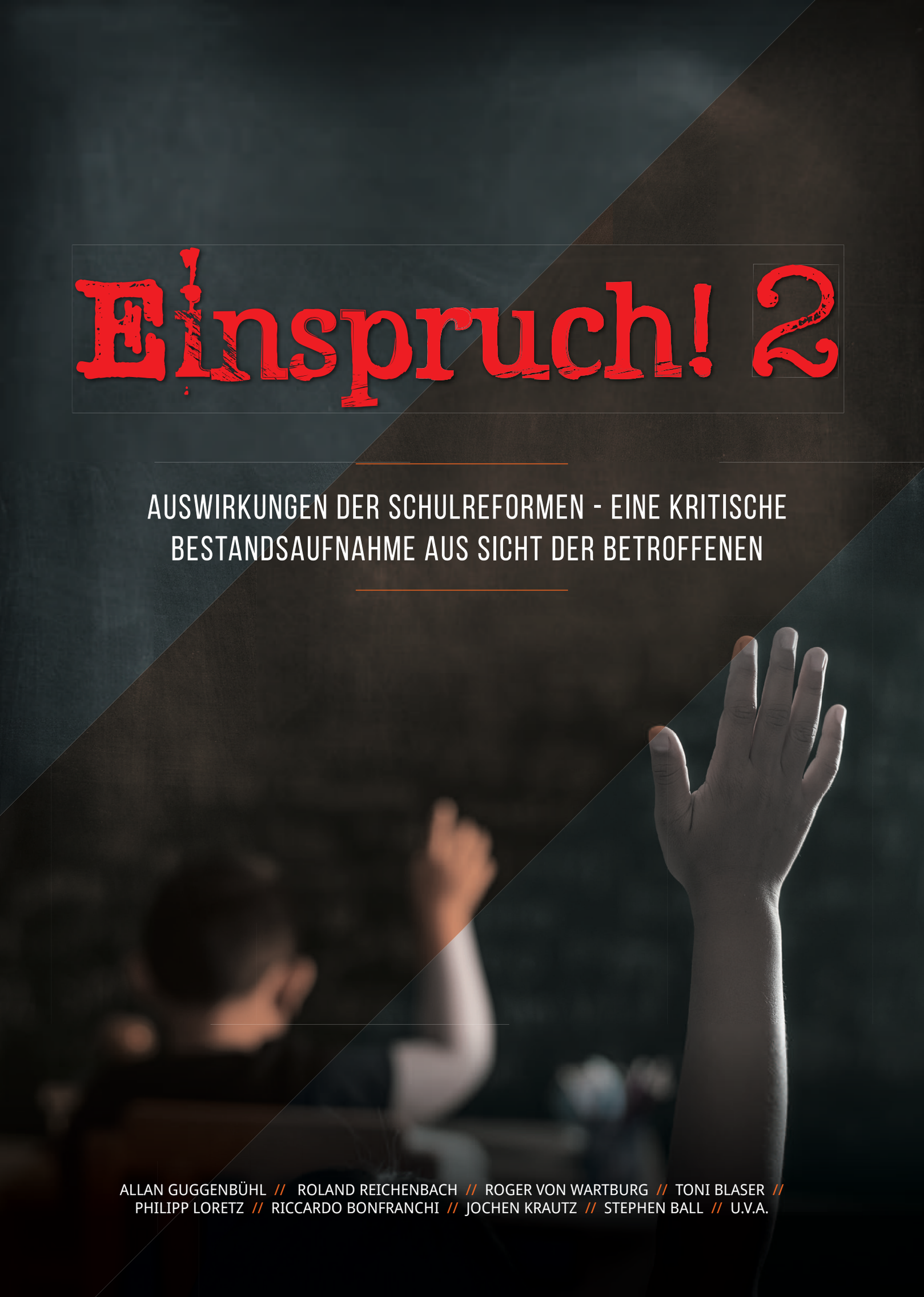
Einspruch! 2

AUSWIRKUNGEN DER SCHULREFORMEN - EINE KRITISCHE BESTANDSAUFNAHME AUS SICHT DER BETROFFENEN



ALLAN GUGGENBÜHL // ROLAND REICHENBACH // ROGER VON WARTBURG // TONI BLASER //
PHILIPP LORETZ // RICCARDO BONFRANCHI // JOCHEN KRAUTZ // STEPHEN BALL // U.V.A.

EDITORIAL

Als wir vor bald drei Jahren erstmals mit «Einspruch» an die Öffentlichkeit gingen, waren wir vom Interesse überwältigt. Wir mussten die Broschüre gleich viermal auflegen. Insgesamt wurden 12 000 Exemplare in der Schweiz verkauft.

Damals ging es uns darum, dem allenthalben medial suggerierten Eindruck entgegenzutreten, die Kritik an den seit Jahren laufenden, kaum je offen diskutierten «Schulreformen» sei ausschliesslich konservativ-rechts motiviert. Gebetsmühlenartig wurde wiederholt, diese «Reformen» würden dem gesellschaftlichen Wandel entsprechen, seien also unbestritten. Menschen, die solche «Reformen» ablehnen, seien dem Fortschritt grundsätzlich feindlich gesinnt. Deshalb baten wir zahlreiche politisch links bis linksliberal denkende, bekannte Persönlichkeiten aus Wissenschaft, Politik und im schulisch-pädagogischen Umfeld Tätige, ihren kritischen Standpunkt zu den nicht enden wollenden «Reformen» und der Art, wie sie durchgesetzt werden, darzulegen; viele haben dies gerne getan. Unsere Forderung mit «Einspruch» war: Innehalten, gemeinsam nachdenken und prüfen, ob diese permanente Reformeuphorie der Schule wirklich einen Fortschritt oder eher Rückschritte beschert hat. Wir verlangten also einen echten öffentlichen Diskurs.

Eigentlich wissen die Menschen in der Schweiz, dass unsere Schulen sehr erfolgreich waren und wesentlich zu unserem heutigen Wohlstand beigetragen haben. Gerade deshalb fragen sich viele, wer eigentlich diesen immensen Druck zu immer neuen Umwälzungen in unseren Bildungsinstitutionen aufsetzt und notorisch aufrechterhält. Es erstaunt, dass Politik und Bildungsverwaltung fast unisono jeglicher «Reform» das Wort reden, als handle es sich um eine existentielle Zwangsläufigkeit. Erfahrene Pädagoginnen und Pädagogen wundern sich, wie es so weit kommen konnte, dass Bildung nur noch Sache von Experten sein soll. Es ist offenkundig, dass Schulpflege und Bezirksschulrat, Gremien, die es jedem Bürger und jeder Bürgerin erlauben, sich für die Volksschule zu engagieren, mit der Einführung der «professionellen» Schulleitungen marginalisiert worden sind. Das hohe «Ethos der Schule», das die OECD-Experten bei ihrem ersten Länderexamen 1989 in ihrem Bericht beschrieben, ist seit dieser Professionalisierung radikal in Frage gestellt. Zwischenzeitlich verstehen immer weniger Eltern, was in den Schulzimmern wirklich geschieht. Ein allgemeines Unbehagen breitet sich aus, Väter, Mütter und Grosseltern müssen immer häufiger an Abenden und Wochenenden mit ihren Kindern Schulstoff nacharbeiten und erleben, dass bei ihren Kindern die Begeisterung fürs Lernen und «In-die-Schule-Gehen» zusehends schon nach kurzer Zeit versiegt. Immer mehr Eltern sehen sich gezwungen, ihren Kindern privaten Nachhilfeunterricht zu ermöglichen – dies zumeist unter grossen finanziellen Opfern – oder sie auf Privatschulen zu geben. Kinderärzte sprechen von «Burnout» schon bei Unterstufenschülern. In Radiosendungen wird über die Frage diskutiert, ob die öffentliche Schule noch das Vertrauen der Eltern geniesst oder nicht. Solche Indizien weisen darauf hin, dass die top-down aufoktroyierten «Reformen» unseren Kindern z. T. schwer zusetzen statt ihrer Entwicklung zu dienen.

In dieser neuen Ausgabe von «Einspruch» wollen wir die «Betroffenen» zu Wort kommen lassen. Sie sprechen im Namen vieler ebenfalls in Not geratener Familien. Nicht überall zeigen sich unerfreuliche Phänomene in der gleichen Weise. Das hat vor allem damit zu tun, dass nicht alle Schulleitungen die verordneten «Reformen» mit derselben Beflissenheit in ihren Kollegien implementieren. Doch die meisten persönlichen Berichte ähneln sich. Sie zeigen, dass sehr vieles in Schule und Unterricht heute völlig anderen didaktischen

und inhaltlichen Grundsätzen folgt als noch vor wenigen Jahren. Aufgrund des geschwundenen Einblicks in die Schule, der heute nur noch den «Experten» vorbehalten ist, ziehen viele Eltern notgedrungen den Schluss, die Probleme ihrer Kinder würden auf Defizite ihrer Erziehung oder in der Persönlichkeit ihres Kindes hinweisen.

Die Schilderungen von Eltern als Zeitzeugen werden in dieser Broschüre durch Aussagen verschiedener kritischer Experten aus Heilpädagogik, Kinder- und Jugendmedizin ergänzt. Es kommen auch Vertreter der Lehrerschaft bzw. Lehrerverbände, Berufsausbildung, Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung zu Wort. So lassen sich die Vorgänge differenzierter einordnen und es kann besser beurteilt werden, was heute eigentlich wirklich schiefläuft.

Eine düstere Seite der Reformen an den Schulen sind die Methoden, mit denen versucht wird, alle Beteiligten auf den ideologisch «richtigen» Weg zu trimmen. Mit teils sehr subtilen, aber klar manipulativen Techniken, die vorwiegend der Betriebswirtschafts- bzw. Managementlehre entlehnt sind, wird ein offener Diskurs sowohl in den Institutionen als auch in der Öffentlichkeit gezielt unterbunden. Professionelle Steuerungsmechanismen führen zu einem allgemeinen Klima kleinlauten Schweigens und des Rückzugs ins Private, sodass jedermann versucht, mit der Situation selber fertig zu werden. Dieser bedenkliche Zustand manifestiert sich u.a. daran, dass viele Eltern und Lehrpersonen, die in dieser Broschüre zu Wort kommen, nicht offen sprechen können oder wollen. Aus Angst vor Repressionen, Stigmatisierungen und Nachteilen für Kinder und Familie haben sie zumeist die Anonymität gewählt – dies sehr ungern. Allein dieser Umstand sollte ein Alarmzeichen für jeden demokratisch gesinnten Menschen in unserem Land sein.

Beat Kissling
Kantonsschullehrer &
Hochschuldozent
beat.kissling@bluewin.ch

Alain Pichard
Lehrer auf der Oberstufe, GLP

arkadi@bluemail.ch

Yasemin Dinekli
Kantonsschullehrerin

yasemin.kanele@web.de

Impressum
Herausgeber: Alain Pichard, Yasemin Dinekli, Beat Kissling
Verlag: Eigenverlag der Herausgeber
Layout: Isabelle Hofer, grafik-hofer.ch
Druck: WIRmachenDRUCK Schweiz GmbH, Winterthur
Bestellungen: Alain Pichard; arkadi@bluemail.ch
1. Auflage, Dezember 2018
Auflage: 2000

KAPITEL 1 BETROFFENE ZWISCHEN OHNMACHT UND WIDERSTAND

ROGER VON WARTBURG | **WIDERSPRÜCHE** 5

NICOLE FUCHS & SUZANNE WEIGELT | **DEN POLITISCHEN WEG WAGEN** 8

STIMMEN **AUS NIEDERHASLI** 11

BEOBACHTUNGEN EINES VATERS | **OFFICE-UNTERRICHT IN DER SEKUNDARSCHULE ALS HERAUSFORDERUNG FÜR DIE GANZE FAMILIE** 13

DAVID HOLZMANN | **FALLGRUBE: SELBSTENTDECKENDES LERNEN** 15

GABRIELLA HUNZIKER | **INDIVIDUALISIERTES LERNEN AUF DEM RÜCKEN DER ELTERN – ERFAHRUNGEN IN DER PRIMARSCHULE** 17

EIN VATER BERICHTET | **FEHLENDE SYSTEMATIK IM MATHEMATIKUNTERRICHT FÜR 9-JÄHRIGE** 19

ERFAHRUNGSBERICHT EINES INFORMATIKERS UND VATERS MIT DER DIGITALISIERUNG IN DEN SCHULEN | **REALITÄTSCHECK** 21

JÜRG BARBEN / ARNOLD BÄCHLER | **GEHT DER LEHRPLAN UNS PÄDIATER ETWAS AN?** 22

ROMEDIUS ALBER / THOMAS BAUMANN | **WESHALB SO VIELE KINDER IN DER SCHULE KRANK GEMACHT WERDEN** 25

STIMMEN **AUS DER BERUFSWELT (GESPRÄCH MIT TONI BLASER / JONATHAN ÖGLÜ)** 29

KAPITEL 2 ELEMENTE DER NEUEN «REFORMIERTEN» SCHULE

RICCARDO BONFRANCHI | **DIE INTEGRATION/INKLUSION VON LERNBEHINDERTEN UND GEISTIG BEHINDERTEN KINDERN UND DIE BEDENKLICHEN FOLGEN IN DER SOL-DOMINIERTEN SCHULE** 34

PHILIPP LORETZ | **DAS PASSEPARTOUT-PROJEKT – MAHNMAL EINER EXPERTOKRATISCHEN SCHULREFORM** 35

CHRISTINE STÄHELIN UND MICHAEL KOGERUS | **SELBSTORGANISATION, SELBSTMOTIVATION, SELBSTBEURTEILUNG – SCHULUNG DES «HUMANKAPITALS»** 38

ROLAND REICHENBACH | **LEIDER GIBT ES AN DEN SCHULEN EINE NEO-MANIE** 40

KAPITEL 3 GESTEUERTE SCHULE, GEGÄNGELTE LEHRPERSONEN

JOCHEN KRAUTZ | **IMPERATIVE DES «WANDELS»: SCHULREFORM IN DER POSTDEMOKRATIE** 43

ALLAN GUGGENBÜHL | **EURE MEINUNG IST UNS WICHTIG – (CHANGE-) MANAGEMENT IN DER LEHRERBILDUNG** 47

KAPITEL 4 DER DRIFT DES SCHWEIZER BILDUNGSSYSTEMS – LEHREN AUS DER ANGELSÄCHSICHEN WELT

STEPHEN BALL | **DIE TRANSFORMATION VON BILDUNG UND DEMOKRATIE** 49

BEAT KISSLING | **AMERIKANISCHE ELTERN IM WIDERSTAND GEGEN TESTKULTUR UND KOMMERZIALISIERUNG DER ÖFFENTLICHEN SCHULEN** 52

KAPITEL 5 DAS DILEMMA DER LINKEN

ALAIN PICHARD | **WIE ICH VOM «REVOLUZZER» ZUM «KONSERVATIVEN» (GEMACHT) WURDE** 54

FELIX HOFFMANN | **LINKE LÄSST SCHÜLER IM REGEN STEHEN SCHULREFORMEN ALS MITTEL ZUM ZWECK PRIVAT-WIRTSCHAFTLICHER PROFITE** 62

BETROFFENE ZWISCHEN OHNMACHT UND WIDERSTAND

ELTERN, KINDERÄRZTE UND AUSBILDENDE BERICHTEN

Die Schule steckt voller Widersprüche und Ungereimtheiten, wie das Leben auch, sollte man denken. Roger von Wartburg, selbst Vater, ehemaliger Gemeinderat sowie Präsident des Lehrerinnen- und Lehrerverbands Baselland führt uns ein in die Seltsamkeiten der heutigen Bildungslandschaft, die sich aber spätestens, wenn andere Eltern zu Wort kommen, nicht einfach nur als Auswüchse menschlichen Versagens deuten lassen. Die Absurditäten scheinen System zu haben. Und selbstverständlich sind es die Eltern, denen in unserem «Einspruch» als erste das Wort gehört.

Lesen Sie selbst, wie der verlängerte Arm bildungspolitisch motivierter Reformen bis in die Familien reicht, wieviel Unruhe, Probleme und Sorgen sie auslösen und welches Engagement Eltern aufbringen müssen, um diese aufzufangen. Aber wie viele können das?

Wozu «gewöhnliche» Bürgerinnen und Bürger in der Lage sind, wenn sie beginnen, sich in ihrem Gemeinwesen vernehmen und nicht einschüchtern zu lassen, zeigt der Fall des Schulhauses Niederhasli. Denn es gibt sie: unerschrockene Väter und Mütter oder auch Lehrpersonen, die irgendwann beschlossen, sich nicht mehr von den neuen professionellen Schulleitungen, von denen sich manche dieser «Experten» als Manager gebärden, vertrösten oder abspeisen zu lassen. «Betroffen» von den Auswirkungen der Schulreformen zeigen sich auch Kinderärzte und die Ausbildungsleiter des Schwyzer Betriebes Victorinox. Letztere erinnern im Gespräch, was ein renommiertes mittelständisches Unternehmen von einer guten Schule erwarten würde.

ROGER VON WARTBURG

WIDERSPRÜCHE

Das Leben ist voller Widersprüche. Der fundamentalste Widerspruch überhaupt besteht womöglich darin, dass wir alle geboren werden, um zu sterben. Wobei man diesen unumstösslichen Umstand natürlich vollkommen unterschiedlich beurteilen kann. Der eine wird darauf beharren, es sei doch furchtbar tragisch, dass es dem Menschen aufgrund der Begrenztheit seines irdischen Daseins verunmöglicht bleibe, all das zu tun, was er tun zu müssen glaubt. Ein anderer wird entgegnen, dass das Leben gerade daraus erst seinen Reiz beziehe, denn nur die Gewissheit, niemals alles Erstrebenswerte realisieren zu können, verleihe dem Individuum immer neuen Antrieb, wenigstens so viel wie möglich davon zu schaffen.

Auch die Schule steckt voller Widersprüche, die in den vergangenen Jahren eher mehr denn weniger geworden zu sein scheinen. Nur ein paar Beispiele unter vielen:

- Seitens der Politik wird zeitgleich sowohl der Harmonisierung wie auch der Teilautonomie der geleiteten Schulen das Primat zuerkannt.
- Obwohl Kinderärzte alarmiert sind über immer mehr Primarschulkinder mit Burnout-ähnlichen Symptomen, werden die Stundentafeln von Drittklässlern dergestalt aufgeblasen, dass die Kinder nur noch einen schulfreien Nachmittag pro Woche haben.
- Hinsichtlich des Fremdsprachenlernens wird eine Konzeption, der eine permanente Alltagskonfrontation mit der Zielsprache zugrunde liegt, einem Unterrichtsmodell von zwei bis drei Wochenlektionen übergestülpt.
- Humanistisch gebildete Menschen, die ihren gesellschaftlichen Status ebendieser Unterweisung verdanken, erklären humanistische Bildung für überholt und überflüssig.
- Beklagt wird eine zunehmende Zahl an übergewichtigen Kindern und Jugendlichen, gespart wird am Schwimmunterricht und an Wintersportlagern.
- Es wird behauptet, ein schwer verhaltensauffälliges Kind könne mit 6 (von insgesamt 28) Stunden spezifisch darauf abgestimmter Betreuung pro Woche besser gefördert werden als mit einem umfassenden Setting für seine gesamte Schulzeit.
- Gejammert wird über politisches Desinteresse der Jungwählerschaft, das Fach Geschichte aber wird in vielen Kantonen und Ländern drastisch abgewertet.
- Die ganze Welt – mit Ausnahme der OECD – beneidet die Schweiz um ihr duales Bildungssystem, welches an Berufsweltmeisterschaften regelmässig Medaillensammlungen ergattert wie die Schweizer Ski-Nationalmannschaft in den 1980er Jahren, trotzdem hält der Bundesrat 30 Millionen Franken für die Austragung der WorldSkills 2021 in Basel für nicht vertretbar.
- Der EDK-Fremdsprachen-Murks mit dem Modell 3/5, welches jedoch nicht festlegt, mit welcher Fremdsprache zuerst begonnen werden soll, wird allen Ernstes als Vereinheitlichungsschritt verklärt.
- Und die gleichen Akteure, die im Rahmen der Vernehmlassung zum Lehrplan 21 das standardisierte Testen bedenkenlos beklatschten, empören sich wenige Jahre später über die daraus abgeleiteten Checks.

Albert Camus hegte, man mag es kaum glauben, eine intensive Leidenschaft für den Fussball. Er soll sogar gesagt haben, dass er alles, was er vom Leben wisse, durch den Fussball gelernt habe. Auch ich war in meiner Jugend ein begeisterter und nicht gänzlich talentfreier Fussballer. Damals gab es am Jurasüdfuss, meiner Heimat, einen Amateurtrainer, dessen Laufbahn auch als «widersprüchlich» empfunden werden musste. Er verstand nämlich, das war landläufig bekannt, nicht wahnsinnig viel von Fussball, wollte aber unbedingt Fussballtrainer sein. Und tatsächlich trainierte er viele Jahre lang Mannschaften in der 2. und sogar in der 1. Liga. Das war dem Umstand geschuldet, dass er viel Geld besass und bereit war,

dieses in seine Leidenschaft zu investieren. Deshalb verpflichteten ihn erfolgshungrige Clubs, weil sie wussten, dass er erstklassige Spieler zu ihnen locken würde. Was er auch tat. Nebenbei erwähnt: Dass damals wie heute im Amateurfussball mit teilweise schwindelerregenden Summen hantiert wird, ist auch eine Form von Widerspruch.

Da nun also der besagte Trainer nicht gerade der Pep Guardiola seiner Generation war, pflegte er, wenn das Spiel nicht optimal lief, von der Seitenlinie her aufs Spielfeld zu rufen: «Jetzt müssen wir etwas machen!» Und weil er eine qualitativ hochstehende Mannschaft beisammen hatte, zeitigte seine beschränkte Sachkompetenz keine folgenschweren Konsequenzen, da die Spieler, angeführt von einem Libero (sic!) mit Nationalliga-Erfahrung (damals lagen Anglizismen wie «Super League» noch in weiter Ferne), ihre Taktik in Eigenregie flexibel und oft erfolgreich anzupassen vermochten. Die guten Fussballer bügelten die Schwächen ihres Trainers aus: mal durch Eigeninitiative, mal durch simples Ignorieren seiner Zurufe.

Auch an den Schulen, so scheint mir, haben fähige Lehrpersonen, wahlweise durch kreative Eigeninitiative oder standhafte Ignoranz, in der Vergangenheit schon so manches Mal dazu beigetragen, dass gewisse Reformleichen nicht viel früher zu stinken begonnen haben. Doch sie stossen zunehmend an ihre Grenzen. So wie die Kicker des bescheidenen Trainers nur deshalb seine Unzulänglichkeiten zu kaschieren vermochten, weil das Spiel an sich noch immer dasselbe war, so können auch Lehrerinnen und Lehrer suboptimale Schulentwicklungen nur solange abfedern, wie die Schule in ihren Grundfesten noch das ist, worin sie sich auskennen und wofür sie Profis sind.

Wenn wir uns die Schulpolitik der letzten 15 Jahre wie ein Fussballspiel vorstellen, dann steht dort aber nicht mehr nur ein sachunkundiger und sich selbst überschätzender Trainer an der Seitenlinie, sondern Dutzende, und zwar links wie rechts des Spielfeldes. Und alle schreien sie permanent: «Jetzt müssen wir etwas machen! Jetzt müssen wir etwas machen! Jetzt müssen wir etwas machen!»

ROGER VON WARTBURG
IST DEUTSCH-, ENGLISCH- UND GESCHICHTSLEHRER UND SEIT 2014 PRÄSIDENT DES LEHRERINNEN- UND LEHRERVEREINS BASELLAND (LVB)

Dadurch stehen auf einmal mehr als 22 Spieler auf dem Feld, das Offside wurde abgeschafft, die Tore zugemauert, der Strafraum vergrössert, die Spielregeln werden alle fünf Minuten verändert und die Logik des Spiels ist ausser Kraft gesetzt, sodass selbst jene, die es geliebt und sich filigran wie Künstler darin bewegt haben, es nicht mehr wiedererkennen. Irgendwann können auch die besten Spieler ein widersprüchlich gewordenes Spiel nicht mehr retten.

Wir alle begegnen zwei Arten von Widersprüchen im Leben: auf der einen Seite jenen, die unabänderlich sind und hingenommen werden müssen, aber auf der anderen Seite auch hausgemachten. Mir scheint, zahlreiche Widersprüche an den Schulen sind der zweiten Kategorie zuzuordnen. Um das zu ändern, braucht es mehr Widerspruch gegen diese Gattung von Widersprüchen. Oder um es mit Camus' Worten zu sagen: «Je me révolte, donc nous sommes.»

Dieser Text erschien, in unwesentlich kürzerer Form, erstmals in der Verbandszeitschrift lvb. inform, Ausgabe 2017/18-02, Dezember 2017.

«NEWSPEAK» IM SCHULZIMMER

TRADITIONELL	NEU-SPRECH
LEHRER/IN	LERNBEGLEITER/IN
SCHÜLER/IN	LERNPARTNER/IN
KLASSE	LERNGRUPPE
AUFGABE	LERNJOB
LEHREN	GESTALTEN VON LERNARRANGEMENTS
ERZIEHEN	LERNMANAGEMENT, COACHING
UNTERRICHTEN	CLASSROOM-MANAGEMENT, INFORMATIONS-MANAGEMENT
KLASSENZIMMER	INPUT-RAUM, LERNATELIER
LERNZIELE	LERNVERTRÄGE
BILDUNG	KOMPETENZEN

«Niederhasli hat nichts mit dem Lehrplan zu tun»
Dr. Christoph Mylaeus-Renggli an einer Podiumsdiskussion in der Kantonsschule Zürich Nord, 17.11.2016
Er ist seit 2011 Geschäftsleiter der Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK) und in dieser Funktion massgeblich an den Arbeiten zum Lehrplan 21 beteiligt.

«Unser Modell in Niederhasli nimmt den Lehrplan vorweg»
Schulleiter Turkawka in der «Zürichsee-Zeitung», 4.11.2015

NICOLE FUCHS & SUZANNE WEIGELT

Eltern wehren sich gegen eine fundamentalistische Auslegung des Lehrplans 21

DEN POLITISCHEN *Weg wagen*

Die Ereignisse in der Gemeinde Niederhasli (Kanton Zürich) zeigen eindrücklich, was passieren kann, wenn die Allianz von Politik, Verwaltung und Wissenschaft ihre Ideen ohne den Einbezug der Beteiligten umsetzen will. Die Akteure sind ein missionarischer Gesamtschulleiter, eine autistische Behörde und einige «renitente» Eltern, zu denen Nicole Fuchs und Suzanne Weigelt gehörten. Dies ist ihr Bericht.

Im Sommer 2013 wurde im Sekundarschulhaus Seehalde in Niederhasli nach den sogenannten neuen Lernmethoden unterrichtet. Das Modell, das nicht etwa als Pilotversuch konzipiert wurde, hatte als Kernpunkt eine extreme Auslegung des selbstorganisierten Lernens (SOL). Die Schüler mussten zwischen 8–13 Lektionen in Ateliers für sich arbeiten. In den Kernfächern Mathematik, Deutsch, Französisch und Englisch gab es wöchentlich nur noch je 1–2 Inputlektionen; anschliessend erfolgte ein Selbststudium mit iPads. Behördenmitglieder und der Gesamtschulleiter Gregory Turkawka beriefen sich bei ihren Neuerungen, die ohne Einbezug der direkt Beteiligten eingeführt worden waren, ausdrücklich auf den Lehrplan 21, den sie hiermit vorwegnehmen würden. Der zurzeit sehr positiv besetzte Begriff «Pionierschule» machte die Runde und die Vorfreude der «Pioniere» war den Akteuren deutlich anzusehen.

Die Eltern liessen die Sache zunächst einmal an sich herankommen. Sie nahmen es zur Kenntnis, dass einige ihrer Zöglinge es zwar toll fanden, mit iPads zu arbeiten und selber bestimmen konnten, was sie gerade lernen wollten. Sie bemerkten andererseits aber auch, dass die Kinder sehr oft ohne Aufsicht sich selber überlassen blieben, im ersten Jahr bis zu achtzehn Lektionen. Die Arbeiten der Schüler wurden von den Lehrkräften kaum kontrolliert, Selbstkontrolle war angesagt. Unzählige Erledigungslisten wurden abgehakt, näheres Hinsehen zeigte eine erschreckende Fehlerquote.
Mit der Zeit wurde immer deutlicher: Die Jugendlichen waren überfordert, viele hingen herum, konnten sich nicht alleine über längere Zeit konzentrieren und motivieren. Offen brüsteten sich einzelne Jugendliche mit den neusten Youtube-Filmen, die sie während des Atelier-Unterrichts heruntergeladen hatten.
Schliesslich deckten die Multichecks die entstehenden Stofflücken gnadenlos auf. Und sie korrespondierten überhaupt nicht mit den zum Teil hervorragenden Noten, welche die Schüler heimbrachten. Auch die sogenannte «Gymmiquote» ging drastisch zurück, was natürlich in einer Gemeinde wie Niederhasli ans «Eingemachte» ging.

Zwei Jahre dauerte es, bis sich die Eltern zu wehren begannen. Zwei Jahre, in denen kritische Fragen unbefriedigend beantwortet oder gar nicht zur Kenntnis genommen wurden. Zwei Jahre, in denen man die Eltern seitens der Schulleitung und der Schulpflege beschwichtigte, abwimmelte oder gar barsch abwies.

Der Widerstand manifestiert sich
Beat Kappeler, ein betroffener Vater und Pädagoge aus der Nachbargemeinde Niederglatt, erkannte schliesslich, dass man den politischen Weg einschlagen musste. Er sammelte akribisch genau die kritischen Fragen und Beanstandungen seitens der Eltern und Schüler, datierte sie gewissenhaft und brachte diese mit einem eindrucksvollen Votum an der Gemeinde-

NICOLE FUCHS
SELBSTÄNDIGE THERAPEUTIN, MUTTER VON 3 SÖHNEN, DAVON 2 EHEMALIGE SEEHALDENSCHÜLER

versammlung im Juni 2015 einer erstaunten Öffentlichkeit zur Kenntnis. Als Primarlehrer kannte er sich auch in pädagogischen Fragen gut aus und liess sich nicht mit pädagogischen Allgemeinplätzen abspeisen. Ihm zur Seite standen die Autorinnen dieses Artikels, Nicole Fuchs, Mutter zweier betroffener Söhne, und Suzanne Weigelt, eine ehemalige Sekundarlehrerin, welche ihre Stelle seinerzeit an der Sekundarschule Seehalde kündigte, weil sie früh erkannte, wohin der Reformeifer des Gesamtschulleiters Turkawka führen würde.
Das Team wurde ausserdem wirkungsvoll mit Thomas Baer ergänzt. Als ausgebildeter Primarlehrer und als Lerncoach bei Müller's Students-Coaching fiel ihm auf, dass die Schüler der Sekundarschule «Seehalde» in Niederhasli zum Teil grosse Stofflücken aufwiesen.
Er zeigte auf, dass das selbstorganisierte Lernen viele und sogar gute Schülerinnen und Schüler masslos überforderte. Er konnte belegen, dass kaum etwas durch die Lehrpersonen kontrolliert wurde. Die Inputsequenzen reichten seiner Ansicht nach oft nicht aus, um den Stoff erfolgreich bewältigen zu können. Wochenlange Ausfälle von Französischunterricht wurden fadenscheinig entschuldigt. «Kann-Listen» wurden durch Lehrpersonen unterschrieben, obwohl die Aufgaben gar nie gelöst worden waren. Unglaublich aber wahr: Der Chemie- und Physikunterricht, obwohl obligatorisch, fand an der Seehalde nur als Freikurs in der 3. Sek statt.

