

lvb:inform

Zeitschrift des Lehrerinnen- und Lehrervereins Baselland

- **Die geleitete Lehrmittelfreiheit kommt!**
Ein echter bildungspolitischer Meilenstein
- **Widersprüchliche Entscheide,
fragwürdige Entwicklungen**
Weshalb das ÜGK-Fiasko nicht nur Zufall ist
- **2% mehr Lohn für alle Staatsangestellten! Jetzt!**
Weshalb die ABP dieses Jahr zu Recht eine generelle Lohnerhöhung fordert
- **2020 feiert der LVB sein 175-jähriges Bestehen**
Bitte beachten Sie das beiliegende Programm!

Editorial

Die geleitete Lehrmittelfreiheit kommt – ein echter Meilenstein!



Liebe Leserin, lieber Leser

Mit dem Ja der Baselbieter Stimmbevölkerung am 24. November wird die geleitete Lehrmittelfreiheit an unserer Volksschule Tatsache. Ich begrüsse diesen Entscheid sehr und halte ihn für einen echten bildungspolitischen Meilenstein, der weit über die Kantonsgrenzen hinaus nachwirken wird.

Blicken wir zurück: Seit ihrer Einführung vor 7 Jahren wurden die neuartigen Lehrmittel «Mille feuilles», «Clin d'oeil» und «New World» überaus kontrovers beurteilt. Hitzige Diskussionen in allen 6 beteiligten Kantonen (beide Basel, Bern, Freiburg, Solothurn und Wallis) waren die Folge. Auch Philipp Loretz und ich, die beiden Fremdsprachenlehrer in der LVB-Geschäftsleitung, brachten uns regelmäßig in die Debatte ein und legten in verschiedenen Artikeln und Interviews dar, was uns an der Konzeption nicht überzeugte.

Im Februar 2018 unterstützte eine Landratsmehrheit die nicht formulierten Volksinitiative «Ausstieg aus dem gescheiterten Passepartout-Fremdsprachenprojekt» des Komitees «Starke Schule beider Basel». Wenige Monate später jedoch reichte die Primar-

lehrerkonferenz (PLK) der AKK eine Petition gegen einen neuerlichen Wechsel der Lehrmittel ein.

In jener festgefahrenen Situation brachte der LVB die Idee einer geleiteten Lehrmittelfreiheit ins Spiel und wurde damit bei Bildungsdirektorin Monica Gschwind und den anderen Interessengruppen vorstellig. Dieses Konzept stellt einen gutschweizerischen Kompromiss dar: Weder sollen Lehrmittel pauschal verboten, noch Lehrpersonen zur Arbeit mit Lehrmitteln gezwungen werden, die sie als nicht zielführend betrachten.

Ich erkenne in der geleiteten Lehrmittelfreiheit auch eine Stärkung der pädagogischen Verantwortung von uns Lehrerinnen und Lehrern, was ich unterstütze. Jede Lehrperson soll sich aus einer Liste geprüfter, mit dem Lehrplan kompatibler Lehrmittel bewusst für dasjenige entscheiden, mit dem ihre Klasse die Lernziele am besten erreichen kann. Aussagen von Lehrkräften, wonach sie ihren Unterricht zwar gerne anders aufbauen würden, dies aufgrund der Vorgaben durch das alternativlos obligatorische Lehrmittel aber nicht könnten, werden im neuen System keine Legitimation mehr haben.

Auch wenn die Kontroverse um die Passepartout-Lehrmittel den Anstoß dazu gab, so ist die geleitete Lehrmittelfreiheit keineswegs auf die Fremdsprachen beschränkt: Künftig wird der Bildungsrat den Lehrpersonen in möglichst allen Fächern eine Auswahl an geeigneten Lehrmitteln vorlegen. Das ist gut für einen vielfältigen, authentischen Unterricht und zudem ökonomisch wie ökologisch sinnvoll, denn ungenutzt weggeworfene obligatorische Lehrmittel – eine traurige Realität, die wohl die meisten Lehrpersonen kennen – werden bald der Vergangenheit angehören.

Doch es gibt noch eine weitere Dimension des Entscheids, die unbedingt hervorgehoben gehört: Pädagogische Innovationen werden sich in Zukunft nur noch verbreiten können, wenn sie sich auch wirklich als praxistauglich erweisen – und nicht, weil sie «von oben» verordnet wurden. Das Votum der Baselbieter Stimmbevölkerung spricht sich für mehr «bottom up» und weniger «top down» an unseren Schulen aus – was seit Jahr und Tag zu den zentralen Zielen des LVB zählt.

Viele Lehrpersonen und Bildungspolitiker aus anderen Kantonen haben am 24. November gebannt nach Baselland geblickt. Diese bildungspolitische Pionierleistung mit Vorbildcharakter wird ihre Nachahmer finden, dessen bin ich mir sicher.

Naiv allerdings wäre der Glaube, die geleitete Lehrmittelfreiheit könnte alle bestehenden Problemfelder und Herausforderungen der Volksschule beheben. Gerade vor dem Hintergrund der schlechten ÜGK-Resultate und anderer Hinweise auf ernüchternde Lernfortschritte braucht es eine tabulose Aufarbeitung des Status quo. In einem separaten Artikel des vorliegenden Heftes versuche ich eine Auslegeordnung.

Einen Meilenstein ganz anderer Art stellt das Jahr 2020 für unseren Verband als Ganzes dar: Der LVB feiert dann nämlich sein 175-jähriges Bestehen. Aus diesem Anlass hat unsere emsige Pensioniertensektion um ihren Obmann Rico Zuberbühler verdankenswerterweise 14 verschiedene Events organisiert, für die sich unsere Mitglieder anmelden können. Bitte beachten Sie hierzu das beiliegende Programm.

Roger von Wartburg
Präsident LVB



Impressum

lvb.inform 2019/20-02

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

Abonnementen

Für Mitglieder des LVB ist das

Abonnement von lvb.inform im

Verbandsbeitrag enthalten.

Layout

Schmutz & Pfister, Grafik und Design

www.schmutz-pfister.ch

Gestaltung, Textumbrych

Philipp Loretz

Lektorat

Roger von Wartburg

Druck

Schaub Medien AG, 4450 Sissach

Inhalt

2 Editorial: Die geleitete Lehrmittelfreiheit kommt – ein echter Meilenstein!

Von Roger von Wartburg

3 Inhalt/Impressum

4 Perlenfischen

weitere Perlen auf S. 22, 32 und 40

Von Roger von Wartburg

6 Widersprüchliche Entscheide, fragwürdige Entwicklungen

Warum das ÜGK-Fiasko nicht nur Zufall ist

Von Roger von Wartburg

25 2% mehr Lohn für alle Staatsangestellten! Jetzt!

Weshalb die APP dieses Jahr zu Recht eine generelle

Lohnerhöhung fordert

Von Michael Weiss

34 Pädagogischer Solutionismus

Wie private Firmen die Bildung übernehmen

Gastbeitrag von Yannick Schmid, Primarlehrer und Masterstudent

42 LVB-Informationen

46 Strichwörtlich

Von Michèle Heller

47 Das Schwarze Brett

49 Der letzte Schrei

Quecksilber

Von Michael Weiss

Perlenfischen

Von Roger von Wartburg

Perle 1: «Wiederhole bitte»: Wenn im Kindergarten nur eines von vier Kindern fliessend Deutsch spricht

Wo: Neue Zürcher Zeitung

Wer: Larissa Rhyn

Wann: 24. September 2019

«Guete Morge Frau Inaebnit.» Amira begrüsst die Kindergärtnerin in breitem Berndeutsch und schüttelt ihr die Hand. Hört man nur diesen Satz, ist man überzeugt, dass die Fünfjährige perfekt Schweizerdeutsch spricht. Doch das täuscht. Amira verstand kaum ein Wort, als sie vor einem Jahr in den Kindergarten kam. Seither hat sie grosse Fortschritte gemacht, trotzdem wechselt sie manchmal noch mitten im Satz ins Arabische.

Neben Amira besuchen 18 weitere Kinder den Kindergarten Gäbelbach 1 in Bern Bethlehem. Für 13 von ihnen war Deutsch nicht die Erstsprache. Sie sprechen zu Hause Albanisch, Kroatisch, Tigrinya, Kurdisch, Türkisch, Somali, Portugiesisch, Russisch und Kurdisch. Ein Mädchen, das erst vor wenigen Wochen in den Kindergarten kam, schaut Elisabeth Inaebnit erwartungsvoll an. «Such dir dort hinten ein Papier aus, und wir basteln zusammen eine Schachtel.» Die Kleine legt nur leicht den Kopf schräg, scheint aber nichts verstanden zu haben. [...]

Jedes dritte Kind in der Schweiz lernt zu Hause zuerst eine andere Sprache als diejenige, die in der Schule gesprochen wird. In den letzten zwanzig Jahren hat der Anteil der fremdsprachigen Schüler stark zugenommen. Wer nicht in der Kita oder in einer Spielgruppe war, spricht beim Eintritt in den Kindergarten oft nur wenig oder gar kein Deutsch. In Bern gibt es verschiedene Programme zur Frühförderung, in denen die Kinder unter anderem erste Sprachlernversuche machen. Sie sind jedoch freiwillig. Anders in Basel-Stadt, wo Kinder ein Jahr vor dem Kindergarteneintritt einen Sprachkurs besuchen müssen, wenn sie noch nicht gut Deutsch sprechen.

Was in Basel bereits funktioniert, sollte schweizweit angewendet werden, findet der ehemalige Basler Erziehungsdirektor Christoph Eymann. [...] Im Parlament hat Eymann letztes Jahr eine Motion zur frühen Sprachförderung lanciert. Er will den Bundesrat beauftragen, zusammen mit den Kantonen zu prüfen, wie die Sprachförderung vor dem

Kindergarten in der ganzen Schweiz umgesetzt werden kann. Der Vorstoss wird von Parlamentariern fast aller Parteien unterstützt. Im Nationalrat wurde die Motion bereits angenommen, am Dienstag hat der Ständerat sie oppositionslos an die Regierung überwiesen.

Im Gäbelbach 1 versucht Inaebnit, viel mit Bildern und Gesten zu arbeiten. Doch bei 19 Kindern kann sie nicht immer jedem einzeln vorzeigen, was sie meint. An den Tagen, an denen Inaebnit Deutschunterricht gibt, kümmert sich ihre Kollegin Marianna Waibel um die anderen Kinder. [...] Beide Kindergärtnerinnen sprechen meist Hochdeutsch. Selbst fremdsprachige Kinder antworten ihnen jedoch auf Berndeutsch – weil sie die Wörter von den anderen gelernt haben. «Ig möcht ou usmale», ruft ein Mädchen, das zu Hause Somali spricht, und setzt sich zu einer Gruppe von Kindern an den Tisch. [...]

«Verständigen können sich viele Fremdsprachige schnell, aber ihr Wortschatz ist klein, und das wird vor allem später in der Schule zum Problem», sagt Inaebnit. Sie ist regelmäßig mit Lehrern in Kontakt und bekommt mit, wie vielen Kindern die Unterrichtssprache auch in der Primarschule noch zu schaffen macht. Diverse Studien zeigen, dass Kinder, die spät Deutsch lernen, selbst in der Oberstufe schulisch mehr Mühe haben als Muttersprachler. Gemäss dem Bildungsbericht 2018 erreichen 94 Prozent der Jugendlichen mit Schweizer Pass einen beruflichen oder allgemeinbildenden Abschluss. Bei Ausländern, die in der Schweiz geboren sind, sind es 87 Prozent, bei denjenigen, die später eingewandert sind, nur 76 Prozent. Dabei spielen zwar auch andere Faktoren eine Rolle, trotzdem wird die frühe Sprachförderung als Schlüssel zu mehr Chancengleichheit gesehen.

Im Asylbereich hat der Bund kürzlich die Integrationsbeiträge erhöht und verlangt im Gegenzug, dass die Kantone frühe Sprachförderung anbieten. Davon profitieren aber längst nicht alle Kinder, die schlecht Deutsch sprechen. In

Frühe Sprachförderung vor dem Kindergarten:
Schlüssel zu mehr Chancengerechtigkeit



© EtiAmmos – stock.adobe.com

der Schweiz ist die Bildung Sache der Kantone. Und die lehnen es ab, dass der Bund die Sprachförderung zentral regelt. [...] Der Zürcher Kantonsrat hat [...] Anfang Jahr einen Vorstoss zur obligatorischen Frühförderung abgelehnt. Stattdessen werden freiwillige Angebote gefördert.

In der Stadt Zürich kontaktiert die Schulbehörde ab 2020 alle Familien mit Kindern, die weder deutsch sprechen noch familienergänzende Betreuung nutzen. So sollen sie mit dem Angebot der frühen Förderung vertraut gemacht werden. In mehreren anderen Kantonen wird derweil die Einführung von Deutschkursen für Kleinkinder geprüft, oder es wurden bereits Pilotversuche durchgeführt. Doch an vielen Orten fehlt ein entsprechendes Angebot bisher.

Auf der Terrasse des Berner Kindergartens toben vier Mädchen ausgelassen auf einer Turnmatte herum. Als sie sich kurz ausruhen, bleibt eines von ihnen auffällig still. Es spricht zu Hause nur Albanisch und ist erst seit kurzem im Kindergarten. Seine Freundin hat dieselbe Muttersprache,

plappert jedoch munter auf Berndeutsch drauflos. Inaebnit erklärt: «Ihr älterer Bruder war auch schon bei mir im Kindergarten und hatte grosse Schwierigkeiten wegen der Sprache.» Die Eltern hätten das gemerkt und die anderen Kinder deshalb in die Spielgruppe geschickt – wovon die jüngste Tochter nun profitiert. [...]

Die Rolle der Eltern ist zentral. Das heisst aber nicht, dass sie mit den Kindern nicht mehr in ihrer Muttersprache sprechen sollen. Beutler ermuntert sie sogar, genau das zu Hause regelmäßig zu tun. Denn wer die Erstsprache gut beherrscht, dem fällt es leichter, eine zweite zu lernen. Gleichzeitig erklärt sie den Eltern jedoch auch, dass Deutschkenntnisse für den Schulerfolg ihrer Kinder wichtig sind – und dass es sich lohnen könne, wenn auch die Erwachsenen einen Sprachkurs besuchen. Je früher die Eltern die Kinder so beim Deutschlernen unterstützen, desto besser, findet auch Elisabeth Inaebnit. «In zwei Jahren Kindergarten können sie unmöglich alles aufholen, was sie in den ersten Lebensjahren verpasst haben.»



Widersprüchliche Entscheide, fragwürdige Entwicklungen Warum das ÜGK-Fiasko nicht nur Zufall ist

Von Roger von Wartburg



Als im Mai 2019 die für Baselland höchst unerfreulichen Resultate der ersten ÜGK-Erhebung (Überprüfung der schulischen Grundkompetenzen) durch die EDK veröffentlicht wurden, war vielerorts im Kanton grosse Überraschung zu spüren. Eine andere Lesart ist allerdings auch möglich: Dass diese Resultate die Konsequenz des Zusammenwirkens widersprüchlicher politischer Entscheide und fragwürdiger schulischer Entwicklungen der letzten 10 bis 15 Jahre sind. Auch wenn die ÜGK ihrerseits Anlass für Kritik bietet; es gibt daneben weitere Indikatoren für ernüchternde Lernerfolge der Schülerschaft. Darum ist es so oder so unumgänglich, die Prozesse dieses Zeitraums sowie den Status quo nüchtern und ohne Scheuklappen zu analysieren, um hoffentlich gewinnbringende Schlüsse daraus zu ziehen.

Vorbemerkung 1:

Gerade als Geschichtslehrer weiss ich, dass simplifizierende Kausalketten als Erklärung für komplexe Sachverhalte nicht taugen. Es geht bei dieser Auslegung daher nicht um den Anspruch auf Erstellen eines trivialen Ursache-Wirkungs-Modells. Trotzdem will ich eine Auflistung nationaler, landesregionaler und kantonaler Merkwürdigkeiten und Widersprüchlichkeiten versuchen, wie ich sie während der letzten eineinhalb Dekaden erlebt und wahrgenommen habe. Und ich will mich auch um eine Interpretation von Zusammenhängen bemühen.

Das Ganze verkörpert den aus zahllosen Erfahrungen, Beobachtungen und Gesprächen resultierenden Gedankenkomplex eines Lehrers, Praxislehrers für Studierende, Lehrerverbandspräsidenten, ehemaligen Gemeinderats (was in meinem Wohnkanton Solothurn der kommunalen Aufsichtsbehörde entspricht), Kreisschulpräsidenten und – nicht zuletzt – Vaters zweier schulpflichtiger Kinder. Nicht mehr. Aber auch nicht weniger.

Vorbemerkung 2:

Ich nehme aktuell in meiner Tätigkeit als LVB-Präsident einen grossen und echten Willen zum Diskurs mit der Berufspraxis wahr. Das gilt einerseits für Bildungsdirektorin Monica Gschwind, die in ihrer Amtszeit den Austausch zwischen Lehrpersonen- und Schulleitungsvertretungen sowie der Verwaltung auf einen bis dato ungekannten Level gehoben hat und aufrechterhält. Alle die Schulen betreffenden Vorlagen werden sämtlichen Anspruchsgruppen wie dem LVB zu einem frühen Zeitpunkt vorgestellt und zur Diskussion gestellt. Das Bemühen um konsensuale Lösungen ist ausgeprägt.

Auch die neue Direktorin der PH FHNW, Sabina Larcher, lädt die Spitzen der Volksschulämter, Lehrpersonen- und Schulleitungsverbände der vier Trägerkantone regelmässig zum Austausch ein, wobei auch kontroverse Themen Platz haben. Das sind meines Erachtens gute und wichtige Zeichen auf dem Weg zu der eingangs

geforderten Analyse und weiteren Entwicklung unseres Bildungssystems.

Je früher, desto ...?

Teil 1: Vom Schuleintritt zur Berufswelt

Augenfällig ist, wie im Schulsystem in den vergangenen Jahren die Devise «Je früher, desto besser» in mehrfacher Hinsicht ausgegeben wurde. Am leichtesten erkennbar ist dies im Kontext des Schuleintrittsalters. Dieses gehört zu den Eckwerten, die gemäss Bundesverfassungs-Artikel 62 gesamtschweizerisch harmonisiert und im HarmoS-Konkordat konkretisiert wurden.

Seither gilt der 31. Juli als Stichtag, was zur Folge hat, dass die jüngsten Kinder, welche in den Kindergarten eintreten, 4 Jahre und wenige Tage alt sind. Die EDK entschied sich damit für den *frühesten* der bis dahin in den Kantonen existierenden Stichtage und folgte so der Empfehlung der OECD, die, ihrer ökonomistischen Logik folgend, einen möglichst baldigen Übertritt der Jugendlichen in die Berufswelt fordert. Die daraus resultierenden Schwierigkeiten auf der Kindergarten-Stufe haben wir vor einem Jahr im «lvb.inform» dargelegt.¹

Enorme Herausforderungen an der Startlinie der Schulkarriere – wie Windeln tragende Kindergartenkinder ohne erforderliche sozial-emotionale Reife – sind das eine; aber auch am Ende der obligatorischen Schulzeit lösen sich die dargestalt kolportierten Probleme ja nicht einfach in Luft auf. So sagt Barbara Altermatt, leitende Jugendanwältin des Kantons Solothurn über die Jugendlichen: «Viele sind eigentlich überfordert. Wenn sie schnuppern, sind sie 14 [...]. Wer geht schon mit extrem offenen Augen durchs Leben in dieser Phase? Ich wage zu behaupten, dass es für einen grossen Teil zu früh ist.»²

Auch die «Schweiz am Wochenende» blies ins gleiche Horn und erkannte darin zumindest einen Faktor für die steigenden Quoten von Lehrabbrüchen: «Der Trend zur frühen Einschulung hat Folgen: Lehrlinge [...] sind

nicht bereit für ihren neuen Lebensabschnitt. [...] Ob ein Lehrling mit 15 oder 16 Jahren die Ausbildung beginnt, kann einen grossen Unterschied machen.»³

In Sachen Schuleintritt ist in Baselland bereits eine politische Korrektur erfolgt: Im Mai 2019 beauftragte der Landrat die Regierung damit, das Bildungsgesetz so zu revidieren, dass Eltern ihr Kind ohne ärztliche oder schulpsychologische Abklärung – und damit verbundene Pathologisierung – ein Jahr später in den Kindergarten eintreten lassen können. Die Motionärin Claudia Brodbeck hielt fest, dass Kinder nicht nach einem starren Stichtag, sondern nach dem jeweiligen Entwicklungsstand eingeschult werden sollten. BaZ-Journalist Thomas Dähler kommentierte mit folgenden Worten: «Der Entscheid, mit Harmos den Schuleintritt generell vorzuverlegen, war nicht klug. Die Möglichkeit, den Einschulungszeitpunkt von den Eltern bestimmen zu lassen, kann dies korrigieren.»⁴

*«Der Entscheid, mit Harmos den Schuleintritt generell vorzuverlegen, war nicht klug.»
(Thomas Dähler, Basler Zeitung)*

Je früher, desto ...?

Teil 2: Fremdsprachen

Von Hast und unbefriedigenden Zuständnissen geprägt, verabschiedete die EDK 2004 ihr neues Sprachenkonzept, welches vorsah, die erste Fremdsprache im dritten Schuljahr und die zweite Fremdsprache im fünften Schuljahr einzusetzen. Eine der beiden Fremdsprachen müsse eine Landessprache sein, wobei die Reihenfolge bemerkenswerterweise offen gelassen wurde. Schon damals vorliegende Studien, welche besagten, dass schulische «Fremdsprachen-Frühstarter» – im Unterschied zu Kindern, welche im familiären Umfeld mehrere Sprachen erleben – keine nennenswerte Fortschritte erzielen, wurden geflissentlich übergangen.

Faktisch stellte dieses Modell «3/5», auch wenn es zum grossen Harmoni-

sierungsschritt verklärt wurde, von Anfang an einen durch politische Sachzwänge verursachten Murks dar. Schon um die Jahrtausendwende nämlich hatte der Zürcher Bildungsdirektor Ernst Buschor mit seiner Priorisierung der «Welt-Kommunikationssprache Englisch»⁵ Fakten geschaffen. Eine Mehrheit der Deutschschweizer Kantone orientierte sich an Zürich, sodass Französisch dem Englischen den Vortritt lassen musste. Dies zur Verärgerung der Romandie, wo die Medien die Thematik martialisch («guerre de langue») zur Gretchenfrage des nationalen Zusammenhalts hochstilisierten – obwohl ein Enthusiasmus für das frühe Erlernen der deutschen Sprache in der Westschweiz auch nur schwer auszumachen war.

Faktisch stellte das Modell «3/5», auch wenn es zum grossen Harmonisierungsschritt verklärt wurde, von Anfang an einen durch politische Sachzwänge verursachten Murks dar.

Das EDK-Sprachenkonzept von 2004 war daher nichts anderes als ein mühsam zusammengekleisterter, brüchiger politischer Burgfrieden. Den «Passepartout»-Kantonen entlang der Sprachgrenze, darunter Baselland, fiel die Rolle der Kohäsions-Träger zu, welche, gemeinsam mit den welschen Kantonen, mit der zweiten Landessprache, und nicht mit Englisch, beginnen. Das grössere «English-first-Lager» umfasst neben Zürich und dem Aargau auch die Ost- und Zentralschweiz.

Ursprünglich wäre angedacht gewesen, Französisch auf der Primarstufe von muttersprachigen Lehrpersonen immersiv, also in verschiedenen Fächern, vermitteln zu lassen. Als politisch realistisch konnte diese Vorstellung jedoch beim besten Willen nie bezeichnet werden. So kam es, wie es kommen musste: Die Anzahl Französisch-Lektionen in der Volksschule wurde in den Passepartout-Kantonen nicht etwa erhöht, sondern einfach auf mehr Schuljahre als zuvor verteilt,

was die Intensität des Fremdsprachenunterrichts drastisch senkte.

In personeller Hinsicht durften die Primarlehrpersonen die Suppe der überhasteten, ungenügenden, womöglich schlicht unsinnigen Einführung zweier Fremdsprachen auf ihrer Stufe auslöfeln: Sie, und zwar auch jene ohne Affinität zu Fremdsprachen, gerieten unter Zugzwang, umfangreiche Weiterbildungen zu absolvieren, um weiterhin in einem Vollpensum unterrichten zu können. Der Glaube der Politik, man könne quasi en passant eine beliebig grosse Anzahl von Primarlehrkräften zu fachlich und fachdidaktisch qualifizierten sowie inhaltlich motivierten und dadurch motivierenden Fremdsprachen-Lehrpersonen machen, war naiv und utopisch. Die damit verbundenen Schwierigkeiten bei der Rekrutierung geeigneter Lehrerinnen und Lehrer schleppen das Schulsystem bis heute ungelöst mit sich herum.

