

Sachdokumentation:

Signatur: DS 2455

Permalink: www.sachdokumentation.ch/bestand/ds/2455



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 1. 3. 2020

Inhalt

Schlechte Noten für Inklusionsschulen und Frühfremdsprachen	2
28.2.2020 Marianne Wüthrich	2
PhV fordert ein tragfähiges pädagogisches Konzept für die Gemeinschaftsschulen im Land	3
Philologenverband Baden-Württemberg, Pressemitteilung 12.2.2020	3
«Es gibt keine echte Integration»	6
NZZ 28.2.2020, Zürich und Region, Nils Pfändler	6
«Die ganze Aktion ist gescheitert»	9
NZZ 28.2.2020, Zürich und Region, Interview Nils Pfändler	9
Der sonderpädagogische Sektor ist am Ende.....	10
Der Zürcher Bote 14.2.2020, Leserbrief von Hans-Peter Köhli	10
Wissenschaft und Pseudowissenschaft in der Sprachdidaktik.....	11
Condorcet Bildungsblog 22. Februar 2020, Felix Schmutz	11
Das Problem mit den Sätzlirechnungen	14
Tages-Anzeiger 21.2.2020, Meinungen, Philippe Zweifel	14
«Sprachkenntnis ist eine Chance, keine Strafe».....	15
Tages-Anzeiger 27.2.2020, Debatte, Leserbriefe.....	15
Digitaler Deutschunterricht.....	16
NZZ 24.2.2020, Zuschriften	16
Das Kind, der Staat und die Eltern	17
NZZ 22.2.2020, Meinung und Debatte, Schwarz und Wirz von Claudia Wirz.....	17
«Spekulative Interpretation»	18
NZZ am Sonntag 23.2.2020, Leserbriefe	18
Das eine tun – und dabei das andere nicht lassen	19
Zürcher Oberländer 21.2.2020, Leserbrief von Max Knöpfel	19
Veranstaltungshinweise	20
5. März 2020: Deutsche Sprache als Grundlage allen Lernens	20
25. März 2020: Der schiefe Turm von Pisa – Schüler und Lehrer im (Test-)Stress	21
9. Mai 2020: Time for Change III: Balsam für die Lehrerseele.	21



Schlechte Noten für Inklusionsschulen und Frühfremdsprachen

28.2.2020 Marianne Wüthrich

In den sogenannten Gemeinschaftsschulen (GMS) in Baden-Württemberg werden die Kinder, unabhängig von ihrem Lernniveau, bis und mit Klasse 10 zusammen beschult. Wenn man das Protestschreiben des Philologenverbands liest, fühlt man sich ganz an unsere Inklusions- und SOL-Klassen erinnert: Selbstorganisiertes Lernen und Coaches statt Lehrer, dauernde Störungen im Schulzimmer, schwächere Schüler bleiben über weite Strecken sich selbst überlassen usw. Die Hauptforderung der Lehrkräfte an die Kultusministerin: Staatliche Gelder den Gymnasien und Realschulen statt den GMS geben und kleinere Klassen bilden. «Dann zeigen wir Ihnen, wie viel mehr man mit diesem Geld an klassischen Gymnasien und Realschulen erreicht.»

NZZ: Integrative Schule ist gescheitert

Das ist – hinübergedacht in die Schweizer Volksschule – ganz im Sinne einer zunehmenden Zahl von Kommentatoren und Leserbriefschreibern, die mit Ausdauer die Kleinklassen zurückverlangen. Deutsch und deutlich nimmt NZZ-Redaktor Daniel Fritzsche am 28.2. Stellung: Die integrative Schule sei gescheitert – gemäss den Erfahrungen vieler Eltern und Lehrer, aus finanziellen Überlegungen und ganz besonders aus dem Blickwinkel des Kindeswohls. Erfreulich ist auch, dass unsere Mitstreiterin Yasmine Bourgeois in derselben Ausgabe ebenfalls zu Wort kommt und als erprobte Primarlehrerin die Stellungnahme der Redaktion voll bestätigt. Hanebüchen und wider jede Vernunft ist dagegen der Versuch der Zürcher Bildungsdirektorin und ihrer Seilschaften im Volksschulamt und an der PH Zürich, die Wirklichkeit umzubiegen und ihre Phrasen zu dreschen: «Der integrative Unterricht ist für mich kein Projekt, sondern ein Menschenrecht» (Silvia Steiner); «Eine inklusive Schule ist eine gute Schule» (Pool Maag, Professorin «für Inklusion und Diversität» an der PH Zürich). Es ist nicht zum Aushalten!

Frühfremdsprachen: Keine Belege für bessere Leistungen

Herrlich spritzig kommt im Gegensatz dazu die erstaunlich selbstkritische Stellungnahme des Mehrsprachigkeitsforschers Berthele von der Uni Fribourg daher, die Felix Schmutz für die Condorcet-Leser übersetzt hat. Zu erfahren, was in der Bildungsforschung so alles zurechtgebogen und für die eigenen Zwecke umgedeutet wird, wäre eigentlich zum Schmunzeln, wenn die Pseudowissenschaftlichkeit nicht auf dem Buckel unserer Kinder ausgelebt würde. Jedenfalls kommt Berthele zum Schluss, dass es keine Belege für bessere Leistungen in einer Fremdsprache gibt, wenn die Kinder früher damit beginnen. Die Vergleichsstudie, die der Forscher vermisst, gibt es übrigens. Erinnern Sie sich? Eine Langzeitstudie von Susanne Pfenninger, Uni Zürich, welche von 2008 bis 2016 die Englischkenntnisse von 500 Zürcher Gymnasiasten am Beginn und am Ende ihrer schulischen Ausbildung verglich und herausfand, dass die meisten Spätler den Vorsprung der Frühler nach sechs Monaten aufgeholt hatten. Eher peinlich ist die Abqualifizierung der Forscherin beziehungsweise ihrer Studie durch Christoph Eymann, damals EDK-Präsident und Mitverantwortlicher für den Lehrplan 21 samt Frühfremdsprachenkonzept.¹ Alarmierend: Kurz darauf meldete sich die Autorin der im ganzen Land vielbeachteten Studie in Zürich ab und wechselte an eine österreichische Uni.

Gute Deutschgrundlagen als unverzichtbare Voraussetzung aller Bildung

Zu den sprachlich anspruchsvollen Sätzlirechnungen an der Zürcher Gymiprüng schliesse ich mich der Meinung an, dass einigermaßen gute Deutschkenntnisse

¹ siehe Mirjam Fuchs, «Im Kreuzfeuer des Sprachenstreits», Tagesanzeiger 30.05.2016



Voraussetzung sind, um im Gymi über die Runden zu kommen. (Allerdings ist dem Mathe-Lehrer, der die Wiese mit einem Mähdrescher mähen will, ein Landdienst-Aufenthalt zu empfehlen.)

Damit sind wir beim Leserbrief von Max Knöpfel zum Beitrag von Hanspeter Amstutz, «Deutsch lernen ist ein unterschätzter Grundauftrag der Volksschule». Die Bildungsverwaltung und die Lehrerausbildner stehen in der Pflicht, dafür zu sorgen, dass die Volksschule diesen Grundauftrag erfüllen kann. Der Leserbrief stimmt unsere Leserschaft sozusagen ein auf den nächsten Vortragsabend mit Diskussion der Starken Volksschule Zürich am 5. März (siehe Veranstaltungshinweise). Wir freuen uns, Sie dazu einzuladen.

PhV fordert ein tragfähiges pädagogisches Konzept für die Gemeinschaftsschulen im Land

Philologenverband Baden-Württemberg, Pressemitteilung 12.2.2020

Pressemitteilung des Philologenverbands Baden-Württemberg (PhV BW) aufgrund aktueller Berichte von Lehrkräften an Gemeinschaftsschulen (GMS)

- **PhV fordert ein tragfähiges pädagogisches Konzept für die Gemeinschaftsschulen im Land**
- **Rückmeldungen von GMS-Lehrkräften stellen nach Ansicht des PhV einen Offenbarungseid dar**
- **Vorsitzender Ralf Scholl: „An den GMS wird den Kindern bis Klasse 8 ein notenfreier Scheinerfolg bescheinigt – das dicke Ende kommt dann in den Klassenstufen 9 und 10“**
- **Gymnasiallehrer an GMS von Mobbing betroffen**

Stuttgart, 12. Februar 2020

Az. 1911 / 2020-05

Rückmeldungen von GMS-Lehrern, die der PhV BW in den vergangenen Monaten erhalten hat, legen folgende Schlussfolgerungen nahe:

1. Die Verbalbeurteilungen der Schülerinnen und Schüler werden von vielen Kindern und Eltern nicht verstanden, da sie in der Regel sehr wohlwollend und ermutigend formuliert werden. Noten gibt es an den meisten GMS erst ab Klasse 9. Kinder, die auf Basisniveau lernen, und ihre Eltern erliegen so teilweise bis zur 8. Klasse der Illusion, sie würden auf die Oberstufe und das Abitur vorbereitet.
2. Kinder mit einer Grundschulempfehlung für das Gymnasium bringen schwächere Schüler oft nicht auf ein höheres Niveau (wie von der GMS-Konzeption vorgesehen), sondern passen sich innerhalb weniger Jahre an das vorherrschende Basisniveau an. Sie lernen an der GMS, dass sich Anstrengung nicht lohnt: Jedes Kind rückt — egal wie schwach seine Leistung ist — immer in die nächste Klasse weiter.
3. Praktisch durchgängig werden von den Lehrkräften massive Disziplinprobleme in den Lerngruppen und während der selbstorganisierten Arbeitszeit beklagt, die ein effektives Lernen teilweise unmöglich machen.
4. Einige Lehrer schildern bezüglich der Anmeldenoten zur Abschlussprüfung bzw. für die VERA-Tests die klare Aufforderung ihrer Schulleitung, die Noten zu schönen. Die Ergebnisse der Mittlere-Reife-Prüfungen der GMS bestätigen diesen schweren Vorwurf: So liegt die durchschnittliche Anmeldenote in Mathematik landesweit bei 3,2, während die in der schriftlichen Prüfung erzielte Note im Durchschnitt nur 3,9



beträgt. Rund ein Viertel der GMS-Schüler erreicht in der schriftlichen Mathematik-Abschluss-Prüfung nicht die Note „ausreichend“.