Mit Anita Lommatzsch kam eine weitere Mutter ins Boot, welche ihre Tochter aufgrund der Vorkommnisse in eine Privatschule schickte. Als ausgewiesene Expertin in Finanzfragen nahm sie nicht nur die undurchsichtig präsentierten Budget- und Rechnungsposten unter die Lupe, sie las sich auch in viele andere umstrittene Themen ein und deckte einige Ungereimtheiten auf, welche sowohl bei Schulleitung wie auch bei der Schulpflege auszumachen waren. Dieses Quintett arbeitete effizient und zielgerichtet zusammen. Ausserdem verliess die «Fünferbande» den jahrelang empfohlenen, aber nutzlosen Weg der direkten Kontaktaufnahme mit Schulleitung und Schulpflege. Nach einer aufsehenerregenden Gemeindeversammlung organisierten sie eine Demonstration auf dem Areal der Sekundarschule Seehalde. Mit Transparenten protestierten 200 Eltern gegen die neuen Unterrichtsformen. Gezielt wurde auch die Presse informiert, was der Aktion ein grosses Echo beschied. Sogar SRF war vor Ort und berichtete in «schweiz aktuell» ausführlich über die Aktion. Tageszeitungen, Sonntagszeitungen, lokale Blätter und Internetforen zogen nach.
Pikant: Der Zeitpunkt dieser Aktion war so gelegt, dass gleichzeitig in der «Seehalde» ein Lernkongress stattfand, wo sich die Promotoren dieser neuen Lehrmethoden die Hand gaben.

Von da an ging es Schlag auf Schlag: In der Gemeindeversammlung wurde ein Budgetantrag der Behörden für die Schule mit grossem Mehr zurückgewiesen. Im März

SUZANNE WEIGELT
EHEM. SEKUNDARLEHRERIN AN DER SEEHALDE, MUTTER VON 3 ERWACHSENEN KINDERN

Bild: «Zürcher Unterländer» / David Küenzi

2016 nach der Demonstration gründeten die fünf Aktivisten die Interessengemeinschaft NINIHO (Niederhasli, Niederglatt, Hofstetten) mit einer ansprechenden Webseite.
Im April 2016 wurde die Budgetkürzung vom Bezirksrat definitiv verabschiedet. Die Leute der IG organisierten eine wirkungsvolle Öffentlichkeitskampagne, was dazu führte, dass viele die anfängliche Zustimmung zu der neuen Schulreform revidierten. So stornierte im Juni 2016 die Schulpflege die Gleichschaltung der Schwesterschule Eichi «vorläufig». In Niederglatt wurde ein mehr oder weniger traditionelles Modell weitergeführt (die SL ist zwar dieselbe wie in Seehalde; die LP werden weiterhin weitergebildet zu SOL Zertifikat, SOL light, inkl. iPads), anstatt die Unterrichtsformen der Reformschule vollkommen zu übernehmen. Im Februar wurde Anita Lommatzsch nach einer intensiven Kampagne in die Schulpflege gewählt, von der SP erhielt sie das Finanzdossier zugeteilt.

Kurz darauf wurde die IG NINIHO als Gesprächspartner akzeptiert. Unter der Leitung eines Mediators fanden mehrere Gesprächsrunden statt, in denen Frau Fuchs und Frau Weigelt ihre Standpunkte darlegen konnten. Eine der wichtigsten Forderungen seitens der IG war die Abberufung des Gesamtschulleiters Turkawka. Am 26. April gaben Schulleitung und Schulpflege in einem Brief an die Eltern bekannt, dass der Gesamtschulleiter Gregory Turkawka auf den Sommer 2017 gekündigt habe. Bei der Wahl der Schulpflege trat in der Folge der Schulpflegepräsident nicht mehr an. Dies wurde von Seiten der Eltern als Grosserfolg empfunden. Das stete Engagement der IG, das genaue Hinschauen und schonungslose Aufzeigen von Problemen hatte den Druck auf die Schulpflege und den Schulleiter dermassen verstärkt, dass eine Neuorientierung der Schulleitung unerlässlich wurde.

Dieser Bericht über einen langen, aber letztendlich erfolgreichen Widerstand gegen behördliche Willkür und Vertuschungsversuche soll auch anderen Eltern Mut machen, ihre Schule nicht einfach so aus den Händen zu geben. In der Schweiz haben wir keine Staatsschule, sondern eine öffentliche Schule. Sie wird in den Gemeinden organisiert und von der Bevölkerung getragen und finanziert.
Die erzwungene Kehrtwende war allerdings nur möglich, weil sich Eltern zu einem zähen und ausdauernden Widerstand entschlossen hatten. Dieser Kampf ging denn auch nicht spurlos an den Akteuren vorüber. Es benötigte Beharrlichkeit, Mut und viel Professionalität, um gegen die geballte Allianz von Schulleitung und Behörden zu bestehen. Die wichtigsten Bedingungen eines erfolgreichen Widerstandes seien hier noch einmal aufgeführt:

1. Den Dialog unter den Eltern sicherstellen.
2. Genauigkeit in der Argumentation, präzise Dokumentation der kritisierten Punkte, Beizug von Fachpersonen.
3. Wahrnehmen der politischen Rechte, konsequentes politisches Handeln, auch bereit sein, politische Verantwortung zu übernehmen.
4. So schnell wie möglich effiziente, schlanke organisatorische Strukturen schaffen, die ein politisches Handeln erlauben.
5. Solidarisches Auftreten und sich eine dicke Haut gegenüber Anfeindungen zulegen.
6. Gezielte Information der Öffentlichkeit, die Medien einbeziehen, Kontakte zu Journalisten pflegen.
7. Langen Atem haben, politische Veränderungen dauern oft länger.

Suzanne Weigelt und Nicole Fuchs,
Mai 2017
Kontakt IG: igschulenininiho@gmx.ch
Homepage: igniniho.webhop.info
Kontakt Verein: starkeschule@gmx.ch

Stimmen AUS NIEDERHASLI

SCHÜLER

J. P. , 18-jährig, ehemalige Schülerin, Sek A, Seehalde, Niederhasli, jetzt in der Lehre

In der 1. Sek gab es noch das alte System – mit anderen Lehrern. Das hat mir viel besser gefallen als nachher. Wir mussten zwar viel mehr arbeiten und wurden kontrolliert, aber wenigstens haben wir etwas gelernt. Ab dem 2. Jahr galt dann das neue Modell. Es gab viele neue, unerfahrene Lehrer, nein Lerncoachs, weil die alten gekündigt hatten. Zuerst gefiel es meinen Freundinnen, weil wir keine Hausaufgaben mehr hatten und alles viel «easyer» war. Wir lernten schnell, dass man sehr gut schummeln konnte, weil niemand kontrollierte. Ich hatte das Gefühl, dass die Lehrer überfordert waren. Immer wieder änderten sie etwas, aber es wurde nicht besser. Ich schummelte zwar auch, aber eigentlich war ich nicht zufrieden, ich wurde überhaupt nicht gefordert. So wird man immer fauler. In der Lehre musste ich anfangs hart bezahlen für mein Faulenzen. Ich bin froh, dass ich diese Schule verlassen konnte. (Niederhasli 2016)

Eltern eines 2.-Klässlers Sek A, Seehalde, Niederhasli

Unser Sohn war anfangs begeistert, weil er es cool fand, als fast Gleichberechtigter behandelt zu werden. Er genoss die Freiheit, dass er im Office tun konnte, auf was er gerade Lust hatte, und er fand es speziell lässig, ein eigenes iPad zu haben! Wir Eltern merkten erst nach ca. einem Jahr, dass er es etwas zu lässig nahm. Wir hörten, wie er seinem Cousin erzählte, im Office hänge er nur herum, niemand kontrolliere und er habe viele coole Youtube-Filmli gefunden oder er lade Musik herunter. Als wir sein Lernjournal genauer anschauten, erschraken wir: Da stand fast nichts drin, und es gab nur wenige Lehrerunterschriften und keinen einzigen Lehrerkommentar! Merkwürdigerweise waren aber seine Noten ok. (September 2016)

Liridona L., alleinerziehende Mutter eines Sohnes, 3. Sek B, Seehalde, Niederhasli

Mein Junge ging nie gern in die Schule. Aber als er in die Seehalde kam, motzte er wenig. Der iPad sei cool. Er hatte ziemlich gute Noten. Er war immer am iPad. Wenn ich ins Zimmer kam, sagte er, er mache Aufgaben. Ich war froh, dass er für die Schule arbeitete. Einmal kam ich früher von der Arbeit. Der Junge war zuhause im Bett am Gamen. Er sagte, es stinke ihm, und niemand merke es. Ich merkte erst jetzt, dass er das oft machte. Und auch im Office machte er nichts ausser Musik hören. Ich arbeite bis sechs und kann nicht kontrollieren, was er tut. Der Lehrer hat mir nie etwas gesagt und ich wage nicht, mich zu beschweren. Aber diese Schule ist sehr schlecht für meinen Jungen! Sehr schlecht!! Ich weiss nicht, was ich tun soll.
(November 2016)

ELTERN

H.F., Vater einer Tochter im 1. Lehrjahr, vorher 3 Jahre Sek A, Seehalde, Niederhasli

Unsere ältere Tochter brachte immer gute Noten heim, aber sie hatte fast nie Hausaufgaben. Sie erzählte, es sei mega easy zu «bschiisse» und die Lerncoachs seien sehr schnell zufrieden. Auch wenn man etwas nur abgeschrieben habe aus dem Internet, merke das niemand. In Franz schreibe sie immer für eine Kollegin ab und bekomme die Häkchen der «Kannliste» problemlos. Dank sehr guten Noten konnte sie eine KV-Lehre beginnen. Aber dort kam sie auf die Welt: In Franz hatte sie eine Zwei, aber auch in Englisch, was sie gern hat, war sie ungenügend. Mathe war eine Katastrophe, sie hatte sehr grosse Lücken! Mit viel Einsatz und Nachhilfestunden hat sie es mit Fleiss und Durchhaltewillen geschafft, die Lehrstelle zu behalten. Sie ist zum Glück recht intelligent und hat jetzt ansprechende Noten. (Mai 2017)

Jana C., Mutter einer 3.-Klässlerin, zuerst Sek A, dann B, Seehalde, Niederhasli

Ich habe mich für das neue System interessiert und mein Mädchen regelmässig gefragt, was sie gemacht hat. Es ist aber sehr schwer «drauszukommen», weil sie immer wieder etwas ändern. Man hat das Gefühl, es sei ein Versuchslabor mit den Kindern als Versuchsobjekten. Es gibt 13 Stunden Office, und ich weiss nicht, was sie dort machen und welche Fächer. Es gibt all diese englischen Namen für alles, und es ist schwer drauszukommen, wenn man nicht selber Lehrerin ist. Meiner Tochter ist oft langweilig in der Schule. Sie sagt, im Office machten sie nichts, und sie könne sich dort nicht konzentrieren. Wenn sie die Aufsicht etwas fragen will, muss sie sehr lange warten, bis jemand kommt. Sie versteht die Aufgaben oft nicht, und die Youtube-Filme seien blöd. Ihre Noten wurden immer schlechter. Ich wollte mehrmals mit dem Lehrer und der Schulleitung sprechen, aber sie hatten immer Ausreden oder es hat sich danach nichts geändert. Der Elternrat ist total auf der Seite der Schulleitung und hilft uns Eltern überhaupt nicht. Ich fühle mich sehr hilflos. Meine Tochter ist nun ins B-Niveau gefallen. Niemand hilft ihr. Wir schicken sie nun für viel Geld in die Nachhilfe. (November 2016)

Mutter einer 1.-Klässlerin, Sek A, Seehalde, Niederhasli

Anna erzählt, dauernd kämen Besuchergruppen, die von ausgewählten Schülern geführt werden und ihnen über die Schultern gucken, das störe sie. Ihre Freundin gehört zu den Führerinnen. Ihnen sei eingetrichtert worden, was sie sagen müssen. Ins Lernhaus Magrathea gehen sie nicht, dort ist es zu chaotisch. Sie sagt, letzte Woche sei eine Koreanergruppe gekommen! Die haben doch nichts verstanden. Aber die Computer und iPads haben sie angeschaut und das super ausstaffierte Natur- & Technikzimmer bewundert. Meine Tochter hatte aber noch nie Chemie oder Physik.
(Herbst 2016)

D.W., Vater eines 3.-Klässlers, Sek A, Seehalde, Niederhasli

Dass weder die Schulpflege noch das Volksschulamt ihre Verantwortung wahrnehmen und die vielfach aufgezeigten Missstände beheben, das macht mich stinksauer. Meine Kinder leiden unter dem Egowahn von selbsternannten Schulreformern, aber das ist den entscheidenden Stellen egal. In ein paar Jahren wird es dann heissen, dass das Seehaldenmodell ein Fehlversuch war – aber dass dieser Versuch auf dem Buckel meiner Kinder durchgeführt wurde, das scheint unwichtig! (2017)

Markus B., Vater von 2 Jungen an der Seehalde, Niederhasli

Leider wird man, wenn man sich zu wehren versucht, oft in die Ecke der konservativen, innovationsfeindlichen Motzer gestellt. Mich ärgert, dass anscheinend alles, was «modern» ist, alles was technologisch daherkommt, ungefiltert als gut bezeichnet wird. Ich arbeite in einem sehr innovativen Geschäft als IT-Spezialist, aber was an der Seehalde als zukunftsgerichtet verkauft wird, ist total fehlgeleitet. Wer denkt, dass man heutzutage nicht mehr Wissen pauken muss, sondern nur noch wissen muss, wo man die Info abholt, wer glaubt, dass Herumspielen auf einem iPad eine zielgerichtete Vorbereitung unserer Jugend auf das Berufsleben sei, der irrt gewaltig! (2017)

OFFICE-UNTERRICHT IN DER SEKUNDARSCHULE ALS HERAUSFORDERUNG FÜR DIE GANZE FAMILIE

BEOBACHTUNGEN EINES VATERS

Meine Tochter absolvierte die Unter- und Mittelstufe mehr oder weniger im Handumdrehen, gewissenhaft, aber ohne sich wirklich anstrengen zu müssen. Auch war mir klar, dass ihre Noten zwar ausserordentlich gut waren, aber wohl eine halbe Note nach unten hätten korrigiert werden müssen. Ich war erstaunt über den Schlendrian in der Heftführung, über die profunde Unkenntnis in Sachen Rechtschreibung, über die mageren Anforderungen im Bereich «Texte schreiben», über das tiefe Niveau, mit dem sie im Frühfranzösisch bzw. Frühenglisch die Anforderungen schon erfüllte. Rechnen war für sie nie ein Problem.

Dann kam die Oberstufe, logisch, dass mit höheren Anforderungen zu rechnen war, denn so konnte es nicht weitergehen. Auf einmal sollten wahre Bühnenstücke geschrieben werden, es war die Rede von Textsorten, von denen man in der Mittelstufe nie etwas mitbekommen hatte, und Hörverständnis in den Fremdsprachen, was bis dato nicht mal im Deutsch verlangt worden war; und jeder Fehler zählte. Zusätzlich neu: Office-Unterricht, wie Erwachsene im Grossraumbüro, selbst verantwortetes Lernen, jeder im eigenen Tempo und nach eigenem Gusto. Impuls-Stunde zu Beginn der Woche, um Neues einzuführen, ohne Rücksicht darauf, ob die Kinder dazu aufnahmefähig waren oder nicht; in 20 Minuten war das beendet, danach: «arrangez-vous». Fragen zum Stoffinhalt konnte man bloss stellen, wenn der entsprechende Lehrer im Office zugegen war, sonst: Pech gehabt, auf morgen verschieben. Lösungen musste man selber nachschauen und Verbesserungen anschliessend gewissenhaft machen, ohne abzuschreiben. Gefordert war also einmal mehr der «Modellschüler», der überdurchschnittlich intelligent, lernbegierig, geistig flexibel und äusserst diszipliniert ist. Ob die Entscheidungsträger auch selber einmal zur Schule gegangen sind?
Und – Individualisierung hin oder her – jeden Dienstagmorgen gab es Prüfungen für alle.

Meine Tochter kam ins Trudeln, aber ganz bös. Statt des zu erwartenden fliessenden Übergangs von einer Stufe zur nächsten war sozusagen fertig mit Begleitung und Betreuung: Alles musste ab sofort «selbst verantwortet» gehen, ohne Kontrolle und Halt durch eine Lehrperson. Tiefgang und Nachhaltigkeit, z. B. im Ausbau der Fremdsprachfertigkeit, fehlten fast völlig. Alles blieb zusammenhangloses Stückwerk, ergänzt mit etwas Patchwork-Geografie.

Ich merke bei mir selbst, dass ehemals Gelerntes, Geübtes und Gefestigtes auch nach gut 30 Jahren abrufbar ist. Was ist meiner Tochter an Verbformen und Vocabulaire nach anderthalb Jahren Oberstufe geblieben? Nichts. Sie müht sich immer noch ab mit Grundlagen, die in den ersten Monaten des Französischunterrichts Thema waren. Man kann sagen, ja, sie hätte eben mehr machen müssen, sie nehme den Unterricht zu wenig ernst; aber für wirklich gründliches Üben ist der Unterricht gar nicht angelegt. Üben ist eben nicht sinnloses Büffeln. Üben ist festigen. Üben heisst Sicherheit erlangen.
Unserer Tochter mussten wir Eltern aufzeigen, wie in diesem neuen System zu arbeiten sei. Sie musste zur Einsicht kommen, dass das bisschen Werkeln im Unterricht zur wirklichen Beherrschung des Stoffes bei weitem nicht ausreicht und dass zu Hause – mit den Eltern – noch gewaltig nachgearbeitet werden musste, um die notwendige stoffliche Sicherheit zu erlangen.
Für mich und meine Frau ist klar: Meine

Kinder können ihren Kindern dereinst nicht mehr helfen in Deutsch und in Fremdsprachen – einfach, weil sie es nicht mehr richtig können werden.
Mein ehemaliger Französischunterricht mag mittelmässig gewesen sein, aber er befähigte eine erhebliche Anzahl an Mitschülerinnen nach der dritten Oberstufe aus dem Stand jenes berühmte «Welschlandjahr» zu absolvieren und dieser Sprache mächtig zu werden. Einige machten später dann das Gleiche noch im englischen Sprachraum.
Man hüte sich aber als Vater, betreffende Lehrer zu kontaktieren und mit diesen Fragen zu konfrontieren. Da gilt man schnell mal als ewiggestriger Nörgler. Eine Bereitschaft seitens der Schule, dieses System in Frage zu stellen und gründlich zu prüfen, fehlt. Es ist neu und somit per se gut.
Als verantwortungsbewusste Eltern kommt man sehr schnell zur Erkenntnis, dass man selbst die wegfallenden 50 % des Unterrichts und die Garantie des Lernerfolges übernehmen muss. Ansonsten ist das Kind schnell alleine, überfordert und bleibt auf der Strecke. Warum? Weil es nicht mehr Schritt für Schritt vorbereitet wird. Individualisierung ist gut, Selbständigkeit ist ein Fernziel im Unterricht und nicht zu negieren, aber schülergerecht bitte.
Es bleibt die Frage, was mit Kindern geschieht, denen die Eltern nicht helfend zur Seite stehen können??!!!!

Bild: René Ruis / «Aargauer Zeitung», 19.10.2018, «Die Schule von Morgen braucht kein Klassenzimmer»

FALLGRUBE: SELBSTENTDECKENDES LERNEN

PROF. DR. DAVID HOLZMANN
ARZT,
STELLVERTRETENDER
KLINIKLEITER, VATER,
AUS MAUR

Die zehnjärige Barbara empfängt ihren Vater, der von der Arbeit kommt, an der Haustüre und berichtet mit dezentem Ärger, was sie in der Schule erlebt hat. Kaum sitzt man beim Nachtessen am Tisch, legt sie schon los. In der Handarbeit war die Aufgabe, ein Spiel mit Holz und Plexiglas zu basteln. Dabei ging es darum, drei Ebenen aus Plexiglas übereinander zu bringen, wobei jedes Glas ein Loch hatte, wo eine Kugel von der einen Ebene in die nächst tiefere fallen kann. Dünne hölzerne Leisten sollen als Abstandhalter die Plexiglasebenen voneinander abheben. In den jeweiligen Ebenen sind Hindernisse aus weiteren Holzleisten, ähnlich einem Labyrinth, so aufzustellen, dass die Kugel an diesen Hölzchen vorbeirollen kann. Barbara rennt vom Tisch und zeigt das Resultat nach zwei Stunden Arbeit und demonstriert nach Einwurf einer Kugel, wie diese zwischen den Hölzchen manövriert werden muss, um schliesslich über ein Loch im Plexiglas in die nächsttiefere Ebene zu fallen. Der Vater schaut gebannt zu und fragt Barbara: «Aber das ist ja gar nicht fertig, da klemmt ja die Kugel fest und kommt gar nicht weiter?» – «Ja eben», meint Barbara sichtlich verärgert, «es funktioniert nicht.» – «Ja, und was hat der Lehrer gesagt?» «Der hat gar nichts gesagt, er hat auch nicht gesehen, wer fertig war und wer nicht.» Sichtlich enttäuscht berichtet Barbara, dass mehr als die Hälfte in der Klasse nicht fertig geworden war und dass das «Projekt» jetzt abgeschlossen sei, ob fertig oder nicht. Der Vater inspiziert nochmal das Produkt und meint: «Barbara, das hättest Du aber schöner zusammenleimen können, schau, hier sind die Hölzchen gar nicht gerade zugeschnitten «Wir hatten keine Zeit! Es musste bis um 16:00 Uhr fertig sein, hat der Lehrer gesagt.» Im weiteren Gespräch wurde dann der ganze Ablauf deutlich: Der Lehrer hat den Kindern einen Zettel abgegeben, worauf in kurzen Sätzen die Aufgabe beschrieben war, die die Schüler erledigen sollten. Die Materialien lagen bereit, im Werkraum gab es 13 Sägen für 18 Schüler, um die Hölzchen zuzuschneiden, und jede Menge Leim. Der Lehrer verteilte die Blätter und meinte nur: «Ihr habt nun Zeit bis 16.00 Uhr. Dann könnt ihr euer Werk nach Hause nehmen. «Wir durften ihn nicht fragen», gab Barbara dem Vater zu verstehen. «Und warum nicht?», wollte die Mutter wissen. – «Er musste, während wir da an der Werkbank arbeiteten, das Bühnenbild für das Theater fertigstellen, das in 2 Wochen aufgeführt werden soll.» Die Schüler sollten ihn bei seiner Arbeit nicht stören. Unterricht nach «do it yourself»-Kultur?

Wie viele enttäuschte Gesichter ausser Barbara um 16.00 Uhr den Werkraum

verliessen, soll hier nicht aufgezeigt werden. Eltern, die ein solches Kind wie Barbara zu Hause empfangen, verstehen die Welt nicht mehr und hinterfragen die Fähigkeiten ihres Kindes oder zweifeln an ihrer elterlichen Funktion. Ist mein Kind minderbegabt? Was machen wir als Eltern falsch? Wie oft finden sich Eltern, die mit ihren Kindern nach der Schule bzw. am Abend stundenlang am Schreibtisch sitzen und den Lernstoff (nochmals?) durcharbeiten. Andere Eltern, die es sich leisten können, schicken für teures Geld ihre Kinder in Nachhilfestunden. Doch was passiert in den Schulen? Was ist bei Barbara schiefgelaufen? Was sind die Hintergründe? Was sind die Folgen eines solchen Schulsystems?

Die in diesem Beispiel beschriebene Lernform wird als «selbstentdeckendes Lernen» bezeichnet. Wie im Beispiel geschildert, erhalten die Schüler am Anfang einer Schulstunde einen Auftrag und sollen sich ohne die Hilfe des Lehrers damit selber beschäftigen und sich so Wissen und Fähigkeiten selber aneignen. In der Tat gibt es Fernkurse für Erwachsene, in denen sie mit per Post zugestellten Heften, Büchern und anderen Lehr- und Lernmitteln eine Matura oder einen anderen Abschluss nachholen. Aber das ist ausgerichtet auf erwachsene Menschen, die mindestens 9 Jahre Volksschule und obendrein eine Berufslehre oder sonst eine weiterführende Schule besucht haben. In dieser Zeit wurden sie zum selbständigen Erarbeiten schrittweise über Jahre herangeführt.
Effektiv werden aber Kinder in einem Unterricht wie im Beispiel von Barbara mit dem «selbstentdeckenden Lernen» sicher nicht zum selbständigen Erarbeiten eines Lerninhaltes befähigt. Barbara kommt mit etwas Unfertigem nach Hause, ist frustriert, weil das Spielzeug nicht fertig wurde und obendrein so nie funktionieren wird. Der Misserfolg ist vorprogrammiert und die Eltern zweifeln an den Fähigkeiten des Kindes oder an ihrer Funktion als Erzieher.

Die Aufgabe des Lehrers, in einer aktiven Interaktion zum Schüler diesen an einen Lernerfolg heranzuführen, scheint im Beispiel von Barbara ersatzlos gestrichen worden zu sein. Beim selbstentdeckenden Lernen, der neuen Lernform, wird der Lehrer zu einem Coach degradiert. Die Funktion des Lehrers ist nicht viel mehr als diejenige eines Bademeisters. Er vergibt am Anfang der Schulstunde einen Auftrag, im geschilderten Beispiel eine schriftliche Anleitung, und überlässt die Schüler ihrem Schicksal. Der Lehrer darf nur aus der Distanz darauf achten, dass die Schüler in ihrer Überforderung nicht überborden. Durch die fehlende Interaktion zwischen Schüler und Lehrer leidet der Schüler in zweifacher Hinsicht. Einerseits ist der Zuwachs an Wissen und Fertigkeiten marginal und andererseits wurde ihm der Weg ins selbständige Erarbeiten eines Gebietes verwehrt. Beides rächt sich sowohl in der Ausübung eines späteren Berufes wie auch in Weiterbildungen.

Persönliche Anmerkung:
Die neuen als «modern» lobgepriesenen Lernformen wie «selbstentdeckendes Lernen» in altersdurchmischten Klassen und kompetenzorientierter Unterricht etc. sind bis heute nicht wissenschaftlich nach Effizienz bzw. Evidenz überprüft worden. Bis heute fehlen die Untersuchungen, die beweisen, dass diese Schulreformen bessere Schüler hervorbringen, die bessere Berufs- und Weiterbildungschancen haben. Das erstaunt mich als Mediziner und Wissenschaftler. In der Medizin darf kein neues Verfahren, keine neue Therapie an Patienten vorgenommen werden, ohne eine sorgfältige, wissenschaftlich abgestützte Evaluation bzw. Überprüfung, die obendrein von der kantonalen Ethikkommission geprüft und bewilligt werden muss. Wie kommt es, dass in der Pädagogik stets neue Lehr- und Lernformen angewendet werden, ohne dass eine fundierte Prüfung je bewiesen hat, dass daraus ein Gewinn für die Schüler herausschaut. Sind Patienten und Schüler nicht beides Menschen?

GABRIELLA HUNZIKER

INDIVIDUALISIERTES LERNEN AUF DEM RÜCKEN DER ELTERN

ERFAHRUNGEN IN DER PRIMARSCHULE

GABRIELLA HUNZIKER
ÄRZTIN
UND MUTTER

In unserer ländlichen Gegend wird im Mehrklassensystem unterrichtet, angesichts kleiner Klassen nichts Neues. Neu ist aber, dass es innerhalb einer Jahrgangsklasse drei verschiedene Niveaus gibt und die neuen Lehrmittel auf das individualisierte Lernen ausgerichtet sind. Welch ein Aufwand für jede Lehrperson! Im Rechnen zum Beispiel muss sie pro Jahrgangsklasse drei verschiedene Niveaus an Hausaufgaben und Prüfungen vorbereiten: also 9 Niveaus bei drei verschiedenen Jahrgängen pro Klasse! Dass Lehrpersonen so beschäftigt sind, dass kaum noch Zeit ist, die Kinder tatsächlich individuell zu unterstützen und zu fördern, erstaunt daher nicht.

Im Rechnen erhielt unser Sohn einen Wochenplan. Er sollte die Hausaufgabenliste durch eine eigene Planung der Woche umsetzen – äusserst anspruchsvoll für einen Primarschüler. Vor die Wahl gestellt, am Montag zu spielen oder Hausaufgaben zu machen, damit er am Donnerstag weniger tun muss, war das Spiel deutlich attraktiver. In den Prüfungen erreichte er deshalb oft nicht alle Lernziele. So blieb uns nichts anderes übrig, als Druck auszuüben, damit er den Wochenplan rechtzeitig erfüllte.

In den neuen Mathematik-Lehrmitteln sind die Lösungen schon enthalten, damit die Kinder lernen, ihre Aufgaben selbstverantwortlich zu korrigieren. Erst bei den Prüfungen zeigt sich, ob sie die Rechenwege auch verstehen oder nur einfach Lösungen abgeschrieben haben. Kein Wunder, dass der Klassendurchschnitt oft so schlecht war, dass Prüfungen oft wiederholt werden mussten. Überprüften wir, ob unser Sohn den Stoff wirklich verstanden hatte, ernteten wir Abwehr: «Der Lehrer hat das ganz anders erklärt! Du kommst nicht draus!» Auffällig an den neuen Lehrmitteln ist zudem, dass sehr wenig repetiert und geübt wird. Jede Rechenaufgabe ist anders und muss jeweils neu durchdacht werden. Kaum war ein Thema begonnen, folgte schon ein neues. Unser Sohn entwickelte daher nie das Gefühl, etwas wirklich gut zu beherrschen.

In der 1. Klasse musste er in Deutsch jede Woche ein paar Sätze in ein Tagebuch schreiben. Die Rechtschreibung wurde aber bis zur 6. Klasse nicht konsequent korrigiert. Auf unsere Bitte, sie zu korrigieren, vertröstete uns sein Lehrer immer wieder und meinte, er werde nach den Herbstferien mehr Gewicht darauf legen, was aber nie geschah. Da keine Diktate mehr geschrieben wurden, übernahmen wir das Üben selbst. Es brauchte viel Überredungskunst, war sehr zeitaufwendig, kostete Nerven und war weniger erfolgreich, als wenn es die Schule übernommen hätte.