Aktuell wählt nur gerade ein Viertel der Studierenden der PH FHNW, welche Primarlehrpersonen werden wollen, Französisch als Studienfach.

Und das Problem wird sich noch verschärfen: Aktuell wählt nur gerade ein Viertel der Studierenden der PH FHNW, welche Primarlehrpersonen werden wollen, Französisch als Studienfach. Zahlreiche Studierende können am eigentlichen Ende ihrer Ausbildungszeit aufgrund fehlender Nachweise der verlangten französischen Sprachkompetenz C1 nicht diplomiert werden. Und dass die PH schon heute zig interne Nachhilfe-Kurse anbieten muss, um die Studienanfängerinnen und -anfänger in Französisch auf ein halbwegs passables Niveau zu bringen, ist ein offenes Geheimnis.

Nun könnte man gerade den letztgenannten Punkt als Anhaltspunkt dafür nehmen wollen, dass beim Französisch-Unterricht auf der Volksschule

doch grosser Handlungsbedarf besteht. Nur: Welche Massnahmen wurden denn zuletzt ergriffen? Einerseits senkte man die Unterrichtsdotation auf der Sekundarstufe – also dort, wo sich häufig der Berufswunsch «Primarlehrer/-in» im Zuge der Berufswahlorientierung manifestiert – massiv zugunsten der Verschiebung auf die Primarstufe. Andererseits verringerte man die Bedeutung des Faches Französisch in den Übertrittsbestimmungen an die weiterführenden Schulen markant. Darum können ungenügende Leistungen in Französisch heute weit einfacher mit Noten aus anderen Fächern kompensiert werden als früher.

Damit sage ich explizit nicht, dass die Kritik am zuvor zugegebenermassen sehr sprachlastigen Übertritt an die weiterführenden Schulen unberechtigt gewesen sei. So erinnere ich mich etwa an mehrere meiner Schulkameraden, denen gerade aufgrund ihrer Schwäche in Französisch seitens Lehrpersonen vom Gymnasium abgeraten wurde; sie ignorierten diese Hinweise jedoch und erreichten später exzellente Abschlüsse an der ETH. Mir geht es daher vielmehr darum, den aus meiner Sicht offenkundigen Widerspruch der politischen Entscheide offenzulegen: Das Modell «3/5» erfordert viele Volksschulabgängerinnen und -abgänger mit guten Vorkenntnissen in Französisch als künftige Primarlehrpersonen. Die intensive Übungszeit und Bedeutung des Faches auf dem Weg dorthin jedoch wurden arg beschnitten. Wie soll das aufgehen?

Das Modell «3/5» erfordert viele Volksschulabgänger mit guten Vorkenntnissen in Französisch als künftige Primarlehrpersonen. Die intensive Übungszeit und Bedeutung des Faches auf dem Weg dorthin jedoch wurden arg beschnitten. Wie soll das aufgehen?

Die jahrelange Kontroverse um die eingesetzten Passepartout-Lehrmittel soll an dieser Stelle nicht noch einmal



© Colours-Pic – stock.adobe.com

Es braucht ein grundsätzliches Nachdenken über den Fremdsprachenunterricht an der Volksschule, inklusive Stundentafeln. Auch das Modell «3/5» darf keine heilige Kuh sein.

aufgerollt werden, sie ist sattsam bekannt und wurde im «lrb.inform» ausgiebig behandelt. Ein Skandal jedoch, ich kann es nicht anders nennen, ist die Tatsache, dass die Projektverantwortlichen die seit Jahren für 2021 angekündigte Evaluation von «Clin d’oeil», welche als finale Widerlegung aller kritischen Stimmen gedacht gewesen war, nun kurzerhand abgesagt haben. Und dass die beteiligten sechs Kantone als Auftraggeber das offenbar durchwinken.

Wie dem auch sei: Die in Baselstand beschlossene geleitete Lehrmittelfreiheit ist aus meiner Sicht ein Schritt in die richtige Richtung, kann aber gerade im Bereich der Fremdsprachen nicht der einzige bleiben. Wir stehen heute vor einer Situation, mit der so gut wie niemand zufrieden ist. Es braucht daher ein grundsätzliches Nachdenken über den Fremdsprachenunterricht an der Volksschule, inklusive Stundentafeln. Auch das Modell «3/5» darf keine heilige Kuh sein. Ich gehe hier mit NZZ-Journalist Christophe Büchi einig, der eine «schröckungslose Bilanz» forderte und schrieb: «Sollte es sich erweisen, dass das jetzige Modell nicht zu einer merk-

lichen Verbesserung der Sprachenkenntnisse der jungen Leute führt, müssten die Konsequenzen gezogen werden.»⁶

Je früher, desto ...?

Teil 3: Die inhaltliche Sintflut

Magnetismus. Elektrizität. Energie. Ich staunte nicht schlecht über die NMG-Themen (Natur, Mensch, Gesellschaft) meiner Tochter, als sie die 5. Primarklasse besuchte. Dies insbesondere darum, weil sie in den dazugehörigen Tests unter anderem die Funktionsweise von Photovoltaikanlagen beschreiben oder Stromkreise aufzeichnen sollte – wie gesagt: als 11-jährige Fünftklässlerin. Ihr Götti, immerhin Elektriker HF, konnte nicht glauben, dass Kinder in diesem Alter die Symbolik der Elemente von Stromkreisen zu lernen hatten – weil dies nämlich in seinem Geschäft die Elektriker-Lehrlinge erst machen. Und auch ich stelle mir eine kindgerechte und das Interesse erweckende MINT-Förderung auf der Primarstufe, so wie sie etwa Lernforscherin Elsbeth Stern von der ETH beschreibt, anders vor.

Nun sollte man ja stets vorsichtig damit sein, Erfahrungen aus seinem pri-

vaten Umfeld mit einer allgemeinen Bestandesaufnahme des Schulsystems gleichzusetzen. Trotzdem komme ich als Folge zahlreicher Gespräche und Rückmeldungen von Eltern schulpflichtiger Kinder sowie Primarlehrpersonen zum Schluss, dass via Lehrplan 21 eine Fülle von Themen bereits auf der Primarstufe festgeschrieben wurde, welche viele Beteiligte überfordert. Mir scheint, dass vollständig aus dem Blick geraten ist, wie viele Inhalte innerhalb einer bestimmten Zeitspanne sinnvoll und Kindern im Primarschulalter zumutbar sind.

Besonders anschaulich scheint mir dies im Fachbereichslehrplan NMG für den 1. und 2. Zyklus (d.h. bis zum Ende der Primarstufe) zu sein. Einige der dort erwähnten Inhalte, keinesfalls abschliessend, seien hier aufgelistet: Ernährungspyramide; Bau und Funktion des menschlichen Körpers; Beschreibung der Zusammenhänge von Organensystemen; Bau und Funktion der Geschlechtsorgane; psychische Veränderungen in der Pubertät; angeleiter Vergleich und Einschätzung der Qualität von Informationsquellen zur Sexualität; Beschreibung und Hinterfragung von Geschlechterrollen, Vor-



Mir scheint, dass vollständig aus dem Blick geraten ist, wie viele Inhalte innerhalb einer bestimmten Zeitspanne sinnvoll und Kindern im Primarschulalter zumutbar sind.

urteilen und Klischees in Alltag und Medien; Untersuchung, Einordnung und Kommentieren der Anpassungen von Pflanzen und Tieren an die natürlichen Grundlagen; Phänomene und Merkmale zu Sonne/Licht, Luft, Wärme, Wasser, Boden und Gesteine; Zuordnung von Pflanzen, Pilzen und Tieren zu eigenen Ordnungssystemen und Begründung der Kriterien; Nachdenken über die Herkunft und Verlässlichkeit von Informationen im Kontext realer und fiktionaler Darlegungen zur Geschichte von Erde und Lebewesen; zeitliche Einordnung von Informationen zu Entwicklungen und Veränderungen der Erde und der Lebewesen sowie modellartige Strukturierung von Vorstellungen zu zeitlichen Dimensionen und Prozessen; Benennung verschiedener Energieformen und deren Zuordnung zu Energieträgern; Arten der Bereitstellung und Speicherung von Energie (Photovoltaikanlage, Batterie, Stausee); Erläuterung von Bau und Funktion von Energiewandlern (z.B. Generator); Erschliessen von Informationen zu Stoffen inklusive Dokumentation der Ergebnisse.

Die genannten Beispiele finden sich alle auf den Seiten 2 bis 12 des Fach-

bereichslehrplans NMG für den 1. und 2. Zyklus. Nur: Das geht dann so weiter bis auf Seite 40 (!). In der Stundentafel der Baselbieter Primarstufe ist NMG mit sechs Wochenlektionen veranschlagt. Hierzu lautet meine Frage: Wie sollen die Primarlehrpersonen es fertigbringen, dieses riesige Kontingent an Inhalten und damit verbundenen Fähigkeiten und Fertigkeiten in ihrem Unterricht unterzubringen, ohne das Ganze zu einem atemlosen Gehetze ohne Zeit und Musse für Festigung und Verankerung verkommen zu lassen?

Wieso pfercht man derart viele Komponenten in einen Lehrplan hinein, wenn man von vorneherein weiss, dass das nicht bewältigbar ist?

Und falls die Antwort auf ein grosszügiges «Mut zur Lücke» hinauslaufen sollte: Wieso pfercht man derart viele Komponenten in einen Lehrplan hinein, wenn man von vorneherein weiss, dass das nicht bewältigbar ist? Und warum zogen EDK-Vertreter Personen, die auf solche eklatanten Miss-

verhältnisse hinwiesen, mit dümmlichen Sentenzen wie dem Hinweis, der Lehrplan 21 habe mehr Kritiker als Leser, ins Lächerliche? Die gegenteilige Schlussfolgerung, wonach der Lehrplan 21 in Wahrheit mehr blinde Gefolgsleute denn Leser gehabt habe, dürfte plausibler sein.

Lehrplan 21

Apropos «Lehrplan 21»: Ich habe in den vergangenen Jahren an diversen Elterninformationsveranstaltungen teilgenommen und fast überall wurde etwas zum Lehrplan 21 gesagt. In der Summe erzeugten die dabei getätigten Äusserungen eine Kakophonie sondergleichen, so widersprüchlich waren sie.

Jedermann pickt sich aus dem überdimensionierten und fragwürdig pädagogisch-didaktisch geprägten Konvolut einzelne Punkte heraus oder gibt, unschwer erkennbar, ein paar Schlagwörter aus verordneten Weiterbildungen wieder. Mehr curriculare Bescheidenheit und eine Beschränkung auf die politische Klärung der Zielsetzungen und schulpraktischen Rahmenbedingungen hätten das vermeiden helfen können.⁷

So verwundert es denn auch nicht, dass aktuell die direkt betroffenen Baselbieter Fremdsprachenlehrpersonen der Sekundarschulen dem neuen Lehrplanentwurf Englisch, der sich ganz stark am Prinzip «weniger ist mehr» und weg von ausschweifender Lehrplanlyrik orientiert, klar den Vortzug geben gegenüber dem Lehrplanentwurf Französisch, der Lehrplan-21-nahe ausgestaltet wurde (siehe dazu die «LVB-Informationen» im vorliegenden Heft). Nicht nur die Umfrage des LVB, sondern auch jene der AKK kommt zu diesem Schluss. Für mich ist das ein weiteres Indiz dafür, dass der Lehrplan 21 zu grossen Teilen an seiner wohl relevantesten Zielgruppe, den Lehrpersonen, vorbeiproduziert wurde – oder ein Beweis dafür, dass die Lehrerschaft eben gar nicht als relevante Zielgruppe gedacht war.

Nicht kindgerechter Unterricht

Zusätzliches Unbehagen macht sich in mir breit angesichts der Tendenz, mit welchen Methoden die zahlreichen komplexen Inhalte im Unterricht schon auf der Primarstufe immer häufiger behandelt werden: Werkstatt- und Wochenplanunterricht und überhaupt alles, was in Richtung selbstorganisiertes Lernen geht, wurden von Vertretern der Pädagogischen Hochschulen über Jahre hinweg einseitig als überlegene, moderne Unterrichtsmodelle gepriesen und entsprechend verbreitet implementiert.

So kommen bereits Drittklässler mit bunt zusammengewürfelten Dossiers von über 20 Seiten zu einem Sachthema, bestehend aus einzelnen «Lern-Posten», deren Ergebnisse sie alleine überprüft (?) haben, nach Hause; versehen mit einer Lernzielliste für die nachfolgende Prüfung. Dabei bleibt oft unklar, ob die Sache, um die es dabei geht, tatsächlich verstanden wurde. Der Unterricht wird dominiert vom «Abarbeiten von Stationen, dem Ausfüllen von Blättern, dem Abhaken von Rastern. [...] Kinder [...] schreiben Lösungen von Lösungsblättern ab und korrigieren Fehler, ohne diese verstanden zu haben.»⁸ Das gemeinsame Entdecken, Anleiten, Erarbeiten, Lösen oder Besprechen im Klassenverband

dagegen ist vielerorts als Ausdruck einer überholten «Altpädagogik» verpönt und entsprechend marginalisiert.

Ein Kerngedanke dahinter – neben der sich auf unterschiedliche Arbeitstempo und Interessen der Kinder berufenden Individualisierung – ist natürlich rasch erkannt: Man möchte die Kinder möglichst früh zur Selbständigkeit anhalten. Dabei wird jedoch übersehen, dass Selbständigkeit Kindern nicht einfach verordnet werden kann, sondern vielmehr kleinschrittig aufgebaut werden muss und vom jeweiligen Entwicklungsstand abhängt. Das Konzept, 8- oder 9-jährigen Kindern immer mehr Verantwortung für ihr eigenes Lernen zu übertragen, hat nach meinem Dafürhalten mit dem Grossreal existierender 8- oder 9-jähriger Kinder wenig bis nichts zu tun. Die öffentliche Schule hat einen Erziehungs- und Bildungsauftrag. Mit kindlicher Selbststeuerung in hohem Masse lässt sich dieser nicht erfüllen.

*«Selbstorganisiertes Lernen setzt eine Vorstellung von Autonomie voraus, die es bei Kindern gar noch nicht gibt. Die Kinder werden alleine gelassen.»
(Allan Guggenbühl,
Jugendpsychologe)*

Der Zürcher Jugendpsychologe Allan Guggenbühl meint dazu: «Selbstorganisiertes Lernen setzt eine Vorstellung von Autonomie voraus, die es bei Kindern gar noch nicht gibt. Die Kinder werden alleine gelassen. Das löst Stress und Überforderung aus.» Aus Untersuchungen wisstet man: Kinder lernen dann, wenn sie spüren, dass die Lehrperson von einem Thema begeistert ist. «Eine Lehrperson, die mit Leidenschaft ein Thema vermittelt und die Kinder an der Hand nimmt, kann sie begeistern.»⁹

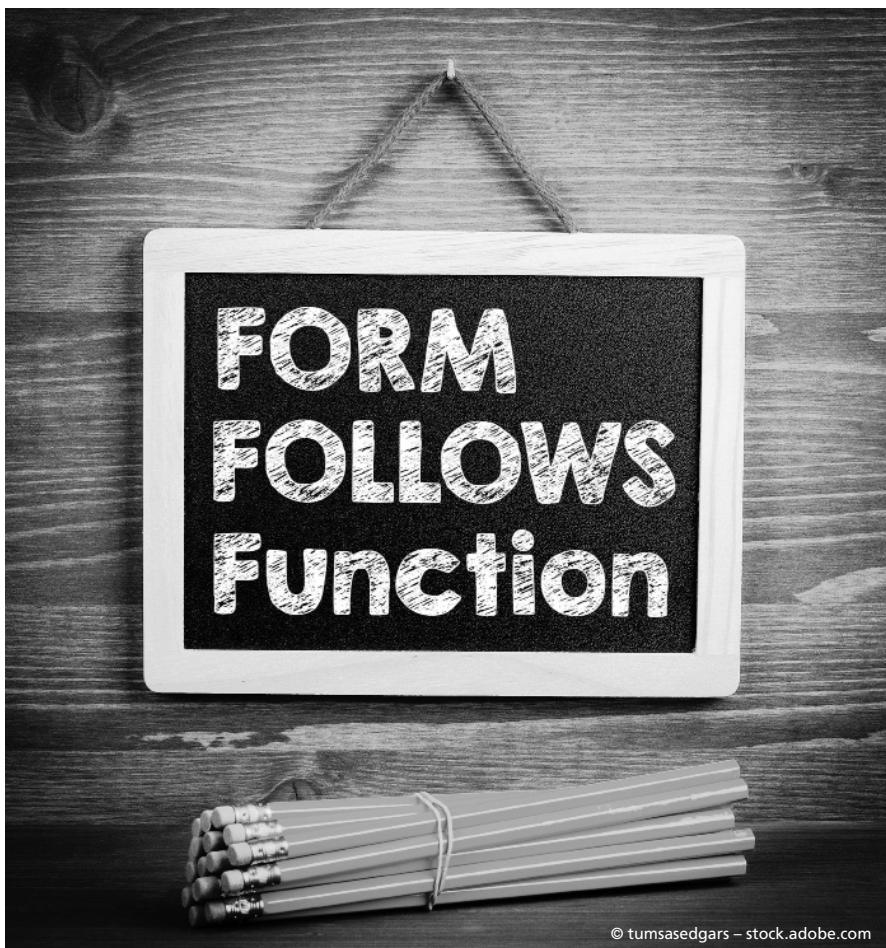
Erziehungswissenschaftler Beat Kissling schrieb vor fünf Jahren in einem Gastbeitrag im «lrb.inform» Folgendes: «Schule und Unterricht waren in der europäischen Bildungsgeschichte stets mit der Vorstellung einer dia-

gischen, gemeinschaftlichen Form des Lernens verbunden, die von einer fachlichen und menschlichen Autoritätsperson angestossen und geführt wird. [...] Erfolgreicher Unterricht hängt [...] entscheidend davon ab, ob die Lehrperson die Verantwortung für das Vorankommen ihrer Schülerinnen und Schüler – fachlich und menschlich – nicht aus der Hand gibt, sondern nach Bedarf und mit den adäquaten Mitteln gezielt fördert und steuert.»¹⁰

Kissling betont die Bedeutung einer «altersgemässen Anschaulichkeit und Angemessenheit der Didaktik, die möglichst allen Kindern einen Zugang [...] ermöglichen soll.» Außerdem sollen gerade die schwächeren Schüler in einem interpersonal gestalteten Unterricht von Klassenkameraden lernen können, anstatt individualisierend «immer auf sich allein zurückgeworfen» zu sein. Ein deutliches Votum gegen das Konzept kleiner «Ich-AGs» im Schulzimmer.

Christine Staehelin, Basler Primarlehrerin und ehemalige Mitarbeiterin der Pädagogischen Arbeitsstelle des LCH, wählt ein ähnliches Vokabular wie Kissling: «Kinder müssen heute vieles selber machen. Es wird von ihnen erwartet, dass sie ihren Lernprozess selber steuern und planen. Damit sind sie ständig auf sich selber zurückgeworfen. [...] Die Erwachsenen verabschieden sich aus der Verantwortung. Gerade innerhalb eines pädagogischen Kontextes geht das nicht. [...] Das ist eine Überforderung, besonders für die Kinder, die in der Schule Mühe haben.»¹¹

ETH-Lernforscherin Elsbeth Stern fügt der Kritik am «Selbstorganisations-Trend» der Primarstufe mit Blick auf die Chancengerechtigkeit eine zusätzliche Komponente hinzu, wenn sie darauf hinweist, «dass sich die Primarschule zunehmend auf Unterstützung durch das Elternhaus verlässt, indem von den Schülern beispielsweise Powerpoint-Präsentationen verlangt werden oder man sie mit Wochenplänen nach Hause schickt. Mit solchen Ansätzen kann es der Primarschule nicht gelingen, Kinder aus niedrigen sozia-



Von ganz zentraler Bedeutung wäre eine Rückbesinnung darauf, dass die Unterrichtsform gegenüber dem Unterrichtsgegenstand stets eine dienende Funktion einnimmt.

len Schichten dazu zu bringen, ihr volles Potenzial zu zeigen.»¹²

Form follows function

Von ganz zentraler Bedeutung wäre daher eine Rückbesinnung darauf, dass die Unterrichtsform gegenüber dem Unterrichtsgegenstand stets eine dienende Funktion einnimmt. Der aus der Architektur stammende Leitsatz «Form follows function» gilt nach wie vor auch für die Gestaltung von Lernprozessen. Es geht daher nicht darum, ob man als Lehrperson *für* oder *gegen* bestimmte Lehr- und Lernformen ist, sondern dass man über ein breites Repertoire verfügt, das man bewusst und gezielt einzusetzen vermag. Ob eine Methode zielführend ist, muss immer situativ beurteilt werden – und gerade auf der Primarstufe auch unter Einbezug des Reifegrads der Lernenden. Grotesk ist es allerdings, wenn derartige Basics unseres Professionswissens nicht mehr flächendeckend selbstverständlich sind.

Der Didaktiker Felix Schmutz formuliert es auf einer allgemeinen Ebene folgendermassen: «So kann zum Beispiel ein lehrerzentrierter, gesteueter, gemeinschaftlicher Unterricht – Frontalunterricht, aber nicht Dozierunterricht – ein sehr probates, willkommenes Mittel sein, um mit einer Klasse ein Thema zu entwickeln und zu vertiefen. Anderseits kann in Übungs- und Anwendungsphasen ein selbstorganisiertes Arbeiten sinnvoll sein. Die schulische Organisation sollte deshalb nicht derart gestaltet werden, dass sie das eine vorschreibt und das andere verunmöglicht.»¹³

Genormte «KindERwachsene»

Die institutionalisierte Überforderung der Kinder umfasst jedoch, neben einer zunehmend nicht entwicklungsgerechten, da zu früh auf zu viel Selbstorganisation ausgerichteten Unterrichtsgestaltung, noch eine zweite Ebene, die ich für ausgesprochen schädlich halte: die Selbstreflexions-

Manie. Immer häufiger sind Kinder – bis hinunter in den Kindergarten – dazu aufgefordert, sich selber einzuschätzen und zu beurteilen oder gar eigene Lernziele für die Zukunft zu formulieren.

Begrifflichkeiten wie «Zielvereinbarungen» oder «Standortbestimmungen», klassische Termini des Personalwesens, sind mittlerweile auf der Primarstufe gang und gäbe. Sie manifestieren sich beispielsweise in jenen neurotischen, Kindergartenlehrpersonen vorgeschrriebenen Kreuzchenbögen (alias «standardisierte Lernberichte»), mit denen in der Nordwestschweiz unter anderem die «überfachlichen Kompetenzen» der Kinder anhand von bis zu 72 Indikatoren, jeweils auf einer Skala von 1 bis 4, vermessen werden sollen.

Selbstverständlich sollen Lehrpersonen und Eltern miteinander im Gespräch sein, was die Kinder betrifft.

Aber heute sehen sich Eltern im Standortgespräch nicht selten mit einem grässlichen BWL-Human-Resources-Duktus konfrontiert und sollen sich der Frage stellen, ob ihr 4- oder 5-jähriges Kind «in der vorgegebenen Zeit zu einem Produkt» komme oder – noch besser! – «über eine altersgerechte Frustrationstoleranz» verfüge. In so eine Situation gebracht, verfügt der Schreibende, es sei gestanden, auch im fortgeschrittenen Alter kaum über eine «altersgerechte Frustrationstoleranz». An meinem Wohnort hat man auf der Stufe Kindergarten vernünftigerweise davon abgesehen, die Kinder selbst auch noch zu diesen Elterngesprächen aufzubieten. Ich weiss aber von diversen anderen Schulen, wo Kindergartenkinder an solchen Gesprächen teilnehmen müssen und dort dazu gedrängt werden, mithilfe von Smileys sich sowie ihr Lern-, Arbeits- und Sozialverhalten zu reflektieren. So etwas kann ich beim besten Willen nicht als «kindgerecht» betrachten.

Worin aber liegt nun die von mir beklagte «Schädlichkeit» konkret? Ich halte es für grundsätzlich falsch, schon bei kleinen Kindern den Fokus auf deren Selbstoptimierung – denn darum geht es letztlich – zu legen. In hohem Masse verschlimmert wird dieser Vorgang dadurch, dass dabei Massstäbe angelegt werden, an denen viele Erwachsene scheitern würden. Wer von uns erfüllt denn ehrlicherweise einen solchen Wust an positiven Verhaltensweisen und Charaktereigenschaften? Trotzkis «neuer Sowjetmensch» womöglich – aber den gab es halt nur in der Theorie.

Wer von uns Erwachsenen erfüllt denn einen solchen Wust an positiven Verhaltensweisen und Charaktereigenschaften? Trotzkis «neuer Sowjetmensch» womöglich – aber den gab es halt nur in der Theorie.

