

Sachdokumentation:

Signatur: DS 3215

Permalink: www.sachdokumentation.ch/bestand/ds/3215



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 28. 3. 2021

Inhalt

Die Kunst des Förderns ist mehr als nur pädagogisches Begleiten.....	1
26.3.2021, Hanspeter Amstutz	1
„Rückkoppelungen sind unsere Freunde!“	3
Journal21, 13.3.2021, von Carl Bossard	3
Werden Buben in der Schule benachteiligt?	6
Tage-Anzeiger 13.3.2021, das Magazin, Christof Gertsch	6
Die KV Lehre soll «Fit für die Zukunft» werden – kaum.	9
Standpunkt AG/SO 2/2021, Beat Gräub, stv. Geschäftsführer alv	9
Back to School	10
Tagblatt der Stadt Zürich, 17.3.2021, Rita Angelone	10
Entspannte Eltern, gute Noten.....	10
NZZ am Sonntag 14.3.2021, Meinungen, 49 Prozent, Patrick Imhasly	10
Allzeit bereit für Fernunterricht.....	11
NZZ 24.3.2021, Zürich und Region, Lena Schenkel	11
Oh nein, Mathematik!	13
Tages-Anzeiger 15.3.2021, Leserbriefe	13
In den USA gefragt, in Deutschland unbekannt: Das Ehepaar Grossmann	13
Condorcet Bildungsperspektiven 24.3.2021, Gastautor Peter Aebersold	13
Kompetenzorientierung als Indiz pädagogischer Orientierungslosigkeit Teil 1	16
Condorcet Bildungsperspektiven, 9.2.2021, Gastbeitrag von Prof. Volker Ladenthin	16
Kompetenzorientierung als Indiz pädagogischer Orientierungslosigkeit Teil 2	17
Condorcet Bildungsperspektiven 14.2.2021, Gastbeitrag von Volker Ladenthin	17
Kompetenzorientierung als Indiz pädagogischer Orientierungslosigkeit Teil 3	18
Condorcet Bildungsperspektiven 3. März 2021, Gastbeitrag von Volker Ladenthin	18
Zur Bildung steigt man empor.....	19
CH Media 16.3.2021, Carl Bossard	19

Die Kunst des Förderns ist mehr als nur pädagogisches Begleiten

26.3.2021, Hanspeter Amstutz

Was zeichnet Lehrerinnen und Lehrer aus, die eine nachhaltige pädagogische Wirkung erzielen? Darauf gibt es sicher unterschiedliche Antworten. Unbestritten jedoch ist, dass Pädagogen mit Tiefenwirkung in der Kunst des Förderns ihrer Schülerinnen und Schüler auf der Höhe ihrer Aufgabe sind. Wir alle kennen Lehrerinnen und Lehrer, die in einer positiven Erwartungshaltung vor ihrer Klasse stehen und mit Begeisterung ein Thema vermitteln. Sie strahlen Freude aus und vermitteln mit ihren klaren inhaltlichen Vorstellungen ein Bild pädagogischer Festigkeit, das Vertrauen schafft. Ihre Grundhaltung regt die



Schüler zum Miterleben und Mitdenken an.

Diese pädagogische Ausstrahlung ist der wichtige Auftakt für einen erfolgreichen Lernprozess. Die pädagogische Kunst des Förderns setzt dann ein, wenn die Phase des dialogischen Lernens beginnt. Im Klassenunterricht spielt dabei das intuitive Beobachten der Schüler, das richtige Aufnehmen und Weiterentwickeln von Schülerantworten und eine gezielte Ermutigung durch ein berechtigtes Vertrauen ins Leistungsvermögen der Lernenden eine zentrale Rolle. Wo dieser Lernprozess gelingt, findet sich auch das richtige Mass an aufbauendem Lob und beflügelndem Optimismus.

Korrigierte und kommentierte Aufsätze zur Deutschförderung

Besonders ausgeprägt ist dieser fördernde Dialog in Bereichen, wo primär ein dualer Prozess zwischen Lehrperson und Lernendem stattfindet. In unserem spannenden Schwerpunktbeitrag untersucht Carl Bossard in einer differenzierten Analyse die Bedeutung der Rückkoppelungen in dualen Lernbeziehungen. Der Autor geht vom Beispiel des Aufsatzunterrichts aus und zeigt, wie Jugendliche durch sorgfältig korrigierte und aufbauend kommentierte Schülertexte den Weg zu einer präzisen Sprache finden können. Nicht billiges Lob, sondern Aufforderungen zum Neuformulieren unklarer Stellen und zur Überarbeitung stilistischer Holprigkeiten zeichnen diese direkte Art der Deutschförderung aus.

Von der Lehrperson verlangt dieser Dialog neben dem zeitlichen Aufwand einiges an Empathie, denn es braucht eine gewisse Vertrautheit mit der Gedankenwelt von Jugendlichen. Immer wieder sind dabei auch Gespräche nötig, um eine Kontinuität in den Lernbeziehungen zu erreichen.

Die Quantität der Arbeiten ist kein Gradmesser für seriöse Lehrerbildung

Unweigerlich stellt sich bei diesen Überlegungen die Frage nach dem Lehrerbild. Sind wir wirklich auf dem richtigen Weg, wenn grundlegendes Lernen durch digitale Programme und engagierte Vollblut-Lehrerinnen durch pädagogische Begleiterinnen ersetzt werden sollen? Diese Frage richtet sich in erster Linie an die Pädagogischen Hochschulen, wo die Weichen für die künftige Schulentwicklung gestellt werden. Leider bestehen erhebliche Zweifel, ob die Zeit in der Ausbildung für eine solide Fachdidaktik mit dem nötigen Training in der Schulpraxis richtig genützt wird. Allzu oft kommt es vor, dass Studierende ihre wissenschaftlichen Abhandlungen ohne ausführlichen Kommentar oder abschliessendes Gespräch mit ihrem Dozenten zurückerhalten. Diese sind gehalten, möglichst viele Arbeiten schreiben zu lassen und haben kaum noch Zeit, sich ausführlich den eingereichten Texten zu widmen. Das zentrale Element der dialogischen Förderung kommt so sträflich unter die Räder.

Die Bubenförderung bleibt eine offene Frage

Einen etwas anderen Akzent betreffend Fördern setzen wir mit dem zweiten Beitrag von Christof Gertsch über die oft diskutierte Benachteiligung der Buben in unseren Schulen. Der Autor sieht die Lage nicht allzu dramatisch, vielmehr glaubt er, dass die soziale Herkunft für den Schulerfolg weit wichtiger ist als das Geschlecht. Dies trifft sicher zu, doch damit ist die Frage, warum sich denn so viele Buben in der Primarschule weit auffälliger verhalten als die meist disziplinierteren Mädchen noch nicht geklärt. Im interessanten Beitrag vermisste ich leider den Hinweis, dass Bubenförderung viel mit direkter Führung und herausfordernden Bildungsinhalten zu tun hat. Wer mässig schulinteressierte Buben in digitalen Wochenprogrammen beschäftigt, muss sich nicht wundern, wenn sie ihr Wochenziel nicht erreichen. Buben packt man auch nicht, indem man den Bau des Eiffelturms auf Französisch erklärt. Das sind weltfremde didaktische Vorstellungen, die jede Empathie für die Welt der Buben vermissen lassen.



Vermittlung von grundlegendem Wissen ist Förderung der Lebenstüchtigkeit

Um das Fördern auf einer andern Stufe geht es im Beitrag von Beat Gräub über die Revision des neuen Lehrplans für die KV-Berufslehre. Da wehrt sich der Autor zu Recht gegen den vorgesehenen inhaltlichen Abbau in Fächern wie Deutsch und Volkswirtschaftslehre. Jugendlichen soll weiterhin ein breites kaufmännisches Fundament mit einem nutzbringenden Orientierungswissen vermittelt werden. Wenn schwammige Vorstellungen von universell anwendbaren Handlungskompetenzen klare inhaltliche Bildungsziele verdrängen, fördert man die Lebenstüchtigkeit junger Menschen überhaupt nicht. Auch da ist der Vorwurf am Platz, dass wertvolle Ausbildungszeit für fragwürdige Bildungsvorstellungen verloren geht. Es ist höchste Zeit, dass die begründete Kritik engagierter KV-Lehrpersonen gegenüber praxisfernen Entwicklungen ernst genommen wird.

Informatives und Herausforderndes zum Abschluss

Zwischen den herausfordernden Texten haben wir einige informative Beiträge über Aktuelles und Vergangenes aus der Bildungspolitik sowie zum Geschehen rund um die Coronakrise aufgenommen. Dazu gehören unter anderem Überlegungen zur Verbesserung des Fernunterrichts und der Dauerbrenner einer gerechteren Notengebung.

Das Schlussbouquet wiederum hat es in sich. Peter Aebersold würdigt das Lebenswerk des Ehepaars Grossmann, welches die Bedeutung frühkindlicher Bindungen an die Eltern und an andere wichtige Bezugspersonen für die erfolgreiche Bewältigung späterer Aufgaben unterstreicht. Im dreiteiligen letzten Beitrag von Volker Ladenthin geht es um unerfüllbare Erwartungen an die hochgelobte Kompetenzenlehre des neuen Lehrplans. Viele von Ihnen werden sich nach der Lektüre der differenzierten Kritik bestärkt fühlen, dass ein in Teilkompetenzen aufgesplittertes Kompetenzenmodell kaum als praktische Orientierungshilfe taugt.

Literarischer Glanzpunkt des Bouquets ist sicher der geschichtliche Rückblick von Carl Bossard über die Bedeutung grosszügiger Schulhausbauten gegen Ende des 19. Jahrhunderts für die Kultur ganzer Regionen.

