

vpod

# Bildungspolitik

Zeitschrift für Bildung, Erziehung und Wissenschaft

Ja

Nein

III

III

## Schule und Demokratie

Handlungsbedarf bei der  
Musikförderung

Schulergänzende Betreuung  
im Wandel

Mit dem Mitgliedermagazin der  
Sektion Zürich Lehrberufe

vpod  
zürich

**Pflichtlektion**



# Schule und Demokratie

**Bildungspolitische Beiträge zum Kongress «Reclaim Democracy», der vom 2. bis 4. Februar 2017 in Basel stattfand.**

## 04 Schule in der Demokratie – Demokratie in der Schule

Was demokratische Bildung sein könnte, darüber muss immer wieder neu nachgedacht werden.

## 08 Arbeit an der Mündigkeit

Die «Schule für Offenes Lernen» in Liestal.

## 09 Demokratie statt Managerialisierung

Wandel und Kontinuitäten universitärer Demokratisierungskämpfe seit 1968.

## 12 Bildung als kollektive Frage

Globale Perspektiven auf Bildung als emanzipatorische Praxis.

## 14 Jakarta Disorder

Ein Film über das Empowerment von SlumbewohnerInnen.

## 16 Demokratie in der Krise

Aktuelle Publikationen.

## Pflichtlektion Zürich

## 17 – 20 Das Mitgliedermagazin der Sektion Zürich Lehrberufe

VPOD als Sozialpartner – Demokratie im Schulhaus – Zu Besuch bei Hester Wiggers – 10ni-Pause und Agenda

## Aktuell

### 21 Volksschule produziert Versager

Die Kolumne des Vereins für eine Volksschule ohne Selektion.

### 22 Kurznachrichten

### 23 Wiederum abgelehnt

Weiterhin gibt es in Basel keine Trägerschaft des Erziehungsdepartements für Erstsprachkurse.

### 24 Sozialpädagogischer Auftrag

Schulergänzende Betreuung ist mehr als Verwahrung und Ernährung.

## Musik

### 26 Musikförderung in der Verfassung

Zum Stand der Umsetzung von Art. 67a BV.

### 30 Zur Arbeitssituation von Musiklehrpersonen

Ein Interview mit Sibylle Schuppli.

## Bücher

### 31 Bildung und Raum

### 32 Von klein auf fürs Leben lernen

### 34 Technokratische Perspektiven

### 35 Ringen um die moderne Schweiz

vpod

b

Zeitschrift für  
Bildung, Erziehung  
und Wissenschaft

vpod bildungspolitik 202  
Juni 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](http://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](mailto:redaktion@vpod-bildungspolitik.ch)

Homepage: [www.vpod-bildungspolitik.ch](http://www.vpod-bildungspolitik.ch)

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

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

**Einzelheft:** Fr. 8.–

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

**Satz:** erfasst auf Macintosh

**Layout:** Sarah Maria Lang, Brooklyn

**Titelseite Foto:** sör alex / photocase.de

**Druck:** Ropress, Zürich

ISSN: 1664-5960

Erscheint fünf Mal jährlich

**Redaktionsschluss Heft 203:**

2. August 2017

**Auflage Heft 202:** 3600 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 202

Bernhard Bonjour, Nicole Cornu, Anton Hügli, Ueli

Keller, Stefano Kunz, Hans Joss, Kaspar Lüthi,

Beatrice Messerli, Susi Oser, Sibylle Schuppli,

Linda Stibler, Hester Wiggers, Sybille Zürcher

**D**ie Zahl 202 ist nicht nur die Nummer der vorliegenden vpod bildungspolitik, sie ist auch im Titel eines Dokumentarfilms über Peter Bichsel enthalten. Vom Regisseur Eric Bergkraut dazu überredet stösst Bichsel den eigensinnigen Entschluss seiner Kindheit um, niemals nach Paris zu fahren. Gemeinsam reisen die beiden mit dem Zug in die französische Hauptstadt. Nach Ankunft nehmen sie Quartier in einem Hotel am Gare de l'Est. Tagelang weigert sich Bichsel sodann, das Hotel zu verlassen und verfolgt in seinem «Zimmer 202» wie jedes Jahr interessiert die Tour de France im Fernsehen, bevor er schliesslich beginnt, das Quartier um den Gare de l'Est bedächtlich zu erkunden.

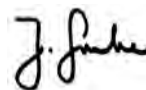
Diese Handlung bildet den Rahmen für einen Rückblick auf das Leben des Volksschullehrers und Schriftstellers Peter Bichsel. Über das rein Biographische hinaus gibt der Film vor allem Einblicke in Bichsels Gedankenwelt. So wird dessen Liebe zum konkreten Detail beim Kochen in Solothurn wie beim Spazieren in Paris gezeigt. Immer wieder werden seine beruflichen Erfahrungen als Lehrer thematisiert, Reflexionen über die Schule eingeflochten wie etwa in einem Zitat aus dem Text «Schulmeistereien» von 1970, in dem es kritisch über den Berufsstand der Lehrpersonen heisst, dass für die Lehrer der Massstab die Schule und nicht der Schüler sei: «Deshalb kann der Schüler an der Schule scheitern, die Schule am Schüler nicht.» Auch wenn sich seitdem auch in der Schule vieles verändert hat, liefert eine solche Kritik nach wie vor wertvolle Anregungen, über schulischen Unterricht, Lernen, Leistungsbewertungen nachzudenken. Mittlerweile sind die schulischen Funktionsmechanismen gut erforscht. Durch «primäre Diskriminierung» ist der Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern aus sozio-ökonomisch benachteiligten Milieus tendenziell geringer, «sekundäre Diskriminierung» wird der empirisch nachweisbare Effekt genannt, dass diese selbst bei gleicher Leistung schlechter bewertet werden, gerade auch wenn es um Selektionsentscheide geht.

Das Schwerpunktthema der bildungspolitik 202 lautet «Schule und Demokratie». Die dazugehörenden Texte gehen zurück auf die Tagung «Reclaim Democracy!», die das Denknetz vom 2. bis 4. Februar 2017 an der Universität Basel durchgeführt hat. Unter den zahlreichen Tagungsbeiträgen waren auch bildungspolitisch ausgerichtete Beiträge, die hiermit als Artikel vorliegen. Im ersten verweisen Anton Hügli

und Linda Stibler darauf, dass gute Bildung respektive Unterricht, der das eigene Denken fördere, der grundlegende Beitrag der Schule für eine funktionierende Demokratie sei (vgl. S. 4-7). Bernhard Bonjour und Kaspar Lüthi stellen in einem Interview die «Schule für Offenes Lernen» in Liestal vor, an der genau eine solche Arbeit an der Mündigkeit stattfindet (vgl. S. 8-9). Und Peter Streckeisen fragt nach den Veränderungen, die die Kämpfe um Demokratisierung der Universitäten seit den 1960er Jahren erfahren haben (vgl. S. 9-11). Einen Blick von aussen nimmt dagegen der Artikel von Felipe Polania und Raphael Jakob ein, der nach dem emanzipatorischen Potential von Bildung in einer Welt fragt, die von Ungleichheit und Gewalt geprägt ist (vgl. S. 12-13).

Auch beim zweiten Schwerpunkt dieser Nummer, Musikförderung, wird zumindest auf den zweiten Blick ein Bezug zum Thema «Demokratie» deutlich. Stefano Kunz, Geschäftsführer des Schweizer Musikrates, zeigt, auf welche Widerstände die Anliegen der Musikverbände stossen, Musikunterricht für alle zugänglich zu machen und bessere Arbeits- und Unterrichtsbedingungen durchzusetzen – gerade im Bereich der Volksschule (vgl. S. 26-29). Musik ist wie die Literatur eine Form von Bildung, die nach dem herrschenden Verständnis nicht unmittelbar arbeitsmarktrelevant ist. Damit ist diese dem Druck von politischen Lagern ausgesetzt, die öffentliche Ausgaben für Bildung auf ein Minimum senken wollen, um damit Vermögende steuerlich entlasten zu können. Eine Politik, die die Ungleichheiten und Zugangsbarrieren zu – gerade musischer – Bildung erhöht.

