

Sachdokumentation:

Signatur: DS 4121

Permalink: www.sachdokumentation.ch/bestand/ds/4121



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 25. 9. 2022

Inhalt

Die Schule erfüllt ihren Auftrag nicht – der Schrei nach einem Paradigmenwechsel wird lauter.....	1
22.9.2022 Marianne Wüthrich.....	1
Verein fordert Einführung von Sek C in Wetzikon.....	4
Zueriost, 22.9.2022, Timotheus Bruderer, Präsident Starke Volksschule, Wetzikon.....	4
Wie ich ein Schuljahr überstand	5
NZZ am Sonntag, 11.9.2022, Hintergrund Bildung, von Raymond Diebold.....	5
«Die Schule erfüllt ihren Auftrag nicht»	9
NZZ am Sonntag, Forum, Leserbriefe zur NZZaS vom 11.9.22	9
Lehrermangel als Quittung für übersteigerte gesellschaftliche Erwartungen an die Volksschule	10
17.9.2022, Hanspeter Amstutz	10
Das Problem ist nicht mangelnde Intelligenz	12
Tages-Anzeiger, 16.9.2022, Kultur & Gesellschaft, Alexandra Kedves	12
Welche Schule braucht der Mensch?.....	14
NZZ, 17.9.2021, Zürich und Region, Matthias Niederberger	14
In der Schule scheitern kann wertvoll sein.....	15
NZZ, 19.9.2022, Meinung & Debatte, Gastkommentar von Margrit Stamm	15
Ein Hort der sozialen Ungleichheit	18
Tages-Anzeiger, 23.9.2022, Kultur & Gesellschaft, Alexandra Kedves	18
Maturität – Reformen ohne Not	21
NZZ, 31.8.2022, Meinung & Debatte, Tribüne, Gastkommentar von René Roca.....	21
Bildung und Demokratiefähigkeit.....	22
NZZ, 7.9.2022, Meinung & Debatte, Leserbrief	22

Die Schule erfüllt ihren Auftrag nicht – der Schrei nach einem Paradigmenwechsel wird lauter

22.9.2022 Marianne Wüthrich

Als positiven Auftakt unseres Newsletters können wir Ihnen die Medienmitteilung unseres Präsidenten zur Überreichung der Petition «Wieder ein dreiteiliges Sek-Schulmodell in Wetzikon!» vorstellen. Zum Start der Petition lud der Verein «Starke Volksschule Zürich» im Mai zu einer Veranstaltung in Wetzikon ein, wo Timotheus Bruderer, selbst Vater und Mitglied im Wetziker Gemeinderat, die Petition vorstellte. Mehrere Gemeinderäte und andere Wetziker waren anwesend und unterschrieben, ebenso die meisten übrigen Teilnehmer. Mit mehr als 900 Unterschriften wurde die Petition nun am 20. September eingereicht. Die Unterzeichner wollen wieder eine Oberstufe, die allen Schülern, besonders den lernschwächeren, gerecht wird. Die «Starke Volksschule Zürich»



hofft, dass die Wetziker Behörden diesem dringenden Anliegen aus der Bevölkerung ihre Aufmerksamkeit schenken werden. Wir werden weiter berichten.

Der Schlüsseltext in unserer Sammlung ist zweifellos der anschauliche und unbedingt lesenswerte Bericht des erprobten Sekundarlehrers Raymond Diebold über sein Jahr als Pensionierter in einer heutigen Oberstufenklasse. «Die Analyse der Schul-Misere ist zu Recht schonungslos, alles andere wird uns nicht weiterhelfen», schreibt Schulpfleger Markus Wettstein in seinem Leserbrief dazu. Jawohl, jetzt müssen die Bildungsverantwortlichen, wie beide Leserbriefschreiber fordern, endlich handeln!

Diebolds wichtigste Kritikpunkte

- Die «Kürzel und Diagnosen», welche heute zu Sondersettings aller Art führen, waren dem Autor weitgehend fremd, weil die Kinder früher in der Sek, Real oder einer Kleinklasse nach ihren Bedürfnissen unterrichtet wurden und mehrheitlich gut vorankamen.
- «Wer bis anhin nicht begriffen hat, was unter <administrativer> Belastung zu verstehen ist, weiss es jetzt.» (Leserbrief von Hans-Peter Köhli)
- «Lernbegleitung» statt Unterricht funktioniert nicht: Während der Schulstunden war «bei meinen B-Schülern meine aktive Präsenz nötig». Dies gilt übrigens für alle Schüler, auch die leistungsstarken wollen etwas vom Lehrer lernen und brauchen oft ebenso Anleitung im sozialen Miteinander.
- Inklusionsklassen fördern die Chancengleichheit nicht: «Ich verstehe und respektiere, dass es schulische Defizite gibt. Aber ich habe Mühe mit dem Konzept der schulischen Inklusion. Ich verstehe nicht, warum heute alle Schüler in einer Klasse unterrichtet werden, nur um den Schein der Gleichberechtigung oder der Chancengleichheit zu wahren.» Recht hat er: Echte Chancengleichheit besteht nicht darin, im selben Zimmer wie alle anderen zu sitzen, sondern einen Unterricht zu erhalten, der das Kind voranbringt.
- Klassenunterricht ist in allzu heterogenen Klassen nicht möglich: Wegen der verschiedenen Betreuungen einzelner Kinder gibt es «ein Kommen und Gehen. Fazit: Ich hatte nie die ganze Klasse von 18 Schülerinnen und Schülern zusammen»!!
- «Für eine Klassenlehrperson ist es nicht möglich, eine solch heterogene Klasse so zu betreuen, dass alle Bedürfnisse abgedeckt sind. Beim besten Willen nicht.» Wenn die unerlässliche Grundlage allen Lehrens und Lernens, die tragende Beziehung zwischen Lehrer und Schülern, in den heutigen Inklusionsklassen auch für einen erprobten Lehrer nicht möglich ist, dann gibt es nur eins: Das ganze Experiment endlich stoppen und zurück auf Feld 1!

Kritik am heutigen Schulmodell ist grundsätzlicher Art

Ich habe mir erlaubt, der Besprechung von Raymond Diebolds Artikel mehr Raum zu geben als üblich. Denn seine Kritik am heutigen Schulmodell ist grundsätzlicher Art und kann nicht mit ein paar Reförmchen erledigt werden.

Einiges zu sagen zu den vielfältigen Ursachen des heutigen Lehrermangels hat auch unser Redaktionskollege Hanspeter Amstutz («Lehrermangel als Quittung für übersteigerte gesellschaftliche Erwartungen an die Volksschule»). Die Stellungnahmen dieser zwei erfahrenen Lehrerpersönlichkeiten ergänzen sich sehr gut.

Noch ein Wort zur Lehrerbildung: Der Autor und andere Stimmen empfehlen, «motivierte und fähige Quereinsteiger» zu fördern. Einverstanden, aber diese müssen zuerst eine gründliche Lehrerbildung durchlaufen, die auf solidem Wissen und praktischer Anleitung im Schulzimmer basiert. Jeder Leser wird den augenfälligen Unterschied merken zwischen dem Bericht Diebolds und den munteren Wortmeldungen von derzeit in der Schule eingesetzten Leuten ohne Lehrerbildung, die bereits nach wenigen Wochen Erfahrung glauben, sie «könnten es». Als langjährige Lehrerin kann ich nur sagen: Mit zunehmender Berufserfahrung wird man bescheidener. Besonders zu denken geben muss aber auch die grosse Zahl von PH-Abgängern, die nach kurzer Zeit wieder aus dem Lehrerberuf aussteigt. Zusammen mit den untauglichen Schulreformen muss deshalb auch die aktuelle Lehrerbildung an den PHs dringend unter die Lupe genommen werden.



Angstfach Mathematik? Ein Schlaglicht auf den untauglichen Lehrplan 21 und die entsprechende Lehrerbildung

Eines hat Sek-Lehrer Diebold bei seinem Negativ-Durchlauf durch die aktuelle Schulsituation vergessen: den Lehrplan 21. Vielleicht hat er neben seinen erprobten Lehr-Methoden auch seine früheren Lehrmittel mitgebracht? Ein treffendes Beispiel für das untaugliche Lehr- und Lernverständnis des Lehrplan 21 ist der Artikel über das sogenannte «Angstfach» Mathematik.

Zunächst ist die Bezeichnung «Angstfach», für welche Disziplin auch immer, äusserst unprofessionell. Wer vorher keine Angst davor hatte, könnte sie bekommen, wenn der Lehrer mit diesem Vorurteil ins Schulzimmer kommt. In Wirklichkeit kann jedes Kind Mathe lernen, wenn seine Lehrerin den Lernstoff mit der Klasse in einem strukturierten Aufbau erarbeitet und – wie es für den fachlich und persönlich fähigen Pädagogen selbstverständlich ist – den unsicheren Lernern Ermutigung und zusätzliche Hilfe gibt. Und wenn die Lehrerin ihre eigene Freude an den spannenden Aufgaben in ihre Klasse hineinträgt.

Lassen Sie sich – im Gegensatz zu diesem gesicherten pädagogischen Vorgehen – folgenden Satz aus dem besagten Artikel auf der Zunge zergehen: «Wenn alle Kinder sich über ihre Entdeckungen austauschen und diese, mithilfe der Lehrperson, reflektieren und strukturieren, erleben sie sich als Teilnehmende einer gemeinsamen, bedeutungsvollen Tätigkeit – was nachweislich einen viel grösseren Lerneffekt hat als schlichtes Belehrtwerden.» Und so sollen sie das Einmaleins lernen?

Dieses abstruse Gerede hat Prinzip: «Wir haben in der Schweiz die gute Situation, dass mit dem neuen Lehrplan 21 ein solcher Unterricht mit reichhaltigen Aufgaben normativ gesetzt ist.» So wird die Didaktik-Professorin und Leiterin Fachbereich Mathematik Kindergarten- und Primarstufe an der PH St. Gallen, Barbara Ott, zitiert. Und da sollen die kleinen Mathe-Anfänger keine Angst bekommen? Übrigens ist das Einprägen aller Reihen des kleinen Einmaleins, bis sie «hinderschi und vürschi» sitzen, kein Lernziel des Lehrplan 21. Im 2. Zyklus (also bis Ende 6. Primarklasse) ist zu lesen: «Die Schülerinnen und Schüler *kennen die Produkte des kleinen Einmaleins.*» Kein Wunder, haben heute viel mehr Kinder als früher das Gefühl, Mathe könne man nicht lernen!

Welche Schule braucht unsere Jugend?

Als Ergänzung zum bereits Gesagten bringt der Bericht über das NZZ-Foyer zum Thema «Leistungsgesellschaft – welche Schule braucht der Mensch?» einige Erkenntnisse, die zwar nicht neu, aber doch erwähnenswert sind. Margrit Stamm («In der Schule scheitern kann wertvoll sein») thematisiert einmal mehr den Leistungsdruck, unter dem viele Kinder stehen, weil ihre Eltern nur das Gymi als erfolgversprechenden ersten Karriereschritt für ihre Kinder sehen. Als langjährige Berufsschullehrerin hätte ich dazu einiges zu sagen, aber die beiden ebenfalls am NZZ-Foyer referierenden Teilnehmer Sergio Ermotti und Oliver Meier nehmen mir dies dankenswerterweise ab. Spitzenmanager Ermotti startete nämlich seine Karriere mit einer Berufslehre und «steht damit exemplarisch für die Durchlässigkeit des Bildungssystems», so die NZZ. Und der Hochbau-Projektleiter und eidgenössisch diplomierte Baumeister Oliver Meier hat mit einer Maurerlehre begonnen und ruft die Arbeitgeber dazu auf, junge Leute auszubilden und ihnen Perspektiven zu bieten. Was die meisten Schweizer Unternehmen, wie Meier bestätigt, längst tun.