Primarschulkinder müssen heutzutage Vorträge zu selbst gewählten Themen halten. Unser Sohn interessierte sich für das Thema «Flugzeug» und suchte im Internet Seiten auf, deren Sprachniveau natürlich viel zu hoch war. Wie sollte er Wörter wie Auftrieb, Vortrieb oder

Luftwiderstand verstehen? Wieder waren wir Eltern gefragt.
Befremdet hat uns auch der Fremdsprachenunterricht. Im Frühenglisch sollten die Schüler Fragen zum Textverständnis beantworten, ohne Grammatik und Wörter dazu gelernt zu haben. Auch in Französisch spielte die Grammatik eine untergeordnete Rolle. Zwar wurden Wörter gelernt, doch die Schüler sollten mit ihnen Bilder beschreiben, ohne zu wissen, wie man Verben konjugiert. Erneut brauchte es unsere Hilfe.
Immer wieder gerieten wir in einen Gewissenskonflikt: Einerseits wurden wir von Seiten der Lehrer ermahnt, die Kinder selbständig die Hausaufgaben erledigen zu lassen, andererseits konnten wir unseren überforderten Sohn doch nicht im Stich lassen. Im Gespräch mit anderen Eltern stellten wir fest, dass es etlichen Familien genauso erging. D. h. gratis und mit unendlicher Mühe und Zeit fangen viele Eltern auf, was die Lehrer unter den Bedingungen des individualisierten Unterrichts nicht mehr zu leisten vermögen.

FEHLENDE SYSTEMATIK

im Mathematikunterricht für 9-Jährige

Ein Beispiel konstruktivistischer Pädagogik – ein Vater berichtet

In der 3. Klasse sollten die Kinder bis 1000 rechnen lernen. In der Klasse meines Sohnes wurden auf einmal Additions- und Subtraktionsaufgaben mit Einer-, Zehner- und Hunderterübergang gestellt – ohne schrittweisen Aufbau. Nach nur wenigen Wochen kamen Aufgaben zum Umrechnen von Masseinheiten (mm, cm und m) hinzu, auch hier von Anfang an mit Aufgaben unterschiedlichster Art. Das Fehlen einer schrittweisen Einführung bescherte meinem Sohn grosse Mühe. Wir Eltern beschlossen, mit ihm und einem Kollegen die Rechnungen in Ruhe zu Hause zu erarbeiten und zu üben, doch nach einer Woche folgte bereits ein neues Thema: Dezimaluhrzeit und erstmals Textaufgaben. Im November bekam unser Sohn schliesslich am Montag eine Hausaufgabe im Rechnen von 17 Seiten, voll mit Rechenstöckli, die er bis Freitag selbständig zuhause erledigen sollte. Es ging um Plus- und Minus-Rechnungen bis 1000 mit Hundertern, Zehnern und Einern sowie mit Zehnerübertritt. Er weinte vor Überforderung. Zu seinen Zweifeln, sie alle richtig lösen zu können, gesellte sich der riesige Berg an Aufgaben.

Glücklicherweise konnte ich mich bei einer erfahrenen Unterstufenlehrerin erkundigen, wie ein sinnvoller Aufbau in der 3. Klasse Rechnen aussehen sollte. Man gehe üblicherweise so vor, bis Weihnachten nur die Hunderterschritte zu üben, damit sich die Kinder in diesem Grössenraum auskennen. Erst im Anschluss kämen Addition und Subtraktion der Zehner dazu und nach Februar die Einer, und zwar noch ohne

Zehnerübertritt. Der komme zum Schluss. Das heisst, die Rechnungen, die unser Sohn völlig unangeleitet selbständig erledigen sollte, umfassten sämtliche Rechnungen, die Stand von Ende der 3. Klasse sind.

Als ich ihm das berichtete, war er enorm erleichtert und wollte gar nicht mehr aufhören, Hunderter- und Zehneraufgaben zu üben, – aber nur meine Aufgaben.

So ging nun sein Lehrer mit dieser Überforderung um: Die Ergebnisse aller Schüler wurden von ihm für eine Einstufung ausgewertet. Wer die Aufgaben gut lösen konnte (viele vermutlich mit Hilfe der Eltern), durfte auf höherem Niveau an seinem individuellen Lernprogramm weiterrechnen, eine zweite Gruppe sollte noch weiter üben, bei den Erfolglosen als

dritte Gruppe wurde Förderbedarf festgestellt, den die Heilpädagogin übernahm. In der 4. Klasse wird der Mathematikunterricht nun komplett im Wochenplan erarbeitet, und zwar in Niveaugruppen von «Experten», «Fachar-beitern» und «Lehrlingen». Die Schüler bekommen jede Woche am Montag einen individuellen Matheplan, den sie innerhalb einer Woche bearbeiten müssen. Je nach Niveaugruppe lösen sie unterschiedlich viele Aufgaben und auch ganz unterschiedliche Aufgabentypen. Am Montagmorgen gibt es jeweils einen kurzen Input von etwa einer Viertelstunde vom Klassenlehrer. Den Rest der Unterrichtszeit arbeiten die Schüler allein, jeder an seinem Plan, so auch zuhause.

D.h. die Schüler erarbeiten sich die komplette Erweiterung des Zahlenraums von 1000 bis auf über 1 Millionen im Eigenstudium!!! Die notwendigen Rechenverfahren wurden nicht systematisch vermittelt und miteinander geübt.
Für uns Eltern heisst das: Wer dazu in der Lage ist, teilt mit seinem Kind den Matheplanstoff ein, vermittelt neue Rechenverfahren und sorgt dafür, dass es Ende Woche die Lösungen abgibt. Was aber geschieht mit den Kindern, deren Eltern nicht die Zeit oder die Fähigkeiten dazu haben?

REALITÄTSCHECK

-

Erfahrungsbericht eines Informatikers und Vaters mit der Digitalisierung in den Schulen

Tablet-Pilotklasse 1. Oberstufe, Schuljahr 2014/15
Unser Sohn war in der Tablet-Pilotklasse der 1. Oberstufe der Bezirksschule. Am Elternabend besuchten wir Eltern die Mathestunde. Der Lehrer, ein überzeugter Technikfreak, wollte die Mathestunde mit den neusten Technologien gestalten. Es mussten Matheaufgaben gelöst werden – und zwar auf dem Tablet. Doch statt die Aufgaben zügig lösen zu können, funktionierte bei einem Schüler das Tablet nicht (es war wahrscheinlich nicht aufgeladen), der andere kam nicht ins Programm und noch ein weiterer Schüler hatte das Tablet vergessen. Der Lehrer wollte dann die Lösungen eines Schülers auf die Leinwand projizieren, was auch erst im zweiten Anlauf klappte. Es wurde sehr viel Zeit für nichts vergeudet und wir empfanden den Unterricht als sehr unruhig aufgrund der vielen Pannen. Der Lerneffekt für die Schüler war bestimmt nicht gross.

Lehrlinge / Junge Arbeitnehmer
Ich arbeite im IT Security Umfeld in einer Grossfirma. Wir arbeiten immer wieder an grösseren Projekten, welche viel Wissen und eine gute Vorbereitung erfordern. Wir erfahrenen und auch schon älteren Mitarbeiter stellen vermehrt fest, dass einige der jungen Mitarbeiter für gewisse Arbeiten kaum oder gar keine Hilfe anfordern und sehr selbstbewusst sind. Funktioniert das Endresultat nicht, haben sie das Gefühl, es liege nicht an ihnen und sie hätten alles richtig erledigt. An einer Arbeit ausdauernd «dranzubleiben», sich in komplexen Arbeiten zu vertiefen und sich konzentrieren zu können, ist keine Selbstverständlichkeit mehr. Ich möchte aber erwähnen, dass es auch sehr kompetente junge Leute gibt, welche hervorragende Arbeit leisten und mit der heutigen Situation umgehen können. Der Trend in eine andere Richtung ist aber deutlich feststellbar, auch wenn ich mich mit anderen Berufsleuten austausche. In Berufen mit tieferem Anforderungsprofil ist dieser Trend deutlich weiter fortgeschritten.

Schulnetzwerk und Lernportal
Wir als Eltern schulpflichtiger Kinder haben festgestellt, dass ab Oberstufe (zum Teil schon Primarschule) mit Lernplattformen gearbeitet wird. Hausaufgaben, Prüfungen und Mitteilungen werden über das Schulnetzwerk bekanntgegeben. Wir haben schon Stunden vor dem Computer verbracht, weil ein Programm nicht funktionierte und unser Kind und auch wir deswegen am Verzweifeln waren.
Unser zweites Kind besucht eine Privatschule. Glücklicherweise gibt es dort kein Schulnetzwerk oder Lernportal. Die Kinder notieren alle Aufgaben in das Hausaufgabenbuch. Wir haben deutlich weniger Stress und es ist übersichtlich und verständlich.

21. Januar 2016

- JÜRG BARBEN / ARNOLD BÄCHLER -

GEHT DER LEHRPLAN
UNS PÄDIATER ETWAS AN?

Im letzten Jahr wurden der Lehrplan 21 und die damit verbundenen Schulreformen in den Medien sehr kontrovers diskutiert. Anfänglich haben sich vor allem rechtskonservative Kreise kritisch zu den problematischen Entwicklungen um HarmoS, den Lehrplan 21 und das Frühsprachenkonzept geäussert. Mit der Informationsbroschüre «Einspruch» haben sich gegen Ende des Jahres aber auch namhafte linksliberale Persönlichkeiten mahnend zu Wort gemeldet.

Meinung der Kinderärzte ist gefragt

Im Sommer 2014 wurde der Verein Ostschweizer Kinderärzte (VOK) von der Bildungsdirektion des Kantons St. Gallen aufgefordert, zum neuen Schulkonzept «Die ersten Schuljahre im Kanton St. Gallen» Stellung zu nehmen. Eine Arbeitsgruppe mit Mitgliedern aus der VOK und dem Ostschweizer Kinderspital hat sich daraufhin intensiv mit dem Thema «Schule und Pädiatrie» beschäftigt und ein Positionspapier verfasst, aus dem hier einige zentrale Statements in kursiver Schrift wiedergegeben werden.

«Kinderheilkunde, Erziehungsberatung und Pädagogik sind seit jeher eng miteinander verbunden. Sie lassen sich nicht trennen, weil Eltern beim Kinderarzt nicht nur medizinischen, sondern auch pädagogischen Rat suchen. Die Grundlage dieses Vertrauensverhältnisses ist die in vielen Fällen bis zur Geburt zurückreichende Beziehung zwischen der Familie und ihrem Kinderarzt.»

In einem Begleitbrief an die kantonale Bildungsdirektion haben wir die beiden Hauptanliegen des neuen Konzeptes, das selbstorganisierte Lernen und die Kompetenzorientierung, kritisch hinterfragt.

Selbstorganisiertes Lernen bereits ab Schulstart? Gestützt auf den Lehrplan 21 sieht das neue Schulkonzept vor, dass die Kinder schon zu Beginn ihrer Schulzeit selbstorganisiert lernen und die Lehrer sich darauf beschränken sollen, lediglich als Lern-Coach zur Verfügung zu stehen.

«Unsere Skepsis gegenüber dem selbstorganisierten Lernen in den ersten Schuljahren beruht auf der neurophysiologischen Tatsache, dass die dafür erforderlichen exekutiven Funktionen spät reifen und erst mit 20 Jahren voll ausgebildet sind. Selbstorganisiertes Lernen im eigentlichen Sinn ist deshalb erst im höheren Schulalter und in der Erwachsenenbildung möglich.»

In Übereinstimmung mit der Hattie-Studie «Lernen sichtbar machen» halten wir der neuen Rollenzuteilung an die Lehrer entgegen, dass vor allem die Stärkung der Lehrer-SchülerBeziehung die Lernmotivation und die soziale Integration zu fördern und unterschiedliche Lernvoraussetzungen auszugleichen vermag.

Kompetenzorientierung – ein Paradigmenwechsel

Das pädagogische Konzept der Kompetenzorientierung wird von namhaften pädagogischen Experten äusserst kontrovers beurteilt, von Befürwortern wie Gegnern jedoch übereinstimmend als Paradigmenwechsel gewertet. Da wir uns in der kinderärztlichen Sprechstunde ständig mit Schulproblemen konfrontiert sehen, wollten wir angesichts der angekündigten, tiefgreifenden Veränderungen im Schulbereich nicht abseits stehen und einfach nur zuschauen und abwarten, was da auf uns zukommt.

Reformhektik stoppen

Wird in der Medizin ein neues Medikament eingeführt, muss dieses zuerst geprüft und müssen dessen Wirkungen und Nebenwirkungen genau untersucht werden. Bei den Schulreformen scheint

DR. MED. ARNOLD BÄCHLER
PRAXISPÄDIATER, ST. GALLEN

PROF. DR. MED. JÜRG BARBEN
LEITENDER ARZT, FACHARZT FÜR KINDER- UND JUGENDMEDIZIN, SCHWERPUNKT PÄDIATRISCHE PNEUMOLOGIE

das anders zu laufen: Da wird etwas Neues eingeführt, das erst anschliessend evaluiert wird. Dabei dienen die Schulkinder als Probanden in einem offenen Forschungsdesign mit unbekanntem Ausgang. Um diesem Vorgehen entgegenzuwirken, haben wir im Begleitbrief zu unserem Positionspapier ein Moratorium der Reformaktivitäten empfohlen.

«Die Erfahrung der letzten Jahre hat gezeigt, dass im Bildungswesen ‹Reformen von oben› regelmässig Schiffbruch erleiden, während Initiativen im Klassenzimmer meistens rasch zum Erfolg führen. Als Kinderärzte setzen wir unsere Erwartungen auf ‹Reformen von unten› und plädieren deshalb für einen verstärkten Einbezug der Lehrpersonen, eine vermehrte Vernetzung der Schule mit den Eltern und allen an der Förderung beteiligten Fachpersonen, zu denen wir uns als Kinderärzte auch zählen. Ein Moratorium vor der allgemeinen Einführung des Lehrplans 21 ist nicht nur aus fachlichen, sondern auch aus politischen Gründen ratsam.»
Mit dieser Empfehlung haben wir uns auf das Memorandum «Mehr Bildung, weniger Reformen» bezogen, in welchem namhafte Entwicklungspädiater wie Prof. Remo Largo und renommierte Erziehungswissenschaftler wie Prof. Walter Herzog einen Stopp der Reformhektik im Bildungswesen fordern. Insbesondere plädieren wir dafür, die kritischen Stimmen aus deutschen Schulen, in denen die Lehrplanveränderungen schon implementiert sind, wahrzunehmen.

Öffentliche Vortragsreihe «Schule und Pädiatrie»
Leider haben wir bisher nicht erfahren, ob unsere kinderärztliche Sichtweise in der weiteren Ausarbeitung des Konzeptes für die ersten Schuljahre berücksichtigt worden ist. Da die Vorbereitungen zum Lehrplan 21 unter striktem Ausschluss der Öffentlichkeit stattgefunden haben, bestand zu Beginn des letzten Jahres nicht nur bei uns Pädiatern, sondern auch in weiten Teilen der Bevölkerung ein grosses Informationsmanko. Das veranlasste uns, unter dem Patronat des VOK und des Ostschweizer Kinderspitals eine öffentliche Vortragsreihe zum Thema «Schule und Pädiatrie» zu lancieren.

Grosser Fundus gemeinsamer Themen
Schule und Pädiatrie sind über viele Fragestellungen miteinander verbunden: Dazu gehören die Forderung nach einer breiten, auch biologische Aspekte umfassenden Entwicklungsabklärung bei Kindern mit gravierenden Schulproblemen, die

Früherfassung von Entwicklungs- und Verhaltensstörungen, die Prävention von Hör- und Sehstörungen, die Abklärung und Behandlung von psychosomatischen Beschwerden bei Schulstress, die Sicherstellung von Therapiemassnahmen, die nicht von der Schule erbracht werden können, die Prävention und Behandlung von Übergewicht und Bewegungsmangel sowie die ärztliche Mitarbeit zur Vermeidung von Mobbing und Schulabsentismus. Aus dem Fundus dieser Themen liess sich ein reichhaltiges Vortragsprogramm gestalten (siehe auch aktuelles Programm im Kasten, S.24).

Mehr Mut zu öffentlichen Stellungnahmen
Unsere Erwartung, mit einer öffentlichen Vortragsreihe auf grosses Interesse zu stossen, hat sich mehr als bestätigt. Bei allen Veranstaltungen füllte sich der grosse Hörsaal im Fachhochschulzentrum St. Gallen bis auf den letzten Platz. Der Vortrag von Prof. Largo musste sogar in einen zweiten Hörsaal übertragen werden.
Nicht nur in Schulfragen, sondern auch bei anderen Fragen, welche die Lebenswelt der Kinder betreffen, fehlt fast immer die Stimme der Kinderärzte.

Das grosse und anhaltende Interesse an der Vortragsreihe «Schule und Pädiatrie» sollte uns Mut machen, die kinderärztliche Sichtweise auch in andere gesellschaftspolitische Debatten einzubringen; nicht im Sinne einer parteipolitischen Stellungnahme, sondern im Interesse einer sachlichen Information.

Verbandszeitschrift «Kinderärzte.schweiz», 01/2016

ÖFFENTLICHE VORTRÄGE ZUM THEMA PÄDIATRIE, SCHULE & GESELLSCHAFT 2019

ORT: FACHHOCHSCHULE ST. GALLEN
EINTRITT GRATIS, KEINE ANMELDUNG ERFORDERLICH

1. **Abend: Autismus – eine Diagnose mit vielen Facetten**
   Referenten:
   Dr. med. Ronnie Gundelfinger (KJPD Zürich)
   Mag. rer. nat. Bettina Rauch (KJPD St. Gallen)

   27. März 2019, 18:30–20:30 Uhr

2. **Abend: Im Bann der Bildschirme – wenn Gamen und soziales Networking zur Sucht werden**
   Referentin:
   Prof. Dr. phil. Paula Bleckmann (Alanus Hochschule Bonn)

   22. Mai 2019, 18:30–20:30 Uhr

3. **Abend: Rauchen, Kiffen und Dampfen – zwischen verbieten oder legalisieren**
   Referenten:
   Prof. Dr. med. Rainer Thomasius (UKE Hamburg)
   Prof. Dr. med. Jürg Barben (OKS St. Gallen)

   25. September 2019, 18:30–20:30 Uhr

4. **Abend: Ökonomisierung der Kindheit – eine Herausforderung für Schule und Pädiatrie**
   Referenten:
   Prof. Dr. med. Giovanni Maio (Universität Freiburg)
   Prof. Dr. phil. Jochen Krautz (Universität Wuppertal)

   30. Oktober 2019, 18:30–20:30 Uhr

WWW.KINDERAERZTESCHWEIZ.CH

- ROMEDIUS ALBER / THOMAS BAUMANN -

WESHALB SO VIELE KINDER IN DER SCHULE KRANK GEMACHT WERDEN

Schuldruck und kranke Kinder
Als praktizierende Kinderärzte erstreckt sich unser Patientenspektrum vom Neugeborenen über das Schulkind bis zum Jugendlichen, der den Übergang zur Berufswelt meistern sollte. Dabei zu verfolgen, wie aus den kleinen Wesen Persönlichkeiten heranreifen, die häufig fröhlichen Mutes und neugierig in unserer Schule starten, ist spannend und erfüllend zugleich. Leider haben wir in den letzten zehn Jahren häufig erlebt, dass immer mehr Kinder die Hürden unseres Schulsystems nicht mehr meistern und mit stressinduzierten Störungen auf ihr Misfit reagieren. 2003 beschrieben Zürcher Kinderpsychiater erstmalig, dass rund 25 % der Kinder im Laufe ihrer Schulkarriere eine behandlungsbedürftige psychische oder psychosomatische Störung entwickelten und dabei die Schule als Hauptbelastungsfaktor angaben (1). Dieses Phänomen hat massiv zugenommen, auch wenn Politiker dies mit pauschalisierenden Schlagwörtern («Kuschelpädagogik») zu verneinen versuchen. Es beschäftigt uns fast täglich und bereits bei sehr jungen Kindern. Als Konsequenz davon werden unsere Kinder immer häufiger und früher durch verschiedene Fachleute wegen ihrer «Defizite» leistungs- und psychodiagnostisch untersucht und erhalten medizinalisierte Diagnosen bzw. Therapien, die ihnen helfen sollen, wieder in die Norm oder (besser) darüber zu kommen.

DR. MED. ROMEDIUS ALBER
FACHARZT FÜR KINDER- UND JUGENDMEDIZIN, SPEZIELL ENTWICKLUNGSPÄDIATRIE, BAAR

Wer ist verantwortlich für diese, aus unserer Sicht, wenig kindorientierte Fehlentwicklung? Die Gesellschaft mit ihren veränderten Leistungs- und Verhaltenserwartungen an die Kinder? Die Eltern, die für ihr «Projekt Kind» nur die besten Schulleistungen als Garant für die spätere Lebensperformance sehen und das Kind entsprechend rund um die Uhr fördern und fordern? Die Schule, welche auf die von der Wirtschaft formulierten Ansprüche nach Selektion mit der Vermittlung von immer mehr operationalisierbarem Testwissen reagiert? Die Schulreformer, die der Lehrerschaft pädagogische Konzepte vorschreiben, welche die entwicklungsspezifischen Bedürfnisse der Kinder nach Führung und die breite biologische Variabilität in deren Entwicklung nicht berücksichtigen?

Seltene Entwicklungsstörungen und das Prinzip Passung
Ein wichtiges Ziel der kinderärztlichen Vorsorgeuntersuchungen ist die Erfassung einer krankhaft abweichenden Entwicklung. Solch schwerwiegende Entwicklungsstörungen, die verhindern, dass ein Kind ohne therapeutische Unterstützung weitere Entwicklungsschritte machen kann, betreffen nur ca. 5–7 % aller Kinder. Nach der Diagnosestellung durchleben die Eltern Phasen der Enttäuschung und Trauer und suchen mit den involvierten Fachpersonen nach einer möglichst individualisierten Förderung für ihr Kind. Je nach weiterem Entwicklungsverlauf wird deutlich, dass das Kind auch für die Schulzeit spezifisch gefördert werden muss. Diese individualisierte Förderung, Passung genannt, ermöglicht echtes Lernen und sichert langfristig Wissen und Können.

Die Normalitätsfalle oder Gras wächst nicht schneller, wenn man daran zieht
In diversen Langzeituntersuchungen zur kindlichen Entwicklung konnte gezeigt werden, dass zwischen gesunden gleichaltrigen Kindern eine breite interpersonale Variabilität im Entwicklungstempo besteht. Vereinfacht gesagt,

PROF. H.C. DR. MED. THOMAS BAUMANN
FACHARZT FMH FÜR KINDER-, JUGENDMEDIZIN UND ENTWICKLUNGSPÄDIATRIE, SOLOTHURN

«20minuten», 19. August 2018:

JEDER 3. SCHÜLER HAT BURNOUT-SYMPTOME

Die zunehmende Überforderung von Kindern hat schwerwiegende Folgen. Experten schlagen Alarm.

Bild: Keystone / Gaetan Bally

Viele Kinder sind zunehmend überfordert: Dies zeigen Zahlen der Universitätsklinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie Bern und Zürich. (Symbolbild)

entspricht die ermittelte psycho-soziale und motorisch-kognitive Entwicklung gerade bei 62% der Kinder ihrem chronologischen Alter. Die restlichen 38 % sind sogenannte Langsam- oder Schnellentwickler. Auch das intrapersonale Entwicklungsprofil der einzelnen Fähig- und Fertigkeiten der Kinder fällt bei einer Mehrheit unausgeglichen aus. Dies bedeutet, dass sie nicht in allen Bereichen gleich gut entwickelt sind und wie wir Erwachsene auch Stärken und Schwächen haben, die der natürlichen Variabilität entsprechen.

Wie gehen nun Eltern und Lehrpersonen mit den vielen Kindern um, welche die vom Lehrplan vorgegebenen Kompetenzziele nicht erreichen? Wir beobachten eine gefährliche Orientierung an einem falsch verstandenen Normalitätsbegriff, der den Mittelwert als das zu erreichende Ziel und die übliche Streuung der Fähigkeiten als behandlungsbedürftige Abweichung definiert. Jedes Kind, das in einem Teilbereich nicht (mindestens) eine durchschnittliche Leistung erbringt, erhält daher entweder eine sonderpädagogische Unterstützung oder aber eine spezifische Therapie.

Aus der entwicklungspädiatrischen Literatur wissen wir, dass diese individuellen Stärken und Schwächen mittel- und langfristig kaum veränderbar sind. Dieser Therapieansatz ist daher primär systemerhaltend, aber erneut nicht wirklich kindgerecht. Die ständige Orientierung an den Pseudodefiziten der Kinder und das Anstreben einer Norm im Sinne eines Durchschnitts stempeln viele Kinder als Kranke ab und lässt sie in ihrem Selbstwert nicht wachsen.

Statt sich Gedanken über die Art der Wissensvermittlung und die Sinnhaftigkeit unseres leistungs- und testorientierten Schulsystems zu machen und sich politisch dagegen zu wehren, scheint es einfacher, die Schwächsten, die Kinder, in Therapien zu schicken. Diese sichern ihnen im besten Fall das Überleben in der Schule. Im schlechten Fall wird dadurch aber die Fokussierung auf ihr Defizit weiter fixiert und sie werden neben ihrem Schulversagen auch noch durch eine medizinisch-psychologische Defizitdiagnose stigmatisiert. Faktisch erhalten gut 40 % der Zürcher Primarschüler schulorientierte Fördertherapien (2). Weitere 10 % nehmen verschreibungspflichtige Medikamente (3) und geschätzt weitere 10 % alternative Supplemente ohne nachhaltigen Wirkungsnachweis ein. Der Anteil der psychologisch, ergotherapeutisch oder komplementärmedizinisch behandelten Schulkinder ist dabei noch nicht berücksichtigt; er beträgt vermutlich nochmals 7–12 %.

Schulreformen und leidende LehrerInnen

Unser Schulsystem tut sich auffallend schwer damit, die oben genannten entwicklungsbiologischen Gegebenheiten zur Kenntnis zu nehmen oder gar inhaltlich-strukturell darauf zu reagieren. Wenn Lehrpersonen Kinder primär nach fest vorgegebenen Lehrplänen unterrichten und deren Leistungen an pseudogenormten Kompetenzen messen müssen, werden sie mittels eines wirtschaftlichen Messinstrumentes gezwungen, Kinder in Investitionskategorien zu klassifizieren. Wie bereits beschrieben, werden etwas mehr als die Hälfte der Kinder die gesetzten Ziele erreichen, die anderen laufen Gefahr, frustriert zu versagen. Dadurch wird das Schulklima belastet und die Lehrpersonen werden allseitig einem enormen Erwartungsdruck ausgesetzt. Nicht verwunderlich waren daher die Untersuchungsresultate über die Belastungen der Schweizer Lehrpersonen 2014: Sie ergaben, dass 20 % eine latente Arbeitsüberforderung und rund 40 % Burnout-gefährdete Symptome beschrieben. (4)

Davon ausgehend, dass selbstmotiviertes Lernen primär von einer entwicklungsadaptierten Förderung und einer passenden Lernumgebung abhängt, müssten die Lehrpersonen die Freiheit haben, für die Kinder individualisierte Lernziele formulieren und diese in praktischen Lernwegen umsetzen zu können. Im aktuellen Schulsystem besteht jedoch kein Platz für diese ursprüngliche Form des Lehrerseins.

Kritik an pädagogisch-akademischen Schreibtischreformern

Wir Kinderärzte vermissen eine offene Diskussion über Bildungs- und Haltungsvermittlung, Sinnhaftigkeit von Lerninhalten und individualisierte Schulmodelle, welche Lernen aus einer entwicklungspädago-

gischen Sichtweise betrachten. Schule darf aus unserer Sicht nicht primär eine Vermittlungsanstalt von zusammenhanglosem Testwissen durch konzeptgesteuerte Lehrpersonen sein. Vielmehr sollte Schule das Lerninteresse bei den Kindern entwicklungsentsprechend fördern und ihnen durch geeignete Lernmethoden alltagsrelevantes Wissen und Können vermitteln. Ausserdem sollen die Integration und Partizipation der behinderten und schwächeren Schüler ermöglicht sowie Kultur und Sozialverhalten vorgelebt werden. Dies ist, insbesondere bei den jüngeren Schülern, nicht über sich zurückhaltende Lerncoaches zu erreichen, sondern kann nur in einer echten Beziehung zur Lehrperson als Vorbild erleb- und dadurch langfristig lernbar gemacht werden. Wir teilen die Sorge um die Zweckhaftigkeit unseres Schulsystems mit den anderen Autoren und wundern uns darüber, dass weder Eltern und Lehrer noch unsere Standesgesellschaften mehr politischen Druck machen, damit unser Fachwissen zu den Themen Entwicklung und Lernen bei der Schulentwicklung einbezogen wird. Die zunehmende und grosse Anzahl von Kindern, die medizinalisiert werden, weil sie nicht in unsere Schulnormen passen, stimmt uns sehr nachdenklich. Unsere Funktion erinnert an eine Feuerwehr, die keine Präventionsaufgaben erfüllen darf. Als Anwälte der Kinder wollen wir uns nicht von der Schule instrumentalisieren lassen. Wir wollen die Kinder weder mit Medikamenten noch mit anderen Therapien «korrigieren» müssen, wohl wissend, dass das Schulsystem der Entwicklung von mehr als einem Drittel der Kinder nicht gerecht wird.

Aus unserer Sicht ist ein Marschhalt unabdingbar. Die Schule darf weder der Spielball theoretischer Schulentwickler, fordernder Eltern, überforderter Lehrerschaft, unbegründeter Ansprüche der Wirtschaft noch medizinischer und therapeutischer Wunderheiler, geschweige denn sich profilierender, aber wenig sachkundiger Politiker bleiben. Die Messbar- und Vergleichbarkeit der Schüler und Lehrer untereinander und mit anderen (internationalen) Schulsystemen scheint das primäre Ziel der pädagogischen Reformen der letzten Dekade gewesen zu sein (PISA-Studien). Irgendwie ist aus dem Blick geraten, dass es sich um Kinder handelt und nicht um optimal einzustellende Maschinen. Die Kinder sollen zwar gebildet und zum Lernen motiviert werden, es ist aber mindestens so wichtig, sie auf ihrem Weg zu wertvollen und sozialen Mit-Menschen zu erziehen. Damit dies erreicht werden kann, muss wieder das Kind in seiner Entwicklung zum Fokus werden.

1 Winkler Metzke, C., Achermann, N., Pecorari, C. & Steinhausen, H.-C. (2006). Erlebte schulische Umwelt und seelisches Befinden. In: Steinhausen, H.-C. (Hrsg.) Schule und psychische Störungen. Stuttgart: Kohlhammer.

2 Bildungsdirektion Zürich (2007): Sonderpädagogische und unterrichtsergänzende Massnahmen.

3 Liakoni, E., Schaub, M.P., Maier, L., Glauser, G.V., Liechti, M.E. (2015). The Use of Prescription Drugs, Recreational Drugs and «Soft Enhancers» for Cognitive Enhancement among Swiss Secondary School Students. PLoS One 10(10).

4 Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (2014). Belastungen und Ressourcen bei Schweizer Lehrpersonen. FHNW, IFE, MikS.

Viel beachtetes Interview mit Dr. Alber und Prof. Dr. Baumann in der «NZZ am Sonntag» vom 6.11.2011 mit dem Titel: «Erlöst die Schüler von unnötigen Diagnosen.»

Romedius Alber und Thomas Baumann sind Verfasser des Werkes: «Schulschwierigkeiten: Störungsgerechte Abklärung in der pädiatrischen Praxis», Verlag Hans Huber 2011, Bern.

STIMMEN
aus der Berufswelt

«Bei uns wird noch intensiv gelehrt und geübt.»

