

Sachdokumentation:

Signatur: DS 2042

Permalink: www.sachdokumentation.ch/bestand/ds/2042



Nutzungsbestimmungen

Dieses elektronische Dokument wird vom Schweizerischen Sozialarchiv zur Verfügung gestellt. Es kann in der angebotenen Form für den Eigengebrauch reproduziert und genutzt werden (private Verwendung, inkl. Lehre und Forschung). Für das Einhalten der urheberrechtlichen Bestimmungen ist der/die Nutzer/in verantwortlich. Jede Verwendung muss mit einem Quellennachweis versehen sein.

Zitierweise für graue Literatur

Elektronische Broschüren und Flugschriften (DS) aus den Dossiers der Sachdokumentation des Sozialarchivs werden gemäss den üblichen Zitierrichtlinien für wissenschaftliche Literatur wenn möglich einzeln zitiert. Es ist jedoch sinnvoll, die verwendeten thematischen Dossiers ebenfalls zu zitieren. Anzugeben sind demnach die Signatur des einzelnen Dokuments sowie das zugehörige Dossier.



Newsletter vom 26. 5. 2019

Inhalt

Verwirrende Testergebnisse und offene Fragen.....	2
Redaktion «Starke Volksschule Zürich», 25.5.2019, Hanspeter Amstutz	2
Setze den Stein nach der Richtschnur!	3
Condorcet Bildungsperspektiven 9.5.2019, von Carl Bossard	3
Geheimsache Schwellenwerte	4
Condorcet Bildungsperspektiven 10.5.2019, von Walter Herzog	4
Testergebnisse EDK am 24. Mai erwartet.....	8
Medienmitteilung «Starke Volksschule Zürich» 22.5.2019, Timotheus Bruderer	8
Ein katastrophales Zeugnis für die Basler Schulen	8
NZZ 25.5.2019, Jörg Krummenacher	8
Zürich liegt im Mittelfeld und rätselt über gewisse Besonderheiten	11
NZZ 25.5.2019, Schweiz, Lena Schenkel.....	11
Bildung und Erziehung, instruction et éducation! Wo soll die Schule stehen?	13
Condorcet Bildungsperspektiven 22.5.2019, von Redaktion «Condorcet Bildungsperspektive»	13
Vom pädagogischen Wert der Zuversicht	14
Journal21, 22.5.2019, von Carl Bossard	14
Bildung: Mehr als Fitmachen für den Beruf.....	16
St. Galler Tagblatt 21.5.2019, Ansichten von Mario Andreotti	16
Mut zur Freiheit	17
Schule Schweiz 7.5.2019, Urs Kalberer	17
Unanständiger Unterricht	19
NZZ 14.5.2019, Meinung & Debatte, Seitenblick, von Konrad Paul Liessmann	19
Bildung mit Werten statt nur mit Wissen	20
NZZ17.5.2018, Zürich und Region, Lena Schenkel	20
Ernüchternde digitale Bildungsrevolution	21
NZZ 16.5.2019, Meinung & Debatte, Gastkommentar von Klaus Zierer.....	21
Wutschüler: Lehrerpräsident zieht Notbremse	23
Sonntagszeitung 12.5.2019, Denis von Burg, Ressortleiter Politik	23
Viele meiner Sonderschüler sind Unternehmer geworden	24
SonntagsZeitung 12.5.2019, Leserbrief zu «Es braucht wieder Kleinklassen» vom 28.4.2019	24
Was ist los mit unserem Geschichtsunterricht?	25
15.5.2019, Hanspeter Amstutz	25
Veranstaltungshinweise	28
15.6.2019 Die Sprache ist das Tor zur Welt.....	28



Verwirrende Testergebnisse und offene Fragen

Redaktion «Starke Volksschule Zürich», 25.5.2019, Hanspeter Amstutz

Bis jetzt waren die Schweizer Bildungsfachleute stolz auf das gute Abschneiden unserer Jugend bei den PISA-Tests im Bereich Mathematik. Und nun das: Die nationalen [Erhebungen](#) zeigen, **dass bei den Grundanforderungen nur sechs von zehn Schülern die Bildungsziele erreichen**. Die Erziehungsdirektorenkonferenz ist ziemlich ratlos über das unerwartete Resultat und versucht mit abenteuerlichen Begründungen das Debakel zu erklären. Was auch alles an unglücklichen Umständen erwähnt wird, überzeugt jedoch nicht. Das Argument, dass in den meisten Kantonen in der Mathematik zum Zeitpunkt der Erhebung noch nicht nach dem Kompetenzenmodell des neuen Lehrplans unterrichtet wurde, steht auf wackeligen Beinen.

So sticht für den Kanton Zürich, der unterdurchschnittlich abgeschnitten hat, dieser Trumpf überhaupt nicht. Hier wurden **die Mathelehrmittel schon im Voraus auf die Bildungsziele und die methodischen Leitlinien des neuen Lehrplans ausgerichtet**. Obwohl erfahrene Lehrpersonen immer wieder warnten, die Überfülle an Bildungszielen und der Verzicht auf gründliches Üben würden sich bei schwächeren Schülern stark bemerkbar machen, nahm man die Kritik nicht ernst. Jetzt ist die Quittung da und sie schmerzt empfindlich.

Immerhin scheint die EDK auch von Erfreulichem berichten zu können. Im Deutsch sind die Schüler besser als erwartet. Doch Vorsicht, denn was im Deutsch geprüft wurde, ist nur **ein kleiner Teil der sprachlichen Kompetenzen**. Wir wissen nicht, wieweit unsere Schüler imstande sind, sich über ein gewähltes Thema in schriftlicher Form verständlich auszudrücken. Dies zu prüfen wäre sicher eine Herkulesaufgabe, aber es brächte sehr viel mehr Licht ins Dunkel. Doch die EDK hat sich dieser Herausforderung nicht gestellt. Wahrscheinlich könnten Lehrpersonen der Sekundarstufe durchaus Auskunft geben, wie gut es um die Kompetenz der Primarschüler beim Schreiben von Aufsätzen steht.

Vorsicht ist auch bei der Beurteilung der sprachlichen Kompetenzen in der ersten Fremdsprache geboten. Lese- und Hörverstehen wurden eingehend geprüft, aber ausgerechnet **bei den heiklen Bereichen Sprechen und Schreiben liegen keine Testergebnisse vor**. Wie die seriösen Untersuchungen der Zentralschweizer Bildungsdirektorenkonferenz aber zeigen, liegen genau da die Schwachstellen beim frühen Sprachenlernen.

Die gesamten Testergebnisse geben wenig klare Antworten. „Starke Volksschule Zürich“ ist nicht zufrieden mit den gewundenen Erklärungen der EDK und der Zürcher Bildungsdirektion. **In unserer Mitteilung an die Medien** verlangen wir, dass die Ursachen für den Misserfolg aufgedeckt werden. Es ist von grösster Bedeutung, dass die Resultate von kritischen Forschern sorgfältig analysiert und kommentiert werden. Wir alle haben ein Recht zu wissen, was da in unserer Schule nicht rund läuft.

Es wäre aber jammerschade, wenn Sie vor lauter Pulverdampf um die EDK-Tests die grossartigen Essays und aufschlussreichen Berichte in unserem Newsletter übersehen würden. **Es sind fundierte Beiträge**, die wirklich aufbauen und deren Lektüre viel Freude bereiten wird. Lesen Sie, was **Carl Bossard** über den Wert einer zuversichtlichen Grundhaltung im Unterricht schreibt und was namhafte Schulpraktiker zu den brennendsten Schulfragen zu sagen haben. Die Texte haben es in sich.

Redaktion «Starke Volksschule Zürich»

Hanspeter Amstutz



Setze den Stein nach der Richtschnur!

Condorcet Bildungsperspektiven 9.5.2019, von Carl Bossard

Vieles geschieht in den Schulen, sehr vieles. Der Betrieb ist intensiv, und es wurde eifrig reformiert. Ob das viele auch wirkt? Das evaluieren nationale Vergleichsresultate. Warum aber dauert ihre Publikation so lange?

Mit enormem Aufwand wurde das Schweizer Schulsystem in den letzten 20 Jahren reformiert und verändert: klassenübergreifendes, altersdurchmisches Lernen AdL, selbst-orientiertes Lernen SOL sowie offene Lehr- und Lernformen, Frühenglisch und Mittel-frühfranzösisch, Integration und Inklusion, Qualitätsmanagement und geleitete Schulen, HarmoS und Lehrplan 21 heissen einige Stichworte.

20 Jahre Reformarbeit ohne Wissen um Wirkung

Es sind Hunderte von Reformprojekten. Doch es gibt, so der Bildungsökonom Stefan Wolter, Leiter der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung, „so gut wie keine wissenschaftlichen Studien über ihre Wirkung.“ Und der anerkannte Bildungsevaluator Urs Moser, Universität Zürich, fügt bei: Der Nutzen der gross aufgebauten Sonderpädagogik im Rahmen der schulischen Integration ist „absolut diffus“.¹ Im Klartext: Man kennt die Effekte nicht. Das überrascht und erstaunt. Dabei lägen für gewisse Fächer konkrete Lernleistungs-Resultate vor, die nationalen Bildungsziele. Doch sie wurden bis heute nicht publiziert, obwohl mehrfach angekündigt.

Nationale Evaluation zur Leistungskontrolle

Seit 2011 gibt es die sogenannte Überprüfung der Grundkompetenzen ÜGK. Diese Tests kontrollieren jeweils bestimmte Bereiche der Volksschule. Die ÜGK soll sichtbar machen, wie viele Schülerinnen und Schüler die nationalen Bildungsziele (Grundkompetenzen) erreichen. Darauf haben sich die Kantone geeinigt. Sie leisten damit einen Beitrag zur Harmonisierung der obligatorischen Schule; das ist ganz im Sinne der Bundesverfassung und des Bildungsartikels von 2006.

An den nationalen Tests beteiligen sich zufällig ausgewählte Schülerinnen und Schüler aus allen Kantonen. Überprüft werden jeweils eine Jahrgangsstufe und ein Ausschnitt aus den Bildungszielen. 2016 waren es die Mathematik-Kenntnisse am Ende der obligatorischen Schulzeit. Die gesamtschweizerische Evaluation vom Mai 2017 überprüfte in verschiedenen sechsten Klassen die jeweilige Schulsprache und die erste Fremdsprache. Teilgenommen haben je rund 23 000 Schülerinnen und Schüler. Für das gesamte Evaluationsprojekt sind 6,75 Millionen Franken eingeplant.

Die Realität als Seismografen der Schweizer Bildungspolitik

Vor etwas mehr als einem halben Jahr erschien der 335-seitige „Bildungsbericht Schweiz 2018“.² Die Publikation ist über 1.1 kg schwer und 335 Seiten dick. Sie zählt mehr als 500 bildungspolitische Fragen und Phänomene auf; umfangreiche Statistiken und Grafiken untermauern die Ziffern und Chiffren. Nur zu den Ergebnissen der nationalen Bildungsziele lässt sich nichts finden. Kein Wort und keine Tabelle verweisen auf die evaluierten schulischen Leistungen von 2016 und 2017, obwohl sie seit März 2018 vorliegen. Das überrascht. Gewisse Kantone sträubten sich gegen eine Publikation der Testresultate, hiess es auf Anfrage. Versprochen sind sie nun auf den 24. Mai 2019.

¹ Martin Beglinger, „Das ist vernichtend“, in: NZZ, 31.08.2018, S.53.

² Bildungsbericht Schweiz 2018. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.



Warum dauert es so lange?

Die Publikation musste verschoben werden, „damit bei der Erstpublikation eine differenzierte Interpretation unter erweitertem Einbezug von Kontextvariablen auf kantonaler Ebene möglich wird“.³ Soweit die Auskunft der Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK. Das ist sibyllinisch verklausuliert, erklärt aber die lange Wartezeit nicht.

Die Frage stellt sich: Wie geht man bei der EDK mit den Resultaten dieser Quervergleiche um? Und wird der Schwellenwert vor oder erst nach dem Test und dem Eingang der Ergebnisse festgelegt? Man weiss es nicht und rätselt. Der aussenstehende Beobachter erinnert sich an eine simple Handwerksregel. Vor bald 2000 Jahren prägte der griechische Schriftsteller Plutarch in seinem „Reglement über die die Anerkennung von Fortschritten in der Selbsterziehung“ den einfachen Satz: „Setze den Stein nach der Richtschnur, nicht die Richtschnur nach dem Stein.“⁴

Die alte Sokratische Frage

Zuerst die Richtschnur, erst dann der Stein! Plutarchs Grundsatz lässt sich kaum auf den Umgang mit den nationalen Vergleichstests übertragen. Die verzögerte Publikation, der Einsatz einer Task-Force unter der Leitung des St. Gallers Bildungsdirektors Stefan Kölliker (SVP) und die Aussage des EDK-Generalsekretariats, man wolle „nicht einfach ein Ranking nach Kantonen erstellen“, lassen viele Schlüsse zu.

Wie dem auch sei: Die tägliche Arbeit in der Schule, von Stunde zu Stunde, von Tag zu Tag, von Woche zu Woche, bleibt entscheidend – und von den Evaluationsergebnissen der EDK unbetroffen. Sie erneuert lediglich die alte Sokratische Frage, die sich jede Lehrerin, jeder Lehrer stellen muss: „Und was wird er, der Schüler, am Ende davon haben, wenn er – zu Dir in die Schule geht?“

Diese Frage ist zeitlos gültig; sie gilt für alle Schülerinnen und Schüler. Genau um diese Frage aber geht es, wenn die Grundkompetenzen überprüft werden. Doch warum dauert es so lange? Pädagogisch richtig kann man nur handeln, wenn man unmittelbar handelt und zügig Feedback gibt. Das weiss jede gute Lehrerin, das ist jedem gewissenhaften Pädagogen bewusst.