Was die Zürcher Bildungsdirektorin und EDK-Präsidentin Silvia Steiner zur gestellten Frage zu sagen hat, erspare ich mir und Ihnen. Nur eine Bemerkung dazu: Von den Verantwortlichen für den heutigen Zustand der einst guten Volksschule und der Lehrerbildung erwarten wir mehr als schöne Worte.

Maturität – Reformen ohne Not

Den Abschluss unseres Newsletters macht der aufrüttelnde Kommentar des Gymnasiallehrers René Roca zur geplanten Maturitätsreform, die zurzeit in Vernehmlassung ist. Der Autor weist darauf hin, dass nach Harnos, Lehrplan 21 und Bologna nun als «letzter Baustein» die Maturitätsschulen in die Mache genommen worden sollen, obwohl die genannten Reformen bekanntlich äusserst fragwürdige Resultate erbracht haben. Roca fordert statt der Fixierung auf ideologisch motivierte «Kompetenzen» wieder eine humanistische Bildung mit Lernzielen, die auf einem vernünftigen



Wissensbegriff basieren. Unterstützt wird er durch den Leserbrief eines anderen Gymi-Lehrers, der zu einer breiten und sachlichen Debatte, insbesondere über die Bildungsanliegen von Demokratiefähigkeit und Ethik aufruft.

Jeder Kommentar und jeder Leserbrief aus der Feder einer Lehrerin oder eines anderen um die Bildung unserer Jugend besorgten Bürgers ist ein wichtiger Beitrag.

Wir wünschen Ihnen viel Anregung beim Lesen.

Marianne Wüthrich

Verein fordert Einführung von Sek C in Wetzikon

Zueriost, 22.9.2022, Timotheus Bruderer, Präsident Starke Volksschule Zürich, Wetzikon

Petition eingereicht • Der Verein «Starke Volksschule Zürich» will, dass an der Sekundarschule wieder eine Abteilung C eingeführt wird. Dafür wurden Unterschriften gesammelt.



Vertreter des Vereins «Starke Volksschule Zürich» überreichen der Schulpflege eine Petition.

Die Sekundarschulpflege Wetzikon hatte im Jahr 2017 beschlossen, die Sek C abzuschaffen. Ab dem Schuljahr 2018/19 wurden nur noch die Abteilungen A und B geführt. Im Jahr 2020 wurde das Thema im Wetziker Parlament mit kritischen Fragen in einer politisch breit abgestützten Interpellation aufgenommen. Die Folge davon war, dass die Schulpflege im Jahr 2021 das aktuelle Sekundarschulmodell evaluierte.

Die Evaluation ergab, dass mehr als 50 Prozent der befragten Lehrpersonen dem aktuellen Schulmodell kritisch oder sehr kritisch gegenüberstehen. Trotzdem hält die Schulpflege unbeirrt an nur zwei Sekundarschulabteilungen fest.

Das möchte der Verein «Starke Volksschule Zürich» ändern. Mittels einer Petition wandte er sich an die Bevölkerung von Wetzikon und Umgebung, «um der Schulpflege erneut zu signalisieren, dass die Abschaffung der Sek C nicht dem Wohl der leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler dient.»



918 Personen, davon zwei Drittel aus Wetzikon und Seegräben und vierzehn Parlamentsmitglieder, aber auch Lehrpersonen, haben die Petition unterzeichnet. Das schreibt der Verein in einer Medienmitteilung. Am Mittwoch, 21. September, wurde die Petition dem Schulpräsidenten Jürg Schuler und Gabriela Leu, Vertreterin der Schulpflege, überreicht.

Zusätzliche Abteilung gefordert

Der Stadtrat, beziehungsweise die Schulpflege, werden mit der Petition aufgefordert, die Kritik seitens Lehrpersonen, Parlament und Bevölkerung ernst zu nehmen und wieder mindestens eine zusätzliche Abteilung an der Sekundarschule in Wetzikon einzuführen.

Die Haltung, Schüler mit sehr unterschiedlichen Leistungsvoraussetzungen in Einheitsklassen zusammenzufassen, möge dem aktuellen Zeitgeist entsprechen, wie ihn die Bildungsbürokratie propagiert. «Allerdings ist längst erwiesen, dass darunter vor allem die lernschwachen Schüler leiden und in ihren schulischen Entwicklungsmöglichkeiten benachteiligt werden. Diesen besorgniserregenden Entwicklungen gilt es Einhalt zu gebieten.»

Wie ich ein Schuljahr überstand

NZZ am Sonntag, 11.9.2022, Hintergrund Bildung, von Raymond Diebold

Desinteresse, Interventionen, Sitzungen über Mittag: Ein pensionierter Pädagoge beschliesst, etwas gegen den Lehrermangel zu tun, und entdeckt mit einer Sekundarklasse seinen Beruf neu. Eine Weiterbildung in acht Lektionen. Von Raymond Diebold

Der Lehrermangel war schon im Juli letzten Jahres so gross, dass ich rund fünfzig offene Stellen im Kanton Zürich ausfindig machen konnte. Ich bewarb mich an Schulen in der Umgebung und wurde relativ schnell eingeladen. Bei der Anstellung betonte die Schulleitung, Beziehungspflege sei das A und O des heutigen Unterrichts. Die Schulleitung fragte trotz meinem Alter nicht nach allfälligen körperlichen Defiziten. Offenbar war man froh, jemanden gefunden zu haben.

Ich wollte natürlich wissen, warum zwei junge Lehrerinnen gekündigt hatten und ich nun ihre Stellen für Französisch, Deutsch, Geschichte und Geografie antreten durfte. «Wir konnten nicht so unterrichten, wie wir uns das vorgestellt haben», sagten die Frauen, die heute in anderen Schulhäusern tätig sind. Als mir die Deutschlehrerin die Profile der Schülerinnen und Schüler vorstellte, dämmerte es mir: Es handelt sich hier um B-Schüler, also um Jugendliche, die einseitig begabt sind und Lern- und Konzentrationsschwierigkeiten haben. Zu meinen früheren Zeiten gab es Real- und Sekundarschüler. Mittlerweile spricht man von Regelklassen und integrativer Schule. Viele Kinder, die früher in Kleinklassen oder Sonderschulen unterrichtet wurden, befinden sich heute, wenn immer möglich, in der Regelklasse.

Lektion 1 Zum Einstieg gibt es Kürzel und Diagnosen

Eine der Vorgängerinnen hatte eine Liste mit Abkürzungen zusammengestellt, die mit Defiziten und benötigter Unterstützung zu tun haben und mir zum Teil ziemlich fremd waren: ADHS (Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung), IF (integrative Förderung), ISR (integrierte Sonderschulung), LRS (Lese-Rechtschreib-Schwäche), DAZ (Deutsch als Zweitsprache), NTA (Nachteilsausgleich). Rund 75 Prozent der Klasse hatten einen Migrationshintergrund. Ihre Eltern kamen aus Jemen, Serbien, Kroatien, Kosovo, Albanien, Bulgarien, Polen, Sri Lanka, Nordmazedonien, Deutschland, Österreich, Spanien, Portugal und Italien. Alle Schülerinnen und Schüler waren jedoch in der Schweiz aufgewachsen, sprachen Schweizerdeutsch. Diese Mischung bereitete mir keine Sorgen. Erst später realisierte ich, dass es eben doch kulturelle Unterschiede gibt, sei es beim Essen, bei Religionsfragen, beim Autoritätsverständnis, beim Familienverbund und bei der persönlichen Zielsetzung, wie der eigene Lebensentwurf aussehen soll.

Lektion 2 Strafen ist streng verboten

Bei der Anstellung fragte ich die Schulleitung, ob eine Art Strafenkatalog für schwierige Schüler existiere. «Die Grundlage unserer Beziehungspflege bildet die ‹Neue Autorität›», war die Antwort.



Ich erhielt ein Büchlein und las zu Hause mit steigender Verwunderung darin: Es gibt keine Strafen mehr, es geht im Schulzimmer um «gewaltfreien Widerstand», in dem «tragfähige Beziehungen» die Hauptrolle spielen. Schön, dass man in hohem Alter noch etwas Neues lernen kann.

Laut «Spickzettel», wie das Theoriebüchlein genannt wird, soll die Autorität nicht mehr als Machtdemonstration, sondern als «Transparenz und intensive Auseinandersetzung» verstanden werden. Auf gut Deutsch: Der Schüler soll sich mit seiner Tat auseinandersetzen, darüber nachdenken und im Sinne einer Wiedergutmachung eine Handlung tätigen, die der Gemeinschaft einen Nutzen bringt. Also nicht hundertmal schreiben: «Ich darf nicht stören», so wie dies in meinen Jugendjahren üblich war.

Die Umsetzung des Konzepts ist komplizierter. Wegen der vielen Lehrerwechsel hatten wir jede Woche einmal über Mittag eine Sitzung mit acht (!) betroffenen Lehrpersonen, die über die Missetaten von schwierigen Schülern und Schülerinnen diskutierten und über Massnahmen berieten. Der Klassenlehrer durfte den Entscheid allen involvierten Personen mitteilen. Dieses Vorgehen war zeitaufwendig, es ging zulasten der Mittagspause.

Lektion 3 Der Austausch mit anderen Lehrpersonen ist ein Geschenk

Auf den zweiten Blick jedoch führten solche Diskussionen zu einer gemeinschaftlichen Stärkung. Wie oft hatte ich früher schlaflose Nächte, in denen ich mir sinnvolle Strafen für renitente Schüler ausdenken musste! Nun aber war die Lehrperson, die über einen verhaltensauffälligen Schüler berichtete, nicht mehr allein. Im Team gab es Verständnis, eine Suche nach fairen Lösungen und letztlich den Trost, dass man nicht der einzige Lehrer ist, der manchmal auch verunsichert ist. Ich muss gestehen, ich liebte diese Sitzungen, sie kamen mir vor wie ein guter Krimi, dessen Auflösung ich mit Spannung erwartete.

Gemeinsam trugen wir Ideen für mögliche Wiedergutmachungen zusammen. Die Vorschläge waren kreativ, vielfältig und für die Klasse oder die Schule nützlich: Schulhaus oder Klassenzimmer putzen, Papiere auf dem Pausenplatz sammeln, Artikel für die Schulhaus-Website schreiben, einen Vortrag über ein selbstgewähltes Thema vorbereiten, eine persönliche Entschuldigung verfassen. Die Crux ist nur, dass für solche Massnahmen eine Lehrperson Zeit investieren muss, um die Umsetzung zu begleiten und zu kontrollieren. Ich habe diese Zeit selten gefunden, sondern begnügte mich mit einem klärenden Gespräch und dem Hinweis (doch eine Drohung), es gebe im Wiederholungsfall im Zeugnis einen negativen Eintrag.

Dabei machte ich eine interessante Beobachtung: Wer wegen der Verletzung einer Hausregel (Nutzung des Handys, Zuspätkommen, dauerndes Schwatzen, unerlaubte Kopfbedeckung, Wechsel des Sitzplatzes) zu einer Aussprache vorgeladen wurde, der genoss es sichtlich, mir seine oder ihre Beweggründe darzulegen, die zur Missetat geführt hatten. In der Pädagogik gibt es den Begriff «negative Aufmerksamkeit». Offenbar braucht es negatives Verhalten, um mit dem Lehrer ins Gespräch zu kommen. Ein Mädchen erklärte mir, sie würde mit mir mehr reden als mit ihrem Vater. Die Kehrseite der Medaille: Aus drei Minuten wurden fünfzehn Minuten, und meine Zeit floss und floss dahin. Noch hatte ich nichts vorbereitet, nichts korrigiert, dafür Beziehung aufgebaut. Den Zug nach Hause hatte ich verpasst, es wurde schon wieder eine halbe oder ganze Stunde später.

