

vpod

bildungspolitik

Zeitschrift für Bildung, Erziehung und Wissenschaft

Ausgabe
2000

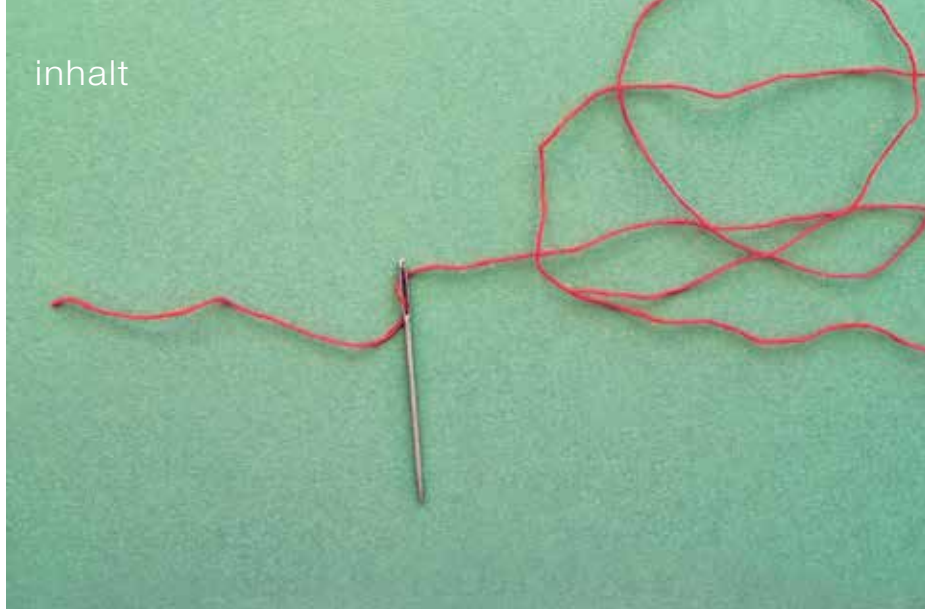


Linke Bildungspolitik heute

Mit dem Mitgliedermagazin der
Sektion Zürich Lehrberufe

vpod
zürich

Pflichtlektion



vorwärts

Themen und Perspektiven für eine linke Bildungspolitik heute.

04 Emanzipatorisch für alle

Grundlagen einer linken Bildungspolitik.

07 Geduldiges Weben des Teppichs

Von der Arbeit der VPOD-Verbandskommission Bildung, Erziehung, Wissenschaft.

08 Zwischen Reformen und Sparmassnahmen

Eine Diskussionsrunde unter Lehrpersonen über Widersprüche gewerkschaftlichen Engagements.

14 Ruedi Lamberts Wandtafel

15 Globale Bildungsindustrie

Wie mit Bildung Geld gemacht wird, wie sich diese dadurch verändert und wer davon profitiert.

27 Kurznachrichten

33 Konsequentes Engagement

Ein persönlicher Streifzug durch 199 Ausgaben.

35 Chancengleichheit zentral

Ein Interview mit Martin Jäger.

36 Bildung als Beziehungsarbeit

Ein Interview mit Bernhard Pulver.

37 Engagement für gute Bildung

Ein Beitrag von Laura Perret Ducommun.

38 Bildung im Postneoliberalismus

An die Stelle von Emanzipation und Meritokratie tritt das Privileg.

41 Postfaktisches Zeitalter

Mit der Wahrheit werden auch Wissenschaft und Politik infrage gestellt.

regionen

28 Kosteneffizienz um jeden Preis?

Eine Analyse des Bildungsabbaus in Luzern.

30 Die öffentliche Schule verteidigen!

Engagement und Streik in der Westschweiz.

31 Bekenntnis zum neuen Lehrplan

Auseinandersetzungen in der Ostschweiz.

32 Ab ins schulische Unterholz!

Von der Wirkungsmacht pädagogischer Arbeit in Schaffhausen.

pädagogik

20 Mehr Belastung als Hilfe

Über Hausaufgaben.

25 Förderorientiert beurteilen

Alternativen zur Notengebung.

43 Filmtage 21

pflichtlektion zürich

21 – 24 Das Mitgliedermagazin der Sektion Zürich Lehrberufe

Privatisierungsdruck auch im Bildungsbereich – FAQ zum Berufsauftrag.



Zeitschrift für
Bildung, Erziehung
und Wissenschaft

vpod bildungspolitik 200
März 2017

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: EzraPortent / photocase.de

Druck: Ropress, Zürich

ISSN: 1664-5960

Erscheint fünf Mal jährlich

Redaktionsschluss Heft 201:

20. März 2017

Auflage Heft 200: 3800 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

Susanne Beck-Burg, Roseli Ferreira, Christine Flitner, Fabio Höhener, Markus Holenstein, Ernst Joss, Ute Klotz, Ruedi Lambert (Zeichnungen), Thomas Ragni, Martin Stohler, Ruedi Tobler, Peter Wanzenried

Beteiligt an Heft 200

Cora Antonioli, Arijana Buljbasic, Daniel Gassmann, Rahel Glaus, Erich Otto Graf, Maria Huber, Martin Jäger, Christian Jäggi, Katrin Meier, Anna Meister, Laura Perret Ducommun, Bernhard Pulver, Urban Sager, Christoph Schmutz, Gita Steiner-Khamsi, Yvonne Tremp, Markus Truniger, Daniel Weibel, Sybille Zürcher

An einer kürzlich stattgefundenen Podiumsdiskussion zum Thema «linke Bildungspolitik» meldete sich ein Besucher der Veranstaltung zu Wort, er sei irritiert, dass hier nur über «linke» Bildungspolitik diskutiert werde, wo doch alle politischen Kräfte gefragt seien, Antworten auf die Herausforderungen zu finden, die sich uns im Bildungsbereich stellen. Das ist richtig. Das Besondere linker Bildungspolitik ist jedoch, dass sie allen Menschen gleichermaßen Bildung zugänglich machen will – und dabei besonders für die Schwachen und Benachteiligten Partei ergreift. Nach wie vor korreliert der Bildungserfolg sehr stark mit der sozio-ökonomischen Herkunft der Schülerinnen und Schüler. Um dies wenigstens etwas zu kompensieren, braucht es ein qualitativ hochstehendes öffentliches Bildungssystem, in dem Lehrpersonen gute Arbeitsbedingungen haben und so auch die SchülerInnen aller sozialen Klassen, Schichten und Milieus einen Unterricht erfahren können, der ihnen tatsächlich Bildungsmöglichkeiten eröffnet.

Doch eine öffentliche Schule, die dies zu leisten vermag, kostet. Weltweit setzen sich immer mehr diejenigen politischen Kräfte durch, die die Privatisierung und Kommerzialisierung von Bildung im Sinn haben. Die Finanzierung des öffentlichen Bildungssystems wird von dieser Seite bewusst infrage gestellt. Der Staat soll nur noch für eine Grundversorgung mit Bildung verantwortlich sein (vgl. S. 15-19). Auch wenn diese Entwicklung in der Schweiz noch nicht ganz so weit wie in den angelsächsischen Ländern gediehen ist, so zeigt etwa der Beitrag zu den derzeitigen Entwicklungen im Kanton Luzern (vgl. S. 28-29), wie stark solche Tendenzen auch hierzulande bereits sind. Insbesondere bürgerliche Parteien betreiben eine «Politik der leeren Kassen», bei der zuerst durch Steuergeschenke an Unternehmen und Vermögende die öffentlichen Mittel künstlich verknappt werden, um dann mit dem Argument knapper Finanzen einen Abbau im Bildungsbereich wie im öffentlichen Dienst insgesamt zu legitimieren und voranzutreiben.

Ein Kern linker Politik ist es, sich dem Abbau des Service public entgegenzustellen und für eine umverteilende Steuerpolitik (Einkommens- und Vermögenssteuern) einzutreten, die die Finanzierung von öffentlichen Dienstleistungen für alle auf hohem Niveau ermöglicht. Gerade was die Bildung betrifft, würde die ganze Gesellschaft von einem möglichst guten und sozial durchlässigen Bildungssystem profitieren. Zentrale Bildungsreformen wie die Inklusion oder auch der Lehrplan 21 basieren ursprünglich auf bildungs- und gesellschaftspolitischen Anliegen der Linken, insbesondere dem Ziel der Chancengleichheit. Scheinbar finden dieses Ziel wie auch die laufenden Reformen eine breite politische Unterstützung. Eine Diskussionsrunde unter im VPOD engagierten Lehrpersonen (vgl. S. 8-14) zeigt jedoch, dass durch Spar- und Abbaumassnahmen sowie fehlende Investitionen die Reformen bis jetzt wenig zur Verbesserung der Chancengleichheit beitragen.

Der bemerkenswerte Beitrag unseres Redaktionskollegen Thomas Ragni (vgl. S. 38-41) legt die Gefahren offen, die die Schwäche der politischen Linken zur Folge hat. Wir werden gerade Zeuge, wie die neoliberale Hegemonie durch einen immer stärker werdenden (Neo)Nationalismus beendet wird. Dies heisst für den Bildungsbereich, dass die Vorstellungen, «Humankapital» müsse gefördert werden, Bildung sei prinzipiell ökonomisch nützlich und Diskriminierung von Minderheiten schade auch wirtschaftlich, verdrängt werden von der offenen Forderung nach Bevorzugung der einheimischen Mehrheitsbevölkerung. Linke Bildungspolitik unterscheidet sich von beiden Perspektiven jedoch fundamental. Wie Erich Otto Graf ausführt (vgl. S. 4-6), geht es ihr zuerst einmal darum, dass wirklich allen Menschen, die in der Schweiz und anderswo leben, «Möglichkeiten zur Bildung als einer Selbstbildung» offenstehen. Dafür kämpft die Gewerkschaft VPOD. Und diesem Ziel hat sich seit mittlerweile 40 Jahren und nunmehr 200 Ausgaben auch die Zeitschrift «vpod bildungspolitik» verschrieben.



Johannes Gruber
Redaktion vpod bildungspolitik

Emanzipatorisch für alle

Grundlagen einer linken Bildungspolitik
gestern wie heute. Von **Erich Otto Graf**



Wie immer in Zeiten raschen gesellschaftlichen Wandels steht die Bildungsinstitution im Zentrum des Interesses und der öffentlichen Auseinandersetzungen. Es fehlt dabei nicht an hunderten von geschickteren und ungeschickteren Vorschlägen, was nun die Schule zu tun oder zu lassen hätte. In der Hektik dieser Debatten geht dabei häufig vergessen, dass Schule grundsätzlich eine langsame und träge Einrichtung sein muss. Nur wenn sie träge ist, vermag sie ihre wichtige Orientierungsfunktion für die nachwachsenden Generationen zu übernehmen.

Wer immer also Bildungspolitik, zumal eine mit «links» apostrophierte, betreiben will, muss deshalb über eine Vorstellung davon verfügen, wie eine langfristige Ausrichtung von kultureller Orientierung zu gestalten sei. Jede langfristige und stabile Orientierung muss sich der Grundlagen ihrer selbst versichern. Die Grundlagen unserer Kultur liegen in der griechischen und der römischen Antike, ihrer Vermittlung und Aneignung im christlich geprägten Mittelalter, ihrer Erneuerung in der frühen Neuzeit und in der Entwicklung des aufklärerischen Denkens seit dem 17. Jahrhundert, das zu einer Säkularisierung, Entfeudalisierung und Demokratisierung der Kultur geführt hat. Dies hat die Emanzipation der einzelnen Menschen aus vielerlei überkommenen institutionellen Ordnungen befördert. In diesem Prozess hat die Bildungsinstitution eine wichtige Funktion übernommen. Die Volksschule ist Trägerin dieses Erbes. Auch wenn ihre Funktionär*innen dies heute manchmal vergessen haben, so bleibt die Aufklärung der Kultur ihre grosse Aufgabe. Die heutige Weltgesellschaft steht vor grossen Herausforderungen, von denen sie noch nicht weiss, wie genau sie ihnen begegnen soll. Unsere bisherige Lebensweise hat starke Auswirkungen auf das, was wir unsere «Umwelt» nennen; die Stichworte dazu sind: sinkende Biodiversität, Klimawandel. Die Produktion von Gütern und Dienstleistungen befindet sich in einem raschen Wandel. Viele bisher manuell ausgeführte Tätigkeiten sind automatisiert. Dadurch verändert sich der Charakter der Arbeit grundsätzlich. Gleichzeitig ist zu fragen, ob Arbeit noch immer als Mass kultureller Integration zu gelten hat und inwiefern sich solche Veränderungen auf die Ausgestaltung der Bildungsinstitution auswirken müssen.

Wie also muss eine linke Bildungspolitik ausgestaltet werden, damit die Bildungsinstitution ihrer orientierenden Aufgabe nach wie vor nachzukommen vermag? Eine negative Antwort ist zunächst zu geben: eine linke Bildungspolitik darf sich nicht an der Hektik des alltäglichen Gezerres um dies und das beteiligen. Sie muss sich auf ihre eigenen Grundlagen beziehen und einen Entwurf für

eine humane Weltgesellschaft vorantreiben. Die Aufklärung ist zu verteidigen und weiter voranzutreiben. Aktuell erleben wir eine kulturelle Entwicklung, welche grundlegende Errungenschaften der Aufklärung in Frage stellt: die Gleichheit der Menschen vor dem Gesetz, den Schutz vor Bespitzelung und Denunziation, den Schutz vor Willkür der staatlichen und privaten Gewalt. Es wartet eine gewaltige Bildungsarbeit, wenn die Errungenschaften der Aufklärung erhalten bleiben sollen.

«Es geht in einer demokratischen Gesellschaft gerade nicht darum, sozial aufzusteigen, sondern soziale Hierarchien abzuschaffen.»

Drei Begriffe zur Orientierung

«Politik» besteht aus jenen Mitteln, die nötig sind, um an die Macht zu gelangen, die Macht zu bewahren und den von ihr nützlichsten Gebrauch zu machen, so ungefähr hat dies Macchiavelli, ein italienischer Staatsmann aus Florenz, im 16. Jahrhundert einmal gesagt. Der zweite Begriff, der wichtig ist, ist jener der Republik, abgeleitet aus dem Lateinischen «res publica», der «öffentlichen Angelegenheit», mit dem Gemeinwesen und Staat gemeint sind. Der dritte Begriff ist jener der «Aufklärung», als Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit, wie Kant es einmal formuliert hat. Bildung ist ein beim einzelnen Menschen anfallender Effekt seiner eigenen Bildungsanstrengungen.

Schule ist eine staatliche Zwanganstalt, die vorgibt Menschen zu bilden, was zu einem Widerspruch in sich führen muss. Schule kann so organisiert werden, dass sie den Bildungsprozess der Schüler*innen nicht stört. Wenn sie zugleich ihren curricularen Vorgaben folgt und diese ernst nimmt, wird sie nicht umhin kommen in genau diesen Bildungsprozess hinein verstörend zu wirken. Das führt zu einer Grundspannung, die in der Rolle der Lehrperson selbst angelegt ist.

Linke Bildungspolitik muss sich deshalb mit den Fragen der sozialen Schichtung, der Diskriminierung und Ausgrenzung

auseinandersetzen. Sie muss sich fragen, wie sie mit den im Staat angelegten Ungerechtigkeiten umgeht und welche Art von staatlicher Schule sie denn will, wenn sie auf den staatlichen Schulzwang nicht verzichten will (wofür es gute Gründe gibt). In einer demokratischen Gesellschaft muss um die Schule ständig gestritten werden. Und wie immer sind die Lösungen in einem demokratischen Staat Kompromisse zwischen den verschiedenen politischen Interessen und Kräften. Eine linke Bildungspolitik muss deshalb wissen, welche Kompromisse sie eingehen kann und muss und wozu sie grundsätzlich nicht Hand bieten darf.

Linke Politik

Wer immer linke Politik im so genannten Bildungswesen betreibt, sollte sich der Grundlagen einer linken Politik vergewissern. Linke Politik ist eine Politik, die alle Barrieren abbaut, die der menschlichen Emanzipation, also dem Ausgang aus der selbstverschuldeten Unmündigkeit, im Wege stehen. Linke Politik öffnet deshalb Möglichkeitsräume, reisst Barrieren ein und stärkt die Selbstverantwortung aller Menschen. Das führt zum Streit um die Reichumsverteilung in der Weltgesellschaft, um die Ausgestaltung von Eigentum, um die Durchsetzung der Menschenrechte.

Politik hat mit Konflikt und Streit zu tun. Damit ist zu fragen, worüber und wofür wir im Rahmen einer linken Bildungspolitik zu streiten haben. Die Antwort ist einfach zu geben und schwer zu verwirklichen: wir kämpfen dafür, dass für alle Menschen (und mit allen Menschen sind tatsächlich alle Menschen, die jetzt gerade leben gemeint) die Möglichkeit zur Bildung als einer Selbstbildung besteht. Diese Möglichkeiten sind heute nicht für alle Menschen gegeben, weder weltweit noch in der Schweiz.

Eine linke Politik ist stets am revolutionären Dreieck von liberté, égalité und fraternité ausgerichtet. Dieses Revolutionsdreieck ist sehr verzogen, alle seine drei Pole sind korrumpiert worden.

Die linke Politik der letzten zweihundert Jahre hat es nicht oft verstanden, die Ambivalenz dieser drei Pole des Revolutionsdreiecks zu verstehen und die daraus sich ergebenden Spannungen auszuhalten. Fast immer hat linke Politik darin bestanden, eine Gewichtung dieser Pole vorzunehmen. Dabei ist nicht selten die Freiheit auf der Strecke geblieben. Die fraternité wurde durch ein handlicheres Konstrukt von «Gerechtigkeit» ersetzt, «égalité» durch sozialen Aufstieg.

Eine linke Politik kann vernünftigerweise immer nur eine Politik an einem bestimmten Ort mit Blick auf die Weltgesellschaft sein. Eine linke Politik wird nicht umhinkommen, die ungerechte Reichumsverteilung in der Welt zu kritisieren und wird dabei auf die

Frage stossen, wie sie es mit der ebenso ungerechten Reichumsverteilung im eigenen Land hält. Eine linke Politik ist eine Politik, deren Exponent*innen für ihr Handeln die Verantwortung übernehmen. Linke Politik besteht im alltäglichen Handeln, das seine eigenen Prämissen reflektiert, überprüft und verändert. Es zeugt oft von Hilflosigkeit, wenn nach «Schuldigen» gesucht wird. Linke Politik besteht darin, sein eigenes Leben im Sinne der eigenen politischen Ausrichtung zu verändern.

Linke Politik ist immer eine Politik, die der Aufklärung weiterhilft. Aufklärung bedeutet das Auflösen aller Vorurteile. Um ein Beispiel zu machen: es genügt nicht, den Rassismus zu verbieten, er muss durch alle Menschen ständig bekämpft werden. Es genügt nicht, die Geschlechterdiskriminierung zu kritisieren und gleichzeitig einen Alltag zu leben, der diese Diskriminierung zur Voraussetzung hat. Die Linke hat hier die – von ihr selbst gesetzten – Aufgaben nicht gelöst.

Volksschule

Die Geschichte der Volksschule in der Schweiz ist nicht zu trennen von den Erfolgen der Revolution von 1848. Diese ist republikanisch, laizistisch und dezentral. Deshalb ist zunächst am föderalen Aufbau des schweizerischen Bildungswesen nichts zu verändern. Ob sich ein Staat, dessen Bevölkerung ungefähr derjenigen einer mittleren Grossstadt der Weltgesellschaft entspricht, tatsächlich auch 26 verschiedene Schulsysteme leisten will, ist hier von zweitrangiger Bedeutung. Das Problem besteht nicht in einer mangelnden Zentralisierung, sondern darin, dass Föderalismus nur dann gut funktioniert, wenn die verschiedenen Teile des Gesamtsystems aufeinander zugehen, miteinander sprechen und gemeinsam tragfähige Lösungen finden. Der berühmte Steuerwettbewerb zwischen den Kantonen, die bürgerliche Politik – dem Staat die Mittel wegzunehmen und auf diese Weise viele Teile des Gemeinsamen der privaten Kapitalverwertung zuzuführen – hat gerade dem föderalen Aufbau der Schweiz sehr geschadet. Die neoliberale Politik ist niemals eine liberale Politik, sondern eine auf die Zerstörung demokratischer Strukturen ausgerichtete. Ihre Folgen sind mehr Unsicherheit, mehr Angst, mehr Kontrolle, schlechtere Leistungen für teures Geld.

Eine linke Bildungspolitik muss deshalb dafür eintreten, dass dem Bildungswesen mehr Mittel zur Verfügung gestellt werden. Das bedeutet, dass die Steuern für die Reichen zu erhöhen sind, dass etwa Kapitalgewinne und Börsentransaktionen zu versteuern sind.

Das erfolgreiche Absolvieren der verschiedenen hierarchischen Stufen der Bildungsinstitution hat seit der Institutionalisierung

der Volksschule eine wichtige Rolle dafür gespielt, einzelne Individuen sozial aufsteigen zu lassen. Gleichheit hat sich hier in eine «Gleichheit der Chancen» verwandelt, um sozial aufsteigen zu können. Da die soziale Positionierung nicht mehr alleine der Familienzugehörigkeit geschuldet war, sondern nun über den Erwerb von Bildungszertifikaten und -abschlüssen individueller sozialer Aufstieg gerechtfertigt werden konnte, ist Bildung in diesem Sinne auch als ein Mittel zur Entfeudalisierung der Kultur zu verstehen. Der Gebrauch der Bildungsinstitution als sozialer Lift hat dabei eine vorzügliche Rolle gespielt. Im 19. und frühen 20. Jahrhundert war zudem der Beruf der Lehrperson der klassische soziale Aufstiegsberuf für Angehörige aus der Arbeiterklasse und der Mittelschicht. Dabei haben sich die dergestalt Aufgestiegenen nicht selten von ihrem Herkunftsmilieu über einen bürokratisierten und formalisierten Begriff von Bildung, der sich an Diplomen schulischer Organisationen orientiert hat, abgesetzt.

Eine linke Bildungspolitik wird die Funktionalisierung von Diplomen als Anspruchslabel für sozialen Aufstieg und die damit verbundene Zuschreibung hoher Löhne bekämpfen. Es geht in einer demokratischen Gesellschaft gerade nicht darum, sozial aufzusteigen, sondern soziale Hierarchien abzuschaffen.

Menschenrechte

Eine linke Bildungspolitik ist stets eine Politik, die für die Durchsetzung der Menschenrechte kämpft, und sie niemals zugunsten nationalstaatlicher Verfasstheit relativiert. Linke Politik setzt immer darauf, dass alle Menschen, die in der Schweiz leben, alle politischen Rechte erhalten und in diesem Land politisch mitbestimmen können. Schule muss deshalb demokratisch sein. Wenn die Volksschule ihre Aufgabe der Aufklärung ernst nimmt, dann muss sie demokratische Lernformen entwickeln. Sie muss grundsätzlich antiautoritär sein. Das bedeutet, dass keine Autorität einfach so, ohne kritisches Hinterfragen einen Zuständigkeitsbereich für sich beanspruchen kann. Das antiautoritäre Programm des kantischen Aufklärungsbegriffs ist in der Organisation der Schule und ihres Unterrichts umzusetzen. Das Umsetzen einer antiautoritären Schule bedeutet das Übernehmen von Verantwortung für das eigene Handeln. Dies stellt insbesondere in einer demokratisch organisierten Volksschule an alle Rolleninhaber*innen hohe Anforderungen. Denn die Übernahme von Verantwortung ist gerade das Gegenteil eines Laisser-faire und des Verfolgens eigener, egoistischer Interessen. Verantwortung enthält ja im Wort selbst die Frage danach, wem für das eigene Handeln Rede und Antwort gestanden

werden muss. Linke Bildungspolitik wird also Unterrichtsformen durchsetzen, die die Eigenverantwortlichkeit der Schüler*innen für ihre Lernprozesse fördern.

Ziele und Forderungen einer linken Bildungspolitik

Linke Bildungspolitik verlangt von der Schule Inklusion und setzt sie auch durch. Inklusion meint eine Ausrichtung von Schule und Unterricht, die keine Schüler*in mehr aussondert, sondern den Unterricht ausgehend von den Lernmöglichkeiten der einzelnen Schüler*innen individuell organisiert. Schulischer Unterricht hat die Heterogenität der Menschen zu berücksichtigen. Nur wer nicht gruppal denken kann, meint, jede Schüler*in sei infolge dieser Forderung «einzeln» zu unterrichten. Unterricht muss leistungsgerecht an das Vermögen der einzelnen Schüler*innen angepasst werden. Er wird sich also an Lew Wygotskys Konzept der «Zone der nächsten Entwicklung» orientieren. Das verlangt eine Veränderung des Denkstils in der Erziehungswissenschaft.

Diese bisherigen Überlegungen zeigen, dass ohne eine starke Veränderung der schulischen Organisation eine linke Bildungspolitik nicht erfolgreich sein kann.

Aus diesen Überlegungen lassen sich folgende einfache Forderungen für die Schule als Organisation der Bildungsinstitution ableiten:

- Schule muss eine Gesamtschule sein. Das bedeutet, dass Jahrgangsklassen aufzuheben sind, dass alle Kinder dort zur Schule gehen, wo sie wohnen.
- Schule ist als Tagesschule organisiert.
- Schule ist stets inklusiv, das heisst, dass Sonderschulen aufzuheben sind und dass Gehaltsunterschiede von Lehrkräften nach Schulstufen und Schultypen aufgehoben sind.
- Die Ausbildung von Lehrpersonen hat sich an die veränderte schulische Organisation anzupassen. ■



Erich Otto Graf ist promovierter Sozialwissenschaftler und arbeitet als Privatdozent an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe.

Seine neueste Publikation lautet «Inklusionsforschung. Beiträge zu einer

Ethnografie des Inlands» (Berlin, 2017, epubli.) Weitere Angaben zu Projekten und Literatur auf: www.institutionsberatung.ch



Vom geduldigen Weben des Teppichs

**Ein kurzer Blick auf die Arbeit der VPOD-Verbandskommission
Bildung, Erziehung und Wissenschaft.**

Von Christine Flitner

Ein wunderschönes Bilderbuch meiner Kinder erzählt die Geschichte eines alten Teppichwebers, der gleichmütig an seinem Teppich arbeitet, während die Nachbarn in grosser Aufregung mal zustimmend, mal ablehnend das Weltgeschehen kommentieren. Sein Enkelsohn kann auf dem Webstuhl nur ein Gewirr von unzusammenhängenden Fäden und Farben erkennen, und erst als der alte Mann den Teppich abnimmt und umkehrt, werden die schönen Muster und Figuren sichtbar, an denen er geduldig gearbeitet hat. Die Arbeit des VPOD im Bildungsbereich mag manchmal auch wie ein Gewirr von verschiedenen unverbundenen Fäden erscheinen, doch liegt ihr ein klares Muster zugrunde: Chancengleichheit, das Recht auf Bildung und die Arbeitsbedingungen der Lehrpersonen sind die Stränge, welche die

Kommission in ihrer Arbeit verfolgt. Was fördert Kinder und ihre Bildung, wie kann ihre Ausbildung dazu beitragen, dass sie unabhängig von ihrer Herkunft ihren Weg gehen können und zu einem selbstbestimmten Leben in der Gesellschaft befähigt werden? Wie müssen die Rahmenbedingungen an der Schule aussehen, dass diese Ziele umgesetzt werden können? Und wie können wir die zunehmende Ökonomisierung solcher Fragen und die damit verbundenen Entwicklungen verstehen und wirksam kritisieren?

Stellungnahmen und Positionspapiere für eine gute Bildung

Im Laufe der Jahrzehnte hat die Kommission zahlreiche Grundlagen zu diesen Fragen erarbeitet und versucht, sich mit Stellungnahmen und Positionspapieren in die öffentliche

Diskussion einzumischen. Die Papiere und Themen der vergangenen Jahre zeigen nicht nur die Breite und Vielfalt der Kommissionsarbeit. Ihre anhaltende Aktualität macht auch deutlich, welche Ausdauer und Geduld es braucht, wenn man im Bildungsbereich etwas bewegen will – gegen den zunehmenden Druck von rechts, gegen die scheinbare Vernunft des ökonomischen Arguments und vor allem für die Kinder und Jugendlichen und ihr Recht auf eine Bildung, die mehr ist als eine Ausbildung zur Anpassung.

Themenschwerpunkte und Positionsbezüge der vergangenen Jahre waren (Auswahl):

Basisstufe

Grundlagenpapier «Eine neue Basis für die Volksschule» 2004

Integration / Inklusion

Positionspapier «Integrative Schule» 2009; Positionspapier und Medienkonferenz «Bildung für Flüchtlingskinder» 2016

Interkulturelle Bildung und HSK-Unterricht

Tagung zum HSK-Unterricht 2007; Manifest und Wanderausstellung «Kein Kind ist illegal» 2010 – 2012; Broschüre «Sans-Papiers-Kinder in der Schule» für Lehrpersonen und Schulbehörden 2011; grosse Tagung in Zusammenarbeit mit der IG Erstsprachen 2014; Weiterbildungsreihe «Frühe Bildung aus interkultureller Perspektive» 2014 / 2015

Hochschulpolitik

Manifest «Für demokratische, freie und soziale Hochschulen» 2011; Tagungen «Hochschulen im Wettbewerb» 2012 und 2013.

Lehrpersonenbildung

Positionspapier «Massnahmen gegen den Lehrpersonenmangel» 2011

Musikunterricht

Tagung 2011

Tagesschulen und schulergänzende Betreuung

Broschüre «Qualitätsrichtlinien für die schulische Tagesbetreuung» 2012; verschiedene Tagungen in Zusammenarbeit mit «Bildung und Betreuung Schweiz»

Schule ohne Selektion

Broschüre «Eine andere Schule ist möglich – Für eine Volksschule ohne Selektion» 2011

Sekundarstufe II

Diskussionspapier «Bildung auf der Sekundarstufe II: Ein Recht für alle!» Neufassung 2014

Sparen an der Bildung / Ökonomisierung / Privatisierungstendenzen

Verschiedene Stellungnahmen zu Abbaupaketen, Betreuungsgutschein, GATS, etc.

Sprachenunterricht

Leitfaden «Wie viele und welche Sprachen an der Primarschule?» 2005 / 2014

Christine Flitner ist als Zentralsekretärin des VPOD verantwortlich für den Bereich Bildung, Erziehung und Wissenschaft.

Guter Unterricht für alle Kinder und Jugendlichen erfordert gute Arbeitsbedingungen für Lehrpersonen an der öffentlichen Schule. Gerade in Zeiten der Sparpakete und des Bildungsabbaus braucht es deshalb den VPOD!

Zwischen Reformen und Sparmassnahmen

Eine Diskussionsrunde mit VPOD-Mitgliedern über die Widersprüche gewerkschaftlichen Engagements im Bildungsbereich.

Während draussen in Zürich-Wiedikon der Schnee fiel, diskutierten wir in den Räumlichkeiten des VPOD-Zentralsekretariats unsere Ziele und Strategien gewerkschaftlichen Engagements im Bildungsbereich. Wir: Kolleginnen und Kollegen verschiedener Generationen, aus unterschiedlichen Schulstufen und Bereichen des Bildungssystems: Arijana Buljubasic, Rahel Glaus, Johannes Gruber, Katrin Meier, Anna Meister, Ruedi Tobler, Yvonne Tresp und Markus Truniger. Johannes Gruber und Ruedi Tobler waren für die «bildungspolitik» dabei und fotografierten zudem. Das Gespräch fand am 14. Januar 2017 statt. Es dauerte nahezu drei Stunden, zu einem Ende kamen wir nur aufgrund der Proteste von Raucherinnen.

Einige Ausschnitte, von Johannes Gruber in die Schriftsprache übertragen, drucken

wir hier ab. Vieles wurde aufgrund von Platzproblemen weggelassen. Wir wollen mit dem Interview ein paar wichtige Fragen unserer gewerkschaftlichen Arbeit diskutieren, Fragen aufwerfen, Denkanstösse und Handlungsimpulse geben.

Johannes Gruber: Warum engagiert ihr euch gewerkschaftlich?

Yvonne Tresp: Ich bin wegen dem gesellschaftspolitischen Anspruch eingetreten.

Anna Meister: Ich finde, es ist notwendig, dass man gewerkschaftlich organisiert ist. Zum einen, um uns gegen Angriffe zu verteidigen, zum andern aber auch, um etwas zu verändern.

Arijana Buljubasic: Wenn ich mich an der Berufsschule umsehe, dann gibt es dort wenige Lehrpersonen, die in der Gewerkschaft sind. Die interessieren sich überhaupt nicht

dafür. Im Grunde sind wir Lehrpersonen pure Egoisten. Ich eingeschlossen. Ich möchte vor allem in meiner Klasse gut unterrichten. Damit ich das kann, brauche ich in der Zwischenzeit auch Ruhe für mich.

Rahel Glaus: Ich habe in meinem Umfeld mehr den Eindruck, dass viele denken, ich kann gar nichts bewirken. Das ist so der Tenor, obwohl auch viele in einer Gewerkschaft sind. Es herrscht eine gewisse Resignation.

Anna Meister: Ich nehme es ähnlich war. Es gibt zwar ein gewisses Interesse, aber das ist sehr niedrig. Bei Sparmassnahmen beschwerten sich viele unter der Hand, aber es überlegt niemand, sich zu wehren. Aber als im Januar 2016 der Tag der Bildung war, sah es plötzlich anders aus. Bei uns im Team wollten sich alle engagieren, weil es auch um konkrete Arbeitsbedingungen ging, darum, dass man im Klassenzimmer gute Arbeit

Teilnehmende an der Gesprächsrunde

Arijana Buljubasic, 43, gibt seit 6 Jahren allgemeinbildenden Unterricht an Berufsschulen und ist Präsidentin der VPOD-Gruppe «Berufsschulen». Sie flüchtete mit 22 Jahren aus Sarajewo vor dem Krieg in die Schweiz. Nachdem Arijana Buljubasic einige Hindernisse überwunden hatte, konnte sie an der Universität Zürich studieren: Slawistik sowie Wirtschaftsgeschichte.