Carl Bossard

Geheimsache Schwellenwerte

Condorcet Bildungsperspektiven 10.5.2019, von Walter Herzog

In Kürze wird die EDK die Ergebnisse zur Überprüfung der Grundkompetenzen der Schülerinnen und Schüler in Mathematik (per Ende der obligatorischen Schule), Schulsprache und erster Fremdsprache (jeweils per Ende der Primarschule) bekannt geben. Da die Daten bereits 2016 und 2017 erhoben wurden, fragt es sich, was die Gründe für deren verzögerte Publikation sind.

Rein wissenschaftliche Gründe können es kaum sein. Denn die Methoden solcher Studien sind aufgrund der in den letzten Jahrzehnten stark expandierenden Schulleistungs- und Schulevaluationsforschung gut entwickelt und bereiten den Forschenden keine grundsätzlichen Schwierigkeiten. Das Problem dürfte vielmehr darin liegen, dass die

³ Kari Kälin, Was lernen unsere Kinder? Der grosse Schultest der Kantone hat Verspätung, in: Schweiz am Wochenende, 7.4.2019.

⁴ Plutarch, Quomodo quis suos in virtute sentiat profectus 75 F.



Vorgaben für die Testentwicklung zu ungenau sind, um eine standardisierte Überprüfung von Schülerleistungen zu ermöglichen.

Erinnern wir uns: Im Rahmen des Konkordats zur interkantonalen Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS-Konkordat) haben die Kantone beschlossen, leistungsbezogene Bildungsstandards festzulegen, die gesamtschweizerisch vorgeben, was Schülerinnen und Schüler während der obligatorischen Schulzeit zu lernen haben. Das HarmoS-Konkordat bestimmt fünf Bereiche der Grundbildung, von denen bisher in zwei Bereichen (Sprachen sowie Mathematik und Naturwissenschaften) Bildungsstandards entwickelt und in Form von Grundkompetenzen festgelegt wurden. Die Standards und Grundkompetenzen in den beiden genannten Fachbereichen wurden von der EDK am 16. Juni 2011 beschlossen und – wie es im EDK-Jargon heisst – zuhanden der Umsetzung in den Kantonen freigegeben. Das Hauptinstrument zu deren Umsetzung bilden die Lehrpläne, die gemäss HarmoS-Konkordat sprachregional einheitlich sein müssen. Aktuell bestehen ein Lehrplan für die französischsprachige Schweiz (Plan d'études romand), ein Lehrplan für die deutschsprachige Schweiz (Lehrplan 21) und ein Lehrplan für den Kanton Tessin (Piano di studio). Die nationalen Grundkompetenzen sind in diese Lehrpläne eingeflossen. Sie bilden die Mindestanforderungen, an denen das Lernverhalten der Schülerinnen und Schüler während der obligatorischen Schulzeit gemessen wird. Die Erwartung ist, wie die EDK deutlich macht, dass unser Bildungssystem gewährleistet, «dass praktisch alle Schülerinnen und Schüler diese Mindestanforderungen ... erreichen» (EDK 2011, S. 78).

Die Überprüfung der Grundkompetenzen müsste damit eigentlich eine triviale Angelegenheit sein. Stellt man in Rechnung, dass die Vorzüge eines kompetenzorientierten Unterrichts sowohl im Rahmen des HarmoS-Projekts wie im Lehrplan 21 unter anderem damit begründet werden, dass Kompetenzen transparent, klar und verständlich beschreiben, was gelernt werden muss, dann dürften sich den Forscherinnen und Forschern bei der Operationalisierung der Grundkompetenzen zum Zweck ihrer Messung kaum grössere Probleme stellen. Was gibt es Schöneres in der Wissenschaft als ein Forschungsobjekt, das so klar vorstrukturiert ist, dass gleichsam nur noch zur Kenntnis genommen werden muss, wie es beschaffen ist?

Wo liegt die Grenze zur Inkompetenz?

Wer sich die von der EDK verabschiedeten Grundkompetenzen allerdings einmal genauer anschaut oder den Lehrplan 21 etwas genauer durchsieht, bei dem wird sich bald die Vermutung einstellen, dass der Hase genau hier im Pfeffer liegt, sprich: dass die Kompetenzbeschreibungen in beiden Dokumenten viel zu vage und zu allgemein gehalten sind, als dass eine problemlose Ummünzung in Messoperationen möglich wäre. Es scheint, dass der Evaluationsgegenstand doch nicht so offen zu Tage liegt, wie die Rede von den klaren, verständlichen und eindeutigen Kompetenzbeschreibungen suggeriert. Dass hier ein Problem vorliegt, zeigt die Notwendigkeit der Bestimmung von Schwellenwerten. Im Konzeptpapier der EDK zur Überprüfung der Grundkompetenzen wird ein Schwellenwert definiert als «Wert auf der numerischen Messskala, der die Grenze zwischen erreichten Grundkompetenzen und nicht erreichten Grundkompetenzen markiert» (EDK 2013, S. 14). Abgesehen davon, dass nicht gerade klar ist, was eine numerische Messskala ist (auch eine Rangskala ist numerisch), scheint es darum zu gehen, dass die EDK bei ihrem Beschluss über die Grundkompetenzen nicht festgelegt hat, wo genau die Grenze zwischen Kompetenz und Inkompetenz liegt.

Obwohl man im Rahmen des HarmoS-Projekts die Begrifflichkeit von Diane Ravitch übernommen hat (vgl. EDK 2004, S. 6 und 10), scheint man nicht realisiert zu haben, dass zur Definition von Leistungsstandards die Angabe eines Kriteriums (cut-score) gehört, das genügende von ungenügenden Leistungen abgrenzen lässt. «Performance standards ...



answer the question: «How good is good enough?» Performance standards describe what kind of performance represents inadequate, acceptable, or outstanding accomplishment» (Ravitch 1995, S. 12f.). Offensichtlich lassen es die Vorgaben der EDK nicht zu, die Skalen zur Überprüfung der Grundkompetenzen so zu entwickeln, dass der Messvorgang eindeutig ist, d.h. vorweg festgelegt werden kann, wann die Leistung eines Schülers oder einer Schülerin als kompetent oder inkompetent zu beurteilen ist. Die Eindeutigkeit muss im Nachhinein durch Festlegung von Schwellenwerten auf den psychometrischen Skalen erst erzeugt werden!

In dem Konzeptpapier der EDK zur Überprüfung der Grundkompetenzen heisst es, die Festlegung darüber, «welcher Schwellenwert auf einer Fähigkeitsskala den von der EDK definierten Grundkompetenzen entspricht» (EDK 2013, S. 11), erfolge «in einem fachlichen (fachdidaktischen und psychometrischen) Aushandlungsprozess, der von der Koordinationsstelle Überprüfung der Erreichung der Grundkompetenzen im GS [Generalsekretariat, W.H.] EDK organisiert und angeleitet wird» (ebd.). In wissenschaftlichen Ohren tönt dies gelinde gesagt seltsam. Zwar ist von einem fachlichen Aushandlungsprozess die Rede, was darauf schliessen lässt, dass es die Forscherinnen und Forscher sind, welche die Schwellenwerte festlegen. Aber weshalb muss der Aushandlungsprozess – eine Bezeichnung, die schon als solche Fragen aufwirft, da sie eher an diplomatische denn wissenschaftliche Umgangsformen denken lässt – unter der Leitung des EDK-Generalsekretariats stehen? Die Vermutung liegt nahe, dass es nicht um die Klärung eines forschungsmethodischen Problems geht, sondern um politische Entscheidungen, die damit zu tun haben, dass man nicht will, dass zu viele oder zu wenige Schülerinnen und Schüler als inkompetent bezeichnet werden. Denn je nachdem wo der Schwellenwert zu liegen kommt – höher oder tiefer – ergeben sich mehr oder weniger Schülerinnen und Schüler, welche die Grundkompetenzen nicht erreichen. Da es bei der nationalen Überprüfung der Grundkompetenzen auch um kantonale Vergleiche geht, kann man sich leicht ausmalen, wie brisant das Thema ist.

Eine zusätzliche Dimension gewinnt das Problem dadurch, dass die nationalen Bildungsstandards die Schulrealität erst vermittelt über die sprachregional unterschiedlichen Lehrpläne und Lehrmittel erreichen. Wenn man nicht wie im Falle der PISA-Tests die Lehrpläne einfach ignorieren will, dann muss man entweder bei der Entwicklung der Testinstrumente die sprachregional bedingten Unterschiede zwischen den Lehrplänen berücksichtigen oder man muss die Unterschiede – wie es den Anschein macht – nachträglich austarieren. Zwar böte die Kompetenzorientierung der Lehrpläne eine elegante Lösung, weil sich Kompetenzen ohne Bezug auf spezifische Inhalte definieren lassen. Der Clou des Kompetenzbegriffs liegt ja genau darin, dass wir sprachlich, mathematisch oder technisch kompetent sein können, ohne dass eine genaue Angabe erforderlich ist, in welchen Inhaltsbereichen dies der Fall ist. Doch würde dies voraussetzen, dass die drei sprachregionalen Lehrpläne erstens tatsächlich konsequent an Kompetenzen ausgerichtet sind und zweitens dieselben Kompetenzen beinhalten. Weder das eine noch das andere ist jedoch der Fall (zum Lehrplan 21 vgl. meine Analyse in: Herzog 2018).

Blasierte EDK

Die verzögerte Veröffentlichung der Ergebnisse zur schweizweiten Überprüfung der Grundkompetenzen der Schülerinnen und Schüler scheint also mit Interferenzen zwischen Forschung und Politik zu tun zu haben, die sich einer ungenügend präzisen Festlegung der nationalen Grundkompetenzen durch die EDK verdanken. Was damals versäumt wurde, muss nun nachgeholt werden. Normalerweise würde man erwarten, dass die Forscherinnen und Forscher – wie im Falle anderer Schulleistungsvergleichsstudien – frei sind, ihre Daten zu erheben, zu analysieren und zu publizieren, ohne dass sie von der



Politik an die Kandare genommen werden. Im vorliegenden Fall ist es offenbar anders. Nicht nur müssen im Nachhinein Schwellenwerte unter Beteiligung eines politischen Gremiums festgelegt werden, die Einmischung der Politik geht noch weiter. Die Ergebnisse des Aushandlungsprozesses müssen nämlich der EDK-Plenarversammlung zur Genehmigung vorgelegt werden! So steht es im genannten Konzeptpapier der EDK, und so wird es in einem Beschluss der EDK-Plenarversammlung vom 22. März 2018 nochmals bestätigt (vgl. EDK 2018).

Nicht nur als Wissenschaftler, auch als Bürger dieses Landes fragt man sich, was hier los ist. Demokratiepolitisch ist das Vorgehen der EDK äusserst fragwürdig. Bedenkt man, dass die EDK ihre Entscheidungen nicht nur ohne Beteiligung, sondern geradezu unter Ausschluss der Öffentlichkeit trifft – auch die Protokolle zu ihren Sitzungen gibt die EDK nach wie vor nicht frei –, steht zu befürchten, dass wir nie erfahren werden, wie die Schwellenwerte bestimmt wurden. Das würde bedeuten, dass die Ergebnisse zur Überprüfung der Grundkompetenzen auf eine Art und Weise politisch eingefärbt sein könnten, die ein objektives Urteil über die Qualität unseres Bildungssystems nicht zulassen. In ihrer Blasiertheit legt die EDK nicht nur fest, wie unser Schulsystem zu reformieren ist, sondern beschliesst auch gleich noch selber, wie gut ihr die Reform gelungen ist.

Nachbemerkung: Von Seiten der EDK waren keine Informationen zum Vorgehen bei der Überprüfung der Grundkompetenzen erhältlich. Die vorausgehende Analyse stützt sich daher ausschliesslich auf die wenigen offiziellen Dokumente, die zum Thema vorliegen. Insofern könnte sich herausstellen, dass die geäusserten Befürchtungen unbegründet sind. Dies wäre dann der Fall, wenn die EDK entgegen aller Erwartung offen darlegen würde, wie die Schwellenwerte im Rahmen des so genannten Aushandlungsprozesses zwischen Wissenschaft und Politik bestimmt wurden. Ich lasse mich gerne überraschen.

Walter Herzog

Literaturverzeichnis

EDK (2004). HARMOS. Zielsetzungen und Konzeption. Juni 2004. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.

Download: https://edudoc.educa.ch/static/web/arbeiten/harmos/weissbuch_d.pdf [07.05.2019]

EDK (2011): Die interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS-Konkordat) vom 14. Juni 2007. Kommentar, Entstehungsgeschichte, Instrumente. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. Download: www.edk.ch/dyn/23211.php [07.05.2019]

EDK (2013): Überprüfung der Erreichung der Grundkompetenzen. Konzept. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.

Download: https://edudoc.ch/record/107770/files/PB_grundkompetenzen_d.pdf [07.05.2019]

EDK (2018): Medienmitteilung zur Verschiebung des Publikationstermins der Ergebnisse zur Überprüfung der Grundkompetenzen. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.

Download: https://edudoc.ch/record/130617/files/pb_ugk_verschiebung_publicationstermin_d.pdf [07.05.2019]

Herzog, Walter (2018): Kompetenzen für die Zukunft? Eine Kritik am Lehrplan 21. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 40, S. 503-519.

Ravitch, Diane (1995): National Standards in American Education. A Citizens' Guide. Washington: The Brookings Institution.