Der einzige Ausflug, den Peter Bichsel während seines Parisaufenthalts unternahm, war ein Besuch des von Rilke beschriebenen Karussells im Jardin du Luxembourg, einer Welt «von bunten Pferden, alle aus dem Land, / das lange zögert, eh es untergeht.» Die Rührung, die Peter Bichsel im Angesicht des weissen Karussellpferds zeigt, ist ein sehr persönliches Bekenntnis zu den Künsten, ohne die unsere Welt und unser Zusammenleben ärmer wären.



**Johannes Gruber**  
Redaktion vpod bildungspolitik

# Denken erwünscht

## Schule in der Demokratie – Demokratie in der Schule

**Was demokratische Bildung sein könnte, darüber muss immer wieder neu nachgedacht werden, auch – oder gerade – weil sie in der Realität noch lange nicht erreicht ist. Anton Hügli und Linda Stibler haben das in einem Workshop am Demokratiekongress des Denketzes in einem Gespräch getan.<sup>1</sup> Statt von Bildung direkt zu sprechen, setzen sie an bei der allgemein geteilten Forderung, dass Schule gut sein müsse. Von Anton Hügli und Linda Stibler**

**W**as ist eine gute Schule? Alle wollen sie. Aber es verstehen nicht alle dasselbe unter «gut»? Das Wort «gut» kann in der Tat höchst Verschiedenes bedeuten. Gut kann im funktionalen oder instrumentalen Sinne verstanden werden, als dienlich zum Beispiel im Hinblick auf das Berufsleben. Gut kann aber auch im moralischen Sinn gemeint sein. Dann ist «gut» gleichbedeutend mit dem, was den gegenseitigen Verhaltensanforderungen entspricht, die für ein gelingendes Zusammenleben in der Gemeinschaft nötig sind. «Gut» kann schliesslich auch im ethischen Sinn verwendet werden: gut für mich selbst, gut für ein sinnvolles, ein gelingendes oder zumindest nicht misslingendes Leben.

Wenn man von einer guten Schule redet, müsste eigentlich an erster Stelle das Gute

im ethischen Sinn stehen: Denn wie kann eine Schule gut sein, die nicht gut ist für unsere Kinder? Doch in der Realität dient diese Frage höchstens der Feiertagsrhetorik. Das Funktionale überwuchert alles. Eine Schule soll vorwiegend im ersten, im nutzenorientierten Sinne «gut» sein. Das instrumentell Gute ist der Massstab, nach dem alles bemessen wird, was in der Schule geschieht: Die Schule ist gut, wenn sie den gesellschaftlich und politisch vorgegebenen Zwecken dient, wenn sie die Heranwachsenden den gesellschaftlichen Erwartungen gemäss qualifiziert, sozialisiert und selektioniert. Doch die Frage, wozu dies alles gut sein soll – gut im ethisch-moralischen Sinn –, dieses Leben nach vorgegebenen Zwecken, lässt sich nicht abweisen. Nur – wer kann

uns sagen, worin dieses umfassende, dies wahrhaft Gute besteht? In dieser Frage zeigt sich der Unterschied zwischen dem demokratischen und dem autoritären Prinzip, und am Klarsten zeigt dieser sich im Politischen.

### **Autoritär oder demokratisch?**

Ein Staat wird autoritär regiert, wenn seine Mandatsträger den Anspruch erheben zu wissen, worin das gute Leben für ihre Bürgerinnen und Bürger besteht, und alles daran setzen, Kinder und Jugendliche auf den staatlich verordneten Weg des Glücks zu lenken. In einem demokratisch regierten Staat gibt es kein solches Wissensmonopol. Was als gut gelten kann, muss im öffentlichen (sokratischen) Gespräch immer wieder neu bestimmt werden.



Wenn es in einem demokratischen Staat ein übergreifendes Ziel für die staatlich verordnete gemeinsame Erziehung der Heranwachsenden gibt, dann wohl dies: dafür zu sorgen, dass die künftigen Bürgerinnen und Bürger sich gemeinsam selbst erziehen können. In der Lage zu sein, sich selber zu erziehen, dies und nur dies ist es, was man als Bildung bezeichnen kann.

Bildung in diesem Sinn steht darum auch im Gegensatz zur blossen Ausbildung, bei der es gerade nicht um Selbstbestimmung geht, sondern darum, das tun zu können, was man zur Erfüllung bestimmter Aufgaben können muss. Ohne Ausbildung, kein Zweifel, geht es nicht. Die nötigen Kulturtechniken und die für das Funktionieren in der Gesellschaft erforderlichen Kenntnisse und Fähigkeiten zu vermitteln, dies gehört mit zum schulischen Auftrag. Eine verzweckte Schule aber, eine Schule, die ausschliesslich im Dienst des instrumentell Guten steht, wird zu einer Schule der Unbildung.

### Gemeinsame Selbsterziehung

Doch so gut sie klingt, diese Formel von Bildung als Erziehung zur Selbsterziehung, so unklar ist, was sie besagt für Schule und Unterricht. Es ist in der Tat schwierig, dies in Kürze begreiflich zu machen. Den noch immer besten Anknüpfungspunkt bietet Kants Formel, Aufklärung sei Befreiung aus selbstverschuldeter Unmündigkeit, aus dem Zustand also, in dem wir fraglos das tun und das denken, was auch andere tun und denken. Aufklärung, so Kants weitere Erläuterung, sei Mut zum Selbstdenken. Aber was heisst selbst denken und wie kommt man dazu?

Wer sich auf diesen Weg begeben wolle, müsse, so Kants Anleitung, in seinem Denken drei Grundsätze befolgen:

1. Selbst denken
2. Sich an die Stelle des andern denken
3. Konsequenter denken

Der Sinn dieser Grundsätze ist kein geringerer als der, eine Handlungsänderung, eine Art Umkehr einzuleiten: statt in Vorurteilen und subjektiver Beschränktheit zu verharren, innezuhalten, von sich selbst zurückzutreten, sich und die Welt von einem umfassenderen Standpunkt her zu sehen. Diese umfassende Sicht ist das, was Kant «erweiterte Denkungsart» nennt.

Dies klingt auf den ersten Anhieb reichlich abstrakt und man fragt sich, was diese Grundsätze mit Schule und Unterricht zu tun haben. Wo findet hier diese Umwendung statt? Wenn man in Kants Grundsätze tiefer eindringt, wird zunehmend deutlich, in welchem Ausmass sie nicht nur das, was zu lernen ist, sondern insbesondere auch das Wie dieses Lernens zu erhellen vermögen und sich insofern tatsächlich als Leitfaden zur gemeinsamen Selbsterziehung eignen.

Was heisst das konkret? Weil es in demokratischen Strukturen keine durch eine höhere Instanz autorisierten Lehrer des «Wahren» gibt, müssen die Menschen – die Beteiligten und die Betroffenen – letztlich selbst bestimmen können, was gut für sie ist. Und sie können dies nur tun, indem sie, im Hin und Her von Gründen und Gegengründen, miteinander zu bestimmen versuchen, was als gut gelten kann. Dieser Prozess der permanenten Auseinandersetzung bedeutet: jeder und jede erzieht sich letztlich selbst, gemeinsam mit allen andern. Demokratisches Regieren ist gemeinsame Selbsterziehung. Und diese ist nie vollendet.

Denn Demokratie kennt keine abschliessende Wahrheit. Was als wahr gelten kann, muss immer wieder neu gesucht und neu geprüft werden. Wem es ernst ist mit dem demokratischen Prinzip, der will nicht Täuschung und Lüge, in welcher Form auch immer. Er will wissen, was Realität ist, er will wissen, wie es tatsächlich mit der Gerechtigkeit in der Gesellschaft steht: Denn er will, dass tatsächlich Gerechtigkeit herrscht. Wissen wollen, wie die Dinge sind, und wissen wollen, was nun wirklich gilt: dies ist der Kern des demokratischen Geistes. Der Anspruch, den diese Lebensform an uns stellt, ist hoch. Damit sind wir wiederum bei der Schule.