Wählen Sie aus dem reichhaltigen Menu aus und geniessen Sie die Lektüre!

Redaktion Starke Volksschule Zürich

Hanspeter Amstutz

„Rückkoppelungen sind unsere Freunde!“

Journal21, 13.3.2021, von Carl Bossard

Feedback hat einen starken Effekt, sagt die Unterrichtsforschung. Allerdings nicht das landläufige „Du bist okay!“ oder „Das hast du gut gemacht!“ Was aber zeichnet lernwirksames Feedback aus?

„Auf der Basis menschlichen Wohlwollens unerbittlich in der Sache!“ Das verlangte ein gestrenger Praxislehrer von uns jungen Lehramtskandidaten. Gehörtes und Gesehenes einer Lektion mussten wir kritisch beurteilen und minuziöses Feedback geben. Dies anhand klarer, kurzer Kriterien. Genau beobachten, präzise analysieren, stringent formulieren und dabei kein Wort zu viel verlieren, das forderte er, der geschulte Generalstabs-offizier, von uns ein. „Wer alles sagt, sagt nichts“, meinte er lakonisch. Und immer zur Sache sprechen – zielgerichtet und unnachgiebig.



Erfolgreiches Feedback als Kreisprozess

Dieser Lehrerbildner war alles andere als ein martialischer 08/15-Typ. Im Gegenteil! Wir spürten: Feedbackgeben will gelernt sein. Er wollte uns darin weiterbringen – streng zwar, aber humorvoll und mit mitmenschlichem Fingerspitzengefühl. „Rückkoppelungen sind unsere Freunde!“, hiess seine Devise; dahinter versteckte sich sein kybernetisches Denken. Darum waren ihm fördernde Lehrerfeedbacks so wichtig. Sie steuerten und optimierten die Lernprozesse, liess er uns wissen.

Zu diesem anspruchsvollen didaktischen Mittel gehörten in seinen Augen auch die Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler. Für erfolgreiches Unterrichten bedingen sich Lehrer- und Schülerfeedback; beide standen für ihn in einem strukturellen Zusammenhang. Eines schärfte uns der Ausbilder beharrlich ein: Feedback ist nicht mit Noten zu verwechseln.

Pauschales Lob als Feedback mit begrenzter Wirksamkeit

Konsequent unterschied der Praxisverantwortliche zwischen Hinweisen „ad personam“ und Rückmeldungen „ad rem“, zur Sache. Allergisch reagierte er auf undifferenzierte Zurufe wie „Gut gemacht! Ich könnt’s nicht besser.“ oder „Bravo! Das war toll!“. In seinen Augen waren das nichts als sprachliche Plattitüden, inhaltlich wertlose Trivialitäten. Da hatte er wohl nicht ganz unrecht.

Aus der empirischen Unterrichtsforschung weiss man heute, dass pauschales Lob wie beispielsweise „Das hast du mit Bravour gelöst“ in seinem Wirkwert begrenzt bleibt.¹ Solche Rückmeldungen enthalten keine Informationen zum Lernprozess. Sie haben fast ausschliesslich mit Persönlichkeitsmerkmalen zu tun und bleiben auf der Ebene des Selbst. In Bezug auf die Lehrer-Schüler-Beziehung können sie durchaus positiv wirken. Allerdings gibt es in diesem Zusammenhang weitaus wirksamere Wege, eine Atmosphäre des Vertrauens und Zutrauens zu schaffen. Feedbacks, die auf das Selbst zielen, sind reflektiert und dosiert einzusetzen. Weniger ist hier wohl mehr. Darüber herrscht in der Forschung Konsens.²

Feedback braucht Bezug zur konkreten Handlung

Damit das Feedback die Schwelle des ritualisierten Nettseins überschreitet und wirksam wird, muss es an reale Inhalte gebunden und sprachlich präzise formuliert sein. Da war unser Praxiscoach hartnäckig. Schwadronieren im luftleeren Raum ohne Bezug zum konkreten Gegenstand war ihm ein Gräuel.

Das erinnert mich an meinen 5./6.-Klassenlehrer, diesen passionierten Theatermenschen. Zum guten Lesen wollte er uns führen und natürlich zum korrekten, kohärenten Schreiben. In zwei Jahren verfassten wir über 20 Aufsätze. Jeden Text hat er sauber korrigiert und mit jedem Einzelnen seiner 50 Schüler persönlich besprochen. Das bedeutete mehr als tausend Gespräche. Noch heute höre ich einige seiner Aufsatz-Feedbacks. „Karl, zwischen diesen beiden Abschnitten stimmt der Übergang nicht.“ – „Das Wichtige kommt in den Hauptsatz, nicht in den Nebensatz. Probiere nochmals! Und dann kommst du wieder!“

Die Diskrepanz zwischen Sein und Sollen minimieren

Der passionierte Primarlehrer gab uns lernbezogenes Feedback. Er hat die Fehler in den Lernzielen und im Lernprozess thematisiert, sie bilateral besprochen, dabei Wege gezeigt

¹ John Hattie & Klaus Zierer (2018): *VISIBLE LEARNING. Auf den Punkt gebracht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 88.

² John Hattie & Klaus Zierer (2017): *Kenne deinen Einfluss! „Visible Learning“ für die Unterrichtspraxis*. 2. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 138.



und uns zu neuen und verbesserten Versuchen aufgefordert. Rückkoppelung als Artikulation der Differenz zwischen Sein und Sollen, das praktizierte unser 5./6.-Klassenlehrer. Er wollte so die Diskrepanz zwischen unserem konkreten Können und dem intendierten Lernziel verringern – mit gezielter Hilfe.

Aus der Unterrichtsforschung weiss man heute, wie wichtig möglichst konkretisierte Informationen sind. Schülerinnen und Schüler müssen ihr Lernen selbst steuern und regulieren können. Doch von selbst entsteht das nicht; selbstreguliert funktioniert nicht. Es braucht ein achtsames und aufmerksames Visavis, das gezielt und differenziert Feedbacks gibt. Rückkoppelungen sind vielleicht sogar der Schlüssel eines erfolgreichen Unterrichts. Sie gehören zu den effektivsten Instrumenten guten Lernens.

Feedback auf drei Ebenen

Doch was zeichnet wirksames Feedback sonst noch aus? Auch darauf verweist die Wissenschaft. Lernleistungsbezogene Rückmeldungen erfolgen auf verschiedenen Ebenen. Da ist einerseits der Bereich der Aufgabe. Er zeigt, was wir korrekt und was wir falsch gemacht haben. Das Feedback zielt hier auf die Qualität des aktuellen Produkts. Unser Lernen ist aber eingebettet in einen Prozess. Ebenso bedeutsam ist die Ebene des Verstehensprozesses: Wie können wir die Aufgabe bewältigen? Wie haben wir gearbeitet? Und als Drittes stellt sich die Frage: Wie gehen wir beim Lernen vor? Wie sind wir vorgegangen? Es ist die Ebene des regulatorischen Prozesses: Wie steuere und lenke ich Produkt und Prozess meiner Lernleistung?³

Erfolgreiches Feedback gibt auf allen drei Ebenen auch Antworten auf „Feed Up“, „Feed Back“ und „Feed Forward“.⁴ Es sind Rückmeldungen zu den Fragen: Wohin gehe ich? Welches ist mein Lernziel? Und wie komme ich dabei voran? Daran stellt sich die Frage: Wohin geht es dann als Nächstes; welches ist das neue Ziel? Diese Fragen greifen ineinander über; sie wirken in der Regel zusammen. Und wenn diese Rückkoppelungen mit effektivem Unterricht kombiniert werden, tragen sie wesentlich zu einem verbesserten Lernen bei. Feedback ist einer der wirksamsten Einflussfaktoren auf den Lernprozess, sagt die empirische Unterrichtsforschung.

Gutes Feedback braucht ein fehlerfreundliches Klima

Bereits für unseren Praxiscoach war das Feedback etwas Grundlegendes. Vor manchen Jahren. Heute zählt es zu den am besten erforschten Methoden. Es muss aber eingebettet sein in eine positive Fehlerkultur. Wirksames Feedback sei nur in einem fehlerfreundlichen, angstfreien Klima möglich, dozierte unser strenger Praxislehrer. Die Forschung gibt ihm recht.

Von diesem Ausbilder habe ich wichtige Impulse empfangen – über seine glasklaren Rückkoppelungen. Sein Geheimnis: Er verknüpfte zielgerichtete Unerbittlichkeit mit mitmenschlichem Einfühlungsvermögen; er verband eine humanistische Grundverpflichtung mit unnachgiebigem Detailziehen. Noch heute bin ich ihm dankbar.

³ John Hattie (2013): *Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von "Visible Learning"*, besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 210.

⁴ Klaus Zierer, Vera Busse, Stephan Wernke, Lukas Otterspeer (2015): *Feedback in der Schule – Forschungsergebnisse*, in: Claus G. Buhren (Hg.): *Handbuch Feedback in der Schule*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 44f.



Werden Buben in der Schule benachteiligt?

Tage-Anzeiger 13.3.2021, das Magazin, Christof Gertsch

Ja, sagen Medien und viele Eltern. Aber die Gründe für Leistungsunterschiede sind komplex. Und es gibt ein Problem, das grösser ist.

Die Geschichte wiederholt sich, aber ist sie auch wahr?