Testergebnisse EDK am 24. Mai erwartet

Medienmitteilung «Starke Volksschule Zürich» 22.5.2019, Timotheus Bruderer

Geschätzte Damen und Herren

Vor zwei Jahren hat die Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) vergleichende Tests in den Deutschschweizer Kantonen durchgeführt, um festzustellen, welche Schüler die Grundanforderungen in Deutsch und Mathematik erreichen. Obwohl die Testergebnisse bereits seit Ende 2017 vorlagen, musste die Öffentlichkeit nahezu anderthalb Jahre warten, um informiert zu werden. Gemäss EDK werde man am 24. Mai 2019 einen ausführlichen Bericht über die Resultate des Quervergleichs vorlegen.

Die ganze Verschleierungstaktik der EDK macht misstrauisch. Sind die Resultate etwa völlig unbefriedigend oder die Leistungsunterschiede zwischen den Kantonen zu gross? Bereits bekannt ist, dass der Messwert für das Erfüllen der Grundanforderungen neu definiert werden soll. Eigentlich seltsam, wenn nach der Absolvierung des Testlaufs die Ziellinie verschoben wird. Eines ist klar: Wenn eine sehr grosse Zahl von Schülerinnen und Schüler die Grundanforderungen in Deutsch und Mathematik nicht erfüllt, ist das für eine moderne Volksschule unhaltbar. Das grosse Reformziel der Chancengerechtigkeit würde dadurch verfehlt.

Der Verein „Starke Volksschule Zürich“ lädt Sie deshalb dazu ein, übermorgen die Testergebnisse der EDK zu prüfen und in Ihren Medien darüber zu berichten.

Freundliche Grüsse

Timotheus Bruderer

Präsident des Vereins „Starke Volksschule Zürich“

Ein katastrophales Zeugnis für die Basler Schulen

NZZ 25.5.2019, Jörg Krummenacher

Der erste nationale Schulvergleich legt unbarmherzig die Differenzen zwischen den Kantonen offen. - Basel-Stadt fällt sowohl bei Mathematik wie bei den Sprachen deutlich ab.

Lange hat sich die Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) geziert, die Ergebnisse der ersten schweizweiten Erhebung von Grundkompetenzen in der Volksschule offenzulegen. Am Freitag ist nun endlich publiziert worden, wie gut die Sechstklässler ihre Schulsprache beherrschen, wie weit sie beim Lernen der ersten Fremdsprache sind und wie viel an Mathematik bei Sekundarschülern zum Ende der Schulzeit hängengeblieben ist. Getestet wurde, wie viele Schülerinnen und Schüler die Grundkompetenzen erreichen, die 2011 im Rahmen der Harmonisierung der nationalen Bildungsziele definiert wurden. Die jetzt publizierten Erhebungen fanden bereits vor drei (Mathematik) und zwei Jahren (Sprachen) statt.

Passable Sprachkompetenzen

Bei den Sprachen fielen die Resultate einigermaßen befriedigend aus, bei der Mathematik überraschend schlecht. In der Schulsprache erreichen 80 bis 90 Prozent der Sechstklässler beim Leseverstehen wie bei der Orthographie die gesetzten Ziele. In der ersten



Fremdsprache, die ab der dritten Primarklasse gelehrt wird, ergab sich ein weniger kompaktes Bild – je nach Landesteil, gewählter Erstsprache und Prüfungsbereich (getestet wurden hier das Hör- und das Leseverständnis). In den Deutschschweizer Kantonen, die entweder Englisch oder Französisch als erste Fremdsprache wählen konnten, ergaben sich beim Englischen deutlich bessere Resultate. Auffällig ist insbesondere, dass das Hörverständnis beim Französischen bei einem Drittel aller Schüler ungenügend ist. Ähnlich sieht es in Bezug auf die Fremdsprache Deutsch in der Westschweiz aus.

Aber auch bei den Fremdsprachen erwies sich die Grundkompetenz als deutlich höher als bei der Mathematik, wo im Durchschnitt lediglich 62,2 Prozent der Schulabgänger das von der EDK anvisierte Bildungsziel erreichten. Dieses Ergebnis hat die EDK auf dem falschen Fuss erwischt; eine Erklärung dafür hat sie nicht. Auch für Beat W. Zemp, den Zentralpräsidenten des Lehrerverbands, und Bernard Gertsch, der dem Verband der Schulleiter vorsteht, kam das schlechte Abschneiden überraschend, zumal die Schweizer Schüler 2016 im internationalen Pisa-Vergleich gut abgeschnitten hatten. Zemp sagt klar: «Das Ergebnis ist zu tief».

Geprüft wurden über 20 000 Schülerinnen und Schüler aus allen Kantonen, so dass sich auch ein aufschlussreiches Bild über die Kompetenzen in den einzelnen Landesteilen und Regionen ergibt.

Grosse kantonale Differenzen

An der Spitze liegen die Kantone Freiburg, Wallis und Appenzell Innerrhoden, deren Schüler sowohl bei Mathematik wie bei den Sprachen überdurchschnittliche Kompetenzen bewiesen haben. Am anderen Ende der Skala finden sich die Kantone Basel-Stadt, Baselland und Solothurn. Besonders augenfällig ist das schlechte Abschneiden der Schüler aus Basel-Stadt, wo in Mathematik nicht einmal die Hälfte der Schüler genügt (43,5 Prozent), wo aber auch bezüglich Sprachkompetenzen weniger erreicht wurde als in fast allen anderen Kantonen.

In den zweisprachigen Kantonen Bern, Freiburg und Wallis wurde der deutsch- und der französischsprachige Teil gesondert bewertet. Dabei zeigte sich, dass diese jeweils in der Kenntnis der anderen Landessprache grosse Vorteile haben. Freiburger und Walliser, besonders im französischsprachigen Kantonsteil, erwiesen sich indes auch

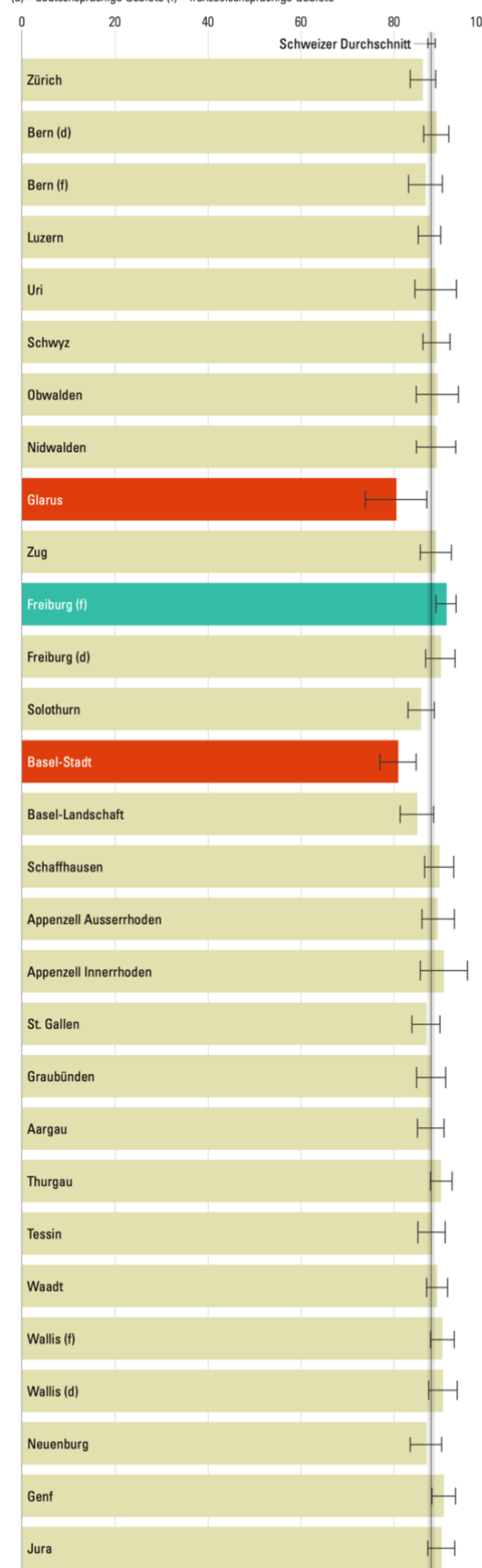
Nur wenige Ausreisser bei der Lesekompetenz

Erreichen der Grundkompetenz Lesen in der Unterrichtssprache, in Prozent

● schlechter als der Durchschnitt ● besser als der Durchschnitt

— Unsicherheitsbereich*

(d) = deutschsprachige Gebiete (f) = französischsprachige Gebiete



An der Studie nahmen 20 177 Schüler teil. Die Resultate für die komplette Schweiz sind mit einer Fehlermarge von +/- 0,8 Prozentpunkten behaftet, bei den Zahlen zu einzelnen Kantonen ist die Fehlermarge höher.



bei der Mathematik als überdurchschnittlich gut.

Weit geringer als bei der Mathematik sind die kantonalen Unterschiede in den sprachlichen Fächern. Das zeigt sich am Beispiel des Leseverständnisses in der Schulsprache, wo nur gerade drei Kantone nach oben oder unten abweichen.

Grössere kantonale Differenzen zeigten sich im Sprachbereich lediglich beim Leseverständnis in der Fremdsprache Französisch. Da liegen das Tessin und die zweisprachigen Kantone Freiburg und Wallis naturgemäss an der Spitze. Schlusslichter sind Baselland, Solothurn und Basel-Stadt.

Die Resultate der Zürcher Schülerinnen und Schüler liegen sowohl in Mathematik wie Sprache nahe beim Schweizer Durchschnitt (siehe Text unten). Neun weitere Kantone fallen weder auf noch ab: Aargau, Appenzell Ausserrhoden, St. Gallen, Thurgau, Graubünden, Uri, Obwalden, Nidwalden, Neuenburg und Genf.

Die EDK hat gemäss ihrer Präsidentin, der Zürcher Bildungsdirektorin Silvia Steiner, eine Fachkommission beauftragt, die markanten Unterschiede zwischen den Kantonen zu untersuchen, ebenso die ungenügenden Ergebnisse aus der Nordwestschweiz. Tests haben bereits ergeben, dass die unterschiedliche Bevölkerungszusammensetzung nicht hauptsächlicher Grund ist: weder soziale Herkunft, noch zu Hause gesprochene Sprache, noch Migrationsstatus seien entscheidend für das Erreichen der Kompetenzen. «Die Analysen zeigen», hält die EDK fest, «dass die unterschiedlichen Anteile nicht oder nur zu einem äusserst geringen Teil auf die Schülerzusammensetzungen zurückgeführt werden können». Auch der Verweis auf den neuen Lehrplan 21 geht ins Leere, da dieser zum Zeitpunkt der Erhebungen noch nicht umgesetzt war.

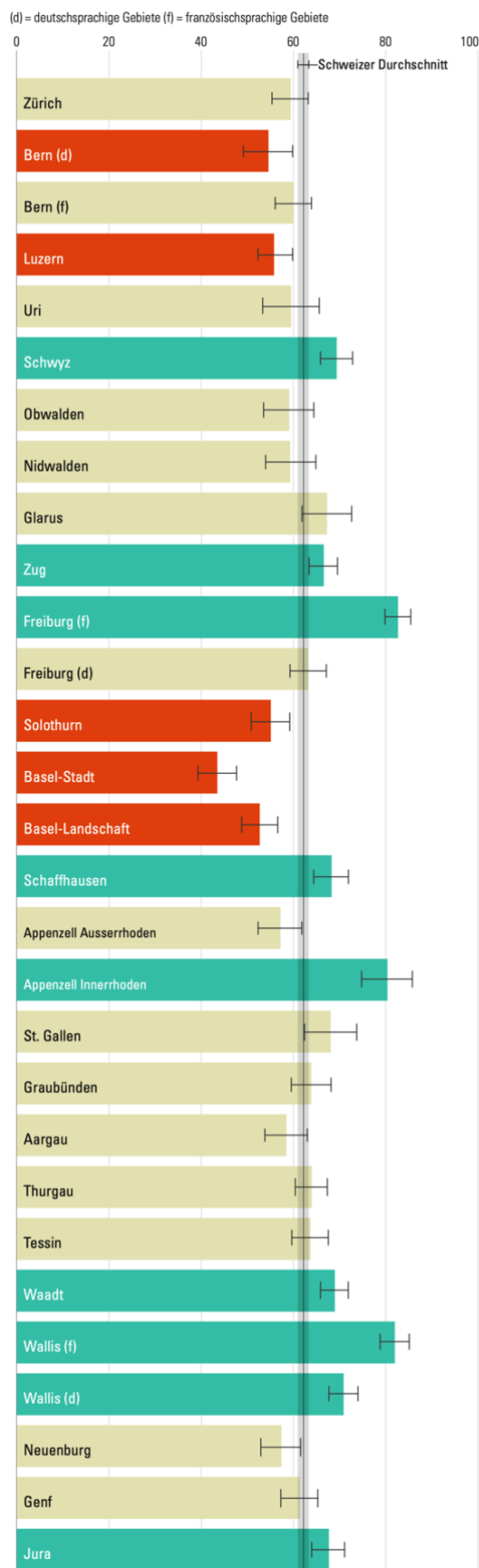
«Lehrkräfte machen guten Job»

Einen nur begrenzten Einfluss haben zudem die unterschiedlichen Stundendotationen in den Kantonen. «Wir haben erst Vermutungen», sagt Silvia Steiner. Gab es methodische Gründe, da die Aufgaben digital gelöst werden mussten? Waren insbesondere die Mathematik-Aufgaben zu anspruchsvoll, wie Lehrkräfte mutmassen? Lag es an den Lehrmitteln? An den Lehrkräften? Silvia Steiner nimmt diese aus dem Schussfeld: «Sie machen einen sehr guten Job».

