folge der Verschiebung des Stichtages auf den 31. Juli sind die Kinder heute beim Eintritt in den Kindergarten wesentlich jünger als früher – ja, drei Monate machen in diesem Alter oft einen gewaltigen Unterschied aus!

Als Kindergartenlehrerin mit langjähriger Erfahrung stellt die Autorin generell fest, dass viele Kinder unreifer sind, als sie es aus früheren Jahren gewohnt war. Ausserdem mangelt es oft an gewissen Verhaltensweisen, die man vor nicht allzu langer Zeit als selbstverständlich angesehen hatte. Konkret können Sie heute als Kindergartenlehrperson nicht mehr voraussetzen, dass alle Kinder wirklich schon sauber und trocken sind, vier Stunden am Stück von den Eltern getrennt sein können und die Trotzphase hinter sich haben.



FOTOLIA

Hinzu kommen vermehrt Kinder, die über keinerlei adäquates Repertoire im Umgang mit anderen Kindern verfügen und stattdessen beissen, Dinge herumschmeissen oder sonst extrem verhaltensauffällig sind. Was daher einst alleine mit bis zu 24 Kindern bewältigt werden konnte – nämlich diese ersten Schritte in der Kindergartengemeinschaft zu machen –, bringt heute regelmässig viele, auch altgediente Kindergartenlehrerinnen an die Grenzen ihrer Leistungsfähigkeit – oder darüber hinaus.

Selbstverständlich sind es nicht immer nur die jüngsten Kinder, die Schwierigkeiten verursachen. Diejenigen, die Entwicklungsverzögerungen aufweisen, verhaltensauffällig sind oder in anderer Hinsicht zusätzliche Aufmerksamkeit erfordern, ohne dass dies primär auf ihr Alter zurückzuführen wäre, sind ja auch noch da. So ist man als verantwortliche Lehrperson froh um jedes Kind, das einfach «normal» mitläuft, sich eingliedert, sich an Regeln hält und so dabei hilft, die neu entstandene Klasse zu «stützen». Aber eben: Auch diese Kinder ohne speziellen Unterstützungsbedarf haben ihrerseits das Recht auf Aufmerksamkeit und Zuwendung durch die Kindergartenlehrperson! Und dort setzt das Projekt an.

Positive Auswirkungen durch Teamteaching

In der ersten Woche dürfen in Liestal

die Kindergartenlehrpersonen zu zweit arbeiten. Im Jobsharing sind das vorteilhafterweise die Arbeitspartner oder -partnerinnen, andernfalls die Kindergartenlehrperson zusammen mit einer Heilpädagogin oder einer DaZ-Lehrperson, die möglichst in dem entsprechenden Kindergarten arbeitet. Die Autorin nahm dieses Jahr zum ersten Mal an dem Projekt teil und kommt zum Schluss, dass es sich hierbei um eines der sinnvollsten Projekte handelt, an dem sie jemals mitgemacht hat.

Die Gründe für dieses positive Fazit sind vielfältig: Zahlreiche problematische Situationen mit einzelnen Kindern konnten im Zweierteam aufgefangen werden, ohne dass deshalb der Rest der Klasse zu kurz gekommen wäre. Es war möglich, viele Dinge, die mit nur einer Lehrperson als Einzelkämpferin über Wochen pendelt geblieben wären, innerhalb weniger Tage einzuführen: Die «Posttäschli» waren nach zwei Tagen fertig, die Malschachteln verziert. Jedes Kind wusste um das Umziehen für den Garten und befestigte sein «Klämmerli» an den Gummistiefeln. Gezielt konnte man sich um Kinder mit fehlender Frustrationstoleranz kümmern oder jenen Kindern, welche die nötigen Kapazitäten hatten, eine zusätzliche, spezielle Bastelarbeit bieten. Bei geführten Tätigkeiten konnte jeweils eine der beiden Lehrpersonen ein unruhiges oder störendes Kind sanft be-

gleiten. Als Folge dessen war es fast schon ein Schock, in der zweiten Schulwoche wieder alleine vor den Kindern zu stehen.

Was solche Projekte erforderlich macht

Machen wir noch einmal einen Schritt zurück, um zu erkennen, welche Faktoren die Lancierung eines solchen Projekts überhaupt erforderlich machten. Aufgrund ihrer Berufserfahrung meint die Autorin, die folgenden Aspekte benennen zu können:

1. Die jüngeren Kinder brauchen mehr Aufmerksamkeit. Da die Strukturen der Verjüngung der Kinder nicht angepasst wurden (Klassengrösse, Blockzeiten, Raumgrösse), gibt es beim Eintritt in den Kindergarten mehr Schwierigkeiten.
2. Viele Eltern sind unsicher hinsichtlich der Erziehung ihrer Kinder. Dies äusserst sich oft in unnötigen Entscheidungsfragen an das Kind und den daraus folgenden langen Diskussionen, z.B. ob und was es jetzt essen wolle. Andererseits kommunizieren Eltern aber viel zu wenig mit ihrem Nachwuchs über alltägliche Dinge, benennen die Welt nicht mehr für ihre Kleinen und vernachlässigen die Kommunikation mit ihren Kindern bereits in deren Babyalter. Das Resultat ist eine mangelhafte Sprach- und Intelligenzentwicklung. Zahlreiche Kinder weisen sprachliche Probleme auf und können auch in ihrer Mutter-

sprache nicht altersgemäss kommunizieren. Hinzu kommt, dass zuhause zu oft keine Regeln mehr durchgesetzt werden. Dadurch treten mehr Kinder in den Kindergarten ein, denen elementare Grundlagen im sozialen Umgang fehlen.

3. Die Anzahl Kinder mit nicht-deutscher Muttersprache ist in manchen Kindergärten, je nach Gemeinde und Quartier, sehr hoch. Diese Kinder treten in eine Welt ein, in der sie kaum etwas verstehen, weder sprachlich noch kulturell. Hinzu kommen teilweise traumatisierte Flüchtlingskinder, die integriert werden und sehr viel Zuwendung brauchen.
4. Die Verzögerung der sozial-emotionalen Entwicklung, deren Zunahme zu beobachten ist (und dies nicht nur wegen der jüngeren Kinder!), führt zu mehr Konflikten in der Gruppe.
5. Konzentrationsdefizite sind ebenfalls im Steigen begriffen. Dazu dürfte auch ein verbreiteter Konsum digitaler Medien bereits im Vorschulalter beitragen.
6. Basale Fertigkeiten können nicht mehr vorausgesetzt werden. Viele Kinder wissen beim Eintritt in den Kindergarten nicht, wie man einen Farbstift hält. Einige haben noch nie eine Schere in der Hand gehalten, ein Rüebli geschnitten, eine Banane oder eine Mandarine geschält, sie waren noch nie im Wald oder haben kaum je in einem Sandkasten gespielt. Stattdessen kennen sie eine Vielzahl von Spielen auf dem iPad, dem Tablet oder dem Smartphone ihrer Eltern. (Mit einigem Entsetzen hat die Autorin ge-

sehen, dass es sogar schon Halterungen für Smartphones an Kinderwagen gibt, damit die Kleinen während der Autofahrt in die Stadt oder zum Einkaufen noch einen Film schauen können!)

7. Die Integration sämtlicher Kinder mit besonderen Bedürfnissen in die Regelschule vergrössert die ohnehin bestehende Heterogenität dahingehend, dass bereits im Kindergarten eine Bandbreite von vier Jahren Entwicklungsunterschied konstatiert werden kann.

Forderungen aus Zürich

Der Zürcher Kindergärtnerinnenverband hat diesen Sommer die Gemeinden dazu aufgerufen, anfangs Schuljahr den Kindergartenlehrpersonen flächendeckend Klassenassistenzen zur Verfügung zu stellen. Das SRF-Regionaljournal Zürich-Schaffhausen vom 9. August 2018 berichtete: «Weil es immer grössere Unterschiede zwischen den einzelnen Kindern gebe, sei es dringend nötig, vor allem in der Anfangszeit mehrere Personen im Klassenzimmer zu haben. Jürg Schuler, Stadtrat und Präsident der Schulpflege Wetzikon, sieht das ähnlich. Eine Kindergärtnerin könne nicht gleichzeitig 22 Kindern die Schuhe binden oder Regenjacken anziehen. In Wetzikon werden deshalb in allen Kindergärten zwei Wochen lang Klassenassistenzen eingesetzt.»

Diese Einsicht der Behörden kommt spät. Die geschilderte Beschreibung der Umstände mag banal tönen; es ist jedoch bei weitem nicht nur die Unselbstständigkeit beim Ankleiden, welche die Lehrpersonen herausfordert.

OECD, EDK und der Einfluss der Eltern

Die EKD hat 2009 im HarmoS-Konkordat festgelegt, dass der Stichtag für den Eintritt in den Kindergarten auf den 31. Juli gelegt wird.² Dies geschah aus Koordinationsgründen, da der Stichtag innerhalb der Schweiz um bis zu 8 Monaten differiert hatte. Aus welchem Grund die EDK dann zum Entscheid kam, den bis dahin *frühesten* Stichtag auszuwählen, ist der Autorin nicht bekannt. Aus ihrer Sicht war diese Entscheidung jedenfalls falsch. Kinder, die nicht aus prekären Verhältnissen stammen und deshalb auf frühe externe Förderung angewiesen wären, brauchen für ihren vor- und ausserschulischen Entwicklungs- und Reifeprozess genug Zeit, um danach bereit zu sein für die Anforderungen ihrer Schulzeit.

Wie die Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF) festgestellt hat³, umgehen mancherorts immer mehr Eltern die frühere Einschulung ihrer Kinder, indem sie den Eintritt um ein Jahr zurückstellen. Die Unterschiede zwischen den Kantonen sind allerdings enorm: In Luzern treten 38% der Kinder später in die erste Klasse ein, währenddem es in Basel-Stadt weniger als 2% sind. Unklar ist, inwieweit auch unterschiedlich hohe kantonale Hürden für die Bewilligung einer späteren Einschulung oder die gesellschaftliche Struktur in den Kantonen hierbei eine Rolle spielen.

Gemäss SKBF liegt der spätere Schuleintritt in vielen Fällen darin begründet, dass insbesondere gut ausgebil-



Das Ruhigstellen von Kindern mittels elektronischer Medien ist auf dem Vormarsch.



Basale Fertigkeiten wie das Schälen von Früchten können nicht mehr vorausgesetzt werden.



Die EDK folgte der Empfehlung der OECD auf einen früheren Schuleintritt.

dete Eltern ihren Kindern mit einer Rückstellung handfeste Vorteile verschaffen möchten. Wenn ein Kind ein Jahr zurückgestellt wird, kann der Altersunterschied zwischen dem ältesten und dem jüngsten Kind in einer Klasse ganze zwei Jahre betragen. Dieser Altersunterschied kann, so führt die SKBF weiter aus, bei Promotionsentscheiden beispielsweise nach der sechsten Klasse entscheidender sein als etwa die Intelligenz der Lernenden. Stefan Wolter, Direktor der SKBF, bestätigte gegenüber dem «Tages-Anzeiger», dass zurückgestellte Kinder später bessere Laufbahnchancen hätten.

Dennoch ist die EDK der Empfehlung der OECD gefolgt, die einen frühen Eintritt der Jugendlichen in die Arbeitswelt fordert – eine klar ökonomistische Haltung. Weniger ökonomisch sind aber die daraus resultierenden Konsequenzen: Unzählige «Reparaturinstrumente» sind in immer grösserem Ausmass im Einsatz: Klassenassistenten, Projekte wie der «optimale Schulstart» sowie weitere Fördermassnahmen wie Logopädie, Psychomotorik und Ergotherapie. Der Förderbereich im Bildungssektor boomt wie nie zuvor.

Frühere Einschulung rückgängig machen?

Aus meiner Sicht würde eine Rückverschiebung des Schuleintrittsalters es der grossen Mehrheit der Kinder erleichtern, zu Beginn ihrer Schullaufbahn für deren Anforderungen gewappnet zu sein, aber auch am Ende der obligatorischen Schulzeit ihre Berufswahlfindung erfolgreich bewältigen zu können. Denn auch an der Schnittstelle zwischen Sek I und Sek II mehren sich die Stimmen, welche vielen Jugendlichen die erforderliche Reife für diesen Übergangsprozess absprechen.

Den einzig nachvollziehbaren Grund, den Stichtag doch nicht wieder zurückzusetzen, erkennt die Schreibende darin, dass Kinder mit einem grossen Entwicklungsrückstand durch die frühere Einschulung auch drei Monate früher erfasst und Massnahmen ergriffen werden können. Wenn aller-

dings die Kinderärztinnen und -ärzte in diesem Bereich mehr tun und betroffene Kinder in Frühförderungsprogramme einschleusen könnten, wäre dieses Argument ebenfalls entkräftet.

Thema im Landrat

CVP-Landrätin Claudia Brodbeck hat am 25. Oktober 2018 eine Motion eingereicht, um die Rückstellung von Kindern zu erleichtern. Sie möchte das Bildungsgesetz dahingehend ändern lassen, dass die Eltern entscheiden dürfen, ob ihr Kind zurückgestellt werden soll oder nicht, und dies ohne die Hürde einer Abklärung beim Schulpsychologischen Dienst (SPD) oder ein Gespräch mit der Schulleitung. Das Thema wird also nun auch in Baselland politisch diskutiert.

Verunsicherte Eltern, verunsicherte Schule

Der gesellschaftliche Wandel ist Realität und selbstredend ist auch die Schule davon betroffen. Aus unterschiedlichen Gründen haben viele Eltern tendenziell immer weniger Zeit für ihre Kinder. Es ist eine grosse Herausforderung, Arbeit und Familie unter einen Hut bringen zu wollen. Sehr bedauerlich ist es, dass vielerorts innerfamiliär pädagogisch Wertvolles auf der Strecke bleibt, so etwa das Mithelfen der Kinder bei der Nahrungszubereitung, was viele Kinder an sich sehr gerne machen würden. Im Unterschied dazu ist das Ruhigstellen von Kindern mittels elektronischer Medien eindeutig auf dem Vormarsch.

Auch die eigentliche Erziehung kommt in zu vielen Familien zu kurz oder findet gar nicht erst statt. Frustrationstoleranz und Empathie sind aber Eigenschaften, welche schon früh im familiären Kontext geübt werden müssten, damit die Kinder in gemeinschaftlichen Kontexten wie dem Kindergarten erfolgreich sein können. Während das Setzen von Grenzen lange Zeit als selbstverständlicher Teil der elterlichen Erziehung betrachtet werden konnte, sehen sich aktuell immer mehr Kinder zum ersten Mal im Kindergarten damit konfrontiert. Und die Lehrpersonen laufen dabei sogar noch Gefahr, sich dadurch elterlichen

Unmut zuzuziehen. Einem gemeinsamen Wirken von Schule und Elternhaus ist dies nicht zuträglich.

Fazit und Forderungen

Die Schule kann den Eltern nicht verordnen, wie sie ihre Kinder zu erziehen haben. Sie muss aber auf die gesellschaftlichen Realitäten reagieren. Das Projekt «Optimaler Schulstart» ist hierfür ein sinnvolles Beispiel, mithilfe dessen den mannigfaltigen Problemen beim Schuleintritt zumindest ein Stück weit entgegengewirkt werden kann. Dies kann letztlich aber nur ein erster Schritt sein, dem weitere folgen müssen!

Angesichts der beschriebenen Themenfelder ist es eigentlich nicht mehr zu verantworten, eine Kindergartenlehrperson mit 24 Kindern zwischen 4 und 6 Jahren alleine in einem Raum wirken zu lassen. Die Rahmenbedingungen für den Kindergarten müssen angepasst werden. Konkrete Ansätze hierfür wären:

- Klassen mit höchstens 18 Kindern
- mindestens einmal Teamteaching pro Woche (dies als Kompensation des weggefallenen Abteilungsunterrichts von einem Nachmittag durch die Umstellung auf 45-Minuten-Lektionen)
- Doppelbesetzung während der ersten zwei Wochen des Schuljahres

Von einer dauerhaften Doppelbesetzung darf man angesichts des Spardrucks leider wohl nur träumen. Aber die Hoffnung stirbt zuletzt und der LVB wird sich weiterhin auch für die berechtigten Ansprüche des Kindergartens stark machen.

¹ Konzept der Schulleitung Liestal: «Optimaler Start in das Schuljahr in den Kindergärten», 2. April 2014

² siehe Medienmitteilung der EDK vom 13. Mai 2009: <http://www.edk.ch/dyn/19610.php>

³ Bildungsbericht der Schweiz 2018

Perle 4: «Menschen statt Computer»

Wo: Aargauer Zeitung

Wer: Patrik Müller

Wann: 31. Oktober 2018

«In der Bildungspolitik zeichnet sich gerade eine ziemlich spektakuläre Wende ab. Erste Vorboten sieht man, wo könnte es anders sein, in den USA, genauer im Silicon Valley. Und wie so viele Trends, die von dort kommen, dürfte auch dieser mit der üblichen Verzögerung Europa und die Schweiz erreichen. Oft klingt diese Aussicht wie eine Drohung – diesmal aber eher wie eine Verheissung.



In mehreren Schulen des Silicon Valley werden Computer und Tablets aus dem Unterricht verbannt. «Screen-free schools», bildschirmfreie Schulen, heisst das Schlagwort. Wer hat erfunden? Die Tech-Pioniere, also jene Unternehmer, die ihre Millionen und Milliarden mit ebendiesen Bildschirmen verdient haben. Ironischerweise wollen ausgerechnet sie, dass ihre Kinder sich mit Menschen statt mit Geräten abgeben, dass sie in den Pausen auf Spielplätzen herumtollen, statt am Handy zu hängen.