## 1. Selbst denken

Das eigene Denken beginnt dort, wo ich nicht einfach behaupte, sondern mein Urteil zu begründen versuche, Rede und Antwort stehe für das, was ich tue und sage. Oder anders formuliert:

Selbstdenken heisst: bereit sein, öffentlich (und mit Gründen) für sein Urteil einzutreten – im Gegensatz zum Bullshitter, der unbekümmert um wahr oder falsch seine Behauptungen in die Welt setzt.

Begründungen zu verlangen und auf solchen zu bestehen, ist darum ein guter Anfang, um Schüler und Schülerinnen zum Selbstdenken zu bewegen. Ein anderer, noch Erfolg versprechenderer Weg ist es, sie mit Phänomenen zu konfrontieren, die ihr Denken herausfordern, oder sie vor offensichtliche Widersprüche zu stellen, die nach einer Auflösung verlangen.

## 2. Sich an die Stelle des andern denken

Der tiefere Sinn dieses Grundsatzes: Um zu prüfen, was gilt und was wahr ist, muss ich meine Überzeugungen anderen mitteilen – um zu sehen, ob sie mich widerlegen können. Nur dies befreit mich aus meiner eigenen subjektiven, bornierten Welt. Lasse ich mich jedoch auf Mitteilung und das Gespräch ein, bin ich gezwungen, Gründe zu finden, die der andere mit mir teilen kann. Und dies wiederum verlangt, dass ich, wenn ich etwas mitzuteilen habe, mir vorstellen können muss, wie der andere es verstehen könnte, und seine Einwände zu den meinen mache.

In die Schuhe der anderen zu schlüpfen, kann bereits im Kindergarten beginnen – mit der Frage etwa: Wie wäre es für dich, wenn der andere täte, was du jetzt mit ihm tust? Wir üben diese Haltung ein, wenn wir Geschichten lesen, welche uns die Innenwelt anderer öffnen, und wir kultivieren sie, wenn wir Geschichte oder Geografie betreiben – kurz, die Einübung in diese Haltung ist wie ein roter Faden, der sich durch die klassischen Schulfächer zieht, insbesondere auch durch die naturwissenschaftlichen. In naturwissenschaftlichen Fächern kann man in beispielhafter Weise lernen, was es heisst, begründete Urteile zu fällen, vor allem aber auch, was Erweiterung des Denkens bedeutet. Sie nötigen mich zwar nicht, in den Schuhen des individuellen Anderen und Fremden zu gehen. Die Naturwissenschaften sind jedoch das beste Vehikel, um die Umwendung zu erwecken: weg von allem Subjektiven und hin zu einem Standpunkt, auf dem wir uns alle begegnen können und von dem aus wir den distanzierten, unpersönlichen Blick auf uns und die Welt gewinnen können – «the view from no-where», wie ein amerikanischer Philosoph dies genannt hat.

Unerlässlich ist diese Distanzierung von uns selbst aber auch, wenn es um die moralische Dimension geht. Die Grundfrage der Moral lautet: Welches sind die Forderungen an unser Verhalten, die wir begründeterweise gegenseitig an einander richten, weil ihre Befolgung für alle gut ist? Diese Frage lässt sich letztlich nur beantworten, wenn wir uns auf einen Standpunkt stellen, der von allen individuellen Interessen, vor allem auch von den eigenen, gleich weit entfernt ist. Von

### «Je mehr eine Schule Anlass gibt, aktuelle politische Kontroversen und [...] Ereignisse aufzugreifen und kontrovers diskutieren zu lassen, desto eher könnte auf Dauer auch das politische Interesse geweckt werden.»

einem solchen Standpunkt aus sieht man sich und die andern gleichsam mit unparteiischem Blick, dem unparteiischen Blick eines wohlwollenden Richters. Die Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit ist deshalb, wie dies Lawrence Kohlbergs Theorie der moralischen Entwicklung paradigmatisch vor Augen führt, auf diese Erweiterung unseres Blicks angelegt.

#### 3. Konsequenz denken

Statt konsequent denken, sagt Kant auch: mit sich selbst einstimmig denken. Was ich jetzt sage, sollte übereinstimmen mit dem, was ich gestern noch – bei gleicher Gelegenheit – gesagt habe, ausser ich hätte explizit meine Meinung geändert. Es sollte auch übereinstimmen mit dem, was ich aus der Sicht des andern sagen müsste. Dies ist gleichsam das Minimum. Ebenso wichtig aber ist ein anderer Punkt: Wenn ich denke, stehe ich immer in Zusammenhängen. Jedes Urteil, das wir fällen, hat seine Voraussetzungen, auf denen es beruht, und zieht weitere Urteile nach sich, die logisch aus ihm folgen. Mit mir einstimmig bleibe ich deshalb nur, wenn ich mit meinen Voraussetzungen im Einklang bin und nur die Schlüsse ziehe, zu denen ich – durch meine bisherigen Annahmen – berechtigt bin. Wer einen Satz als wahr behauptet, muss sich daher immer auch bewusst werden, dass er damit die Verpflichtung eingeht, auch alle Voraussetzungen und Konsequenzen zu akzeptieren, die mit diesem Satz verknüpft sind. Kein Denken darum, ohne dass wir immer wieder nach dem Warum, nach den

Gründen fragen, aber darüber hinaus auch nach dem Wozu, nach dem, wohin es führt.

Diesen letzten Punkt kann man nicht genug unterstreichen: die Frage nach dem Wozu, nach dem Sinn. Schon als Lehrperson, durch meine Auswahl der Unterrichtsinhalte und durch die Art und Weise, wie ich mit ihnen umgehe, zeige ich vor, was mir selber wichtig ist. Und vielleicht gelingt es mir auch, Unterschiede deutlich zu machen, Unterschiede im Grad der Wichtigkeit: dass

es Dinge gibt, die grossartig sind und andere, die unwesentlich und banal sind, dass etwas Tiefe hat und nicht nur Oberfläche, bedeutsam ist und nicht gleichgültig.

Summa summarum also: Ein von den Kantischen Grundsätzen des Selbstdenkens durchdrungener Unterricht ist die beste Anleitung für eine Erziehung zur gemeinsamen Selbsterziehung und die beste Einübung in die demo-

kratische Lebensform

Zu diesen Überlegungen war unter den Workshop-Teilnehmern und -Teilnehmerinnen viel Zustimmung auszumachen. Deutlich spürbar war aber auch eine gewisse Enttäuschung darüber, dass für den Weg von der Theorie zur Praxis – zur Veränderung der Verhältnisse – keine eigentlichen Rezepte gegeben werden, sondern vielmehr ein anderes Verständnis von Bildung und Schule, gleichsam eine Haltungsänderung postuliert wird.

#### Schule demokratisch umgestalten

Was es für eine Schule bedeuten würde, mit diesem Verständnis von demokratischer Selbsterziehung Ernst zu machen, zeigte dann im zweiten Teil des Workshops das Referat von Fritz Oser. Es kann nicht nur darum gehen, sich für den Weg der demokratischen Selbsterziehung vorzubereiten, ebenso wichtig ist, mit ihm auch zu beginnen – durch Demokratie in der Schule. Doch ist dies überhaupt möglich? Und welche Folgen hat es, wenn man versucht, Schule demokratisch umzugestalten? Antworten auf diese Fragen ergeben sich, wenn man Fritz Osers Ansatz von seinem wissenschaftlichen Hintergrund her beleuchtet.<sup>2</sup>

Einer, der in grossem Massstab mit Demokratie in der Schule Ernst zu machen versuchte, war der amerikanische Psychologe und Pädagoge Lawrence Kohlberg (1927-1987) mit seinem Konzept der gerechten Schulgemeinschaft, der «Just Community». Was dem von Durkheim und Dewey inspi-

rierten Kohlberg vor Augen steht, ist nichts Geringeres als die Verwandlung von Schule in eine gelebte, partizipatorische Demokratie. Die Schule soll zu einer «gerechten und fürsorglichen Gemeinschaft» werden, in der wichtige Geschäfte des Zusammenlebens unter Teilnahme aller Betroffenen, Schülerinnen sowohl wie Lehrer und Schulleiterinnen, beraten, Lösungsvorschläge erarbeitet, zur Abstimmung gebracht und am Ende auch durchgesetzt werden. Der Vorrang der Demokratie in dieser Schule hat, wie Kohlberg hervorhebt, auch philosophische Gründe: «In einer demokratischen Schule treten Lehrer durchaus für bestimmte Standpunkte ein; sie indoktrinieren aber nicht oder verkünden Werte auf der Grundlage ihrer Autorität als Lehrer. Ihre Auffassungen setzen sich nur durch, wenn sie – was üblicherweise der Fall ist – die Stimme ... der Vernunft repräsentieren.»<sup>3</sup>