Die Auseinandersetzung um die Reformen in der Volksschule haben inzwischen auch die Gymnasien und die Berufsausbildung erreicht. Anders als in der Sekundarstufe 2 kennen die Berufsbildner den Kompetenzbegriff in seinem traditionellen Verständnis natürlich bestens, geht es ja bei ihnen um die Ausbildung. Nicht selten werden dann dortige Stimmen kolportiert, welche den Kompetenzbegriff auf die Bildungsinstitution Volksschule ausgeweitet sehen möchten und den Lehrplan 21 deswegen auch begrüssen. Dies in Unkenntnis dessen, dass Kompetenzorientierung seit PISA bedeutet, dass alles Gelernte standardisiert ist sowie laufend getestet und verglichen wird.

Es gibt aber auch reflektierende Stimmen, die vor einer unüberlegten Übernahme warnen und pädagogische Werte anmahnen, die trotz gesellschaftlichem Wandel nichts an Gültigkeit verloren haben.
Toni Blaser, seit 35 Jahren erfolgreicher Ausbildungschef bei Victorinox, benennt die aktuellen Probleme, die er bei seinen Lehrlingen beobachtet, und er hat auch durchaus sehr Nachvollziehbares zu deren Ursachen zu sagen. Die Gesprächsrunde ergänzt haben Jonathan Öglü, Leiter überbetriebliche Dienste sowie eine Berufsschullehrerin. Das Gespräch führte Beat Kissling.

Herr Blaser, nennen Sie uns kurz die Kompetenzen, die Sie von einem Lehrling, der bei Ihnen seine Ausbildung beginnt, erwarten?

Toni Blaser: Das hat sich nicht stark verändert: Grundsätzlich suchen wir, was alle suchen: Leute mit einem guten Sozialverhalten, zuverlässige, motivierte junge Leute. Für unseren Betrieb speziell sind natürlich die soliden Algebra-Kenntnisse, Textverstehen, exaktes Arbeiten, Verständnis für Technik und handwerkliche Begabung.

Zurzeit klagen die Lehrbetriebe ja über die mangelhaften Kenntisse der Schulabgänger. Sie auch?

Toni Blaser: Ja, das stimmt, Probleme bei Textrechnungen (Mathematisieren), Grundlagenrechnungen (Dreisatzaufgaben aller Art), Unfähigkeit zu schätzen, generell Kopfrechnungsprobleme oder Rechtschreibemängel sind eindeutig am Zunehmen.

Sind das nicht einfach Pauschalbehauptungen, wonach früher alles besser war?

Toni Blaser: Nein, es handelt sich hierbei um faktengestützte Erkenntnisse. Wir schauen in die Arbeitshefte, wir sehen es bei den Bewerbungen, bei den Stellwerktests und bei unseren Grundlagenkursen. Einfachste Rechnungen werden mit dem Taschenrechner gelöst. Und noch eine Zahl, die uns zu denken geben muss: Über die Hälfte der Lehrlinge benötigen heute Stützkurse, damit sie die Anfangszeit der Lehre überhaupt noch bestehen können.

Bildungsforscher Wolter erklärt dies auch mit der Tatsache, dass viele SchulabgängerInnen heute direkt ins Gymnasium gehen oder ein Mittelschule besuchen. Mit anderen Worten: Ihnen fehlen einfach die «guten» SchülerInnen.

Toni Blaser: Da ist sicher ein Grund für diese Entwicklung, zumal ja aus den Gymnasien

«Früher haben sich ca. 3/4 der Lernenden schlechter beurteilt und heute ist es genau umgekehrt. 3/4 beurteilen sich zu gut, d.h. sie überschätzen sich. Das hat uns sehr überrascht. Unsere Schlussfolgerung: Früher war die Erziehung geradliniger. Heute wird vieles schöngeredet nach dem Motto: ‹Ja, das ist nicht so schlimm›. Sie müssen weniger Verantwortung übernehmen.»
Toni Blaser zur Selbsteinschätzung der Auszubildenden

ähnliche Befunde festgestellt werden.
Es gibt aber noch andere Aspekte.

Die wären?

Toni Blaser: Es wird zu wenig geübt, Grundlagen in Mathematik und Deutsch werden nicht mehr geübt! Einmal ist keinmal. Hausaufgaben werden abgeschafft, Natur- und Technikunterricht vernachlässigt, vor allem in der Unterstufe. Ausserdem gibt es viel zu viele Lehrkräfte mit Teilpensen, damit geht die Bezugsperson verloren, die vor allem für schwächere Schüler und Schülerinnen wichtig wäre. Ganz klar auch der Befund in den 9. Klassen der Oberstufen: Hier wird von Eltern, Berufsschullehrkräften und sogar von den Lernenden gesagt: Es wird viel zu wenig verlangt! Auch die Berufsschule muss sich Gedanken machen. In der Berufsschule gibt es kaum noch die direkte Instruktion. Man verkennt, dass die SchülerInnen, die ja noch jünger sind, als wir es damals waren, an die Selbständigkeit herangeführt werden müssen, auch in der Berufsschule.

Warum kommt es bei Victorinox praktisch zu keinen Lehrvertragsauflösungen?

Toni Blaser: Nun, wir wählen sorgfältig aus. Der Jugendliche muss zu uns passen. Eine Lehrstelle setzt eine Schnupperlehre voraus. Dem Jugendlichen wird Zeit gelassen, um sich richtig zu entscheiden. Und dann das Wichtigste: Wir verlangen viel, kümmern uns aber auch intensiv um die Jungen. Es gibt klare Bezugspersonen, wie mich, die bei anstehenden Problemen eingreifen. Es gibt klare Ziele und Regeln. Pünktlichkeit (pünktlicher Arbeitsbeginn, Arbeitsbuch, Zeugnisabgaben etc.) und einen Leistungslohn.

Nun hört man ja oft, dass in den Berufsschulen und in den Betrieben viel Wert auf die Selbständigkeit gelegt wird. Deshalb werden in der Volksschule Methoden wie das selbstorganisierte Lernen auch so gepusht!

Berufsschullehrerin: Da muss man sehr aufpassen, vor allem bei den schulisch schwächeren Lehrlingen. Der Kontakt ist gerade bei schwachen Lehrlingen darauf ausgerichtet, sie so engmaschig zu begleiten, zu fördern und zu fordern, damit es ihnen allmählich gelingt, sich durch kleine schrittweise Erfolge zu stabilisieren. Wenn wir dies so machen würden, wie es offensichtlich im Trend liegt, eben den Lernenden die Verantwortung für ihr Weiterkommen selbst zu überlassen, würden solche Lehrlinge niemals so weit kommen, Erfolg zu haben; man würde sie vollkommen im Stich lassen.

Das System, das wir heute in der Schule installieren wollen – die «Kompetenzorientierung» verbunden mit dem SOL – das funktioniert auch bei uns in der Berufsschule nicht.

Toni Blaser: Wenn ich so zurückschaue, seit ich Ausbildungschef bin, ist noch nie ein Lernender durch die Lehrabschlussprüfung gefallen. Und ich mache es schon fast 35 Jahre. Das ist, was Du sagst: Wir haben wirklich auch schwächere SchülerInnen, die man begleiten muss. Das System, das wir heute in der Schule installieren wollen – die «Kompetenzorientierung» verbunden mit dem SOL – das funktioniert auch bei uns in der Berufsschule nicht. Lehrer, die den Schülern alles überlassen, das erleben wir auch. Ich sage ihnen jeweils: Du musst auch vermittelnden Unterricht machen, damit die Schwachen überhaupt eine Chance haben mitzukommen.
Jonathan Öglü: Wir bekommen sie direkt von der Schule, aus der Oberstufe. Und da merkt man es halt schon bei der Schnupperlehre, dass das Rechnen ohne Taschenrechner schon sehr schwierig wird. Auch ganz einfache Rechnungen mit Kommastellen, das funktioniert meistens nicht richtig. Und das müssen wir

eben am Anfang wieder lehren. Dies haben wir gerade wieder frisch eingeführt, dass wir wieder Kopfrechnen mit ihnen üben, ganz klar wieder dasjenige trainiert wird, was die Grundlagen sind. Sie kommen einfach nicht mehr mit.

Gilt das auch für die sozialen Kompetenzen?

Jonathan Öglü: Wir müssen die Lehrlinge – zehn pro Lehrjahr – zusammenführen, sodass sie ein Team werden. Ich stelle fest, dass sie anfangs sehr selbstbezogen agieren. Das sieht man zum Beispiel am Freitag beim Putzen, da sorgt nur jeder für sich und sagt dann: «Meins ist sauber. Ich gehe nicht dem anderen helfen. Ich will um 17.00 Uhr gehen.» Es fehlen einfach grundlegende Dinge, z.B. die Bereitschaft, gemeinsam anzupacken, einander zu unterstützen.

Toni Blaser: Wir werden hier – wie in der Schule mit vielen Problemen konfrontiert, die wohl schon zu Hause beginnen. Leider fallen heute fürs Lernen die elektronischen Medien fatal ins Gewicht: Natel, Tablet, PC zusammen mit dem Fernsehen. Wenn wir dann Probleme haben – schlimme Schwierigkeiten mit der Konzentration –, dann kann ich praktisch die Hand ins Feuer legen, dass dies damit zusammenhängt. Jetzt habe ich gerade einen Lehrling, der täglich drei Stunden am Gerät ist, dies nach Feierabend. Das ist doch ein Wahnsinn. Da muss man ganz klare Richtlinien machen, ohne dass ich zu Beginn die Eltern einbeziehe. Nur wir miteinander machen eine Regel. Er schreibt sie mir auf und gibt sie mir. Und dann wird es so umgesetzt. Für uns ist das Wort ein Vertrag, es gilt. Ich sage jeweils: Wir haben einen Vertrag miteinander gemacht, nicht nur schriftlich. Beim einen gelingt es besser, beim anderen weniger. Man muss sie immer wieder holen.

Somit läuft es über die Beziehung?

Toni Blaser: Voll und ganz! In unserer ganzen Ausbildung ist es so: Ich bin der «Stiftenvater». Auch wenn sie rausgehen in die Abteilung – da werden sie betreut usw. Es läuft alles bei mir zusammen: Die Gespräche mit Eltern, mit der Schule, … Das ist wohl streng, aber so kann ich die Bezugsperson sein.

Das kann sich vermutlich ein grösserer Betrieb, wie ihr es seid, leisten, wie aber steht es mit den kleinen und mittleren Betrieben?

Toni Blaser: Die Gewerbetreibenden vertreten oft die Haltung: «Es ist jetzt halt so. Was können wir machen?» Und ich begreife es. Es ist manchmal frustrierend: Die Bildungsbehörde hat kein Ohr dafür. Da begreife ich die Gewerbler, die vielleicht einen einzigen Lehrling haben. Die denken sich: «Hoffentlich habe ich nächstes Jahr wieder einen besseren.» Ich habe das Privileg, dass ich frei alles sagen kann. Der Chef verpasst mir keinen Maulkorb. Gut, wir haben eben eine Ausstrahlung, einen Namen, da können wir es uns leisten, kein Blatt vor den Mund zu nehmen.

Berufsschullehrerin: Aber, wie siehst Du das mit der Zukunft? Was sind denn Deine Erwartungen für die Zukunft?

Toni Blaser: Ich kann nur sagen, im Moment haben wir einfach das Glück, dass wir noch genügend Lehrlinge bekommen. Aber, das Niveau fällt bei uns eindeutig, sodass wir dann halt öfters einen nehmen und denken, wir probieren es mit diesem und wissen, unser Aufwand wird um einiges grösser sein. Das Gespräch mit den Bildungsbehörden bringt nichts. Der Bildungsdirektor hat seine Chefbeamten, die im Hintergrund sind und sagen, was laufen muss. Die Regierungsräte müssen dies wohl oder übel übernehmen. Sie sind angewiesen auf ihre Berater, denn die sind jahrelang schon im Amt. Sie wissen, wie alles verlinkt ist.

Mit welcher Einstellung verlassen Eure Lehrlinge Euren Betrieb?

Toni Blaser: Die Lehrlinge, die aus unserer Lehre kommen, auch mit KV – also alle zusammen – das sind im Schnitt 13/14/15, die pro Jahr rauskommen. Kaum einer will dann gehen. Die wollen alle bleiben. Wie gesagt, wir stellen nicht nur die Besten ein und wollen nicht unbedingt nur Spitzenresultate. Wenn wir z. B. die Abschlussfeier haben bei uns, erhält jeder Lehrling, auch wenn er mit einer 4.0 durchkommt, das gleiche Geschenk. Dann ist die Rede von den Berufsmeisterschaften und wir werden aufgefordert, auch dorthin zu gehen. Da sage ich: «Wieso? Ich investiere lieber alles, was wir zur Verfügung haben, in alle, damit wir das ganze Lehrjahr gut herausbringen können. Wir müssen nicht nur Spitzen züchten. Wir brauchen dies nicht.»

Unterricht bzw. Lehre wird heute generell als «Frontalunterricht» bezeichnet, was einen klar negativen Touch hat. Es wird suggeriert, Lehren sei grundsätzlich etwas aus dem 19. Jahrhunderts, also längstens vollkommen überholt. Wie seht Ihr dies?

Jonathan Öglü: Wir zeigen unseren Lehrlingen auch einfach alles vor; zuerst wird erklärt und dann zeigen wir es vor und sie müssen es nachmachen, ganz nach traditioneller Didaktik. Sie sehen dann: Der Lehrmeister konnte es, es hat funktioniert, als er es gezeigt hat! Sie müssen es jetzt eins zu eins nachmachen, wie es ihnen gezeigt wurde.

> In der Schule werden die selbständigen Aufgaben viel zu wenig kontrolliert.

Berufsschullehrerin: Hier wird uns etwas vorgemacht. In der Schule werden die

selbständigen Aufgaben viel zu wenig kontrolliert. Die Schüler müssen die Lösungen mehrheitlich selber nachprüfen. Meine älteste Tochter ist in der Oberstufe aus einer normalen Klasse in das System Grossraumbüro gekommen. Da war ein Lehrer anwesend. Der Englischlehrer war aber nur gerade am Dienstagmorgen zugegen. Wenn der Schüler ein Problem mit Englisch hatte und am Mittwoch die Englischaufgaben erledigen wollte, ging er den gerade anwesenden Lehrer fragen. Dieser antwortete: «Englisch ist nicht mein Fach.» Das war die Unterstützung, die meine Tochter dort erlebte. Sie sollte dann bis Dienstag warten. Ich kann Englisch, ich kann Französisch, Mathematik, Deutsch, habe eine Ahnung von Geografie, Geschichte, … Aber wie steht es bei den SchülerInnen, die solche Eltern nicht haben?
Ein anderer Lehrer meiner Tochter schrieb selber kein einziges Arbeitsblatt. Er kopierte alles von einer Internetplattform (so etwas wie copypaste.ch), bei der man nichts überlegen muss. Man muss das, was man will, herunterladen, ausdrucken, fertig. Das war seine Unterrichtsvorbereitung. Dies bedeutet: Alle didaktischen Überlegungen wegen den unterschiedlichen Tempi der Schüler, kleinere Zwischenschritte, Zusatzaufgaben … , das interessierte ihn schlicht nicht. Er liess sie die Blätter lösen und sagte ihnen, auf welcher Plattform die Lösungen zu finden sind. Und dann kündigte er die Prüfung auf den kommenden Dienstag an. Ob die Schüler den Stoff verstanden hatten, ob er genügend gefestigt war, interessierte ihn nicht. Das ist der heutige Trend. Und das ist natürlich brandgefährlich und wird die heute schon negative Entwicklung beschleunigen.

Toni Blaser: Es ist schon merkwürdig. Während in den Studierstuben Derartiges ausgeheckt wird und nun auch noch in der Volksschule implementiert werden soll, erhalten wir mit unseren eher zurückhaltend konservativen Methoden öfters Besuch. Die staunen dann jeweils, wie wir die Ausbildung durchführen. Wir sind nicht diejenigen, die alles wissen und es am besten machen. Ich bin überzeugt, wir machen es gut, könnten aber durchaus noch besser werden. Oder wir müssen daran arbeiten, dass das Niveau so bleibt. Wir bleiben wie gesagt «einzigartig». Wir müssen einfach etwas anders sein als die anderen und den Mut haben, dies auch zu bleiben.

Herr Blaser, Herr Öglü, liebe Kollegin, ich danke Euch für das Gespräch.

TONI BLASER
AUSBILDUNGSCHEF BEI
VICTORINOX

JONATHAN ÖGLÜ
LEITER ÜBERBETRIEBLICHE
DIENSTE

ELEMENTE DER *NEUEN* «REFORMIERTEN» SCHULE

Die Erfahrungen von Eltern, Lehrpersonen, Kinderärzten und Ausbildungsleitern stehen in einem offensichtlichen Zusammenhang mit einer ganzen Kaskade von «Reformen», die unsere Volksschulen in den letzten Jahren ohne öffentliche Debatte haben über sich ergehen lassen müssen. Mit den Beiträgen in diesem Kapitel werden mehrere der zentralen «Reform»-Konzepte und deren Umsetzung von Fachleuten aus Erziehungswissenschaft, Sprachdidaktik, Lehrerbildung und Heilpädagogik kritisch zur Sprache gebracht. Für viele Eltern ist nur schwer durchschau- und verstehbar, was der eigentliche Hintergrund bzw. die Motivation für solch umwälzende und teils experimentell anmutende Neugestaltungen von Unterricht und Schulleben war und ist. Das gilt gleichermassen für Lehrpersonen, denen in Weiterbildungskursen und in der Lehrerbildung diese als «innovativ» präsentierten «Reformen» einfach verordnet werden. Oft haben sie erlebt, dass kritisches Nachfragen, das Äussern von Skepsis oder der Bericht von problematischen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler bei den verantwortlichen Personen und Stellen nicht erwünscht ist oder einfach verhallt. Ob es sich um SOL (selbstorganisiertes Lernen) im Zusammenhang mit dem als besonders sozial präsentierten Konzept der Integration/Inklusion handelt, um eine skurril anmutende Fremdsprachendidaktik oder um das künstlich inszenierte sogenannte altersdurchmischte Lernen – alle diese Reformhypes werden hier in dem Bewusstsein der Autoren problematisiert, dass der Erfolg von Schule und Unterricht durchaus hinterfragt und diskutiert werden kann und soll, – dies aber nicht ohne zu verlangen, dass die Promotoren von «Reformen» sich einer ehrlichen öffentlichen Debatte stellen und bereit sind, Kritik anzuhören sowie klar dokumentierte Fehlentwicklungen zu stoppen und zu revidieren.

- RICCARDO BONFRANCHI -

DIE INTEGRATION/INKLUSION VON LERNBEHINDERTEN UND GEISTIG BEHINDERTEN KINDERN

UND DIE BEDENKLICHEN FOLGEN IN DER SOL-DOMINIERTEN SCHULE

Seit einigen Jahren werden insbesondere Kinder mit einer Lernbehinderung oder einer geistigen Behinderung in die Regelschule integriert, nicht so bei schwerer Behinderung oder Verhaltensauffälligkeit. Letztere werden auch heute noch in einer Heilpädagogischen Sonderschule gefördert und dies nach modernen, wissenschaftlich fundierten Erkenntnissen.

Regelklasse oder Heilpädagogische Schule – ein Vergleich

Die Integration in die Regelklasse soll hier etwas näher beleuchtet werden. Sie entwickelte sich nicht von der Basis her – aus Sicht der Betroffenen –, entsprang also nicht aus den Erfahrungen mit Kindern und deren realen Bedürfnissen. Integration wurde top-down verordnet, sehr zum Missfallen der meisten erfahrenen Heilpädagogen. Zudem muss man festhalten, dass Förderung und Beschulung dieser Kinder in der Regelschule nicht auf dem gleichen heilpädagogischen Niveau garantiert werden kann wie in einer fachlich fundierten, für sie speziell konzipierten Schule. In der Heilpädagogischen Schule haben wir jeweils eine feste Klassenlehrerperson mit personeller Unterstützung. Sie ist nur in ihrer eigenen Klasse tätig, ist deren Bezugsperson und kennt ihre Kinder genau. Sie erstellt die individuellen Förderpläne und arbeitet mit der Heilpädagogin zusammen; das therapeutische Personal ist fest angestellt als Teil der Institution.

Selbstorganisiertes Lernen – für solche Kinder ein Desaster

In der Regelklasse arbeiten dagegen immer häufiger Lehrpersonen, die sich mehr als Lernbegleiter, also als Coach, verstehen und Kinder vorwiegend zum selbstentdeckenden Lernen anhalten. Diese kompetenzbasierte Lernform mag für nicht-behinderte Schüler eventuell sinnvoll eingesetzt werden, ist aber für Kinder mit kognitiven Beeinträchtigungen denkbar schlecht. Es sollte jeweils nur ein Kind mit einer Behinderung in einer Regelklasse sein. Wie fühlt sich ein solches Kind mit seinem Exotenstatus inmitten von aktiven, geschickteren Gleichaltrigen, denen es in keiner Hinsicht folgen kann? Wo findet es Anschluss, wo «entdeckt» es Bekanntes? Die Zusammenarbeit mit Therapeuten (Physiotherapie, Ergotherapie, Logopädie) findet in der Regelklasse nicht selbstverständlich statt und muss daher extern organisiert werden. Die therapeutische Qualität leidet darunter sehr und ist im Umgang mit den Kindern spürbar. Mit Integration wird dieser Teil des heilpädagogischen Prozesses ganz den Eltern überlassen.

Viele der behinderten Kinder wurden im Kindergarten integriert, wechseln jedoch früher oder später in eine Heilpädagogische Schule. So wohl scheinen sie sich also in der Regelschule doch nicht gefühlt haben. Ihre Förderung wird dort zwangsläufig vernachlässigt, was für mein Dafürhalten eine Würdeverletzung darstellt. Hat nicht jeder Mensch in unserer Gesellschaft das Recht auf eine für ihn angepasste, individuell ausgestattete Förderung?

Integration? Soziales Lernen?

Werfen wir einen Blick auf die soziale Situation der Kinder mit einer kognitiven Beeinträchtigung. Sie sind zumeist allein, sie haben kein echtes Vis-à-vis, nicht ihre Lieder werden gesungen, es werden nicht die Sprüche und Witzeleien gemacht, die sie verstehen; und was ihnen Spass macht, finden die anderen Kinder oft albern, kindisch, eben gar nicht lustig. Es läuft enorm viel ab in einer Regelklasse mit mehr als 20 SchülerInnen. Wie muss man sich fühlen, wenn man tagtäglich erlebt, dass man nicht «ankommt», dass man anders ist und dass man vieles an sozialer Interaktion schlichtweg nicht begreift oder immer wieder zu spät darauf regiert, weil die Interaktion sich schon wieder verlagert hat, bereits vorbei ist. Das kann es doch nicht sein! Dürfen wir da von Integration sprechen?

Rückmeldungen der Eltern

Eltern von behinderten Kindern, denen oft von den Ämtern die Integration als Erfolgsmodell schöngeredet wird, sind natürlich an einer Integration ihrer Kinder interessiert. Wer will es ihnen verübeln? Aber die vielen Gespräche mit Eltern, deren Kinder dann in eine Heilpädagogische Schule umplatziert worden sind, haben mich in dem Eindruck bestärkt, dass nicht alles Gold ist, was glänzt. Nach der Umplatzierung schätzen sie insbesondere, dass ihr Kind individuell betrachtet wird und dass es auf «Gspänli» trifft, mit denen es sich versteht, mit denen es auf Augenhöhe ist und die sich nicht aus Mitleid mit ihm abgeben oder weil der Regelklassenlehrer – wie ich es selber einmal bei einem Schulbesuch erlebt habe – nach Plan geregelt hat, welches Kind sich mit dem behinderten Kind in der Pause «abgeben» muss.

Fazit

So kann man das Fazit ziehen, dass eine sinnvolle Integration in die Gesellschaft gelungener und damit auch nachhaltiger vonstattengehen kann, wenn behinderte Kinder gemeinsam in Klassen von 6–8 Kindern gefördert würden, also Kleinklassen. Wäre dies den Eltern von behinderten Kindergarten-Kindern bewusst, hätte es den Hype um diese Form der Integration in Schulklassen für diese Kinder vermutlich nie gegeben. Wäre den Politikern bewusst gewesen, dass die sogenannte Integration in die Regelklasse in keinem Fall billiger zu haben ist, wäre es auch nie zu dem Desaster gekommen, wie es sich heute darstellt. Es ist zu wünschen bzw. zu fordern, dass man zu dem System professionell geführter Kleinklassen wieder zurückkehrt.

RICCARDO BONFRANCHI
IST PROMOVIERTER HEILPÄDAGOGE, SONDERSCHULLEHRER; DOZENT UND LANGJÄHRIGER SCHULLEITER DER HEILPÄDAGOGISCHEN SCHULE ZÜRICH (HPS) UND SEIT 2010 IN DEN BEREICHEN SCHULUNG, UNTERRICHT, COACHING, SUPERVISION, TEAM-ENTWICKLUNG, FACHBERATUNG UND MENTORING SELBSTÄNDIG TÄTIG.

- PHILIPP LORETZ -

DAS PASSEPARTOUT-PROJEKT

MAHNMAL EINER EXPERTOKRATISCHEN SCHULREFORM

PHILIPP LORETZ
IST SEKUNDARLEHRER FÜR DIE FÄCHER DEUTSCH, FRANZÖSISCH UND ENGLISCH SOWIE MITGLIED DER GESCHÄFTSLEITUNG DES LEHRERINNEN- UND LEHRERVEREINS BASELLAND LVB.

Erklärungen als Übergriff

«Das ist Luigi, unser neuer Hund. Ich habe meinen Mann übergezeugt, dass wir brauchen einen treuen Freund in der Familie. Er hat sich schon gut einlebt», rief mir die Expat aus Sussex zu. Ich liess mir wegen der lustigen Verbformen nichts anmerken, fragte mich allerdings, ob ich meiner *déformation professionelle* nachgeben und meine Bekannte auf die korrekte Bildung des Partizips 2 aufmerksam machen oder vielleicht doch besser auf diesen «Übergriff» verzichten sollte.

Wie hätten Sie sich entschieden? Hätten Sie der sprachaffinen Engländerin erklärt, wie sie erkennen kann, warum man ein-**ge**-kauft, aber verkauft und nicht ver-**ge**-kauft sagt? Oder hätten Sie die Dame ganz im Geiste der Didaktik der Mehrsprachigkeit dazu angehalten, die Regel selber herauszufinden, sie mit ihrem Mann zu diskutieren und am nächsten Barbecue gemeinsam zu «offizialisieren» [1]?

Torpedierung der Methodenfreiheit

It depends, pflegen die Engländer zu sagen. Nicht so die Promotoren der Didaktik der Mehrsprachigkeit, die sich seit der Lancierung des sechskantonalen Fremdsprachenkonzepts Passepartout anmassen, sämtlichen Fremdsprachenlehrpersonen vorschreiben zu wollen, wie «zeitgemässer» Unterricht auszusehen habe und welche bewährten Methoden aus dem didaktischen Repertoire zu streichen seien.

Mit der Einführung einer im internationalen Vergleich exotischen Didaktik ohne Wirksamkeitsnachweis, gepaart mit einem strikten Lehrmittelobligatorium, wurde die Methodenfreiheit dramatisch eingeschränkt. Eine kleine Gruppe von «Experten» hat es unter Mitwirkung reformfreudiger Akteure aus Politik und Verwaltung «geschafft», einen heftigst umstrittenen Schulversuch zu initiieren, der tausende Lernende als Versuchskaninchen einsetzt und die Lehrpersonen sowohl bevormundet wie belastet.

Drängende Fragen

1. Wie war es möglich, dass ein renommierter Verlag wie «Klett und Balmer» ein Passepartout-konformes Englischlehrmittel produzierte, das im Widerspruch zur Firmentradition steht?
2. Warum konnte der «Schulverlag plus» es sich leisten, die Kritik an seinen Lehrmitteln *Mille Feuilles* und *Clin d'oeil* sechs Jahre lang zu ignorieren?
3. Wie konnte es sein, dass der Lehrerschaft eine Didaktik verordnet wurde, auf die sich international erfolgreiche Verlage wie Oxford Press oder Macmillan Education nicht im Traum einlassen würden?

Marketing und vollmundige Versprechungen
Die Didaktik der Mehrsprachigkeit mit den Lehrmitteln *New World*, *Mille Feuilles* und *Clin d'oeil* wurde mittels eines bis dato ungekannten Marketings beworben. Den Auftrag für die professionelle Website sicherten sich die Firmen «nemuk AG»[2] , Agentur für digitales Marketing, und «wortgewandt»[3], zuständig für «kluge Texte» und «ehrliche Kommunikation».

Damit war die Bahn frei für das mit Steuergeldern finanzierte Promoten angeblich überlegener Lehrmittel, deren Einsatz «den Fremdsprachenunterricht an der Volksschule von Grund auf […] erneuern»[4] solle. Fortan würden die Kinder die Fremdsprache wie ihre Muttersprache lernen: mühelos, ganz ohne Vokabeln büffeln und Regeln lernen zu müssen.

Pauschales Bashing
Gleichzeitig zeichneten Passepartout-Verfechter öffentlich ein Zerrbild des bestehenden Fremdsprachenunterrichts: Fehlende Handlungsorientierung, einseitige Fokussierung auf Grammatik, sinnentleertes Auswendiglernen, ja selbst die Zerstörung des Selbstvertrauens der Lernenden wurden angeprangert.

Man tat so, als ob vielfältige Wortschatzspiele, kreative Memorisierungstechniken oder variantenreiche Präsentationen niemals zuvor zu einem anregenden Fremdsprachenunterricht gehört hätten. Man redete den Status quo bewusst schlecht, um dem eigenen Konzept leichter zum Durchbruch zu verhelfen.

Flächendeckende Umerziehungskur
Sämtliche Fremdsprachenlehrpersonen verpflichtete man zu überdimensionierten «Fortbildungen». Wer sich weigerte, dem drohte gar der Entzug der Lehrberechtigung! Angesichts dieses übergriffigen Vorgehens blieb den Betroffenen nichts anderes übrig, als sich von Kursleitungen, die teilweise nicht einmal über stufenspezifische Unterrichtserfahrungen verfügten, die Kuriosiäten der neuen Didaktik erklären zu lassen, und zwar rekordverdächtige 24 Halbtage lang.

Zum Einstieg wurden gestandenen Lehrkräften beispielsweise Texte vorgelegt, in denen behauptet wurde, der Unterricht habe sich seit den Schriften von Comenius kaum verändert, er sei statisch und militärisch geblieben. Nun müsse endlich alles anders werden, schliesslich sei Lernen wie Sex, solle also aufregend und vergnüglich sein.

Wesen der Didaktik der Mehrsprachigkeit
Vorsicht: Realsatire! Die Hauptmerkmale der magischen Didaktik lassen sich anhand der folgenden Beispiele erläutern:

1. Ein Balljunge darf an einer Exhibition gegen Rafael Nadal spielen. Passt sich die Nummer 1 an oder zieht er voll durch mit der Begründung, Anfänger würden besonders gut Tennis spielen lernen, wenn sie sich von Beginn an mit authentischen Situationen konfrontiert sähen?
2. Deb Roy konnte mit dem *Human Speechome Project*[5] aufzeigen, welche Wörter Kinder zuerst erwerben. Gehören *good, tree, cat* dazu oder doch eher e*ngloutit, moulachou, prestidigitateur*[6] ?
3. Wie lernen Kinder Rad fahren? Mit einem an ihre Körpergrösse angepassten Laufvelo oder einem Bike für Erwachsene mit 29-Zoll-Rädern und 27 Gängen?
4. Warum wurde David Garrett zum Starviolinisten? Weil er täglich ausgiebig übte oder ab und zu spielerisch ein paar ausgewählte Töne ausprobierte?
5. Was sagen Eltern zu ihrem Dreijährigen, der im Zoo auf einen Tiger zeigt und «Löwe» ruft? «Das ist ein Tiger, den erkennt man am orangen Fell mit schwarzen Streifen» oder «Genau, sehr gut, das ist ein gestreifter Löwe»?