Der PhV-Vorsitzende Ralf Scholl fordert vom Kultusministerium daher: „Es muss endlich ein tragfähiges pädagogisches Konzept für die GMS her!“

In Baden-Württemberg wurde 2012 mit den ersten 41 GMS ein pädagogisches Konzept eingeführt, das weltweit nirgendwo sonst Anwendung findet: Ein Konzept, in dem Lehrer zu „Lernbegleitern“ degradiert werden und Schüler sich nach kurzen inhaltlichen Inputs den gesamten Stoff selbst erarbeiten sollen. Dieses Konzept ist insbesondere für schwächere Schüler – die an der GMS die Mehrheit stellen – völlig ungeeignet. Die schwächsten Schüler benötigen gerade die engste und intensivste Führung und Betreuung. Dies wurde auch in der WissGem-Studie, der Begleitstudie zur Evaluation der Gemeinschaftsschulen, genauso festgestellt – vgl. im [Abschlussbericht](#) S. 72 die Aussagen über die intensivsten Lernzeiten! Im Übrigen sparte die Studie dieses neuen Konzepts in ihren Untersuchungen die Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler praktisch vollständig aus.

Selbst der Schöpfer dieses Schulkonzepts, der Schweizer Privatschul-Unternehmer Peter Fratton, bezweifelte vor der Einführung der Gemeinschaftsschulen in Baden-Württemberg 2012 bei der Anhörung in der Stuttgarter Liederhalle, dass dieses pädagogische Konzept als Grundlage einer öffentlichen Schulform geeignet ist.

Der PhV-Vorsitzende Ralf Scholl fordert deshalb: „Es ist längst überfällig, dass die Lernerfolge der GMS-Schüler wissenschaftlich untersucht werden: Die Anzahl der GMS-Schüler, die nach den Klassen 7 und 8 an Werkrealschulen wechselt bzw. zu wechseln versucht, legt ein beredtes Zeugnis davon ab, wie wenig diesen Kindern an den GMS vermittelt wird.“ Nur sind die meisten Werkrealschulen mittlerweile geschlossen, da sie für ihre 5. Klassen zwei Jahre hintereinander weniger als 16 Anmeldungen hatten - und das, obwohl sie wegen der großen Rückläuferzahl von GMS-Schülern jetzt z.T. zwei achte Klassen führen würden.

Ralf Scholl erklärt dazu: „Hier wird aus ideologischen Gründen („Eine Schule für alle“) ein ungedeckter Scheck auf Kosten einer ganzen Schülergeneration ausgestellt. Die GMS sind bislang jeden Erfolgsbeweis schuldig geblieben, dass sie — trotz wesentlich höherer Kosten — auch nur einen Deut besser sind als die klassischen Schulformen. Frau Kultusministerin, geben Sie den Gymnasien und Realschulen die finanziellen Ressourcen der GMS (einen Sachkostenzuschuss von über 1.300 € pro Schüler und Jahr an den GMS im Vergleich zu rund 800 € für Schüler an Gymnasien und Realschulen) und geben Sie uns auch die deutlich kleineren Klassen! Dann zeigen wir Ihnen, wie viel mehr man mit diesem Geld an klassischen Gymnasien und Realschulen erreicht.“

Des Weiteren geht der PhV-Vorsitzende auf die Oberstufen an der GMS ein: „Das Abitur an GMS-Oberstufen ist exakt das gleiche wie an jedem allgemeinbildenden Gymnasium, auch das Kurssystem unterscheidet sich nicht, weder in Inhalt noch Anspruch. Die Oberstufen an GMS bringen daher nichts Neues. Sie werden aufgrund geschönter Daten eingerichtet: In Konstanz begann die GMS mit 57 Oberstufen-Schülern von 87 prognostizierten, in Tübingen mit 37 von 60. Solche kleinen Oberstufen sind so überflüssig wie ein Kropf, da sie für die Schüler ohne Kooperation mit den benachbarten Gymnasien keinerlei Wahlfreiheit bei Leistungs- und Basiskursen bieten können. Diese Oberstufen haben nur einen einzigen Zweck: die GMS bei der Schulwahl der Viertklässler aufzuwerten. Die GMS sind finanziell ein Fass ohne Boden und bringen keine besseren Lernleistungen der GMS-Schüler. Ausschließlich die Anhänger von „Eine Schule für alle Kinder“ sehen in ihr einen Fortschritt. Wie lange soll in Baden-Württemberg eigentlich noch das bestehende und ehemals sehr gute Schulsystem kaputtgespart werden, um auf der anderen Seite endlos Geld in GMS zu pumpen? Wann wird in BW endlich intelligent in echte Schulqualität investiert?“



Als letzten Punkt spricht der PhV-Vorsitzende die große Unzufriedenheit gymnasialer Lehrkräfte an Gemeinschaftsschulen an. Eine Unzufriedenheit, die so groß ist, dass es verbeamtete gymnasiale Lehrkräfte gibt, die mittlerweile lieber ihr Beamtenverhältnis gekündigt haben als weiter an einer GMS zu unterrichten.

Folgende Punkte werden von gymnasialen Lehrkräften an GMS immer wieder angesprochen:

1. An meiner GMS gibt es maximal ein bis zwei gymnasiale Schüler pro Lerngruppe, aber rund drei Viertel mit Hauptschulempfehlung, für deren Unterricht mir Ausbildung und Handwerkszeug fehlen.
2. Mindestens fünf bis sechs Schüler pro Lerngruppe sind verhaltensauffällig. Aufgrund der dauernden Störungen ist es nur wenige Minuten pro Stunde überhaupt möglich, eine Lernatmosphäre herzustellen.
3. Die „individuellen Lernzeiten“ mit Selbstkontrolle durch die Schüler sind insbesondere für die schwächeren Schüler eine völlige Überforderung. Sie holen sich die zur Kontrolle gedachten Lösungen und schreiben sie einfach ab. Danach bestätigen sie sich: „Lernziel erreicht!“
4. Die Belastung aller Lehrkräfte an den GMS ist enorm. Die massive Arbeitsleistung der Kolleginnen und Kollegen verpufft aber zum größten Teil, da das pädagogische Konzept an den Bedürfnissen der Schüler vorbeigeht.
5. Der in massivem Umfang fachfremd erteilte Unterricht gefährdet ebenfalls die Unterrichtsqualität.
6. Von Seiten des Kollegiums gibt es an einzelnen GMS massives Mobbing gegen die aufgrund ihres Universitätsstudiums besser bezahlten gymnasialen Kolleginnen und Kollegen.
7. Wegversetzungen von gymnasialen Lehrkräften von Gemeinschaftsschulen an Gymnasien werden auch nach fünf, sechs Jahren aufreibender Tätigkeit generell „aus dienstlichen Gründen“ abgelehnt. Einmal gymnasiale Lehrkraft an einer GMS bedeutet anscheinend „lebenslänglich GMS“.

Insbesondere bezüglich des letzteren Punktes fordert der PhV-Vorsitzende Abhilfe.

* * *

An den Gymnasien des Landes Baden-Württemberg werden über 300.000 Schülerinnen und Schüler unterrichtet. Der Philologenverband Baden-Württemberg e.V. (PhV BW) vertritt mit rund 9.000 im Verband organisierten Mitgliedern die Interessen der Lehrerinnen und Lehrer an den 462 öffentlichen und privaten Gymnasien des Landes.

Im gymnasialen Bereich hat der Philologenverband BW sowohl im Hauptpersonalrat beim Kultusministerium als auch in allen vier Bezirkspersonalräten bei den Regierungspräsidien die Mehrheit und setzt sich dort für die Interessen der ca. 30.000 Lehrkräfte an den Gymnasien des Landes ein.



«Es gibt keine echte Integration»

NZZ 28.2.2020, Zürich und Region, Nils Pfändler

Viele Eltern müssen dafür kämpfen, dass ihr behindertes Kind eine Regelschule besuchen kann

Eines Tages steht Dominik* mit all seinen Schulsachen vor der Haustür. Seine Klassenkameraden haben sich lediglich für zwei Wochen Ferien voneinander verabschiedet. Er aber hat all seine Bücher, die Hefte und das Etui im Schulthek dabei. Die Heilpädagogin habe ihn nach Hause geschickt, berichtet er seinen Eltern. Nach den Ferien müsse er an eine andere Schule wechseln.

Dominik lebt in einer Gemeinde im Kanton Zürich, ist geistig behindert und heute ein Teenager. Das Erlebnis vor vier Jahren war nicht der erste Bruch seiner Bildungslaufbahn. Allein während seiner Primarschulzeit musste er mehrmals die Klasse wechseln. Einmal habe man ihn sogar eine Stufe überspringen lassen, erzählen seine Eltern, die nicht namentlich genannt werden möchten. Ihr Sohn sei stark und anpassungsfähig und könne das bewältigen, lautete die Begründung.

Die ganze Familie habe unter den ständigen Wechseln gelitten, sagt Dominiks Mutter. «Konstanz ist für jedes Kind wichtig. Für eines mit speziellen Bedürfnissen ganz besonders.» Blickt sie auf die bisherige Schulzeit ihres Sohnes zurück, ist ihr Fazit ernüchternd: «Die Haupteckdaten aus all den Jahren lautet: Es gibt keine echte Integration.»

