

Chancengerechtigkeit und Migrationshintergrund

**Hin zu einer
Schule ohne
Diskriminierung**

**Was zeichnet gute
Tagesschulen aus?**





chancengerechtigkeit + migrationshintergrund

Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund werden bei Selektionsentscheiden und Leistungsbeurteilungen tendenziell benachteiligt.

04 Auf dem langen Weg zu einer Schule ohne Diskriminierung

Das Convegno 2015 der EDK widmete sich Fragen der «Equity».

06 Jenseits der Grenzen pädagogischer Perspektiven

Antidiskriminierungsstrategien in den Schulen scheitern an den gesellschaftlichen Machtverhältnissen.

08 Zu wenig MigrantInnen als Lehrpersonen

Sind unsere PHs «monokulturelle Inseln» in einer zunehmend inter- und transkulturellen Schweiz?

aktuell

12 Ein Geschäft mit Millionenverlust?

Die Kolumne des Vereins «Volksschule ohne Selektion» über notwendige Reformen.

13 Wichtig ist, dass die Kinder gerne kommen

Eine neue Handreichung der PH Zürich zur Qualität von Tagesschulen betont als zentrales Kriterium das Wohlbefinden der Kinder.

19 Kurznachrichten

politik

18 TiSA

Das internationale Abkommen über den Handel mit Dienstleistungen bedroht unseren Service Public.

22 Mit dem VPOD «Raus aus der Sackgasse»

Artikel 121 und 197 Ziff. 11 Bundesverfassung müssen gestrichen werden, damit die Schweizer Bildungs- und Forschungslandschaft sich nicht international isoliert.

film

20 Wenn Shodai lernt, wird's laut

Ein Tag im Leben des achtjährigen Shodai in Bangladesch.

regionen

23 Bildungsabbau in Basel-Stadt

Als Folgen der «Unternehmenssteuerreform II» werden nun in Basel Klassengrößen erhöht und Fördermassnahmen gestrichen.



**Zeitschrift für
Bildung, Erziehung
und Wissenschaft**

Ausgewählte Artikel der aktuellen Nummer der vpod bildungspolitik sind auch auf unserer Homepage zu finden. Jeweils zwei Monate nach Erscheinen sind die vollständigen Hefte als pdf abrufbar:

vpod-bildungspolitik.ch

Impressum

Redaktion / Koordinationsstelle

Birmensdorferstr. 67
Postfach 8279, 8036 Zürich
Tel: 044 266 52 17
Fax: 044 266 52 53

Email: redaktion@vpod-bildungspolitik.ch
Homepage: www.vpod-bildungspolitik.ch

Herausgeberin: Trägerschaft im Rahmen des Verbands des Personals öffentlicher Dienste VPOD

Einzelabonnement: Fr. 40.– pro Jahr (5 Nummern)
Einzelheft: Fr. 8.–

Kollektivabonnement: Sektion ZH Lehrberufe; Lehrberufsgruppen AG, BL, BE (ohne Biel), LU, SG.

Satz: erfasst auf Macintosh

Layout: Sarah Maria Lang, Brooklyn

Titelseite Foto: sör alex / photocase.de

Druck: Ropress, Zürich

ISSN: 1664-5960

Erscheint fünf Mal jährlich

Redaktionsschluss Heft 192:

9. August 2015

Auflage Heft 191: 3500 Exemplare

Zahlungen:

PC 80 - 69140 - 0, vpod bildungspolitik, Zürich

Inserate: Gemäss Tarif 2011; die Redaktion kann die Aufnahme eines Inserates ablehnen.

Redaktion

Verantwortlich im Sinne des Presserechts
Johannes Gruber

Redaktionsgruppe

Christine Flitner, Markus Holenstein, Ernst Joss,
Ute Klotz, Ruedi Lambert (Zeichnungen),
Urs Loppacher, Thomas Ragni, Martin Stohler,
Ruedi Tobler, Peter Wanzenried

Beteiligt an Heft 191

Luzia Annen, Frank Brückel, Reto Kuster, Peter Meier, Daniel Weibel, Kerstin Wenk, Sybille Zürcher

Im Bezirk La Chaux-de-Fonds wurde am 14. Juni 2015 die Stipendieninitiative knapp angenommen: mit einer Mehrheit von 3954 zu 3915 Stimmen. Dieser regionalen Zustimmung von 50,25 % steht allerdings eine Ablehnung von 72,5 % der landesweit Abstimmenden sowie aller Kantone gegenüber. Damit ist der Versuch gescheitert, durch eine Verbesserung des Stipendienwesens die Chancengerechtigkeit im Schweizer Bildungssystem zu erhöhen. Ob dies mit dem Stipendienkonkordat erreicht werden kann, wie Bundesrat und EDK es suggerieren, steht noch in den Sternen. Immerhin sind zum jetzigen Zeitpunkt 17 Kantone dem Konkordat beigetreten, das einheitliche Mindestansätze für Stipendien vorsieht. Mit der Revision des Ausbildungsbeitragsgesetzes koppelt zudem der Bund seinen Beitrag an den Konkordatsbeitritt des jeweiligen Kantons.

Sozioökonomisch benachteiligten jungen Menschen hätte die Stipendieninitiative den Hochschulzugang erleichtert. Viele von diesen haben einen Migrationshintergrund. Der «Migrant Integration Policy Index» – eine vergleichende internationale Studie zur Integration von MigrantInnen – zeigt, dass in der Schweiz auch ansonsten Defizite bei Fördermassnahmen im Bildungsbereich bestehen. Damit zusammen hängen die bei PISA gemessenen Notenunterschiede zwischen Schweizer und ausländischen Kindern, die grösser als in fast allen in diese Studie einbezogenen Vergleichsländern sind (vgl. NZZ, 12.6.2015, S. 11).

Das Convegno, eine Tagung der EDK, widmete sich erst kürzlich Fragen der Diskriminierung und Chancengerechtigkeit im Schweizer Bildungssystem. Auch dort

wurden Forschungsergebnisse vorgestellt, die zeigen, dass der Migrationshintergrund den Bildungserfolg beeinflusst (vgl. S. 4-7 dieser Nummer). Es ist jedoch nicht nur der im Durchschnitt geringere Leistungsstand der MigrantInnen, der hier von Belang ist. Studien zeigen, dass selbst bei gleichen Leistungen unterprivilegierte SchülerInnen damit rechnen müssen, eine halbe Notenstufe schlechter bewertet zu werden. Dies hat Auswirkungen auf ihre Schullaufbahn, etwa wenn es um Übertrittsempfehlungen ans Gymnasium geht. Mit dem Grundlagenbericht zum Convegno 2015 liegen der EDK nun diese Ergebnisse auch offiziell vor. Man darf gespannt sein, welche Massnahmen die EDK beziehungsweise die kantonalen Erziehungsdepartemente ergreifen werden, um dieser offenen Diskriminierung entgegenzuwirken. Eine Möglichkeit wäre sicherlich, den Anteil von Lehrpersonen mit Migrationshintergrund an den Schulen zu erhöhen. Verschiedene Forschungsprojekte an Deutschschweizer PHs (St. Gallen, Luzern, Zug) beschäftigen sich bereits mit diesem Themenfeld (vgl. S. 8-11). Woran es noch mangelt, ist die politische Umsetzung von wissenschaftlichen Erkenntnissen. Unsere Zeitschrift «vpod bildungspolitik» versucht auch mit der vorliegenden Nummer diese zu unterstützen.



Johannes Gruber
Redaktion vpod bildungspolitik



Auf dem langen Weg zu einer Schule ohne Diskriminierung

Am 23. und 24. April fand in Thun das «Convegno 2015», eine Fachtagung der EDK-Kommission Bildung und Migration, statt. Dieses Mal zum Thema «Equity – Diskriminierung und Chancengerechtigkeit im Bildungswesen». Eindrücklich war insbesondere die für die Tagung erstellte Grundlagenpublikation. Von Johannes Gruber

Auf der Homepage der EDK findet sich zu «Convegno» folgender Eintrag: «Alle zwei Jahre führt das Generalsekretariat der EDK zusammen mit der Kommission Bildung und Migration eine schweizerische Fachtagung durch. Neben den kantonalen Beauftragten für interkulturelle Schulfragen werden zusätzlich an der Thematik interessierte Fachkreise zur Teilnahme eingeladen.» Ich konnte zum zweiten Mal für den VPOD teilnehmen. Um es vorwegzunehmen: Die Vorträge, Ateliers und Diskussionen des Convegno waren auch 2015 auf hohem Niveau, gleichermassen informativ wie anregend. Im Mittelpunkt der Tagung standen Fragen der Diskriminierung und Chancengerechtigkeit im Schweizer Bildungssystem, insbesondere für Kinder und Jugendliche mit Migrations-

hintergrund und aus sozial benachteiligten Familien. Eindrücklich war nicht zuletzt die für die Tagung erstellte Publikation der EDK, die Wissen und Analysen zur Chancengerechtigkeit im Schweizer Bildungssystem zusammenträgt.¹

«Equity» – Was es damit auf sich hat

In ihrem Beitrag rekonstruiert Elke-Nicole Kappus (S. 7-20) Geschichte und Bedeutungsdimensionen des Begriffs «Equity», der sich spätestens 1995 fest in den Bildungsdiskussionen etabliert hatte, als die OECD mit diesem Begriff eines der fünf wichtigsten Zukunftsthemen bezeichnete. Sei es als «Mittel zur Entwicklung von Humankapital» oder als Erweiterung einer ökonomischen Per-

spektive auf Bildung, Bildung im Kontext der OECD steht im Zeichen von «wirtschaftlicher Zusammenarbeit und Entwicklung». Obwohl der Begriff in Abgrenzung zum Begriff der «Equality» formuliert wurde, zeigt Elke-Nicole Kappus, dass auch für «Equity» Fragen der Verteilungsgerechtigkeit von sozialen Gruppen auf verschiedene Ausbildungsgänge und Ausbildungsniveaus zentral sind.

Rechtliche und strukturelle Diskriminierung

Tarek Naguib erläutert am Beispiel von Zuteilungsentscheiden beim Übertritt an die Sekundarschule, welche Kriterien für die Bestimmung rechtlicher und struktureller Diskriminierung anzuwenden seien. Hinsichtlich letzterer stelle sich etwa die Frage,

ob bei schulischen Selektionsprozessen «scheinbar neutrale Kriterien wie Leistung, Selbstkompetenz, Sozialkompetenz [...] [dazu führen], indirekt herkunftsbedingte Unterschiede zu perpetuieren oder gar zu verstärken.» (S. 29) Geeignete Massnahmen gegen Diskriminierung seien «Diversity Mainstreaming bei Schulbehörden», gezielte Fördermassnahmen diskriminierter Gruppen und institutionell-organisatorische Vorkehrungen wie die Einrichtung von Beratungsstellen mit geschulten Fachpersonen.

Frühe und späte Förderung auf dem individuellen Bildungsweg

Für die Stärkung der Chancengerechtigkeit sei insbesondere frühe Förderung wichtig, wie Doris Edelmann ausführt (S. 35-40). Die bestehenden Angebote im Bereich Frühe Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) gelte es deswegen auszubauen und zu vernetzen. Die Qualität früher Förderung hängt auch davon ab, wie sozial durchmischt die Gruppen sind und wie stark die Differenzsensibilität und das Vorurteilsbewusstsein der pädagogischen Fachkräfte ausgeprägt sei. Wenn man die Kinder wirklich fördern will, ist eine anerkennende Grundhaltung gegenüber der Familie unerlässlich, die der wichtigste Bildungsort für die Kinder ist. Zudem ersetzt die frühe Förderung nicht die spätere: will man Chancengleichheiten abbauen, müssten Fördermassnahmen für sozial benachteiligte Kinder über die ganze Schulzeit hinweg fortgeführt werden.

Plädoyer für Inklusion statt Separierung

Diana Sahrai thematisiert das Verhältnis von Chancengerechtigkeit und Diskriminierung im Rahmen von Sonderschulungen bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (S. 43-49). In der Schweiz sind Kinder und Jugendliche aus dem ehemaligen Jugoslawien bei Sonderschulungen stark überrepräsentiert. Studien zeigen sowohl eine Herkunftsabhängigkeit (Land, soziale Schicht) der Sonderschulzuweisung wie auch diskriminierende Effekte einer frühen Separierung. Um dem entgegenzuwirken sei die «Entwicklung einer inklusiven, nichtdiskriminierenden und auf Chancengleichheit beruhenden Schule» (S. 49) notwendig, die integrativen Massnahmen konsequenten Vorrang vor separierenden einräumt und die nötigen Ressourcen für diese zur Verfügung stellt.

Lernerfolg und Leistungsbeurteilung

Franz Baeriswyl zeigt in seinem Beitrag, auf welche Weise im deutschen und schweizerischen Bildungssystem das Geschlecht sowie die regionale und soziale Herkunft den Bildungserfolg beeinflusst. Auch der Migrati-

onshintergrund wirkt sich aus: als primärer Effekt ist ein geringerer Leistungsstand zu verzeichnen, als sekundärer eine ungleiche Gymnasialzuweisung bei gleichem Leistungsstand. «Diese Herkunftseffekte sind auf den niedrigeren sozioökonomischen Status von Familien (unabhängig von der Herkunft) und zusätzlich auf jene mit Migrationshintergrund zurückzuführen.» (S. 63). Baeriswyl schlägt unter Bezug auf Empfehlungen der OECD vor, die Übertrittsmodi zwischen verschiedenen Schulstufen und -arten systematisch zu reflektieren, traditionelle Schultypen zu hinterfragen, Selektion möglichst spät und mit hoher Durchlässigkeit zu vollziehen. Von Bewertungen mittels Kompetenzraster und Portfolio-Beurteilungen verspricht sich Baeriswyl eine Verminderung von sekundären Herkunftseffekten.

«Insgesamt, so eine empirische Studie von Winfried Kronig, tritt eine Verfälschung der Leistungsbewertung zuungunsten der unterprivilegierten Schülerinnen und Schüler um eine halbe Notenstufe auf.»

Inwieweit Kinder damit rechnen müssen, bei der Leistungsbewertung unsachgerecht beurteilt zu werden, thematisiert der Beitrag von Alois Buholzer und Hanni Lötscher (S. 93-100). Studien zeigen, dass bei der Leistungsbeurteilung Verzerrungen aufgrund von kulturellen Stereotypen («Ausländerkind», «Unterschichtskind» etc.) entstehen. Kinder aus unterprivilegierten Haushalten werden durchschnittlich zu schlecht, Kinder aus privilegierten Haushalten zu gut bewertet. Hinzu kommt der «Referenzgruppeneffekt»: Bei der Notengebung orientieren sich Lehrpersonen häufig an der durchschnittlichen Leistungsfähigkeit ihrer Klasse, sodass es in leistungsstarken Schulklassen schwerer ist, eine gute Note zu erhalten als in leistungsschwachen. Insgesamt, so eine empirische Studie von Winfried Kronig, tritt eine Verfälschung der Leistungsbewertung zuungunsten

der unterprivilegierten Schülerinnen und Schüler um eine halbe Notenstufe auf. Auf der Basis von derartigen Forschungsergebnissen empfehlen Buholzer/Lötscher, die Grenzen der Leistungsbeurteilung durch Noten wahrzunehmen, diese vermehrt um «differenzierte Feedbacks für die Lernentwicklung» zu ergänzen und eine inklusive Beurteilungskultur zu entwickeln.

Wiederkehr des Gleichen alle zwanzig Jahre?

Edina Kropfak betont in ihrem Beitrag die Bedeutung sprachlicher Bildung – Sprachentwicklung und Sprachförderung – für die Chancengerechtigkeit. Die sprachlichen Potentiale der Kinder mit Migrationshintergrund gelte es differenziert wahrzunehmen sowie die Schul- und Familiensprache adäquat zu fördern. In der Lehrerinnen- und Lehrerbildung seien vermehrt Ansätze einer Mehrsprachigkeitsdidaktik zu vermitteln, im Fachunterricht sollte ein bewusster Umgang mit der Unterrichtssprache gepflegt werden und die Erstsprachenförderung gelte es in den regulären Stundenplan zu integrieren. Dabei, so Kropfak, müsse auch der «Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur» (HSK) aufgewertet und als selbstverständlicher Teil der öffentlichen Schule anerkannt werden.