Seit Jahren berichten Medien über die Buben als «Bildungsverlierer». Buben könnten nicht mehr Buben sein, lautet der Vorwurf, bubenfeindlich und ungerecht sei die Schule. «Schlaue Mädchen, dumme Jungen», titelte der «Spiegel» schon 2004. «Buben sind die Dummen», stand 2009 im «Beobachter». Das Schweizer Fernsehen fragte 2019: «Braucht es reine Buben-Klassen?»

Auch «Das Magazin» ging dem nach, 2008 in einem Interview mit Remo Largo. Der Kinderarzt sagte: «Der gute Schüler von heute ist ein Mädchen. Das liegt aber nicht an seiner Kompetenz, sondern an seinem Verhalten.»

«Von der Mädchendiskriminierung zur Knabendiskriminierung», hiess 2010 eine Interpellation im Gemeinderat des Berner Vororts Zollikofen. 2018 richtete ein Grossrat des Kantons Basel-Stadt eine Anfrage mit dem Titel «Benachteiligung von Buben/Männern im Schulsystem» an den Regierungsrat. 2020 diskutierte der Grosse Rat des Kantons Thurgau die Interpellation «Knaben an der Volksschule Thurgau im Abseits?»

Tatsächlich finden sich leicht Statistiken, die solche Äusserungen untermauern. In der Schweiz machen 25,9 Prozent aller Schülerinnen die gymnasiale Matura, aber nur 17,9 Prozent aller Schüler. Nur 3,3 Prozent der Schülerinnen benötigen sonderpädagogische Massnahmen, aber 6,1 Prozent der Schüler. Schüler schwänzen häufiger, müssen häufiger eine Klasse wiederholen, brechen die Schule häufiger ab.

Doch liegt das an einer systematischen Benachteiligung?

Ja, sagt Allan Guggenbühl, einer der bekanntesten Jugendpsychologen des Landes. Ihn spreche ich als erstes, weil die Medien ihn zu dem Thema besonders häufig zitieren.

Guggenbühl forscht zu Konfliktmanagement und Gewaltprävention. Die Benachteiligung von Buben hält er für eine Tatsache, über die sogar zu wenig geredet wird. «Ich stelle nicht in Frage, dass zu lange für die Gleichbehandlung von Mädchen gekämpft werden musste. Doch jetzt haben wir ein Ungleichgewicht zulasten der Buben, und das muss diskutiert werden, auch wenn es nicht zum Zeitgeist passt.»

Viele Buben, so Guggenbühl, würden in der Schule gern etwas leisten, doch die heutige Pädagogik demotiviere sie. Sie müssten stillsitzen, bekämen Sanftheit statt Widerstand. «Die Unruhe vieler Buben wird als Problem empfunden, ihr Provozieren als soziale Inkompetenz. Dabei zeigt das nur ihr Anschlussbedürfnis.»

Die schlechten Schulleistungen seien ja nur ein Symptom der Schwierigkeiten der Buben. «Ebenso wichtig wären ihre Selbsteinschätzungen. Buben erleben die Schule oft als langweilig und haben das Gefühl, man gehe nicht auf sie ein. Das betrifft auch schulisch Erfolgreiche.»

Mädchen hatten schon immer bessere Schulnoten

Anruf beim Erziehungswissenschaftler Beat A. Schwendimann, der die pädagogische Arbeitsstelle des Dachverbands der Schweizer Lehrerinnen und Lehrer leitet. Schwendimann beginnt mit einer Medienkritik: «Vieles, was über das Thema berichtet wird, ist verfälscht oder gar völliger Unsinn.»

Dann sagt er, was ich von nun an von allen Gesprächspartner*innen hören werde, vom



Leiter eines schulpsychologischen Dienstes, der täglich mit abgehängten Kindern zu tun hat, bis zur Pädagogik-Dozentin, die sich wundert, warum sich schon wieder alles um das männliche Geschlecht dreht: «Es ist wichtig, dass wir differenzieren.»

Klingt langweilig. Doch der Satz ist möglicherweise der Schlüssel. Schule, Gender, Kinder: Es vermischen sich in dieser Debatte Themen, die schon für sich genommen komplex und emotional sind. Schwendemann: «Zweifellos gibt es Buben, die sich in unserem Schulsystem schwertun. Aber die Gründe sind vielfältig. Und die generalisierte Aussage, Buben seien Bildungsverlierer, ist einfach nicht haltbar.»

Er rät mir, Margrit Stamm zu kontaktieren, die Grande Dame der Schweizer Erziehungswissenschaft. Ich erreiche sie in den Ferien, von wo aus sie mir einen Termin ein paar Tage später vorschlägt.

In der Zwischenzeit spreche ich mit Mitarbeitenden der Koordinationsstelle für Bildungsforschung, die alle vier Jahre den Schweizer Bildungsbericht herausgibt. Wenn man irgendwo den Überblick hat, was über Geschlechtergerechtigkeit an Schulen schon alles geforscht wurde, dann dort. Hier drei Erkenntnisse aus Studien, auf die man mich dort aufmerksam macht:

1. Viele glauben, Buben würden benachteiligt, weil männliche Lehrpersonen auf der Primarstufe massiv untervertreten sind. Doch dass weibliche Lehrpersonen Mädchen bevorzugen, wurde x-fach widerlegt: Lehrerinnen benoten nicht anders als Lehrer, auch hat das Geschlecht der Lehrperson weder bei Buben noch bei Mädchen einen Einfluss auf die schulische Leistung.
2. Schwieriger verhält es sich mit der Frage, ob das Geschlecht des Kindes bei der Benotung eine Rolle spielt. Die Studien widersprechen sich. Am ehesten werden Mädchen in stereotyp weiblichen Fächern bevorteilt (Sprachen), Buben in stereotyp männlichen Fächern (Mathematik).
3. Das Berliner Wissenschaftszentrum für Sozialforschung wertete 42 Untersuchungen mit Daten zu 2,4 Millionen Schüler*innen aus 41 Ländern aus – und fand keinen Beleg dafür, dass sich die Schulleistungen von Buben über die Zeit verschlechtert hätten. «Mädchen bekamen schon immer bessere Schulnoten als Jungen», schreibt der Studienautor Marcel Helbig, zwischen 1914 und 2011 habe es keine Veränderung der Notenunterschiede zwischen den Geschlechtern gegeben. Das würde bedeuten, dass sich Mädchen seit jeher besser im Schulsystem zurechtfinden, sie ihre Fähigkeiten lange nur nicht in entsprechende Abschlüsse ummünzen konnten (oder durften).

Aber wann hat man eigentlich damit begonnen, Buben als Bildungsverlierer zu bezeichnen?

Stefan Wolter ist Direktor der Koordinationsstelle für Bildungsforschung und Professor für Bildungsökonomie an der Universität Bern. Er sagt, die Frage sei ziemlich exakt zu beantworten: Die Wahrnehmung verändert sich Mitte der 1990er-Jahre, als das Geschlechterverhältnis an Schweizer Gymnasien kippt.

Wolter erzählt von Bildungsbürgereltern mit ganz spezifischen Bildungserwartungen. «Um Geschlechtergerechtigkeit geht es ihnen nicht, sie wollen nur, dass ihr Kind eine akademische Laufbahn einschlägt. Als nun die Mädchen die Buben überholen, bekommen diese Eltern Angst um ihre Söhne. Sie glauben plötzlich, in der Maturitätsquote eine Benachteiligung der Buben zu erkennen und suchen nach Gründen. Warum sie sich nicht um ihre Mädchen sorgten, als an den Gymnasien noch die Buben in der Mehrheit waren? Weil Mädchen nicht als Familienernährer vorgesehen waren.»

Er ist der Ansicht, dass es natürlich schulische Settings gebe, die eher mädchengerecht seien. Es gebe aber auch solche, die eher bubengerecht seien. «Eine systematische Benachteiligung kann ich nicht erkennen.»



Das klingt nach einer abschliessenden Bemerkung, doch das Gespräch ist noch nicht zu Ende. Stefan Wolter fragt: «Wer sagt denn, Buben seien im Nachteil, wenn sie nicht das Gymnasium machen?» Sei ein akademischer Abschluss das Ziel, würden sich die Mädchen schon richtig entscheiden.

Gehe es aber darum, einen Beruf zu finden, in dem man Karriere machen und viel Geld verdienen kann, sei der Weg der Buben vielversprechender. «Das zeigt jede Statistik der Welt: Männer haben bessere Löhne, bekleiden mehr Führungspositionen, geniessen im Job höheres Ansehen.»

Die Mädchen übernehmen an den Gymnasien denn auch just in jener Phase die Mehrheit, als die Schweiz den tertiären Bildungsbereich massiv stärkt: Mit der Berufsmatura, die 1994 eingeführt wird, und dem Ausbau der Fachhochschulen ab 1995 eröffnen sich völlig neue Wege.

Vor allem für Buben?

Man wisse aus Untersuchungen, so Wolter, dass Mädchen, die in Mathematik schlecht sind, Nachhilfeunterricht nehmen, um es ans Gymnasium zu schaffen. Buben, die in Sprachen schlecht sind, tun das viel seltener. «Lieber machen sie eine Lehre mit Berufsmatura, gehen an eine Fachhochschule, haben mit einundzwanzig den Bachelor und verdienen in all den Jahren auch noch ihr eigenes Geld. Je nach Sichtweise wird so aus einem vermeintlichen Nachteil schnell ein Vorteil.»

Wolter hält es deshalb auch für falsch, bei der Diskussion über benachteiligte Buben immer bloss die gymnasiale Maturitätsquote zu betrachten. Tatsächlich entschärft sich die Geschlechterdiskrepanz ein wenig, wenn man die Lehr- und Berufsmaturitätsabschlüsse einbezieht. Einen solchen Abschluss erreichen 92 Prozent aller Schülerinnen. Und 89 Prozent aller Schüler.