Grosse Unterschiede bei der Mathematik

Erreichen der Grundkompetenz Mathematik, in Prozent

● schlechter als der Durchschnitt ● besser als der Durchschnitt
— Unsicherheitsbereich*



* An der Studie nahmen 22'423 Schüler teil. Die Resultate für die komplette Schweiz sind mit einer Fehlermarge von +/- 1,2 Prozentpunkten behaftet, bei den Zahlen zu einzelnen Kantonen ist die Fehlermarge höher.



Die Ergebnisse sind laut der EDK jedenfalls «ein Indikator dafür, wie hoch die Übereinstimmung bei den Bildungszielen bei den Kantonen ist». Das Startbild, das die Schweizer Volksschule hinsichtlich der Harmonisierung abgegeben hat, lässt viel Luft nach oben: In der Mathematik haben fast alle Kantone Aufholbedarf, bei den Sprachen muss vor allem das Leseverständnis in der Fremdsprache Französisch angehoben werden. Und die Nordwestschweizer Kantone Basel-Stadt, Baselland und Solothurn müssen sich aufmachen, den Rückstand gegenüber den anderen Kantonen aufzuholen.

Zürich liegt im Mittelfeld und rätselt über gewisse Besonderheiten

NZZ 25.5.2019, Schweiz, Lena Schenkel

Die Unterschiede nach Schultyp und der mitunter signifikante Einfluss der sozialen Herkunft der Schüler auf deren Ergebnisse werfen Fragen auf

Auch in Zürich haben über 3200 Primarschülerinnen und Sekundarschüler am Computerbildschirm Multiple-Choice-Antworten zu kurzen Texten angeklickt oder mathematische Ergebnisse eingetippt. Die gute Nachricht: Ihre durchschnittlichen Ergebnisse unterscheiden sich in keinem Fach signifikant vom Schweizer Durchschnitt. Sie liegen demnach bezüglich ihrer Grundkompetenzen in Mathematik und Sprachen im Mittelfeld. Die Zürcher Bildungsdirektorin Silvia Steiner (cvp.) – die als Präsidentin der Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) am Freitagmorgen noch zu den nationalen Ergebnissen in Bern referierte – sprach denn nachmittags in Zürich auch von einem guten Ergebnis.

«Kopferbrechen» bereiteten ihr national wie kantonal die Ergebnisse im Fach Mathematik, über die sie zunächst «erschrocken» sei. Vor allem, weil man in der früheren internationalen Pisa-Studie in diesem Fach zu den Spitzenreitern gehört habe. Zürich weicht dort auch im Schlechten kaum vom Schweizer Durchschnitt ab: Bloss 59 Prozent verfügen nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit über die geforderten Grundkompetenzen, sogar leicht weniger als die schweizweiten 62.

Ausserdem unterscheiden sich die Zürcher Werte beträchtlich nach Schultyp. Während an den Gymnasien 99 Prozent die in Mathematik geforderten nationalen Bildungsziele erreichen, sind es in den C-Abteilungen der Sekundarschule lediglich 4 Prozent. Auch auf der nächsthöheren Anforderungsstufe, der Abteilung B, verfügt nicht einmal ein Viertel (23%) über die nach Abschluss der Sekundarstufe geforderten Grundkompetenzen.

Schwierige Vergleichbarkeit

Das liege aber auch an der sehr kleinen Gruppe von Sek-C-Schülerinnen, die im Gegensatz zu der viel grösseren Gruppe von Gymnasiasten erhoben wurden, sagte die stellvertretende Chefin Bildungsplanung Sybille Bayard beschwichtigend vor den Medien und brachte damit gewisse Vorbehalte an. Auch die Bildungsdirektorin sah deswegen das Schulsystem der Sekundarstufe noch nicht infrage gestellt. «Ein Sek-C-Schüler muss naturgemäss schlechter abschneiden als eine Gymnasiastin», sagte sie. Das schliesse überdies nicht aus, dass manche nach der obligatorischen Schulzeit noch aufholten, sagte Steiner und verwies auf das durchlässige Schweizer Bildungssystem. «Wir können nicht den Anspruch haben, dass alle zum gleichen Zeitpunkt gleich weit sind», stellte sie klar.

Silvia Steiner zeigte sich auch sehr zurückhaltend in Bezug auf zu ergreifende Massnahmen. Vieles sei schon auf den Weg gebracht, aber in den Erhebungen von 2016



und 2017 noch nicht abgebildet. So ist etwa der harmonisierte Lehrplan in Zürich erst im letzten Jahr eingeführt worden. Verbesserungen verspricht sich der Kanton auch vom Pilotprojekt «Alle», kurz für aktive Lernzeit und Lernerfolg. Es ist mit einer Weiterbildung für das Lehrpersonal und Klassenassistenten darauf ausgelegt, die Leistungsschwachen in den Fächern Deutsch und Mathematik zu fördern, ohne die Leistungsstarken zu vernachlässigen. Zudem will der Kanton die frühe Förderung stärken, um die Startvoraussetzungen beim Kindergarteneintritt für benachteiligte Kinder zu verbessern.

Ausländeranteil ist irrelevant

Im schweizerischen Mittel verfügten 30,6 Prozent der getesteten Schüler über einen Migrationshintergrund, in Zürich 39 Prozent der geprüften Primar- und 34 Prozent der Sekundarschülerinnen. Die Vermutung, dass Zürich deswegen je nach Blickwinkel «nur» oder «trotzdem» im nationalen Mittelfeld liegt, lässt sich dagegen nicht bestätigen. Die jeweilige Schülerzusammensetzung vermöge die Unterschiede zwischen den Kantonen kaum zu erklären, hält die EDK fest (vgl. Haupttext). Zudem sind in Zürich in den letzten Jahren im Gegensatz zu anderen Kantonen viele Hochqualifizierte eingewandert. So erklärt sich, dass die Schüler mit Migrationshintergrund der ersten Generation bei den Mathematikaufgaben in Zürich erstaunlicherweise sogar besser abschnitten als jene der zweiten. Das Beispiel zeigt, wie schnell man sowohl in der innerkantonalen als auch der interkantonalen Gegenüberstellung Äpfel mit Birnen vergleicht.

Faktor urbanes Umfeld

Der wissenschaftliche Bericht legt aber dar, inwiefern die individuellen Merkmale der Schülerinnen und Schüler ihre Ergebnisse beeinflussen. Erhoben wurden die soziale Herkunft, der Migrationsstatus, die zu Hause gesprochene Sprache und das Geschlecht. Wenig erstaunlich erwies sich dabei die soziale Herkunft als Merkmal mit dem stärksten Einfluss. Erstaunlich ist allerdings, dass die Merkmale nicht überall gleich wirken. So war das Merkmal soziale Herkunft auffallend häufig «nur im Kanton Zürich statistisch signifikant», namentlich beim Lesen und bei der Orthographie der Schulsprache sowie dem Hörverstehen der ersten Fremdsprache, also Englisch.

Hat Zürich demnach ein grösseres Problem mit der Bildungsgerechtigkeit als bisher angenommen? Silvia Steiner warnt vor voreiligen Schlüssen: Dieser Effekt spiele in Zürich zwar offenbar stärker, aber noch sei völlig unklar, warum. «Wir müssen das sehr genau anschauen», sagte sie am Rande des Medienanlasses. Solche Faktoren dürften nie isoliert betrachtet werden, sondern spielten immer mit anderen zusammen. Denkbare sei sogar, dass die soziale Herkunft in einem städtischen Kanton stärker ins Gewicht falle als in einem ländlichen. Das seien jedoch bloss unqualifizierte Mutmassungen: «Das sind Fragen, die wir nun an die Wissenschaft stellen werden.» In eine ähnliche Richtung hat sich bereits der Erziehungsdirektor von Basel-Stadt über das schlechte Abschneiden des «einzigen echten Stadtkantons» geäussert.

Fragezeichen hat die Bildungsdirektion auch bei der statistischen Anlage der Erhebung, denn, anders als etwa im kleinen Appenzell Innerrhoden, wurde in Zürich nicht die gesamte Schülerschaft, sondern nur eine repräsentative Zahl geprüft. Der Kanton will die Zürcher Ergebnisse deshalb vertiefter analysieren und verifizieren. Er will sie etwa mit anderen Erhebungen wie den Pisa-Studien und eigenen Studien abgleichen, um aussagekräftigere Schlüsse ziehen zu können.



Bildung und Erziehung, instruction et éducation! Wo soll die Schule stehen?

Condorcet Bildungsperspektiven 22.5.2019, von Redaktion «Condorcet Bildungsperspektive»

Es ist kein Geheimnis, dass das Ansinnen, den [Bildungsblog](#) nach dem französischen Aufklärer und Mathematiker Jean-Marie Caritat Marquis de Condorcet "und dessen Frau Sophie de Condorcet zu widmen, auf etwelche Skepsis stiess. Alain Pichard eröffnete den Startevent in der Welle 7 in Bern vor 50 interessierten UnterstützerInnen denn auch mit den Worten: «Zuerst war es nur ein Arbeitstitel, dann erkannte ich, wie aktuell dieses Powerpaar im Grunde genommen ist, und schliesslich setzte ich mich für diesen Namen ein, weil er auch Programm sein soll!»

Der emeritierte Genfer Pädagogikprofessor Bernard Schneuwly war es, der Alain Pichard vor vier Jahren bei einem Besuch in Genf auf Condorcet aufmerksam machte. Und genau dieser Mann eröffnete am 18. Mai 2019 unseren Bildungsanlass mit einem Referat über die Bedeutung Condorcets. Dem gebürtigem Freiburger, der blendend Deutsch spricht, oblag die nicht so einfache Aufgabe, einem zwar interessierten, aber diesbezüglich eher uninformatierten Auditorium die Wirkung und die Botschaft dieses Mannes nahezubringen.

Das Referat, welches Sie in der Folge dieser Berichterstattung bald in einer Zusammenfassung lesen können, entwickelte sich zu einem Feuerwerk der Thesen Condorcets und beseitigte weitgehend die Zweifel, die allenfalls noch im Raume standen. Gerade im Zeitalter der Steuerungsobsessionen, der Beurteilungs- und Vermessungsmanie einer immer anmassenderen Allianz von Verwaltung, Politik und Wissenschaft, der Kompetenzorientierung und der Ökonomisierung, hält uns Condorcet die Idee des Menschen entgegen, dem Wissen und Einsicht vermittelt, nie aber Ideologien und Umerziehung aufoktroiert werden dürfen.

Unserem bekannten Mitstreiter, dem Zürcher Psychiater und Professor Allan Guggenbühl, war es dann überlassen, die vielen Mythen der aktuellen Bildungsrhetorik zu zerpfücken. Auch seine Aussagen werden in unserem Blog noch zusammengefasst wiedergegeben werden.

Allan Guggenbühl begann mit einer Ode an die Schule, als wichtigen Ort des Zusammenseins, des Halbchaos, des Lernens neben dem Unterricht. Er mahnte zu Gelassenheit und gleichzeitig zu Widerstand gegenüber den von den PH's verkündeten Heilsstrategien modernen Unterrichtens.

Am Ende der beiden Referate gab es eine Diskussion um die Frage des Gegensatzes zwischen Bildung und Erziehung. Einige empfanden die Aussagen von Allan Guggenbühl als «intellektuellenfeindlich», während andere die These Condorcets, wie sie von Herrn Schneuwly wiedergegeben wurde, nämlich seine strikte Unterscheidung von «éducation» und «instruction», in ihrer Apodiktik in Frage stellten.

Auch während des Apéros wurde heftig weiter debattiert. Im 2. Teil des Anlasses übernahmen dann die beiden Basellandschäftler das Zepter. Der Sekundarlehrer Philipp Loretz, künftiges Mitglied der Redaktion des Condorcet-Blogs, erklärte den Prozess des Zustandekommens des Blogs. Und mit Blick auf den 63-jährigen Alain Pichard, und den 26-jährigen Kim Thurnherr sprach der 49-jährige Loretz humorvoll von einem Generationenprojekt und «altersdurchmischten» Lernprozess, bei der er immer in der Mitte stand.

Kim Thurnherr schliesslich führte die interessierten ZuhörerInnen durch den Blog. Er stellte dabei klar, dass er nicht die Handhabung erklären werde, denn «ein Blog, den man erklären muss, ist kein guter Blog». Aber es gab einige Fragen zu den Entscheidungen,



welche das Trio gefällt hatte. Die Politologin und Publizistin Regula Stämpfli wies vehement darauf hin, wie wichtig nun die Positionierung des Blogs im Bereich der «social media» sei.

Um 17.00 Uhr wurde der Anlass beendet. Kim Thurnherr musste noch einige Korrekturen mit den Autorinnen besprechen, der Photograph und Lehrer Fabian Bütikofer seine letzten Portraits vollenden und der Basler Gymnasiallehrer Georg Geiger dankte den Initiatoren, allen voran dem ständigen «Antreiber» Alain Pichard, für deren Arbeit. Das hatte natürlich auch eine pffiffige Komponente. Denn den ersten heftigen Disput auf dem Blog lieferten sich just diese beiden Altlinken... Nachzulesen im Condorcet-Blog zum Thema «Klimastreik» der Jugendlichen!

Die Redaktion «Condorcet Bildungsperspektive»

Vom pädagogischen Wert der Zuversicht

Journal21, 22.5.2019, von Carl Bossard

Die Welt als gigantischer Problemberg! Diesen Eindruck erhält, wer momentane Publikationen und schulische Lehrpläne liest. Gerade darum braucht es Zuversicht.

Wer mit Kindern unterwegs ist, wer Jugendliche auf ihrem Lern- und Lebensweg begleitet, der muss ein Geschwisterpaar an seiner Hand führen: die Zuversicht auf der einen und den Optimismus auf der anderen Seite. Nicht den blinden Optimismus und nicht die naive, illusionäre Zuversicht mit dem schnell zitierten positiven Denken. Auch nicht der kitschige Blick durch die rosa-rote Brille. Nein, es ist das Aufklärungsvertrauen, die Zuversicht als menschliche Grundhaltung – für junge Menschen eine Art mentaler Lebensversicherung und damit grundlegender Treibstoff des Lebens. Seelische Ressourcen leben von dieser Antriebsenergie der Zuversicht.