Lektion 4 Missetaten lassen sich oft nicht beweisen

Mein Hauptproblem bei den üblichen Missetaten war die Beweisspflicht. Bei jeder Sitzung erinnerte die Schulleitung daran, dass Verletzungen von Spielregeln schriftlich festgehalten werden sollten. Dabei musste ich zwei Probleme lösen: Die Hälfte der Jugendlichen stritt die Vergehen rundweg ab. Wenn ich ein Mädchen aufforderte, weniger zu schwatzen, kam die Antwort, sie habe nicht geschwätzt, es sei die andere gewesen. Als ein Schüler eines meiner Arbeitsblätter vor meinen Augen genussvoll in kleine Stücke zerriss, war er nicht der Täter. Ein anderes Mal zerlegte ein Schüler einen Marker so, dass sich auf dem Boden eine rote Pfütze bildete. Auch er bestritt die Tat vehement, er beschuldigte mich gar, ein Rassist zu sein, weil ich seine Ehre verletzt hätte.

Denselben 15-jährigen Schüler beobachtete ich eines Tages, wie er in der Pause in meinem Klassenzimmer einen kleineren Schüler zu Boden warf und sein Knie an dessen Hals drückte. Als



ich einschritt und das Opfer befreite, behauptete der Täter, es sei nur Spass gewesen. Das Opfer teilte diese Meinung, denn natürlich hätte sich der Täter bei einer Denunzierung auf seine Weise gerächt. Mobbing funktioniert, wenn Opfer und Täter die Tat verharmlosen.

Das zweite Problem bestand im Faktor Zeit. Die Verletzung einer Spielregel oder ein normabweichendes Verhalten musste irgendwie beschrieben werden. Während der Schulstunden war mir dies nicht möglich, weil bei B-Schülern meine aktive Präsenz nötig war. Ich konnte mich nicht hinter dem Computer verstecken, sonst wäre es schnell zu tumultartigen Szenen gekommen. Ich musste die Missetaten am Abend ins sogenannte Lehreroffice – «Verbrecherkartei» nannte es ein Vikar – tippen. Ich kam also zwischen 18 und 18 Uhr 30 nach Hause, genoss das von meiner Frau zubereitete Nachtessen, notabene mein erstes warmes Essen, denn über den Mittag fehlte mir die Zeit dazu. Im besten Falle konnte ich noch einen kurzen Auslauf mit den beiden Hunden machen. Von 20 bis 22 Uhr schrieb ich die Schülerberichte. Dann wurde ich todmüde und schlief ohne Unterbrechung bis 3 Uhr früh. Allerspätestens um 4 Uhr begann ich mit der Vorbereitung des Schulunterrichtes, um dann zwischen 6 und 7 Uhr zum Bahnhof aufzubrechen. Kommentar meiner Frau: «Du warst eigentlich nicht mehr vorhanden.» An ein normales Eheleben war nicht zu denken. Keine Ahnung, wie eine Lehrperson mit eigenen Kindern das macht. Will man als pflichtbewusste Lehrperson alle Aufträge erfüllen, ist ein 100-Prozent-Pensum nicht möglich. Es sei denn, man lebe allein und verzichte auf noch mehr Schlaf.

Lektion 5 Schüler können sich nur 15 Minuten konzentrieren

Im Schulunterricht gibt es die Präsenzzeit sowie die Zeiten für Vor- und Nachbereitung. Als Faustregel gilt der Faktor 1,5. Das heisst, bei 28 Stunden Unterricht komme ich auf 42 Stunden Arbeit. Es kam aber selten vor, dass ich pro Woche weniger als 60 Stunden arbeitete. Realistisch wäre also Faktor 3. Vergessen geht nämlich oft auch, dass moderner Unterricht mit viel Vorbereitungsaufwand verbunden ist. Laut offiziellen Erhebungen kann sich ein heutiger Oberstufenschüler (14- bis 16-jährig) höchstens noch während 15 Minuten konzentrieren. «Rhythmisieren» heisst da das Schlagwort. Um meine Lernziele zu erreichen, muss ich also während 45 Minuten alle Register ziehen: Eingangsreferat mit Lernziel, Arbeitsblätter, kurzer Film, Gruppenarbeit und letztlich die Auflösung der Fragestellungen, wobei Gruppenarbeit bei Schülern mit Lern- und Konzentrationschwierigkeiten zweifelhafte Resultate bringen.

Oft wird im modernen Unterricht aber auch gar nicht mehr gelehrt, sondern moderiert. «Lernbegleitung» lautet der Fachbegriff. Der Lehrer erteilt seine Aufträge an die Gruppen und hat dann Zeit, sich hinter dem Computer zu verstecken, seine SMS zu kontrollieren, interne Meldungen aus «Teams» zu checken, Schülerberichte zu schreiben oder die letzten Arbeiten zu korrigieren.

Lektion 6 Gruppenarbeit tönt gut – aber funktioniert nicht

Bei meinen B-Schülern funktionierte Teamarbeit nach dem Prinzip: Toll, ein anderer macht's. Bei vier Gruppen konnte ich froh sein, wenn eine Gruppe ein halbwegs verständliches Resultat präsentieren konnte. Die anderen diskutierten über die neuesten Games, Filme oder Ideen für das nächste Wochenende. Eine Gruppe funktioniert nur, wenn ein Schüler oder eine Schülerin den Lead übernimmt und die Arbeit quasi allein zu Ende führt.

Ein klassisches Beispiel dafür bildete der Ausflug in den Wald, als wir Lehrpersonen die Projektarbeit «Grillieren» zum Thema machten. Bereits die Vorbereitung wurde nicht ernst genommen, so dass einige Schülerinnen und Schüler ohne Esswaren und ohne Zündhölzli oder Feuerzeug zur Grillstelle erschienen. Es gab Schülerinnen und Schüler, die noch nie eine Feuerstelle errichtet hatten. Ein Grillplatz war nach dreissig Minuten immer noch kalt, so dass der Einsatz eines Pfadeführers notwendig wurde, der in wenigen Sekunden ein Feuer entfachte. Eine Schülerin sass unbeteiligt daneben und bemalte ihre Fingernägel. Auf meine Frage, warum sie der Gruppe nicht helfen wolle und zum Beispiel Brennholz herbeischleppe, kam die Antwort, diese Arbeit sei Aufgabe der Männer, das sei in ihrer Kultur so geregelt.

Ich selbst war früher ein eher schlechter Schüler. Die Matura in einem katholischen Internat habe ich vermutlich nur deshalb bestanden, weil die Patres meinen sozialen Einsatz in der Klasse



würdigten und ich damals schon als Brückenbauer im Einsatz stand. Lehrer waren für mich keine Feinde. Meine einzigen wirklichen Fähigkeiten bestanden im Schreiben, Kommunizieren und Fussballspielen. Aufgrund meiner eigenen Schulerlebnisse habe ich deshalb grosses Verständnis für sogenannte schlechte Schüler. Bei B-Schülern bin ich am richtigen Ort. Ich verstehe und respektiere, dass es schulische Defizite gibt. Aber ich habe Mühe mit dem Konzept der schulischen Inklusion. Ich verstehe nicht, warum heute alle Schüler in einer Klasse unterrichtet werden, nur um den Schein der Gleichberechtigung oder der Chancengleichheit zu wahren.

Lektion 7 Der Sonderfall ist heute der Normalfall

Soll ich den Schulstoff für die besseren Schüler aufbereiten? Oder ihn so einfach gestalten, dass ihn die schlechteren Schüler verstehen (während ein Teil der Klasse am Gamen ist)? Im Deutschunterricht hatte ich immerhin die Unterstützung einer DAZ-Lehrerin (Deutsch als Zweitsprache), die jene Schülerinnen, die Probleme mit der Sprache hatten, separat unterrichtete. Eine gute Hilfe. Schülerinnen und Schüler mit medizinisch begründeten Defiziten (IF, ISR) wurden vom Heilpädagogen ohne Voranmeldung aus meinem Unterricht geholt. Mädchen und Knaben, die zu Hause oder in der Klasse ein Problem hatten, durften sich bei der Sozialarbeiterin im vertraulichen Gespräch Hilfe holen. Die Corona-Zeit brachte es mit sich, dass zusätzlich stets mindestens zwei Personen fehlten. Und wer ein Time-out benötigte, wurde während einzelner Tage auf der sogenannten Lerninsel betreut. So gab es ein Kommen und Gehen. Fazit: Ich hatte nie die ganze Klasse von 18 Schülerinnen und Schülern zusammen. Für die Abwesenden musste ich fortwährend Nachschub an Aufgaben und Arbeitsblätter organisieren, den Wissensstand überprüfen und im schlimmsten Fall Nachhilfeunterricht erteilen.

Im DAZ-Unterricht befand sich ein Schüler mit ADHS. Sein Defizit bestand darin, dass er nicht stillsitzen konnte, von einer Ecke in die andere rannte und jeden Tag irgendetwas im Schulzimmer vergass: das Tablet, Schreibzeug, Arbeitsblätter oder den Rucksack. Aber er war hochintelligent. Als er sich im Deutsch-Einzelunterricht mit der DAZ-Lehrerin intensiv mit einer Spezialaufgabe befasste, löste er die Prüfung mit der Bestnote der Klasse! Ein anderer Schüler war Legasthener und zeigte grosse Mühe bei der Formulierung von korrekten Sätzen. Für mich als Schreibpädagoge der absolute Albtraum. Aber oh Wunder: Als der Schüler seine Sätze ins Tablet schreiben durfte, konnte er sich das erste Mal im Leben korrekt schriftlich ausdrücken, dank dem Rechtschreibprogramm! Genau diese zwei Schüler mit ausgewiesenen Defiziten waren es dann aber, die bei politischen Diskussionen die besten Antworten wussten und selbständige Ideen entwickelten, sei es zu den Folgen des Ersten Weltkrieges oder zu den Auswirkungen des Ukraine-Krieges. Es waren auch diese zwei Schüler, die nach der Schule weiter diskutieren wollten und sich artig bedankten, dass ich mir dafür Zeit genommen hatte.

Lektion 8 Mein wichtigstes Werkzeug ist Empathie

Das war mein Schlüsselerlebnis: Es gibt Schüler, die so gar nicht der Schulnorm entsprechen und dennoch durchs Leben kommen und später im Erwachsenenleben eigenständig das Leben meistern können. Aber es gibt immer mehr Jugendliche, die von dieser Norm abweichen und eine Sonderbetreuung beanspruchen. Für eine Klassenlehrperson ist es nicht möglich, eine solch heterogene Klasse so zu betreuen, dass alle Bedürfnisse abgedeckt sind. Beim besten Willen nicht. Selbst wenn ich im Frontalunterricht die Übersicht habe und überzeugt bin, eine Aufgabe einfach und verständlich erklärt zu haben, gibt es lernschwache Schülerinnen und Schüler, die eine Nachbetreuung benötigen oder fragen, warum man dies lernen müsse. Das könne man doch googeln (zum Beispiel, was Kommunismus bedeutet). Es braucht die Gelassenheit, sich nicht provozieren zu lassen, Überzeugungsarbeit und Einfühlungsvermögen, aber im entscheidenden Moment auch Durchsetzungsvermögen und die Fähigkeit, gleichzeitig mehrere Feuer zu löschen.

In meinem letzten Schuljahr habe ich auch viel gelobt, vor allem dann, wenn ein sogenannt schlechter Schüler eine Aufgabe, die bessere Schüler im Schlaf erledigen, gut gelöst hat. Oder wenn ein Schüler nach vielen Monaten das erste Mal freiwillig ohne Kopfbedeckung erschien. Da gab es sogar Applaus von der Klasse. Wenn ich jedoch einen Schüler wegen einer Disziplinlosigkeit im Zeugnis mit meiner stärksten Waffe, einem negativen Eintrag, sanktionierte (das ist keine Strafe,



sondern die logische Konsequenz des nicht angepassten Verhaltens), dann musste ich mich in einem Elterngespräch erklären.