Die «New York Times» wittert einen neuen digitalen Graben: Lange Zeit sei es das Privileg von Kindern aus reichem Haus gewesen, an Bildschirmen ausgebildet zu werden. Ihre Schulhäuser verfügten über eine supermoderne Infrastruktur, und Hausaufgaben wurden online erledigt. Man machte sich Sorgen, dass Kinder in ärmeren Regionen, wo die Schulen nicht mit Computern ausgestattet sind, abgehängt werden. Jetzt gibt es gegenteilige Warnungen: Kinder der Unter- und Mittelschicht würden zunehmend von Bildschirmen erzogen, während der Nachwuchs gut situerter Familien vom «Luxus zwischenmenschlicher Beziehungen» profitieren würde.

Die Zeitung hat festgestellt, dass teure Privatschulen den Computer im Unterricht zurückfahren, während die öffentlichen Schulen diesen immer öfter einsetzen. Die Entwicklung an den Schulen widerspiegelt jene zu Hause in den Familien. In den USA verbringen Teenager aus unteren Einkommensverhältnissen täglich 8 Stunden an einem Bildschirm (Handy, Tablet, Computer, Fernsehen), während es bei Gleichaltrigen aus besseren Verhältnissen «nur» fünf-einhalb Stunden sind.

In der Schweiz verläuft die Debatte anders. Vor dem gross angelegten Digitaltag vergangene Woche titelte der «Blick» auf der Frontseite im Imperativ: «Kinder an die Computer!» In dem Artikel forderten Politiker eine «Digital-Offensive an Schulen». Sie reagieren letztlich auf die Erwartungshaltung vieler Eltern: Schon ab der 1. Klasse

sollten die Knirpse programmieren lernen. Entsprechend boomen private Programmierkurse. Und an Gemeindeversammlungen haben es Kredite für neue Spielplätze schwieriger als Kredite für neue Schulcomputer.

Wie der Wind in elitären Zirkeln der USA gedreht hat, erlebte ich, als ich in der ersten Jahreshälfte an der Harvard-Universität forschte, an einem Institut, das auf die Interaktion zwischen Internet und Gesellschaft spezialisiert ist. Es fiel auf, dass viele der dort arbeitenden Wissenschaftler in ihrem Familienleben restriktiv sind im Umgang mit dem Smartphone. Ein Forscher erzählte, dass sein Sohn mit 12 Jahren noch kein Handy habe und er ihn nur am Wochenende mit dem elterlichen Smartphone spielen lasse. Er zitierte eine Studie, wonach die Schulleistungen von Kindern umso besser seien, je weniger Zeit sie an Bildschirmen verbringen. Doch dieser Wissenschaftler ist wohl situiert – wer sich keine Nanny leisten kann, der setzt die Kinder vor den iPad oder vor den Fernseher.

Den neusten Bildungs-Trend muss man in einem grösseren Zusammenhang sehen. Die Tech-Pioniere von Apple, Google, Facebook & Co. predigen neuerdings nicht mehr den allumfassenden Zugang zur digitalen Technologie (den haben inzwischen fast alle), sondern die zeitliche Limitierung des Konsums. Darum entwickeln sie Funktionen wie «Bildschirmzeit» auf dem iPhone, mit denen sich der Nutzer selber beschränken soll. Die Sache ist durchsichtig: Es geht den Konzernen nicht um die Rettung der Menschheit, sondern ums eigene Image, also ums Geschäft.

Glaubwürdiger ist da, wie sich die Gurus privat verhalten. Steve Jobs, der Schöpfer des iPhones und des iPads, liess keine Gelegenheit aus, um die Welt von den Segnungen seiner Geräte zu überzeugen; seine Kinder aber hielt er davon noch fern, als sie Teenager waren. Bill Gates, der Gründer von Microsoft, erlaubte seinen Kindern das Smartphone erst, als sie 14-jährig waren. Die Väter Jobs und Gates – sie müssen es wissen.»

Fetische des modernen Schulwesens

Episode 3: Fehlertoleranz im Schreibunterricht

Von Roger von Wartburg

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.

P

Postkartenidylle

Als ich letzten Februar mit meiner Familie in den Skiferien weilte, eröffnete mir an einem Schlechtwetternachmittag unser damals knapp 7-jähriger, die erste Klasse besuchende Sohn, er wolle seinen liebsten Klassenkameradinnen und -kameraden gerne Postkarten schreiben. Also begaben wir uns in den Dorfladen des Ferienorts, um sieben Postkarten auszusuchen und sie mitsamt den erforderlichen Briefmarken zu kaufen.

Zurück in der Ferienwohnung wollte Junior sofort loslegen. Er holte seine Buntstifte hervor und wir setzten uns gemeinsam an den Tisch. «Was möchtest du denn schreiben?», fragte ich ihn. «Nicht viel», lautete die Antwort, «ich will ihnen nur Grüsse aus den Ferien schicken.» – «Gut, dann machen wir das», sagte ich. Er nahm einen Stift zur Hand und begann mit Grossbuchstaben zu schreiben: «LIBER FIONN».

B

Bloss nicht korrigieren!

Schlagartig fühlte ich mich zurückversetzt in eine Situation am heimischen Esstisch drei Jahre zuvor. Damals hatte unsere Tochter, drei Jahre älter als ihr Bruder, im Rahmen einer Hausaufga-

be Wörter finden und aufschreiben müssen, die mit «SCH» beginnen. Auch damals hatte ich neben dem Kind gesessen und ihm zugesehen. Als sie, nach einem Blick nach draussen, auf das Wort «SCHNEE» gekommen war und es aufgeschrieben hatte, fragte sie mich: «Ist das so richtig geschrieben?» Ich blickte auf das Aufgabenblatt und las: «SCHNE». Also erklärte ich ihr, dass das «E» in «SCHNEE» beim Aussprechen ja lang ausgehalten werde. Eine Probe aufs Exempel erschien ihr plausibel. Und weil das so sei, fuhr ich fort, schreibe man «SCHNEE» mit zwei «E» – eben um zu zeigen, dass das ein langes «E» sei.

Ich staunte nicht schlecht, als tags darauf die Tochter berichtete, ihrer Lehrerin habe es gar nicht gefallen, dass ich meinem Kind die richtige Schreibweise verraten hätte. Schliesslich seien die Hausaufgaben für die Kinder gedacht, und nicht für die Eltern. Und die Lehrerin habe ausserdem gesagt, sie müssten diese Wörter noch nicht richtig schreiben können. Darum wolle sie, unsere Tochter, in Zukunft beim Erledigen der Deutsch-Hausaufgaben keine Auskünfte von Mama oder Papa mehr einholen.

An jenem Abend schrieb ich in mein Notizheft, in dem ich Ideen und Zitate für etwaige Artikel im «lvb:inform» festzuhalten pflege, den folgenden Satz: *Eine Volksschule, welche in Fragen des Bildungserwerbs Kinder in*

einen Loyalitätskonflikt zwischen ihren Lehrpersonen und ihren Eltern drängt, untergräbt damit selbst ihre Akzeptanz in der Bevölkerung.

L

Libe Grüse

Zurück an den Tisch in der Ferienwohnung im Februar 2018: «Das sieht ja schon gut aus, nur ein Buchstabe fehlt noch», sagte ich zu unserem Sohn. «Und welcher?», wollte er wissen. «Zwischen dem «L» und dem «B» kommt noch ein «E», antwortete ich. «Wieso denn das?», fragte er. «Weil das «L» im Wort «LIEBER» lang ausgesprochen wird. Hör mal: «Liiliiiiieber Fionn», sagt man doch.» – «Ja, das stimmt.» – «Und wenn du beim Schreiben eben zeigen willst, dass das ein langes «L» ist, dann schreibst du einfach noch ein «E» direkt hinter das «L». «LE» ist nichts anderes als ein langes «L».» Inwieweit ihn diese Erklärung überzeugte oder nicht, war schwer zu sagen, aber zumindest quetschte er noch ein «E» zwischen die beiden entsprechenden Buchstaben.

Unterhalb der Anrede zeichnete der Sohnmann anschliessend einen Zug für seinen Freund Fionn, bevor er sich wieder an mich wandte: «Und wie schreibt man «Grüsse»?» – «Komm, wir sprechen das Wort einmal ganz langsam und laut aus! Und dann schreiben wir einfach auf, was wir hören!» Ge-

Hierin ist sich die ansonsten oftmals widersprüchlich wirkende, vage bleiben müssende Hirnforschung einig: Der Mensch lernt immer. Auch Falsches.

sagt, getan. «G». «R». «Ü». («Ist das der mit den Pünktchen?» – «Ja, genau.») «S».

So. Und nun? Erklären oder schweigen? Und dann erst noch bei einem Wort, das man ja eigentlich mit Eszett (ß) schreibe, wenn dieser Buchstabe denn auch in der Schweiz verwendet würde. Natürlich wird sich weder die Zukunft des Kindes im Allgemeinen noch die Qualität seiner Sprachverwendung im Spezifischen daran entscheiden. Aber soll ich meinen Filius andererseits wider besseres Wissen sieben Mal hintereinander das Wort «Grüsse» (respektive «Grüse») falsch schreiben lassen, sodass er es sich dadurch falsch einprägt? Denn hierin ist sich die ansonsten oftmals widersprüchlich wirkende, vage bleiben müssende Hirnforschung einig: Der Mensch lernt immer. Auch Falsches.

«Moment!», sage ich. Die Würfel sind gefallen, der Vater, Deutschlehrer, gibt seiner *déformation professionnelle* nach. «Da kommt noch ein zweites «S» vor dem «E».» – «Wieso?» – «Wenn es nur ein «S» hätte, würde man es so aussprechen wie das Wort «Gemüse». Aber das «S» in «Gemüse» klingt doch nicht gleich wie das «S» in «Grüsse», oder?» Wir testen den Sachverhalt, indem wir beide Wörter mehrmals laut hintereinander aussprechen, wobei ich die jeweilige Aussprache selbstredend ein wenig übertreibe. «Nö, das klingt wirklich nicht gleich», befindet der Sohn schliesslich – und fügt ein zweites «S» hinzu.

Ü

Übung macht den Meister

Karte 2: Junior beginnt mit «LIBER PHILIPP». Ich schaue ihn an und er mich. Ich sage: «Schau doch noch einmal die Karte für Fionn an! Fehlt da

nicht etwas auf der zweiten Karte?» – «Ach ja, das «E!»» Wir lachen. Nach der Schlangenzeichnung für Philipp wiederholt sich das Schauspiel bei «GRÜSE». Ich flüstere: «Gemüse.» Das verfängt, sodass auch das zweite «S» den Ort seiner Bestimmung findet.

Karte 3 liest sich auf Anhieb korrekt, ohne jede väterliche Hilfe. Wir klatuschen ab und gönnen uns ein Zvieri.

Auf Karte 4 stimmt «LIEBER», nur bei «GRÜSE» kehrt noch einmal die zuerst vermutete Schreibweise zurück. «Gemüüüüüse, Gemüüüüüse», singt Papa. «Oh Mann!», ruft der Sohn.

Die Karten 5, 6 und 7 sind allesamt fehlerfrei. Der Bub strahlt. «Ich kann es!», leuchtet aus seinem Gesicht. Er freut sich über das, was er geschafft hat. Ich freue mich mit ihm. Stolz zeigt er die Postkarten seiner Mutter und

seiner älteren Schwester. Alle finden es toll.

V

Verinnerlichung

Ein gutes Vierteljahr später, Ende Mai, fertigt der Sohn eine grosse Zeichnung für den 70. Geburtstag seiner Grossmutter an. Auf die Rückseite schreibt er ganz selbstverständlich: «LIEBES GROS!» und weiter unten wieder das Wort «GRÜSSE». Ich nehme es mit einem Schmunzeln zur Kenntnis.

Anfang November. Junior ist mittlerweile ein Zweitklässler und schreibt jetzt mit Gross- und Kleinbuchstaben. Auf einem Arbeitsblatt soll er verschiedene Tiere beschriften. Plötzlich fragt er mich: «Schreibt man «Krokodil» mit «ie»?» Ich bin begeistert von dieser



Es ist an uns Lehrpersonen, das Korrigieren und Hinweisen auf Fehler so zu gestalten, dass es keine demotivierende Wirkung entfaltet, sondern, im Gegenteil, kleine Erfolgserlebnisse ermöglicht, die ihrerseits die Motivation der Lernenden verstärken.

Eine Volksschule, welche in Fragen des Bildungserwerbs Kinder in einen Loyalitätskonflikt zwischen ihren Lehrpersonen und ihren Eltern drängt, untergräbt damit selbst ihre Akzeptanz in der Bevölkerung.

Frage, weil sie zeigt, dass er das Prinzip «ie» = «langgesprochenes i» verinnerlicht hat und sich darüber Gedanken macht beim Schreiben.

E

Erstes Verbot in der Schweiz

Just im Herbst 2018 sind die Print- und Onlinemedien in Deutschland und der Schweiz wieder voll mit Berichten über das Schreibenlernen an den Schulen. Weshalb ich mit der Methode «Schreiben nach Gehör» nicht viel anfangen kann, habe ich vor drei Jahren ausführlich dargelegt.¹

In der Zwischenzeit hat der Nidwaldner Bildungsdirektor Res Schmid als erster Vertreter seiner Zunft das «Schreiben nach Gehör» ab der zweiten Klasse verboten. In der NZZ sagte Schmid: «Ich hatte viele Rückmeldun-

gen von Müttern und Vätern, die ver zweifelt waren, weil ihnen die Lehrer quasi verboten haben, bei ihren Kindern Rechtschreibfehler zu korrigieren.»² Diese Äusserung weckte einige «verschnittene» Erinnerungen bei mir ...

F

Für und Wider

Die Verteidiger des «Schreibens nach Gehör» betonen immer wieder, ein frühes Korrigieren der Kinder entfalte eine hemmende, ja sogar demotivierende Wirkung und schränke die Kreativität beim Schreiben ein. Ausserdem bringe es nichts, Regeln und Normen einzuführen, welche die Kinder kognitiv noch gar nicht fassen könnten.

Dem halte ich Folgendes entgegen: Für den Umgang mit beiden genann-

ten Punkten braucht es eben genau uns Lehrpersonen! Es ist an uns, das Korrigieren und Hinweisen auf Fehler so zu gestalten, dass es keine demotivierende Wirkung entfaltet, sondern, im Gegenteil, kleine Erfolgserlebnisse ermöglicht, die ihrerseits die Motivation der Lernenden verstärken. Kinder wollen wissen, wie es richtig ist, und sie haben auch ein Recht darauf, es zu erfahren. Es geht daher nicht um das *Ob*, sondern um das *Wie*.

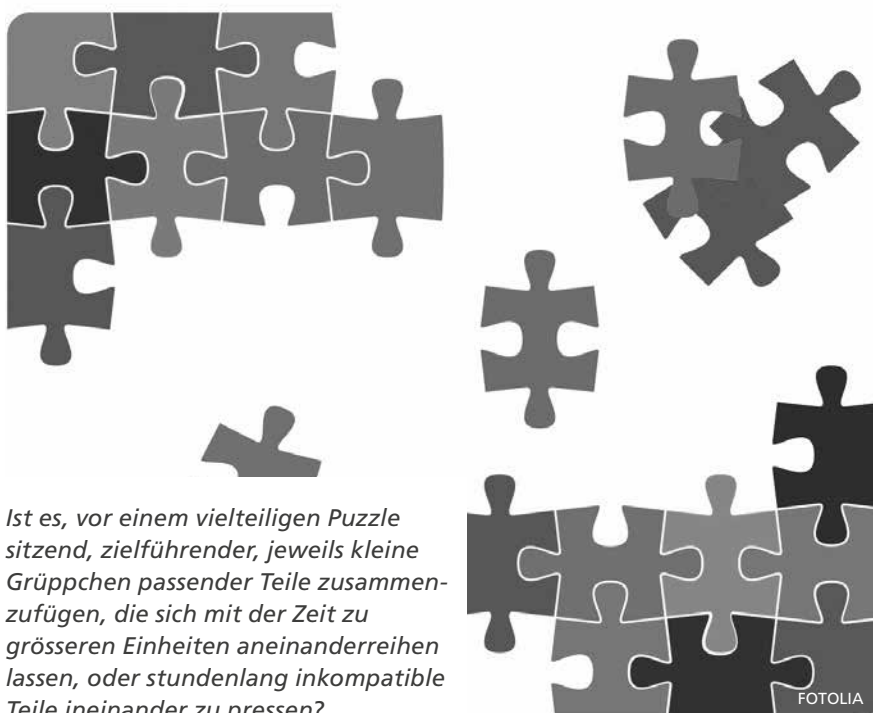
Wir Lehrerinnen und Lehrer müssen portionieren, herunterbrechen, erklären, fassbar machen, an- und entfachen, veranschaulichen, nachgreifen, in Bezug setzen, zeigen, insistieren, mithin: Verantwortung übernehmen. Tun wir das nicht, so machen wir uns als Berufsstand letzten Endes von alleine überflüssig, und das schon ganz ohne die aktuell fortschreitende Digitalisierungseuphorie.

K

Kindgerecht

Mein Sohn braucht mit 7 Jahren die Begriffe «Dehnung» oder «Schärfung» noch nicht zu kennen. Er muss auch nicht zwingend bereits wissen, dass man andere langgezogene Vokale als das «i» durch Verdoppelung oder ein eingeschobenes «h» kennzeichnen kann. Sehr wohl ist er aber kognitiv schon dazu in der Lage, zu erfassen, dass die Buchstabenfolge «ie» als langes «i» ausgesprochen wird. Und mit einigen wenigen häufig verwendeten Vokabeln wie «liebe(r)» etc. vermag er sich dies auch nachhaltig einzuprägen.