Rahel Glaus, 36, unterrichtet seit fünf Jahren auf Sekundarstufe. Vor dem Studium der Wirtschaftskommunikation arbeitete sie als freie Journalistin, nach dem Studium als Projektleiterin im Onlinemarketing. Für Rahel Glaus lohnt es sich, sich an der Schule einzusetzen. Hier gibt es einiges, was nicht stimmt. Sie ist erst seit einem Jahr im VPOD, politisches Engagement ist für sie neu und wichtig.

Johannes Gruber, 44, Studium der Germanistik und Soziologie. Nach seiner Tätigkeit als Lehrer für Deutsch als Fremdsprache und als Sozialwissenschaftler an der Universität übernahm er für den VPOD die Betreuung der Zeitschrift «bildungspolitik» sowie des Bereichs «Bildung und Migration». In den VPOD eingetreten ist er nach ersten Arbeitserfahrungen in der Erwachsenenbildung.

Katrin Meier, 48, ist Primarlehrerin. Nach den ersten Unterrichtslektionen im Unterseminar wusste sie, dass Lehrerin genau ihr Job ist. Katrin Meier ist Präsidentin der Sektion Lehrberufe. Sie war bereits früh politisiert, zum VPOD kam sie vor allem wegen der pädagogischen Grundhaltung: «Eine Schule für alle, das ist für mich das A und O, dafür will ich kämpfen!»

Anna Meister, 30, ist Fachlehrerin an der Primarschule mit Schwerpunkt «Deutsch als Zweitsprache» (DAZ). Politisch aktiv ist sie unter anderem bei der marxistischen Strömung «Der Funke». Nach ihrem Studium ist sie wie selbstverständlich auch in den VPOD eingetreten. Anna Meister findet es wichtig, dass die Gewerkschaft auch im Schulteam präsent ist.

Ruedi Tobler, 69, ist seit den 1960er Jahren politisch aktiv, zuerst in der Anti-AKW- und Friedensbewegung, bald auch im VPOD. Nach einer KV-Lehre, Sozialarbeiterausbildung und Tätigkeit als Journalist arbeitete er als VPOD-Sekretär für die Sektion Lehrberufe Zürich und anschliessend als verantwortlicher Redaktor für das Bildungsmagazin.

Yvonne Tremp, 51, ist Kindergärtnerin. Sie fand vor langer Zeit über das Bildungsmagazin zum VPOD und ist Präsidentin der Trägerschaftsgruppe der «vpod bildungspolitik». Für sie war es immer selbstverständlich, dass man, wenn man arbeitet, auch in einer Gewerkschaft ist: «Es ist sehr wichtig, dass es den VPOD gibt, gerade in Zürich, wo nicht so klar ist, welche Ziele die Standesorganisationen eigentlich verfolgen.»

Markus Truniger, 64, arbeitet bei der Bildungsdirektion des Kantons Zürich und leitet dort die Fachstelle für Fragen von Schule und Migration des Volksschulamtes. In den VPOD ist er eingetreten, als er seine erste Stelle als Lehrer im Schulkreis Zürich-Limmattal antrat. Bereits während der Lehrerausbildung diskutierte Markus Truniger in selbstorganisierten Gruppen über linke Bildungspolitik.

leisten kann. Ich habe das Gefühl, dort wird zukünftig ein Punkt sein, wo es bricht. Wenn wir wirklich merken, dass wir nicht mehr die qualitativ gute Arbeit machen, die wir von uns selber erwarten. Das könnte der Punkt sein, an dem die Leute sagen, nein, so nicht mehr, Punkt und Schluss.

Katrin Meier: Ich finde, dass die Wut im Moment relativ gross ist. Dies müssen wir nutzen.

Was haben wir erreicht? Über die Auswirkungen von Sparmassnahmen und fehlenden Investitionen

Yvonne Tremp: Wir haben in den letzten dreissig Jahren sehr viel erreicht. Wir unterrichten heute so, wie wir vor dreissig Jahren gefordert haben. Wir haben die Integration durchgesetzt, das wollten wir so. Die Frage ist einfach, ob wir ein bisschen blauäugig waren, in dem was wir wollten und merken jetzt beim Umsetzen, es ist doch viel schwieriger als wir gemeint hatten.

Anna Meister: In der Stadt Zürich haben wir noch viele Mittel, aber in Winterthur ist die Situation eine ganz andere. Und da können wir noch so viele pädagogische Grundsätze haben als Lehrerteam oder als Einzelperson: Wenn die Gelder zusammengestrichen werden, dann können wir das nicht umsetzen.

Integration, so wie ich sie im Berufsalltag erlebe, ist für mich einfach eine Sparmassnahme und nichts Anderes. Wir bekommen dafür keine zusätzlichen Mittel. Wir haben dann Kinder in der Regelklasse, die darunter leiden, letztlich leidet die ganze Klasse.

Katrin Meier: Wir haben von Anfang an gesagt, dass die Integration, so wie sie geplant ist, nichts als eine Sparübung darstellt. In diesem Sinne, finde ich, haben wir nichts erreicht.

Markus Truniger: Wir waren immer eine Gewerkschaft, die eine Minderheit von links engagierten Lehrpersonen vertreten hat. Als aktive Gruppe hatten wir aber Einfluss. Unsere Position war, die Sonderklassen abzuschaffen. Denn das ist für die Kinder ein Riesengewinn. Natürlich bedeutet das Arbeit für die Lehrpersonen der Regelklassen. Es ist die Frage, wann man mit den Bedingungen zufrieden ist. Ich finde es toll, dass wir – mit anderen Verbündeten – die Abschaffung der Sonderklassen erreicht haben. Ihr Jüngeren habt diese vielleicht nicht mehr wirklich kennengelernt, aber das waren wirklich Ghettos, Abstellgleise unserer Gesellschaft. Natürlich braucht es ausreichende Ressourcen dafür, aber die Integration aus Unzufriedenheit über die Bedingungen wieder abzuschaffen ginge zu Lasten der Kinder. Das waren immer unsere



Dilemmas: Die Sektion Lehrberufe hat stets den Standpunkt vertreten, Bildungspolitik für die Kinder ist genauso in die Waagschale zu werfen wie die Arbeitsbedingungen für die Lehrpersonen. Das hat uns früher relativ stark unterschieden vom ZLV und dem LCH, jetzt haben auch diese Verbände diesbezüglich Fortschritte gemacht.

Katrin Meier: Aber jetzt wird bereits wieder nach Förderzentren gerufen. Böse gesagt wirft man alle die, die nicht tragbar sind, einfach wieder hinaus. Deshalb, meine ich, ist die Integration gescheitert, obwohl die Integration sicher das Beste für alle Kinder wäre. Von dem her ist sie für mich kein gutes Beispiel für das, was wir erreicht haben.

Anna Meister: Es ist eine Frage der Mittel. Wir müssen nicht darüber streiten, dass

Inklusion, dass Integration sinnvoll ist aus Perspektive des Kindes. Aber wenn wir nicht die nötigen Heilpädagogikstunden haben und weniger Teamteachingstunden, dann ist es eben nicht mehr vorteilhaft fürs Kind. Bei jeder Reform, die zurzeit kommt, muss man zuerst schauen, wo ist jetzt das Sparpaket da drin versteckt.

Yvonne Tremp: Früher haben wir uns mit Inhalten beschäftigt. Jetzt müssen wir uns fragen, können wir uns das leisten, das Alte, das eigentlich funktioniert, zu ändern, wenn die Ressourcen dafür nicht da sind, die Veränderungen einfach nichts kosten dürfen.

Anna Meister: Es ist ja nicht so, dass das Geld für eine bessere Bildung nicht da wäre. Es ist einfach eine Frage, wo das Geld ist. Und ich glaube, wenn wir bereits akzeptieren, dass gespart werden muss, sind wir in einer schwachen Position. Wir müssen uns hinstellen und Nein sagen, wir sind dagegen, dass gespart werden muss. Nicht nur in der Bildung, im gesamten öffentlichen Dienst.

Yvonne Tremp: Wir schaffen es leider bisher zu wenig, die Lehrpersonen gegen Sparmassnahmen zu mobilisieren.

Im Schuldienst merken wir jetzt, wir haben ja gesagt zur Integration, aber es wird durchgehend an Ressourcen eingespart. Die, die es ausbaden müssen, haben einfach keine grosse Lust mehr, auf neue Sachen einzusteigen. Weil sie wissen, dass es eh nicht so kommt wie verkündet, und dass dies nachher zu einer Sparmassnahme umgebogen wird. Weil wir das Wohl der Kinder im Hinterkopf haben, machen wir trotzdem mit. Wir werfen den Bettel nicht hin und sagen, ok, dann machen wir halt schlechteren Unterricht. Das machen wir nicht. Und das wissen sie.

Arijana Buljubasic: Die Qualität des Unterrichts leidet in jedem Fall. Ich kann keinen guten Unterricht machen, wenn ich eine Schreinerklasse von 22 Leuten habe. Alles, was ich früher in einer Klasse mit 12 Schreibern gemacht habe, binnendifferenzierte Förderung, das kann ich streichen. Das ist besonders fatal bei Handwerkerklassen mit Jugendlichen, die kognitive Schwächen haben. Da gibt es Hyperaktive, welche mit psychologischen Problemen, viele mit Migrationshintergrund, viele mit wenig Deutschkenntnissen, viele aus sozial schwierigen Verhältnissen, wo der Vater oder die Mutter Drogenabhängige sind usw. usf. Solche Klassen erfordern viel pädagogische Arbeit und individuelle Förderung. Das müssen wir auch so kommunizieren.

Rahel Glaus: Ich glaube, das Mobilisieren ist deswegen schwierig, weil der Leidensdruck vielleicht noch zu wenig gross ist. Die Sparpakete gehen Schritt für Schritt vor, immer wird wieder ein bisschen daran geschraubt. Und dann denkt man, da bin ich nicht damit einverstanden, aber ja, das geht ja noch irgendwie. Wenn die alles auf

einmal bringen würden, würden die das nicht durchbringen. Aber mit der so genannten Salamtaktik wirst du manipuliert, vielen wird das dann nicht so bewusst.

Markus Truniger: Unser Ziel ist, dass in die Bildung investiert wird. In der Bildung ist noch nicht alles Potential ausgeschöpft worden. Die Sparmassnahmen im Kanton Zürich waren bis jetzt keine grossen Einschnitte. Man hätte aber im Gegenteil investieren müssen.

Ruedi Tobler: Was wir auch nicht verhindern konnten, ob es jetzt der Sozial-, Gesundheits- oder der Bildungsbereich ist, ist die zunehmende Bürokratisierung. Im Bildungsbereich ist sie noch am wenigsten fortgeschritten. Meine Frau hat im Gesundheitsbereich gearbeitet. Dort sind am Patientenbett heute immer mehr Unqualifizierte, die Qualifizierten sitzen am Computer. Das ist zum Glück im Bildungswesen noch nicht so weit fortgeschritten. Was die Bürokratie betrifft, so gibt es tatsächlich Sparmöglichkeiten. Schulleitungen machen Sinn, aber sie dürfen auch nicht überborden.

Rahel Glaus: Das ist genau die Schwierigkeit. In meinem Schulteam diskutieren wir immer wieder Sachen wie Elterngespräche, wo wir bestehende und funktionierende Praktiken ändern sollen. Der administrative Aufwand wird so immer grösser.

Anna Meister: Wie die Lehrpersonen mit steigendem Druck und der immer grösseren Zahl von Berichten umgehen: Viele arbeiten nicht mehr 100 Prozent, das ist auch fast nicht mehr möglich. Wir bezahlen dafür, dass wir uns nicht überarbeiten. Das sollte eigentlich auch nicht so sein.

Markus Truniger: Wir waren früher die ersten, die eine doppelte Stellenbesetzung gefordert haben, damit man Teilzeit arbeiten kann. Aber natürlich gibt es die Entwicklung, die du ansprichst.

Berufsauftrag mit Zeiterfassung

Rahel Glaus: Auch bei uns arbeitet fast niemand 100 Prozent. Mit dem neuen Berufsauftrag frage ich mich das jetzt auch. Es heisst, dass dieser für uns eine Entlastung darstellt, aber diesbezüglich wäre ich extrem misstrauisch.

Katrin Meier: Zu Beginn haben wir gesagt, dass der neue Berufsauftrag eine gute Möglichkeit ist aufzuzeigen, was wir alles machen. Was jetzt auf dem Tisch ist, bedeutet aber, dass wir nur aufzeigen müssen, dass wir die 30 Stunden Weiterbildung, die 50 Stunden Teamwork und die 60 Stunden schulische Arbeit geleistet haben. Für mich ist es aber ein grosses Anliegen, dass wir aufschreiben, was wir wirklich leisten. Also den Teil meiner Arbeit, warum ich überhaupt Lehrerin geworden bin, aufzeigen. Dazu gehört hauptsächlich das Unterrichten, das Vor- und Nachbereiten und die Arbeit als

Klassenlehrerin. Wenn wir nicht aufzeigen, wie viel wir tatsächlich arbeiten, für den Unterricht wie administrativ, verspielen wir eine ganz grosse Chance zu zeigen, dass wir mit 26 Lektionen schon locker bei 100 Prozent sind und dass der administrative Aufwand immer grösser wird.

Anna Meister: Das wichtigste an diesen Berufsaufträgen ist wohl, dass ein Schulleiter mir sagt, wie viele Stunden ich nächstes Jahr wo arbeiten muss. Wenn ich die geleisteten Stunden aber aufschreibe, komme ich in den Zwiespalt, merke, he, das stimmt nicht. Wenn man ein gutes Verhältnis zur Schulleitung hat, dann kann das vielleicht interessieren, aber wenn man ein schwieriges Verhältnis hat, dann dürfte das damit noch schwieriger werden.

Yvonne Tremp: Ich denke, dass es umgekehrt ist. Ich sage allen meinen KollegInnen: Ihr könnt doch nachrechnen, wie viel ihr arbeitet aufgrund vom Berufsauftrag. Ihr könnt nachrechnen, wie viel ihr ungefähr gearbeitet habt. Ihr müsst mit den Zahlen zum Schulleiter gehen, wenn ihr das Gespräch habt, und ihr müsst sagen, wo ihr wie viel und zu viel arbeitet. Und die Frage diskutieren, wo gebe ich ab? Wenn ich aber komme und keinen blassen Schimmer habe, wie viel Zeit ich für meine Arbeit brauche, dann geht das nicht.

Markus Truniger: Das Verhältnis von Schulleitungen und Lehrpersonen könnte sich mit dem Berufsauftrag verschlechtern. Im schlimmsten Falle würde die eigene professionelle Verantwortung der Lehrpersonen massiv kleiner. Hohes professionelles Engagement und Verantwortung sind aber genau der Kern einer guten Schule.

Auswirkungen der Schulleitungen auf die Arbeit der Lehrpersonen

Johannes Gruber: Wir kommen immer wieder auf die Schulleitungen zu sprechen. Dass es im Kanton Zürich geleitete Schulen gibt, ist ein relatives neues Resultat von Schulreformen in den 1990er und den 2000er Jahren. Was hat sich denn seitdem mit der Arbeit unter einer Schulleitung verändert?

Markus Truniger: Das ist wirklich eine gute Frage. Hat sich die Schule verändert? Zum Besseren oder zum Schlechteren? Teils teils? Ich finde, sie hat sich auf jeden Fall zum Besseren verändert. Die Professionalisierung und die pädagogische Zusammenarbeit haben schon zugenommen. Wir haben damals zu wenig Ausbildung gehabt.

Yvonne Tremp: Ich sehe, dass es ganz anders geworden ist, aber ich glaube nicht, dass sich viel verbessert hat. Vielleicht 50:50, es gibt Sachen, die sind einfacher geworden, andere definitiv nicht. Was ich ganz schlecht finde, ist die obrigkeitgläubige Haltung von



VPOD-Mitglieder unterschiedlicher Generationen im Gespräch – über die Erfolge und Versäumnisse von gestern sowie aktuelle Ziele und Strategien.

manchen neuen Lehrpersonen, nicht nur jungen, sondern auch von QuereinsteigerInnen aus der Wirtschaft. Wenn man das Gefühl hat, die Schulleiterin entscheidet sich schon richtig, dann muss auch sie am Schluss die richtige Lösung haben. Eigenverantwortung im Sinne von «Ich bin die Chefin der Schulklasse, ich muss Verantwortung übernehmen» hat eindeutig abgenommen.

Ruedi Tobler: Als ich als Sekretär bei der Sektion Lehrberufe angefangen habe, gab es mindestens an der Volksschule ganz klar demokratische Strukturen. Der Schulvorstand war nur eine / einer unter den Lehrerinnen und Lehrern mit einem bestimmten Aufgabenbereich. Ich staunte damals als Sekretär immer, wie widerstandslos auch wir als VPOD die Liquidation von diesen Strukturen schluckten. Dass die alten Strukturen nicht mehr funktioniert haben, damit war und bin ich einverstanden. Aber wir haben nie ein alternatives Modell für eine demokratische Schule entwickelt. Und das war in den letzten 30, 40 Jahren so im Rückblick wahrscheinlich unser grösstes Versäumnis.

Rahel Glaus: Ich nehme das schon zum Teil so wahr, dass man gerne Verantwortung abgibt und dass man sagt, ja die Schulleitung muss das und das machen. Aber eigentlich ist es umgekehrt, wir wollen möglichst viel ohne die Schulleitung machen. Irgendwie harzt es einfach. Dann machst du etwas ohne Schulleitung und dann bekommst du eins aufs Dach. Das finde ich persönlich eher schwierig. Und ich finde es eigentlich auch einen Vorteil, wenn du Quereinsteiger bist,

weil du möglicherweise manches besser erkennst. In der Wirtschaft, in einer privaten Firma ist dein Aufgabenbereich definiert und dann hast du eine Schnittstelle und da geht es um Transparenz und um Kommunikation. Genau da harzt es bei mir an der Schule, dass man nicht weiss, muss ich jetzt zur Schulleitung gehen oder kann ich das selber entscheiden. Ich persönlich möchte so viel selbständig machen, wie ich kann. Und ich bin froh, wenn mich die Schulleitung unterstützt, ich einen freien Rücken habe und entsprechend handeln kann. Ich brauche definierte Prozesse. Das heisst nicht, dass du alles machst, was die Schulleitung befiehlt, sondern dass du weisst, wann du zur Schulleitung gehen musst. Und dann kannst du hoffentlich darauf zählen, dass es funktioniert.

Johannes Gruber: Erfährst du in deinem Schulalltag die Schulleitungen als etwas, das dich einengt, dich hindert an deiner Arbeit oder als eher hilfreich und unterstützend?

Rahel Glaus: Ich finde es recht schwierig. Also, das kommt vielleicht auch ein bisschen aufs System darauf an. Wir haben z.B. noch SEK A, B, C, das ist bei uns in der Gemeinde so definiert. Ich merke eigentlich immer mehr, dass ich manche Dinge gern anders machen würde. Das geht aber nicht. Mir sind die Hände gebunden.



Anna Meister: Also, das hat jetzt wenig mit der Schulleitung zu tun, sondern damit, dass wir uns als Lehrpersonen in einem permanenten Widerspruch befinden. Das, wofür Schule in der Gesellschaft vorgesehen ist, ist die Reproduktion von Arbeitskraft und Ideologie. Gleichzeitig sind wir aber auch Lehrpersonen mit Ermächtigungssinn, die solidarisch sind usw. Wir haben das Glück in der Schweiz, dass wir einen Freiraum haben, sodass wir eine gewisse pädagogische Grundhaltung und Vorstellungen einbringen, die Kinder auch in ihrer individuellen Entwicklung fördern können. Und das können wir machen, bis vielleicht die siebte Klasse kommt und dann sind wir wieder in der Selektion drin. Dann müssen wir wieder Sachen umsetzen, mit denen wir das Kind auf die Schule zuschneiden und können nicht für das Kind unterrichten. Für mich ist das der grösste Widerspruch, in dem ich drinstecke als Lehrerin.

Markus Truniger: Dass und wie man mit diesen Widersprüchen lebt, darüber haben wir auch schon immer debattiert. Wie du sagst, muss man sich mindestens darüber bewusst sein. Und ich glaube, dass es unter diesen widersprüchlichen Umständen genau darum geht, das Beste herauszuholen.

Katrin Meier: Also mir ist ein System lieber, in dem ich einen Freiraum habe. Bei den Schulleitungen sehe ich vor allem die Chancen. Wenn eine neue Lehrperson angestellt wird, dann dürfen wir mitreden. Das stärkt uns als Team und das stärkt auch die Beziehung zur Schulleitung.

Anna Meister: Ich habe auch das Glück, dass ich eine gute Schulleitung habe: Wir entwickeln eine gemeinsame Haltung, Projekte usw. Aber ich habe einfach auch nur Glück, dass uns die Schulleitung arbeiten lässt. Und dann höre ich Geschichten von anderen Schulen, an denen das nicht so ist, an denen du Schulleitungen hast, die blockieren, an denen Machtspiele stattfinden usw. Es kommt schon sehr darauf an.

Johannes Gruber: Rahel, du hast von KollegInnen erzählt, die sich die Freiheit nehmen, Anweisungen, die keinen Sinn machen, einfach nicht umzusetzen. Ist das möglich?

Rahel Glaus: Es ist weniger so, dass man Anweisungen nicht umsetzt, sondern dass man diese nicht ohne Rückfrage umsetzt. Konkret ging es bei einigen Schülerinnen darum, dass wir fanden, wir könnten doch stufenübergreifend ein paar Sek-C-SchülerInnen in die Sek-B nehmen, weil die sehr gut waren. Da sollten sie einfach mal zwei Wochen das andere Niveau kennenlernen. Damit die SchülerInnen sich selbst besser einschätzen und wir sie besser zuteilen können. Wir haben das innerhalb des Jahrgangsteams abgemacht, wir fanden, da muss die Schulleitung nicht mitreden. Das ist genau die Frage. Inwiefern machen wir das einfach oder fragen wir immer erst noch, dürfen wir das machen. Es war auch nicht so, dass die Leitung gar nicht Bescheid wusste, wir hatten schon darüber diskutiert. Es gab ein langes Hin und Her, wie könnten wir das machen und ist das jetzt eine gute Idee oder nicht.

Ich habe bisher sehr unterschiedliche Erfahrungen gemacht mit der Schulleitung. In manchen Bereichen läuft es top, in andern muss ich sagen, ich würde es ganz anders machen.

Markus Truniger: Dass die Lehrperson in der öffentlichen Schule nicht ganz freischaffend ist, ist auch klar. Man ist begründungs- und rechenschaftspflichtig. Es gibt das Recht, an das man sich halten muss. Sonst könnten beispielsweise auch die Evangelikalen in der Schule ungehindert ihre Ziele verfolgen. Als Lehrperson hast du deine eigene professionelle Verantwortung. Es ist wirklich ein grosses Risiko, wenn die kleiner wird.

Ist der VPOD als Gewerkschaft vor Ort?

Johannes Gruber: Spielt der VPOD eine Rolle als Gewerkschaft im Schulhaus?

Katrin Meier: Wissen ist Macht, schlicht und einfach. Ich weiss z.B., auf wie viele Lektionen Deutsch DAZ-SchülerInnen Anspruch haben. Mit diesem Wissen gehe ich zur Schulleitung. Wenn ich die Vorschriften kenne und auf diese verweise, dann habe ich eine bessere Verhandlungsposition und bekomme eher, was ich will. Von dem her nützt mir der VPOD wahnsinnig viel.

Yvonne Tremp: Jetzt steht die Frage von der Tagesschule auf dem Tapet. Wir versuchen das Thema aufzubereiten und die Leute dazu zu erreichen, aber das gelingt im Moment zu wenig. Es hat sich alles ins Schulhaus zurückgezogen. Die Schulkreise haben an Bedeutung verloren, es läuft viel weniger in den oberen Gremien, es gibt keine städtischen Kindergartenkapitel mehr. Früher konnten wir unsere VPOD-Anliegen an verschiedenen Anlässen leicht verbreiten, jetzt müssen wir erst wieder Gefässe für die Vernetzung der Basis finden.

Katrin Meier: Wir verlieren ja immer mehr solche Gefässe. Statt der Kapitel, an denen alle Lehrpersonen teilnahmen, gibt es nur noch die Delegiertenversammlung. Nicht geklärt ist bei dieser, wie die Delegierten alle Lehrpersonen erreichen, um Rückmeldungen und Meinungen abzuholen oder alle zu informieren.

Arijana Buljubasic: An der Berufsschule sind nur eine Minderheit der LehrerInnen allgemeinbildende Lehrpersonen, ganz wenige arbeiten hauptamtlich als LehrerIn. Der Rest sind Berufsleute, die nur zwei oder fünf Lektionen unterrichten. Die sind in irgendwelchen Berufsverbänden und interessieren sich kaum für Bildungspolitik. Für gewerkschaftliche Arbeit ist die Berufsschule ein schwieriges Umfeld. Es ist auch nicht so wie an der Volksschule mit einem Team von dreissig Lehrpersonen, die jeden Tag an die Schule kommen. Es ist völlig anders.

Rahel Glaus: Bei uns geht es auch schon in die Richtung. Wir haben zwei Lehrerzimmer und gewisse KollegInnen sehe ich drei oder vier Wochen nicht, gerade die, die nur Teilzeit arbeiten.

Anna Meister: Es ist wichtig, dass wir im Lehrerzimmer präsent sind und die Diskussion suchen. Damit wir kampf- und mobilisierungsfähig werden und Druck aufbauen können gegen die Sparmassnahmen. Fabio hat mir gesagt, dass wir dabei sind, Vertrauensleute an den Schulen aufzubauen.

Katrin Meier: Wir nehmen dich sofort auf die Liste für dein Schulhaus, das ist gut! Sobald wir jemanden im Schulhausteam haben, haben wir Einfluss. Vor eineinhalb Jahren haben wir unsere Mitgliederliste durchtelefoniert und Vertrauensleute gesucht.

Das ist eine Chance, wieder in die Teams hineinzukommen, damit sichtbar wird, dass es unsere Gewerkschaft gibt. Unser Ziel ist, dass wir einmal für alle 900 Schulhäuser im Kanton Leute haben.

Gewerkschaftliche Organisation – eine Generationenfrage?

Arijana Buljubasic: Bei der Berufsschulgruppe ist vor allem problematisch, dass der Vorstand überaltert ist.

Johannes Gruber: Wie ist der Kontakt mit den jungen Lehrpersonen. Ist es schwieriger, diese zu erreichen?

Arijana Buljubasic: Nicht unbedingt, aber sie haben auch viele Verpflichtungen. Ich habe ein paar Leute kontaktiert, die mit mir im Studium waren. Die haben geantwortet «Kannst du mich in zwei Jahren anrufen? Ich habe gerade mein drittes Kind bekommen. Und jetzt muss ich noch eine Weiterbildung machen. Und ich habe ein Pensum von 80 Prozent und muss zwei kleine Kinder aufziehen».

Rahel Glaus: Aber früher haben sich doch auch viele Leute politisch engagiert. Dass du auch sonst genügend andere Engagements hast, hat sich eigentlich nicht verändert.

Arijana Buljubasic: Scheinbar hat es sich doch verändert.

Rahel Glaus: Ich nehme das Verhalten als Resignation wahr.

Arijana Buljubasic: Wenn ich mit meinen KollegInnen darüber spreche, höre ich wirklich, «Wir sind zu bequem geworden!»

Ruedi Tobler: Als ich zur Sektion Lehrberufe kam, hatten wir, glaube ich, 600 Mitglieder. Und als ich gewählt wurde an einer Vollversammlung, da waren 300 anwesend. Also fast 50 Prozent der Leute sind tatsächlich gekommen. Was damals besonders war, es sind ziemlich viele Junge neu ins Bildungswesen hineingekommen. Unseren Mitgliederzuwachs generierten wir vor allem durch eine Infoveranstaltung die einmal im Jahr am Lehrerseminar stattfand. Da haben wir ein bisschen was erzählt und vor allem Beitrittsformulare verteilt. Und dann sind die Beitritte gekommen. Wir mussten die Leute nicht überzeugen. Das war dann irgendwann vorbei.

Anna Meister: Hatte es nicht auch damit zu tun, dass es zuvor eine grosse politische Bewegung unter den Studierenden selber gab, diese dann in die Gewerkschaft kamen. Das haben wir heute nicht.

Katrin Meier: Heute gibt es Leute, die engagieren sich z.B. für Flüchtlinge, sagen aber, deswegen müssen sie keinem Verein beitreten. Die engagieren sich gerne für ein Thema, möchten sich aber zu nichts Anderem verpflichten oder dauerhaft festlegen.

Anna Meister: War das nicht schon immer so? Bei einer Gewerkschaft ist es doch eigentlich so: Der Grossteil der Gewerkschafts-



mitglieder interessiert sich dann für die Gewerkschaft, wenn ein Problem auftaucht.

Katrin Meier: Früher war es eher umgekehrt, man hat einen Beruf erlernt und war in der Gewerkschaft, weil man eben dabei sein wollte. Und die Gewerkschaft hat dann auch bei einem Problem geholfen. Heute treten viele erst bei, wenn sie ein Problem haben.

Yvonne Tremp: Ich habe manchmal tatsächlich ein Problem, junge Leute zu motivieren. Unsere ganze Sektion Lehrberufe ist überaltert. Unser Ziel muss sein, dass neue, engagierte Leute kommen – auch damit andere, vielleicht ein bisschen weniger Engagierte, in deren Windschatten mitgehen können.

Engagement für Chancengleichheit

Johannes Gruber: Wir haben darüber gesprochen, wie wichtig uns Chancengleichheit ist. Wie steht es nach euren Erfahrungen um die Chancengleichheit in der Schule? Was könnte man tun, um diese zu verbessern?

Anna Meister: Chancengleichheit hat in erster Linie etwas mit den sozio-ökonomischen Bedingungen im Elternhaus zu tun. Als DaZ-Lehrerin ist es meine Aufgabe, Chancengleichheit zu vermindern. Wenn man es mit Chancengleichheit ernst meint, dann muss man vor allem den Druck vom Elternhaus nehmen. Das ist aber eine politische Frage und nicht eine der Bildung direkt. Die Familie braucht einen sicheren Aufenthaltsstatus, die Eltern brauchen feste Arbeitsverträge.

Markus Truniger: Gute Wohnungen.

Anna Meister: Soziale Durchmischung. Das sind so die ersten Schritte, wenn man Chancengleichheit wirklich voranbringen will. Die Lehrpersonen selber machen schon sehr, sehr viel. Sie können wirklich etwas bewirken, aber nicht das Problem lösen. Die Chancengleichheit kommt aus der Gesellschaft.

Markus Truniger: Ja, das kann man nicht ausschliesslich auf Schul- und Stadtebene voranbringen, dazu braucht es beispielsweise auch eine menschenfreundliche schweizerische Migrationspolitik. Auch darum sind wir im VPOD, um damit Einfluss auf die grosse Politik auszuüben. Der VPOD

ist dabei aber auf die Zusammenarbeit mit dem SGB angewiesen. Gerade Themen wie Migration haben wir immer wieder in den VPOD-Gesamtverband eingebracht.

Ruedi Tobler: Wir haben den VPOD dadurch ziemlich verändert.

Johannes Gruber: Markus, du hast vorhin von fehlenden Investitionen im Schulbereich gesprochen. Wo sollte man in Bezug auf Chancengleichheit investieren?

Markus Truniger: Zum Beispiel für Integration und für gute Tagesschulen. Wenn man keine ausreichenden Ressourcen einsetzt, bringen diese Massnahmen für die Überwindung der Chancenungleichheiten auch nicht viel. Dann gibt es Mittagessen in «Tagesschulen light», doch wenig ausser-schulische Lerngelegenheiten. Immerhin, das Mittagessen ist schon auch etwas...

Yvonne Tremp: Wir haben ein Problem mit der Tagesschule. Ich will diese Tagesschulen nicht. Sondern: Ich will diese Tagesschule nicht, die jetzt kommt. Die hat nichts mit Chancengleichheit zu tun. Die hat mit etwas ganz Anderem zu tun, nämlich mit Sparen. Das ist wieder eine verpasste Chance. Wenn man Chancengleichheit fördern wollte, müsste man Forderungen stellen und sagen, es muss das und das gewährleistet sein. Dann könnte man anfangen zu diskutieren, ohne dass damit schon viel erreicht wäre. Ich finde es im Moment ganz schwierig, unsere programmatischen Forderungen auch wirklich vertreten zu können, wenn dann solche Vorschläge kommen. Ich muss wirklich sagen, dass ich nicht gegen eine Tagesschule bin, aber, nein, unter diesen Umständen nicht.

Katrin Meier: Das ist bei mir bei der Integration und den Tagesschulen so, aber auch beim Lehrplan 21 «Ich bin dafür, aber...». Das macht es wahnsinnig schwer zu argumentieren.

Ruedi Tobler: Also wenn ich so zurückblicke, dann gab es diesen Spagat eigentlich immer. Und ich meine, wir haben das als VPOD relativ gut gemacht. Dass es uns gelungen ist, die Ziele nicht aus den Augen zu verlieren. Hie und da mussten wir eben sagen, nein, so nicht, aber wir sind nicht abgedriftet sind in eine reine «Halt-Halt-Halt»-,

«Nein-Nein»-Haltung. Das stellt dem VPOD ein gutes Zeugnis aus.

Yvonne Tremp: Beim Thema «Beurteilung» müssten wir vielleicht den Lead übernehmen, das wäre noch so ein Thema, wo wir ziemlich alleine sind mit unserer Haltung.

