

Sachdokumentation:

Signatur: DS 5692

Permalink: www.sachdokumentation.ch/bestand/ds/5692



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 31. Mai 2026

Inhalt

EDK-Bildungsrhetorik und Schulrealität passen überhaupt nicht mehr zusammen	2
28. Mai 2026, Hanspeter Amstutz.....	2
Wenn Alarmglocken stumm bleiben.....	4
Journal 21, 25. Mai 2026, Carl Bossard.....	4
Keine Ausbildung, aber Autorität.....	6
NZZ am Sonntag, 17. Mai 2026, Debatte Schulpädagogik, von Beni Iten.....	6
SVP attackiert Pädagogische Hochschulen – und denkt über eine Lehrerlehre nach.....	12
Tages-Anzeiger online, 16. Mai 2026, Sabrina Bundi.....	12
Förderklassen in Zürich Die Bildungsblase sollte ihren Widerstand aufgeben.....	14
NZZ, 19. Mai 2026, Meinung & Debatte, Robin Schwarzenbach.....	14
Überprüfung des Erreichens der Grundkompetenzen 2024: Resultate in Schulsprache und Mathematik liegen vor.....	16
EDK, Medienmitteilung, 21.05.2026.....	16
Luzern ist das Schlusslicht in Mathe - Uri und Graubünden sind top im Lesen.....	17
Tages-Anzeiger, 22. Mai 2026, Politik & Wirtschaft, Zoë Egli und Sabrina Bundi.....	17
Selbst bei einfachsten Aufgaben sind viele Schüler überfordert.....	19
NZZ, 22. Mai 2026, Schweiz, Sebastian Briellmann.....	19
Den Alterseffekt berücksichtigen.....	21
Tages-Anzeiger, 28. Mai 2026, Forum, Leserbrief.....	21
«Die Stimme der anderen».....	21
NZZ, 20 Mai 2026, Meinung & Debatte, Leserbrief.....	21
Beisammensein ist keine Integration.....	22
Tages-Anzeiger, 16. Mai 2026, Forum, Leserbrief.....	22



EDK-Bildungsrhetorik und Schulrealität passen überhaupt nicht mehr zusammen

28. Mai 2026, Hanspeter Amstutz

Die Liste der dringend zu lösenden Herausforderungen in der Volksschule ist lang. Das überladene Fremdsprachenkonzept, die dringend zu schliessenden Lücken im Deutsch, die forcierte schulische Integration, die Verzettelung durch stoffliche Überfülle und masslos gewordene Forderungen an den individualisierten Unterricht haben die Volksschule unter einen permanenten Überdruck gesetzt.

Doch was unternimmt die Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz, um aus der wenig erfreulichen Situation herauszukommen? Die Antwort ist ernüchternd: Man beschönigt, wartet auf weitere Bestätigungen durch neue Erhebungen und legt die Hände in den Schoss. Um den Anschein zu erwecken, dass man gut auf Kurs und nicht untätig sei, wird stets das hervorgehoben, was in unseren Schulen einigermassen rundläuft.

Eine Medienkonferenz der EDK ohne jede Selbstkritik

Zu dieser Schönwetterpolitik gehörte der lobende Kommentar von EDK-Präsident Christophe Darbellay an der Medienkonferenz der EDK zu den Mathematik- und Lesekompetenzen unserer Zweitklässler (4. Klasse nach neuer Zählweise). Darbellay unterstrich, dass man aufgrund der befriedigenden Resultate ableiten könne, dass die Harmonisierung der Schweizer Volksschulbildung ein voller Erfolg sei.

Über den Erhebungstest selber erfährt man hingegen wenig, da man es tunlichst vermieden hat, die sehr einfachen Fragen leicht zugänglich ins Internet zu stellen. So verstand es Darbellay in geschickter Manier, mit den vorliegenden positiven Prozentzahlen so zu argumentieren, dass die empfindlichen Lücken kaum auffielen. Wie die Zeitungsberichte danach zeigten, verfiel das Ablenkungsmanöver zu grossen Teilen, wenngleich die NZZ die Schwachstellen klar erkannte.

Selbstverständlich ist der aktuelle Zustand der Volksschule schwer einzuschätzen. Doch die gegenwärtige Widersprüchlichkeit in der Beurteilung ganz wesentlicher Fakten übersteigt ein gesundes Mass. Die den unaufhaltsamen Fortschritt betonende offizielle Bildungsrhetorik und die oft äusserst verstörenden Berichte aus manchen Schulen passen überhaupt nicht mehr zusammen. Man fragt sich, wie lange dieses Wegschauen, dieses Verneinen eines grossen Teils der Schulrealität von führenden Mitgliedern der EDK noch weitergeführt werden kann.

Unterschiedliche Reaktionen auf einen Bericht eines Schuleinsteigers

Dass auf einen in der Öffentlichkeit heftig diskutierten Bericht eines Quereinsteigers über seine aufwühlenden ersten Schulwochen die allermeisten Bildungsdirektionen stumm blieben, passt ins Bild dieser Verdrängungspolitik. In einem scharfsinnigen Kommentar stellt Carl Bossard die Frage, was eigentlich noch geschehen müsse, bis die happigen Herausforderungen des Schulalltags mehr als nur ein Schulterzucken in den Bildungsverwaltungen auslösen. Man müsse mit dem Bericht des Aushilfslehrers nicht in allen Punkten einiggehen und könne ihn auch nicht verallgemeinern, aber die verbreitete Gleichgültigkeit gegenüber praxisrelevanten Mängeln im Bildungssystem sei erschreckend.



Zu Recht wird in vielen Pressekommentaren moniert, dass es bei fast allen bekannten Grossbaustellen der Volksschule einfach nicht vorwärtsgeht. Die Fremdsprachenfrage wird innerhalb der EDK hin und hergeschoben, die schulische Integration dreht sich im Kreis ihrer Probleme und die Pädagogischen Hochschulen können weiterhin fast nach Belieben schalten und walten.

Offensichtlich müssen Veränderungen von parlamentarischer Seite oder von Volksinitiativen herkommen, um Bewegung in die erstarrte Bildungspolitik zu bringen. Die Zürcher Förderklasseninitiative und diverse Vorstösse zum Französischunterricht in einzelnen Kantonen belegen, dass dieses entschlossene Vorgehen allmählich Wirkung zeigt. Der oft genannte Vorwurf, die Politik mische sich unqualifiziert in die erhabene Sphäre der Bildung ein, ist daher ziemlich abwegig. Vielmehr muss festgehalten werden, dass dieses Eingreifen von aussen unumgänglich geworden ist.

Die Pädagogischen Hochschulen stehen neu im Fokus grosser Parteien

Die unruhigen Verhältnisse in manchen Schulklassen haben die Frage der Lehrerbildung wieder stärker in den Fokus gerückt. Man ist sich weitgehend einig, dass eine innere Reform der Volksschule auf wesentliche Veränderungen in der Lehrerbildung angewiesen ist. Den Pädagogischen Hochschulen, die bei der Entwicklung neuer didaktischer Konzepte und entsprechender Lehrmittel führend sind, kommt zweifellos eine Schlüsselposition zu. Was an den PH gelernt wird, wirkt sich nachhaltig auf die gesamte Schulentwicklung aus.

Wohl keine Partei ist aber mit ihren Forderungen für einen Umbau der Lehrerbildung so deutlich geworden wie die SVP. Sie schlägt in ihren Diskussionsunterlagen eine eigentliche «Lehrer-Lehre» anstelle einer allzu theorielastigen Ausbildung vor, um den Bezug zur Schulpraxis zu verstärken. Damit trifft die Partei einen wunden Punkt, der immer wieder zu reden gibt. Im Blickfeld steht dabei die Qualifikation des Fachpersonals im schulpraktischen Bereich der Hochschulen, wo meist Dozierende mit wenig Praxis aus der Volksschule den Ton in den Fachdidaktiken angeben.

Ihre Vorschläge will die SVP nicht als fixes Konzept verstanden haben, was die Chancen für eine konstruktive Auseinandersetzung über das Ausbildungsprogramm der Pädagogischen Hochschulen zweifellos erhöht. Dass grosser Handlungsbedarf besteht, ist weitgehend unbestritten. So fühlen sich Studienabgänger oft nur unzureichend auf ihre ersten Schulstunden vorbereitet. Es fehlen besonders in den anspruchsvollen Realienfächern ausgearbeiteten Unterrichtsreihen, welche den Einstieg ins Lehrerleben erleichtern könnten. Andere beklagen sich, in der Ausbildung zu wenig psychologische und pädagogische Kompetenzen für eine erfolgreiche Klassenführung erworben zu haben. Diese und ähnliche Kritiken sind vielfach belegt und werden auch nicht entkräftet durch den berechtigten Hinweis, dass zwischen den Hochschulen und den Kooperationsschulen gute Verbindungen bestehen.

Ein duales Prinzip in der Lehrerbildung als Chance?

Eine Anstellung erfolgreich tätiger Volksschullehrkräfte als Fachdidaktiker an den Pädagogischen Hochschulen würde die Ausbildungskultur grundlegend verändern. Anstelle eines oft überbordenden Didaktik-Wettbewerbs zwischen den Hochschulen sollte wieder die Praxistauglichkeit der Ausbildung im Zentrum stehen. Lehrerpersönlichkeiten mit grosser Unterrichtserfahrung haben die Studierenden so auf die Schulpraxis vorzubereiten, dass sie mit einem vollen Rucksack an didaktischem Rüstzeug und kreativen pädagogischen Ideen vor ihre Klassen treten können.