Mein Sohn muss erst recht nicht um die Linguisten-Debatte wissen, ob das Eszett (ß) hierzulande deshalb fehlt, weil es im Zuge der Verbreitung der Schreibmaschine im früheren 20. Jahr-



Ist es, vor einem vielteiligen Puzzle sitzend, zielführender, jeweils kleine Grüppchen passender Teile zusammenzufügen, die sich mit der Zeit zu grösseren Einheiten aneinanderreihen lassen, oder stundenlang inkompatible Teile ineinander zu pressen?

*Der Bub strahlt. «Ich kann es!», leuchtet aus seinem Gesicht.
Er freut sich über das, was er geschafft hat.*

hundert auf der schweizerischen Standardtastatur ebenso wie die Grossbuchstaben der Umlaute Ä, Ö und Ü weggelassen wurde, da man Platz für die französischen Akzentbuchstaben é, è, à sowie das ç brauchte, oder ob es vielmehr der Besonderheit des helvetischen Lautsystems geschuldet ist, in welchem das Doppel-S, anders als in Deutschland, nicht an die Vokalkürze gekoppelt ist. Nichtsdestotrotz ist er dazu imstande, die unterschiedlichen Aussprachen von «Grüsse» und «Gemüse» zu erkennen und sich das doppelte «S» im erstgenannten Wort zu merken. Womöglich wird ihm das später dabei helfen, zu registrieren, dass auch «Füsse» oder «Süsse» zwei «s» haben müssen.

Begriffe wie «Küsse» oder «Beschlüsse» dürften dereinst aufgrund ihrer noch einmal andersartigen Aussprache wahrscheinlich zu neuen Irritationen führen, aber, mit Verlaub: *who cares?* Ist es denn sinnvoller, sich

Schritt für Schritt kleine Elemente des grossen Ganzen – auch mittels *trial and error* – zu eigen zu machen oder jahrelang – einem erstarrten Fatalismus ob der Komplexität des *gesamten* Regelwerks ähnlich – überhaupt keine Strukturen in der Sprache zu erkennen, geschweige denn zu verinnerlichen? Ist es, vor einem vierteiligen Puzzle sitzend, zielführender, jeweils kleine Grüppchen passender Teile zusammenzufügen, die sich mit der Zeit ihrerseits zu grösseren Einheiten aneinanderreihen lassen, oder stundenlang inkompatible Teile – diese malträtiertend – ineinander zu pressen?

B

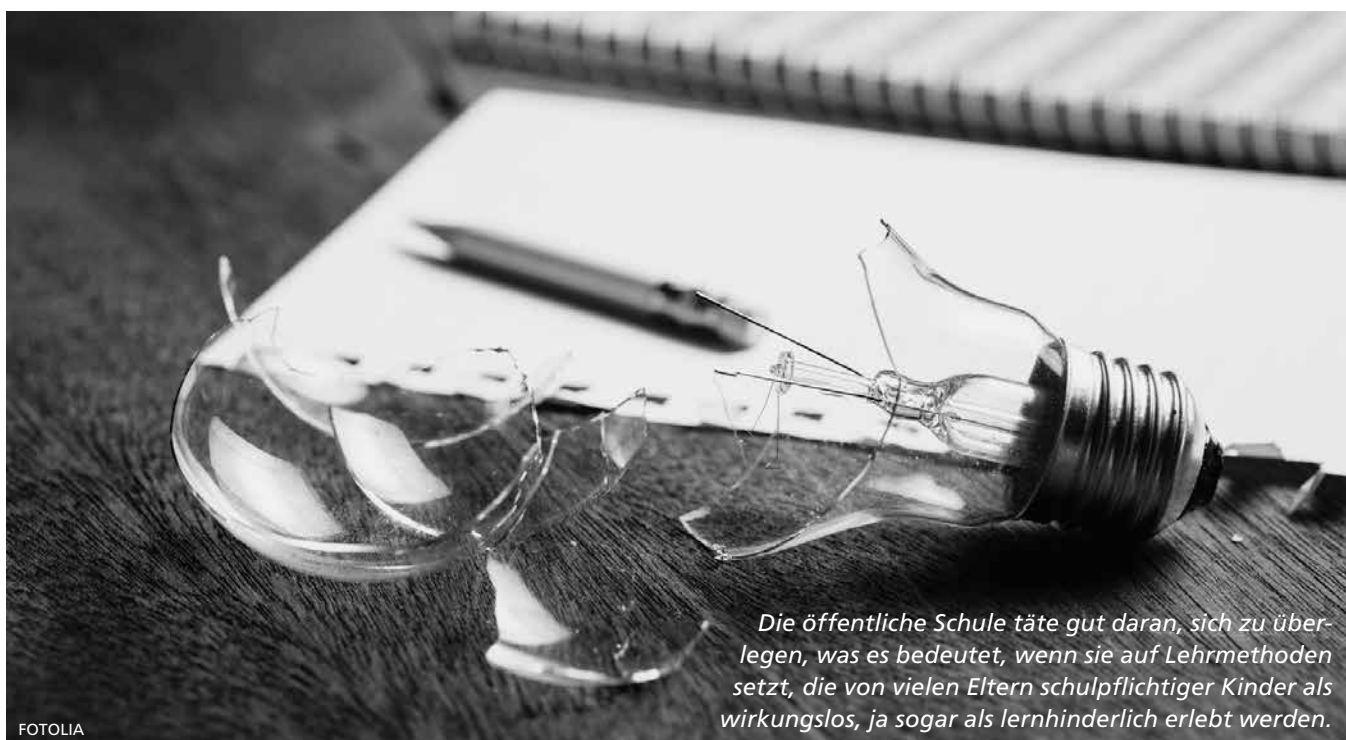
Beim Namen nennen

Es gibt eine Tendenz im sich als modern verstehenden Schulwesen, die vorgaukelt, Wissen, dass man sich eingeprägt hat, aber womöglich nicht

(vollständig) kognitiv herleiten kann, sei wertlos. Dies halte ich insbesondere auf der Primarstufe für falsch.

Nehmen wir doch nur die Vornamen der Kinder: Welche Eltern freuen sich nicht, wenn ihr Kind das erste Mal seinen Namen richtig schreibt? Und dabei haben viele ABC-Schützen und -Schützinnen hierzulande heute keine lautgetreuen Namen wie «Reto» oder «Sabine» mehr, sondern heissen Amy und Julien, Ethan und Anouk, und selbst für ein und denselben Namen gibt es bisweilen verschiedene Schreibweisen, etwa Philip, Philipp, Philippe oder sogar Filip. Müssen die Kinder dafür auf einer reflektierenden Ebene um die Rechtschreibprinzipien der verschiedenen Sprachen wissen? Wohl kaum.

Auch mein Sohn schrieb die Namen seiner Freunde – ob Fionn oder Philipp oder wie sie alle heissen – problemlos richtig auf die Postkarten. Kinder kön-



Die öffentliche Schule täte gut daran, sich zu überlegen, was es bedeutet, wenn sie auf Lehrmethoden setzt, die von vielen Eltern schulpflichtiger Kinder als wirkungslos, ja sogar als lernhinderlich erlebt werden.

nen sich die Schreibweise schwieriger, auch fremdländischer Eigennamen dann merken, wenn sie diese unzählige Male im Alltag sehen, lesen und schreiben. Sollte nicht alleine dieser Umstand uns zu denken geben im Hinblick auf die Art und Weise, wie heute vielerorts das Schreibenlernen in den ersten Schuljahren (nicht) angegangen wird?

P

Pädagogische Prinzipien

Roland Reichenbach von der Universität Zürich, nach meinem Ermessen der hellste Stern am erziehungswissenschaftlichen Firmament des Landes, schält vier Dinge heraus, die eine Lehrperson immer wieder zeigen und leisten muss, um pädagogisch zu «taugen»³:

1. Dass sie das, was sie lehrt, für *wichtig* hält.
2. Dass sie *will*, dass die Kinder diesen Gegenstand lernen.
3. Dass sie zeigt, dass die Kinder das auch lernen *können*.
4. Dass sie ihnen dabei *hilft*.

In meiner Wahrnehmung erfüllen Lehrpersonen, welche ihre Schülerin-

nen und Schüler über längere Zeit hinweg ohne jede Einflussnahme, Lenkung und Systematik drauflosschreiben lassen, kaum eine dieser Bedingungen.

W

Wasser auf Mühlen der Volksschulgegner

Zum Schluss noch dies: Neben der Kontroverse um das Schreibenlernen machte in den letzten Wochen nach mehrjähriger Pause ein weiteres Thema in den Gazetten wieder die Runde: Neue Bestrebungen in Richtung freier Schulwahl werden in verschiedenen Kantonen unternommen.

Die öffentliche Schule täte gut daran, sich auch vor diesem Hintergrund zu überlegen, was es bedeutet, wenn sie auf Lehrmethoden und Lehrmittel setzt, die von vielen Eltern schulpflichtiger Kinder als wirkungslos, untauglich, verwirrend, ja sogar als bizarr, esoterisch und lernhinderlich erlebt werden.

Mit lieben Grüßen
Ihr Roger von Wartburg

¹ Roger von Wartburg: «Schreiben nach Gehör: Vom liederlichen Umgang mit einer Kulturtechnik», lvb.inform 2015/16-02

² Simon Hehli: «Schreiben nach Gehör – Ein erster Kanton kapituliert vor genervten Eltern», Neue Zürcher Zeitung, 29. Oktober 2018

³ Lisa Nimmervoll: «Die Reformatis ist eine globale Entzündung», Der Standard, 13. Januar 2015

Perle 5: «Einst hatten die Lehrerinnen und Lehrer das Sagen. Wer heute die Schule regiert.»

Wo: Neue Zürcher Zeitung

Wer: Martin Beglinger

Wann: 31. August 2018

«Richard Münch, 73, emeritierter Professor für Soziologie [...], ist kein grosser Redner, doch was er am Kongress der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung zu sagen hat, das hat es in sich. Es geht um den bildungsindustriellen Komplex, wie Münch ihn nennt, angelehnt an den berühmten militärisch-industriellen Komplex, vor dessen zersetzendem Einfluss auf die Demokratie der damalige US-Präsident Eisenhower in seiner berühmten Abschiedsrede im Jahr 1961 gewarnt hatte. [...]

Es seien [...] schon lange nicht mehr die Aufklärer, die die Bildungsdebatten von heute dominierten, sondern Ökonomen wie der amerikanische Nobelpreisträger Gary Becker, der bereits 1964 seine Theorie des Humankapitals entwickelte. [...] Becker verstand Bildung als Investition, die für den Einzelnen rentiert – vor allem in Form eines höheren Lohnes. Unterdessen ist dieser Gedanke Allgemeingut und die «Forderung nach mehr Bildung zum globalen Mantra der Wissensgesellschaft» (Münch) geworden. Umso mehr gelte die Schule heute als Rohstofflieferantin von Humankapital und sei dadurch zu einem «Kampfplatz im internationalen Wettbewerb» geworden.

Zugleich sieht Richard Münch [...] einen «neoliberalen» Zeitgeist am Werk, der eine tektonische «Verschiebung vom Wohlfahrtsstaat zum Wettbewerbsstaat» bewirkt habe, mit ebenfalls einschneidenden Konsequenzen für die Schule. Von ihr werde seither verlangt, alle Kinder fit zu machen für den späteren Wettbewerb. Mehr Investitionen in die Bildung und im Gegenzug weniger Sozialstaat, das ist das politische Kalkül der Verfechter des «Wettbewerbsstaates». Mit der Lehre des New Public Management (NPM) wiederum, die öffentliche Verwaltungen dank Methoden aus der Privatwirtschaft effektiver und effizienter machen will, sollen die Schulen besser gesteuert werden; eine Vorstellung, die gerade auch bei sozialdemokratischen Reformen [...] auf grossen Anklang stiess. Alles in allem ist für Münch nicht weniger als eine «Verdrängung des traditionellen pädagogischen Establishments» durch eine «ökonomische Regierung der Schule» im Gange.

[...] Während [...] Lehrerverbände und [...] Erziehungswissenschaftler seiner Analyse [...] applaudieren, steht Münch bei [...] Bildungsforschern als Romantiker im Verdacht. [...] Bildungsökonom Stefan Wolter [...] meint: «Hinter der Kritik an der angeblichen Ökonomisierung der Schule steckt die romantische Vorstellung einer dezentralen Selbststeuerung, wo jede Lehrperson und jede Schule tun und lassen

kann, was sie will, ohne Aufsicht und Konsequenzen.» Dorthin wolle er, Wolter, aber keinesfalls zurück. Münch [...] weist solche Kritik [...] weit von sich. Auch das frühere pädagogische Establishment sei «keineswegs der Himmel auf Erden. Es favorisiert eine Form von Bildung, Schule und Unterricht, die leicht dazu neigt, um sich selbst zu kreisen und aus dem Auge zu verlieren, was in der Welt da draussen passiert.»

Und was erkennt der Soziologe dort? Ein «weltumspannendes Netzwerk», das aus Think-Tanks, Stiftungen, internationalen Organisationen, der «Bildungs- und Testindustrie» sowie Policy-Unternehmen bestehe und «neoliberale Bildungsreformen» vorantreibe. «In diesen Netzwerken werden Wissen und Informationen verbreitet, Unterstützung mobilisiert, Gelder verfügbar gemacht, Loyalitäten und wechselseitige Verpflichtungen geschaffen. Think-Tanks stellen Wissen, Informationen und Reformprogramme zur Verfügung, Stiftungen fördern mit ihrem Geld Reformprogramme, Advocacy-Groups mobilisieren die Öffentlichkeit und rekrutieren Unterstützer für die Durchführung dieser Programme.»

Münch nennt auch Ross und Reiter:

- Da ist etwa McKinsey. Das Beratungsunternehmen rühmt sich auf seiner Website [...], seit 2010 habe es 220 «Transformationsprojekte» in 10 nationalen und 20 regionalen Bildungssystemen durchgeführt – mit «impact» bei 400'000 Schulen, 3 Millionen Lehrern und 60 Millionen Schülern. McKinsey sieht in der Bildung einen «globalen Wachstumsmarkt von 8 Billionen Dollar» mit «vielen Investitionsmöglichkeiten für Private», von Management-Dienstleistungen bis zur Lieferung von Unterrichtsmaterial.
- Zweites Beispiel: die britische Pearson Education, der weltgrösste Bildungskonzern mit einem Umsatz von 5,7 Milliarden Franken und 30'000 Angestellten in 70 Ländern. Pearson bietet alles an, von der Schulbuchproduktion bis zur Konzeption des internationalen Pisa-Tests, der 2018 wieder in 80 Ländern durchgeführt wurde, inklusive der Schweiz.
- Beispiel Nummer drei: «Missionarische Milliardärsstiftungen» (Münch) wie jene von Bill und Melinda Gates, die in Bildungsfragen weltweit sehr aktiv ist und eine hohe Affinität zu privatwirtschaftlichen Anreizen in der Schule hat. Eine ähnliche Rolle spielt in Deutschland die Bertelsmann-Stiftung.
- Schliesslich der wichtigste Pfeiler im bildungsindustriellen

*Es geht um viele Arbeitsplätze, um Forschungsaufträge,
Prestige und Deutungsmacht.*

len Komplex: die OECD, die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung in Paris mit ihren 36 (mehrheitlich westlichen) Mitgliedstaaten. Geprägt von einer sozialtechnokratischen Machermentalität aus der amerikanischen Kriegswirtschaft, begann die OECD bereits in den 1960er Jahren, Daten im grossen Stil zu sammeln. Mit dem internationalen Leistungstest Pisa hat sich die OECD dann als zentrale internationale Plattform in der Bildungspolitik etabliert – und damit den Aufbau einer grossen Test- und Beratungsindustrie ermöglicht.

In Zürich präsentiert Münch ein Netzwerk, das rund 1800 Personen umfasst, und als «Dreigestirn der globalen Bildungsgovernance» hat er diese drei Männer ausgemacht: den Deutschen Andreas Schleicher, Bildungsdirektor bei der OECD und Erfinder der Pisa-Tests; dann Eric Hanushek, «den weltweit einflussreichsten Bildungsökonom» (Münch), der an der Universität Stanford lehrt; schliesslich den Briten Sir Michael Barber, der als Bildungsexperte im Kabinett von Tony Blair Karriere machte, dann zu McKinsey wechselte, um nationale Bildungsministerien zu beraten, ehe er bei Pearson Education anheuerte. Münch nennt das «einen schönen Drehtüreneffekt».

Man braucht tatsächlich nicht lange nach Belegen dafür zu suchen, wie sich dieses «Dreigestirn» die Bälle fast blind zuspielt. So bewirbt [...] Andreas Schleicher sein neues Buch, «World Class», mit einem Zitat von Michael Barber («das wichtigste Buch des Jahrzehnts über Bildung»), und Eric Hanushek wird darin [...] achtmal als Experte zitiert. Aber dass dieses Trio nun gleich das Triumvirat eines globalen bildungsindustriellen Komplexes bilden soll? Nicht nur für Bildungsökonom*innen klingt das mitunter nach einer Verschwörungstheorie. Doch diesen Vorwurf weist Münch ebenso vehement zurück wie jenen der Bildungsromantik. «Diese Personen «verschwören» sich nicht, sondern sind so eng miteinander verbunden, dass sie eine gemeinsame Sicht auf die Bildungswelt teilen, und sie sitzen an so zentralen Schaltstellen der Macht im transnationalen Bildungsfeld, dass sie in erheblichem Masse die weltweite Verbreitung und Institutionalisierung des Testregimes vorantreiben können.»

Von Verschwörung würde Münch auch deshalb nicht reden, weil er niemandem im bildungsindustriellen Komplex schlechte Absichten unterstellt. Alle Akteure wollten die Schulen der Welt verbessern und die Bildungschancen gerade auch der armen Kinder. Aber auch dieser Komplex

entwickelt wie jede grosse Organisation eine Eigendynamik – und Eigeninteressen. Es geht um viele Arbeitsplätze, um Forschungsaufträge, Prestige und Deutungsmacht, und genau dies will der Soziologe transparent machen. «Warum», fragt er sein Publikum in Zürich, «findet der Pisa-Test alle drei Jahre statt, obwohl die Resultate immer die gleichen sind?» Die lakonische Antwort: «Weil dieser Rhythmus für durchgängige Beschäftigung in der Testindustrie sorgt.»