Forderungen zu Aufwertung und Integration des HSK-Unterrichts standen bereits beim Convegno 2010 der EDK «Herkunftssprachen und Mehrsprachigkeit in der Schule» im Mittelpunkt. Schon damals, an meinem ersten Convegno, war ich beeindruckt von der Sachkenntnis und dem Engagement der Convegno-Diskussionen. Die damalige Tagung hatte explizit zum Ziel, Grundlagen für Empfehlungen der EDK an die Kantone zu erarbeiten, wie diese den HSK-Unterricht unterstützen können. Doch dieser Vorstoss verlief im Sande. Statt politisch brisanter Empfehlungen wurde vier Jahre später ein unverbindlicher Bericht veröffentlicht, der einen Überblick über den HSK-Unterricht in der Schweiz gibt und «Good-Practice-Beispiele» in den Kantonen hervorhebt. Die implizite Botschaft dieses Vorgehens: «Keine Veränderung am Status Quo!» Schon an der Tagungsdiskussion hatte sich einer der Teilnehmenden zu der Äusserung hinreissen lassen, dass man zwanzig Jahre zuvor die gleichen Diskussionen geführt hätte, dass sich die Situation für die HSK-Kurse seitdem jedoch nicht grundlegend verändert hätte. Es wäre beklagenswert, wenn dies auch für den am Convegno 2015 diagnostizierten Handlungsbedarf gelten sollte. ■

1 Andrea Haenni Hoti (Hg.) (2015): Equity – Diskriminierung und Chancengerechtigkeit im Bildungswesen. Grundlagenbericht für den CONVEGNO 2015 der EDK. Bisher noch nicht erschienen. Die Veröffentlichung einer überarbeiteten Fassung ist geplant für Ende 2015.



Jenseits der Grenzen pädagogischer Perspektiven

Antidiskriminierungsstrategien im Zeichen des «Equity»-Begriffs scheitern an den Machtverhältnissen, die jedoch nur mithilfe sozialwissenschaftlicher und ökonomischer Analysen sichtbar werden.

Von Thomas Ragni

Im Grundlagenbericht für den Convegno 2015 der EDK heisst es einleitend, «Equity» solle mit «Bildungsgerechtigkeit» übersetzt werden. Nach den detaillierten und instruktiven Begriffserläuterungen im ersten Hauptbeitrag von Elke-Nicole Kappus will ich mein daraus gewonnenes Begriffsverständnis aus einem weiter gefassten Blickwinkel rekonstruieren, als es die pädagogischen ExpertInnen üblicherweise tun. Diese argumentieren – ganz institutionenfixiert – (fast) immer nur aus der Binnenperspektive des je gegebenen Zustands des Bildungswesens. Sie können daher die Innen-Aussen-Differenz (fast) nie explizit zu einem Hauptthema machen,

sprechen sie höchstens ab und zu kurz an, als irgendwie selbstverständliche Tatsache oder als gemeinsam geteiltes Hintergrundwissen, das aber der Theoretisierung weder lohnt noch auch nur bedarf (oder anderen sozialwissenschaftlichen Fachdisziplinen überlassen bleibt).

Prästabilisierte Harmonie zwischen Bildungsgerechtigkeit und ökonomischer Effizienz?

Der von der OECD im Feld der Pädagogik populär gemachte Begriff der «Equity» wird von ihr so umschrieben: «Equity in education has two dimensions. The first is fairness, which

basically means making sure that personal and social circumstances – for example gender, socio-economic status or ethnic origin – should not be an obstacle to achieving educational potential. – The second is inclusion, in other words ensuring a basic minimum standard of education for all – for example that everyone should be able to read, write and do simple arithmetic. The two dimensions are closely intertwined: tackling school failure helps to overcome the effects of social deprivation which often causes school failure».¹

Muss es nicht stutzig machen, dass ausgerechnet eine Organisation, die die ökonomische Effizienz- und Wohlstandsentwicklung

auf ihre Fahnen geschrieben hat, hier plötzlich ganz humanistisch-humanitäre Anwendungen zeigt? Offensichtlich hat sie realisiert, dass normatives Wording im (Minen-)Feld der Pädagogik sich keineswegs als hinderlich erweisen muss, im Gegenteil, sich die Gefahr institutioneller Widerstände minimieren lässt, um ihre ökonomisch orientierten Effizienzprogramme im Bildungsbereich zu verfolgen. Das heisst, die OECD muss gar nichts vorheucheln oder eine Hidden agenda verfolgen, sondern verspricht, dass sich sämtliche normativen Forderungen der Bildungsgerechtigkeit und der Ausschöpfung des emanzipatorischen Potentials der Bildung perfekt mit ökonomischem Effizienzdenken vereinbaren lassen.

«[...] die OECD verspricht, dass sich sämtliche normativen Forderungen der Bildungsgerechtigkeit [...] perfekt mit ökonomischem Effizienzdenken vereinbaren lassen.»

Gleiches gleich und Ungleiches ungleich behandeln

Ich rekonstruiere den im Feld der Pädagogik von der OECD adaptierten Begriff der «Equity» so: PädagogInnen und BildungsexpertInnen bezeichnen damit – meist intuitiv, selten explizit gemacht – einen bestimmten gesamtgesellschaftlichen Konsens, der sich auf einen anzustrebenden idealen internen Zustand des Bildungswesens bezieht. Dieser ideale Endzustand ist vermutlich durch zwei – ebenfalls nirgends analytisch klar getrennte – Aspekte definiert: (1) Soziale und ethnische Herkunft, Geschlecht und beliebige andere sozial zugeschriebene Faktoren und natürliche Eigenschaften sollen aus normativen Gründen der Gerechtigkeit für den in den Bildungsinstitutionen und -betrieben anerkannten schulischen Leistungsbeweis keine Rolle spielen. Allein die individuell selber erbrachten Efforts sollen massgeblich sein für die Bildungskarriere innerhalb des Bildungswesens, das heisst konkret: diese

sollen exklusive Einflussfaktoren für Zeugnisnoten und exklusive Selektionsfaktoren für den Zugang zu höheren Schulen sein. (2) Um die Chancen der Bildungskarrieren zwischen den Individuen fair zu gestalten, müssen faktisch unterschiedliche, sozial, kulturell und natürlich bedingte Bildungsvoraussetzungen, die von ausserhalb des Bildungswesens stammen und die Bildungsleistungen spürbar verzerrend beeinflussen, innerhalb des Bildungswesens irgendwie neutralisiert und damit aus normativen Gründen der Gerechtigkeit egalitär gemacht werden – zum Beispiel durch kompensatorisch ansetzenden individualisierenden Frühförderunterricht, wie der Beitrag von Doris Edelmann (S. 35-42) erläutert. Um dieses liberale Gleichheitsideal der Startchancen im Bildungswesen zu erreichen, muss Gleiches gleich und Ungleiches ungleich behandelt werden, wie im Beitrag von Tarek Naguib (S. 21-34) nachzulesen ist.

Wenn ich es also richtig verstanden habe, dann ist die im Grundlagenbericht für den Convegno einvernehmlich gewählte Übersetzung von «Equity» mit «Bildungsgerechtigkeit» einfach nur diffuser und vieldeutiger als die (von mir bevorzugte eigene) Übersetzung mit «Startchancengleichheit» im Bildungswesen. Doch beide Begriffe drücken ein in allen Beiträgen zum Ausdruck kommendes Hintergrundverständnis aus: dass Bildungsgerechtigkeit / Bildungschancengleichheit aus normativ-ethischen Gründen (erst) innerhalb des Bildungswesens herzustellen sei. Vermutlich gehen die pädagogischen BildungsexpertInnen (wohl zu Recht) davon aus, dass ihr Konsens zugleich ein gesamtgesellschaftlicher Konsens ist. Ich aber erkenne darin die Hauptquelle des notorischen Scheiterns der Schaffung diskriminierungsfreier Bereiche innerhalb des Bildungssystems: Mit dieser Blickverengung können die wechselseitigen Einflüsse zwischen Bildungssystem und übriger Gesellschaft nie sichtbar werden.

Kluft zwischen Anspruch und Wirklichkeit

Was beinhaltet nun vermutlich die sogenannte «Bildungsgerechtigkeit»? Aus meinem gewonnenen Verständnis rekonstruiert: Die Erreichung von Ziel (1) soll rein formale Diskriminierungsfreiheit garantieren, zum Beispiel, dass gleiche Tests unabhängig von der Person auch gleich beurteilt werden. Das ist gar nicht so selbstverständlich, wie es tönt, weil Lehrpersonen oft unbewusst wirkenden Wahrnehmungsselektoren beziehungsweise Voreingenommenheiten ausgesetzt sind: etwa bei der Beurteilung von Vorträgen, Aufsätzen, mündlichen Beteiligungen am Unterricht. Diese sind keineswegs nur von Stereotypen (Vorurteilen) gesteuert, sondern häufig auch von spontanen Sympathien /

Antipathien, die von eigentlich unmassgeblichen personalen Charaktereigenschaften und Attraktivitäten erzeugt werden. So wie ich es verstehe, steht das angestrebte Ziel (1) in Analogie zur ganz abstrakt garantierten liberalen Vertragsfreiheit, welche eine rein formale Gleichberechtigung und Machtfreiheit (beidseitige Freiwilligkeit) zwischen den Vertragspartnern gewährleistet, zum Beispiel im Lehrvertrag zwischen Lehrling und Lehrmeister. Obwohl es sich hier um ein asymmetrisches Macht-beziehungsweise Herrschaftsverhältnis handelt, sind die vertraglichen Rechte und Pflichten rechtsformal stets strikt symmetrisch verteilt.

Die Erreichung von Ziel (2) dagegen bezweckt, dass auch noch die stets obskur bleibenden, weil von ausserhalb des Bildungswesens stammenden gesellschaftlichen Diskriminierungsquellen zumindest innerhalb des Bildungswesens vollständig ausgetrocknet werden sollen. Welche Effekte und Konsequenzen für die Arbeitsmarktchancen aus dieser normativ angeleiteten Anti-Diskriminierungspolitik innerhalb des Bildungswesens erzeugt werden, muss allerdings aus der Binnenperspektive des Bildungswesens (und damit auch für die Pädagogik) unbeobachtbar bleiben. So ist es durchaus möglich, dass diese mitunter geradewegs kontraproduktiv wirkt, zum Beispiel wenn die Teilnahme an binneninstitutionell und innerbetrieblich gut gemeinten Sonderfördermassnahmen stigmatisierende Effekte entfaltet und sich in der Folge die Chancen auf dem Arbeitsmarkt systematisch verschlechtern.

Sache der Politik – nicht nur der Bildungspolitik

Aus der Perspektive des bilateralen Bildungsvertrags zwischen Lehrenden und Lernenden, der im offiziellen Bildungswesen nur inoffiziell existiert (etwa als implizites wechselseitiges Verpflichtungsverhältnis im gelingenden Lernprozess) stammen die gesellschaftlichen Diskriminierungsquellen aus ihrer Umwelt. Sie stehen damit ausserhalb des Verantwortungsbereichs der je einzelnen Lehrpersonen. Es ist Sache der Politik, die gesellschaftlichen (unfairen, machtgetränkten, diskriminierenden) Einflüsse auf den bilateral strukturierten Bildungsprozess möglichst perfekt zu neutralisieren, um zumindest die Selektionsprozesse im Bildungswesen im Sinn von Ziel (2) möglichst fair zu machen. ■

1 OECD (Hg.) (2008): «Ten Steps to Equity in Education». In: Policy Brief. Paris, S. 2.

Literatur

Haenni Hoti, Andrea (Hg.) (2015): Equity – Diskriminierung und Chancengerechtigkeit im Bildungswesen. Grundlagenbericht für den CONVEGNO 2015 der EDK. Bisher noch nicht erschienen. Die Veröffentlichung einer überarbeiteten Fassung ist geplant für Ende 2015.

OECD (Hg.) (2008): «Ten Steps to Equity in Education». In: Policy Brief. Paris.

Zu wenig MigrantInnen als Lehrpersonen

Bilden unsere Pädagogischen Hochschulen weiterhin «monokulturelle Inseln» in einer zunehmend transnationalen und interkulturellen Schweizer Gesellschaft? Von Ruedi Tobler

Eigentlich wissen wir es schon lange. Wenn die Volksschule tatsächlich Schule für alle sein soll, dann sollte sich das irgendwie auch in der Zusammensetzung der Lehrerschaft abbilden – im Lehrkörper – und so allen Schulkindern Identifikationsfiguren bieten.

Dass die Kindergärtnerin eine Frau ist, dieses Bild entspricht nicht nur der Erfahrung der meisten hierzulande Aufgewachsenen, sondern einer sehr weit verbreiteten «Normalvorstellung» – auch heute noch. Dass sich die Männer im Laufe der Zeit weitgehend aus dem Primarschulberuf zurückgezogen haben und erst in den letzten Jahren über die Position der Schulleitung mit einem gewissen Comeback aufwarten, das bestätigt traditionelle Rollenbilder, wird deswegen aber auch etwa problematisiert. Nicht nur in der Geschlechterverteilung stimmt die «Durchmischung» des Lehrkörpers nicht. Dasselbe gilt für «Alterspyramide» und soziale Schicht oder «Klassenzugehörigkeit». Am wenigsten bildet der Lehrkörper die Einwanderungsgesellschaft ab – obwohl in diesem Bereich schon länger ein Problembewusstsein besteht. Dieses hat sich institutionell in Thesen und Empfehlungen niederschlagen.

EDK-Thesen von 1998

«Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung» war 1998 das Thema des CONVEGNO – dem seit Anfang der Neunzigerjahre alle zwei Jahre stattfindenden Treffen, das die EDK zusammen mit der Kommission für Bildung und Migration organisiert und an dem unter anderem die kantonalen Beauftragten für interkulturelle Schulfragen teilnehmen. Dort wurden sieben Thesen zum Einbezug interkultureller Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung diskutiert. These 6 ist dem «Einbezug des «Fremden» in die Ausbildung» gewidmet:

«Anstatt das «exotische Fremde» draussen, ausserhalb der Ausbildungsstätte zu suchen und zu «beschauen», sollte Heterogenität und Multikulturalität vielmehr in die Ausbildungsstätten hineingeholt und dort gelebt werden.»

Zur Umsetzung wurde gefordert: «Durch den Abbau formaler und psychosozialer Hindernisse sollte Personen mit einer multikulturellen Biografie der Zugang zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung erleichtert werden.» Und: «In die Ausbildungskollegien sollten gezielt Personen mit mehrkulturellem Hintergrund aufgenommen werden.»

cohep-Empfehlungen von 2007

Nach dem Umbau der Lehrerseminare zu Pädagogischen Hochschulen hat die cohep (Schweizerische Konferenz der RektorInnen und Rektoren der PHs) im November 2007 «Empfehlungen zur Interkulturellen Pädagogik an den Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung» herausgegeben. In «Empfehlung 5: Nationale und Internationale Öffnung anstreben» ist zu lesen:

«Die Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen überwinden ihren monolingualen und monokulturellen Habitus, indem sie

- bei der Rekrutierung von Dozierenden und wissenschaftlichem Personal Personen verschiedener kultureller Herkunft, beziehungsweise mit Migrationshintergrund gezielt berücksichtigen;
- für Studierende mit Migrationshintergrund und mehrsprachiger Biografie formale und psychosoziale Hindernisse beim Zugang zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung abbauen und diese Studierenden während der Ausbildung unterstützen;
- bei der Besetzung von Führungspositionen darauf achten, dass dabei international und interkulturell gebildetes Personal gewählt wird; (...).»

Unterschiedlicher oder weiterentwickelter Zugang?

Die Begrifflichkeit der beiden Papiere unterscheidet sich deutlich. Spiegelt dies eine Weiterentwicklung des Diskurses? Ist es Ausdruck der verschiedenen «Welten» von Volks- und Hochschule? Oder ist es auch Ergebnis unterschiedlichen Sensitivitäten? Gemeinsam ist beiden Dokumenten, dass einer «neuen» Klientel besser Zugang zur Lehrerbildung verschafft werden soll, durch den Abbau «formaler und psychosozialer Hindernisse». Dass die Formulierung praktisch wörtlich in die cohep-Empfehlungen übernommen und mit der Unterstützung dieser Studierenden während der Ausbildung ergänzt worden ist, legt nahe, dass diesem Anliegen beim Umbau von den Seminaren zu den Pädagogischen Hochschulen nicht Rechnung getragen worden ist. Musste «das Interkulturelle» als Zusatzaufgabe damals hinstehen? Was hat sich seither getan?