Die Vorstellung von einer reinen «Lehrer-Lehre» ohne akademischen Hintergrund dürfte aber auf berechtigten Widerstand stossen. Für die Förderung der fachlichen Kompetenz der Lehrpersonen braucht es nach wie vor Hochschuldozenten, welche ein gründliches Fachwissen vermitteln. Nur wenn Lehrkräfte über ein reiches Hintergrundwissen verfügen, können sie in einem Fach aus dem Vollen schöpfen und einen gehaltvollen Unterricht bieten. Mit einem ausgewogenen Prinzip der Dualität zwischen akademischer Weiterbildung und praxiserprobter Fachdidaktik böte sich der Lehrerbildung hingegen die Chance, einen grossen Schritt nach vorn zu machen.

Liebe Leserinnen und Leser, wir haben Ihnen in unserem Newsletter eine Auswahl an teils widersprüchlichen Texten aus den vergangenen zwei Wochen vorgelegt. Die Lektüre wird garantiert spannend.

Wenn Alarmglocken stumm bleiben

Journal 21, 25. Mai 2026, Carl Bossard

Ein Aushilfslehrer schildert im «Schweizer Monat» verstörende Erfahrungen aus dem Schulalltag: schwierige Klassen, erschöpfte Lehrkräfte, eine Pädagogik auf der Flucht vor Autorität. Erstaunlich ist nicht nur der Bericht. Erstaunlich ist vor allem das Schweigen darauf.

Im Schweizer Monat erschien kürzlich der bemerkenswerte [Erfahrungsbericht](#) eines Zürcher Vikariatslehrers ohne Lehrdiplom. Die NZZ am Sonntag druckte ihn gekürzt nach.¹ Und dann geschah: nichts. Keine Debatte, keine pädagogische Selbstprüfung, nicht einmal ein bildungspolitischer Aufschrei. Schweigen. Dabei würde man meinen, im teuersten Bildungssystem Europas müssten doch wenigstens einige Alarmglocken schrillen.

Der Autor schildert seinen Einsatz in Zürcher Schulhäusern wie ein Mann, der versehentlich in eine Parallelgesellschaft geraten ist. Der ehemalige Controller und Grenadier beschreibt Klassen, in denen Schimpfwörter und Einschüchterungen zum Alltag gehören. Er berichtet von Schulleitungen, die Konflikte ausweichen, von Lehrerinnen am Rand der Erschöpfung und einer Pädagogik, in der konsequentes Auftreten fast schon als Verdachtsmoment gilt. Gerade diese unbefangene Aussenperspektive ermöglicht einen nüchternen Befund: Nicht raffinierte Unterrichtsmethoden wirken, sondern Präsenz, Klarheit, Konsequenz und persönliche Haltung.

Das Schweigen nach dem Weckruf

Man kann über Ton und politische Zuspitzungen dieses Textes streiten. Man sollte das sogar. Aber die entscheidende Frage lautet doch: Was, wenn auch nur ein Teil davon stimmt? Selbst wenn dieser Bericht nur einen Einzelfall beschrieb – wäre das nicht schlimm genug? Wenn in einer einzigen Sekundarschulklasse Zustände herrschen, die gestandene Lehrkräfte krank machen, dann müsste

¹ Beni Iten (Name geändert): Im Paradies für Querulanten. In: SCHWEIZER MONAT 1121/März 2026, S. 58-69; ders.: Keine Ausbildung, aber Autorität. In: NZZ am Sonntag, 17.05.2026, S. 22-23. <https://schweizermonat.ch/im-paradies-fuer-querulanten/#>



doch zumindest die Frage erlaubt sein, ob irgendwo im System etwas aus dem Lot geraten ist. Stattdessen hört man seit Jahren vor allem Erfolgsmeldungen, Kompetenzraster, Integrationsnarrative und die beruhigende Versicherung, man befinde sich auf gutem Weg.²

Merkwürdig nur: Selbst der eher zurückhaltende «Beobachter» spricht inzwischen vom «Tohuwabo» in manchen Schulzimmern – also doch keine reine Erfindung frustrierter konservativer Kritiker?

Die drei Affen der Bildungspolitik

Vielleicht liegt das eigentliche Problem inzwischen weniger in den Schulen als in der Unfähigkeit, über Schwierigkeiten offen zu sprechen. Wer auf Defizite hinweist, gerät rasch unter Verdacht: autoritär, kulturpessimistisch oder rückwärtsgewandt. Also schweigt man lieber. Die drei berühmten Affen der Bildungspolitik marschieren weiter: nichts sehen, nichts hören, nichts sagen.

Dabei drängen sich Fragen geradezu auf.

Warum bereiten Pädagogische Hochschulen junge Lehrpersonen offenbar ungenügend auf schwierige Klassen vor? Warum flüchtet man ausgerechnet dort, wo Führung und Struktur nötig wären, in Lernateliers, Selbstorganisation und Lernbegleitung? Weshalb gilt personale Autorität inzwischen fast als pädagogischer Makel – obwohl jede erfahrene Lehrkraft weiss, dass wirksamer Unterricht ohne klare Vorgaben gar nicht möglich ist?

Und noch eine Frage: Weshalb hört man von Praktikern oft völlig andere Einschätzungen als von offiziellen Stellen?

Zwei Welten: Bildungsrhetorik und Schulalltag

Die Rektorinnen der PH Zürich und Luzern betonen in einem aktuellen Beitrag zurecht, die Ausbildung sei praxisnah, wissenschaftlich fundiert und an klare Vorgaben gebunden.³ Das mag alles stimmen. Nur entsteht beim Lesen solcher Stellungnahmen bisweilen der Eindruck zweier verschiedener Welten: hier die Theorie sauber formulierter Bildungsziele, dort das pädagogische Parterre mit erschöpften Junglehrerinnen, schwierigen Klassen und zunehmendem Ordnungsdruck.

Vielleicht ist genau diese Differenz der eigentliche Skandal.

Denn natürlich braucht Schule Ermutigung, Beziehung und Selbständigkeit. Aber sie braucht ebenso Grenzen, Führung und Verlässlichkeit. Kinder testen Autorität – das haben sie schon immer getan. Neu scheint eher, dass Erwachsene sich dafür rechtfertigen müssen, wenn sie überhaupt noch personale Autorität beanspruchen.

2 Vgl. dazu die euphorische Medienkonferenz des Präsidenten der EDK Schweiz, Christophe Darbelley, zu den jüngsten nationalen Leistungsvergleichen der vierten Primarklassen. Dazu die NZZ: «Blickt man genauer auf die Resultate, weicht die politisch verordnete Zufriedenheit der Ernüchterung.» [Sebastian Briellmann: Selbst bei einfachsten Aufgaben sind viele Schüler überfordert. In: NZZ, 22.05.2026, S. 8].

3 Sabrina Bundi: SVP attackiert Pädagogische Hochschulen – und denkt über eine Lehrer-Lehre nach. In: SonntagsZeitung, 17.05.2026, S. 07.



Unterricht oder Sozialarbeit?

Besonders irritierend ist dabei die Gleichgültigkeit, mit der man manche Entwicklungen hinnimmt. Wenn Unterricht immer häufiger zur Sozialarbeit wird, wenn fachliche Grundlagen erodieren, wenn Lehrpersonen mehr Energie in Deeskalation als in Bildung investieren müssen – dann ist das eben nicht bloss ein Betriebsunfall. Dann stellt sich irgendwann die Systemfrage.

Geht die Schweiz denselben Weg wie Deutschland?

Vor Kurzem hat die deutsche Publizistin Heike Schmoll in der FAZ die «Bildungszerstörer» beschrieben – ein hartes Wort, gewiss, aber ihre Diagnose zielt auf denselben Punkt: den Verlust von Leistungsanspruch, schulischer Verbindlichkeit und kultureller Selbstverständlichkeit.⁴ Man muss Schmolls Zuspitzungen nicht vollständig teilen, um zu ahnen, dass auch das Schweizer Bildungssystem gegenüber unreflektierten Modetendenzen nicht immun ist.

Die stummen Alarmglocken

Vielleicht wäre jetzt der Moment gekommen, weniger euphorisch über «Lernlandschaften» und «Kompetenzorientierung» zu sprechen – und wieder etwas nüchterner über Unterricht.

Denn am Ende wollen Schülerinnen und Schüler nicht bloss begleitet werden. Sie wollen Lehrerinnen und Lehrer, die führen können. Die meisten wünschen sich guten, strukturierten Unterricht und verlässliche Hilfe beim Lernen.

Vielleicht ist das Erstaunlichste am Bericht des Zürcher Aushilfslehrers nicht einmal das, was er erzählt, sondern dass kaum jemand darüber reden wollte. Und vielleicht beginnt Bildungszerstörung nicht dort, wo Probleme entstehen – sondern dort, wo man sie nicht mehr aussprechen darf oder wo sie beschönigt werden.

Keine Ausbildung, aber Autorität

NZZ am Sonntag, 17. Mai 2026, Debatte Schulpädagogik, von Beni Iten

Ohne pädagogische Ausbildung vor einer Problemklasse: Wie ich dank meiner Zeit im Militär als Aushilfslehrer eine Inspiration für Schüler und Kollegen wurde. Von Beni Iten (Text), Johan Keslassy (Illustrationen)

Es ist Donnerstagnachmittag, zehn Minuten vor Schulschluss. Am Ende der Englischstunde müssen die Sekundarschüler das Klassenzimmer aufräumen. Das verläuft harzig. Niemand hilft freiwillig einem Mitschüler. Ich bitte Mohammed, einen schlaksigen Türken, einen Besen in die Hand zu nehmen. Das bringt ihn an die Grenzen seiner Frustrationstoleranz. Er beginnt zu maulen.