Nehmen wir ein naheliegendes Beispiel und machen eine Probe aufs Exempel: die Schweiz. Sie kommt in Münchs Buch gerade einmal in einer halben Zeile vor. Also Fehlalarm? Dieses Urteil wäre vorschnell, denn namentlich die OECD hat seit rund dreissig Jahren sehr wohl einen starken Einfluss auf die Schweizer Bildungspolitik, wie die Erziehungswissenschaftlerin Regula Bürgi in ihrer Forschung minuziös belegen konnte.

Der damals noch [...] unbekannte Andreas Schleicher, ursprünglich Physiker und Statistiker, wurde bereits in den 1990er Jahren regelmässig in Bern gesichtet, auf Besuch beim Bundesamt für Statistik, das Feuer und Flamme für die Idee war, den seinerzeit noch weitgehend autonom laufenden Schweizer Bildungsbetrieb genauer in Zahlen zu fassen. Ein prächtiges Betätigungsfeld! Doch die OECD hatte ein besonderes Problem mit ihrem treuen Mitglied Schweiz. Es fehlte ein Ansprechpartner auf Regierungsebene, denn in diesem föderalistischen Unikum gibt es keinen nationalen Bildungsminister mit Durchgriffsrecht; die Volksschule ist bekanntlich Sache der Kantone. In diesem Vakuum schlug die Stunde der Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), die sich fortan als Scharnier zur OECD etablierte – und damit auch ihre Stellung im Inland gegenüber dem Bund massiv stärkte. Die OECD wiederum baute ihre Vormacht in der internationalen Bildungspolitik aus, indem sie – in Eigenregie, nicht etwa auf Anweisung ihrer Mitgliedstaaten – in den 1990er Jahren Pisa erfand und sich dadurch ihrerseits unentbehrlich machte.

Schon vor der Einführung von Pisa lieferte die OECD 1991 mit einer entsprechenden Studie den Anstoss zu einem zentralen Wechsel in der Schweizer Bildungspolitik, wie Jürgen Oelkers, emeritierter Erziehungswissenschaftler an der Universität Zürich, erklärt. Das war der Wechsel von den Lehrerseminaren zu den pädagogischen Hochschulen, also der Startpunkt für die Akademisierung der Primarlehrausbildung. [...]

Die OECD baute ihre Vormacht in der internationalen Bildungspolitik aus, indem sie in Eigenregie in den 1990er Jahren Pisa erfand und sich dadurch ihrerseits unentbehrlich machte.

Niemand war in der Schweiz empfänglicher für die Ideen der OECD als Ernst Buschor, Professor für Betriebswirtschaftslehre an der HSG und selber ein glühender Verfechter von NPM. Als er in die Zürcher Regierung gewählt wurde und 1995 die Bildungsdirektion übernahm, hatte Buschor sein ideales Feld für Reformen gefunden. Er wollte [...] nicht mehr nur auf den Input achten wie die traditionelle Bildungsverwaltung, die oft aus gelernten Pädagogen bestand, sondern stärker auf den Output. Buschor verlangte mehr Effizienz und pochte auf harte Zahlen dazu, was die Schulen am Ende des Jahres wirklich liefern.

In der OECD war man begeistert über den neuen Kurs, die kantonalen Bildungsdirektoren staunten, doch die Lehrerschaft war entsetzt. Sie fühlte sich kontrolliert und gegängelt wie nie zuvor, als plötzlich ein Mann der Wirtschaft detaillierte Rechenschaft über die Wirksamkeit ihrer Arbeit einforderte. Dann kam im Jahr 2000 der Schock nach den ersten – eher mässigen – Pisa-Resultaten. Buschor nutzte die Verunsicherung und schob im Kanton Zürich nun erst recht eine Reform nach der andern an – gegen den erbitterten Widerstand der Berufsverbände. Die «Generation Buschor» wähnte sich fortan in einem Hamsterrad, das sich auch in Zukunft weiterdrehen wird, «weil das System immer neue Reformen generiert», wie Jürgen Oelkers sagt.

Zentrale Reformen im Geiste von New Public Management waren die Einführung von Schulleitungen, die Beurteilung

einzelner Lehrpersonen oder die Evaluierung ganzer Schulen. All dies war in der Lehrerschaft anfangs höchst umstritten, zumal wenn eine Beurteilung lohnwirksam war. Denn so manches, was empirische Bildungsforscher als wichtige Instrumente zur Messung von Qualität sehen, kam bei den Lehrpersonen vor allem so an: noch mehr Berichte, Formulare ohne Ende, sinnlose Bürokratie.

Die Mehrheit der rund 100'000 Lehrerinnen und Lehrer in der Schweiz hat sich inzwischen mit den Dauerreformen arrangiert, aber es gibt rote Linien. Zum Beispiel jene, dass sich Schulen nicht wie Firmen führen lassen. «Schulleiter sind keine CEO», sagt Jürgen Oelkers. Und die Volksschule ist nicht einfach ein Markt. Der «Turboreformer» Buschor bekam seine Grenzen zu spüren, als das Zürcher Stimmvolk [...] 2003 seine im Volksschulgesetz gebündelten Reformen an der Urne versenkte. Auch die Skepsis gegenüber mehr schulischem Wettbewerb ist weiterhin gross. So wurden die diversen kantonalen Initiativen zur freien Schulwahl, die genau dies wollten, in den letzten Jahren überall klar verworfen. [...]

Derweil pflegt die Schweiz – unabhängig von der OECD, aber sehr erfolgreich – ihre ganz eigene Wirtschaftsnähe in der Bildungspolitik: mit einer ausgeklügelten dualen Berufsbildung, die grossen Wert auf die Bedürfnisse der Unternehmen legt und im Gegenzug von der hohen Integrationsfähigkeit des Arbeitsmarktes sowie der tiefen Ar-



Während man noch über die Effekte der letzten Reformgeneration rätselt, ist bereits die nächste Megareform angerollt: die Digitalisierung der Bildung.

Zentrale Reformen im Geiste von New Public Management waren die Einführung von Schulleitungen, die Beurteilung einzelner Lehrpersonen oder die Evaluierung ganzer Schulen.

beitslosigkeit profitiert. Doch von einer «ökonomischen Regierung der Schule» ist man in diesem Land ziemlich weit entfernt. Allein der tendenziell markt- und reformkritische Berufsstand sowie die direkte Demokratie verhindern, dass ein bildungsindustrieller Komplex ungehindert den Takt vorgeben und durchsetzen könnte.

Einen grossen Kontrast zur Schweiz bilden hingegen die USA, gemäss Richard Münch das «Pionierland» für den bildungsindustriellen Komplex. Die Ausrichtung auf Output und konsequentes Testen sind an amerikanischen Schulen seit bald fünfzig Jahren Standard. Der Soziologe hat nicht grundsätzlich etwas gegen Tests einzuwenden, hingegen stört ihn, wenn die «Bildungs- und Testindustrie» die Schule zu dominieren beginnt und diese am Ende gleichwohl nicht einzulösen vermag, was versprochen wird: bessere Leistungen und mehr Chancengerechtigkeit. Stattdessen kam es zu Auswüchsen wie 2011 in der Stadt Atlanta, wo ehrgeizige bildungspolitische Vorgaben zur Folge hatten, dass an 44 von 56 öffentlichen Schulen Testergebnisse systematisch gefälscht wurden, um die Ziele zu erreichen. Von den 170 beteiligten Lehrpersonen mussten drei für mehrere Jahre ins Gefängnis.

Eine amerikanische (wie auch britische) Spezialität sind die Charter Schools, also jene Schulen, die zwar privat geleitet, aber öffentlich finanziert werden – und dies umso üppiger, je mehr Eltern sich davon überzeugen lassen, ihr Kind an eine bestimmte Schule zu schicken. Dieses Modell setzt stärker auf Wettbewerb und individuelle Anreize, es ist das Vorzugsmodell von Eric Hanushek, dem Bildungsökonom in Münchs «Dreigestirn», sowie der Bill-Gates-Stiftung [...]. Eine gewichtige neue Befürworterin [...] ist auch Betsy DeVos, Donald Trumps Bildungsministerin.

Als Modell klingt es durchaus einleuchtend, seine Bilanz in der Praxis ist jedoch umstritten und wird von einem Studienkrieg begleitet [...]. Münch verweist auf ein «Feldexperiment neoliberaler Schulreformen», nämlich die Stadt New Orleans, wo die vom Wirbelsturm «Katrina» zerstörten Schulen flächendeckend wieder aufgebaut wurden, jedoch als Charter Schools. Die alten öffentlichen Schulen, deren Leistungen unter den geforderten Testergebnissen lagen, wurden geschlossen, 7000 Lehrpersonen wurden entlassen und [...] ersetzt. Die Promotoren ziehen ein positives Fazit dieser Radikalreform, die Bilanz von Münch und der von ihm zitierten Studien ist gemischt. Rund ein Viertel der

Charter Schools schneidet besser, ein weiteres Viertel aber schlechter ab als die öffentlichen Schulen; ungefähr die Hälfte ist jedoch gleich.

Kaum zu bestreiten ist hingegen, dass das amerikanische Schulsystem insgesamt nicht besser geworden ist in den letzten fünfzig Jahren. Die Pisa-Resultate – wenn man sie denn als Messlatte nehmen will – belegen das anhaltende Mittelmaß. Insbesondere haben es die USA nicht geschafft, die Bildungskluft zwischen Arm und Reich, zwischen Schwarz und Weiss, zwischen Akademikern und Arbeitern zu verkleinern. [...] Gegen 70 Prozent dieser Unterschiede lassen sich gemäss Münch mit den sozioökonomischen Unterschieden bei der Bevölkerung erklären. Bildungspolitik, folgert er daraus, könne eine ausgleichende Sozialpolitik nicht ersetzen.

Während man noch über die Effekte der letzten Reformgeneration rätselt, ist bereits die nächste Megareform angerollt: die Digitalisierung der Bildung. Auch hier sieht Münch den bildungsindustriellen Komplex am Werk, vielleicht sogar aktiver als je zuvor, denn gerade in diesem Bereich sind die handfesten Interessen offensichtlich. Die OECD-Länder werden in den nächsten Jahren Dutzende oder Hunderte Milliarden Franken in die Digitalisierung der Schulen stecken. Entsprechend heftig lobbyieren die Technologiekonzerne. Sie versprechen mehr Wirkung beim einzelnen Kind dank personalisierten Lernprogrammen und «werben ganz offen mit riesigen Einsparmöglichkeiten für die Schulen, weil eine Lehrerin im digitalisierten Unterricht nicht mehr 20, sondern 250 Schüler betreuen könne», wie [...] Münch in Zürich sagt. In seinem Buch schreibt er: «Der digitale Monopolkapitalismus von Apple, Google, Facebook und Co. hat beste Chancen, die Verdrängung der Lehrerschaft durch digitale Lernmaschinen global und flächendeckend durchzusetzen.»

Wenn er hier bereits den Untergang eines ganzen Berufsstandes an die Wand malt, dann ist das Alarmismus der schrillsten Sorte [...]. Doch Richard Münchs Schlusswort an der Universität Zürich kann man durchaus folgen: «Betrachten Sie die Schule weiterhin als eine öffentliche Aufgabe mit demokratischer Gesetzgebung, bürokratischer Kontrolle und professioneller Treuhänderschaft. Und seien Sie vorsichtig mit Schlüssen aus nationalen und internationalen Leistungsvergleichen.»

Passepartout-Lehrmittel im Spiegel der Spracherwerbsforschung

Gastbeitrag von Felix Schmutz, pensionierter Fremdsprachenlehrer und ehemaliger Didaktikdozent an der Universität Basel

Als Reaktion auf die beiden Gastbeiträge zu Passepartout in der letzten Ausgabe des Ivb.inform hat Felix Schmutz hinsichtlich der Publikation eines zusätzlichen Gastbeitrages zur Thematik angefragt, den wir an dieser Stelle veröffentlichen. Selbstverständlich steht das Ivb.inform weiteren interessierten Personen für Gastbeiträge offen – auch zu anderen Themen.

1. Wissenschaft und Spekulation

Die Alchemisten der Zeit vor dem 19. Jahrhundert behaupteten, sie könnten aus unedlen Metallen mit Hilfe des Steines der Weisen Silber und Gold herstellen. Tatsächlich beschäftigten sie sich intensiv mit allen möglichen Grundstoffen in der Natur und legten damit einen Vorrat an Wissen an, den die streng wissenschaftliche Chemie später von reinen Spekulationen und Betrug unterscheiden konnte. Die Alchemisten hielten ihre Erkenntnisse geheim; nur ihre Schüler, die Adepten, weihten sie ein.

Der Vergleich mit der Fremdsprachendidaktik unserer Tage scheint etwas weit hergeholt. Dennoch gibt es Parallelen. Seit etwa 50 Jahren kämpft die Fremdsprachendidaktik darum, als Wissenschaft ernst genommen zu werden. Sie tut dies, indem sie zu ergründen sucht, wie Menschen eine Zweitsprache, beziehungsweise nach erworbener Mutter- oder Erstsprache eine oder mehrere weitere Sprachen lernen. Die dabei gewonnenen Erkenntnisse sollen dann im Unterricht genutzt werden können.

Allerdings befindet sich die Disziplin, bildlich gesprochen, immer noch in einer Übergangsphase zwischen Alchemie und Chemie. Die Forscher versuchen, nach wissenschaftlichen Kriterien vorgehend, Teilfragen, zu denen sie Hypothesen formuliert haben, in Studien zu überprüfen. Dabei zeigt sich, dass die meisten Hypothesen, kaum sind sie formuliert, auf Grund weiterer Studien wieder relativiert, verfeinert, teilweise oder sogar ganz widerlegt werden. Gewisse Forschungsrichtungen sind schon im Ansatz unvereinbar. Von einer gültigen Theorie des Spracherwerbs ist man nach wie vor weit entfernt.¹

Während die Forscher unter den Didaktikern davor warnen, ihre Hypothesen zu Teilfragen in allgemeingültige Unterrichtsprinzipien umzumünzen², bedienen sich ihre Kollegen, die Alchemisten-Didaktiker, ihrer Hypothesen, um in Ausbildungsstätten, Handbüchern und Lehrmitteln

Unterrichtskonzepte zu schmieden mit dem Anspruch, den oft unbefriedigenden bisherigen Unterricht zu verbessern. Sie mixen die Elemente zu einem Elixier, das den Spracherwerb wie Nektar und Ambrosia an die Lernenden verabreichen solle. Ihre Anhänger übernehmen diese Lehre wie wahre Adepten und verteidigen sie auch dann noch, wenn das Erz, anstatt sich in der magischen Retorte in Gold zu verwandeln, einfach nur Rost ansetzt.

Das heisst nun umgekehrt nicht, dass die Forscher nichts beizutragen hätten und dass die Studien nicht zu Erkenntnissen führten. In den letzten Jahrzehnten wurde das Spektrum an Unterrichtsideen dank der Forschungsarbeit erfreulich ausgeweitet. Es zeigt sich jedoch immer deutlicher, dass der Zweitspracherwerb eine ungeheuer komplexe und vielschichtige Angelegenheit ist, die von vielen sprachlichen, psychologischen, sozialen und kulturellen Faktoren abhängt, so dass man ihm mit einseitigen Konzepten nicht beikommen kann. Das eigene Sprachenlernen und die Unterrichtserfahrung bilden eine sichere Messlatte, an die solche Konzepte der «Experten» und Handbücher stets angelegt werden sollten. An Untauglichem sollte man nicht festhalten, nur weil «Experten» einem dies nahelegen.³

Die Experten tendieren dazu, die Theorien des Spracherwerbs in eine zeitliche Abfolge zu bringen. Sie stellen diese so dar, als ob ein kontinuierliches Fortschreiten die früheren Erkenntnisse jeweils ablösen würde: *Übersetzungsmethode, Strukturalismus/Behaviourismus, kommunikative Wende, kognitive Wende, soziale Wende, Viel- oder Mehrsprachigkeitstheorie* wären Stichworte in einer solchen Abfolge. Dass jedoch auch die früheren didaktischen Konzepte wertvolle und nach wie vor gültige Erkenntnisse gezeitigt und Unterrichtsmethoden beigesteuert haben, gerät bei den Passepartout-Experten unter die Räder.

Nicht so in der Forschung, deren frühere Hypothesen immer wieder beigezogen werden. Tatsächlich ergibt sich

*Von einer gültigen Theorie des Spracherwerbs ist man
nach wie vor weit entfernt.*

durch die genannten Ansätze eine kumulative Bereicherung des Wissens über Spracherwerb. Ein Abwerten oder Negieren früherer Erkenntnisse zugunsten einer modischen Neu-Hypothese bedeutet hingegen Verzicht und Verarmung.