Lehre, Berufsmatura, Gymnasium: 95 Prozent aller 25-Jährigen sollen über mindestens einen dieser Abschlüsse verfügen – das ist das von Bund und Kantonen formulierte Bildungsziel. Was es über die wirkliche Ungerechtigkeit des Schweizer Bildungssystems aussagt, dass dieses Ziel bei weitem nicht erreicht ist, erklärt mir nun Margrit Stamm.

Zuerst will die emeritierte Professorin für pädagogische Psychologie und Erziehungswissenschaften an der Universität Freiburg aber noch etwas Grundsätzliches festhalten: «Es gibt nicht DIE Buben, und es gibt nicht DIE Mädchen. Die Unterschiede innerhalb der Geschlechter sind grösser als zwischen den Geschlechtern.»

Sie hält die Debatte über Geschlechtergerechtigkeit im Bildungssystem für ein Ablenkungsmanöver: eine Elitediskussion, die das wahre Problem ignoriere. «Ein beträchtlicher Teil dessen, was wir als Geschlechterungerechtigkeit wahrnehmen, ist in Wirklichkeit eine durch soziale Herkunft bedingte Benachteiligung. Die soziale Herkunft beeinflusst den Schulerfolg viel stärker als das Geschlecht. Es ist frustrierend, geht das immer wieder vergessen.»

[...]

[Mehr...](#)



Die KV Lehre soll «Fit für die Zukunft» werden – kaum.

Standpunkt AG/SO 2/2021, Beat Gräub, stv. Geschäftsführer alv

Für Beat Gräub, stv. Geschäftsführer des alv und Lehrer für Wirtschaft und Recht am Zentrum Bildung I KV Aargau Ost in Baden, geht die Reform der KV-Lehre von falschen Vorstellungen aus. Inwiefern, legt er in seinem Standpunkt-Text dar.

Es ist etwa zwölf Jahre her, dass ich zum ersten Mal ein SOL-Projekt gemacht hatte. In der Zwischenzeit ist das selbstorganisierte Lernen (SOL) ein grosses Thema geworden. Tatsächlich kann auf diese Weise Wissen nachhaltig erworben und weitere Kompetenzen können gefördert werden. Allerdings benötigt SOL mehr Zeit als herkömmlicher Unterricht. Digitale Hilfsmittel sind nicht notwendig, vereinfachen es aber und eröffnen neue Möglichkeiten. Diskutiert wird in diesem Zusammenhang und mit Verweis auf das Internet manchmal die Frage, wie weit der Erwerb von sozialen Kompetenzen, Handlungs- oder auch Selbstkompetenzen den Wissenserwerb, respektive die Fachkompetenzen, verdrängen oder ersetzen.

Die Vorstellung, dass Handlungskompetenzen den Wissensaufbau ersetzen sollen, prägt die aktuell laufende «KV Reform 2022», die unter dem Motto «Fit für die Zukunft» steht. Die Promotoren der Reform vertreten die Auffassung: «kein Wissen auf Vorrat», Entsprechend ist der Bildungsplanentwurf aufgebaut: Rechnungswesen oder Volkswirtschaftslehre würden nur noch marginal behandelt, die Aktiengesellschaft wäre kein Lernziel mehr. Das Fach Deutsch gibt es nicht mehr. Überhaupt werden Fächer abgeschafft und durch schwammige Handlungsfelder ersetzt. Das Fach Französisch sollte ein Freifach werden, was jetzt aber offenbar nicht umgesetzt wird. Im Bereich Informatik sieht es ebenfalls nicht viel besser aus. Es geht vor allem um Anwendungen.

Statt eines breiten, kaufmännischen Fundaments sollen neu Handlungskompetenzen aufgebaut werden. Dagegen ist eigentlich nichts einzuwenden. Bloss, was ist damit gemeint? Die Lernenden müssten neu ein persönliches Netzwerk aufbauen oder nonverbale Signale interpretieren können. Sogar Small Talk ist ein Lernziel. Wie diese «Lernziele» konkret erreicht werden sollen, ist unklar. Die Schulen wurden bei der Ausarbeitung des Bildungsplans weitgehend aussen vor gelassen. Zwar wurden nachträglich ein paar Kommissionen mit Lehrpersonen eingesetzt. erste Sitzungen seien aber einigermaßen enttäuschend verlaufen. Obwohl die Reform, wenn sie so kommt, massive Veränderungen für die Lehrpersonen brächte, wurden und werden diese nur wenig in den Reformprozess einbezogen. Ich selbst erfuhr im letzten August eher zufällig, dass Bildungsplanentwürfe vorliegen. Ob dieser so reformierte Unterricht – etwa für Handelslehrerinnen und -lehrer oder Germanistinnen und Germanisten oder für Lernende – zu erlernen noch attraktiv ist, wird man sehen. Leistungsstarke Lernende können auch ans Gymnasium gehen oder einen anderen Beruf, beispielsweise Mediamatiker oder Mediamatikerin ergreifen.

Ist man bisher von drei gleichwertigen Lernorten, den Betrieben, den Schulen und den Branchenverbänden, ausgegangen, so wird neu der Betrieb zum wichtigsten Lernort. Ob die Betriebe diesen Mehraufwand leisten wollen und können, wird sich zeigen.

Die an sich nötige Reform geht von falschen Vorstellungen aus. Kompetent handeln, kreativ sein und kritisch denken kann man nur mit fundiertem Orientierungswissen. Im Internet findet man viel, aber auch viel Unsinn. Es ist vor allem dann nützlich, wenn man schon viel weiss. Auch eine Schule, die Handlungskompetenzen fördert und selbstorganisiert arbeitet, muss sich am Aufbau von Wissen orientieren. Dazu braucht es qualifizierte Lehrpersonen. Würde man die KV-Lehre in diesem Sinne reformieren, hätten wir tatsächlich eine Lehre, die man als «Fit für die Zukunft» bezeichnen könnte. Aktuell wird dieses Ziel deutlich verfehlt.



Back to School

Tagblatt der Stadt Zürich, 17.3.2021, Rita Angelone

Sie wissen, dass ich es liebe, Einblicke in die Lernwelt meiner Jungs zu erhalten. Ich bin immer sehr neugierig und will wissen, womit sie sich in der Schule gerade beschäftigen. Doch nicht etwa, weil ich sie kontrollieren oder antreiben möchte. Auch wenn es manchmal den Anschein machen könnte – so bin ich nicht. Ich ging einfach selber sehr gerne zur Schule und arbeitete am liebsten an kleinen Projekten, die ich mit einer gewissen Selbständigkeit umsetzen konnte.

All die Wochen, in denen unsere Jungs zu Hause im Fernunterricht verbrachten, kamen meiner Neugier und meinem persönlichen Lernenthusiasmus deshalb sehr entgegen. Ob sie an einem Vortrag zu ihrem Lieblingsmusiker arbeiten, eine Buchrezension schreiben oder eine Collage zu ihrer Lieblingssportart machen müssen – am liebsten würde ich mich jedes Mal gerade mit ihnen zusammentun und eine Zweierarbeit daraus machen, um mich selber einbringen zu können. Natürlich mache ich das nicht. Aber wenn sie mich bei gewissen grösseren Projekten, die sie zu Hause umsetzen müssen, nach Unterstützung bitten, lasse ich sofort links und rechts alles fallen und stehe mit Schere, Leim, Schreibzeug, Notizblock und Co. parat! So wie in den letzten zwei Wochen, als ich unseren Grossen beim Aufbau eines Indoor-Forschungslabors unterstützen durfte, weil er den Keimungsprozess von Kressesamen beobachten und dokumentieren musste. Hach, war das herrlich, für ein paar Tage mit ihm zusammen ins Biologie-Labor meiner Jugend zurückkatapultiert zu werden und mit durchsichtigen Behältern, Wattepad, Pinzette und Pipette zu arbeiten sowie Hypothesen, Beobachtungen, Resultate und Schlussfolgerungen rund um Kressesamen gemeinsam zu diskutieren und festzuhalten.

Nun ist die Zeit des alternierenden Präsenzunterrichts vorerst wieder vorbei. Der Grosse ist seit Montag wieder zu 100 Prozent in die Schule zurückgekehrt. Und am liebsten wäre ich mit ihm auch gerade wieder «back to school»!

Rita Angelone schreibt jede Woche über den ganz normalen Wahnsinn ihres Familienalltags.

Entspannte Eltern, gute Noten

NZZ am Sonntag 14.3.2021, Meinungen, 49 Prozent, Patrick Imhasly

Höchste Anspannung und kollektiver Stress – so muss man wohl die Zustände beschreiben, die Anfang Woche in Tausenden von Familien in der Schweiz herrschten. Der Grund: In mehreren Kantonen haben die Aufnahmeprüfungen für das Gymnasium stattgefunden. Und wie jedes Jahr kommt die Forderung auf, solche «unmenschlichen» Tests doch endlich abzuschaffen.

Ich kann nicht beurteilen, wie fair ein Auswahlverfahren ist, das sich grösstenteils auf die schulische Leistung an einem bestimmten Tag abstützt. Aber ehrlich gesagt, bin ich froh, dass im Kanton Bern, wo ich mit meiner Familie lebe, die Aufnahme ins Gymnasium auf Empfehlung der Lehrerinnen und Lehrer erfolgt – und damit primär auf der Basis der Noten des ganzen Schuljahres.