Katrin Meier: Nein, die Vernehmlassungsantworten zum LP 21 zeigten, dass wir überhaupt nicht allein sind. Ganz viele Schulteams haben sich negativ zu den Notenzugnissen geäussert und fordern wie wir eine kompetenzorientierte Beurteilung, was mich sehr gefreut hat. Umso mehr müssen wir hier nun dringend etwas machen, denn Integration und Selektion funktionieren einfach nicht zusammen.

Yvonne Tremp: Auch die Abschaffung vom Langzeitgymnasium ist eine Forderung vom VPOD. Das würde die Chancengleichheit enorm vergrössern.

Katrin Meier: Ja, keine Selektion, einfach 11 Jahre Schule gemeinsam zur Schule gehen. Das ist sicher ein Politikum.

Rahel Glaus: Also, da ist sicher Diskussionsbedarf. Was nur schon den Niveauunterricht bei uns an der Sekundarschule betrifft, gibt es da in der Lehrerschaft verschiedene Positionen.

Arijana Buljubasic: Ich persönlich finde es auch nicht richtig, dass das Langzeitgymnasium abgeschafft werden soll. Warum sollte man das machen? Bei uns in Bosnien mussten alle gemeinsam acht Jahre die Primarschule besuchen. Manche Kinder haben sich acht Jahre lang gequält mit Geschichte, Latein, Englisch, Deutsch und anderen Fächern. Aber die Lernziele erreichten sie nicht.

Katrin Meier: Es gibt diejenigen, wie du sagst, die andauernd unter- oder überfordert sind. Aber ich finde, so darf es nicht sein und das wäre die allergrösste Chance des LP 21. Dieser ist so konzipiert, dass klar ist: Alle Schülerinnen sind unterwegs, von der ersten bis zur elften Klasse. Unterwegs ohne Selektion, da nur Grundanforderungen definiert sind. Und da gilt es genau dem entgegenzuwirken, dass irgendjemand unter- oder überfordert ist. Wir müssen die SchülerInnen alle individuell auf ihrem Weg begleiten, ohne Notendruck und Selektion. Das wäre Schule! Die fördern, die mehr wissen möchten, aber auch kleine Schritte

denen ermöglichen, die weniger leisten können – und auch denen zu Erfolgserlebnissen verhelfen. Das ist schlussendlich mein Job, und das möchte jetzt schon machen.

Anna Meister: Aber dafür braucht man wirklich mehr Ressourcen, um das machen zu können. Da kann es nicht sein, dass uns Teamteaching-Stunden gekürzt werden, dass bei der Heilpädagogin gespart wird. Das geht dann nicht.

Arijana Buljbasic: An die Berufsschule kommen immer wieder Lernende, die total frustriert sind. Schlechter Lehrer, schlechte Schule, sie beherrschen die Orthographie überhaupt nicht, sie können nicht rechnen, die Sozialkompetenzen sind auch schlecht. Manchmal frage ich mich: Ja, was machen die Jugendlichen eigentlich in der Sekundarschule?

Markus Truniger: Das ist vielleicht ein Nachteil unseres Systems mit der Sek-B und der Sek-C.

Rahel Glau: Aber es hat auch wieder mit dem Sparen zu tun. Bei meiner Klasse in Deutsch habe ich nur eine Lektion, wo ich Unterstützung habe. Ich werde den Kindern doch nicht gerecht so. Das geht nicht. Und trotzdem erwartet man von mir, dass ich mir ein Bein ausreisse. Das darf man sich nicht bieten lassen.

Markus Truniger: Nach dem kantonalen Recht muss es mindestens zwei Stunden Deutsch als Zweitsprache geben, wenn bei einem Kind der Bedarf besteht. Die Frage ist, wie setzt man das gegenüber der Schulleitung und der Gemeinde-Behörde durch, die manchmal sparen will. Aber es ist geltendes Recht. Lehrpersonen können und sollen das

einfordern. Die Behörde weiss auch, dass sie das Recht umsetzen muss

Yvonne Tremp: Hier ist unsere Rolle als Gewerkschaft: Zu informieren, was unser Recht wäre. Was man einfordern kann. Was andere machen. Auch beim Berufsauftrag. Wenn eine Lehrperson weiss, dass etwas nicht rechtens ist, dann kann sie auf den VPOD zugehen, anfragen, wie man das einklagen kann und ob wir sie dabei unterstützen.

Katrin Meier: Die Chance vom VPOD ist, dass wir ja wirklich das ganze Segment von Lehrpersonen abdecken. Das finde ich übrigens auch besonders cool an unserer Gewerkschaft, dass alle drin sind. ■

Ruedi Lamberts Wandtafel





Wie man mit Bildung Geld macht, diese sich dadurch verändert und wer davon profitiert

Von den Strategien der globalen Bildungsindustrie und deren Auswirkungen auf die öffentliche Bildung in den USA und anderen Ländern. Von Gita Steiner-Khamsi (Übersetzung: Johannes Gruber)

In den letzten zwanzig Jahren führten in den USA Verwaltungsreformen dazu, dass die Zusammenarbeit zwischen dem öffentlichen und privaten Sektor immer weiter voranschritt. Dies war wohl auch eine Ursache dafür, dass die Perspektive von Staat und privaten Anbietern auf Bildung respektive Bildungsangebote sich immer mehr angleicht. Dieser Artikel thematisiert die Logik kommerzieller Bildungsangebote und die Art und Weise, wie sich private Unternehmen gegenüber dem öffentlichen Bildungsbereich neu positionieren. Umgekehrt werden auch Beispiele dafür aufgeführt, wie sich öffentliche Bildung zunehmend kommerzialisiert, ihre Ziele neu ausrichtet und institutionelle Strukturen errichtet, die als Geschäftsmodell zu verstehen sind. In beiden Bereichen gibt es

sowohl Bemühungen um Grenzverschiebungen wie auch um Übertragungen. Letzteres führt im öffentlichen Dienst zu einer Aufnahme von Marktprinzipien wie Wettbewerb und Nachfrage/Angebot in eine Sprache ziviler Verantwortung; umgekehrt kommt es dazu, dass Gemeinwohl, Chancengerechtigkeit und soziale Integration in die Geschäftslogik und -sprache der Privatwirtschaft Eingang finden.

1. Das Modell des Bildungsmarktes aus kritischer Perspektive: Bessere Qualität und höhere Vielfalt?

Seit mehr als dreissig Jahren weisen die Befürwortenden von Marktmechanismen im Bildungsbereich unaufhörlich auf die po-

sitiven Auswirkungen der freien Schulwahl auf die Qualität und Ausdifferenzierung eines Bildungssystems hin. Es ist reichlich dokumentiert, dass Unternehmen und ihre Stiftungen sich für allgemein verbindliche Bildungsstandards, Charter Schools, Bildungsgutscheine und freie Schulwahl in den USA eingesetzt haben (vgl. Kornhaber, Barkauskas und Griffith 2016, Au und Lubienski 2016). In der Schweiz wurde eine «wirkungsorientierte Schulreform» vorgenommen, die das neoliberale Quasi-Marktmodell nur in modifizierter Form umsetzt. Beispielsweise fand etwa in der Schweiz der Ruf nach freier Schulwahl und mehr Freifächern wenig Anklang (mit Ausnahme der Gymnasialstufe). Es ist dennoch auffallend, wie in letzter Zeit das Thema der

Kommerzialisierung von Bildung zunehmend auch im deutschsprachigen Raum diskutiert wird. Dieses Jahr wurde an der Goethe-Universität Frankfurt ein internationales Symposium zum Thema «Economic, Commodification, Digitalization: The Emergence of a Global Education Industry» durchgeführt.¹ Das Thema wurde zudem in einigen wichtigen deutschsprachigen Publikationen aufgegriffen (siehe Lohmann 2014, Radtke 2016). Indem in diesem Artikel (sowie an Veranstaltungen wie der Frankfurter Tagung) die Typologie einer «Business Logik» im Bildungssektor herausgearbeitet und die Kommerzialisierung von Bildung mit konkreten Fallbeispielen illustriert wird, sollen Skeptikerinnen und Skeptiker im deutschsprachigen Raum (siehe z.B. Bellmann 2016) davon überzeugt werden, dass klare Merkmale einer beginnenden Kommerzialisierung auch in Deutschland, Österreich und der Schweiz erkennbar sind.

Das Modell eines Bildungsmarktes ist eng verbunden mit der versteckten Privatisierung öffentlicher Bildung (Ball und Youdell, 2008). Tatsächlich kritisieren die Unterstützenden dieses Modells das staatliche «Bildungsmonopol» und fordern, dass der Staat eine Politik der Deregulierung betreibt, die es Unternehmen und anderen privaten Anbietern erlaubt, am Bildungsmarkt teilzunehmen. Diese vertrauen sehr stark darauf, dass freie Schulwahl einen Wettbewerb unter den Schulen in Gang setzt und sich so die Qualität von Bildung verbessert – vorausgesetzt, dass zuvor bestimmte erforderliche Bedingungen erfüllt sind, wie die regelmässige Evaluation der Leistungen von Schülern und Lehrpersonen, eine subjektorientierte Finanzierung, die für die Schulen Anreize schafft, immer mehr Schülerinnen und Schüler anzuziehen und aufzunehmen, die öffentliche Zugänglichkeit der Evaluationsergebnisse, Zugangsregeln für private Anbieter etc.

Mindestens zwei der Grundannahmen der Befürwortenden eines Bildungsmarktes verdienen eine genauere Überprüfung. Zuerst der geradezu mythische Glaube, dass Wettbewerb unter Anbietern – um es in der Sprache der globalen Bildungsindustrie zu formulieren – die Qualität von Gütern und Dienstleistungen im Bildungsbereich verbessert. Zum zweiten die Annahme, dass durch ein nachfragegesteuertes System der freien Schulwahl die Vielfalt verfügbarer Bildungsgüter und -dienstleistungen unterschiedlicher Anbieter zunimmt. Dieser Text versucht, diese zwei Grundannahmen des Bildungsmarktmodells zu widerlegen. Ich beabsichtige zu zeigen, dass geradezu das Gegenteil der Fall ist: Ein Ergebnis des Zugangs von privatwirtschaftlichen Unter-

nehmen zum Bereich öffentlicher Bildung ist es, dass die Bildungsgüter und -dienstleistungen weiter standardisiert und verbilligt werden; Unterschiede bei den Bildungsinhalten ergeben sich lediglich zwischen den verschiedenen Anbietern. Es ist tatsächlich so, dass, als einer Folge des Bildungsmarktes, die Diversität der Bildungsdienstleistungen, die private Unternehmen und der Staat im Angebot haben, zunehmen wird, weil – in Abhängigkeit von Haushaltsein- respektive Steueraufkommen – Eltern, Schulen und Schulkreise ihren verschiedenen finanziellen Möglichkeiten entsprechend sich für unterschiedliche Angebote entscheiden werden.

2. Wie man mit Bildung Geld macht

Ich werde zeigen, dass die globale Bildungsindustrie zuallererst und zum grössten Teil von der Profitlogik bestimmt ist und deshalb unentwegt nach Möglichkeiten sucht, (i) die Kosten für Güter und Dienstleistungen zu senken, (ii) an eine immer grössere Zahl von Verbrauchern die gleichen Produkte und Dienstleistungen, oder Variationen von diesen, zu verkaufen, (iii) langfristige Verträge (Knebelverträge) für Dienstleistungen und Verkäufe zu erlangen, (iv) eine Gebührenordnung für Bildungsgüter und -dienstleistungen durchzusetzen, die den unterschiedlichen finanziellen Möglichkeiten entspricht, und (v) neue Bedürfnisse zu erzeugen sowie aktiv die Auflösung des öffentlichen Bildungssystems zu propagieren.

2.1 Kostensenkung in der Bildungsproduktion und -vermittlung

Gegenwärtig ist zu beobachten, dass wieder vermehrt die Bedeutung der Professionalität von Lehrpersonen betont wird, ein Diskurs, der zu einem grossen Teil von Praxisstudien initiiert wurde, die zu erklären suchen, weshalb die Schülerinnen und Schüler in Finnland, Shanghai und Singapur – Klassenbeste bei PISA und TIMSS (international vergleichende Studien, die die Leistung von SchülerInnen messen) – ihre KollegInnen in anderen Ländern übertreffen (Sahlberg 2010; Tan 2013; Liang, Kidwai und Zhang 2016). Die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung (LLB) in diesen Ländern befähigt die Lehrpersonen, ihr eigenes Lehrmaterial zu produzieren, wissenschaftliche Studien durchzuführen, sich selbst zu evaluieren und Feedbacks von anderen einzuholen. Diese beruflichen Fähigkeiten stehen in einem starken Kontrast zu den offiziellen Ausbildungsinhalten, einer modularisierten LLB in Crash-Kursen, einer berufsbegleitenden Ausbildung, wie sie viele kommerzielle Anbieter derzeit anbieten beziehungsweise verkaufen. Ironischerweise findet diese Bekräftigung, wie unabdingbar eine gründ-

liche Ausbildung der Lehrpersonen für die Lernergebnisse der SchülerInnen ist, genau zu einer Zeit statt, in der die universitäre und strenge Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer weltweit unter Druck gerät. So sieht zum Beispiel der Bundesstaat New York die universitäre LLB als gleichwertig wie (wesentlich kostengünstigere) Ausbildungsprogramme an, die von privaten Colleges und Unternehmen angeboten werden. An anderen Orten gehen Universitäten dazu über, kürzere und praxisorientierte Ausbildungsgänge anzubieten – schon aus dem

«[...] hat sich [...] die Überzeugung durchgesetzt, dass der Staat nur mehr für eine freie Grundversorgung mit Bildung verantwortlich ist.»

Grund, weil die Zulassungsbedingungen für den Lehrberuf gesenkt wurden. In Entwicklungsländern ist die Anstellung von AushilfslehrerInnen eine gängige Option geworden, um über eine ausreichende Anzahl an Lehrpersonen zu verfügen, ohne dass dabei viel in deren Grundausbildung und berufsbegleitende Programme investiert werden muss. Von der Lockerung der erforderlichen Qualifikationen profitiert ein breites Spektrum von Anbietern, von den Billiganbietern wie «Bridge International Academies» über Firmen, die das mittlere Preissegment abdecken wie «Teach for All» bis hin zu einer hochwertigen LLB wie dem «International Baccalaureate». Was diesen äusserst unterschiedlichen kommerziellen, nicht gewinnorientierten und gemeinnützigen Anbietern gemeinsam ist, ist, dass sie eine besondere Sorte von Lehrpersonen ausbilden: Lehrpersonen, die nur eine Zulassung für das Unterrichten in den eigenen, privaten Bildungsinstitutionen haben.

Ohne Zweifel hat der allgegenwärtige Diskurs über globale Märkte und internationale Mobilität der Studierenden dem Geschäft von Zertifizierungsunternehmen Auftrieb gegeben, die die Gleichwertigkeit von Abschlüssen aus verschiedenen Ländern attestieren. In einem Zeitalter der Globalisierung wird «global» immer stärker

¹ Nähere Angaben sind auf folgender Webseite zu finden: <http://www.symposium-gei.eu/>

mit «Kosmopolitismus» und «Weltbürgerschaft» assoziiert, «national» dagegen mit Rückwärtsgewandtheit und Engstirnigkeit. Was diese Entwicklung noch faszinierender macht: je nachdem welche Bedeutung die jeweilige nationale Volkswirtschaft in der umfassenderen Weltwirtschaft hat, hat der Abschluss einer privaten International School (z.B. das International Baccalaureate) einen höheren Wert als ein Abschluss innerhalb des öffentlichen, nationalen Bildungssystems. Wie an anderer Stelle ausgeführt (Steiner-Khamsi, 2015) nimmt weltweit die Zahl der Schulen zu, die für sich in Anspruch nehmen, «internationalen Standards» zu entsprechen. Deren hauptsächlichste Verkaufsargumente sind Englisch als Unterrichtssprache, Ausstattung mit moderner Technologie und, in einigen Ländern, die Anerkennung der Abschlussprüfungen durch eines der OECD-Bildungssysteme.

2.2 Massenproduktion durch Standardisierung

Mit dem schnellen Wachstum einer globalen Bildungsindustrie haben wir uns nun in einen Teufelskreis, genauer in eine Spirale der Standardisierung begeben. Standardisierte Bildungsinhalte schaffen Anreize für Unternehmen, die am Bildungsmarkt teilnehmen möchten. Sobald diese Unternehmen sich im Bildungsbereich etabliert haben, treiben sie die Standardisierung und Modularisierung nochmals voran, indem sie die Produktions- und Vermittlungskosten von Bildungsinhalten senken und die Zahl der Kunden erhöhen (vgl. Steiner-Khamsi, 2015). Ein Ergebnis einer «outcome»- und standardbasierten Bildungsreform ist unter anderem, dass ein Test, ein Lehrbuch, ein LLB-Modul nicht nur einmal verkauft wird für den Kunden, für den es entwickelt wird (eine Schule oder ein Schulkreis). Ein gutes Beispiel hierfür ist die Mediengruppe Pearson PLC, die zuerst die Bildungsstandards für New York entwickelte und anschliessend eben dieses Produkt auch an andere Bezirke und Staaten der USA zu verkaufen suchte. Das Vorhaben ist letztlich gescheitert wegen rechtlichen Einsparungen staatlicher Stellen.

Die starke Zunahme von Instrumenten, mit denen die Qualität nationalstaatlicher Bildungssysteme gemessen und verglichen werden kann (z.B. PISA, TIMSS, PIRLS oder andere Studien von OECD und IEA) – innerhalb eines Landes, eines Bezirks, an einer Schule und selbst in einer Klasse – ist eine Entwicklung innerhalb des Bildungssystems, die funktional dem entspricht, was Standardisierung auch in der Gesamtgesellschaft erzeugt: es werden so Normen gesetzt. Gleichwohl ist die private Testindustrie, die nicht mit dem Staat verbunden ist, somit nun zur zentralen Beurteilungsinstanz geworden, ob die Qualität von Bildung respektive von

Lernergebnissen verbessert werden konnte. Die private Testentwicklungsindustrie entwickelt heutzutage nicht nur Tests, sondern stellt auch Lernmaterialien zur Verfügung, mit denen die Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler verbessert werden können. Damit erschaffen sie ein selbstreferentielles System und zugleich einen Interessenkonflikt, weil der Einsatz der Tests unaufhörlich bei neuen Kunden eine Nachfrage nach den dazugehörigen neuen Lernmaterialien erzeugt. Zusätzlich können wir als Folge von Standardisierung und «Outcome»-Orientierung im Bildungsbereich heute beobachten, wie Reformen gewissermassen «rückwärts» geplant werden, indem zuerst die Tests konstruiert werden und erst anschliessend die damit beauftragten Unternehmen oder Organisationen (z.B. Pearson, Cambridge Education, International Baccalaureate) ihre eigenen Lehrbücher und Lehrerausbildungsprogramme produzieren, die ganz auf das erfolgreiche Bestehen der Tests ausgerichtet sind. Tatsächlich bedeutet dies, dass unterschiedliche, parallele Bildungsprogramme und Lehrpläne entstehen dürften, die – sobald diese allgemein eingeführt und deren Zielerreichung gemessen wird – mit der Zeit dazu führen, dass sich Bildungssysteme zukünftig eher nach Markennamen als nach nationaler Herkunft unterscheiden. Es gäbe dann nicht ein Schweizer, US-amerikanisches, französisches, etc. Schulsystem, sondern Pearson, IB, Bridge International Academies, GEMS, etc. Schulen, die transnational angeboten werden. Ein solches Weltuntergangsszenario für die öffentliche Bildung würde zudem mit sich bringen, dass diese eine Müllhalde für den Rest der exkludierten SchülerInnen wird, der aus Familien mit niedrigem Einkommen stammt, die es sich nicht leisten können, Gebühren für zusätzliche Bildungsdienstleistungen zu bezahlen, die von der globalen Bildungsindustrie angeboten werden.

2.3 Knebelverträge für Dienstleistungen und Verkäufe

Die Bildungsindustrie ist in einigen Ländern so schnell gewachsen, dass der Wettbewerb nicht mehr nur unter den jeweiligen privaten, kommerziellen oder nichtstaatlichen Anbietern stattfindet, sondern auch zwischen den privaten und öffentlichen Anbietern. Im Bemühen, selbst zu überleben bzw. zu expandieren, hat zum einen sich der Staat unternehmerisches Denken angeeignet, zum andern haben die Unternehmen neu eine bürgerschaftliche-demokratische Rhetorik ausgebildet.

Der heutige Glaube an lebenslanges Lernen sowie entsprechende Rahmenbedingungen schaffen für die Bildungsunternehmen unbegrenzte Möglichkeiten, neue Kurse, Zertifikate, Diplome und Abschlüsse zu

verkaufen. Obwohl Schulen heutzutage nur mehr einen Bildungsort unter vielen anderen darstellen, so ist dieser doch eindeutig der lukrativste. Nebst dem Gesundheitsbereich stellt Bildung jenen anderen Bereich dar, den jede und jeder einmal bzw. mehrmals im Leben in Anspruch nimmt. Die grosse Mehrheit der Lernenden verweilt zwölf Jahre in der Schule, wird regelmässig auf den Übergangsstufen in den Hauptfächern getestet, wird mit Lehrbüchern, Lernmaterialien und technischen Hilfsmitteln versorgt, wird unterrichtet von einer grossen Zahl an Lehrpersonen, die eine Ausbildung durchlaufen und eine Abschlussprüfung absolvieren – und das alles organisiert von gut bezahlten Verwaltungsfachkräften, die sowohl SchülerInnen als auch Lehrpersonen überwachen. Während der Hochzeit der neoliberalen Reformen haben Regierungen systematisch Bildung kommerzialisiert und Anreize für Unternehmen geschaffen, Schulen mithilfe öffentlicher Gelder zu betreiben.

Die schiere Grösse des Bildungssystems macht dieses für Unternehmer sehr attraktiv: dies wird etwa deutlich anhand der möglichen Langzeitverträge für eine hohe Anzahl individueller Kunden, die zwölf Jahre die Schule besuchen, anhand der immer wieder kommenden Kunden, die bereit sind in lebenslanges Lernen zu investieren, der Komplexität der Wertschöpfungskette (Konzipierung von Tests, Lehrbüchern, Lehrerbildung) und nicht zuletzt der Möglichkeit, dies alles nicht nur jedem und jeder SchülerIn, LehrerIn und LeiterIn einer Schule zu verkaufen, sondern an hunderte, tausende oder Millionen von Schulen weltweit. Standardbasierte Bildung, Englisch als Weltsprache, moderne Technologien im Unterricht und vor allem ein geschäftsfreundliches Umfeld sind einige der wichtigsten Ursachen dafür, warum wir derzeit eine dramatische Zunahme von transnationalen Unternehmen im Bildungsbereich erleben.

2.4 Durchsetzung von Bildungsgebühren

In weiten Teilen der Welt, auch in Nordamerika, wird von den Eltern erwartet, dass sie Schulgebühren zahlen, für die Schule ihrer Kinder Geld spenden und sich auch am Fundraising für die Schule beteiligen. Dies hat insbesondere Auswirkungen auf die Aktivitäten ausserhalb des Lehrplans oder auf Fächer, die nicht zu den Hauptfächern zählen (vgl. Winton, 2016). Als Folge der weltweit in Erscheinung tretenden «Back to Basics»-Bewegung bzw. der «Core Curriculum-Reform» hat sich mittlerweile allgemein die Vorstellung durchgesetzt, dass der Staat nur mehr für eine freie Grundversorgung mit Bildung verantwortlich ist. Alles über diese hinaus wird als eine Extraleistung angesehen, deren Finanzierung

Economy, Business, and First Class K-12 Schools in Dubai

	School Name	Tuition Fees (USD)	Largest Student Nationality Group(s)	Largest Teacher Nationality Group(s)	Teacher/student ratio	Facilities
First Class USD 16,001+ for annual tuition	GEMS World Academy – Dubai	22,300	UK	American and Canadian	N/A	Swimming pools, auditorium, planetarium, symphony center, garden, design technology lab, language labs, tutoring rooms, Discovery World (library with science, robotics, and design technology), athletic track, all-weather artificial pitch, tennis courts, gymnasium, fitness center, and indoor climbing wall
	Dubai American Academy	19,500	American	American and Canadian	1:12	Swimming pools, theater/auditorium, soccer field, weight training room, gymnasiums, covered playgrounds, both covered and uncovered tennis courts, and library media centers
	Jumeirah College – Dubai	16,500	UK	UK	1:12	Swimming pool, multi-purpose hall, interactive whiteboards, digital projectors, iPad trolleys, communication and resource center, music suites and practice rooms, drama studios, tennis/netball courts, and grassed playing fields
Business Class USD 8,001+–16,000 for annual tuition	Wellington Primary School – Dubai	12,700	UK	UK	1:15	Swimming pools, climate controlled gymnasium, and AstroTurf field
	GEMS Royal Dubai School	11,100	UK	UK	1:15	Swimming pools, multi purpose hall, interactive whiteboards, artificial sports field, tennis, basketball and netball courts, dance studio, and creative learning zone
	GEMS Modern Academy – Dubai	10,100	Indian	Indian	1:16	Swimming pool, auditorium, squash courts, basketball courts, tennis courts, running tracks, and AstroTurf field
Economy Class less than USD 8,000 for annual tuition	GEMS Winchester School – Dubai	4,300	Indian	Indian and Pakistani	1:16	Auditorium
	Our Own High School – Al Warqa'a	2,300	Indian	Indian	1:22	Play Area, math lab and book store
	The Westminster School – Dubai	2,000	Non-Gulf Arab and Pakistani	Non-Gulf Arab, Pakistani and Indian	1:17	Covered play areas, activity rooms, and craft rooms

Quelle: Ridge, Kippel, Shami (2016)

durch Gebühren, Spenden und Fundraising zu erfolgen hat. Das vielleicht plumpste Beispiel einer solchen Gebührenordnung spiegelt sich in der Geschäftsphilosophie der GEMS-Schulen (vgl. Ridge, Kippels, Shami 2016). Sunny Varky, CEO von GEMS, verkündete stolz: «Wir haben das Modell der Fluggesellschaften übernommen (Economy, Business und First Class), um die beste Bildung zur Verfügung zu stellen, die sich die jeweiligen Familien leisten können.» (zit. nach Rai 2013; vgl. Ridge et al. 2016). Die ausdifferenzierte Gebührenordnung mit den unterschiedlichen Dienstleistungsstufen ist dargestellt in der Tabelle oben. Eltern, die es sich leisten können, alle Dienstleistungen und somit den Preis für die First Class in Höhe von 22'300 US\$ zu bezahlen, wird ein Unterricht der Kinder durch amerikanische oder kanadische Lehrpersonen zugesichert, die englischer Muttersprache sind. Die Mehrheit der Kinder in dieser Gruppe sind britischer Nationalität. GEMS gewährt diesen Zugang zu allen Schulanlagen: vom Schwimmbekken bis zur Kletterhalle. Eltern, die die Gebühr für die Business Class zahlen (10'100 – 12'700 US\$) müssen ihre Kinder an Schulen anmelden, an denen die Lehrpersonen hauptsächlich Briten sind. Die Klassengrößen sind im Durchschnitt höher und es sind weniger Schulanlagen verfügbar als für die First Class. Schliesslich müssen sich diejenigen Eltern, die sich lediglich die Economy Class leisten können, bewusst sein, dass ihren Kindern nur begrenzte Bildungsmöglichkeiten zugänglich sind; diese haben keinen Zugang zu Sportanlagen und werden von Lehrpersonen aus Indien, Pakistan und arabischen Ländern (nicht aus den Golfstaaten) unterrichtet.

In Dubai, dem Stammsitz der Firma, hat GEMS einen Marktanteil von einem Viertel aller Schülerinnen und Schüler an den Privatschulen. 2014 hat GEMS 70 Schulen betrieben (in den Vereinigten Arabischen Emiraten, den USA, in Grossbritannien, Kenia, Indien) und weltweit mehr als 11'000 Personen beschäftigt. Auffallend ist, wie es Finanzaristokraten immer wieder gelingt, ihr Unternehmen wie einen Wohlfahrtsverein darzustellen. GEMS ist ein gutes Beispiel, um dieses Phänomen zu untersuchen: GEMS ist verklüngelt mit der UNESCO, der OECD, der Clinton Goba Initiative, dem Brookings Institut und anderen Organisationen mit Reputation. Die Varkey Foundation zum Beispiel hat eine Million Dollar für das Bildungsprogramm der UNESCO «Global Partnership for Women's and Girl's Education» in Kenia und Lesotho sowie einen ungenannten Betrag für Ausbildungsprogramme der UNESCO für die Qualifikation von Schulleitungen gespendet. Von diesen Programmen profitierte GEMS nicht direkt, sie ermöglichte der UNESCO, Mittel für ihre Bildungsprogramme zu erhalten. Im Falle des GEMS-Konzerns zeigte sich die UNESCO dankbar und ernannte Varky als «Goodwill Ambassador» für Bildungspartnerschaften. Ridge, Kippels und Shami (2016) schliessen ihre Studie mit einigen Netzwerkanalysen, die die Verknüpfung der globalen Bildungsindustrie mit Regierungen, internationalen Organisationen, Think Tanks und Wohlfahrtsorganisationen aufzeigen.

Im Gegensatz zu GEMS, das in den Vereinigten Arabischen Emiraten auf ein breites Spektrum von Einkommensschichten abzielt, nimmt die «GEMS World Academy

Switzerland» in Etoy (Kanton Waadt) mit dem International Baccalaureate hauptsächlich Kinder wohlhabender Familien als Zielgruppe ins Visier.

2.5 Kampagnen gegen die öffentliche Bildung

Die fünfte Strategie der globalen Bildungsindustrie ist es, permanent die Qualität öffentlicher Bildung schlecht zu machen. Aktuelle Studien beschäftigen sich mit einem interessanten neuen Phänomen: die Entstehung einer «Skandalisierungsindustrie», ein Begriff mit dem der politische Missbrauch von PISA und TIMSS sowie anderer internationaler, vergleichender Leistungsmessungen von SchülerInnen bezeichnet wird. Es gibt viele unterschiedliche Gründe dafür, warum PolitikerInnen und nationale politische Akteure auf die Teilnahme an diesen Studien drängen. In manchen Ländern benutzen Politikerinnen und Politiker standardisierte Leistungsmessungen, um Reformdruck zu erzeugen, politische Koalitionen bilden und für finanzielle Mittel werben zu können, um so das angeblich am Boden liegende Bildungssystem wieder zu errichten. Tatsächlich bietet jedes Bildungssystem, das im Ranking keinen Spitzenplatz hat, Angriffsflächen für nationale PolitikerInnen und politische Akteure, den Druck auf Lehrpersonen und Verwaltungsangestellte zu erhöhen, Bildungsdienstleistungen und -management zu verbessern. Dies gilt sogar für die sogenannten asiatischen «Tigerstaaten» und andere «High Performer», die bei den Tests regelmässig Spitzenplätze unter den ersten fünf Bildungssystemen belegen. (vgl. Takyama 2010; Waldow, Takyama und Sung 2014). Der Nutzen dieser Leistungs-

vergleiche für den Aufbau von Reformdruck ist gut dokumentiert in der vergleichenden Erziehungswissenschaft, dies ist tatsächlich eines der Hauptforschungsgebiete der vergleichenden Bildungsreformforschung. (Steiner-Khamsi und Walldow 2012; Verger und Curran 2014). In vielen Ländern begünstigt ein solcher Reformdruck auf das öffentliche Schulsystem den Aufschwung von Privatfirmen, da diese ein attraktives Alternativangebot zum angeblich dysfunktionalen Schulsystem anbieten.

Wie auch in der vorausgegangenen Phase der Privatisierung (in den 1960er Jahren, vgl. Tyack und Cuban 1995) kommen Skandale an die Öffentlichkeit. So war zum Beispiel einer der Kritikpunkte an dem standardisierten Test, den Pearson PLC – einer der globalen Marktführer – 2014 für die Schulen in New York entwickelte, nicht nur, dass dieser ungeeignet und zu lang sei, sondern auch zu schwierig, was zur Folge hatte, dass eine grosse Anzahl von SchülerInnen und Schulen diesen nicht bestanden. Davon profitierten letztlich privat geführte «Charter Schools», die an die Stelle gescheiterter und geschlossener öffentlicher Schulen treten. Andere Forscher haben gründlich untersucht, wie «No Child Left Behind» ein neues Geschäftsfeld erschloss für Förderunterricht und die private Nachhilfeindustrie.

3. Schlussfolgerungen

Die wissenschaftliche Forschung über die globale Bildungsindustrie ist noch ziemlich jung (vgl. Ball und Youdell 2008; Verger, Lubienski, Steiner-Khamsi 2016). Insbesondere Studien, die untersuchen, wie und warum die dramatische Zunahme der globalen Bildungsindustrie die öffentliche Bildung beeinflusst, stecken noch in den Kinderschuhen. In diesem Artikel versuche ich die verschiedenen Ziele, Logiken und Vorgehensweisen zu zeigen, die öffentliche und private Anbieter im Allgemeinen haben. Ich zeige, wie deren wechselseitige Interak-

tion zur Herausbildung eines gemischten Modells führt, das sowohl von ähnlichen Geschäftsstrategien (Standardisierung/Modularisierung, Senkung der Produktions- und Vermittlungskosten, Gebührenordnung für unterschiedliche Niveaus an Bildungsdienstleistungen usw.) geprägt ist als auch von demselben öffentlichen Diskurs über die Qualität von Bildung, das Gemeinwohl und Bildung als Menschenrecht.