«Umsetzung harzt»

Dominiks Eltern sind mit ihrer Kritik nicht allein. Auch andere Betroffene, aber ebenso Behindertenorganisationen und Experten bemängeln die schulische Integration im Kanton Zürich. «Es zeigt sich, dass die Umsetzung trotz den entsprechenden gesetzlichen Bestimmungen harzt», sagt Marc Moser, Kommunikationsverantwortlicher bei Inclusion Handicap, dem Dachverband der Schweizer Behindertenorganisationen. Viele Eltern müssten dafür kämpfen, dass ihr Kind eine Regelschule besuchen könne.

Dabei ist der Grundsatz der integrativen Förderung im Bundesgesetz verankert. Die Umsetzung wird im neuen kantonalen Volksschulgesetz geregelt. Dort heisst es: «Die Schülerinnen und Schüler werden wenn möglich in der Regelklasse unterrichtet.» Mehr als 70 Prozent des Zürcher Stimmvolkes hatten 2005 für das Reformpaket und damit auch für die schulische Integration gestimmt. Auch die Zürcher Bildungsdirektorin nimmt bei dem Thema eine klare Haltung ein: «Der integrative Unterricht ist für mich kein Projekt, sondern ein Menschenrecht», sagte Silvia Steiner vor einem Jahr in einem NZZ-Interview.

Trotz diesen Bekenntnissen haben Betroffene im Alltag mit Hürden zu kämpfen. «Wir mussten die Integration unseres Kindes immer einfordern», sagt Dominiks Mutter. Stets habe es an Wissen oder Ressourcen gefehlt. «Schon seit dem ersten Kindergarten hat man uns gesagt, dass sich eine Integration gar nicht lohne. Dominik lande sowieso in einer Sonderschule.» Je näher der Übertritt in die Oberstufe gerückt sei, desto grösser seien die Widerstände geworden.

Professorin fordert Umdenken

Silvia Pool Maag ist Professorin für Inklusion und Diversität an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Auch sie kritisiert die gegenwärtigen Zustände und fordert tiefgreifendere Veränderungen im Bildungssystem. Insbesondere in zwei Bereichen müsse ein Umdenken stattfinden: bei der Ressourcenverteilung und bei der Segregation der Oberstufe.

Kinder mit Beeinträchtigungen werden heute in ein sogenanntes Förderstufenmodell



eingeteilt. Auf der ersten Stufe sind die Schüler, die wenig Unterstützung brauchen, um angemessene Lernziele zu erreichen. Auf der dritten Stufe diejenigen, die am meisten Hilfe benötigen und eine integrierte Sonderschulung erhalten oder eine Sonderschule besuchen. Also Kinder wie Dominik. Das erklärte Ziel ist es, möglichst viele dieser Kinder in Regelklassen zu unterrichten. Das ist in den letzten zehn Jahren gelungen: Der Anteil an Schülern in Sonderschulen ist in dieser Zeit gesunken. Doch das ist nur eine Seite der Medaille. Insgesamt ist die Sonderschulungsquote nämlich stark angestiegen. Aufgrund der steigenden Anzahl integrierter Sonderschüler ist der Anteil in derselben Zeitspanne um knapp die Hälfte gewachsen.

Pool Maag hat für die Ursache dieser Entwicklung einen Namen: «Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma». Erhält ein Kind wegen einer kognitiven Beeinträchtigung, einer Verhaltensauffälligkeit oder einer Lernschwäche das Etikett eines Sonderschülers, werden mehr Ressourcen gesprochen, die dann im Regelunterricht eingesetzt werden können. Diese Angebot-und-Nachfrage-Dynamik schafft falsche Anreize. Das Resultat: Die Kosten für die sonderschulischen Massnahmen steigen, und die betroffenen Schüler werden wegen des Sonderschulstatus stigmatisiert.

«Das System ist absurd», sagt Pool Maag. «Wenn wir nach demselben Muster weiterfahren, haben wir in zehn Jahren noch viel mehr Schüler mit Sonderschulstatus.» Stattdessen schlägt sie eine «Pauschalressourcierung» vor. Schulen und Gemeinden sollten den Bedarf pauschal für die gesamte Schülerschaft errechnen, statt einzelne Kinder zu etikettieren. So bekäme jede Schule die nötigen Ressourcen für die Population, die sie in den nächsten Jahren beschulen muss. Damit wäre sowohl der Stigmatisierung der Kinder als auch den falschen Anreizen Einhalt geboten.

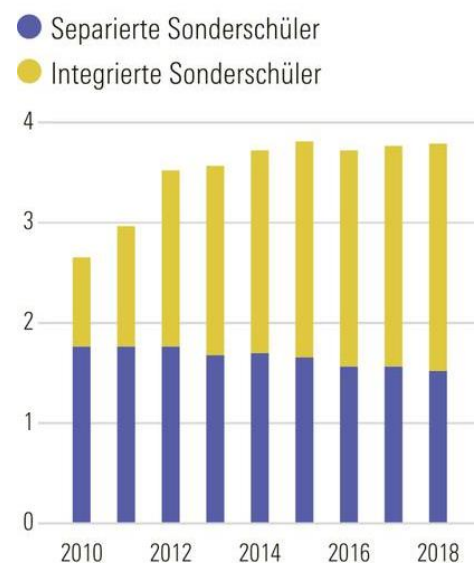
Ein zweites Problem sieht Pool Maag beim Übertritt in die Sekundarstufe. Je näher die Oberstufe rücke, desto mehr Kinder würden in Sonderschulen abgeschoben. «Das hat massgeblich mit der Selektion und der Zuweisung in die verschiedenen Leistungsstufen zu tun», sagt die Professorin. Dieses Argument wird von der Statistik untermauert: Im Gegensatz zur Primarstufe ist in der Oberstufe der Anteil an separierten Sonderschülern in den letzten zehn Jahren leicht gestiegen.

«Im Kindergarten und in der Primarschule haben wir mittlerweile eine gute integrative Praxis etablieren können», sagt Pool Maag. Doch auch die Sekundarstufe gehöre zur Volksschule. Kinder mit Beeinträchtigungen laufen dort stets Gefahr, einfach in die unterste Leistungsstufe eingeteilt zu werden. Diese werde dann zu einem Sammelbecken für Schüler, die in irgendeiner Form spezielle Bedürfnisse haben. «In der Primarschule sind Klassen durchmischte Lerngruppen. Dort funktioniert die Integration sehr gut, wenn der Unterricht entsprechend differenziert wird», sagt Pool Maag. Sie stellt deshalb grundsätzlich die Niveaustufen der Sekundarstufe infrage und plädiert für heterogene Stammklassen.

Ihre Ansichten gründen in der Überzeugung, dass die Integration allen Kindern zugutekommt. «Eine inklusive Schule ist eine gute Schule», sagt Pool Maag. Die beeinträchtigten Kinder würden kognitiv grosse Fortschritte machen und hätten später bessere Chancen auf dem ersten Arbeitsmarkt. Das komme der Gesellschaft zugute und befördere ihre Selbstbestimmung. Auch die anderen

Immer mehr Primarschüler im Kanton Zürich haben einen Sonderschulstatus

Anteile in Prozent



Ab 2012: Einführung integrierte Sonderschulung und Rückgang Kleinklassen.

QUELLE: BILDUNGS DIREKTION KANTON ZÜRICH

NZZ / nil.



Kinder würden profitieren: «Ich kenne keine Untersuchung, die von Integration abrät», sagt Pool Maag.

Kanton sieht Handlungsbedarf

Philippe Dietiker, Leiter der Abteilung Besondere Förderung im Zürcher Volksschulamt (VSA), gibt der PH-Professorin teilweise recht. Insbesondere bei der Ressourcenverteilung bestehe Handlungsbedarf. Eine möglichst hohe Anzahl an Schülern mit Sonderschulstatus wirke sich positiv auf die Ressourcen einer Schule aus, weil sie die Kosten in die Höhe treibe und mehr Schüler stigmatisiert würden. «Dieser Effekt besteht und muss korrigiert werden», sagt Dietiker. Die Bildungsdirektion unterstütze deshalb Gemeinden mit überhöhten Sonderschulungsquoten mit einem Monitoring und entwickle mit ihnen Massnahmen zur Stärkung der Tragfähigkeit der Regelklassen sowie zur Steuerung der Quote.

Die höhere Anzahl Kinder in Sonderschulen auf der Sekundarstufe erklärt er damit, dass die Umsetzung des neuen Volksschulgesetzes noch nicht abgeschlossen sei. Sie erfolge in chronologischer Reihenfolge, vom Kindergarten über die Primarschule und die Oberstufe bis in die Sekundarstufe II. «Die Erfahrung zeigt, dass sich der Effekt immer weiter multiplizieren wird», sagt Dietiker.

Probleme wie beim eingangs erwähnten Dominik seien vor allem zu Beginn der Umsetzung des neuen Volksschulgesetzes aufgetreten. «Für Eltern und Kinder war das sicher nicht immer eine einfache Zeit», sagt Dietiker. «Sie haben Pionierarbeit geleistet.» Insgesamt sei der Kanton Zürich mit seinen Integrationsbemühungen heute aber schon sehr weit. Gegenwärtig sind auf der dritten Förderstufe 50 Prozent in Regelklassen integriert. «Die Frage lautet: Ist das Glas halb voll oder halb leer?»