Gab es denn gar keine Lichtblicke? Doch, natürlich. Die Befriedigung etwa, wenn eine Schülerin oder ein Schüler endlich eine Lehrstelle gefunden oder eine Aufnahmeprüfung bestanden hat, ist unbezahlbar. Auch die Freude, wenn eine Schülerin nach meiner Corona-bedingten Abwesenheit einen Zettel auf das Pult legt: «Sie sind der beste Lehrer.» Oder die Genugtuung, wenn ein C-Schüler sein Traumaauto vorstellen und beweisen kann, dass er eben doch seine Qualitäten hat, einfach nicht in der Rechtschreibung.

Lehrerin oder Lehrer sein ist kein Job, sondern Berufung. Deshalb sollten Quereinstiege von motivierten und fähigen Personen unbedingt gefördert werden. Am besten von Menschen, die sich in der Freizeit bereits mit Pubertierenden auseinandergesetzt haben, in der Cevi oder der Pfadi, in Musik, Theater oder Sport. Ein Akademiker mit dem Anspruch auf Perfektion ist im Bildungsbereich an der Schülerfront am falschen Ort, insbesondere auf dem Niveau der Sek B oder C. Es geht nicht darum, Prozesse zu optimieren, sondern um Empathie für Kinder und Jugendliche mit all ihren Stärken und Schwächen, Wünschen und Träumen, die heute mit einer seltenen Offenheit kommuniziert werden. Und es geht darum, Anleitungen und Antworten zu finden, wie jede und jeder Einzelne mit den ganz eigenen Ressourcen das Leben zu bewältigen lernen kann.

Raymond Diebold-Schmid, 70, verheiratet, absolvierte an der Uni Zürich ein Sekundarlehrerstudium phil. I und war dann Berufsschullehrer, Animator im Jugendhaus Uster, Junioren-Fussballtrainer, Journalist und Verlagsleiter. Vor und nach der offiziellen Pensionierung war Diebold Berufsschullehrer und Sekundarlehrer in den Kantonen Bern, Obwalden, Luzern und Zürich.

«Die Schule erfüllt ihren Auftrag nicht»

NZZ am Sonntag, Forum, Leserbriefe zur NZZaS vom 11.9.22

Der Rechenschaftsbericht von Raymond Diebold stellt nur das fest, was die meisten Lehrkräfte und viele Eltern schon längst festgestellt haben: Unsere Schule erfüllt ihren Auftrag für viele Kinder nicht mehr. Sowohl die Überflieger als auch jene, die Unterstützung brauchen, bekommen nicht mehr, was ihnen zusteht. Und die grosse Mitte geht darüber meistens vergessen. Die Analyse der Schul-Misere ist zu Recht schonungslos, alles andere wird uns nicht weiterhelfen. Am wichtigsten unter den genannten Problemfeldern erscheint mir die Tatsache, dass der «Integrative Unterricht» gescheitert ist, und zwar nicht ein bisschen und auch nicht ziemlich, sondern komplett. Aufgrund meiner Tätigkeit als Schulpfleger hat mich diese Feststellung nicht überrascht; es ist im Gegenteil eine Bestätigung meiner eigenen Beobachtungen. Nur wenn die Verantwortlichen bereit sind, ihr Versagen einzugestehen, kann ein Neuanfang gelingen. Unsere Kinder, unsere Schule, unsere wichtigste staatliche Institution und «Integrationsmaschine», verdienen es.

Markus Wettstein, Winterthur

Genau so sollten objektive Informationen sein. Kürzlich brachte die NZZ einen Bericht über eine Primarlehrerin, jetzt die «NZZ am Sonntag» über einen Oberstufenlehrer: beides ungeschminkte, eindruckliche Schilderungen über die tatsächliche Situation im Schulalltag. Es wird betont, dass zwischenmenschliche Aspekte weit wichtiger seien als die Theorien der pädagogischen Hochschulen, weshalb Quereinstiege unbedingt gefördert werden sollten. Ebenso kommt die Integration aller Kinder in Normalklassen schlecht weg, und wer bis anhin nicht begriffen hat, was unter «administrativer Belastung» zu verstehen ist, weiss es jetzt. Hut ab vor Leuten, die in solchen Verhältnissen durchhalten! Es wäre nun aber wirklich an der Zeit, dass Politiker, Schulbehörden und Schulleitungen endlich einschreiten und energisch gegen gewisse Missstände und verfehlte Reformen vorgehen.

Hans-Peter Köhli, Zürich



Lehrermangel als Quittung für übersteigerte gesellschaftliche Erwartungen an die Volksschule

17.9.2022, Hanspeter Amstutz

Man kann den aktuellen Lehrermangel mit den steigenden Schülerzahlen und der fehlenden Bereitschaft der jüngeren Lehrerschaft zu Vollzeitarbeit begründen. Doch das greift zu kurz. Die im Vordergrund stehenden Gründe verstellen den Blick auf die tieferen Ursachen des Lehrermangels. Dieser ist keine nur temporäre Personalknappheit, sondern Ausdruck einer nicht länger zu beschönigenden Krise der Volksschule.

In den vergangenen gut zwei Jahrzehnten sind die Erwartungen an die Volksschule stetig hochgeschraubt worden. Im Bewusstsein breiter Bevölkerungsschichten hat der Stellenwert guter Bildung enorm an Bedeutung gewonnen. Die gestiegenen Anforderungen in der modernen Wirtschaft führten unweigerlich zur Frage, ob die Volksschule mit ihren bisherigen Lernkonzepten und ihrem traditionellen Bildungskanon den neuen Herausforderungen gewachsen sei.

Bildungsexperten lösten mit grossen Versprechungen eine Reformflut aus

Die Unruhe wuchs, als unserer Volksschule beim internationalen Pisa-Ranking in einigen Bereichen nur durchschnittlich Leistungen bescheinigt wurden. Geradezu panikartig riefen einige Bildungspolitiker nun dazu auf, die Volksschule gründlich umzubauen. Man überbot sich mit Reformideen, die rasche Erfolge versprachen. In den neu gegründeten Forschungsabteilungen der Pädagogischen Hochschulen wurde unzählige Reformprojekte entwickelt, die mit hohen Erwartungen verknüpft waren. Die neuen Ideen wurden von umtriebigen Bildungspolitikern dankbar aufgenommen und ungeprüft als grosser Fortschritt gepriesen. Wer nicht freudig mitmachte oder sich gar kritisch äusserte, wurde als hoffnungslos rückständig eingestuft.

Die Versprechungen der Bildungsexperten blieben nicht ohne Auswirkungen auf die Eltern. Die Vorstellung, dass eine modernisierte Schule sehr viel mehr als bisher erreichen könnte, befeuerte die Schuldiskussionen im ganzen Land. Fortschrittliche Gemeinden führten neue Schulmodelle ein und die Zürcher Bildungspolitik mit Ernst Buschor an der Spitze liess keinen Stein mehr auf dem andern. Die Presse berichtete von grossartigen ersten Resultaten beim frühen Fremdsprachenunterricht, auch wenn die Schüler erst zwei Wochen Englischunterricht hatten. Die Dynamik des Fortschrittglaubens hatte die Volksschule erfasst, doch kaum jemand fragte, wie es um die Praxistauglichkeit der Reformprojekte stand. Überprüft wurde wenig, und dort wo sich negative Befunde zeigten, verschwanden die unerfreulichen Resultate in den tiefen Schubladen der Bildungsbürokratie.

Es ist Zeit, eine unbeschönigte Bilanz zu ziehen

Es dürfte aufschlussreich sein, eine kurze Bilanz der Reformvorhaben im Licht der Gegenwart zu ziehen. Haben die einzelnen Reformen die Erwartungen erfüllt und welche bedeutenden Nebenwirkungen auf das gesamte Schulsystem sind feststellbar? Viele der umstrittenen Reformen sind im neuen Lehrplan verankert worden, deshalb kommt diesem sogenannten Jahrhundertwerk eine Ausnahmestellung in der Schulgeschichte zu. Wieweit diese Reformen die aktuelle Schulkrise mitverursacht haben, wird in der nachfolgenden Übersicht erläutert.

Zentralistische Steuerung des Bildungsprogramms erweist sich als ineffizient

Die Vorstellung, man könne durch eine regelmässige Überprüfung von festgelegten Bildungsstandards die Qualität unserer Volksschule heben, ist mehr Wunschdenken als Realität. Sicher ist es aufschlussreich, durch wissenschaftliche Erhebungen in ausgewählten Schulen einen Überblick über den Bildungsstand in einzelnen Fächern zu erhalten. Doch wie sich deutlich abzeichnet, ist es einfacher, Schwächen aufzudecken als diese nachher zu beheben. Dass ein Fünftel unserer Schulabgänger kaum einfachste Texte versteht, war das Resultat einer der zentralen Erhebungen. Doch ein Monitoring bleibt ohne grossen Nutzen, wenn eine Studie wie in diesem Fall weitgehend totgeschwiegen wird.



Bildungssteuerung lässt sich nicht durch Knopfdruck von oben bewerkstelligen. Die Schwierigkeit liegt nicht im Erfassen von Daten zu den Schülerleistungen, sondern im Umsetzen von nötigen Konsequenzen. Doch da fehlt den Planungsstäben meist der Mut, die eigenen Fehler einzugestehen und gescheiterte Vorhaben abzubrechen. Lehrpersonen sehen meist sehr deutlich, wo Änderungen nötig sind. Ihr Engagement für praxisnahe Reformen wäre der effizienteste Weg, um Fehler zu korrigieren. Wird diese Initiative aber durch ein unnötiges Gängelband einer obrigkeitlichen Steuerung eingeschränkt, geht viel pädagogische Initiative verloren.

Der Lehrplan als wegweisender Bildungskompass sorgt für Frustration

Rückmeldungen aus den Schulen zeigen, dass das umfangreiche Werk des neuen Lehrplans seine Funktion als Orientierungshilfe bei der Jahresplanung nicht erfüllt. Der Lehrplan mit seiner Fülle an Kompetenzziele ist überladen und erschwert die Vertiefung wesentlicher Bildungsinhalte. Es ist den Lehrplanverantwortlichen nicht gelungen, sich auf Kernanliegen der Bildung zu einigen und den Lehrpersonen genug Freiheit für ihr Unterrichtsprogramm zu gewähren. Lehrerinnen und Lehrer benötigen klare Bildungsziele, eine Unmenge an detaillierten Vorgaben jedoch ist nur hinderlich und sorgt für Frustration.

Hauptvorwurf bleibt, dass beim Lehrplan der Faktor Zeit in der Pädagogik unterschätzt wurde. Mit unzähligen Bildungsversprechungen hat man den Karren überladen und die Illusion genährt, mit einer leicht erhöhten Lektionenzahl bewältige die Schule das Programm schon. Dies hat dazu geführt, dass in manchen Schulzimmern unnötige Hektik Einzug gehalten hat.

Die abenteuerliche Didaktik der frühen Mehrsprachigkeit ist gescheitert

Das frühe Erlernen zweier Fremdsprachen ist zu einer grossen Belastung in der Mittelstufe geworden. Viele Schüler haben in mindestens einer der beiden Fremdsprachen längst abgehängt, wenn sie in die Sekundarschule übertreten. Seriöse Erhebungen deckten auf, dass ein Grossteil der Primarschüler durch die vielgerühmte immersive Didaktik und das sprachliche Nebeneinander im Unterricht stark verunsichert ist. Zur Schadensbegrenzung mussten Lehrmittel mit umstrittenen Methoden entsorgt und durch Bücher mit klar strukturierten Lernkonzepten ersetzt werden.

Der Preis für den Tanz auf drei Hochzeiten beim frühen Sprachenlernen ist hoch. Neben der ernüchternden Leistungsbilanz vor allem im Französisch gibt es erhebliche Nebenwirkungen. Manche Schüler haben die Freude am Sprachenlernen verloren und bei den Grundkenntnissen im Deutsch wachsen die Defizite. Völlig ausgeblendet wurde der grosse zeitliche Aufwand für die Ausbildung der Primarlehrkräfte in den beiden Fremdsprachen. Die Zeche dafür bezahlt die Realiendidaktik, wo kulturbildende Fächer wie Geschichte oder Geografie klar zu kurz kommen.