Ist die Verschiebung von «Personen mit mehrkulturellem Hintergrund» oder «mit einer multikulturellen Biografie» zu «Studierende mit Migrationshintergrund» Ausdruck



Studierende mit Migrationshintergrund sind an den Pädagogischen Hochschulen unterrepräsentiert.

verminderter Kulturalisierung? Rückt mit dem ominösen «Migrationshintergrund» aber nicht die «fremde Herkunft» als Stereotyp stärker ins Blickfeld? Oder aber lässt sich der Begriff so weit vom Konkreten entrücken, dass er wie ein Schwamm Unterschiedlichstes in sich aufsaugen und vermengen kann, dass sich das Gemisch fast beliebig verwenden und interpretieren lässt?

PH St. Gallen mit Pionier-Forschungsprojekt

Die Pädagogische Hochschule St. Gallen wollte wissen, wie es bei ihr in Bezug auf Studierende mit Migrationshintergrund aussieht und startete deshalb 2013 das Forschungsprojekt DIVAL (Diversität angehender Lehrpersonen: Fokus Migrationshintergrund) mit einer quantitativen Erhebung und einer qualitativen Studie. Auch wenn das Projekt noch nicht abgeschlossen ist, liegen schon wesentliche Ergebnisse vor, insbesondere jene der Studierendenbefragung zur Diversität. Der gut strukturierte und übersichtliche Bericht kann von der Projektseite heruntergeladen werden: <http://blogs.phsg.ch/dival/aktuell/>

Beck, M., Bischoff, S. & Edelmann, D. (2014). Migrationsbedingte und soziale Diversität von Studierenden der Pädagogischen Hochschule St. Gallen (2. überarbeitete Fassung). St. Gallen: Pädagogische Hochschule St. Gallen (PHSG), Projektbericht.

Da auf der Projektwebseite auch weitere Unterlagen zur Studie zu finden sind, können wir hier auf eine inhaltliche Zusammenfassung verzichten und uns mit ausgewählten Fragen befassen. Von Interesse sind insbesondere zwei weitere Deutschschweizer Forschungsprojekte.

PH Luzern: Diversity-Befragung

«Das Wissen um die Diversität der Studierenden gilt zunehmend als notwendige Grundlage für die Entwicklung zielgruppenrelevanter und chancengerechter Studien- und Hochschulangebote. Nach der ersten Diversity-Befragung

fragung der Luzerner PH im Jahr 2009 soll 2015 im Rahmen des Entwicklungsschwerpunkts ESP «Heterogenität und Integration in Schulen» eine weitere Befragung konzipiert und durchgeführt werden. Durch den Einbezug sozio- und psychometrischer Daten soll die Diversität der Studierenden nicht nur deskriptiv erfasst, sondern auch die «wechselseitige Adaptation» (Berthold & Leichsenring, 2012, S. 8f.) von Hochschule und Studierenden untersucht werden.»

Beschreibung auf der Webseite <http://www.phlu.ch/forschung/ish/projekte/kulturelle-vielfalt-und-mehrsprachigkeit/diversitaet-eine-befragung-zur-vielfalt-der-studierenden-an-der-ph-luzern-diversity-befragung/>

PH Zug: Lehrpersonen mit Migrationshintergrund

«In der Schweiz ist der Anteil an Lehrpersonen mit Migrationshintergrund bislang sehr gering. Von bildungspolitischer Seite wird Lehrenden mit Migrationshintergrund ein besonderes Potenzial zugeschrieben im Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität, etwa als Vorbilder und Botschafter für eine multikulturelle Gesellschaft oder als Brückenbauer zwischen Lehrpersonenkollegien, Behörden und immigrierten Familien. Erkenntnisse aus einigen Studien liefern Hinweise auf ein besonderes Potenzial, diese Hinweise beruhen aber noch kaum auf solider empirischer Evidenz.

Vor diesem Hintergrund führt das IZB ein Forschungsprojekt durch, in dem sowohl nach den biografischen Differenzenerfahrungen von Lehrpersonen mit Migrationshintergrund gefragt wird als auch nach ihrem Umgang mit Differenz und Fremdheit im schulischen Kontext. Die Forschungserkenntnisse werden in die Lehrerinnen- und Lehrerbildung an der PH Zug einfließen und in Zusammenarbeit mit Lehrpersonen und Schulhausteams in die Praxis übersetzt.

Beschreibung auf der Webseite <http://www.zg.ch/behorden/direktion-fur-bildung-und-kultur/phzg/forschung/izb/referenzprojekte/projekt-2>

Wer hat einen Migrationshintergrund?

Wie oben erwähnt, besteht die Gefahr, dass «Migrationshintergrund» zum beliebigen Allerweltsbegriff verkommt. Wer diesen allerdings statistisch verwenden will, kommt um eine fassbare Definition nicht herum. Dass das alles andere als banal ist und politische Implikationen hat, zeigt der Blick in den deutschsprachigen Raum – am augenfälligsten ist dies in Deutschland mit einem wechselnden «Stichjahr» als Limite (vgl. S. 11).

Ein Problem war die Begriffsdefinition auch für die St. Galler Studie. In der ursprünglichen Fassung des Berichts wurde eine Definition des Migrationshintergrunds verwendet, welche ausschliesslich auf den Geburtsländern der jeweiligen Studierenden und deren Eltern beruht. Dies ergab einen Anteil von 28.8 % Studierenden mit Migrationshintergrund,

10.9 % in der ersten, 17.3 % in der zweiten Generation. Während der Arbeit an der Studie wurde dann allerdings die Definition geändert, beziehungsweise jene des Bundesamts für Statistik (BFS) übernommen: «Die Bevölkerung mit Migrationshintergrund in der Schweiz umfasst alle Personen – unabhängig von ihrer Staatsangehörigkeit –, deren Eltern im Ausland geboren sind. Dazu gehören einerseits Personen, die in die Schweiz eingewandert sind (Migranten) als auch deren in der Schweiz geborenen direkten Nachkommen.»

«Die Definition des Migrationshintergrunds des Bundesamts für Statistik Schweiz (...) berücksichtigt in bestimmten Fällen

den Besitz der schweizerischen Staatsbürgerschaft als entscheidendes Kriterium: Zum einen werden nach der Definition des BFS Personen, welche selbst im Ausland geboren sind, dann nicht als Personen mit Migrationshintergrund klassifiziert, wenn sie die schweizerische Staatsbürgerschaft von Geburt an besitzen und ein Elternteil in der Schweiz geboren wurde. Zum andern werden in der Schweiz geborene Personen mit nur einem im Ausland geborenen Elternteil nur dann als Personen mit Migrationshintergrund klassifiziert, wenn sie nicht die schweizerische Staatsbürgerschaft besitzen.» (Seite 1 Projektbericht)

Ruedi Lamberts Wandtafel



Entscheidende Rolle der Staatsbürgerschaft

Weil die Staatsbürgerschaft ins Spiel kommt, wird es politisch schwierig. Denn auch das BFS darf nicht den Eindruck erwecken, es gebe unterschiedliche Kategorien von Schweizer Bürgern. Nur zu gerne möchte ja die SVP die Staatsbürgerschaft auf Probe einführen. Aber es macht ja gerade das Wesen des Bürgerrechts aus, dass es alle Personen einander gleichstellt, die in seinem Besitz sind.

«Laut eigenen Angaben folgt das BFS mit dieser Definition und der entsprechenden Erfassung des Migrationsstatus den internationalen Empfehlungen der Vereinten Nationen (United Nations Economic Commission für Europe, 2006). Allerdings geht aus diesen Empfehlungen nicht eindeutig hervor, wie Personen, deren Eltern in unterschiedlichen Ländern geboren sind (Inland versus Ausland) einzuteilen sind.» (Seite 7 Projektbericht)

Trotz dieser Einschränkung entschlossen sich die DIVAL-Verantwortlichen im Interesse der Vergleichbarkeit mit anderen Statistiken die BFS-Definition zu übernehmen. Auf den Anteil der Studierenden mit Migrationshintergrund hat dies einen grossen Einfluss: Von den 28.8 % sinkt er um über zehn Prozent auf noch 17.0 % (9.3 % 1. Generation, 7.7 % 2. Generation). Wird mit dem «politisch korrekten» Anteil von Personen mit Migrationshintergrund ein bedeutender Teil von ihnen unsichtbar gemacht oder zum Verschwinden gebracht? Oder wird umgekehrt das Bild der Pädagogischen Hochschulen als «Monokulturelle Inseln» im «transnationalen Bildungsraum» überzeichnet? Die Problematik sollte jedenfalls im Hinblick auf die künftigen Entwicklungen nicht aus den Augen verloren werden.

Binnenmigration – kein Thema?

Im umfangreichen Bericht der UNO-Wirtschaftskommission für Europa (ECE) von 2006 (Conference of European Statisticians. Recommendations for the 2010 Censuses of Population and Housing) nimmt das Kapitel VII «International and Internal Migration» mit den Empfehlungen zur Definition von verschiedenen Kategorien von MigrantInnen elf Seiten ein. Wie schon aus dem Titel hervorgeht, geht es nicht nur um die grenzüberschreitende, sondern auch um die Binnenmigration.

Erstaunlicherweise spielt diese Form der Migration in den Schweizer Diskussionen keine Rolle, obwohl sie zahlenmässig ein Mehrfaches der Einwanderung ausmacht. Und sie beinhaltet ein beinahe unerschöpfliches Potenzial, wenn wir an Multikulturalität denken. Wie würden unsere Schulen aussehen, wenn die Pädagogischen Hochschulen in einem Rotationssystem funktionieren würden, so dass alle Studierenden ihre Ausbildung in mindestens zwei Sprachgebieten absolvieren

müssten? Würde es dann noch eine Diskussion darüber geben, wann der Unterricht in anderen Sprachen beginnen solle und wie viele Sprachen der Volksschule zuzumuten seien?

Zugegeben, das ist eine Vision jenseits der schweizerischen Realitäten. Aber wird sie das auch noch in dreissig oder fünfzig Jahren sein? Oder wird die Entwicklung in die Gegenrichtung gehen und es mit Englisch nur noch eine Einheits-Unterrichtssprache im ganzen Land geben? Wenn wir an die Tendenzen im Hochschulbereich denken, so spricht mehr für den Albtraum Einheitsprache als für die

Vision der Schule als Ort und Quelle gelebter Mehrsprachigkeit.

Dabei hatten die Gründerväter der modernen Schweiz ja durchaus die Vorstellung, dass ein schweizerisches Lehrerseminar als Aufgabe des Bundesstaates wesentlich für den Aufbau dieses Staatswesens wäre. Im Entwurf für die Verfassung von 1848 war es vorgesehen. Mit Rücksicht auf die Katholisch-Konservativen haben es die Liberalen und Radikalen im letzten Moment herausgestrichen. Ein Fehlentscheid mit verheerender Langzeitwirkung. ■

Über Diversität von Lehrpersonen

Eine Tagung der PH St. Gallen sowie Definitionsfragen. Von Ruedi Tobler

Die PH St. Gallen hat im letzten Oktober eine grenzüberschreitende Tagung durchgeführt zur «Diversität angehender und amtierender Lehrpersonen: Fokus Migration». Es ging um theoretische Hintergründe, empirische Erkenntnisse und zukünftige Entwicklungen. Die Unterlagen zu dieser vielfältigen Tagung sind auf der Projektwebseite <http://blogs.phsg.ch/dival/> zu finden.

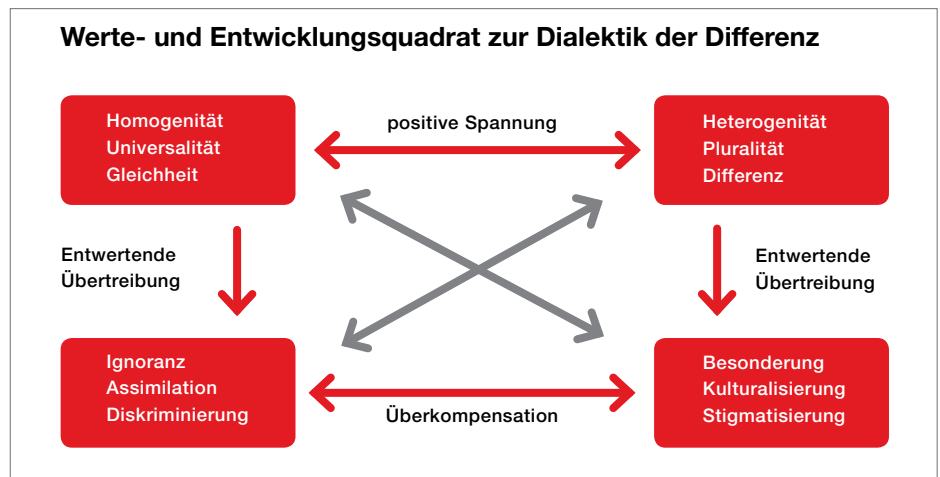
Wie mit Differenz umgehen?

Eine wesentliche Fragestellung war, wie mit dem «unauflösbaren Widerspruch einer Dialektik zwischen Betonung und Nicht-Betonung von Differenz» umgegangen werden soll. Denn einerseits ist klar, alle Studierenden an einer PH sollen den gleichen diskriminierungsfreien Zugang zur Ausbildung haben. Aber in einer formalen Gleichbehandlung stecken Diskriminierungsfallen – dies aber auch in einer Überbetonung der Unterschiede. Dies wurde visualisiert mit dem Werte- und Entwicklungsquadrat zur Dialektik der Differenz:

Was ist ein Migrationshintergrund?

Die Schwierigkeiten mit dem Begriff Migrationshintergrund sind manifest geworden mit seiner Definition für statistische Zwecke (siehe S. 11). Was wird als Migrationshintergrund anerkannt? Ist dafür das Überschreiten einer Grenze zwingend (und sei es auch nur durch Vorfahren)? Wird mit diesem Sammelbegriff nicht eine willkürliche Trennlinie zwischen den Studierenden gezogen – eine Scheindualität unter ihnen erzeugt?

Welche Begrifflichkeit ist angemessen? In ihrer Präsentation zur Situation in Österreich betonten Marion Döll (PH Oberösterreich) und Magdalena Knappick (Uni Wien) den Konstruktcharakter von Migrationshintergrund. Um diesen bewusst zu machen, wählten sie als Alternative: Studierende/Lehrkräfte, die als «Migrationsandere» gesehen werden. Der Begriff soll bewusst Irritation auslösen und zur Problematisierung vorherrschender Definitionen anregen.



Quellen: Helwig, 1967; Schulz von Thun, 1997; Edelmann, 2007

Definitionen von Migrationshintergrund in den amtlichen Studien im deutschsprachigen Raum

Mikrozensus Deutschland

Zu den Menschen mit Migrationshintergrund (im weiteren Sinn) zählen nach der Definition im Mikrozensus «alle nach 1949 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland Zugewanderten, sowie alle in Deutschland geborenen Ausländer und alle in Deutschland als Deutsche Geborenen mit zumindest einem zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil».

Quelle: Statistisches Bundesamt: Fachserie 1, Reihe 2.2 Bevölkerung und Erwerbstätigkeit, Bevölkerung mit Migrationshintergrund, Wiesbaden 2013, Textteil: Methodische Bemerkungen mit Übersicht über die Ergebnisse.

Abweichend hiervon werden im Zensus 2011 als Personen mit Migrationshintergrund alle zugewanderten und nicht zugewanderten AusländerInnen sowie alle nach 1955 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland zugewanderten Deutschen und alle Deutschen mit zumindest einem nach 1955 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland zugewanderten Elternteil definiert.

Quelle: Statistisches Bundesamt: Zensus 2011: Ausgewählte Ergebnisse, Wiesbaden 2013, S. 26.

Glossar, Webseite des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge https://www.bamf.de/DE/Service/Left/Glossary/_function/glossar.html?l1v2=1364186&l1v3=3198544

Bevölkerungsstudie Österreich

Bei der offiziellen Darstellung der Bevölkerung in Privathaushalten nach Migrationshintergrund werden als Personen mit Migrationshintergrund Menschen bezeichnet, deren beide Elternteile im Ausland geboren wurden. Diese Gruppe lässt sich in weiterer Folge in Migrantinnen und Migranten der ersten Generation (Personen, die selbst im Ausland geboren wurden) und in Zuwanderer der zweiten Generation (Kinder von zugewanderten Personen, die aber selbst im Inland zur Welt gekommen sind) untergliedern.