Als Resultat signalisiert man Kindern permanent ihr «Nicht-Genügen» – basierend auf für sie unerfüllbaren Kri-

terien. Dem 5-jährigen Jungen, weil er «in der vorgegebenen Zeit» noch nicht «zu einem Produkt» kommt. Dem 9-jährigen Mädchen, weil es noch nicht in der Lage ist, «seine nächsten Lernziele zu definieren». Oder, perfide beinahe, sämtlichen introvertierten Kindern, die «in einer grösseren Gruppe kaum handeln» (sondern mehr beobachten).¹⁴

Ich bin überzeugt, dass viel gewonnen wäre, wenn Schulkinder überall wieder als Schulkinder betrachtet würden. Und nicht wie kleine Erwachsene respektive kleingewachsene Arbeitnehmende.

Ich bin überzeugt, dass viel gewonnen wäre, wenn Schulkinder überall wieder als Schulkinder betrachtet würden.

Die Integrative Schulung

Der Paradigmenwechsel hin zur Integrativen Schulung war für die öffentliche Schule ein gewaltiges Unterfangen, das in Baselland im gleichen Zeitraum implementiert wurde wie die HarmoS-bedingten Reformen (Wechsel des 6. Schuljahres von der Sekundar- zur Primarstufe, Lehrplan 21) sowie die Umsetzung des EDK-Sprachenkonzepts in Gestalt von «Passe-partout». Am stärksten betroffen von den konkreten Auswirkungen der Integrativen Schulung waren wiederum die Primarschulen, deren Klassen schon zuvor am heterogensten gewesen waren. Mit dem integrativen Konzept wurde diese ausgeprägte Heterogenität noch einmal erhöht.

Viele Lehrkräfte standen daher von Anfang an vor zwei grossen Fragen: Wie sollte ein lediglich während weniger Wochenlektionen aufrechterhaltenes Spezialsetting für Kinder mit besonderen Bedürfnissen eine rundum auf sie abgestimmte, konstante Intensivbetreuung und -förderung aufwiegen können? Und wie sollte eine nochmalige Ausweitung unterschiedlichster Ansprüche in ihren ohnehin sehr heterogenen Klassen zu bewältigen sein?

Hinzu kommt ein Element, das eine unschöne Parallele zur Frühfremdsprachen-Thematik aufweist: Obwohl von vorneherein klar war, dass es für eine flächendeckende Umsetzung der Integrativen Schulung nicht annähernd genügend ausgebildete Heilpädagoginnen und Heilpädagogen gibt, wurde sie dennoch beschlossen und in Kraft gesetzt. Auch hier wurden die personellen Konsequenzen einer fundamentalen Schulreform sehenden Auges ignoriert.

Bei der Einführung der Integrativen Schulung wurden die personellen Konsequenzen einer fundamentalen Schulreform sehenden Auges ignoriert.

Und auch dieses Problem schleppt das Schulsystem seither ohne Aussicht auf Behebung mit sich herum: Unzählige Stellen im Förderbereich können gar nicht oder nicht adäquat besetzt werden; Studierende oder andere Notlösungen sind an der Tagesordnung. Dies vorab auf Kosten der betroffenen Kinder und sehr oft auch zulasten der Regellehrpersonen. Wie akut das Problem weiterhin ist, zeigt die unlängst getätigte Aussage der Suhrer Schulleiterin Denise Widmer: «Wir haben über ein Jahr lang eine schulische Heilpädagogin gesucht. Auf die Ausschreibung erhielten wir eine einzige Bewerbung. Von einer nicht deutsch sprechenden Krankenschwester aus Osteuropa.»¹⁵

Wie unbedarfた, ja fahrlässig die Politik weitreichendste Entscheide fällt, wurde mir vor Augen geführt, als ich vor ein paar Jahren als Gast an einer Versammlung eines anderen kantonalen Lehrpersonenverbandes weilte. Als Reaktion auf die vielen kritischen Voten aus dem Kreis der anwesenden Lehrpersonen führte ein Mitglied der parlamentarischen Bildungskommission aus, man habe ja gar nicht richtig gewusst, wie diese Umsetzung der Integrativen Schulung dann aussehen würde. Der damalige Bildungsdirektor habe einfach gesagt, das müsse jetzt so gemacht werden und dann habe

man das beschlossen. Das lässt einen als Zuhörer, der sich seit Jahr und Tag um eine redliche und fundierte Auseinandersetzung mit bildungspolitischen Themen bemüht, dann doch sprachlos zurück.

Am Rande erwähnt sei ferner, dass im Zuge der Integrativen Schulung an zumindest einer dem LVB bekannten Schule von der Schulleitung die Parole «Wille zur Integration vor Fachlichkeit!» ausgegeben wurde. Dies bedeutete konkret, dass fachfremd erteiltem Unterricht Tür und Tor geöffnet wurde, solange das Bekenntnis der Lehrpersonen zum integrativen Konzept vorlag. Bereits während der Amtszeit von Bildungsdirektor Urs Wüthrich-Pelloli hatte der LVB immer wieder darauf gedrängt, das Ausmass fachfremd erteilten Unterrichts an den Schulen zu erheben. Wie es den Anschein macht, kommt nun endlich Bewegung in die Sache. Und das ist auch richtig, denn solange nicht «Chemielehrerin» und «Französischlehrer» drinsteckt, wo «Chemielehrerin» und «Französischlehrer» draufsteht, kann man sich ausufernde Papiere und Konzepte zu schulischer Qualität gerade sparen.

Weitere kollaterale Erscheinungen der Integrativen Schulung sorgten und sorgen für Aufsehen. Bereits im Juni

2013 schrieb das damalige LVB-Geschäftsleitungsmitglied Heinz Bachmann in einem Artikel im «lvb.inform» über Gehörschütze im Unterricht: «Integration und individualisierender Unterricht bringen quasi als unvermeidbare «Nebenwirkung» Unruhe in die Schulzimmer, denn es laufen parallel meist mehrere «Programme». Kinder [...] nehmen in ihrem Lernumfeld neben ihrem eigenen Auftrag konstant viel anderes wahr, was ihre Aufmerksamkeit ganz oder teilweise in Anspruch nimmt.» Sechseinhalb Jahre später zitiert die «Sonntagszeitung» die Zürcher Lehrerin Yasmine Bourgeois fast deckungsgleich: «Heute herrscht in vielen Klassen ein Kommen und Gehen. Alles während der regulären Unterrichtszeit. Das schafft Unruhe im Klassenzimmer. Viele Schüler haben Mühe, konzentriert zu arbeiten, und setzen sich einen Gehörschutz auf.»¹⁷

Bezeichnend ist, wie die Politik im Kanton Zürich nun reagiert. Richten sollen es einmal mehr – die Regellehrpersonen.

Bezeichnend ist, wie die Politik im Kanton Zürich nun reagiert. Richten sollen es einmal mehr – die Regellehrpersonen. Die Interkantonale Hoch-

schule für Heilpädagogik lanciert ein neues Angebot, das intern als «Heilpädagogik light» umschrieben werde. Lehrpersonen sollen sich modular in heilpädagogischen Themen weiterbilden. Christian Hugi, Präsident des Zürcher Lehrerverbands, sagt dazu: «Wir wehren uns vehement dagegen, dass die Lehrpersonen zusätzlich noch heilpädagogische Verantwortung übernehmen müssen.» Als vor zehn Jahren die Integration eingeführt wurde, sei den Lehrern zusätzliche Unterstützung versprochen worden. Diese könne man jetzt nicht einfach schleichend wieder abbauen. Auch aus Sicht der Schüler sei das schlecht. «Die Kinder haben Anrecht auf eine gute und intensive Unterstützung.»¹⁸

Man kann über Sinn und Unsinn, Erfolg und Misserfolg, Möglichkeiten und Grenzen der Integrativen Schulung in verschiedener Hinsicht diskutieren. Was aber kaum angezweifelt werden kann, ist die zusätzliche Belastung der Lehrpersonen, die damit einhergeht – erst recht, wenn es eben nicht gut läuft. Ein Primarschulleitungsmitglied schrieb dem LVB vor wenigen Wochen: «Das Motto «alle Kinder sind integrierbar» sieht in der Realität ganz anders aus. Die Klassenlehrpersonen drehen am Rad und ein Burnout folgt dem anderen. Auch das neue Konzept für die Spezielle Förde-



© Klaus Eppele – stock.adobe.com

Solange nicht «Chemielehrerin» und «Französischlehrer» drinsteckt, wo «Chemielehrerin» und «Französischlehrer» draufsteht, kann man sich ausufernde Papiere und Konzepte zu schulischer Qualität gerade sparen.

nung wird da nicht wirklich Entspannung bringen. Wir bräuchten mehr Plätze in Tagesschulen und Schulheimen, die bestimmten Kindern besser gerecht werden können als die Regelschulen. Bis wir aber ein Kind dort platzieren können, müssen wir praktisch immer über eine Gefährdungsmeldung via KESB an die Sozialen Dienste der Gemeinde gelangen, und dann geht vielleicht etwas. Aber das dauert ewig und bis dahin drehen die Lehrpersonen im roten Bereich.»

Besondersbrisant ist, dass in einer bereits 2017 durchgeföhrten Umfrage unter den LVB-Mitgliedern der Primarstufe fast 80% der Teilnehmenden angaben, ihre Beanspruchung durch verhaltensauffällige und sehr lernschwache Kinder gehe auf Kosten der Förderung der Kinder ohne spezielle Bedürfnisse.¹⁹ Angesichts der weiterhin bestehenden Relevanz wird der LVB in naher Zukunft noch einmal eine Mitgliederbefragung zur Integrativen Schulung durchführen. Analog zu anderen LVB-Umfragen (z.B. zuletzt jene zur kantonalen IT-Strategie an den Schulen) muss es auch hier in einem umfassenden Sinne um den Kern der Sache gehen und nicht nur um Fragen nach der Bewertung von Nebenschauplätzen.

Die Pädagogischen Hochschulen

Es mag für manche Kreise nun verlockend wirken, den schwarzen Peter für nachteilige Entwicklungen und unbefriedigende Ergebnisse einseitig den neuen Ausbildungsstätten für Lehrpersonen zuzuschieben. So simpel ist die Sachlage dann aber auch nicht. Nüchtern betrachtet, sind die PHs nämlich in zentralen Bereichen ihrerseits der Widersprüchlichkeit politischer Entscheide ausgeliefert.

Für jedes später von ihnen zu unterrichtende Fach stehen Studierenden im Rahmen der Ausbildung zur Primarlehrperson nur geradezu lächerlich wenige Credits zur Verfügung.

Gut erkennbar ist dies etwa im Bereich des Studiums zur Primarlehrperson. So wird einerseits politisch verlangt, immer mehr Inhalte in diese Ausbildung hineinzupacken (wie die Fremdsprachen oder neu auch ICT), andererseits soll es aber bei einem Bachelor-Studium bleiben. Eine Verlängerung zum Masterstudium ist politisch nicht opportun. Die Folge: Für jedes später von ihnen zu unterrichtende Fach stehen Studierenden im Rahmen der Ausbil-

dung nur geradezu lächerlich wenige Credits zur Verfügung.

Eine Beschwerde von PH-Studierenden, die mir allerdings tatsächlich immer wieder zu Ohren kommt, ist der fehlende berufspraktische Hintergrund von Dozierenden, erst recht im Bereich der Fachdidaktiken. Während meiner universitären Lehrerausbildung wurde ein Grossteil der Didaktik-Lehrveranstaltungen von Dozierenden geleitet, die weiterhin Teilzeit unterrichteten. Jene Kurse waren für uns die wertvollsten überhaupt, denn diese Dozierenden waren naturgemäß engstens mit der Berufspraxis verwoben. Es handelte sich um gestandene, erfolgreiche Lehrpersonen, die sich mit Zusatzausbildungen für das Ausbilden des Nachwuchses qualifiziert hatten. Wir Studenten besuchten sie, als Teil der Ausbildung, regelmässig direkt in ihrem Unterricht und konnten so überprüfen, ob sie das, was sie dozierten, auch praktisch umsetzen. Hinter Theorien jedenfalls konnten sie sich nicht verstecken.

Diesen Typus von Dozierenden gibt es heute nicht mehr. Im Zuge der Schaffung der Pädagogischen Hochschulen wurde er regelrecht «entsorgt». Die wenigen noch aktiven Didaktikerin-



© eosionist – stock.adobe.com

Die eierlegende Wollmilchsau ist von der Redensart in die Realität übergegangen: Primarlehrpersonen sollen ähnlich vielen Ansprüchen genügen.

nen und Didaktiker, welche auf reichhaltige eigene Unterrichtserfahrungen zurückblicken, werden bald ausgestorben sein. Die Anforderungen an geleistete wissenschaftliche Arbeit sind für potenzielle Fachdidaktiker so umfangreich, dass eine Lehrperson das berufsbegleitend unmöglich erfüllen kann. Stattdessen lehren in grosser Zahl Personen Didaktik und Fachdidaktik, die selber nicht oder nur ganz kurz unterrichtet haben (*ein Jahr Unterrichtspraxis im Lebenslauf macht sich ganz gut; ob erfolgreich oder nicht, weiss allerdings niemand*). Der fehlende praxisnahe Nachwuchs in den verschiedenen Fachdidaktiken ist eine Realität. Das ist aus meiner Sicht ein klarer Qualitätsverlust im Vergleich zur früheren Lehrerausbildung.

Ich habe das Prinzip einer Fachhochschule immer so verstanden, dass diese explizit praxisnah sein müsse. Für den Bereich der Lehrerausbildung würde dies bedeuten, dass wieder Möglichkeiten geschaffen werden, die es formidablen Lehrerinnen und Lehrern erlauben, sich in Richtung Dozierende für Didaktik entwickeln zu können. Das schiene mir definitiv erfolgversprechender als Seminare, in denen unter der Leitung von Personen ohne Unterrichtserfahrung gemeinsam Unterricht reflektiert wird. Solches erinnert mich eher an ein Zitat des scharfsinnigen und -züngigen Humanisten Sebastian Brant, der im 15. und 16. Jahrhundert gelebt hat: «Mancher zum Meister sich erklärt, dem nie das Handwerk ward gelehrt.»

Im Bereich der Lehrerausbildung müssen wieder Möglichkeiten geschaffen werden, die es formidablen Lehrerinnen und Lehrern erlauben, sich in Richtung Dozierende für Didaktik entwickeln zu können.

Ein weiterer Punkt, der mich mit Sorge erfüllt, sind Äusserungen von PH-Ab solventinnen und -Absolventen, die angeben, sie seien nicht im eigentlichen Sinne für ein *Fach*, sondern nur für bestimmte Lehrmittel ausgebildet

worden. Der LVB hat Mitglieder der Primarstufe, die sagen, sie hätten sich während ihrer Ausbildung an der PH im Fach Französisch ausschliesslich mit «*Mille feuilles*» und im Fach Mathematik exklusiv mit dem «*Schweizer Zahlenbuch*» auseinandergesetzt. Das wäre fatal. Ein Studium muss dazu befähigen, ein Fach zu unterrichten, und dient keinesfalls dazu, lediglich *ein* spezifisches Lehrmittel kennenzulernen – erst recht, wenn es sich dabei um Werke handelt, die innerhalb der Berufspraxis höchst umstritten sind, was auf die beiden genannten Bücher zutrifft.

Zu guter Letzt, unter anderem abgestützt auf viele Gespräche mit Studierenden, muss ich zu vielen PH-Dozierenden vorhalten, in den vergangenen 15 Jahren gesamthaft eine sehr einseitige didaktische Doktrin vertreten und gelehrt zu haben: das klare Primat spielerisch-entdeckender respektive konstruktivistisch-selbsttätiger Konzepte. Das beginnt bei Methoden im Geiste des «*Schreibens nach Gehör*»²⁰, das Unterstufen-Kinder jahrelang ohne korrigierende Eingriffe schreiben lässt, und endet bei «*Passe-partout*», wo die Lernenden selber Regeln entdecken und aufstellen sollen – was allzu oft in einem gewaltigen Durcheinander endet.

In jüngster Vergangenheit hörte ich Vertreter der PH FHNW an Veranstaltungen sagen, ein hochstrukturierter Unterricht sei gemäss aktueller Forschung am erfolgversprechendsten. Ich war durchaus erfreut, dies zu hören. Viele erfahrene Lehrpersonen haben das jedoch ohnehin nie bestritten, ganz ohne wissenschaftliche Legitimation.

Strukturelle Überfrachtung mit Folgen

Man kann durchaus Parallelen zwischen dem Studiengang zur Primarlehrperson und der Primarstufe der Volksschule als solche erkennen: Beide wurden durch die Reformen der letzten 15 Jahre massiv überfrachtet.

Die gebündelten Ansprüche der Politik haben im Bachelor-Studiengang

Primarstufe schlicht und einfach nicht Platz. Künftige Primarlehrpersonen sollen Generalisten bleiben (also, wie schon früher, eine Vielzahl von Fächern unterrichten können), dazu neu aber auch noch «*Fremdsprachenlehrerin light*» und «*Heilpädagoge light*» sein. Das zieht unweigerlich die Frage nach sich, wie viele junge Menschen denn dazu in der Lage sein sollen, all diesen Ansprüchen zu genügen. Eierlegende Wollmilchsäue sind ja mehr ein redensartliches denn ein reales Phänomen. Zu bezweifeln ist außerdem, ob so ein «*Mädchen-für-alles-und-jedes*»-Berufsfeld attraktiv erscheint – angesichts des bestehenden und sich weiter zuspitzenden Lehrermangels auch kein vernachlässigbarer Aspekt.

Die gebündelten Ansprüche der Politik haben im Bachelor-Studiengang Primarstufe schlicht und einfach nicht Platz.

Die Schülerschaft der Primarstufe ihrerseits hat durch die Frühfremdsprachen und Ansprüche des Lehrplans 21 vielerorts eine Ausdehnung der Studentafeln erfahren. Meine beiden Kinder hatten im Alter von 8 Jahren – also in der dritten Klasse – nur noch einen schulfreien Nachmittag pro Woche. Ich halte das weder für gesund noch für gewinnbringend. Stattdessen nehme ich, als Sekundarlehrer, immer mehr Schülerinnen und Schüler wahr, die beim Übergang an die Oberstufe bereits deutliche Anzeichen von Schulmüdigkeit zeigen.

Bildungserwerb – egal, auf welcher Stufe – braucht Zeit. Zeit zum Vertiefen und Konsolidieren, zum Setzenlassen und Verfestigen.

Bildungserwerb – egal, auf welcher Stufe – braucht Zeit. Zeit zum Vertiefen und Konsolidieren, zum Setzenlassen und Verfestigen. Viele PH-Studierende fühlen sich jedoch am Ende ih-



© Cora Müller – stock.adobe.com

res Studiums für vieles *ein wenig*, aber für kaum etwas *ausreichend* ausgebildet. Das lässt sich auch auf zahlreiche Schülerinnen und Schüler am Ende der Primarstufe übertragen: Von ganz vielen Fächern und Themen haben sie einmal etwas gehört, doch die Zeit zur dauerhaften Verinnerlichung fehlt.

Im Kontext der Überfrachtung der Mittelstufe wurde ich am Elterninformationsanlass einer dritten Klasse Zeuge davon, wie ein Vater dieses Votum an die Lehrperson richtete: «Sie haben gesagt, es sei wichtig, dass die Kinder zuhause auch noch lesen würden. Das finden wir auch, wir animieren unsere Tochter daheim immer wieder dazu. Sie haben gesagt, Sport sei ein wertvoller Ausgleich zur Schule. Das finden wir auch, darum geht unsere Tochter in den Turnverein. Sie haben gesagt, Musik fördere viele wichtige Kompetenzen der Kinder. Das finden wir auch, unsere Tochter spielt ein Instrument. Sie haben gesagt, es sei wichtig, dass die Kinder auch noch Freiräume für sich hätten neben der Schule. Das finden wir auch, leider hat die Klasse aber nur am Mittwochnachmittag keinen Unterricht. Und dann bekamen wir letzte Woche noch dieses Informationsblatt der Schule, das uns dazu aufruft, die Kinder auf gar keinen Fall mit dem Auto von der Schule abzuholen. Wis-

sen Sie, wir finden auch, dass die Kinder ihren Schulweg zu Fuß bestreiten sollen. Aber das Problem ist: Unsere Tochter braucht mindestens 35 Minuten, bis sie daheim ist. Und wenn sie viermal pro Woche bis nach 15 Uhr oder gar bis um 16 Uhr Unterricht hat und dann zu Fuß heimkommt, reicht es eben neben Hausaufgaben oder Lernen für NMG-Tests nicht mehr für das Lesen oder Musizieren, den Turnverein oder das Abmachen mit Freundinnen. Dann soll mir aber die Schule bitteschön nicht vorwerfen, wenn ich mein Kind einmal mit dem Auto abhole.»

Erstsprache gebürt erster Platz!

Was mir als Deutschlehrer auffällt: Es gibt immer mehr Schülerinnen und Schüler, die beim Übertritt in die Oberstufe nicht flüssig lesen können, und das bis in das progymnasiale Niveau hinein. Nun ist aber gerade das flüssige Lesen eine der wichtigsten, wenn nicht *die* wichtigste Kompetenz auf dem Weg zu weiterem Bildungs erwerb. Dies darum, weil die For schung hier sehr klar ist: Zwischen dem Lese fluss und dem Leseverständ nis besteht eine eminent wichtige Ver bindung. Kein Wunder also, dass jene Schülerinnen und Schüler, die in der Erstsprache nicht flüssig lesen können, als bald in schulische Schwierigkeiten geraten, und zwar in den verschie-

Eine klare Fokussierung auf die Lese- und Schreibfähigkeit wäre angezeigt. Dies umso mehr, weil viele Kinder in der Freizeit wenig bis gar nicht lesen.

densten Fächern. Sprachliche Lücken und Mängel manifestieren sich eben fächerübergreifend.

Wer in den letzten Jahren auf die elementare Bedeutung der Erstsprache für jeden weiteren Erwerb von Bildung hinwies, bekam nicht selten zu hören, Bildung sei aber viel mehr als «nur Deutsch». Das ist ja schön und gut, nur ist ohne ein stabiles Fundament in der Erstsprache (und in der Mathematik) ein Aufschwingen in höhere Sphären nicht möglich. Der Päd agoge und Publizist Carl Bossard schreibt: «Denken vollzieht sich sprachlich. Sprachliches Können aber ist weder geheimnisvoll, noch fällt es vom Himmel. Sprechen und Schreiben sind ein Handwerk, und sie wollen wie jedes Handwerk gelernt sein – und intensiv trainiert. Das braucht Zeit und Raum und wäre das schulische Postulat der Stunde, konzentriert und intensiv das didaktische Gebot. Alles ist bekanntlich der Feind von etwas.»²¹

Ich stimme Bossard zu: Eine klare Fokussierung auf die Lese- und Schreib fähigkeit wäre angezeigt. Dies umso mehr, weil viele Kinder in der Freizeit wenig bis gar nicht lesen. Die hochattraktive Konkurrenz aus Spielkon so len, Online-Games und Internet ist erdrückend. Umso mehr müsste die öffentliche Schule dem Beherr schen

der Erstsprache ganz viel Gewicht verschaffen. Stattdessen verheddert und verzettelt sie sich gerade auf der Primarstufe notgedrungen in einem überdimensionierten Wirrwarr aus Ansprüchen und Anforderungen. Und wie schon Shakespeare vermutete, scheint der Wahnsinn Methode zu haben: Seit Kurzem muss in Baselland das Fach Deutsch auf der Sekundarstufe auch noch eine stattliche Anzahl Lektionen zugunsten der neu eingeführten Projektarbeit (obwohl diese keineswegs sprachlich ausgerichtet sein muss) sowie ICT abgeben ...

Ich habe kürzlich mein eigenes Primarschulzeugnis aus den 1980er-Jahren hervorgesucht. Im Kanton Solothurn, wo ich zur Schule ging, gab es damals (und heute übrigens auch wieder) Noten ab der ersten Klasse. Während der ersten beiden Schuljahre wurden diese vier Fächer bewertet: «Lesen und Verstehen», «Sprachliches Gestalten», «Rechnen» und «Schrift». Somit waren also 75 Prozent des zu beurteilenden Unterrichts auf die Erstsprache ausgerichtet. Im dritten Schuljahr kam der sogenannte «Sachunterricht» dazu – aber ganz bestimmt nicht in einer Breite, wie es der heutige NMG-Lehrplan vorsieht. «Lesen und Verstehen», «Sprachliches Gestalten» und «Schrift» wurden als drei separate Fächer kon-

sequent bis zum Ende der sechsten Klasse (und damit der Primarstufe) durchgezogen; sukzessive ergänzt durch weitere Fächer wie eben «Sachunterricht», aber auch «Singen und Musizieren», «Zeichnen und Gestalten», «Handarbeit und Werken» sowie «Turnen».