Das überstrapazierte Integrationsmodell ist der grösste Belastungsfaktor

Wohl die grösste Belastung für Schulklassen und deren Lehrkräfte sind Schüler, welche über jedes erträgliche Mass hinaus den Unterricht stören. Bei der vorschnellen Abschaffung der Kleinklassen haben die Bildungsexperten nicht einkalkuliert, dass der Betreuungsaufwand für verhaltensauffällige Schüler sehr hoch ist. Es genügt bei weitem nicht, einen schwierigen Schüler während drei Stunden pro Woche durch eine Heilpädagogin zu betreuen und die restliche Zeit der Klassenlehrerin zu überlassen.

Die Ankündigung, das neue Integrationsmodell grenze niemanden mehr aus und schaffe mehr Gerechtigkeit, kam anfänglich in der Bevölkerung gut an. Doch schon bald stellte sich heraus, dass einzelne Schüler es schafften, ganze Klasse durcheinanderzubringen. Die Politik glaubte, aus dem Ruder gelaufene Klassen durch den Einsatz zusätzlicher Fachlehrpersonen stabilisieren zu können. Doch Personalmangel, dogmatisches Festhalten am Integrationskonzept und viel bürokratischer Aufwand verhinderten akzeptable Lösungen.

Die Frage der Chancengerechtigkeit ist zweifellos ein zentrales Anliegen der Volksschule. Es führt aber entschieden zu weit, wenn von den Klassenlehrkräften erwartet wird, sie hätten auch schwerste Erziehungsdefizite einzelner Schüler zu korrigieren. Die Erfahrungen haben gezeigt, dass solche Aufträge die Lehrpersonen überfordern und zu heillos langen Diskussionen mit Eltern führen.



Individualisierungsträume erschweren die Organisierbarkeit des Unterrichts

Der neue Lehrplan erachtet eine individualisierte Lerngestaltung als zentrales Element einer modernen Schule. Schülerinnen und Schüler sollten möglichst in ihrem eigenen Lerntempo vorankommen und eine breite Grundbildung erhalten. Individualisierung war das Zauberwort, um mehr Chancengerechtigkeit erreichen zu können. Viele waren überzeugt, dass eine Schule mit einem fortschrittlicheren Bildungskonzept mehr aus den Kindern «herausholen» könne. Entsprechend hoch war der Druck auf die Lehrpersonen, den Unterricht grundlegend zu individualisieren. Massgeschneiderte Lernprogramme weckten die Hoffnung, dass auch Schüler mit mittelmässigen Leistungen ans Gymnasium übertreten könnten. Dabei sollte das Spielerische im Unterricht selbstverständlich nicht zu kurz kommen.

Das Vermitteln von Bildungsinhalten in parallellaufenden individuellen Lernprozessen ist organisatorisch aufwändig. Wer glaubt, der Verzicht auf kollektives Lernen mache die Schule erfolgreicher, täuscht sich. Die bekannte Hattie-Studie hat eindrücklich bewiesen, dass direkte Instruktion im gemeinsamen Klassenunterricht gegenüber individualisierten Lernformen effizienter ist. An dieser Feststellung werden auch neue digitale Lernprogramme kaum viel ändern, da das gemeinsame Lernen unter Führung einer empathischen Lehrperson von zentraler Bedeutung bleibt.

Das neue Lehrerbild von der betreuenden Lehrperson hat einen hohen Preis

Heute sehen sich viele Lehrerinnen primär als eine Lernbegleiterin, die sich selbst stark zurücknimmt und so den Kindern mehr Spielraum geben möchte. Diese Haltung steht in diametralem Gegensatz zur Vorstellung, Lehrerinnen würden durch begeisterte Stoffvermittlung und klare Führung den Unterricht in ihrer Klasse prägen. Der in der Lehrerbildung empfohlene Rollenwechsel von der Stoffvermittlerin zur Lernbegleiterin ist in der Praxis äusserst umstritten. Vor allem Männer scheinen sich mit der Vorstellung, ein Lehrer sei in erster Linie ein einfühlsamer Lernbegleiter, schwer zu tun. Die Zahlen bei den männlichen Stellenbewerbern für die Primarschule sprechen da eine deutliche Sprache. Das Wegbrechen fast einer ganzen Generation junger Lehrer trifft die Primarschule in ihrer Gesamtentwicklung empfindlich und verschärft den Lehrermangel in hohem Mass.

Gesellschaftliche Forderungen nach einer Volksschule mit erweiterter Betreuungsfunktion haben nicht nur auf das Lehrerbild Auswirkungen. Lektionenzahlen wurden erhöht, damit die Kinder in garantierten Präsenzzeiten gut betreut werden. Meist werden in den zusätzlichen Randstunden voll ausgebildete Lehrpersonen eingesetzt, was zu einer Verknappung des Lehrpersonals in den Hauptfächern führt. Wenn nun auch noch gefordert wird, es seien mehr Lehrpersonen mit professioneller Ausbildung zur Schülerbetreuung beim Mittagstisch einzusetzen, wird sich die Situation bei der Unterrichtsverpflichtung sicher nicht verbessern.

Das Problem ist nicht mangelnde Intelligenz

Tages-Anzeiger, 16.9.2022, Kultur & Gesellschaft, Alexandra Kedves

Warum Mathematik so unbeliebt ist • Rechnen wird oft schon bei Erstklässlern zum Angstfach. Was Lehrerinnen, Lehrer und Eltern tun können, damit ihre Kinder lustvoll lernen - und weshalb Singapur ein Vorbild ist.

«Puh, Mathi!!!», riefen jüngst die Schulkinder unisono, die uns von ihren ersten beiden Schulwochen erzählten - vom Start in der 1. Sek und in der 1., der 2. und der 4. Primarschulklasse. Auch spricht Bände, dass nach vier bis sechs Jahren gymnasialem Matheunterricht fast die Hälfte der Maturanden das Lernziel nicht erreicht und in der schriftlichen Maturprüfung in dem Angstfach ein «Ungenügend» kassiert.

Der Präsident der Deutschschweizerischen Mathematikkommission, selbst Mathelehrer, bestätigte 2021 in dieser Zeitung die Existenz der schweizerischen «misère mathématique» (Mathemisere). Was läuft schief, von allem Anfang an? Und wieso sind Mädchen noch unsicherer? Es gibt - das



wurde vielfach untersucht - keine biologischen oder hirnhysiologischen Gründe dafür, dass Frauen schlechter sein müssten.

Lähmende Angst

Barbara Ott, Didaktik-Professorin und Leiterin Fachbereich Mathematik Kindergarten- und Primarstufe und Co-Leiterin des Zentrums Mathematik an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen, unterstreicht, dass es Angst vor dem Fach ist, die lähmt. Mathematikangst hemme die Fähigkeit, Mathematik zu verstehen, und die Möglichkeit, sich an ihr zu beteiligen. «Das betrifft jede Person.» Erwachsene und Kinder, Buben und Mädchen, Lehrende wie Schülerinnen. Forschungsergebnisse zeigten jedoch, dass ein «aktiv-entdeckender Mathematikunterricht» dem entgegenwirke; auch dies gelte für alle.

Entscheidend sei dabei, die Natur von Mathematik an sich zu erkennen. Sie sei als bewusst erlebte Tätigkeit zu begreifen. Entdecken und analysieren, diskutieren und begründen machten sie aus, nicht das Rezeptausführen. Um den aufklärerischen Geist der Disziplin zu veranschaulichen, zitiert Ott den Mathematiker Hans Freudenthal (1905-1990): Mathematik sei vor allem «die Haltung, keiner Autorität zu glauben, sondern vor allem immer wieder warum zu fragen».

An den hiesigen Pädagogischen Hochschulen bemüht man sich inzwischen, den angehenden Lehrpersonen aktiv-entdeckende Unterrichtsformen zu vermitteln. Diese konfrontieren die Schülerinnen und Schüler mit «reichhaltigen Aufgaben». Solche Aufgaben ermöglichen einerseits einen niederschweligen Einstieg, haben aber andererseits das Potenzial für Vertiefung. Man kann sich in sie hineinvergraben, mehr entdecken.

Solche Aufgaben können also auf niedrigerem wie auf höherem Niveau angegangen werden, sie schüchtern nicht ein und erlauben, so Ott, «eine natürliche Differenzierung»: Sie böten Freiheiten in Herangehensweise und Bearbeitung. Im Unterricht würden dann alle Herangehensweisen der Kinder, egal auf welchem Level, wertgeschätzt. Jeder Input könne «als Lernanlass für die gesamte Klasse» genutzt werden.

Wenn alle Kinder sich über ihre Entdeckungen austauschen und diese, mithilfe der Lehrperson, reflektieren und strukturieren, erleben sie sich als Teilnehmende einer gemeinsamen, bedeutungsvollen Tätigkeit - was nachweislich einen viel grösseren Lerneffekt hat als schlichtes Belehrtwerden. Die Lehrperson hole die Kinder so bei ihren Stärken ab, fördere und fordere sie, sagt Ott.

«Wir haben in der Schweiz die gute Situation, dass mit dem neuen Lehrplan 21 ein solcher Unterricht mit reichhaltigen Aufgaben normativ gesetzt ist.» Damit stehe die Schweiz nicht allein, sondern reihe sich in den internationalen Diskurs ein. Und Studierende der PH St. Gallen würden nicht nur die entsprechende Didaktik lernen, um diese Norm umzusetzen, sondern übten ihrerseits, «Mathematik als Tätigkeit zu erleben, bei der sie aktiv mathematische Beziehungen erforschen und Zusammenhänge begründen».

Wie essenziell die Haltung der Lehrpersonen im Mathematikunterricht ist und dass es, gerade in höheren Klassen und am Gymnasium, pädagogisch einen Nachholbedarf gibt, schilderte in dieser Zeitung vor ein paar Jahren schon Didaktikforscher Peter Labudde. Einerseits sei der Notenmassstab unangemessen, «andererseits mangelt es am pädagogischen Selbstverständnis». Nur Mathematiker zu sein, reiche nicht.

Erste Lernphase prägt

Inzwischen tut sich etwas an den Pädagogischen Hochschulen und in den Lernwissenschaften. Allerdings, so hebt Ott hervor, müsse die Gesellschaft ihren Teil dazu beitragen, damit Kinder ihre Neugier auf die Welt der Zahlen und die Lust am Entdecken logischer Zusammenhänge entwickeln und behalten. Man beobachte etwa: Erste Wörter von Kindern würden bejubelt, selbst verkehrte, verdrehte; misslängen hingegen erste Additionen, entstünden meist negative Vibes; auch Elternängste. Oft verunsichere der Druck, es nicht «falsch» machen zu dürfen, die Kinder schon sehr früh, und sie verschlössen sich der Materie.

Trotz der neuen Versuche, Mathematikhemmungen abzubauen, fällt die Reaktion von hiesigen Primarschülerinnen und Primarschülern beim Stichwort «Mathematik» denn auch bis heute oft



verhalten und keineswegs ermutigend aus. Manu Kapur, Professor für Learning Science and Higher Education an der ETH Zürich, hat dafür eine Erklärung. Er, der einst selbst am College in Singapur Mathematik unterrichtet hat und in der Leitung von Singapurs Mathematikolympiade-Team tätig war, erzählt, dass man in Singapur über Jahre an einem Umbau der Mathematikpädagogik gearbeitet hat.

«Man muss die Kultur im Klassenzimmer ändern, und das braucht viel Zeit.» In Singapur habe man vor Jahren angefangen, eine gute Lernkultur aufzubauen, denn Bildungserfolg habe dort einen riesigen Stellenwert, und Lehrpersonen hätten ein hohes Ansehen. Aber eben, ohne Zeit und die Bereitschaft zur Umstellung gehe es nicht. «Und Schule, Bildung ist überall noch immer ein hoch ideologisiertes Thema. Ich würde mir wünschen, dass die wissenschaftlichen Erkenntnisse der Lernforschung - die mittlerweile auf zahlreichen, soliden Studien fussen - allgemein eine grössere Rolle spielen.» Gerade die erste Lernphase sei prägend, der Erstkontakt mit Schule und Mathematik sei essenziell.