Diese Definition von Migrationshintergrund folgt den «Recommendations for the 2010 censuses of population and housing», Seite

90, der United Nations Economic Commission for Europe (UNECE).

http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_migrationshintergrund/

Schweizer Bundesamt für Statistik

Mit Ausnahme der gebürtigen Schweizerinnen und Schweizer mit mindestens einem in der Schweiz geborenen Elternteil zählt gemäss den Indikatoren für die Bestimmung der Bevölkerung mit Migrationshintergrund jede im Ausland geborene Person zur Bevölkerung mit Migrationshintergrund der ersten Generation (1901000 Personen). Diese Bevölkerungsgruppe umfasst somit:

- die im Ausland geborenen Ausländerinnen und Ausländer (71,2 % der ersten Generation, das heisst 1353000 Personen);
- die im Ausland geborenen gebürtigen Schweizerinnen und Schweizer, deren Eltern beide im Ausland geboren wurden (22000 Personen);
- die im Ausland geborenen eingebürgerten Schweizer Staatsangehörigen (526000 Personen).

Die zweite Generation, das heisst die in der Schweiz geborene Bevölkerung mit Migrationshintergrund (473000 Personen), setzt sich zusammen aus den eingebürgerten Schweizer Staatsangehörigen (sie machen 46,3 % dieser Gruppe aus, das heisst 219000 Personen), den Ausländerinnen und Ausländern mit mindestens einem im Ausland geborenen Elternteil (185000 Personen) sowie den Schweizerinnen und Schweizern, deren Eltern beide im Ausland geboren wurden (69000 Personen).

Die Unterteilung nach einzelnen Staatsangehörigkeiten zeigt, dass in der Bevölkerung mit Migrationshintergrund die schweizerische Nationalität am häufigsten vertreten ist (35,3 % aller Personen; 30,0 % bei den Männern und 40,3 % bei den Frauen). Bei den Männern folgen die Italiener an zweiter Stelle (12,9 %). Bei den Frauen wird der zweite Platz von den deutschen Staatsangehörigen eingenommen (9,1 %). Die Situation ist gerade umgekehrt

bei der dritthäufigsten Nationalität: bei den Männern sind es die Deutschen (12,0 %), bei den Frauen die Italienerinnen (8,8 %). Unabhängig vom Geschlecht liegen Staatsangehörige mit Migrationshintergrund aus Portugal auf dem vierten Rang (9,5 % bei den Männern, 7,2 % bei den Frauen), gefolgt von den Französischen (3,3 %) beziehungsweise Franzosen (4,2 %).

Betrachtet man die Verteilung der Bevölkerung mit Migrationshintergrund nach Staatsangehörigkeitsgruppen differenziert nach Generationenstatus, so zeigt sich folgendes Bild: Bei der ersten Generation stammt die Mehrheit der Personen aus EU28- und EFTA-Staaten (48,1 %). 28,8 % sind Schweizer Staatsangehörige, 12,9 % kommen aus den anderen europäischen Ländern und 10,0 % aus nicht-europäischen Staaten. Bei der zweiten Generation sind 60,9 % Schweizer Staatsangehörige und 30,0 % kommen aus einem Mitgliedsland der EU28 beziehungsweise der EFTA.

<http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/01/07/blank/key/04.html>

Bevölkerungsstatistik Südtirol

In der Autonomen Provinz Bozen gibt es im «Demografischen Handbuch für Südtirol 2014» ein Kapitel «Wanderungsbewegungen», in dem die Binnenwanderung im Zentrum steht. Bei der internationalen Migration werden nur Österreich, Deutschland und die Schweiz separat aufgeführt, obwohl das «Restliche Ausland» bei der Zuwanderung letztes Jahr über 80 % ausmachte. Personen mit Migrationshintergrund sind keine statistische Kategorie. Der Begriff kommt nicht vor. Hingegen gibt es ein Kapitel zur Sprachgruppenzählung, mit einer aus Schweizer Sicht erstaunlichen Kategorisierung: Italiener, Deutsche, Ladiner. In den 90er-Jahren haben die «anderen» die Ladiner zahlenmässig überflügelt.

Hingegen enthält die Broschüre «Ausländische Wohnbevölkerung 2014» (astatinfo Nr. 29, 05/2015) einen spannenden Bericht «Zweite Ausländergeneration nunmehr

fester Bestandteil der Südtiroler Gesellschaft»: «Da Südtirol erst seit 25 Jahren einer wachsenden Zahl an Menschen aus dem Ausland ein neues Zuhause bietet, besteht der Löwenanteil der ausländischen Wohnbevölkerung aus Einwanderern der ersten Generation.

Es gibt jedoch in jüngster Zeit immer mehr Neugeborene mit Migrationshintergrund, was zu einem Ansteigen der zweiten Ausländergeneration führt. Zum 31.12.2014 liegt die Zahl der im Inland geborenen Ausländer mit Wohnsitz in einer Südtiroler Gemeinde bei 6.830, was rund 15% aller hier ansässigen ausländischen Staatsbürger entspricht. Durch diese Zahlen wird die politische Diskussion um die Reform des Staatsbürgerschaftsgesetzes aktueller denn je.»

<http://www.provinz.bz.it/astat/de/bevoelkerung/bevoelkerung.asp>

Migrationsstatistik in Liechtenstein und Belgien

Die «Migrationsstatistik 2013» des Fürstentums Liechtenstein führt neben der Ein- und Auswanderung auch die Binnenwanderung auf und es gibt auch ein ausführliches Kapitel zu Methodik und Qualität. Personen mit Migrationshintergrund sind keine statistische Kategorie. Der Begriff kommt nicht vor.

<http://www.llv.li/#/12619>

Das Internetportal der «Direction générale Statistique» Belgiens ist zwar viersprachig. Auf der deutschsprachigen Version steht aber: «Im Augenblick sind leider nur einige Seiten in deutscher Sprache verfügbar. Wir werden unser deutschsprachiges Angebot schrittweise erweitern.» Ausführliche Informationen auf Deutsch sind zur Landwirtschaft zu finden. Zur Bevölkerungsentwicklung finden sich keine Angaben. Entsprechend ist der Migrationshintergrund nicht zu finden.

<http://statbel.fgov.be/de/statistiken/zahlen/>

Nachbemerkung: Migrationshintergrund stand 2009 erstmals im Rechtschreibduden.

Ein Geschäft mit Millionenverlust?

Für eine gute Volksschule sind Reformen nötig. Von Daniel Weibel

Ich bin Schulleiter einer Bieler Agglomerationsgemeinde. Meine Motivation, im Verein VSOS aktiv zu sein ist klar: Die Selektion ist ein veraltetes, Energie verschwendendes, ungerechtes, lernhemmendes Element und muss abgeschafft werden – als wichtiger Schritt hin zu einer modernen, glaubwürdigen Schule.

Too big to fail?

Seit 30 Jahren bin ich nun im Volksschulbusiness tätig, zuerst als Teilpensen-, später Klassenlehrer und seit 2006 als Schulleiter. Aus der Erfahrung heraus behaupte ich, dass die Volksschule, wäre sie ein wirtschaftlicher Betrieb, längst Konkurs gegangen wäre.

Obwohl die Schule jedes Jahr, mehr oder weniger erfolgreich, junge Menschen der Arbeitswelt oder weiterführenden Ausbildungsstätten übergibt, behaupte ich, wir produzieren grosse Verluste. Was passiert mit dem, was Kinder bei Schuleintritt mit Begeisterung mitbringen, verglichen mit dem, was am Ende dieses Obligatoriums herauskommt? Betreiben wir nicht einen Verschleiss an Ressourcen, Finanzen und eine Verschwendung am Potenzial der Kinder?

Doch unsere Volksschule, geformt durch Politik und Gesellschaft, braucht sich, trotz schlechtem Wirtschaften, nicht zu fürchten. «Too big to fail» oder etwas sozialpädagogischer ausgedrückt: Die Schule ist ein mehrheitsfähiges Kulturgut. Durch viele Traditionen und Haltungen gestützt, geradezu denkmalgeschützt mit nachweislich destruktiven Elementen (siehe unten) geniesst das Schulsystem die Akzeptanz einer Mehrheit der Bevölkerung, die schliesslich auch da hindurch musste, geformt wurde und mehr oder weniger erfolgreich herausgekommen ist.

Kinder beim Lernen zu begleiten, wie es der Lehrerberuf eigentlich vorsieht, ist die schönste Tätigkeit, die es gibt. Mit motivierten Kindern gemeinsam Ziele zu erreichen, die Lust am Lernen, am Forschen, Entdecken, Erschaffen und auch an der Leistung (!) zu spüren und die Erfolge daraus zu feiern, ist etwas Grossartiges.

Der Kern dieses Credo steckt im Wort «motiviert». Nicht ich motiviere die Kinder, sondern achte darauf, dass die Motivation, die alle auf natürliche Weise mitbringen, erkannt und gepflegt wird, wie ein feu sacré.

Und was machen wir in der Schule? Wir unterrichten. Dieser Begriff hat für mich eine beängstigende Nähe zu abrichten. Mit Lehrplänen und weiteren «Landkarten» wollen wir Kinder auf «das künftige Leben» vorbereiten.

Wir vergleichen und bewerten alle Kinder und urteilen. Wir erklären zwar ganz psycho-

logisch, dass wir die Leistung und nicht das Kind beurteilen und bewerten. Wer erklärt jedoch einem Kind, dass es noch nicht «schulreif» oder neuerdings «noch nicht fit für den Kindergarten» sei, ohne den Eindruck des Versagens zu erwecken? Gerne würde ich die Frage der Schulreife für Kinder umdrehen: Ist die Schule reif für die heutigen Kinder?

Denkanstösse für gute Schule

Solange wir glauben, denken und dafür arbeiten, dass die Kinder sich dem System anpassen müssen und nicht umgekehrt, verschwenden wir vieles und produzieren zwar auf der einen Seite ein paar Gewinner, aber auch eine Menge Verlierer. Ich höre sagen: «Genug negative Optik und Schwarzmalen. Wo bleibt der lösungsorientierte Ansatz?» Einzelne Denkanstösse und Visionen:

1. Jedes Kind will lernen und wachsen. Das Bedürfnis nach Wachstum ist naturgegeben. Der Dünger zum Lernen ist die Begeisterung, die alle Kinder von Geburt an mitbringen. Wenn wir es fertigbringen, Räume zu schaffen, wo dieses Funkeln in den Augen nie erlischt, werden wir staunen, was in den Menschen steckt und zu was sie fähig sind.

2. Jedes Kind will dazugehören. Die Sehnsucht nach Verbundenheit ist natürlich. Unsere Aufgabe muss sein, Räume zu schaffen, wo alle willkommen sind, dazugehören und gemeinsam etwas kreieren können.

3. Musterbruch 1: Das Ende des Ego-Prinzips
Es soll ein natürliches, männliches Prinzip sein, sich zu messen, zu vergleichen, Ranglisten zu erstellen, einen Sieger (und lauter Verlierer) zu definieren. Wenn wir es jedoch schaffen, Systeme zu kreieren, in denen jedes Kind sich als Sieger erleben kann, dann nämlich, wenn es von sich aus, trotz Rückschlägen und inneren Widerständen, ein Ziel erreichen und einen Erfolg feiern kann und darf, dann haben wir alle gewonnen.

4. Musterbruch 2: Stopp der als Motivation getarnten Zwangsernährung! Wir glauben häufig die Kinder motivieren zu müssen, den Unterrichtsstoff zu «essen», welchen wir für sie zubereiten. Verweigern sie diese «Nahrung», erklären wir das mit Leistungsverweigerung, Leistungsschwäche, Unvermögen bis hin zu Diagnosen, die dann therapeutisch oder medizinisch behandelt werden.

Schaffen wir es, Situationen zu kreieren, in welchen Kinder mitgebrachte Motivation anwenden können! In Themen, welche Kinder packen, müssen wir nicht motivieren, sondern nur dafür sorgen, sie nicht zu demotivieren.

Wie würde diese Schule aussehen? Sie wäre eine Schule für alle! Ein Gewinn für

alle! Auch finanziell. Bis zu dieser Vision sind leider noch einige Hindernisse im Weg. Die Selektion ist eines von diesen.

Mit dem Optimismus und der Intention eines Freiheitskämpfers versuche ich jeden Tag im Rahmen meiner Arbeit als Schulleiter sozusagen «im Dorf» meine Schule in eine Richtung zu lenken, welche frei ist von Stereotypen, Dogmen, Vorstellungen des 19. Jahrhunderts, frei ist von alten Denkmustern, Fesseln und Fehlhaltungen, um irgendwann in ferner oder naher Zukunft eine Potenzial entfaltende Schule für alle kreieren zu können. Gesucht werden weitere Freiheitskämpfer und -kämpferinnen, die mithelfen sich zu vernetzen, beispielsweise im VSOS. ■



Daniel Weibel ist Schulleiter in Ipsach sowie Vorstandsmitglied der Vereine VSOS und VSLBE.

Künftig wird in der «bildungspolitik» regelmässig eine Kolumne des Vereins «Volksschule ohne Selektion» (VSOS) erscheinen, in der sich Fachpersonen zu drängenden Fragen des Bildungswesens äussern.

Der Verein «Volksschule ohne Selektion» strebt die selektionsfreie Volksschule an. Der VSOS mischt sich ein und fordert eine Volksschule – die selektionsfrei ist, das heisst frei von Laufbahnentscheidungen und strukturellen Diskriminierungen vom Eintritt in den Kindergarten bis zum Austritt aus der Volksschule – die integrativ ist, das heisst Kinder aller sozialen Schichten und jeglicher ethnischer Herkunft gemeinsam je nach ihren Möglichkeiten und Interessen fördert und Leistung fordert und belohnt – die letztlich inklusiv ist, das heisst eine Schule, welche ein Abbild der ganzen Gesellschaft und damit eine Schule für wirklich alle ist.

E-Mail: kontakt@vsos.ch
www.vsos.ch

«Der VSOS freut sich über die neue Zusammenarbeit mit der «bildungspolitik» des VPOD. Fortan werden von unseren Vereinsmitgliedern Texte zu lesen sein, welche die Ziele des Vereins einem breiteren Publikum bekannt machen, und damit einen Beitrag zur Schulentwicklungsdiskussion leisten.»
Eva Baltensperger, Präsidentin



Wichtig ist, dass die Kinder gerne kommen

Eine neue Handreichung der PH Zürich zur Qualität von Tagesschulen betont das Wohlbefinden der Kinder als zentrales Kriterium. Von Frank Brückel, Reto Kuster und Luzia Annen

Die Diskussion um Tagesschulen hat sich in den letzten Jahren beschleunigt. Neben bildungspolitischen Bemühungen, der ständig steigenden Nachfrage mit einem quantitativen Ausbau zu begegnen, stellen sich auch mehr und mehr Fragen nach der Qualität. An der Pädagogischen Hochschule Zürich wird mit Unterstützung der Stiftung Mercator Schweiz und der Ernst Göhner Stiftung eine Handreichung zum Thema «Qualität in der Ganztagesbildung» erarbeitet. Dies geschieht in enger Abstimmung mit den unterschiedlichen Anspruchsgruppen (Schul- und Betreuungsleitungen, Lehr- und Betreuungspersonen, Mitarbeitenden von Hochschulen und Ämtern). Die Handrei-

chung bezieht sich auf das Modell «Qualität in Tagesschulen Schweiz» (QuinTaS) – ehemals Zürcher Modell für Qualität in der Ganztagesbildung – das in den letzten Jahren eigens zu diesem Zweck entwickelt wurde (Brückel et al. 2014¹). Das Wohlbefinden der Kinder ist darin ein zentrales Kriterium für die Qualität der Tagesschulen.

Das Modell «Qualität in Tagesschulen Schweiz» (QuinTaS)

QuinTaS nimmt aktuelle Fachdiskussionen zur Ganztagesbildung auf und setzt Schwerpunkte. Für dessen Entwicklung wurde die deutschsprachige Fachliteratur

zum Thema (Strätz et al. 2008; Tietze et al. 2003 & 2005; Schweizerischer Verband für schulische Tagesbetreuung 2010) mit Qualitätsmodellen aus dem Bildungswesen der Schweiz verglichen (Brägger & Posse 2007; Bruggmann 2012; Landwehr & Steiner 2003) und aufgearbeitet. Damit schliesst QuinTaS eine Lücke zwischen den bereits vorhandenen Modellen für den Unterricht und dem darüber hinaus entstehenden Bedarf nach Klärung im betreuten Ganztagesbereich.