Hier ist es an der Zeit, nochmals auf die Fragen zurückzukommen, die in der Einleitung dieses Artikels aufgeworfen wurden und die beiden Vorannahmen zu überprüfen, die dem Modell eines Bildungsmarktes zugrunde liegen: Das Marktmodell verbessert die Qualität der Bildung nur für einige, und dies auf die Kosten anderer, die es sich nicht leisten können, für bessere Bildungsprodukte und -dienstleistungen zu bezahlen. Umgekehrt steigt die Differenzierung, die aus der Nachfrageorientierung resultiert, nur bei Bildungsprodukten und -dienstleistungen, die zur Verfügung gestellt werden. Unternehmen erwirtschaften dadurch Profit, dass sie sich selbst als anders bzw. besser als ihre Konkurrenten darstellen. Das Gegenteil gilt für die Bildungsprodukte und -dienstleistungen, die die Unternehmen selbst anbieten: diese sind standardisiert und modularisiert, um damit eine so grosse Menge an Konsumenten wie möglich zu erreichen. Oft gehen die Unternehmen dabei im Namen von Qualitätssicherung und besseren Lernergebnissen vor und bedienen sich so wieder der Sprache des Bildungsbereichs.

Was für den Staat gilt, gilt auch für die Privatwirtschaft: Bürokratie schafft neue Bürokratie. Dies geschieht, indem permanent neue Regeln und Regulierungen geschaffen werden, bei deren Einführung und Kontrolle man sich neuer Werkzeuge bedient, und indem neue Berufe entstehen, die von der Bürokratie ermächtigt werden zu handeln. Was die öffentliche Rechenschaftspflicht betrifft, so übernehmen die Unternehmen

diese erstaunlicherweise, mitsamt eher bürokratischen Regeln. Dabei ganz nationalen Regierungen ähnelnd, testen die Bildungsunternehmen SchülerInnen und Lehrpersonen, überwachen, evaluieren und berichten öffentlich.

Schliesslich schaffen auch Geschäfte neue Geschäfte. So steigern Unternehmen den Verkauf ihrer Waren und Dienstleistungen, indem sie permanent neue Bedürfnisse erschaffen, neue Kunden anvisieren und neue Produkte entwickeln. Dabei bedienen sich diese des Franchising und weiterer Arrangements, mit denen sie die Kontrolle über den vergrösserten Markt behalten und so von diesem profitieren. In der vergleichenden Bildungsreformforschung haben wir uns angewöhnt, uns «die Perspektive des Staates» (vgl. Scott, 1998) zu eigen zu machen, um die politischen Verfahren, Techniken und Praktiken erklären zu können, die der Staat anwendet bei der Regulierung des Bildungssystems. Im letzten Abschnitt dieses Artikels schlage ich deshalb vor, dass wir nun beginnen sollten, gewissermassen als ein Reflexionsmittel, «wie ein Unternehmen zu kalkulieren», um so wirklich erfassen, analysieren und verstehen zu können, warum Bildung so ein lukratives Geschäft werden konnte und wie sich als Folge dessen öffentliche Bildung verändert hat. ■



Gita Steiner-Khamsi, Prof. Dr. phil., ist seit 1995 Ordentliche Professorin an der Columbia University in New York. Zuvor war sie unter anderem Gründerin des Bereichs Interkulturelle Pädagogik an der Bildungsdirektion des Kantons

Zürich, den sie von 1979 bis 1988 leitete. Seit kurzem ist sie zudem Leiterin von NORRAG («Network for international policies and cooperation in education and training») und lehrt in Genf am Graduate Institute of International and Development Studies (jeweils im Frühlingssemester).

Literaturangaben

Au, Wayne und Lubienski, Christopher (2016). *The Role of the Gates Foundation and the Philanthropic Sector in Shaping the Emerging Education Market: Lessons from the US on Privatization of Schools and Education Governance*. In Antoni Verger, Christopher Lubienski, and Gita Steiner-Khamsi, eds., *World Yearbook of Education 2016*, pp. 27-43. London and New York: Routledge.

Ball, Stephen J., Youdell, Deborah (2008). *Hidden Privatisation in Public Education*. Brussels: Education International.

Bellmann, Johannes (2016). *Die Validität der Kritik einer zunehmenden Ökonomisierung der Pädagogik*. *Bildungsgeschichte*. *International Journal for the Historiography of Education*, 6 (2), 212 - 229.

Kornhaber, Mindy L., Barkauskas, Nikolaus J., and Griffith, Kelly M. (2016). *Smart Money? Philanthropic and Federal Funding for the Common Core*. *Education Policy Analysis Archives*, 24(93). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2221>.

Koyama, Jill P. (2010). *Making Failure Pay. For-Profit Tutoring, High-Stakes Testing, and Public Schools*. Chicago: University of Chicago Press.

Liang, Xiaoyan, Kidwai, Huma, and Mixuan Zhang (2016). *How Shanghai Does It. Insights and Lessons from the Highest-Ranking Education System in the World*. Washington, DC: World Bank Group.

Lohmann, Ingrid, Hrsg. (2014). *Bildung am Ende der Moderne. Beiträge zur Kritik der Privatisierung des Bildungswesens*. Frankfurt: DIPF, PeDocs Open Access Erziehungswissenschaften.

Radtke, Frank-Olaf (2016). *Konditionierte Strukturverbesserung*. *Zeitschrift für Pädagogik*, 5, 707-731.

Rai, S. (2013, April 14). *Billionaire education entrepreneur Varkey takes his Dubai school chain worldwide*. *Forbes*. Retrieved June 1, 2015, from: www.forbes.com/sites/saitharai/2014/04/02/chalk-a-block/

Ridge, Natasha, Kippels, Susan, and Soha Shami (2016). *Economy, Business and First Class: The implications of for-profit*

education provision in the UAE. In: Antoni Verger, Christopher Lubienski and Gita Steiner-Khamsi, eds., *The Global Education Industry*, pp. 264-287. London and New York: Routledge.

Sahlberg, Pasi (2010). *Finnish Lessons. What can the world learn from educational change in Finland*. New York: Teachers College Press.

Scott, James C. (1998). *Seeing Like a State. How Certain Schemes to Improve the Human Condition Have Failed*. New Haven and London: Yale University Press.

Steiner-Khamsi, Gita (2015). *Standards are good (for) business: standardised comparison and the private sector in education*. *Globalisation, Societies, and Education*. DOI: 10.1080/14767724.2015.1014883.

Steiner-Khamsi, Gita und Walldow, Florian, eds. (2012). *Policy Borrowing and Lending*. *World Yearbook of Education 2012*. London and New York: Routledge.

Takayama, Keita (2010). *Politics of externalization in reflexive times: Reinventing Japanese education reform discourses through*

«Finnish success». *Comparative Education Review*, 54(1), 51-75.

Tan, Charlene (2013). *Learning from Shanghai. Lessons on Achieving Educational Success*. New York: Springer.

Verger, Antoni und Curran, Martha (2014). *New public management as a global education policy: its adoption and re-contextualization in a Southern European setting*. *Critical Studies in Education*. DOI: 10.1080/17508487.2013.913531.

Walldow, Florian, Takayama, Keita and Sung, Youl-Kwan (2014). *Rethinking the pattern of external policy referencing: media discourses over the «Asian Tigers» PISA success in Australia, Germany and South Korea*. *Comparative Education Review*, 50 (3), 302-321.

Winton, Sue (2016). *The Normalization of School Fundraising in Ontario An argumentative discourse analysis*. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 180.

Mehr Belastung als Nutzen

Ein Plädoyer gegen Hausaufgaben. **Von Daniel Weibel**

Eine überlieferte, indianische Weisheit lautet, «Wenn du merkst, dass du ein totes Pferd reitest, dann steige ab». Trotzdem hält sich das «Tote-Pferde-Reiten» in unserer Gesellschaft hartnäckig. Die Volksschule reitet mit. Eines dieser Pferde, welches mich seit dem ersten Schultag nun bereits während 45 Jahren meines Lebens begleitet, sind die Hausaufgaben.

Als Kind wusste ich, dass diese Aufträge, welche Lehrerin Bachmann erteilte, zuhause gefälligst tadellos erledigt werden mussten. Ich tat es, weil es sich so gehörte, man sonst hart bestraft wurde und ich bereits früh gut auf Kurs war, ein braver Befehlsempfänger zu werden.

«Hausaufgaben erledigt man», lernte ich rasch. Glücklicherweise schaffte ich es, diese Aufträge ohne grosse Elternhilfe zu erfüllen. Ich galt später in der Sekundarschule gar als Streber, da ich eine Lieblingshausaufgabe hatte: Das Gestalten des Geografiehefts. Dies gehörte eher zu einer Art Selbstverpflichtung, Commitment und war nicht eine wirkliche Hausaufgabe. (Das anschliessende Lob des Lehrers Herr Wampfler vor der ganzen Klasse unterstrich natürlich unangenehmerweise meinen Streber-Status.) Während der Ausbildung zum Lehrer am Seminar in Langenthal begleiteten mich Hausaufgaben weiter. In den meisten Fällen als lästige Zeitverschwendung, da mir die Bedeutung gewisser Stoffinhalte für meinen angestrebten Beruf völlig unbedeutend erschienen.

Seitenwechsel

Dann ging es endlich los! Mit 20 Jahren stand ich vor meiner ersten Schulklasse.

Jetzt «durfte» ich selber Hausaufgaben erteilen. In der Regel liess ich die Kinder einfach das Angefangene zuhause fertig machen, da ich ein nicht besonders kompetentes Zeitmanagement im Unterricht an den Tag legte. Hausaufgaben erteilte ich nicht selten auch spontan. Schliesslich «muss man ja etwas geben» und nicht selten nach dem Läuten der Schulglocke rasch etwas aus dem Ärmel schütteln. Denn, wenn ich die Hausaufgaben mal vergass, folgte nicht selten die vorwurfsvolle Frage von Eltern (manchmal durch die Kinder übermittelt): «Haben wir denn eigentlich keine Hausaufgaben?»

Das Hausaufgabenmanagement bekam ich mit den Jahren dann gut in den Griff, bis zum Zeitpunkt, wo ich als Teilpen- senlehrer einer Realklasse in Spiez im

Geschichtsunterricht Hausaufgaben erteilte. Bis jeweils die selten vollständigen «Arbeiten» eingesammelt, kontrolliert, korrigiert, sanktioniert (bei Unvollständigkeit oder Verweigerung) worden waren, verging eine Menge Zeit. Beim Anhören der Ausreden der Schülerinnen und Schülern hätte ich gerne ab und zu Noten verteilt für besondere Kreativität: «Herr Weibel, sie können mir eine 1 schreiben, das ist schon ok», war einmal eine Antwort eines Schülers im Geschichtsunterricht, der nach vielen Versuchen immer noch keine Hausaufgaben abgeben wollte. Peng! Ertappt. Ich war soeben dran, das Arbeits- und Lernverhalten mit Noten zu disziplinieren versuchen. Eine Art Leichenschändung, einem toten Pferd noch die Sporen in die Seiten zu rammen ...

2006, nach 21 Jahren als Lehrer, wechselte ich dann den Beruf. Ich wurde Schulleiter. Die Hausaufgaben begleiteten mich im neuen Berufsfeld immer noch. Nun jedoch aus der Perspektive der besorgten, umsorgenden Eltern, welche sich die Freiheit nahmen, die Hausaufgaben infrage zu stellen. Nicht grundsätzlich, jedoch einerseits im Vergleich mit ihrer eigenen Schulzeit (Beispiel: «Warum macht Herr X keine Diktate?») oder mit Fokus auf ihr leidendes Kind («Frau Y erklärt die Hausaufgaben schlecht») oder im Hinblick auf die Selektion («Die Klasse Z wird schlecht auf die Sekundarschule vorbereitet, weil sie dort «auf die Welt kommen» mit den vielen Hausaufgaben»).

Oft waren und sind Eltern mit der Aufgabenstellung überfordert und können den Kindern bei den Hausaufgaben nicht helfen. Das wäre eigentlich auch nicht ihre Pflicht. Doch mit Stillschweigen hat unser System die Eltern zu Co-Lehrpersonen verpflichtet, was einen der handfesten Kritikpunkte darstellt: «Hausaufgaben machen die Klugen klüger und die Dummen dümmer». (Frankfurter Allgemeine, 2016)

In den Medien ist das Thema allgegenwärtig. Die Chancengleichheit, eine (schein)heilige Kuh der Volksschule, ist in Gefahr. Auch engagierte Eltern beschäftigt das Thema sehr. Die Häufung der kritischen Meldungen in der Presse verunsichert. Ausserdem treten vehemente Hausaufgabenverfechter in Blogs in Szene. Eltern rüsten auf mit privat bezahlter Hausaufgabenhilfe, melden ihre Kinder deswegen in der Tagesschule an oder organisieren Vorträge mit Fabian Grolimund (www.mit-kindern-lernen.ch), welcher sich

das Thema zum Beruf gemacht hat und die Gefahr für die Eltern – Kind – Beziehung und für das Lernen schlechthin erkannt hat, die von den Hausaufgaben ausgeht.

Was nun?

Die Studie von Hattie (Visible learning, 2009) zeigt, dass die Hausaufgaben nicht per se Wirkung zeigen und es viel mehr auf ihre didaktische Einbettung ankommt. Ein weiterer Bildungsfachmann, Remo Largo meint: «Hausaufgaben ... bringen gar nichts.» Die traurigste Erkenntnis meinerseits als Lehrperson und vor allem als Schulleiter ist die Tatsache, dass Hausaufgaben ganz viele Familien belasten. Die Schule nimmt dem täglichen Familienleben enorm viel Zeit und Qualität weg. Hausaufgaben besetzen in der Familie eine Menge Platz, der ihnen nicht zusteht und mit viel wertvolleren «Familienaufgaben» bereichert werden könnte. Verzweifelte Eltern, weinende Kinder, straziertes Familienklima, Stress, etc.

Auch wenn man den Hausaufgaben eine kleine Wirkung nicht absprechen will, der Nutzen ist zu gering, um sie weiterhin zu legitimieren. Wie leider schon bei der Selektion und den Noten gilt für die Hausaufgaben aber: Ihre Legitimation ist politisch mehrheitsfähig. Vielleicht braucht es noch eine Generation Zeit und mehr neue Erfahrungen.

Ich freue mich jeweils über jede alternative Lernform ausserhalb der Volksschule. Das Monopol des pädagogischen Wissens ist längst nicht mehr nur der Zunft der Lehrpersonen vorbehalten. Eltern eignen sich Wissen an, rüsten auf, verlassen den engen «Stall» und lassen «Homeschooling», freie Schulungsformen, «Unschooling» und andere private Settings nur so aus dem Boden schießen. Ich habe die Hoffnung, dass die Volksschule von diesen «wilden Pferden» lernen kann. ■



Daniel Weibel ist Schulleiter in Ersigen und Mitglied des VSOS.

Der Verein «Volksschule ohne Selektion» strebt die selektionsfreie Volksschule an.

vsos.ch

vpod
zürich

Pflichtlektion

Privatisierungsdruck auch
im Bildungsbereich

Bürgerliche Parteien drängen auf die «Reorganisation» und Privatisierung öffentlicher Bildungsangebote

Foto:
samuelschalch / photocase.de

Der Zürcher Regierung ist es mit der Auslagerung öffentlicher Aufgaben an Private im Rahmen ihrer Abbaupolitik ernst. So sind die Umwandlung der Integrierten Psychiatrie (ipw) sowie des Kantonsspitals in Winterthur in Aktiengesellschaften aus ihrer Sicht gesetzt. Der kantonale Gesundheitsdirektor Heiniger hatte Ende Januar sogar bereits Stellen für einen ipw-Verwaltungsrat ausgeschrieben, obwohl das Referendum ergriffen wurde und die Stimmbürger_innen das letzte Wort haben werden.

Doch nicht nur im Gesundheitsbereich greift der Privatisierungstrend um sich, auch im Bildungsbereich wird versucht, öffentliche Aufgaben an «den Markt» zu übertragen. Im Herbst letzten Jahres forderten SVP, FDP und CVP in einer Motion den Regierungsrat dazu auf, eine «Verselbstständigungsverordnung» für die kantonale Berufsschule für Weiterbildung EB Zürich vorzulegen. Dabei argumentieren sie damit, dass die EB Zürich wettbewerbsfähig gemacht werden müsse und ihr mehr Freiheiten eingeräumt werden müssten, damit

dies gelänge. Wer von dem geforderten unternehmerischen Spielraum im Service public profitiert wird, und wer nicht, ist bereits jetzt klar. Hinter den Kulissen wird in vorauseilendem Gehorsam eine «Reorganisation» der Schule geplant. Der VPOD befürchtet, dass diese auf Kosten der Mitarbeitenden gehen wird. Die Dimension der Massnahmen ist bisher in ihrer Gesamtheit unklar. Aus diesem Grund hat sich der VPOD nun eingeschaltet und sucht das Gespräch mit der Schulleitung.

Auch die derzeit laufende Teilrevision des Einführungsgesetzes zum Bundesgesetz über die Berufsbildung (EG BBG) hat es in sich. Der zur Vernehmlassung eingereichte Entwurf sieht zum Beispiel vor, dass der bisher referendumsfähige Beschluss des Kantonsrats, kantonale Vollzeitschulen und Lehrwerkstätten zu errichten oder zu schliessen, ersatzlos gestrichen wird – aus unserer Sicht ein nicht annehmbarer demokratiepolitischer Affront! Betroffene und aufmerksame Leser_innen wissen natürlich schon längst, woher der Wind weht. Aufgrund der kantonalen Abbaupolitik,

unter dem euphemistischen Label einer «Leistungsüberprüfung», ist die Schliessung der Lehrwerkstätten für den Regierungsrat bereits beschlossene Sache. Die derzeitigen Bemühungen, die Lehrwerkstätten in eine private Trägerschaft zu überführen, sind mit Skepsis zu betrachten, hinge doch auch diese von kantonalen Geldern ab, die (noch?) nicht gesprochen wurden. Nun soll ausserdem mit dem revidierten EG BBG sichergestellt werden, dass die Stimmbürger_innen nicht dazwischenfunken. Es steht ausserdem zu befürchten, dass andere Änderungen dieser Revision die Grundlage schaffen, um kantonale Angebote der Berufsbildung zu reduzieren oder zu streichen. Der VPOD stellt sich dagegen und wird sich nach Abschluss der Vernehmlassung zu weiteren Details der geplanten Revision äussern.

Klar ist bereits jetzt: Wenn Rendite im Service public zum Kriterium wird, geht das immer auf Kosten der Angestellten und der Nutzer_innen – nicht nur im Gesundheitsbereich, sondern auch in der Bildung. ■

Roseli Ferreira, Gewerkschaftssekretärin VPOD Zürich Lehrberufe.

FAQ zum neuen Berufsauftrag



Foto: Katharina Fischer / photocase.de

Der neue Berufsauftrag (nBa) tritt mit Beginn des Schuljahres 2017/18 im Kanton Zürich in Kraft. In vielen Schulen sorgt die Einführung für Verunsicherung. Der VPOD führte bereits kantonsweit für die Lehrpersonen Workshops durch, um die Teams auf eine kritische und faire Umsetzung vorzubereiten. Der VPOD will mit diesem FAQ (Frequently Asked Questions) Antworten und Empfehlungen auf die häufigsten Fragen der Lehrpersonen geben. Hier veröffentlichen wir einen kleinen Ausschnitt.

Am besten gleich die Seite aus dem Heft herauslösen und im Teamzimmer aufhängen. Eine laufend aktualisiertes FAQ findest du unter: www.zuerich.vpod.ch/brennpunkte/nba

Willst du mehr über den neuen Berufsauftrag aus Sicht der Lehrpersonen erfahren und mit dem VPOD für dein Team einen Workshop durchführen? Dann melde dich bei mir:

fabio.hoehener@vpod-zh.ch

Individuelle Beratung zum neuen Berufsauftrag ist exklusiv den VPOD- und den VZLdAZ-Mitgliedern vorbehalten. Deshalb heute noch Mitglied werden!

Wie viele Stunden muss ich arbeiten beziehungsweise habe ich für die Erfüllung meiner Berufspflichten zur Verfügung?

Die zu leistende Netto-Arbeitszeit entspricht neu der Jahresarbeitszeit der übrigen kantonalen Angestellten. Sie ist vom Ferienanspruch und dem Beschäftigungsgrad abhängig. Folgende Zahlen entsprechen einer 100-Prozent-Anstellung (42-Stunden-Woche). Die Arbeitszeit reduziert sich mit tieferem Beschäftigungsgrad anteilmässig:

- 1'932 Jahresstunden (bis zum 50. Lebensjahr)
- 1'890 Jahresstunden (ab 50. Lebensjahr)
- 1'848 Jahresstunden (ab 60. Lebensjahr)

Der VPOD meint: Viele Lehrpersonen werden feststellen, dass sie in der Vergangenheit mehr gearbeitet haben, als sie bezahlte Arbeitszeit zur Verfügung hatten. Tatsächlich weist die Arbeitszeitstudie der Zürcher Lehrkräfte aus dem Jahr 2000 (Forneck) aus, dass erstens die aufgewendete Arbeitszeit zwischen den LP stark variiert und zweitens im Schnitt höher als die im nBa definierte Arbeitszeit liegt. Es ist zudem anzunehmen, dass seit Erscheinen der Studie die Arbeit für alle LP, insbesondere im Kindergarten, zugenommen hat. Der Berufsauftrag entschärft diese

Problematik nicht, er soll aber den gestiegenen Arbeitsaufwand für die Tätigkeitsbereiche ausserhalb des Unterrichts sichtbar machen.

Wie hoch wird mein Beschäftigungsgrad sein?

Alle Lehrpersonen haben grundsätzlich Anspruch auf den bisherigen Beschäftigungsgrad. In diesem Fall ist keine Änderungskündigung nötig und alle amtierenden LP erhalten eine neue Verfügung. Bei der Überführung wird der aktuelle Beschäftigungsgrad auf die nächste Ganzzahl aufgerundet. Die Lektionenzahl ist diesbezüglich unerheblich.

Auf der Kindergartenstufe entspricht der neue Beschäftigungsgrad dem bisherigen Beschäftigungsgrad multipliziert mit 88 Prozent. Diese Zahl wird ebenfalls auf die nächste ganze Zahl aufgerundet (siehe Kindergarten).

Bei den Fachlehrpersonen ist es nicht mehr möglich, ein jährlich änderndes Pensum zu definieren. Im neu definierten Berufsauftrag bleibt der Beschäftigungsgrad im Prinzip gleich, auch wenn die Lektionenzahl von Jahr zu Jahr variieren kann.

VPOD: Weiterhin gilt, dass du als LP eine Änderung des Beschäftigungsgrades beantragen kannst. Dafür wird das Einverständnis der Schulpflege benötigt. Umgekehrt gilt, dass du keiner von der Schule vorgeschlagenen Änderung gegen deinen Willen zustimmen musst. Beharre auf dein Recht auf den gleichen Beschäftigungsgrad wie im Vorjahr. Will die Schule trotzdem deinen Beschäftigungsgrad anpassen, muss bis zum 31. März eine Teilkündigung bzw. eine Teilentlassung aufgrund schulorganisatorischer Massnahmen ausgesprochen werden. Dir muss dabei das rechtliche Gehör gewährt werden. Dieses Vorgehen kann zudem eine Abfindung auslösen. Der VPOD bietet in solchen Situationen den bisherigen und neuen Mitgliedern Unterstützung an.

Worin unterscheiden sich die Schulferien und meine persönlichen Ferien? Was ändert der neue Berufsauftrag?

Die Schulferien dienen den Lehrkräften nicht nur zur Erholung, sondern auch zur Kompensation der während der Schulwochen geleisteten Mehrarbeit. Während der Schulzeit arbeiten Lehrpersonen mehr als die vorgesehenen 42 Stunden pro Woche (bei 100 Prozent), da eine überdurchschnittliche zeitliche Belastung besteht (Elterngespräche, Projekte, Veranstaltungen etc.). Lehrpersonen haben im Minimum Anspruch auf 4 Wochen bezahlte Ferien (zusätzlich zur Überzeitkompensation). Diese Ferien können nur in den Schulferien bezogen werden. Anstelle der altersbedingten Pensenreduktion erweitert sich der persönliche Ferienanspruch bei den Lehrpersonen ab Beginn des Schuljahres, in dem sie das 50. Altersjahr vollenden auf 5 Ferienwochen, beziehungsweise in dem sie das 60. Altersjahr vollenden auf 6 Ferienwochen.

VPOD: Durch die neue Ferienregelung verfällt auch die bisherige altersbedingte Pensenreduktion. Die Umstellung benachteiligt verdiente ältere Lehrpersonen, die eben erst in

den Genuss der altersbedingten Pensenreduktion gekommen sind oder kurz davorstehen. Beispielsweise würde eine LP, die mit der Einführung des neuen Berufsauftrages das 57. Altersjahr vollendet, bis zur Pensionierung insgesamt 10 Wochen länger arbeiten als mit der alten Regelung. Der VPOD fordert gemeinsam mit den anderen Lehrpersonalverbänden eine Besitzstandsregelung, welche von der Bildungsdirektion verweigert wird. Eine rechtliche Anfechtung dieser Benachteiligung erscheint zurzeit wenig erfolgversprechend. Der VPOD empfiehlt den LP, die eine zusätzliche Ferienwoche erhalten, mit der Schulleitung (SL) zu prüfen, wo sie gegenüber dem Aufwand im Vorjahr entlastet werden können.

Unsere Schulleitung will uns in den Schulferien für verschiedene Arbeiten anbieten. Darf sie das?

Die Schulleitung besitzt die Kompetenz, maximal eine Woche in den Schulferien – allenfalls aufgeteilt in zwei Teile für die Arbeit in den Tätigkeitsbereichen «Schule» und «Zusammenarbeit» – festzulegen. Das ist eine Verbesserung. Bis anhin existierte keine einschränkende Regelung. **VPOD:** Die Schulleitungen sind verantwortlich für eine frühzeitige und verbindliche Planung der Termine. Dies gilt auch für das Festlegen von Veranstaltungen während den Schulferien.

Wie verteilt sich die Arbeitszeit auf die verschiedenen Tätigkeitsbereiche?

Die Lehrpersonalverordnung sieht für die Tätigkeitsbereiche folgende Werte vor:

- Unterricht: 58 Stunden pro Wochenlektion (pauschal)
- Schule: 60 Stunden (bei 100 Prozent)
- Zusammenarbeit: 50 Stunden (bei 100 Prozent)
- Weiterbildung: 30 Stunden (bei 100 Prozent)
- Klassenlehrperson: 100 Stunden pro Klasse (pauschal)

VPOD: Lediglich ein kleiner Anteil der Arbeitszeit (rund 15 Prozent) wird erfasst. Allfällige Mehrarbeit (oder Minderarbeit) in den pauschal angerechneten Tätigkeitsbereichen werden nicht erfasst und bleiben verschleiert. Der VPOD empfiehlt den LP, die ihren Arbeitsaufwand überwachen wollen, auch über ihre Arbeitszeit im Tätigkeitsbereich «Unterricht» und im Tätigkeitsbereich «Klassenlehrperson» Buch zu führen, um allfällige Entlastungsmassnahmen mit der SL zu besprechen. Diese geschieht auf freiwilliger Basis und hat keinen direkten Einfluss auf die Pauschale und die vereinbarte Jahresarbeitszeit. Jedoch erhofft sich der VPOD dadurch, dass der Aufwand und allfällige Mehrarbeit transparent werden.

Die Schule will mir einen tieferen Faktor für die Berechnung der Lektionepauschale zuweisen, da ich weniger Zeit für die Vor- und Nachbearbeitung meines Unterrichts benötigen würde. Ich halte das für unfair und willkürlich!

Die Arbeitszeit im Bereich Unterricht wird nicht erfasst, sondern pauschal berechnet. Das Lehrpersonalgesetz bestimmt, in welchen Fällen eine Schulleitung den Ar-

beitszeitfaktor von 58 Stunden erhöhen und senken darf. Eine Reduktion des Faktors hätte zur Folge, dass der Anteil der zur Verfügung stehenden Zeit im Bereich Unterricht kleiner wird und die Arbeit, die in den anderen Tätigkeitsbereichen geleistet werden muss, grösser wird oder der Beschäftigungsgrad reduziert wird.

VPOD: Der VPOD und die anderen Lehrpersonalverbände lehnen eine Anpassung des Faktors gegen unten strikte ab. Die Verbände sind überzeugt, dass dieser Faktor bereits jetzt zu tief angesetzt ist und statt dessen den Faktor 60 erfordert. Insbesondere Fachlehrpersonen sind von einer Kürzung bedroht. Die Lehrpersonen sollen sich gegen eine unverhältnismässige Anpassung wehren. Der VPOD bietet seinen Mitgliedern dabei Unterstützung.

Was ist der «Flexteil»?

Der Flexteil ist die restliche zu leistende Arbeitszeit, die noch nicht an einen Tätigkeitsbereich gebunden ist. Es wird mit der SL vereinbart, für welche Arbeiten in welchen Tätigkeitsbereichen diese Zeit eingesetzt werden soll.

VPOD: Die Lehrperson soll und kann mitentscheiden, für was diese Zeit aufgewendet werden soll. Wir empfehlen beim Gespräch mit der Schulleitung, konkrete Vorschläge und den erwarteten Zeitaufwand einzubringen. So wird gewährleistet, dass du deine Stärken und Interessen gezielt einsetzen kannst und der nötige Zeitaufwand realistisch eingeschätzt wird. Bei der Jahresplanung soll darauf geachtet werden, dass nicht alle Stunden verplant werden und ein kleiner Spielraum für Unvorhergesehenes übrig bleibt. Diese Reserve sollte auch nicht zu hoch sein, da ansonsten eine Reduktion des Beschäftigungsgrades ins Auge gefasst werden könnte. Beachte: 1 Stellenprozent entspricht circa 19 Netto-Jahresarbeitsstunden.

Wird die Lohndiskriminierung auf der Kindergartenstufe mit dem neuen Berufsauftrag endlich aufgehoben?

Nein, der Berufsauftrag überträgt die Ungerechtigkeit lediglich in ein neues System. Die besonderen Unterrichtssequenzen und Gegebenheiten der Kindergartenstufe (Auffangzeiten, begleitete Pausen) werden weiterhin nicht als vollwertige Arbeit anerkannt. Ob die Lohndiskriminierung aufgehoben wird, ist vom Entscheid des Bundesgerichts über unsere Lohnklage abhängig (www.lohnklage-kindergarten.ch).

Bis anhin erhielten Kindergartenlehrpersonen für ein Vollpensum von 23 Wochenstunden 87 Prozent Lohn ihrer eigenen Lohnkategorie (100 Prozent der Lohnkategorie I = 87 Prozent der Lohnkategorie II). Neu sollen mit einem Beschäftigungsgrad von 88 Prozent 24 Wochenlektionen abgedeckt werden. Damit erhalten KiGa-LP in Zukunft 88 Prozent Lohn der Lohnkategorie II. Die Arbeitszeit, die für die Arbeit ausserhalb des Unterrichts geleistet werden

muss, entspricht derjenigen auf den anderen Schulstufen. Unter dem Strich hat das folgende Vor- und Nachteile:

- + Leicht höherer Bruttolohn, dank Erhöhung der VZE auf 88 Prozent
- + Höhere Pensionskassen-Sparbeiträge dank Reduktion des Koordinationsabzuges auf den formell tieferen Beschäftigungsgrad
- + Klassen-LP-Pauschale unabhängig des Beschäftigungsgrades (100 Stunden pro Klasse!)
- Tieferer Nettolohn, da höhere BVK-Abzüge. Wegen des BVK-Debakels trifft dies auf viele kantonale Angestellte zu, aber durch die Reduktion des Koordinationsabzuges ist der Effekt auf Kindergartenstufe ungleich höher.
- Tiefere Verpflegungszulage, da Anpassung an den formell tieferen Beschäftigungsgrad
- Verschleierung der Mehrarbeit: Vorher 87 Prozent Lohn für 100 Prozent Beschäftigungsgrad, neu: 88 Prozent Lohn für 88 Prozent Beschäftigungsgrad. Dies spielt aber für die Lohnklage direkt keine Rolle.

Betrifft der nBa auch kommunale Lehrpersonen (DaZ, Logo etc.)?

Ja, in den meisten Gemeinden gilt für die kommunal angestellten Lehrpersonen ebenfalls das neue Jahresarbeitszeitmodell. Gemeindeeigene gesetzliche Regelungen gehen aber vor. Unterrichtet eine Lehrperson neben kantonalen Lektionen auch DaZ-Aufnahmeunterricht, gilt für den kommunalen Bereich auch das neue Jahreszeitmodell.

Muss ich als DaZ-Lehrperson nun noch mehr Aufgaben ausserhalb des Unterrichts übernehmen als jetzt schon?

Wie bei allen Fachlehrpersonen ist bei DaZ-LP der Flexteil (noch nicht gebundene Arbeitsstunden) ziemlich gross, da sie keinen Anspruch auf die 100-Stunden-Pauschale für Klassenlehrpersonen haben. DaZ-LP haben jedoch aufgrund ihres Pflichtenhefts einen ausserordentlichen Aufwand, insbesondere im Tätigkeitsbereich «Zusammenarbeit». So koordinieren DaZ-Lehrpersonen die Förderung von DaZ-Lernenden mit anderen beteiligten Lehrpersonen, insbesondere mit der verantwortlichen Klassenlehrperson. Der VZL DaZ und der VPOD empfehlen bei der Planung bis zu 100 Stunden aus dem Flexteil für diesen ausserordentlichen Aufwand im Bereich «Zusammenarbeit» zu reservieren. Ein Vorschlag zur Berechnung: Zwei Jahresstunden pro SuS. Eine DaZ-LP mit einem Beschäftigungsgrad von 100 Prozent setzt für die Zusammenarbeit im Normalfall 100 Stunden aus dem Flexteil ein. Übersteigt der Aufwand diese Richtzeit, muss die LP zwingend in einem anderen Tätigkeitsbereich entlastet werden. ■

Fabio Höhener, Gewerkschaftssekretär des VPOD Zürich Lehrberufe.