Damit sind wir beim eigentlichen Thema in Sachen Schulkarriere – dem Elternhaus. So viel ist klar: In erster Linie entscheidet der soziale und bildungsmässige Status der Eltern darüber, ob die Kinder die Sekundarschule besuchen, später eine Berufslehre machen oder ins Gymnasium kommen. Laut der Erziehungswissenschaftlerin Margrit Stamm ist



bisher aber viel zu wenig beachtet worden, dass die Erwartungen der Eltern an ihre Kinder eine mindestens so wichtige Rolle spielen. «Sie sind gewissermassen der zentrale Mediator, über den bildungsambitionierte Familien ihren Kindern zum Bildungserfolg verhelfen», schreibt sie in ihrem neuesten Dossier auf margritstamm.ch.

Studien belegen, dass die Kinder bessere Leistungen erzielen, wenn ihre Eltern grosse Hoffnungen in sie setzen. Besonders erfolgreich sind die Kinder der sogenannten - «bildungsgewohnten Selbstsicheren». Dabei handelt es sich um jene Eltern, die gute Schulleistungen mit einer gewissen Selbstverständlichkeit erwarten, aber gleichzeitig den Noten keine allzu grosse Bedeutung beimessen. Sie legen Wert auf Bildung, lassen ihren Kindern indessen ziemlich viel Freiraum und belohnen sie eher selten für gute Leistungen. Allein, es steht sehr viel auf dem Spiel. Und wer die Nerven verliert und von einer beiläufigen zu einer feinmaschigen Kontrolle – gekoppelt mit Liebesentzug für schlechte Noten – übergeht, der riskiert, dass seine Kinder unselbständig werden und jegliche Lernmotivation verlieren.

Eltern sollten hohe, aber nicht übermässige Erwartungen an ihre Kinder haben, sagt deshalb Margrit Stamm. Diesen Balanceakt schafft man laut der Erziehungswissenschaftlerin, indem man zum Beispiel seinen Kindern das Recht zugesteht, nicht immer und überall brillieren zu müssen. Nützlich ist auch, wenn die Eltern die Noten der Kinder nicht als Bewertung der eigenen Leistung auffassen. «Eltern tun gut daran, vor allem in Begriffen zu denken, was für das Kind heute wichtig ist. Ein Recht zu haben auf den heutigen Tag heisst auch, dass Kinder so sein dürfen, wie sie sind, ohne ständig optimiert werden zu müssen», sagt Stamm.

Ich habe nicht immer begriffen, dass Noten nicht das Gleiche sind wie Fähigkeiten. Und ich habe unserem älteren Sohn zu lange nicht über den Weg getraut, wenn er angesichts mässiger Schulleistungen meinte: «Wenn ich einmal weiss, was ich wirklich will, dann kommt es schon gut.» Aber im Grossen und Ganzen habe ich als Vater in den letzten Jahren wahrscheinlich keinen allzu schlechten Job gemacht. Der Schlüssel dazu war, selbst cooler zu werden und meinem Sohn besser zuzuhören. Nach einer Schlaufe über die 9. Klasse und einer kräftigen Leistungssteigerung hat er sich entschieden, im Sommer ans Gymnasium zu gehen. Und ich glaube, es wird wirklich gut.

Es gibt da nur eine Sache, die mir keine Ruhe lässt. Laut einer Studie des britischen Entwicklungspsychologen Edward Melhuish sind der Bildungsstand der Mutter sowie ihre Erwartungen nämlich doppelt so stark mit den Leistungen der Kinder verbunden wie Bildungsstand und Erwartungen des Vaters. Hätte ich das früher gewusst, dann hätte ich mir viel Mühe und Ärger in meinem Leben ersparen können.

Patrick Imhasly ist Redaktor im Ressort Wissen der «NZZ am Sonntag».

Allzeit bereit für Fernunterricht

NZZ 24.3.2021, Zürich und Region, Lena Schenkel

Zürich definiert Minimalstandards

Vor gut einem Jahr ging das ganze Land in den ersten Lockdown, und auch die Schulen mussten für zwei Monate schliessen. Sie mussten übers Wochenende von Präsenz- auf Fernunterricht umstellen – und waren nicht im Geringsten darauf vorbereitet. Die Stadt Zürich hat zusammen mit der Pädagogischen Hochschule untersucht, wie Schulleiterinnen, Lehrer, Eltern sowie Schülerinnen und Schüler diese Herausforderung in pädagogischer, technischer und organisatorischer Hinsicht wahrnahmen.



Die Untersuchung beschreibt, wie die Beteiligten diese «noch nie da gewesene Krisensituation» erlebten. Lehrer vergleichen die Organisation des Fernunterrichts mit einem Sprung ins kalte Wasser. Sie kämpften mit einem unübersichtlichen Angebot digitaler Tools, technisch unterschiedlich gut gerüsteten Schulen und Schülerinnen sowie mangelnder Unterstützung. Die Eltern hatten das Gefühl, Lehrer spielen zu müssen, während viele von ihnen eigentlich zu Hause hätten arbeiten sollen. Und die Schulkinder schliesslich vermissten ihre Kollegen, sie konnten dem digitalen und selbständigeren Lernen aber auch positive Seiten abgewinnen. Ob sie besser oder schlechter lernten, lässt sich indes nicht beurteilen, da Vergleichsdaten von vor der Schulschliessung fehlen.

Persönlicher Austausch wichtig

Die Stadt Zürich will daraus Lehren für die Zukunft ziehen. Sie hat Minimalstandards für den Fernunterricht definiert. Diese gelten für alle Volksschulstufen, also vom Kindergarten bis zur Sekundarschule. So sollen Lehrerinnen und Lehrer grundsätzlich immer in der Lage sein, für zwei Wochen in den Fernmodus umzuschalten – auch kurzfristig. Zudem müssen sie sich während des Fernunterrichts mindestens zweimal pro Woche mit jedem Schulkind einzeln per Video oder Telefon austauschen.

Die Dauer des Kontakts ist dabei nicht vorgeschrieben, wie die Leiterin Kommunikation des Schulamts der Stadt Zürich auf Anfrage sagt. Regina Kesselring vergleicht den persönlichen Austausch mit Tür-und-Angel-Gesprächen, wie sie sich im Präsenzunterricht ergeben. Es gehe darum zu spüren, wie es dem Kind gehe, wie es mit dem Arbeiten und dem Lernen zurechtkomme und wo allenfalls der Schuh drücke.

Mindestens einmal pro Woche muss zudem eine Videokonferenz stattfinden. Gemeint seien Unterrichtssequenzen in der ganzen Klasse oder in Gruppen, erläutert Kesselring. Dass nicht jedes Schulkind über einen eigenen Laptop oder Computer verfüge, sei in manchen Familien sicher ein Problem. Einmal pro Woche sollte der Zugang zu einem entsprechenden Gerät jedoch ermöglicht werden können, meint Kesselring. Fünft- und Sechstklässler erhalten in der Stadt Zürich ohnehin je ein Tablet gestellt, und Sekundarschüler benötigen ebenfalls bereits ein eigenes Gerät für den Unterricht. Notfalls stelle man weitere Geräte zur Verfügung.

Nicht alle Probleme ausgeräumt

Doch nicht alle von den befragten Lehrerinnen und Eltern sowie Kindern und Jugendlichen genannten Probleme lassen sich durch diese verbindlichen Vorgaben ausmerzen. Die als problematisch empfundene unterschiedliche Handhabung des Fernunterrichts beispielsweise wird damit nicht vereinheitlicht. Es wird weiterhin Lehrer geben, die digital versiert sind, und solche, die ihren Schülerinnen lieber Stapel von Arbeitsblättern ausdrucken. Genauso können sich die verwendeten Programme je nach Fach unterscheiden.

Im Evaluationsbericht wird die Mutter eines Primarschulkindes wie folgt zitiert: «Dort, wo es immer klappt, klappt es auch in Notzeiten. Aber dort, wo es vorher schon nicht geklappt hat, klappt es dann noch weniger.» Eine Aussage, die auch ein Jahr nach der Schulschliessung ihre Gültigkeit behält.



Oh nein, Mathematik!