Der für QuinTaS gewählte Qualitätsbegriff orientiert sich an einem sozialpädagogischen Verständnis einer ganzheitlichen Bildung. Eine solche Setzung grenzt sich gegenüber einem Verständnis ab, das primär schulpäd-

Abbildung 1: QuinTaS – Modell zur Qualität in der Tagesschule

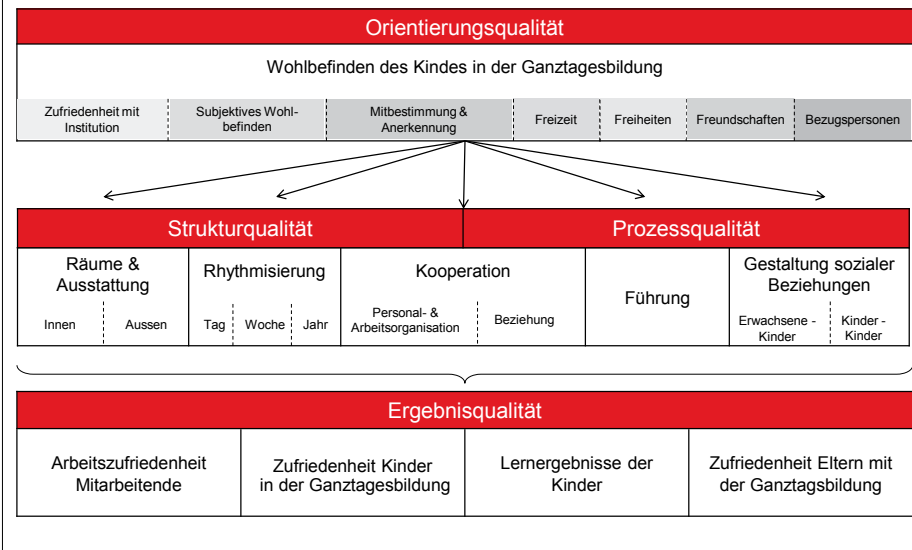


Abbildung 2: Schematischer Überblick über die Zusammenhänge in der mittleren und späten Kindheit.



agogisch oder lerntheoretisch verortet wird. Im Zentrum steht das Wohlbefinden der Kinder und Jugendlichen als übergeordnetes Bildungsziel (World Vision 2013; Richter & Andresen 2013).

Anschlussfähig an dieses Verständnis ist die Definition des deutschen Qualitätsinstrumentes QUAST von Strätz et al. (2008, S. 15). Analog wird dort Qualität in der Ganztagesbildung als die «Formulierung von Grundsätzen von altersangemessenen, anregungsreichen und entwicklungsfördernden Angeboten für Schulkinder» definiert. Diese Angebote über den ganzen Tag zeichnen sich dadurch aus, dass die Kinder ihren jeweiligen Interessen, Neigungen und Talenten sowie ihrem Bedürfnis nach Austausch mit Gleichaltrigen nachgehen können.

Das Wohlbefinden des Kindes – die Orientierungsqualität – nimmt in QuinTaS eine hierarchisch übergeordnete Stellung ein und ist der Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität vorgelagert. Damit unterscheidet sich QuinTaS von allen anderen berücksichtigten

Modellen. Folgerichtig müssen sich Strukturen, Prozesse und Ergebnisse der Arbeit im Ganztage immer daran messen lassen, ob sie hinsichtlich des «Wohlbefindens der Kinder» geplant, implementiert und umgesetzt sind (vgl. Abbildung 1, oben). Die übergeordnete Stellung der Orientierungsqualität wirft weiterführende Fragen auf, die im Rahmen des vorliegenden Artikels behandelt werden:

Welche Grundlagen stehen hinter der Orientierung am Wohlbefinden des Kindes beziehungsweise hinter dem Modell QuinTaS? Wie wird das «Wohlbefinden des Kindes» inhaltlich gefasst? Welche Bedeutung hat die Fokussierung auf das Wohlbefinden für die pädagogische Arbeit?

Zur Vertiefung dieser Fragen werden zunächst entwicklungspsychologische Ansätze mit Fokus auf das Primarschulalter (Kray & Schäfer 2012) und das Konzept des Wohlbefindens der World Vision Kinderstudie (2013) erläutert. Danach werden pädagogische Fragestellungen abgeleitet.

Entwicklungspsychologische Ansätze: Die Phase der mittleren und späten Kindheit

Wie bereits erläutert, wird mit der Definition von QuinTaS davon ausgegangen, dass sich Qualität in der Ganztagesbildung durch altersangemessene, anregungsreiche und entwicklungsfördernde Angebote für Schulkinder im Primarschulalter definiert (Strätz et al. 2008, S. 15). Ein Blick auf entwicklungspsychologische Grundlagen zur mittleren und späten Kindheit (6-11 Jahre) zeigt auf, welche Veränderungen in dieser Phase im Vordergrund stehen und damit für die Gestaltung von Angeboten in der Ganztagesbildung besonders zu beachten sind. Gemäss Kray & Schaefer (2012) können dabei vier Entwicklungsbereiche unterschieden werden: Neben der kognitiven Entwicklung des Kindes betonen sie den Stellenwert der Entwicklung der Persönlichkeit, der emotionalen sowie der motivationalen Entwicklung.

- Kognitive Entwicklung

In der mittleren und späten Kindheit kommt es zu einer deutlichen Zunahme der Informationsverarbeitungsgeschwindigkeit und der Gedächtnisleistungen (Kray & Schaefer 2012, S. 215f). Das bedeutet, dass in dieser Entwicklungsphase die Kapazität des Kurzzeit- und Arbeitsgedächtnisses deutlich zunimmt, wie auch die Fähigkeit zur Wiedererkennung (ebd., S. 216) beziehungsweise die Fähigkeit, sich über einen längeren Zeitraum an Objekte und Personen genau zu erinnern (Schneider & Hasselhorn 2012). Diese besseren Gedächtnisleistungen führen dazu, dass die Kinder in der Lage sind, Gedächtnisstrategien zu entwickeln und mehrere Aspekte einer Situation zu erfassen und zu bewerten (Kray & Schaefer 2012, S. 233).

Daneben zeigen sich in dieser Entwicklungsphase Verbesserungen in den kognitiven Kontrolleistungen. Das bedeutet, dass die Kinder lernen, relevante Informationen zu behalten und bereits begonnene und automatisierte Handlungen bewusst stoppen können. Zudem gewinnen sie eine zunehmende Flexibilität bei der Bewältigung von Aufgaben (ebd., S. 233).

- Entwicklung der Persönlichkeit

Neben der kognitiven Entwicklung spielt die Entwicklung des Selbstkonzepts und des Selbstwerts eine wichtige Rolle. Das Selbstkonzept sagt aus, was das Kind über sich denkt. Im Primarschulalter werden diese Selbstbeschreibungen zunehmend differenzierter, umfassender und realistischer. Die Kinder gelangen zu immer stabileren Einschätzungen der eigenen Fähigkeiten (Kray & Schaefer 2012, S. 226).

Der Selbstwert hingegen bezeichnet eine globale Bewertung, ob das Kind sich selbst mag und mit seinem Leben zufrieden ist (ebd., S. 226). Allerdings resultiert das Selbstwertgefühl nicht nur aus der Summe von

Einzelbewertungen über die eigene Person, sondern hängt auch von den Rückmeldungen wichtiger Bezugspersonen ab. So kann ein Kind, dessen Selbsteinschätzung eher kritisch ist, auch dann ein hohes Selbstwertgefühl entwickeln, wenn ihm der Eindruck vermittelt wird, dass es von wichtigen Bezugspersonen so akzeptiert und gemocht wird, wie es ist.

- Emotionale und motivationale Entwicklung
Schliesslich entwickeln sich ab der mittleren Kindheit zunehmend selbstbezogene Emotionen wie Stolz, Scham oder Schuld (ebd., S. 231ff). Diese spielen bei der erfolgreichen (Stolz) oder misslungenen Erledigung (Frustration, Scham) von Aufgaben eine wichtige Rolle für den Aufbau von Leistungsmotivation und beeinflussen die Selbstwirksamkeit (Deci & Ryan 1993; Kray & Schaefer 2012, S. 232; Schwarzer & Jerusalem 2002; Brazelton & Greenspan 2002).

Kinder lernen, dass eigene Fähigkeiten und Anstrengungsbereitschaft zwei unterschiedliche Faktoren sind, die sie brauchen, wenn sie ein Ziel erreichen wollen oder sollen (Kray & Schaefer 2012, S. 229ff). Die Entwicklung einer hohen Leistungsmotivation ist dabei von

grosser Bedeutung. Es wird unterschieden zwischen

- a)** «bewältigungsoptimistischen Kindern», die erzielte Erfolge sich selbst und Misserfolge eher externalen Gründen zuschreiben und
- b)** «hilflosen Kindern», die Erfolge mit externen – nicht kontrollierbaren – Faktoren erklären und Misserfolge eher sich selbst zuschreiben.

Die positive Entwicklung von Selbstwert, die Leistungsmotivation und eine gesunde Zuversicht unterstützen in hohem Masse die kognitive Entwicklung. Zusammen bilden sie die Grundlagen für psychisches und körperliches Wohlbefinden und für hohe Schul- und Lebenszufriedenheit (Schwarzer & Jerusalem 2002, S. 36; Deci & Ryan 1993; Kray & Schaefer 2012, S. 232; Brazelton & Greenspan 2002) (Abbildung 2, Seite 14).

Das Konzept des kindlichen Wohlbefindens – die Ausrichtung der World Vision Kinderstudie

Bei der Beantwortung der Frage, wie das Wohlbefinden des Kindes inhaltlich gefasst werden kann, wird zunächst zwischen ob-

jektivem und subjektivem Wohlbefinden (Hascher, Suter & Kolip 2001; WHO 2012) unterschieden. Das objektive Wohlbefinden bezieht sich auf die Lebensumstände eines Menschen (z.B. soziale Beziehungen und Herkunft, Umwelt, Sicherheit, Beteiligung und Mitgestaltung, Freizeit, etc.), während das subjektive Wohlbefinden auf das individuelle Erleben des eigenen körperlichen, seelischen und sozialen Wohlbefindens fokussiert.

Die World Vision Kinderstudien haben den Anspruch, Kindern eine Stimme zu geben (Andresen, Fegter & Hurrelmann 2013, S. 26). Sie betrachten Kinder als Experten ihrer Lebenswelt, ihrer Gefühle, Meinungen und Erfahrungen. Das der Studie zu Grunde liegende Konzept stellt das kindliche Wohlbefinden in das Zentrum des Interesses und fragt Kinder im Primarschulalter (6-11 Jahre) nach ihren subjektiven Einschätzungen und sozialen Rahmenbedingungen. Das in der World Vision Kinderstudie vorgelegte Konzept passt insofern zum Verständnis von QuinTaS, da **erstens** der Begriff des Wohlbefindens geklärt wird, **zweitens** dieser an wissenschaftliche Fragestellungen sowie

Abbildung 3: Das Konzept des Kindlichen Wohlbefindens nach der World Vision Kinderstudie (2013)

generelle Zufriedenheit mit der Institution, gemessen an der Zufriedenheit in der Ganztagesbildung.

subjektives Wohlbefinden, gemessen an der generellen Lebenszufriedenheit.

Mitbestimmung & Anerkennung, gemessen daran, wer nach ihrer Erfahrung ihre Meinung respektiert und wie sie in Alltagsentscheidungen einbezogen werden.

Freiheiten im Alltag, gemessen daran, wie zufrieden Kinder mit den gewährten Freiheiten sind.

Freizeit, gemessen an der Zufriedenheit mit den Freizeitmöglichkeiten.

Freundschaften zu anderen Kindern, gemessen an der Zufriedenheit mit dem Freundeskreis.

Fürsorge durch die Bezugspersonen, gemessen an der Zeit, die sie für die Kinder da sind.



bildungspolitische und pädagogische Handlungsfelder anschliesst (Andresen, Fegter & Hurrelmann 2013, S. 26) und **driftens** die Kinder selbst befragt werden und ihre Aussagen einbezogen werden können.

Wohlbefinden wird gemäss den Autorinnen und Autoren der World Vision Kinderstudie als ein multidimensionales Konzept verstanden, welches sieben Dimensionen des kindlichen Wohlbefindens beschreibt: «Generelle Zufriedenheit mit der Institution», «Subjektives Wohlbefinden und generelle Lebenszufriedenheit», «Freiheiten im Alltag», «Freizeit», «Freundschaften zu anderen», «Anerkennung und Mitbestimmung», «Fürsorge durch Bezugspersonen» (Andresen, Fegter & Hurrelmann 2013, S. 26). (vgl. Abbildung 3)

Zusammenführung in der Handreichung: Ableitung von Kriterien, Merkmalen und Indikatoren, Entwicklung eines Selbsteinschätzungsbogens

Da sich die Dimensionen des Wohlbefindens der World Vision Kinderstudie (2013) und die entwicklungspsychologischen Erkenntnisse ergänzen, wurden im Zuge der Entwicklung einer Handreichung die sieben Dimensionen, welche auch als pädagogische Handlungsfelder bezeichnet werden können, übernommen.

Die Handlungsfelder sind auf zwei Ebenen angesiedelt:

- auf einer allgemeinen Ebene («generelle Zufriedenheit mit der Institution», «Subjektives Wohlbefinden»), die den Fokus auf die allgemeine Zufriedenheit der Kinder richtet und
- auf einer spezifischen Ebene («Anerkennung und Mitbestimmung», «Freizeit», «Freiheiten im Alltag», «Freundschaften zu anderen Kinder», «Fürsorge durch die Bezugsperson»), die den Fokus auf das je pädagogische Handeln legt.

Aus jeder Dimension wurden Kriterien, Merkmale und Diskussionsfragen abgeleitet, mit deren Hilfe die pädagogische Umsetzung diskutiert und die eigene Praxis reflektiert werden kann.² Danach wurde in einem zweiten Schritt ein Selbsteinschätzungsbogen für Schulen entwickelt. Sowohl Kriterien, Merkmale und Diskussionsfragen wie auch der Selbsteinschätzungsbogen sind immer wieder verschiedenen Schulen zur Bearbeitung und Prüfung vorgelegt worden. Die Rückmeldungen dienen der Schärfung und Optimierung der einzelnen Kriterien und Merkmale.

Im Folgenden wird anhand von drei der sieben Dimensionen («Generelle Zufriedenheit mit der Institution», «Mitbestimmung und Anerkennung», «Freizeit») das beschriebene Vorgehen kurz aufgezeigt. Nach einer kurzen Begründung werden Beispiele von

Kriterien, Merkmale und Diskussionsfragen beschrieben und Ausschnitte aus dem Selbsteinschätzungsbogen dargelegt. Die Auswahl ist exemplarisch.

1. Generelle Zufriedenheit mit der Institution

Da die generelle Zufriedenheit eine wichtige Komponente der gesunden Entwicklung darstellt (Schwarzer & Jerusalem 2002, Deci & Ryan 1993; Kray & Schaefer 2012; Brazelton & Greenspan 2002) und Kinder immer länger in der Tagesschule sind, spielt die Frage danach, ob sie zufrieden sind und gerne kommen, eine zentrale Rolle. Daher sollten die Mitarbeitenden von Tagesschulen und Institutionen der Ganztagesbildung die

generelle Zufriedenheit im Auge behalten. Eine Hilfestellung dafür bieten die von der Dimension «Generelle Zufriedenheit mit der Institution» abgeleiteten Kriterien, Merkmale und Fragen.