„Resignatio“ ist keine schöne Gegend

Wer die aktuelle Bücherliste konsultiert und die Titel studiert, stösst auf schwere Kost mit bedrückenden Befunden: „Der Zerfall der Demokratie“, „Wie Demokratien sterben“, „Die Menschheit schafft sich ab“, „Leere Herzen“. Die Liste ist lang und der Tenor oft eher düster, der gesellschaftliche Abgesang hörbar und die Resignation spürbar. Da und dort ist es gar ein Spiel mit apokalyptischen Ängsten, mindestens mit pessimistischen Vokabeln. Doch „Resignatio“, so der scharfe politische Denker und kauzig-kluge Schweizer Schriftsteller Gottfried Keller, sei „keine schöne Gegend“.⁵ Das gilt auch für die Schule. Sie darf nicht einerseits eine positive Anthropologie pflegen und andererseits doch ins pessimistische Horn stossen. „Resignatio“ bedeutet für die Kinder Gift. Es wäre eine Klimakrise der andern Art. Die Schule muss gegenhalten und zur Zuversicht erziehen.

Die Welt ist mehr als nur ein Problemberg

Der Lehrplan 21 – ein Spiegelbild der Zeit? Das fragt sich, wer die 470 Seiten durchgeht und die 363 Kompetenzen mit ihren 2300 Kompetenzstufen studiert. Da wird das Rätselwesen Mensch tendenziell auf den Kompetenzbegriff zurückgestuft, und die Welt erscheint im Wesentlichen als ein gigantischer, monotoner Problemberg, an dem primär eines zu tun ist: Probleme lösen und kontrollierbare Kompetenzen erwerben. Da werden hochkomplexe Weltprobleme formuliert, verbunden mit einer Menge irgendwo abrufbarer

⁵ Karl Pestalozzi (2018), Gottfried Keller. Kursorische Lektüren und Interpretationen. Basel: Schwabe Verlag, S. 237.



Antworten.⁶ Kompetenzorientiert und selbstgesteuert sollen sie bearbeitet werden. Jeder Schüler wird so sein eigener Lernmanager und Lernen damit der Selbsterfahrung überlassen. Diese Komplexität überfordert viele Kinder, vor allem lernschwächere und mittelstarke Schüler. Sie erleben zu wenig, wie Lernen gelingen und Freude bereiten kann und wie dabei Sinn entsteht. Genau das aber brauchen junge Menschen; das stärkt sie und vermittelt Zuversicht.⁷ Nichts stimuliert so sehr wie (Lern-)Erfolg.

Natürlich, Probleme knacken können, das gehört zum menschlichen Dasein. Das ist zwingend. Doch muss man deswegen die ganze schulische Bildung aufs Können reduzieren und sie instrumental handhaben? Das aber geschieht. „Alle Ziele im Lehrplan 21 werden mit dem Verb ‚können‘ formuliert“, verkündete vor kurzem die Zuger Bildungsdirektion der Öffentlichkeit.⁸ Das tönt dann beispielsweise so: „Die Schülerinnen und Schüler können ihren Körper sensomotorisch differenziert wahrnehmen, einsetzen und musikbezogen reagieren.“ Und weiter: „[Sie] können sich zu Musik im Raum und in der Gruppe orientieren.“

Es gibt eine Bildung jenseits des überprüfbaren Könnens

Wenn alles zum Problem wird, die Musik und die Poesie, auch die Kommunikation und das Ästhetische – dann vergisst die Schule, dass uns die Welt noch zu ganz anderem einlädt, nämlich zum Staunen und Unbeschwert-Sein, zur Empfänglichkeit fürs Schöne und Geheimnisvolle, zur Leidenschaft, zur Hingabe an eine Aufgabe, zur Zuversicht. Auch zum eigensinnigen Verhalten, zum Querdenken und Gegenhalten. Kompetenz ist eben nicht nur das, was man kann und weiss. Beides kann man erwerben und darüber verfügen; beides kann man unter Kontrolle halten und es testen und zertifizieren. Doch darüber hinaus gibt es noch etwas Drittes: das menschliche Sein, die humane Grundhaltung. Bin ich meine Kompetenz? Bin ich neugierig und zuverlässig, einfühlsam und engagiert, achtsam gegenüber der Mit- und Umwelt, zuversichtlich?

Die Welt lieben und ihr Sorge tragen

Es gibt die Pflicht zur Zuversicht, schrieb Immanuel Kant. Gerade in prekären Zeiten. Kinder müssen dies von den Erwachsenen vorgelebt erhalten. Auch in der Schule. Unterricht, so sagt die Wirksamkeitsforschung, ist eine Begegnung von Mensch zu Mensch, ein dialogisches Geschehen. Das wissen alle sokratischen Pädagogen. Entscheidend sind die Kompetenz und Haltung der Lehrperson – ihr Vertrauen und Zutrauen, ihr Vorbild und ihre Erwartungshaltung, ihre Zuversicht und ihre Leidenschaft für die Welt.⁹ Daraus entsteht die Leidenschaft für die Pädagogik und den Unterricht.

Nicht umsonst sagte die Politphilosophin Hannah Arendt: „In der Erziehung entscheidet sich, ob wir die Welt genug lieben, um die Verantwortung für sie zu übernehmen.“¹⁰ Die Welt lieben, um ihr mitverantwortlich Sorge zu tragen. Vielleicht trifft der französische Dichter Romain Rolland mit seinem Satz aus dem Michelangelo-Roman das Gemeinte: „Es gibt keinen anderen Heroismus, als die Welt zu sehen, wie sie ist, und sie dennoch zu lieben.“ Wie trivial das ist! Und doch so schwer.

Kinder brauchen menschliche Brückenköpfe

Gerade lernschwächere Schülerinnen und Schüler brauchen Lehrpersonen, die sie

⁶ Vgl. Jürgen Kaube, Illusionen der Pädagogik, in: FAZaS, 19.05.2019, S. 33.

⁷ Vgl. Ulrich Schnabel (2018), Zuversicht. Die Kraft der inneren Freiheit und warum sie heute wichtiger ist denn je. München: Blessing Verlag.

⁸ Endspurt für den Lehrplan 21 in den Zuger Gemeinden, in: Zuger Zeitung, 22.04.2019, S. 21.

⁹ John Hattie & Klaus Zierer (2018), VISIBLE LEARNING. Auf den Punkt gebracht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 146f.

¹⁰ Hannah Arendt (1994), Die Krise der Erziehung, in: Dies., Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I. München: Piper, S. 276.



ermutigen und ihnen so eine Brücke zum Gelingen bauen – und damit zur Zuversicht und zur Einsicht: „Ich kann es!“ Oft sind diese Brückenköpfe eben nicht die Köpfe, sondern die Herzen. Was in der Schule zwischen Lehrerin und Schüler, zwischen Schülerin und Lehrer läuft, passiert nicht zuerst von Hirn zu Hirn, sondern von Auge zu Auge, von Sinn zu Sinn. Also körperlich und seelisch. Auch die Ermutigung und das Vorleben der Zuversicht. Die pädagogische Pflicht zur Zuversicht steht heute ganz weit vorne.

Die Welt braucht Menschen, die sich hinauswagen in die Welt und sie mittragen, Menschen, die wie Faust zuversichtlich sagen: „Ich fühle Mut, mich in die Welt zu wagen, / Der Erde Weh, der Erde Glück zu tragen.“

Bildung: Mehr als Fitmachen für den Beruf

St. Galler Tagblatt 21.5.2019, Ansichten von Mario Andreotti

Wer die andauernden Forderungen nach Bildungsreformen verfolgt, erkennt schnell wiederkehrende Muster. Die zentrale Forderung ist die ökonomiekonforme Verkürzung des Unterrichts auf Wirtschafts- und Technikfächer und damit auf vermeintlich berufsbezogene Kompetenzen. Von einer umfassenden Bildung, bei der die rationale und die ästhetische Seite im jungen Menschen geschult werden, ist dabei kaum noch die Rede. Die musisch-ästhetische und die handwerkliche Bildung scheinen immer mehr zu verkümmern. Fächer wie Bildnerisches Gestalten und Musik, aber auch Geschichte und Literatur und nicht zuletzt der Handarbeits- und Werkunterricht werden zunehmend gekürzt oder fallen ganz weg. Und dies, obwohl Kognitionswissenschaftler, Psychologen und Pädagogen die Bedeutung der ästhetischen Anreize und Eindrücke und der Körpererfahrung beim Lesen, Schreiben, Musizieren und Werken längst als eine entscheidende Grundlage des Lernens erkannt haben.

Es ist daher notwendig, die ästhetischen, gestalterischen und handwerklichen Fächer im Fächerkanon der Schule, gleichberechtigt neben allen anderen Fächern, wieder vermehrt zu verankern. Denn die Persönlichkeit eines Menschen ist, wie eingangs angedeutet, beides: rational und musisch-ästhetisch. Das war schon der griechischen Antike bekannt, sind doch bei Aristoteles die vier zentralen Unterrichtsfächer Lesen und Schreiben, Mathematik und Zeichnen, Sport und Musik. Wer sicher lesen und schreiben kann, der nimmt teil am gesellschaftlichen, politischen und kulturellen Leben. Und wer mathematisch denken, Mathematik als Sprache verstehen lernt, kann mehrdimensionale Räume erkunden und eigene Welten damit konstruieren. Und wer sich schliesslich mit Geschichte befasst, dem wird die Geschichtlichkeit der eigenen Existenz immer mehr bewusst.

Die Musik mit ihren Notationen und Partituren öffnet ihrerseits den Weg zu anderen formalisierten Zeichensystemen, etwa der Naturwissenschaften. Über sie, vor allem wenn selbst musiziert wird, können zudem Stimmungen intensiviert, aber auch abgebaut werden. Nicht zuletzt soll auch der Körper mit seinen Sinnesorganen, soll auch die Hand, folgen wir Heinrich Pestalozzis ganzheitlicher Pädagogik, geschult werden. Wird sie das nicht, so verkümmert das Gehirn, weil Schülerinnen und Schüler dann im wörtlichen Sinn nichts «be-greifen», da sie nichts mit den Händen greifen.

Daher ist es unerlässlich, dass Fächer wie Sprache, Mathematik, Geschichte, Musik und Sport, die in einer langen Tradition stehen, an unseren Schulen wieder die unangefochtene Basis des Unterrichts bilden. Sie dürfen nicht von anwendungsbezogenen Fächern wie «Wirtschaft und Recht» und «Medien und Informatik» und – in den Primarschulen – von den Frühfremdsprachen fast verdrängt werden. Gerade auf der Sekundarstufe II besteht diese Gefahr aber; und dies umso mehr, als die gymnasiale Ausbildungszeit in



den letzten dreissig Jahren anhaltend erodiert ist, wie eine Studie zur Entwicklung der gymnasialen Unterrichtszeit gezeigt hat. Das hatte zur Folge, dass in erster Linie die geisteswissenschaftlichen Fächer Literatur, Geschichte, Politische Bildung und Philosophie flächendeckend gekürzt wurden, wenn sie nicht, wie die Alten Sprachen Latein und Griechisch, grösstenteils ganz wegfielen. Damit ging ein wesentlicher Bestandteil unserer Kultur und des humanistischen Bildungsgutes verloren. Dass dieser Verlust mitverantwortlich für die weithin beobachtete Abnahme von Kenntnissen und Fertigkeiten unserer heutigen Studienanfängerinnen und -anfänger ist, steht ausser Frage.

Es braucht dringend eine Rückbesinnung auf das, was humanistische Bildung wirklich ist. In ihrem Zentrum steht nicht die Frage, wie man möglichst gut verdienende Arbeitnehmer heranzieht oder welches Wissen morgen zur Förderung des Wirtschaftswachstums benötigt wird. Im Zentrum stehen der Mensch und seine freie Entwicklung zu mehr Menschlichkeit. Dazu bedarf es gerade auch jener Disziplinen, die nicht nach dem Prinzip des unmittelbaren Nutzens «funktionieren».

Mario Andreotti, Dozent für Neuere Deutsche Literatur und Buchautor

Mut zur Freiheit

Schule Schweiz 7.5.2019, Urs Kalberer

Überlastung und Anpassungsdruck war das Thema der 2. Tagung «Time for Change?» in Wuppertal, die durch ihre ungeschminkten Analysen Mut machte für einen Kurswechsel im deutschsprachigen Bildungswesen.

Der Konferenzleiter Jochen Krautz von der Bergischen Universität Wuppertal stellt in seinem Eröffnungsreferat fest, dass das Kerngeschäft des Unterrichtens anspruchsvoller, die Ressourcen jedoch knapper geworden sind. Die Bewältigung der herrschenden Bildungsmisere mit dem unübersehbaren Sinken des Leistungsniveaus wird jedoch denjenigen überlassen, die nicht dafür verantwortlich sind: den Lehrern. Gleichzeitig sollen diese nicht über Sinn und Unsinn der erfolgten Reformen diskutieren, dafür sorgt eine konsequent tief gehaltene hegemoniale Diskursschranke. Weisungen sollen nicht diskutiert, sondern ausgeführt werden. Wichtiger als eine inhaltliche Verbesserung ist der Bildungspolitik die glänzende Aussenwirkung, beispielsweise im Bereich der ICT.