Die Integration von allen Kindern mit Beeinträchtigungen ist laut Dietiker ohnehin kein realistisches Ziel. Dies wäre selbst bei idealen Schulverhältnissen kaum möglich. Einige Kinder könnten in Sonderschulen besser aufgehoben sein. Deshalb stehe auch der Vorbehalt «wenn möglich» im Volksschulgesetz. Der VSA-Abteilungsleiter ist aber überzeugt, dass in den Köpfen der Lehrerinnen und Lehrer ein Wandel stattgefunden habe: «Für die angehenden Lehrpersonen an der Pädagogischen Hochschule ist es heute gar keine Frage mehr, dass sie voll hinter der Integration stehen.»

Zusatzbelastung für Lehrer

Christian Hugi, Präsident des Zürcher Lehrerinnen- und Lehrerverbands (ZLV), bestätigt diesen Befund. Er zeigt aber auch Verständnis für gewisse Vorbehalte vonseiten der Lehrerschaft. Einerseits sei der integrative Unterricht noch nicht lange Teil der Ausbildung. Einige hätten deshalb Bedenken, den Bedürfnissen der Kinder nicht gerecht zu werden. Andererseits seien häufig mangelnde Ressourcen das Problem. «Wenn Lehrpersonen die nötige Unterstützung bekommen, ist vieles möglich», sagt Hugi. Ohne die Hilfe von Heilpädagoginnen oder Klassenassistenten stelle die Integration aber eine grosse Zusatzbelastung dar.

Hugi weiss, wovon er spricht. Bis zu den Sommerferien hatte der Primarlehrer zwei Kinder mit einer geistigen Beeinträchtigung in seiner Klasse. Sie wurden zur Hälfte der Zeit von einer Heilpädagogin begleitet. Wenn weder sie noch eine Klassenassistentin anwesend war, wirkte sich das laut eigenen Aussagen negativ auf seinen Unterricht aus. Dasselbe Bild zeigt auch die neueste Arbeitszeiterhebung des Dachverbands der Schweizer Lehrerinnen und Lehrer. Mehr als die Hälfte der 10 000 befragten Lehrpersonen gaben an, dass sie die integrative Schulung und Förderung als Zusatzbelastung wahrnahmen. Drei Viertel schätzten die Ressourcen für deren Umsetzung als zu klein ein.

In Zürich stellt laut Hugi zurzeit der Mangel an Heilpädagoginnen das grösste Problem dar. Dieser dürfte sich aufgrund der wachsenden Schülerzahlen in den kommenden Jahren



noch verschärfen. «Wir fordern die Ressourcen ganz klar ein», sagt der ZLV-Präsident. «Wenn sie nicht vorhanden sind, dann ist Integration nicht zu leisten.»

Falls sich künftig etwas bei der Ressourcenverteilung oder bei der Durchmischung der Leistungsstufen in der Oberstufe verändern sollte, kommt dies für Dominik zu spät. Er besucht mittlerweile eine private Sekundarschule. Laut seinen Eltern ist er im Quartier, im Sportklub und in der Musikschule aber sehr gut integriert.

Noch heute grüssen ihn alte Schulkollegen auf der Strasse, und Dominik selbst kennt gegenüber Gleichaltrigen keine Berührungsängste. Neulich habe er gerade spontan eine Stunde Basketball mit zwei Jugendlichen auf dem Pausenplatz gespielt. Für seine kognitive Entwicklung seien die Jahre im Regelunterricht extrem wertvoll gewesen, sagt seine Mutter. «Unser Beispiel zeigt, dass man mit einer guten Förderung sehr weit kommen kann.»

«Die ganze Aktion ist gescheitert»

NZZ 28.2.2020, Zürich und Region, Interview Nils Pfändler

Yasmine Bourgeois kritisiert die schulische Integration im Kanton Zürich scharf

Seit knapp zehn Jahren versucht der Kanton Zürich, Kinder mit Beeinträchtigungen vermehrt in Regelklassen zu integrieren. Wie gut ist das gelungen?

In meinen Augen ist die ganze Aktion gescheitert. So, wie wir es jetzt machen, funktioniert die Integration nicht.

Warum?

Kinder, die dem Schulstoff nicht mal ansatzweise folgen können, sind in Regelklassen schlicht am falschen Ort. Für sie ist es kein Vergnügen, Tag für Tag zu erleben, dass sie nichts verstehen. Später arbeiten sie auch nicht in einem völlig ungeeigneten Beruf. Jemand mit einer Mathematikschwäche wird nie als Analyst tätig sein.

Ist die Volksschule aber nicht ein Ort, an dem Integration stattfinden sollte?

Integration findet nicht nur in der Schule statt, sie kann auch in Theatergruppen oder Sportvereinen stattfinden. Kinder mit Beeinträchtigungen können in Regelklassen ohnehin nicht so gefördert werden, wie es eigentlich möglich wäre. Die Integration nützt ihnen nichts. Sie sind in Kleinklassen oder Sonderschulen häufig besser aufgehoben.

Die Kinder können also nicht von der Integration profitieren?

Viele Sonderschullehrpersonen sagen mir, dass die Kinder aus den Regelklassen grosse Rückstände auf ihre gleichaltrigen Klassenkameraden aufweisen. Sie sind weniger selbständig und haben kein eigenes Lernverhalten, weil sie selten Lernerfolge erleben.

Wo liegen die Probleme im Regelunterricht?

Es wird ganz viel Zeit verbraten, in der diese Kinder unproduktiv sind. Man stellt zwar Hilfspersonal an, die für einzelne Lektionen pro Woche mit ihnen arbeiten. In allen anderen Schulstunden sind sie aber fast auf sich allein gestellt, da die Klassenlehrperson sich auch noch um andere Kinder kümmern muss. Niemand ist dann so richtig da für diese Kinder.

Brauchte es mehr Ressourcen?

Die schulische Heilpädagogik in Regelklassen kostet heute schon alleine im Kanton Zürich rund 100 Millionen Franken pro Jahr. Die totalen Kosten für die Sonderschulen und die schulische Integration belaufen sich auf mehr als eine halbe Milliarde Franken pro Jahr. Das ist ganz grob geschätzt ein Viertel der Gesamtkosten für die Volksschule, der für lediglich 4 Prozent der Kinder verwendet wird. Das ist einfach nicht effizient.

**Sollte es uns das nicht wert sein?**

Wenn es etwas bringen würde, auf jeden Fall! Bildung darf etwas kosten. Aber wir buttern Geld in ein System, das nicht funktioniert. Die Bildung wird dadurch nicht besser, sie wird schlechter. Das geht auf Kosten aller Kinder.

Auch von denen ohne Beeinträchtigung?

Ja. Das Argument, dass die anderen Kinder nicht am Lernen gehindert werden, lasse ich nicht gelten. Aus meiner Erfahrung ist das der Fall. Es entsteht zu viel Unruhe im Klassenzimmer. Es ist ein Kommen und Gehen von Heilpädagoginnen, Zivildienstlern, Klassenassistentinnen und Therapeuten. Heute gibt es fast in jedem Klassenzimmer - Gehörschutze für die Schülerinnen und Schüler.

Die Vermittlung von Lerninhalten ist die wichtigste Aufgabe der Volksschule. Doch auch soziale Kompetenzen, wie Toleranz, sollten gefördert werden.

Ja, aber doch nicht auf Kosten der integrierten Kinder. Und man muss sich schon fragen, ob zum Beispiel eine Mathematikstunde der geeignete Ort ist, um soziale Kompetenzen zu erwerben. Wir können uns in der Bildung eine Nivellierung nach unten nicht leisten.

Wie könnte die Situation verbessert werden?

Kleinklassen wären eine Möglichkeit. Oder Formen der Teilintegration. Die Kinder könnten in gewissen Fächern separiert und in anderen, wie zum Beispiel im Sport, im Zeichnen oder im Musikunterricht, in die Regelklassen integriert werden.

Der sonderpädagogische Sektor ist am Ende

Der Zürcher Bote 14.2.2020, Leserbrief von Hans-Peter Köhli

In der Presse war zu lesen, dass die sonderpädagogischen Massnahmen an der Volksschule «angepasst» würden. Was Gegner der Integration seit Jahren voraussagten, ist eingetroffen. Man hat viel zu wenig Heilpädagoginnen, ist jetzt praktisch beim GAU angelangt und präsentiert als Superlösung die Einführung von «Klassenassistenzen». Irgendwelche Hilfspersonen, Zivildienstler, Hausfrauen, Arbeitslose usw. sollen einspringen und anstelle der Therapeutinnen in den Klassen wirken. Wohlverstanden: Diese Leute können und dürfen integrierte Kinder mangels Ausbildung nicht einzeln therapieren, sondern nur allgemein ein wenig in den Klassen helfen.

Die betroffenen Eltern aber fühlen sich total verschaukelt. Man hat ihnen versprochen, das Kind werde mit dem System der Integration in der Normalklasse gezielt von Fachleuten betreut, was an vielen Orten jedoch mitnichten der Fall ist. Der ganze Betrieb in den Schulhäusern und Klassenzimmern wird nur noch komplizierter, als er ohnehin schon ist. Diese Assistenzen sind ein Mittelding zwischen Verzweiflungstat und faulem Trick, von den Finanzen schon gar nicht zu reden. Die ganze sonderbare Übung erfordert wohl bedeutend mehr Mittel als alle Kleinklassen zusammen kosten würden. Die Politiker sollten dem Spuk ein Ende bereiten und darauf bestehen, dass unverzüglich wieder die bewährten Kleinklassen eingeführt werden. So gut wie die Notfallübung bei den Assistenzen machbar war, liesse sich das wohl auch mit den Kleinklassen bewerkstelligen.