Tages-Anzeiger 15.3.2021, Leserbriefe

TA vom 8.3. Mehr als nur Zahlen

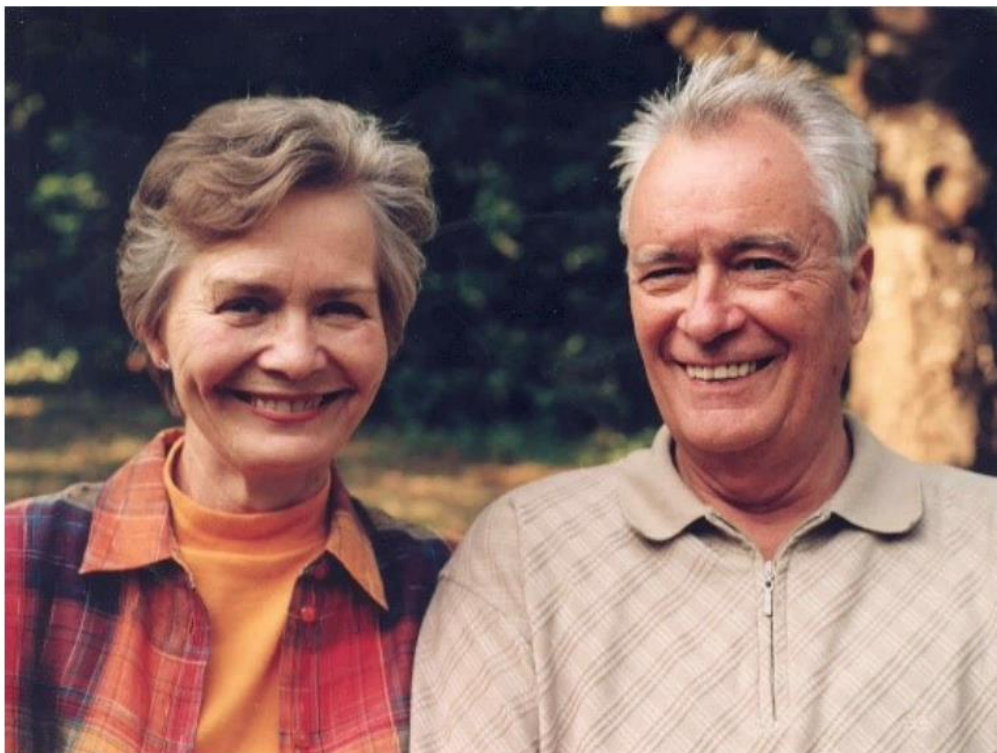
Alle im Artikel erwähnten Vorschläge für eine Verbesserung des Mathematikunterrichts sind in Ordnung. Wie in den meisten mathematikdidaktischen Beiträgen fehlt aber auch hier ein zentrales Argument, mit dem die Rolle der Mathematik für die Bildung des Menschen ans Licht gehoben wird. Mit dem viel beschworenen Alltagsbezug allein lässt sich schwerlich begründen, weshalb sich alle Maturanden mit der höheren Mathematik beschäftigen sollen. Es geht darum, dass der lernende Mensch bei der Beschäftigung mit einem mathematischen Problem sich selber besser kennen lernt. Es geht darum, seine Grenzen und auch die Freude über einen Erfolg zu verspüren. «Cogito, ergo sum» wird so zu «Ich treibe Mathematik und erkenne mich selbst». Zugegeben: Viele meiner Kolleginnen und Kollegen tun sich schwer damit, ebendiesen Aspekt des Mathematikunterrichts auch im täglichen Umgang mit den Buben und Mädchen zu realisieren. Auch die didaktische Ausbildung hat hier Lücken.

Prof. Dr. sc. math. Peter Gallin, Bauma

In den USA gefragt, in Deutschland unbekannt: Das Ehepaar Grossmann

Condorcet Bildungsperspektiven 24.3.2021, Gastautor Peter Aebersold

Das Ehepaar Grossmann und andere internationale Bindungsforscher haben die Erziehung revolutioniert. Mit ihren aufwändigen, international beachteten Langzeitstudien hat sich die Bindungsforschung als wissenschaftliche Disziplin etabliert. Zu aktuellen Fragen, die die Volksschule beschäftigen, hat sie wissenschaftliche Grundlagen für wirksame korrigierende und präventive Massnahmen erarbeitet.





[...]

Bindung und Bindungsverhalten

Bindung entwickelt sich im Laufe der ersten Lebensmonate, bei der Geburt besteht noch keine Bindung. Sie entsteht aus der Art und Weise, wie der Säugling die Nähe und den Kontakt zu einem Erwachsenen herstellt und weiterführt. Diese emotionalen Bindungsverhaltensweisen sind genetisch für eine soziale Umwelt vorbereitet (Sozialnatur des Menschen), mit der der Säugling kommunizieren kann und die für seine Bedürfnisse sorgt.

Die Mutter oder eine andere Beziehungsperson, die den Säugling verantwortlich versorgt, regelt seine Ernährung, sorgt für Wärme, gestaltet seinen Schlaf-Wach-Rhythmus und bemüht sich ihn vor Krankheit und Verletzungen zu schützen. Die psychischen Zustände des Säuglings, sein Wohlbefinden oder Missbehagen, seine Entspannung oder sein Distress hängen von der Güte der Versorgung ab und wirkt sich auf die Qualität des Interaktionsangebotes des Säuglings aus.

Das zentrale Konzept der empirischen Bindungsforschung, die Feinfühligkeit der Mutter gegenüber den Signalen des Säuglings, wurde von Mary Ainsworth formuliert (Befindenswahrnehmung, richtige Interpretation der Säuglingsäusserungen, prompte Reaktion auf diese, Angemessenheit der Reaktion). Die Skala von Kooperation (Zusammenspiel) bis Beeinträchtigung erfasst die mütterliche Bereitschaft und Fähigkeit, mit dem Baby in Richtung auf ihre gemeinsamen Ziele zu kooperieren. Zentraler Teil der Kooperationsbereitschaft ist die Fähigkeit, sich in die Lage des Kindes zu versetzen und dies beim Handeln in verantwortlicher Weise zu berücksichtigen. Das Konzept der Annahme oder Akzeptanz zeigt auf, ob die Mutter ihr Baby in seiner Eigenart annehmen kann oder ob bei ihr die negativen Gefühle ihm gegenüber überwiegen.

Die Bindungsqualität eines Kleinkindes kann mit einem standardisierten Ablauf von Episoden, der «Fremden Situation» (FS) von Ainsworth und Main, beurteilt werden.



Fremde-Situations-Test: Der sicher gebundene Typ trauert, der ambivalente protestiert, der vermeidende bleibt gleichgültig und der desorganisierte apathisch in der Ecke sitzen. (FAZ)



Übergang zur Institution Schule und psychische Sicherheit

Für den Schulbeginn werden vom Kind neue Kompetenzen gefordert: Im zunächst unbekanntem Klassenverband braucht es Aufmerksamkeit und Lernmotivation sowie Frustrationstoleranz. Kinder mit unverständlicher Sprache, wenig Vorstellungskraft und mangelndem Interesse an den vorgegebenen Themen riskieren in der Schule zu versagen. Für den Umgang mit den Klassenkameraden braucht es soziale Fertigkeiten, um Kooperationen anzubahnen und Konflikte zu lösen.

Die Einstellung zum Lernen und die soziale Kompetenz bringen Kinder normalerweise aus der Vorschulzeit mit. Die Beziehungen zu Mutter und Vater und die Erfahrungen im



Der Kindergarten spielt eine grosse Rolle.

Kindergarten spielen eine grosse Rolle für einen erfolgreichen Schulübergang. Reagieren die Eltern feinfühlig auf Frustrationen und unterstützen sie die Erkundungsfreude, sind wichtige Voraussetzungen dafür gegeben. Durch die gefühlsmässige Beziehung zu den Eltern wird ein jüngeres Kind das für wichtig erachten, was die Eltern selbst für wichtig und erstrebenswert halten. Angemessene Unterstützung und gute Anleitung im Kindergarten und der Tagesbetreuung wirken sich auf die Freude beim Lernen positiv aus.

Bei einer Studie mit Achtjährigen erreichten bindungssichere Kinder höhere Werte bei den sozialen Kompetenzen (Kommunikation, kognitives Engagement, Motivation). Bindungsdesorganisierte Kinder leisteten vielfach weniger, als aufgrund der gemessenen Intelligenz erwartet würde.

Lehrerinnen und Lehrer können den Schulerfolg stark beeinflussen

Trifft ein Kind mit erhöhtem Risiko für Schulversagen auf einen Lehrer oder eine Lehrerin, der die Vergangenheit und das Umfeld des Kindes versteht und es mit hilfreicher Kommunikation und beständig fördert und unterstützt, können auch diese Kinder die Schule erfolgreich bewältigen. Voraussetzung ist, dass die Lehrperson bereit ist, mit den schwachen Schülern eine Art von Bindung aufzunehmen, die nicht auf die Schule beschränkt bleibt (Integration von Bindung und Bildung).



Bereit sein, mit schwachen Schülerinnen oder Schülern eine Bindung einzugehen.

Ein Training in Feinfühligkeit von Lehrpersonen und Erziehern ist besonders bei Kleinkindern erfolgversprechend. Eine feinfühligkeit hilft jedem Schüler, Interesse, Wissensdurst und Lernbereitschaft selbst dann zu erhalten, wenn negative Gefühle aufkommen. Gegenseitiges Vertrauen, ein Element sicherer Bindung, zwischen Lehrern und Schüler ist ein Schlüssel zum Erfolg der Vermittlung von Bildung.

Für die mittlere Kindheit (zwischen Zahnwechsel und Pubertät) werden folgende Entwicklungsaufgaben genannt, die altersgemäss sicher bewältigt werden müssen, um den Erfolg auf der nächsten Stufe zu ermöglichen:



1. Soziale Kompetenz im Umgang mit Gleichaltrigen (Freundschaften, Kooperation in Spiel und Sport, Arbeiten im Team, eigenständiges Denken und Handeln),
2. Geschlechtsrollenbewusstsein, Selbstbewusstsein und Selbstwertgefühl,
3. Fleiss, Tüchtigkeit und Erwerb von Kulturtechniken (Lesen, Schreiben, Sprachen)

[...]

[Mehr...](#)

Kompetenzorientierung als Indiz pädagogischer Orientierungslosigkeit Teil 1

Condorcet Bildungsperspektiven, 9.2.2021, Gastbeitrag von Prof. Volker Ladenthin

In den "Kompetenzdiskurs" greift nun auch Professor Volker Ladenthin, Erziehungswissenschaftler an der Universität Bonn, ein. Wir bringen seinen Beitrag in drei Teilen. Im ersten Teil beschäftigt sich Herr Ladenthin mit den begrifflichen Unklarheiten und der bedenklichen Ausweitung des Kompetenzbegriffs. Die Kompetenzschulung, so Ladenthin, bilde den Menschen nicht, sie modelliere ihn vielmehr.