«Das nächste Mal sage ich es jemand anderem», antworte ich ruhig, aber bestimmt. «Nimm den Besen: Wenn du nicht trödelst, bist du in einer Minute fertig.» Widerwillig beginnt er zu kehren. Ein

4 Heike Schmoll: Die Bildungszerstörer. In: FAZ, 18.05.2026, S. 1.



Mitschüler, der zwischen zwei Bankreihen einen Schritt rückwärts macht, touchiert ihn leicht an der Schulter.

«Alter, geh weg, du Hurensohn!», schreit Mohammed durchs Zimmer.

Ich verfüge über null Tage Ausbildung als Lehrer und habe darum auch nie eine Instruktion erhalten, wie man in solchen Situationen verfahren soll. Aber ich bin mir ziemlich sicher, dass der Steuerzahler mich nicht bezahlt, damit ich im Schulzimmer Wörter wie «Hurensohn» ignoriere. Und ich habe auch keine Lust darauf. Ich fixiere Mohammed eine Sekunde lang mit meinem Blick. Dann tue ich etwas, das, wie ich später erfahren werde, gegen alles verstösst, was im pädagogischen Kanon von heute heilig ist.

«Du bist so gross», stellt sie fest und lächelt

Aber beginnen wir von vorne. Ich bin Ende 30, verheiratet und habe drei Kinder im Vorschulalter. Nach einem BWL-Studium machte ich Controlling in verschiedenen grösseren Firmen, zuletzt bei einer Handelskette. Die machte dann wieder einmal eine Restrukturierung, und ich war draussen.

Ich fand drei Monate nichts Neues und landete so letzten Frühling auf dem RAV. Keine besonders tolle Erfahrung. Während meines ersten Bewerbungskurses lernte ich über einen Kontakt eine Juristin kennen, die gerade die Quereinsteigerausbildung zur Sekundarlehrerin machte. Sie erzählte mir, wie akut der Lehrermangel im Kanton Zürich sei.

Die Idee, als Lehrer zu arbeiten, reizte mich. Meine Frau meinte, dass das passen könnte – umso mehr, als ich eine «soziale Ader» habe.

Warum also nicht? Auf der Website des Volksschulamtes gibt es Stellenanzeigen en masse.

Ich entdecke ein Vikariat an der Sek eines Nachbardorfs: für fünf Wochen zehn Wochenlektionen, und zwar für die Fächer «Räume, Zeiten, Gesellschaften» (Geschichte und Geografie), «Bewegung und Sport» (Turnen) und Englisch.

Zwei Stunden nachdem ich mein CV abgeschickt habe, erhalte ich einen Anruf von Sarah, der Schulleiterin. Ob ich noch heute vorbeikommen könne? Ich kann.

Am späten Nachmittag stehe ich in Sarahs Schulleiterbüro. Mein CV hängt an einem Whiteboard. Sarah ist etwa 45, rothaarig, Business-Attire. Schön, dass ich Interesse hätte, meint sie. Sie bittet mich, eine Schlüsselquittung zu unterschreiben. Auf mein CV kommt sie nicht zu sprechen, und auch einen Strafregisterauszug verlangt sie nicht. Dafür schaut sie zu mir hinauf, lächelt und stellt mit sonderbarer Befriedigung fest: «Du bist so gross! Wie gross bist du, Beni?»

Ich bin 1 Meter 93 gross und darüber hinaus ziemlich gut in Form. Aus meinem CV kann man zudem herauslesen, dass ich relativ viel Zeit im Militär verbracht habe. Genau so jemanden will Sarah, denn sie ist ein Profi. Aber das weiss ich alles noch nicht.

Sarah übergibt mich an Jay. Jay heisst eigentlich Jasmin, lässt sich aber Jay nennen. Sie ist 26 und hat vor einem Jahr die Lehrerausbildung an der Pädagogischen Hochschule (PH) Zürich abgeschlossen. Nun ist sie teilkrankgeschrieben. Es sind ihre Lektionen, die ich übernehmen werde, und sie muss mich nun instruieren.



Jay sieht aus wie die Karikatur einer Queerfeministin: Piercings, pink gefärbte Haare, schwarzer Lippenstift, der Laptopdeckel voll mit Frauenstreikstickern in Genderdeutsch. Jay wiederholt immer wieder, wie toll es sei, Lehrerin zu sein. Schnell wird mir klar: Sie erzählt das nicht mir, sondern sich selbst. Denn zwischen den Liebeserklärungen an den Beruf lädt sie Horrorerlebnisse mit querulantisches und respektlosen Schülern bei mir ab, die ihr ganz offensichtlich zu schaffen machen.

Rico brüllt rum, wenn es ihm langweilig ist

Ich will wissen, wie sie jene bestraft, die sich grob danebenbenehmen. Sie glaube nicht ans Strafen, antwortet sie. Ihr Ansatz sei mehr so der positive über Loben und Ermutigung.

Ich frage mich, ob das ihre persönliche Idee ist oder ob man solchen Stuss an der PH lernt. Und ich denke, dass sie keine drei Jahre als Lehrerin durchhalten wird. Aber ich sage mir auch, dass ich erst einmal zu unterrichten beginnen sollte, bevor ich zu (ver-)urteilen anfangen.

Gibt es auch in «meiner» Klasse solche Disziplinarprobleme? Eigentlich nicht, meint Jay. Einer habe ein unbehandeltes ADHS, der steige manchmal während der Stunde auf Tische und mache Tierlaute. Und Rico, ja, der sei schon ein wenig mühsam. Er brülle manchmal rum, wenn es ihm langweilig sei, und störe halt öfters mal den Unterricht, diskutiere rum, befolge Anweisungen nicht. Aber eigentlich sei er ein Gescheiter. Für meine Grünhornohren klingt das unglaublich.

Um die Unterrichtsplanung muss ich mir erst einmal keine Gedanken machen. In «Räume, Zeiten, Gesellschaften» (RZG) soll die Klasse noch zwei Doppelstunden ein Plakat zum Thema Gewerkschaften gestalten, und zwar in Gruppen. Im Englisch habe die Klasse «überhaupt keine Lust». «Mach einfach mit dem Lehrmittel weiter. Wenn sie nicht arbeiten, schau halt einen Film mit ihnen, oder mach ein Spiel.» Im Sport habe ich zwanzig Jungs, «die wollen eh nur Fussball spielen».

«gewerckschafter waren Ehrenmänner»

Das klingt alles mehr nach Hort als nach Schule und vor allem nicht nach dem teuersten Bildungssystem der Welt. Aber mir soll's recht sein. Schwieriger ist die Frage, wie ich vor die Klasse treten soll. Ich beschliesse, mich so zu geben, wie die Lehrer waren, die ich in bester Erinnerung habe: wohlwollend, engagiert – und streng.

Meine erste Lektion ist eine Doppelstunde RZG. Der Auftrag ist simpel: Gemäss Jays Instruktion muss ich die Schüler, die 90 Minuten an ihren Plakaten arbeiten werden, «begleiten». Will heissen: herumgehen, eventuelle Fragen beantworten und «bei der Recherche unterstützen».

Ich schliesse das Schulzimmer auf, schreibe meinen Namen an die Wandtafel und warte. Langsam tauchen die Schüler auf. Niemand kommt mich begrüssen oder erkundigt sich nach dem Namen an der Tafel. Eine Minderheit sagt «Grüezi». Als es klingelt, sind etwa zwei Drittel der Klasse im Zimmer. Die andern schlendern nach und nach herein, schwatzend. Nach drei Minuten schliesse ich wortlos die Türe, stehe vor die Tafel und sage: «Guten Nachmittag zusammen. Mein Name ist Herr Iten. Ich werde ab sofort in gewissen Fächern Frau Messmer vertreten. Es gibt bei mir genau eine Regel: Ihr werdet euch anständig verhalten, und zwar ausnahmslos.»

Betretene Blicke, aber keine Fragen oder Opposition. Offenbar kann sich jeder und jede eine Vorstellung davon machen, was mit «anständig verhalten» gemeint ist. Umso besser.



Ich gehe von Gruppe zu Gruppe, schaue mir die einzelnen Plakate an. Eine Mädchengruppe hat in den letzten beiden Doppelstunden ein ausgestaltetes Plakat hinbekommen, das nach Sekundarschule aussieht. Die anderen Plakate sind praktisch leer, gestalterisch auf Kindergarteniveau und schwindeleerend halb analphabetisch.

«Die Gewerkchaften wollten dass die löhne mehr fair verteilt sind»

«Es gab auch eine christlichen Gewerkschaft»

«Gewerkschaften Kämpfen für die rechte der Arbeiterinnen und Arbeiter.»

«gewerckschafter waren Ehrenmänner»

Ich gebe mein Bestes, um meine Überraschung zu verbergen. Mein Schulhaus arbeitet mit sogenannten niveaudurchmischten Klassen. Sek-, Real- und Oberschüler (heute heissen sie A-, B- und C-Schüler) werden zusammen unterrichtet. In meiner Klasse sind gut zwei Drittel A-Schüler, der Rest ist B. Immerhin 15 von 19 Schülern reden zu Hause Deutsch. In einem Jahr sollten die eine KV-, Informatik- oder Polymechnikerlehrstelle im Sack haben.

Echt jetzt?