«Das Klassenzimmer muss als Safe Space erlebt werden, als sicherer Ort für das freie Denken und Entdecken. Dieses Grundgefühl muss von den Lehrpersonen konstant implementiert und betont werden.» Keine einfache Übung. Eine gute Methode sei, im Unterricht mit kreativen Problemen zu starten, mit Aufgaben, welche die Schüler und Schülerinnen gar nicht lösen könnten und die viel Raum zum Nachdenken böten. Denn der wichtigste Lernerfolg sei die Erkenntnis, dass es ums Erarbeiten möglicher Lösungswege gehe, nicht um die richtige Lösung.

Ins tiefe Lernen vorstossen

Mitdenken und aktiv teilnehmen sind Schlüsselwörter. Manu Kapur ergänzt sie um «deep learning» (tiefes Lernen): Dieses unterscheidet sich von einem traditionellen Trainieren von Lösungsroutinen und vom Auswendiglernen von Formeln. Um zum tiefen Lernen vorzustossen, ist «productive failure», das produktive Scheitern, ein wichtiger Schritt: Wenn man mit einer Aufgabe ringe, an ihr auch scheitere, durchdringe man grundsätzliche Strukturen und Zusammenhänge viel besser – vorausgesetzt, dass einem eine unterstützende Lehrperson zur Seite stehe. Das hätten Untersuchungen wieder und wieder bewiesen.

Diese Art von Didaktik greift, so Kapur, nicht nur bei den Kleinen. Selbst an der ETH Zürich wurden bereits für eine Auswahl von Studienanfängerinnen und -anfänger solche Methoden eingesetzt. Und es stellte sich heraus, dass sich die Erfolgsquote bei Prüfungen erhöhte. «Meist gründet der Misserfolg eines Studierenden keineswegs in mangelnden kognitiven Fähigkeiten.»

Die ETH Zürich und Lausanne haben 2021 erstmals ein Doktoratsprogramm in den Lernwissenschaften lanciert, das sich mit genau diesen Fragen beschäftigt. «Es wächst eine neue Generation an Lernwissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern heran, von der ich mir viel erhoffe», freut sich Manu Kapur.

Das Gespräch mit Manu Kapur wurde auf Englisch geführt.

Welche Schule braucht der Mensch?

NZZ, 17.9.2021, Zürich und Region, Matthias Niederberger

NZZ-Podium zu Stärken und Schwächen des Bildungssystems

Wer bei der Bildung sparen will, macht sich als Politiker unbeliebt. Auch Wirtschaftsvertreter werden niemals müde zu betonen, wie wichtig gut ausgebildete Fachkräfte sind. Die Schweiz zeigt sich oft stolz auf ihr duales Bildungssystem. Aber kein System ist perfekt. Viele Kinder und Jugendliche leiden unter dem Leistungsdruck und haben psychische Probleme. Ausserdem mangelt es an Lehrpersonen.

Zum Thema «Leistungsgesellschaft – welche Schule braucht der Mensch?» diskutierte am Donnerstagabend eine kompetente Runde im NZZ-Foyer. Zu Gast waren die Zürcher Bildungsdirektorin



Silvia Steiner, der Swiss-Re-Verwaltungsratspräsident Sergio Ermotti, der Hochbau-Projektleiter Oliver Meier und Margrit Stamm, Professorin für Erziehungswissenschaften.

«Tiefe Arbeitslosenquote»

Das Interesse für das Thema war gross, wovon das praktisch bis auf den letzten Platz gefüllte Foyer zeugte. Keine Überraschung, ging es doch um nicht weniger als den «wichtigsten Rohstoff der Schweiz», wie es der Podiumsleiter Martin Meyer ausdrückte. Margrit Stamm legte gleich zu Beginn der Veranstaltung den Finger in die Wunde und kam in ihrem Kurzreferat auf die negativen Seiten des Schweizer Bildungssystems zu sprechen. Die Bildungspolitik müsse den traditionellen Tunnelblick auf Noten und möglichst viel Akademia überdenken, sich gegenüber verdeckten Fähigkeiten öffnen und damit auch der Chancengerechtigkeit mehr Beachtung schenken. «Noten täuschen Intelligenz vor», sagte die emeritierte Professorin für Erziehungswissenschaften. Sie seien kein eindeutiges Merkmal dafür, was Kinder könnten. Weiter plädierte sie dafür, dass Kinder manchmal auch scheitern und «nur» durchschnittlich sein dürften. Der Mut zum Scheitern werde in unserer Gesellschaft zwar oft gepredigt, aber nicht gelebt.

Natürlich gebe es Verbesserungspotenzial, sagte Sergio Ermotti. Im Grossen und Ganzen sei er aber sehr zufrieden mit dem Bildungssystem, sagte der Verwaltungsratspräsident des Rückversicherers Swiss Re. Ermotti lobte vor allem die duale Ausrichtung. Der ehemalige CEO der Grossbank UBS startete seine Karriere mit einer Lehre und steht damit exemplarisch für die Durchlässigkeit des Bildungssystems. Laut Ermotti ist es mittlerweile auch für Kinder aus weniger gut situierten Familien einfacher geworden, eine universitäre Ausbildung zu absolvieren. «Zudem haben Länder mit einem dualen Bildungssystem oft eine tiefe Arbeitslosenquote und zeichnen sich durch soziale und politische Stabilität aus», sagte er.

Steiner sieht ungleiche Chancen

Ein positives Bild vom Bildungssystem hat auch die Zürcher Bildungsdirektorin Silvia Steiner. Die Mitte-Politikerin anerkennt aber, dass nicht alle Kinder die gleichen Chancen haben. «Wir vererben unsere Bildungsbiografien», sagte Steiner. Es sei nun einmal so, dass Kinder aus Akademiker-Familien mit einer höheren Wahrscheinlichkeit die Universität besuchten als Kinder aus Nicht-Akademiker-Familien. Die Aufgabe der Schule sei es, allen Kindern gerecht zu werden. Für die Lehrpersonen sei es manchmal schwierig, den einzelnen Kindern und Bedürfnissen zu entsprechen. Angst, dass immer mehr Eltern ihre Kinder in Privatschulen schicken, hat Steiner aber nicht: «Unsere Privatschulquoten sind konstant.»

Was die Ausbildung betreffe, seien nicht nur die Schulen, sondern auch die Unternehmen in der Pflicht, findet Oliver Meier. Der Hochbau-Projektleiter und eidgenössisch diplomierte Baumeister arbeitet für die Marti AG. Meier ermunterte am Podium Arbeitgeber dazu, selber aktiv zu werden: «Man muss die jungen Leute selbst ausbilden, sich bemühen und Perspektiven bieten.» Viele Firmen hätten das bereits realisiert.

In der Schule scheitern kann wertvoll sein

NZZ, 19.9.2022, Meinung & Debatte, Gastkommentar von Margrit Stamm

Nach wie vor ist unser Bildungssystem von der Überzeugung geprägt, Optimierung und Maximierung von Leistung seien das höchste aller Ziele. Dies aber wird dem Potenzial sehr vieler junger Menschen nicht gerecht.

Besonders fleissig und gute Noten – solche Kinder haben beste Aussichten auf eine erfolgreiche Bildungslaufbahn. Denn das Humankapital ist das höchste Gut für eine florierende Wirtschaft. Hochleistungen sind Wegmarken der Ausbildung und ein Zeichen unserer Optimierungskultur. Schulen und Eltern, die alles tun, damit der Nachwuchs im Wettbewerb besteht, sind deshalb auf dem richtigen Weg . . .



So weit die verbreitete Meinung. Doch sie ist nur teilweise richtig. Die Konzentration auf immer höhere Leistungen blendet aus, dass damit für Heranwachsende oft enorme psychische Kosten verbunden sein können. Manche müssen Leistungen erbringen, die sie fast überfordern. Ihre Fähigkeiten werden ausgepresst, nur um sie auf ein Niveau zu pushen, das für sie eigentlich zu hoch ist. Doch solche Zusammenhänge werden ungern zur Kenntnis genommen. Lieber werden Probleme individualisiert: Stichwort «Burnout Kids».

Selbstverständlich ist Hochleistung nicht ausschliesslich als negatives Phänomen zu verstehen. Es gibt junge Menschen, die überdurchschnittlich intelligent sind. Sie lassen sich von Lehrkräften und Eltern unbeschadet herausfordern, damit sie ihre Leistungsexzellenz unter Beweis stellen können. Doch um sie geht es hier nicht.

Kein Klumpen Ton

Eine Hauptursache für die gegenwärtige Situation ist das Bildungssystem, das die Akademisierung vorantreibt und die verantwortete Elternschaft als Grundbedingung für den Schulerfolg der Kinder postuliert. Schulen erwarten von Vätern und Müttern eine Menge – etwa Hausaufgaben zu kontrollieren oder bei der Erstellung von Referaten und Prüfungsvorbereitungen mitzuhelfen. Darum fühlen sich viele Eltern verpflichtet, als «Produzenten» der Kinder zu handeln und sie auf die Bühne zu stossen. Dass manche von ihnen enorm in die Ausbildung des Nachwuchses investieren und ihr Engagement bisweilen überdimensioniert wirkt, ist auch eine Folge dieser Entwicklung. Das betrifft nicht nur den Weg ins Gymnasium, sondern ebenso Jugendliche mit praktischen Begabungen, die unter allen Umständen nicht der Realschule (Sek C) zugeteilt werden sollen, genauso wie Langsamlernende, Träumer, Schüchterne und Hyperaktive, die mit Therapien «normalisiert» werden müssen.

Wir tun so, als seien der Leistungsdruck und seine Folgen eine notwendige Begleiterscheinung eines erfolgreichen Bildungssystems. Dieser Trend macht glauben, das Kind sei wie ein Tonklumpen formbar, bis es den Vorstellungen der Erwachsenen genügt. Oft wird bereits die frühe Förderung als Überholspur verstanden, um den Nachwuchs später automatisch Akademiker werden zu lassen. Doch es gibt keine Entwicklungsschritte, die aus Kindern junge Menschen macht, welche der Zukunftsplanung der Erwachsenen linear folgen können. Kinder spüren wie Seismografen, was von ihnen erwartet wird, deshalb beginnt der Druck manchmal bereits im Kindergarten.

Die Gesellschaft sollte sich von der Fixierung auf das formbare Hochleistungskind distanzieren. Dass es hierfür grosse Anstrengungen der Bildungspolitik braucht und keine Alibireformchen, ist eine weit verbreitete Forderung. Doch inzwischen gilt es als empirische Tatsache, dass nicht in erster Linie die Bildungsausgaben eine zentrale Rolle spielen (international liegt die Schweiz im Durchschnitt), sondern kleinschrittige Veränderungen von Einstellungen wirksamer sind. Allerdings wissen wir nur zu gut, dass genau dies schwierig ist. Einstellungen und Überzeugungen sitzen tief und halten sich hartnäckig. Strukturen lassen sich leichter verändern.

Welche Schule braucht der Mensch? Eine leistungsorientierte Schule, die jedoch genauso potenzialorientiert und chancengerecht ist. Und eine Schule, die sich nicht lediglich auf Selektionsprozeduren anhand von Noten konzentriert, sondern Lernprozesse sowie den Erwerb überfachlicher Kompetenzen ebenso gewichtet. Dass Kinder hin und wieder scheitern dürfen, gehört dazu.