Widerstand gegen das Rennen im Hamsterrad

Der «rasende Stillstand», wie die Reformhektik auch an Schweizer Schulen erlebt wird, sei ein verkapptes Machtinstrument. Krautz knüpft dabei an die letztjährige Konferenz an, wo erläutert wurde, wie die Erhöhung des Leidensdrucks ein bewusstes Mittel des Change Managements darstellt. Das Hecheln und Hasten im Hamsterrad – die Metapher diene als Tagungsmotto – löst aber keine Probleme. Im Gegenteil: Die Schule wird zu einem «parasitären System des Verschleisses», zu einer «Burnout-Maschine». Es wird den Lehrern vorgegaukelt, dass subjektive Achtsamkeit (genügend Schlaf, gesunde Ernährung, Umgang mit Konflikten etc.) genüge, um das objektiv existierende Problem der Überlastung zu lösen.

Silja Graupe (Cusanus Hochschule Bernkastel-Kues) schliesst sich in ihrer Analyse Krautz an: Systemische Probleme können wir nicht individuell lösen. Es bringe nichts, wenn die Lehrer lernten, Stress zu managen. Das Hamsterrad könne und müsse mit gemeinsamem Widerstand gestoppt werden.



Keine Alternative zur Freiheit

Matthias Burchardt (Universität zu Köln) greift diesen Faden auf und wird dabei in Anlehnung an Rio Reiser überdeutlich: «Kaputt machen, was uns kaputt macht». Für ihn ist die pädagogische Freiheit die Voraussetzung für das Wahrnehmen von Verantwortung. Freiheit und Verantwortung gehören zusammen – doch wurde speziell die erstere in den letzten Jahren durch Anpassungsdruck untergraben. Gegängelte «Lehrercomputer» können keine freien Wesen erziehen. Nicht die zahlreich erfolgten «Innovationen» sind alternativlos, wie uns von politischer Seite pausenlos versichert wird. Alternativlos ist die pädagogische Freiheit – sie ist die Quelle aller Alternativen, ohne sie werde die Schule zum Ort der organisierten Verantwortungslosigkeit.

Aus Schweizer Sicht bedeutungsvoll war der Vortrag von Carl Bossard (PH Zug), der Freiheit mit zwei «W» verankerte: Wilhelm Tell und Wilhelm von Humboldt. Aus seinem reichen Erfahrungsschatz zeigte Bossard eindrucksvoll, wie Freiheit mit Verantwortung untrennbar verknüpft ist. Die fundamentale Aufgabe der Schulleitung ist es laut Bossard, die Garantin dieser pädagogischen Freiheit zu sein. Dabei gelte es jedoch immer, die Balance zu halten zwischen Freiheit und (notwendigen) Regeln.

Karl-Heinz Dammer (PH Heidelberg) beleuchtet die Qualitätskontrolle an Schulen in Nordrhein-Westfalen und stellt dabei fest, dass die Kriterien nicht ausschliesslich auf wissenschaftlicher Basis fussen. Es gibt beispielsweise keine empirischen Grundlagen für die Wirksamkeit des selbstgesteuerten Lernens. Trotzdem erscheint dies auf den Beobachtungsbögen der Evaluatoren. Interessant ist, dass Schulleitungen eher an die Wirksamkeit der externen Unterrichtsbeobachtung glauben als Lehrer. Effektiv zeigt sich aber eine kaum feststellbare Wirkung auf den Unterricht, da nur wenig Bezug zur faktischen Arbeit gemacht wird. Dazu kommt, dass die Lehrer aus Anlass der Beobachtung «potemkinschen Unterricht» abhalten, der wenig mit der üblichen Praxis gemein hat.

Rezepte für Schulleiter

Welche Mittel einer Schulleitung zur Verfügung stehen, zeigte auf eindruckliche Weise Michael Rudolph (Bergius-Schule Berlin). Laut Rudolph stützt sich eine gute Schule auf zwei Säulen: 1. Unterricht, der die Schüler an ihre Leistungsgrenze bringt und 2. Erziehung – Regeln müssen durchgesetzt werden. Aussagekräftiger und kostengünstiger als die externe Schulevaluation sei eine kurze Inspektion der Schulhaus-Toiletten – hier zeige sich die Schulqualität. Bezüglich der Methoden gibt sich der Schulleiter pragmatisch: Für ihn gibt es nur zwei Arten von Unterricht: wirksamen und unwirksamen. Ist für Bossard der Schulleiter der Garant für die Freiheit seiner Lehrer, sieht sich Rudolph schlicht als Dienstleister der Lehrer.

Den Abschluss der Vortragsreihe macht Volker Ladenthin (Universität Bonn), der die Umstrukturierung der Lehrer-Ausbildung kritisch hinterfragt. So wurde die Rollenverteilung zwischen Universität und dem Zentrum für Lehrerbildung in dem Masse umgebaut, dass die Universität neuerdings praxisorientiert zu sein habe: Nicht mehr das wissenschaftliche Durchdringen des Faches, sondern Themen aus der Praxis sollen behandelt werden. Darin sieht Ladenthin eine problematische Unterordnung. Die Lehrerbildung werde so zum Spielball politischer Interessen und die Wissenschaft zur «Akzeptanzbeschaffung» für zweifelhafte Entscheide degradiert und pervertiert.

Die sinnvoll strukturierten Themenblöcke ermöglichten es, dass die Referenten häufig Verbindungen zu bereits Gehörtem machen konnten. Ausserdem erlaubten die zahlreich eingebetteten Diskussionsrunden einen Einblick in die Gemütslage der Lehrerschaft. Die Teilnehmer wurden durch die hochstehenden Beiträge und durch das Zusammentreffen mit Gleichgesinnten ermutigt, für die pädagogische Freiheit einzutreten und sie auch



wahrzunehmen.

Ein ausführlicher Bericht über die Tagung vom 4. März 2019 ist zu finden auf der Webseite der Gesellschaft für Bildung und Wissen GBW <https://bildung-wissen.eu>

Unanständiger Unterricht

NZZ 14.5.2019, Meinung & Debatte, Seitenblick, von Konrad Paul Liessmann

Ist heute von Schule und Bildung die Rede, sind grosse Worte unvermeidlich. Immer geht es gleich um Exzellenz und Spitzenplätze, um das Beste für unsere Jugend, um flächen-deckende Digitalisierung, um die grossen Herausforderungen, um die Kompetenzen für das 21. Jahrhundert und das dritte Jahrtausend.

Apropos Kompetenzen: Der Erziehungswissenschaftler Roland Reichenbach hat jüngst davon gesprochen, dass «Kompetenz» unter unseren zeitgeistigen Begriffen derjenige ist, der die grösste «Anbandelungswut» entwickelt hat. Ungeniert und hemmungslos verbindet sich die Kompetenz mit allen nur denkbaren Substantiven, von der Sprachkompetenz bis zur Reflexionskompetenz, von der Lesekompetenz bis zur Medienkompetenz, von der Sozialkompetenz bis zur Kommunikationskompetenz, von der Teamkompetenz bis zur Selbstkompetenz, von der Bürgerkompetenz bis zur Zukunftskompetenz reicht dieser halbseidene Reigen. Solch verbale Promiskuität ist in der Tat obszön, und anständige Menschen sollten das Wort Kompetenz, in welcher Verbindung auch immer, nicht mehr in den Mund nehmen.

Die eigentliche Unanständigkeit aber lauert hinter diesen Phrasen. Sie besteht im Glauben, dass Schule, Unterricht und Bildung junge Menschen umfassend auf die Zukunft vorbereiten und ihnen alle Fähigkeiten vermitteln könnten, die gebraucht werden, um die kommenden Herausforderungen anzunehmen. Und deshalb werden neue Kulturtechniken propagiert – Coding –, missliebige Inhalte entsorgt – die Kunst der alten weissen Männer –, neue Fächer oder Fächerbündel eingeführt – Ernährung, Medien und Klima – und moderne Lernformen verordnet – interaktiv, digital und ohne lästige Lehrperson.

Hinter all dem Wortgetöse, dem die pädagogische Praxis zum Glück nur selten folgt, steckt ein grundsätzlicher Irrtum. Da kein Menschen weiss, was die Zukunft bringen wird, ist es schlechterdings verantwortungslos, dieses Unwissen zum Massstab und zur Zielvorstellung für die Formen und Inhalte des Unterrichts zu machen. Das führt nur zu Scharlatanerie und falschen Propheten. Es geht nicht darum, herauszufinden, welche Bildung wir für das 21. Jahrhundert benötigen, sondern darum, jene Bildung zu vermitteln, die notwendig ist, um zu verstehen, warum die Welt so geworden ist, wie sie nun einmal ist. Bilden bedeutet ganz wesentlich, Errungenschaften weitergeben zu können. In ihrem Zentrum stehen die Leistungen der Vergangenheit.

Statt eine dubiose Zukunftsoffenheit zu propagieren, sollte man lieber darüber nachdenken, was von dem, was Menschen bisher an Wissen und Erkenntnis, an Kunst und Kultur, an Ethos und Moral, an Methoden und Technologien entwickelt haben, aus guten Gründen erhalten, bearbeitet, vermittelt und unterrichtet werden kann. Das hat nichts mit Traditionspflege oder starrem Festhalten an Überholtem zu tun, sondern mit den notwendigen Voraussetzungen für ein bewusstes und mündiges Leben in einer nicht gerade einfachen Welt. Die Vergangenheit ist ein Fundament, aber keine Norm.

Vielleicht aber sollte man das Verhältnis von Zukunft und Bildung zumindest versuchsweise überhaupt einmal radikal umdrehen. Wie wäre es, wenn man die Bildung nicht an der Zukunft, sondern die Zukunft an der Bildung misst? Es gibt grossartige Entwürfe einer



Erziehung zur Mündigkeit, zur moralischen und ästhetischen Sensibilisierung des Menschen, zur Humanisierung der Affekte, zu einem Streben nach Weisheit und Einsicht, die dafür herangezogen werden könnten. Man sollte auch einmal darüber nachdenken, wie eine Welt beschaffen sein müsste, die solchen Bildungsansprüchen genüge. Bildung benötigt keine Kompetenzen; sie benötigt Selbstbewusstsein.

Konrad Paul Liessmann ist Professor an der Universität Wien.

Bildung mit Werten statt nur mit Wissen

NZZ17.5.2018, Zürich und Region, Lena Schenkel

NZZ-Podium zur Macht und Ohnmacht der Pädagogik

Worin unterscheiden sich Ausbildung und Bildung? Und inwiefern ist Bildung nicht nur ein Vermitteln von Wissen, sondern auch von Werten? Solche Fragen sind am Donnerstagabend am NZZ-Redaktionssitz bei einem Podium zum Thema «Bildung – Menschen mit Kopf und Herz» erörtert worden.

In seinem Impulsreferat näherte sich Dieter Thomä dem Thema mit einer «altmodischen Zeitreise» an. Der St. Galler Philosophieprofessor führte zuerst nach London ins Jahr 1605, als schon Francis Bacon bedauerte, dass sich Menschen selten zum Nutzen anderer bilden, sondern um das eigene Dasein zu bereichern. Wissen und Lernen diene ihnen wahlweise als Sofa, Terrasse, Turm, Fort oder Geschäft für ihren Geist – nicht aber als Lagerhaus zur Erleichterung der Lage des Menschen. Statt, wie Thomä übersetzte, um Kultur, Konsum, Information, Macht und Kapital sollte es in der Bildung aber um Wohlfahrt, um die Lage des Menschen als Ganzes, gehen. Mit der Frage nach der Beschaffenheit nicht des Raumes, sondern des sich bildenden Menschen, ging die Reise weiter zu den Davoser Bildungstagen anno 1931, wo Carl Heinrich Becker darauf hinwies, dass Bildungserwerb vor allem Selbstbildung sei. «Individualisierung ist auch Freiheit», schloss Thomä.

Schutz vor Bürokratie

In der anschliessenden Debatte unter Leitung von Martin Meyer diskutierten neben Thomä auch Pädagogikprofessor Jürgen Oelkers, die GLP-Politikerin und Winterthurer Schulpräsidentin Chantal Galladé sowie deren Parteikollege Alain Pichard, der sich als Lehrer ebenfalls bildungspolitisch engagiert. Nachdem die Runde zunächst konstatiert hatte, dass die Schweiz in der internationalen Bildungslandschaft immer noch eine «Insel der Glückseligen» (Oelkers) sei, ging sie der Frage nach, wie stark Bildung in die Persönlichkeit eines Menschen eingreifen dürfe. Pichard kritisierte in diesem Zusammenhang den Lehrplan 21, der sich aus Angst davor, Werte zu vermitteln, auf Sachziele wie Kompetenzen verlege. Menschen seien jedoch Individuen und keine Festplatten. Einen Unterricht, der auf alle eingeht, wünscht sich auch Galladé, sprach sich aber dezidiert für eine gewisse Harmonisierung aus. Einig waren sich die beiden darin, dass Lehrer und Schulleiterinnen vor zu viel Bürokratie und Verwaltung geschützt werden müssen.

Auf Meyers Eingangsfrage, ob Kinder heute durch Bildung noch ganze Menschen werden oder wir bereits im Zeitalter der digitalen Zombies angekommen sind, kam man zunächst darüber ein, die Gefahren der Digitalisierung nicht zu dramatisieren, sondern sie als Chance zu begreifen. Als Galladé jedoch Gelassenheit forderte und für ein gesundes Nebeneinander von digitaler und realer Welt im Kinderleben plädierte, warnten Thomä und Pichard umgehend vor Erlebnisarmut, Suchtgefahr und nicht abschätzbaren Auswirkun-



gen aufs Gehirn. Galladé stellte daraufhin klar, dass Gelassenheit nicht mit Gleichgültigkeit gleichzusetzen sei. Entscheidender sei, wie sich die Digitalisierung auf den Unterricht auswirke, wandte Oelker ein. Er plädierte für einen Kanon, um die nunmehr grenzenlosen Möglichkeiten einzuschränken. «Die Bildungsinstitutionen müssen sagen, was sie verlangen», stellte er klar.