Der Vorfall mit Mohammed findet in meiner zweiten Schulwoche statt. In der Sekunde, in der ich ihn wortlos anstarre, kommt mir nichts in den Sinn, was dagegenspricht, genau so zu reagieren, wie ich finde, dass es eine derartige Wortwahl gebietet. «Hast du Fieber?», herrsche ich ihn in einer Lautstärke an, die nur knapp unter dem Level Kaserne liegt. «Das hast du das erste, das letzte und das einzige Mal gesagt! Das nächste Mal kannst du was erleben!»

Ich sehe, dass er protestieren will, aber ich unterbreche ihn sofort. «Ich will nichts mehr von dir hören! Nimm den Besen und wisch dein Zeug, verstanden?» Nicht nur Mohammed, sondern die ganze Klasse räumt in bemerkenswert sachlicher Stimmung auf, und es wird das einzige Mal bleiben, dass ich in dieser Klasse das H-Wort höre.

Einer sagte zur Lehrerin: «Ich fickte deine Kinder!»

Gemessen an der Wirkung war meine Reaktion also ein Erfolg. Gemessen an den geltenden pädagogischen «Best Practices» hingegen reagierte ich, wie ich noch erfahren werde, völlig falsch. Im grossen Ganzen gibt es in Bezug auf Autorität heute nämlich zwei Camps in der Pädagogik. Das eine lehnt Autorität per se ab und redet nicht mehr von Lehrern, sondern von «Lerncoachs» und «Lernbegleitern». Das andere Camp ist das der sogenannten «Neuen Autorität». Dieses Camp hält Autorität als solche zwar nicht für überholt, erachtet das Zeigen von Emotionen aber als deplatziert. Zum Ideallehrer der «Neuen Autorität» gehört, dass er immer ruhig bleibt.

Nachdem ich die Klasse entlassen habe, gehe ich ins – sehr stilvoll möblierte und üppig ausgestattete – Lehrerzimmer. Es ist leer. Als ich mich mit einem Espresso auf ein Sofa niederlasse, kommt Veronika herein. Veronika ist etwa gleich alt wie Sarah und Fachlehrerin für Natur und Technik.

«Kommst du zurecht?», fragt sie mich, ehrlich interessiert. – «Ja, danke. Nur hat grad einer «Hurensohn» gesagt vorhin – unglaublich.» – «Hat er es zu dir gesagt?» – «Natürlich nicht», lache ich. Dann erst realisiere ich, dass sie wohl nicht umsonst gefragt hat. Ob es denn vorkomme, dass ein Schüler so etwas zu einem Lehrer sage, erkundige ich mich.



Sie nimmt ihren Tee und setzt sich ebenfalls.

Sie arbeite seit gut zwei Jahren an dieser Schule. Ich sei der elfte oder zwölfte Vikar für diese Klasse in neun Monaten. Einer sei gegangen, nachdem ihm Schüler ins Gesicht gefurzt hätten. Im Januar habe ein Drittklässler einer Französischlehrerin «Ich fickte deine Kinder!» gesagt, als sie ihn wegen einer Sachbeschädigung zur Rede gestellt habe. Der habe dann für zwei Wochen einen Schulverweis bekommen. Der Lehrerin gehe es nicht mehr so gut.

Ebenfalls in dieser Klasse habe ein Schüler einen anderen spitalreif geschlagen. Die Polizei habe den gleich im Unterricht geholt, richtig ruppig, das sei super gewesen. Der sei dann in die Sek im Nachbarort umgeschult worden. Und Jay habe die Mehrheit ihrer Stunden ja auch schon wieder abgegeben, obwohl sie erst seit dem Sommer hier sei.

Schon vor Corona sei es mühsam gewesen, aber seither sei es einfach nur noch bedenklich und werde immer schlimmer. Es komme natürlich auch auf die Schulleitungen an, aber die meisten schauten einfach nur zu. Jeder dieser «Siechä» kriege hundert Chancen, bis etwas passiere. Aber allgemein sei es an dieser Schule okay, an ihrem letzten Arbeitsort sei es schlimmer gewesen. Ich sage, was ich denke: «Für solche Ausfälligkeiten sollte man einem Schüler eine runterhauen können.» Veronika nimmt einen Schluck Tee. «Ja, vielleicht nicht grad eine runterhauen . . .», entgegnet sie. Aber ihr Protest ist matt, pro forma.

In den ersten drei Wochen verläuft der Unterricht eher harzig. Die Klasse begehrt zwar nicht auf, aber ich merke, dass sie nicht gerne zu mir kommt. Und wenn ich mit dem Geschichtslehrmittel in der Hand ihnen irgendetwas zu vermitteln versuche, dann sehe ich: Die meisten wissen nicht, was ich will. Sie hängen ab. Als mich die Schulleitung in der fünften Woche fragt, ob ich noch zwei Monate weitermachen wolle, sage ich dennoch mit Freude zu. Denn inzwischen sind zwei entscheidende Dinge passiert.

Zum einen habe ich das Geschichtslehrmittel längst in den Schrank verstaut. Noch in der dritten Woche klage ich nämlich einmal an einem voll besetzten Mittagstisch, dass es mir schwerfalle, «Gesellschaften im Wandel» sinnvoll zu verwenden. Ich erhoffe mir Tipps, ernte aber bloss mitleidige Blicke. Dass dieses Lehrmittel unbrauchbar ist, ist offenbar Konsens. Werner – knapp sechzig, weisser Schnauz, Kurzarmhemd, Vollblutreallehrer – schaut von seiner Tupperware auf und drückt es wie folgt aus: «Mit diesem Scheissdreck musst du auch nicht meinen unterrichten zu können.» Ich frage in die Runde, wie es denn mit den übrigen Lehrmitteln aussehe. Das einzige Lehrmittel, das einen bedingungslosen Tauglichkeitsstempel erhält, ist das für Mathematik. Auch ich werde es noch schätzen lernen.

Den Rest der Mittagspause verbringe ich in Werners Klassenzimmer. Er erklärt mir mit dem Feuer eines Menschen, dem daran liegt, jeden Tag sein Bestes zu geben, sein eigenes Geschichtsmaterial. Es basiert auf Frontalunterricht und der Schauspielkunst des Lehrers. Das Ziel ist, die Geschichte anhand von Bildern und Erzählungen zum Leben zu erwecken.

Ich versuche seine Methode. Ich bereite mich gründlich (und viel aufwendiger, als eigentlich verlangt wäre) vor, halte fünfzehn-, zwanzigminütige Vorträge, gestikuliere mit Stimme und Körper. Wie viel die Schüler lernen, kann ich nicht abschätzen. Aber sie geniessen die Zeit des Zuhörens sichtlich, und sie haben immer eine Menge Fragen. Und die Beziehung zu mir verbessert sich. Kin-



der und Jugendliche – das wird einem jeder Lehrer bestätigen – sind Meister darin, zu spüren, wer wie viel Energie in seinen Unterricht steckt. Und je mehr man hineinsteckt, desto grösser ist die Wertschätzung, die man zurückbekommt.

Das Feedback der Schüler ist überraschend

Noch wichtiger dafür, dass die Schüler und ich einander schon nach wenigen Wochen ein wenig ans Herz gewachsen sind, ist aber ein Moment im Turnunterricht. In der dritten Woche heisse ich sie zu Beginn der Stunde ein wenig gedankenabwesend: «Kommt einmal ins Daher!»

Natürlich weiss niemand, was das ist. Ich erkläre, dass es ein Ausdruck aus dem Militär sei, und werde mit grossen Augen gefragt, ob ich in der Armee gewesen sei. Ja, sage ich und werde damit augenblicklich zum Exotikum. Einer will wissen, wo ich dann gewesen sei. Bei den Grenadieren, antworte ich.

Am nächsten Tag bildet sich vor dem Unterrichtsbeginn eine Traube Jungs um mein Pult. Die Grenadiere, das seien ja Special Forces, meint einer, er habe das im Internet nachgeschaut. Sie haben Fragen über Fragen. Mit welchen Waffen darf man schiessen? Lernt man da auch Nahkampf? Ist es hart?

Ich frage, wen es interessiere. Die meisten Jungs strecken auf und sogar zwei Mädchen. Also streiche ich die erste Viertelstunde der Lektion und gebe Auskunft. Nicht über Sturmgewehrtypen, sondern über den Dienst, das Dienen, über die Erfüllung, die man spürt, wenn man eine schwierige Aufgabe meistert. Und ich lasse durchblicken, dass ich es für ein Privileg hielte, in der Schweiz zu leben, dass ich grundsätzlich ein sehr positives Verhältnis zu meinem Land hätte und der Meinung sei, dass die Schweiz für die meisten Leute immer noch unglaublich viele Möglichkeiten biete – dass man hier etwas machen und etwas werden könne, wenn man denn wolle.

Ab dieser Stunde ist der Unterricht merklich anders. Die Schüler erlauben sich immer noch viel weniger als bei anderen Lehrern, aber es ist nun weniger aus Angst oder aus ablehnender Passivität als aus positiver Anerkennung meiner Autorität. Wenn ich über den Pausenplatz gehe, machen sich einige einen Spass daraus, «Achtung, Grenadier!» zu rufen. Sie provozieren damit, aber ich spüre, dass es keine feindselige Provokation ist, im Gegenteil. Sie suchen die Bindung. Manchmal lache ich, manchmal winke ich, manchmal rufe ich: «Hiiiiiiier!»