Erstens hat das Potenzial in unserem Bildungssystem eine untergeordnete Bedeutung, auch wenn es in der Wirtschaft einer der am häufigsten verwendeten Begriffe ist. In der Bildungsforschung wissen wir viel über Defizite von Schulneulingen, über die mangelnde Ausbildungsreife von Berufslernenden oder die manchmal problematische Studierfähigkeit von Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, aber kaum etwas über ihre Potenziale. Solche verdeckten Fähigkeiten werden zu selten erwartet, wahrgenommen und wertgeschätzt.

Darum muss das Bildungssystem seinen Blick neu ausrichten, weg von der Konzentration auf Defizite, hin zur Integration von Potenzialen. Doch ein solcher Blick entsteht nicht über Nacht. Und auch nicht dadurch, dass Begriffe wie Kompetenz oder Talent nun inflationär gebraucht werden, die herkömmlichen Selektionsmechanismen aber beibehalten und Einstellungsmuster gegenüber jungen



Menschen nicht hinterfragt werden. Der Perspektivenwechsel muss in den Köpfen beginnen. Ohne ihn kann das grosszügigste Budget keine Wirksamkeit entfalten.

Zweitens wissen wir schon lange, dass Noten Intelligenz vortäuschen, aber kein unbestechliches Merkmal für das sind, was ein Kind kann, sondern eher ein Produkt von Privilegien und Zufällen. Diese breit abgestützte Erkenntnis hat mit der fehlenden Chancengerechtigkeit zu tun. Im Vergleich zu privilegiert aufwachsenden Kindern haben solche aus einfach gestellten Familien beim Übertritt ins Gymnasium deutlich schlechtere Karten – auch bei gleichen Leistungen. Ihnen fehlen familiäre Förderressourcen sowie eine externe Lernunterstützung. Darum werden sie trotz intellektueller Begabung oft in eine Berufslehre abgelenkt, während Akademikerkinder das Gymnasium besuchen – auch wenn sie praktische Begabungen haben.

Unserer Gesellschaft geht somit ein bemerkenswertes Reservoir an Potenzial begabter Jugendlicher sowohl für die Berufsbildung als auch fürs Gymnasium verloren. Würden Neigungen und Interessen den Ausbildungsweg bestimmen, wären in der Berufsbildung mehr Jugendliche aus akademischen Elternhäusern vertreten, in den Gymnasien mehr solche aus einfach gestellten Familien.

Tunnelblick auf Noten

Drittens fehlt der Blick auf überfachliche Kompetenzen. Viele Indizien sprechen dafür, dass solche Skills – die Weltgesundheitsorganisation nennt sie Lebenskompetenzen, das Management Soft Skills oder Future-Skills – für den Berufs- und Lebenserfolg genauso bedeutsam sind. Dies ist auch eine wichtige Aussage der Expertiseforschung. Sie liefert genug Hinweise, dass Hard Skills, beispielsweise Schulnoten oder Zertifikate, den Ausbildungs- und Berufserfolg nur ungenau voraussagen können. Es sind die Soft Skills, die entscheiden, ob Hard Skills in der Praxis wirksam werden können. Wenn Soft Skills somit alles andere als «soft» sind, ist es erstaunlich, dass sie in den meisten Aufnahmeverfahren fürs Gymnasium oder in Rekrutierungsmassnahmen für die Berufslehre nach wie vor zweite Garnitur sind.

Eine Gesellschaft, die sich zu Leistung bekennt, doch potenzialorientierter und chancengerechter werden will, muss viel mehr dafür tun, dass Kinder aus einfach gestellten Familien faire Chancen bei der Überwindung von Nachteilen und bei der Entdeckung von Potenzialen bekommen. Darum sind fachübergreifende Kompetenzen stärker zu gewichten. Eine solche Forderung setzen Schulen um, die Beziehungen stark gewichten, das Selbstvertrauen der Schülerinnen und Schüler entwickeln und herausfordernde Situationen schaffen, damit sie Durchsetzungsfähigkeit und Beharrlichkeit («grit») erproben und Frustrationstoleranz durch die Überwindung von Hindernissen einüben können.

Doch allein kann es die Schule nicht richten. Die gleichen Förderprinzipien gelten für das Elternhaus. Mütter und Väter, die auch auf solche Kompetenzen setzen, stärken die Leistungsfähigkeit und Lebenstüchtigkeit ihrer Kinder. Damit geben sie ihnen ein solides Fundament für eine unsichere Zukunft und für mögliche Fehlschläge mit.

Scheitern dürfen – das ist mein vierter Punkt. Bücher wie die «Kunst des Scheiterns» sind im Management geläufig, in Schule und Ausbildung aber tabu. Der unbedingte Fokus auf den Bildungserfolg verhindert, die Chancen von Fehlschlägen zu erkennen. In unserer Optimierungsgesellschaft haben junge Menschen ein Recht, solche Erfahrungen zu machen. Nur so erkennen sie, dass ihnen etwas gegenübersteht, was Wirklichkeit heisst. Somit ist es ein Teil des Eltern- und Lehrerjobs, Misserfolge zuzulassen, aber junge Menschen im Glauben an sich selbst zu stärken.

Was bedeutet dies für die Schule der Leistungsgesellschaft? Die Bildungspolitik muss den traditionellen Tunnelblick auf Noten und möglichst viel Akademie überdenken und der Perspektive auf verdeckte Fähigkeiten und damit auf mehr Chancengerechtigkeit eine deutlich höhere Beachtung schenken. Fördert unser Ausbildungssystem zudem überfachliche Kompetenzen, werden junge Menschen besser auf die Unwägbarkeiten der Zukunft vorbereitet. Dafür braucht es politische Fachgremien und pädagogische Professionelle, die sich von der Überzeugung emanzipieren, Optimierung und Maximierung von Leistung sei das höchste Ziel von Bildung und Ausbildung.



Margrit Stamm ist emeritierte Professorin für Erziehungswissenschaften an der Universität Freiburg i. Ü. – Beim abgedruckten Text handelt es sich um das Impulsreferat, das Margrit Stamm am 15. September in Zürich beim NZZ-Podium «Leistungsgesellschaft – welche Schule braucht der Mensch?» gehalten hat.

Ein Hort der sozialen Ungleichheit

Tages-Anzeiger, 23.9.2022, Kultur & Gesellschaft, Alexandra Kedves

Serie zum Schulstart • Die Selektion im Schweizer Schulwesen und unbewusste Vorurteile benachteiligen bis heute Kinder aus bildungsfernen Familien. Vom Kindergarten Eintritt an zeichne sich ab, wohin der Weg führe. Was tun?

Daniel Hofstetter kann sich noch gut erinnern: Seine Mutter berichtete ihm beim gemeinsamen Abwasch, sein Lehrer habe vorgeschlagen, Daniel an die Aufnahmeprüfung fürs Langzeitgymnasium zu schicken. «Eine Extraprüfung? Das muss nicht sein, antwortete ich damals, und damit war die Sache gegessen.»

Hofstetter besuchte dann im Kanton Solothurn die Bezirksschule, ging prüfungsfrei ans Kurzzeitgymnasium und erwarb so, als Erster seiner Familie, eine Matura. Nach dem Studium der Erziehungswissenschaften und der Theologie erwarb er Gymnasiallehrerdiplom und Doktorat.

Heute forscht und lehrt der Vater zweier schulpflichtiger Töchter als Professor für Professionalisierung und Kompetenzentwicklung an der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik (HfH) über genau solche Erfahrungen: darüber, wie sich soziale Privilegien in Bildungsungleichheiten umwandeln; wieso die Schweiz in den Kategorien Bildungs- und Chancengerechtigkeit schlecht abschneidet.

Spätestens seit dem Pisa-Test 2015 steht fest, dass das hiesige System mit seiner allgemeinen, kostenfreien Schulpflicht zwar eine Basis für Bildungsgerechtigkeit - den gleichen Zugang zu höher bildenden Schultypen bei gleicher Leistung und Leistungsfähigkeit - hat. Vergleicht man aber mit anderen europäischen Ländern, entpuppt sich das System in Sachen sozialer Mobilität als eher rückständig. Es reproduziert weitgehend die bestehenden Klassenverhältnisse. Sozial weniger privilegierte Kinder haben klar kleinere Chancen auf höhere Abschlüsse, wie die OECD schon 2015 bemängelte.

2021 bestätigte eine Studie des Zentrums für Demokratie Aarau, dass die Bildungswege sich gar je nach Schulhaus beziehungsweise sozialer und ethnischer Zusammensetzung städtischer Schulkreise und Quartiere stark unterschieden. «In keinem OECD-Land wirkt sich die Zusammensetzung der Schulen nach sozialer und sprachlicher Herkunft so stark auf die Schulleistung der einzelnen Schülerinnen und Schüler aus wie in der Schweiz», betonen der Zürcher Politikwissenschaftler Oliver Dlabac und seine Mitautorinnen; Dlabac zeichnet als Hauptautor von «Durchmischung in städtischen Schulen - eine politische Aufgabe?».

Mangelnde Frühförderung

Je nach Quartier können laut Studie bereits kleine Anpassungen an den Grenzen der Einzugsgebiete die Durchmischung verbessern; Dlabac entwickelte einen Optimierungsalgorithmus dafür. Der Leistungsabfall einer Klasse setze ab einem Anteil von 30 bis 40 Prozent von Schülern aus sozial schwachen und fremdsprachigen Familien ein.

Immerhin hat sich die Bildungsmobilität dennoch etwas gesteigert, wie der Bund 2021 erhoben hat: Unabhängig vom Bildungsstand der Eltern erreichen die jüngeren Generationen öfter einen Abschluss auf Tertiärstufe (Hochschulabschluss oder höhere Berufsbildung) als die älteren. Aber immer noch ist das Elternhaus essenziell.

Ein Grund für die Bildungsdiskrepanz zwischen Kindern mit unterschiedlichem Hintergrund ist die mangelnde Frühförderung. Gerade sozioökonomisch benachteiligte, fremdsprachige Eltern schicken



ihr Kind nicht unbedingt in eine Krippe. Die Idee, dass in den Kindergartenjahren noch alles aufgeholt werden kann, erweist sich als nur begrenzt tragfähig.

Abgesehen davon: Was geschieht in Kindergarten und Primarschule? Erziehungsforscherin Margrit Stamm formulierte 2021: «Schon der Habitus der Primarschülerin verweist auf ihre soziale Position. Hat sie einen differenzierten Wortschatz oder Hobbys, die etwas kosten, und einen ausgewählten Freundeskreis, dann sind ihr Vorteile in der Schule wahrscheinlich gewiss.» Der von Pierre Bourdieu übernommene Begriff «Habitus» hat sich in der Diskussion um die Schule eingebürgert. Er beschreibt die unbewussten Denk- und Handlungsmuster: Das Kind widerspiegelt mit seinem Habitus sein privates Umfeld - und dieser bestimmt seine Schulkarriere entscheidend mit.

Zuteilung als Knackpunkt

Im Band «Angepasst, strebsam, unglücklich» (2022) macht Margrit Stamm, umgekehrt, besonders bei Akademiker- und Mittelschichtskindern einen Effekt aus, den sie «Überleistung» nennt; er führe zur Fehlbelegung von Gymi- und Sek-A-Plätzen. Man kann zwar Fragezeichen hinter diese Diagnose stellen; aber Stamms Analyse unserer Kultur der Dauerbewertung, die Schule, Konsum- und Arbeitswelt prägt, überzeugt. Scharfsichtig kritisiert sie den «fast ausschliesslich auf Noten ausgerichteten Beurteilungs-, Kontroll- und Feedbackmonitor». Wer jedoch den vermessenden Blick einschränke, stattdessen den jungen Menschen mehr vertraue, ihnen mehr zutraue, fördere ihr Selbstwertgefühl, hält sie fest.

Dass scharfe Selektion und die Zuteilung zu einem niedrigeren Anforderungslevel in der Schule auf die Lernerfolge der herabgestuften Schülerinnen und Schüler einen «signifikanten negativen Impact» hat, ist in der Tat das Ergebnis einer 2022 veröffentlichten Genfer Studie. Auch für Daniel Hofstetter liegt ein Knackpunkt im Moment der Zuteilung.