Förderorientiert beurteilen ist möglich

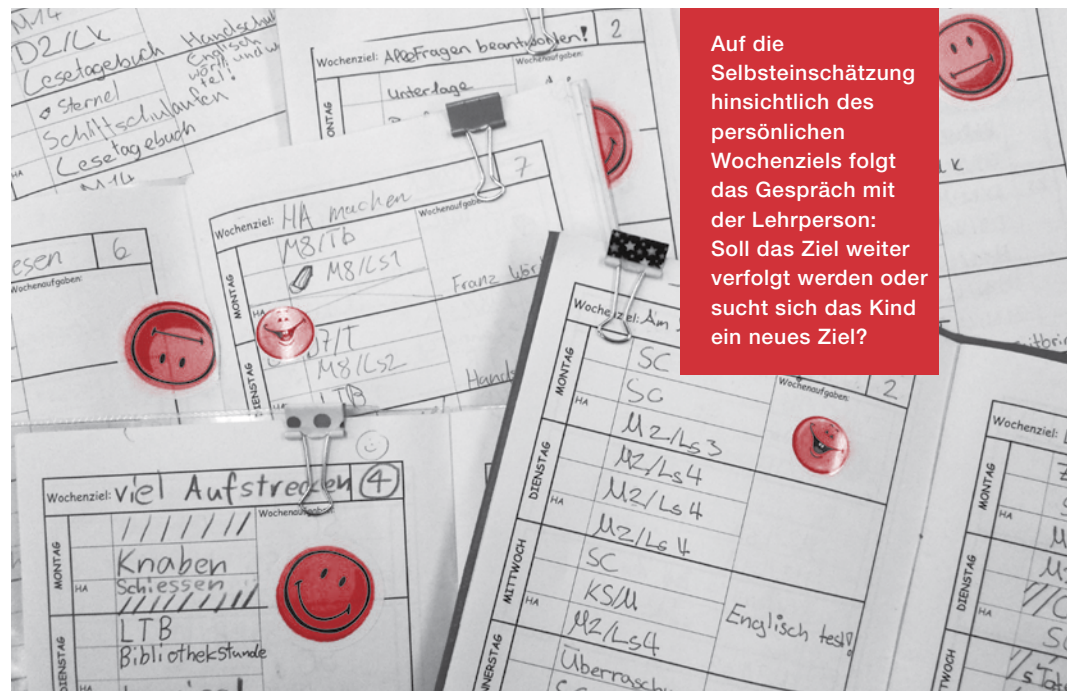
Der VPOD fordert schon lange eine Volksschule ohne Notenzeugnisse. Obwohl Zahlen im Zeugnis nicht aussagekräftig sind, bilden sie die Grundlage zur Selektion. Bietet der Lehrplan 21 hier die Chance für eine bessere Beurteilungspraxis? Wie könnten differenziertere Zeugnisse aussehen? Von Katrin Meier

Januar – alle Jahre wieder! Vor mir liegen die üblichen Notenlisten, wie wir sie alle kennen. Noten, welche am Schluss einer Lernzielkontrolle resultieren, welche eine Zeichnung beurteilen oder einen Vortrag bewerten. Zusätzlich liegen die Notizen von Gesprächen mit Kindern vor mir, bei welchen wir die individuellen Ziele besprochen haben; individuell in Bezug auf Inhalt, Interesse, Schwierigkeit, Lern-tempo und Fähigkeiten. Es sammeln sich daher auch Beurteilungen und Notenlisten von Arbeiten, welche auf die Leistungen der einzelnen Schülerinnen und Schüler angepasst wurden. Dazwischen finden sich schriftliche, förderorientierte Feedbacks. Auf dem Tisch nebenan stapeln sich die Schatzkisten der Kinder, welche Arbeiten enthalten, worauf sie besonders stolz sind. Ich studiere die individuellen Pläne für die einzelnen Schülerinnen und Schüler mit schon erreichten und noch zu erreichenden Zielen, welche jeweils nach einer Lernzielkontrolle oder Prüfung besprochen und allenfalls angepasst werden.

Fragwürdigkeit der Noten

Egal, wie ich die Unterlagen drehe und wende, am Schluss steht da eine Zahl, die so gar nichts mit den Fähigkeiten, dem Wissen, Wollen und Können der Schülerin oder dem Schüler zu tun hat. Diese Zahl hat schon beim Verlassen des Klassenzimmers keinen Wert mehr. Wir wissen es schon lange, Noten sind wenig aussagekräftig und bräuchten Erklärungen und Erläuterungen, was alles dahintersteckt. Die Zeugnisnoten geben keinen genauen Aufschluss darüber, was in einem Fach gelungen oder erreicht worden ist, eben so wenig zeigen sie auf, was noch zu erarbeiten ist. Dennoch sind genau diese Noten die Grundlage für den Übertritt in die Sekundarstufe, ins Gymnasium oder in eine Berufslehre; sie entscheiden über Schullaufbahnen und prägen Lebensläufe.

Es ist schon hinlänglich bekannt, dass Kinder in leistungsschwächeren Klassen bessere Chancen auf gute Noten haben, ihre Fortschritte hier aber deutlich geringer sind. Im Gegensatz dazu erreichen durchschnittliche und leistungsschwächere Kinder in leistungsstarken Klassen bessere Leistungsfortschritte, erhalten dafür aber dort schlechtere Noten. Eine gute Note steht



Auf die Selbsteinschätzung hinsichtlich des persönlichen Wochenziels folgt das Gespräch mit der Lehrperson: Soll das Ziel weiter verfolgt werden oder sucht sich das Kind ein neues Ziel?

hier somit für einen geringen Leistungsfortschritt, dort wiederum steht eine schlechte Note für grosse Fortschritte, denn letztlich messen wir die Leistung der Kinder an der Leistung anderer Kinder. Sollte aber nicht die Leistungsentwicklung des einzelnen Kindes im Vordergrund stehen?

Ich unterrichte Mädchen und Jungs mit grossen Unterschieden bezüglich ihrer kulturellen Herkunft, ihrem Bildungshintergrund und ihren intellektuellen Fähigkeiten. Genauso unterschiedlich wie sie sind, möchte ich sie beurteilen dürfen. Die persönlichen Fortschritte, das individuelle Lerntempo und die vereinbarten Lernziele der Kinder sollen im Mittelpunkt stehen, wie es im neuen Lehrplan auch vorgesehen ist. So würden die Stärken der Schülerinnen und Schüler im Vordergrund stehen. Die Selektion würde überflüssig werden und die Inklusion wäre wieder in greifbare Nähe gerückt... ich gerate ins Träumen.

Januar – alle Jahre wieder! Im ersten Semesterzeugnis habe ich nicht mal mehr in den Sprachen die Möglichkeit, die Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler ein kleines bisschen differenzierter aufzuzeigen... ein Grund, mich aufs Sommerzeugnis zu freuen?

Ungenutzte Chance Lehrplan 21

Genau diese Ausrichtung – dass die Stärken der Schülerinnen und Schüler im Mittelpunkt stehen – hat mich von Anfang an vom Lehrplan 21 überzeugt. Aus dem Lehrplan 21, Kapitel Grundlagen:

«Die zentrale Aufgabe der Schule besteht darin, den Schülerinnen und Schülern kultur- und gegenstandsbezogene Erfahrungen zu ermöglichen und dabei grundlegende fachliche und überfachliche Kompetenzen zu vermitteln. Die Schülerinnen und Schüler werden beim Aufbau von persönlichen Interessen, dem Vertiefen von individuellen Begabungen und in der Entwicklung ihrer individuellen Persönlichkeit ermutigt, begleitet und unterstützt. Die sozial unterstützte Vermittlung von Kompetenzen knüpft am Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler an. Es werden Lerngelegenheiten angeboten, die dem unterschiedlichen Lern- und Leistungsstand und der Heterogenität Rechnung tragen. Bei alledem wird die Leistungsbereitschaft gefordert und gefördert.»

Die Deutschschweizer EDK hat es verpasst, zusammen mit der Ausarbeitung des Lehrplans auch die Beurteilung zu verbessern. Mit der Einführung des Lehrplans hätte der Spagat zwischen der förderorientierten Beurteilung, welcher die individuellen Be-

«Konsequenterweise müsste mit der Einführung des Lehrplans die Beurteilung mit den nackten Zeugnisnoten abgeschafft werden.»

zugsnormen zu Grunde liegen, und der auf formalen Kriterien basierenden Leistungsbeurteilung überdacht und verbessert werden sollen. Mit der Einführung des kompetenzorientierten Lehrplans müsste auch die Beurteilung der Leistungen neu überdacht werden. Die Beurteilung durch Noten muss einer kompetenzorientierten Beurteilung weichen. Diese Zeugnisse, Portfolios oder Kompetenzraster müssen einen umfangreichen und detaillierten Einblick in die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schülerinnen und Schüler geben und für Kinder und Jugendliche, Eltern, ArbeitgeberInnen und Lehrpersonen von abnehmenden Schulen lesbar sein. Die EDK überlässt das komplette und komplexe Thema der Beurteilung aber den einzelnen Kantonen. Der Kanton Zürich hat entschieden, dass sich in den Zeugnissen vorerst einzig die Bezeichnung der Fachbereiche ändert. Eine verpasste Chance. Aus dem Lehrplan 21, Kapitel Verbindlichkeit:

«Pro Zyklus werden Grundansprüche ausgewiesen. Die Grundansprüche bezeichnen diejenigen Kompetenzstufen, welche die Schülerinnen und Schüler spätestens bis zum Ende des jeweiligen Zyklus erreichen sollen. Sie erreichen die Grundansprüche im Laufe des Zyklus zu unterschiedlichen Zeitpunkten. Viele Schülerinnen und Schüler arbeiten anschliessend an den weiterführenden Kompetenzstufen und erreichen auch die darin festgehaltenen Ansprüche. Für einzelne Schülerinnen und Schüler können die Grundansprüche bei Bedarf gemäss kantonalen Regelungen nach unten angepasst werden (Lernzielanpassungen)... Die Orientierungspunkte legen fest, welche Kompetenzstufen bis zum Ende der 4. Klasse sowie bis zur Mitte der 8. Klasse verbindlich bearbeitet werden müssen. Sie dienen den Lehrerinnen und Lehrern als Planungs- und Orientierungshilfe.»

Mit der Einführung der Grundansprüche und dem Verzicht auf Jahresziele zeigt der Lehrplan 21 deutlich auf, wie paradox unsere Benotungspraxis alle Halbjahre ist. Der Lehrplan 21 nimmt die Realität ernst: Jedes Kind startet ab seiner Einschulung mit unterschiedlichem Vorwissen und beschreitet seinen individuellen Weg durch elf Schuljahre. Die Aufgabe von uns Lehrpersonen

ist es, jedes dieser Kinder auf seinem Weg zu begleiten, zu fördern und fordern. Der Lehrplan beschränkt sich nicht nur auf das Aufzeigen dessen, was alle Kinder lernen sollen, im Gegenteil, er spannt den Bogen von Schülerinnen und Schülern, welche die Grundkompetenzen erreichen, bis hin zu den leistungsstarken Schülerinnen und Schülern, welche sich weiterführende Kompetenzstufen erarbeiten können. Dieser Kompetenzaufbau eignet sich für eine grobe Standortbestimmung auf dem Weg zu den angestrebten Kompetenzen, er eignet sich aber nicht für einen punktuellen Leistungsvergleich bezogen auf einzelne Schuljahre. Konsequenterweise müsste mit der Einführung des Lehrplans die Beurteilung mit den nackten Zeugnisnoten abgeschafft werden.

Es wäre an der Zeit, den Entwicklungsverlauf darzustellen, aufzuzeigen, was ein Schüler, eine Schülerin erreicht hat und woran sie oder er noch arbeiten muss. Im Kanton Zürich ändert sich neben den Zeugnissen auch in Bezug auf die Sekundarstufe, auf das Übertrittsverfahren und die Selektion aber rein gar nichts. Dabei hätte der Lehrplan 21 die Diskussion über eine selektionsfreie Volksschule neu lancieren können. Die Deutschschweizer EDK hat auch die Ausgestaltung des Übertrittes in die Sekundarstufe den Kantonen überlassen, obwohl auch hier eine Harmonisierung erstrebenswert gewesen wäre. Eine weitere verpasste Chance.

Differenzierte Beurteilung mit Kompetenzraster

In der Arbeitsgruppe Beurteilung LP 21 haben wir zu Beginn mehrere – gefühlte Tausend – Zeugnisse studiert. Dabei zeigte sich, dass es verschiedene sinnvolle und brauchbare Möglichkeiten gibt, welche in der Schweiz, passend zum LP 21, umsetzbar wären, auch wenn vorher für diese noch viel Arbeit in den Auf- und Ausbau investiert werden müsste, damit sie im Kanton Zürich eingeführt werden könnten. Es gibt Beispiele mit übersichtlichen Darstellungen, welche das Können der einzelnen Schülerinnen und Schüler abbilden, welche den Lernzuwachs und die Kompetenzentwicklung aufzeigen und insbesondere für alle gut lesbar sind. Sie geben der abnehmenden Lehrpersonen eine klare Übersicht, wo wer steht und lassen so eine individuelle Förderung schon von Beginn an zu. Sie ermöglichen ein schnelles Eingehen auf die Fähigkeiten der einzelnen Schülerinnen und Schüler, zeigen die Fortschritte und die nächsten Lernschritte auf.

Damit der Paradigmenwechsel zu einer Kompetenzorientierung nicht hinfällig wird, müssen wir die Beurteilungspraxis weiterentwickeln. Wir müssen die grosse Chance, alle Schülerinnen und Schüler ganzheitlich zu beurteilen, nutzen. So können zum Beispiel die Leistungen sämtlicher

SchülerInnen, auch solcher mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen, in einem Kompetenzraster abgebildet werden. Bei der Neuentwicklung solcher Portfolios oder Zeugnisse muss darauf geachtet werden, dass sich die zeitliche Belastung der Lehrpersonen für das Beurteilen der Kompetenzen im Rahmen hält und nicht zu einem übermässigen Administrationsaufwand führt.

Andere Möglichkeit des Umgangs mit Zeugnissen

Im Oktober 2013 war ich in verschiedenen Schulen in Nordrhein-Westfalen zu Besuch. Schulen, in welchen Inklusion schon seit Jahrzehnten umgesetzt wird. Neben den vielen spannenden Schulbesuchen bleibt mir vor allem das Gespräch mit der Schulleiterin und ihrem Team aus der Rosenmaargrundschule Köln in Erinnerung.

Unweigerlich kamen wir bei der Diskussion auf das Thema Noten, Tests und Übertritte zu sprechen, schliesslich ist Inklusion nicht mit Selektion zu vereinbaren. Die Rosenmaarschule hat jahrzehntlang keine Notenzeugnisse mehr ausgestellt. Dieser «Missstand» fiel dem Bildungsministerium erst vor wenigen Jahren auf – sofort wurde verlangt, dass auch an der Rosenmaarschule Notenzeugnisse auszustellen seien. Als Erstes rebellierte die Schulleiterin gemeinsam mit den Lehrerinnen und Lehrern, leider erfolglos. Daraufhin legten die Eltern beim Bildungsministerium ihr Veto ein, ihre Kinder und sie selbst seien mit den Berichtszeugnissen und Gesprächen bestens über die Fähigkeiten und erreichten Kompetenzen informiert. Auch diese Einsprache blieb erfolglos. Darauf meldeten sich die Eltern bei der Schulleitung: Machen Sie sich keine Umstände, schreiben Sie Zeugnisse und legen Sie sie zu den Akten unserer Kinder – niemand hat vorgeschrieben, dass wir Eltern oder die Kinder die Zeugnisse einsehen müssen. Und so wird es bis heute gehandhabt: die Zeugnisse werden geschrieben, verschwinden ungesehen in den Dossiers und die Kinder werden anhand einer reinen Gesamtbeurteilung ohne Zahlen den verschiedenen Anschlusschulen zugeteilt!

Januar – alle Jahre wieder! Unterdessen habe ich aus den vielen Unterlagen auf meinem Tisch einen ersten Entwurf für die Zeugnisse geschrieben – ich weiss, dass ich die Entwürfe nach einmal «drüber schlafen» nochmals ändern werde, auch wenn ich weiss, dass ich nie wirklich mit den Zeugnissen zufrieden bin. Wie gerne würde ich sie in einer Schublade verschwinden lassen! ■

Katrin Meier ist Primarschullehrerin in Zürich. Sie ist Präsidentin der VPOD-Verbandskommission Bildung, Erziehung und Wissenschaft sowie der Sektion Lehrberufe Zürich.



Kurznachrichten

Resolution für die Abschaffung der «Checks» in Basel

Lehrpersonen aus allen Schulstufen in Basel-Stadt haben beantragt, dass an der Gesamtkonferenz der Kantonalen Schulkonferenz vom 22. März 2017 eine Resolution verabschiedet wird, die die Abschaffung standardisierter Leistungsüberprüfungen («Checks») sowie eine entsprechende Kurskorrektur fordert:

«Die unnötigen und teuren externen Leistungschecks in der obligatorischen Schulzeit gehören abgeschafft. Die Lehrerinnen und Lehrer sollen wieder das volle Vertrauen zurückerhalten, dass sie mit den Lernberichten und den Zeugnisnoten eine glaubwürdige und brauchbare Gesamtbeurteilung der Schülerinnen und Schüler liefern. Standardisierte Tests sind teuer, förderdiagnostisch unbrauchbar und sie führen zum unsäglichen Phänomen des «teaching to the test». Sie entwerten den Unterricht, sie schwächen die Rolle der Lehrerinnen und Lehrer und sie bergen die Gefahr von unsinnigen Rankings innerhalb der Klassen, in den Schulhäusern, zwischen den Schulstandorten und den Kantonen. Der Wirtschaft sei es unbenommen, gemäss ihren Bedürfnissen Eignungstests durchzuführen, doch externe standardisierte Checks sind mit dem Bildungsauftrag der Volksschule nicht vereinbar.»

Die Gewerkschaft Erziehung im VPOD Basel ist grundsätzlich mit diesen Forderungen einverstanden. Auch der Zeitpunkt für die Resolution, nach dem Vorsteherwechsel im Erziehungsdepartement, ist gut gewählt. Ein wichtiges Argument für die Checks war ursprünglich, dass die Wirtschaft auf von Privatanbietern durchgeführte «Multichecks» verzichten würde, sobald auf der

Sekundarstufe standardisierte Leistungsüberprüfungen eingeführt sind. Das einzige uns bekannte Unternehmen, welche dies nun tatsächlich auch macht, ist die Swatch-Group. Wenn nicht bald weitere folgen, ist die GE im VPOD für die generelle Abschaffung der Checks.

Bildungsreise Albanien

Eine Studienreise nach Albanien und Kosova vom 08.-17. Oktober 2017 (Zürcher Herbstferien) ermöglicht das Kennenlernen von Kulturstätten des UNESCO-Weltkulturerbes, bezaubernden Landschaften und gesellschaftlichen Gegensätzen.

Geplant sind zudem Gespräche mit Bildungsverantwortlichen sowie der Besuch einer Volksschule. Thema wird dabei unter anderem sein, in welchem Rahmen die Schweiz in Albanien und Kosova Entwicklungshilfe leistet.

Informationen und Anmeldung:
Nexhat Maloku, Mediator CAS, HSK-Lehrer
Tel. 076 569 20 80,
E-Mail: nmaloku@sunrise.ch

Schnupperstudium für Flüchtlinge an der Universität Luzern

(Panorama) An den Universitäten Basel, Genf und Zürich gibt es bereits spezielle Angebote für Flüchtlinge. Ab Frühlingsemester 2017 können nun auch an der Universität Luzern maximal zehn im Kanton Luzern wohnhafte Flüchtlinge für die Dauer eines Semesters kostenlos vier Vorlesungen oder Seminare pro Woche besuchen. Das Angebot gilt für Lehrveranstaltungen, die offen sind für Hörerinnen und Hörer.

Das Schnupperstudium steht geflüchteten Personen offen, die mindestens 21 Jahre alt sind und in der Sprache der Lehrveranstaltung Kenntnisse auf dem Level B2 nachweisen können sowie über eine Aufenthaltsgenehmigung B oder F verfügen. Die Teilnehmenden werden von Mentorinnen und Mentoren aus der Studierendenschaft betreut.

Solidarität mit den verfolgten Lehrpersonen in der Türkei!

Nachdem wir bereits in bildungspolitik 199 (S. 28-29) über die Lage der Lehrpersonen in der Türkei berichtet hatten, hat sich die VPOD-Verbandskommission Bildung an ihrer Februar-Sitzung von Gewerkschaftskollegen aus der Türkei informieren lassen und zusammen mit ihnen Möglichkeiten der Unterstützung diskutiert.

Seit der Einführung des Ausnahmezustandes im vergangenen Sommer wurden in der Türkei mehr als 33 000 Lehrpersonen entlassen oder suspendiert. Darunter viele Mitglieder der Gewerkschaft Egitim Sen und des Dachverbandes für den öffentlichen Dienst KESK. Zahlreiche Personen wurden gefangen gesetzt.

Mit Repressionen wie Streik- und Demonstrationsverboten und dem Verbot, Medienmitteilungen zu veröffentlichen, werden die Kolleginnen und Kollegen daran gehindert, auf ihre Situation aufmerksam zu machen und ihre Kritik am Vorgehen der Regierung zu äussern. Die beiden Verbände werden in die Illegalität abgedrängt, es wird Druck auf ihre Mitglieder ausgeübt, und neue Lehrpersonen müssen sich in mündlichen Befragungen zum Regime bekennen, wenn sie eine Stelle wollen.

Für die entlassenen Gewerkschaftsmitglieder und ihre Familien bedeutet das, dass sie keine Existenzgrundlage mehr haben. Egitim Sen und KESK (beide Verbände sind Mitglieder im europäischen und internationalen Gewerkschaftsbund bzw. in ETUCE und Education International) versuchen ihre Arbeit fortzusetzen, Menschenrechte und Gewerkschaftsrechte zu verteidigen und die betroffenen Kolleginnen und Kollegen rechtlich und finanziell zu unterstützen.

Die VPOD-Verbandskommission Bildung drückt ihre Solidarität mit den verfolgten, entlassenen und suspendierten Lehrpersonen aus und appelliert an die Verantwortlichen, die Massnahmen zurückzunehmen und die Rechte der Bevölkerung auf freie Meinungsäusserung, Organisationsfreiheit und gewerkschaftliche Betätigung zu respektieren. Ein entsprechender Antrag auf öffentliche Solidarisierung und Unterstützung wird zudem dem VPOD-Landesvorstand und der Delegiertenversammlung unterbreitet. ■

Vergleichbarkeit und Kosteneffizienz um jeden Preis?

Linke Bildungspolitik bedeutet heute vor allem, gegen den Abbau von Angeboten und die Verschlechterung von Arbeitsbedingungen im Bildungsbereich zu kämpfen. Oder anders gesagt: Sie ist der Kampf gegen den Zwang nach Vergleichbarkeit von Leistung und Kosteneffizienz um jeden Preis.

Von Urban Sager



Proteste vom Dezember 2016 gegen den von der Luzerner Regierung – unter dem Namen «Konsolidierungsprogramm 17» – vorangetriebenen Bildungsabbau.

Öffentliche Bildung ist heutzutage anhaltenden Angriffen ausgesetzt. Hinter diesen steckt zum einen die neoliberale Tiefsteuerpolitik vieler Kantone und des Bundes, zum anderen ist aber auch der gesamtgesellschaftliche Trend zur Ökonomisierung sämtlicher Lebensbereiche für diese Angriffe mit verantwortlich.

Bildung wird in den öffentlichen Debatten immer mehr auf wirtschaftliche Aspekte reduziert, die finanziellen Mittel werden durch Steuerreduktionen künstlich verknappt und es wird zunehmend eine absolute Vergleichbarkeit von Kosten und Resultaten im Bildungsbereich gefordert. So wird Bildung zwar stets als wichtigste Ressource propagiert, gleichzeitig werden aber die nötigen Mittel nach und nach zusammengestrichen. Im Kanton Luzern ist diese Entwicklung bereits weit fortgeschritten.

Künstliche Verknappung der Mittel

Der Kanton Luzern befindet sich auf finanzieller Talfahrt. Seit die Unternehmenssteuern im Jahre 2012 auf das tiefste Niveau der Schweiz gesenkt wurden, schreibt der Kanton tiefrote Zahlen. Bisheriger Tiefpunkt ist das gigantische Abbaupaket mit dem wohlklingendem Namen «Konsolidierungsprogramm 17», das im Dezember 2016 vom Kantonsrat beschlossen wurde und «Entlastungsmassnahmen» von mehr als einer halben Milliarde Franken umfasst.

Neben kleineren, durchaus sinnvollen Anpassungen am Steuersystem (Reduktion des Eigenbetreuungsabzugs, Festsetzung der Dividendenbesteuerung und Beschränkung des Pendlerabzugs) sind es vor allem eine generelle Steuerfusserhöhung, einschneidende Leistungskürzungen im Service public und eine deutliche Verschlechterung der Arbeitsbedingungen von Staatsangestellten und

Lehrpersonen, mit denen Steuergeschenke an Unternehmen und Vermögende kompensiert werden. Alle Staatsangestellten müssen 1.25 Stunden mehr arbeiten (43.25 Stunden die Woche) und das Vollpensum der Lehrpersonen wird auf allen Stufen um eine Lektion erhöht. Wie weit die bürgerliche Mehrheit im Kanton Luzern zu gehen bereit ist, hat sie im Budgetprozess 2015 gezeigt, als sie beschloss, sämtliche Berufsfachschulen und Mittelschulen im Schuljahr 2016/17 für eine Woche zu schliessen und den Lehrpersonen auf dieser Basis den Jahreslohn um 2.2 Prozent zu kürzen.

Es ist dieser immense, selbst auferlegte Kostendruck, der weiter auch dazu führt, dass kein Geld mehr für eine nachhaltige und sinnvolle Einführung des Lehrplans 21 vorhanden ist. Die Einführung muss im Kanton Luzern «kostenneutral» umgesetzt werden. Das bedeutet, dass einzig die vorhandenen schulinternen Fortbildungstage

für die Umsetzung des neuen Lehrplans zur Verfügung gestellt werden. Diese geht damit mehrheitlich auf Kosten der täglichen Arbeit und Unterrichtstätigkeit sowie der allgemeinen Weiterbildung, beispielsweise im didaktischen Bereich. Entsprechend gering ist die Energie und Motivation, sich auf den neuen Lehrplan einzulassen. Dies sind äusserst schlechte Voraussetzungen für das Gelingen und die Akzeptanz dieser grossen, für die kommenden Jahre wegweisenden Reform zur Harmonisierung der Volksschule.

Bildungsverwaltung als «Managementaufgabe»

Das Luzerner Bildungs- und Kulturdepartement konnte sich in den letzten Jahren fast nur noch mit der Frage befassen, wo noch finanzielle Mittel eingespart werden können und wo weitere Effizienzsteigerungen möglich sind. Die Leiter der drei Dienststellen im Bildungsbereich (Volksschule, Berufsbildung und Gymnasien) werden dabei immer mehr zu «Managern», die ihre «Unternehmung» nach «ökonomischen Massstäben und Organisationsformen» führen. So bilden die Rektorinnen und Rektoren der Gymnasial- und der Berufsbildung zusammen mit dem jeweiligen Dienststellenleiter die «Geschäftsleitung». Auch auf Volksschulstufe organisieren immer mehr Gemeinden die «Verwaltung der Schule» in ähnlichen, an der Privatwirtschaft orientierten Gremien. Lernende werden immer öfter als «Kunden» bezeichnet, die durch Lehrpersonen «beschult» werden. Die einzelnen Schulen bieten unterschiedliche «Bildungsprodukte» an, mit denen sie um möglichst viele Lernende «konkurrieren».

Die zunehmende Ökonomisierung hat sich nicht nur in die Sprache eingeschlichen, sondern sie verändert und prägt auch das Denken über Bildung. Immer häufiger wird darüber nachgedacht, nur noch diejenigen Bildungsangebote anzubieten, welche «stark nachgefragt» werden. Das sieht man beim Angebot an Freifächern auf der Sekundarstufe II deutlich: dieses wurde im Zuge der Abbaupolitik rigoros gekürzt.

Für alles braucht es einen «Benchmark»

Aufgrund der «Politik der leeren Kassen» nehmen die bürgerlichen Bildungspolitikern und -politiker immer weitere Kostenreduktionen bei der Bildung vor oder – was für viele der einfachere Weg ist – verlangen diese von der Bildungsverwaltung. Dabei werden so genannte «Benchmarks» herangezogen, die aufzeigen sollen, wo der Kanton Luzern mehr ausgibt als vergleichbare Kantone. Diese Praxis ist aus zwei Gründen grundsätzlich zu kritisieren.

Erstens führt dies in einer gesamtschweizerischen Perspektive zwangsläufig zu einer

Nivellierung nach unten, respektive zu einer Unterfinanzierung des Bildungssystems. Wenn sich nämlich alle Kantone bezüglich der Bildungsausgaben immer an den Mittelwerten orientieren und sich zum Ziel setzen, knapp darunter zu liegen, sinken diese in der Folge stetig. Eine finanzgetriebene Abwärtsspirale, welche die Bildungsqualität und das Bildungsangebot in der ganzen Schweiz stetig verschlechtert.

Zweitens lässt das föderale Bildungssystem solche Vergleiche zwischen den einzelnen Kantonen lediglich in einem beschränkten Mass zu, da sich die organisch gewachsenen Bildungssysteme nur bedingt miteinander vergleichen lassen. Sogar innerhalb eines Kantons lassen sich die Schulen aufgrund der sozioökonomischen Unterschiede zwischen einzelnen Gemeinden nur unter Vorbehalt vergleichen.

Dennoch halten viele Bürgerliche an solchen Vergleichen fest. Sie brauchen diese, um ihre Abbaupolitik pseudorational begründen zu können. Offensichtlich wird dies dann, wenn solche Vergleiche zu «falschen» Resultaten führen. Sie also aufzeigen, dass man bereits überdurchschnittliche Leistungen zu unterdurchschnittlichen Preisen erbringt – also effizient ist. So geschehen mit der 2014 vom Luzerner Regierungsrat bei BAK-Basel in Auftrag gegebenen Untersuchung über die Effizienz der Luzerner Verwaltung. Der resultierende Bericht attestiert dem Kanton über beinahe alle Bereiche hinweg eine effiziente Verwaltung und ein hohes Kostenbewusstsein und liefert daher kaum Argumente für einen weiteren Abbau. Von bürgerlicher Seite wurde der Bericht einfach ignoriert. In einem Kanton, in welchem CVP, SVP und FDP zusammen 92 von 120 Sitzen auf sich vereinen, geht das.

Der Drang nach absoluter Vergleichbarkeit greift auch bezüglich der Leistung einzelner Schülerinnen und Schüler oder ganzer Schulen immer weiter um sich. International ist dies kein neues Phänomen: PISA, IGLU, TIMSS etc. sind bereits seit Jahren Gegenstand internationaler Auseinandersetzungen über Bildungssysteme und -qualität. In der Schweiz jedoch war man sich lange Zeit einig, dass solche Vergleiche nicht viel bringen. Allerdings werden auch hierzulande die Rufe nach einer Veröffentlichung vorhandener Zahlen und dem Erstellen von Ranglisten immer lauter. So wurde im vergangenen Jahr auf Bundesebene ein Vorstoss eingereicht, mit dem die Publikation des Studienerfolgs von Gymnasiastinnen und Gymnasiasten aufgeschlüsselt nach Kantonen und einzelnen Gymnasien gefordert wird. Auch die im Lehrplan 21 angelegten Orientierungspunkte (Ende 4. Klasse und Mitte 8. Klasse) könnten von den Kantonen für einen Vergleich einzelner Schulen untereinander missbraucht werden. Wenn

diese Zahlen dann auch noch – frei nach der ökonomischen Theorie – dazu verwendet werden, einen Wettbewerb von Schulen um Lernende und staatliche Mittel zu initiieren, werden die Auswirkungen auf die Qualität der Bildung verheerend sein.

Wie lassen sich solche Bestrebungen erfolgreich bekämpfen?

Die Ökonomisierung der Bildung ist kein neues Phänomen und auch keines, das nicht bereits bekannt ist und diskutiert wird. Dennoch erscheint es schwierig, die bereits sehr tief in unsere Lebenswelt eingegrabene ökonomische Sichtweise auf menschliche Prozesse im Allgemeinen und auf die Bildung im Speziellen zu verändern. Ich stelle dennoch fest, dass sich viele Berufskolleginnen und -kollegen dieser Mechanismen nicht bewusst sind. Entsprechend wichtig ist es, sie darauf hinzuweisen und sie zu ermuntern, sich gegen diese einseitig ökonomische Sicht auf Bildung zu wehren. Sei es in der täglichen Arbeit, gegenüber ihren Vorgesetzten, in ihrem privaten Umfeld oder auf bildungspolitischer Ebene. Nur so schaffen wir ein breites Bewusstsein für die schädlichen Folgen einer zunehmenden Ökonomisierung von Bildung.

Auf politischer Ebene hat sich im Kanton Luzern in den vergangenen Jahren vor allem eines gezeigt: Sobald nicht mehr nur in Zahlen gesprochen, sondern der Leistungsabbau konkret benannt wird, kann er bekämpft werden. Zum einen schrecken bereits die Parlamentarierinnen und Parlamentarier zurück, da sie nicht für die Schliessung der Fachklasse Grafik oder die Abschaffung des Religionsunterrichts am Gymnasium verantwortlich sein wollen. Zum anderen lässt sich anhand konkreter Massnahmen auch der Bevölkerung besser aufzeigen, was diese Abbaupolitik für Folgen hat. Ein Beispiel hierfür ist die im letzten Dezember beschlossene Halbierung der Kantonsbeiträge an die Musikschulen des Kantons Luzern. Innert Kürze hat sich unter dem Dach der «Luzerner Allianz für Lebensqualität» ein breites Komitee gebildet, welches das Referendum gegen den Entscheid ergriff. Im Komitee bekämpft der VPOD zusammen mit den Berufsverbänden der Musikschule und etlichen Politikerinnen und Politikern – auch aus dem bürgerlichen Lager – den geplanten Leistungsabbau. Wer möchte denn schon dafür verantwortlich sein, dass Eltern künftig 175 Franken mehr pro Kind bezahlen müssen? Wenn wir es schaffen, die Bürgerinnen und Bürger über den Abbau konkreter Leistungen abstimmen zu lassen, werden sich diese in den meisten Fällen dagegen aussprechen. ■

Urban Sager ist Mittelschullehrer und Präsident des VPOD Luzern. Er sitzt für die SP im Kantonsrat.