Sie ahnen es: Die Hardcore-Verfechter der Didaktik der Mehrsprachigkeit müssten sich stets für die zweite Option entscheiden – *falls* sie ihre Theorie selber in Alltagssituationen anwenden würden. Das tun sie jedoch *nicht*, wie mir eine Kursleiterin versicherte, denn im Kurs gehe es um den modernen Fremdsprachenerwerb, nicht um den Alltag. Ja, wie nun?

Angesichts solch verquerer Logik erstaunt es nicht, dass der Abschlussbericht der flächendeckenden Baselbieter Fachhearings mit Primar- und Sekundarlehrpersonen[7] die von verschiedener Seite seit Jahren geübte Kritik an besagter Didaktik bzw. den Passepartout-Lehrmitteln vollumfänglich bestätigte:

1. **Missachtung des universalen Prinzips vom Einfachen zum Schwierigen**
   «Die Orientierung an authentischen [also nicht didaktisierten] Inhalten wird als wenig zielführend wahrgenommen», diese «Texte stellen oft zu hohe Ansprüche […], thematisch seien sie wegen des fehlenden Alltagsbezugs […] wenig ansprechend.»
2. **Exotischer Wortschatz**
   «Alltagstauglicher Wortschatz» fehle, ein «aufbauender und verbindlicher Wortschatz wird nicht gezielt angelegt.»
3. **Kein geführter, systematischer Aufbau der Grundstrukturen**
   «Grammatische Strukturen werden […] nicht sichtbar gemacht und […] nicht als solche erkannt […], bei der Anwendung können die Lernenden nicht auf gefestigtes Vorwissen aufbauen.»
4. **Sight-Seeing-Didaktik**
   «Die grosse Mehrheit […] ist sich einig, dass Festigungs- sowie Vertiefungsmöglichkeiten fehlen. Etliche Themen werden in den Lehrmitteln nur angetippt und dann als gefestigt vorausgesetzt.»
5. **Fetisch Fehlertoleranz**
   Im Zusammenhang mit der passepartoutspezifischen Fehlerkultur «tauchte die Frage auf, warum nicht sofort die korrekte Schreibung eingeübt» werde. Kommentar: Wenn jemand behauptet, «dass Fehler das spätere Erlernen der richtigen Form in keiner Weise beeinträchtigen», dann fordern Sie diese Person dazu auf, *nicht* an einen rosaroten Elefanten zu denken und fragen Sie sie dann, was sie sieht.

Weitere Kuriositäten
In der *mini-grammaire* lassen die Lehrmittelautorinnen Kinder (nicht etwa studierte Linguisten!) auf einer Metaebene mehr als 40 Sprachen – von Isländisch über Vietnamesisch bis zum Inuktikut – reflektieren, die sie noch nicht einmal ansatzweise kennen.

Dozierende der PH FHNW propagieren gar das *Code Switching* – das beständige Wechseln zwischen mehreren Sprachen – als Unterrichtsziel für die Volksschule und demonstrieren damit Abgehobenheit und Realitätsferne.

Beschwichtigen, Diffamieren, Ignorieren und die Macht des Faktischen
Bereits 2015 machte Philippe von Escher, Stufenprä-

sident Sek I des Berner Lehrerverbandes, auf die Unzulänglichkeiten aufmerksam: «Es muss sich wohl um einen Systemfehler handeln, dass nach vier Jahren Frühfranzösisch […] die Top-300-Wörter […] in einem isolierten Satz nicht verstanden werden»[8]. Umfragen der Verbände aus den Kantonen GR, BE, SO und BL zeichneten allesamt ein negatives Bild.

Die bernischen Gymnasien strichen den Grammatikteil aus der Aufnahmeprüfung, weil man nicht prüfen könne, was nicht vorhanden sei. In Solothurn wurde das geplante Obligatorium der Passepartout-Lehrmittel für die Sek P rückgängig gemacht. Susanne Zbinden wies in ihrer Masterarbeit nach, dass das Leseverständnis von Clin d'oeil-Lernenden *signifikant* schlechter ist als dasjenige von SchülerInnen, die mit didaktisiertem Material Französisch gelernt hatten.

Trotz erdrückender Faktenlage lenkten die Verantwortlichen nicht ein. Im Gegenteil: Sie beschwichtigten, vertrösteten, stellten mahnende Stimmen bloss. Sie erklärten prämierte Studien wie jene von Simone Pfenninger für qualitativ ungenügend. Sie verwehrten Kritikern den Unterrichtsbesuch und schüchterten aufmüpfige Eltern ein. «TeleBasel» musste Stimmen verändern und Gesichter verpixeln, damit Betroffene sich getrauten, Klartext zu sprechen.

Dank Aldous Huxley wissen wir, dass Tatsachen nicht aufhören zu existieren, nur weil sie ignoriert werden. Im März 2018 sah sich Gesamtprojektleiter Reto Furter zu einer Stellungnahme veranlasst. Offenbar lagen die Nerven blank. Anders ist es nicht zu erklären, dass er sich auf SRF4 zu dieser Aussage verstieg: «Ein Geschichtslehrmittel, das den Holocaust leugnet, muss man verbieten, aber sicher nicht zwei Französischlehrmittel und ein Englischlehrmittel.»[9] Dieser «Vergleich» stellt eine Assoziation her zwischen Rechtsextremismus und dem Entscheid des Baselbieter Landrats, den Ausstieg aus Passepartout gutzuheissen. Einer sachlichen Auseinandersetzung ist das nicht zuträglich.

Die Realität sieht so aus: Viele praxiserfahrene Lehrpersonen – ihrem Berufsethos und dem Lernerfolg ihrer SchülerInnen verpflichtet – greifen längst korrigierend ein und halten sich nicht an krude Theorien von «Experten», die am finanziellen Tropf des teuersten Fremdsprachenprojekts aller Zeiten hängen.

Ausweg aus der Sackgasse
Dass es auch anders geht, bewies Bildungsdirektorin Monica Gschwind in Baselland: Sie nahm die Kritik ernst, holte alle Anspruchsgruppen an den runden Tisch und handelte: Die Fortbildung wurde gekürzt, die Einschränkung der Methodenfreiheit revidiert, das Ergebnis der Fachhearings transparent veröffentlicht, der «Schulverlag plus» unmissverständlich dazu aufgefordert, die Lehrmittel *grundlegend* zu überarbeiten.

Damit in allen Passepartout-Kantonen Ruhe einkehren kann, müssen Selbstverständlichkeiten wieder selbstverständlich werden:

Lehrplan
Lernziele können am besten erreicht werden, wenn die Stoffinhalte konkret definiert sind. Mit schwammigen Kompetenzformulierungen lässt sich kein stufenübergreifend aufbauender Fremdsprachenunterricht realisieren.

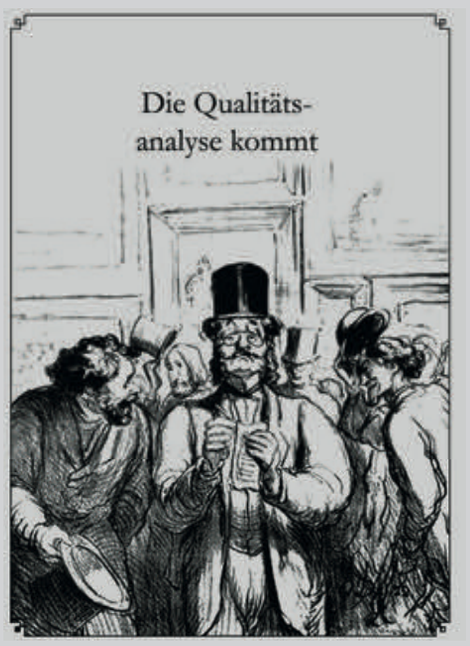
Lehrmittelfreiheit
Staatlich protektionierte Lehrmittelmonopole sind träge, einschränkend und teuer. Für beide Sprachen gibt es ausgereifte, weitgehend selbsterklärende Lehrmittel, welche international gesicherte didaktische Erkenntnisse umsetzen.

Methodenfreiheit
Richtziel eines jeden Sprachunterrichts ist der Transfer, die Anwendung in der Zielsprache. Der Weg dorthin ist lediglich Mittel zum Zweck. Es gibt daher weder *die* Lehrmethode noch *die* Fremdsprachendidaktik.

Passepartout als Präzedenzfall?
In speziellen Schulungen lernen Piloten, sich den Autoritätsgehorsam wegzutrainieren, damit Ungereimtheiten im Cockpit schnell und offen angesprochen werden können.[10] Genau dieses Selbstverständnis benötigen wir Lehrpersonen im Umgang mit praxisfernen «Experten».

Weiterführende Informationen:
www.lvb.ch > Themen A-Z > Fremdsprachen
www.lvb.ch/de/Aktuell/Themen.php?id=58

[1] Clin d'oeil, Bienvenue dans le futur, fil rouge, p. 17
[2] https://nemuk.com
[3] https://www.wortgewandt.ch/de.html
[4] https://www.fremdsprachenunterricht.ch/hintergrund/das-projekt-passepartout/
[5] http://www.ted.com, http://www.ted.com/talks/deb_roy_the_birth_of_a_word
[6] Mille feuilles 3.1, Le monstre de l'alphabet, S.15 ff.
[7] https://www.baselland.ch/politik-und-behorden/regierungsrat/dossiers/passepartout
[8] https://www.lvb.ch/docs/magazin/2015_2016/02_Dezember/10_Diese-Didaktik-schuettet-das-Kind-mit-dem-Bade-aus_LVB_1516-02.pdf
[9] Reto Furter, SRF, 27.3.2018, https://www.srf.ch/sendungen/4x4/der-kanton-basel-land-will-aus-passepartout-aussteigen
[10] Rolf Dobelli, Die Kunst des klaren Denkens, «The authority bias»



Aus: «Time for Change», siehe S. 46

SELBSTORGANISATION, SELBSTMOTIVATION, SELBSTBEURTEILUNG – SCHULUNG DES «HUMANKAPITALS»

Auszüge aus der Kontext-Sendung «Kinder in der Optimierungsfalle?» vom Dienstag, den 13. März 2018, im SRF 2

Moderatorin Anna Jungen im Gespräch mit Christine Stähelin, Primarlehrerin und Erziehungswissenschaftlerin, und Michael Kogerus, Redaktor bei «Das Magazin» und Vater

Anna Jungen:
Die Primarschule. Das ist der Ort, wo auf dem Pausenplatz gegummitwistet wird, wo man sich mit dem Thema «Löwenzahn» beschäftigt, lesen, schreiben und rechnen lernt, ein bisschen Französisch oder Englisch je nach Kanton – und dann kommen die Dinosaurier dran. Die Mehrheit der Kinder in der Schweiz geben an, gerne in die Schule zu gehen. Gleichzeitig ist von zunehmendem Leistungsdruck die Rede. […]

Christine Stähelin:
Kinder müssen heute sehr viel können. Und sie müssen sich selbst sehr gut kennen, sich selber sehr gut organisieren, sich selber auch beurteilen, sich selber motivieren und da gibt es so etwas wie eine Verschiebung der Verantwortung. Wer ist eigentlich zuständig für die Bildung oder für die Leistung, die Kinder heute erbringen?

Mein Eindruck ist, dass man immer mehr Verantwortung an die Kinder und an Jugendliche delegiert. […]

Dies löst sicherlich einen Teil des Stresses aus. […] Mit dem selbst, selbst, selbst, … selbstorganisiert, selbstmotiviert, selbstbeurteilt – diese Rückführung auf das Kind selber – dies ist für mich so, dass die Erwachsenen sich aus der Verantwortung ziehen, die Kinder in diese Welt einführen zu müssen und die Kinder schützen zu müssen vor der bestehenden Welt. Das ist unsere Aufgabe. Und irgendwo gibt es da eine Verantwortungsverschiebung in einem pädagogischen Kontext […].

Anna Jungen (Kommentar):

Primarschülerinnen und Primarschüler sollen also zunehmend selbstorganisiert lernen und es wird ihnen vermittelt, sie selbst steuerten ihren Lernprozess. Da entbehrt es nicht einer gewissen Ironie, dass gleichzeitig eine so engmaschige Beurteilung der Kinder stattfindet wie nie zuvor.

Spätestens seit der Einführung des Lehrplans 21 habe es eine Verschiebung im pädagogischen Fokus gegeben; die Schule richte nun das Augenmerk auf die Überprüfung von Kompetenzen und nicht mehr auf Inhalte, so Stähelin. Der Lehrplan 21 umfasst 363 Kompetenzen unterteilt in 2304 Kompetenzstufen. Und seit einigen Jahren müssen alle Kindergarten- und Primarschullehrpersonen der Nordwestschweiz einen standardisierten Lernbericht für jedes Kind ausfüllen: 20 Kreuze, unterteilt in 46 Kriterien, auf einer Skala von 1 bis 4. Teilweise sind es Fragen, die die Kinder wie Arbeitnehmende behandeln würden, sagt Christine Stähelin. So steht da z. B. «Das Kind erledigt Aufgaben termingerecht und vollständig.»

Christine Stähelin:
[…] Kinder sind keine Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer, denen man gewisse Aufträge übergibt und hofft, dass sie diese dann möglichst selbständig angehen. Kinder müssen noch gar nicht in dem Masse selbständig sein wie Erwachsene im Berufsleben. Da stellt sich z. B. die Frage, ob jemand in meiner Klasse selbständig ist, der alles alleine macht – und am Schluss ist einiges davon […] nicht richtig […]. Oder ist jemand selbständig, der merkt: «Hoppla, ich komme da gar nicht weiter; ich glaube, ich muss fragen gehen». […]

Anna Jungen (Kommentar):
Praktisch alles, was das Kind und seine Persönlichkeit ausmacht, wird bewertet und dient dann als Grundlage für die «Standortbestimmung» bzw. Elterngespräche. Diese Kreuzchen-Mentalität findet Christine Stähelin schwierig. Es erzeuge den Anschein von Objektivität, reproduziere eine Vermessungslogik und sei einfach ein bisschen lieblos.

Christine Stähelin:
Man hat dann diese Kreuzchen und diskutiert darüber, warum diese Kreuzchen da sind. Und das finde ich für eine Elterngespräch nicht so einen sinnvollen Inhalt, als wenn ich mir Notizen gemacht und mir z. B. aufgeschrieben habe, dass das Kind immer wieder die Hausaufgaben vergisst und ich mit den Eltern darüber diskutieren kann, was ist der Grund, was können wir machen, damit dies besser funktioniert? […] Es gibt schon noch Unterschiede zwischen Gespräch […] und zwischen festgeschriebenen Beurteilungen.

Anna Jungen (Einführung):
[…] Michael Kogerus ist Redaktor bei «Das Magazin» und Vater zweier Kinder. Auch er stellt fest, dass Kinder je länger, je häufiger dazu aufgefordert würden, sich selber einzuschätzen, sich selber zu beurteilen und selber Lernziele für die Zukunft zu formulieren, eigentlich alles Dinge, die man bisher aus dem Personalwesen kannte. Nun aber versprühen Begriffe wie «Zielvereinbarung», «Standortbestimmung» und «Portfolio» den diskreten Charme des Personalwesens und damit deren Botschaften auch in den Primarschulen, nämlich …

Michael Kogerus:
… Ja, genau. Es geht um die Selbstoptimierung, also um ein Modell, das noch nicht so alt ist. Das gibt es seit den 1950er Jahren erst. Es geht um den Versuch, sich selbständig zu verbessern. Jetzt kann man sagen, dass lernen dies bedeutet […]. Aber den Fokus darauf zu legen, das verunsichert die Leute, weil man implizit damit sagt: »Du bist im Moment nicht gut genug.» Und mein Eindruck war, dass in den Schulen […] diese klassische philosophische Frage der Heranwachsenden, nämlich «Wer bin ich?», abgelöst worden ist durch die Frage: «Bin ich gut genug?» […]

Anna Jungen:
Wenn man ständig dazu aufgefordert wird, über die eigenen Lernfortschritte nachzudenken, diese einzuschätzen und daraus Ableitungen und Verbesserungen für die Zukunft zu formulieren, so könnte man eine These formulieren: «Erleben Kinder von klein auf eine alles durchdringende Ökonomisierung, bei der alles gemessen und bewertet wird?» […]

Michael Kogerus:
Genau! Geübt wird der Blick von aussen auf uns selbst. Man soll sich selbst einschätzen und dabei gehen […] Dinge verloren: […] die Freude daran, etwas zu machen, unabhängig davon, wie gut ich darin bin. Also, primär muss ich mich mit dem Stoff beschäftigen […]. Du wirst nicht nur Dinge finden, in denen du gut bist, sondern dich die ganze Zeit mit Dingen beschäftigen müssen, die dir zunächst mal fremd sind oder die […] langweilig sind. Und das zu üben, halte ich für wichtig. Aber das verschwindet, wenn man sofort fragt: «Bist du darin gut?» Und zum anderen haben wir diese «Talentshow-Logik», dass die Dinge für dich relevant sind, in denen du gut bist. Und «gut sein» heisst in diesem Zusammenhang: besser als andere. […] Das ist komplett wettbewerbsorientiert. […]

- ROLAND REICHENBACH -

«NZZ», 26.7.2014

«LEIDER GIBT ES AN DEN SCHULEN EINE NEO-MANIE»

Alternative Lernformen sind an öffentlichen Schulen im Trend, sorgen aber immer wieder für Konflikte. Der Erziehungswissenschafter Roland Reichenbach hält die aktuelle Entwicklung für bedenklich. Interview: Lucien Scherrer

«ES IST BEDENKLICH, WENN DIE SCHULE DER INNOVATIONSRHETORIK AUF DEN LEIM GEHT»

Herr Reichenbach, in mehreren Zürcher Gemeinden protestieren Eltern und Lehrer gegen alternative Lernformen wie das selbstorganisierte und das altersdurchmischte Lernen. Sie behaupten, diese Unterrichtsformen sorgten für Unruhe und Überforderung. Ist diese Kritik berechtigt oder ein Aufschrei von Ewiggestrigen?

Die beiden Themen, selbstorganisiertes Lernen und altersdurchmischte Schulklassen, sind zu unterscheiden, auch wenn sie oft kombiniert werden. Im Hintergrund des selbstorganisierten Lernens steht das Bildungsziel der Selbstregulation. Diese Vokabel hat momentan eine hohe gesellschaftliche Akzeptanz. Die pädagogische Frage ist aber, ob, wann und in Bezug auf welche Inhalte die Schüler und Schülerinnen fähig sind, mehr oder weniger selbstbestimmt und selbstkontrolliert zu lernen. Die Realität des Lernens mag eine ganz andere sein, als der verführende Begriff suggeriert. Gerade mittelstarke und vor allem leistungsschwache Kinder brauchen mehr Führung, Unterstützung und Kontrolle durch die Lehrperson – ihnen könnte ein falsch verstandenes didaktisches Konzept besonders schaden, während die Starken in praktisch jeder pädagogischen Welt gute Leistungen zeigen.

Sie sagen «könnte schaden» – gibt es dafür Belege?

Ja. Offene Lernformen haben zwar überall einen sehr guten Ruf, aber in empirischen Studien schneiden sie meist höchst ambivalent ab. Gerade dass bei schwächeren Schülern die Leistung sinkt, wenn man ihnen zu viel zumutet, ist gut belegt. So hat der neuseeländische Bildungsforscher John Hattie festgestellt, dass der Lehrer für den Lernerfolg zentral ist – wobei der Erfolg am grössten ist, wenn er den Unterricht möglichst lenkt und strukturiert. Die Studie hat im Bildungsbetrieb viele Leute verärgert. Denn sie sagt genau das Gegenteil von dem, was heute propagiert wird.

Wie beurteilen Sie das Konzept des altersdurchmischten Lernens?

Zunächst sollte man akzeptieren, dass sich meist eh schon zirka drei Jahrgänge von Kindern in der Regelklasse versammeln. Die Befürchtungen der Eltern, die älteren Kinder würden weniger profitieren, wenn sie mit jüngeren die Klasse teilen, ist aber auch bei den bekannten Versuchen, etwa in der Basisstufe, unbegründet. Altersdurchmischung ist ein Faktum des sozialen Lebens, die Altershomogenität in der Schule ist künstlich und im Grunde neuen Datums. Während altersdurchmischte Gruppen akademisch weder stärker noch schwächer werden, profitieren sie im Bereich des sozialen Lernens.

Inwiefern?

In Untersuchungen hat man festgestellt, dass die Kleinen dank dem Kontakt mit Erst- und Zweitklässlern einen leichten Wissenszuwachs gegenüber Gleichaltrigen aufweisen. Wichtig scheint mir aber, dass ältere Kinder von den Kleinen nicht am Lernerfolg gehindert werden. Diese Befürchtung hört man oft von Eltern mit Aspirationen im Bildungsbereich, aber sie trifft nicht zu.

Was ist mit dem oft ins Feld geführten Lärmpegel?

Das ist ein grosses Problem, aber kein spezifisches des altersdurchmischten Lernens. Im Fall des selbstorganisierten Lernens würde ich dagegen klar von einem spezifischen Problem sprechen. Dieses Konzept ist pädagogisch zu wenig durchdacht. Denn wenn jeder Schüler hauptsächlich für sich selber lernen soll, warum braucht es dann überhaupt noch Klassenzimmer?

Der Lehrer spielt im Fall des selbstorganisierten Lernens nur noch eine (Neben-)Rolle als «Coach». Kommt das gut?

Dahinter steckt die Ansicht, dass alles, was der Mensch selber tut, gut ist. Und dass alles, was von aussen kommt, schlecht ist. Da schimmert die alte Angst vor der Macht des Lehrers durch, die in den 70er Jahren zu faktischen Berufsverboten für linke Lehrer führte. Heute spricht niemand mehr von «Indoktrinierung», aber es ist, als ob die Lehrperson didaktisch überflüssig gemacht werden soll. Dabei wissen alle, dass sie wichtig ist. Nicht nur jeder, der ernsthaft über seine eigene Schulkarriere nachdenkt, sondern auch die empirischen Bildungsforscher wissen es – oder besser gesagt, sie könnten es wissen, sofern sie bereit wären, dieses biedere Element der schulischen Bildung zu akzeptieren.

Wäre in Zeiten, in denen jeder mit seinem Handy beschäftigt ist, nicht mehr gemeinsamer Unterricht gefragt, unter Anleitung eines Klassenlehrers?

Der meiste Unterricht ist auch heute «lehrerzentriert», was für mich übrigens kein Schimpfwort ist. Klassenlehrer sind besonders bedeutsam. Was kann es Besseres für ein Schulkind geben als eine Lehrperson, die dem Kind drei Dinge zeigt: Erstens, dass

ROLAND REICHENBACH
IST PROFESSOR FÜR ALLGEMEINE ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT AN DER UNIVERSITÄT ZÜRICH.

das, was gelernt werden soll, wichtig ist. Zweitens, dass der Schüler diesen Inhalt lernen kann. Drittens, dass der Lehrer das Kind dabei unterstützt. Das sind die Elementarien. Der Rest sind eher Oberflächenphänomene, über die viel sinnlos gestritten wird.

Wie wichtig sind Unterrichtssysteme überhaupt für den Lernerfolg?

Wenn mit «Unterrichtssystemen» konkrete Varianten des Unterrichtens gemeint sind, dann ist die positive oder negative Wirkung auf den Lernerfolg sehr gross. Wenn damit das Bildungssystem als Ganzes oder das Schulsystem gemeint ist, dann gilt: Die Wirkung auf konkretes Lernen ist gering. Wie gesagt: Einer der stärksten Faktoren für den Lernerfolg ist die Lehrperson. Statt das anzuerkennen, erfindet man dauernd neue Unterrichtskonzepte und geht damit auf die Kinder los, mitunter getrieben von einem allzu grossen Machbarkeitsglauben.

Dennoch sind neue Lernformen im Trend, gerade an den Pädagogischen Hochschulen. Wie gross ist der moralische Druck auf die Schulen, diesem Trend zu folgen?

Es gibt meines Erachtens verschiedene pädagogische Gottesdienste. Momentan ist typisch, dass das Nicht-Typische besonders hohe Anerkennung bewirkt. Dafür wird der herkömmliche Unterricht mit moralisierenden Argumenten eher schlechtgeredet. Das halte ich nicht für begrüssenswert. Die Stärken «herkömmlichen» Unterrichts gilt es ebenso anzuerkennen. Es ist bedenklich, wenn die Schule der Innovationsrhetorik auf den Leim geht. Erneuerungen sind, wenn überhaupt, nur langsam umzusetzen. Die Trägheit des Systems ist auch ein Garant für Verlässlichkeit und Stabilität, nicht einfach bloss Indiz mangelnder Anpassungsbereitschaft. Es gibt auch in der Schule eine «Neo-Manie», die abzulehnen ist. Es gibt Erneuerungen, die grossartig sind, dies aber eher einmal im Jahrhundert als einmal pro Monat – etwa die Erkenntnis, dass das Kind Bedürfnisse hat, die man ernst nehmen sollte, statt diese zu bekämpfen.

Heute experimentieren die Volksschulen mit individualisierten Lernformen, um der zunehmenden Heterogenität im Klassenzimmer zu begegnen. Wie müsste die Schule Ihrer Meinung nach mit diesem Problem umgehen?

Heterogenität ist ein soziales Faktum, Homogenität eine Illusion. Die Unterschiede zwischen den Menschen können das Unterrichten – aus unterschiedlichen Gründen – extrem erschweren. Zu behaupten, dass diese Probleme mit individualisiertem Unterricht alle gelöst werden können, halte ich für blauäugig. Die Debatte über die Inklusion lernschwacher Schüler zeugt von dieser Manie der politischen Korrektheit. Wer die Schwierigkeiten, Befürchtungen und Hoffnungen von Eltern, Lehrpersonen und Schülern nicht ernst nimmt und es einfach besser weiss, was für die Schule richtig und gut ist, wird in diesem Land meistens früher oder später jäh gebremst. Selbstregulation ist also nicht nur eine Chimäre.

Gemäss herrschender Lehrmeinung ist heute nicht primär reines Wissen gefragt. Im Zentrum stehen Kompetenzen wie Selbständigkeit und soziales Handeln. Teilen Sie diese Einschätzung?

Da niemand etwas gegen Kompetenzen haben kann, handelt es sich auch hier um einen Gottesdienst, um ewig wiederholte, kaum analysierte oder kritisch reflektierte Vokabeln, bildungspolitische und -praktische Mantras. Natürlich sind Kompetenzen wichtig, und natürlich müssen sie gefördert werden. Doch sämtliche schulischen Lerninhalte nur noch durch die Kompetenz-Perspektive zu betrachten, ist so unnötig wie ärgerlich. Richtig ist, dass es Wissen gibt, das nicht unmittelbar «anwendbar» und handlungswirksam ist. Wer das allerdings für problematisch hält, sollte besser nicht im Bereich der Schule wirken.

GESTEUERTE SCHULE, *GEGÄNGELTE LEHRPERSONEN*

Ob man als Lehrkraft wegen Illoyalität von der Schulleitung zitiert wird, weil man sich mit pädagogisch begründeten Argumenten einer top-down-Reform widersetzt, ob man in Weiterbildungen mit infantilisierenden Loslassübungen traktiert wird und mit Klebepünktchen seine eigentlich differenzierte Meinung auf Flipcharts zu banalisieren verdammt ist, ob man in angeblich partizipatorischen Arbeitsformen wie World-Cafés ohne erkennbare Wirkung sein Engagement für eine gute Schule einzubringen gedachte, ob man durch die Minutenanalyse im Classroom-Walkthrough an den Rand seines Selbstverständnisses gebracht wird: Wer seine Nase in den «Wind of change» hält, erlebt bisweilen sein blaues Wunder und staunt nicht schlecht ob des Einfallsreichtums seiner Vorgesetzten und Fortbildner, wie effizient man ernsthafte Kritik und pädagogisch reiche Erfahrung zu neutralisieren versteht und Diskussionen ins Leere laufen lässt.

«Time for Change? – Schule zwischen demokratischem Bildungsauftrag und manipulativer Steuerung» lautete der Titel der Tagung vom 3. Februar 2018 an der Bergischen Universität Wuppertal mit Prof. Dr. Jochen Krautz als Gastgeber. Sie widmete sich den Führungstechniken des Change-Managements im Bildungswesen, analysierte die Hintergründe und das Menschenbild von Bildungssteuerung und Soft-Governance, veranschaulichte die Breite des Phänomens anhand zahlreicher Fallbeispiele aus dem Schulwesen – darunter auch etliche aus der Schweiz – und eröffnete einen Ausblick, indem sie erfolgreiche Massnahmen von Elternvereinen, Bildungspolitikern, Lehrerverbänden und Volksinitiativen vorstellte. Das grosse Interesse der über 400 Teilnehmer, Lehrkräfte aus Schule und Hochschule, Lehramtsstudenten sowie Mitglieder aus Elterninitiativen aus dem gesamten deutschsprachigen Raum, sprengte die Erwartungen der Organisatoren und zeigte das Bedürfnis, dem vorgeblich als Naturgewalt auftretenden «Wind of Change» zu trotzen, wo er gegen alle pädagogische Erfahrung und Vernunft Reformen erzwingt und zu diesem Zweck mit unlauteren Mitteln die Einstellungen der Beteiligten zu manipulieren sucht. Der Beitrag von Jochen Krautz entspricht dem ersten Teil seines Einführungsreferats und leitet den äusserst lesenswerten Tagungsband ein.

Der Beitrag von Allan Guggenbühl ist ein passendes Beispiel dafür, dass das Change-Management in gleicher Weise an den Pädagogischen Hochschulen greift, so dass Hearings mit Top-down-Vorgaben zu Diskussionsverhinderungsveranstaltungen mutieren und das vorgebliche Anliegen ins Gegenteil kehren.

JOCHEN KRAUTZ

IMPERATIVE DES «WANDELS»:

SCHULREFORM IN DER POSTDEMOKRATIE

«Wandel» als Naturgesetz?

Thema und Problematik des vorliegenden Bandes macht einführend ein verbreiteter Wahlspruch des Change-Managements deutlich, mit dem auch ein Standardlehrbuch über «Führung, Steuerung, Management» von Schulen beginnt:

«*Wenn der Wind des Wandels weht,*
bauen die einen Mauern,
die anderen Windmühlen.
– alte chinesische Weisheit» (1)

Nun ist hier unerheblich, wie alt und chinesisch diese Weisheit tatsächlich ist. Doch ist mit dem Spruch das ganze Programm beschrieben, von dem dieser Band handelt:

- Es kommt ein undefinierter «Wandel» als Reform von irgendwo her. Woher der Wind weht, wer die Windmaschine angeworfen hat und wohin sie die an Schule Beteiligten wehen will, wer also Reformen anstösst, wie sie begründet sind und was damit bezweckt ist, soll nicht hinterfragt werden.
- Man soll sich schmiegsam anpassen an das, was als natürliche Veränderung daherkommt, und daher als alternativlos erscheint.
- Wer sich dem Wandel verweigert, erscheint nicht nur töricht, sondern hat offenbar Angst vor dem Neuen, ist damit rückständig und konservativ, weil er das Innovative und damit in jedem Fall Bessere ablehnt.
- Das heisst aber auch: Wer sein Fähnchen nach dem neuen Wind dreht, gilt als «innovativ», geniesst Vorzüge oder kann Karriere machen. Insofern legt der Spruch Opportunismus nahe.