Ich frage mich, ob jene glasklare, durchaus unflexible Fixierung auf die Erstsprache während meiner eigenen Primarschulzeit nicht vielleicht ausgesprochen weitsichtig war.

Natürlich birgt so ein Blick in die Vergangenheit immer die Gefahr der nostalgischen Verklärung. Trotzdem frage ich mich, ob jene glasklare, durchaus unflexible Fixierung auf die Erstsprache während der Primarschulzeit nicht vielleicht ausgesprochen weitsichtig war. Gründlich war sie in jedem Falle, denn so, wie Carl Bossard es beschreibt, habe auch ich es in ähnlicher Erinnerung, obwohl ich bereits zur nächsten Schülergeneration gehörte: «Jeden Aufsatz hat der Fünft- und Sechstklasslehrer sauber korrigiert und mit jedem einzelnen persönlich besprochen. Individuelles Feedback heißt das zeitgemäße Zauberwort. In

zwei Jahren schrieben wir gegen zwanzig Aufsätze. Das bedeutete für ihn die Korrektur von rund tausend Texten.»²² Wäre so etwas heute überhaupt noch ansatzweise denkbar? Wohl kaum – obwohl genau das *kompetenzorientierten Unterricht* im eigentlichen Wortsinn abbilden würde.

Angesichts der Konzentration auf *Grundkompetenzen*, gerade in Deutsch und Mathematik, ist die grundsätzliche Stossrichtung der ÜGK daher aus meiner Sicht gar nicht verkehrt. Grosse Zweifel hege ich allerdings an der bisherigen Ausgestaltung der digitalen Leseverstehen-Aufgaben. Felix Schmutz entlarvt in seiner Analyse eindrücklich, wie vermeintliches «Textverständnis» nur auf Nebenschauplätze eines Textes fokussiert und «Aufgaben in Form von multiple choice und Zuordnungen dominieren», sodass die attestierten Lese-kompetenzen ein «reiner Etiketenschwindel» bleiben würden. Wollen Erhebungen wie die ÜGK an Aussagekraft gewinnen, müssen sie Wege finden, um die «Kluft zwischen der zu prüfenden Kompetenz (Textverständnis) und der tatsächlich nötigen Schlauheit zur Beantwortung der konkreten Frage (dank Hilfestellung zu erraten)»²³ zu überwinden.

Das zugespitzte Fazit

Könnte es also sein, dass wir...
... jüngeren Kindern ...
... zu früheren Zeitpunkten ...
... immer mehr Fächer und viel mehr Inhalte zumuten, ...
... obwohl die ausserschulische Förderung der Erstsprache in die Defensive gedrängt wird; ...
... ihnen mehr Verantwortung für den Erwerb von Wissen und Können übertragen, ...
... auch wenn sie gar noch nicht reif dafür sind, ...

... und ihnen dabei schulorganisatorische Herausforderungen wie das Tragen eines Pamirs im Unterricht auferlegen, ...
... nur um konzentriert arbeiten zu können; ...
... sie aber in jungem Alter schon an vielfältigen, ausgeklügelten Kriterien messen, ...
... die ehrlicherweise viele Erwachsene nicht erfüllen, ...
... gleichzeitig auch ihre Lehrpersonen in Ausbildung und Berufsausbildung mit einer Fülle höchst anspruchsvoller, sich teilweise wider-

sprechender Anforderungen überfordern und ...
... die didaktische Ausbildung der Lehrpersonen in die Hände von Personen mit wenig oder keiner Unterrichtserfahrung legen; ...
... selbst umfassendste Schulreformen ohne Berücksichtigung der personellen und schulpraktischen Voraussetzungen umsetzen; ...
... und uns dann wundern, ...
... wenn viele Kinder und Jugendliche die sogenannten schulischen Grundkompetenzen nicht oder nur ungenügend erwerben?

Schlusswort

Das Finale übertrage ich Jürgen Kau-be, Mitherausgeber der «Frankfurter Allgemeinen Zeitung». In seinem neu-

en Buch «Ist die Schule zu blöd für unsere Kinder?» schreibt er: «Lehrer und Schulen sollen dies und das Gegenteil, das Praktische und das Theoretische,

Chancengleichheit und Pisa-Leistungen, Arbeitsmarkt und Abendland. Natürlich sollen sie dabei auch noch Einwanderer integrieren, allen ambiti-

onierten Eltern gefallen, keine Rechtsverordnung verletzen, den Übergang in die digitale Welt unterstützen und die Handy-Welt bekämpfen.» Daraus folgert Kaube, dies alles könne nur in einer «verrückten Überforderung» enden.

Hart ins Gericht geht Kaube mit «Didaktikern, Lerntheoretikern, Methodenfindern und ihren erziehungs-wissenschaftlichen Begleitforschern.

Sie haben, unterstützt durch reform-freudige Bildungsbürokratien und eine mit Reformen ihre Geschäfte machende Weiterbildungs- und Lehrmittelindustrie, die Schule zu einem Experimentierfeld von angeblichen Modernisierungen gemacht. Diese erfolgen oft ohne jeden anderen Anlass als ihr eigenes Innovationsbedürfnis.»

Was also muss die Schule? Jürgen Kaubes Antwort, kurz und knapp: Sie

muss die Schüler lesen, schreiben, rechnen und selber denken lehren. «Reduce to the max.»²⁴



«Was also muss die Schule?
Sie muss die Schüler lesen, schreiben, rechnen und selber denken lehren.»
(Jürgen Kaube, Frankfurter Allgemeine Zeitung)

- ¹ Gabriele Zückert: Projekt «Optimaler Schulstart» – Ein Erfahrungsbericht aus dem Kindergarten; lvb.inform 2018/19-02
- ² Lucien Fluri: In der Pubertät überfordert: «Für viele Jugendliche kommt die Lehre zu früh»; Solothurner Zeitung, 17.08.2018
- ³ Yannick Nock: Unreife Lehrlinge belasten Firmen – welche Berufe die meisten Abbrecher hervorbringen; Schweiz am Wochenende, 11.11.2017
- ⁴ Thomas Dähler: «Je früher» ist nicht «desto besser»; Basler Zeitung, 19.05.2019
- ⁵ Ernst Buschor: Referat an der Schulsynode vom 22. Juni 1998 in Winterthur; Mittelschullehrpersonenverband Zürich MVZ: Qi 98/3
- ⁶ Christophe Büchi: Die grosse Schweizer Disharmonie; Neue Zürcher Zeitung, 20.09.2017
- ⁷ vgl. dazu: Rudolf Künzli: Der Lehrplan 21: Ein Lehrplan der neuen Generation, aber auch ein zukunftsfähiges Modell zur Klärung des gesellschaftlichen Auftrags der Schule?; www.lehrplanforschung.ch
- ⁸ Felix Schmutz: Selbstgesteuertes Lernen, ein fragwürdiges Konzept?; www.condorcet.ch, 07.07.2019
- ⁹ Anna Jungen: Das optimierte Kind – Fördern bis zur Überforderung; SRF online, 25.03.2018
- ¹⁰ Beat Kissling: Lehrplan 21 und die Frage: Schweizer Schule – quo vadis?; lvb.inform 2014/15-01
- ¹¹ Anna Jungen: Das optimierte Kind – Fördern bis zur Überforderung; SRF online, 25.03.2018
- ¹² Katharina Fontana: «Wir brauchen die Schlauen»; Die Weltwoche, Nr. 07.19
- ¹³ Felix Schmutz: Schule im Griff absolutistischer Erlösungspädagogik; www.condorcet.ch, 05.08.2019
- ¹⁴ Veronica Bonilla Gurzeler: Introvertiert? Na und!; Basellandschaftliche Zeitung, 07.11.2019
- ¹⁵ Jörg Meier: «Inklusive Bildung ist bis auf Weiteres ein Kampfgebiet»; Aargauer Zeitung, 09.11.2019
- ¹⁶ Heinz Bachmann: Gehörschütze im Unterricht: Eine Parabel über Wünschbarkeit und Machbarkeit; lvb.inform 2012/13-04
- ¹⁷ Nadja Pastega: Lärmschutz im Klassenzimmer; Sonntagszeitung, 20.10.2019
- ¹⁸ René Donzé: Lehrer sollen zu «Heilpädagogen light» werden; NZZ am Sonntag, 27.01.2019
- ¹⁹ vgl. dazu: Michael Weiss: Handlungsbedarf trotz positiver Grundtendenz; lvb.inform 2016/17-04
- ²⁰ vgl. dazu: Roger von Wartburg: Schreiben nach Gehör: Vom liederlichen Umgang mit einer Kulturtechnik; lvb.inform 2015/16-02
- ²¹ Carl Bossard: Vielzüngig oder scharfzüngig?; www.journal21.ch, 22.07.2016
- ²² Carl Bossard: Der Glaube an Plan und Papier; Schulinfo Zug, 23.06.2015
- ²³ Felix Schmutz: Kompetenzen, Standards: alles klar?; www.condorcet.ch, 12.06.2019
- ²⁴ Martin Beglinger: Verblöden unsere Schulen?; Neue Zürcher Zeitung, 14.11.2019

Perle 2: «Vom Verdrängen pädagogischer Wirklichkeit»

Wo: Journal 21

Wer: Carl Bossard

Wann: 6. Oktober 2019

«Die Primarschule hat viele neue Aufgaben übernommen – weggenommen wurde wenig. Manches kann darum gar nicht genügend geübt werden. Das gilt insbesondere fürs Frühfranzösisch. Doch die Behörden verschleiern.

Wer in den Unterricht hineinzoomt, der sieht, dass hier vieles geschieht – zum Beispiel in der fünften und sechsten Primarklasse des Kantons Zürich: Deutsch, Englisch, Französisch, Mathematik, Mensch-Natur-Gesellschaft (MNG), Religionen, Kulturen, Ethik (RKE), Bildnerisches sowie Technisches und Textiles Gestalten, Musik, Bewegung und Sport, Medien und Informatik. Für diese Bereiche sind 30 Lektionen eingesetzt, zehn allein für die drei Sprachen. Zur Fächeraddition der letzten Jahre kommen die Integration und als Folge die verstärkte Individuation. Beides absorbiert Zeit und erhöht den Anspruch an die Lehrerinnen und Lehrer.

Erfahrene Lehrkräfte wissen es schon lange: Wer addiert, muss reduzieren. Wer die Fächerfülle maximiert, muss beim Üben und Automatisieren minimieren. Es fehlt die Zeit zum Konsolidieren. Das ist schlichte Proportionenrechnung und hat nichts mit Ideologie zu tun. Kein wirksames Lernen kann ungestraft gezieltem und systematischem Wiederholen ausweichen.

Darum haben langjährige Pädagoginnen und Pädagogen vor zwei Fremdsprachen in der Primarschule gewarnt: Das Konzept überfordere lernschwächere und mittelmässige Schüler – und oft auch Kinder mit Migrationshintergrund. Denn zu vieles müsse heute in zu kurzer Zeit erarbeitet werden – und zwar oft von den Kindern selber. Eigenverantwortet und selbstgesteuert.

Wie sehr diese erfahrenen Stimmen recht behalten, hat eine repräsentative Studie von 2016 in der Zentralschweiz an den Tag gelegt. Sie schockierte. Die Sprachkenntnisse der Schülerinnen und Schüler lagen weit unter dem versprochenen Erfolg: Nur jeder 30. Achtklässler sprach lehrplangerecht Französisch, nicht einmal jeder zehnte erreichte die Ziele im Hörverständen. Etwas besser, aber immer noch unbefriedigend, waren die Resultate beim Lesen und Schreiben. [...]

Nicht zufriedenstellend, wenn auch leicht günstiger, sahen die Ergebnisse im Kanton Zug aus. Hier haben die Schüler bis zum achten Unterrichtsjahr insgesamt zwei Wochenlektionen mehr Französisch als in den Nachbarkantonen. Und doch erreichte eine deutliche Mehrheit der Zuger Schülerinnen und Schüler die Lehrplanziele nicht. Man weiss es; die Studie zeigt es: Der Frühfranzösisch-Unterricht



Erfahrene Lehrkräfte wissen es schon lange: Wer addiert, muss reduzieren. Wer die Fächerfülle maximiert, muss beim Üben und Automatisieren minimieren.

Es fehlt die Zeit zum Konsolidieren. Kein wirksames Lernen kann ungestraft gezieltem und systematischem Wiederholen ausweichen.

in der Primarschule führt unter den gegenwärtigen Bedingungen nicht weit. Doch Konsequenzen gab es keine; Korrekturen sind kaum in Sicht. Die Karawane zieht einfach weiter.

Wenn Bildungsidee und Wirklichkeit nicht übereinstimmen, leidet blass die Wirklichkeit. Doch diese Schulzimmerrealität wird ausgeblendet, obwohl man sie über Evaluationen kennt. [...] Diesem Prinzip folgen die Bildungsbehörden der sechs Kantone Bern, Solothurn, Freiburg, Wallis und beider Basel. Sie halten die Ergebnisse einer Studie zum Frühfranzösisch weitgehend verborgen, obwohl sie seit Mitte April dieses Jahres vorliegt. [...]

Die Studie des Instituts für Mehrsprachigkeit der Universität Freiburg und der Pädagogischen Hochschule Freiburg evaluierte den Lernfortschritt der Kinder unter dem Einfluss des sogenannten Passepartout-Lehrplans. [...] Das Sprachmodell «Passepartout» basiert auf einem konstruktivistischen Lernverständnis. Dieser Ansatz geht davon aus, dass sich jedes Subjekt lernend seine Welt konstruiert. Gerade für jüngere Lernende sei das schwer umsetzbar, weil es ein hohes Mass an Selbstorganisation und selbstverantwortetem Lernen verlange, erklärt der Studienleiter Professor Thomas Studer.

Das Konzept von «Mille feuilles» verfolgt die Didaktik des Sprachbads. Die Kinder probieren die Sprache spielerisch aus. Sie tauchen in die Sprache ein. Im Direktkontakt mit französischen Texten und Sachthemen sollen sie Wortschatz und Grammatik lernen – sozusagen en passant. Auf den systematischen Aufbau grammatischer Strukturen wird im Lehrmittel bewusst verzichtet; das Konjugieren der Verben «être» und «avoir» beispielweise kommt nicht vor.

Die Studienergebnisse erstaunen darum nicht. Ob die Probleme aber am richtigen Ort gesucht werden? Warum nicht offenlegen, dass die Grammatik, vor allem die Morphosyntax, schwierig ist – und gerade darum ein systematisches Lernen und Üben der massgebenden Grundstrukturen notwendig wird? Das Sprachbad mit drei Wochenlektionen bleibt eine Illusion. Viele Schülerinnen und Schüler lernen erfolgreicher mit Anschluss an bereits Bekanntes, also Deutsch. Sie verfügen über einen eher analytischen Zugang zur Sprache. Das wissen viele Lehrerinnen und Lehrer. Sie lassen ihre Schulkinder die Sprache so lernen – aber sie bleiben nicht dabei stehen. Wenn die Strukturen gefestigt sind, kann man die Kenntnisse kommunikativ einbetten, möglichst unter Einbezug der vier Sprachkompetenzen. Dazu braucht es Zeit. Und die steht in der Primarschule neben all den vielen andern Fächer kaum bereit.»



Die Behörden halten die Ergebnisse einer Studie zum Frühfranzösisch weitgehend verborgen, obwohl sie seit Mitte April dieses Jahres vorliegt.



Doch Konsequenzen gab es keine; Korrekturen sind kaum in Sicht. Die Karawane zieht einfach weiter.

**LÜCKENLOSER SCHUTZ.
MIT BELOHNUNG FÜR
UNFALLFREIES FAHREN.**

500 Schweizer Franken weniger Selbstbehalt nach drei Jahren unfallfreiem Fahren und Prämienschutz im Schadenfall. LCH-Mitglieder profitieren von 10 Prozent Rabatt.

Jetzt Prämie berechnen:
zurich.ch/partner
Zugangscode: YanZmy2f

LCH
DACHVERBAND
LEHRERINNEN
UND LEHRER
SCHWEIZ

ZURICH VERSICHERUNG.
FÜR ALLE, DIE WIRKLICH LIEBEN.

ZURICH

**SHOP
DEIN
GELD
ZURÜCK**

Für LCH-Mitglieder:

- %** tolle Gutscheine
- %** satte Rabatte

www.LCH.rewardo.ch

ebookers.ch
Reisen auf einen Klick.

DEIN DEAL

buch.ch

ifolor.
FOTOS FÜR LEBEN

Thalia

Tchibo

ricardo.ch

UND VIELE, VIELE SHOPS MEHR - JETZT SHOPPEN UND SPAREN!

2% mehr Lohn für alle Staatsangestellten! Jetzt!

Weshalb die ABP dieses Jahr zu Recht eine generelle Lohnerhöhung fordert

Von Michael Weiss



W

Wie unser Lohnsystem funktioniert

Das Lohnsystem, das wir heute im Kanton haben und das auch für die Gemeindelehrkräfte gilt, stammt aus dem Jahr 2001. Es kennt 28 Lohnklassen mit jährlichen Funktionslöhnen im Bereich von 44'735.60 CHF in Lohnklasse 28 bis 194'842.70 CHF in Lohnklasse 1. Die Zuweisung einer Funk-

tion zu einer Lohnklasse nimmt der Regierungsrat jeweils auf Antrag der paritätisch zusammengesetzten Bewertungskommission vor. Die Bewertungskommission verteilt nach einem für alle Funktionen im Kanton einheitlichen Schema Punkte für unterschiedliche Anforderungsaspekte wie Länge der Ausbildung, Belastung oder besondere Anforderungen. Sie stützt sich dabei ihrerseits auf die von den einzelnen Direktionen erarbeiteten Modellumschreibungen und lädt jeweils auch im Beruf tätige Personen ein, um sich über deren Arbeit ein Bild zu machen. Zusätzlich zu den so entstehenden Einreichungen kann der Regierungsrat Ausführungsbestimmungen beschliessen, welche beispielsweise die Abzüge bei unvollständiger Ausbildung festlegen.

In den Modellumschreibungen ist nebst den Ausbildungsanforderungen auch eine minimale Anzahl Berufserfahrungsjahre angegeben, die vorausgesetzt wird, damit jemand den Beruf vollständig ausüben kann. Der Funktionslohn wird erst ausbezahlt, wenn diese Anzahl Berufsjahre erreicht ist. Wer die nötige Erfahrung nicht mitbringt, wird in eine der Anlaufstufen A, B oder C eingereiht und erhält entsprechend einen tieferen Lohn. Allerdings wird auch generelle Berufserfahrung in anderen Berufen teilweise angerechnet¹.

Der Funktionslohn entspricht der Erfahrungsstufe 1. Sofern der Berufsauftrag als erfüllt angesehen werden kann, erfolgt jedes Jahr der Aufstieg in die nächsthöhere Erfah-

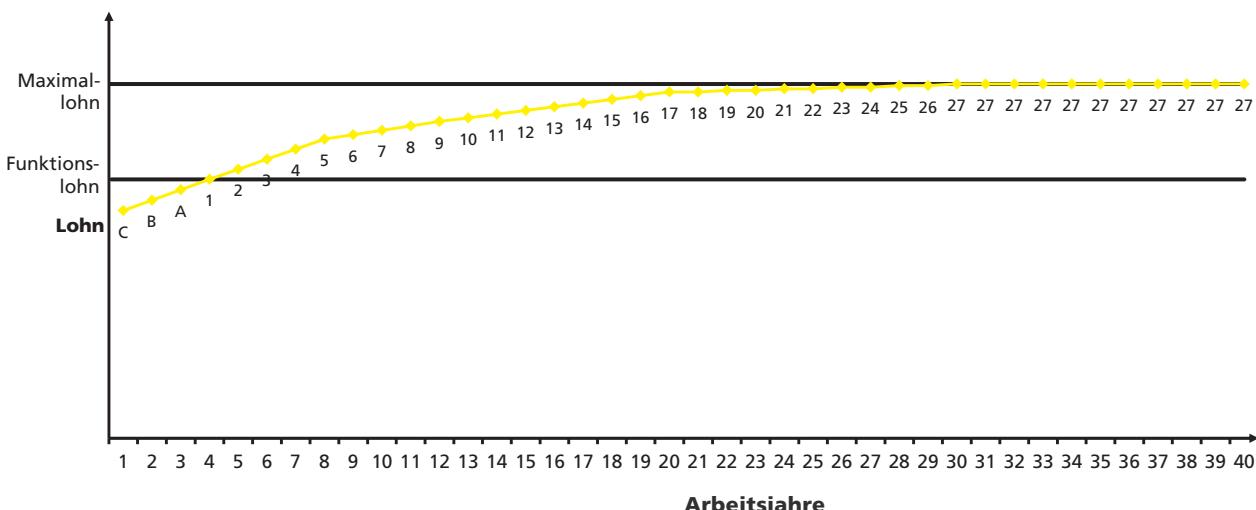


Abb. 1: Nominallohnentwicklung im aktuellen Lohnsystem bei jährlicher Erfüllung des Berufsauftrages ohne Teuerung.

rungsstufe. Diese ist während der ersten 17 Jahre mit einem jährlichen (wenn auch degressiven) und während der darauffolgenden 10 Jahre noch mit einem alle zwei Jahre stattfindenden Anstieg des Nominallohns (also des Bruttolohns in Franken, ohne Berücksichtigung von Teuerung und Sozialausgaben) verbunden. Mit der Erfahrungsstufe 27 erreicht man den Maximallohn, der je nach Lohnklasse zwischen 59'330.50 CHF und 263'285.75 CHF jährlich, also jeweils rund 33% bis 35% über dem Funktionslohn, liegt² (siehe Abb. 1). Die Löhne der einzelnen Lohnklassen und Erfahrungsstufen sind auf der Homepage des Kantons publiziert³.

Mit der Einführung von Lohnbändern wird sich an diesem System übrigens nur wenig ändern. Die Funktions- und Maximallöhne pro Lohnklasse werden die Ränder der neuen Lohnbänder bilden, wobei eine Unterschreitung aufgrund fehlender Erfahrung weiterhin im gleichen Mass möglich sein wird. Dass eine Mitarbeiterin respektive ein Mitarbeiter bei dauerhafter A-Bewertung in aller Regel langfristig lohnmäßig nicht schlechter fährt als im heutigen Erfahrungsstufensystem, ist für uns als Verband eine der notwendigen Voraussetzungen dafür, dass wir davon absehen, das neue Lohnsystem von Anfang an mit einer Flut von Klagen zu torpedieren.

Dass eine Mitarbeiterin respektive ein Mitarbeiter bei dauerhafter A-Bewertung in aller Regel langfristig lohnmäßig nicht schlechter fährt als im heutigen Erfahrungsstufensystem, ist für uns als Verband eine der notwendigen Voraussetzungen dafür, dass wir davon absehen, das neue Lohnsystem von Anfang an mit einer Flut von Klagen zu torpedieren.

E

Erfahrungsstufenanstieg, Teuerungsausgleich, Reallohnerhöhung und generelle Lohnerhöhung

Immer dann, wenn Landrättinnen oder Landräte dem Staatspersonal den Teuerungsausgleich ganz verweigern wollen, behaupten sie, dass die Staatsangestellten aufgrund des Erfahrungsstufenanstiegs ohnehin eine jährliche Reallohnerhöhung zugesprochen bekämen und der Teuerungsausgleich darum gar nicht nötig sei. Im Folgenden soll aufgezeigt werden, warum dieses Argument in die Kategorie «Bullshit» gehört⁴:

Erstens erhöht sich, wie aus Abb. 1 ersichtlich, der Lohn keinesfalls für alle Staatsangestellten automatisch mit dem Jahreswechsel. Nach spätestens 30 Berufsjahren ist damit Schluss.

Zweitens handelt es sich bei diesen Lohnanstiegen um individuelle Nominallohnerhöhungen – der Frankenbetrag, der auf dem Lohnausweis als Bruttolohn angegeben ist, steigt. Um eine Reallohnerhöhung zu bewirken, muss dieser Anstieg aber höher sein als der Anstieg der Teuerung. Selbst bei einer sehr schwachen Teuerung von 0.5%, wie sie 2019 zu verzeichnen sein dürfte, ist nach 23 Berufsjahren der Kaufkraftverlust durch die Teuerung grösser als der Gewinn durch die Nominallohnerhöhung.

Drittens steigen mit zunehmendem Alter auch die Pensionskassenprämien stark an. Wie Abb. 2 zeigt, führt dies dazu, dass der höchste teuerungsbereinigte Nettolohn deutlich vor Erreichen der Erfahrungsstufe 27 ausbezahlt wird.