Selbsterziehung zur Demokratie war jedoch nicht Kohlbergs Hauptanliegen bei der Konzeption des «Just-Community-Approach». Sie war für ihn primär Mittel hin zu dem Erziehungsziel, das er von seinen ersten, an Piaget orientierten Anfängen an verfolgt hatte: die Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit bei Kindern und bei Jugendlichen. Mit Piaget geht Kohlberg davon aus, dass die moralische Urteilsfähigkeit sich stufenweise entwickelt von der Wie-du-mir-so-ich-dir-Moral über die nur in der Gruppe und für die Gruppe geltende Moral bis hin zur universalen Moral, welche die Interessen aller von einer Handlung Betroffenen zu berücksichtigen sucht. Wie Piaget ist Kohlberg davon überzeugt, dass die Erreichung höherer Entwicklungsstufen abhängig ist von Lern-Erfahrungen im Umgang mit dilemmatischen moralischen Problemen. Mit Schülerinnen und Schülern Diskussionen zu führen über hypothetische Dilemmata, war darum der von ihm anfänglich propagierte Königsweg zur Förderung des moralischen Urteils. Zunehmend erkannte er aber die Schwächen dieses Ansatzes: die Gefahr, Reflexionsvirtuosen zu züchten, die zwar gut zu argumentieren wissen, aber weit davon entfernt sind, ihrem Urteil auch ein entsprechendes Handeln folgen zu lassen. Mit dem Just-Community-Approach suchte er diesen Schwächen seines ersten, auf reine Reflexionsförderung beschränkten Ansatzes zu begegnen. Im Vordergrund stehen nun nicht mehr hypothetische Dilemmata, sondern die realen Probleme im Lebensraum der Schule, Probleme wie Diebstahl, Absentismus, Vandalismus oder Drogen-Missbrauch. Durch gemeinsame Festlegung der von allen zu befolgenden Regeln wird eine der Hauptschwächen des ursprünglichen Ansatzes korrigiert: Es geht nicht bloss um Förderung der moralischen Urteilsfähigkeit, sondern immer auch um klare inhaltliche Antworten

auf die Frage, was zu tun sei. Die Verantwortung dafür, nicht nur Regeln aufzustellen, sondern ihnen gemeinsam auch Geltung zu verschaffen, wirkt dem notorischen Problem entgegen, dass dem proklamierten Urteil nicht immer ein entsprechendes Handeln folgt. Alle werden nun gleichsam von allen in die Pflicht genommen und Regeln bekommen dadurch auch für jeden einzelnen präskriptive Kraft.

### Gelebter Gemeinschaftssinn

Wohl am wichtigsten aber ist, dass mit der Just Community der zentrale Punkt kollektiver Autonomie in den Mittelpunkt gerückt wird: Gemeinschaftlichkeit und Solidarität. Es geht, wie Kohlberg schreibt, nicht nur um das Nachdenken über Fairness, sondern auch um das «Gefühl der Fürsorge füreinander und ... den Sinn dafür, Teil einer Gruppe zu sein, die stolz auf sich sein will – wir sprechen zusammenfassend von einem Gemeinschaftssinn».<sup>4</sup> Die gelebte Moral wird damit zu einer Form des guten Lebens, zu dem Lehrpersonen sowohl wie Schülerinnen und Schüler von Grund auf ja sagen können und zu dem sie selber beitragen durch ihr persönliches Engagement und ihre Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen. Allein dies ist schon nicht wenig.

Fritz Oser hat das Seine getan, dass Just-Community-Schulen auch in Europa Fuss fassen konnten – durch seine Publikationen und nicht zuletzt durch seine Mitwirkung an der wissenschaftlichen Begleitung von Schulen in ihrem Transformationsprozess zu gerechten Schulgemeinschaften, erst in Nordrhein-Westfalen und dann auch in der Schweiz. Die Auswirkungen dieser Schulversuche sind beeindruckend. Die Kinder in den Projektschulen schnitten in Bezug auf praktisch alle untersuchten Dimensionen (Gefühl der Zugehörigkeit, soziale und moralische Orientierung, Haltung zur Schule und zum Lernen usw.) signifikant besser ab als die Kinder der Vergleichsschulen.

### Teil- und Pseudopartizipation

Fritz Oser hat aber zunehmend auch die Grenzen dieses Modells gesehen, Grenzen gemessen an der Erwartung, dass man mit Hilfe solcher Partizipationsmodelle auch eigentliches politisches Interesse wecken und späteres politisches Engagement fördern könne. Eine Reihe von Studien zeigen auf, dass diese Erwartungen nicht zu erfüllen sind: Engagement und Partizipation in so-

zialen Gruppen oder zivilgesellschaftlichen Bewegungen wie Demonstrationen oder Streiks führen keineswegs auch schon zu einem über die Gruppe oder den Anlass hinausgehenden politischen Engagement. Fritz Oser und seine Mitarbeiter zogen daraus den Schluss, dass der Partizipationsbegriff differenziert werden muss nach hierarchisch abgestuften Bedeutungsvarianten: von vollkommener Partizipation, welche die volle Verantwortung für alle Bereiche einschliesst, über bereichsspezifische Partizipation und Teilpartizipation in Handlungsinself bis hin zu indirekter Partizipation (durch selbstständige Ausführung eines vorgegebenen Auftrags) und zu Pseudopartizipation in Form blosser Mitgliedschaft. Es versteht sich von selbst, dass eine Schule – zumindest eine Regelschule – ihren Grundauftrag und den gesetzlichen Rahmen, in dem sie sich bewegt, nicht zur Debatte stellen kann. Die von einer gerechten Schulgemeinschaft zu vereinbarenden Regeln müssen darum immer wieder daraufhin geprüft werden, ob sie dem geltenden Recht und dem durch die kommunale Gemeinschaft geschaffenen Gesetz nicht widersprechen. Partizipation in der Schule kann naturgemäss nicht vollkommen – und das heisst auch nicht politisch im strengen Sinn – sein. Wie aber kann man Schülerinnen und Schüler dennoch näher zum Politischen hinführen?

Oser und seine Mitarbeitenden glauben, dass eine Antwort auf diese Frage nur gefunden werden kann, wenn man eine entscheidende Bedingung nicht ausser acht lässt: die Tatsache, dass geistige Entwicklung nicht als solche und schlechthin gefördert werden kann, sondern dass sie immer bereichsspezifisch erfolgt. Es gibt domänenspezifische Kernbereiche wie den mathematischen, geographischen oder physikalischen. Es gibt aber auch, neben dem Bereich des Moralischen, den sozialen, religiösen und politischen Kernbereich. Jeder Kernbereich hat seine eigene Begrifflichkeit. Im moralischen Bereich sind es Begriffe wie Gerechtigkeit, Fürsorglichkeit und Wahrhaftigkeit, im sozialen Bereich Empathie, Freundschaft und Vertrauen, im politischen Macht und Ohnmacht, Freiheit und Unfreiheit, Staatlichkeit und Privatheit, Ordnung und Anarchie, Mehrheit und Minderheit, Krieg und Frieden etc. Der Lern-Transfer von einem Bereich in den andern scheitert darum schon an dieser grundsätzlichen begrifflichen Unterschiedlichkeit.