In der Westschweiz wehrten sich zuletzt im November 2016 die Neuenburger Lehrpersonen gegen Sparmassnahmen – und waren zumindest teilweise erfolgreich.



Massnahmen, die die Schülerinnen und Schüler bei Schwierigkeiten unterstützen, ungeachtet dessen, welche Ursache diesen zugrunde liegt (körperliche Benachteiligung, Lese-Rechtschreibschwäche, Verhaltensauffälligkeiten, Migrationshintergrund, Traumatisierungen durch Fluchterfahrungen etc.). Für eine solche Bildungspolitik muss der Staat ausreichende Mittel bereitstellen. Es ist völlig inakzeptabel, dass die Unterstützung dieser SchülerInnen auf Kosten ihrer Klassenkolle-

gInnen oder der Lehrpersonen erfolgt. Die Aufgabe der Gewerkschaft ist hier vor allem, den richtigen Ansatzpunkt zu finden, wo sie sich zusammen mit den Lehrpersonen engagiert. Es gilt, eine Schule zu verteidigen, in der jeder Schülerin und jedem Schüler eine qualitativ hochstehende Ausbildung ermöglicht wird und in der gleichzeitig der Staat als Arbeitgeber es den Lehrpersonen, die jeden Tag darauf hinarbeiten, ermöglicht, dieses Ziel auch zu erreichen. Dazu braucht es insbesondere spezifische Unterstützung und gute Arbeitsbedingungen der Lehrpersonen.

Zudem muss eine emanzipatorische Schule auch Fragen der Geschlechtergerechtigkeit Aufmerksamkeit schenken: die Lehrpersonen für diese Fragen zu sensibilisieren, muss eine ihrer Hauptaufgaben sein. In diesem Sinne haben die Lehrpersonen von SSP Vaud Forderungen an das Rektorat der Haute Ecole Pédagogique Vaud (HEP) formuliert. Dies hat unter anderem dazu geführt, dass ein Gremium geschaffen wurde, welches die Gleichheit der Männer und Frauen an der HEP voranbringen soll.

Ausreichende Mittel für unsere Schule

Es wird deutlich, dass eine gute Schule auch eine ausreichende Finanzierung benötigt. Für die öffentliche Schule werden zwischen 22 und 35 Prozent der Budgets der öffentlichen Haushalte (kommunal und kantonale) aufgewandt. Das offenbart auf den ersten Blick erhebliche Unterschiede zwischen den verschiedenen Kantonen. Die strenge Austeritätspolitik von vielen Kantonen in den letzten Jahren ist noch beunruhigender. So sind im Kanton Vaud zwar die verabschiedeten öffentlichen Budgets in den letzten Jahren gestiegen, die Lehrpersonen haben davon jedoch nicht profitiert: Im Gegenteil fanden

Mit dem VPOD die öffentliche Schule für alle verteidigen!

Guter Unterricht für Schülerinnen und Schüler braucht gute Arbeitsbedingungen für Lehrpersonen.

Von Cora Antonioli (Übersetzung: Johannes Gruber)

Über die Schule, mit der jeder und jede von uns irgendwann einmal im Leben Bekanntschaft macht, wird verständlicherweise und von jeher diskutiert. Dabei ist sie auch der Kritik ausgesetzt. Aber sie ist insbesondere auch für alle die wichtig, die an ihr und für sie arbeiten, um damit eine bestimmte Vorstellung von Gesellschaft zu verwirklichen. Die Projekte, Veränderungen und Reformen, denen die Schule ausgesetzt ist, sind in jedem Falle besonders aussagekräftig hinsichtlich der allgemeinen politischen Entwicklung.

Wenn es tatsächlich wahr ist, dass eine gewisse Demokratisierung der Bildung von Kindern und Jugendlichen in der Schweiz stattgefunden hat, so bestehen doch weiterhin viele wichtige und zahlreiche Herausforderungen für die Schule, alte wie neue. Die Kämpfe um diese werden oft hart geführt. Dies besonders aufgrund des grossen Drucks, dem der Service Public in den meisten Kantonen der Schweiz ausgesetzt ist, weil jedes Jahr wieder der Staat auf dessen Kosten einen strengen Austeritätskurs verfolgt. Auch wenn es oft – wenn nicht sogar ausschliesslich – die Lehrpersonen sind, die zu den ersten Opfern der Mittelkürzungen werden, so leiden unter den Auswirkungen

auch Schülerinnen und Schülern, besonders hart die schwächsten unter ihnen. Wenn wir eine Schule verteidigen, die es allen erlaubt, sich die Fähigkeiten anzueignen, die für die eigene Emanzipation nötig sind und einen kritischen Geist auszubilden, sich in die Gesellschaft einzufügen und im Beruf Erfolg zu haben, müssen wir auch die Arbeitsbedingungen und Löhne der Lehrpersonen verteidigen, die täglich mit den Schülerinnen und Schülern arbeiten. Zuallererst ist genau dies die Aufgabe der Gewerkschaft, unsere Kolleginnen und Kollegen in diesem Kampf zu unterstützen.

Für eine demokratische und emanzipatorische Schule

Die Frage einer Demokratisierung der Schule und des Bildungssystems insgesamt ist grundlegend für eine linke Politik, die für soziale Gerechtigkeit steht. So muss eine Schule, die die Schülerinnen und Schüler selektiert und diskriminiert, bekämpft werden. Aus diesen Gründen setzt sich der SSP-VPOD dafür ein, dass Wege gefunden werden, mit denen Selektion so spät wie irgend möglich stattfindet und durch Anschluss- und Übergangsmöglichkeiten relativiert wird. Dies ist zudem verbunden mit

gerade auf ihrem Rücken Einsparungen statt, so 2009 eine neue Besoldungsordnung und 2013 die Leistungssenkung der Pensionskassen. Dank der Kämpfe der Lehrpersonen mit Kundgebungen und Streiks ist es ihnen mehr oder weniger gelungen, den Schaden zu begrenzen. So konnten zum Beispiel Verbesserungen für Primarlehrpersonen durchgesetzt werden wie z.B. eine neue Lektionentlastung für Klassenlehrpersonen. Zurzeit engagiert sich der SSP Lehrberufe Vaud insbesondere für die Reduktion der Belastungen der Lehrpersonen mit administrativen Aufgaben, er versucht Lösungen für die organisatorischen Probleme bei der Betreuung der Schülerinnen und Schüler zu finden, die sich durch das Inkrafttreten des neuen Schulgesetzes ergeben oder setzt sich für die Reduktion von im Moment zu hohen Klassengrößen an den Gymnasien ein.

In den anderen Kantonen der Westschweiz ist die Schule noch stärker unter Druck und offenen Angriffen ausgesetzt. Dies ist zum Beispiel die Situation in den Kantonen Neuchâtel und Fribourg. In den letzten Jahren hat die Neuenburger Schule zahlreiche Kürzungen hinnehmen müssen: Erhöhung des Pensums wie Streichung von Lektionentlastungen für Lehrpersonen der Sekundarstufe 2, Verpflichtung für alle Lehrpersonen Beiträge für etwaige Vertretungen zu zahlen, Erhöhung der Klassengrößen, Abschaffung der Übergangsklassen (diese sollten diejenigen SchülerInnen unterstützen, die vor einem Schulabbruch stehen). Diese belastende Situation dauert seit Monaten und Jahren an und hatte bereits einige Protestaktionen und Demonstrationen von KollegInnen zur Folge, die ihren jüngsten Höhepunkt im mehrtägigen Streik vom November 2016 hatten. Eine solch starke Mobilisierung gab es in Neuchâtel überhaupt zum ersten Mal seit 50 Jahren. Damit konnten wir zwar nicht die Rücknahme des neuen Lohnsystems erzwingen, jedoch erreichten wir eine Verbesserung der Arbeitsbedingungen, darunter etwa Lektionentlastungen für die Lehrpersonen, die von der 3. bis 6. Klasse (HarmoS) unterrichten und einen Ausbau der Entlastungen aus Altersgründen für Teilzeitangestellte.

In Fribourg wurden insbesondere die Klassen vergrössert (dies obwohl die Freiburger Schulklassen im landesweiten Vergleich bereits am grössten sind), die Löhne der Lehrpersonen auf Sekundarstufe 2 ohne entsprechendes Lehrerpatent gesenkt und die Arbeitszeiten für die Lehrpersonen auf der Sekundarstufe 1 und an den Gymnasien erhöht. Eine von der Lehrberufsgruppe des SSP Fribourg initiierte Petition, die eine Verkleinerung der Klassengrößen forderte, wurde von nahezu 1500 Personen unterzeichnet, wurde aber von der Freiburger Regierung abgelehnt. Aber solche Aktionen

stärken das Zusammengehörigkeitsgefühl unter den Lehrpersonen und stärken auch die Position gegenüber dem Arbeitgeber. Zudem machen sie die schwierigen Bedingungen erst öffentlich sichtbar, die nicht nur die Arbeitsbelastungen der Lehrpersonen erhöhen: diese haben auch eine schlechtere pädagogische Betreuung der Schülerinnen und Schüler zur Folge.

Sei es, dass es sich um Finanzierungsfragen, um den Service public oder speziell um den Bildungsbereich, um gezielte pädagogi-

sche Massnahmen oder um Arbeitsbedingungen handelt: Alle Aktionen und Kämpfe, die für Verteidigung, ja sogar Verbesserung der Schule stattfinden, müssen ermutigt und unterstützt werden. Dies ist vor allem die Aufgabe einer fortschrittlichen Gewerkschaft. Nur so können wir allen Kindern und Jugendlichen eine gute Ausbildung ermöglichen. ■

Cora Antonioli ist Präsidentin der Lehrberufsgruppe Vaud und Mitglied des SSP-VPOD-Landesvorstands.

Bekenntnis zum neuen Lehrplan

Bildungspolitische Auseinandersetzungen in den Kantonen Thurgau und St. Gallen. Von Maria Huber

Rechtsbürgerliche, fundamentale Kreise haben seit dem Entscheid zu HarmoS 2008 versucht, den Lehrplan 21 in der Ostschweiz zu verhindern. In den Kantonen St. Gallen und Thurgau haben sie, nachdem sie in den Parlamenten mit ihren Vorstössen zum Lehrplan und HarmoS gescheitert waren, Volksinitiativen lanciert. Beide Initiativen hatten zum Ziel, den Lehrplan 21 zu verhindern. In St. Gallen sollte der Kanton dazu bewegt werden, aus HarmoS auszuweichen. Der Kanton Thurgau hat 2008 den Beitritt zu HarmoS zwar abgelehnt, trotzdem aber die Vorgaben von HarmoS umgesetzt.

HarmoS, Französisch und das Thurgauerlied

Mit Angstmacherei haben rechtsbürgerliche, fundamentale Kreise versucht die Bevölkerung auf ihre Seite zu ziehen. Im Kanton Thurgau wollten sie über das Parlament direkt auf die Inhalte des Lehrplans 21 Einfluss nehmen. Dabei verschwiegen sie aber, dass es ihnen eigentlich nur um bestimmte Inhalte ging wie den Sexualunterricht. Sie warfen der Schule vor, dass sie sich zu stark in die Hoheit der Eltern einmischen würde. Kurz gesagt wollten sie das Rad zurückdrehen und die Methodenfreiheit in der Schule einschränken. Man kann sich die endlosen Diskussionen um Ziele und Umsetzung im Parlament gut vorstellen. Zu befürchten war, dass weltanschauliche Interessen und nicht das Wohl des Kindes und die pädagogischen Notwendigkeiten im Vordergrund stehen. Eine breite Allianz aus Verbänden, Gewerkschaften und politischen Parteien haben sich gegen die Initiative «Gute Thurgauer Schule ohne Lehrplan 21» stark gemacht. Sie wollten nicht, dass der Lehrplan neu geschrieben

werden muss und sie wollten den politischen Hickhack im Parlament verhindern. Diese Argumente haben die Stimmberechtigten überzeugt und die Initiative wurde wuchtig mit über 75 Prozent Nein-Stimmen barchab geschickt.

Der Kanton Thurgau ist ein konservativer Kanton, doch in der Bildung ist hier vieles möglich und auf die Methodenfreiheit wird grossen Wert gelegt. Mit dem klaren Verdikt des Stimmvolkes kann der Kanton Thurgau nun den neuen Volksschullehrplan wie vorgesehen umsetzen. Dazu gehört leider auch, dass der Französischunterricht von der Primarschule in die Sekundarstufe verlegt werden soll. Dies ist zwar im Moment sistiert, doch der Grosse Rat wird sich 2017 nochmals damit befassen. Der VPOD hat sich gegen eine Verlegung des Fachs Französisch in die Sekundarstufe ausgesprochen. Auch hat sich der VPOD dagegen gewehrt, dass das Thurgauerlied im Thurgauer Lehrplan für obligatorisch erklärt wird. Auch hier hat der Grosse Rat Einfluss genommen. Alle MittelstufenschülerInnen müssen nun dieses Lied lernen. Was eigentlich absurd ist. Es ist zu hoffen, dass der Grosse Rat den Entscheid des Stimmvolkes ernst nimmt und die Finger vom Thurgauer Lehrplan lässt.

Kampf um mehr Durchlässigkeit

Das St. Galler Stimmvolk musste sich 2016 mit dem HarmoS-Austritt befassen. Obwohl die Initianten ursprünglich zwei Initiativen eingereicht hatten, kam nur eine zur Abstimmung. Die St. Galler Regierung hatte die zweite Initiative für ungültig erklärt, weil eine Gesetzesänderungen nicht möglich sei, solange der Kanton Mitglied des HarmoS-Konkordats ist. Die Initiative forderte – wie

die Initiative im Kanton Thurgau –, dass zukünftig der Kantonsrat über den Volksschullehrplan entscheidet. Der Kanton St. Gallen hatte 2008 trotz grossen Widerstands rechtsbürgerlicher Kreise dem Beitritt zum HarmoS Konkordat zugestimmt. Im August 2016 hat das St. Galler Stimmvolk sich nun klar zu dem eingeschlagenen Weg bekannt und die Initiative deutlich mit 70 Prozent Nein-Stimmen abgelehnt.

Die Umsetzung von HarmoS hat sich in weiten Teilen am bestehenden St. Galler Schulsystem orientiert, an den Besonderheiten der St. Galler Volksschule wird festgehalten. Für den Kanton St. Gallen wird sich auch mit dem neuen Volksschullehrplan nicht viel ändern. Wichtig ist, dass aktuelle gesellschaftliche Anforderungen aufgenommen werden, Qualität und Durchlässigkeit in der obligatorischen Schule erhöht und Mobilitätshindernisse beseitigt werden. Zudem gilt es, das Recht auf Bildung auszuweiten und die Herkunftssprache der Migrationsbevölkerung aufzuwerten.

Noch ist dies nicht alles umgesetzt. Insbesondere gibt es in St. Gallen noch zu hohe gesetzliche Hürden, um Neues auszuprobieren. Hinsichtlich der Durchlässigkeit der Oberstufe hinkt der Kanton St. Gallen weit hinten nach. Immer noch wird am dualen System Real- und Sekundarstufe festgehalten. Eine Öffnung findet nur zögerlich statt und die Oberstufen haben nur wenig Spielraum. Altersdurchmischtes Lernen ist nur mit einer Ausnahmegewilligung möglich. Angeboten werden nur zwei Niveaufächer (Englisch und Mathematik). Die Schulen sind frei, ob sie beim kooperativen, typengetrennten Oberstufenmodell bleiben oder das kooperative Schulmodell wählen. Auch gibt es im Kanton St. Gallen immer noch getrennte Schulen – reine Real- und reine Sekundarschulen. Hier besteht aus Sicht des VPOD ein grosser Handlungsbedarf. Die Oberstufe muss endlich weiterentwickelt werden. Aber hier hapert's. Der Vorschlag des Erziehungsrats für die Weiterentwicklung der Oberstufe lässt auf fehlenden Mut für einen Paradigmenwechsel schliessen. Man will weiterhin an Sekundar- und Realschulen festhalten und lediglich das Angebot der Niveaufächer erweitern. Thurgau und Appenzell AR haben schon längst diese Schritte vollzogen, St. Gallen will einfach nicht – und dies liegt nicht nur an der Politik: Auch die betroffenen Lehrpersonen stellen sich quer. Was sehr bedauerlich ist. Der VPOD plädiert schon lange für mehr Durchlässigkeit. Der Weg in St. Gallen ist diesbezüglich aber ziemlich steinig. ■

Maria Huber ist Regionalsekretärin des VPOD für die Ostschweiz.

Ab ins schulische Unterholz!

Ein Plädoyer für die Wiederentdeckung der – auch subversiven – Wirkungsmacht pädagogischer Arbeit. Von Christoph Schmutz

Soyons réalistes, demandons l'impossible! So lieb mir diese Wandparole aus dem Paris des Jahres 1968 ist – in Sachen hochtrabende, bildungspolitisch linke Horizonte bin ich mittlerweile einigermassen desillusioniert. Was wollen wir realistischerweise fordern angesichts der Machtverhältnisse in den Kantonen, in unserem Lande, in Europa? Die Bildungslandschaft ist im Würgegriff ökonomischer Interessen: Sie ist durch eine kalte Vermessungs- und Verwertungslogik geprägt, ist Tummelplatz eines gnadenlosen Vergleichs- und Verdrängungswettbewerbs. Das betrifft alle Bereiche vom Klassenverband bis zum grossen Länder-Ranking. Linke Bildungspolitik müsste also dieses System als Ganzes denunzieren als nicht vereinbar mit einem humanistischen Menschen- und Gesellschaftsbild, ja einem kritischen Weltbild überhaupt.

Ermächtigen wir uns selbst!

Ich werde nun trotzdem eine Lanze brechen für eine andere Gewichtung der Handlungsebenen; weg von der grossen Bildungslandschaftsbühne hinein ins pädagogische Unterholz. Setze die pädagogische Energie, die politische Kraft, die didaktische Phantasie dort ein, wo du unmittelbar arbeitest. Grabe, wo du stehst. Bring dich dort ein, wo du das Werkzeug hast und wo du unmittelbar wirksam bist. Sei mutig. Nutze den didaktischen Spielraum – bis an die äussersten Grenzen. Setze thematische, inhaltliche Akzente, die für dich wirklich relevant sind. Relativiere Lehrplanziele, die dem Kindeswohl widersprechen. Verweigere dich der Rolle des Sortierers und der Ausleserin, wenn dadurch Kinderrechte verletzt werden. Betone die Wichtigkeit der sozialen Qualität der Klassengemeinschaft. Realisiere Projekte, die die SchülerInnen in ihrer ganzen Vielseitigkeit und Verschiedenheit ansprechen. Sorge mit dafür, dass die Schule ein Ort ist, wo alle Beteiligten gerne arbeiten und leben. Vonnöten ist ein Haltungswechsel: Auch für das Wohl von uns Lehrkräften ist es wichtig, dass wir nicht nur jammern, uns als Opfer sehen und uns in die Vereinzelung zurückziehen, sondern dass wir uns selbst ermächtigen, uns zusammentun, uns einbringen, um damit auf der Ebene der Klasse, des Teams, der Institution ein möglichst

hohes Mass an Autonomie zu behaupten oder wieder zu erlangen. Gegen (partei-)politische Vereinnahmungen, Übergriffe der ökonomisch Mächtigen, gegen die Masslosigkeit an überfordernden Ansprüchen hilft nur eine gewisse Renitenz.

«Fussball spielen» für Aufklärung und Menschenrechte

Um es mit einem Bild aus der Welt des Fussballs zu illustrieren: Wir PädagogInnen sind die SpielgestalterInnen im Klassenzimmer, im Hörsaal, im Lehrerzimmer und in Konferenzen. Wir können mit klugen, offensiven Pässen Räume öffnen, den Rhythmus des Spiels bestimmen und mit Kreativität und Ideen überraschen; in der Defensive stehen wir kompakt, machen die Räume eng, bügeln die Fehler anderer aus. Nicht die FIFA-Oberen, nicht der Clubbesitzer und nicht der Marketingchef – nein, wir bestimmen konkret und direkt das Spielgeschehen. Tun wir das mit Leidenschaft und Cleverness, haben wir auch das «Publikum» auf unserer Seite – nämlich vor allem die Eltern und die Behörden. Wenn wir unsere Arbeit fachlich und menschlich gut machen, dann haben wir zudem die Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit im Boot. Junge Menschen, die in einer guten Schule nicht lernsatt im Stand-by-Modus an der Oberfläche verharren, sondern bildungshungrig die Vertiefung suchen.

Als Unterrichtende verpflichten wir uns dem aufrechten Gang und den Werten der universellen Menschenrechte respektive der Aufklärung. Denn was können wir, was kann linke Bildungspolitik anderes wollen, als Jugendliche auf dem Weg zu freien, gleichwertigen, solidarischen Menschen mit kritischem Urteilsvermögen zu begleiten und zu unterstützen. Wir orientieren uns an Menschen, die sich nicht in erster Linie geschmeidig ins System einpassen, sondern die sich als GestalterInnen und spätere BürgerInnen in die Gesellschaft einbringen. ■

Christoph Schmutz ist Lehrer in Schaffhausen und VPOD-Mitglied.

Konsequentes Engagement

Spuren meiner persönlichen Gratwanderung, ein kursorischer Streifzug durch 199 Nummern unserer Zeitschrift. **Von Peter Wanzenried**



LEHRERZYTIG

Bulletin der Lehrersektion VPOD

Nummer 1/77 1. Jahrgang

Einladung zur Generalversammlung 1977 der Sektion Lehrer VPOD

Inhalt:

1. Protokoll
2. Mitteilungen
3. Jahresberichte 1976, Sektion und Gruppen
4. Jahresrechnung 1976
5. Anstellung eines Sekretärs, halbtags (2 Arbeitsstunden pro Woche (Wochen): Pflichtunterricht, Arbeitsbedingungen, weitere Vorgaben.
6. Budget 1977
7. Festsetzung des Beitrags für das Jahr 1976
8. Ersatzwahl in den Vorstand (Stichtag: Sonntag 20. März 1977)
9. Wahl eines Rechnungsprüfers und eines Ersatzes
10. Arbeitsprogramm 1977
11. Allfälliges

Der Vorstand

Inhalt

Der Fall Schwamendropfen (sic) Anzeigen aus Elternbriefen! 6.2

Aufruf zur Demonstration 6.4

Im Gebot eines neuen Lehrerbildungsgesetzes 6.4

Jahresbericht des Präsidiums 6.8

Bericht der Arbeitsgruppe 6.10

Bericht der Gruppe Berufsschullehrer 6.11

Bericht der Gruppe Kinderkrippenleiterinnen 6.11

Bericht der Gruppe Mittelschullehrer 6.12

Dienstag, 22. März 1977, 20.00 h
Volkshaus «Blauer Saal»

Lehrerzytig 1/1977

Schon der Name war Programm: Mundart war angesagt für unsere Schulen. Damit sollte der Benachteiligung von Kindern aus bildungsfernem Milieu entgegengewirkt werden. So sollte einem elitären Kulturverständnis eine Absage erteilt werden. Damit machten wir auch in unserem Unterricht am Seminar ernst und riskierten scharfe Verweise. Wenigstens ein kleines Zeichen der Solidarität mit all jenen Lehrerinnen und Lehrern, die ihrer Gesinnung wegen ausgegrenzt wurden. Davon ist in dieser ersten Nummer ausführlich die Rede. Kein Wunder war denn auch in der Vernehmlassung zum neuen Lehrerbildungsgesetz – auf das wir am Seminar eifrig hinarbeiteten – der berüchtigte Paragraph 8, Erteilung und Entzug des Wählbarkeitszeugnisses, als Schicksalsparagraph für den VPOD unannehmbar. Sollte wirklich deswegen die ganze erhoffte Entwicklung in Frage gestellt werden? – Wir rangen verbissen. Und dabei hatte doch der VPOD erst vor kurzem Gelegenheit gehabt, sich bei uns am Oberseminar zu präsentieren. Für mich der Anfang meiner Mitgliedschaft. Auf jeden Fall waren wir am 1. Mai dabei und demonstrierten gegen politische Entlassungen und Nichteinstellungen – Widersprüche hin oder her!

Lehrermagazin 50/1987

«Vom Zürcher Mitteilungsblatt zum selbständigen Magazin» wird die Entwicklung der ersten zehn Jahre umschrieben und dann wird Persönliches, Politisches und Pädagogisches zum Jubiläum reflektiert. «Zwischen Engagement und Arrangement» steht als Titel für den Bericht über eine Dis-

kussionsrunde mit vielen Kolleginnen und Kollegen, die mir in lebhafter Erinnerung sind: Catherine Aubert, Marianne Huber, Martin Langenegger, Markus Truniger, Heiner Teutenberg, Jan Gunz und Ruedi Tobler. Da prallen genau jene Positionen aufeinander, die auch mir wohl vertraut sind: Sollen gewerkschaftliche Anliegen im Zentrum stehen in Übereinstimmung mit andern Berufsgruppen, im Kampf um bessere Arbeitsbedingungen, als Gegenposition zu kapitalistischen bürgerlichen Forderungen? Oder geht es primär um unser Bildungsverständnis, unsere Erwartungen an Schulentwicklung zum Wohle einer humaneren und sozialeren Gesellschaft? Engagieren wir uns für die grossen bildungspolitischen Würfe oder beginnen wir unseren Einsatz im eigenen Schulzimmer, im Kollegium unserer Schule? «Nicht Lösungen haben wir zu bieten, aber hoffentlich ein paar Denkanstösse» heisst es im einleitenden Text. Genau das ist für mich eine wünschenswerte linke Überzeugung, die ich gerne teile.

Magazin für Schule und Kindergarten 100/1997

Eine illustre Reihe von Persönlichkeiten aus der Schweizer Bildungslandschaft würdigt die Wirkung des Magazins aus verschiedenen Perspektiven: Als Bindeglied zwischen Schule und Politik, gar als bildungspolitisches Frühwarnsystem, als unverzichtbares Diskussionsforum beim Bewusstmachen von bildungspolitischen und pädagogischen Zusammenhängen mit dem Versuch, die Balance zwischen Polen auszuhalten und diese – im Unterschied zu Positionsbezügen

Da liegen sie vor mir, die Nummern 1, 50, 100, 150 und 199 unserer VPOD-Zeitschrift. Ich blättere sie durch und erinnere mich. Ja, genau, so war es damals! Da sind wir uns begegnet! Darum haben wir gerungen! Als Erziehungswissenschaftler, Seminarlehrer, Mitarbeiter in zahlreichen Schulentwicklungsprojekten und VPOD-Mitglied war ich oft auf einer Gratwanderung zwischen den Positionen kompromissloser Vertreter linker Anliegen und der Suche nach einem gangbaren Kompromiss im schulpolitischen Umfeld. Aus dieser Sicht möchte ich hier anhand der ausgewählten Nummern einen Rückblick wagen auf die Veränderung unserer Bildungslandschaft in den vergangenen 40 Jahren.

vpod bildungspolitik 200 33

der Extreme – gar als diskussionswürdig und diskussionswert auszuweisen.

Kritisch wird hinterfragt, wie das neue Schlagwort «Integration» zu verstehen sei. Oder wie den zunehmenden Forderungen, was wir alles «müssen» zu begegnen sei.

Wie diese Postulate sich auswirken könnten, wird in einem zweiten Schwerpunkt dieses Hefts deutlich: «Islam – vertraut und doch unbekannt. Versuch einen Beitrag zum Abbau von Klischeebildern zu leisten». Wahrlich ein Beitrag, der in den gesellschaftspolitischen Diskurs zu einem frühen Zeitpunkt eingriff. Hätte er doch mehr zu bewirken vermocht!

vpod bildungspolitik 150/2007

Schon die Zeichnungen von Ruedi Lambert auf dem Titelblatt umreissen den aktuellen Bildungsraum Schweiz: Hier baut EDK + Bund GmbH – ohne Recht auf Bildung – mit HarmoS, Bologna, Standards, Monitoring den schiefen Turm von Pisa und darüber als graue Wolke: Sparen. Ruedi Tobler macht in seinem Editorial deutlich, wie Gegensteuer gegeben wird, zu all dem was uns bedeutsam ist. Und er verspricht, auch im vierten Jahrzehnt sich im Magazin mit kritischem Geist für ein weltoffenes, gerechtes und demokratisches Bildungswesen auf der Grundlage des Rechts auf Bildung einzusetzen.

«Inklusion» in einer Schule für alle wird da gefordert und das Hintennachhinken der Schweiz in diesen Entwicklungen beklagt. Verbunden natürlich mit dem Postulat, auch entsprechende Rahmenbedingungen zu schaffen, die Innovationen ermöglichen. Aber auch auf andere Baustellen in der schweizerischen Schullandschaft werden Streiflichter geworfen: Berufsbildung, Sekundarstufe I, Familienergänzende Betreuung, Freie Schulwahl, Förderung von Bildung, Forschung und Innovation. Eine Riesenbaustelle eben, wie schon auf dem Titelblatt ersichtlich.

Für mich persönlich berührend, dass gerade in dieser Nummer auch der Nachruf auf meine liebe verstorbene Kollegin Nora Kubli steht – und diese Lebensbilder wichtiger pädagogische Pionierinnen enthält, mit denen sie sich ja intensiv beschäftigt hat, was mir aus manchem engagierten Gespräch mit ihr in Erinnerung ist.

Und schliesslich: vpod bildungspolitik. Zeitschrift für Bildung, Erziehung und Wissenschaft 199/2016

«Wider den Wirtschaftsfetischismus an der Schule» ist der Titel des ersten Beitrages. Damit ist klar Position bezogen. Einerseits gegen die ungläubliche Verkürzung von Bildung auf das, was wirtschaftlich verwertbar ist, auf die Bereitstellung von Humankapital im Dienste kapitalistischer Unternehmen.

Dann als unkritische Übernahme unternehmerischer Strukturen und Standards in unseren Schulen. Als schleichende Privatisierung öffentlicher Bildung. Und schliesslich gegen die Reduktion der Mitwirkungsmöglichkeiten und -rechte in geleiteten Schulen. Mit all dem eng verknüpft: Leistungsabbau und Sparübungen auf dem Buckel von Lehrenden und Lernenden aller Stufen. «Gewerkschaften an die Schulen!» heisst denn auch der Aufruf, dem wir wohl Folge leisten müssen, ohne dabei die Bereitschaft zur konstruktiven Mitwirkung aufzugeben. Setzen wir uns vor Ort ein, für Projekte mit breitem Bildungshorizont, für gerechte Verteilung der Mittel auf ein umfassendes Bildungsangebot, für Attraktivität unserer Volksschule für alle. So gehe ich auf meiner Gratwanderung in unserer Schullandschaft weiter auf der Suche nach meinem linken Bildungsverständnis. Ein Gedicht von Erich Fried ist mir dabei immer wieder hilfreicher Wegweiser:

Kinder und Linke

**Wer Kindern sagt
Ihr habt rechts zu denken
der ist ein Rechter
Wer Kindern sagt
Ihr habt links zu denken
der ist ein Rechter**

**Wer Kindern sagt
Ihr habt gar nichts zu denken
der ist ein Rechter
Wer Kindern sagt
Es ist ganz gleich was ihr denkt
der ist ein Rechter**

**Wer Kindern sagt
was er selbst denkt
und ihnen auch sagt
dass daran etwas falsch sein
könnte
der ist vielleicht
ein Linker (Erich Fried)**

Reflexionen zu drei Gesprächen

Meine Streiflichter auf die letzten 40 Jahre unserer Zeitschrift nahm ich zum Ausgangspunkt für drei Gespräche mit langjährigen Weggefährten: Pankraz Blesi, einem lieben Kollegen vom Seminar, Hans-Martin Binder, bis vor Kurzem aktiv in der Bildungsplanung des Kantons Zürich und Jürg Brühlmann, Leiter der pädagogischen Arbeitsstelle des LCH. Manch gemeinsame Erinnerung tauschten wir aus und waren immer wieder überrascht, was bei uns hängen geblieben war, wie unterschiedlich wir manches gewichteten, welche Fragen dabei aufgeworfen wurden.

Gleich meine Gedanken zur ersten Nummer der Lehrerzeitung führten zu einigen Kontroversen: War der Drang zur Mundart tatsächlich ein ideologisches Bekenntnis oder pures Einschwenken auf einen Trend? Hätte nicht im Gegenteil bedachte Förderung der Standardsprache zu mehr Chancengleichheit geführt, wenn man die vorliegenden Befunde zur sprachlichen Sozialisation ernst genommen hätte? Ist der Sprung zur Solidarität mit den aus politischen Gründen ausgegrenzten Kollegen nicht übertrieben? Wird dieser dem, was damals tatsächlich geschah, nicht gerecht? Und welche Entwicklungen erhofften wir uns denn damals vom neuen Lehrerbildungsgesetz? Was tatsächlich seither geschah, zeigt es: die Frage nach Zugängen zum Lehrberuf, die Verknüpfung von Theorie und Praxis u.a. sind eine endlose wechselvolle Geschichte.