2. Mitbestimmung und Anerkennung

Durch Mitbestimmung lernen Kinder, dass sie sich einbringen können und ihre Meinung wahrgenommen und respektiert wird. Das wiederum führt zu Anerkennung und stärkt die Selbstwirksamkeitserfahrung (Schwarzer & Jerusalem 2002, Deci & Ryan 1993). Daher sollte Mitbestimmung ein fester Bestandteil der pädagogischen Arbeit in Tagesschulen sein.

| 1. Generelle Zufriedenheit mit der Institution | | | | | |
|--|--|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Kriterium | Beobachtbares Merkmal | Diskussionsfrage | | | |
| Wissen der Mitarbeitenden um die Zufriedenheit der Kinder. | Die Mitarbeitenden wissen um die generelle Zufriedenheit der Kinder. | Wie behalten die Mitarbeitenden die generelle Zufriedenheit der Kinder im Auge? | | | |
| Austauschgefässe für die Begegnung von Bezugsperson und Kind. | Für den Austausch «Bezugsperson – Kind» steht genügend Zeit zur Verfügung. | Wie ist der Austausch «Bezugsperson – Kind» geregelt? | | | |
| Institutionelle Gesprächsgefässe für Kinder. | Es gibt im Wochenablauf festgelegte Zeitgefässe, in denen sich die Kinder mit Hilfe von Erwachsenen über ihre Angelegenheiten austauschen. | Wie und wann haben die Kinder bei uns Gelegenheit, sich über ihre Angelegenheiten auszutauschen? | | | |
| Generelle Zufriedenheit mit der Institution | | ja | eher ja | eher nein | nein |
| Die generelle Zufriedenheit der Kinder an unserer Schule ist hoch. | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Bei uns an der Schule hat jedes Kind eine oder mehrere feste Bezugspersonen. | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| An unserer Schule gibt es im Wochenablauf festgelegte Zeitgefässe, in denen sich die Kinder mit Hilfe von Erwachsenen über ihre Angelegenheiten austauschen. | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Wir setzen diesen Punkt gut um <input type="checkbox"/> | An diesem Punkt arbeiten wir schon, aber es gibt Dinge, die wir noch anschauen sollten <input type="checkbox"/> | Diesen Punkt setzen wir mehrheitlich nicht um, hier müssen wir uns vertiefen | | <input type="checkbox"/> | |

| 2. Mitbestimmung und Anerkennung | | | | | |
|--|---|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Kriterium | Beobachtbares Merkmal | Diskussionsfrage | | | |
| Einbezug von Kindern bei der Planung und Umsetzung von Angeboten. | Die Kinder werden in der Planung und Umsetzung von Angeboten im Ganzttag einbezogen. | Wie werden die Kinder in die Planung und Umsetzung einbezogen? | | | |
| Einbezug von Kindern in Fragen der Rhythmisierung. | Die Kinder werden in Fragen der Tages-, Wochen- und Jahresgestaltung einbezogen. | Wie werden die Kinder in Fragen der Tages-, Wochen- und Jahresgestaltung einbezogen? | | | |
| Einbezug von Kindern bei Fragen zur Raumgestaltung und -ausstattung. | Die Kinder werden in Fragen der Raumgestaltung und -ausstattung miteinbezogen. | Wann und wie können die Kinder an unserer Schule / Institution in die Raumgestaltung Einfluss nehmen? | | | |
| Mitbestimmung und Anerkennung | | ja | eher ja | eher nein | nein |
| An unserer Schule dürfen die Kinder in der Planung und Umsetzung von Angeboten mitbestimmen. | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Die Kinder dürfen in Fragen der Tages-, Wochen- und Jahresgestaltung mitbestimmen. | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Die Kinder dürfen in Fragen der Raumgestaltung und -ausstattung mitbestimmen. | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Wir setzen diesen Punkt gut um <input type="checkbox"/> | An diesem Punkt arbeiten wir schon, aber es gibt Dinge, die wir noch anschauen sollten <input type="checkbox"/> | Diesen Punkt setzen wir mehrheitlich nicht um, hier müssen wir uns vertiefen | | <input type="checkbox"/> | |

3. Freizeit

| Kriterium | Beobachtbares Merkmal | Diskussionsfrage | | | | |
|---|--|--|--------------------------|--|--------------------------|--------------------------|
| Freizeit. | Das Konzept sieht genügend Freizeit vor. | Wie viel Zeit steht den Kindern durchschnittlich pro Tag für die Freizeitgestaltung in unserer Schule / Institution zur Verfügung? | | | | |
| Ganzheitliche Angebotspalette. | Das Freizeitprogramm sieht ausreichend Wahlmöglichkeiten für die Kinder aus den verschiedenen Bereichen (Spiel, Sport / Bewegung, musisch-kreativer Bereich, technisch-handwerklicher Bereich, Umgang mit Medien, Ruhe, ungeplante Aktivitäten) vor. | Welche Freizeitangebote stehen an unserer Schule zur Wahl? | | | | |
| Ganzheitliche Angebotspalette. | Das Freizeitprogramm unserer Schule / Institution sieht vor, dass jedes Kind während eines Schuljahres aus allen Bereichen Angebote wählen kann. | Wie wird sichergestellt, dass jedes Kind die Möglichkeit hat, seinen Interessen und Talenten im ausserschulischen Bereich nachzugehen? | | | | |
| Freizeit | | | ja | eher ja | eher nein | nein |
| Unser Schulkonzept sieht genügend Freizeit vor. | | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Das Freizeitprogramm sieht ausreichend Angebote für die Kinder aus den verschiedenen Bereichen (Spiel, Sport / Bewegung, musisch-kreativer Bereich, technisch-handwerklicher Bereich, Umgang mit Medien, Ruhe, ungeplante Aktivitäten) vor. | | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Das Freizeitprogramm unserer Schule / Institution bietet jedem Kind die Möglichkeit, seinen Interessen und Talenten nachzugehen. | | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Wir setzen diesen Punkt gut um | <input type="checkbox"/> | An diesem Punkt arbeiten wir schon, aber es gibt Dinge, die wir noch anschauen sollten | <input type="checkbox"/> | Diesen Punkt setzen wir mehrheitlich nicht um, hier müssen wir uns vertiefen | | <input type="checkbox"/> |

3. Freizeit

Ein vielfältiges Freizeitprogramm bietet vielfältige Entwicklungsmöglichkeiten und trägt entscheidend zum Wohlbefinden bei. Wenn Kinder unter verschiedenen Angeboten wählen können, haben sie die Möglichkeit, sich selbst und die eigene Kompetenz in Spiel, Spass und anderen Herausforderungen zu erleben (Krappmann & Oswald 1995, S. 132ff). Darüber hinaus bietet ein Wahlprogramm die Möglichkeit, andere Kinder mit ähnlichen Interessen zu treffen, um gemeinsam zu spielen und zu lernen.

Die Bedeutung eines ausgewogenen Freizeitprogrammes bestätigen auch die Ergeb-

nisse der World Vision Kinderstudie (2013). Dort wird betont, dass die befragten Kinder den Besuch in einer Tagesschule nur dann uneingeschränkt befürworten, «wenn sie fachliche und soziale Anreicherungen mit sich bringt. Sie [die Kinder] wünschen sich neue und anregende Fächer und Unterrichtsstoffe, themenbezogene Projektarbeit, Sport- und Spielmöglichkeiten und auch einfach schöpferische Ruhepausen. Wenn sie nur eine zeitliche Verlängerung der traditionellen Halbtageschule ist, findet sich nur mässige Akzeptanz» (Pupeter & Hurrelmann 2013, S. 124ff).

Zusammenfassung und Ausblick

Das Modell QuinTaS versteht – in Anlehnung an Strätz et al. (2008) – unter Qualität in der Ganztagesbildung die «Formulierung von Grundsätzen von altersangemessenen, anregungsreichen und entwicklungsfördernden Angeboten für Schulkinder» und räumt der Orientierungsqualität eine übergeordnete Bedeutung ein. Entwicklungspsychologische Erkenntnisse dieser Altersstufe (Kray & Schaefer 2012) und das Konzept des Wohlbefindens der World Vision Kinderstudie (2013) werden als Grundlage genutzt.

Die auf dieser Basis entwickelte Handreichung stellt ausformulierte Kriterien, Merkmale und Diskussionsfragen sowie einen Selbsteinschätzungsbogen für Schulen zur Verfügung, damit diese ihre eigene Arbeit reflektieren können.

Die Kriterien, Merkmale und Diskussionsfragen sowie der Selbsteinschätzungsbogen wurden und werden immer wieder mit Schulen durchgearbeitet und optimiert. Die Resonanz der Schulen ist sehr positiv, das Qualitätsmodell und sein Verständnis sind in der Praxis nachvollziehbar und anwendbar. Da die sieben Dimensionen des Wohlbefindens auf die Entwicklungsphase der mittleren Kindheit, also auf das Primarschulalter bezogen sind, wird die Orientierungsqualität in einem nächsten Schritt auf die frühe und mittlere Adoleszenz (Oerter & Dreher 2008; Silbereisen & Weichhold 2012) übertragen. ■

Prof. Dr. Frank Brückel ist Dozent in der Abteilung Weiterbildung und Beratung der PH Zürich. E-Mail: frank.brueckel@phzh.ch

Reto Kuster, lic. phil., ist Berater und Dozent in der Abteilung Weiterbildung und Beratung an der PH Zürich. E-Mail: reto.kuster@phzh.ch

Dr. Luzia Annen leitet den Bereich Schule und Entwicklung in der Abteilung Weiterbildung und Beratung an der PH Zürich. E-Mail: luzia.annen@phzh.ch

1 Der ursprüngliche Titel «Zürcher Modell für Qualität in der Ganztagesbildung» wurde geändert, da das Modell den Anspruch verfolgt, auch über den Kanton Zürich hinaus Gültigkeit zu besitzen.

2 Bei der Formulierung der Kriterien, Merkmale und Diskussionsfragen wurde, wo das möglich und sinnvoll war, auf die genannte Literatur zurückgegriffen.

Literatur

- Andresen, S., Fegter, S. & Hurrelmann, K.** (2013). Wohlbefinden, Armut und Gerechtigkeit aus Sicht der Kinder: Die Ausrichtung der 3. World Vision Studie. In: World Vision Deutschland (Hg.), Kinder in Deutschland 2013. 3. World Vision Kinderstudie (S. 26-47). Weinheim Basel: Beltz.
- Brägger, G. & Posse, N.** (2007). Instrumente für die Qualitätsentwicklung und Evaluation in Schulen IQES. Bern: h.e.p.
- Bruggmann, G.** (2012). Qualitätskonzept: Für die Entwicklung und Sicherung der Qualität in den Volksschulen der Stadt Zürich (QEQS). Schul- und Sportdepartement der Stadt Zürich.
- Brazelton, B. & Greenspan, S.** (2002). Die sieben Grundbedürfnisse von Kindern. Weinheim & Basel: Beltz.
- Brückel, F., Schuler, P., Kuster, R. & Dietiker, M.** (2014). Das Zürcher Modell für Qualität in der Ganztagesbildung. Von theoretischen Überlegungen zu Indikatoren für die Praxis. In: VPOD Bildungspolitik. Zeitschrift für Bildung, Erziehung und Wissenschaft, S. 11-14.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M.** (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. Zeitschrift für Pädagogik, 39 (2), 223-238.
- Hascher, T., Suter, T. & Kolip, P.** (2001). Terminologie Dossier zur Gesundheitsförderung unter besonderer Berücksichtigung des Themas «Bewegung» und des Settings Schule. Bern: Universität. http://www.gesundheitsfoerderung-uri.ch/fileadmin/dateien/dokumente/Wissen/GF_terminologie_d.pdf (besucht am 27. Januar 2015).
- Krappmann, L. & Oswald, H.** (1995). Alltag der Schulkinder. Weinheim/ München: Juventa.
- Kray, J. & Schaefer, S.** (2012). Mittlere und späte Kindheit (6 – 11 Jahre). In: W. Schneider & U. Lindenberger (Hg.), Entwicklungspsychologie (S. 211 -233). Weinheim Basel: Beltz.
- Landwehr, N. & Steiner, P.** (2003). Das Q2E-Modell – Schritte zur Schulqualität. Bern: h.e.p.
- Oerter, R. & Dreher, E.** (2008). Jugendalter. In: R. Oerter & L. Montada. Entwicklungspsychologie (S. 271-332). Weinheim Basel: Beltz.
- Pupeter, M. & Hurrelmann, K.** (2013). Die Schule: Als Erfahrungsraum immer wichtiger. In: World Vision Deutschland (Hg.), Kinder in Deutschland 2013. 3. World Vision Kinderstudie (S. 111-134). Weinheim.
- Richter, M. & Andresen, S.** (2013). 14. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Stellungnahme der Bundesregierung zum Bericht der Sachverständigenkommission. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2013). Referat Öffentlichkeitsarbeit. 11018 Berlin: ohne Verlag.
- Schneider, W. & Hasselhorn, M.** (2012). Frühe Kindheit (3-6 Jahre). In: W. Schneider & U. Lindenberger (Hg.), Entwicklungspsychologie (S. 187-209). Weinheim Basel: Beltz.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M.** (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In: M. Jerusalem & D. Hopf (Hg.), Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen (S. 28-53). Weinheim: Beltz 2002 (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 44).
- Schweizerischer Verband für schulische Tagesbetreuung** (2010). Qualitätsrahmen für die schulische Tagesbetreuung. Zürich: Eigenverlag.
- Silbereisen, R. K. & Weichhold, K.** (2012). Jugend (12-19 Jahre). In: W. Schneider & U. Lindenberger (Hg.), Entwicklungspsychologie (S. 235-258). Weinheim Basel: Beltz.
- Strätz, R., Hermes, C., Fuchs, R., Kleinen, K., Nordt, G. & Wiedemann, P.** (2008). Qualität für Schulkinder in Tageseinrichtungen und Offenen Ganztagesgrundschulen (QUAST) – ein nationaler Kriterienkatalog. Mannheim: Cornelsen.
- Tietze, W., Viernickel, S., Dittrich, I., Grenner, K., Groot-Wilken, B., Sommfeld, V. & Hanisch, A.** (Hg.) (2003). Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Nationaler Kriterienkatalog. Mannheim: Cornelsen.
- Tietze, W.; Rossbach, H.-G., Stendel, M. & Wellner, B.** (2005). Hort- und Ganztagesangebote Skala (HUGS). Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Horten und Außerunterrichtlichen Angeboten. Mannheim: Cornelsen.
- World Health Organization Regional Office for Europe** (2013). Measurement of and target-setting for well-being: an initiative by the WHO Regional Office for Europe. Copenhagen: WHO Regional Office.
- World Vision Deutschland** (Hg.) (2013). Kinder in Deutschland 2013. 3. World Vision Kinderstudie. Weinheim Basel: Beltz.

TiSA – Eine Bedrohung für den Service Public

Derzeit wird auf internationaler Ebene über eine ganze Reihe von Handels- und Investitionsabkommen verhandelt, die nach dem Scheitern der WTO-Verhandlungen die Liberalisierung des Marktzugangs überall auf der Welt voranbringen soll. Das jüngste Beispiel ist das Abkommen über Handel mit Dienstleistungen (TiSA).

Von Johannes Gruber



Seit 2012 verhandeln 50 Länder, die sich selbst «Really Good Friends of Services» nennen, über die Liberalisierung von Dienstleistungen. Unter diesen Staaten sind die USA, die Mitglieder der EU sowie die Schweiz – angestrebt wird eine Erweiterung des Teilnehmerkreises auf die wichtigsten Schwellenländer wie China, Brasilien, Indien und Südafrika.

Wie bereits bei GATS, dem Allgemeinen Abkommen über den Handel mit Dienstleistungen, sind die Teilnehmerländer im Rahmen von TiSA dazu verpflichtet, ausländische Anbieter von Dienstleistungen mit inländischen gleichzustellen (Prinzip der Inländerbehandlung). Während bei GATS diese Liberalisierung nur in Bereichen stattfinden sollte, die explizit von den Unterzeichnerländern freigegeben wurden, gilt im Rahmen von TiSA umgekehrt ein sogenannter «Negativlistenansatz»: Alle Bereiche, die im Vertrag nicht explizit ausgenommen sind, unterliegen dem Prinzip der Inländerbehandlung. Dies gilt zudem für staatliche Subventionen jeglicher Art, die gegebenenfalls auch privaten Anbietern zur Verfügung stehen müssen, wenn diese nicht zuvor ausgeklammert wurden.

Unumkehrbarkeit der Liberalisierung

Mittels zweier Klauseln soll im TiSA-Vertragwerk sichergestellt werden, dass der einmal

erreichte Grad der Liberalisierung des Marktzugangs nicht mehr rückgängig zu machen ist. Die Unterzeichnerstaaten verpflichten sich mit der sogenannten «Stillstandsklausel», dass dieser nicht infrage gestellt werden darf. Entscheidungen über die Ausweitung öffentlicher Dienste wären aufgrund dieser Bestimmung nicht möglich. So ist auch die sogenannte «Ratchet-Klausel» zu verstehen, derzufolge alle zukünftigen Massnahmen zur Liberalisierung von Dienstleistungen unumkehrbar wären. Eine Rekommunalisierung nach gescheiterten Privatisierungen wäre damit nicht mehr möglich, ausser diese würde in Sektoren stattfinden, die zuvor vom Geltungsbereich von TiSA ausdrücklich ausgenommen wurden. Dadurch, dass durch TiSA Entscheide verunmöglicht werden, öffentliche Dienste auszubauen oder auch nur wiederherzustellen, beschneidet dieses Abkommen grundlegende demokratische Freiheiten.