Für die Entwicklung der politischen Urteilsfähigkeit bedeutet dies nach Oser: Um politische Urteilsfähigkeit erfassen und fördern zu können, bedarf es spezifisch politischer Dilemma-Diskussionen. Zu fragen wäre dann etwa, was Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene unter politischen Begriffen wie Macht, Autorität, Partizipation etc. verstehen. Entsprechende erste Studien zeigen unter anderem, dass sich auch Partizipation als politischer Begriff den Kohlberg'schen Entwicklungsstufen gemäss entwickelt: von Führertum und Gehorsam über repräsentative Partizipation bis hin zu der von allen kontrollierten Vertretungspartizipation.

Wirksam gefördert werden kann jedoch auch diese Stufenentwicklung nur, wenn ein Situationsbezug geschaffen wird durch lebensnahe Dilemmata-Situationen. Die Hoffnung darum: Je mehr eine Schule Anlass gibt, aktuelle politische Kontroversen und unerwartete oder skandalöse politische Ereignisse aufzugreifen und kontrovers diskutieren zu lassen, desto eher könnte auf Dauer auch das politische Interesse geweckt werden. Da aber auch Lehrkräfte nicht politische Eunuchen sind – und, um glaubwürdig zu bleiben, auch nicht sein dürfen –, kann eine Schule dabei bald auch unter Druck geraten von Seiten politischer Gruppierungen, die solche Aktivitäten als unzulässige politische Indoktrination ansehen. Angesichts der Schwierigkeit, «wirkliche» politische Partizipationsangebote zu finden, wird dem Transfer der Partizipationsbereitschaft in die reale Politik auch aus diesem Grund eine kaum zu überwindende Hürde gesetzt. Einrichtungen wie Kinder- und Jugendparlamente bieten hier zwar mögliche, aber doch sehr begrenzte und immer nur wenigen zugängliche Erfahrungsräume. Am Ende, so die ernüchternde Bilanz, kann die Schule wohl nicht mehr als Einübung sein in die Vorformen politischer Prozesse. Umso entscheidender aber ist es, dass dies auch geschieht: z.B. durch vermehrte Einrichtung von Just-Community-Schulen. ■

**Anton Hügli** ist emeritierter Professor für Philosophie und Pädagogik an der Universität Basel. Seine Forschungsschwerpunkte sind unter anderem die Philosophie der Erziehung sowie Lehrerbildung. **Linda Stibler**, Journalistin, war in der Erwachsenenbildung tätig und engagiert sich seit langem bildungspolitisch, u.a. in der Bildungsgruppe des Denznetzes.

<sup>1</sup> In dieses Gespräch eingegangen sind Überlegungen, die Anton Hügli schon in einigen seiner früheren Publikationen dargelegt hat, so z.B. in den Artikeln: Erziehung zur Selbsterziehung oder: wie Demokratie und Bildung zusammenhängen, in: *Studia Philosophica* Vol. 1/2012, S. 155-180; Vom kritischen Denken in der Pädagogik, oder: Was Demokratie mit Bildung zu tun hat, in: *Denznetz Jahrbuch* 2014, S. 127-135.

<sup>2</sup> Hauptetappen der Entwicklung von Fritz Osers Ansatz lassen sich etwa anhand der folgenden Publikationen nachverfolgen: Oser, F. und Althof, W.: Die gerechte Schulgemeinschaft: Lernen durch Gestaltung des Schullebens, in: Edelstein, W., Oser, F. und Schuster, P. (Hg.): *Moralische Erziehung in der Schule: Entwicklungspsychologische und pädagogische Praxis*, Weinheim 2001, S. 233-268; Oser, F.: *Toward a Theory of*

the Just Community Approach. Effects of Collective Moral, Civic, and Social Education, in: *Handbook of Moral and Character Education*, 2nd Edition, ed. Nucci, L., Narvaez, D., Krettenauer, T., New York 2014, S. 198-222; Biedermann, H., Oser, F.: Erziehung zu politischer Partizipation: Ein unmögliches Unterfangen?, in: *VSH-Bulletin*, 42/2017, S. 30-38.

<sup>3</sup> Kohlberg, L.: Moralische Entwicklung und demokratische Erziehung. In: Lind, G. und Raschert J. (Hg.), *Moralische Urteilsfähigkeit. Eine Auseinandersetzung mit Lawrence Kohlberg*, Weinheim und Basel 1987, S. 25-43, zit. 39.

<sup>4</sup> a.O. S. 40.



# Arbeit an der Mündigkeit der SchülerInnen

Ist die «Schule für Offenes Lernen» in Liestal eine demokratische Schule? Ein Interview mit einem Lehrer. Von Kaspar Lüthi und Bernhard Bonjour

Die «Schule für Offenes Lernen» (SOL) war an den dreitägigen Kongress «Reclaim Democracy» eingeladen, der an der Basler Universität unter der Federführung des Denknetzes durchgeführt wurde. Wir, Kaspar Lüthi und Bernhard Bonjour, Lehrer an der SOL, haben uns an einem Workshop vor einem vollen Hörsaal mit Fachleuten und speziell Interessierten damit auseinandergesetzt, inwieweit die SOL einen Beitrag an die Demokratisierung der Gesellschaft leistet. Der folgende Text ist eine erweiterte Version eines Interviews von Radio Bern («RaBe») mit Bernhard Bonjour, das im Anschluss an den Workshop geführt wurde.

Eine Schule ohne Noten und ohne Selektion, eine Schule, in der Inhalte ohne Leistungsdruck vermittelt werden sollen, eine Schule, in welcher die Trennung zwischen Spiel und Wissen aufgehoben werden soll: Dies sind die Leitsätze der «Schule für Offenes Lernen» (SOL) in Liestal. SchülerInnen von der 1. bis zur 9. Klasse erarbeiten hier den Schulstoff ihren Bedürfnissen und Interessen entsprechend. Dies erfordert viel Austausch, sorgt aber auch dafür, dass die Kinder und Jugendlichen lernen, für ihre Anliegen einzustehen. Kompromisse finden und Konsens aushandeln sind wesentliche Elemente der Demokratie. Beim Kongress «Reclaim Democracy» diskutierten Teilnehmende in Workshops die Frage, wie Demokratie zurückgewonnen werden kann. Und auch wir hier im RaBe Info widmen uns diese Woche dieser Frage, und zwar mit einer Beitrags-Reihe zum Kongress «Reclaim Democracy».

Einer der Workshop-Anbieter bei «Reclaim Democracy» war Bernhard Bonjour, Lehrer und Stiftungsrat an der SOL. Er setzt sich für eine Bildung ein, die selbständige und verantwortungsvolle Menschen hervorbringt, und zwar gänzlich ohne Leistungsdruck.

**Katrin Hiss** hat **Bernhard Bonjour** interviewt und wollte von ihm wissen, wie demokratisch denn die SOL effektiv sei.

**BB:** Es gibt keine institutionalisierte Mitbestimmung. Aber unsere Schule ist klein, zwischen 50 und 100 SchülerInnen. Was es gibt, ist die direkte persönliche Auseinandersetzung mit dem Schüler und der Schülerin. Ob sich die SchülerInnen einbringen können? Sie bringen sich ständig ein. Sie können jederzeit jeder Lehrperson auf Augenhöhe begegnen, sie können immer ihre Bedürfnisse äussern. Die Lehrpersonen haben keine Macht, irgendetwas gegenüber den SchülerInnen durchzusetzen, weil es keine Selektion gibt, keine Noten. Die Lehrpersonen müssen die SchülerInnen überzeugen und sie müssen auf das, was jetzt vom Schüler, von der Schülerin kommt, eingehen können. Das Schulleitungsbüro ist ständig offen und die SchülerInnen kommen oft ins Schulleitungsbüro und äussern Bedürfnisse, sprechen über ihre Konflikte, bringen ihre Ideen ein. Wir haben aber kaum formalisierte Mitbestimmungsstrukturen, weil wir eine kleine Schule sind und das deshalb nicht nötig ist. Wir haben allerdings eine Schulkonferenz, die jede Woche stattfindet, sie wird von jeweils zwei SchülerInnen geleitet. Dort können, neben anderen Geschäften, alle SchülerInnen Anträge stellen über alles in der Schule.