Hans-Peter Köhli, Zürich



Wissenschaft und Pseudowissenschaft in der Sprachdidaktik

Condorcet Bildungsblog 22. Februar 2020, Felix Schmutz

Der Mehrsprachigkeitsforscher Berthele plädiert in einem brisanten Artikel für strengere Massstäbe bei der Auswertung von Forschungsergebnissen und bei der Abgabe von Empfehlungen an die Bildungspolitiker im Bereich Fremdsprachenunterricht. Und er tut dies nicht ohne Selbstkritik. Etwas, was den Passepartout- und Frühfranzösisch-Promotoren auch anstehen würde. Condorcet-Autor übersetzte den bemerkenswerten Artikel aus dem Englischen und stellt ihn den Condorcet-Leserinnen und Lesern vor.

Wir erinnern uns: Der Fremdsprachenunterricht in Schweizer Schulen beruht auf dem Sprachenkonzept der EDK von 2004. Im Wesentlichen brachte er zwei Neuerungen:

1. **die Vorverlegung zweier Fremdsprachen in die 3. und 5. Primarklasse für alle Kinder,**
2. **die Einführung einer neuen Unterrichtsmethode, der so genannten «Mehrsprachigkeitsdidaktik».**

Massgeblich stützte sich die EDK auf Expertenmeinungen, die eine markante Verbesserung der schulischen Leistungen versprochen. In seinem Artikel im «Journal of the European Second Language Association» von 2019 äussert nun aber Raphael Berthele, der frühere Leiter des Instituts für Mehrsprachigkeitsforschung der Universität Fribourg, grosse Bedenken gegen die wissenschaftliche Qualität der Empfehlungen, welche die Experten zuhanden der Bildungspolitik abgaben.²

An zwei Fallstudien zeigt er auf, wie leicht sich bei der Erforschung des Zweitspracherwerbs abgesicherte Wissenschaft mit reinem «Fürwahrhalten» (doxa) und Pseudowissenschaft vermischt hat. Er legt dar, dass im Falle des schweizerischen Sprachenkonzeptes oft nicht unterschieden wurde zwischen programmatisch (= spekulativ) formulierten Hypothesen und gesicherten evidenzbasierten Erkenntnissen³, dass ausserdem evidenzbasierte Erkenntnisse, die auf eine bestimmte Situation zutrafen, unzulässigerweise auf Situationen mit andern Bedingungen übertragen wurden.⁴ Das führte in der Konsequenz zu unsicheren Schlussfolgerungen, die sich nachteilig auf die Umsetzung im Schulbereich auswirken konnten.

Korrekt durchgeführte experimentelle Studien zu Transferwirkungen, die beim Lernen neuer Sprachen entstehen, weisen ebenfalls ihre Tücken auf: Wenn es darum geht, Lerneffekte (Interdependenz) nachzuweisen, können leicht Korrelationen als Kausalitäten interpretiert werden, obwohl auch andere, nicht untersuchte Parameter für die Korrelation verantwortlich sein könnten: z.B. Auswahl der Probandengruppe, generelle kognitive Voraussetzungen.

Ferner besteht die Gefahr, dass bei unerwarteten Ergebnissen die zugrunde gelegte Hypothese nachträglich verändert wird, damit die gewonnenen Daten mit der Hypothese wieder übereinstimmen, wobei vergessen geht, dass die neue Hypothese mit einem zusätzlichen Test verifiziert werden müsste. Tritt ein erwarteter Effekt nicht ein, wird zur Rettung der Hypothese ein Schwellenwert angenommen, bei dessen Überschreitung die

² Berthele, R. (2019). Policy recommendations for language learning: Linguists' contributions between scholarly debates and pseudoscience. Journal of the European Second Language Association, 3(1), 1–11. DOI: <https://doi.org/10.22599/jesla.50>

³ «... oftentimes policy is not based on robust scholarly evidence» (Oft beruhen politische Programme nicht auf gesicherten wissenschaftlichen Beweisen.), Berthele, S. 1

⁴ «surrogate outcomes» (stellvertretend angenommene Wirkungen), Berthele, S. 4



Theorie erst ihre Gültigkeit erweisen solle. Mit solchen Tricks überlisten sich die Forscher selbst, um die nach ihrer Überzeugung erwünschten Lerneffekte bestätigt zu bekommen.

Jedenfalls warnt Berthele eindringlich davor, allgemeine Empfehlungen zur Sprachpolitik und zum Unterricht abzugeben, wenn nicht mehrere unabhängige Studien vorhanden sind, deren Ergebnisse in die gleiche Richtung tendieren.⁵

Bertheles bemerkenswerte Selbstkritik

Im ersten Fallbeispiel nimmt sich Berthele mit bewundernswerter Selbstkritik selbst an der Nase. 2006 erklärte er auf die Frage eines Journalisten in «La liberté» am 22.9., ob Primarschulkinder mit dem Lernen von zwei Fremdsprachen nicht überfordert seien:

«You have only to look at the African example to prove the opposite. There, it is not rare to see children growing up with four or five languages, and that does not pose any problems.»⁶

Von dieser Aussage distanziert sich Berthele heute in aller Form. Sie sei ein Beispiel für unzulässige Übertragung, ja für Ignoranz gewesen: Die mehrsprachigen Bedingungen, unter denen die Kinder in Afrika mit geringer Alphabetisierung aufwachsen, seien nicht übertragbar auf die Lernbedingungen im westlichen Bildungssystem. Seine damalige Äusserung sei von unwissenschaftlichen Faktoren beeinflusst gewesen: von seiner Begeisterung für mehrsprachiges Lernen, von programmatischer, nicht evidenz-basierter Fachliteratur, vom Erwartungsdruck aufgrund seiner kürzlichen Ernennung zum Professor am Institut für Mehrsprachigkeit, das speziell zur Beförderung der Mehrsprachigkeitsdidaktik gegründet worden und auf externe Finanzierung angewiesen war⁷, von der Bestätigung durch Kollegen mit den gleichen Überzeugungen («group conformity bias»).

Völlig unzulässige Übertragungen

In eigenen empirischen Forschungen untersuchte er die verbreitete und plausible These, inwiefern sorgfältiger Unterricht portugiesischer Kinder in ihrer Muttersprache deren Fähigkeiten in der Schweizer Schulsprache (Französisch bzw. Deutsch) förderten.

Dass es zwischensprachliche Transfereffekte gibt, ist tatsächlich wissenschaftlich erhärtet. Allerdings – und das ist das entscheidende Handicap – nicht durch Studien, die im schulischen Umfeld (d.h. im Unterricht) durchgeführt wurden, sondern durch Ergebnisse, die von mehrsprachigen Probanden oder in psycholinguistischen Laborexperimenten gewonnen wurden. Zudem befasst sich die Mehrheit der Studien mit negativen Transfer-effekten. Diese Studien sind demnach ein Beispiel für unzulässige Übertragungen («surrogate outcomes») von speziellen Situationen auf die schulische bzw. für Umdeutungen von negativen auf positive Effekte.⁸

Bertheles eigene Daten aus dem schulischen Umfeld zeigen nun aber, dass es wohl positive Lerneffekte gibt, allerdings funktionieren sie in beide Richtungen: sowohl vom Portugiesischen zur Schulsprache als auch von der Schulsprache zur portugiesischen Muttersprache, ohne eine statistisch signifikante Präferenz. Die Gründe für die Korrelation können nicht bestimmt werden. Sie könnten auch in kognitiven oder motivationalen Unterschieden liegen. Jedenfalls liefern die Daten keinen ausreichenden Beweis für die Richtigkeit der These, dass man in die Migrantensprache investieren müsse, um die

⁵ «converging evidence», Berthele, S. 3

⁶ «Sie müssen nur das afrikanische Beispiel ansehen, um das Gegenteil zu beweisen. Dort geschieht es nicht selten, dass Kinder mit vier oder fünf Sprachen aufwachsen und dass dabei keinerlei Probleme entstehen.» Berthele, S. 1

⁷ “my institution expected me and my colleagues to acquire external funding for multilingualism research, funding that was and still is associated with a multilingual policy agenda”, Berthele, p.2

⁸ Berthele, S. 4



Leistung in der Schulsprache zu verbessern.⁹

Zwei Fremdsprachen in der Primarschule: Fallstudie 2

Das Fremdsprachenkonzept von 2004 hatte den Schönheitsfehler, dass man sich nicht auf die Reihenfolge der Fremdsprachen einigen konnte: Die Mehrheit der Kantone beginnt mit Englisch, die Kantone VS, FR, BE, SO, BL und BS beginnen mit Französisch. Diesen Mangel an Harmonisierung rechtfertigte man damit, dass am Ende der obligatorischen Schulzeit in beiden Sprachen dasselbe Niveau erreicht würde, da ältere Kinder die zweite Sprache leichter lernten, wenn sie vorher schon eine andere Fremdsprache gelernt hätten.