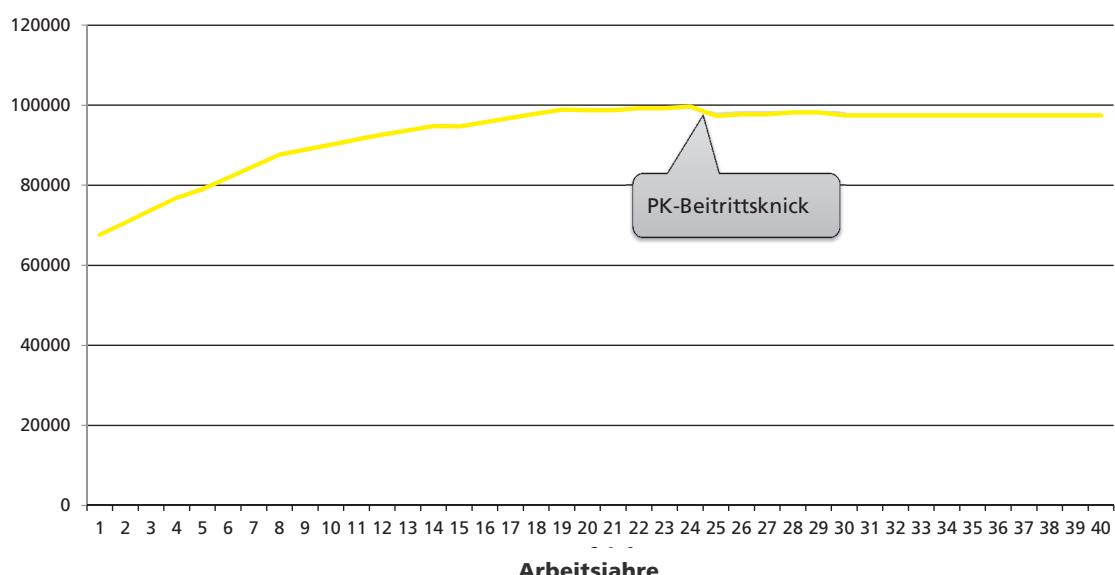


Abb. 2: Entwicklung des jährlichen Nettolohns in Lohnklasse 13 bei jährlicher Erfüllung des Berufsauftrages und ohne Teuerung auf der Basis der Zahlen von 2019.

Viertens wirken Teuerungsausgleich und Stufenanstieg ganz unterschiedlich: Bei der Gewährung eines Teuerungsausgleichs von beispielsweise 0.5% steigen sämtliche Löhne brutto und netto⁵ zusätzlich zum Stufenanstieg um 0.5% an, mithin auch die pro Lohnklasse festgelegten Funktions- und Maximallöhne. Für den Arbeitgeber steigt damit die Lohnsumme nominal um 0.5% an (erhöhen allerdings die Arbeitgeber aller im Kanton angestellten Personen aufgrund der Teuerung die Löhne im Durchschnitt nominal ebenfalls um 0.5%, steigen auch die Steuereinnahmen nominal im selben Mass an, so dass der Kanton nichts verliert).

Die individuellen Nominallohnherhöhungen der einzelnen Angestellten führen hingegen für den Kanton weder zu einer nominalen noch zu einer realen Erhöhung der Lohnsumme, da regelmäßig Angestellte in hohen Erfahrungsstufen pensioniert und durch junge Angestellte mit tiefen Erfahrungsstufen ersetzt werden. Wie Abb. 3 zeigt, kompensieren die dadurch erzielten sogenannten Mutationsgewinne die Kosten der Nominallohnherhöhungen der verbleibenden Angestellten. Schwankungen ergeben sich daraus, dass die durchschnittliche Erfahrungsstufe der Angestellten nicht jedes Jahr genau gleich ist, auf Dauer gesehen sind die Kompensationen jedoch exakt.

Die individuellen Stufenanstiege führen für den Kanton nicht zu einer Erhöhung der Lohnsumme, da regelmäßig Angestellte in hohen Erfahrungsstufen pensioniert und durch junge Angestellte mit tiefen Erfahrungsstufen ersetzt werden.

Der Teuerungsausgleich ist ein Beispiel für eine generelle Lohnerhöhung, wenn auch nur für eine nominale. Eine generelle Reallohnherhöhung führt ebenso wie der Teue-

rungsausgleich zu einer vom Stufenanstieg unabhängigen Erhöhung sämtlicher Löhne inklusive Funktions- und Maximallohn jeder Lohnklasse um einen bestimmten Prozentsatz, jedoch liegt dieser Prozentsatz über demjenigen der Teuerung.

L

Die Lohnentwicklung seit 2001: Ein 200-Millionen-Verlustgeschäft für die Angestellten

Vom Mechanismus her gleich, in der Richtung aber entgegengesetzt, wirkt sich eine Nicht-Gewährung des Teuerungsausgleichs oder gar eine generelle Lohnsenkung, wie sie per 1.1.2016 beschlossen (und per 1.1.2019 – zumindest in der Lesart der Politik – wieder aufgehoben) wurde: Sämtliche Löhne sinken im gleichen Mass. Wie Abb. 4 auf S. 28 zeigt, ist dies seit 2001 mehrfach passiert. Die daraus resultierenden Lohneinbussen wurden auch durch gelegentliche Überkompensationen der Teuerung nicht vollständig kompensiert, so dass kumuliert eine nicht ausgeglichene Teuerung von fast 1% verbleibt. Hierzu beigetragen hat auch der 2009 gefällte Entscheid des Landrats, auf den Ausgleich von 0.5% der Teuerung zu verzichten.

War dieser Beschluss zumindest noch ehrlich, so deklarierte der Landrat 9 Jahre später und vermutlich unter dem Eindruck des durch die internationale Politik gewandelten Verständnisses von Wahrheit, dass mit dem 2018 beschlossenen Teuerungsausgleich von 1.4% die Teuerung tatsächlich vollständig ausgeglichen worden sei. Seither muss ich meinen Schülerinnen und Schülern im Mathematikunterricht erklären, dass 2+2 durchaus auch 5 ergeben kann, wenn dies dem Landrat oder der Regierung gelegen kommt.

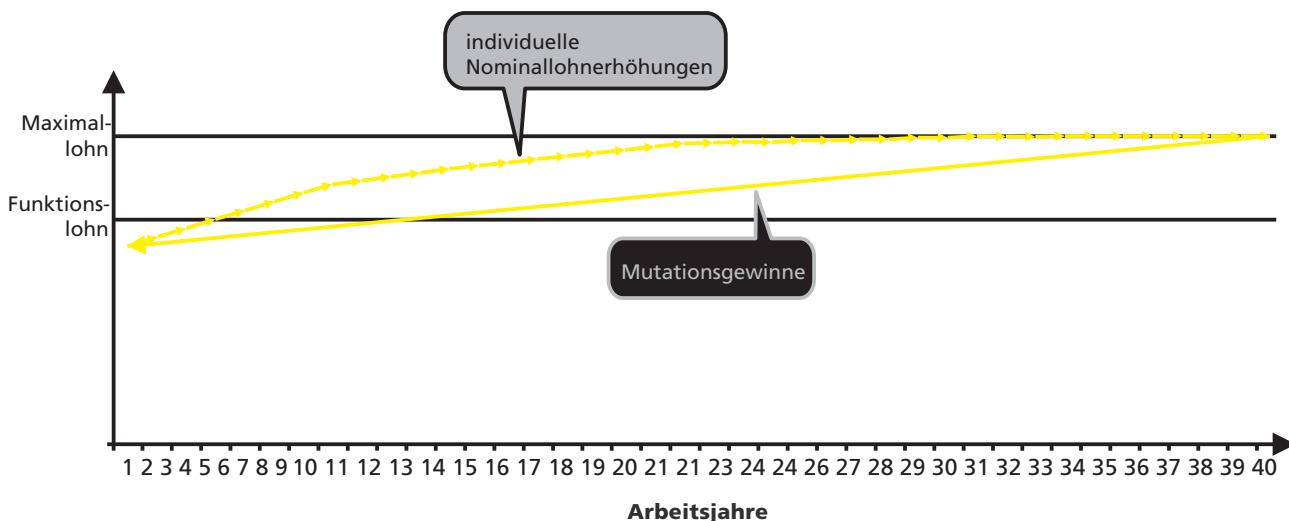


Abb. 3: Die Kosten der individuellen Nominallohnanstiege als Folge des Erfahrungsanstieges werden dadurch kompensiert, dass die ältesten und teuersten Angestellten regelmäßig durch junge, billige Angestellte ersetzt werden.

Meinen Schülerinnen und Schülern muss ich im Mathematikunterricht erklären, dass 2+2 durchaus auch 5 ergeben kann, wenn dies der Politik gelegen kommt.

Das Geld, das den Angestellten aufgrund einer nicht ausgeglichenen Teuerung entgeht, entgeht ihnen, sofern es beim Nicht-Ausgleich bleibt, Jahr für Jahr, und somit kumulieren sich die Verluste. Rechnet man sie für das gesamte Staatspersonal inklusive Gemeindelehrkräfte hoch, so kommt man (siehe Abb. 5) seit 2001 auf kumulierte Verluste von über 200 Millionen Franken – ein stolzer Beitrag der Staatsangestellten zur Sanierung der öffentlichen Finanzen!

200 Millionen Franken Teuerungsverluste seit 2001 – ein stolzer Beitrag der Staatsangestellten zur Sanierung der öffentlichen Finanzen!

W

Warum mehr Produktivität nicht zu generell höheren Reallöhnen führt

Wäre die Produktivität der Lehrkräfte, der Polizei und des Verwaltungspersonals seit 2001 tatsächlich um 1% gesunken, wäre dieser finanzielle Verlust berechtigt. Es gibt allerdings sehr gute Argumente dafür, dass das Gegenteil der Fall ist:

2001 betrugen die Pflichtpensen der Fachlehrpersonen an den Sekundarschulen I und II 26 resp. 21 Lektionen⁶. 2019

liegen sie bei 27 und 22 Lektionen, also 3.85% resp. 4.76% höher. Die Produktivität dieser Lehrpersonengruppen ist somit allein dadurch um diesen Prozentsatz gewachsen.

Noch deutlicher wird es, wenn man die jährlichen Kosten pro Schüler/-in an einem basellandschaftlichen Gymnasium in den Jahren 2000 und 2018 vergleicht: Diese sanken gemäss den Zahlen des kantonalen Amts für Statistik von 23'740 CHF auf 21'877 CHF. Dies entspricht bereits nominal einem Produktivitätszuwachs von 8.5%. Berücksichtigt man aber, dass teuerungsbereinigt 23'740 CHF im Jahr 2000 einem Gegenwert von 26'290 CHF im Jahr 2018 entsprechen, so kommt man auf einen effektiven Produktivitätszuwachs von satten 20%! Für die FMS, die 2001 noch DMS hieß und viel einfacher organisiert war, ist der Wert genauso gut.

Zugegebenermassen ist das Ergebnis auf der Volksschule nicht gleichermaßen befriedigend, jedenfalls nicht auf den ersten Blick. Tatsächlich sind die Kosten pro Schulkind und Jahr im selben Zeitraum teuerungsbereinigt im Kindergarten um 50%, an der Primarschule um 45% und an der Sekundarstufe I um 11% gestiegen (wobei auch heute noch die Kosten pro Jahr und Schüler/-in umso höher sind, je älter die Schüler/-innen der entsprechenden Schulstufe sind).

Der hauptsächliche Kostentreiber ist allerdings keinesfalls ein Produktivitätsschwund bei den Lehrpersonen, sondern die politisch gewollte und im Vorfeld in keiner Weise durchdachte Integrative Schulung⁷. Dass sich zur Abdeckung aller besonderen Bedürfnisse heute in einem Klassenzimmer bisweilen drei oder mehr Lehrpersonen, Heilpädagoginnen und weitere Hilfskräfte aufhalten, wo früher eine Lehrperson war, musste zwangsläufig zu höheren Kosten führen. Nicht vergessen darf man aber auch, dass die Kosten der

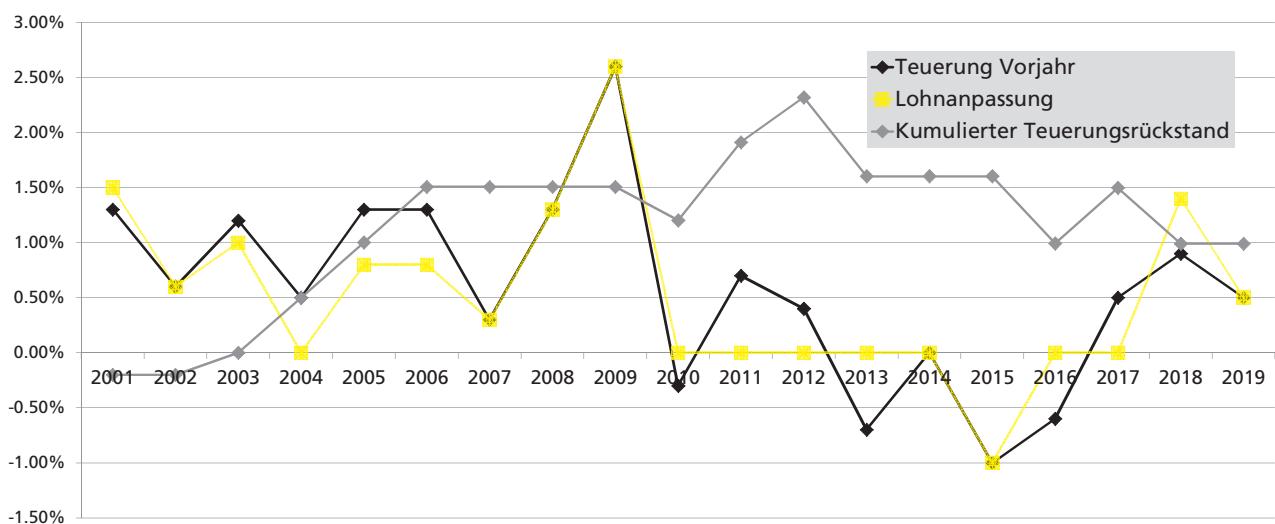


Abb. 4: Die Lohnanpassung hinkt der Teuerung meist hinterher. Daraus resultiert ein kumulierter Teuerungsrückstand.

2001 noch verbreiteten separativen Sonderschulung via IV vom Bund getragen wurden und somit in den kantonalen Statistiken gar nicht erschienen.

Produktivitätsgewinne fanden aber auch ausserhalb des Bildungswesens statt. In Abb. 6 auf S. 30 ist beispielsweise aufgeschlüsselt, wie sich die Zahl der Verurteilungen aufgrund verschiedener Deliktakategorien im Verhältnis zu den Gesamtausgaben des Kantons im Bereich «öffentliche Ordnung und Sicherheit» entwickelt haben, wobei zur besseren Vergleichbarkeit diese Verhältnisse für das Ausgangsjahr 2000 jeweils auf 100% normiert wurden. Jenseits der jährlichen Schwankungen stiegen diese Quoten bis 2018 um 20% bis 130% an. Das sind teilweise gewaltige Produktivitätssprünge!

Der technische Fortschritt dürfte auch an den meisten übrigen staatlichen Stellen zu einem deutlichen Produktivitätszuwachs geführt haben. Es ist kaum vorstellbar, dass ein Steuerprüfer heute nicht wesentlich mehr Steuererklärungen pro Tag bearbeiten kann als vor 18 Jahren. Und auch Sekretariatsarbeit kann heute computergestützt mit Sicherheit viel effizienter und produktiver erledigt werden als noch zu Beginn des Jahrtausends.

Warum nun spüren die Staatsangestellten von diesem Produktivitätszuwachs nichts in ihrem Geldbeutel? Der Grund ist einfach: Der gesamte seit 2001 erreichte Produktivitätszuwachs des Staatspersonals kam, sofern er nicht in politisch motivierten Himmelfahrtsprojekten vernichtet wurde, ausschliesslich der Bevölkerung zugute. Da deren Be-

dürfnisse aber in noch stärkerem Mass angestiegen sind, ist der Staat seither weder schlanker noch billiger geworden. Auf der Strecke bleiben dabei die Interessen derjenigen, die mit ihrer Produktivitätssteigerung eine derartige Angebotssteigerung des Staats überhaupt erst möglich gemacht haben, mit anderen Worten die Interessen der Staatsangestellten selbst.

Der gesamte seit 2001 erreichte Produktivitätszuwachs des Staatspersonals kam, sofern er nicht in politisch motivierten Himmelfahrtsprojekten vernichtet wurde, ausschliesslich der Bevölkerung zugute – nicht aber dem Staatspersonal selbst.

S

So kann es nicht ewig weitergehen!

Auch die Staatsangestellten haben ein Recht darauf, wenigstens einen Teil der von ihnen geschaffenen Produktivitätssteigerung in Form steigender Löhne zurückzubekommen, umso mehr, als sie darauf nun schon fast 20 Jahre lang warten mussten. Nach dem bis hierher Geschriebenen muss auch klar sein, dass dafür die Gewährung des Teuerungsausgleichs nicht ausreicht – und der Erfahrungsstufenanstieg erst recht nicht. Sowohl die Funktionslöhne als auch die Maximallöhne müssen real, also stärker als die Teuerung steigen.

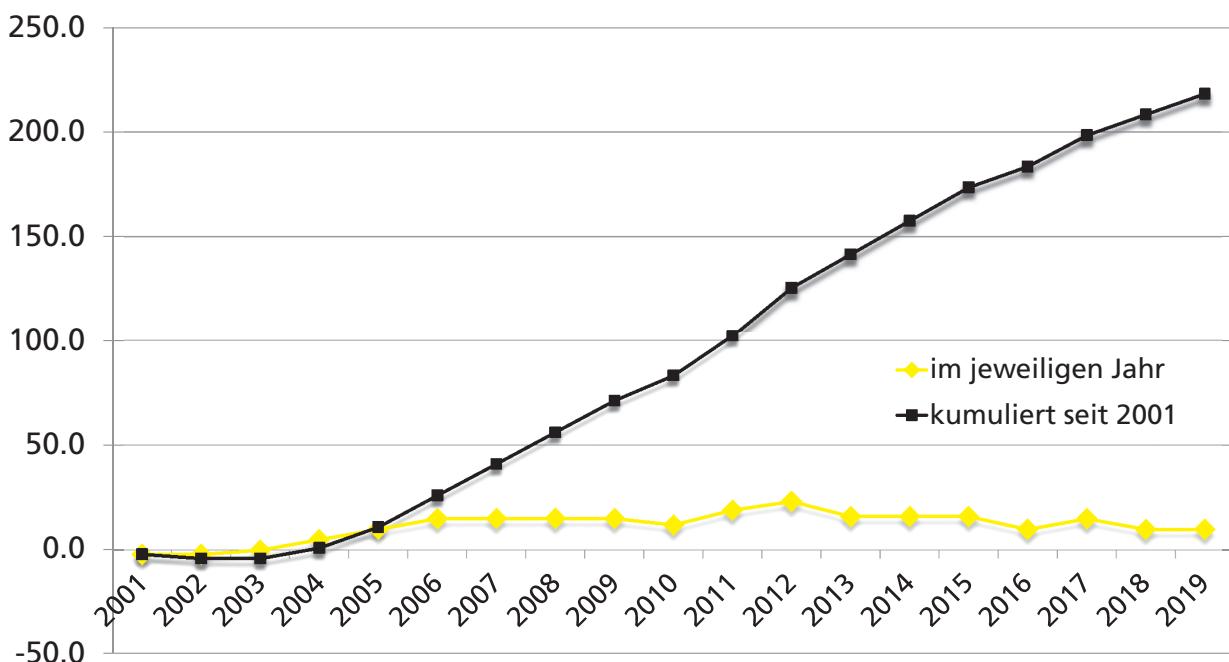


Abb. 5: Reallohnneinbussen aufgrund nicht, verspätet oder nur teilweise ausgeglichener Teuerung, berechnet auf das gesamte Staatspersonal inklusive Gemeindelehrkräfte.

Im Einklang mit den grossen nationalen Gewerkschaften fordert auch die Arbeitsgemeinschaft der Baselbieter Personalverbände (ABP), bestehend aus LVB, PVPBL, VPOD und VSG, daher eine generelle Lohnerhöhung um 2%. Diese

Forderung wurde sowohl in der Landratsvorlage zum Teuerungsausgleich 2020 deponiert, als auch den Mitgliedern der landrätlichen Personalkommission in deren Sitzung vom 18. November 2019 persönlich zur Kenntnis gebracht.

Folgende Argumente sprechen klar für unsere Forderung:

- Nicht nur im Steuerwettbewerb, sondern auch im Kampf um die besten Arbeitskräfte steht Baselland in Konkurrenz zu den Nachbarkantonen.
- Die PH FHNW hat unmissverständlich deutlich gemacht, dass sie den zukünftigen Bedarf an Lehrpersonen bei weitem nicht wird decken können. Einen dramatischen Lehrpersonenmangel kann nur verhindern, wer hinsichtlich Anstellungsbedingungen im nationalen Vergleich mithalten kann.
- Die Staatsangestellten haben Wesentliches zur Sanierung der Kantonsfinanzen beigetragen. Nun dürfen auch sie profitieren, wenn es dem Kanton finanziell deutlich besser geht.
- Nach 18 Jahren muss auch eine generelle Lohnerhöhung möglich sein, welche die Teuerung übersteigt. Das Gegenteil war mehrfach möglich.
- Wenn nicht jetzt, wann dann?

Wir müssen uns wahrlich nicht schämen, wenn wir jetzt die erste generelle Reallohnerhöhung seit 18 Jahren fordern.

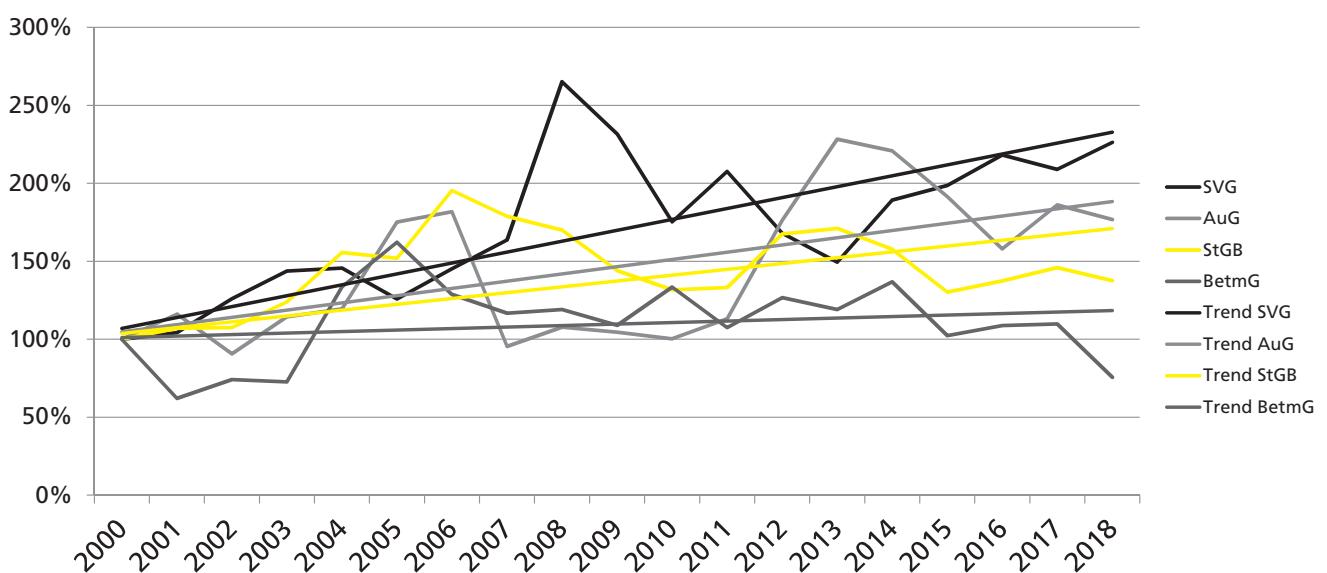
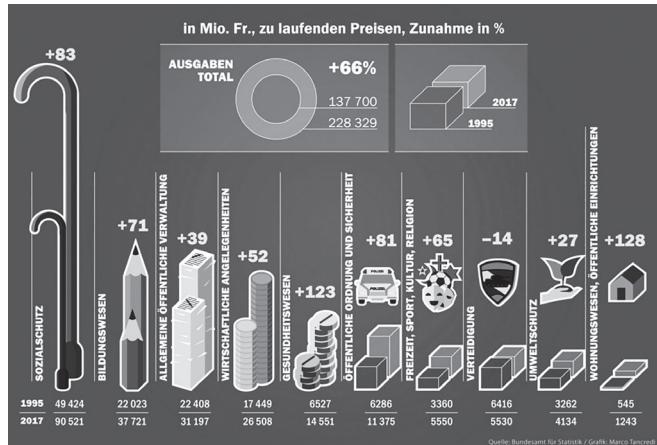


Abb. 6: Verurteilungen aufgrund diverser Gesetzesverstöße (SVG: Strassenverkehrsgesetz; AuG: Ausländergesetz; StGB: Strafgesetzbuch; BetmG: Betäubungsmittelgesetz) im Verhältnis zu den im jeweiligen Jahr angefallenen Gesamtausgaben für öffentliche Ordnung und Sicherheit, normiert auf die Werte im Jahr 2000.