Dort könnte man darüber debattieren, und darüber abstimmen, aber das geschieht eher selten, weil die SchülerInnen im Alltag noch viel direkter ihre Anliegen vorbringen und verwirklichen können, dazu brauchen sie meist keine Mehrheitsentscheide.

**KH:** Im Gegensatz zu einer Regelschule wird bei euch also viel mehr diskutiert und muss viel mehr ausgehandelt werden. Würden Sie sagen, dass Ihre Schule im Vergleich zu einer staatlichen Volksschule demokratischer bewusster Menschen hervorbringt?

**BB:** Auf jeden Fall glaube ich das. Es geht darum, die SchülerInnen zu stärken und ihnen bewusst zu machen: Ich bin ich, ich habe meine Ecken und Kanten, der andere ist der andere, der hat auch Ecken und Kanten, er mag komisch sein, aber er (oder sie) darf, ich kann auch merkwürdig sein, und ich darf auch, ich kann meine Bedürfnisse äussern und ich kann versuchen, meine Bedürfnisse durchzusetzen. Aber ich muss auch Rücksicht nehmen auf die Bedürfnisse der anderen. Ein ganz schwieriger Prozess.

Wir verlangen also von unseren SchülerInnen, dass sie nicht einfach ungebremst nach dem Lustprinzip handeln, sondern dass sie darüber nachdenken: Ist das wirklich wichtig für mich? Was braucht's für mich? Wie wirkt sich mein Verhalten für andere aus? Wir wollen, dass sie einen Bewusstseinsprozess machen, sich mit sich selbst auseinandersetzen und mit ihrer Rolle in einer Gruppe. Natürlich fördert das Demokratie. Demokratie gibt es dort, wo es den mündigen Bürger und die mündige Bürgerin gibt. Daran arbeiten wir: dass die SchülerInnen mündig werden. Dies ist das Ziel jeder Bildung.



Ein wichtiger Aspekt ist auch, dass die SOL nicht nur einseitig die intellektuellen Fähigkeiten fördert. Das künstlerische und das Handwerkliche hat gleich viel Gewicht, und dazu kommt, dass die SchülerInnen auch mit praktischen Arbeiten Verantwortung für das Schulganze übernehmen: Mit der Leitung der Schulkonferenz, beim Kochen, Abwaschen, Putzen, im Garten, in der Schulzeitung, an den Schulfesten. Wenn jemand die Schule kennenlernen will, führen SchülerInnen durch das Schulhaus, an Weiterbildungsveranstaltungen für auswärtige Lehrpersonenteams oder Bildungsfachleute geben SchülerInnen Auskunft. Man kann sich bei uns in ganz unterschiedlichen Bereichen entfalten und seine Stärken zeigen.

**KH:** Dass die SOL eine private Schule ist, bedeutet: Die Eltern müssen Schulgelder zahlen, denn irgendwie muss die Schule auch finanziert werden. Führt das nicht automatisch zu einer Auslese und widerspricht somit der Vorstellung von einer egalitären Gesellschaft?

**BB:** Ja, stimmt! Wir unterliegen letztlich den Bedingungen des Kapitalismus, das heisst wir müssen das Geld aufbringen, damit unsere Schule funktioniert. Wir versuchen das aber zu unterlaufen, indem wir zwar definieren, was das kostendeckende Schulgeld ist, und sehr froh sind um alle Eltern, die das bezahlen können. Aber wir haben noch nie ein Kind abgelehnt aus finanziellen Gründen. Wir handeln mit den Eltern, die das kostendeckende Schulgeld nicht aufbringen können, aus, wie viel ihnen möglich ist. Es gibt auch Eltern, die gar nichts oder sehr wenig bezahlen.

Wir sind in vielem sehr sparsam (allerdings nicht im Essen oder in den Schulmaterialien), in den Anfangsjahren konnten wir nur sehr beschränkte Löhne auszahlen. Heute sind wir soweit, dass alle, die an der Schule arbeiten, in etwa einen Primarlehrerlohn erhalten, und wir versuchen, nicht mehr zu viel unbezahlte Arbeit leisten zu müssen. Wir haben aus der Schule eine gemeinnützige Stiftung gemacht, damit alle sicher sein können, dass niemand allfällige Gewinne abziehen kann. Trotzdem können wir es uns nicht leisten, einfach alle aufzunehmen, auch wenn sie nichts bezahlen können. Irgendwann ist die Grenze erreicht, wir müssen dafür sorgen, dass wir überleben. Das ist ein echter Widerspruch. Unsere Schule ist ohnehin voll von Widersprüchen. Ich glaube nicht, dass man in der Bildung widerspruchlos handeln kann.

**KH:** Sie haben gesagt, dass es eigentlich praktisch keine demokratischen Strukturen an Ihrer Schule gibt. Die Schulleitung sei sogar sehr autoritär. Was ist denn überhaupt demokratisch an der SOL?

**BB:** An diesem Kongress gibt es 18 Thesen, was Demokratie sei. Da wird Demokratie

viel weiter gefasst als Mehrheitsentscheid oder parlamentarische Strukturen. Demokratie wird unter anderem auch definiert als Kampf gegen Ausschluss. Es soll niemand ausgeschlossen sein. Alle sollen ihre Bedürfnisse wahrnehmen können. Es haben alle dasselbe Recht, wahrgenommen und ernstgenommen zu werden. Und da, meinen wir, sind wir sehr stark, weil wir auf Selektion verzichten, weil wir absolut keine Noten machen. Wir verteilen auch keine Smileys mit abgestuften Mundwinkeln. Wir vergleichen kein Kind und seine schulischen Fähigkeiten mit einem anderen Kind, sondern immer nur mit sich selbst.

Es geht uns wirklich ganz stark darum, dass das einzelne Kind Vertrauen fasst, auch in seine Fähigkeiten, etwas zu lernen und sich in der Welt zurechtzufinden. Das, meine ich, ist eine demokratische Aufgabe: Dafür zu sorgen, dass jeder einzelne Mensch mündig wird, seine Bedürfnisse wahrnimmt, seine Bedürfnisse äussern kann, daran arbeiten kann, seine Bedürfnisse auch durchzusetzen, dass er das Recht dazu hat und die konkrete Möglichkeit.

**KH:** Würden Sie also sagen, dass die SOL anarchistisch ist?

**BB:** Die Idee – wir machen jetzt einfach Schule, wie wir wollen, und wir machen Schule anders als die Regelschule, die von der kantonalen Demokratie auf eine bestimmte Weise eingerichtet wurde, wir machen's an-

ders, wir machen's einfach so, wie wir es für richtig halten, und wir nehmen uns auch das Recht, ständig wieder etwas daran zu ändern, und wir nehmen uns die Freiheit heraus, es so zu machen, wie es unseren Bedürfnissen entspricht und das heisst natürlich auch, den Bedürfnissen der Kinder – ich glaube, das ist im Grunde tatsächlich eine anarchische Haltung.

Mit «anarchisch» sind dabei die alten Ideen der Anarchisten gemeint: Gesellschaftliche Ordnung und Harmonie entsteht nicht aus Zwang, nicht durch Machtausübung, es darf keine Herrschaft des einen über den anderen geben – eine reife Gesellschaft besteht aus freier Assoziation freier Menschen. Diese freien Zusammenschlüsse bilden Gemeinschaften. Die SOL legt viel Wert darauf, dass die an ihr Beteiligten, in erster Linie die Schülerinnen und Schüler, nicht nur sich frei entfalten und mündig werden, sondern dass sie auch Gemeinschaft lernen, das heisst Rücksichtnahme auf die Bedürfnisse der anderen und auf das Ganze. Und dass sie verstehen lernen, wieviel Gewinn sie selbst daraus ziehen. ■



RaBe finden Sie auf [rabe.ch](http://rabe.ch). Die Sendung ist nachzuhören unter <http://rabe.ch/2017/02/09/anarchistische-schule-mother-t-rex-skizzen-von-lou/>

## Demokratie statt Managerialisierung

**Wandel und Kontinuitäten der Kämpfe um universitäre Demokratie seit 1968. Von Peter Streckeisen**

**A**m Kongress «Reclaim Democracy» nahmen ungefähr 1800 Personen teil. Die grosse Resonanz lässt sich vermutlich zum Teil dadurch erklären, dass mehrere politische Ereignisse der vergangenen Monate das Bild einer konkreten Bedrohung demokratischer Errungenschaften heraufbeschwört haben: von der Schliessung der Flüchtlingsrouten in Osteuropa über den Brexit bis hin zum autoritären Gehabe von Präsident Erdogan in der Türkei und zur Wahl Trumps in den USA. Darüber hinaus teilen wohl zahlreiche Menschen auch in Europa den Eindruck, die Demokratie funktioniere oft nur noch der Form nach und habe längst einen Teil ihrer früheren

Substanz eingebüsst. Daraus entstand die Idee der Organisator\*innen, die Forderung nach einer Rückeroberung der Demokratie auf die politische Agenda zu setzen.