«Chancen werden früh verteilt»

Spürbar emotional wurde es beim Thema Chancengleichheit. Thomä verurteilte diesbezüglich einen falsch verstandenen Liberalismus, wonach jeder seines eigenen Glückes Schmiedes sei. «Zur Entfaltung von Freiheit gehören auch förderliche Umstände», sagte er. Oelkers gab zu bedenken, dass man bei der Diskussion um Bildungsgerechtigkeit nicht auf die höchsten Bildungsabschlüsse fokussieren solle: In der Schweiz seien weniger die Stufen Gymnasium und Universität zentral als die Volksschule und die Berufsbildung sowie ein möglichst durchlässiges System. Galladé wiederum möchte den Fokus auf die Vorschulzeit legen, denn: «Chancen werden sehr früh und ungerecht verteilt.»

Aus dem Publikum kam die Frage, wie denn der Gefahr der digital verbreiteten Desinformation über die Bildung beizukommen sei. Bildung könne weder das Klima noch die Demokratie retten, brachte es Pichard auf den Punkt. Doch sie könne diese Dinge thematisieren, ergänzte Oelkers. Einig war man sich zum Schluss auch über die Antwort auf die Eingangsfrage: «Wenn Bildung Ausbildung ist, ist es mit der Bildung aus.»

Ernüchternde digitale Bildungsrevolution

NZZ 16.5.2019, Meinung & Debatte, Gastkommentar von Klaus Zierer

Wenn das Handy noch in der Schultasche stört

Die Kreidezeit ist zu Ende, die Tafel ist tot: Smartboard und Powerpoint haben gewonnen. Diese Erfahrung lässt sich bereits heute an vielen Schulen machen. Und dort, wo es noch nicht der Fall ist, werden Strukturmassnahmen wie zum Beispiel der fünf Milliarden Euro umfassende Digitalpakt in Deutschland der Kreidezeit den Todesstoss versetzen. Endlich, werden viele sagen: Nur so kann man den Anschluss halten, um im globalen Wettbewerb nicht abzufallen. Angst, nicht mehr über das Geld zu verfügen, das die Welt regiert, wird verbreitet und Digitalisierung verherrlicht. Doch wo Licht ist, da ist auch Schatten.

So zeigen die immer zahlreicher werdenden Studien zur Wirksamkeit von digitalen Medien auf die Lernleistungen im Durchschnitt nur mässige Effekte. Mit über 1400 Metaanalysen, die selbst über 85 000 Einzelstudien umfassen, wertet «Visible Learning» einen, vielleicht sogar den grössten Datensatz der empirischen Bildungsforschung aus: Nicht in Mathematik, nicht in den Naturwissenschaften, nicht beim Lesen und auch nicht beim Schreiben sind Leistungszuwächse nachweisbar, welche die Hoffnungen nach einer digitalen Bildungsrevolution rechtfertigen würden.

Allem voran werden für Powerpoint kaum positive Effekte nachgewiesen, häufig sind sogar negative Effekte möglich: weil Lehrpersonen schneller sprechen, weil Argumentationsstränge nicht mehr Schritt für Schritt entstehen und weil Lernende in verdunkelten Klassenzimmern stets dem Dilemma ausgesetzt sind: Folgen sie der Lehrperson oder lesen sie die Folien?

Ähnlich ernüchternd sind die Ergebnisse aus einer aktuellen Metaanalyse zu den Effekten der Lesesoftware «Accelerated Reader» – dem englischsprachigen Pendant von Antolin &



Co. und damit einem digitalen Angebot zur Leseförderung mit kompetitiver Punktesammel-funktion. Das Ergebnis: geringe Wirksamkeit für die Leseleistung. Und selbst die mittleren Effekte auf die Lesemotivation sind problematisch, denn nicht Lesen und Lernen stehen im Fokus, sondern der Wettbewerb.

Punkto Schreiben hat bereits 2014 die Studie «The Pen is mightier than the Keyboard» offenbart, dass Lernende besser und nachhaltiger lernen, wenn sie mit Papier und Bleistift dem Unterricht folgen und nicht einen Laptop für Notizen benutzen. In Zeiten von Tablets könnte man meinen, dass dieses Ergebnis aber schon veraltet ist. Denn schreiben kann man am Tablet nahezu genauso wie mit Papier und Bleistift. Allerdings belegt die Studie «Don't throw away your printed books», dass selbst dann das Lesen und Lernen vom Papier dem Lesen und Lernen am Tablet überlegen ist. Ein Grund dafür ist, dass Lernende vom Papier langsamer und gründlicher lesen, wohingegen am Tablet schneller und oberflächlicher gelesen wird – vieles wird weggewischt.

Nicht viel anders steht es um die Wirksamkeit von «Flipped Classroom» auf die Lern-leistung. Für viele ist diese Methode derzeit der Nukleus der Digitalisierung: Lehrpersonen verlagern Inputphasen aus der Schule in die Eigenverantwortung der Lernenden, um im Unterricht mehr Zeit für Gespräche zu haben. So faszinierend diese Idee ist, die Effekte sind ernüchternd.

Bleibt der Schluss: Medien, ob digital oder analog, sind bloss Hilfsmittel des Unterrichts. Entscheidend für ihre Wirksamkeit ist und bleibt die Professionalität von Lehrpersonen. Setzen Lehrpersonen Technik um der Technik willen ein, zeigen empirische Studien, dass digitale Medien sogar zu negativen Effekten führen können.

Die Studie «Brain Drain» ist das bekannteste Beispiel: Allein das Vorhandensein des Smartphones reduziert die Aufmerksamkeit und die Leistungsfähigkeit. Auf Facebook und Twitter machen gegenwärtig Bilder die Runde, die zeigen, dass in einer einzigen Unter-richtseinheit Hunderte von Nachrichten Kinder und Jugendliche erreichen, wenn sie ihr Smartphone eingeschaltet lassen. Je mehr Zeit Kinder und Jugendliche mit Smartphones verbringen, desto schlechter sind die schulischen Leistungen.

Mit den Geldern, die für die digitale Transformation zur Verfügung stehen, werden Schulen sich verändern. Werden die Mittel vornehmlich in digitale Medien investiert und werden diese dann wie beschrieben eingesetzt, dann wird sich im Unterricht wenig ändern, manches sich mit Sicherheit verschlechtern. Digitale Medien können aus einem gewöhn-lichen Unterricht keinen guten machen, obschon sie das Potenzial haben, aus einem guten Unterricht einen noch besseren zu machen.

Schulen sind Orte von Menschen und für Menschen. Der Mensch muss im Zentrum stehen. Es geht um Bildung und damit um die Frage, was uns Menschen zu Menschen macht und wie wir unsere Möglichkeiten als Mensch für uns und unsere Mitmenschen nutzen können. Das bedeutet aber, dass Pädagogik der Technik vorgeht. Jedes Kind hat ein Recht auf eine humane Schule – auch oder gerade im Zeitalter der Digitalisierung.

Klaus Zierer ist Ordinarius für Schulpädagogik an der Universität Augsburg.



Wutschüler: Lehrerpräsident zieht Notbremse

Sonntagszeitung 12.5.2019, Denis von Burg, Ressortleiter Politik

Gemäss einer Umfrage sind die Folgen des integrativen Schulmodells die grösste Sorge der Lehrer.

Immer mehr verhaltensauffällige Schüler belasten Lehrerschaft und Schule. Jetzt sieht Lehrerpräsident Beat Zemp das System der integrativen Schule in Gefahr und fordert Korrekturen: mehr Geld, mehr schulische Heilpädagogen, mehr Sozialarbeiter und mehr Klassenlehrerstunden. Im Einzelfall sollen gar Sonder- und Kleinklassen wieder eingeführt werden.

Die integrierte Schule wurde in der Deutschschweiz vor bald zehn Jahren eingeführt. Kinder mit einer Behinderung, mit Lernschwächen oder Kinder, die kein oder wenig Deutsch sprechen, die früher in Kleinklassen oder in Sonderschulen unterrichtet wurden, gehen heute gemeinsam mit allen anderen zur Schule.

Jetzt zeigt sich einmal mehr, dass das System für die Lehrerschaft zunehmend zum Problem wird. Gemäss der Arbeitszeiterhebung, die der Schweizer Lehrerverband (LCH) letzte Woche veröffentlicht hat, ist die Belastung der Lehrer zu hoch, um dem Berufsauftrag genügend nachzukommen. Einer der Hauptgründe dafür sind gemäss der Umfrage das System der integrativen Schule und die damit verbundenen besonderen Umstände: 55 Prozent der Lehrer empfinden heute die integrative Schule als besondere Quelle der Belastung. Die Studie zeigt weiter, «dass die Lehrpersonen der integrativen Schulung im Grundsatz positiv gegenüberstehen, dabei aber an ihre Grenzen stossen».

Der Umgang mit Problemschülern scheint dabei zum Hauptproblem zu werden. In der integrativen Schule würden «besonders herausfordernde Schüler die Lehrpersonen an die Grenzen ihrer Kräfte bringen», steht in der Studie: 90 Prozent der Lehrerschaft sehen Verhaltensauffälligkeiten von Schülern als ein Hauptproblem ihres Berufsalltages.

Zemp will bestehendes Modell überdenken

Für Lehrerpräsident Zemp ist das System in Gefahr. «Die zusätzliche Belastung durch die integrative Schule bringt die Lehrpersonen und das Regelschulsystem an die Grenze ihrer Leistungsfähigkeit.» Denn: «Die zunehmende Heterogenität in den Regelklassen durch verhaltensauffällige Schüler und solche mit besonderen Lernbedürfnissen ist in vielen Fällen kaum mehr zu bewältigen.»

Deshalb verlangt Zemp jetzt von den Kantonen, dass sie das Modell überdenken und die Schulen finanziell und personell besser alimentieren: «Grundsätzlich braucht es mehr personelle Ressourcen. Wir brauchen mehr schulische Heilpädagogen, mehr Sozialarbeiter und mehr Entlastung für Klassenlehrpersonen, damit genügend Zeit für die integrative Schulung zur Verfügung steht.»

Eine generelle Rückkehr zum alten System mit Regel- und Sonderklassen steht dagegen für den Lehrerverband nicht zur Diskussion, eine teilweise aber schon: «Man kann das Rad nicht einfach zurückdrehen und diese Schüler wieder alle in Sonderklassen separieren. In besonderen Situationen muss das aber für einzelne Fälle nach einer sorgfältigen Abklärung möglich sein», sagt Zemp.

Jean-Michel Héritier, Präsident der Schulsynode Basel-Stadt, hat die Situation der auffälligen Schüler in den Regelklassen bereits im April kritisiert. Auch er fände es falsch, nun wieder Sonderklassen für verhaltensauffällige Schüler zu schaffen. Das vor acht Jahren eingeführte integrative Modell bewähre sich grundsätzlich. Wichtig sei aber, dass die Schulen Massnahmen im Umgang mit verhaltensauffälligen Schülern ergreifen. So könne man Schüler, die den Unterricht stören, in ein Time-out schicken. Wichtig sei, dass ein solches Vorgehen institutionalisiert werde.



Viele meiner Sonderschüler sind Unternehmer geworden

SonntagsZeitung 12.5.2019, Leserbriefe zu «Es braucht wieder Kleinklassen» vom 28.4.2019

Das Ziel der «Inklusion» führt zu ideologischen Leerläufen

Ihr Editorial in der SonntagsZeitung ist hervorragend geschrieben. Es trifft den Nagel auf den Kopf. Als heute 91-jähriger Sonderklassen-B-Lehrer (Oberstufe) - und möglicherweise einer der ältesten Heilpädagogen der Schweiz -, habe ich mich nun- schon fast 40 Jahre hintersonnen, wieso in den 80er -Jahren diese Betreuungsindustrie samt ideologischem Grundton die gesammelten Erfahrungen in kurzer Zeit «weggeputzt» haben. Das damalige Kleinklassen-Konzept hat funktioniert. Die Ressourcen, um die «schwierigen» Schüler zu betreuen, waren in einem Gleichgewicht in Bezug zu den Herausforderungen, und jeder einzelne Jugendliche konnte begleitet werden. Begleitung im Sinne von: Die Stärken eines Menschen fördern, die ihm effektiv eine Zukunft verheissen. Das Ergebnis lässt sich aus heutiger Sicht mehr als sehen: Viele von meinen Sonderklassen-B-Schülern sind später zu Unternehmern geworden. Die Erfahrungen mit Kleinklassen für verhaltensauffällige Schüler habe ich minutiös aufgeschrieben und wäre äusserst interessiert, dass sie nicht verloren gehen, sondern Personen zukommen, die dieses Konzept wieder aufnehmen. Es würde mich sehr glücklich machen, wenn zum Schluss meines Lebens jüngere Personen, die diesen Weg wieder zu beschreiten versuchen, mit diesen Informationen arbeiten könnten.

Johannes Boesch, Küsnacht ZH

Ich war vor 30 Jahren Kleinklassenlehrer und leite heute ein Internat mit internen und externen Sonderschulplätzen für Kinder «mit emotionalem und sozialem Förderbedarf». Meines Erachtens hat die ideologisch gestützte Abschaffung der Kleinklassen überhaupt nicht zu mehr Integration geführt. Im Gegenteil: Zunehmend schwierige Situationen für die überforderten Schüler, Lehrer und Eltern haben den Bedarf an Plätzen an Sonderschulen (und damit die Kosten) wachsen lassen. So werden heute viele Kinder mit allen möglichen Massnahmen jahrelang im Klassenzimmer «verwaltet», bis es gar nicht mehr geht, und dann weit entfernten Sonder- oder Privatschulen zugewiesen. Was Integration wirklich bedeutet, merkt man erst, wenn die Jugendlichen in die Berufswelt einsteigen; und da kann ich rückblickend aus meinen Erfahrungen mit Kleinklassen nur Positives berichten.