Die Schulleitung und die meisten Lehrerinnen und Lehrer mögen mich. Meine Autorität ist ein Asset für den ganzen Trakt. Wenn ich die Treppe hochkomme, wird es gleich ein wenig leiser und gesitteter. Bei der Klasse, die ich unterrichte, nehmen Regelverstösse ab, und auch das Verhalten der Schüler untereinander wird ein wenig zivilisierter. Warum das so ist, darüber sind sich die erfahrenen Lehrer einig: «Du nimmst sie ernst, du bereitest dich vor, du hast eine klare Linie, und du hast einen Plan für sie. Genau darauf kommt es an.»

Nach drei Monaten ist Schluss. Jays Teilkrankschreibung endet. In der letzten Schulstunde lasse ich die Klasse anonym Feedback zu mir und zu meinem Unterricht geben. Viele lobende Worte erhalte ich unter anderem von Mohammed (ich kenne seine Schrift mittlerweile). Als ich einen Tag später mein Notebook und meinen Schlüssel zurückbringe, kommt Kevin über den Pausenplatz zu mir. Er ist das grösste Sorgenkind der Klasse. Der Vater in Südamerika, die Mutter mit wechselnden Part-



nern lebend, Alkohol ein grösseres Thema. Er selbst hat schon einen schriftlichen Verweis kassiert. Manchmal ist er bereits morgens sichtlich bekifft.

Nun sagt er, er finde es so schade, dass ich ginge, und eigentlich habe er mir noch ein Geschenk geben wollen. Ich weiss einen Moment gar nicht, was ich sagen soll. «Du musst mir kein Geschenk geben», antworte ich dann väterlich. «Das grösste Geschenk für mich ist, wenn du dein Zeug machst und eine gute Lehrstelle findest.»

Bei diesem Erfahrungsbericht handelt es sich um die gekürzte Version eines Textes, der in der jüngsten Ausgabe des Magazins «Schweizer Monat» erschienen ist. Der Autor hat den Artikel unter einem Pseudonym verfasst und verschiedene Angaben leicht verändert, um weder Schulort noch Personen erkennbar werden zu lassen.

SVP attackiert Pädagogische Hochschulen – und denkt über eine Lehrerlehre nach

Tages-Anzeiger online, 16. Mai 2026, Sabrina Bundi

Die Kritik an den Pädagogischen Hochschulen wächst – nicht nur von rechts, auch von links. Sie seien zu praxisfern, zu akademisch und zu woke. Sollen Lehrerinnen wie Lehrlinge ausgebildet werden?

In Kürze:

- Die SVP plant ein neues Bildungspapier zur Lehrerinnen- und Lehrerausbildung.
- SVP-Nationalrat Benjamin Fischer kritisiert den fehlenden Praxisbezug an den Pädagogischen Hochschulen.
- Die PH Zürich betont, dass bereits mehr als ein Viertel des Studiums aus Praktika besteht.
- Die Hochschulen weisen Ideologievorwürfe zurück und verweisen auf klare gesetzliche Vorgaben.

Die SVP macht in der Bildung Druck. Ihr letztes nationales Positionspapier zur Volksschule ist erst einige Monate alt. Und bereits schreibt sie am nächsten. Diesmal nimmt sie die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer ins Visier und erwägt gar eine bildungspolitische Revolution: die Abschaffung der Pädagogischen Hochschulen zugunsten einer Lehrerlehre.

Bereits 2012 wollte die Partei Lehrpersonen ausbilden wie Lehrlinge in anderen Berufen: drei Tage Praxis im Klassenzimmer, zwei Tage Theorie. Umgesetzt wurde die Idee nie. Und sie solle auch nicht telquel übernommen werden, sagt Nationalrat Benjamin Fischer, der das Bildungspapier für die SVP vorantreibt. «Es bräuchte Anpassungen», sagt er und will noch nicht mehr verraten. «Im Moment ist das nur eine von vielen Ideen.»



Deutlicher wird Fischer bei der Kritik an den Pädagogischen Hochschulen (PH): «Es fehlt vor allem die Praxisorientierung. Lehrkräfte werden von Dozierenden ausgebildet, die nie einen Fuss in ein Klassenzimmer gesetzt haben.»

Mit dieser Kritik steht die SVP nicht allein. Der Basler Heilpädagoge Roland Stark bezeichnete die PH kürzlich als «Schwachstelle des Bildungssystems», weil sie «mit ihrer praxisfernen Akademisierung den Bezug zum Schulalltag verloren» hätten. In Baselland reichte die SP 2024 mehrere Vorstösse ein, um den Praxisbezug der PH zu stärken.

Neu ist die Kritik also nicht – sie wird aber immer lauter. Auch deshalb, «weil Bildung durch den Lehrpersonenmangel und den gesellschaftlichen Wandel wieder politischer geworden ist», sagt Andrea Schweizer, Rektorin der PH Zürich. Sie und Kathrin Krammer, Rektorin der Pädagogischen Hochschule Luzern, nehmen Stellung zu den drei häufigsten Vorwürfen.

Zu praxisfern

«Theoretiker sollen keine Lehrerinnen und Lehrer ausbilden dürfen – wir fordern, dass sie mindestens fünf Jahre Unterrichtserfahrung mitbringen», sagt Benjamin Fischer. Weil die Ausbildung zu theoretisch sei, würden auch «die Studierenden unzureichend auf die Realität im Schulzimmer vorbereitet» werden.

Kathrin Krammer entgegnet, bereits heute müssten Dozierende Praxiserfahrung haben: «Gemäss Vorgaben der EDK müssen sie über fachliche Qualifikationen, hochschuldidaktische Kompetenzen sowie in der Regel über ein Lehrdiplom und Unterrichtserfahrung auf der Zielstufe verfügen». Das Anforderungsprofil der Dozierenden werde auch regelmässig – alle sieben Jahre – durch die EDK überprüft.

Zudem würden die PH eng mit den Volksschulen zusammenarbeiten. «Wir haben rund 100 Kooperationschulen, die bei der Entwicklung und Umsetzung unserer Studienangebote eine zentrale Rolle spielen», sagt Andrea Schweizer. Die Studierenden stünden deutlich häufiger in Klassenzimmern als früher, wo Lehrpersonen noch in den Lehrerseminarien ausgebildet wurden. «Mehr als ein Viertel des Studiums besteht aus Praktika. Wir verfügen also bereits über eine Art duales Bildungssystem – einfach auf Hochschulstufe», sagt Schweizer.

Zu akademisch

Kritiker bemängeln, die PH würden sich zu stark an Universitäten orientieren und dadurch den Fokus auf den Unterricht verlieren. Carl Bossard, der vor über 20 Jahren die Pädagogische Hochschule Zug gründete und ihr erster Rektor wurde, formuliert es so: «Lehrerbildung muss wissenschaftlich fundiert sein und sich gleichzeitig im Klassenzimmer bewähren. Forschung ist wichtig. Entscheidend aber bleibt, ob die Ausbildung die Lehrpersonen befähigt, wirksamen Unterricht zu gestalten.»

Kathrin Krammer sagt, zwischen den Forschungstätigkeiten der beiden Institutionen gebe es Unterschiede: «Die PH verfügen im Vergleich mit den Universitäten und Fachhochschulen über weniger finanzielle Mittel für Forschung.» Diese sei zudem ausdrücklich praxisbezogen – keine Grundlagenforschung, ergänzt Andrea Schweizer. «Wir nehmen Fragen aus der Praxis auf und entwickeln daraus Lösungen für die Schulen.» Ein Beispiel aus Luzern: «Unsere Forschung beschäftigt sich



etwa mit der Weiterentwicklung von Lehrmitteln oder mit der Wirksamkeit bestimmter Lernformen», sagt Kathrin Krammer. Ihre Antwort führt gleich zum dritten Kritikpunkt.

Zu woke

Kritisiert wird etwa das Konzept des selbstwirksamen Lernens. Dabei erarbeiten Schülerinnen und Schüler beispielsweise ihre Aufgaben mit Wochenplänen statt mit Frontalunterricht selbstständig. Für Carl Bossard brauchen Schulen aber klare Anleitung – nicht bloss Coachs: «Die zentrale Kompetenz von Lehrpersonen besteht darin, Lernprozesse zu führen – vom Verstehen bis zur sicheren Anwendung.» Selbstständigkeit sei nicht der Ausgangspunkt des Lernens, sondern dessen Ergebnis: «Sie entsteht durch systematische Anleitung, Struktur und Übung.»

Besonders emotional wird die Debatte bei Themen wie Gender, Diversität, Nachhaltigkeit oder Digitalität. Benjamin Fischer wirft den PH vor, den Fokus auf Grundkompetenzen zu verlieren. «Entscheidend ist, dass Kinder lesen, schreiben und längere Texte verstehen können.» Stattdessen verzettelt man sich zunehmend mit gesellschaftspolitischen Themen.

Die Hochschulen weisen auch diesen Vorwurf zurück. Themen wie Chancengerechtigkeit, Nachhaltigkeit oder Digitalität seien politisch und gesetzlich vorgegeben, sagt Andrea Schweizer. «Die PH und die Schulen entscheiden nicht selbst, welche Inhalte unterrichtet werden.» Ausserdem gelte für die an den PH vermittelten Unterrichtsmethoden, dass «wir sie stets auf wissenschaftliche Erkenntnisse stützen».

Die Lehrpersonen müssten auf eine sich verändernde Gesellschaft vorbereitet werden. «Wenn sich die Gesellschaft verändert, verändert sich auch die Schule», sagt Schweizer. Die PH seien keineswegs von Ideologien gesteuert, sondern stark reguliert und reglementiert. Vorgaben kämen von der EDK, vom Bund und von den Kantonen.