Wenn es um Demokratie geht, ist Bildung natürlich eine zentrale Frage. Und da der Kongress an der Universität Basel stattfand, war es naheliegend, in diesem Rahmen einen Workshop zum Thema «Universität und Demokratie» zu machen. Allerdings liegt dieses Thema heute nicht einfach in der Luft. Im Gegensatz zur Zeit der 1960er Jahre, als die studentischen Bewegungen in zahlreichen Ländern einen historischen Höhepunkt erreichten, steht bei heutigen kritischen Diskussionen und politischen Aktionen

mit Bezug auf die Universitäten meistens weniger die Frage der Demokratie als das Problem der Ökonomisierung im Zentrum. Studierende und Dozierende wehren sich gegen den Einfluss der Wirtschaft auf das Studium, kritisieren Sparmassnahmen und wenden sich gegen die in zunehmendem Masse um sich greifende betriebswirtschaftliche und manageriale Sicht, der zu Folge die Universitäten sich wie Unternehmen aufstellen und funktionieren sollen.

### **Für Demokratisierung: die Kämpfe von 1968**

Die Frontlinien des Kampfs um die Universitäten haben sich demnach im letzten halben Jahrhundert deutlich verschoben. Im Kontext von 1968 stand die Forderung nach Demokratisierung der Universitäten im Zentrum. Sie war gegen die Verteidigung der traditionellen Ordinarienuniversität gerichtet, die den Professoren praktisch alle Macht in den Universitäten und weitreichende Privilegien sicherte. Die Forderung nach Demokratisierung richtete sich jedoch nicht nur nach innen, sondern auch nach aussen: Zum einen ging es darum, gegen die Macht der Professoren interne Mitbestimmungsrechte zu erkämpfen. Zum anderen stand aber auch die soziale Öffnung der Hochschulen für alle Bevölkerungsgruppen ebenso auf

## **«Exzellenzorientierung fördert ein individualistisches oder egoistisches Konkurrenzverhalten, das jeder Form von Solidarität abträglich ist.»**

der Agenda wie die Aufforderung an die Wissenschaftler\*innen, den so genannten Elfenbeinturm zu verlassen, sich in aktuelle politische Fragen einzumischen und für eine demokratische Gesellschaft zu kämpfen.

Hinter den hitzigen politischen Auseinandersetzungen der 1968er Jahre zeichnete sich allerdings bereits damals eine Perspektive der Universitätsreform ab, die aus einem technokratischen Geist der Modernisierung geboren war. Angesichts der zunehmenden wirtschaftlichen Nachfrage nach qualifizierten Arbeitskräften propagierten Regierungsstellen ebenso wie Wirtschaftsverbände die Notwendigkeit, die Universität den veränderten Zeiten anzupassen, effizienter zu gestalten und den Unterricht zunehmend auf privatwirt-

schaftliche Jobs als berufliche Perspektive der Absolvent\*innen auszurichten (wogegen es früher beinahe ausschliesslich darum gegangen war, Akademiker, Freiberufler und Beamte auszubilden). Der politische Druck, der von den studentischen Protesten ausging, wurde teilweise in diese Richtung zu kanalisieren versucht – durchaus auch gegen jene Teile der Professorenschaft, die am traditionellen System festhalten wollten. Diese Tendenz ist inzwischen dominant geworden und hat mit der Bologna-Reform einen institutionellen Ausdruck auf europäischer Ebene gefunden. Studieren heisst seither Kreditpunkte sammeln und keine Zeit verlieren auf dem Weg zur Aneignung der persönlichen employability.

### **Gegen Ökonomisierung: die Kämpfe von heute**

Was bedeutet es vor diesem Hintergrund, das politische Erbe von 1968 aufzugreifen und die Frage nach dem Zusammenhang von Universität und Demokratie neu zu thematisieren? Das war die Frage, welche im Zentrum dieses Workshops stand. Im notwendigen Kampf gegen die Ökonomisierung geht nur allzu schnell vergessen, dass es innerhalb der Universitäten mit der Demokratie immer noch nicht weit her ist, und dass auch die soziale Selektion beim Zugang zu Studium und wissenschaftlicher Laufbahn – trotz wichtiger Fortschritte, insbesondere betreffend den Zugang von Frauen – immer noch eine hohe Barriere für junge Menschen aus benachteiligten Bevölkerungsgruppen darstellt. In diesem Kontext laufen Studierende und Mittelbauleute Gefahr, sich im Kampf gegen die Ökonomisierung für Interessen der Professorenschaft instrumentalisieren zu lassen oder unreflektiert eine Haltung einzunehmen, die da-

rauf hinausläuft, die traditionelle Kultur der Bildungseliten nicht nur gegen Manager und Unternehmer zu verteidigen, sondern auch gleich als Massstab zu setzen, um auf jene steigende Zahl Studierender hinunter zu schauen, die nicht aus akademischen oder Lehrerfamilien stammen und sich mit der Idee und Praxis eines freien Studiums à la Humboldt schwer tun mögen.

Der Workshop «Universität und Demokratie» war aber nicht als abstrakte oder rein theoretische Diskussion konzipiert, sondern setzte sich mit konkreten Erfahrungen und Kämpfen von Studierenden und Mittelbauleuten an schweizerischen Universitäten auseinander. Den ersten Beitrag steuerten Sina Deiss, Farah Grütter und Saskia Jaeggi bei, die im Vorstand der Fachgruppe Sozio-

logie der Universität Basel engagiert sind. Sie beschrieben die Tätigkeit der Fachgruppe und stellten fest, dass Zugeständnisse an Forderungen der Studierenden immer noch vom Goodwill einzelner Professor\*innen abhängig sind. Nicht nur wissenschaftliche Disziplinen, sondern auch die einzelnen Lehrstühle funktionieren gemäss einer Logik der Konkurrenz um ökonomische Ressourcen und akademisches Prestige. Dies erschwert nicht nur den inhaltlichen Austausch und die Zusammenarbeit, sondern lässt studentische Anliegen als zweitrangig erscheinen, wenn nicht als unerwünschte Zwischenfälle oder Störmanöver. Die Managerialisierung der Universität hat keineswegs zur Abschaffung hierarchischer Strukturen geführt: Oftmals werden Studierende nicht auf Augenhöhe wahrgenommen und ihre Forderungen als unangemessen oder sogar als frech betrachtet. Zahlreiche Dozierende hadern mit den Leistungen oder dem Verhalten der Studierenden. Sie werfen ihnen vor, nur noch nach Kreditpunkten Ausschau zu halten, oder sind der Meinung, die heutigen Studierenden erreichten nicht mehr das intellektuelle Niveau ihrer eigenen Generation. So stellt sich in vielen Fällen eine gewisse Fremdheit zwischen Dozierenden und Studierenden ein. Überhaupt fühlen sich zahlreiche Studierende nicht wirklich als Teil der Universität: Manche nehmen sich eher als Kund\*innen wahr und richten ihr Verhalten strategisch an den Anforderungen des Kreditpunktesystems und des Arbeitsmarkts aus; andere fühlen sich an der Universität eher überfordert; die wenigsten interessieren sich für die Möglichkeit, sich unipolitisch einzusetzen und die Dinge zum Besseren zu verändern. Wie andere studentische Gruppen ist die Fachgruppe Soziologie deshalb einem dauernden personellen Wechsel unterworfen, der es nicht nur schwierig macht, gewisse Forderungen über einen längeren Zeitraum beharrlich zu vertreten, sondern ganz grundlegend sich die Tradition studentischen Engagements anzueignen und die eigene Geschichte zu kennen.