Der Staat agiert wie die Autoindustrie



© Alex Kondratenko – stock.adobe.com



Eigentlich werden Automotoren immer effizienter.

Die Autos werden aber nicht sparsamer, sondern schwerer.

Der Benzinverbrauch steigt sogar.

Die Autoindustrie sagt, die Kunden wollen das so.

Auf der Strecke bleibt der Kampf gegen den Klimawandel.

Eigentlich erbringt der Staat seine Aufgaben immer effizienter.

Der Staat wird aber nicht günstiger, sondern erbringt immer mehr Aufgaben.

Die Staatsausgaben steigen sogar.

Die Politiker sagen, die Wähler wollen das so.

Auf der Strecke bleiben die Anstellungsbedingungen der Staatsangestellten.

So kann das nicht weitergehen!

¹ Für Details siehe Michael Weiss: «Alles was (nicht) recht ist – Erfahrungsstufenarithmetik», lvb.inform 2018/19-02; online in der Rubrik Archiv unserer Homepage www.lvb.ch

⁴ vgl. Michael Weiss: Lügen, gemeine Lügen, Bullshit, Editorial lvb.inform 2017/18-01; online in der Rubrik Archiv unserer Homepage www.lvb.ch

² Die kleinen, völlig unsystematischen Unterschiede im Erfahrungsstufenverlauf zwischen den einzelnen Lohnklassen stellen aus heutiger Sicht ein Mysterium dar. Bei der Umwandlung der Erfahrungsstufen in die zukünftigen Lohnbänder müssen diese Unterschiede jedoch genau im Auge behalten werden, damit es nicht zu Lohneinbussen in einzelnen Lohnklassen kommt.

⁵ Die Aussage gilt für die Nettolöhne nicht ganz exakt, da diese auch von Parametern wie dem Koordinationsabzug abhängen, die sich nicht automatisch zusammen mit der Teuerung verändern.

³ <https://www.baselandsch.ch/politik-und-behorden/direktionen/finanz-und-kirchendirektion/personalamt/arbeiten-beim-kanton-bl/lohn-und-zulagen/lohntabellen>

⁶ Über die nicht nachvollziehbaren Ausnahmen BG und Sport an den Gymnasien haben wir in der letzten Ausgabe des lvb.inform berichtet.

⁷ vgl. auch Roger von Wartburg: «Widersprüchliche Entscheide, fragwürdige Entwicklungen – Warum das ÜGK-Fiasko nicht nur Zufall ist» in diesem Heft

Perle 3: «Lärmschutz im Klassenzimmer»

Wo: Sonntagszeitung

Wer: Nadja Pastega

Wann: 20. Oktober 2019

«Ein normales Klassenzimmer, Linoleumboden, Neonlicht, Stifte liegen auf den Pulten, an den Wänden hängen Kinderzeichnungen. Und im Regal steht die Box mit den Ohrenschützern. Den Pamir kennt man aus dem Militär, wo er das Trommelfell gegen Lärm von knatternden Sturmgewehren und explodierenden Handgranaten schützt. Heute gehört er zum Inventar in vielen Schweizer Klassenzimmern und schützt die Schüler vor lärmiger Hektik und einem Schulklima, das die Zürcher Lehrerin Yasmine Bourgeois als «Bahnhofsstimmung» bezeichnet.

«Heute herrscht in vielen Klassen ein Kommen und Gehen», sagt Bourgeois. Ständig würden Schüler einzeln aus der Klasse geholt, um ein spezielles Förderprogramm zu besuchen. «Die Schüler gehen in die Logopädie, in die Psychomotorik oder ins Deutsch für Fremdsprachige», sagt Bourgeois. «Alles während der regulären Unterrichtszeit. Das schafft Unruhe im Klassenzimmer. Viele Schüler haben Mühe, konzentriert zu arbeiten, und setzen sich einen Gehörschutz auf.»

Bourgeois, die auf der Mittelstufe 10-bis 12-Jährige unterrichtet, hatte schon eine Klasse, in der mehr als die Hälfte der Schüler «besondere Bedürfnisse» hatte, wie es im Fachjargon heißt. «Hinzu kommt, dass sehr oft auch noch eine Heilpädagogin, eine Klassenassistentin oder ein Zivildienstleistender im Schulzimmer ist, um einem Kind etwas zu erklären», sagt Bourgeois. «Es ist extrem störend, wenn jemand ständig redet, während die anderen Schüler zum Beispiel konzentriert Rechenaufgaben machen sollen.» Abhilfe schafft der lärmähmende Pamir.

Kein Wunder, fürchten Eltern um das Wohl ihrer Kinder. Barbara Beckenbauer aus Zürich, Mutter von zwei Kindern, kennt das Klima in den Schulzimmern. «Es herrscht oft eine wahnsinnige Unruhe», sagt sie. Es gehöre heute zum «Standard», dass die Schüler mit einem Gehörschutz ausgerüstet würden. [...]

Ein Fünftel mehr Kinder-Ohrenschützer hat der Internethändler Gehoerschutz-shop.ch in den ersten neun Monaten 2019 verkauft, verglichen mit dem Vorjahr, sagt Geschäftsführer Tobias Studer. «Die Bestellungen kommen zum grössten Teil von Schulen.»

Mit Lärmschutz lernen – so hatte es die Bildungspolitik nicht geplant. Als 2004 das Behindertengleichstellungsgesetz in Kraft trat, gaben die Schulreformer ein grosses Versprechen ab: Alle Kinder sollen gemeinsam lernen, unabhängig von

Behinderungen, Lernproblemen oder Verhaltensauffälligkeiten. Doch in der Praxis bringt der gemeinsame Schulbesuch das Schulsystem an Grenzen.

Wie gross die Integrationsaufgabe der Schulen ist, zeigen Zahlen aus der Stadt Zürich. Von den 32'500 Volksschülern



Mit Lärmschutz lernen:

Ein Fünftel mehr Kinder-Ohrenschützer hat der Internethändler Gehoerschutz-shop.ch in den ersten neun Monaten 2019 verkauft, verglichen mit dem Vorjahr, sagt Geschäftsführer Tobias Studer. «Die Bestellungen kommen zum grössten Teil von Schulen.»

wurde bei fast jedem Fünften ein besonderer Förderbedarf diagnostiziert. Konkret: 2919 Schüler besuchen ein sonderpädagogisches Angebot, zum Beispiel, weil sie eine Lese- oder Rechenschwäche haben. 3716 Kinder sitzen in einer logopädischen oder psychomotorischen Therapie. Hinzu kommen 346 Sonderschüler mit einer körperlichen oder

kognitiven Behinderung, die ebenfalls in den normalen Regelklassenlernen sollen. Weitere 8869 Schüler besuchen «Deutsch für Fremdsprachige».

Es sei heute schlicht «unmöglich», dass alle Kinder demselben Lernstoff folgen würden, sagt Lehrerin Bourgeois. Durch die Sondersettings würden die betroffenen Kinder zudem ständig Schulstunden verpassen. «Man muss ihnen den Stoff nachträglich erklären, während der Rest der Klasse mit anderen Aufgaben beschäftigt ist», sagt Bourgeois. Dieses Nebeneinander von verschiedenen Tätigkeiten schaffe «zum Teil chaotische Verhältnisse».

Auch für Marion Völger, Chefin des Volksschulamts des Kantons Zürich, ist der Unterricht von heterogenen Klassen «anspruchsvoll». «Unsere Lehrpersonen werden aber darauf in ihrer Ausbildung gut vorbereitet», sagt Völger. Untersuchungen hätten zudem gezeigt, «dass die Integration keine negativen Auswirkungen auf die Lernleistungen der stärkeren Mitschülerinnen und Mitschüler hat», sagt Völger. «Der integrative Unterricht ist insgesamt erfolgreich.»

Das sehen Praktiker anders. «Wir machen einem Teil unserer Kinder damit keinen Gefallen», sagt Yasmine Bourgeois. «Unter der Situation leiden gerade die durchschnittlichen Schulkinder, weil die Aufmerksamkeitsspanne von Lehrpersonen nun mal beschränkt ist und sie ihre Kräfte automatisch auf die schwächsten Schülerinnen und Schüler konzentrieren.»

Durch die Sondersettings würden die betroffenen Kinder zudem ständig Schulstunden verpassen. «Man muss ihnen den Stoff nachträglich erklären, während der Rest der Klasse mit anderen Aufgaben beschäftigt ist», sagt Bourgeois. Dieses Nebeneinander von verschiedenen Tätigkeiten schaffe «zum Teil chaotische Verhältnisse.»

Yasmine Bourgeois, Zürcher Lehrerin

Pädagogischer Solutionismus: Wie private Firmen die Bildung übernehmen

Gastbeitrag von Yannick Schmid, Primarlehrer und Masterstudent



Die Digitalisierung in Schweizer Schulen ist zurzeit ein grosses Thema im Schulbetrieb. Es wird überlegt, konzipiert, Strategieentwicklung betrieben und getestet. Dabei spielt selbstverständlich das Gerät, die Hardware, eine grosse Rolle. Die lösungsorientierte Vermarktung der Produkte zeigt eine Form des kapitalistischen Handelns, die neu erscheint. Die Firmen nehmen pädagogische Probleme auf und investieren in deren Lösung.

Die grossen Herstellerkonzerne haben sich mittlerweile ins pädagogische Geschäft eingeklinkt, bieten Lösungen für Schulen, Schulleitungen und Lehrpersonen an und werben dabei für einen differenzierten und individualisierten Unterricht, versprechen mit den Geräten Lösungen, mit deren Hilfe Schülerinnen und Schüler besser lernen können und weniger Aufwand beim Vorbereiten des Unterrichts für die Lehrpersonen.

In der Primarschule scheint der Fall besonders interessant. Mit Blick auf die politische Organisation unterstehen die Primarschulen den Gemeinden und nicht dem Kanton, was bedeutet, dass die Anschaffung und somit auch die Auswahl der technischen Geräte in die Verantwortung der Schule selbst gelegt wird. Damit ergibt sich nun folgendes Bild: Auf der Primarstufe werden Geräte eingekauft und der Bereich Medien und Informatik aus dem Lehrplan 21 unterrichtet. Den Entscheid, welche Geräte und in welchem Umfang, trifft die Schule selbst.

Dieser Beitrag zeigt auf, inwiefern ein solutionistischer Geist des digitalen Kapitalismus bei der Beschaffung und Integration der technischen Geräte

auf der Primarstufe eine Rolle spielt und trägt damit dazu bei zu verstehen, auf welche Rechtfertigungsstrategien sich Akteure im Bildungswesen beziehen.

Die Chancen und Gefahren für die Institution Schule in dieser schwierigen Situation sollen aufgezeigt werden. Mithilfe von qualitativen Interviews soll eruiert werden, ob sich ein Geist der pädagogischen Lösungsfindung als Rechtfertigung für den Einsatz und den Kauf von Hard- und Software ausgebildet hat. Die Frage, wo sich die Linie zwischen Kapitalismus und Pädagogik befindet und welche Konsequenzen das für den Unterricht hat, wird in diesem Artikel neu diskutiert und soll zum Nachdenken und kritischen Hinterfragen in der Beschaffung digitaler Mittel für Schulen anregen.

Theoretische Grundlagen

Die Untersuchung baut auf den unterschiedlichen Ansätzen zur Definition eines kapitalistischen Geistes auf. Die Grundlage dafür liefert Weber, nach welchem dieser Geist eine «eigentümliche Ethik» (Weber 2004: 76) bezeichnet. Damit sich der Kapitalismus durchsetzen konnte, musste eine neue

Ethik Einzug erhalten. Durch einschneidende Veränderungen in der Gesellschaft muss sich der kapitalistische Geist jedoch auch heute noch verändern, sonst würde ihn die Kritik, die auf ihn trifft, vernichten. Der Kapitalismus versucht die Kritik aufzunehmen und sich selber zu rechtfertigen. Immer dann, wenn das geschieht, kann ein neuer kapitalistischer Geist erkannt werden. Diese Veränderungen werden von Boltanski und Chiapello (2006) aufgezeigt.

«Demgemäss wollen wir als Geist des Kapitalismus eine Ideologie bezeichnen, die das Engagement für den Kapitalismus rechtfertigt.» (Boltanski und Chiapello 2006: 43)

Der Geist muss «der Forderung nach Selbstrechtfertigung gerecht werden, vor allem um vor der antikapitalistischen Kritik Bestand zu haben.» (ebd.: 65). Er verändert sich also dann, wenn sich die «ideologischen und institutionellen Systeme» (Deutschmann 2008: 87) verändern. Boltanski und Thévenot (2007) beschreiben ein System von Rechtfertigungsordnungen, auf die sich Individuen beziehen. Diese haben Wertigkeiten inhärent, welche die

Das «lvb.inform» steht insbesondere seinen Mitgliedern für Gastbeiträge offen. Die inhaltliche Verantwortung liegt bei der jeweiligen Autorenschaft und muss nicht deckungsgleich sein mit der Haltung der LVB-Geschäftsleitung. Falls Sie Interesse an der Publikation eines Gastbeitrages haben sollten, melden Sie sich via info@lvb.ch.

Rangordnung der Mitglieder der Menschheit erstellen, jeweils bezogen auf ein spezifisches System der Investition, des Risikos und der Werte, welche sich innerhalb einer bestimmten Rechtfertigungsordnung, auch als Polis bezeichnet, zeigen.

Im Zuge der Digitalisierung entstehen nun neue Rechtfertigungsbedürfnisse. Diese seien so stark erkennbar, dass sich «die Entstehung eines neuen kapitalistischen Geistes beobachten lässt: der Geist des digitalen Kapitalismus» (Nachtwey und Seidl 2017: 17). Es wird vorgeschlagen, eine neue Rechtfertigungsordnung beizuziehen, welche sich nach Nachtwey und Seidl empirisch bestätigen lässt. Es ist die Rede von der Polis der Solution:

«Die Polis der Solution erfüllt jedes dieser Axiome, insofern sie Wertigkeit über das Lösen («Solution») von Menschheitsproblemen definiert. Ihr Ausgangspunkt ist eine Menschheit mit prinzipiell gleichberechtigten Individuen (A1). Diese unterscheiden sich gleichwohl dadurch in ihrer Wertigkeit, dass die einen mehr, die anderen weniger zur «Lösung» gemeinsamer Probleme beitragen (A2, A4, A6), je nachdem, wie viel Risiko, Talent und Arbeit sie zu investieren bereit sind (A5). Eine Lösung hat dabei sogar das explizite Ziel, das Potential aller Menschen zu entfalten, indem alle den gleichen Zugang zu Informations- und Kommunikationsnetzen erhalten (A3).» (ebd.: 21)

Aufgrund dieser Ausführung kann ein neuer Blick auf die Geschehnisse in der Schule geworfen werden. Die These dieser Forschung ist, dass sich durch die Einmischung des digitalen Kapita-

lismus in eine staatliche Institution eine neue Rechtfertigungsordnung zeigt. Diese Ordnung sieht die Lösung von pädagogischen Problemen über die Integration von digitalen Geräten als höchste Wertigkeit an. Wenn die Kritik an die kapitalistischen Tendenzen des Konzerns gerät, verweist dieser auf die pädagogische Solution und kann so das kapitalistische Handeln rechtfertigen.

Methode

Damit erkannt werden kann, ob ein pädagogisch-solutionistischer Geist in den Schulalltag eindringt, soll mit Akteuren gesprochen werden, die für die Gestaltung dieses Schulalltags verantwortlich sind. Die Definition von Akteuren, die einen Einfluss auf die Unterrichtsgestaltung haben, ergibt sich in diesem Fall aus der Organisation der Primarschule. Wichtigster Akteur für die Gestaltung des Unterrichts ist dabei die Lehrperson. Dieser vorgesetzte und Entscheidungsträger, wenn es um die Umsetzung und Überprüfung von Lehrplänen und kantonalen Vorgaben geht, ist die Schulleitung. Da die Schulleitung jedoch nicht primär für die Organisation der ICT an der Primarschule

zuständig ist (vgl. Bildungs-, Kultur- und Sportdirektion, Kanton Baselland 2014: 19), werden ebenfalls die ICT-Verantwortlichen der Schulen als wichtige Akteure angesehen. «Diese Personen sind erste Anlaufstelle bei technischen Schwierigkeiten, vor allem jedoch für den pädagogischen Support der Schule zuständig. Sie unterstützen und fördern die Nutzung der ICT in der Schule gemäss dem lokalen ICT-Medien-Konzept.» (Ebd.: 19). Diese Personen werden mithilfe eines problemzentrierten Interviews zur Beschaffung und Anwendung von Hard- und Software im Primarschulunterricht befragt.

Das Kategoriensystem, mit dessen Hilfe die Textdokumente ausgewertet wurde, basiert auf der Forschung von Nachtwey und Seidl (2017). Entscheidend ist dabei der zentrale Wert, auf den Bezug genommen wird, um Handlungen zu rechtfertigen. Das Kategoriensystem wurde von der Forschungsgruppe der Professur Nachtwey der Universität Basel für diese Arbeit zur Verfügung gestellt und um die Kategorie des pädagogischen Solutionismus (siehe Tabelle 1) ergänzt.

Wertigkeit	Digitale pädagogische Solution
Zentraler Wert	Lösung von pädagogischen Problemen durch die Digitalisierung
Evaluationskriterium	Verbesserung der Pädagogischen Möglichkeiten durch Einsatz von digitaler Hard- und Software
Risiko	Einschränkung der pädagogischen Freiheit
Idealer Typus	Digitaler Pädagoge
Wahnsinn	Umständliche Pädagogik, Verzicht auf Digitalisierung
Modellhafte Bewährungsprobe	Disruption des Unterrichts
Anthropologie	Menschen und Gesellschaften als fundamental fehlerhaft, aber zugleich potentialbegabt

Tabelle 1: Digitale pädagogische Solution

Ergebnisse

Es wird deutlich, dass, gemessen anhand der Anzahl der Fundstellen in den Interviews, eine deutliche Mehrheit der Rechtfertigungsordnung des digitalen pädagogischen Solutionismus zugordnet werden kann, was die folgenden Grafiken eindrücklich zeigen.

Vergleicht man die Anzahl der Fundstellen innerhalb der Dokumente, zeigt sich eine andere interessante Tendenz. Je nach Funktion beziehen sich die befragten Personen auf andere Rechtfertigungsordnungen. Die Grafik zeigt, dass im Interview mit der Schulleitung (Abb. 3) die industrielle Polis häufiger vorkommt als die pädagogisch-solutionistische Polis. Weiter ist auch ersichtlich, dass sich der ICT-Verantwortliche (Abb. 5) deutlich

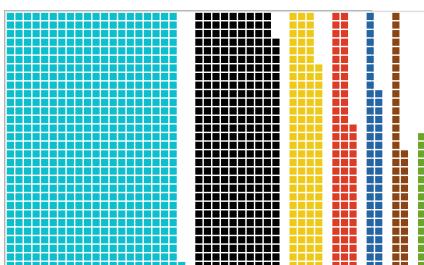


Abbildung 3: Fundstellen Interview Schulleitung

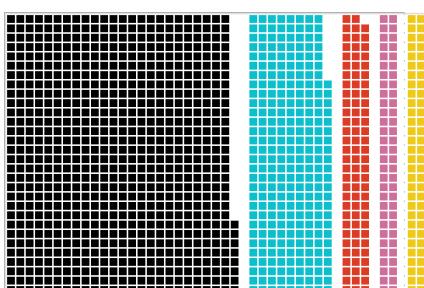


Abbildung 4: Fundstellen Interview Lehrperson

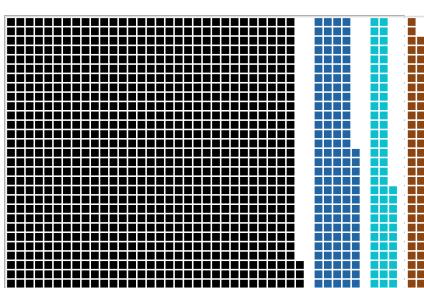


Abbildung 5: Fundstellen Interview ICT-Verantwortlicher

Fundstellen: absolute Ansicht

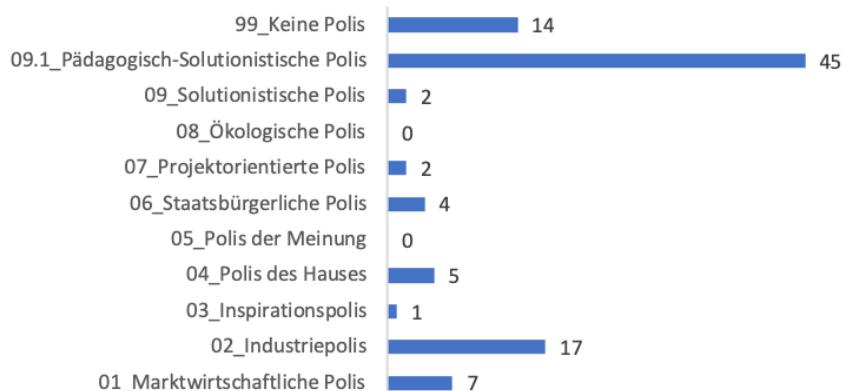


Abbildung 1: Interview-Fundstellen absolut

Fundstellen: prozentuale Ansicht

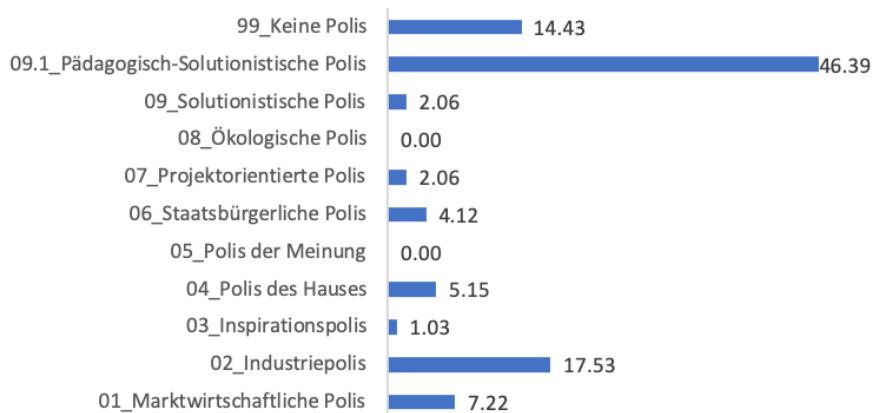


Abbildung 2: Interview-Fundstellen relativ

mehr auf die pädagogische Rechtfertigungsordnung bezieht als die Lehrperson (Abb. 4), welche sich ebenfalls oft auf die industrielle Polis bezieht.

Dies zeigt, dass auf der Ebene der Schulleitung die Effizienz als höchster Wert betrachtet wird, wenn es um das Thema ICT und Bildung geht. Weiter ist festzuhalten, dass auch bei den Lehrpersonen die Effizienz einen hohen Wert darstellt und nach der pädagogischen Solution die meisten Fundstellen aufweist. Auf der Meta-Ebene der ICT-Verantwortlichen scheint der pädagogische Solutionismus vorherrschend zu sein.

Die Präsenz eines pädagogisch-solutionistischen Geistes

Mithilfe der vorliegenden Untersuchung kann gezeigt werden, dass diese eigene Form des kapitalistischen Geistes im Schulwesen vorhanden ist. Interessant dabei ist vor allem die Rolle des ICT-Verantwortlichen der Schule. In der Praxis kommt dieser mit Ideen, Verbesserungsvorschlägen und Beschaffungswünschen zur Schulleitung. Die Schulleitung muss dann entscheiden, ob und wie sie das macht. Zusätzlich verstärken grosse Konzerne wie Microsoft oder Apple eindrücklich das Bild davon, dass mithilfe ihrer Technologie Kinder besser und schnel-

	Position	...	Code	Coded s...	Author	Creation date	% Coded seg...	% Coded seg...
●	11		01_Marktwirtschaftliche Polis	7	yannickschmid	29.07.19 10:28	7.22	7.22
●	10		02_Industriopolis	17	yannickschmid	29.07.19 10:31	17.53	17.53
●	9		03_Inspirationspolis	1	yannickschmid	29.07.19 10:31	1.03	1.03
●	8		04_Polis des Hauses	5	yannickschmid	29.07.19 10:31	5.15	5.15
●	7		05_Polis der Meinung	0	yannickschmid	29.07.19 10:31	0.00	0.00
●	6		06_Staatsbürgerliche Polis	4	yannickschmid	29.07.19 10:32	4.12	4.12
●	5		07_Projektorientierte Polis	2	yannickschmid	29.07.19 10:32	2.06	2.06
●	4		08_Ökologische Polis	0	yannickschmid	29.07.19 10:32	0.00	0.00
●	3		09_Solutionistische Polis	2	yannickschmid	29.07.19 10:33	2.06	2.06
●	2		09.1_Pädagogisch-Solutionistische Polis	45	yannickschmid	29.07.19 10:33	46.39	46.39
●	1		99_Kleine Polis	14	yannickschmid	29.07.19 10:34	14.43	14.43

Abbildung 6: Verwendetes Code-Schema

ler lernen würden, während die Lehrperson weniger Aufwand habe. Die Expertenmeinung hat grossen Einfluss auf die Entscheidungen der Schulleitungen, weswegen diese Erkenntnis richtungsweisend ist. Ebenso interessant ist, dass sich auf der Ebene der Schulleitung ebendieser Geist nicht zeigt. Auf der Ebene der Schulleitung scheint die Effizienz ein wichtigerer Faktor zu sein als die Lösung von pädagogischen Problemen. Doch was bedeuten diese Ergebnisse für das Bildungswesen und welche Einflüsse haben sie auf die Gesellschaft?