Trotz aller Kritik begrüsst Andrea Schweizer die Debatte über die Pädagogischen Hochschulen: «Es ist wichtig, dass über Bildung diskutiert wird», sagt sie. Wie Lehrpersonen ausgebildet werden sollen, dürfte auch künftig eine umkämpfte Frage der Bildungspolitik bleiben.

Förderklassen in Zürich Die Bildungsblase sollte ihren Widerstand aufgeben

NZZ, 19. Mai 2026, Meinung & Debatte, Robin Schwarzenbach

Es ist vollbracht. Das Zürcher Kantonsparlament hat beschlossen, wie die Förderklasseninitiative umgesetzt werden soll. Die Befürworter aus FDP, SVP, Mitte, EVP und Grünliberalen können aufatmen, vorerst zumindest. Förderklassen für Schüler «mit besonders hohem Förderbedarf» und solche, «deren Verhalten den Schulbetrieb in der Regelklasse erheblich beeinträchtigt», werden ins Gesetz aufgenommen. «Bei Bedarf» also sollen besonders lernschwache und vor allem besonders laute, aggressive oder sonst «erheblich» aus der Reihe tanzende Kinder für mindestens ein Semester



in gesonderten Klassen unterrichtet werden. Bis sie – vielleicht – ihre persönliche Krise überwunden haben und somit bereit sind, in ihre angestammte Klasse zurückzukehren.

Es ist eine vernünftige Massnahme. Mehr noch: Vielerorts ist sie notwendig. Förderklassen sollen den Betrieb in Regelklassen beruhigen. Sie sollen integrativen Unterricht für Lehrerinnen und Lehrer und die allermeisten Kinder und Jugendlichen auf ein erträgliches Mass reduzieren. Mit Förderklassen wird endlich Politik für die Mehrheit an Primar- und Sekundarschulen gemacht. Und nicht in erster Linie für die wenigen Härtefälle, die alles durcheinanderbringen. Richtig so! Es ist eine heilsame Debatte. Vertreter der rot-grünen Bildungsblase sollten ihre Glaubenssätze überdenken.

Jahrelang wurde «Integration» zum wichtigsten Dogma der Volksschule verklärt. Das eidgenössische Behindertengleichstellungsgesetz wurde zum Totschlagargument – obwohl viele Kinder, die den Unterricht massiv stören, gar nicht behindert sind. Und obwohl ebendieses Gesetz zu differenzieren weiss: Schüler mit einer Einschränkung seien in die Regelschule zu integrieren, «soweit dies möglich ist und dem Wohl des behinderten Kindes oder Jugendlichen dient», heisst es da.

Solche Grautöne sind in vielen Schulhäusern nicht gern gesehen. Lieber huldigt man einer Lebenslüge. Häretiker, die es wagen, die reine Lehre des integrativen Unterrichts anzuzweifeln, werden ausgegrenzt. Oder sie kündigen. So geschehen an der Primarschule Leimbach in Zürich, wo vor einem Jahr gleich sechs Klassenlehrer den Bettel hinschmissen, da sie sich mit besonders schwierigen Schülerinnen und Schülern in ihren Klassen alleingelassen fühlten.

Verhaltensauffällige tanzten der Schule seit Jahren auf der Nase herum. Konsequenzen hätten sie keine zu befürchten, hiess es damals. Die Schulleitung wolle alle Kinder «mitnehmen». Trotz Warnungen der eigenen – überforderten – Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Das dürfte kein Einzelfall gewesen sein. Dennoch macht die Linke fröhlich weiter mit ihrer Schwarz-Weiss-Malerei. Es gebe nur wenige Kleinklassen im Kanton. Das zeige, dass es keinen Bedarf an Förderklassen gebe. Eltern seien grundsätzlich zufrieden mit dem integrativen Ansatz. «Die grosse Mehrheit steht hinter diesem Modell», hiess es am Montag im Kantonsrat. Alles paletti also?

Nun denn: Wenn dem tatsächlich so wäre, könnten sich SP, Grüne und AL aus der Deckung wagen und das Referendum gegen Förderklassen ergreifen. Bis jetzt gibt es keine Anzeichen, dass dies geschehen wird. Den linken Parteien drohte eine krachende Niederlage an der Urne. Und das wissen sie. In einer Umfrage im Auftrag der NZZ von 2022 waren zwei Drittel der Zürcher Befragten sehr oder eher einverstanden mit der Einführung von sonderpädagogischen Kleinklassen. Eine Mehrheit der SP-Anhänger war ebenfalls dafür oder eher dafür.

Doch man mache sich nichts vor: Mit einer Gesetzesänderung allein wird sich an Zürcher Schulen nichts ändern. Ob sie wirklich Bedarf haben, können (Schul-)Gemeinden selber entscheiden. Sie können auch entscheiden, ob sie Förderklassen (langfristige Massnahme) und erweiterte Lernräume (für kurzfristige Time-outs) im gleichen Setting führen wollen. Also unter Anleitung von schulischen Heilpädagoginnen, die dann im Idealfall aus Regelklassen abgezogen werden könnten.

Solche Verrenkungen stehen für mehrere Schwächen der Vorlage. Was, wenn eine Schule nicht genügend besonders schwierige Schüler hat, um sie in einer Förderklasse unterzubringen? Was, wenn Klassenlehrer auf «ihre» Heilpädagoginnen nicht verzichten wollen? Was, wenn Schulpflege und



Schulleitung ohnehin nichts von Förderklassen halten und es daher von vornherein unterlassen, zusätzliche Mittel dafür zu beantragen?

Ein Blick nach Basel-Stadt verheisst nichts Gutes. Dort können Schulen seit kurzem ebenfalls Förderklassen einrichten. Jetzt zeigt sich: Die allerwenigsten machen von diesem Mittel Gebrauch – weil sie grundsätzlich und weiterhin dagegen sind. Schulverantwortliche in Zürich sollten sich eines Besseren besinnen. Sie sollten den Willen des Gesetzgebers und vieler Eltern respektieren – und bei Bedarf konsequent auf Förderklassen setzen. Ihre Schüler und viele Lehrer werden es ihnen danken.

Überprüfung des Erreichens der Grundkompetenzen 2024: Resultate in Schulsprache und Mathematik liegen vor

EDK, Medienmitteilung, 21.05.2026

2024 wurde die Überprüfung des Erreichens der Grundkompetenzen (ÜGK) erstmals am Ende des vierten Schuljahres (gemäss HarmoS) durchgeführt. Geprüft wurden Kompetenzen in der Schulsprache und in Mathematik. Die Resultate zeigen, dass die Kantone harmonisiert unterwegs sind. Damit erfüllen sie den verfassungsmässigen Harmonisierungsauftrag.

Die Bundesverfassung verpflichtet die Kantone seit 2006, ihre Schulstrukturen und Bildungsziele zu harmonisieren. Das Ziel sind vergleichbare Bedingungen für alle Kinder und Jugendlichen. Die Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren (EDK) beschloss zu diesem Zweck mehrere Massnahmen. 2011 legte die EDK mit Blick auf die Zielharmonisierung nationale Bildungsziele in Form von Grundkompetenzen für die obligatorische Schule fest. Das Erreichen dieser Grundkompetenzen wird seither regelmässig überprüft.

2024 wurde erstmals am Ende der vierten Klasse (gemäss HarmoS) in der Schulsprache (Lesen und Hören) und in Mathematik das Erreichen der Grundkompetenzen überprüft. Getestet wurden knapp 20 000 Schülerinnen und Schüler in rund 1150 Schulen. Mit Ausnahme der Kantone Zug und Nidwalden nahmen alle Kantone an der Erhebung teil. Die Testergebnisse zeigen, dass die Harmonisierung zwischen den Kantonen recht weit fortgeschritten ist. Damit erfüllen die Kantone nicht nur das Verfassungsziel, sondern stellen langfristig sicher, dass für alle Kinder und Jugendlichen auf ihrem Bildungsweg vergleichbare Bedingungen gelten, unabhängig von ihrem Wohnort.

Im Bereich Hören in der Schulsprache erreichen durchschnittlich 87 % der Schülerinnen und Schüler die nationalen Bildungsziele. Das entspricht einem recht hohen Erreichungsgrad. Im Bereich Lesen in der Schulsprache und in Mathematik stuft die EDK den Erreichungsgrad von 79 %, respektive 76 % als moderat ein. Unter den untersuchten individuellen Merkmalen der Schülerinnen und Schüler (Geschlecht, soziale Herkunft, zu Hause gesprochene Sprache, Migrationsstatus) zeigt die soziale Herkunft den stärksten Zusammenhang mit den Testergebnissen. Das Geschlecht zeigt dagegen keinen nennenswerten Effekt, Mädchen und Knaben erreichen vergleichbare Resultate.



Die ÜGK wurde unter der Leitung des Interfaculty Centre for Educational Research (ICER) der Universität Bern durchgeführt. Der Bericht liefert den Kantonen wichtige Erkenntnisse für die Weiterentwicklung des Bildungssystems. Die Ergebnisse werden zum Anlass genommen, sprachregional bzw. kantonale Massnahmen zu prüfen, um sich den Zielwerten weiter annähern zu können. Die nächsten Erhebungen finden 2028 und 2031 statt. Dabei werden die Schulleistungen am Ende des achten und des elften Schuljahres gemessen.