Damit sind wir wiederum bei einer These, die wissenschaftlich auf wackligen Füßen steht:

1. In der Forschung besteht Einigkeit, dass «an earlier start of Foreign Language Teaching does not consistently lead to better proficiency» (ein früher Start des Fremdsprachenunterrichts nicht konsequenterweise zu besserer Leistung führt).¹⁰
2. Bei der Frage, welche Sprache zuerst gelernt werden soll (Französisch oder Englisch), muss zwischen politischen Gründen und wissenschaftlich bewiesenen Lerneffekten unterschieden werden.
3. Als Beweis für den frühen Lernbeginn führten Imgrund und Le Pape 2005 Erkenntnisse aus der Hirnforschung an: Beim jüngeren Gehirn sind mehr Gehirnaktivierungsmuster in spezifischen Arealen zu beobachten als bei älteren. Die neurowissenschaftliche Studie, auf die sich Imgrund und Le Pape bezogen, ergab jedoch keine Resultate in Bezug auf unterschiedliche Leistungen in beiden Altersstufen. Damit sind die Beobachtungen der Aktivierungsmuster für die Frage des frühen Lernbeginns von Fremdsprachen völlig irrelevant. Mit Bezug auf eine kritische Studie von McCabe und Castel meint Berthele, dass Forscher gerne Hirnforschung zitieren, um ihre Thesen zu untermauern, da Lesende dadurch leicht zu beeindruckt seien.¹¹
4. Ob ein früher Unterrichtsbeginn mit einer Fremdsprache sich tatsächlich auf die Leistung auswirkt, müsste in Vergleichsstudien eruiert werden, bei denen mehrere Kohorten in unterschiedlichen Klassenstufen mit dem Unterricht beginnen.
5. Zum Transfer von Fremdsprache 1 auf Fremdsprache 2 und umgekehrt: Die Hypothese ist stark beeinflusst von der holistischen Theorie eines mehrsprachigen Repertoires im Gehirn, die ein grosser Teil spekulativ-programmatischer Fachliteratur suggeriert. Aus eigenen Untersuchungen zu rezeptiven Kompetenzen (Hörverstehen und Lesen) kann Berthele bestätigen, dass es spontane Transfers von einer Sprache zur andern gibt. In bilingualen Umgebungen (z.B. Baskenland, Südtirol) sind die Resultate nicht eindeutig: Manchmal gibt es Effekte, manchmal nicht. Diese Situation kann jedoch nicht auf das systematische schulische Lernen der dritten Fremdsprache in der Schweiz mit 2 bis 4 Wochenlektionen angewendet werden – eine unzulässige Übertragung («surrogate outcomes»). Zudem sind die beobachteten positiven Transfers an Erwachsenen und an Linguistikstudenten festgestellt worden, bei denen von begabten Sprachlernern ausgegangen werden kann, was man nicht mit Schweizer Primarschülern vergleichen kann.
6. Zur oft angeführten Vergleichsstudie von Haenni Hoti 2011: Hier wurden Primarklassen verglichen, die mit einer bzw. mit zwei Fremdsprachen unterrichtet wurden. Die Klassen, die Französisch als Zweitfremdsprache lernten, wiesen im 5. Schuljahr

⁹ «To sum up, the evidence for causal transfer effects from L1 to L2 in the literacy domain is inconclusive ... and the evidence for positive effects of Heritage Language instruction on L2 is scarce.» (Zusammenfassend ist der Beweis für kausale Transfereffekte von L1 zu L2 im Bereich der Sprachbeherrschung nicht schlüssig ... und der Beweis für positive Effekte von der Migrantsprache zu L2 schwach.), Berthele, S. 5

¹⁰ Berthele, S. 6

¹¹ Berthele, S. 6



bessere Leistungen im Hören und Lesen auf als diejenigen, die nur Französisch hatten. Allerdings war der Effekt in der meist unerwähnten Folgestudie von Heinzmann, 2009, ein Jahr später nicht mehr erkennbar. Die Verfasser nehmen an, das Nullresultat wäre mit besseren Tests positiver ausgefallen, ein Fall von CARKING (Kritisieren, nachdem die Resultate bekannt sind).¹²

7. Zur Studie von Manno 2017: In dieser korrekt durchgeführten Vergleichsstudie fand der Forscher ebenfalls keine positiven Transfereffekte bei Kindern, die Französisch als zweite Fremdsprache lernten. Allerdings traut Manno seinen Resultaten nicht, sondern operiert mit einem nachträglich angenommenen «Schwellenwert», ein Fall von HARKING (Hypothesen bilden, nachdem die Daten ausgewertet sind, ohne diese neu zu überprüfen).

So kommt Berthele zum Schluss, dass es sich bei der Theorie des positiven Transfers um «vague theories and an optimistic view of language teaching and learning» (vage Theorien und ein optimistisches Bild vom Sprachunterricht und vom Sprachenlernen) handele. Er bekennt: «The more I learn about transfer, the less I feel comfortable when asked to give recommendations.» (Je mehr ich über Transferwirkungen lerne, desto weniger fühle ich mich wohl, wenn ich gebeten werden, Empfehlungen abzugeben.)¹³

Fazit

Berthele empfiehlt den Kolleginnen und Kollegen seiner Zunft, sich künftig streng wissenschaftlicher Erkenntnismethoden zu bedienen und nicht in spekulativen Annahmen stecken zu bleiben. Die Gefahr der Pseudowissenschaft bestehe darin, 1. aus Ignoranz falsche Empfehlungen an die Politik abzugeben, 2. bei unsicherer Evidenz pädagogische Innovationen auszulösen, die zum Scheitern verurteilt seien, und 3. der eigenen Disziplin zu schaden, indem man schlechte Wissenschaft, vage Theorien verkündet und Studien so zurechtbiegt, dass sie die eigenen Überzeugungen bestätigen, nicht aber fundierte Wahrheiten aufzeigen. Eigene Werte (Mehrsprachigkeit, kulturelle Offenheit) zu vertreten, ist erwünscht, jedoch sollten einem diese bei der Forschung nicht in die Quere kommen, wenn die Resultate anders ausfallen, als man es gerne hätte.

Das Problem mit den Sätzlirechnungen

Tages-Anzeiger 21.2.2020, Meinungen, Philippe Zweifel

Die Matheaufgaben an der Zürcher Gymiprüfung sind sprachliche Knacknüsse. Das ist unsinnig.

«Bauer Moser bezahlt seinem Angestellten 28 Franken auf die Stunde, damit dieser per Sense eine vier Hektaren grosse Wiese mäht. Würde sich die Anschaffung eines Mähdreschers für ihn lohnen, wenn...»: Mit solchen Aufgaben quälen sich derzeit Tausende Sechstklässler im Kanton Zürich. Es ist wieder Gymiprüfungszeit.

Ohne Nachhilfe in speziellen Vorbereitungskursen und zu Hause klappts kaum. Zu viele wollen ans Gymnasium, entsprechend schwierig ist die Prüfung, und ohne exzellente Vornoten hat man sowieso winzige Chancen - mit «nur» einer Fünf in Deutsch und Mathe beträgt die statistische Chance auf eine Aufnahme 15 Prozent.

Wenig erstaunlich, dass da die soziale Herkunft über die schulische Laufbahn entscheidet. Je niedriger der Bildungsabschluss der Eltern, desto seltener gehen Kinder auf ein

¹² Berthele, S. 7

¹³ Berthele, S. 7



Gymnasium. Gerade solche mit Migrationshintergrund haben kein elterliches Coaching, private Vorbereitungskurse sind teuer. Dazu haben sie einen sprachlichen Nachteil, der bei der dreiteiligen Deutschprüfung - bestehend aus Aufsatz, Grammatikprüfung und Textverständnis - zum Tragen kommt.

Solche Kinder müssen halt in der Mathematikprüfung punkten, könnte man nun argumentieren. Doch genau hier zeigt sich eine weitere fragwürdige, jahrzehntealte Eigenheit der Gymiprüfung: Die Mathematikaufgaben sind extrem sprachlastig und bewusst kompliziert formuliert. Sie sind so nicht nur für Migrantenkinder ein Nachteil, sondern für alle Schüler, die nicht besonders sprachstark sind.

Die linguistische Herausforderung beginnt beim Vokabular. In den Textaufgaben geht es um Meerschweinchen, die aus Trögen trinken, oder Treibstoff, der berechnet werden muss. Auch was ein Ersatzkanister ist, dürfte nicht jedem Elfjährigen klar sein. Natürlich lässt sich der Sinn aus dem Kontext ablesen, aber in einer Stresssituation ist das eine zusätzliche Belastung.

Das eigentliche Ärgernis ist: Von neun Aufgaben sind mindestens fünf Textaufgaben, bei denen es vor dem Rechnen erst einmal darum geht, sie sprachlich zu verstehen. Absichtlich verschachtelt konstruierte Sätze müssen dekonstruiert und in eine mathematische Aufgabe umgewandelt werden. Und ganz am Schluss der Aufgabe bauen die pfiffigen Dreisatz-Konstrukteure gerne einen letzten Fallstrick ein: «Wie viele Dachlatten hat Schreiner Leibundgut nicht gebraucht?» Wehe dem, der das Wörtlein «nicht» überliest!

Manchmal treiben es die Aufgabensteller so weit, dass die Formulierung schlicht schwammig ist, also unpräzise, wie es die Sprache im Vergleich zu Zahlen nun mal ist.

Ich höre bereits die Einwände: Die zukünftige Elite der Schweiz, die am Gymnasium ausgebildet wird, muss doch in der Lage sein, sprachliche Feinheiten zu meistern! Das ist richtig. Doch dies wird mit dem Verfassen eines Aufsatzes, dem Textverständnis und der Grammatikprüfung zur Genüge sichergestellt.

Dass auch mit der Mathematikprüfung Textverständnis geprüft wird, entlarvt eine Sprachfixierung, die auch im Lateinzwang der Zürcher Langzeitgymnasien erkennbar ist. Das ist eine unnötige kulturelle Barriere und angesichts des Fachkräftemangels in den hoch qualifizierten technischen Berufen widersinnig.

«Sprachkenntnis ist eine Chance, keine Strafe»

Tages-Anzeiger 27.2.2020, Debatte, Leserbriefe

Mathematik Gymiprüfung: Das Problem mit den Sätzlirechnungen, TA vom 21.2.

Eine Chance, keine Strafe

Es stimmt, es sollte Mathematik und nicht Grammatik im Vordergrund sein. Ich bin Südbündnerin, meine Muttersprache ist Italienisch. Nach der Sekundarschule muss man in die Deutschschweiz gehen. Das Gymi, die Handelsmittelschule oder die Berufsschulen müssen wir auf Deutsch besuchen. Es stimmt: Es war manchmal frustrierend, wenn man Aufgaben nicht verstand oder wenn in der Chemieprüfung Punkte abgezogen wurden, weil man den falschen Artikel (der, die, das) verwendet hatte, aber die Antwort total stimmte. Das tönt hart. Aber: So lernt man. Man lernt, einzukassieren, man lernt, dranzubleiben, man lernt, an sich zu arbeiten. Ich sehe es für Lernende oder Studenten mit Migrationshintergrund, aber auch für Muttersprachler also als Chance und nicht als Strafe, wenn man die Sprache beherrschen muss.