Damit zeigt sich in diesem «Sinnspruch», den man leicht als Leerformel auffassen könnte, bereits der demokratisch hochproblematische Kern der Programmatik des «Wandels»:

- Das Programm ist *antiaufklärerisch*, weil es Vernunft, Diskurs und Kritik verneint.
- Es ist *undemokratisch*, weil es Selbstbestimmung auf «Teilhabe» reduziert: Die Betroffenen sollen nicht die *Sache* der Reform mitbestimmen, sondern allenfalls noch die Farbe der Windmühlenflügel, damit es hübsch aussieht und man sich wohlfühlt.
- Und es ist *manipulativ*, weil nicht offen argumentiert, sondern sozialpsychologischer Druck erzeugt wird: Man soll das tun, was angeblich unausweichlich ist und alle anderen auch machen.

Eben solche Vorgänge sind heute in Schulen, Lehrerzimmern, Studienseminaren, Fortbildungen und Schulbehörden gängige Praxis: Über vermeintliche «Innovationen» und «Reformen» wird nicht in der Sache diskutiert, sondern sie werden mittels indirekter und direkter Beeinflussung schlicht durchgesetzt. Dies reicht vom Unterlaufen rechtlicher und demokratischer Strukturen, über Standardisierungs- und Evaluationsmassnahmen, sozialen Druck und gruppendynamische Techniken bis hin zu direkten Maulkörben und unverhohlenen Drohungen.(2) Die Fallberichte in Teil II dieses Bandes zeigen dies deutlich.

Mythologie des «Wandels»

Die angebliche Unvermeidlichkeit des «Wandels» überträgt das Change-Management aus der Wirtschaftswissenschaft auf die Schule. Der neoliberale Marktradikalismus behauptet, dass «*der* Markt» mit «unsichtbarer Hand» alles zum Guten wende, wenn wir uns ihm bedingungslos unterwerfen und nicht etwa anmassen, ihn gestalten zu wollen.(3) Demzufolge hätten sich Unternehmen dem Wandel

Aus: «Time for Change», siehe S. 46

«*des* Marktes» bedingungslos anzupassen. Sonst gingen sie schlicht unter. Daher gilt es als unabdingbar, dass im digital beschleunigten globalen Kapitalismus Unternehmensstrukturen und Mitarbeiter permanent revolutioniert werden.[4] «Stabilität» hat gegenüber dem «Wandel» keinen Wert mehr. Die Begründung: «Das darwinistische Prinzip der Märkte».[5]

Wie falsch und zerstörerisch dies auch für Unternehmen und ganze Volkswirtschaften sein mag – in der Übertragung dieser «darwinistischen» Logik auf das Bildungswesen liegt die erste fundamentale Fehlleistung der Implementierung von Managementkonzepten in die Schulen: Öffentliche Bildungseinrichtungen in der Demokratie haben sich nicht einem gott- oder marktgegebenen «Wandel» *anzupassen*, sondern diesen kritisch zu reflektieren und womöglich gerade *Widerstand* dagegen zu leisten.[6] Die Leitideen und Bildungsziele von Grundgesetz und Landesverfassungen bleiben gleichermassen stabil wie sie stabilisierend wirken: Sie geben Lehrerinnen und Lehrern Orientierung, um nicht Fähnchen im «Wind of Change» zu sein. Stabilität geht daher in Bildungseinrichtungen immer vor «Wandel», weil sie der kulturellen Tradierung und der Humanisierung von Gesellschaft dienen.

Demzufolge können Lehrerinnen und Lehrer auch nicht wie abhängig Beschäftigte in Unternehmen behandelt werden, die auf Gedeih und Verderb dem Druck des Managements nachgeben sollen, das wiederum nur die Erwartungen von «*shareholdern*» durchsetzt.[7] Sie sind als Pädagogen ihrem Berufsethos und dem Bildungsauftrag der Verfassungen verpflichtet – nicht einem Outputziel oder ihrer Stellung am Markt.

Wo immer also der «Wandel» als natürlicher Vorgang, als unausweichliche Anpassung an «neue Anforderung an die Schule» und als zu akzeptierende politisch-didaktisch korrekte Haltung mythologisiert wird, ist doppelte Vorsicht geboten: In politischen und kulturellen Feldern wie dem von Bildung und Bildungspolitik darf in einer Demokratie nichts unausweichlich sein, sondern muss der Selbstbestimmung der Bürger, also der Hoheit des Souveräns unterliegen. Entsprechend muss die damit verbundene Aufgabe der professionellen Expertise und Verantwortung der Praktiker anheimgestellt sein. Denn wie sollen Lehrerinnen und Lehrer, die selbst manipulativ gesteuert werden, gleichzeitig dem Bildungsauftrag der Verfassung nachkommen und junge Menschen zu mündigen Bürgern erziehen?

Einstellungen verändern

Doch wozu wird der «Change» nun dennoch in die Schulen getragen? Um im Bild des obigen Spruches zu bleiben: Der seit den PISA-Studien auf Dauer gestellten Windmaschine der Bildungsreformen[8] soll die notwendige Durchschlagskraft verliehen werden. Deren Problem ist, dass sie pädagogisch kaum zu begründen sind und – wie längst sichtbar wird – gerade *nicht* zu besserer Bildung führen.[9] Praktische und wissenschaftliche Pädagogik wissen, dass man Bildungsprozesse – wenn man sie denn vollwertig versteht – eben *nicht* outputorientiert mit Standards und Test, nicht mit unterrichtsmethodischer Gleichschaltung und Überwachung durch Schulinspektionen erzwingen kann.[10]

Change-Management meint also Lehrerinnen und Lehrer dazu bringen zu müssen, etwas zu tun, was sie begründet für widersinnig halten. Doch, so erneut Hans-Günter Rolff in der schon zitierten Schrift, Lehrer liessen sich aufgrund von Beamtenstatus und pädagogischer Autonomie «nur schwer führen». «Nicht wenige von ihnen stellen Führung gänzlich in Frage.»[11] Man habe ihnen im Studium beigebracht, «dass zur Ausübung eines pädagogischen Berufs ein gewisses Mass an Autonomie gehört.» Daher erlägen sie «dem Mythos von der Gleichheit, der traditionell Leitungspersonen als eine der ihren definiert, als primus oder prima inter pares».[12]

Wahrlich: *horribile dictu*! Demnach hatte universitäre Bildung Erfolg, Lehrerinnen und Lehrer berufen sich auf ihre gesetzlich geschützte pädagogische Freiheit und denken nicht hierarchisch. Die Programmatik des «Wandels» zielt also darauf, diese *Einstellungen* zu verändern, Einstellungen also, die in gelungener wissenschaftlicher und demokratischer Bildung begründet sind. Change-Management zielt daher nicht nur auf die Durchsetzung von Vorschriften – dies wäre per Dienstanweisung möglich. Vielmehr sollen Menschen die «Veränderungen verinnerlichen, akzeptieren, tragen und leben»[13]. Es geht also um die *innere Veränderung von Überzeugungen*, und zwar nicht in irgendeine Richtung, sondern genau dahin, die Vorgaben zu akzeptieren und innerlich mit ihnen übereinzustimmen. Man soll nicht nur «Dienst nach Vorschrift» machen, Lehrer sollen *wollen*, was sie sollen! Die meist und zurecht hohe Identifikation von Lehrern mit ihrem Beruf soll instrumentalisiert und umgelenkt werden, sodass sie nicht mehr ihrem eigenen Professionsverständnis folgen, sondern Überzeugungen, die von aussen geschickt herangetragen werden.[14] Dieser Anspruch und die entsprechenden Techniken sind dabei als *manipulativ* zu bezeichnen, da sie nicht offen deklariert werden und die Sache nicht offen diskutiert wird, sondern weil vermeintliche Sachzwänge konstruiert, strukturelle Umwandlungen inszeniert und indirekter Druck exekutiert wird, der auf diese Einstellungen wirken soll. Lehrerinnen und Lehrer werden «targets of change»[15], also Ziel von Change-Attacken, ohne zu wissen, was mit ihnen geschieht.[16]

(1) Rolff, Hans-Günter u.a. (2010): Führung, Steuerung, Management. Schule weiterentwickeln – Unterricht verbessern. Orientierungsband zur Unterrichtsreihe Schule erfolgreich leiten. Hrsg. von Botho Priebe. Seelze, S. 7.
(2) Vgl. den Beitrag von Matthias Burchardt in diesem Band.
(3) Vgl. Ötsch, Walter (2009): Mythos Markt. Marktradikale Propaganda und ökonomische Theorie. Marburg.
(4) Vgl. Cummings, Thomas G. (2008): Introduction. In: ders. (Hrsg.): Handbook of Organization Development. Los Angeles u.a., S. 1.
(5) Cacaci, Arnaldo (2006): Change Management – Widerstände gegen Wandel. Plädoyer für ein System der Prävention. Wiesbaden, S. 1.
(6) Vgl. den nachfolgenden Beitrag von Ursula Frost.
(7) Auch hier bleibt undiskutiert, wie menschenunwürdig diese Behandlung dort ist.
(8) Vgl. hierzu die Beiträge von Beat Kissling und Volker Ladenthin in diesem Band.
(9) Vgl. Liessmann, Konrad Paul (2014): Geisterstunde. Die Praxis der Unbildung. Eine Streitschrift. Wien.
(10) Vgl. meinen Beitrag in Teil IV dieses Bandes.
(11) Rolff (2010), S. 10.
(12) Ebd., S. 21.
(13) Cacaci (2006), S. 23. So auch Schein, Edgar H. (2008): From Brainwashing to Organization Therapy. The Evolution of a Model of Change Dynamics. In: Cummin (2008), ebd., S. 45: «[…] most organization change involves changes in attitudes and beliefs, although it usually begins with coerced behavior change.»
(14) Sascha Frick zeigt in seinem Beitrag in diesem Band, wie dieses Ausnutzen positiver Motivation in der Schulpraxis konkret aussieht.
(15) Vgl. Schein (2008), ebd., S. 45.
(16) Vgl. zu den Hintergründen dieser Manipulationstechniken den Beitrag von Silja Graupe in diesem Band.

JOCHEN KRAUTZ
IST PROFESSOR FÜR KUNSTPÄDAGOGIK AN DER BERGISCHEN UNIVERSITÄT WUPPERTAL; ARBEITSSCHWERPUNKTE: SYSTEMATIK UND DIDAKTIK RELATIONALER KUNSTPÄDAGOGIK, BILDUNGSTHEORIE UND BILDUNGSPOLITIK

CLASSROOM WALKTHROUGH
KONTROLLE DURCH FEEDBACK

—

«Die Thurgauer Schulleiter haben ein neues Führungsinstrument, das sich ‹Classroom Walkthrough› nennt. Dabei handelt es sich um ein Kontroll-Instrument, das bereits in den USA angewendet wird. Es gibt dazu auch schon eine entsprechende App fürs Handy. Wie funktioniert ‹Classroom Walkthrough›? Die Schulleitung besucht die Lehrkräfte 10 bis 15 Mal pro Jahr während 7 bis 10 Minuten. Die Lehrkräfte erhalten innerhalb von 24 Stunden ein schriftliches oder mündliches Feedback. Der Besuch ist nicht angemeldet, das Schulzimmer wird ohne anzuklopfen betreten. Es gibt keine Begrüssung und auch keine Verabschiedung.»

Jochen Krautz, Mathias Burchardt (Hrsg.): Time for Change? Schule zwischen demokratischem Bildungsauftrag und manipulativer Steuerung, München 2018, S. 93.

Den Tagungsband kann man herunterladen unter:
https://bildung-wissen.eu/fachbeitraege/bildungspolitik/time-for-change-2.html

EURE MEINUNG IST UNS WICHTIG

– *(Change)-Management in der Lehrerbildung*

Die Mitarbeiter einer Hochschule werden per Mail von der Leitung zu einem «Hearing» eingeladen. «Eure Meinung ist uns wichtig!», steht im Betreff. Es geht um eine interne Reorganisation und um Lehrmittel. «Die Hochschulleitung freut sich auf eine lebhafte Diskussion!» Zwei Wochen später: Die Aufgebotenen platzieren sich weit weg vom Podium. Stoisch lassen sie anschliessend eine Power-Point-Präsentation voller Ablaufschemen und Anglizismen über sich ergehen. Den Satz «die Schulleitung hat beschlossen» hört man mehrmals. Es wird auf Vorgaben der Direktorenkonferenz, globale Standards und Studien hingewiesen, die «zwingend» eingehalten werden müssen. Endlich die Diskussion. Niemand meldet sich. Zwei Mitarbeiter mit Mikrophonen stehen tatenlos herum. Schliesslich erhebt eine Frau die Hand. «Kann ich dieses Hearing voll als Arbeitszeit abrechnen, auch wenn ich 40% arbeite?» Weitere Fragen gibt es nicht. Nach Abschluss des Hearings, als die Mitarbeiter unter sich sind, geht es los: Man sage nichts, bevor man nicht wisse, ob Vorschläge ernsthaft geprüft werden! Eine lausige Alibiübung eines Public-Relation-Profis! Die Leitung inszeniert wie oft «Mitarbeiterbeteiligung», ohne zuzuhören.

Neuerungen in Ausbildungsinstitutionen sind erfolgreich, wenn die Basis mitmacht. Vor allem wenn das Ausbildungsniveau der Mitarbeiter hoch ist, können Reformen nicht top-down implementiert werden. Sie müssen einleuchten. Informationskampagnen genügen nicht, sondern es braucht eine aktive Mitwirkung bei Kernentscheiden. Was in höheren Gremien ausgedacht wurde, muss der Realität der Arbeitswelt angepasst werden.

Früher wurde die Schweiz durch kleine Ausbildungsinstitutionen geprägt. Dort konnte man sich an Dozententreffen oder an informellen Zusammenkünften über Vorschläge der Bildungsdirektion oder der Experten austauschen. Entscheidungsrahmen und Einflussmöglichkeiten waren klar. Die Chance war gross, dass Mitarbeiter ihren Chefs sagten, was sie denken. In grossen Ausbildungsinstitutionen mit einem komplexen Oberbau und vielen Kaderpositionen, wie wir es heute kennen, ist dies schwieriger. Die Verantwortlichen sind fern und werden vom Diskurs unter ihresgleichen absorbiert. Man will an Kongressen mit der eigenen Forschung brillieren oder wendet sich dem globalen Networking zu. Die Erfahrungen der Mitarbeiter rücken in den Hintergrund. Eine Einladung zu einem Kongress in Dortmund ist wichtiger als vertiefende Gespräche mit der Basis. Die Gefahr ist, dass diese sich als steuerbare Masse erlebt, der erklärt werden muss, was «fortschrittlich» ist. Man verlässt sich auf professionelle Kommunikationsstrategien statt auf Begegnungen. Es geht nicht um das Hineinhören in die Praxis, sondern um die Durchsetzung aktueller Paradigmen oder Irrtümer der Forschungsgemeinschaft. Das Gefühl breitet sich aus, dass das New-Public-Management Mitbeteiligung vorgaukelt. In Wirklichkeit sind Grundsatzentscheide längst gefallen und man redet nur über Details. Geht es darum, der Basis Sand in die Augen zu streuen und sich eine Scheinlegitimation zu geben?

Diese Form des Kontaktes zu Mitarbeitern kennt man nicht nur aus China, sondern auch in Ländern mit einer obrigkeitlichen Tradition wie England und Frankreich. In den letzten beiden haben sich als Gegengewicht starke Gewerkschaften, Streikbereitschaft und Strategien verbreitet, wie man die «Oberen» austrickst. Muss es bei uns auch soweit kommen? Die schweizerische Demokratie lebt von einer Diskussionskultur jenseits der Hierarchien und Stände. Wirkliche Leader hören auf ihre Mitarbeiter und nehmen ihre Vorschläge auf.

ALLAN GUGGENBÜHL
IST PSYCHOLOGE UND PSYCHOTHERAPEUT, LEITET SEIT 1984 DAS INSTITUT FÜR KONFLIKTMANAGEMENT UND WAR PROFESSOR AN DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE ZÜRICH. ER IST AUTOR ZAHLREICHER BÜCHER ZU DEN THEMEN JUGENDGEWALT, BILDUNG SOWIE JUNGEN- UND MÄNNERARBEIT.

DER DRIFT DES SCHWEIZER BILDUNGSSYSTEMS *LEHREN AUS DER ANGELSÄCHSICHEN WELT*

Die Lehren aus der angelsächsischen Welt

Die nicht abreissenden Bildungsreformen in der Schweiz sind nicht vom Himmel gefallen. Sie sind Teil einer weltweiten Entwicklung, die in den angelsächsischen Ländern ihren Ursprung hatte. Deshalb lohnt sich ein Blick über die Grenzen, wie wir es im Kapitel 4 tun.
Die Folgen derselben Reformen sind in den USA und Grossbritannien wesentlich sichtbarer als bei uns, da sie schon Jahre zuvor implementiert wurden. Ausserdem gibt es in der angelsächsischen Welt Forschende an verschiedenen Universitäten, die sich seit Jahren nicht nur kritisch mit der daraus erwachsenden Praxis befassen und empirische Einsichten dazu geliefert haben, sondern auch der Frage auf den Grund gehen, wessen Interessen dabei eigentlich bedient werden. Der entstandene Leidensdruck und die offensichtlichen Verwerfungen in den öffentlichen Schulen der USA haben dort zwischenzeitlich zu erheblichem Widerstand und Protestaktionen seitens der Elternschaft geführt. In Europa ist dies kaum bekannt. Die Aktionen zeigen, dass es sogar in Ländern, die weit von einer politischen Kultur der direkten Demokratie entfernt sind, möglich ist, fragwürdige Entwicklungen zu problematisieren bzw. ihnen Einhalt zu gebieten.
Das Interview mit dem renommierten englischen Bildungssoziologen Stephen Ball vom University College London sowie ein Bericht über den Widerstand von amerikanischen Eltern gegenüber der notorischen, ihre Kinder sehr belastenden Testerei veranschaulichen diesen Sachverhalt. Wir hier in der Schweiz wären zweifellos gut beraten, aus dem Beispiel der angelsächsischen Kolleginnen und Kollegen zu lernen.

DIE TRANSFORMATION
VON BILDUNG UND DEMOKRATIE

Ein Gespräch mit Prof. Stephen Ball am University College London, 5. Oktober 2017

Stephen Ball ist Inhaber des Karl-Mannheim-Lehrstuhls für Bildungssoziologie am Erziehungswissenschaftlichen Institut des University College London (UCL).

Beat Kissling (BK):
Im übrigen Europa weiss man wenig darüber, worüber in England bezüglich der nationalen und internationalen Bildungsentwicklungen geforscht wird. Mein Anliegen ist es, Ihre Studien für uns zugänglich zu machen. Den Bürgerinnen und Bürgern in den deutschsprachigen Ländern sollte ermöglicht werden, die englischen Forschungseinsichten zur Kenntnis zu nehmen, die zur Eruierung der Ursachen der laufenden Schul- und Hochschulreformen erarbeitet worden sind. Sie ermöglichen ein vertieftes Nachdenken darüber, was sie für die spezifischen Schweizer Verhältnisse bedeuten. Darüber sollte diskutiert werden. Sie müssen die Möglichkeit erhalten, eigenständig zu beurteilen, ob es sich wirklich um Änderungen im Bildungswesen handelt, die sie für ihre Kinder wünschen. Es sollte auch international einen kritischen Dialog darüber geben, was die notorisch voranschreitende Reformagenda für Folgen hat. Viele Menschen sind kaum darüber informiert, was Sinn bzw. Inhalt dieser Reformen ist und fühlen sich häufig den Entwicklungen ausgeliefert, da sie nicht einordnen können, was eigentlich vor sich geht.

Stephen Ball (SB):
Reformen des öffentlichen Sektors werden nicht mehr als politische Fragen angesehen. Man behandelt sie als technokratisch zu bewältigende Angelegenheiten, die dadurch gelöst werden, dass man Beurteilungsinstrumente aus der Betriebswirtschaft in die Schulen einführt. Dadurch wird das politische Engagement, die politische Debatte über Werte und Begründungen für Reformen mehr zum Hindernis, was alles verlangsamt und schwerfällig macht. Deshalb beseitigt man dieses Hindernis einfach. Die Bedeutung von lokalen Aufsichtsbehörden bei der Debatte über Bildungsziele z. B. wird schrittweise reduziert bzw. marginalisiert. Es gibt keinen Raum mehr, um aktuell Fragen zu stellen. Es gibt kein demokratisches Forum für eine öffentliche Diskussion. Ein zweites Problem ist, dass die Fragen, die sich rund um die Bildungsreformen ergeben, fast ausschliesslich outputorientiert behandelt werden, indem ausschliesslich auf den Leistungserfolg fokussiert wird, auf Leistungssteuerung, Kommerzialisierung und Privatisierung. Deshalb herrscht die Losung: Es braucht Tests, Standardisierung, Vermessung, Konkurrenz, Vergleich usw. Es ist eine vollständige Diskrepanz zwischen diesem Entwicklungstrend und der echten Substanz von Bildung. Es wird aber kaum realisiert und auch nicht wahrgenommen, dass die Veränderung hin zur Output-Steuerung in sehr grundsätzlicher Weise auf die Substanz der Bildung selbst zurückwirkt. Sie verändert grundsätzlich, was Bildung bedeutet, was Pädagogik und die Rolle der Lehrperson bedeuten. Aber all dies wird durch den Fokus auf eine scheinbar rein formale Veränderung verschleiert. Die Aufgaben der Bildung, die Bedeutung bzw. der Sinn der Bildung werden ausgeblendet. Überall wird nun gemessen und getestet. Man müsse einfach testen – dies ist die globale Orthodoxie. Es wird sehr wenig erfasst, welche Rückkoppelungseffekte dadurch auf die Substanz von Bildung, auf die Pädagogik, auf die Bildungserfahrungen der Schüler und Studenten erzeugt werden.

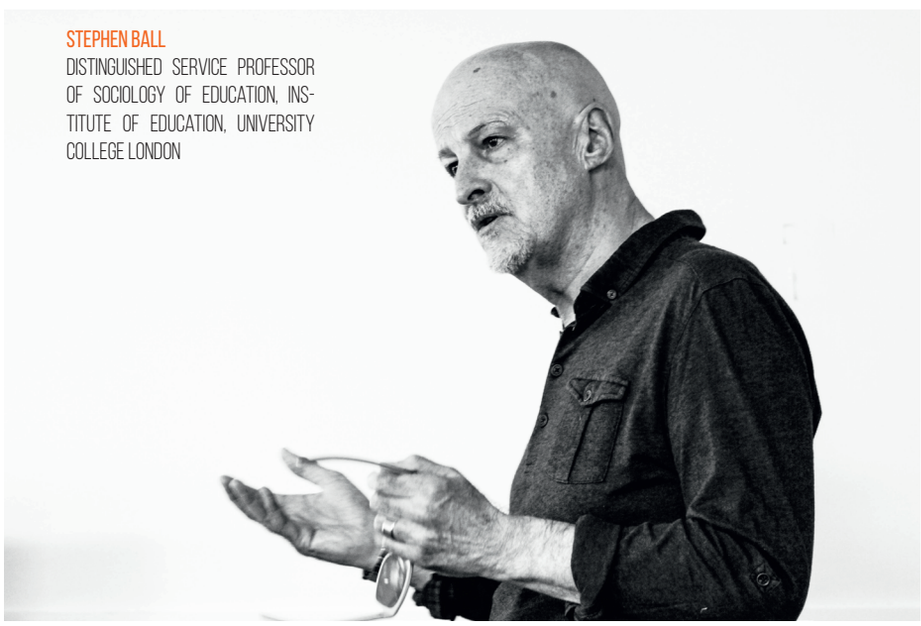
BK: Lehrer müssen jetzt ihren Unterricht auf das «Teaching To The Test» ausrichten.

SB: Ja, genau. Und einer der Seiteneffekte dieses Trends ist die Zunahme an Stress, mit dem die Schüler sowie die Lehrpersonen konfrontiert sind. Daraus ergibt sich ein Absinken der Freude und Motivation beim Lernen. Ausserdem führt das Testen häufig zur Entwertung von Teilen des Curriculums, die nicht getestet werden. Diese haben deshalb weniger Bedeutung, was insbesondere für Kunst, Musik, Theater usw. zutrifft. Es handelt sich um ein wirklich wichtiges bildungspolitisches Problem, das meiner Ansicht nach in allen Ländern besteht, die dem Reformprozess zugestimmt haben. Deshalb ist es sehr schwierig geworden für Leute wie mich, gehört zu werden. Was ich zu sagen habe, wird als irrelevant angesehen. Ich spreche eben nicht über das Heben von Standards, die Verbesserung von Testleistungen, nämlich darüber, was in der aktuellen Bildungspolitik prioritär gilt. Bildungspolitik wird darauf reduziert. Viele Eltern, wahrscheinlich die Mehrheit von ihnen, sind sehr unsicher, was sie davon halten sollen. Sie wagen sich nicht, Fragen zu stellen, weil sie besorgt sind, ihre Kinder könnten benachteiligt werden, wenn sie z. B. nicht an den Tests teilnehmen würden. Sie denken, es sei notwendig, ihre Kinder zu ermutigen und zu unterstützen, die Tests mitzuschreiben, um ihre zukünftige Karriere nicht zu gefährden.

BK: Es gibt also kaum Kritik seitens der Eltern?

SB: So ist es. Die einzige Ausnahme findet sich in den USA. Dort gibt es eine massive Ausstiegsbewegung. Es handelt sich um Eltern, die ihre Kinder aus der Testerei ausklinken. Dies ist deshalb möglich, weil jeder Bundesstaat in den USA eine eigene Verfassung hat und bis vor kurzem über Bildungsfragen eigenständig,

nicht auf Bundesebene entschieden wurde. Sowohl die nationale Verordnung «No Child Left Behind» als auch die spätere Verordnung «Every Child Succeeds» hatten zur Folge, dass nun jede Schule regelmässig getestet wird. Der Fokus ist dabei eher auf die Schule und die Lehrpersonen gerichtet. In New York werden z. B. Tests dazu verwendet, nicht die Schüler, sondern die Lehrpersonen und die Schule insgesamt zu bewerten. Der Staat New York gehört zur Minorität der Staaten, die ein Gesetz haben, welches den Eltern das Recht einräumt, ihr Kind von allen Tests zu befreien. Das einzige, was sie dafür tun müssen, ist, dem Schulleiter einen Brief zu schreiben und zu sagen: «Ich will nicht, dass mein Kind an den Tests teilnimmt.» An den Tagen, an denen die Tests stattfinden, müssen die Kinder zwar zur Schule, sie werden aber mit etwas anderem beschäftigt. Für die Kinder steht bei den Tests nicht so viel auf dem Spiel. Sie können im besten Fall Kinder identifizieren, die Förderunterricht benötigen. Die Tests haben keinen Einfluss auf den Notendurchschnitt der Kinder. Deshalb gibt es für das Kind kein Risiko, wenn es den Tests fernbleibt. Für die Schulen hingegen haben die Testergebnisse Folgen. In den USA gibt es übrigens eine Opt-Out-Organisation in fast allen Bundesstaaten.



STEPHEN BALL
DISTINGUISHED SERVICE PROFESSOR OF SOCIOLOGY OF EDUCATION, INSTITUTE OF EDUCATION, UNIVERSITY COLLEGE LONDON

BK: Gibt es eine nationale Organisation, in der alle vereinigt sind?

SB: Dies ist nicht der Fall. Aber es gibt Organisationen wie Fairtest.org, die regelmässig Updates über den aktuellen Widerstand gegenüber den standardisierten Tests publizieren. Oder es gibt die New York State Allies for Public Education, welche Widerstand im ganzen Bundesstaat organisiert und Daten bekannt macht über die Anzahl Schüler, die den Tests fernblieben, dies für alle Schulbezirke im einzelnen Bundesstaat. 2015 waren es ungefähr 670 000 Kinder, die über die ganze Nation hinweg bei den Tests nicht mitgemacht haben.

BK: Unser Problem in der Schweiz ist zunehmend, dass Eltern mit ihren Kindern Abend für Abend und auch an Wochenenden nacharbeiten müssen, was die Kinder in der Schule mit «selbstorganisiertem Lernen» verpasst haben. Dies hat damit zu tun, dass die Kinder als eigene «Unternehmer» behandelt werden, die über ihre Lernfortschritte selber entscheiden. Die Auswirkungen dieser merkwürdigen Konzeption wollen wir in einer Broschüre thematisieren. Wir glauben, die Eltern könnten viel dazu beitragen, endlich einen Marschhalt und eine öffentliche Debatte politisch einzufordern. Diese findet eben bisher nicht statt. Wie steht es um die Debatte in England?

SB: Besonders seit wir eine konservative Regierung haben, gibt es keine öffentliche Debatte. Es besteht kein Interesse daran anzuhören, was ich und andere Personen zu sagen haben. Es wird das betont, was ich als technokratische «Lösungen» bezeichnet habe. Es sind jene Leute, deren Stimmen gehört werden, die mit technokratischen Lösungen aufwarten, die gemäss Statistik – angeblich – zu besseren Leistungen führen.

BK: Das sind die sogenannten Experten.

SB: Ein weiterer Grund für die Passivität der Eltern sind vermutlich die verschiedenen Finanzkrisen und Veränderungen im Staat sowie die Reformen in den öffentlichen Diensten und die Restrukturierung des Arbeitsmarktes. Ein grosser Teil des Mittelstandes fühlt sich unter grossem Druck. Der Wettbewerb um Positionen und soziale Vorteile bedeutet für viele Eltern, dass sie um die Zukunft ihrer Kinder bangen. Dies macht es noch unwahrscheinlicher, dass sie ihre Stimme erheben und die Schulpraxis kritisch hinterfragen. Statt dessen gibt es ein enormes Wachstum an privatem Unterricht, überall auf der Welt in Südostasien, in Europa, in den USA. Man kann sich Vorteile durch Wettbewerbstests verschaffen. Dadurch kann man sein Kind in eine bessere Universität hineinbringen oder einen höher bewerteten Kurs für sein Kind belegen. Dies trägt wiederum dazu bei, dass es angesichts des Reformwandlungsprozesses an Widerstand mangelt. Dies ist in gewissem Sinn pervers, weil viele Eltern in die Bildung ihrer Kinder investieren, zugleich aber wahrnehmen, dass das Bildungsangebot verarmt, weil es auf eine Ansammlung von sterilen Praktiken reduziert wurde und wird. So gewinnt Lernsoftware zur Selbstinstruktion immer mehr an Bedeutung und das Lernen wird auf die Vorbereitung und Durchführung von Lernprogrammen reduziert. Es ist schwierig, da zu intervenieren, in einen Zyklus von Angst und Reform einzugreifen und die Dogmen der Leistungsmessung und -steuerung herauszufordern. Ich habe den Eindruck, zurzeit ist es grundsätzlich schwierig, aktiv etwas tun zu können.