Nachtwey und Seidl (2017) zeigen, dass die Verschiebung von Geschäftsmodellen in die digitale Welt durch die Aufnahme von sozialkritischen Motiven und deren Transformation legitimiert werden können. Dadurch werden diese Motive ihres kritischen Potentials beraubt. (vgl. Nachtwey und Seidl 2017: 30f)

Im pädagogischen Bereich wurde durch die vorliegenden Interviews gezeigt, dass die Kosten für die neue Technologie ein grosser Faktor in der Diskussion sind. Diese Kosten müssen legitimiert werden. Nun nehmen sich die Firmen die sozialkritischen Motive, welche in der Pädagogik diskutiert werden, und inkorporieren diese, zum Beispiel die Individualisierung und Differenzierung im Unterricht. Es werden technische Lösungen für dieses spezifische Problem entwickelt. Dadurch kann der Eindruck entstehen, dass durch die reine Anschaffung das grosse pädagogische Problem der Dif-

ferenzierung gelöst werden könne. In der Praxis hat jedes Kind ein Tablet vor sich liegen, arbeitet zwar an derselben Mathematik-App, in der App gibt es aber so viele Angebote, dass jedes Kind an seinem individuellen Lernstand weiterarbeiten kann. Zudem wird den Lehrpersonen vermittelt, dass der grosse Aufwand an Unterrichtsvorbereitung im Falle eines differenzierten Unterrichts wegfällt, da man das Gerät im Klassenzimmer stehen hat. Das klingt doch eigentlich alles gut. Wer kann sich gegen diese Tendenzen wenden? Es zeigen sich grosse Probleme, sollte der Geist des digitalen pädagogischen Solutionismus Einzug in die Schweizer Schulzimmer finden.

Das Problem der Abhängigkeit

Wenn sich eine Schule für einen bestimmten Hersteller entscheidet, macht sich die Schule abhängig vom Angebot dieses Herstellers. Das ist ein Risiko, welches als Schule in Kauf genommen werden muss, damit überhaupt digitale Geräte vorhanden sind. Wenn eine App entwickelt wird und diese nur im Google-Play-Store erhältlich ist und nicht im Apple-Store, dann wird kein Tablet von Apple diese App installiert haben. Wenn eine Schule nur mit Apple-Tablets arbeitet, schränkt sie sich in diesem Masse ein.

Genauso verhält es sich mit den System-updates. Wenn ein neues Update für das Gerät entwickelt wird, das Gerät aber zu alt ist und dieses Update nicht mehr unterstützt, werden Funktionen eingeschränkt, was wiederum

zum erneuten Kauf von Hardware führen kann. Ebenfalls kann der Hersteller in diesem Fall bestimmen, ob Preisanpassungen vorgenommen werden. Gleich verhält es sich mit den Apps. Hersteller können zum Beispiel eine App vom Markt nehmen und sie durch eine Abonnementlösung ersetzen. Dies kostet die Schulen mehr, da regelmässig Budget für die Bezahlung der App eingestellt werden muss.

Die Abhängigkeit der Schule ist deutlich ersichtlich. Der Hersteller der Hardware bestimmt, was in der Schule gemacht werden kann und legitimiert dies dadurch, dass durch das Produkt besser gelernt werden könne im Sinne eines pädagogisch-solutionistischen Geistes.

Ein weiteres Problem betrifft den Unterrichtsinhalt. Mit dieser Abhängigkeit sind die Schulen auch abhängig von den zur Verfügung stehenden Mittel im Unterricht, was wiederum Einfluss auf die inhaltliche Gliederung hat. Lehrpersonen arbeiten mit dem Material, was ihnen zur Verfügung gestellt wird. Die Herstellerfirmen können steuern, was den Lehrpersonen möglich ist, in den Unterricht zu integrieren und bestimmen damit zum Teil auch den Unterrichtsinhalt. Durch das kostenlose Angebot und die Aufnahme oder Ablehnung von Applikationen in die Hersteller-Stores wird gesteuert, was am Ende auf den Tablets der Schülerinnen und Schüler landet. Dabei spielt natürlich auch die Markenbindung und somit die Neukundengewinnung eine Rolle. Ein ein-

drückliches Beispiel lässt sich in einem Interviewauszug mit dem ICT-Verantwortlichen finden. Auf die Frage, warum in dieser Schule nicht Excel, Word und Powerpoint, also Microsoft-Produkte verwendet werden, antwortet er:

Ähm, das haben wir damals einfach integriert, weil auf dem Gerät sind diese Apps gratis und für Word, Excel und Powerpoint müsste man zahlen und das war eigentlich der ausschlaggebende Punkt, warum wir gesagt haben nein, das wollen wir nicht. Dann haben wir das so gemacht und natürlich müsste man dann jeden Schüler lizenziieren auf Microsoft und das kostet ein kleines Vermögen.

Diese Antwort zeigt eindrücklich, wie das System der Abhängigkeit funktionieren kann. Die Apps, von denen er redet (Numbers, Pages und Keynote), sind die Gegenstücke, welche von Apple gratis für jedes Apple-Gerät zur Verfügung gestellt werden. Sie werden benutzt, weil für die anderen Applikationen hohe Kosten anfallen. Wenn sich nun die Kinder an die Verwendung der Apple-Apps gewöhnen und gerne weiter mit diesen arbeiten wollen, müssen sie sich irgendwann ein Apple-Produkt kaufen. Die Abhängigkeit führt zum Gewinn neuer Kunden.

Das Problem der Kontrolle

Im Klassenzimmer ist die Kontrolle der Schülerinnen und Schüler zentral für die Lehrperson. Wie im Interview ersichtlich, besteht seitens der Lehrperson eine Besorgnis, dass die Lernenden nicht machen, was sie sollten:

Eher einfach Probleme gehabt, wenn halt Kinder... es geht halt so schnell ... dass sie es halt ein wenig ausnutzen. Ich habe einfach gerade zwei erwischt, die gefragt haben, ob sie am Vortrag weitermachen können und dann habe ich denen Zeit gegeben und sie in einen anderen Raum gebracht und dann ist herausgekommen, dass sie Fotos und Videos von sich gemacht haben.

Wie bereits Foucault (2016) dargestellt hat, bedient sich die Disziplinarmacht des «hierarchischen Blickes» (Foucault 2016: 85). Diesen Blick immer auf der Arbeit der Kinder zu haben scheint jedoch schwierig, gerade bei Arbeiten mit einem digitalen Gerät. Ein Herstellerkonzern hat dieses pädagogische Problem erkannt und eine Lösung dafür entwickelt, was in folgendem Interviewausschnitt mit dem ICT-Verantwortlichen ersichtlich ist:

Classroom ist die Überwachung. Die Überwachung der Schülerinnen und Schüler auf dem Gerät, was sie machen. Also du siehst eigentlich wie Felder, vorne dran hast du kleine Bildschirme auf deinem Pad oder dem Macbook und darauf siehst du, was die Schüler auf dem Gerät genau machen. Du kannst sie fixieren, dass sie nur eine App drücken können, zum Beispiel, ich sage jetzt Google Chrome oder Safari oder halt einfach die Schul-App, wo sie nicht mehr raus können. Genau, das kannst du alles machen mit dieser App.

Im Hinblick auf die obigen Ausführungen ist ersichtlich, dass in diesem Fall der Hersteller nicht das bessere Lernen des Schülers, der Schülerin, sondern das Arbeiten der Lehrperson im Blick hat. Darüber hinaus ist fragwürdig, ob es nicht gegen die Kompetenz der Selbständigkeit spricht, wenn eine Überwachung in diesem Masse stattfindet. Foucault schreibt, dass der perfekte Disziplinarapparat derjenige ist, «der es einem einzigen Blick ermöglichte, dauernd alles zu sehen» (Foucault 2016: 86). Damit kann die Praxis der Überwachung im IT-gestützten Kontext als ein Widerspruch gegen den aktuellen Lehrplan gesehen werden. Zudem zeigt dies, dass die Geräte vor allem Lösungen für Lehrpersonen und nicht für Schülerinnen und Schüler bieten. Der Verdacht besteht, dass die von der Herstellerseite angepriesene Ausrichtung zum Schüler eher der Lösung von Problemen der Lehrpersonen dient.

Resümee

Es zeigen sich zwei grosse Probleme. Einerseits ist die Abhängigkeit der Volksschule von einem Privatkonzern problematisch. Es besteht ein signifikanter Unterschied zur Abhängigkeit von einem Lehrmittelverlag. In diesem Fall handelt es sich um grosse internationale Konzerne, die keine Rücksicht auf das Schweizer Bildungssystem nehmen.

Das zweite grosse Problem zeigt sich darin, dass viele Lösungen, welche die Technik-Konzerne anbieten, nicht Lösungen für Schülerinnen und Schüler darstellen, sondern für die Lehrpersonen. Durch das Bewusstsein über das Vorhandensein des pädagogischen Solutionismus können Lehrpersonen und Schulleitungen besser auf das Problem reagieren und die Schülerinnen und Schüler ins Zentrum stellen, sodass nicht nur Geräte und Software angeschafft werden, um den Lehrpersonen zu helfen. Die Bildung des Individuums steht im Zentrum und nicht die Unterrichtsgestaltung der Lehrperson.

Die Akteure der Pädagogik sind gefordert. Der vorliegende Beitrag leistet einen Beitrag dazu zu zeigen, in welcher Form im Schulwesen digitaler Kapitalismus betrieben wird und welche Gefahren sich dahinter verbergen. Was Nachtwey und Seidl (2017) für den solutionistischen Geist und dessen Kritik beschrieben haben, trifft auch auf den pädagogischen Solutionismus zu:

«Der Geist ist weitergezogen, und doch bleibt der Kapitalismus weiterhin Kapitalismus. Die Kritik muss Wege finden, die neuen Ausbeutungsdynamiken und Ungleichheiten mit treffenden Begriffen und Konzepten kritisierbar zu machen.» (Nachtwey und Seidl 2017: 31)

CONDORCET

BILDUNGSPERSPEKTIVEN

Warnung!

Diskurs kann ihre Meinung ändern!

Der Condorcet-Blog setzt auf den Diskurs. Er ist dem französischen Philosophen, Mathematiker und liberalen Aufklärer Jean-Marie de Condorcet (1743–94) und seiner Frau, Sophie de Condorcet (1764–1822) gewidmet.



Jean-Marie
de Condorcet



Sophie
de Condorcet

www.condorcet.ch

info@condorcet.ch

Schauen Sie hinein!

Der Condorcet-Blog ist ein Zusammenschluss von Autoren und Autorinnen (Lehrkräfte, Journalisten, Philosophinnen, Eltern usw.), denen die Bildung für alle am Herzen liegt und die das Bestreben eint, einen bescheidenen Beitrag zum gegenwärtigen Bildungsdiskurs zu leisten.

Der Blog wird von namhaften Persönlichkeiten aus dem Bereich der Bildungsdiskussion unterstützt. Besuchen Sie unsere Webseite, schauen Sie hinein! Beteiligen Sie sich, werden Sie Autorin oder Autor.

Literurnachweise

Bildungs-, Kultur- und Sportdirektion, Kanton Baselland (2014): «ICT-Infrastruktur für Primarschulen» herausgegeben von Amt für Volksschulen, Markus Stauffenberger.

Boltanski, Luc und Ève Chiapello (2006): Der neue Geist des Kapitalismus. Broschierte Ausg. Konstanz: UVK-Verl.-Ges.

Boltanski, Luc und Laurent Thévenot (2007): Über die Rechtfertigung : eine Soziologie der kritischen Urteilskraft. 1. Auflage. Hamburg: Hamburger Edition.

Deutschmann, Christoph (2008): Kapitalistische Dynamik: eine gesellschaftstheoretische Perspektive. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Foucault, Michel (2016): Überwachen und Strafen: die Geburt des Gefängnisses. 16. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Nachtwey, Oliver und Timo Seidl (2017): «Die Ethik der Solution und der Geist des Digitalen Kapitalismus.» Institut für Sozialforschung, Frankfurt am Main Nr. 11.

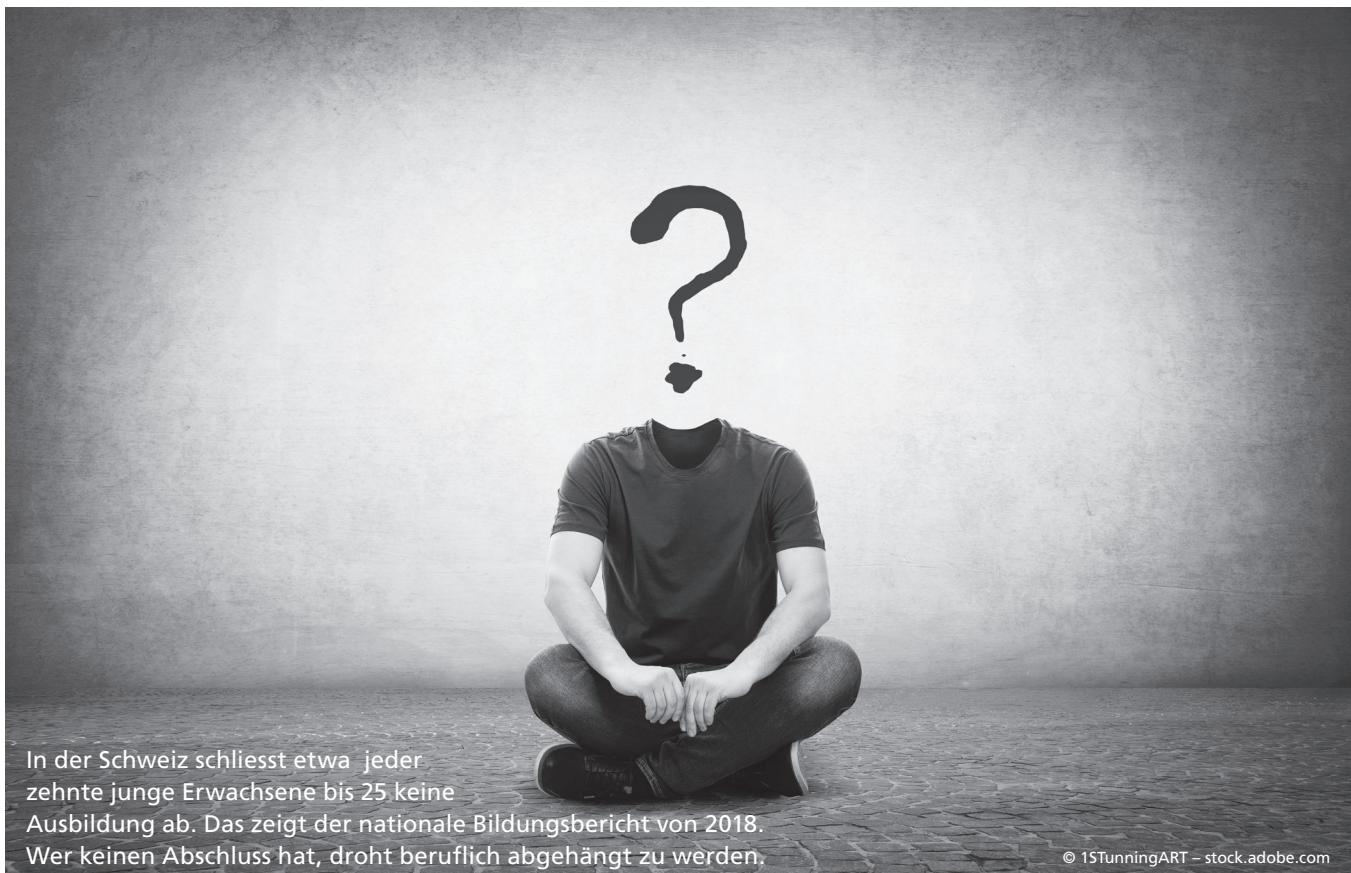
Weber, Max (2004): Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus. Vollständige Ausg. herausgegeben von D. Kaesler. München: Verlag C.H. Beck.

Perle 4: «Nach der Schule in die Leere»

Wo: Beobachter

Wer: Daniel Benz

Wann: 24. Oktober 2019



«Für einige junge Männer und Frauen sind die Türen bereits zu. Oft schon seit längerem. In der Schweiz schliesst etwa jeder zehnte junge Erwachsene bis 25 keine Ausbildung ab. Das zeigt der nationale Bildungsbericht von 2018. Wer keinen Abschluss hat, droht beruflich abgehängt zu werden. In einem Land, in dem die Erwerbsarbeit einen solch hohen Stellenwert hat, bedeutet das auch: gesellschaftlich abgehängt.

Wie kommt es dazu? «Ausbildungslos», so die offizielle Bezeichnung, sind überdurchschnittlich viele Junge, die einen Schultyp mit Grundanforderungen absolviert haben – das tiefste Niveau. Das zeigt die Jugendbefragung YASS (Young Adult Survey Switzerland). Sie erfasst die Situation der 18- bis 21-Jährigen mit Schweizer Pass. 2015 waren elf Prozent von ihnen ausbildungslos. Die Befragung für 2019 steht kurz vor dem Abschluss, die Tendenz erhärtet die früheren Ergebnisse.

Ein anderer Risikofaktor ist der soziale Status. Beinahe jeder Fünfte, der die Schule auf einer niedrigen Stufe verlässt

und aus bescheidenen finanziellen Verhältnissen kommt, bleibt ohne Abschluss. Seit 2011 hat sich der Anteil Betroffener fast verdoppelt, von 10 auf 18 Prozent. Häufig sind es Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund.

Die Frage stellt sich: Fallen Leistungsschwächer zunehmend durch die Maschen beim Wechsel vom System Schule ins System Beruf? Werden sie vernachlässigt?

[...] Toni [...] Meili ist seit 40 Jahren Seklehrer in [...] Männedorf und für seine leistungsschwache Schülerschaft bestens gerüstet. Er hat ein Nachdiplomstudium in Förderpädagogik und ist ausgebildeter Heilpädagoge. Der 62-Jährige setzt sich mit Verve für seine Schülerinnen und Schüler ein. «In der Primarschule sind die Schwachen permanent überfordert – ich muss sie bei mir erst einmal wieder aufbauen.»

Jede Schülerin, jeder Schüler könne etwas gut, man müsse es nur finden wollen. «Ich unterrichte sehr individuell und fokussiere bei jedem auf sein Potenzial, nicht aufs Defizit»,

so Meili. «Damit stärke ich das Selbstbewusstsein.» Die Sek B oder C sei der Ort, um Schwächere aufzufangen und ihnen Erfolgserlebnisse zu bieten. [...]

An einer Pinnwand in Toni Meilis Sek-C-Schulzimmer hängen Postkarten von ehemaligen Schülerinnen, die ihm für seine Unterstützung danken. Auf einem Foto ist ein Jugendlicher in Velomontur zu sehen. «Er hat eine Lehrstelle als Zweiradmechaniker gefunden, obwohl seine schulischen Leistungen nicht gerade toll waren. Dank Megaeinsatz hat er die Stelle gekriegt», erzählt Meili. Der Jugendliche habe im letzten Schuljahr jeden Mittwoch am sogenannten Werktag im Geschäft ausgeholfen. Meili lächelt, er ist sichtlich stolz auf den Jungen.

Sein Unterricht funktioniere nur mit höchstens zwölf Schülern in einer Klasse, sagt Meili. Drei seiner aktuellen Sek-C-Erstklässler können zum Beispiel nicht richtig lesen, verstehen einen etwas komplexeren Text nicht. «Da muss ich schon hart mit ihnen arbeiten, um zu einem guten Ergebnis zu kommen.» Nur in kleinen Klassen könne er sich um jedes Kind gezielt kümmern und es eng begleiten – als Lehrer, Coach und Sozialarbeiter. Dazu gehört auch, dass er das lokale Gewerbe persönlich kennt. «Der Garagist weiss: Wenn der Meili jemanden empfiehlt, dann kann der auch was.» Allerdings gebe es auch Jugendliche, die völlig abgelöscht seien, die selbst er nicht mehr erreiche. «Man darf sich keine Illusionen machen, alle werden es nie schaffen.» [...]

Es ist unbestritten, dass das hochgelobte Schweizer Bildungssystem beim Übergang von der Schule in die Lehre ein Defizit hat. Ebenso dass diese Bruchstelle künftig noch stärker belastet wird. In wenigen Jahren erreichen die Schülerzahlen einen historischen Höchststand; einzelne Kantone rechnen mit einem Wachstum von gegen 20 Prozent bis 2025. Folglich werden die Schulen mehr Abgänger denn je produzieren – auch mehr mit leichtem Bildungsrucksack, denn die Schulschwachen verschwinden nicht einfach.

Auf der anderen Seite steigen die Anforderungen im Beruf weiter, getrieben von technologischem Fortschritt und härterem internationalem Wettbewerb. Die Betriebe fordern zusätzliche Fähigkeiten von den Angestellten – angefangen bei den Lernenden.

Da tut sich ein Graben auf, der sozialen Zündstoff birgt. Wer in der Arbeitswelt überfordert ist und ohne Abschluss bleibt, «geht das Risiko ein, später permanent arbeitslos zu sein», warnt Bildungsforscher Stefan Wolter. Das bedeutet womöglich unliebsame Folgen während 40 Lebensjahren. «Eine angemessene Ausbildung ist ein entscheidender Faktor dafür, dass die soziale Integration gelingt», bekräftigt Jugendforscherin Marlis Buchmann. Dennoch werde das Problem unterschätzt, gerade von den Jungen selbst.»

Jede Schülerin, jeder Schüler könne etwas gut, man müsse es nur finden wollen. «Ich unterrichte sehr individuell und fokussiere bei jedem auf sein Potenzial, nicht aufs Defizit», so Meili. «Damit stärke ich das Selbstbewusstsein.» Die Sek B oder C sei der Ort, um Schwächere aufzufangen und ihnen Erfolgserlebnisse zu bieten.

LVB-Informationen

LVB-Mitglieder sagten 2x klar Ja zu den Bildungsvorlagen vom 24. November 2019



© djdarkflower – stock.adobe.com

418 Mitglieder haben sich an unserer Umfrage zu den Bildungsvorlagen vom 24. November beteiligt. 165 Teilnehmende unterrichten auf der Primarstufe, 148 auf der Sek I, 94 auf der Sek II und 21 an Musik- oder Sonderschulen; 20 Teilnehmende sind Mitglied einer Schulleitung.

Auf allen Schulstufen zeigten sich bei beiden Initiativen klare Mehrheiten für ein Ja. Über alle Stufen hinweg lag die Unterstützung für die zwei Vorlagen gesamthaft bei jeweils über 80%. Auch diejenigen der teilnehmenden Mitglieder, die ein Schulleitungsamt innehaben, unterstützten mehrheitlich beide Vorlagen, diejenige zum niveaugetrennten Unterricht allerdings weniger deutlich.

Die LVB-Geschäftsleitung war erfreut, dass die Basis unsere Haltung grossmehrheitlich teilte. Festzustellen war zudem, dass die Zustimmung zu den beiden Initiativen nicht auf allen Stufen gleich gross war.

Die Vorlage zum niveaugetrennten Unterricht fand

am Kindergarten mit 68% die am wenigsten deutliche Unterstützung, während sie auf der Stufe FMS/Gymnasium fast 85% Unterstützung erfuhr. Die Vorlage zur Lehrmittelfreiheit wurde von den Mittelstufenlehrkräften mit 62% Ja-Anteil am wenigsten deutlich unterstützt, während auf der Sek I die Unterstützung mit 88.5% am grössten war.

Bemerkenswert waren die bei beiden Vorlagen merklichen Unterschiede zwischen der überdurchschnittlich zustimmenden Unterstufe und der etwas skeptischeren Mittelstufe. Hier dürfte eine Rolle gespielt haben, dass die geleitete Lehrmittelfreiheit, im Falle einer Annahme, sich auf der Mittelstufe, namentlich im Bereich der Fremdsprachen, sehr bald auswirken würde, während die Unterstufe noch mehr Zeit haben würde, sich auf die neue Situation einzustellen.