Rita Huber, Küssnacht am Rigi

**Kein Mähdrescher auf der Wiese**

«Bauer Moser zahlt seinem Angestellten 28 Franken pro Stunde, damit dieser per Sense eine 4 Hektaren grosse Wiese mäht. Würde sich die Anschaffung eines Mähdreschers für ihn lohnen, wenn...» Antwort: Nein. Warum? Weil mit einem Mähdrescher eben keine Wiese gemäht wird.

Daniel Hugentobler, Schwerzenbach

Die Lösung findet sich in der Realität

Würden an Gymiprüfungen tatsächlich solch unsinnige Sätzlirechnungen vorgelegt, wie von Philippe Zweifel dargestellt, hätten es sprachbegabte Prüflinge mit wachem Realitätsbezug leicht: Ein bäuerlicher Angestellter mit 28 Franken Stundenlohn hat mit einer Sense eine 4 Hektaren grosse Wiese zu mähen. «Würde sich die Anschaffung eines Mähdreschers lohnen, wenn ... - Es ist keine Rechnung nötig, denn für Unsinn geht kein Sechstklässler an eine Matheprüfung. Schon als Fünftklässler hat er bei den Pfahlbauern gelernt, wann nach dem Mähen Dreschen nötig wird, und er hat so weit Einblick in landwirtschaftliche Arbeiten bekommen, dass er antworten wird: 40000 Quadratmeter grosse Wiesenflächen werden längst nicht mehr mit der Sense, sondern mit Motormähern gemäht, und Mähdrescher kommen ausschliesslich bei der Ölsamen- und Getreideernte zum Einsatz. Die Lösung ist tatsächlich mit Realitätsbezug und Sprachkompetenz, aber ohne besondere mathematische Befähigung zu finden.

Richard Ehrensperger, Bäretswil

Die Sprache ist immer wichtig

Das Beispiel ist exakt der Grund, warum die Muttersprache wichtig ist. Schliesslich wurde die Frage falsch formuliert. Das Verständnis der Muttersprache hat nicht viel mit Sprachbegabung gemeinsam. Es geht dabei nicht um die elegante Formulierung eines Aufsatzes, was ein Mindestmass an Talent erfordert. Der Wortschatz korreliert ebenfalls nicht mit dem Sprachtalent. Wenn ein Elfjähriger nicht weiss, was ein Ersatzkanister ist, der gehört eben nicht ins Gymi. Im Beruf ist die Sprache auch für qualifizierte technische Aufgaben wichtig.

Fritz Müller (online)

Digitaler Deutschunterricht

NZZ 24.2.2020, Zuschriften

Robin Schwarzenbach bemüht sich zwar um Ausgewogenheit und porträtiert einerseits eine Deutschlektion, welche dem Gespräch zwischen Lehrer und Klasse vertraut (NZZ 5. 2. 20). Andererseits beschreibt er eine Lektion, welche, Laptops und Smartphones nutzend, auf «digital literacy» setzt. Sein Interesse und seine Sympathie gehören jedoch dem digitalisierten Unterricht; der Titel («Wenn Schüler über Werther bloggen»), die Ouvertüre und die Pointe des Artikels drehen sich ums Bloggen. Der Computer sei und bleibe, wo's um Literatur gehe, ein Werkzeug, hier ein nützliches und angemessenes, dort ein unpassendes, unkünstlerisches. Literaturunterricht soll seine Gegenstände achten und sich nicht zum blossen Übungsfeld der Computerisierung machen lassen. Es ist ein Kinderspiel, sich über Werthers tränenselige Herzenergiessungen lustig zu machen. Aber gesalzener Vorwitz erkennt, dass der junge Goethe in seinem Briefroman die selbstbezogene Empfindsamkeit sowohl auslebte als auch überwand. Wer diese Ambivalenz versteht, braucht keine Emojis.

Jürg Zimmermann, Widnau



Das Kind, der Staat und die Eltern

NZZ 22.2.2020, Meinung und Debatte, Schwarz und Wirz von Claudia Wirz

Das Ross hatte Augen aus Bernstein, Hufe aus Marmor und Zähne aus Elfenbein – eine wahrhaft göttliche Erscheinung. Kann es einen Grund geben, ein so wunderbares Geschöpf nicht hereinzulassen und direkt vor dem eigenen Tempel aufzustellen, wenn es – sozusagen – gratis und geschenkt vor der Türe steht?

Mahner hatte es fürwahr gegeben. «Ich fürchte die Danaer, auch wenn sie Geschenke bringen», warnte der Seher Laokoon, und auch die Rufe der Cassandra rieten zur Vorsicht. Doch leicht lässt sich der Mensch von Wohltaten blenden. Gegen den Zauber der Verheissungen waren die Warner machtlos. Was dann mit der wehrhaften Stadt geschah, wissen wir. Aus der Distanz von ein paar tausend Jahren mag man sich fragen, wie die kriegserprobten Troer auf eine so simple List hereinfliegen konnten. Aber sind wir heute klüger?

Der Trick mit dem Geschenk funktioniert jedenfalls noch heute bestens. Die Familienpolitik ist ein facettenreiches Beispiel dafür. Auf diesem Terrain wimmelt es nur so von «Geschenkideen». Ob Elternzeit, subventionierte Krippenplätze oder flächendeckende Frühförderung – der Staat, seine Fachkommissionen, Professoren, die OECD, zahlreiche NGO und nicht zuletzt verschiedene Abteilungen der Uno kümmern sich unermüdlich um das Wohlergehen der Familien und zimmern eine vermeintlich gute Massnahme nach der anderen.

Die Welt der Kinder und Jugendlichen ist auf diese Weise zu einer wahren Goldgrube für die Sozialarbeit geworden. Die Massnahmen, die propagiert werden, haben neben ihrer Finanzierung durch den Steuerzahler mindestens zwei weitere Dinge gemeinsam: Sie sind das geistige Kind einer staatsnahen akademischen Expertenelite, und die Eltern spielen dabei eine immer weniger wichtige Rolle. Für den Staat und seine Experten ist die Privatheit der Familie suspekt. Und dass es in einer freien Welt Unterschiede unter den Familien gibt, ist ihnen ein Dorn im Auge. Deshalb wollen sie im Namen der Chancengerechtigkeit am Familientisch mitreden und umverteilen, und zwar möglichst ab Geburt der Kinder. Den Eltern ist jedenfalls nicht recht zu trauen. Der Staat sieht sich als der bessere und gerechtere Erzieher.

Schon lange träumen die Experten und ihre politischen Verbündeten von einer «umfassenden Politik der frühen Kindheit». Mit dem jüngsten Entscheid der zuständigen Nationalratskommission zu einem Vorstoss von SP-Nationalrat Matthias Aebischer ist dieser Traum ein ganzes Stück realistischer geworden. Die Verlierer in diesem Spiel sind die Eltern, deren Erziehungshoheit Stück für Stück demontiert wird.

Wenn der Basler Ökonom Günther Fink in der Zeitschrift «Die Volkswirtschaft» darüber fachsimpelt, wie man kleine Kinder möglichst gut frühfördert, kommt das Wort Eltern nicht vor. Das gleiche anmassende Weltbild vertritt die Forscherin Regina Guthold von der Weltgesundheitsorganisation, welche die Regierungen in der Pflicht sieht, die Kinder zu mehr körperlicher Ertüchtigung zu erziehen. Und wenn der Pädagoge Andrea Lanfranchi ein besorgniserregendes Bild der sozialen Situation der Kinder in der Schweiz malt, dann deshalb, um mit neuen «Geschenken» neue staatliche Eingriffe in die Privatsphäre der Familien zu legitimieren.

Während sich die Eltern also immer mehr staatlichen Stützunterricht in Erziehung gefallen lassen müssen – den sie im Übrigen selber bezahlen –, erleben die Kinder in der Schule so etwas wie eine Scheinemanzipation. Das Reformkonzept des selbstorganisierten Lernens soll sie endlich vom Fluch der Noten, des Frontalunterrichts und der starren Lehrpläne befreien. Doch diese Freiheit ist trügerisch. Spätestens wenn die Kinder selber



Eltern werden, heisst es: nachsitzen.

Claudia Wirz ist freie Journalistin und Autorin.

«Spekulative Interpretation»

NZZ am Sonntag 23.2.2020, Leserbriefe

«Förderung der Kinder kann gar nicht früh genug beginnen» NZZ am Sonntag vom 16. Februar

Für Andrea Lanfranchi ist klar, dass wir Kinder aus sozial benachteiligten Familien gezielt fördern müssen, um Chancengleichheit zu erhalten. Er zitiert eine Studie, die seiner Forderung Nachdruck verleihen soll. Nach ihr haben Kinder von Eltern, die auf Sozialhilfe angewiesen sind, im Alter von drei Jahren 30 Millionen Wörter weniger gehört als Kinder von wohlhabenden Eltern. Das hat nach Lanfranchi direkte Auswirkungen auf ihren Wortschatz. Allerdings beantwortet die Studie die Frage, ob elterliches Sprachverhalten direkte Auswirkungen auf den Wortschatz der Kinder hat, keineswegs. Es ergab sich nur ein rein korrelativer Befund: Je elaborierter das elterliche Sprachverhalten, desto grösser der kindliche Wortschatz. Die Interpretation von Lanfranchi ist rein spekulativ. Ebenso gut wäre eine genetische Interpretation denkbar. Die wirklich gut gemachten Arbeiten zeigen immer wieder: Der Einfluss des Elternverhaltens auf Sprachniveau oder Intelligenz tendiert gegen null.