Dokumentation

[Nationaler Bericht zu der Überprüfung des Erreichens der Grundkompetenzen \(ÜGK\) 2024](#)

[ÜGK 2024 in Kürze](#)

[FAQ ÜGK 2024](#)

Rapporto nazionale sulla Verifica del raggiungimento delle competenze fondamentali (VeCoF) 2024
Breve informazione: Competenze fondamentali VeCoF 2024 21.05.2026

Kontakt

Mediendienst EDK, +41 31 309 51 13, E-Mail

Rückfragen zu den Ergebnissen

Interfaculty Centre for Educational Research der Universität Bern, +41 31 684 37 26, E-Mail

Detailansicht mehrere Zeitungsecken, auf einer steht MEDIA #EDK

Herausgeber

Mediendienst Generalsekretariat EDK

Luzern ist das Schlusslicht in Mathe - Uri und Graubünden sind top im Lesen

Tages-Anzeiger, 22. Mai 2026, Politik & Wirtschaft, Zoë Egli und Sabrina Bundi

Überprüfung der Grundkompetenzen Der neueste ÜGK-Bericht bescheinigt den Zweitklässlern solide Noten in Mathematik und Schulsprache. Doch der kantonale Vergleich zeigt grosse Unterschiede.

«Ich würde diesem Resultat durchaus eine Note zwischen 5 und 5.3 geben», sagt Mitte-Politiker Christophe Darbellay zum neuesten ÜGK-Bericht. ÜGK heisst «Überprüfung des Erreichens der Grundkompetenzen» von Schülerinnen und Schülern. Seit 2016 wird der Bericht alle paar Jahre regelmässig im Auftrag der Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK) erstellt, die Darbellay präsidiert. Der Bericht sorgt mal mehr, mal weniger für Aufregung. 2025 war sie gross, weil der Bericht zeigte, dass rund die Hälfte der Deutschschweizer Schulkinder nach der obligatorischen Schulzeit eher «misérable» Französisch beherrscht.



Rolle der sozialen Herkunft

Diesmal gibt es aber keinen Grund zur Aufregung. Der Fokus der neuen Untersuchung lag auf der Überprüfung von Mathematik und Schulsprache: Im Schnitt erreichen über beide Fächer hinweg 80 Prozent der rund 20'000 getesteten Zweitklässlerinnen und Zweitklässler die vorgegebenen Grundkompetenzen. Mit Ausserer nach oben und nach unten. Der kantonale Vergleich zeigt: Uri und Graubünden sind top im Lesen. Überflieger in Mathematik ist ebenfalls Graubünden. Weniger gut fällt das Matheergebnis dagegen in Luzern und Basel-Stadt aus.

Der ÜGK-Bericht untersuchte zudem, wie sich die Merkmale Geschlecht, soziale Herkunft, die zu Hause gesprochene Sprache und der Migrationshintergrund auf die schulischen Leistungen niederschlagen. Die Ergebnisse zeigen: Den stärksten Zusammenhang weist die soziale Herkunft auf, gefolgt vom Einfluss der zu Hause gesprochenen Sprache. Wenn dort ausschliesslich eine andere Sprache genutzt wird, ist es für die Schulkinder schwieriger, die Grundkompetenzen zu erreichen. Ausser sie sind privilegiert: «Der Migrationshintergrund spielt bei sozial benachteiligten Kindern eine relevante Rolle, bei privilegierten jedoch kaum», erklärt Klára Sokol, seit zwei Monaten Generalsekretärin der EDK.

Das zeigte kürzlich auch ein Unicef-Bericht. Demnach beträgt die Kompetenzlücke zwischen privilegierten und benachteiligten Schulkindern 45 Prozent.

Für Christophe Darbellay bedeuten die Resultate des Berichts, «dass wir stärker ein Augenmerk auf die Chancengerechtigkeit legen müssen - jedes Kind muss die gleichen Chancen haben». Ausserdem lädt er die Kantone ein, sich Gedanken über die sprachliche Frühförderung zu machen. «Im Wallis haben wir Gemeinden, die Kinder vor der Einschulung für zwei Stunden pro Woche in eine Kita schicken, wo sie Deutsch oder Französisch lernen können», macht er ein Beispiel.

Frühkindliche Bildung

Zum selben Schluss kommt der Verband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz (LCH). In einer Mitteilung fordert er Bund und Kantone auf, zur Sicherung der Chancengerechtigkeit vermehrt in die frühkindliche Bildung, Betreuung, Erziehung und Sprachförderung zu investieren. «Die Politik soll departementsübergreifende Rahmenkonzepte anstreben, um qualitativ hochstehende Angebote flächendeckend bereitzustellen und zu finanzieren», schreibt der LCH.

Ob das gute Zeugnis von heute Bestand hat, wird sich weisen: Genau dieselben Kinder werden im Jahr 2028 nach der Primarschule und im Jahr 2031 nach der obligatorischen Schulzeit erneut getestet.



Selbst bei einfachsten Aufgaben sind viele Schüler überfordert

NZZ, 22. Mai 2026, Schweiz, Sebastian Briellmann

Einmal mehr liefert ein Leistungsvergleich ernüchternde Befunde

Manchmal ist der Ort ein anderer, ab und an wechselt das Personal, aber eines bleibt immer gleich: Wird die Leistungsfähigkeit der Schweizer Schüler vermessen und anschliessend das Ergebnis kommuniziert, ist das Fazit stets ein ansprechendes. Vielleicht, so wird eingestanden, ist nicht alles perfekt, aber zufrieden dürfe man auf jeden Fall sein.

An diesem Donnerstag in Bern ist es Christophe Darbellay, dem diese Rolle (neuerlich) aufgetragen wird. Darbellay ist Präsident der Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren (EDK), und diese hat erstmals die Grundkompetenzen in den Bereichen Schulsprache – Lesen und Hören – und Mathematik im 4. Schuljahr überprüft. Das ist die zweite Primarklasse, die Kinder sind sieben oder acht Jahre alt.

Darbellay gibt sich, natürlich, erfreut über die Resultate, die gut seien; die zeigten, dass die Vereinheitlichung der kantonalen Lernziele funktioniere. Herrliche Harmonisierung. Der Walliser, ein begnadeter Rhetoriker, kann bald schon abschweifen in nationale und internationale Gefilde. Wie gut es unser Land mache im Vergleich zu anderen Staaten. Dass man bloss nicht an der Ressource Bildung sparen solle. Eine Rede als Loblied auf die Schweiz.

«Zeichne einen Stern»

Was Darbellay präsentiert, klingt auf den ersten Blick tatsächlich akzeptabel. Die Überprüfung von knapp 20 000 Schülern aus allen Kantonen (ausser Zug und Nidwalden) zeigt: In der Schulsprache erreichen 87 Prozent (Hören) und 79 Prozent (Lesen) der Schüler die Grundkompetenzen, in der Mathematik sind es 76 Prozent. Wie üblich sind es städtisch geprägte Kantone, die das Resultat nach unten ziehen. Genf etwa schneidet beim Lesen schlecht ab oder Basel-Stadt beim Hören. In Mathematik sind es wiederum Basel-Stadt und Luzern.

Blickt man genauer auf die Resultate, weicht die politisch verordnete Zufriedenheit der Ernüchterung. Die Ansprüche beispielsweise wirken so niedrig, dass man durchaus zu dem Schluss kommen könnte, dass diese von den allermeisten Zweitklässlern erfüllt werden sollten. Eine Aufgabe sieht so aus: Zu sehen ist ein Foto von einem Kind, das gut ersichtlich einen Engel zeichnet. Die Frage: Was malt das Kind? Die Antwortmöglichkeiten: Tisch, Engel, Stift.

Eine andere Aufgabe besteht aus einem kurzen Textchen, in dem unter anderem steht: «Zeichne einen Stern aufs Papier. Schneid den Stern dann aus.» Beantwortet werden soll die Frage, was man bei der Erstellung dieses Sterns braucht. Leim? Schnur? Oder vielleicht doch die Schere? Da wirkt es auf einmal nicht mehr so erbaulich, wenn nur acht von zehn Schülern eine solche Aufgabe lösen können.

Problematisch ist auch, dass sich die Schweizer Schulen immer mehr zu Zweiklassengesellschaften entwickeln. Was bereits in früheren Leistungsvergleichen offensichtlich wurde, ist auch beim neusten wieder der Fall: Schüler, die eine «privilegiertere soziale Herkunft» haben (und daheim Deutsch



reden), sind gut bis sehr gut – selbst Kinder mit Migrationshintergrund, die daheim eine Fremdsprache sprechen, fallen kaum ab.

Drastisch schlechter sind die Leistungen bei Kindern aus sogenannten sozial benachteiligten Familien. Die untersten 25 Prozent haben ein dreieinhalbmal so hohes Risiko, die Grundkompetenzen nicht zu erreichen. Was bedeutet, dass nur sechs von zehn Schülern das Mindestniveau in Mathematik schaffen. Im Lesen und im Hören sieht es nur wenig besser aus. Das sind miserable Werte. Wie sähe es wohl in den schwierigeren Disziplinen – Schreiben und Sprechen – aus? Gerade wenn man die niedrigen Anforderungen berücksichtigt. Selbst die Autoren des Berichts schreiben, dass viele Aufgaben «relativ einfach» seien, während eine «genügende Anzahl anspruchsvollerer Aufgaben» fehle, um höhere Leistungsbereiche zuverlässig zu messen.