An meinen Hinweis auf das Gespräch anlässlich der Nummer 50 schlossen grundlegende Fragen an: Genügt es, Denkanstösse zu liefern? Dürfen wir es dabei bewenden lassen, in Frage zu stellen, was die Bildungsplanung vorhat? Müssten nicht vielmehr konkrete Vorschläge eingebracht werden, um von den grossen Worten zu den kleinen Taten zu kommen?

Damit ist die Rolle des VPOD und unseres Magazins im Rahmen unserer Schulentwicklung angesprochen. Die Kooperations- und Konsensfähigkeit wurde von meinen Gesprächspartnern unterschiedlich wahrgenommen. Der Kanton Zürich ist da offenkundig ein härteres Pflaster als andere Regionen der Schweiz und die nationale Ebene. Wie gelingt es, jene Vertrauensbasis aufzubauen, die auf den zahllosen Baustellen im Bildungsbereich unabdingbar ist, wenn tragfähige Lösungen gefunden werden sollen? Wie kann der VPOD stark genug werden, um der wachsenden Überforderung im Berufsfeld entgegenzuwirken, und gleichzeitig Postulate wie Inklusion, umfassende Betreuung usw. zu realisieren? Hier scheint mir der Hinweis bedenkenswert, im Rahmen von gewerkschaftlicher Arbeit an den einzelnen Schulen alle Beteiligten einzubinden – von der Schulleitung bis zum Hilfspersonal.

Immer wieder freue ich mich zu hören, unsere Zeitschrift für Bildung, Erziehung und Wissenschaft werde als kompetenter Beitrag zur Auseinandersetzung mit aktuellen Fragen wahrgenommen – als konsequent, aber jenseits ideologischer Einseitigkeit. Meine Gespräche, von denen ich hier nur ansatzweise etwas wiedergeben kann, haben mich darin bestätigt. Dazu will ich gerne weiterhin meinen bescheidenen Beitrag leisten. ■

Peter Wanzenried ist ehemaliger Lehrer und Dozent an der Pädagogischen Hochschule Zürich.

«Chancengleichheit ist für die Bildungspolitik zentral»

Ein Interview mit Martin Jäger. Der Bündner ist der letzte verbliebene Erziehungsdirektor der SP in der Deutschschweiz wie auch der mehrsprachigen Kantone.



Es scheint so, dass mittlerweile die Konturen einer «linken Bildungspolitik» verschwimmen, wenn sich etwa nahezu alle politischen Lager «Chancengerechtigkeit» und «Chancengleichheit» auf ihre Fahnen schreiben. Hat linke Bildungspolitik ihren Gegenstand verloren?

Martin Jäger: Regelmässig schreibe ich – wie alle Mitglieder der Bündner Regierung – für die rätoromanische Tageszeitung «La Quotidiana» sowie für die beiden italienischsprachigen Bündner Zeitungen (und das deutschsprachige Bündner Tagblatt) eine Kolumne. Die letzte trug – Zufälle gibt's – den Titel «Chancengleichheit». Den Text begann ich wie folgt: «Seit Jahrzehnten bin ich politisch aktiv und seit Beginn meines politischen Interesses begleitet mich der Begriff «Chancengleichheit». Chancengleichheit für alle Menschen auf dieser Welt bleibt wohl ein nie erreichbares Ziel, und doch ist dieser Begriff vor allem für die Bildungspolitik zentral.»

Es trifft durchaus zu und ist auch gut so, dass Anliegen, die wir einst als bildungsorientierte Linke in die Debatte eingebracht hatten, heute mehrheitsfähig geworden sind. Das strategische Ziel der Bildungsverantwortlichen der Schweiz, wonach 95 Prozent aller 25-Jährigen über einen Abschluss der Sekundarstufe II verfügen, darf durchaus auch als langfristiger Erfolg unserer (linken) Bemühungen angesehen werden. Chancengleichheit bedeutet in dieser Beziehung konkret, dass niemand zurückgelassen wird und alle über einen anerkannten beruflichen Abschluss verfügen sollten.

Unterscheidet sich die Bildungspolitik der SP Schweiz von der der bürgerlichen Parteien, respektive auf welche Weise?

Zu den wichtigsten sozialdemokratischen Bildungsanliegen gehören die Durchlässigkeit des gesamten Bildungssystems und die Integration. Während der Grundsatz «Kein Abschluss ohne Anschluss» heute auch von bürgerlichen Parteien mitgetragen wird, stelle ich bei der Integration in verschiedenen Deutschschweizer Kantonen wieder Rückwärtsbewegungen fest. Auch in Graubünden sind in jüngster Vergangenheit im Grossen Rat entsprechende bürgerliche Vorstösse eingereicht worden, um das Primat der Integration wieder zurückzudrehen.

Unser neues Bündner Schulgesetz definiert in diesem Zusammenhang primär den individuellen Anspruch von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf. Dabei wird auf Gesetzesstufe festgehalten, dass Kinder und Jugendliche, welche sonderpädagogische Massnahmen benötigen, innerhalb der Regelklasse beschult werden sollen, sofern dies aus Sicht der Schülerin oder des Schülers mit besonderem Förderbedarf vorteilhaft und für die Regelklasse tragbar ist.

Ist die Tatsache, dass Sie mittlerweile der letzte SP-Erziehungsdirektor in der Deutschschweiz sind, Ausdruck davon, dass Bildung für die SP kein wichtiges Thema mehr ist?

Ich bin seit sechs Jahren Bündner Erziehungsdirektor und bin in dieser Zeit innerhalb der EDK als Sozialdemokrat immer einsamer geworden. Unter den am Lehrplan 21 beteiligten Kantonen bin ich inzwischen effektiv der «letzte (rote) Mohikaner». Dafür gibt es zwei Gründe: Zum einen verlor die SP in einzelnen Kantonen ihre Regierungsbeteiligung (BL, GL). Zum andern entschied die bürgerliche Mehrheit bei neuen Departementszuteilungen, dass das wichtige Bildungsdepartement bürgerlich zu besetzen sei (ZH).

Wenn Sie Ihre Arbeit mit derjenigen der Kolleginnen und Kollegen in den anderen Kantonen vergleichen, können Sie da unterschiedliche Schwerpunkte, beziehungsweise parteipolitisch bedingte Unterschiede feststellen?

Die Fraktion der Primarlehrer im LEGR (Lehrpersonen Graubünden) beschrieb kürz-

lich die Kennzeichen der Bündner Schule wie folgt: 1. Die Bündner Schule widerspiegelt die Vielfalt des Kantons nachhaltig. 2. Die Bündner Schule wird grundsätzlich positiv wahrgenommen.

Es ist für mich eine grosse Genugtuung, in welchem entspanntem und konstruktivem Verhältnis mein Departement mit den Organisationen der Lehrpersonen zusammenarbeitet. Wir konnten 2012 unser kantonales Schulgesetz – nach über 50 Jahren – totalrevidieren. Neben der schon erwähnten Integration brachte dieses Schulgesetz viele weitere positive Veränderungen. Und die Schule in Graubünden darf heute deutlich mehr kosten als zuvor. Zudem konnten wir in den letzten Jahren ein neues Gesetz über Hochschulen und Forschung und eine Revision des Mittelschulgesetzes über die politische Bühne bringen, die beide ebenfalls deutlich höhere Bildungsausgaben generieren.

Dies alles ist natürlich nicht ohne Gegenwind möglich. So wollte kürzlich eine freisinnige Grossrätin mit einem von mehr als der Hälfte des Parlaments unterzeichneten Auftrag das Rad wieder zurückdrehen. Nach heftigem Schlagabtausch im Grossen Rat lehnte das Parlament diesen Auftrag zur erneuten Revision des Schulgesetzes respektive zum Bildungsabbau mit 55:36 Stimmen überraschend deutlich ab. Somit habe ich das Privileg, als einziger Bildungsdirektor der gesamten deutschen Schweiz vorerst weiterhin kein Sparprogramm schnüren zu müssen.

Vielen Dank für das Interview.

Es ist mir durchaus eine Ehre und Freude, in «unserer» Zeitschrift «vpod bildungspolitik» wieder einmal mit einem eigenen Beitrag präsent zu sein. Seit den späten 70er-Jahren, als wir in Graubünden eine VPOD-Lehrergruppe gründeten, bin ich mit diesem gewerkschaftlichen Bildungsorgan verbunden. Ich erinnere mich gut an diverse Treffen, die wir zur Realisation des «vpod-Lehrermagazins» durchführten – immer mit dem «Motor» Ruedi Tobler. Bis zu meiner Wahl in den Churer Stadtrat im Jahr 1996 fungierte ich auch als Adresse im damaligen Lehrermagazin für allfällige VPOD-Interessierte in Graubünden. ■



«Bildung ist Beziehungsarbeit»

Bernhard Pulver, der Erziehungsdirektor im Kanton Bern, ist Mitglied der Grünen. Ein Interview.

Es scheint so, dass mittlerweile die Konturen einer «linken Bildungspolitik» verschwimmen, wenn sich etwa nahezu alle politischen Lager «Chancengerechtigkeit» und «Chancengleichheit» auf ihre Fahnen schreiben. Hat linke Bildungspolitik ihren Gegenstand verloren?

Bernhard Pulver: Ich habe nicht den Eindruck, dass es eine einheitliche «linke» Bildungspolitik gibt. Zum Glück ist die Linke in unserem Land genügend stark, um auch verschiedene Strömungen in der Bildungspolitik aufzunehmen. Für mich gibt es verschiedene Elemente, die eine linke oder eine grüne Bildungspolitik ausmachen können.

Da ist zunächst einmal das Anliegen, dass Bildung für die Entwicklung des Menschen zentral ist und sein soll. Gute Bildung ist nicht «nur» eine Frage der Arbeitsmarktfähigkeit des Menschen, sondern dient in allererster Linie seiner eigenen Entwicklung: Der Teilhabe jeder und jedes Einzelnen an Gesellschaft, Wirtschaft und Kultur. Bildungspolitik darf nicht rein utilitaristisch sein.

Dann muss für uns auch im Mittelpunkt stehen, der Bildung und ihren Institutionen genügend Mittel zur Verfügung zu stellen. Bildung kostet etwas und stellt eine sinnvolle Investition in die Zukunft dar. Das heisst aber auch, dass in der Bildung arbeitende Menschen gute Anstellungsbedingungen vorfinden sollen.

Nicht nur genügend Mittel, auch genügend Freiräume sind wichtig. Bildungsinstitutionen und Lehrende ganz allgemein sollten Freiräume haben, um Bildung

individuell zu gestalten. Bildung ist in erster Linie Beziehungsarbeit und jede Beziehung ist anders. Es gibt meines Erachtens deshalb kein allgemeingültiges pädagogisches Konzept für alle Schulen. Flächendeckende Lösungen sind zwar einheitlich, aber nicht besser als vielfältige Lösungen. Der Chancengerechtigkeit ist am besten gedient, wenn in Ausbildung befindliche Menschen die Chance auf verschiedene Settings erleben, wenn Lehrkräfte und Dozierende unterschiedlich sein dürfen und ihre Arbeit mit Überzeugung und Kohärenz so machen dürfen, wie sie es am besten können. Dann sind optimale Voraussetzungen für Chancengerechtigkeit geschaffen.

Chancengerechtigkeit ist ein wichtiges Anliegen einer linken Bildungspolitik – aber zum Glück nicht nur der Linken! Für mich darf aber Chancengerechtigkeit nicht mit Einheitlichkeit verwechselt werden. Hier erlebe ich die grössten Differenzen innerhalb linker Bildungspolitik. Ich bin überzeugt: Das Zulassen vielfältiger Lösungen stärkt die Chancengerechtigkeit und schwächt sie nicht. Standardisierungen und Messungen sind leider immer wieder auch Forderungen von Teilen der Linken.

Schliesslich bin ich überzeugt, dass die Bildungspolitik Vertrauen in die Lehrkräfte haben muss. In der Bildung geht es um Vertrauen: Das Vertrauen der Schülerinnen und Schüler in sich selbst, in die eigenen Fähigkeiten, etwas zu lernen, in die eigene Zukunft und in andere Menschen. Ohne Vertrauen ist keine gesunde Gesellschaft lebensfähig. Deshalb muss die Politik vorleben, was sie von der Schule erwartet.

Eine flächendeckende Kontrolle dessen, was die Schule täglich tut, ist ohnehin nicht möglich und nicht sinnvoll. Vertrauen ist ein wichtiges Element in der Bildung.

Unterscheidet sich die Bildungspolitik der Grünen von der der bürgerlichen Parteien, respektive auf welche Weise?

In einer Reihe Fragen zum Glück nicht: In der Bedeutung der Bildung, darin, dass die Kinder im Mittelpunkt stehen sollen, im Anliegen, die Auszubildenden zu fördern und zu fordern, in der grundsätzlichen Anerkennung der Breite der Bildung. Ich sehe aber leider deutliche Unterschiede in der Bereitschaft, ausreichende Rahmenbedingungen für die Lehrkräfte sicherzustellen. Für die konstante Lohnentwicklung und die guten Anstellungsbedingungen der Lehrkräfte musste ich sehr viel Energie einsetzen, um die bürgerliche Mehrheit im Grosse Rat von meinen Anliegen zu überzeugen. Bei der Bildungspolitik der schweizerischen SVP – zum Glück nicht bei der bernischen – erkenne ich derzeit nicht, was sie ausser Protest und Kritik am Lehrplan 21 Sinnvolles zu bieten hat.

Nach meinem Erleben der letzten zehn Jahre kann sich die Bildungspolitik der Grünen von der bürgerlicher Parteien, aber auch von derjenigen einiger linker Exponentinnen und Exponenten unterscheiden, indem sie den Menschen und seine Vielfältigkeit in den Mittelpunkt stellt. Wenn von Beziehungen gesprochen wird und nicht von Standards, vom Wohlbefinden von Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern und nicht von flächendeckenden Vorgaben. Dieses Grundverständnis ist für mich etwas, das mich in den letzten Jahren stark geprägt hat.

Ist die Tatsache, dass Sie neben Herrn Jäger mittlerweile der letzte Erziehungsdirektor in der Deutschschweiz sind, der nicht entweder Mitglied einer «bürgerlichen» Partei oder parteilos ist, Ausdruck davon, dass Bildung für die politische Linke kein wichtiges Thema mehr ist?

Das hoffe ich nicht!

Wenn Sie Ihre Arbeit mit derjenigen der Kolleginnen und Kollegen in den anderen Kantonen vergleichen, können Sie da unterschiedliche Schwerpunkte, beziehungsweise parteipolitisch bedingte Unterschiede feststellen?

Das ist für mich sehr schwierig zu beurteilen, da ich in die konkreten bildungspolitischen Arbeiten der verschiedenen kantonalen Bildungsdirektionen nicht genügend Einblick habe. Ohne dies kann ich die Arbeit aber nicht kompetent beurteilen. In der EDK ist die Zusammenarbeit gut und konstruktiv. ■

Mein Engagement für eine gute Bildungspolitik

Persönliche Erfahrungen und gewerkschaftliche Forderungen.
Von **Laura Perret Ducommun** (Übersetzung: Johannes Gruber)

Montagsmorgen Ende Januar 1997, gegen 11:30 Uhr in einem Vorlesungssaal der Universität Neuchâtel. Der Raum war brechend voll, es herrschte eine bedrückende Stille. Anwesend waren wir alle nur, um die Unterschriften für die Teilnahme am Physikkurs zu erhalten, ohne die wir keine Zulassung zu den Prüfungen erhalten hätten. Der Physikprofessor betritt den Saal. Er schreitet durch die Sitzreihen und unterzeichnet die kleinen orangen Hefte der Studierenden. Als er bei mir angelangt, reiche ich ihm mein Heft. Welch Überraschung! Wider Erwarten schaut er mir direkt in die Augen und sagt mir mit bestimmter Stimme: «Ihnen gebe ich meine Unterschrift nicht!» Dann geht er weiter, fährt fort die anderen Hefte zu unterschreiben und verlässt den Saal. Unter den 40 anwesenden Studierenden bin ich die einzige, der er die Unterschrift verweigert, und dies ohne die geringste Erklärung. Unglücklich schaue ich ringsum, aber niemand reagiert. Ich gehe aus dem Saal, um den Professor in seinem Büro aufzusuchen. Ohne Erfolg verlange ich von ihm eine Erklärung. Was soll ich nun machen? Auf mein Studium fortan verzichten, dieses aufgeben? Ein Jahr verlieren und noch einmal von vorne beginnen, in der Hoffnung, dass das Ergebnis dann besser sein wird? Oder mich wehren, damit ich mein Studium fortsetzen kann? Im Bruchteil einer Sekunde treffe ich meine Entscheidung: Ich werde mich zur Wehr setzen. Ich fordere weiterhin das ein, was ich für mein «Sesam öffne dich!» brauche. Nach einem Nervenkrieg antwortet der Professor mir wie folgt: «Sie machen eine Reihe von Zusatzaufgaben und präsentieren mir diese sodann in meinem Büro. Wenn ich mich von diesen überzeugt habe, gebe ich Ihnen vielleicht meine Unterschrift.» Ausser Fassung verlasse ich sein Büro und begehere zuerst auf gegen diese Willkür und den Missbrauch von Macht. Nachdem ich Erkundigungen eingezogen habe, begreife ich schnell, dass ich keine Chance habe, um mich gegen ihn durchzusetzen. Also mache ich die zusätzlichen Übungen und präsentiere ihm diese zwei Tage später. Er ist überrascht, mich so schnell wiederzusehen. Ganz allein bin ich in seinem Büro, um mein Privatexamen zu absolvieren. Er sieht meine Arbeiten durch,

kommentiert die Übungen und schliesst mit der Aufforderung, ihm mein Heft zu reichen. Er unterzeichnet dieses, legt es vor mir auf den Tisch mit den Worten: «Auch wenn Sie in Informatik gewesen sind, so wünsche ich Ihnen gleichwohl viel Erfolg für Ihr Studium!» Erleichtert verlasse ich sein Büro.

Von der Politik an der Uni bis zum SGB

Diese Geschichte hätte hier enden können. Aber nach einigen Tagen plagt mich trotz meines Etappensieges mein Missgeschick noch immer. Es wird mir bewusst, dass es andere Studierende gibt, die solchen Ungerechtigkeiten ausgesetzt sind, die aber die Kraft nicht haben, sich zu wehren. Wie ihnen helfen? Ich beschliesse, in den Studierendenverband einzutreten, um die Schwächsten gegenüber dem System zu verteidigen. Dies ist der Beginn meines siebenjährigen politischen Engagements im Studierendenverband, im Instituts- sowie im Universitätsrat. Aufgrund dieses Engagements werde ich Präsidentin der Generalversammlung der Studierenden, die 1998 den Streik gegen die Erhöhung der Studiengebühren beschloss. Dies hat mir von Seiten der Institution keine Sympathien eingebracht...

Einmal mein Doktorat in der Tasche führe ich mein politisches Engagement in der SP Neuchâtel fort und beschäftige mich beruflich mit Bildungspolitik, die für mich immer mehr zu einer Herzensangelegenheit geworden ist. Nach mehr als sechs Jahren in der Verwaltung des Kantons und dann des Bundes entscheide ich mich dafür, beim SGB zu arbeiten, um mich dort für soziale Gerechtigkeit, Solidarität, Freiheit und Demokratie einzusetzen. Ich beginne die Interessen der Jugendlichen in der Ausbildung und der Arbeiterinnen und Arbeiter zu verteidigen, weil ich überzeugt bin, dass die Bildung einen Eckpfeiler für ihre berufliche und soziale Integration darstellt und über die Zukunft unseres Landes entscheiden wird.

Politik für eine gute Bildung

In den nächsten Jahren stellen sich zahlreiche Herausforderungen im Bildungsbereich. Diese sind geprägt von verschiedenen Entwicklungen wie der Globalisierung, der

Digitalisierung, der Tertiärisierung, der Uberisierung, der Kompetenzsteigerung (upskilling), der Mobilität und Flexibilität des Arbeitsmarktes, der Demografie, einer immer älter werdenden Bevölkerung oder der Migration. Die wichtigsten Ziele im Bildungsbereich sind folgende:

1. Alle Menschen verfügen mindestens über eine Berufsqualifikation auf Sekundarstufe II.

Sicherlich, wir haben bereits das hohe Ziel erreicht, dass 95 Prozent der Jugendlichen über einen Bildungsabschluss auf Sekundarstufe II (Attestlehre, Berufsmaturität, Matur etc.) verfügen. Das ist ein erster Erfolg. Aber es bleiben noch nahezu 40000 Erwachsene über 25 Jahre, die dazu nie eine Chance hatten. Ganz zu schweigen von den Erwachsenen, die sich in keiner der Landessprachen schriftlich oder mündlich ausdrücken können und die über keine Grundkenntnisse in Mathematik und modernen Informations- und Kommunikationstechnologien verfügen. Die dritte Gruppe der am meisten von Prekarität Betroffenen sind die Flüchtlinge. Vordringlich gilt es diesen, den Erwerb einer Landessprache sowie eines Berufs zu ermöglichen. Grund- und Weiterbildung müssen unbedingt verstärkt und auf die Bewältigung dieser Herausforderungen hin ausgerichtet werden. Grund- und Weiterbildung müssen es allen Personen ermöglichen, die Kenntnisse und Fähigkeiten zu erwerben, die sie brauchen, um ein geregeltes Leben in unserer Gesellschaft führen zu können.

2. Berufs- und Laufbahnberatung erlaubt es Jugendlichen und Erwachsenen, den Beruf zu wählen, in dem sie sich weiterentwickeln und Erfolg haben können.

Wenn es nun mittlerweile bereits zur Regel geworden ist, dass die Jugendlichen bei ihrer Bildungs- und Berufswahl während der obligatorischen Schulzeit begleitet werden, so reicht dies doch bei weitem nicht aus. Heutzutage gehören die klassischen, linearen beruflichen Laufbahnen innerhalb eines Unternehmens (wie z.B. bei der Post) der Vergangenheit an. Ein Mensch wechselt vier oder fünfmal während seines Berufslebens sein Tätigkeitsfeld. Viele Berufe verschwinden, neue entstehen, für die es neue Fähigkeiten braucht. Es ist unverzichtbar, dass jeder und jede regelmässig eine berufliche Standortklärung vornehmen und sich weiterbilden kann, um seine Beschäftigungsfähigkeit trotz der permanenten Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt zu erhalten.

3. Arbeits- und Bildungsbedingungen werden besser.

Immer noch gibt es kein Minimaleinkommen für Lehrlinge, diese werden unglücklicherweise manchmal als Billigarbeitskräfte ausgenutzt. Praktika wie die Stage mit keiner oder nur geringer Entlohnung nehmen immer beunruhigendere Ausmasse an. Der

Zugang zu Bildung scheitert zu häufig an finanziellen Barrieren. Deshalb ist es vor allem wichtig, dass neue Gesamtarbeitsverträge eingeführt, entsprechende (Aus)Bildungsfonds eröffnet sowie das Stipendienwesen weiterentwickelt werden.

4. Verwirklichung der Chancengleichheit.

Das Bildungswesen reproduziert soziale Ungleichheiten. Das Bildungsniveau der Eltern, Migrationshintergrund oder das Geschlecht beeinflussen noch stark die Bildungs- und Beschäftigungsmöglichkeiten. Die Vereinbarkeit von Berufs- und Familienleben bereitet vielen Menschen Kopfzerbrechen. So müssen dringende neue Betreuungsmöglichkeiten eingerichtet und Stundenansätze verallgemeinert werden, die es den Eltern ermöglichen ihren Berufen nachzugehen.

Handlungsmittel und Vorgehensweisen

Als grösste gewerkschaftliche Dachorganisation in der Schweiz verfügt der SGB über verschiedene Handlungsmittel auf nationaler Ebene. Zuerst in Form des Lobbyings. Mit der Zusammensetzung des Parlaments seit den letzten Wahlen ist die Sensibilisierungsarbeit noch wichtiger geworden. Ein jüngeres Beispiel im Bereich der Bildung betrifft die Einführung der Vorfinanzierung für die Personen, die Vorbereitungskurse für eidgenössische Prüfungen besuchen. Wir haben dazu beigetragen, dass Vorschüsse für die Personen vorgesehen sind, die finanzielle Schwierigkeiten haben und deswegen eventuell diese Bildungsangebote ohne diese Unterstützung nicht wahrnehmen könnten.

Intern hat der SGB Koordinierungsaufgaben. Zum Beispiel was die Einführung und Weiterentwicklung der Gesamtarbeitsverträge (GAV) mithilfe von Bestimmungen für die Arbeitsbedingungen von Lehrlingen und für die Weiterbildung betrifft. Die paritätisch finanzierten Fonds für Bildung, die in bestimmten Branchen existieren, dienen uns als Modelle für andere Branchen.

Mit meinem beruflichen und politischen Engagement heute bleibe ich meinen Überzeugungen treu. Als Studentin habe ich Ungerechtigkeit und Diskriminierung bekämpft. Das tue ich auch heute: Im SGB verteidige ich die Schwachen gegen soziale Ungerechtigkeit. ■



Laura Perret Ducommun
ist SGB-Zentralsekretärin für
Bildungs- und Jugendpolitik.

Bildung im Postneoliberalismus

Es zeichnet sich eine neue Gesellschaftsordnung ab, in der Bildung emanzipatorischen Gehalt und meritokratische Funktion verliert.

Von Thomas Ragni



Droht eine neue Ära des autoritären Nationalismus, vielleicht sogar des Faschismus? – Ja. Zumindest ist die neoliberale Ära nun definitiv vorbei. Sie war latent schon seit Ausbruch der Finanzkrise 2008 zu Ende; mit der Wahl Trumps ist sie nun auch symbolpolitisch besiegelt.

Es deprimiert, dass für das Begräbnis des Neoliberalismus nicht eine rational argumentierende Linke verantwortlich ist, die die zivilisatorischen Errungenschaften entschlossen und mutig verteidigt und sich darin Gehör und Achtung verschafft, sondern eine reaktionäre Rechte, die den rechtsstaatlichen Ballast abwerfen und Demokratie nur noch als massenmediales Spektakel inszenieren möchte. Dafür müssen zuerst mit den Mitteln der geballten Staatsgewalt die Unabhängigkeit der privaten Presse und der öffentlich-rechtlichen Medien liquidiert werden (Vorbild: Erdogan, Putin, Orban).

Auch in übrigen Feldern der Politik wird der neoliberale Abbau des Staatseinflusses und -anteils gestoppt und in Teilen sogar umgedreht. In der Wirtschaftspolitik wird Deregulierung und Privatisierung ersetzt durch Protektionismus und aktive Industriepolitik, um einen privilegierten Schutz der «heimischen Wirtschaft» zu gewährleisten. Polizei und Armee erhalten massiv neue Mittel, die Justiz erhält neue Machtspielräume, gerät aber immer mehr unter die Fuchtel der Regierungsgewalt. Einheimisches «positives» und Traditionen beschwörendes Kulturschaffen wird zulasten von kritisch-alternativen Kulturprojekten

gefördert. Entwicklungshilfe und Umweltschutz wird zugunsten von einheimischen regionalen und sozialen Förderprogrammen zurückgefahren (z.B. für subventioniertes Wohnen). Die Deregulierung in der Arbeitsmarktpolitik wird – sozialistisch angehaucht – zugunsten von flankierenden Massnahmen für Einheimische, mehr Kündigungsschutz und Mindestlöhne gestoppt und zum Teil sogar rückgängig gemacht – freilich ohne die «Investitionsfreiheit» der Unternehmen und die kapitalistische Eigentumsgarantie für das Produktivvermögen anzutasten. In der Schule soll der nationale Zusammenhalt der Volksgemeinschaft umso entschlossener gepflegt werden.

Ortsansässige AusländerInnen mit Daueraufenthaltsstatus müssen sich zunächst einmal kulturell völlig assimilieren, um als «echte Schweizer» akzeptiert zu werden und eine Chance (aber niemals einen Rechtsanspruch) auf Einbürgerung zu bekommen. Kurz: Die neoliberale Schwächung und Aushöhlung des Staates wird durch die Stärkung des Nationalstaats ersetzt, um die Privilegierung der «einfachen Schweizer» gegenüber AusländerInnen und Fremden zu bewahren und womöglich auszubauen.

Kann Bildung ein Gegengift gegen den Kollektivismus des Nationalismus sein? Und umgekehrt: Welche Folgen hat der neue Nationalismus für die Bildungspolitik?

Zivilisatorische Bildung?

Humanistische bis technokratische Bildung konnte noch nie einen Damm gegen anti-

aufklärerische Wellen bilden – und wird es auch in Zukunft nicht können. Denn die eine imaginäre Gemeinschaft beschwörende Rechte zielt auf den Bauch, während der kopfgesteuerte liberale Individualismus ohne einen realen gesellschaftlichen Bauch nicht existieren kann – den aber der (Neo-) Liberalismus nicht nur nicht bewahren kann, sondern immer weiter zersetzt. Hier liegt der Wahrheitskern des konservativen autoritären Grundimpulses in der Ära des Kapitalismus, der nicht einfach old-fashioned oder «reaktionär» oder gar nostalgisch bis gefühlig-romantisierend ist, sondern durchaus modern und kühl reflektiert ist: nämlich keine vorgegebene, bisher bewährte gesellschaftliche Ordnung ohne Not zu ändern, weil die Verführbarkeit der schlechten (hobbesianischen) Menschennatur jederzeit ins nackte Chaos führen könnte.

Was ist aber die zentrale programmatische Differenz zwischen der neoliberalen und der neonationalistisch-konservativen politischen Agenda? Der Neoliberalismus will den Staatseinfluss auf allen Ebenen zurückbauen, damit sich die Kräfte der freien Märkte – und damit angeblich des freien Individuums – möglichst ungehindert entfalten können. Dieses Credo erfordert es, «den» Staat zunächst im öffentlichen Meinungsklima zu denunzieren, (i) pauschal als Gefährder der individuellen Freiheit, ohne zwischen Rechtsstaat und autoritärem Staat zu differenzieren («Mehr Freiheit, weniger Staat!»), (ii) als Vehikel links-ideologischer Volksbeglucker (insbesondere linker Pädagogen), (iii) als Umverteiler zulasten der fleissigen, mutigen und fähigen «Leistungssträger» (verpönt: Eliten) und zugunsten der faulen, mutlosen, unfähigen und vor allem neidgesteuerten Verlierer in der Gesellschaft (höhnisch: von den Linken als «soziale Gerechtigkeit» verkauft), (iv) als sündhaft teuren Selbstbedienungsladen zugleich anmassender und unfähiger Bürokraten (ironisch: «Staatsdiener»), (v) und schliesslich als Betreiber und Träger ineffizienter Staats-(monopol-)unternehmen, natürlich inklusive der Staatsschulen und -universitäten.

Diese ideologischen Kampagnen sind dem neoliberalen Masterplan eines möglichst grossen Rückbaus des Staates untergeordnet. Das rein technische Vehikel im Feld der Politik zur Umsetzung des Masterplans ist es, die Staatsorganisation durch Steuermittelentzug finanziell auszuhungern, optimalerweise durch «Entlastung» der Wohlhabenden, womit der Staatshaushalt mutwillig in die Verschuldung getrieben wird, um anschliessend Ausgabenkürzungsprogramme («Sparen») und Verscherbeln des Tafelsilbers («Privatisierung») plebiszitär durchsetzen zu können. Wenn das bisweilen nicht im gewünschten Umfang ge-

lingt, impliziert die vorgängige «Entlastung» der Reichen eine zusätzliche Belastung des breiten Mittelstands – obwohl sämtliche so genannten bürgerlichen Parteien im Namen des Mittelstandes kämpfen.

Was musste bei diesen politischen Manövern in der Ära des Neoliberalismus wieder zum normativen Ideal werden? Nun, die «scheinbar» schnöde egoistische Parole «Enrichissez-vous!» galt schon im originären Liberalismus des 19. Jahrhunderts als der Königsweg, dass nicht nur alle insgesamt immer reicher werden können («BIP-Pro-Kopf-Wachstumsfetischismus»), sondern dass auch die meisten der Ärmsten zumindest ein bisschen reicher werden und kein einziger ärmer wird. Das dominierende Narrativ lautete, dass wenn jemand durch unglückliche Umstände dennoch («unverschuldet») verarmt, dies von den übrigen Individuen des entfesselten Kapitalismus kompensiert werden kann (via subsidiär-minimalistischen Sozial- und Wohlfahrtsstaat), ohne dass es diesen nach Steuerabzug schlechter als früher geht.

Ein analoges Narrativ wurde für den Arbeitsmarkt entwickelt: Im entfesselten Kapitalismus kann dieser oder jener auch unverschuldet seinen Job verlieren, aber es werden per saldo immer mehr neue Jobs geschaffen als alte verloren gehen, und die neuen Jobs sind erst noch besser bezahlt, interessanter, abwechslungsreicher, anspruchsvoller als die anstrengenden, monotonen, ungesunden, nervtötenden alten Jobs. Einzige Voraussetzung für die Erfüllung des (neo-)liberalen Heilsversprechens: Jede(r) muss bereit sein, sich mit vollem Einsatz Bildung und Ausbildung, Schulung und Umschulung anzueignen. Nicht zufällig bezeichnen die neoliberalen ÖkonomInnen des (Noch-)Mainstreams das Resultat des jobqualifizierenden Wissens- und Könnenserwerbs als ein in den Personen «verkörpertes Humankapital» (im Gegensatz zum «nicht verkörperten Wissen und Können», das erst durch Schutzrechte ökonomisch nutzbar gemacht werden kann – durch Patente und Lizenzen, Marken-, Urheber- und Autorenrechte, etc.).