René Walcher, Wil (SG)

Es ist völlig absurd, Kinder schon ab dem ersten oder zweiten Lebensjahr behördlich begleiten, sprich beeinflussen zu wollen. Ein Kind muss eine Kindheit haben dürfen. Viele öffnen den «Knopf» ja erst viel später, aber das hat nichts mit Früh-Akademik zu tun, sondern mit dem erwachten Willen und Selbstvertrauen des Kindes. Man untersuche doch mal den Werdegang der herausragenden Forscher und Erfinder: Die allermeisten haben zuerst die Realitäten kennengelernt (Lehrstelle oder Praktika) und erst später aufgeholt, um aber dann echte, teilweise epochale Dinge zu ersinnen.

Jakob Speiser, Gelterkinden (BL)

Sicher ist es löblich, bei benachteiligten Kindern schon früh mit gezielter Förderung zu beginnen. Wie man dann aber gleichzeitig die Totalintegration in der Volksschule befürworten kann, ist mir unerklärlich. Die Erfahrungen haben klar gezeigt, dass das nicht funktioniert. Gerade die früheren Kleinklassen waren wie gemacht für Kinder von bildungsfernen Familien. Herr Lanfranchi sollte seine Opposition gegen die Wiedereinführung von Kleinklassen aufgeben. Seine Haltung ist nicht mehr gerechtfertigt.

Hans-Peter Köhli, Zürich



Das eine tun – und dabei das andere nicht lassen

Zürcher Oberländer 21.2.2020, Leserbrief von Max Knöpfel

«Deutsch lernen ist ein unterschätzter Grundauftrag der Volksschule», Ausgabe vom 18. Februar

Wo erwerben unsere Kinder hauptsächlich die Sprache Deutsch? Auf diese Frage, und wie ein interessanter, ja packender Sprachunterricht aussieht, gibt Hanspeter Amstutz in seinem ausgezeichneten Beitrag aus eigener Erfahrung als ehemaliger Real- und Sekundarlehrer einleuchtende Antworten.

Zuständig dafür ist vor allem die Volksschule, sagt Amstutz. Es ist ihm rundum beizupflichten, wenn er sagt, Lesen und Schreiben sei ihr Grundauftrag.

Wer Amstutz' Ausführungen genau liest, muss sie aber auch als deutliche Warnung verstehen. Ein solider Spracherwerb ist nur möglich mit Lehrerinnen und Lehrern, die ihre Abc-Schützen schon ab der ersten Primarschulklasse für ein systematisches und sicheres Deutschlernen zu gewinnen vermögen.

Gefahren, die all dies untergraben können, lauern indes überall. Um hier nur deren drei zu benennen: Die eine ist das überladene Fuder des Lehrplans 21 mit nach wie vor zwei Fremdsprachen bereits in der Primarschule und mit den neuen Fächern Medienkunde und Informatik.

Als zweite Gefahr ist die Schwindsucht des Klassenunterrichts zugunsten individualisierender Lernformen zu taxieren.

Und drittens sind Lehrerinnen und Lehrer, die vorab lediglich die Rolle von sogenannten Lerncoaches zu übernehmen haben, alles andere als Garanten für einen sorgfältigen Aufbau eines guten Deutschunterrichts in ihren Schulstuben.

Darum ist es nur sinnvoll, das eine zu tun, und dabei das andere nicht zu lassen! Gerade angesichts aller Vorteile, die aktuelle und moderne Lernmethoden in die Schulstuben hineinbringen, muss die Volksschule mehr denn je darauf achten, ihren Grundauftrag des soliden Vermittelns der Kernkompetenzen Rechnen, Lesen und Schreiben erst recht und mit allem Nachdruck wahrzunehmen.

Früher oder später werden es die Schülerinnen und Schüler zu danken wissen.

Max Knöpfel, Pfäffikon



Veranstungshinweise

5. März 2020: Deutsche Sprache als Grundlage allen Lernens

Einladung zu einem Vortrag mit Diskussion

Donnerstag, 5. März 2020, 19.00 Uhr

Pfarrzentrum Liebfrauen, Weinbergstr. 36, 8006 Zürich

Referenten:

Marianne Wüthrich, langjährige Berufsschullehrerin

Urs Kalberer, Sekundarlehrer und Sprachdidaktiker

Gute Kenntnisse im Fach Deutsch sind grundlegend für den Schulerfolg und für das spätere Leben. Weiter ist die Muttersprache auch entscheidend für den Erwerb von Fremdsprachen. Sprachen lernen und Texte verstehen können Kinder und Jugendliche aber nicht allein vor ihrem Tablet oder ihren Arbeitsblättern. Die Ergebnisse der Überprüfung der Grundkompetenzen (Lesen und Orthografie) und die PISA-Studie (Lesen) liessen denn auch aufhorchen. Es gibt also viele Gründe, das Fach Deutsch genauer unter die Lupe zu nehmen. Braucht es im Deutschunterricht einen Richtungswechsel?

Marianne Wüthrich: Der Lehrplan 21 wird's nicht richten – EDK-Testaufgaben Deutsch belegen es

Der Lehrplan 21, verbunden mit dem selbstorganisierten Lernen (SOL), führt nicht zu besseren Deutschkenntnissen der Kinder. Marianne Wüthrich wird dies an einigen exemplarischen Deutsch-«Kompetenzen» für die Oberstufe im LP 21 zeigen. Entsprechend bescheiden ist das Niveau der EDK-Tests von 2017.

Urs Kalberer: Deutsch und deutlich: Wie lernen die Schüler wieder lesen?

Niemand bestreitet die zentrale Bedeutung des Lesens für das Lernen. Dies besonders nach der jüngsten PISA-Untersuchung. Was läuft falsch und was müsste geschehen, damit die Kinder wieder besser lesen lernen? Diesen Fragen geht Urs Kalberer in seinem Vortrag nach.



Marianne Wüthrich, Dr. iur., lic. phil I, war langjährige Lehrerin an der Berufsschule Bülach. Sie unterrichtete Allgemeinbildung an der Abteilung Technik sowie Wirtschaft und Gesellschaft am KV. Sie ist Gründungsmitglied des Vereins Starke Volksschule Zürich und engagiert sich für eine gute Schulbildung unserer Jugend, insbesondere im Grundlagenfach Deutsch.

Urs Kalberer arbeitet vollzeitig als Sekundarlehrer phil I in Landquart GR. Als Sprachdidaktiker verbindet er Theorie und Praxis in der Lehrerweiterbildung. Seit Jahren setzt er sich für einen besseren Sprachunterricht an der Volksschule ein. In seinem Blog «schuleschweiz» sammelt er Aktuelles aus den Bereichen Pädagogik und Schulpolitik. Urs Kalberer hat einen Master in English Language Teaching der Universität Manchester (UK). [Mehr...](#)





25. März 2020: Der schiefe Turm von Pisa – Schüler und Lehrer im (Test-)Stress

Vortragsreihe Pädiatrie, Schule & Gesellschaft

Referenten:

Prof. Dr. phil. Urs Moser (Universität Zürich)
Prof. Dr. phil. Carl Bossard
(Gründungsrektor PH Zug)

[Mehr...](#)



Referenten

Prof. Dr. phil. Urs Moser
(Universität Zürich)
Prof. Dr. phil. Carl Bossard
(Gründungsrektor PH Zug)

Einführung

Arno Nöger
(Stiftungsratspräsident
Ostschweizer Kinderspital)

VORSCHAU ZUR VORTRAGSREIHE
PÄDIATRIE, SCHULE & GESELLSCHAFT

Der schiefe Turm von PISA – Schüler und Lehrer im (Test-)Stress

MITTWOCH, 25. MÄRZ 2020, 18.30 – 20.30 UHR

9. Mai 2020: Time for Change III: Balsam für die Lehrerseele.

Schule als Ort von Freiheit, Fachlichkeit und Dialog

Nach den Jahrzehnten der PISA-Reformen sind das deutsche Bildungswesen, das Ansehen und die Rolle der Lehrkraft ziemlich ramponiert. Der inszenierte Wandel muss aufhören! Es ist Zeit, dass sich kategorisch etwas ändert, damit die Schule wieder genesen kann.

Die Kölner GBW-Tagung »Time for Change III« begibt sich auf die Suche nach den Quellen einer guten Schule. Welchen Beitrag leisten dazu pädagogische Freiheit, Fachlichkeit und der zwischenmenschliche Dialog? Worin besteht die Kunst, eine gute Lehrerin oder ein guter Lehrer zu sein? Wie können die verheerende Wunden der „Neuen Lernkultur“ geheilt werden? Notieren Sie sich bitte den Termin!

Wann: Samstag, 09. Mai 2020, 09.30-17.00

Wo: Universität zu Köln, Albertus-Magnus-Platz, 50923 Köln, Hörsaal II

[Mehr...](#)

von Wissenschaftlern empfohlen!

Lehnenglück

Time for Change? – Teil III:
Balsam für die Lehrerseele
Schule als Ort von Freiheit,
Fachlichkeit und Dialog

Tagung, Samstag, 09. Mai 2020, 09.30-16.30 Uhr

Lehrstuhl für Allgemeine und Historisch-Systematische Pädagogik,
Universität zu Köln, Department Erziehungs- und Sozialwissenschaften.

In Kooperation mit:
Gesellschaft für Bildung und Wissen e.V.
Bergische Universität Wuppertal, Fakultät für Design und Kunst,
Lehr- und Forschungsgebiet Kunstpädagogik