Deutsch ist entscheidend

Wenig überraschend wird die Debatte vermieden, ob dieser Leistungsabfall etwas mit Migration zu tun hat. Doch der Zusammenhang ist offensichtlich: Wenn «benachteiligte» Kinder daheim Deutsch sprechen, sind sie nur 10 bis 20 Prozentpunkte schlechter als die allerbesten Schüler. Wer daheim eine andere Sprache redet, ist 30 bis 40 Prozentpunkte schwächer. Diese Schere, das zeigen alle Checks in den vergangenen Jahren, geht zudem immer weiter auf. Aus mehreren Bildungsdirektionen ist zudem zu hören, dass «grottenschlechte Schüler» wenig diskret gebeten würden, am Testtag doch «krankzumachen» – damit die Statistik nicht noch schlechter ausfalle.

Die Gesamtentwicklung ist denn auch dramatisch. Im neuen Bildungsbericht zeigt sich, dass Schüler – im Vergleich zu früheren Generationen – zum gleichen Zeitpunkt mehrere Monate hinterherhinken. Das zeigte sich im vergangenen Jahr auch in einem «Check» der vier Nordwestschweizer Kantone. In nur fünf Jahren verloren die Schüler fast ein Semester. Das bestätigt den Befund der letzten Pisa-Studie: 25 Prozent aller 15-Jährigen gelten als leistungsschwach. Die Jugendlichen sind also kaum in der Lage, einfache Alltagstexte richtig einzuordnen.

Das hat auch direkt mit der Zuwanderung zu tun. Aktuelle Zahlen der Universität Basel zeigen auch, dass 55 Prozent der Kinder eine oder mehrere Fremdsprachen sprechen. Jedes fünfte redet daheim sogar nie oder nur selten Deutsch. Ein Rückstand, der sich kaum mehr aufholen lässt. Erwiesen ist auch: Je mehr Eltern pro Quartier oder Bezirk nicht deutschsprachig sind, desto schlechter reden ihre Kinder Deutsch.

Aus der Landes- ist eine Problemsprache geworden. Eine Sprachstanderhebung – ebenfalls von der Uni Basel – mit über 23 000 Kindern kam in diesem Jahr zu dem Befund: Jedes dritte Kind kann mit zirka drei Jahren nur ungenügend Deutsch. Wenn Deutsch jedoch nicht die Muttersprache ist, brauchen 70 Prozent der Kinder eine Sprachförderung.

Genau wissen will man das in der Politik allerdings nicht. Der Eindruck entsteht, dass man lieber auf Begriffe wie «sozioökonomische Faktoren» verweist. So bleibt alles schwammig. Dazu kommt, dass dieser Test für die Zweitklässler – Stand jetzt – in Zukunft nicht wiederholt wird. So können auch keine Lehren aus dem Befund gezogen werden. Oder wie es der renommierte Bildungsforscher Stefan Wolter in einem NZZ-Interview gesagt hat: «Die Schweiz hat eine Aversion gegen das Testen. Das ist für viele ein Vorteil, weil man behaupten kann, was man will. Jeder Vergleichstest ist



ein politischer Kraftakt. Weil sich alle davor drücken. So kann man dahindümpeln, weil man sich den Spiegel so selten vorhält.»

Den Alterseffekt berücksichtigen

Tages-Anzeiger, 28. Mai 2026, Forum, Leserbrief

«Tages-Anzeiger» vom 22.5. «Luzern ist das Schlusslicht in Mathe - Uri und Graubünden sind top im Lesen»

Im Kanton Graubünden ist der Einschulungstichtag der 1. Januar. In den Harmos-Kantonen dagegen der 31. Juli. Das heisst, die Kinder aus dem Bündnerland sind durchschnittlich ein halbes Jahr älter. Die Jüngsten sind bei der Einschulung sechseinhalb und nicht erst gerade sechs geworden. Der Alterseffekt ist gut erforscht und je älter Kinder sind, desto bessere Leistungen zeigen sie - in der Schule, aber auch im Sport. Es wäre wünschenswert, wenn der Alterseffekt bei den Auswertungen ebenfalls berücksichtigt würde. Wenn man die guten Resultate im Kanton Graubünden anschaut, spricht einiges dafür, den Einschulungstichtag auch in den anderen Kantonen auf den 1. Januar zurückzuverschieben. Es darf nicht sein, dass jedes fünfte Kind die vorgegebenen Grundkompetenzen in der zweiten Klasse nicht erreicht, denn die ersten zwei Schuljahre bilden die Grundlage für das weitere schulische Lernen.

Sandra Beriger, Zürich

«Die Stimme der anderen»

NZZ, 20 Mai 2026, Meinung & Debatte, Leserbrief

Die Antworten von Frau Bourgeois im Interview mit ihr sind vernünftig, überzeugend und überhaupt nicht extrem (NZZ 11. 5. 26). Sie legt ihre Positionen betreffend Förderklassen gut verständlich und sachlich dar, so dass sich Nachfragen oder Nachdoppeln erübrigt. Ich erlaube mir hingegen noch drei Anmerkungen.

Erstens scheint mir die grosse Freiheit der Schulpflegen und -leitungen heikel zu sein. Kommt es dann so heraus, dass bei politisch eher rechts tickenden Behörden Förderklassen eingerichtet werden und bei den linken nicht? Das kann es ja nicht sein. Dieser Punkt wird besondere Aufmerksamkeit erfordern.

Zweitens erscheint mir die Rolle des Zürcher Lehrerverbands bzw. von dessen Vorstand geradezu penibel. Er bekämpft sogar die Initiative, ohne je bei der Lehrerschaft eine plausible Umfrage durchgeführt und deren Resultate öffentlich bekanntgegeben zu haben. In Baselland zum Beispiel machte man das, und die Ergebnisse fielen klar pro Förderklassen aus. Eine heitere Zürcher Berufsorganisation, die jetzt vermutlich gegen die eigene Mehrheit agiert.



Und beim dritten Punkt seien Befürworter und Gegner der Förderklassen gleichermaßen an eine Tatsache erinnert, welche die Nein-Sager nie erwähnen und die Ja-Sager viel zu wenig: Es wollen gar nicht alle Eltern ihre Kinder mit besonderen Bedürfnissen in Normalklassen einteilen lassen, und vielerorts sind auch die betroffenen Mädchen und Buben selber dort völlig unglücklich.

Hans-Peter Köhli, Zürich

Beisammensein ist keine Integration

Tages-Anzeiger, 16. Mai 2026, Forum, Leserbrief

«Tages-Anzeiger» vom 12.5. «Alle Kinder integrieren - das ist reine Ideologie»

Integration aller Kinder als Ziel der Erziehung und des Unterrichts ist unbestritten. Diesbezüglich herrscht Einigkeit. Aber Kinder gleichen Alters mit eklatant unterschiedlichen Voraussetzungen bezüglich Entwicklungsstand, intellektueller Fähigkeiten und emotionalen Verhaltens haben in einer Regelschule von Anfang an nicht die gleichen Chancen. Sie fallen aus dem Rahmen der Erwartungen, sind dauernd überfordert. Blosses Beisammensein ist noch keine Integration. Integration ist ein Prozess, der bei geistig behinderten und verhaltensschwierigen Schülern heilpädagogische Methoden erfordert, die in der Regelschule nicht vorgesehen sind und daher auch nicht vermittelt werden. Die spezielle Förderung setzt zudem voraus, dass in diesen Klassen Konstanz der Lehrpersonen und Kontinuität des Unterrichts besteht, die Klassen klein und überschaubar sind, damit Sozialisation auf dem Prinzip der Gegenseitigkeit erfolgt. Selbstverständlich soll ein Übertritt in Regelklassen jederzeit möglich sein. Der Besuch einer Kleinklasse oder einer Sonderschule während der ganzen Schulpflicht kann sogar hinsichtlich Integration zu besserem Ergebnis führen als der Besuch von Regelklassen mit zusätzlicher separater Einzelförderung.

Peter Schmid, Frauenfeld

In meiner Tätigkeit als Heilpädagoge, Integrationsberater und Schulleiter habe ich Kinder sowohl in integrativen Settings als auch in Sonderschulen begleitet. Dabei habe ich erlebt, wie unterschiedlich die Bedürfnisse von Kindern mit Behinderungen sind und dass es selten einfache Antworten gibt. Inklusion ist für mich ein wichtiges gesellschaftliches Ideal. Die Regelschule ist heute deutlich inklusiver als noch vor einigen Jahren. Gleichzeitig zeigt die Praxis, dass Kinder mit schweren Körper- und Mehrfachbehinderungen oft auf hoch spezialisierte Förderung angewiesen sind. Viele benötigen umfassende Pflege, Therapien und medizinische Begleitung. Unterstützte Kommunikation, Epilepsie oder Palliativpflege gehören für manche Kinder zum Alltag. Für diese Kinder ist die Sonderschule kein Ausdruck von Ausgrenzung, sondern ein Entwicklungs- und Schutzraum mit spezialisiertem Fachwissen und erfahrenen Fachpersonen. Dabei geht es oft nicht um Leistungssteigerung, sondern um Teilhabe, Kommunikation und Lebensqualität. Deshalb halte ich Forderungen, spezialisierte Schulen grundsätzlich abschaffen zu wollen, für problematisch. Wirkliche Inklusion bedeutet nicht, alle Kinder gleich zu beschulen, sondern ihre unterschiedlichen Bedürfnisse ernst zu nehmen.



Die UNO-Behindertenrechtskonvention verlangt Würde und Teilhabe. Dafür braucht es einen breiteren Diskurs, der sowohl die Chancen integrativer Schulung als auch die Bedeutung spezialisierter Schulen mitdenkt.

Daniel von Ah, Zürich