BK: Das Problem ist, dass es offensichtlich sehr einflussreiche Kreise gibt, die diese Reformagenda vorantreiben. Ich habe vor kurzem entdeckt, dass die OECD in den letzten drei Jahren grosse Konferenzen mit dem Ziel durchgeführt hat, Bildungs- und IT-Konzerne – die sogenannte Global Education Industry – mit den Bildungsministern der OECD-Länder zusammenzubringen. Wussten Sie dies? Die OECD versucht also künstlich, eine enge Verbindung zwischen nationaler Bildungspolitik und global tätigen, finanzmächtigen Konzernen zu schaffen!

SB: Dies ist ein drittes beobachtbares Element der Reformen, nämlich, dass sie Gelegenheiten für Investoren schaffen, erhebliche Profite zu machen. Da es heutzutage schwierig ist, in anderen Geschäftsfeldern Profite zu machen, sehen viele Konzerne, die im Bereich Medien, Digitalisierung, IT-Business tätig sind, in der Bildung ein neues lukratives Geschäftsfeld, das es zu erobern gilt. Es winken enorme Profite, ganz besonders im Bereich der Digitalisierung. Es gibt ein erhebliches Interesse des Privatschulsektors, entweder direkt Dienste zu verkaufen oder mit staatlichen Institutionen Verträge abzuschliessen und im staatlichen Auftrag diese Dienstleistungen zu übernehmen.

BK: Der Staat lässt sich somit für die Global Education Industry instrumentalisieren?

SB: Der Staat reformiert sich in gewisser Weise selbst. Der Staat nimmt sich immer mehr raus aus der Verantwortung, die öffentlichen Dienste zu betreiben, und erteilt statt dessen privaten Anbietern Aufträge, die er lediglich überwacht. Somit wird alles grundsätzlich auf eine geschäftsmässige Angelegenheit reduziert. Alles dreht sich dann um die Kosten. Sobald der private Sektor in der Lage ist, Leistungen wie z. B. die Postdienste in effizienter Weise zu tieferen Kosten anzubieten, dann wird privatisiert. Damit handelt es sich nicht mehr um eine politische Entscheidung zugunsten der Bildung, sondern es geht um eine kommerzielle und letztlich technokratische Entscheidung. In diesem Prozess verändert sich der Charakter des Staates. Er wird zu einer Institution mit vielfältigen technokratischen Strategien und dabei zunehmend entpolitisiert. Die politische Arena wird zugunsten einer technokratischen praktisch bedeutungslos.

BK: Kann man vom Staat noch als Demokratie sprechen?

SB: Nein. Demokratie wird zum Hindernis. Demokratie ist langsam, teurer, chaotisch und verursacht Schwierigkeiten, Blockaden – alles hinderliche Aspekte, die man loswerden will.

Die Dinge müssen schnell und effizient erledigt werden und zusätzlich mit tieferen Kosten. Die beiden Arten der staatlichen Praxis – die technokratische einerseits, die demokratische andererseits – sind antithetisch, wie es die amerikanische Politologin, Wendy Brown, in ihrem Buch «Undoing the Demos» (Die schleichende Revolution) erklärt hat.
Bezüglich der Einflussfaktoren, die diesen Wandel vorantreiben, sind wir im Moment an einer Studie über die Michael-and-Susan-Dell-Foundation, eine amerikanische philanthropische Stiftung. Geld wird durch die Dell-Computer generiert, ihre «Operationsfelder» sind die USA, Südafrika und Indien. Ihr Ziel ist es, wie sie explizit sagen, Bildungssysteme zu verändern, was sie zum grössten Teil durch verschiedenerlei Arten der Privatisierung versuchen.

BK: Gerade wurde ein BBC-Film ausgestrahlt, in dem es um Apple, Google und ihr Business mit digitalem Geld ging. Genannt wurden genau die «Operationsfelder», die Sie erwähnt haben. Dabei wurde auch Mark Zuckerberg erwähnt, der unlängst sein besonderes Interesse an Afrika entdeckt hat. Er ist wegen der grossen Population nach Kenia gereist, um sein Geschäftsfeld bzw. seinen diesbezüglichen Einfluss auf dem afrikanischen Kontinent entfalten zu können.

SB: Es gibt eine ganze Bewegung auf dem IT-Sektor. Dazu gibt es das Buch des indischen Ökonomen C.K. Prahalad mit dem Titel «The Bottom of the Pyramid». Seine Erklärung für dieses Zuckerberg-Phänomen ist sehr einfach: Er sagt, es habe viele Millionen armer Menschen ohne Geld auf der Welt. Da es aber so viele Millionen sind, die von den Billig-Bildungs-Angeboten von Zuckerberg und Co. zu profitieren hoffen, ergibt dies alles zusammengerechnet wiederum eine grosse Gewinnsumme. Organisationen und Konzerne wie Dell, Facebook, Apple, Pearson arbeiten daran, Märkte «an der Basis der Pyramide» zu schaffen (sprich auf der untersten sozialen Leiter; siehe Titel des Buches). Sie peilen also mit ihren Diensten auf sehr bescheidenem Niveau die armen Familien mit geringem Einkommen an. Dies ist ein enormer Wachstumsmarkt, ein neuartiges Geschäftsfeld, insbesondere in Afrika, Indien und anderswo.

BK: Punkto Einflussmacht fällt uns in vielen europäischen Ländern auf, wie unglaublich einflussreich die OECD geworden ist. Offensichtlich kontrolliert diese Organisation zunehmend die unterschiedlichen nationalen Bildungssysteme und ist daran, diese zu vereinheitlichen. Es gab in Deutschland ein grosses Forschungsprojekt mit dem Namen «Transformation of the State». Verschiedene deutsche Universitäten waren an den mehr als 150 Studien beteiligt, die zwischen 2001 und 2015 durchgeführt wurden. Eine Studie betraf die Schweiz und untersuchte die Frage, inwieweit internationale Organisationen wie die EU oder die OECD in der Lage waren, Veränderungen und Reformen wie die Bologna-Reform oder die PISA-Studien in der Schweiz zu initiieren. Die Autorin der Studie, eine Politologin, unterstreicht in ihrer erstaunten Schlussfolgerung, wie unglaublich erfolgreich die EU und die OECD in der Schweiz ihre Reformagenda innert sehr kurzer Zeit implementieren konnten, obwohl es aufgrund der direkten Demokratie so viele Veto-Players gibt und so viele politische Hürden zu überwinden sind.

SB: Eigentlich ist die OECD in keiner Weise demokratisch legitimiert. Die Organisation erreicht ihre Ziel durch die Vergleichstests und das Länderranking und aufgrund ihrer Beratungsaktivitäten. Wenig bekannt ist, dass viele Regierungen der OECD Geld dafür zahlen, dass diese Berichte über ihr Bildungssystem verfassen und Reformen vorschlagen. Schaut man sich die Berichte der Länder an, so gleicht ein Bericht dem anderen. Sie empfehlen allen Lösungen wie: «Ihr müsst mehr Tests einführen, eure Lehrerbildung ändern, unterschiedliche Akteure in die Dienstleistungsangebote involvieren.» Obwohl die OECD keine wirkliche politische Macht innehat, ist sie dennoch enormen einflussreich. Dies ist einerseits erstaunlich, zugleich aber auch sehr störend, weil die OECD selbst nicht demokratisch kontrolliert wird. Genau darüber ist in den Medien praktisch nichts zu lesen. Die OECD hat enormen Einfluss auf die öffentlichen Dienste, auf die Regierungen und besonders auf das Denken der Regierungen. Damit ist ein weiterer Aspekt des technokratischen Entpolitisierungsprozesses beschrieben.

BK: Es findet keine offene Revolution statt, aber es handelt sich um eine stille Soft-Power-Revolution, welche langfristig schwerwiegende Auswirkungen haben wird. Ich denke, die Intellektuellen aus allen fachlichen Sparten, insbesondere die Staatsrechtler, müssten sich zu Wort zu melden und die Demokratie ausdrücklich verteidigen. Sie sollten einfordern, dass all diese Reformen im Bildungssystem öffentlich diskutiert und hinterfragt werden, ob sie wirklich das bewirken, was sich die Bürgerinnen und Bürger wünschen.

SB: Ich denke, es ist ein reales Problem, dass es kaum Möglichkeiten gibt, sich öffentlich zu äussern. Man kann natürlich Blogs schreiben. Ich schreibe gelegentlich Blogs für verschiedene Organisationen. Ich schrieb 2013 einen Artikel über Demokratie und Bildung für CLASS (CLASS = Center for Labor and Social Studies), einem linken Think Tank. CLASS ist eine aktive, sehr gute Organisation. Sie hat aber Schwierigkeiten, Eingang in die Massenmedien zu finden. Man kann auch versuchen, über die Kommissionen Eingang in die Regierung zu finden. Es gibt Spezialkommissionen für fast alle Bereiche innerhalb der Regierung. Die letzten Berichte – sie beinhalten Stellungnahmen unterschiedlicher Experten – betrafen Leistungsmessung und Tests. Diese Berichte waren ziemlich kritisch bezüglich der Auswirkungen und der Verwendung von Tests. Aber die einzige Reaktion der Regierung darauf war mitzuteilen, sie sei daran, die Testresultate und die Protokolle zu studieren. Sie sagen weiter, es würde angemessene Änderungen geben – in Wirklichkeit erhalten die Experten, die auf ein gravierendes Problem hingewiesen haben, keine Antwort. Die Regierung bastelt ein wenig herum und meint: «Wir hören Euch zu und werden Änderungen vornehmen.» Es ist wirklich sehr schwierig, Orte bzw. Möglichkeiten zu finden, wo man vor mehr als einem sehr kleinen Publikum sprechen kann. Man muss dennoch tun, was man kann. Da stehen wir politisch. Ich schrieb bei Wahlen zu Beginn dieses Jahres eine kleine Schrift zu den Manifesten der politischen Parteien. Das Manifest der Labor Party spricht viel über Strukturen und die Idee eines nationalen Bildungswesens; es ist aber kein einziges Wort, kein einziger Satz darin zu finden, der den Sinn und die Bedeutung von Bildung anspricht, der die Inhalte der Bildung thematisiert und auch darüber spricht, was für Bildungserlebnisse für die Schülerinnen und Schüler ermöglicht werden sollen. Es ging in diesem Manifest ausschliesslich um die Organisation der Schulen und der unterschiedlichen Strukturen.

BK: Ein ehemaliger Schulkollege von mir ist Vorsteher eines kantonalen Bildungsdepartements. Gemäss seiner Schilderung gibt es bei den Zusammenkünften der verschiedenen Bildungsdirektoren kaum je eine Diskussion. Wenn er zu einem ihrer gemeinsamen Sitzungen fährt, studiert er die Papiere und Argumente, die seine beratenden Mitarbeiter für ihn im Hinblick auf die Traktanden vorbereitet haben. Er erhält also sozusagen vorbereitet, wie die einzelnen Fragen und Themen zu sehen sind, sodass die meisten Geschäfte in den Sitzungen diskussionslos durchgewinkt werden. So werden die Entscheide in diesen hohen Gremien getroffen!

SB: Die Schlüsselexperten in diesem System sind genau diese Berater. Jeder Minister hat seine Berater. Der «politische Berater» gilt heutzutage als eine spezielle Karriere. Häufig sind die Berater zuerst in Think Tanks beschäftigt, die stark in den Reformprozess involviert sind. Es handelt sich bei den Think Tanks normalerweise um kleine Gruppen, die eine klare politische Position vertreten und diese dann über diese Berater und über andere Netzwerke in die Regierungen einspeisen. Sie sind demokratisch nicht kontrolliert oder jemandem Rechenschaft schuldig. Somit sieht man, es handelt sich um eine massive Änderung der gesamten politischen Struktur und der Regierungstätigkeit. Ich sage es nochmals, es ist ein Entdemokratisierungsvorgang.

BK: Wir machen also demokratiepolitisch enorme Rückschritte?

SB: Ja, und ohne dass die meisten Menschen dies realisieren oder überhaupt darüber nachdenken. Es ist sehr, sehr traurig.

BK: Ich möchte Ihnen für dieses Gespräch herzlich danken.

Das vollständige Interview ist auf der Homepage der internationalen Gesellschaft für Bildung und Wissen (GBW) nachzulesen. Dr. Beat Kissling ist Klinischer Psychologe und Erziehungswissenschaftler sowie Beirat und Redaktionsmitglied der GBW.

BEAT KISSLING

AMERIKANISCHE ELTERN IM WIDERSTAND GEGEN TESTKULTUR UND KOMMERZIALISIERUNG

DER ÖFFENTLICHEN SCHULEN

Der Ruf der öffentlichen Schulen in den USA wie in vielen angelsächsischen Ländern ist nicht gut. Wem die Bildung seiner Kinder am Herzen liegt und es sich irgendwie leisten kann, schickt seine Kinder dort üblicherweise auf eine Privatschule. Dieses Phänomen ist auch in Europa mehr als bekannt. Nicht umsonst sprechen namhafte amerikanische Intellektuelle wie der Harvard-Philosoph Michael Sandel von den USA als «Marktgesellschaft», in welcher der individuelle Lebensstandard eines Menschen ausschliesslich von seinem Portemonnaie abhänge. Soziale Wohlfahrt für die Allgemeinheit – aufbauend auf einem gut ausgebauten Service public und damit u.a. auf qualitativ hochstehenden öffentlichen Schulen – ist in den USA so gut wie unbekannt. Umso erstaunlicher war es, von Prof. Stephen Ball zu erfahren, dass sich in den letzten Jahren immer mehr Eltern dem Widerstand gegen die Testkultur sowie gegen die Öffnung der öffentlichen Schule für das «Education Business» anschliessen – zuletzt auf nationaler Ebene intensiviert unter den Präsidenten George W. Bush und Barack Obama. Die Rede ist von dem sogenannten «Opt-Out-Movement», einer Bewegung, die Eltern ermutigt, ihr Kind aus der Teilnahme an den in den Schulen durchgeführten Vergleichstests herauszunehmen. In verschiedenen US-Bundesstaaten haben Eltern sogar ausdrücklich die Möglichkeit, ohne viel Aufwand ihr Kind von Tests zu dispensieren. Dies wird seither z. B. im New York State auch tatsächlich in grösserem Umfang in Anspruch genommen. So wurden im Jahre 2015 240 000 (20 %) und im Jahre 2016 sogar 265000 (22 %) Schülerinnen und Schüler von diesen Tests befreit. Mittlerweile ist die Aussagekraft der Tests (Reliabilität und Validität) durch die wachsende Zahl streikender Eltern immer mehr in Frage gestellt.

Anfänglich wagten viele Eltern aus Angst vor Repressalien gegenüber ihren Kindern nicht, von diesem Recht Gebrauch zu machen, obwohl sie mit den vielfältigen psychischen Belastungen ihrer Kinder konfrontiert waren, die sich aus der chronischen Testerei ergaben. Durch die Unterstützung und Ermutigung einer wachsenden Zahl von sich engagierenden Lehrpersonen und Hochschullehrern begannen sich die Eltern allmählich zu organisieren und ihren Protest gegenüber dieser «Schulkultur» unbefangener zur Geltung zu bringen. Derzeit ist David Hursh, Professor für Unterricht und Lehrplanforschung an der University of Rochester und einer der profiliertesten Erziehungswissenschaftler bei der Unterstützung des Opt-Out-Movement, dabei, mit seinem australischen Kollegen Professor em. Bob Lingard, Erziehungswissenschaftler an der University of Queensland, ein Buch zu veröffentlichen, in dem sie u.a. die Entstehung und Entwicklung dieses Opt-Out-Movement dokumentieren. Weiterhin produziert Hursh mit einem Team von Studenten, engagierten Eltern und Kollegen einen Dokumentarfilm darüber. Voraussichtlich wird dieser auch in Europa zugänglich sein. Ziel des Dokumentarfilms ist, das Wesen und den Erfolg dieses mittlerweile breiten Protests genauer darzustellen, und zwar mittels Interviews mit engagierten Eltern, Vertretern von wehrhaften Elternorganisationen wie die Long Island Opt Out (LIOO) oder die New York State Allies für Public Education (NYSAPE) sowie mit verantwortlichen Persönlichkeiten aus Politik und Bildungswesen. Ein wesentlicher Konsens innerhalb der Bewegung ist die Überzeugung, der bildungspolitische Trend, der in den USA vorherrscht, folge neoliberalen Zielsetzungen, d.h. dass es nicht nur um Standardisierung, Tests und permanentem Wettbewerb per se geht. Diese Bestrebungen sehen sie als Teil einer bildungspolitischen Entwicklung, die jeglichen demokratischen Normen zuwiderläuft. Über weitere Privatisierungen von Elementen des öffentlichen Schulwesens und über die Ausweitung von Bildung als lukrativem Geschäftsfeld leistet sie der Förderung der «Marktgesellschaft» weiter Vorschub. Das diesbezügliche Schulmodell, das sich in dieser Hinsicht am stärksten durchgesetzt hat, sind die sogenannten Charter Schools (Vertragsschulen). Diese werden zwar einerseits von Steuergeldern grundfinanziert, aber zugleich in Eigenregie von privaten Betreibern gestaltet und geführt. Hier findet sich also die radikalliberale Idee einer Verquickung staatlicher Zuständigkeiten mit Privatinteressen. Interessanterweise wurde diese Betreibungsform der sogenannten Public-Privat-Partnership sowohl von Barack Obama als Präsident und Teilen der politischen Linken bejubelt als auch von Mitgliedern der konservativen Tea-Party-Bewegung – wenn auch möglicherweise aus unterschiedlichen Motiven.

Ein weiteres Phänomen, das durchaus zu dieser Entwicklung passt, gibt zu denken: Immer mehr schwerreiche Familien und Personen – Investmentbanker, Private-Equity-Manager-Milliardäre, Supermarktkettenbesitzer usw. – haben ihr ökonomisches Interesse am «dynamischen» amerikanischen Bildungsmarkt entdeckt; Facebookchef Mark Zuckerberg hat z. B. mit «Startup Education» eine eigene Stiftung zur Gründung von Schulen ins Leben gerufen, wohl nicht ausschliesslich aus philanthropischen Motiven.

Sicherlich lohnt es sich für uns Schweizer, das amerikanische Beispiel hinsichtlich der gravierenden Fehlentwicklungen im Bildungswesen zu studieren, und ebenso hinsichtlich der Entschlossenheit und der solidarischen Zusammenarbeit von Eltern, Lehrpersonen und engagierten Hochschullehrern im Widerstand gegen «Reformen», die ihren Kindern sichtlich wesentlich mehr schaden als nützen.

Es handelt sich bei diesem Artikel um eine zusammenfassende Darstellung des diesbezüglichen Kapitels im noch unveröffentlichten Manuskript der Publikation: «Grassroots Democracy in New York State: Opting-out and Resisting the Corporate Reform Agenda in Schooling», von Bob Lingard and David Hursh. In: Reimagining education and democracy. Stew Riddle and Michael Apple (eds), New York: Routledge. Erscheint im Frühling 2019.

Publikation und Filmdokumentation zum Thema:

- Opting Out: The Grassroots Parent Movement for Whole Child Public Schools. David Hursh, Jeanette Deutermann, Lisa Rudley, Zhe Chen, and Sarah McGinnis. Gorham, Me: Myers Education Press. Erscheint im Frühling 2019.
- Resisting High-Stakes Testing: Lessons from the opt-out movement (film). David Hursh, Sarah McGinnis, Zhe Chen, and Andrew McGinnis. Erscheint Ende 2018.

DAS DILEMMA *DER LINKEN*

Es ist verblüffend, wie ein Teil der Linken nicht nur zu den loyalsten, sondern auch zu den vehementesten Befürwortern der gegenwärtigen Reformen mutierte. Wie es dazu kam und wie aus progressiv plötzlich reaktionär wurde, erklärt Mitherausgeber Alain Pichard in seinem Artikel «Wie ich vom ‹Revoluzzer› zum ‹Konservativen› (gemacht wurde)». Die neckische Klammersetzung überlässt dem Leser und der Leserin die Beantwortung der Frage, wer denn nun die Seiten gewechselt hat. Pichards Text erzählt uns auch noch einmal die Geschichte der Schulreformen von den 70er Jahren bis heute und behandelt die Frage, welches Erbe die Gegnerinnen und Gegner der heutigen Schulreformen denn nun wirklich verteidigen.
Kein Blatt vor den Mund nimmt der Sekundarlehrer Felix Hoffmann. Für ihn ist klar: Die Linke hat den Kompass verloren und lässt die Schülerinnen und Schüler, vor allem den unterprivilegierten Teil, im Regen stehen.

- ALAIN PICHARD -

WIE ICH VOM «REVOLUZZER» ZUM «KONSERVATIVEN» *(GEMACHT) WURDE*

ALAIN PICHARD
LEHRER MIT 40-JÄHRIGER BERUFSERFAHRUNG,
GEWERKSCHAFTER,
INITIANT DER AKTION 550GEGEN550, MITHERAUSGEBER DES EINSPRUCHS,
GLP

Welche Schule streben die Anhänger einer kompetenzorientierten Volksschule an? Welche Schule wollen wir, die Kritiker dieses umfassenden Umbaus unseres Schulsystems? Wer ist konservativ, wer ein Erneuerer? Zeit für eine Einordnung!
Im Jahre 1977 wurde ich als Primarlehrer patentiert und begann unmittelbar mit dem Unterrichten. Ich gehörte zu einer linken Lehrergeneration, welche die Schule, ja mehr noch, die Gesellschaft durch den Unterricht verändern wollte.
Die verschiedenen Kollegien, in die meine linken Freunde und ich eintraten, empfingen uns bei weitem nicht mit offenen Armen. Das lag unter anderem an der Tatsache, dass sich der Pillenknick erstmals bemerkbar machte, was zu Klassenschliessungen führte. Um eine grössere Arbeitslosigkeit der frisch ausgebildeten Lehrkräfte zu vermeiden, verfügte die Regierung ein Verbot für Überstunden für die alteingesessenen Lehrkräfte, welche bis anhin an die 38 Lektionen unterrichteten.

Grosser Reformbedarf
Schon allein aus dieser Tatsache lässt sich ermessen, wie es damals um die Unterrichtsqualität bestellt war. Die Schule, in die wir damals eintraten, hatte zweifellos einen grossen Reformbedarf, sowohl inhaltlich wie auch strukturell. Die Lehrkräfte waren praktisch unkündbar, die Unterrichtsqualität spielte keine Rolle, der Unterricht wurde in den seltensten Fällen pünktlich begonnen. Die Vorsteher waren Verwalter, die Lehrkräfte Einzelkämpfer. In den einzelnen Kollegien gab es zwar flache Hierarchien, aber undefinierte Machtstrukturen, was bedeutete, dass sich die Lautesten, Ältesten und Impertinentesten oftmals durchsetzten.
Frontalunterricht, ellenlanges Abschreiben oder Langeweile prägten nicht selten den

Unterricht. Strukturell war die Schule sehr selektiv. 60 % der Schüler besuchten im Kanton Bern in der Oberstufe das Realniveau (das damals noch Primarschule hiess). Die Sekundarschüler wurden von besser ausgebildeten Lehrkräften mit höheren Löhnen unterrichtet.
Wir traten an, um dies alles zu verändern.

Müller, der damals die «Autogestion» vertrat und in gewisser Weise die Idee der teilautonomen Schule vorwegnahm.
Natürlich waren wir auch politisch aktiv. Wir traten nicht den altehrwürdigen Lehrerverbänden bei, die zu jener Zeit noch an die 98 % der Lehrkräfte zu ihren Mitgliedern zählten, sondern schlossen uns den neu gegründeten VPOD-Lehrergruppen an.

auch gar viel Chaos gab, wir können für uns in Anspruch nehmen, dass wir mit anderen fortschrittlichen Kräften der Gesellschaft die Schule positiv veränderten. Der Unterricht in der Volksschule wurde freier, kreativer und lebendiger. Die Schule wurde durchlässiger, der Unterricht besser. Es gelang in einem

Gruppenunterricht, Projektunterricht (neudeutsch: kooperatives Lernen), französische Chansons, Schülerzeitungen, unkonventionelle Theaterstücke, partizipierende Elternabende prägten unser praktisches Handeln. Vor allem aber waren wir offen für Neues. Wir probierten vieles aus, wobei auch einiges schiefging. Und – das muss man ehrlicherweise festhalten – wir hatten des Öfteren auch jenes missionarische Diktum drauf, das heute bei den Promotoren der Bildungsreformen festzustellen ist.

Geprägt durch die «Rote Fabrik in Biel» – das Staatliche Lehrerseminar
Das Lehrerseminar in Biel galt bei vielen Bildungspolitikern als eine Art «Rote Fabrik». Dort lehrte uns eine junge Generation von Aeblianern (Hans Aebli, Grundformen des Lehrens. Stuttgart: Klett 1961) moderne Ansätze der Pädagogik und des Problemlösens. Einer der wichtigsten Begleiter war der Bieler Methodiklehrer und spätere SP-Parteipräsident Hans

Abschaffung der Selektion
Mit Initiativen zur Abschaffung der Selektion, mit Vorstössen zur notenfreien Schule, mit Initiativen für kleinere Schulklassen oder für die Verschiebung des Selektionsalters und vieles mehr sorgten wir für den nötigen politischen Druck. Unterstützt wurden wir von den linken Parteien. In den SP-Sektionen gab es zahlreiche Bildungskommissionen, Ausdruck dessen, welcher Wert der Bildung damals innerhalb der linken Bewegung eingeräumt wurde. Wie hoch die Bedeutung der Bildung heute in der Linken ist, kann man in Zürich sehen. Dort wurde der freisinnige Stadtrat Filippo Leutenegger erst kürzlich mit der Stimmenmehrheit der linken Parteien in die Bildungsdirektion «strafversetzt».
Und auch wenn wir vielen Irrtümern aufgesessen waren, wenn sich manches als utopisch und wenig praktikabel erwiesen hatte, wenn es zwischendurch relativ kurzen Zeitraum ein erstaunlicher kultureller Wandel.

Meine Sympathien für die Dampfwalze Buschor
1995 begann der Zürcher Bildungsdirektor Ernst Buschor den Bildungssektor nach betrieblichen Grundsätzen umzupflügen. Die NZZ schrieb am 9.3. 2003 über sein Wirken: «Die sogenannte wirkungsgeführte Verwaltung (New-Public-Management) verfolgt die Trennung von strategischer und operativer Führung, wobei die einzelnen Verwaltungseinheiten eine Leistungs- und Kostenvorgabe erhalten. Mit diesen Leitlinien schuf Buschor die teilautonomen Schulen – eine einschneidende Änderung, gegen die sich vor allem ältere Lehrer zur Wehr setzten.
Obwohl der ‹Reformturbo›, wie Ernst Buschor oft genannt wurde, 2002 mit der Ablehnung seines Volksschulgesetzes gebremst wurde, war sein Einfluss immens.» Das lag auch daran, dass viele von uns linken Lehrkräften diesen

Reformen etwas abgewinnen konnten. Zwar war die Schule, wie Herr Buschor sie antraf, längst nicht in Lethargie versunken, wie er es der Öffentlichkeit weismachen wollte. Aber wir sahen die immer noch bestehenden Mängel unseres Schulsystems und all die Widerstände, die wir auch bei kleinsten Veränderungswünschen überwinden mussten oder an denen wir oft scheiterten.

Teilautonome Schulen, Teamgedanke, mehr Freiheit

Bis dahin hatte jeder Lehrer im Grunde seine eigene Schule geführt. Diesem Einzelkämpfertum sagte Buschor den Kampf an, was durchaus in unserem Sinne war. In den teilautonomen Schulen sollten die Lehrer gemeinsam pädagogische Schwerpunkte setzen, Leitbilder und Jahresprogramme erarbeiten. Und wenn wir Probleme mit unseren Klassen hatten, wollten wir diese im Team besprechen.

«Buschor kritisierte das behördliche Weisungsgehabe und verlangte möglichst viel Autonomie für die einzelnen Einheiten des Bildungswesens. Das ist auch deshalb interessant zu erwähnen, weil Verwaltung und Behörden heute genau das Gegenteil, nämlich immer mehr Steuerung von aussen, im Sinne haben. Neben der Universitätsreform zählt die Einrichtung einer pädagogischen Hochschule zu Buschors grössten Leistungen. Die zuvor verstreuten Seminarien wurden an einem Ort zusammengefasst; die Straffung der Weiterbildungsangebote ermöglicht es den Lehrern, von einer Schulstufe auf eine andere zu wechseln» (*«NZZ»*, 9.3.2003). Es entbehrt nicht einer gewissen Ironie, dass Buschor die Aufwertung des Lehrerberufs anstrebte, was die Vertreter dieses Standes aber nicht wahrhaben wollten, wir hingegen als positiv erkannten.

Die Ideen für seine Reformen holte sich der Bildungsdirektor vorwiegend im Ausland. Nach einem kalifornischen Vorbild startete Buschor zum Beispiel das Schulprojekt 21. Vorgesehen waren – notabene schon damals – der Einsatz von Computern im Unterricht, altersdurchmischte Lerngruppen sowie die sogenannte Immersion beim Fremdsprachenunterricht: Mathematik zum Beispiel wird auf Englisch unterrichtet. Zum Verhängnis wurde diesem Mann die fehlende Praxisnähe und das Tempo, mit dem er vieles auf einmal durchsetzen wollte. Langfristig jedoch hatten seine Ideen eine grosse Wirkung, vor allem – und das war uns nicht bewusst – weil vieles bereits im globalen Trend lag.

Bis heute ein Zankapfel: 1996 führte der Kanton Bern die geleiteten Schulen ein

1996 wurden im Kanton Bern die geleiteten Schulen eingeführt. Die Schulkommissionen traten mit der Zeit einen grossen Teil ihrer Kompetenzen an die Schulleitung ab, oder sie wurden sogar ganz abgeschafft und durch die örtliche Schuldirektion ersetzt. Auch hier herrschte in unseren Kreisen mehrheitlich eine positive Grundstimmung. Wir sahen in diesem Schritt eine dringend notwendige Professionalisierung der Schulführung. Das Zusammenwirken linker Reformpolitik und liberaler Modernisierung hat dazu geführt, dass unsere Schulen zu Beginn der HarmoS-Debatte und der Einführung des Lehrplans 21 in einer recht guten Verfassung waren. Dies zeigte sich auch in der Bewältigung der Migrationswelle der späten 90er Jahre, die uns viel abverlangte. Niemand von uns wollte wieder zurück in die Schule der 60er Jahre. Sogar die vielkritisierten PISA-Tests empfanden wir als einen Schritt in eine datenbasierte Forschung, deren Ergebnisse uns interessierten. Die Tatsache, dass das teuerste Schulsystem der Welt es fertigbringt, dass ein Fünftel der Schüler nicht einmal die tiefsten Standards beim Lesen erreicht, sie also praktisch als Illettristen aus der Schulpflicht entlassen wurden, war nun wissenschaftlich belegt. Ich erinnere mich noch gut an ein Podium, auf welchem

Wir traten nicht in die traditionellen Lehrervereine ein, sondern schlossen uns den linken Gewerkschaften an und waren politisch aktiv.

ich 2004 mit dem linken Gymnasiallehrer, Seminardirektor und (wie ich) Vorstandsmitglied der VPOD-Lehrergruppe, Guy Lévy, die Klingen kreuzte. Ich plädierte damals für die geleiteten Schulen, für Feedbackkultur, für Standards und für die teilautonome Schule. Mein Gegenspieler kritisierte meine Haltung als «Neoliberalismus» und mich als Steigbügelhalter einer ökonomistischen Bildungspolitik. Pikant: Heute wehre ich mich gegen die Auswüchse eines auf Output getrimmten ökonomistischen Bildungssystems, während mein damaliger Kontrahent Guy Lévy als Chefbeamter der bernischen Erziehungsdirektion sämtliche von ihm kritisierten Reformen umsetzt. Was ist hier also passiert?