Insgesamt war die Zustimmung zu beiden Vorlagen auf jeder Schulstufe gross genug, dass wir guten Gewissens im Namen des LVB der Stimmbevölkerung ein doppeltes Ja empfehlen konnten.

Nutzen Sie unser Angebot «LVB auf Schulbesuch»!

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

Gerne präsentieren wir Ihrem Kollegium unseren Verband, berichten über unsere Arbeit und zeigen gewerkschaftliche und bildungspolitische Zusammenhänge auf. Bei Bedarf können Sie auch thematische Schwerpunkte bestimmen, die wir vertieft darlegen.

Zögern Sie nicht, uns zu kontaktieren! Jetzt ist ein guter Zeitpunkt, um einen Besuch im zweiten Semester des Schuljahres 2019/20 zu vereinbaren. Wir freuen uns auf Ihre Anfrage.

Lehrplanentwürfe Französisch und Englisch Sek I: Resultate der LVB-Umfrage



Der LVB war eingeladen, sich zu den Entwürfen der Lehrpläne Französisch und Englisch Sek I zu äussern, die im Zuge des geplanten Übergangs zu einer geleiteten Lehrmittel-freiheit neu erstellt worden sind. Wir haben diejenigen Mitglieder, die Französisch und/oder Englisch auf der Sek I unterrichten, gebeten, sich an unserer Online-Umfrage zu diesen Entwürfen zu beteiligen. Dieser Einladung sind 50 Personen gefolgt.

Bei der Auswertung war rasch erkennbar, dass der Lehrplanentwurf Englisch grosse Zustimmung findet, während

der Lehrplanentwurf Französisch in der vorliegenden Form von vielen nicht als praxistaugliches Instrument taxiert wird. Die Analyse zeigt, dass der Lehrplan Englisch in jedem der abgefragten Punkte mehrheitlich positiv abschneidet, während dieselben Fragestellungen beim Lehrplan Französisch von 50% oder mehr der Befragten negativ beurteilt werden.

Von denjenigen Lehrpersonen, welche beide Fremdsprachen unterrichten, bevorzugen im direkten Vergleich 72% den Lehrplan Englisch, aber nur 12% den Lehrplan Französisch. 12% können mit beiden Lehrplänen nichts anfangen und 4% finden, dass beide Lehrpläne ihre Bedürfnisse abdecken.

Aus den individuellen Kommentaren geht insbesondere hervor, dass der Lehrplanentwurf Französisch als deutlich zu lang und zu unübersichtlich empfunden wird. Mehrfach kritisiert wird ferner die Überbetonung sprachlicher Ästhetik (der Begriff wird im Lehrplanentwurf ganze 49 Mal gebraucht!), die nach Meinung verschiedener Teilnehmender auf dem Niveau Sek I schlicht eine Überforderung darstellt.

Basierend auf den Ergebnissen dieser Befragung hat der LVB in seiner Rückmeldung an das AVS primär eine Überarbeitung des Lehrplanentwurfs Französisch gefordert, die sich am Vorbild des Lehrplanentwurfs Englisch orientiert.

Wir danken allen, die sich an der Befragung beteiligt haben.

Zusätzliche LVB-Delegierte gesucht!

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

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

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

Zum Pflichtenheft der Delegierten gehört insbesondere der Besuch der beiden jährlichen Delegiertenversammlungen. Wer verhindert ist, muss sich vorgängig abmelden und ist gebeten, nach einer Stellvertretung zu suchen.

Die Delegierten sind zudem angehalten, ihre Kollegen über die Tätigkeit des LVB zu informieren. Zu diesem Zweck stellen wir ihnen jeweils ein zweites Exemplar des «lvb.inform» zwecks Auflage im jeweiligen Lehrerzimmer zu und bitten sie gelegentlich, weitere Informationen am Anschlagbrett ihrer Schule aufzuhängen.

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

Regionalsektion Allschwil 1
Regionalsektion Binningen 1
Regionalsektion Gelterkinden 1
Regionalsektion Liestal 3
Regionalsektion Pratteln 4
Regionalsektion Sissach 2
Regionalsektion Waldenburg 1
Verbandssektion BBL 1
Verbandssektion BLVSS 1
Verbandssektion GBL 4
Verbandssektion VSF 1

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

Ausschreibung Sek I-Sitz im LVB-Kantonalvorstand

Infolge eines Rücktritts ist auf das Kalenderjahr 2020 hin ein Sek I-Sitz im LVB-Kantonalvorstand (KV) neu zu besetzen. Wir sind daher auf der Suche nach einer Kollegin oder einem Kollegen, die respektive der sich für bildungs- und schulpolitische Vorgänge und Entwicklungen interessiert und gerne diskutiert.

Der KV hat für den LVB die Rolle, die in anderen Organisationen der Verwaltungs- oder Stiftungsrat einnimmt. Er setzt sich aus Vertretungen der Regionalsektionen (Volksschule) sowie aller LVB-Verbandssektionen (Berufsbildung, Gymnasien, KV-Schulen, Musikschulen, Spezielle Förderung, Sport) zusammen.

Gemäss Statuten obliegen dem KV die Beratung und Beschlussfassung der LVB-Geschäfte, insbesondere ...

- a. Informationsbeschaffung und -analyse
- b. Vorbereitung der DV-Geschäfte sowie Vollzug der Beschlüsse von DV und MV
- c. Bestellung und Beaufsichtigung von Arbeitsgruppen
- d. Beschlussfassung über Rechtsschutzmassnahmen zur Wahrung der Interessen von Mitgliedern
- e. Beschlussfassung über LCH-Geschäfte, soweit diese nicht in die Kompetenz eines anderen Organs des LVB fallen
- f. Genehmigung der Wahlvorschläge für die Delegiertenversammlung der Basellandschaftlichen Pensionskasse
- g. Genehmigung von Verträgen
- h. Genehmigung von Anklageerhebungen und Prozessführungen gegen Mitglieder oder Dritte durch den LVB
- i. Beschlussfassung über Vereinsreglemente

Der KV tagt 10 Mal pro Schuljahr, jeweils donnerstags um 17 Uhr in Münchenstein. Hinzu kommen zwei gesellige Anlässe (ein kulturell-kulinarischer Ausflug im November und die Jubilarenfeier im Bad Bubendorf im Juni) sowie die beiden Delegiertenversammlungen in Muttenz im Frühling respektive Herbst. Ein Sitzungsgeld wird entrichtet.

Die Mitarbeit im KV bietet einen vertieften und überaus spannenden Einblick in das kantonale Bildungswesen, weit über die eigene Schulstufe hinaus. Hier erhalten Sie fundierte Kenntnisse über die Mechanismen der kantonalen Bildungs- und Personalpolitik und können persönlich darüber mitentscheiden, wie der LVB sich gegenüber Politik und Behörden positioniert und einbringt. Ausserdem stellt der KV ein breit abgestütztes Gremium dar, in dem kollegial und vertraulich alle Anliegen und Themen der verschiedenen Lehrpersonengruppen offen diskutiert werden können. Ferner ist der KV auch ein idealer Einstieg für den Fall, dass Sie sich dereinst eine Teilzeitanstellung in der LVB-Geschäftsleitung vorstellen könnten.

Ihre Bewerbung richten Sie bitte an den LVB-Präsidenten: roger.vonwartburg@lvb.ch.
Er steht Ihnen auch bei Fragen zur Verfügung.

Strichwörtlich

Von Michèle Heller



Das Schwarze Brett

Freiwilligeneinsätze weltweit für Lehrpersonen!

Wie funktioniert Schule in Indien, Taiwan oder Uganda? Ob als Tapetenwechsel nach dem Studium, als Sabbatical während den Berufsjahren oder als neue Herausforderung nach der Pensionierung – ein Einsatz in einer Schule oder in einem Kinderheim ist in jedem Fall eine einmalige und eindrückliche Erfahrung.

ICYE vermittelt Freiwilligeneinsätze für Lehrpersonen zwischen 1 und 12 Monaten in spezifisch ausgewählten Projekten an Schulen, Kindergärten und Kinderheimen. Die Freiwilligen erfahren einen intensiven Austausch unter Fachpersonen und erleben ihren Beruf in einer komplett anderen Alltagsrealität. Das Eintauchen in den Alltag in einem fremden Land ermöglicht eine persönliche sowie berufliche Horizonterweiterung, die einen ein Leben lang begleiten wird.

<https://www.icye.ch/de/freiwilligenarbeit-ausland/programme/freiwilligenarbeit-fuer-lehrpersonen/>



Swiss Sports History: Schweizer Sportgeschichte digital erleben und vermitteln

Swiss Sports History ist ein neues digitales Portal zur Schweizer Sportgeschichte unter Federführung der Universität Luzern und in Zusammenarbeit mit der Pädagogischen Hochschule Luzern. Eine tragende Säule von Swiss Sports History ist die Vermittlung an Schulen jeglicher Stufen und Leistungsniveaus, denn Sportgeschichte ist ein ideales Vehikel, um historische und gesellschaftsrelevante Fragen zu diskutieren: Warum ist beispielsweise Fussball «männlich» konnotiert, Eiskunstlauf aber «weiblich»?

Swiss Sports History bietet dazu vorgefertigte und auf den Lehrplan 21 abgestimmte Lektionen an: Diese beinhalten einen Oral-History-Teil, der aus einem Schulbesuch oder einem Videointerview mit einer ausgewählten Zeitzeugin oder einem ausgewählten Zeitzeugen besteht. Zusätzlich werden digitale Aufgabensets und Factsheets geliefert, damit die Lehrperson sich und die Klasse optimal auf die Lektion vorbereiten kann. Der Hauptfokus des Angebots liegt momentan auf den Themen Integration und Exklusion im Sport – ein Thema, das Kinder und Jugendliche beinahe täglich beschäftigt.



Geschichte wirkt für junge Menschen häufig trocken und wenig erfahrungsbezogen, weshalb die Arbeit mit digitalen Tools sowie Zeitzeuginnen und Zeitzeugen auch eine grosse Stärke des Angebots ist: Am Computer oder am Tablet kann man Geschichte spielerisch und übersichtlich erleben. Die Zeitzeuginnen und Zeitzeugen können zudem authentisch über Ausschlusserfahrungen im Sport, aber auch über Erfolgserlebnisse berichten. Sie erzählen, «wie es früher war» – das ist gelebte Sportgeschichte!

Als Zeitzeuginnen und Zeitzeugen konnte Swiss Sports History bekannte Schweizer Sportpersönlichkeiten gewinnen, darunter Denise Biellmann, mehrfache Weltmeisterin im Eiskunstlauf, oder Sarah Akanji, Fussballerin beim FC Winterthur.

Genauere Infos zu den Lektionsangeboten auf www.sportshistory.ch/sportgeschichte-erleben/

Braucht eine Bank Freunde?

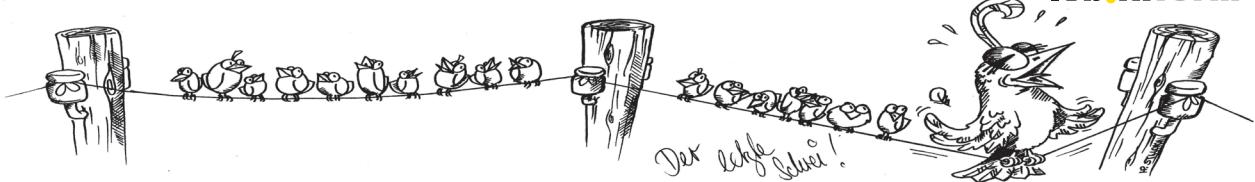
Aber ja doch! Umso
glücklicher sind wir, den
LCH auch weiterhin an
unserer Seite zu wissen
und seinen Mitgliedern
exklusive Vorteile zu
bieten.

www.cler.ch/LCH

Bank
Banque
Banca

CLER





Der letzte Schrei Quecksilber

Von Michael Weiss

Keinem anderen Umweltschadstoff wird seit einigen Jahrzehnten so konsequent und weltumspannend der Garaus gemacht wie dem Quecksilber. Weder Dioxin noch Asbest, Arsen, PCB oder radioaktive Abfälle erleben derzeit eine globale Ächtung, die mit denjenigen von Quecksilber zu vergleichen wäre. Würden die menschengemachten CO₂-Emissionen auch nur annähernd so rigoros eingedämmt wie die Verwendung von Quecksilber – eine neue Eiszeit stünde unmittelbar bevor.

Nun will ich die hochtoxische Wirkung von Quecksilber und insbesondere der fettlöslichen Verbindung Methylquecksilber keineswegs in Abrede stellen. Die Verklappung von Methylquecksilberoxid in der japanischen Yatsushiro-See in den 1950er-Jahren kostete vermutlich rund 3000 Menschen das Leben, weitere 15'000 dürften mehr oder weniger ernsthaft erkrankt sein, und das gesamte marine

Ökosystem wurde in Mitleidenschaft gezogen.

Auch der Einsatz von Quecksilber zum Goldwaschen hatte und hat weltweit verheerende Wirkungen, und zwar nicht nur auf die Goldwäscher selbst, sondern mitunter auch auf die Menschen der Umgebung, denn nicht selten gelangt das Quecksilber in Flüsse und sammelt sich in der Nahrungskette an. Nebst der Brandrodung ist Quecksilber als Abfallprodukt der Goldwäsche heute noch eine der grössten Umweltgefahren für das Amazonasgebiet. Quecksilber greift vor allem die Nerven an und löst dabei diverse Krankheitsbilder aus.

Quecksilber ist aber auch einer der faszinierendsten Stoffe, den die Natur zu bieten hat. Als einziges Metall, und als eines von überhaupt nur zwei chemischen Elementen, ist es bei Zimmertemperatur flüssig. Diese Eigenschaft gab dem Quecksilber, das als «que-

ckes», also «schnelles» (engl. *quick*, dort auch *quicksilver*) oder «(quick-)lebendiges» Silber bezeichnet wurde, einen seiner Namen. Die chemische Bezeichnung *Hg* leitet sich vom griechischen *ὑδράργυρος* (*Hydrargyros*, flüssiges Silber) ab. Bei den Römern symbolisierte es den Gott und den Planeten Merkur, was die zweite englische Bezeichnung *mercury* und den französischen Namen *mercure* erklärt.

Seine Dichte ist dreizehneinhalfmal so gross wie diejenige von Wasser, was dazu führt, dass selbst Blei in Quecksilber schwimmt. Die tonnenschweren Lampen von Leuchttürmen wurden früher schwimmend in Quecksilber gelagert, worin sie praktisch reibungsfrei gedreht werden konnten. Laborische, die vor Erschütterungen geschützt werden mussten, wurden ebenfalls schwimmend in Quecksilberwannen gebettet. Mit einem solchen Tisch konnten die Physiker Michelson und Morley anfangs des 20. Jahrhun-



derts die Nicht-Existenz eines Äthers als Ausbreitungsmedium für Lichtwellen beweisen, was Einstein als Ausgangspunkt für seine Relativitätstheorie diente.

Im Mittelalter wurde Quecksilber aufgrund seiner Eigenschaften zur Behandlung von Darmverschlüssen verwendet, die es als Flüssigkeit von enormer Dichte zu lösen vermochte. Da elementares Quecksilber von Haut und Darm praktisch nicht absorbiert wird, führt eine rein orale Einnahme des flüssigen Metalls kaum zu Vergiftungsscheinungen.

Gemäss dem Grundsatz von Paracelsus, wonach Gift immer eine Frage der Menge darstelle, wurde Quecksilber aber auch darüber hinaus lange Zeit als Medizin verwendet. Bei der Behandlung von anders nicht behandelbaren Krankheiten wie beispielsweise der Syphilis wurden schwerste Nebenwirkungen in Kauf genommen; ob der Mensch oder die Bakterien den Kampf gewannen, hing davon ab, wer von beiden die grösste Menge an Quecksilber (das dem Körper in Form von Salben zugefügt wurde) überlebte. Unzutreffend, wenn auch scheinbar naheliegend, ist allerdings die Vermutung, der Begriff *Quacksalber* sei für Ärzte gebraucht worden, die jegliches

Leiden mit Quecksilber zu kurieren suchten.

Die medizinische Verwendung von Quecksilber reicht indes bis in die jüngste Vergangenheit: Im Desinfektionsmittel Merfen war noch bis vor wenigen Jahrzehnten Quecksilber enthalten, ebenso handelt es sich beim Amalgam der silbrigen Zahnpulomen um eine Quecksilberverbindung. Wenn auch die langfristige toxische Wirkung von Amalgampulomen bis heute umstritten ist, so ist doch klar, dass die höchste akute Belastung dann entsteht, wenn die Plomben wieder ausgebohrt werden.

Die grösste Verbreitung fand Quecksilber jedoch in Messinstrumenten für Temperatur und Druck. Noch heute gibt man den Blutdruck in *mm Hg* an, und Blutdruckmessgeräte, in denen tatsächlich eine Quecksilbersäule mit ihrer Höhe den Blutdruck anzeigte, waren noch vor wenigen Jahren gebräuchlich.

Auch der Luftdruck wird bis heute verbreitet in der Einheit *Torr* (die mit *mm Hg* identisch ist) gemessen. Evangelista Torricelli, nach dem diese Druckeinheit benannt ist, füllte ein etwa 85 cm langes, unten geschlossenes dünnes Glasrohr mit Quecksilber, verschloss

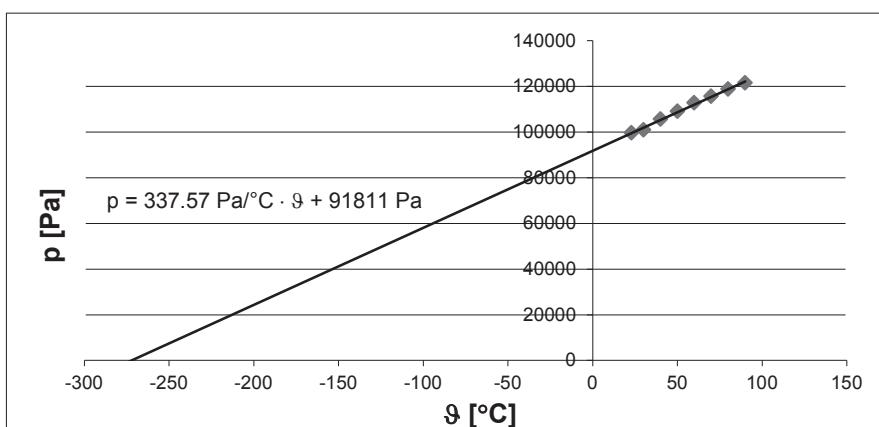


Abb. 1: Bestimmung des absoluten Temperaturnullpunkts. Die Rhomben sind Messwerte, die durchgezogene Linie stellt die bestmögliche Interpolation der Messpunkte durch eine Gerade dar. Den absoluten Nullpunkt erhält man, indem man ausrechnet, bei welcher Temperatur der gemessene Luftdruck auf null fallen würde. Dazu setzt man in der Gleichung der Geraden, $p = 337.57 \text{ Pa}/\text{°C} \cdot \theta + 91811 \text{ Pa}$, $p = 0$ ein und löst nach θ auf. Aus den vorliegenden Messpunkten ergibt sich ein Wert von -271.98 °C .



Abb. 2: Torricelli's erstes Barometer. Zwischen A und C hat sich ein Vakuum gebildet.

das obere Ende, drehte das Rohr um, tauchte das nun untere Ende in ein mit Quecksilber gefülltes Gefäß und öffnete es dann wieder. Dabei sank, wie in Abb. 2 gezeigt, das Quecksilber im Rohr ein Stück weit nach unten, und darüber bildete sich ein Vakuum aus.

Torricelli vermutete bereits, dass die Höhe des Quecksilbers im Rohr sich aus einem Gleichgewicht zwischen dem Schweredruck des Quecksilbers und dem Luftdruck, der von unten auf das Quecksilber einwirkt, ergibt. Blaise Pascal bestätigte diese Vermutung, indem er ein solches Torricelli-Barometer auf den 1465 Meter hohen Puy de Dome transportierte und das Absinken der Quecksilbersäule aufgrund des mit der Höhe sinkenden Luftdrucks mass.

Zwar gibt es schon lange verschiedene Sorten von Barometern und anderen Druckmessern, die ohne Quecksilber auskommen. Doch diese sind durchwegs – und hier kommt jetzt der didaktische Aspekt ins Spiel – viel komplizierter zu verstehen als eine Flüssigkeitssäule, die von der Luft in die Höhe gedrückt wird. Und leider lässt sich die Flüssigkeit Quecksilber auch nicht einfach durch eine andere Flüssigkeit wie Wasser ersetzen, da die Höhe der Säule zur Dichte der Flüssigkeit indirekt proportional ist. Ein Barometer auf der Grundlage einer Wassersäule ist bereits 10 Meter hoch, und Wasser ist, abgesehen von Quecksilber, schon eine der dichtesten Flüssigkeiten, die es überhaupt gibt.

Hinzu kommt, dass andere Barometertypen, wenn man nicht gerade tausende Franken für ein Hightechgerät ausgeben will, an die Präzision eines Quecksilberbarometers nicht herankommen. Über Jahrzehnte hinweg habe ich mit Schulklassen den absoluten Temperaturnullpunkt bestimmt,

indem wir den Überdruck, der sich einstellt, wenn man Luft erhitzt und in einem konstanten Volumen einsperrt, mit Hilfe einer Quecksilbersäule für verschiedene Temperaturen gemessen haben. Obwohl das Extrapolieren einer Geraden auf eine Temperatur von fast -300 °C äußerste Präzision erfordert, wenn die zugrundeliegenden Messpunkte alle im Bereich von 20 °C bis 90 °C liegen, ist es uns, wie in Abb. 1 exemplarisch dargestellt, regelmäßig gelungen, diesen absoluten Nullpunkt mit einer Abweichung von weniger als 2 °C zu bestimmen; ein Fehler von weniger als 0.5%!

Die entsprechende experimentelle Anordnung stand übrigens während 50 Jahren in unserer Physiksammlung, ohne dass in dieser Zeit irgendein Fall einer Quecksilbervergiftung bekannt geworden wäre (was nicht weiter überrascht, da das Quecksilber in diesem Versuch ja auch nicht einfach offen herumsteht). Die Alternative, die uns heute zur Verfügung steht, sind Blackboxen, die am Computer irgendwelche Werte anzeigen, deren Entstehung niemand nachvollziehen kann, und bei denen man froh sein kann, wenn das Ergebnis der oben beschriebenen Messung des absoluten Temperaturnullpunkts am Ende nicht mehr als 10 °C vom korrekten Wert abweicht.

Als ich Ende Juni, nach der Rückkehr von meinem dreimonatigen Sprachaufenthalt in Vancouver, feststellen musste, dass sämtliche quecksilberhaltigen Versuchsanordnungen aus der Sammlung unserer Schule verschwunden waren, hat mich das daher sehr getroffen. Für die auf diesem Weg verloren gegangenen Experimente gibt es keinen didaktisch gleichwertigen Ersatz. Die Möglichkeit, im Schulunterricht eine der fundamentalen Naturkonstanten mit ei-

nem Experiment zu bestimmen, das in jedem Detail völlig transparent ist und noch dazu verlässlich einen erstaunlich präzisen Wert liefert, ist für immer verloren.

Während aber Industrieunternehmen und Forschungseinrichtungen, die weiterhin auf Quecksilber angewiesen sind, selbstverständlich gehört werden, findet sich niemand, der den didaktischen Verlust zu den durchaus überschaubaren Risiken in Relation setzen wollte, die sich daraus ergäben, wenn an Schulen weiterhin die eine oder andere quecksilberhaltige Versuchsanordnung aufbewahrt würde. Diese standen an unserer Schule zuletzt in belüfteten Schränken, was jede Quecksilberbelastung innerhalb des Schulhauses von vornherein ausschließt. Wer nun noch einwendet, dass eine Belastung der Außenluft mit Quecksilber ja auch zu vermeiden sei, müsste allerdings auch jeden mit Kohle befeuerten Partygrill verbieten wollen, denn bei der Verbrennung von Kohle wird weitaus mehr Quecksilber freigesetzt als bei der sachgemäßen Lagerung eines Quecksilberbarometers.

Mit dem rigorosen Quecksilberbann wurde ein nicht unwesentliches Kapitel wissenschaftlicher Kulturgeschichte mit einem Schlag ausgelöscht. Emotional erschüttert, trieben mich meine Gedanken bis hin zu Vergleichen zum Bildersturm der Reformation oder zur Sprengung der afghanischen Buddha-Statuen durch die Taliban. Selbstverständlich halten solche Assoziationen einer objektiven Analyse nicht stand, aber diesen letzten (Auf-)Schrei gegen die Vernichtung eines jahrhundertealten wissenschaftlichen Kulturguts stösse ich gleichwohl aus – mein netwegen auch gegen alle Vernunft.

Quecksilber, du wirst mir fehlen!

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