2. Der Stein der Weisen: Mehrsprachigkeit

Ein Beispiel dafür ist die *Mehrsprachigkeitstheorie*. Das Sprachenlernen soll miteinander «kombiniert» werden, indem Sprachvergleiche, Sprachbewusstheit («language awareness») und das Hin-und-Herschalten («Switching») den gleichzeitigen Erwerb mehrerer Sprachen fördern sollen. Diese Theorie ist jedoch noch sehr unausgereift, wie selbst Experten von Passepartout feststellen.⁴

Tatsächlich ist der Nutzen von Sprachvergleichen für den Spracherwerb wissenschaftlich bisher nicht nachgewiesen, er wird lediglich spekulativ angenommen. Die Forschung kann zwar zeigen, dass die Methode das theoretische Wissen über Sprache fördert, nicht aber, ob sie sich auf die Kompetenz auswirkt. In den Passepartout-Lehrmitteln ist sie dennoch ein konstitutiver Faktor.⁵

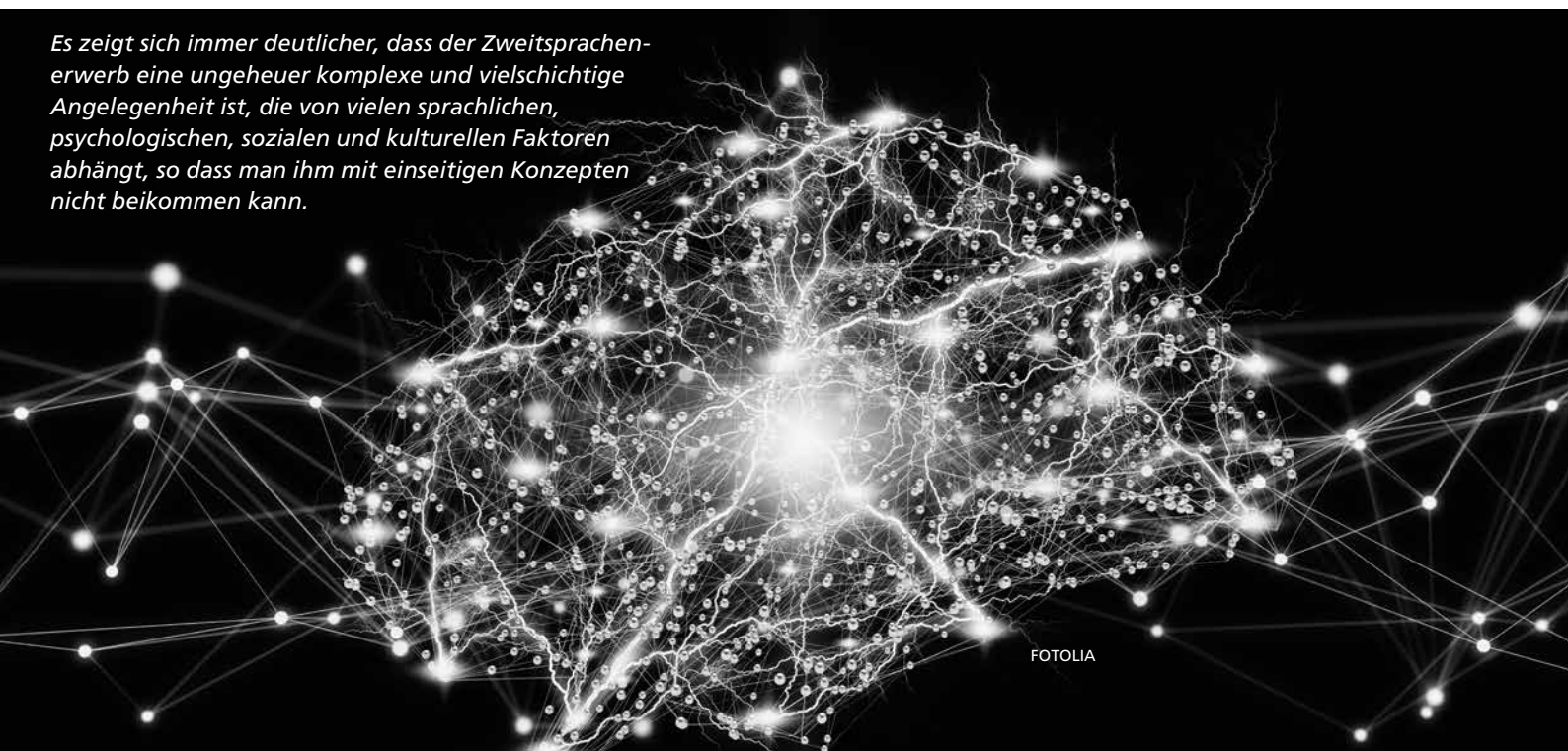
Die Alchemisten der Mehrsprachigkeitsdidaktik berufen sich mit Vorliebe auf die Hirnforschung. Aus der Tatsache, dass bildgebende Verfahren, unabhängig von der gewählten Sprache L1, L2, L3 oder Ln, das Aufleuchten gleicher

Hirnareale zeigen, leiten sie ihre mantrahaft wiederholte Behauptung ab, Sprachen seien im Gehirn «nicht getrennt», Mehrsprachigkeit bilde eine kumulierte sprachliche «Multikompetenz», einen Katalysator, der sich als «Synergie» in einem Unterricht nutzen liesse, wenn dieser mehrere Sprachen gleichzeitig vermittle. Es sei nicht mehr angezeigt, Sprachen getrennt zu lehren.⁶

Die hier geäußerte Vorstellung, wie verschiedene Sprachen im Gehirn neurophysiologisch repräsentiert werden, ist allerdings bis heute nicht geklärt. Angenommen wird inzwischen vielmehr, dass sich mit dem Erwerb der Erstsprache(n) ein neuronales Substrat bildet, das später den Erwerb weiterer Sprachen erleichtert. Das heisst: Es entstehen gleichzeitig mit der Ausformung des Gehirns zwischen Geburt und 3./4. Lebensjahr (Wachstum von 30% auf 80% des Erwachsenengehirns!) kognitive Grundstrukturen, die sprachlicher Tätigkeit nachher generell zur Verfügung stehen.⁷

Die Benützung (das Training) dieser kognitiven Strukturen führt beim Erwerb weiterer Sprachen automatisch zum günstigen Effekt bezüglich geistiger und sprachlicher Beweglichkeit, die bei mehrsprachigen Personen zu beobachten ist, auch wenn die Probanden der betreffenden Studien noch nicht gemäss Mehrsprachigkeitsdidaktik, sondern mit herkömmlichen Methoden unterrichtet wurden.

Es zeigt sich immer deutlicher, dass der Zweitspracherwerb eine ungeheuer komplexe und vielschichtige Angelegenheit ist, die von vielen sprachlichen, psychologischen, sozialen und kulturellen Faktoren abhängt, so dass man ihm mit einseitigen Konzepten nicht beikommen kann.



Verabschiedet hat sich die Hirnforschung auch vom Gedanken, dass sich kognitive Vorgänge auf ein Hirnareal lokalisieren lassen. Grundsätzlich sind immer mehrere Hirnareale und Speicher beteiligt, die unterschiedliche Funktionen ausüben. Komplexe, in Sekundenbruchteilen ablaufende Vorgänge steuern das Verstehen, die Wortwahl, die Wahl der Redemuster und die Anwendung im Kontext. Deshalb wird für sprachliche Verarbeitungsprozesse heute die Metapher von *Netzwerken* benützt.⁸

Es ist wohl eine unzulässige Überinterpretation, wenn aus den Daten der Hirnforschung der Schluss gezogen wird, der Unterricht solle nicht fokussiert auf *eine* Sprache ausgerichtet werden, um den Erwerb zu unterstützen. Denn gleiche kognitive Abläufe bedeuten nicht, dass keine Trennung der Sprachen im Speichernetzwerk erfolgt. Inhalte sind eng an die jeweilige Sprache geknüpft. Wer eine Sprache spricht, taucht in eine ihre eigene Denkwelt ein. Assoziationen steuern den Sprachduktus, beim Sprechen wirkt ein sprachlicher Systemzwang. Die Konzentration auf eine jeweilige Sprache bedeutet deshalb eine didaktisch sinnvolle Nutzung der Lernzeit.⁹

Dies trifft auch schon auf die sich dynamisch entwickelnde Lernaltersprache («interlanguage») zu. Die im Unterricht oder in zielsprachiger Umgebung angestrebten Kompetenzen orientieren sich an einem Referenzrahmen, der gerade

nicht eine wie auch immer geartete Mischsprache, sondern eine idealisierte Standardsprache von «native speakers» darstellt. Bei Passepartout ergibt sich der Widerspruch, dass einerseits Wert gelegt wird auf den kulturellen Reichtum der Zielsprachen, dieser andererseits durch multilinguales Sprachgemisch wieder verwischt werden soll.

3. Lehrmittel

Alle Lehrmittel folgen einem Konzept und gründen auf theoretischen Annahmen. Je mehr sich ein Lehrmittel im Innovationseifer jedoch auf einseitige Hypothesen festlegt und je weniger es sich von langjähriger Unterrichtserfahrung leiten lässt, desto mehr läuft es Gefahr, die Komplexität des Lernens zu unterschätzen und an praktischer Verwendbarkeit einzubüßen. Mehrere Lehrmittel, die auf konstruktivistischer Basis in den letzten Jahren eingeführt wurden (Deutsch, Mathematik, Fremdsprachen) leiden unter dieser Schwäche. Am lautesten ist jedoch die Kritik an den Fremdsprachenlehrmitteln des Projekts «Passepartout» zu vernehmen.

In den Medien ist seit einiger Zeit von einem «Grabenkrieg» zwischen Anhängern und Gegnern unter der Lehrerschaft zu lesen. Einige Journalisten schlagen sich auf die Seite der «Alchemisten», andere halten zu beiden Lagern eine gewisse Distanz, Behörden geben die Durchhalteparole aus.

Motivation, Aufmerksamkeit, Aufnahmekapazität des Gedächtnisses und Verarbeitungstiefe des Gehirns steuern und begrenzen den Spracherwerb in bedeutendem Masse. Gestuftes Vorgehen ist essenziell, damit Neues überhaupt bemerkt, erinnert und integriert werden kann.



Behörden und «Adepten» suchen angesichts der Kritik und der wenig ermutigenden Ergebnisse ihrer Didaktik nach Ausreden: Die Gegner seien polemisch, sie verstünden nicht, dass jetzt etwas «anderes» gelernt werde als früher, dass im hergebrachten Unterricht auch nicht mehr Gewinn herausgeschaut habe, dass eine wissenschaftliche Evaluation noch ausstehe, dass es keine anderen Lehrmittel zur Erreichung der Lernziele gebe, dass Umfragen unter den Lehrpersonen ein hohes Einverständnis mit der neuen Didaktik zeigten, dass sich die Kinder mit Freude am Unterricht beteiligten, dass die Gegner Ewiggestrige seien, die sich dem Neuen verschlossen, negative Testresultate werden verharmlost, negativ ausfallende Studien diffamiert oder verschwiegen, etc.¹⁰

Dennoch verpuffen die Argumente der Kritiker nicht ganz: In hektischer Betriebsamkeit werden die Lehrmittel *Mille feuilles*, *Clin d'oeil* und *New World* durch Zusatzmaterialien ergänzt: Wörterbücher und eine Grammatik wurden entwickelt, ein Alltagswortschatz wurde erarbeitet, Differenzierungshilfen werden im Internet zur Verfügung gestellt, die Bände 5 und 6 von *Mille feuilles* werden überarbeitet. Die offensichtlichen Schwächen des Konzepts wurden erkannt und sollen jetzt therapeutisch abgemildert werden. Dies ist jedoch noch kein Eingeständnis, dass das Konzept als Ganzes untauglich sein könnte. Solange die Zusatzmaterialien lediglich um die Lehrmittel herum konstruiert werden, ohne dass die grundsätzlichen Mängel angegangen werden, betreibt man lediglich Symptombekämpfung.

An zwei Beispielen möchte ich aufzeigen, welche Freiheiten sich die Passepartout-Experten genommen haben, um Hypothesen und empirische Ergebnisse zu einem fragwürdigen Konstrukt zusammenzufügen, auf das sie die Gestaltung der Lehrmittel abstützen. Für das Konzept der «Passepartout-Alchemisten» (PPT) beziehe ich mich auf *Barbara Grossenbacher, Esther Sauer, Dieter Wolff, Mille feuilles, Neue fremdsprachliche Konzepte, Schulverlag plus AG, 2012*. Den tatsächlichen Stand der Forschung übernehme ich der umfassenden analytischen Darstellung von *Rod Ellis, Understanding Second Language Acquisition, Second Edition, Oxford 2015, Kindle-Edition (Ellis)*.

3.1 Sprachkompetenz

Passepartout versteht unter Sprachkompetenz:

«Neben der kommunikativen umfasst das menschliche Sprachvermögen eine soziale, eine interkulturelle, eine professionelle und eine strategische Kompetenz.»

«Grammatik und Wortschatz werden zu den so genannten sprachlichen Mitteln zusammengefasst, auf die während des produktiven und rezeptiven Gebrauchs einer Sprache

immer wieder zurückgegriffen wird... Sie werden aber der allgemeinen sprachlichen Kompetenz untergeordnet.» (PPT, S. 25)

PPT erweitert damit den Kompetenzbegriff auf weit ausserhalb des Sprachlichen liegende Gebiete, die der Unterricht abdecken solle. Es begibt sich tief in philosophisch-ideologische Gefilde (Vigotzky, Habermas), verstrickt sich jedoch in einen grundlegenden Widerspruch: Soziales, interkulturelles, professionelles und strategisches Handeln ist erst dann möglich, wenn Spracherwerb stattgefunden hat und wenn die sprachlichen Mittel dazu auch wirklich zur Verfügung stehen. Richtig ist zwar, dass kognitive, emotionale, soziale, interkulturelle Faktoren den Spracherwerb beeinflussen. Von Kompetenz darf man jedoch erst sprechen, wenn sich diese Merkmale im sprachlichen Handeln der Lernenden spiegeln, und das ist weitgehend an Sprachform und Sprachverwendung abzulesen.

Rezeption und Produktion von Sprache heisst Verstehen und Anwenden von sprachlichen Ausdrucksformen. Kom-

munikation lässt sich nicht von Grammatik und Wortschatz abspalten. Jede sprachliche Äusserung besteht aus einer Form, einer Bedeutung und einer situativ geprägten Anwendung. Sprache ist hoch strukturiert. Ohne Struktur, wo-

für der Begriff «Grammatik» eigentlich steht, und ohne Wörter gibt es keine sprachliche Kommunikation, also auch keine der Funktionen, welche der weite PPT-Kompetenzbegriff umfasst. Zwischen Inhalt und Form besteht ein unauflöslicher innerer Zusammenhang.

Ellis stellt fest, dass die Wissenschaft eine Messlatte braucht, um festzustellen, inwiefern Spracherwerb kurz- oder längerfristig stattgefunden hat. Die Einschätzung, ob ein kommunikativer Akt gelungen ist oder nicht, genügt nicht, um einen Fortschritt in Bezug auf Spracherwerb nachzuweisen, denn kommunikative Akte können auch mit Gestik und Mimik oder ganz basalen Wortfetzen oder wenigen formelhaften Wendungen gelingen. Dies belegt eine Studie, bei der ein Migrant bei geringen sprachlichen Basiskenntnissen stehen blieb, jedoch lernte, seine kommunikativen Bedürfnisse angemessen zu befriedigen.¹¹

Die Forschung bedient sich deshalb nach wie vor bestimmter Strukturen (z.B. Verneinung, Pluralformen, finite Verbformen, Flexibilität bei der Verwendung formelhafter Ausdrücke) oder definierter Zuwächse im Wortschatz, um Spracherwerb bei Lernenden zu dokumentieren. Die zahlreichen Hypothesen zum Spracherwerb (auch die von PPT zitierten) erhalten ihre Gültigkeit nur dank eines solchen Nachweises.

Meinungsumfragen unter Lernenden, deren Eltern und Lehrpersonen gelten wissenschaftlich nicht als aussagekräftig. Mit ihrem reichlich diffusen Kompetenzbegriff und ihrer Abspaltung der Kommunikation von der Sprache halten sich die PPT-Autoren deshalb die Hintertür offen, dass auch gelernt werde, wenn kein Spracherwerb erfolgt ist. Wenn dann festgestellt wird, dass Lernende keine sprachlichen Kenntnisse vorweisen können, ist es nur ein kleiner Schritt zur Ausrede, dafür hätten sie halt etwas anderes gelernt. Ein ernstzunehmender Unterricht muss immer wieder belegen können, dass Spracherwerb auch tatsächlich stattfindet.

3.2 Progression

Lehrmittel sind dazu da, Wissen und Können in einem Fachgebiet zu vermitteln. Dabei besteht in der Pädagogik Konsens, dass das Material nach irgendeinem geeigneten Ordnungsprinzip ausgelesen und präsentiert werden soll, welches das Lernen ermöglicht. Sprachlehrmittel orientieren sich heute an mehreren Parametern: formale Strukturen, situative Strukturen, Wortschatzaufbau, kulturelle Eigenheiten der Zielsprache, Alter und Reife der Lernenden, spezifische Anwendungsgebiete (z.B. Business English).