Zum Werdegang und zur Notwendigkeit eines aktuellen Leitbegriffs

Seit einigen Jahren erleben wir die Umgestaltung aller Lehrpläne zu sogenannten Kompetenzlehrplänen. 'Kompetenz' ist zu einem bildungspolitischen Schlüsselwort geworden. Oft lediglich als rhetorische Aufrüstung der bekannten 'Fähigkeiten und Fertigkeiten' verstanden und verwendet, hat es inzwischen Signalfunktion. Wer von 'Kompetenz' spricht, will etwas Anderes: Er will den radikalen Bruch mit der Vergangenheit traditioneller Lernzielbestimmungen ('Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten' dimensioniert nach 'kognitiv, affektiv und motorisch', hierarchisiert in drei Qualitätsstufen als 'basal, erweitert, exzellent').

Diese Lernzielorientierung war mehr oder weniger schlüssig und praktikabel – die *Kritik* des lernzielorientierten Unterrichts hatte recht bald die Grenzen des Modells aufgezeigt –, *soll* aber ab sofort nicht mehr gelten. Wer von 'Kompetenzen' spricht, *will* mit dem Bruch den – wie es zwar immer, aber immer auch fälschlich heißt – »Paradigmenwechsel« vom Input-System (eine Bezeichnung, die bereits auf den lernzielorientierten Unterricht, der ab ungefähr 1960 an Schulen üblich war, nicht mehr zutraf – hier wird an der Schule also etwas kritisiert, was es an ihr gar nicht mehr gab) zum Output-System: Man will nur das Produkt messen. Im Grunde will 'man' die Schule neu erfinden; dabei sind Kompetenzen die Voraussetzung für den beabsichtigten Umbau des Bildungssystems, sodass sich zahlreiche Erwartungen mit ihnen verknüpfen:

- Man erwartet von 'den Kompetenzen' eine exakte Beschreibung, Gliederung und Quantifizierung dessen, was gelernt werden soll und gelernt wurde.
- Weiterhin soll eine Vereinheitlichung im Bildungssystem erreicht werden: Alle Schülerinnen und Schüler an allen Schulen müssen zu gleichen Zeitpunkten die gleichen Kompetenzen besitzen – denn nur dann kann man statistisch mit Leistungsmessungen arbeiten.
- Kompetenzen sollen das Schulsystem vereinheitlichen, das zum Ärger vieler Politiker immer noch föderal aufgespalten ist – und zum Ärger der Regionalpolitiker von den Lehrerinnen und Lehrern individuell ausgestaltet werden kann.



- Schulergebnisse sollen unabhängig (getestet) werden von der Kultur, vom Nationalstaat, vom Land, von der Region, von der Herkunft, aber auch von den zufälligen Vorlieben und Eigenheit des Lehrers vor

Kompetenzen sind also unverzichtbarer Baustein für die zentrale Lenkung des Bildungssystems, für die Zentralisierung und die Globalisierung. Erst auf der Grundlage von Kompetenzen ist eine Vergleichbarkeit von Bildungseinrichtungen möglich – und damit auch Wettbewerb. Von diesem aber verspricht man sich eine Qualitätssteigerung.

Kompetenzen sind eine unverzichtbare Voraussetzung für das, was die Soziologie in der Nachfolge des Rationalisierungsbegriffs von Max Weber – mit einem aktuellen Schlagwort – als ‘McDonaldisierung’ bezeichnet: Man möchte das gleiche Produkt – den Output – in der gleichen Qualität unabhängig von Voraussetzungen und Vorlieben herstellen. Da McDonald mit diesem System weltweit sein Imperium aufgebaut hat, benutzt der amerikanische Soziologe George Ritzer für diesen Vorgang den Terminus ‘McDonaldisierung’. Kennzeichen dieses Prozesses sind die folgenden

- eine totale Ausrichtung auf Effizienz – die optimale Methode, eine Aufgabe zu lösen,
- Kalkulierbarkeit – das Ziel muss quantifizierbar sein,
- Voraussagbarkeit – vereinheitlichte und gleichförmige Dienstleistungen sowie
- Kontrolle – vereinheitlichte und gleichförmige

In diesem Konzept haben Kompetenzen eine wichtige Funktion:

Sie sollen das Produkt sein, das Bildungsprozesse hervorbringen sollen. Um die Güte dieses Produkts neutral messen zu können, muss es vorgegebene Kriterien geben, die umgekehrt zu einer Standardisierung des Produkts führen. Ohne Kompetenzlehrpläne ist also keine quantitative Statistik über Bildungserfolge möglich. [Mehr...](#)

Kompetenzorientierung als Indiz pädagogischer Orientierungslosigkeit Teil 2

Condorcet Bildungsperspektiven 14.2.2021, Gastbeitrag von Volker Ladenthin

Im zweiten Teil seiner Kompetenzkritik erklärt Professor Ladenthin, weshalb das Erkennen von Buchstaben nicht heisst, dass man lesen und verstehen kann. Erst die Kultur mache aus Kompetenzen Bedeutsamkeiten.

Analyse und Synthese – eine vernachlässigte, aber kategoriale Differenz

Ich möchte ein weiteres Problem benennen: ‘Kompetenz’, so wie er in den PISA-Studien, in den Bildungsstandards und Kernlehrplänen verwendet wird, ist seiner Herkunft nach ein Begriff aus der Psychologie. Bei der Übernahme von Konzepten anderer Wissenschaften in die eigene muss man sehr behutsam vorgehen und die Voraussetzungen stets mitbedenken. Dies gilt auch für den Begriff ‘Kompetenz’.

Die Idee derjenigen Psychologie, die dieses Konzept benutzt – es gibt auch andere Richtungen der Psychologie, die dieses Konzept nicht nutzen –, ist es, komplexe menschliche Handlungen in Teilhandlungen zu zerlegen und so lernbar zu machen. Gewissermaßen die Taylorisierung des Menschen. Darunter werden folgende Aspekte verstanden:

- die operationalisierte Festlegung des Leistungszeitpunktes,
- extrem detaillierte und zerlegte Arbeitsaufgaben,
- Einwegkommunikation mit festgelegten Inhalten,



- detaillierte Zielvorgaben, deren Zusammenhang zum Unternehmungsziel/(schulischen) Globalziel vom Einzelnen nicht erkennbar ist und nicht thematisiert wird, sowie
- externe (Qualitäts-)Kontrolle.

Wer alle diese Kompetenzen besitzt, ist nicht unbedingt in der Lage zu lesen. Wer links und rechts unterscheiden kann, kann nicht schon lesen. [Mehr...](#)

Kompetenzorientierung als Indiz pädagogischer Orientierungslosigkeit Teil 3

Condorcet Bildungsperspektiven 3. März 2021, Gastbeitrag von Volker Ladenthin

Dritter und letzter Teil der „unzeitgemässen“ Betrachtungen der Kompetenztheorie von Professor Ladenthin (Bonn). In diesem Teil geht es um den totalitären Anspruch der Handlungsorientiertheit und seine möglichen Konsequenzen.

Ein totalitärer Anspruch der Kompetenzorientierung?

Ich möchte diese Problematik noch ein wenig weiter ausleuchten – um den totalitären Charakter des konstruktiv gewendeten Kompetenzbegriffs aufzuzeigen: Es gibt bekanntlich auch den Versuch, 'religiöse Kompetenzen' zu beschreiben. Hier wird der Kategorienfehler nun besonders deutlich, da an dieser Stelle versucht wird, den argumentativ nicht einholbaren Vorgang des 'Glaubens' doch noch psychologisch in den Griff zu bekommen.

Wenn der individuelle Glaubensakt sich tatsächlich in psychologisch fassbare, nachweisbare und überprüfbare (Teil-)Kompetenzen zerlegen ließe, dann müsste man ihn nach dem gängigen Modell aus elementaren Teilkompetenzen wieder synthetisieren können. Hier ergibt sich eine Paradoxie, die darin besteht, dass Glauben vernünftig hergestellt werden sollte: Man wäre der Meinung, »Glaube« ließe sich nach dem Kompetenzmodell kleinschrittig synthetisch herstellen, indem man die zur Religionsausübung vorausgesetzten Teilschritte einzeln erwürbe.

Man könnte nach dem Kompetenzmodell Religion für alle verpflichtend machen, da nach dieser Vorstellung jeder »glauben« lernen kann. Wir könnten 'Glaubensstandards' festlegen, d.h. objektiv bestimmen, wann jemand als gläubig gelten kann und wann nicht. Wir könnten sogar abprüfen, wie weit jemand gläubig ist. Wir könnten eine Vergleichbarkeit herstellen und messen, wie gläubig Bevölkerungsgruppen oder Länder sind. Eine 'PISA-Studie zur Religion' könnte nach diesem Modell Noten zur Gläubigkeit von Ländern verteilen. Dabei wäre es gleichgültig, woran wir glauben: Die Scientologen stünden gleichwertig neben Voodoo-Kulten oder dem Judentum. Ja, selbst Religionen mit Menschenopfern und rituellen Tötungen wären nach diesem Modell lehrbar; und sie wären sogar identisch mit den großen humanen Weltreligionen. Am wichtigsten aber ist, dass Glaube kein individueller Akt der Überzeugung, der Erlebnisse wäre, sondern eine lehrbare, völlig rationale Denkooperation.

Kompetenztheoretisch betrachtet ist es gleich, ob man Mathematik lernt oder beten. Beides ist gleichermaßen psychologisch in Teile (Teilkompetenzen) zerlegbar, gleichermaßen operationalisierbar und daher gleichermaßen messbar. [Mehr...](#)



Zur Bildung steigt man empor

CH Media 16.3.2021, Carl Bossard

Wer das Schulhaus Alpnach-Dorf oder das Kniri in Stans betrachtet, staunt über die architektonische Pracht dieser Bauten. Beide weisen Residenzcharakter auf. Sie galten als Tempel des Aufbruchs und Fortschritts. Eine breite Treppe führt nach oben zur Bildung.