Rene Albertin, Binz ZH

Ich war 11 Jahre Mitglied der Schulpflege und 21 Jahre Schulpräsident. Wir haben den Integrations-Fundis immer misstraut und führten weiterhin zwei Kleinklassen. Wir wurden deshalb bei der Zuteilung von Vollzeiteinheiten bestraft. Das Volksschulamt hat uns anlässlich einer Stellenplandiskussion mehr Stellen angeboten, wenn wir gleichzeitig die Kleinklassen aufheben würden. Als Kantonsrat habe ich in der Bildungskommission angeregt, genau zu definieren, wer laut Behindertengleichstellungsgesetz behindert ist. Körperlich und geistig behinderte Kinder sind in der Regel für die Schule kein Problem. Sie lassen sich meistens gut und mit vertretbarem Aufwand integrieren. «Frächi Cheibe» (Entschuldigung) sollte wir aber nicht integrieren, eher internieren.

Johannes Zollinger, Wädenswil ZH

Jetzt sollten die Erziehungsdirektoren endlich über die Bücher, damit Schulpflegen und Schulleitungen daran gehen können, die voreilig und unüberlegt aufgehobenen Kleinklassen wieder einzuführen. Dazu braucht es selbstverständlich auch die entsprechenden finanziellen Voraussetzungen; es kann nicht sein, dass dafür einfach die Bestände bei Normalklassen aufgestockt werden müssen. Fehler einzugestehen, ist keine Schwäche, sondern das Gegenteil.

Hans-Peter Köhli, Zürich



Was ist los mit unserem Geschichtsunterricht?

15.5.2019, Hanspeter Amstutz

Haben Sie lebendige Erinnerungen an Ihren Geschichtsunterricht in der Volksschule? Wenn ja, dann dürften packende Erzählungen und anregende Klassengespräche wohl eine wichtige Rolle gespielt haben. Wenn nein, dann besuchten Sie vermutlich bei einem Langweiler den Geschichtsunterricht.

Nur noch ein Restprogramm eines geschichtlichen Basiswissens

Wenn man auf die aktuelle Situation des Geschichtsunterrichts blickt, so stellt man fest, dass das Fach in den letzten Jahren stark an den Rand gedrängt wurde. Die Lektionenzahl wurde teils bis auf eine Wochenlektion reduziert und das Fach selber ist versteckt in einem Konglomerat aus mehreren Fächern. Die meisten Lehrpersonen beklagen sich zu Recht, dass für einen vernünftigen stofflichen Aufbau schlichtweg die Zeit fehle. Der zweite Grund für eine Distanzierung vieler Lehrpersonen gegenüber dem Fach ist eine tiefe Verunsicherung, die durch grundlegend neue Ansätze in der Geschichtsdidaktik ausgelöst wurde. Dabei bleibt die wichtige Frage, wieweit geschichtliche Inhalte noch verbindlich sind und welche Rolle der erzählerischen Gestaltungskraft der Lehrperson zukommt, trotz verschiedener Hinweise im neuen Lehrplan weiterhin in der Schwebe.

Die Abwertung des Geschichtsunterricht durch fehlende Zeitgefässe bei gleichzeitiger Austauschbarkeit wesentlicher Inhalte ist offensichtlich. Da es von der Zielsetzung des neuen Lehrplans her primär auf das Vermitteln von geschichtlich relevanten Kompetenzen geht, glaubt man, durch kluges Auswählen aus einer Vielfalt von Inhalten den Mangel des seriösen Aufbaus kompensieren zu können. Die Lehrpersonen sind bei diesem unübersichtlichen Selbstbedienungsbuffet nicht zu beneiden. Wie sollen denn die Schüler eine Kontinuität geschichtlicher Abläufe erkennen, wenn zu viel zusammengestrichen werden muss? Eine Geschichtsdidaktik, die glaubt, auf einen Grossteil geschichtlichen Grundwissens verzichten zu können, wird beim Vermitteln der Kompetenzen so immer wieder mit unvermeidlichen Lücken zu kämpfen haben.

Wenig beliebte Schweizer Geschichte

In der Sekundarschule benötigt man bei schülergerechtem Lerntempo für eine nur in exemplarischen Schwerpunktthemen vermittelte Geschichte Europas von den Entdeckungen im 15. Jahrhundert bis zur aktuellen Globalisierung rund zwei Wochenlektionen während dreier Jahre. Es erstaunt deshalb nicht, dass Themen aus der Schweizer Geschichte am ehesten vernachlässigt werden, da sie als besonders heikel gelten. Kritisch denkende Lehrkräfte möchten sich nicht unnötig dem Stallgeruch eines selbstgefälligen Nationalstolzes aussetzen. Viele Lehrpersonen beschränken sich in der Schweizer Geschichte deshalb auf Kapitel, die ihnen gerade naheliegen oder machen gar einen Bogen um wesentliche historische Epochen. Doch diese Haltung darf keine Entschuldigung dafür sein, unserer Jugend das Werden der modernen Schweiz vorzuenthalten.

Akademisch konzipierte Geschichtsdidaktik

Die Stoffauswahl ist das eine, das lebendige Vermitteln historischen Geschehens das andere. In der Geschichtsdidaktik wird den Lehrpersonen nahegelegt, geschichtliche Erzählungen als Ergänzungen zu sehen und den Schülern einen breiten Zugang zur Vergangenheit durch die Auseinandersetzung mit geschichtlichen Quellentexten zu öffnen. Die neue Geschichtsdidaktik geht oft von einem reichen Vorwissen aus, das nicht vorhanden ist und neigt zu akademischen Fragestellungen, die viele überfordern.



Wer mit Lehrerinnen und Lehrern spricht, stellt fest, dass ein weitgehender Verzicht auf direkte Instruktion zugunsten von Erkenntnissen aus selbsterarbeiteten Lernprogrammen zeitraubend und für viele Jugendliche zu wenig motivierend ist.

Die Geprellten bei dieser umstrittenen Konzeption des Geschichtsunterrichts sind unsere Schülerinnen und Schüler. Ihr Hunger nach anschaulichen Schilderungen lässt sich kaum mit individualisierten Aufträgen zu seitenlangen Dokumenten und Serien von Arbeitsblättern ausreichend stillen.

Ermutigung zum spannenden Erzählen

Der neue Trend in der Fachdidaktik hat seinen Preis. Statt angehende Lehrpersonen in faktenorientierter Erzählkunst zu fördern und zu ermutigen, setzt man in erster Linie auf anspruchsvolle Konzepte zur Selbsttätigkeit der Schüler. Nichts gegen neue Wege mit optimalen Zugängen zum altersgerechten Forschen, aber die Förderung des entdeckenden Lernens darf nicht mit einem Abbau des narrativen Unterrichts erkaufte werden.

Die Vorbereitung einer narrativen Lektionsreihe mit einer didaktisch aufbereiteten Fortsetzungsgeschichte für einen dialogischen Unterricht ist aufwändig. Die meisten Lehrpersonen wären deshalb froh um kommentierte Folienfolgen für bildgestütztes Erzählen und prägnante Hintergrundinformationen zum gewählten Thema. Da sich die Fachdidaktik dafür aber nur begrenzt zuständig sieht, muss man sich nicht wundern, wenn viele Lehrpersonen sich ein erfolgreiches Einarbeiten in die Erzählkunst gar nicht mehr zutrauen.

Doch der Aufwand würde sich vielfältig lohnen. Lebendiger Geschichtsunterricht ist sprachbildend, sofern dem Erzählerischen wirklich Raum gegeben wird. Kinder und Jugendliche sind voll aufnahmefähig, wenn sie während farbiger Schilderungen ein Sprachbad im dramatischen Geschehen nehmen können. In narrativen Geschichtslektionen entstehen innere Bilder und Vorstellungen von prägender Kraft, welche die Basis für solide Analysen bilden. Daraus entwickeln sich als erwünschte Nebenwirkungen geschichtliche Kompetenzen und eine nicht zu unterschätzende Ausweitung des sprachlichen Horizonts.

Schweizer Geschichte im europäischen Kontext sehen

Kaum eine kultivierte Nation würde es akzeptieren, wenn die landeseigene Geschichte im Unterricht hintenangestellt würde. Doch wir schaffen das. Viele Lehrpersonen gehen davon aus, dass die neuere Schweizer Geschichte nicht viel Aufregendes zu bieten habe, wenn man abseits der bekannten Mythen kritisch darüber berichte. Doch diese Befürchtung ist fehl am Platz. Die neuere Schweizer Geschichte ist eine Fundgrube für spannende und erhellende Auseinandersetzungen. Wenn relevante Themen geschickt vor dem Hintergrund des europäischen Donnerrollens geschildert werden, erkennen die Schüler meist die grossen Zusammenhänge von Entwicklungen und gleichzeitig die Besonderheiten des Schweizer Wegs.

Reicher Stoff für narratives Gestalten

Das Eintauchen ins historische Geschehen gelingt am besten, wenn Lehrpersonen die Fähigkeit entwickelt haben, im Lektionskonzept Spannungslinien aufzubauen und die dramatischen Verstrickungen wieder aufzulösen. Die Schüler merken bald, dass unsere Historie keine verstaubte Angelegenheit ist. Doch es gilt, die richtigen Themen auszuwählen. Der Landesstreik liegt schon gut hundert Jahre Zeit zurück. Aber die Dramatik des scharfen Gegensatzes zwischen dem aufgeschreckten Bürgertum und der wütenden Arbeiterschaft ist ein Stoff, aus dem sich Geschichte gestalten lässt. Die sich überschlagenden Ereignisse vom November 1918 und die nachfolgenden Jahre sind



Musterbeispiele für historisches Geschehen, welches letztlich grosse gesellschaftliche Veränderungen in unserem Land ausgelöst hat.

Faktenorientierte Erzählkunst fördert Urteilkraft

Schweizer Geschichtsunterricht soll auch Verständnis für den Zeitgeist einer Epoche schaffen. Dieser kann durchaus von den Wertvorstellungen unserer Tage abweichen und etwas irritieren. Die Zeit des Zweiten Weltkriegs bietet attraktiven Stoff, um die Situation eines Kleinstaats im Ring feindlicher Grossmächte schildern zu können. Die Abgrenzung gegenüber dem Nazitum, der Wille unserer Bevölkerung zum Überleben und die Reduit-Strategie von General Guisan stossen bei Jugendlichen auf grosses Interesse.

Unverantwortlich wäre es hingegen, wenn kritische Fragen zur restriktiven Flüchtlingspolitik oder zu unserer wirtschaftlichen Abhängigkeit von den Achsenmächten ausgeklammert würden. Die Jugendlichen haben ein Recht darauf, auch die unschönen Seiten unserer Vergangenheit kennen zu lernen. Meist entstehen gehaltvolle Klassengespräche mit differenzierten Urteilen, wenn Licht und Schatten menschlichen Verhaltens in schweren Zeiten faktengetreu zur Sprache gekommen sind.

In vielen Klassen wird die neue Schweizer Geschichte spätestens mit dem Ende des Zweiten Weltkriegs abgeschlossen. Doch die Zeit nach 1945 ist für eine Reihe politischer Weichenstellungen von grosser Bedeutung. Je näher wir ans 21. Jahrhundert kommen, desto deutlicher ist der Atem der aktuellen Politik zu spüren. Zudem bestehen mehr Möglichkeiten, um die Wirklichkeit der Geschichte erlebbar zu machen. Zeitzeugen können befragt werden und ausgewählte Film- und Tondokumente helfen mit, den Unterricht zu bereichern. Es gehört zum Basiswissen, dass die Schüler am Ende der Oberstufe über den Kampf ums Frauenstimmrecht sowie generell über unsere Grundstimmung während des Kalten Krieges im Bild sind. Aber all das Wissen bekommt erst seinen Wert, wenn dahinter lebendige Bilder und wesentliche historische Erkenntnisse stehen.

Fehraltorf, 15. Mai 2019, Hanspeter Amstutz



Veranstaltungshinweise

15.6.2019 Die Sprache ist das Tor zur Welt

Darum haben Kinder ein Recht auf korrektes Schreiben

Einladung zum Vortrag von Dr. Carl Bossard

Samstag, 15. Juni 2019

15.00 – 17.00 Uhr

Kirchgemeindehaus der Evangelischen Kirche Weinfelden

Kirchgasse 8, 8570 Weinfelden

Veranstalter: Eltern für eine gute Volksschule

Die Grenzen meiner Sprache sind die Grenzen meiner Welt. Darum ist die sichere Beherrschung der Muttersprache in einer kommunikativ verdichteten, mediengeleiteten Gesellschaft zwingend. Und dazu gehört eben auch korrektes Schreiben.

Doch welcher Weg führt dahin? Lange Jahre galt die Fibelmethode als Königsweg. Verdrängt wurde sie durch „Schreiben nach Gehör“, die sogenannte „Reichen-Methode“: freies Fabulieren ohne Verbessern fehlerhafter Formen. Wissenschaftlich untersucht wurde ihre Wirkung aber erst vor Kurzem - trotz vieler Elternklagen und negativer Feedbacks von weiterführenden Schulen. Die „Reichen-Methode“ kann für die schlechten Rechtschreibkenntnisse vieler Schülerinnen und Schüler verantwortlich gemacht werden.

Der Nachmittag geht der Frage nach, wie Schülerinnen und Schüler eine Schreibkompetenz entwickeln können, so dass sie ohne grosses Nachdenken richtig schreiben können.

[Mehr...](#)