PPT lehnt jedoch sowohl einen grammatischen als auch einen kommunikativen Aufbau der Lehrgänge ab:

«Die grammatischen Progressionen ... sind »intuitiv« entstanden und wurden dann von Lehrwerkgeneration zu Generation unkritisch weitergegeben.[...] Zweitsprachenlernende ... scheinen bestimmte grammatische Phänomene in einer anderen Abfolge zu lernen ..., als es ... eine dem Unterricht zugrunde liegende strukturelle Progression vorsieht.» (PPT, S. 48)

«Es wird ... deutlich, dass die pragmlinguistische Progression den Kriterien der geringeren oder grösseren Schwierigkeit objektiv ebenfalls nicht gerecht werden kann.» (PPT, S.49)

Stattdessen wählt PPT den Weg der «inhaltlich/kompetenzorientierten Progression» unterstützt durch «strategische Kompetenzen»:

«Themen und Materialien [richten] sich nach dem kognitiven Entwicklungsstand der Lernenden und ihrer Interessenlage ... Wenn man gleichzeitig auch den Aufbau von Kompetenzen im Auge behält, so entwickelt sich eine Art »natürlicher Progression«, die nicht auf grammatische Phänomene oder kommunikative Absichten fokussiert, sondern von den Lernenden ausgeht. [...] Durch die Festlegung auf Kompetenzstandards ... des Europäischen Referenzrahmens ... ergibt sich eine kompetenzorientierte Progression.» (PPT, S.49)

Mit diesem von Idealismus durchströmten Konzept begibt sich PPT wiederum auf das Gelände der Alchemie:

1. Die Kompetenzen des Referenzrahmens sind an kommunikative Handlungen und sprachformale beziehungsweise lexikalische Mittel gebunden. Denn wer mit Sprache handelt, ist auf deren Ausdrucksformen angewiesen. Wieder schimmert bei PPT die Vorstellung durch, Sprache könne von kommunikativem Handeln abgetrennt werden. Diese Vorstellung wird verbunden mit der Hoffnung, die sprachlichen Mittel würden sich beim Kompetenztraining von selbst »intuitiv« einstellen, eine Hoffnung, die sich auf Krashens »Natural Order Hypothesis« und seine »Comprehensible Input Hypothesis« abstützt.¹²
2. Die Ausrichtung nach dem »kognitiven Entwicklungsstand« und der »Interessenlage der Lernenden« wirft die Frage auf, wie es möglich sein soll, den unterschiedlichen Interessen und kognitiven Entwicklungsschritten der Individuen gerecht zu werden, und wer eigentlich darüber entscheidet, was den Lernenden angeboten werden soll. Ferner entsteht die Schwierigkeit, wie die gewählten Themen mit Sprachkompetenzen sinnvoll verknüpft werden sollen. Wenn der Fremdsprachenunterricht im Primarschulalter einsetzt, ist die kognitive Entwicklung der Kinder parallel zur Erstsprache bereits weit fortgeschritten, während sich die Mittel der neuen Sprache im Anfangsstadium befinden. Kognitive Reife und sprachliche Ausdrucksmittel sind nicht deckungsgleich.

Wie verhält sich diese Abkehr von sprachlicher Progression vom Einfachen zum Schwierigen zur Spracherwerbsforschung, die sich seit Jahren mit der Frage beschäftigt? Die Ergebnisse der zahlreichen Studien, die im Zusammenhang mit den vielen Hypothesen auf diesem Gebiet durchgeführt wurden,

ergeben ein sehr viel differenzierteres Bild, als PPT glauben macht. Hier eine kleine Auswahl:

- Drei Stufen in der Abfolge des Spracherwerbs können mit oder ohne Unterricht universell beobachtet werden: prae-basal (»pre-basic«), basal (»basic«) und post-basal (»post-basic«), wobei das Einteilungskriterium darin besteht festzustellen, mit welcher strukturellen Differenziertheit und Flexibilität Wörter zu adäquaten inhaltlichen Aussagen verbunden werden.¹³ Ein schlagendes Beispiel für prae-basales Sprachverhalten mit einzelnen Ansätzen von basaler Kompetenz bietet die berühmte Pressekonferenz des Fussballtrainers Giovanni Trapattoni auf YouTube.¹⁴
- Entscheidendes Erfolgskriterium für den Spracherwerb ist der Nachweis, dass sprachliche Mittel beim Sprechen in spontaner Weise abgerufen werden können. Meist werden dabei Komplexität, Genauigkeit, Geläufigkeit geprüft (»complexity, accuracy, fluency«). Krashens Annahme, der sich PPT anschliesst, Instruktion könne die

Ein ernstzunehmender Unterricht muss immer wieder belegen können, dass Spracherwerb auch tatsächlich stattfindet.

Reihenfolge des Spracherwerbs nicht beeinflussen, ist widerlegt. In verschiedenen Phasen des Lern- und Übungsvorgangs wirken instruktive Massnahmen nachweislich auf den Spracherwerb ein, auch wenn allgemein gültige Entwicklungsschritte nicht auszuschliessen sind.¹⁵

- Die «natürliche Progression» wird von der Erstsprache stark beeinflusst, indem Strukturelemente automatisch auf die Zweitsprache übertragen werden, was sowohl Hilfe als auch Hindernis für den Erwerb der Zweitsprache sein kann.¹⁶
- Gewisse Forscher haben zu allen Zeiten die «natürliche Progression» in Frage gestellt, weil sie bemerkt haben, dass sich die Reihenfolge, mit der Lernende Sprachmittel in ihren Sprachgebrauch aufnehmen, nach deren hervorstechender Auffälligkeit («saliency»), deren Bedeutung für den Inhalt von Aussagen («meaningfulness») und deren häufigem Auftreten («frequency») richten.
- Motivation, Aufmerksamkeit, Aufnahmekapazität des Gedächtnisses und Verarbeitungstiefe des Gehirns steuern und begrenzen den Spracherwerb in bedeutendem Masse. Gestuftes Vorgehen ist essenziell, damit Neues überhaupt bemerkt, erinnert und integriert werden kann.
- Der Spracherwerb kann auf jeder Stufe stehen bleiben. Der Begriff «Fossilisierung» wird in der neueren Forschung durch den neutraleren der «Stabilisierung» ersetzt.
- Die Entwicklung verläuft nicht linear. Ein linearer Kompetenzaufbau, wie er PPT-Autoren, gestützt auf den Europäischen Referenzrahmen vorschwebt, bleibt illusorisch. Die Forschung spricht von einem U-förmigen Verlauf, bei dem neue sprachliche Elemente aufgenommen werden, bei der nächsten Sprechgelegenheit jedoch wieder verschwinden und nach Phasen des Verwechselns und falschen Generalisierens erst allmählich in das bisherige Sprachkönnen integriert werden. Dies erklärt auch einigen Frust, den Lehrpersonen erleiden, wenn Lernende das Neue nach Kurzem schon wieder vergessen zu haben scheinen.
- Spracherwerb findet sowohl in der rezeptiven Phase als auch in der produktiven Phase des Unterrichts statt. Gesteuerte inhaltsbezogene, aber auf formale Mittel ausgerichtete Aufgabenformen («meaningful» and «focus-on-form» tasks) fördern den impliziten Sprachgebrauch am ehesten, wenn die Lehrperson korrigierend begleitet («corrective feedback» in Form von «recasts» (Umformulierungen) und «elicitation» (Anstösse)) und wenn die Aufgaben repetitiv angelegt sind (z.B. mehreren Personen dasselbe erklären). Aber auch «focus-on-forms»-Übungen (Sprachübungen) können zum Spracherwerb beitragen, wenn sie inhaltlich sinnvoll gestaltet sind. Dabei ist die häufig propagierte Regel, auf Korrekturen

zu verzichten, da sie Lernende demoralisieren würden, offenbar nicht haltbar.¹⁷

- Der Erfolg von Lernstrategien hängt ab von der kognitiven Reife der Lernenden und deren individuellen Erfahrung und Sprachbewusstheit. Sie können nicht auf Vorrat in Trockenschwimmübungen gelernt werden (vgl. Strategienliste in *Clin d'oeil* 7). Eine Vergleichsstudie zum Leseverstehen zeigte inzwischen, dass zumindest schwächere Lernende von Strategien nicht profitieren. Auch internationale Studien stellen gar keine oder nur eine geringe Wirkung von Strategien fest.^{18,19}

Die Kritik an den PPT-Lehrmitteln bemängelt wenig überraschend folgende durch das oben Gesagte erwartete Punkte:

- Viele Themen interessieren nicht, sind nicht altersgemäss, zu fachspezifisch oder dem Sprachvermögen nicht entsprechend.
- Es fehlt ein schrittweises Vorgehen vom Einfachen zum Schwierigen.
- Viele Texte sind zu schwierig, da zu wenig didaktisiert.
- Es gibt zu wenig einfache Übungen. Handlungsorientierte Aufgaben sind zu anspruchsvoll, wenn sie nicht mit Unterstützung eines kompetenten Sprechers zusammen ausgeführt werden.
- Die Lernenden verzetteln sich in der Unübersichtlichkeit eines auf so viele verschiedene sprachliche und ausser-sprachliche «Kompetenzen» ausgerichteten Lehrwerks.
- Der Alltagswortschatz wird nicht eingeführt, der intendierte Kompetenzaufbau erfolgt nicht.
- Die Vermittlung von «Strategien» hat sich auf das Leseverständnis bei schwächeren Lernenden nicht merklich ausgewirkt.

4. Fazit

Die inhaltlich/kompetenzorientierte Progression von PPT glaubt, auf die Gesetzmässigkeiten des Spracherwerbs verzichten zu können, indem sie ohne wissenschaftliche Grundlage darauf vertraut, dass sich sprachliches Können im Fahrwasser einer nicht näher definierten «kognitiven» Entwicklung, einer willkürlich- magazinartigen Zusammenstellung von Themen und den dazu konstruierten Produktionsaufgaben unter Anwendung abstrakter Strategien von selbst ergeben werde. Sie verlässt sich auf Hypothesen, die zu ihrem Konstrukt passen, selbst wenn deren Erfolg für den Spracherwerb nicht nachgewiesen sind. So werden Hypothesen unbemerkt zu Dogmen.

Letztlich sind die Ziele von PPT zu weit gefasst: Soziale, interkulturelle, professionelle und strategische Kompetenz



Eine Beschränkung auf elementarere Ziele des Spracherwerbs, geeignete Inhalte und Übungsformen, explizites Anleiten und implizites Lernen, ein abgestuftes, spiralförmig angelegtes Fortschreiten, Übersichtlichkeit in Aufbau und Gestaltung sind nach wie vor der Königsweg zum Lernen einer Sprache in der Unterrichtssituation.

¹ «Ideally, I would like to conclude this book with a general theory of L2 acquisition but – as will have become clear – this is not possible given the diversity of the theoretical positions on offer and their fundamental epistemological differences.» (Ellis (2015), Pos. 6821-6823)

«We are currently in a situation where there is a plethora of SLA theories offering different – and often conflicting – accounts of L2 acquisition.» (Ellis (2015), Pos. 7131-7132)

² «In general, however, SLA researchers have been wary of prescribing or proscribing how to teach, preferring instead to exercise caution about applying SLA findings.» (Ellis (2015), Pos. 7122-7123) «Exactly how SLA can best inform language pedagogy remains uncertain» (Ellis (2015), Pos. 6816-6817)

³ «Wissenschaftliche Theorien leisten gegenwärtig für die Aufklärung und Optimierung der Phänomene, Prozesse und Produkte des Fremdspracherwerbs weniger als manche ihrer Verfechter glauben und viele ihre Benutzer hoffen.» (Weinert, Franz E. (1995): *Das Verhältnis von metakognitiver Kompetenz und kognitiven Automatismen beim Zweitspracherwerb*. In: Swantje Ehlers (Hg.) (1995). *Lerntheorie - Tätigkeitstheorie - Fremdsprachenunterricht* (S. 103-117). München.)

⁴ «Der Bereich der Mehrsprachigkeitsdidaktik steht in voller Entwicklung. Eine Vielzahl von Konzepten und z.T. mehrdeutigen Begriffen aus Praxis und Forschung erschweren einen einheitlichen und eindeutigen Gebrauch der begrifflichen Instrumente.» Esther Sauer, Victor Saudan: *Passepartout – Aspekte einer Didaktik der Mehrsprachigkeit. Vorschläge zur Begrifflichkeit*, August 2008

⁵ «Consciousness-raising Instruction has been shown to be effective in helping learners develop explicit knowledge. But does this knowledge facilitate the processes involved in subsequent development of implicit knowledge? In fact, this has been little studied.» (Ellis (2015), Pos. 5999-6001)

⁶ «Denn verschiedene Sprachen werden im Gehirn vernetzt und nicht getrennt voneinander abgespeichert. Das fand die Gehirnforschung in den letzten Jahrzehnten heraus.»
In: *Wichtige Begriffe 2: sprachenübergreifender Unterricht?*
23.07.2015,
<https://www.fremdsprachenunterricht.ch/hintergrund/sprachenstrategie-der-edk/>

⁷ «Mittlerweile existieren viele Befunde zur neuronalen Organisation des bilingualen Gehirns... Eindeutige Ergebnisse zu dieser Frage konnten jedoch noch nicht erzielt werden.»
«Der späte ... Zweitspracherwerb könnte zu einer andersartigen Repräsentation im Gehirn führen.» (Horst M. Müller: *Psycholinguistik – Neurolinguistik*, Paderborn 2013, S. 58).
«Weitere wichtige Einflussgrößen bei der Entwicklung eines bilingualen neuronalen Netzwerks sind das Erwerbsalter sowie die erreichte Sprachkompetenz in der Zweitsprache.» (Müller, S. 58)

⁸ «Für die höheren kognitiven Leistungen treffen ... eins zu eins Zuordnungen von Hirnareal und Funktion ... nicht zu. Sie gelten seit mindestens 30 Jahren als überholt. Gegenwärtig wird davon ausgegangen, dass kognitive Funktionen von grossen Neuronengruppen (cell assemblies) geleistet werden, die ... in verteilten Netzwerken agieren.» (Müller, S. 165)

Die inhaltlich/kompetenzorientierte Progression von PPT verlässt sich auf Hypothesen, die zu ihrem Konstrukt passen, selbst wenn deren Erfolg für den Spracherwerb nicht nachgewiesen sind. So werden Hypothesen unbemerkt zu Dogmen.

in zwei oder drei Wochenlektionen Sprachunterricht neben dem eigentlichen Spracherwerb als dafür unabdingbare Grundlage aufzubauen, überfordert sowohl Lernende als auch Lehrende. Eine Beschränkung auf elementarere Ziele des Spracherwerbs, geeignete Inhalte und Übungsformen, explizites Anleiten und implizites Lernen, ein abgestuftes, spiralförmig angelegtes Fortschreiten, Übersichtlichkeit in Aufbau und Gestaltung sind nach wie vor der Königsweg zum Lernen einer Sprache in der Unterrichtssituation. Es gibt keine Forschungsergebnisse, die diesem Vorgehen widersprechen würden.²⁰

Wenn der Erfolg bei den PPT-Lehrmitteln nicht eingetreten ist und Lücken mit immer neuen Zusatzmaterialien gestopft werden müssen, bestätigt das nur die These, dass das zu Grunde liegende Konzept den Spracherwerb vernachlässigt und ihn einem wissenschaftlich nicht fundierten, ideologisch bestimmten Prinzip geopfert hat. Anders gesagt: Passepartout vertraute auf Alchemie statt auf Chemie.

⁹ «Den Unterschied zwischen den beiden Sprachen empfinde ich in der Art, als ob ich mich in der französischen auf den wohl gepflegten Wegen eines Parks erginge, in der deutschen aber mich in einem herrlichen Wald herumtriebe.» (Albert Schweitzer in Reinhard Griebner: *Der lachende Löwe. Eine Albert Schweitzer-Biographie*, Heidelberg 2014)

¹⁰ Thomas Dähler: *Lehrplanziele nicht erreicht*, Basler Zeitung, 08.10.2018 und Jeremias Schulthess: *Tausend Blätter und kein Ende: Die Hysterie um das Lehrmittel «Mille feuilles»* Tageswoche, 08.10.2018

¹¹ Ellis (2015), Schmidt's study of Wes, Pos. 1659-1686

¹² Steven Krashen: *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford 1982, First Internet Edition 2009.

¹³ Learner varieties, Ellis (2015), Pos. 1774-1831

¹⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=OCFj9lf8IQE>

¹⁵ Zhang and Lantolf (2014) report a study that shows that instruction can override the natural tendency of learners to acquire grammatical structures in a fixed sequence. To some extent at least, the route that learners follow is teachable. Ellis (2015), Pos.7190-7192

¹⁶ The role of the first language, Chapter 6 (Ellis (2015), Pos. 2795-3365)

¹⁷ Popular teacher [...] guides typically advise teachers not to engage in

corrective feedback while students are engaged in performing communicative tasks on the grounds that this will detract from the main purpose of the tasks, namely to promote «fluency». The corrective feedback research in SLA, however, indicates a clear advantage in correcting errors while learners are primarily focused on meaning (see Chapter 6 and Chapter 11). The research also shows that corrective feedback need not interfere unduly with fluency, especially if it takes the form of recasts or elicitation. It would seem, then, that – in this case – there is a mismatch between what is promoted as «good practice» in the teacher guides and what SLA has demonstrated. (Ellis (2015), Pos. 7166-7177).

¹⁸ Susanne Zbinden: *Leseverstehen mit neuem und altem Lehrmittel im Vergleich*, Masterarbeit Universität Freiburg, 2017.

¹⁹ A ... meta-analytic review of strategy instruction studies (Plonsky 2011) ... included 61 studies involving 6,791 learners... He ... investigated how moderating variables such as the age of the learners, the kind of the strategy instruction, and the type of learning outcome impacted on the overall effect. The overall effect size was «small to medium». He argued that this compared favourably with the effect sizes reported in meta-analyses of strategy training studies in general education, but was modest compared to meta-analyses of other types of L2 instruction. (Ellis (2015), Pos. 1507-1513)

²⁰ «A language curriculum that includes both explicit and implicit instructional components is perhaps most likely to ensure that language pedagogy is efficient and effective for ensuring balanced L2 development.» (Ellis (2015), Pos. 6663-6664)

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

Kollektiv gut betreut

Gute Gründe für Visana

Exklusiv für Sie!

Geniessen Sie exklusive Vergünstigungen

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

Gerne informieren wir Sie über Ihre Vorteile als Mitglied des Dachverbands Schweizer Lehrerinnen und Lehrer unter: www.visana.ch/kollektiv/lch

visana
Rundum gut betreut.

LVB-Informationen

Der LVB vor Ort – eine Erfolgsgeschichte

Nachdem wir bereits früher sporadisch auf Einladung einzelne Schulen besucht hatten, besteht seit drei Jahren konstant das Angebot der Geschäftsleitung des LVB, mit einer Delegation die Konvente der Baselbieter Schulen zu besuchen, um dort die Arbeit des LVB zu präsentieren und in den direkten Austausch mit der Basis zu kommen.