Über GATS hinaus

Die Stossrichtung von TiSA ist es nicht nur, nach dem Scheitern von GATS erneute Liberalisierungsversuche zu unternehmen. TiSA geht mit der «Stillstandsklausel» und «Ratchet-Klausel» weit über GATS hinaus. Die Verhandlungen erfolgen nach wie vor unter Ausschluss der Öffentlichkeit, schon dies ist demokratietheoretisch bedenklich.

Zu befürchten ist, dass auch innerstaatliche Regelungen unter Druck geraten, die Auswirkungen auf den Zugang zu Dienstleistungsmärkten haben, ob diese nun die Wasserqualität, die kommunale Raumordnung, Ladenöffnungszeiten, die Müllentsorgung oder die Akkreditierung von Bildungsinstitutionen betreffen. Auch der grenzüberschreitende Datenverkehr ist Thema der TiSA-Verhandlungen. Setzen sich die USA durch, könnte kein Unterzeichnerland es einem US-Betrieb verbieten, Daten in die USA zu transferieren. Dadurch wäre es möglich, in Europa geltende Datenschutzbestimmungen zu umgehen: In den USA können Unternehmen persönliche Informationen weitgehend ohne Einschränkung sammeln, verkaufen und kommerziell verwerten.

Eine Frage des politischen Willens

Technisch ist es auch bei TiSA möglich, entsprechende Ausnahmeregelungen zu formulieren, damit die öffentlichen Dienste vom Geltungsbereich dieses Abkommens ausgenommen sind. Dementsprechend ist auch die Auskunft des Schweizer Bundesrates vom Mai 2014 auf eine Interpellation im Nationalrat zu verstehen: «Die Schweiz beabsichtigt, auch in den TiSA-Verhandlungen keine Verpflichtungen einzugehen, wenn gesetzliche Einschränkungen in Bezug auf den Marktzugang bestehen, wie zum Beispiel im Bereich der Energie (unter anderem Elektrizität), der öffentlichen Bildung, des Gesundheitswesens, im öffentlichen Verkehr oder bei der Post.» Die Schweiz hat als einziges Land ihre Anfangsofferte der Öffentlichkeit zugänglich gemacht, diese kann auf der Homepage des Seco abgerufen werden.

Gewerkschaften in der Pflicht

Falls tatsächlich der politische Wille dazu vorhanden ist, die öffentlichen Dienste aus TiSA auszuklammern, so ist dies prinzipiell möglich. Damit dieses radikale Liberalisierungsprojekt nicht unseren Service Public zerstört, muss die Öffentlichkeit jedoch wachsam sein. Unter anderen Akteuren der Zivilgesellschaft stehen hier die Gewerkschaften besonders in der Pflicht. Der «Geist» des TiSA-Abkommens widerspricht jedenfalls den Vorstellungen eines guten Service Public, der auf der Basis demokratischer Entscheide immer wieder von neuem an die Bedürfnisse der Bürgerinnen und Bürger angepasst wird. Der VPOD engagiert sich gegen TiSA und leistet Aufklärungsarbeit mithilfe der eigens erstellten Broschüre «Gegen die Diktatur multinationaler Unternehmen! Für eine TiSA-freie Zone!» und der Homepage www.tisa-vpod.ch. ■

www.tisa-vpod.ch / www.stop-tisa.ch



Kurznachrichten

Keine Bildung, keine Chance

Der VPOD ist Mitglied im «Bündnis Zukunft Schaffhausen», das die Kantonsregierung aufgefordert hat, auf die im «Sparpaket ESH4» vorgesehenen Einsparungen über 11 Millionen Franken im Bildungsbereich zu verzichten. Diese hätten zur Folge, dass Schaffhauser Kinder in der Primar- und Sekundarschule insgesamt ein halbes Jahr weniger lang unterrichtet werden. Kinder aus ärmeren Familien müssten auf Musikunterricht, Freifächer und Sprachaufenthalte verzichten, weil sie sich diese nicht mehr leisten könnten. Zudem würde die Handelsschule geschlossen und bei der Ausbildung von Pflegepersonal gespart. Statt alles kaputt zu sparen, sollte die Regierung eine zukunftsgerichtete Politik für den Kanton Schaffhausen in die Wege leiten.

Bundesrat will günstigere Tarife in der Tagesbetreuung

Die Kosten für die Tagesbetreuung sind für Eltern an den meisten Orten sehr hoch – zu hoch –, so dass sich für Familien ein zweites Einkommen oftmals gar nicht lohnt. Der Bundesrat will daher jetzt für die Kantone Anreize schaffen, die Tarife zu senken und stellt dafür 90 Millionen Franken für eine Laufzeit von 8 Jahren zur Verfügung. Der VPOD begrüsst es, dass in die familienergänzende Betreuung investiert wird. Allerdings ist die Summe, welche sich so für den einzelnen Kanton pro Jahr ergibt, viel zu niedrig, um die wichtigen Probleme in der Tagesbetreuung wirklich anzupacken. Besonders wichtig wäre es aus Sicht des VPOD, dass sich bei den Löhnen in Einrichtungen mit privaten Trägerschaften etwas tut. Wenn die Betreuung ausgebaut

und verbessert werden soll, muss sich endlich auch bei den Löhnen und Arbeitsbedingungen des Personals etwas tun!

Kindergartenlöhne in Bewegung

Im Kindergarten hat sich in den vergangenen Jahren einiges geändert. Die Ausbildung findet auf tertiärer Stufe statt, der Kindergarten folgt einem Lehrplan und an vielen Orten sind die Kindergartenlehrpersonen unterdessen kantonal angestellt. Die Löhne spiegeln diese Entwicklungen noch nicht wider, fast überall verdienen Kindergartenlehrpersonen deutlich weniger als ihre KollegInnen auf der Primarstufe. Der VPOD ist der Meinung, dass die Kindergartenlehrpersonen in die gleiche Lohnklasse wie die PrimarlehrerInnen gehören. In Zürich wurde daher jetzt mit Unterstützung des VPOD und weiterer Verbände eine Klage eingereicht. In Chur hat der Stadtrat sich gegen eine Gleichstellung ausgesprochen, wie es scheint, vor allem aus finanziellen Gründen. An anderen Orten wie Bern oder Basel-Stadt sind die Kindergartenlehrpersonen zwar gleich eingereiht, ihr Pensum wird aber anders berechnet. Das Thema wird in den nächsten Jahren noch öfters zu reden geben.

Kita-Streik in Deutschland

In Deutschland streiken seit Pfingsten die Kita-Mitarbeitenden unter dem Motto «Wir sind es wert». Die Erzieherinnen und Erzieher, die in der Gewerkschaft Verdi organisiert sind, fordern von den kommunalen Arbeitgebern mehr Lohn für ihre Arbeit. Es geht ihnen dabei um eine generelle Aufwertung der Erziehungs- und Betreuungsarbeit.

Keine Schulreform ohne Frankreichs Lehrer

(eurotopics) Rund ein Viertel der französischen Mittelschullehrer hat Ende Mai gegen die geplante Bildungsreform gestreikt. Trotz der Proteste kündigte Premier Manuel Valls eine rasche Umsetzung des Vorhabens an. Den Alleingang der Regierung sieht die kommunistische Tageszeitung L'Humanité als schweren Fehler: «Die Mittelschule und das Bildungssystem reformieren – sicher ist das nötig. Daran müssen aber alle Beteiligten ein Interesse haben. Es braucht einen wirklich grundlegenden Ansatz, bei dem Lehrer, Eltern und die Schüler vollständig miteinbezogen werden. Die Schüler sind keine hirnlosen Wesen. Indem die Regierung diesem Anliegen der Lehrer und ihrer Gewerkschaften eine klare Absage erteilt, stellt sie deren Argumente mit denen der Rechten gleich, die für ein elitäres und ungleiches System ist. Aber das wollen die Lehrer-Gewerkschaften ja gerade nicht.»

Albanien entdecken

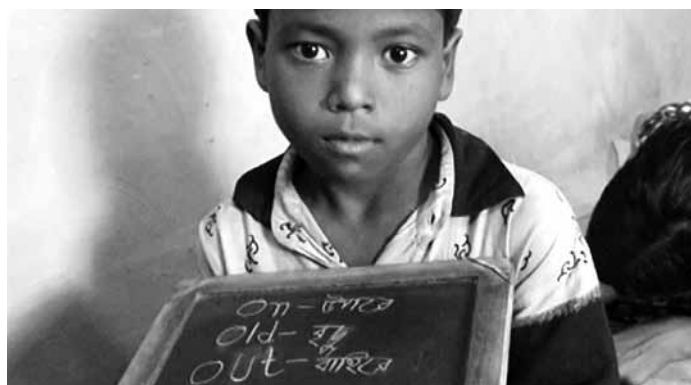
Vom 4. bis 12. Oktober 2015 findet für Lehrpersonen, Sozialarbeitende und PsychologInnen eine Studienreise nach Albanien statt. Neben der Hauptstadt Tirana werden unter anderem die Städte Shkoder und Kruje im Norden, Durres und Sarande an der Küste sowie Berat und Gjirokaster im Landesinneren besucht. Geplant sind zudem Gespräche mit Bildungsverantwortlichen sowie der Besuch zweier Volksschulen mit einem Austausch über Schweizer Entwicklungshilfeprojekte in Albanien. Kosten: Fr. 1710.- / Anmeldung unter: nmaloku@smile.ch

Schreibwerkstatt

Movendo, das Bildungsinstitut der Gewerkschaften, veranstaltet ein Seminar, in dem man lernt, Artikel für die Betriebs- oder Gewerkschaftszeitung zu verfassen und Leserbriefe so zu formulieren, dass der Brief auch abgedruckt wird. Weitere Lernziele sind das Setzen eigener Themen und die Sensibilisierung für die spannende und attraktive Gestaltung von Texten. Referent ist der Journalist und Autor Stefan Keller. Das Seminar findet vom 24. bis 25.9. 2015 in Bern statt und ist für VPOD-Mitglieder kostenlos (ohne Übernachtung). Anmeldung unter: info@movendo.ch ■

Wenn Shodai lernt, wird's laut

Ein Tag im Leben des achtjährigen Shodai in Bangladesch. Von Peter Meier



Shodai ist 8 Jahre alt. Im Film «Wenn Shodai lernt, wird's laut» führt uns der Junge durch seinen unspektakulären Alltag in einem bengalischen Dorf. In seinen eigenen, leicht verständlichen Worten erzählt er von sich und seinem Leben.

Bei der filmischen Darstellung lenkt nichts von den Tätigkeiten der Kinder ab, wodurch die Geschichte für den Unterricht im 1. Zyklus bestens geeignet ist. Sie lässt sich gut nacherzählen und bietet zahlreiche Anknüpfungspunkte für die Weiterarbeit: Der Tagesablauf, das Zählen mit den Fingern, das Rechnen, das Schreiben, die Spiele etc. können im Unterricht aufgegriffen werden. Es braucht dazu etwas Vorbereitungszeit

für die Lehrperson, den gesellschaftlichen Hintergrund zu recherchieren und sich zum Beispiel ins fremde Alphabet zu vertiefen. Auch die Pausenspiele im Film inspirieren zur Nachahmung und bieten für Schweizer Kinder Vergleichsmöglichkeiten mit ihrem eigenen Alltag.

Schule und Freizeit in Bangladesch

Shodai steht jeden Morgen früh auf, nimmt ein Bad im nahegelegenen Teich und isst Reis zum Frühstück. Um 7 Uhr geht er mit den anderen Kindern des Dorfes zur Schule. Im einfachen Schulhaus lernen sie Mathematik, Englisch, Sozialkunde und Bengali.

Auf dem Boden sitzend wiederholen sie in lauten Sprechchören, was der junge Lehrer ihnen beibringt. Sie lernen das bengalische Alphabet mit uns fremden Schriftzeichen und zählen auf ihre eigene Art mit den Fingern. Die Resultate schreiben sie auf eine kleine Schiefertafel. In den Pausen machen die Kinder einfache Spiele. Shodai ist der einzige in der Familie, der zur Schule gehen kann. Sein grosser Bruder arbeitet unterdessen in den Reisfeldern. In seiner Freizeit muss Shodai im Haushalt helfen, zum Beispiel Gras für die Kuh holen, oder er spielt mit Freunden und Lehrern Fussball.

Wenn Shodai lernt, wird's laut.

Dokumentarfilm von Urs Krüger,
Deutschland | Bangladesch 2005/2012,
14 Minuten, geeignet ab 6 Jahren /
Zyklus I

Sprachen:

Deutsch, Französisch, Italienisch

Dieser Film ist auf der DVD «Kinder auf dem Weg» mit weiteren 6 Filmen zu Bildung, Kinderrechten und Kinderalltag erhältlich (Preis: Fr. 60.-). Er ist zudem auf dem VOD-Portal zur Miete (Streaming oder Download) verfügbar: www.filmeeineweltvod.ch

Verkauf und Verleih (DVD):

éducation21, Tel. 031 321 00 22,
verkauf@education21.ch

Ausführliche Informationen:

www.filmeeinewelt.ch

Zielgruppe: 1. Zyklus

(Kindergarten bis 2. Klasse)

Lernziele

- Den Tagesablauf eines Kindes in Bangladesch nach der Filmvisionierung rekonstruieren und mit dem eigenen Tag vergleichen.
- Auf Bengali-Art zählen und mit der bengalischen Schrift etwas schreiben und damit einen Einblick in eine andere Welt erhalten.
- Die 10 wichtigsten Kinderrechte kennenlernen und untersuchen, welche im Film vorkommen beziehungsweise nicht vorkommen.

Lehrplanbezug

- NMG 7 | Lebensweisen und Lebensräume von Menschen erschliessen und vergleichen: Die Schülerinnen und Schüler können unterschiedliche Lebensweisen beschreiben und erkennen, was Menschen ihre Herkunft und Zugehörigkeiten bedeuten. Sie können ausgehend von Berichten und Darstellungen über den Alltag von Kindern in fernen Gebieten der Erde Merkmale von Lebensweisen (zum Beispiel Wohnen, Arbeiten, Zusammenleben) und deren Vielfalt wahrnehmen, beschreiben und einordnen.
- NMG 11 | Grunderfahrungen, Werte und Normen erkunden und reflektieren: Die Schülerinnen und Schüler können Werte und Normen erläutern, prüfen und vertreten. Sie können beschreiben, was ihnen und Menschen in ihrer Umgebung wertvoll und bedeutsam ist. Dabei können sie zwischen materiellen und immateriellen Werten unterscheiden (z.B. Besitz, Freundschaft).
- Überfachliche Kompetenzen: Die Aufträge fördern überfachliche Kompetenzen wie die Kooperationsfähigkeit, die Kommunikation, die Selbstreflexion und die Kreativität.

**Didaktische Anregungen****Vorbemerkung**

Damit man sich auf die im Film angesprochenen Themen einlassen kann, braucht es Zeit. Es empfiehlt sich, über mehrere Tage in einer oder zwei Lektionen daran zu arbeiten. Dabei sollte der Schwerpunkt auf dem spielerischen Lernen liegen.

Die Arbeitsblätter und Kopiervorlagen befinden sich auf der DVD «Kinder auf dem Weg» und auf www.filmeeinewelt.ch

Vor dem Film

- Als Einstieg Bangladesch auf einer Weltkarte oder einem Globus suchen; Lage und Grösse mit der Schweiz vergleichen, eventuell ein paar Bilder zeigen und Grundinformationen vermitteln, damit sich die Kinder eine Vorstellung des Landes machen können.
- Herausfinden, welche Sprache(n) man dort spricht und was die Schülerinnen bereits über das Land wissen.

Impuls 1 – Tagesablauf von Shodai

Vor dem Film:

- Das Arbeitsblatt «Tagesablauf» austeilen; die Bilder individuell anschauen und beschreiben.
- Den Sprechtext des Films ausdrucken und verteilen (siehe Kopiervorlage 1: Shodai erzählt). Den Text je nach Sprachkenntnissen lesen lassen oder vorlesen.