Er hat die Selektionsprozesse am Übergang von der Primarschule in die Oberstufe ausgeleuchtet und diverse Phänomene entdeckt, die die Bildungsgerechtigkeit verzerren. In seinem Band «Die schulische Selektion als soziale Praxis» hält er fest: «Die Schule ist kein neutraler Austragungsort von Bildungsentscheidungen. In Selektionsprozessen werden gesellschaftliche Interessen durchgesetzt.»

Im Gespräch räumt Hofstetter mit dem Mythos auf, dass Selektionsprozesse erst im Moment des Übergangs stattfinden.

Schon im Kindergarten, bei der ersten Berührung mit dem System Schule, beginne die Selektion. Manchmal hätten ältere Geschwister die Schule besucht, oder es kursierten Informationen über die Eltern; allein Name und Nachname eines Kindes könnten beim Schulpersonal unbewusst eine bestimmte Erwartungshaltung auslösen. Und frühe Tests in den ersten Klassen trügen ihren Teil bei. Hofstetter spricht von «Protoselektion», Urselektion. Seine Feldforschung zeigt zudem, dass Lehrpersonen den Eltern bereits vor dem ersten Gespräch bestimmte Haltungen bezüglich der kindlichen Bildungslaufbahn unterstellen und sich demgemäss vorbereiten: Für einen Rechtsanwaltsvater plant man anders als für eine Hilfsarbeiterin.

Tatsächlich, so Hofstetter, wehrten sich manche Eltern im Elterngespräch gegen schulische Zuordnungen und setzten sich für eine bessere Schulkarriere ihres Kindes ein. Oft hätten wehrhafte Eltern den Habitus eines Erblassers: Sie waren selbst am Gymi, also sollen ihre Kinder auch dahin. Andere Eltern dagegen unterwürfen sich dem Lehrerurteil, was für das Schulpersonal praktisch und angenehm sei. Äusserst selten würden solche Eltern im Gespräch dazu eingeladen, eine andere Sicht auf ihr Kind zu vertreten. «So werden die sozialen Ungleichheiten reproduziert», erklärt Hofstetter.

Die Notenvergabe während der Primarschulzeit, die oft die Schulkarriere vorspart, bildet gleichfalls diese Tendenzen ab. Auch deshalb gelangen ans Gymi überproportional viele Kinder aus gut gestellten Familien, an der Realschule jedoch sind sie unterrepräsentiert. Hofstetters Forschung belegt, dass manche Kinder selbst bei identischer Punktzahl in identischen Tests von den Schulen am Ende mal in die Realschule, mal in die Sek A, mal ins Progymnasium eingeteilt werden. Vom Kindergarteneintritt an zeichne sich ab, wohin der Weg führe, so Hofstetter.



Eine Rolle dabei spiele die «Passungsarbeit»: Je nach vorhandenem Platz werde das «Schülermaterial» passend gemacht. Daher verändern sich etwa die Gymnasialquoten seit Jahren kaum. «Familien mit hohem Bildungshintergrund profitieren von dem System; Unterschichtskinder, die gleich oder gar besser begabt sind als manches Mittelschichtskind mit Gymnasialzuteilung, haben es dagegen schwerer.» Immer die Gleichen gingen ans Gymi, immer die Gleichen in die Lehre.

Transformation im Kleinen

Hier auf einen grossen, strukturellen Umbau des Bildungssystems zu warten, hält Hofstetter für verkehrt. «Um sofort einen Anstoss zur Veränderung zu geben, können Lehrpersonen ihre blinden Flecken reflektieren und zudem ihre Ermessensspielräume nutzen.» Er schlägt eine sozialtheoretisch gestützte Pädagogik vor. Denn: «Man ist als Lehrperson nie neutral und objektiv. Es ist deshalb besser, die sozialen Kräfte zu erkennen, die auf einen einwirken, als sie auszublenden. Dann ist Transformation im Kleinen möglich.»

Hofstetter selbst greift in seinen Lehrveranstaltungen auf, wie die Schule in die Herstellung von Ungleichheiten verstrickt ist. In Fallbearbeitungen nehmen Studierende dort ihr pädagogisches Handeln und gesellschaftliche Fragen unter die Lupe, entwickeln Handlungsalternativen.

Daneben wird gerade in der Deutschschweiz immer wieder der Ruf laut, das Bildungssystem komplett zu reformieren. Für eine bessere Zukunft für alle Kinder - und das Land - propagieren manche eine längere Schulpflicht und die Abschaffung oder Modifikation der selektiv-restriktiven Gymnasialpolitik. Der freie Zugang zum Gymnasium oder zumindest die Abschaffung der Gymiprüfung (die nicht überall existiert) wird hitzig diskutiert. Doch manche Kantone haben bis heute nicht einmal anonymisierte Aufnahmeprüfungen.

Bildungsmobilität und ihre Grenzen

Befragte mit Tertiärabschluss nach Alter und nach Bildungsstand der Eltern, in Prozent

■ 25–34 Jahre ■ 35–54 Jahre ■ 55–74 Jahre

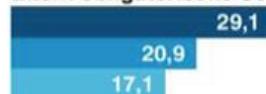
Eltern Tertiärstufe (Hochschulabschluss oder Höhere Berufsbildung)



Eltern Sekundarstufe II



Eltern obligatorische Schule



Lesbeispiel: 79,0% der heute 25–34-Jährigen mit einem Tertiärabschluss haben mind. einen Elternteil, der als höchste Bildung die Tertiärstufe abgeschlossen hat. Verfügen die Eltern über keine nach-obligatorische Bildung, haben nur 29,1% dieser Altergruppe einen Tertiärabschluss.

Grafik: mre / Quelle: BFS, Erhebung 2021



Maturität – Reformen ohne Not

NZZ, 31.8.2022, Meinung & Debatte, Tribüne, Gastkommentar von René Roca

Praktisch geräuschlos läuft im Moment eine Vernehmlassung im Rahmen der sogenannten Weiterentwicklung der gymnasialen Maturität (WEGM). In einem ersten Schritt geht es um die Reform des Maturitätsanerkennung-Reglements; ein weiterer Reformschritt wird in einem Jahr folgen, wenn es um einen neuen gesamtschweizerischen Rahmenlehrplan (RLP) gehen wird, wofür lediglich noch eine «Anhörung» geplant ist. Die massgebenden Akteure, das Eidgenössische Departement für Wirtschaft, Bildung und Forschung (WBF) und die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), begründen die Reformschritte damit, dass sich «das schweizerische Bildungssystem in den letzten Jahrzehnten tiefgreifend verändert» habe.

Das ist durchaus der Fall. In diesem Kontext wird explizit auf das Harnos-Konkordat, auf die neuen sprachregionalen Lehrpläne der obligatorischen Schule (u. a. Lehrplan 21) und auf den Bologna-Prozess an den Hochschulen verwiesen. Als «letzter Baustein» muss nun noch die Sekundarstufe II, also neben den Berufsschulen und dem KV auch die Maturitätsschulen, ins neue System «eingepasst» werden. Diese Einpassung, so WBF und EDK, sei nötig, da sich die Grundlage der gymnasialen Ausbildung seit der letzten Reform von 1995 kaum weiterentwickelt habe. Zudem werden «Megatrends» wie die Globalisierung und Digitalisierung als Rechtfertigung für die WEGM angeführt, um Reformkritiker gleich vorweg als Ewiggestrige abzukanzeln. Die WEGM erfolgt zu einem Zeitpunkt, der die gravierenden Mängel der erwähnten Reformen deutlich vor Augen führt und deshalb immer mehr Kritiker auf den Plan ruft. In den letzten 25 Jahren gab es immer wieder sinnvolle Teilrevisionen des Maturitätsanerkennungsreglements (MAR) – zum Beispiel die Einführung von Informatik als obligatorisches Fach. Eine grundlegende Reform ist absolut nicht zwingend, die Reform erfolgt also ohne Not.

Die Schweizer Maturität hat weltweit noch einen sehr guten Ruf. Wieso werden die Reformen trotzdem durchgezogen? Insgesamt unterwirft sich die WEGM unkritisch den genannten «Megatrends», um eine Internationalisierung der Bildung zu erreichen. Sie ist letztlich eine blosser Anpassung an das bereits gescheiterte angelsächsische Modell, das den Fokus nur noch auf Kompetenzen legt und den Bildungs- und Wissensbegriff weiter entleert. So wird die Ausrichtung auf Kompetenzen im MAR erstmals erwähnt und initialisiert; für den neuen, völlig überfrachteten RLP sind Kompetenzen schlicht die Grundlage. Wohin führt das? Entscheidend für ein Gelingen des Bildungsprozesses ist die zentrale Rolle der Lehrperson; diese wird aber mit den Reformen weiter geschwächt.

Zweifellos führen diese auch zu mehr Kontrolle und Steuerung, also zu mehr Gängelung von oben und einer Vertiefung der Top-down-Strategie. Das ist gut für die Bildungsbürokratie des Bundes und der Kantone, aber schlecht für die Lehrpersonen. Die nächsten Reformschritte, so etwa die grundsätzliche Infragestellung des Fächerkanons (ähnlich wie bei der KV-Reform), sind schon in der Pipeline. Die Reform läuft nach einem bewährten Strickmuster ab: Ein überrissenes Reformpaket wird durch kurzfristig terminierte «Konsultationen» und eine Vernehmlassung gejagt. Das Paket wird dann etwas abgespeckt, der Rest wird aber durchgedrückt, ein letztlich intransparentes und undemokratisches Verfahren. Was tun? Falls das erste Ziel der gymnasialen Maturität, nämlich der «prüfungsfreie Zugang zu den universitären und pädagogischen Hochschulen», erreicht werden soll, müssen die bisherigen Reformen der Volksschule und auch der «Bologna-Prozess» an den Hochschulen kritisch hinterfragt werden.

Die alleinige Fixierung auf letztlich ideologisch motivierte «Kompetenzen» ist zu revidieren, und Lernziele sind wieder mit einem vernünftigen Wissensbegriff klarer zu fassen. Nur so kann ein humanistischer Bildungsbegriff zurückgewonnen werden, der die Qualität der Gymnasien langfristig sichert und die kontinuierliche Niveausenkung stoppt. Zudem würde so auch das zweite Ziel der gymnasialen Maturität, die «vertiefte Gesellschaftsreife», wieder in greifbarere Nähe rücken.

René Roca ist Historiker und Gymnasiallehrer.



Bildung und Demokratiefähigkeit

NZZ, 7.9.2022, Meinung & Debatte, Leserbrief

Als langjähriger Gymnasiallehrer kann ich dem Tribüne-Beitrag «Maturität – Reformen ohne Not» von René Roca (NZZ 31. 8. 22) nur zustimmen. Er zeigt an zahlreichen Beispielen auf, dass ohne Not das «schweizerische Bildungssystem tiefgreifend verändert wurde» und nun auch das Gymnasium (Maturitätsanerkennungs-Reglement und Rahmenlehrpläne) reformiert werden soll.

Dies soll wieder nur im Rahmen einer «Anhörung» einiger Beteiligter und ohne breite Vernehmlassung «geräuschlos» durchgeführt werden. Obwohl gegenüber den zahlreichen Reformen der letzten Jahrzehnte gut begründeter Widerspruch von aktiven und ehemaligen Lehrkräften, Fachleuten und Eltern kam, wurden die Pläne durchgesetzt. Dabei wurden politische Lenkungs- und Beratungsfachleute eingesetzt, um den Widerstand in den und ausserhalb der Schulen (auch bei Volksabstimmungen, u. a. Lehrplan 21) zu schwächen.

Heute zeigen sich die schwerwiegenden Folgen. Es ist darum wertvoll und notwendig, dass die NZZ und der Autor zu einer breiten, sachlichen Debatte gerade auch über die wichtigen Bildungsanliegen von Demokratiefähigkeit und Ethik beitragen.

Urs Knoblauch, Fruthwilen