Dieses Angebot wird rege genutzt und stellt eine eigentliche Erfolgsgeschichte dar: Die Feedbacks sind in aller Regel ausgezeichnet und zahlreiche Kolleginnen und Kollegen lassen sich auf diese Weise von der Wichtigkeit einer LVB-Mitgliedschaft überzeugen.

Die folgenden Schulen haben wir zwischen 2016 und 2018 besucht:

- Primarschule Füllinsdorf
- Gymnasium Laufen
- Primarschule Birsfelden
- Primarschule Arlesheim
- Musikschule Muttenz
- Berufsfachschule Gesundheit Münchenstein
- Primarschule Therwil
- Primarschule Muttenz
- Sekundarschule Reigoldswil
- Bildungszentrum kvBL Liestal
- Primarschule Hölstein
- Primarschule Liestal
- Sekundarschule Waldenburgertal
- Primarschule Oberwil
- Sekundarschule Allschwil
- Sekundarschule Pratteln
- Primarschule Homburgertal
- Sekundarschule Sissach
- Musikschule Leimental
- Musikschule Pratteln
- Sekundarschule Therwil
- Musikschule Binningen
- Primarschule Lausen
- Sekundarschule Liestal
- Primarschule Allschwil
- Primarschule Reinach
- Primarschule Sissach
- Gymnasium Liestal
- Primarschule Bottmingen
- Primarschule Münchenstein
- Primarschule Pratteln

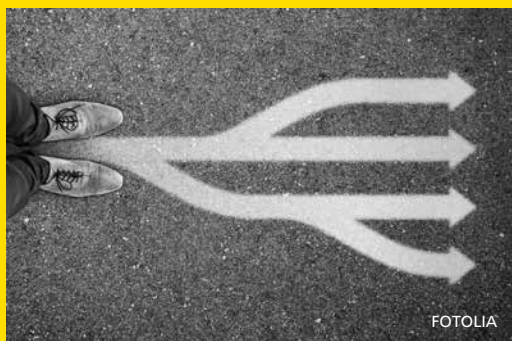
Auch für 2019 sind die ersten Besuche bereits wieder terminiert. Bitte melden Sie sich via info@lvb.ch bei uns, wenn Sie der Meinung sind, dieses Angebot wäre auch für Ihre Schule eine gute Sache! Wir freuen uns auf Ihre Kontaktaufnahme!

Zur Positionierung des LVB in der Fremdsprachen- und Lehrmitteldebatte

Ausgangslage

Am 18. Februar 2018 votierte eine Landratsmehrheit für den Ausstieg aus dem Fremdsprachenprojekt «Passepartout». Die BKSD ist aufgefordert, eine entsprechende Gesetzesvorlage auszuarbeiten. Mehrere Gremien unter Einbezug des LVB («Taskforce Fremdsprachen» sowie vier Arbeitsgruppen der Primar- und Sekundarstufen) arbeiten derzeit an möglichen Lösungen.

In der aktuell auch medial und emotional aufgeheizten Situation ist es uns ein Anliegen, unsere Mitglieder darüber zu informieren, wie sich der LVB in besagter Angelegenheit positioniert hat. Gegenüber Direktionsvorsteherin Monica Gschwind, AVS-Dienststellenleiter Beat Lüthy, AKK-Präsident Ernst Schürch sowie PLK-Co-Präsident Lukas Flüeler haben wir diese Haltung bereits Anfang September direkt kommuniziert und uns auch in der «Taskforce Fremdsprachen» entsprechend geäußert.



Die Position des LVB beruht auf vier Eckpfeilern:

- kein Lehrmittelzwang
- keine Lehrmittelverbote
- ausgeweitete echte Lehrmittelfreiheit für die einzelne Lehrperson
- Lehrplan inhaltlich verbindlich konkretisieren

Daraus ergeben sich die folgenden Forderungen des LVB:

1. Methoden- und Lehrmittelfreiheit

Richtziel eines jeden Sprachunterrichts ist der Transfer, die Anwendung in der Zielsprache. Der Weg dorthin ist lediglich Mittel zum Zweck. Es gibt weder *die* Lehrmethode noch *die* Fremdsprachendidaktik, welche von oben herab verordnet werden dürfen. Daher soll keine Lehrperson gezwungen werden, mit einem Lehrmittel unterrichten zu müssen, das ihrer Vorstellung von wirksamem Fremdsprachenunterricht grundsätzlich widerspricht.

Stattdessen sollen die Lehrpersonen innerhalb einer Liste alternativer Lehrmittel entscheiden können, womit sie arbeiten wollen. Dabei ist es unabdingbar, dass diese Lehrmittel auch wirklich *unterschiedliche* «Wege zum Ziel» ermöglichen. Ein «Pseudo-Alternativobligatorium» mit z.B. lediglich zwei Lehrmitteln, die beide auf der gleichen Didaktik aufbauen, lehnt der LVB ab. Vergleichsarbeiten dürften auf längere Sicht mögliche Rückschlüsse auf Stärken und Schwächen der verschiedenen Lehrmittel erlauben.

Eine ausgeweitete Lehrmittelfreiheit ist ferner auch ökonomisch und ökologisch sinnvoll, denn dass schon immer zahlreiche obligatorische Lehrmittel aus diversen Fächern ungenutzt in den Materiallagern der Schulen verroteten, ist ein offenes, aber teures Geheimnis. Machen wir es also fortan besser und streben wir eine Situation an, in welcher der Kanton nur noch Lehrmittel finanziert, die dann wirklich im Unterricht eingesetzt werden und so den Schülerinnen und Schülern zugutekommen!

2. Stärkung der einzelnen Lehrperson

Die Wahl eines bestimmten Lehrmittels auf der Ebene Schulprogramm bzw. Behörden zu verankern, lehnt der LVB ab, denn die von uns geforderte Lehrmittelfreiheit würde dann nur dem Schein nach existieren, Lehrmittel- und Methodenzwang wären weiterhin Realität, und die Festlegung auf ein Lehrmittel pro Schule würde die Kollegien in Gewinner und Verlierer spalten. Die angestrebte Beruhigung an den Schulen könnte so unmöglich erreicht werden.

Im Grundsatz tritt der LVB immer für geklärte Verantwortlichkeiten ein. Folgerichtig sprechen wir uns dafür aus, dass Lehrpersonen als Profis der Vermittlung von Bildung Verantwortung dafür übernehmen, wie sie ihren Unterricht gestalten und aufbauen und dies auch gegenüber Schülerschaft, Erziehungsberechtigten und Vorge-

setzen darlegen respektive begründen können. Mit der Möglichkeit der persönlichen Wahl eines Lehrmittels wird diese individuelle Verantwortung gestärkt.

3. Lehrplan konkretisieren

Der Gefahr, dass Schülerinnen und Schüler, die eine Klasse repetieren oder parallel in eine andere Klasse übertreten, durch eine ausgeweitete Lehrmittelfreiheit Schwierigkeiten bekommen, kann und soll durch die Festlegung verbindlicher Jahresziele im Lehrplan wirksam begegnet werden. Fehlen diese Ziele, so sind die genannten Schwierigkeiten nämlich auch dann zu erwarten, wenn, wie aktuell, überall dasselbe Lehrmittel eingesetzt wird.

Die Lernziele im Fremdsprachenunterricht können am besten erreicht werden, wenn die Stoffinhalte bezüglich der vier Fertigkeiten Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben sowie des schrittweisen Aufbaus von Alltagswortschatz, sprachlichen Strukturen und Orthographie konkret definiert sind. Für die Schnittstellen Primar-Sek I und Sek I-Sek II sind verbindliche Stoffziele zu definieren. Nur so ist ein stufenübergreifend aufbauender Fremdsprachenunterricht realisierbar.

Der LVB ist darüber erfreut, dass der Bildungsrat in seiner am 29. Oktober 2018 versandten Medienmitteilung dieselbe Stossrichtung umreisst wie der LVB, namentlich die Empfehlung einer Lehrmittelfreiheit auf der Ebene der einzelnen Lehrperson sowie das Bekenntnis, den Lehrpersonen in möglichst allen Fächern und Schulstufen ein methodisch und didaktisch vielfältiges Angebot an Lehrmitteln zur Auswahl zu stellen.

Wir werden uns innerhalb dieses Rahmens weiterhin für eine gute und praxisnahe Lösung engagieren.

Mehrjahrgangsklassenentschädigung: Forderungen nach rückwirkender Korrektur eingereicht

Am 10. Juli 2018 stellte der Rechtsdienst des Regierungsrats fest, dass die zusätzliche Entschädigung, die Lehrpersonen, welche auf der Primarschule in einer Mehrjahrgangsklasse unterrichten, ausbezahlt wird, bislang stets falsch berechnet worden war. Die Fehlberechnung kam ans Licht, nachdem eine Lehrperson mit Unterstützung des LVB beim Regierungsrat eine Beschwerde eingelegt hatte.

Für die betroffenen Lehrpersonen führte die falsche Berechnung zu bis zu 29% zu tiefe Entschädigungen, was pro Jahr im schlimmsten Fall rund 1000 CHF ausmachen konnte. Der LVB hat daher die betroffenen Lehrpersonen aufgerufen, sich bei ihm zu melden, um die Korrektur der Lohnzahlungen auch rückwirkend einzufordern.



Bis zum Redaktionsschluss haben sich 10 Mitglieder beim LVB gemeldet. Für alle hat LVB-Geschäftsführer Michael Weiss auf der Grundlage der Lohnabrechnungen die korrekten Entschädigungen semesterweise (zum Teil bis ins Jahr 2012 zurück) individuell berechnet, mit den effektiv ausbezahlten Entschädigungen verglichen und auf dieser Basis ein Rückforderungsschreiben verfasst, welches die Mitglieder auf Anraten der BKSD beim Personalamt der FKD eingereicht haben. Die Gesamtsumme der gestellten Rückforderungen beläuft sich auf 41'190.20 CHF.

Nachdem sich das Personalamt nach einem Monat Funkstille für nicht zuständig erklärt hat, liegen die Dossiers aktuell beim Personaldienst der BKSD. Wie der weitere rechtliche Prozess im Detail aussehen wird, muss sich noch zeigen. Der LVB bleibt in jedem Fall gewohnt hartnäckig dran.

Landrat lehnt Volksinitiativen des LVB deutlich ab

Was sich schon mit der verunglückten, vom Kantonsgericht nachträglich korrigierten Teilungültigkeitserklärung der Initiative «Stopp dem Abbau an den öffentlichen Schulen!» gezeigt hatte, manifestierte sich auch am 8. November 2018: Der Landrat offenbarte wenig Freude an den beiden Initiativen des LVB. Er möchte sich nicht vorschreiben lassen, welche zentralen Rahmenbedingungen schulischer Qualität er als besonders schützenswert ansehen soll. Und von klaren Regeln, die ausschliesslich dann einzuhalten wären, wenn die finanzielle Situation des Kantons Sparmassnahmen auch bei der Bildung unumgänglich machen würden, möchte der Landrat ebenfalls nichts wissen.

Unser Bildungssystem würde jedoch deutlich an Stabilität und Ruhe gewinnen, wenn die in den beiden Initiativen des LVB formulierten Grundbedingungen verlässlich in Gesetz und Dekret verankert wären. Essentielle Rahmenbedingungen wie ...

- eine lehrplan- und lehrmittelgerechte schulische Infrastruktur,
- ein ausgewogenes Verhältnis zwischen intellektuellen, musischen und manuellen Fächern,
- Klassengrössen, die ein individuelles Eingehen auf das einzelne Kind erlauben,
- die weitgehende Unentgeltlichkeit der Schule bis und mit Sekundarstufe II
- sowie genügend Zeit für Vor- und Nachbereitung des Unterrichts anstelle von immer mehr Administration und Bürokratie

... sollen nicht, wie in den letzten zwei Jahrzehnten, in denen sich Sparrunde an Sparrunde reihte, ständig wieder zum Spielball der Politik werden, sondern als Bekenntnis zur Wichtigkeit der Bildung unter besonderen Schutz gestellt respektive stabil verankert werden.

Und auch wenn der LVB selbstredend Abbaumassnahmen an der Bildung nie begrüsst, so ist es doch sinnvoll, diese für den Bedarfsfall an gewisse Regeln zu knüpfen, die es beispielsweise verbieten würden, Sparpakete mit neuen, kostenintensiven Schulreformen zu kombinieren, oder einzelnen Schulstufen die Mittel empfindlich zu kürzen, damit andere mehr wachsen können.

Der LVB wird sich daher dafür einsetzen, die Stimmbevölkerung vom Nutzen seiner Initiativen für das gesamte Bildungswesen und damit für alle zu überzeugen. Wir sind für den kommenden Abstimmungskampf gut gerüstet und sehen die besseren Argumente weiterhin auf unserer Seite.



FOTOLIA



FOTOLIA



FOTOLIA



FOTOLIA

Regierung beantragt Teuerungsausgleich von 1.4%

Der Regierungsrat hat die Vorlage zum Teuerungsausgleich 2019 an den Landrat überwiesen und beantragt, dem Staatspersonal für das Jahr 2019 einen Teuerungsausgleich von insgesamt 1.4% auszurichten. Damit würde einerseits die für 2018 erwartete Teuerung von 0.9% ausgeglichen und andererseits der bestehende Teuerungsrückstand um 0.5% verringert.

Immerhin bis auf 0.5% wäre damit die seit der Einführung des aktuellen Lohnsystems im Jahr 2001 aufgelaufene kumulierte Teuerung wieder ausgeglichen. Die vom Regierungsrat beantragte Anhebung der Löhne um 1.4%, die deutlich über den in den Nachbarkantonen von ihren jeweiligen Regierungen vorgeschlagenen Anhebungen liegt, kann daher auch von den in der ABP zusammengeschlossenen Personalverbänden LVB, PVPBL, VPOD und VSG als das positive Zeichen gesehen werden, das der Regierungsrat nach eigener Aussage setzen wollte.



Dieses Zeichen ist allerdings auch überfällig. Letztmals wurde die Teuerung im Jahr 2009 (!) ausgeglichen, 2016 erfolgte aber gar eine Senkung der Löhne um 1%. Durch nicht oder verspätet gewährte Teuerungsanpassungen hat der Kanton auf dem Buckel seiner Angestellten seit 2001 kumuliert rund 200 Mio. CHF gespart; die Einsparungen der Gemeinden bei den Löhnen der Primar- und Musikschullehrpersonen dürften noch einmal in einer ähnlichen Grössenordnung liegen. Hinzu kommen die Rentenverluste, die das Staatspersonal seither erlitten hat, die ebenfalls bereits einen dreistelligen Millionenbetrag ergeben, und bei denen weiterhin kein Licht am Ende des Tunnels zu erblicken ist.

Wir haben keinen Zweifel daran, dass neben dem Umstand, dass der Kanton inzwischen wieder schwarze Zahlen schreibt, auch die massiven Proteste des Staatspersonals – in aller Regel unter massgeblicher Beteiligung oder gar Federführung des LVB – bei der Regierung nicht ohne Eindruck geblieben sind. Wir erinnern an:

- den Stillen Protest im Landrat von September 2017 bis Ende Mai 2018,
- die Protestkundgebung in der Mittenza vom 8. November 2017
- sowie die LVB-Urabstimmung im Juni/Juli 2018, bei der 65% aller Mitglieder für die Durchführung eines Streiks votierten.

Dennoch stellt sich natürlich auch für uns die Frage, ob der Protestaufwand zum jetzt erkämpften Erfolg, der im Übrigen noch eine Landratsabstimmung zu überstehen hat, in einem gesunden Verhältnis steht. Aber selbst wenn Sie nicht mehr als 3'500 CHF pro Monat verdienen sollten, führte ein Lohnanstieg um 1.4% unter Berücksichtigung des 13. Monatslohns doch zu einem jährlichen Plus von 637 CHF, was noch immer ein Mehrfaches des Jahresbeitrags darstellt, den Sie als LVB-Mitglied entrichten. Und für die meisten von Ihnen dürfte das Plus sogar noch grösser sein.

Auch wenn wir uns manchmal mit vergleichsweise bescheidenen Erfolgen abzufinden haben und in den letzten Jahren einige harte Rückschläge hinnehmen mussten, werden wir uns weiterhin mit voller Kraft für Ihre Anstellungs- und Arbeitsbedingungen, aber natürlich auch in pädagogischen Fragen engagieren. Wir danken Ihnen für die unerlässliche Unterstützung, die Sie uns mit Ihrem Mitgliederbeitrag, Ihrer Präsenz an Protestveranstaltungen, Ihrer Teilnahme an Umfragen und Abstimmungen, Ihrem Engagement als Delegierte oder Schulhauskontaktpersonen sowie als Anwerberinnen und Anwerber neuer Mitglieder leisten.

Zur Fremdsprachen-Diskussion aus Sicht einer Sek I-Lehrerin

Als Französisch- und Englischlehrerin bin ich jeden Tag mit «Passepartout» konfrontiert. Ich kann die Primarlehrer(innen) einerseits verstehen, da sie, wie wir, während mehr als einem Jahr Weiterbildungskurse besuchen mussten, und dies ganz selbstverständlich neben dem «Alltagsgeschäft». Am Hearing wurde auch klar, dass alle Fremdsprachenlehrer(innen), egal von welcher Stufe, einen grossen (Zusatz-)Aufwand betreiben. Dieser scheint aber nicht immer Früchte zu tragen.

Beim Check S2 beispielsweise haben wir letztes Jahr eine ganz andere Erfahrung gemacht als die Primarlehrpersonen: Meine letztjährige 8. Klasse (Niveau P) mit «Clin d'oeil» hat deutlich schlechter abgeschnitten als die 8. Klasse, die ich ein Jahr früher mit «Envol» unterrichtet hatte. Ob dies am Lehrmittel oder an der Stundenreduktion auf der Sek I liegt, weiss ich nicht.