Den Film ein erstes Mal vorführen.

Nach dem Film:

- Die Bilder im Arbeitsblatt ausschneiden und in der Reihenfolge, wie sie im Film erscheinen untereinander auf ein grosses Blatt legen; zu zweit die richtige Reihenfolge kontrollieren und dann die Bilder aufkleben.
- Jedem Bild einen Titel geben.
- Rechts von jedem Bild den eigenen Alltag je nach Kenntnissen entweder zeichnen oder beschreiben (Situationen wie Frühstück, Schule, Freizeit etc.).
- Zu zweit Unterschiede, aber vor allem auch Gemeinsamkeiten herausfinden. Worum beneiden wir Shodai? Wo sind wir froh, dass es bei uns anders ist? Im Plenum austauschen.
- Zu zweit überlegen und diskutieren, was die Schule für die Kinder im Film bedeutet. Ist es eine Chance oder ein Müssen? Was tun die Kinder sonst noch (zum Beispiel zuhause oder auf dem Feld helfen)? Was heisst es, wenn Eltern nie zur Schule

gegangen sind? Was bedeutet die Schule für uns selber? Was erwarten wir von der Schule? Wie stellen wir uns die ideale Schule vor, was möchten wir lernen? Möchten wir lieber arbeiten oder zur Schule gehen? Welches sind die Vor- und Nachteile?

Es empfiehlt sich, den Film ein zweites Mal anzuschauen.

Impuls 2 – Kinderrechte (Ballonspiel)

- Die Kopiervorlage 2 (siehe oben) mit den Kinderrechten vergrössert ausdrucken und aufhängen.
- Aufzählen, welche dieser Rechte im Film vorkommen: Elterliche Fürsorge (Familie), Bildung, Spiel und Freizeit, Gesundheit. Die genannten Rechte mit Filzstift auf je einen Ballon schreiben, diese mit einer Schnur versehen und an Schülerinnen und Schüler verteilen. Die Kinder stellen sich dann nach Wichtigkeit dieser Rechte vor der Klasse auf; die ändern dürfen die Reihenfolge der Rechte, beziehungsweise der Kinder mit dem Ballon in der Hand, auch ändern. Ziel ist eine Diskussion über die Bedeutung der Kinderrechte anzuregen.
- Einen Vergleich anstellen mit den Rechten, die Kinder in der Schweiz haben. Dazu die Ballone auswählen und vor der Klasse aufhängen, welche auch bei uns zutreffen. Weitere Kinderrechte bei uns auf Ballone schreiben und dazu hängen. ■

Die Bundesverfassung wird wie folgt geändert:

Artikel 121a BV und 197 Ziff. 11 Aufgehoben

Am 9. Februar 2014 wurde die sogenannte «Masseneinwanderungsinitiative» mit einem Zufallsmehr knapp angenommen. Der Verein «RASA» will mit einer neuen Initiative die Schweiz davor bewahren, sich politisch und wirtschaftlich in Europa zu isolieren. Auch die Zusammenarbeit in Bildung und Forschung ist betroffen. Von Johannes Gruber

Fast einhalb Jahre nach Annahme der Masseneinwanderungsinitiative mit 50,3 Prozent der stimmberechtigten und sich beteiligenden Schweizer Bevölkerung, ist nach wie vor nicht in Sicht, wie die Initiative umgesetzt werden soll, ohne gegen das Abkommen über Personenfreizügigkeit mit der Europäischen Union zu verstossen. Auch der aktuelle Vernehmlassungsvorschlag des Bundesrats zur Änderung des Ausländergesetzes ändert nichts an dem Dilemma, entweder mit der Umsetzung der Initiative gegen das Freizügigkeitsabkommen zu verstossen oder mit der Beibehaltung des Abkommens den neuen Artikel 121a der Bundesverfassung zu unterlaufen. Der Bundesratsentwurf basiert auf der impliziten Annahme, dass das Freizügigkeitsabkommen mit der EU angepasst wird und damit eine Begrenzung der Zuwanderung durch Kontingente sowie die Umsetzung des Inländervorrangs bei Stellenbesetzung mithilfe von Einzelfallprüfungen möglich werden. Dies war schon immer illusionär: nichts weist darauf hin, dass die EU dazu bereit ist, von dem für sie konstitutiven Prinzip der Personenfreizügigkeit abzuweichen. Bis jetzt lehnt diese auch nur Verhandlungen darüber ab.

Zusammenarbeit mit der EU gefährdet

Für den Fall, dass die Schweiz gegen die in den bilateralen Verträgen vereinbarte Personenfreizügigkeit verstösst, sehen diese

explizit die Kündigung des gesamten Vertragspaketes vor. Dies würde die Schweiz in eine Sackgasse führen. Die Bilateralen sind für die Volkswirtschaft insgesamt von grosser Bedeutung – besonders betroffen sind Wissenschaft, die Kulturschaffenden, die Forschung, die Jugend. So sind eine vollwertige Teilnahme an «Horizon 2020», dem Forschungsrahmenprogramm der Europäischen Union, sowie dem Studierendenaustauschprogramm «Erasmus» derzeit nicht möglich. Neben finanziellen Einbussen stellt sich hier vor allem das Problem der Isolierung der Schweizer Forschung und Hochschulbildung.

Schweizer und MigrantInnen als Leidtragende

Die Rückkehr zur Begrenzung der Zuwanderung mithilfe von Kontingenten und der damit verbundene Bruch mit der Europäischen Union würde nicht nur den Interessen der Schweizer Bevölkerung zuwiderlaufen. Besonders Migrantinnen und Migranten wären in diesem Falle die Leidtragenden: Die Wiedereinführung eines «Saisonier-Statuts» würde diese der Unsicherheit und Rechtlosigkeit aussetzen, die auch für die Schweizer Bevölkerung Folgen hätte. Durch Wegfall der «Flankierenden Massnahmen», mit denen etwa die Einhaltung von Lohnstandards überprüft und sichergestellt wird, wäre ein Lohndumping möglich, das auch die Löhne der Einheimischen unter Druck setzen

würde. Gleichzeitig käme es zur Zunahme illegaler Beschäftigungsformen – zu einer steigenden Zahl von Sans-Papiers, die zu Niedriglöhnen arbeiten.

Hinzu kommt, dass die vorgesehenen Höchstzahlen gemäss Schweizerischem Flüchtlingshilfswerk gegen internationales wie Schweizer Recht verstossen und auch menschenrechtlich bedenklich sind: «Flüchtlinge, welche festgelegte Quoten überschreiten, geraten willkürlich in eine unhaltbare Situation grosser Unsicherheit [...] Das gesamte Asylsystem wird fundamental bedroht, indem vorgesehen ist, die Aufenthaltsbewilligungen für Flüchtlinge sowie die vorläufigen Aufnahmen einer Kontingentierung zu unterstellen.» (Medienmitteilung SFH, 12.3.15)

Unterstützen Sie die RASA-Initiative!

Um zu verhindern, dass mit der Umsetzung der «Masseneinwanderungsinitiative» Schaden angerichtet wird, unterstützt der VPOD die Volksinitiative «Raus aus der Sackgasse! Verzicht auf die Wiedereinführung von Zuwanderungskontingenten». Ziel der Initiative ist es, diejenigen Verfassungsbestimmungen zu streichen, die am 9. Februar 2014 mit dem Ja zur MEI eingeführt wurden: Art. 121a und 197 Ziff. 11 der Bundesverfassung. Gemäss diesen Verfassungsartikeln müssen bis zum 9. Februar 2017 die Personenfreizügigkeit neu verhandelt und Kontingente eingeführt werden. Gelingt es dem Parlament nicht rechtzeitig, sich auf ein Umsetzungsgesetz zu einigen, ist der Bundesrat dazu gezwungen, ohne Mitsprache von Volk und Parlament Kontingente einzuführen und die bilateralen Verträge zu brechen. Dies gilt es zu verhindern, das Volk soll über den Erhalt der bilateralen Verträge mit der EU entscheiden können.

Unterstützen Sie deshalb die Volksinitiative «Raus aus der Sackgasse! Verzicht auf die Wiedereinführung von Zuwanderungskontingenten». Der vorliegenden Ausgabe der «bildungspolitik» ist eine Sammelkarte für Unterschriften beigelegt. ■

MIT DEM VPOD

RAUS AUS DER SACKGASSE!

RASA

vpod ssp

Bildungsabbau in Basel-Stadt

In Basel-Stadt wird eingespart. Die Gründe für den Leistungsabbau oder für das sogenannte «Entlastungspaket» sind hauptsächlich die von der Unternehmenssteuerreform II verursachten, unerwartet hohen Steuerausfälle. Auch der Bildungsbereich ist von den Sparmassnahmen betroffen.

Von Kerstin Wenk



Am 15. April 2015 protestierten auf dem Basler Marktplatz Kantonsangestellte und Gewerkschaften gegen das Abbaupaket der Basler Regierung.

Wenn ein Schulhaus mit sechzig Kindern ins Skilager fährt, brauchen fast alle Kinder eine komplette Ausrüstung. Wenn die Klasse am Montagmorgen am Skiort ankommt, zuerst die Skiausrüstung beziehen muss und die Skier eingestellt werden, geht fast ein halber Sporttag verloren. Am letzten Tag bei der Rückgabe dann nochmals dasselbe. Diese Zeit ist eine sehr teure und schlecht genutzte. Zu befürchten ist zudem, dass als nächster Schritt die Lager generell gestrichen werden und man nur noch auf Tageslager setzt. Dabei entgehen den Kindern und Jugendliche aber gemeinschaftliche Erlebnisse, die pädagogisch sehr wertvoll sind. Auch auf Bundesebene wird immer wieder betont, wie wichtig es sei, dass alle Kinder einmal eine Erfahrung mit einem Schneesportlager machen können.

Streichung des Kriseninterventionsangebotes

Ebenfalls nicht nachvollziehbar ist die Streichung des Kriseninterventionsangebotes. Es handelt sich dabei um 150 Stellenprozent. Die Tagesstruktur ist ein schulergänzendes Angebot. Die Schule hat den Auftrag für die Schülerinnen und Schüler ein Ort zu sein, an welchem Lernen sowohl im Unterricht als auch in der begleiteten Freizeit gleichwertig behandelt und verknüpft wird. Im pädagogischen Alltag gibt es viele Beispiele, wie sich eine gute Zusammenarbeit zwischen den Lehr- und Fachpersonen im Unterricht und den Fachpersonen in der Tagesstruktur zum Wohle der Kinder auswirkt. Viele Kinder sind an allen Schultagen bis um 18 Uhr in der Tagesstruktur. Rund 27 Schulstandorte weist der Kanton Basel-Stadt aus, welche ein familien- und schulergänzendes Tagesstrukturangebot anbieten. Hinzu kommen all jene Mittagstischangebote, die ebenfalls von der öffentlichen Hand unterstützt werden. Es werden Schülerinnen und Schüler aus über dreissig Nationen betreut und sozialpädagogisch fundiert begleitet und integriert, wie dies gemäss integrativem Schulmodell vorgesehen ist. Die Einführung der Krisenintervention vor Ort, im Rahmen der Tagesstrukturen, wurde vor zwei Jahren aus einem echten Bedürfnis heraus geschaffen. Es ist inhaltlich nicht nachvollziehbar, einerseits die Tagesstrukturplätze bedarfsorientiert zu erweitern, andererseits aber die fachlichen Ressourcen zu reduzieren. ■

Kerstin Wenk ist als VPOD-Regionalsekretärin in Basel für den Bildungsbereich zuständig.

Der in Basel-Stadt bei der Bildung vorgesehene Leistungsabbau ist enorm. Folgende Massnahmen im Bildungsbereich sind besonders umstritten.

Erhöhung der Klassengrössen

Die Anhebung der durchschnittlichen Klassengrösse ist bedenklich, denn diese Budgetkürzung trifft vor allem die jetzt schon äusserst heterogenen Klassen. Eben genau dort wo die Lehrpersonen bereits sehr gefordert sind, wird diesen die Arbeit nochmals erschwert. Die Klassengrössen werden nicht nur in einzelnen, sondern in allen Quartieren angehoben. Dies bedeutet generell weniger Zeit der Lehrpersonen für die einzelnen Schülerinnen und Schüler, was einen Qualitätsabbau bei den Schulleistungen zur Folge haben dürfte – und das notabene gerade an Schulhäusern in sozio-ökonomisch benachteiligten Stadtteilen. Unter dem Strich ist dies eine kurzfristige Einsparung mit möglicherweise hohen Folgekosten. Die zusätzlichen Ressourcen, die gemäss Sozialindex gesprochen werden können, werden nicht ausreichen, um an Standorten mit besonderem Förderbedarf die Probleme auffangen zu können. Einigermassen vertretbar wäre diese Form des «Sparens» nur, wenn die Klassengrössen und Zusammensetzungen sowie die Standorte berücksichtigt würden.

Abbau von Fördermassnahmen

Ein weiterer Punkt ist die Streichung von einer Million Franken im Bereich der «Ver-

stärkten Massnahmen». Anscheinend sind die zur Verfügung stehenden Plätze in den Spezialangeboten für Fördermassnahmen nicht alle belegt. Daraus würde ein reduzierter Personalaufwand resultieren und es könnten so 63 Jahreslektionen eingespart werden. Ein solches Vorgehen widerspricht aber der Erfahrung der Lehrpersonen. Diese würden gerne mehr Kindern spezielle Förderungen ermöglichen. Bei der Umstellung zur Integrativen Schule wurde versprochen, dass es sich dabei nicht um eine Sparübung handle. Mit der Streichung von einer Million in diesem Bereich sieht es nun aber ganz danach aus, auch wenn die Streichung dieser Million offiziell mit einem Budgetierungsfehler begründet wird.

Kein Leihmaterial mehr

Ein weiterer Leistungsabbau findet beim Leihmaterial des Sportamtes statt. Bis jetzt war es möglich, dass die Schülerinnen und Schüler für die Skilager ihre Skis und Snowboards, aber auch die dazu nötige Kleidung beim Sportamt ausleihen konnten. Dieses Angebot soll nun gestrichen werden, sodass die Kinder ihre Ausrüstung zukünftig an den Skiorten mieten müssen. Das bedeutet höhere Kosten für die Miete des Materials, zudem müssten die Eltern die Skibekleidung für ihre Kinder selber kaufen. Das übersteigt die finanziellen Möglichkeiten vieler Eltern, die bereits Mühe haben, die Lagerkosten zu bezahlen. Neben den finanziellen Überlegungen geht es auch um ein organisatorisches Problem.



HOTEL i GRAPPOLI LUGANO-SESSA



Inserat



Unsere Sonderpreise für Schüler-Feriencamps:

Pauschalpreise für die ganze Klasse
(4 Nächte in 5 Bungalows, maximal
6 Personen je Ferienhaus):
2400.- Franken (Standardausstattung)
3200.- Franken (Comfortausstattung)
(exkl. Kurtaxe ab 14 Jahren)



Mit der Schulklasse ins Tessin

Sind Sie auf der Suche nach einem geeigneten Ort für das Klassenlager oder ein Feriencamp, der viel Platz zum Herumtoben bietet? Im Feriendorf «I Grappoli» können Sie Wanderausflüge unternehmen, baden, picknicken, Grillabende im Schwimmbad veranstalten sowie Filme im Openair-Kino ansehen.

An der Grenze zu Italien ist «I Grappoli» ein idealer Ort, um den Schülerinnen und Schülern Erlebnisse in freier Natur zu ermöglichen und ihnen die Tessiner Kultur zu vermitteln. Das Feriendorf ist eine ruhige Oase inmitten einer zauberhaften Landschaft, es ist von einem 100000 m² grossen Park im Grünen umgeben.

Unsere 20 Ferienhäuser sind mit 3 bis 6 Betten sowie einer eingerichteten Küche ausgestattet, zudem bieten diese überdeckte Sitzplätze im Freien, WC und Dusche.

Gute Mahlzeiten und Zwischenverpflegung zu günstigen Preisen.



Hotel i Grappoli
6997 Sessa

Tel. 091 608 11 87
Fax 091 608 26 41
www.grappoli.ch
info@grappoli.ch

Retouren an: vpod, Postfach 8279, 8036 Zürich

AZB
P.P. / Journal
CH-8036 Zürich