Naiv und uninformiert

Die Kritik, eine Art Steigbügelhalter einer ökonomistischen Bildung zu sein, muss ich heute teilweise akzeptieren. Die linken Lehrkräfte, welche ihren Beruf liebten und ihm treu blieben, hatten bei weitem nicht den wissenschaftlichen Background, über den die frühen Kritiker der nun einsetzenden Bildungsreformen verfügten. Wir wussten nichts von den Bildungsvorgaben der OECD, kannten die Agenda der PISA-Promotoren nicht. Wir waren uninformiert und ziemlich naiv. Vor allem aber waren wir intensiv mit unserem Unterricht beschäftigt und sahen die kommenden Signale des bevorstehenden Umbaus höchstens in Form einer immer umfassender werdenden bürokratischen Bevormundung. Wir nutzten die pädagogischen Freiheiten: Werkstatt-Unterricht, Individualisierung, selbstgesteuertes Lernen wurden von uns nach dem Prinzip «What works?» angewendet. In den 90er Jahren genossen wir ziemlich viele Freiheiten, die wir auch nutzten, um neue Unterrichtsmethoden auszuprobieren. Werkstattunterricht, konstruktivistische und individualisierende Lernmethoden standen bei uns hoch im Kurs. Anfang der 90er Jahre erhielt ich sogar Besuch des jungen Pädagogikprofessors Kurt Reusser, der mit einer Delegation aus Zürich anreiste, um unseren Unterricht zu begutachten. Er war begeistert.

Ironischerweise verliefen unsere Wege danach in entgegengesetzter Richtung. Während Professor Reusser seine Ideen eines individualisierenden und schülerzentrierten Unterrichts in seinen universitären Räumen weiterentwickelte und mit dutzenden von Fachartikeln untermauerte, erkannten wir als Praktiker die Grenzen dieser neuen Lernmethoden. In Brennpunktschulen mit einem hohen Prozentsatz unterprivilegierter Kinder funktionieren sie eben nur bedingt und schon gar nicht, wenn man sie quasi apodiktisch als alleiniges Lernverfahren installieren will. Wir gingen eher nach dem Prinzip «try and error» vor.

Uns störte zunehmend, dass praxisfremde Promotoren dieser neuen Lehrmethoden dieselbigen stets überhöhten und nach dem gleichen Muster vorantrieben: «new train» versus «old train», «zeitgemäss» versus «traditionell».

Bei einer spektakulären Demo im Grossen Rat des Kantons Bern 1983, wo wir für das Schulmodell 6/3 warben. Der Autor trägt die Nummer 6 auf dem Bild.

Unterrichtsmethoden: keine ideologische Frage

Für uns galt das Prinzip: Die Schule ist gut, wenn sie gebildete Schüler entlässt. Und sie ist nicht gut, wenn sie das nicht tut. Der Weg dorthin war für uns keine ideologische Frage, sondern ein Mittel zum Zweck. Unter der Berücksichtigung zahlreicher Faktoren wie Alter, kognitiver Entwicklungsstand, Klassendynamik oder Komplexität des Unterrichtsstoffes nahmen wir uns das Recht heraus, selber darüber zu entscheiden, mit welchem didaktischen Konzept wir die Lernziele am besten erreichen.

Deswegen waren wir gezwungen, gewisse Lehrmethoden zu überdenken, in Klassen mit einem hohen Migrantenanteil manchmal sogar ganz zurückzufahren, weil das Chaos zu gross wurde. Wir waren aber immer interessiert an den Ergebnissen unserer Arbeit. So führten wir schon in den frühen 80er Jahren Schülerbefragungen über unseren Unterricht durch, was mir einmal sogar einen Rüffel des Schulleiters einbrachte. Unsere Output-Faktoren waren die Anzahl Lehrabschlüsse, die Leistungsrückmeldungen aus den Gymnasien, die Lehrabbruchquote oder die Rückmeldungen der Eltern.

Der PISA-Schock 2002: Ein inszeniertes Drama

Obwohl wir grundsätzlich – wie oben angemerkt – gegenüber dem PISA-Test offen waren, begannen wir uns nun ob der wilden Rezeption die Augen zu reiben. Rundherum deuteten Journalisten, Politiker und Funktionäre den doch eher simplen Test als «das Armageddon der öffentlichen Bildung». Die PISA-Resultate schienen die Schweiz einer narzisstischen Kränkung auszusetzen. Wir nahmen zwar die schlechten Leseleistungen eines Teils unserer Schüler zur Kenntnis, weil sie einen schon lange vorhandenen Verdacht nun auch wissenschaftlich bestätigten. Wir stellten aber auch die Frage, ob das, was die Wirtschaftsorganisation OECD (sie ist die Auftraggeberin dieser Testreihe) da so alles gemessen hat, überhaupt dasjenige ist, von dem wir wollen, dass unsere Schüler es in der Schule lernen: zum Beispiel Ankreuztests zu bestehen, anstatt möglichst kluge Aufsätze zu schreiben. Die Presse hyperventilierte und sprach von einem Bildungsschock. Die mediale Panik war gross. Absurde Länderrankings ohne tiefgehende Analysen folgten, ein beispielloses Schulbashing setzte nun ein.

Vom Weissbuch zu HarmoS

Die EDK reagierte 2004 umgehend mit einem Weissbuch, in welchem sie vorschlug, das Schulsystem auf die PISA-Test-Formate umzustellen. Von da an entwickelte sich vieles zwangsläufig: Wer eine Vergleichbarkeit will, braucht Standards. Wer Standards hat, muss diese überprüfen und benötigt Tests, und wer

diese Tests will, der braucht zu erwerbende Kompetenzen, «deren genaue Vermessung in ausgewiesenen Kompetenzstufen die zweifelhaften, oft fehlerhaften Benotungen der Schüler durch die Lehrer ablösen und auf eine genaue empirisch zu erfassende Basis stellen sollten» (Originalzitat Reusser, «Kompetenzorientierte Zeugnisse»). Deshalb sollte auch ein neu zu formulierender Lehrplan sich an Kompetenzen und nicht mehr an Inhalten orientieren.
Diese im Weissbuch formulierten Absichten wurden – weitgehend unbemerkt – Teil der HarmoS-Vereinbarungen, die 2008 zur Abstimmung gelangten. Und erstmals begannen wir – die linken Lehrkräfte an der Basis – uns mit dem theoretischen Hintergrund dieser Reformbestrebungen zu beschäftigen, unter anderem aufgescheucht durch ein Interview mit dem Berner Pädagogikprofessor Walter Herzog im «Bund». Dieser meinte dort: «Weil die SVP HarmoS ablehnt, glaubt die Linke, es handle sich um ein fortschrittliches Projekt. In Wirklichkeit handelt es sich um eine ausserordentlich problematische, wenn nicht sogar reaktionäre Vorlage.» («Bund» 20. 9. 2008).

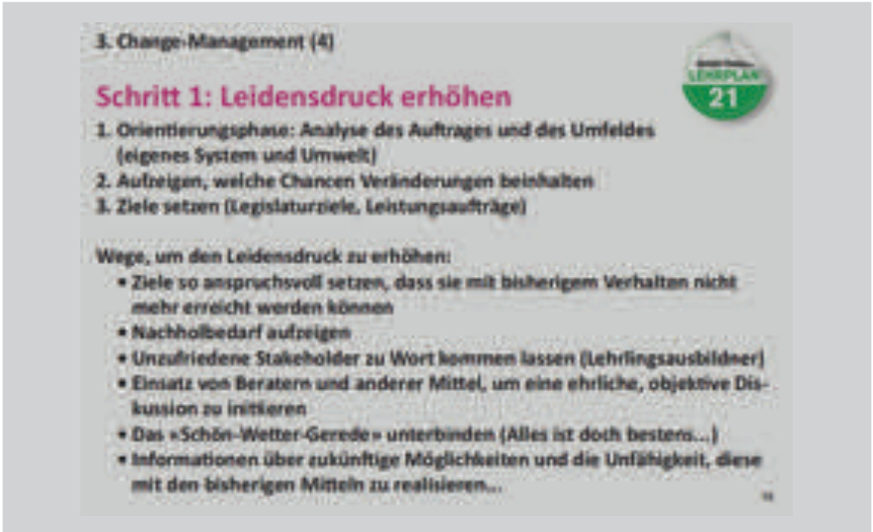
Erstmals trat ich einer von der Linken unterstützten Bildungsvorlage entgegen
Zusammen mit einer Handvoll linker Lehrkräfte, vor allem Bieler Gymnasiallehrer, widersetzte ich mich erstmals offen einer Bildungsvorlage. Diese Positionierung wurde von vielen linken Weggefährten mit Unverständnis zur Kenntnis genommen. Für eine Kampagne war es allerdings zu spät und die SVP besetzte mit ihrer Gegnerschaft zum obligatorischen zweijährigen Kindergarten einen Grossteil der Debatte.
Die im Weissbuch 2004 formulierten Ziele wurden in der HarmoS-Abstimmung in 13 Kantonen gutgeheissen. Acht lehnten die Vorlage ab. Es ist allerdings unbestritten, dass ein Grossteil der Stimmenden keine Ahnung von gerade diesem brisanten Teil des Gesamtpakets hatte. Für die meisten war immer noch der Harmonisierungsgedanke das ausschlaggebende Motiv.

Damit war der Damm gebrochen
Heute, im Jahre 2018, stehen die Zeichen auf Umbau. Kompetenzorientierung, Vermessungswahn, Top-down-Reformen, Ökonomisierung des Bildungswesens und eine regelrechte «Neo-Manie» (Prof. Roland Reichenbach) haben die Volksschule im Griff.

Auch inhaltlich versuchten wir, neue Wege zu gehen. Der Autor mit seinen Schülern bei einer Exkursion um 04.00 Uhr morgens im Wald im Frühjahr 1977.

Zauberwort «Kompetenzorientierung» – der Lehrplan wird auf PISA-Format umgestellt
Als am 28. Juni 2013 der Lehrplan 21 der Öffentlichkeit vorgestellt wurde, war die Verblüffung greifbar, umfasste das Dokument doch auf 550 Seiten 463 Kompetenzen, unterteilt in 4754 Kompetenzstufen.

Die Lehrplanverantwortlichen wirkten euphorisch: So sprach die damalige Erziehungsdirektorin des Kantons Zürich, Regine Aepli, von einem eindrücklichen Pionierwerk und der grössten «Erneuerung seit der Einführung der Schulpflicht» («TA» 14.12.13). Der neue Lehrplan 21 – und das beförderte natürlich die gute Laune der Verantwortlichen – ging, wie geplant, weit über die ursprünglich formulierten Zielsetzungen der Harmonisierung hinaus.



Die Wege des Praktikers und des Professors kreuzten sich wieder

Und so kreuzten sich die Wege des Praktikers und des Professors wieder. Kurt Reusser, inzwischen Leiter des wissenschaftlichen Beirates des Lehrplanprojekts, lieferte die bildungspolitische Begründung für diese offensive Interpretation des Lehrplanauftrags: «Im Prinzip geht es darum, den Unterricht von der zu erreichenden Performanz her zu denken und zu gestalten (vgl. Lersch, 2007, 2010). Lehrpersonen stehen vor der Aufgabe, Stoffe und Inhalte so auszuwählen und als Lerngelegenheiten zu gestalten, dass erwünschte lehrplanbezogene Kompetenzen daran erworben oder gefestigt werden können.» (Kompetenzorientierte Zeugnisse – Recherche im Auftrag der Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 22. Oktober 2013)

Die Allianz aus Politik, Wissenschaft und Verwaltung will Steuerung und Auftragssicherheit

Und den verdutzten Lehrkräften im Lande, die immer noch von einem Harmonisierungsprojekt ausgingen, prognostizierte er: «Dazu gehören Eingangs-, und Diagnosetests, Checklisten (Indikatoren) zu den jeweiligen Kompetenzrasterfeldern, die Arbeit mit Portfolios, Lerngespräche, Selbstbeurteilungen, Administrationstools etc. Evident ist, dass die Erstellung von Kompetenzrastern und die Arbeit mit ihnen mit einem hohen zeitlichen Aufwand verbunden sind.»
Er selber tingelte mit einer Vortragsreihe mit dem Titel: «Steuerung durch den Lehrplan 21» durch die Universitäten und PHs der Schweiz. Von da an gab es kein Halten mehr. Kompetenzraster, neue Beurteilungsformen, Bewertung überfachlicher Kompetenzen, 7-seitige Beobachtungsbögen im Kindergarten, flächendeckende Tests in der Nordwestschweiz, «Change Management»-Papiere im Thurgau, Umbau des Hauswirtschaftsunterrichts, neue Fremdsprachendidaktik, Classroom-Walkthrough-Kontrollen der Schulleitungen, neue Inklusionskonzepte …

Nun stellte sich plötzlich das Demokratieproblem

All dies sollte nun möglichst rasch und möglichst top-down installiert werden. Hearings ersetzten gründliche Vernehmlassungen, kritische Lehrkräfte wurden unter Druck gesetzt. Und die von mir damals befürworteten neuen Leitungsstrukturen kamen jetzt voll zum Tragen und wendeten sich gegen die Kritiker.
Damit stellte sich – wie schon bei «Bologna» – ein grundsätzliches Demokratieproblem.

Wem gehörte die Volksschule?

In den Augen von Professor Walter Herzog und vieler meiner Kolleginnen und Kollegen wurde nun das «Öffentlichkeitsprinzip» in Frage gestellt. «Man will aus der öffentlichen Schule eine Staatsschule machen», kritisierte Herzog. Die Lehrkräfte würden zu Vollzugsbeamten degradiert, die Bevölkerung habe zu all dem nichts mehr zu sagen. Daraufhin besannen sich viele Bürgerinnen und Bürger unseres Landes auf ihre verfassungsmässigen Rechte. Sie ergriffen Volksinitiativen, welche eine Abstimmung über den Lehrplan 21 forderten. Es kam nun aber zu sehr schwierigen Allianzen. In vielen Kantonen waren es SVP-nahe oder klerikale Kreise, welche mit einem

grossen Effort solche Volksbegehren trugen.

Der endgültige Bruch mit den «etablierten» Linken
Unsere Unterstützung für einen Teil der Lehrplaninitiativen machte mich in den Augen meiner ehemaligen Weggefährten endgültig zum «Renegaten».

Guilt by association
«Guilt by association» heisst im Englischen die Verunglimpfung über das Herstellen von Nähe. Und es ermöglichte den Promotoren der externen Steuerung unserer Schulen auch, den Diskurs um die kritischen Punkte ihres Vorhabens zu vermeiden.
Dieser inszenierten Empörung muss man allerdings entgegenhalten, dass es in der Geschichte der politischen Auseinandersetzungen immer wieder zu sogenannten unheiligen Allianzen gekommen ist. Die säkularen Franzosen sprechen hier mit etwas weniger Furor von «alliance contre nature». Ich erwähne das, weil in Frankreich ein ähnlicher Kampf um die Bildung tobt, allerdings auf einem ganz anderen intellektuellen Niveau. Die sogenannten «pédagogistes» sind Anhänger der Kompetenzorientierung. Viele von ihnen sind von der Reformpädagogik geprägt und auch eher links ausgerichtet. Ihnen gegenüber stehen die «anti-pédagogistes», die sich für einen klassischen Unterricht einsetzen. Sie nennen sich «républicains» und unterteilen sich in zwei Lager: einerseits stark links ausgerichtete Persönlichkeiten wie Frau Badinter, andererseits «les nouveaux philosophes» wie Finkelkraut, die sehr rechtslastig sind. Es gibt übrigens noch eine weitere Gruppe, zu der ich mich hingezogen fühle: Die «didacticiens», die einen Mittelweg suchen. In Frankreich käme es niemandem in den Sinn, Frau Badinter aufgrund dieser Tatsache als eine Rechte zu bezeichnen.

Linke Interessenpolitik
Viele meiner ehemaligen linken Weggefährten waren inzwischen dem Beispiel von Guy Lévy gefolgt und besetzten nun Posten in der Bildungsbürokratie. Parallel zu diesem Umbau der Volksschule wurde auch der Ausbau des schulischen Überbaus vorangetrieben. Lehrkräfte wanderten in Scharen in die neuen Berufsfelder wie Individuelle Förderung (IF), Deutsch für Fremdsprachige (DaZ) oder Schulsozialarbeit. Sie wirkten an einem Weiterbildungsinstitut, wurden Dozenten an der PH, füllten die üppig gedeihenden Beratungs- und Evaluationsstellen oder arbeiteten in den nun immer zahlreicheren Arbeitsgruppen und Lehrmittelkommissionen und Funktionärsstellen der Verbände.
Professor Rudolf Künzli brachte dies in einem Referat in Baden (12. Oktober 2011) auf den Punkt: «Eine Allianz aus Politik, Verwaltung und Wissenschaft hat sich gebildet. Ihr geht es um Steuerung und Auftragssicherheit.»
Es zeigte sich, dass diese Allianz nicht gewillt war, sich die Butter vom Brot nehmen zu lassen und Seite an Seite mit den Promotoren der Bildungsreformen die Initiativen bekämpfte.
Die sozialdemokratische Partei verlangte in ihrem Parteiprogramm 2007 flächendeckende Teste mit Zertifikaten. Urs Moser, der Zulieferer dieser Tests, hat sein Institut für Bildungsevaluation 2003 offiziell als Aktiengesellschaft eintragen lassen. Karin Fisli, SP-Präsidentin der Sektion Meikirch (Kanton Bern) schrieb auf Facebook am 13.2.18: «Lehrerinnen und Lehrer, welche den Lehrplan 21 verhindern wollen, sollten echt nicht mehr im Schulzimmer stehen.» Sie wurde kürzlich in den bernischen Grossrat gewählt. Der sozialdemokratische Schuldirektor von Biel, Pierre-Yves Moeschler, liess mir von meinem sozialdemokratischen Schul-

«Das ist eine Verschwörungstheorie, Herr Pichard. Flächendeckende Test wird es nicht geben. Es gibt nur einzelne Stichproben, um zu prüfen, wie der Bildungsstand der Lernenden ist.»

Zitat von Bildungsdirektor Eymann, Basel-Stadt in der «BAZ», 30. 4. 2015

Faktencheck: In der Nordwestschweiz (BS, BL, AG) werden flächendeckende Tests durchgeführt.

leiter eine Kommunikationsvereinbarung vorlegen, in der es unter anderem hiess: «Verzichtet künftig auf verzerrende Darstellungen des Schulalltags!» (Meine Antwort war die Kündigung).

Die Frage bei alledem ist allerdings: «Was ist hier noch links und was reaktionär?»
Das Projekt Change-Management im Kanton Thurgau wurde vom Sozialdemokraten Markus Mendelin im Auftrag der kantonalen Erziehungsdirektion entworfen (siehe Auszug auf S.59).

Unser bewährtes Berufswahl-Unterrichtskonzept wurde vom lokalen Schulinspektorat zurückgewiesen. Begründung: «Die Kompetenzziele des WAH (Wirtschaft, Arbeit und Haushalt) müssen in dem Konzept vollständig enthalten sein.»
Der links-grüne Gemeinderat der Stadt Biel richtete im Mittelstandsquartier Beaumont sogenannte zweisprachige Klassen ein (Filière Bielingue) und verschärfte die problematische Zusammensetzung der Schülerschaft in den Aussenquartieren (Klassen mit 100% Migrationsanteil). Diese Filière Bielingue wurde gegen den Willen der protestierenden Lehrer durchgesetzt, die den Akt als «staatlich finanzierte Privatschule für den Mittelstand» bezeichneten.

Wenn das heute für «links» steht, bin ich in der Tat kein Linker mehr
Hier werden die Errungenschaften der linken Reformpolitik der 70er, 80er und 90er Jahre zurückgedreht. Es sind nicht wir, die vermeintlich Konservativen, die sich die Schule der 60er Jahre zurückwünschen. Es sind die wirtschaftsfreundlichen Lobbygruppen, Stiftungen, Think Tanks oder internationalen Organisationen, in ihrem Geist von einer neoliberalen Ideologie geprägt, die unsere Bildungsideale als überholt betrachten. Angesagt ist der Wettbewerb auf dem Markt der knappen Lebenschancen. «Wenn aber Angebot und Nachfrage über den Wert von Wissen, Können und Haltung entscheiden, sind die Bildungsbemühungen nicht mehr auf einen überzeitlichen, inneren Massstab menschlicher Vervollkommnung auszurichten, sondern an den fluktierenden, kontingenten Markterfordernissen, die ausbleibende Anpassungs- oder Selbstinnovationsleistungen gnadenlos abstrafen». (Jochen Krautz/Matthias Burchardt, Time for Change, S. 6, Juli 2018)

Bedroht sind die Errungenschaften der 70er, 80er und 90er Jahre
Bedroht ist das Erbe unseres Kampfes in den 70er, 80er und 90er Jahren, bedroht ist die Chancengleichheit, bedroht sind die Kinder der unterprivilegierten Schichten, welche nun einer Ideologie des völlig selbstgesteuerten und zweckorientierten Lernens geopfert werden.

«Viele Linke merken gar nicht mehr, wie sehr sie zum Öl dieser schönen neuen Welt geworden sind.»
Mein Freund und Mitstreiter Bruno Schaad, Sekundarlehrer aus Grenchen, formulierte es in einem Artikel folgendermassen: «Wir hatten früher Freude an einem Gedicht von Günter Eich. Dort heisst es unter anderem ‹Schlaft nicht, während die Ordner der Welt geschäftig sind! Seid Sand, nicht das Öl im Getriebe der Welt›. Viele Linke merken gar nicht mehr, wie sehr sie zum Öl dieser schönen neuen Welt geworden sind.»
Als ich 1978 im Arbeiterquartier Mett als junger linker Lehrer angestellt werden sollte, schossen die Bürgerlichen aus allen Rohren gegen meine Wahl. Gewählt wurde ich schliesslich mit dem Stichentscheid des Präsidenten, dem Schreinermeister Liechti, SP-Stadtrat.
32 Jahre später musste ich miterleben, wie die von mir mitbegründete Gewerkschaftszeitung «das VPOD-Lehrermagazin» mich mit einem vierjährigen Schreibverbot belegte, der VPOD sämtliche neoliberalen Reformen vehement mitverteidigt, mir von einem Sozialdemokraten ein Maulkorb verpasst werden sollte.
Heute unterrichte ich in einem kleinen Oberstufenzentrum in der Nachbargemeinde Orpund. Der Schulleiter lässt mir alle Freiheiten, wie damals in den 90er Jahren, die Kolleginnen und Kollegen springen ein, wenn ich wegen eines Podiums mal vom Unterricht fernbleibe. Der bürgerliche Schulkommissionspräsident begrüsste mich mit den Worten: «Wir sind stolz, Sie hier zu haben, wir wollen keine Kopfnicker.»
Und ich gebe hier gerne Schule und bezahle das Vertrauen mit Innovation, Engagement und Loyalität zurück.

LINKE LÄSST SCHÜLER IM REGEN STEHEN

SCHULREFORMEN ALS MITTEL ZUM ZWECK PRIVATWIRTSCHAFTLICHER PROFITE

Schule war schon immer Abbild der jeweiligen Gesellschaft. Humboldt verlieh ihr eine humanistische Prägung, im Totalitarismus des letzten Jahrhunderts war sie autoritär, die 68er machten sie antiautoritär, mit dem Eintritt der Frauen in den Arbeitsmarkt wurde sie femininer und durch den aktuellen Neoliberalismus wandelt sie sich zum Marktplatz für privatwirtschaftliche Geschäftsmodelle.

Den Startschuss dafür gibt die Weltbank. Sie fordert eine Erziehung nach ökonomischer Vorgabe. Das Rezept dazu sind im Sinne von Industrienormen vereinheitlichte Prüfungsstandards. Durch die regelmässige Messung der Prüfungsresultate sollen die Standards gesichert werden. Der PISA-Test als hierfür wichtigstes Werkzeug ist folglich kein Produkt demokratisch legitimierter Erziehungsdirektionen, sondern eines der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD). Selbstverständlich bringt der PISA-Test den Lernenden kaum einen Mehrwert. Umso mehr verbreitet er Panik, vor allem unter Politikern mit wenig Ahnung von Schule.

Im Sinne betriebswirtschaftlicher Kennzahlen, wie Umsatz und Gewinn, muss auch das in der Schule zu Messende zählbar sein. In der Folge werden Wissen und humanistische Werte wie etwa eigenständiges und kritisches Denken, Gemeinsinn oder Solidarität durch zählbare Kompetenzen ersetzt.

Zu guter Letzt fungiert auch Adam Smiths «unsichtbare Hand» als Vorbild. So wie diese den Markt gemäss Theorie über Angebot und Nachfrage sich selbst organisieren lässt, organisieren die Lernenden nun ihren Lernerfolg selbständig. «Selbstorganisiertes Lernen» lautet folglich die Devise, bei der die Lehrkraft einem Coach gleich nur noch am Rande des schulischen «Spielfelds» agiert in Erwartung sinkender Löhne infolge abnehmender Verantwortung. Und in Analogie zum Markt, der starke Produkte favorisiert und schwache zu Recht aus dem Rennen wirft, fördert «selbstorganisiertes Lernen» die Starken, während die Schwachen auf der Strecke bleiben. Der sozialdarwinistische Neoliberalismus lässt grüssen.

Aufgrund des von der Schuladministration umgesetzten Paradigmenwechsels entsteht die Testindustrie, die regelmässig und für teures Geld Prüfverfahren absetzt; entwickelt die Bildungswissenschaft ständig neue Lehrmethoden; veräussert die Verlagsindustrie darauf basierend alljährlich neue, ökologisch bedenkliche, aber Umsatz steigernde Einweglehrmittel; verkauft die Weiterbildungsindustrie ihre überlangen und kostenintensiven Fortbildungskurse.

Die öffentliche Schule als Abnehmerin der privatwirtschaftlichen Produkte bildet dabei die Grundlage eines äusserst lukrativen Handels. Dieser wird über wiederkehrende Sparübungen, Lohnkürzungen beim Unterrichtspersonal und über Steuergelder finanziert, die dann u.a. den Lernenden, bei der Instandsetzung von Schulgebäuden und bei der schulischen Infrastruktur fehlen.

Der Wandel der Schule geschieht grösstenteils von der Öffentlichkeit unbemerkt. Die Politik hat wenig Interesse, über die Zusammenhänge und den Bildungsabbau als Folge des Paradigmenwechsels aufzuklären. Im Sinne Margaret Thatchers «TINA: There Is No Alternative» zieht sie es vor, die alternativlose Notwendigkeit von Schulreformen zu betonen, um sich über solche zu profilieren zwecks Sicherung der eigenen Wiederwahl. Wie profitorientiert, sozialdarwinistisch und haarsträubend solche Reformen sein können, wird insbesondere von der Linken beharrlich negiert.

Dem gesunden Menschenverstand widersprechend und entgegen vorliegender Erfahrungswerte bzw. Evaluationen glauben Mitglieder der SP beispielsweise noch immer, mit dem Fremdsprachenkonzept «Passepartout» liesse sich der Lerneffekt eines als Sprachbad bezeichneten Fremdsprachenaufenthalts auch in der Schule mit wöchentlich zwei bis drei Lektionen realisieren unter völliger Vernachlässigung von Grammatik und systematischem Wortschatzaufbau.

Ausgerechnet die Linke, die sich ansonsten konsequent und glaubwürdig für die Schwachen unserer Gesellschaft einsetzt, lässt die Schülerschaft gegenüber den Kapitalinteressen der Reformindustrie im Regen stehen. Schlimmer noch, sie bekämpft reformkritische Organisationen und dies ohne substanzielle Argumente.

Es ist zu hoffen, dass die SP ihre traditionellen Werte im Schulbereich wiederentdeckt und reformkritische Kräfte zugunsten der Bildung unseres Nachwuchses künftig unterstützt. Mit vereinten Kräften liessen sich die wenigen privatwirtschaftlichen Vampire, die ihre Profite auf Kosten Minderjähriger generieren, wieder bändigen zugunsten der öffentlichen Schule. Das Stimmvolk würde es der Linken danken.

FELIX HOFFMANN
SEKUNDARLEHRER BASELLAND

DER BILDUNGSBLOG WIRD KOMMEN!

Am 26. Mai trafen sich über 50 Bildungsinteressierte zu einer Tagung in Olten. Die Teilnehmer kamen aus Organisationen, die sich kritisch mit der gegenwärtigen Bildungspolitik auseinandersetzen.

Das Thema der Tagung stand unter dem Zeichen der Sammlung der Kräfte und man diskutierte die Gründung eines Bildungsblogs.

Am Schluss der Tagung wurde einstimmig beschlossen, mit den Vorbereitungen zur Schaffung eines Bildungsblogs zu beginnen.

Der Saal im Oltner Tagungszentrum war bis auf den letzten Platz gefüllt.

In seinem Referat setzte sich der emer. Berner Professor Walter Herzog mit dem Comparative Turn im bildungspolitischen Prozess auseinander. Er gehört zu den prominenten Unterstützern des Blogs.

Eindrückliches Ergebnis des Spendenaufrufs
Der im August lancierte Spendenaufruf brachte in kürzester Zeit einen grossen Geldbetrag zusammen, der es uns erlaubt, den Bildungsblog aufzubauen und für ein Jahr lang zu betreiben.

Ein Gegengewicht, aber keine Echokammer
Er soll ein Zusammenschluss sein von Autoren (Lehrkräfte, Journalisten, Philosophinnen, Eltern usw.), denen die Bildung für alle am Herzen liegt und die das Bestreben eint, der geistigen und politischen Einförmigkeit in der Bildungsdebatte etwas entgegenzusetzen.
Dagegen setzen wir unsere Vorstellungen und wollen

- *ein gutes Gegengewicht zur Berichterstattung anderer Medien bieten,*
- *Informationen liefern, die man woanders nicht bekommt,*
- *erfrischend schreiben und auch unterhaltsam sein.*
- *Widerspruch nicht nur zugelassen, sondern ihn willkommen heissen!*
- *Last but not least: gute Autorinnen und Autoren gewinnen.*

Hinter dem Blog stehen namhafte ProfessorInnen, BildungspolitikerInnen und PublizistInnen aus dem In- und Ausland, Leute, die sich schon in der Broschüre Einspruch gefunden haben.
Wir wollen Heimat und Lagerfeuer, Versammlungsort und Visitenkarte, Wundertüte und manchmal Ärgernis werden. Der Blog wird im Februar 2019 starten.

Nähere Informationen erhalten Sie bei

Alain Pichard
arkadi@bluemail.ch

Urs Kalberer
umkm@sunrise.ch

1. Auflage, Dezember 2018
Verkaufspreis: CHF 7.-

Grafik-hofer.ch