Tatsache ist, dass von den Schülerinnen und Schülern Dinge verlangt wurden, die in «Clin d'oeil» nie geübt worden waren. Sie mussten z.B. einen Brief zum Thema «Ferien» und einen Artikel über ein Schulhausfest schreiben. Weder das Thema «Les vacances» noch «Organiser une fête» kamen in «Clin d'oeil» vor. Das Schreiben von Postkarten und Briefen wurde nie thematisiert, obwohl das im Referenzrahmen unter A1 und A2 zu finden ist.

Auch das vorgegebene Vokabular lässt meiner Meinung nach zu wünschen übrig. Ein Magazine «La Musique» ohne Instrumente in der Fremdsprache zu lernen, finde ich sehr seltsam. Dasselbe beim Magazine «Fastoche» zum Thema Schule: Das «Vocabulaire de classe» beinhaltet viele umgangssprachliche Ausdrücke. Die Schülerinnen und Schüler können aber kaum die Frage beantworten: «Qu'est-ce qu'il y a dans ton étui/dans la salle de classe?». Mit viel Zusatzmaterial versuche ich, dieses Manko zu beheben.

Ob ich es lustig finde, wieder ein neues Lehrmittel zu bekommen, wenn ich dann nach drei Jahren mein Material zusammengestellt habe, weiss ich ehrlich gesagt trotzdem nicht.

Marielle Widmer, Binningen

Mille feuilles, meine Kinder und ich

Ich bin wahnsinnig gerne Vater und als Vater habe ich gleichermassen Freude daran, wie die Schule unsere Kinder respektive ihre Schülerinnen und Schüler fordert und fördert. Als Maturand der Naturwissenschaften habe ich erst viel später den grossen Vorteil der Sprachen schätzen gelernt. Umso mehr habe ich mich auf den Zeitpunkt gefreut, wo meine Kinder frühzeitig in die Landessprache Französisch eingeführt werden. Als Vertreter der ersten Generation französischen Sprachunterrichts in der Primarschule (mit «Bonne Chance») war ich voller Erwartungen, denn zwischenzeitlich waren ja fast 30 Jahre vergangen. Lebhaft kam mir mein damaliger Unterricht in den Sinn, ich erinnere mich sogar noch an die ersten Wörter und Sätze.

Die Ernüchterung folgte auf den Fuss: Beim erstmaligen Hausaufgabenmachen liess ich mir die Möglichkeit nicht nehmen und linste in das Lehrmittel «Mille feuilles». Die Wörter auf den ersten Seiten, also die buchstäbliche offene Türe zur Fremdsprache, sind derart weltfremd, dass ich sie teilweise nachschlagen musste. Mit Leichtigkeit lässt sich daran aber erkennen, dass der Aufbau und der Grundwortschatz nicht alltagstauglich sind. Beispiel gefällig? Ich hätte «Zauberer» mit «magiciens» übersetzt, «Mille feuilles» aber nennt das Wort «prestidigitateur». Trotz meines Sprachaufenthalts in Frankreich während der Kantizeit hatte ich dieses Wort noch nie gehört – die Schülerinnen und Schüler des Frühfranzösisch aber schon nach wenigen Wochen.

Während es noch viele weitere Wörter in «Mille feuilles» gibt, die ich erst in einem Französischstudium an der Universität erwarten würde, fehlen dafür die elementarsten Begegnungen mit der Sprache. Die wären doch so wichtig, damit ein Einsteiger und Anfänger Freude am Erlernen der Sprache empfindet. Nun, vielleicht lag ich ja mit meinen vielen Lenzen einfach jenseits des schulischen Zenits. Daher sprach ich andere Schulkinder und deren Eltern auf «Mille feuilles» an – und wurde umfänglich bestätigt: Die Kinder erkennen keine Struktur, es sei ein «Gehüpf» aus Aufgaben, Bildern und Sätzen und die Eltern haben auch Mühe mit dem Inhalt. Dass die Presse unsere Haltung kurz darauf bestätigte, liess die Hoffnung aufkeimen, dass jetzt etwas passieren würde, zumal ich mir wirklich nicht vorstellen kann, dass die Französischlehrerinnen und -lehrer mit «Mille feuilles» glücklich sind.

Die Kinder sind es auf jeden Fall nicht, das weiss ich jetzt, dabei wäre es doch so wichtig, frühzeitig auch Spass an einer fremden Sprache zu wecken. Darauf kann aufgebaut

werden und es wird einfacher, weitere Fremdsprachen zu lernen. Aber einfache Strukturen, Wörter und Sätze wie «Wie heisst du?» oder «Wie geht es dir?» fehlen am Start mit «Mille feuilles». Ich bezweifle, dass die Schülerinnen und Schüler nach zwei oder drei Jahren in der Lage sein werden, die Frage «Wie alt bist du?» zu verstehen oder gar richtig zu beantworten.

Wie mit diesem Lehrmittel ein alltagstauglicher Grundwortschatz und Freude an einer Fremdsprache gebildet werden sollen, ist mir ein Rätsel. Und wenn ich vorausschauend ans Frühenglisch denke, dann hoffe ich, dass die Lehrerinnen und Lehrer weiterhin Zauberer oder eben «prestidigitateurs» sind, denn das Lehrmittel «Mille feuilles» ist eine unnötige Herausforderung im anspruchsvollen Schulalltag unserer Zöglinge.

Michel Meier, Olten

PSBI

Die Diskussionen und Argumentationskämpfe um die Selbstbestimmungsinitiative (SBI) der SVP laufen heiss – es geht um viel. Wie viel Selbstbestimmung ist angebracht, erlaubt und auch sinnvoll? Verzichten wir auf Landesrecht vor Völkerrecht, ausser bei zwingenden internationalen Vorgaben?

Ich will aber gar nicht über die SBI schreiben, sondern über die PSBI. Der Buchstabe «P» steht für «Pädagogisch». Im Folgenden geht es mir darum, den schleichenden Abbau der pädagogischen Selbstbestimmung von uns Lehrpersonen zu beleuchten. Gleichzeitig verknüpfe ich meine Einschätzung mit der Frage, ob es nicht eine PSBI bräuchte, eine «Pädagogische Selbstbestimmungs-Initiative»?

Ich will nicht unter dem Motto «Früher war alles besser» einer verkärten Sicht der Vergangenheit das Wort reden. Zwar waren Lehrpersonen in meiner Schulzeit durchaus selbstbestimmt und der Lehrer (Lehrerinnen waren damals noch die Ausnahme) verfügte auch nebst der Schule über einen heute nicht mehr vorstellbaren Autoritätsstatus. Inzwischen hat sich aber das, was wir unter Schule verstehen, krass gewandelt. Dabei sind viele positive Dinge entstanden. Ich kann und konnte seit jeher (manchmal gegen den Widerstand alteingesessener Kolleginnen und Kollegen) durchaus auf Augenhöhe unterrichten, was ja nicht heisst, dass ich mich so zum Schüler mache. Die institutionellen

Autoritätsbarrieren sind zum Glück kleiner geworden – kompensiert wird das zu Recht kleiner gewordene institutionelle Gefälle mit einer entsprechenden fachlichen und menschlichen Kompetenz als Lehrperson. Heute muss also ein Schüler zum Glück nicht mehr (wie wir dazumals) wählen zwischen Ohrfeige oder Arrest, also zwischen kurz und schmerzvoll oder lang und zermürend. Übrigens ordne ich auch nie Arrest an ...

Das grosse Aber folgt auf dem Fuss. Mit dem Lehrplan 21 und seiner Kompetenzorientierung, verbunden mit Lehrkonzepten wie «Math.buch» oder «Passepartout», wird das Kind als Manager seiner Lerntätigkeit in ein Zentrum gerückt, das es m. E. so nicht geben dürfte, denn das Kind wird damit permanent überfordert. Je mehr wir von Kompetenzerwerb reden, umso weniger werden Kompetenzen wirklich gebildet. Die selbstorganisierten Lern- und Lehrformen scheinen auf der ganzen Linie zu versagen, Kinder sind oft weitgehend sich selbst überlassen. Das Sprachkonzept «Passepartout» und die schwammigen Kompetenzformulierungen des Lehrplans, gekoppelt mit dem kategorischen Imperativ des selbstorganisierten Lernens, sind letztlich nichts anderes als delegierende Verantwortungslosigkeit einer pseudomodernen Ego-Gesellschaft.

Viele Eltern und Schülerinnen und Schüler berichten in einschlägigen Foren, wie es wirklich zugeht in sogenannten Lernlandschaften. «Huere vill hänge hie eifach ab u mache nüt» ist ein vielzitiertes Statement einer Berner Sekundarschülerin. Arbeiten werden (bewusst) nicht mehr korrigiert, auch das müssen die Kinder und Jugendlichen oftmals selbst tun. Das führt unter Umständen zu fehlerhaften Unterlagen in den Schulheften, die wiederum Basis sind für die Vorbereitung von Prüfungen. An einem kürzlich stattgefundenen Anlass zum Lehrplan 21 und seinen Exzessen legte eine verzweifelte Mutter in genau diesen Worten dar, wie sie das «Laisser Faire» an der Schule ihres Kindes erlebt, alles unter dem Motto «Stärkung der Selbstkompetenz». Da machen es sich Politikerinnen und Politiker, Schulleitungen, Schulräte und auch Lehrpersonen meines Erachtens schlicht zu einfach.

Kinder lernen am effizientesten durch Nachahmen. Dies ist eine Haupte Erkenntnis der berühmten Hattie-Studie, wobei diese Erkenntnis ja nicht neu ist. Die anerkannte Position einer Lehrperson in der Klasse und ihre Beziehung zu den ihr anvertrauten Schülerinnen und Schülern ist das Grundkapital jeglichen Unterrichtserfolges. Dazu diametral entgegengesetzt stehen Lernwerkstätten mit Hunderten von Arbeitsaufträgen, im Extremfall organisiert in Grossraumschulzimmern mit einsamen Arbeitsplätzen.

Es ist eine Irrlehre, zu glauben, Kinder könnten durch Korrekturen Schaden nehmen. Im Gegenteil: Irreparabler Schaden wird zum Beispiel angerichtet durch das längst überholte Konzept «Lesen durch Schreiben», bei dem mit Beginn des ersten Schuljahres in der Primarschule phonetisch geschrieben werden darf, Korrekturen durch die Eltern aber explizit verboten sind. Einer meiner Neffen wurde mit diesem Konzept, gründend auf der Hoffnung, die Rechtschreibung stelle sich dann schon von allein ein, bis zur fünften Klasse so unterrichtet. Kein Wunder schrieb kürzlich auch eine frisch ausgebildete Primarlehrerin «Tieger» an die Wandtafel, was phonetisch durchaus korrekt ist. Welcher Irrsinn!

Die frühe Einschulung ab dem vollendeten vierten Lebensjahr als weitere Begleiterscheinung von HarmoS führt dazu, dass Schülerinnen und Schüler alle schulischen Herausforderungen und Ansprüche ein Jahr früher bewältigen müssen als zuvor. Das zieht offenbar mehr Repetitionen nach sich und erklärt – gekoppelt mit oft viel zu hohen Erwartungen vor allem seitens der Eltern – wahrscheinlich auch den kürzlich medial beleuchteten Anstieg von Burnouts bei Kindern. Dazu kommt der frühere Abschluss der obligatorischen Schulzeit im Alter von 15, was sich bei der Lehrstellensuche als Handicap erweist.

Damit komme ich zu meinen zentralen Fragen:

- Kann uns Lehrpersonen das alles egal sein?
- Unterstützen wir diesen Wandel sogar weitgehend oder vorbehaltlos?
- Wie können wir uns (noch) dazu vernehmen lassen, uns einbringen?
- Wollen wir uns überhaupt noch einbringen oder nehmen wir, inzwischen lethargisch geworden, alles hin, was uns vorgesetzt wurde (und wird) seitens unserer Vorgesetzten, manchmal verbunden mit der zumindest angedeuteten Drohung: (Fr)Iss oder verschwinde!

Ich meine, wir Lehrerinnen und Lehrer bräuchten wieder vermehrt pädagogisches Selbstbewusstsein und pädagogische Selbstbestimmung. Dies beginnt selbstbestimmt bei sich selbst, wird aber erst mit Vernetzung und Organisation, z.B. über den LVB, machtvoll wirksam. Wir brauchen eine PSBI – eine pädagogische Selbstbestimmungsinitiative! Nicht dass demnächst gilt: Sorrie, khipht keine gartoffeln mer. Nur noch pom fritt bei mc donels. Es lebe der fortschritt! (aus «Kartoffelaufgabe – Das deutsche Schulsystem im Wandel der Zeiten»)

Daniel Vuillomenet, Ettingen

Strichwörtlich

Von Michèle Heller



Das Schwarze Brett

Frauen in Technik und Informatik – Potenzial nutzen

Erfahrungen in der MINT-Förderung von Mädchen und Frauen austauschen? Das können Sie an der SATW-Tagung vom **29. Januar 2019 in Bern**.

Viele MINT-Berufe werden einseitig von einem Geschlecht gewählt. Dies gilt vor allem für Berufe in Technik und Informatik. Der Frauenanteil liegt in diesen Berufen unter 20%, in einigen sogar unter 10%. Weshalb wählen begabte Mädchen keinen technischen Beruf? Wie kann man sie für Technik und Informatik gewinnen? Und wie kann man Frauen in männlich dominierten Arbeitswelten unterstützen? Mittlerweile gibt es mehrere Initiativen, die Mädchen und Frauen spezifisch fördern. Welche Erfahrungen wurden damit gemacht?

Die zweisprachige Tagung bietet viel Gelegenheit, um sich auszutauschen. Sie startet mit Impulsen aus der Genderforschung. Anschliessend berichten 15 Projektleiterinnen und Projektleiter von ihren praktischen Erfahrungen mit MINT-Initiativen für Mädchen und Frauen. Drei Personen aus Bildung, Unternehmen und Genderforschung reflektieren diese Erfahrungen und geben Tipps.

Die Tagung wird in Zusammenarbeit mit dem Eidgenössischen Büro für die Gleichstellung von Frau und Mann EBG durchgeführt. Sie richtet sich an Initianten von MINT-Projekten, an Bildungsfachleute, an Akteure von ausserschulischen Lernorten sowie Branchenverbände und Organisationen, welche MINT-Projekte unterstützen. Die Tagung ist kostenlos. Das Mittagessen geht zulasten der Teilnehmenden.

<https://www.satw.ch/de/events/event/frauen-in-technik-und-informatik-potenzial-nutzen/>

Schulkongress «Bewegung & Sport» 2019 Der Schweizerische Verband für Sport in der Schule (SVSS) informiert

Im Herbst 2019 ist es wieder soweit: Bereits die fünfte Ausgabe des erfolgreichen Schulkongresses «Bewegung & Sport» findet statt! Vom 25. bis 27. Oktober 2019 wird Magglingen wiederum zum angesehenen Kompetenzzentrum rund um die «Bewegte Schule», den «Sportunterricht» und die «eigene Bewegung und Gesundheit». Die Angebote richten sich an teilnehmende Lehrpersonen vom Kindergarten bis zur Sekundarstufe II.

Die Anmeldefrist beginnt am 1. Mai 2019. Schulteams, die ihre Teamsitzung mit einer Teilnahme am Schulkongress kombinieren möchten, können sich bereits jetzt anmelden. Die Möglichkeiten richten sich ganz nach den Wünschen und Anliegen der Teams. Profitieren Sie jetzt von diesem attraktiven Angebot und melden Sie Ihr Schulteam gleich an:

barbara.egger@svss.ch oder 079 364 54 04
www.sportkongress.ch

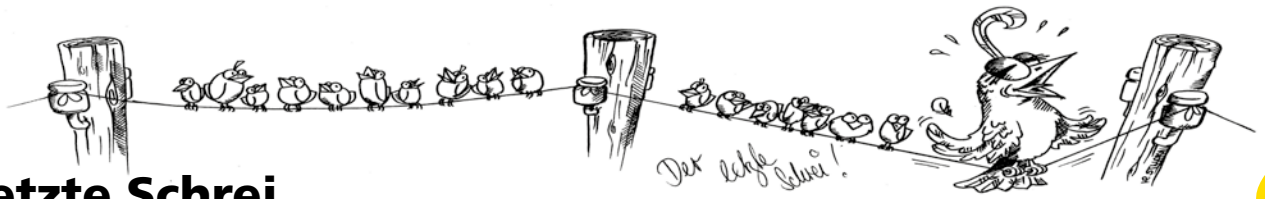
Aussergewöhnliche Frauenportraits für den Unterricht

Auf der Webseite www.100frauen.ch finden Sie die Portraits bemerkenswerter Frauen aus der Schweiz, die jenseits sämtlicher Rollenklischees ihren Weg gegangen sind. Auch Aus- und Umsteigerinnen sind unter den interviewten respektive portraitierten Frauen zu finden.

Die Texte sind eine inspirierende Lektüre für Mädchen und Knaben und dürfen gerne im Unterricht verwendet werden. Bitte beachten Sie, dass die Fotos den jeweiligen Fotografinnen und Fotografen gehören.

www.100frauen.ch





Der letzte Schrei

DUDEN 2.018

63

Von Roger von Wartburg

DUDEN

Die deutsche Rechtschreibung

Das umfassende Standardwerk auf der Grundlage der neuen amtlichen Regeln wider traumatisierte Schülerinnen und Schüler als Folge sie korrigierender Lehrerinnen und Lehrer.

**Ohr|do|graa|fi, Oor|to|grah|fii, Orr|tto|graf|fi,
Orh|ddo|craf|vie, Or|toh|kraff|vieh,
Ooor|doh|gra|vi, die, di, dii, dieh, ugs. auch der,
deer, dehr od. das, daas, dahs, dass; -, -s, -x; -ien,
-lien, -men, -ten, -alien ‹lat., griech.› (veraltet für
Rehchtshräipung)**



FOTOLIA

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