Das Schulhaus Alpnach-Dorf im Jahr 1916 auf einer kolorierten Postkarte des Konsum-Vereins Alpnach-Dorf. Bild: PD/Staatsarchiv Obwalden

«Unter zehn Kindern konnte kaum eins das Abc», schreibt der Pädagoge Johann Heinrich Pestalozzi 1799 im «Stanser Brief». Und er fügt bei: «Von anderem Schulunterricht war noch weniger die Rede.» Einen regelmässigen Schulbesuch kennt die Zeit nicht. So bleibt «Lesen wahrlich ein seltenes Glück», wie es in den Akten heisst. Der Kaplan und Schullehrer von Giswil sagt es frank und frei: «Ich kenne mehrere «Munizipalbeamte», welche keinen Buchstaben weder schreiben noch lesen können.» Das ist die harte Realität um 1800.

Kinder sind wirtschaftliche Ressourcen

Schule und Unterricht haben es bis weit ins 19. Jahrhundert hinein schwer. Im öffentlichen Empfinden braucht es sie schlicht nicht. Ein Grossteil der Bevölkerung ist arm, ihr Leben kärglich und der Unterricht für die meisten ein Luxus. Die Kinder sind Arbeitspotenzial. In der bäuerlich-gewerblichen Gesellschaft von Ob- und Nidwalden hat gute Bildung einen bescheidenen Stellenwert. Sie bleibt das Vorrecht weniger. Für die meisten ist das Brot wichtiger als das Buch, der Stall stärker als das Schreiben. Eine Kindheit im heutigen Sinn gibt es kaum. Die jungen Menschen helfen auf Feld und Hof. Früh erfolgt der Übergang ins arbeitstätige Erwachsenenalter.

Eigentliche Schulhäuser existieren darum nicht. Der Unterricht findet meist in einer schumrigem Schulstube, oft im Pfarr- oder im Organistenhaus statt, manchmal auch in einem besseren Kellerlokal. In Wolfenschiessen ist die Schulstube «viel zu klein und dieselbige ist zugleich die Wohnstube des Schullehrers». Auch Beckenried verfügt nur über einen zu engen Schulraum, sodass der Kaplan noch die Wohnstube bereitstellt, so die Quellen.



Schulunterricht im privaten Zimmerlein

In Nidwalden kennt einzig Stans eine Art Schulhaus. Kurz nach dem Dorfbrand von 1713 baut die Gemeinde an der Knirigasse ein kleines Holzgebäude, das sogenannte Schulherrenhaus. Es wirkt 1799 überaus «baufällig». Eine einzige, «sehr elende» Stube dient dem Unterricht. Kaum anders sieht es in Obwalden aus. Engelberg kennt nicht einmal eine öffentliche Schulstube. Jeder freiwillige Schulmeister «hält so viel Kinder, als er bekam oder sein eigenes Stübchen fassen konnte». In Sarnen wird in einem «übel konditionierten Zimmer» unterrichtet, und in Kerns ist es «gar zu nieder», berichten die Akten. Lediglich in Sachseln steht «ein bequemes Pfrund- oder Schulhaus». Aus Alpnach heisst es dagegen, es sei «ein altes baufälliges» Gebäude.

Der Weg aus der muffig-maroden Schulstube ins geräumig-grosse Schulhaus des späten 19. Jahrhunderts ist steil und steinig. Ein Unterrichtsobligatorium lässt sich nicht durchsetzen. Man braucht die Kinder weiterhin als Hilfskräfte im harten Alltag. Es ist Pestalozzi, dieser grosse Erzieher und Sozialreformer, der Ernst macht mit einer der gewaltigsten Ideen der Welt: dass die Welt verbesserbar sei, und zwar durch Bildung. In kühner Weise wendet er diesen neuen Glauben auf die Kinder an. Er erkennt in ihrer Verbesserung den ersten Schritt zur Verbesserung des Ganzen; seine Lebensarbeit richtet er darauf aus. Doch es dauert lange; nur zäh kommt das Ganze voran. Die Geburtsstunde der Schweizer Volksschule liegt in der Helvetik (1798– 1803); es ist die Zeit, als Pestalozzi in Stans wirkt und sein Waisenhaus errichtet. Mit ihrer bahnbrechenden Schulpolitik legt die Helvetik die pädagogische Frühlingssaat. Doch der Moment ist noch nicht gekommen. Erst der Bundesstaat von 1848 nimmt ihre Ideen wieder auf. Die Schweiz realisiert ideell und dann auch materiell-organisatorisch, was die Helvetische Republik erreichen wollte: eine umfassende und für alle Kinder obligatorische Bildung und Erziehung als Fundament des demokratischen Staates.

Von der schmalen Schulstube zum majestätischen Bildungstempel



*Das Kniri-Schulhaus Stans, ca. 1900, eingeweiht 1898 als Mädchenschule.
Bild: PD/Staatsarchiv Nidwalden (Fotosammlung Franz Kaiser)*

Mit der Totalrevision der Schweizerischen Bundesverfassung von 1874 müssen alle Kantone die Primarschulpflicht durchsetzen und einen unentgeltlichen Unterricht sicherstellen. Nun geht es vorwärts. Die Expansion der Bildung nach 1850 ruft nach Raum. In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts löst das Schulhaus die alte Schulstube ab. Die oft stickige



Enge des Zimmers weicht der Weite eines Gebäudes. Jede Gemeinde baut ihr Schulhaus, oft mit klassizistischen Säulen, meist mit klar gegliederter Fassade, weiten Fenstern und einem grossen Treppenaufgang: Die Kinder steigen nun zur Bildung empor – und durchschreiten für den Unterricht die grosse Eingangstüre. Symbol und Auftrag zugleich.

Neben der Kirche erhält vielfach auch das Schulhaus eine Uhr. Sie signalisiert die neue Epoche: Das Schulleben geht im Takt – die Zeit der Uhr als standardisierte Normalität. Zeiten der Schule sind Zeiten des Lernens.

Aufbruch in die Zukunft

Das Schulhaus wird überall zum stolzen Fortschrittszeichen. 1879 zum Beispiel weiht die Schulgemeinde Stans das neue Knabenschulhaus auf der Tellenmatt ein – mit Pomp und Pathos, mit Weihwasser und Weihrauch, mit Lob und Lied. Der festlich-feierliche Akt vereint das kommunale und kirchliche Element. Der Bau sei ein Werk, das «der Gemeinde zur Ehre, der lieben Jugend zum Wohl und Heil gereicht [...] für Zeit und Ewigkeit», meint der Stanser Dorfpfarrer und Schulpräsident in seiner Rede. Gross ist die Zuversicht und hoch die Erwartung, die Kirche und Behörde auf die Schule projizieren: «Gebt mir eine wahrhaft gute Schule, und ich verspreche Euch eine glückliche Gemeinde!»

Ähnlich klingt es bei der Einweihung vieler Gemeindeschulhäuser. 1911 wird das Dorfschulhaus Sarnen der Öffentlichkeit übergeben – mit feierlichem Festzug und frohem Festspiel. «Der neue Schultempel, mit dem sich die Gemeinde Sarnen ein glänzendes Zeugnis ihrer Erziehungs- und Schulfreundlichkeit ausgestellt hat, besitzt neun sehr geräumige Schulsäle. Sie entsprechen allen modernen Anforderungen punkto Licht, Luft und Hygiene», wird am Festakt ausdrücklich betont. Das Gebäude umfasst sogar grosse Lokale für Badeeinrichtungen, Milchsuppen und Küchen inklusive drei Lehrerwohnungen.

Ganz ähnlich tönt es in Alpnach, als es heisst: «Endlich ist das Werk vollendet und der fromme Meister sendet seinen Dank zu Gottes Thron.» 1916, mitten im Ersten Weltkrieg, weiht das Dorf sein neues Schulhaus ein. Damit hätte «Alpnach ein Werk geschaffen, das nicht bloss der Gemeinde, sondern dem ganzen Lande zur Ehre gereiche», verkündet der Obwaldner Erziehungsratspräsident. Und er hofft, «dass das neue Haus jetzt wirklich auch eine Bildungsstätte und nicht einfach hohle Lehrstätte, sondern auch Erziehungsstätte für den Charakter der Kinder werde und bleibe». Auch in Alpnach blicken Behörden und Bevölkerung mit gestärktem Selbstwert auf den neuen Bildungstempel.

Bildung ist ein Bergaufprozess

Das «Volk im Zwilch», die einfachen Leute, aus seiner Not herausführen und emporführen – und es dem «Volk in Seide» über Bildung gleichstellen, das ist Pestalozzis Idee, davon träumen die Repräsentanten der Helvetik. Doch Bildung ist anstrengend und anspruchsvoll, lernen und sich bilden ein steter Bergaufprozess und kein linearer Schnelldienst – das weiss die Gründergeneration der Schweizer Volksschule. Die Treppe zum Schulhaus symbolisiert es. Viele alte Schulhäuser erinnern an diesen Aufbruch – und den Aufstieg zur Bildung.

Carl Bossard (71) ist Gründungsrektor der Pädagogischen Hochschule Zug. Davor war er als Rektor der Kantonalen Mittelschule Nidwalden, Kollegi Stans, und Direktor der Kantonsschule Luzern tätig. Er beschäftigt sich ausserdem mit schulgeschichtlichen und bildungspolitischen Fragen.