Soziale Schichten mag es zwar geben, aber erstens reproduzieren sie sich nicht durch willkürliche («ständische») Privilegien, sondern durch angeblich meritokratisch leistungsgerechte «Verdienste». Zweitens fahren alle Schichten gemeinsam mit dem Fahrstuhl nach oben (so genannter «Trickle-down» des Reichtums durch alle Schichten hindurch) und drittens sind die sozialen Schichten individuell durchlässig, der soziale Aufstieg ist prinzipiell jedem Einzelnen («Self-made man») offenstehend. Gemäss dem liberalen Versprechen führt der individuelle Aufstieg angeblich nicht über Beziehungsklügel in Firmenorganisationen und

politischen Parteien, nicht über Machtspiele, nicht über Familienerbschaften des materiellen und symbolischen Kapitals (P. Bourdieu), etc., sondern allein durch individuellen Einsatzwillen («You can get it, if you really try!») zum Erfolg. In diese Ordnung sind auch die kapitalistischen Bildungssysteme eingebettet. Selbst die Sozialdemokraten glauben noch an die rein individualistisch definierte meritokratische Fairness der Bildungschancen, sofern nur die Startchancengleichheit hergestellt werden kann. Die marktgetriebene Konkurrenzveranstaltung innerhalb und ausserhalb der nationalen Bildungssysteme konnte durch den globalen Freihandel noch weiter potenziert werden.

Aus dieser Weltsicht war die Frage der Verteilung des Reichtums ökonomisch völlig

«Im Neonationalismus wird selbst der Anspruch auf Chancengleichheit fallengelassen.»

uninteressant geworden, liess sich scheinbar auf eine Bildungspolitik reduzieren, die sich konsequent an den «Bedürfnissen der Wirtschaft» ausrichtete. Direkte Verteilungsfragen waren höchstens noch eine Frage der Moral (der «sozialen Gerechtigkeit»), welche die ewigen Querulanten der politischen Linken stur und unbelehrbar zu bewirtschaften versuchten – allerdings und völlig zu Recht mit immer weniger politischem Erfolg.

Lange bevor immer mehr gesellschaftliche Widersprüche die heile Welt des Neoliberalismus zu stören begannen und allmählich immer klarer ans Licht der Öffentlichkeit kamen, quälten sich immer mehr Menschen im Lebensalltag ab und litten immer schmerzhafter unter den Zumutungen der neoliberalen Variante der Globalisierung. Typischerweise wurden sie während der neoliberalen Hegemonie als persönliches Versagen erlebt.

Zwei der wichtigsten, auf Dauer nicht mehr ausblendbaren Widersprüche waren: (i) Der nach dem Nachkriegsboom etablierte breite Mittelstand der 60er Jahre des 20. Jahrhunderts erodierte seit Ende der 70er Jahre in den meisten westlichen Ländern immer mehr parallel zum Aufstieg des Neoliberalismus. Während am einen Ende eine extrem schmale Schicht explosiv reicher wurde (in der so genannten «Winners-take-it-all-society»), schwollen am anderen Ende die

prekarierten Unterschichten immer mehr an. Zudem stagnierten die Reallohneinkommen der schrumpfenden Mittelschichten seither, obwohl die Gesamtwirtschaft ständig Arbeitsproduktivitätsfortschritte realisierte und damit die Lohnquote am BIP trendmässig zu sinken begann. (ii) Immer mehr MakroökonomInnen abseits der Orthodoxie kamen zum Schluss (z.B. P. Aghion, P. Howitt, J. Stiglitz, T. Piketty, etc.), dass immer ungleichere Verteilungsergebnisse eben nicht nur normative Gerechtigkeits- und Legitimationsfragen aufwerfen, sondern auch massive negative Effizienz- und Pro-Kopf-Wachstumsfolgen haben können – gerade auch und vor allem über ungleich verteilte Bildungschancen.

Das ist aber nur das Präludium. Im weiteren Verlauf der Abwärtsspirale werden Aufklärung, Bildung und Bildungschancen keine Rolle mehr spielen. Denn umso ungleichere und ärmere Gesellschaften werden umso weniger Alternativen des nackten Überlebens besitzen und werden gezwungen sein, sehenden Auges die Kurzfriststrategie der immer weiteren Zerstörung der Lebensgrundlagen (der «Umwelt») in Kauf zu nehmen. Sie wissen genau, was sie tun – Aufklärung nützt da nichts. Mehr Bildung wird nichts besser machen... Ihre Menschen werden nicht mehr nur als «Bürgerkriegsflüchtlinge», sondern immer häufiger als «gewöhnliche Wirtschaftsflüchtlinge» die gefährlichen und entbehrungsreichen Wanderungen in den reichen Norden auf sich nehmen, um dem Dahinvegetieren ohne Hoffnung zuhause zu entfliehen. Wird ihnen auch noch diese letzte Hoffnung genommen, wird ihre Zuflucht in extremistische Ideologien der erwartbare Normalfall sein. Eine vage Vorahnung des «islamistischen Terrors» haben wir bereits erfahren. Die «Festung Europa» wird über kurz oder lang einstürzen. Die historischen Beispiele Westroms und später Ostroms können gewisse Aspekte einfangen. Völlig neuartig werden aber die politischen, ökonomischen und sozialen Folgen der damit einhergehenden globalen Naturzerstörung sein.

Das Narrativ des Neoliberalismus wurde mittlerweile auch in der westlichen Welt auf ideologischer Ebene schal und leer. Zum Glück – muss man jetzt sagen – ist das in der Schweiz noch nicht passiert, weil ihre Bewohner noch immer auf einer Insel der Glückseligen leben. In der Schweiz war z.B. der Lohndruck auf die Niedrigqualifizierten unter den westlichen Ländern am geringsten, und der Anteil prekär Beschäftigter ist seit den 90er Jahren im Trend fast nicht angestiegen und verharrte im internationalen Vergleich auf (sehr) tiefem Niveau. Die neoliberalen Luxusprobleme der Schweiz beschränken sich vorläufig noch auf den anhaltenden Immigrationsdruck, den die

autoritär gestrickten Neopopulisten von der SVP trotzdem virtuos für ihre Zwecke zu bewirtschaften wissen.

So sieht die politische Programmatik der Neokonservativen aus (Francois Fillon, Theresa May): Zwar weiter radikaler Rückbau des Staatsapparats wie bei den Neoliberalen, aber gleichzeitig mehr Mittel und Befugnisse für Polizei, Militär, Geheimdienste («Stärkung der Terrorabwehr») und mehr Unterstützung für traditionelle Familienwerte; zwar weiter Freihandel wie bei den Neoliberalen, aber gleichzeitig Steuer- und Subventionsprivilegien bis hin zu aktiver Industriepolitik für die «heimische Wirtschaft»; zwar Besinnung auf nationale Werte, aber gleichzeitig Mitgliedschaft in supranationalen Organisationen, wenn auch idealerweise nur noch in Bezug auf den Freihandel (Ricardo-Doktrin). Die EU-Mitgliedschaft wird höchstens noch als notwendiges Übel definiert (Fillon), sofern anders die «nationalen Interessen» nicht doch besser gewahrt oder verfolgt werden können. Die EU als politisches Einigungsprojekt der westlichen Wertegemeinschaft ist aber definitiv abgeschafft.

Die politische Programmatik der Neopopulisten und -faschisten (Marine Le Pen, Donald Trump) geht mit der Verabschiedung des Neoliberalismus noch entscheidend weiter: Autoritärer Kult des starken Staates als Schutzwall gegen die ausländische Schmutzkonkurrenz; privilegierter Sozialstaatsschutz für die schutzbedürftigen, verängstigten kleinen Leute, aber nur noch der eigenen Nation (der Staatsangehörigen) oder sogar nur noch der Mehrheitskultur bzw. der Volksgemeinschaft unter den Staatsangehörigen (religiös oder rassistisch definiert, nicht mehr pauschal aller Einheimischen oder aller dauerhaft Ortsansässigen), noch radikalerer Ausbau des «Sicherheitsapparates» und dessen Befugnisse als bei den Neokonservativen, bis hin zu einem autoritären Polizei- und Militärstaat, mit einer Justiz als willfähriger Gehilfin der Regierung (à la Erdogan) und den Geheimdiensten als unkontrollierte Black-boxes; Abschaffung des Freihandels (Protektionismus); Kündigung möglichst aller Mitgliedschaften in supranationalen Organisationen (Anti-EU, Anti-NATO, Anti-UNO, etc.). Ihre Programmatik ist ganz neutral formuliert «national-sozialistisch», wenn auch nicht in der extremistischen Form des deutschen historischen Originals.

Die Reaktion auf die schal gewordenen Versprechungen des Neoliberalismus war der Neonationalismus (ähnlich wie bereits in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts die Reaktion des ursprünglichen Nationalismus auf den ursprünglichen Liberalismus).

Der (alte neue) Nationalismus ist die Antwort der autoritären Eliten auf das Bitten und Flehen des «schwachen Volkes», das sich bedroht fühlt, verängstigt ist von den

Zumutungen und Gefahren der Globalisierung. Insbesondere die Furcht vor sozialem Abstieg und Verlust des Sozialprestiges ist dominant. Das Hauptversprechen der Anführer des starken Staates ist es, Schutz für die Verlierer und Versager (im neoliberalen Leistungswettbewerb) zu bieten. Aber: Die Schwachen und Verlierer dürfen nicht als solche benannt werden. Sie müssen als die Tapferen, Ehrlichen, Fleissigen etc. geadelt werden. Denn nur so lässt sich das nationalistische Programm der Privilegierungen für die Mitglieder der «autochthonen Kultur» (der «echten Schweizer» ohne Migrationshintergrund...) (pseudohaft) rechtfertigen – und spiegelbildlich die Diskriminierung von Minderheiten, Aussenseitern, Fremdlingen ohne Scham durchziehen... Im Gegenteil: Die Bevorzugung des eigenen Volkes muss mit Stolz und Freude gefordert und durchgesetzt werden können!

Spiegelbildlich dürfen sich die neuen autoritären Eliten nicht als neue Eliten erkennbar machen. Sie sind aus dem «Anti-Establishment» (nicht aus dem «Washingtoner Klügel» wie der «Polit-Aussenseiter» Trump), sie sind im sichtbaren Habitus betont anti-intellektualistisch (Bonus der «Glaubwürdigkeit» des «bäuerisch» auftretenden Blocher) oder sehr ordinär wie eben auch das «einfache Volk» (Gossensprache von Beppe Grillo, «Bunga-Bunga» von Berlusconi, primitiver Sexismus von Trump, ...). Dass das alles superreiche Kapitalisten und/oder «Studierte» sind, ist unwichtig (weil zu «abstrakt»), solange nur der sichtbare konkrete (daher «ehrliche») Habitus (scheinbar) anti-elitär ist. Das funktioniert analog wie im Rassismus, der auch sichtbare Kennzeichen braucht, um Aussenseiter brandmarken zu können...

Der Neoliberalismus hat diese Gegenbewegung hin zum Autoritarismus provozieren müssen. Denn er setzte wie selbstverständlich das starke, autonome «Individuum» voraus, dessen Freiheiten durch soziale Rücksichtnahmen und staatliche Vorschriften eingezwängt waren. Doch der Neoliberalismus hatte eine grosse Blindstelle – wie bereits auch schon der klassische Liberalismus: Ohne eine starke Gemeinschaft können keine starken Individuen entstehen. Die Entfesselung der kapitalistischen Kräfte muss die Fundamente der Gemeinschaft zerstören – und damit auch das «freie Individuum». Darum übrigens die grosse Angst und auch die heimliche Bewunderung für die vor-moderne Kultur des Islams im «dekadenten Westen» (siehe Houellebecq...), besonders bei «unseren» Jugendlichen der Unterschichten mit «Migrationshintergrund». Übrig bleibt der verängstigte, aber glückliche Sklave, der Schutz und Geborgenheit gefunden hat und dafür mit Freuden seine «Freiheit» über Bord wirft.

Wie wird der neue Nationalismus die Bildungspolitik prägen?

Was wird anders in der Bildungspolitik, wenn der autoritär getränkte Populismus, ideologisch durch einen isolationistischen bis aggressiv militärisch aufgepumpten Neonationalismus unterfüttert, schliesslich den Neoliberalismus ablösen wird? Neoliberale Privatisierung und Deregulierung werden vermutlich in allen Feldern der Politik verlangsamt, partiell gestoppt, so auch in der Bildungspolitik. Eine gute Nachricht? – Sehr wahrscheinlich nicht, denn auch jenseits der Gehirnwäsche durch die staatliche Erziehungspolitik wird die «rein fachorientierte» Bildungspolitik noch viel radikaler als im Neoliberalismus auf Nützlichkeit der ökonomischen Verwertbarkeit im Dienst der nationalen Grösse getrimmt werden. («Let's make America great again!») Die verbliebenen kümmerlichen Reste einer aufklärerischen, zur Selbstemanzipation befähigenden Bildung werden als anachronistisch definiert und als Atavismen wahrgenommen, daher aus dem staatlichen und öffentlichen Bildungssektor gänzlich verbannt.

Der Neoliberalismus hatte zumindest dem Anspruch nach die Herstellung der Startchancengleichheit nicht bestritten – wenn auch nicht aus Gerechtigkeitsgründen, sondern weil die Nichtinvestition in Talente und Begabungen eine Verschwendung von Humanressourcen wäre. Das Prinzip der ökonomistisch ausbuchstabierten Leistungsgerechtigkeit bedingt Startchancengleichheit und sie impliziert Nichtdiskriminierung im Hinblick auf per se leistungsirrelevante Kategorien wie Herkunft, Geschlecht, Alter, Hautfarbe, Religion, etc. Immerhin. Dieser Anspruch des Neoliberalismus wurde sicher nie erfüllt. Die globalisierten Länder blieben umso stärker hinter ihrem eigenen Anspruch zurück, je schlechter der öffentliche Bildungssektor ausgestattet und je dominanter private Eliteschulen und -universitäten waren. Im Neonationalismus wird selbst der Anspruch auf Chancengleichheit fallengelassen. Elitenförderung steht nicht mehr unter dem Vorzeichen der Startchancengleichheit, sondern von Beginn weg unter dem Privilegierung der Mitglieder der Mehrheitskultur und -gesellschaft. Ideologisch verkauft wird dies allerdings mit rassistischen Phrasen der natürlichen (genetischen) Überlegenheit der Privilegierten. Die Begründung lautet, dass das Recht des Stärkeren gelten müsse. Dieser Sozialdarwinismus ist paradox, weil der Stärkere und Überlegene sich auch ganz ohne Privilegierung immer durchsetzen können müsste. Wieso muss dieser also zusätzlich bevorzugt werden? Rassisten lösen diese Grundparadoxie ihrer Ideologie dadurch auf, dass sie eine Verschwörung gegen die Starken, Mutigen, Ehrlichen, Fleissigen, Tapferen, etc. annehmen. ■

Postfaktisches Zeitalter

Die Infragestellung des Wahrheitsbegriffs hat Auswirkungen auf Wissenschaft, Gesellschaft und Politik. Von Christian J. Jäggi



Die Frage nach der Wahrheit ist zum linguistischen Spielfeld einiger Philosophinnen und Philosophen degeneriert, und zentrale politische Konzepte wie Demokratie, Solidarität und Freiheit werden mit Inhalten gefüllt, die genau das Gegenteil dieser Begriffe darstellen.

- Demokratie bedeutet nicht mehr Herrschaft des Volks und Durchsetzung von Allgemeininteressen, sondern Zufallsmehrheiten für skrupellose Demagogen durch emotionalisierte Sachthemen.
- Solidarität bedeutet nicht mehr Schutz und Hilfe für die Schwächeren, sondern Ausgrenzung, Sanktionierung und Disziplinierung sozialer Devianz, psychischer Defizite und abweichender Lebensformen und – vor allem – Schutz des Status quo vor Missbräuchen.
- Freiheit wird nicht mehr als persönliche Autonomie, Chancengleichheit und Akzeptanz des Anderen verstanden, sondern als Recht, die eigenen Interessen knallhart durchzusetzen – ohne Einmischung staatlicher oder gesellschaftlicher Störfaktoren.

Diametrale Menschenbilder

Im Grunde standen und stehen sich immer noch zwei Menschenbilder unversöhnlich gegenüber: Die einen sehen den Menschen als triebgeschütteltes, auf Macht ausgerichtete, skrupelloses Einzel- und Kollektivwesen, dem alle Mittel recht sind, seine eigenen Interessen ohne Rücksicht auf die Anderen, die Umwelt und nachfolgende Generationen

durchzusetzen. Nur der Starke und Skrupellose gewinnt, jede Konzession oder gar Solidarität ist eine Schwäche. Gerechtigkeit ist Vergeltung, Strafe geht vor. Aus dieser Sicht hat Thomas Hobbes sein Konzept des Staates als uneingeschränkte Macht über den Menschen entwickelt. Thomas Hobbes betonte dabei vor allem die unbeschränkte Übertragung der Herrschaftsgewalt vom Einzelmenschen auf den Staat, weil der Einzelne – im Sinne des pessimistischen Menschenbildes von Hobbes – sonst in einer Situation des Krieges aller gegen alle stehe (vgl. Gamper 2010:114 und Salzborn 2012:31). Es gilt den Menschen zu kontrollieren und in Zaum zu halten – sozusagen als Schutz vor sich selbst.

Die anderen sehen den Menschen – durchaus im aufklärerischen Sinn – als formatives, emanzipatives und sich zum Positiven hin entwickelndes Wesen (Carl Rogers), wenn es dazu nur die Möglichkeit bekommt. Gerechtigkeit ist die Eröffnung von Lernfeldern, Resozialisation, Emanzipation. Menschen brauchen Freiheit, Entfaltungsräume und – vor allem – Frieden, um sich entwickeln zu können. Diese Vision hat John Locke in seiner Friedensvision vertreten. Entsprechend stellte John Locke den Freiheitsgedanken ins Zentrum: Wer sich nicht dem Gesellschaftsvertrag unterstellen wolle, könne – so Locke – im Naturzustand verbleiben. Im Unterschied zu Hobbes diente bei John Locke der Vertrag weniger zur Durchsetzung

individueller Interessen, sondern zur Sicherung individueller Rechte (Nida-Rümelin 2005:28). Locke sah die Hauptaufgabe des Staates darin, den Naturzustand zu überwinden und zwischenmenschliche Konflikte unparteiischen Richtern vorzulegen. Locke hielt den Gesellschaftsvertrag nicht als vereinbar mit einer absoluten Monarchie – absolute Herrschaft war für ihn per se unvereinbar mit dem Gesellschaftsvertrag. Dieses emanzipative Menschenbild sieht den Menschen als Entwicklungspotenzial, als fähig zur Freiheit und im Grunde als positives, lernfähiges Wesen.

Doch nicht nur Hobbes', auch Lockes und Rousseaus Konzepte des Gesellschaftsvertrags waren nicht dagegen gefeit, instrumentalisiert und zur Durchsetzung individueller Partikularinteressen missbraucht zu werden. In der neueren Rezeption von John Locke spielt eine radikalisierte Version des Locke'schen Kontraktualismus eine wichtige Rolle, nämlich der Ansatz von Robert Nozick (vgl. Nida-Rümelin 2005:28). Diese Spielart des Kontraktualismus – auch Libertarismus («libertarianism») genannt – sieht keine Verpflichtung für die Hilfe an Schwächere und lehnt das Prinzip der Verteilungsgerechtigkeit ab (vgl. Nida-Rümelin 2005:28/29), nur freiwilliger Transfer ohne jede Verletzung individueller Rechte wird bejaht.

Wie Kant hielt Rousseau die Überstimmung der Minderheit durch die Mehrheit für zulässig. Er stellte den Gemeinwillen («volonté générale») der Summe der Einzelwillen («volonté de tous») gegenüber, wobei die Mehrheit ersteren auszudrücken habe. Dieser Gemeinwille verkörpere das Gemeinwohl. Diese Denkweise kann, muss aber nicht einem demokratiefeindlichen Missbrauch Vorschub leisten (vgl. Gamper 2010:119). Deshalb wurde Rousseau schon vorgeworfen, Begründer einer totalitären Staatsordnung zu sein (vgl. Müller 2009:35), entweder als staatliche Dominanz durch die Gesetze oder als Tyrannei der Mehrheit.

Wahrheit und Macht

Berühmt ist Thomas Hobbes' Aussage: «auctoritas, non veritas facit legem», ungefähr: die politische Macht und nicht die Wahrheit erlässt Gesetze (vgl. Lienemann 2008:304).

Das aufklärerische Menschenbild ging und geht immer noch davon aus, dass im Grunde die Wahrheit stärker ist als die Lüge, dass sich die Wahrheit früher oder später durchsetzen wird. Doch was ist, wenn die Menschen nicht mehr in der Lage sind, zu

erkennen, was die Wahrheit ist? Wenn die Wahrheit beliebig wird, je nach Interessen und Situation verändert oder gar ins Gegenteil verkehrt wird?

Im Grunde beruht auch das wissenschaftliche Weltbild darauf, dass Wahrheit erkannt werden kann. Zwar kann im Sinne von Karl Popper eine wissenschaftliche Erkenntnis nie endgültig verifiziert, sondern immer nur (partiell) falsifiziert werden. Doch das ändert nichts daran, dass eine wissenschaftliche Wahrheit oder genauer dass wissenschaftliche Wahrheiten angenommen werden. Im Sinne von Thomas Kuhn können diese Wahrheiten partiell, widersprüchlich, abhängig von der benutzten Methode oder von der betreffenden wissenschaftlichen Community sein, aber es bleiben Wahrheiten.

Jüngst sind die Wahrheitskriterien immer unklarer geworden, ja teilweise ganz aus dem Blick geraten. Ansätze wie Konstruktivismus, systemtheoretische Vorstellungen oder – daraus hervorgegangen – Netzwerktheorien wie z.B. die Actor-Network-Theory – haben das Moment der Beliebigkeit verstärkt. Das gilt nicht nur für die Frage nach der Wahrheit, sondern – noch stärker – für die Frage nach dem Guten oder Schlechten.

Ein besonderes Problem in Netzwerken stellt die Frage nach der ausgeübten Macht dar. In Netzwerken – und insbesondere in «social networks» – kann «Macht» in zwei Formen ausgeübt werden: «Einerseits durch eine <Netzwerk-Elite> mit in der Regel grossen IT-Kenntnissen, welche das Wissen und die Fähigkeit hat, Netzwerke zu programmieren, und andererseits durch so genannte <Switchers>, also alle diejenigen, welche zwischen Netzwerken hin- und herwechseln können. Dazu ist allerdings zu sagen, dass die erste Gruppe (<programmierende Elite>) über weitgehende Definitionsmacht verfügt, während die zweite Gruppe lediglich eine <User-Macht>, also eine Nutzungsmacht besitzt. User können ein angebotenes Netzwerk entweder nutzen oder es ignorieren – mehr nicht. Eine qualitative oder strukturelle Mitgestaltung des Netzwerks ist – wenn überhaupt – äusserst beschränkt möglich. Damit entsteht im Prinzip eine Art <Zwei-Klassen-Gesellschaft>, ähnlich wie in der Katholischen Kirche der Stand der (geweihten) Priester und der Laien» (Jäggi 2016:248). Damit stellt sich besonders auch in Netzwerken die Frage nach den ethischen Kriterien des Handelns. Wer ist handelndes Subjekt – das Netzwerk als Ganzes, der Programmierer oder der User – und wo liegt

die Verantwortung etwa bei Faked News? Wo zeigt sich die Verpflichtung zur Wahrheit – gibt es in technischen Netzwerken überhaupt noch eine solche?

Ethik und Wahrheit: Voraussetzung wissenschaftlicher Erkenntnis

Wissenschaftliche Erkenntnis ist ohne Verpflichtung an die Wahrheit – oder an Wahrheiten – nicht möglich. Wenn Wahrheit beliebig ist, wenn zwischen Wahrheit und Unwahrheit nicht mehr unterschieden werden kann, führt sich Wissenschaft ad absurdum.

Wahrheiten haben gesellschaftliche, wirtschaftliche oder soziale Dimensionen. Deshalb muss aufklärerisches, emanzipatives Denken immer der Wahrheit verpflichtet sein – weder Faked News noch Verschwörungstheorien, oft zwei Seiten der gleichen Medaille – sind akzeptabel. Auch (zu) starker Reduktionismus – leider auch im wissenschaftlichen und populärwissenschaftlichen Diskurs recht verbreitet – steht im Gegensatz zur meist komplexeren und differenzierten Wahrheit.

Unwahrheit – das wissen wir spätestens seit Karl Marx – kann nur durch Wahrheit bekämpft werden, gegenüber Unwahrheit hat Wahrheit emanzipativen Charakter. Besonders auch bei Unwahrheiten ist stets zu fragen «cui bono?», also wem nützen sie?

Wahrheiten – auch unbequeme – nützen langfristig der Allgemeinheit. Wahrheit ist stets differenziert, vielschichtig und multidimensional – aber sie verändert sich auch.

Sozialwissenschaftliche Erkenntnis und gesellschaftlicher Fortschritt sind letztlich nur möglich, wenn die Forschenden und die gesellschaftlichen Akteure an der Wahrheit interessiert sind – und sich dem Allgemeinwohl verpflichtet fühlen. Fehlt die Verpflichtung für das Allgemeinwohl, ist die Forschung rein interessengeleitet und verfolgt die Politik Partikularinteressen. Fehlt das Interesse an der Wahrheit, dann erübrigt sich Forschung und die Politik wird zum reinen Macchiavellismus. Beides führt zur Beerdigung der Demokratie. ■

Christian J. Jäggi, ist Ethnologe, Theologe und Wirtschaftswissenschaftler. Er arbeitet und forscht unter anderem zu Fragen der Migration, der Volkswirtschaft und der Ethik. Er bietet u.a. einen Nachdiplomkurs (CAS) zu grenzüberschreitender und universeller Ethik an. Weitere Informationen: www.verein-inter-active.ch

Literaturangaben

Gamper, Anna. 2010: Staat und Verfassung. Einführung in die Allgemeine Staatslehre. Wien: facultas.wuv.

Jäggi, Christian J. 2016: Auf dem Weg zu einer inter-kontextuellen Ethik. Übergreifende Elemente aus religiösen und säkularen Ethiken. Münster: Lit Verlag.

Lienemann, Wolfgang 2008: Grundinformation Theologische Ethik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht / UTB.

Locke, John 1996: Ein Brief über die Toleranz. Hamburg: Felix Meiner Verlag.

Müller, Jörg Paul 2009: Die demokratische Verfassung. Von der Selbstbestimmung der Menschen in den notwendigen Ordnungen

des Zusammenlebens. Zürich: Verlag Neue Zürcher Zeitung.

Nida-Rümelin, Julian 2005: Theoretische und angewandte Ethik: Paradigmen, Begründungen, Bereiche. In: Nida-Rümelin, Julian (Hrsg.): Angewandte Ethik. Die Bereichsethiken und ihre theoretische Fundierung. Ein Handbuch. 2., aktualisierte

Auflage. Stuttgart: Alfred Kröner-Verlag. 2 – 87.

Salzborn, Samuel 2012: Demokratie. Theorien, Formen, Entwicklungen. Baden-Baden: Nomos.

Filmtage21 – Filme für eine nachhaltige Welt

Die Filmtage21 bieten auch in der 20. Ausgabe wieder ein attraktives Programm neuer und empfohlener Filme zu Themen der nachhaltigen Entwicklung. Sie gastieren vom 8. bis 30. März in verschiedenen Schweizer Städten und richten sich an Lehrpersonen aller Schulstufen. Von Daniel Gassmann

Alle zwei Jahre stellen die Filmtage21 aktuelle Filme zu globalen Themen in den Bereichen Umwelt, Wirtschaft und Gesellschaft vor. Lehrpersonen aller Stufen, Dozierende und Studierende können im Lauf eines Abends eine ganze Reihe von Dokumentar- und Kurzfilmen entdecken, die speziell für den Unterricht ausgewählt wurden. Zusammen mit dem praxisnahen Begleitmaterial mit konkreten Umsetzungsideen, Arbeitsblättern und Kopiervorlagen unterstützen sie die Umsetzung von Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) gemäss Lehrplan 21. Eine unkomplizierte Weiterbildungsmöglichkeit für alle, die für ihren Unterricht auf der Suche nach «etwas anderen» Filmen sind.

BNE-Kompetenzen

Als audiovisuelles Medium sprechen Filme verschiedene Sinne an und wirken sowohl auf der Wissens-, als auch auf der Gefühlsebene. Filme eignen sich deshalb sehr gut, um die globale Dimension nachvollziehbar ins Klassenzimmer zu tragen. Visuelle Botschaften kritisch reflektieren zu können, ist eine zentrale Voraussetzung für die Partizipation am öffentlichen Leben und die kreative Mitgestaltung gesellschaftlicher Prozesse, beides wichtige Kompetenzen von BNE. Schliesslich fördern Filme transversale Lernprozesse, tragen zu Perspektivenwechsel und Wertereflexion bei und fördern das vernetzende Denken.

Erneuerbare Energien, Menschenrechte und Klimaschutz

Der erste Themenblock widmet sich diesem zukunftsbestimmenden Thema. «Erneuerbare Energie für alle» steht für die Vision einer Welt, deren Energieversorgung zu 100 Prozent aus erneuerbaren Quellen kommt. Der preisgekrönte Dokumentarfilm «La Buena Vida – Das gute Leben» begleitet eine indigene Dorfgemeinschaft, die in Kolumbien ihre Rechte gegenüber einer gigantischen Kohlemine einzufordern versucht. Und der kurze Anspielfilm «Die Rechnung» zeigt auf unterhaltsame Weise die Auswirkungen eines energieverschwenderischen Lebensstils auf das Klima und die Folgen für Menschen in Entwicklungsländern.

Palmöl und Schokolade

«Natürlich braucht ihr da drüben in Europa auch Fett, aber könnt ihr nicht Öl aus eurem eigenen Land essen?» fragt Pia, ein rund 10-jähriges Mädchen aus dem indonesischen Regenwald, in die Kamera. Denn ihre Lebenswelt ist bedroht. Der Urwald wird grossflächig abgeholzt, um Palmölplantagen Platz zu machen. Palmfett ist in Europa sehr beliebt, es steckt in der Mehrzahl der Lebensmittel wie Fertiggipzen oder Margarine, in Lippenstiften und vielem mehr. Der animierte Musikclip «Ein kleines Stück Schokolade» handelt ebenfalls von globalen Zusammenhängen rund ums Essen: Auf kreative Weise erzählt er von Kakao und Schokolade, wirft einen Blick zurück auf die Kolonialgeschichte und prangert die Verletzung der Menschenrechte und die Ausbeutung der Kakaoproduzenten an.

Kinderperspektive

Ein weiterer Block zeigt Filme aus der Sicht von jüngeren Kindern. Aicha und ihre Freunde aus dem Senegal gewähren auf lebensfrohe Art Einblick in ihren Alltag – sie gehen zur Schule, müssen aber gleichzeitig jeden Tag zu Hause mithelfen. So gehören Wasserholen, Kochen und Viehhüten genauso zu ihrem Alltag wie Hausaufgaben und Schulunterricht. In einem Animationsfilm lernen wir den kleinen Anatole kennen, der einen Weg findet, mit seiner Besonderheit umzugehen. Und schliesslich sinniert im kleinen, aber feinen Film «Die Katze in mir» ein Junge über Zusammenhänge in der Natur.

Tourismus und Nachhaltigkeit

Wie sieht die Zukunft des Wintertourismus angesichts der Klimaerwärmung im Alpenraum aus? Diese Frage bildet den Rahmen des Films «Peak – Wintertourismus in den Alpen». Der Film beobachtet über ein Jahr lang, wie die Bergbahn-Betreiber dem Klimawandel entgegenzuwirken versuchen: Angestellte ziehen Vliesdecken über den Gletscher, um ihn vor dem Abschmelzen zu bewahren, und mit dem Bau eines riesigen Schmelzwasserbeckens soll der Energieaufwand für die künstliche Beschneigung der Pisten verringert werden. ■

Praktische Informationen

St. Gallen (8. März), Chur (9. März), Luzern (13. März), Zürich (15. März), Freiburg (22. März), Brig (23. März), Basel (27. März), Bern (29. und 30. März)

jeweils 17.30 – 21.15 Uhr
(der Besuch einzelner Filmblöcke ist möglich)

Programm und weitere Informationen:
www.education21.ch/de/filmtage

Weiterbildung für Lehrpersonen:
«Film – ein ideales Unterrichtsmedium für BNE: Unterrichtsideen nach Lehrplan 21»

3. Mai in Basel, 15.30 – 19.00 Uhr,
Anmeldung erforderlich



Palmöl und Schokolade



Anatole



Ein kleines Stück Schokolade



Erneuerbare Energie für alle



Peak – Wintertourismus in den Alpen

Filme für eine nachhaltige Welt

Die Filmtage21 stellen neue, für den Unterricht aller Schulstufen empfohlene Filme vor, welche aktuelle Themen aus den Bereichen Umwelt, Gesellschaft und Wirtschaft aufgreifen, zum Beispiel Energie und globale Klimagerechtigkeit, Kinderalltag, Tourismus, Lebensmittel und Konsum.

Informationen

www.education21.ch/de/filmtage

Weiterbildung für Lehrpersonen

«Film – ein ideales Unterrichtsmedium für BNE: Unterrichtsideen nach Lehrplan 21»
 Basel, 3. Mai, 15.30 - 19.00 Uhr

20.

Filmtage21

März
2017

AZB
 P.P. / Journal
 CH-8036 Zürich

Retouren an: ypod, Postfach 8279, 8036 Zürich

— St.Gallen	PHSG	●
8. März	Hochschulgebäude Hadwig	
	Aula	
	Notkerstrasse 27	
— Luzern	PH Luzern	●
13. März	Uni PH Gebäude	
	Hörsaal 9	
	Frohburgstrasse 3	
— Zürich	PHZH	●
15. März	Hörsaal LAA-J002A	
	Lagerstrasse 2	
— Basel	Pädagogisches Zentrum	●
27. März	Bibliothek	
	Binnigerstrasse 6	
— Bern	PHBern	●
29. März	Institut für Weiterbildung	
	und Medienbildung,	
30. März	Helvetiaplatz 2	●

jeweils 17.30 - 21.15 Uhr