### **Aktuelle Zürcher Erfahrungen**

Lukas Buser, Melanie Jeblinger, Pascal Broenimann, Timothy Schürmann und Lukas Posselt von kriPo Hochschulen Zürich berichteten von ihrem Kampf gegen die laufende Bologna-2020-Reform der Philosophischen Fakultät der Universität Zürich. Dabei geht es vor allem um die Abschaffung der kleinen Nebenfächer und um eine Studienzeitsbeschränkung für BA- und MA-Studierende. Für die kriPo ist Bologna 2020 Teil einer Ökonomisierungstendenz, die seit Jahren um sich greift. Zugleich orientiert sich die Universität Zürich mit der Reform an Leitlinien der League of Eu-

ropean Research Universities (LERU), einem Zusammenschluss von 23 Hochschulen, die sich als europäische Forschungselite sehen. Mit weiteren Gruppen von Studierenden gelang es der kriPo zwar, Widerstand gegen Bologna 2020 zu organisieren. Ziemlich rasch allerdings wurden diese Ansätze des Widerstands in den offiziellen studentischen Gremien durch Studierende, welche Argumente der Universitätsleitung oder der Professorenschaft übernahmen, ausgebremst. Auf Grund ihrer Erfahrungen kommt die kriPo zum Schluss, dass die Partizipation der Studierenden eigentlich nur insoweit erwünscht ist, als sie zur Legitimierung bereits getroffener Entschiede beiträgt. Als Hindernis erweist sich nicht nur der geringe Anteil der Studierenden in den Gremien der Universität (in aller Regel bewegt er sich im einstelligen Prozentbereich), sondern darüber hinaus das Desinteresse der meisten Studierenden an Hochschulpolitik sowie der politische Konformismus derjenigen, die sich in offiziellen Gremien engagieren. Für die kriPo ist es wichtig, die Universität nicht unabhängig von der restlichen Gesellschaft zu sehen und ihre hochschulpolitischen Forderungen mit einer Kritik der kapitalistischen Gesellschaft zu verbinden. Trotz dieser politisch konsequenten Positionierung hält sie es allerdings für wichtig, Vertreter\*innen in Universitätsgremien zu haben, um rechtzeitig an Informationen zu gelangen und Widerstand möglichst frühzeitig organisieren zu können.

### Petition für Forschung und Wissenschaft

Antoine Chollet, Forscher am Centre Walras-Pareto der Universität Lausanne, stellte die Petition «Pour la recherche!» vor, die von Vertreter\*innen des Mittelbaus in der Romandie lanciert wurde (pour-la-recherche.ch). Den Anlass dafür bildeten die Feierlichkeiten zum 60-jährigen Bestehen des Schweizerischen Nationalfonds (SNF). Dabei hatte sich gezeigt, dass die Verantwortlichen des SNF in keiner Weise geneigt waren, auf die Anliegen und zentralen Forderungen der Nachwuchsforschenden einzugehen. Die Kolleg\*innen an der Universität Lausanne begannen deshalb damit, solche Anliegen und Forderungen selbst systematisch zusammenzutragen. Es zeigte sich, dass den Leuten im Mittelbau vor allem folgende fünf Probleme zu schaffen machen: die zunehmende Prekarität der Arbeitsbedingungen und Berufsaussichten; der akademische Produktivismus, der dazu zwingt, in möglichst kurzer Zeit möglichst viel zu publizieren; die universitären Hierarchien, die durch die neoliberale Politik eher noch verstärkt worden sind; die zunehmende Abwertung der Lehre im Vergleich zur Forschung; sowie die Tatsache, dass

der Frage nach dem Sinn der Forschungsprojekte oft zu wenig Raum gegeben wird. Wenn auch die Unzufriedenheit mit den Arbeitsbedingungen an den Universitäten weit verbreitet ist, so regt sich in der Regel doch wenig Widerstand im Mittelbau. Die meisten Kolleg\*innen spielen das Spiel mit, weil sie Angst haben, sonst aus dem Rennen zu fallen, oder weil sie keine Möglichkeit für Veränderungen sehen. Antoine Chollet nannte folgende Themen, die für eine Verbesserung der Situation des Mittelbaus und der Forschenden im allgemeinen wichtig wären: die Verfügung über ausreichend Zeit und über sichere Anstellungsbedingungen für die Forschungsarbeit; die Demokratisierung der Universitäten; die Förderung von Kreativität, Erfindergeist und Pluralität an Stelle einer forcierten Ausrichtung an einem einseitigen Verständnis von Exzellenz; die Förderung des Kollektivs an Stelle der individuellen Konkurrenzlogik; die Gewährleistung des Grundsatzes, dem zu Folge Forschung und Lehre in jedem Fall entlohnt werden müssen (im Gegensatz zur Tatsache, dass heute sehr viel wissenschaftliche Arbeit unter- oder sogar unbezahlt geleistet wird); und die Herstellung von Vertrauensbeziehungen unter den Forschenden, die es für eine produktive Zusammenarbeit braucht.

### Arbeitsbedingungen und Perspektiven des Nachwuchses

Den vierten und letzten Beitrag zum Workshop präsentierten Sophie Bürgi und Matthias Luterbach vom Zentrum Gender Studies der Universität Basel. Sie bezogen sich auf eine Studie, die sie zusammen mit Anika Thym und Laura Eigenmann an der Philosophisch-Historischen Fakultät der Universität Basel durchgeführt hatten. Unter dem Titel «Exzellenz und/oder vielfältige Lebensentwürfe» wurden in dieser Untersuchung die Arbeitsbedingungen einerseits sowie die beruflichen Identitäten und Perspektiven von (mehrheitlich) Nachwuchsforschenden andererseits auf sehr anschauliche Weise analysiert. Dabei zeigte sich unter anderem, dass die gegenwärtige Exzellenzorientierung ein Hindernis für politisches Engagement und demokratische Mitbestimmung darstellt. Dies liegt zum einen daran, dass Nachwuchsforschende dazu angehalten werden, dem Forschungserfolg alles andere unterzuordnen, so dass kaum Zeit für eine kritische Auseinandersetzung mit der Institution Universität oder die Teilnahme an politischen Aktivitäten bleibt (erst recht nicht bei jenen Kolleg\*innen, die viel unterrichten und/oder Kinder haben...). Zum anderen fördert die Exzellenzorientierung ein individuelles und egoistisches Konkurrenzverhalten, das jeder Form von Solidarität abträglich ist. Im zweiten Teil ihres Beitrags wiesen Sophie Bürgi und

Matthias Luterbach darauf hin, dass eine erfolgreiche akademische Laufbahn auch heute noch in aller Regel auf spezifisch männlich geprägten Lebensentwürfen beruht. Wer vom Modell dieser hegemonialen Männlichkeit abweicht – die Mehrheit der Frauen, aber auch Männer mit alternativen Lebensentwürfen – ist im komplexen Geflecht von Exzellenzanforderungen und Fördermechanismen deutlich benachteiligt. Die Demokratisierung der Universität müsste deshalb auch solche Ausschlüsse beim Zugang zur akademischen Laufbahn ins Visier nehmen. Aus Sicht der feministischen Standpunkttheorie würde dies auch der Qualität der wissenschaftlichen Arbeit zugute kommen, denn eine Pluralisierung der Lebensentwürfe würde auch die Pluralisierung der Forschungsperspektiven und deren produktive Interaktion begünstigen.

### Exzellenz oder Vielfalt

Natürlich war es in einem zweistündigen Workshop nicht möglich, für die angesprochenen Probleme gleich noch konkrete Lösungen zu erarbeiten und deren Umsetzung in die Wege zu leiten. Es hat sich aber deutlich gezeigt, wie wichtig es ist, den Kampf gegen die zunehmende Ökonomisierung mit Überlegungen zur Demokratisierung der Universitäten zu verbinden. Wir müssen nicht nur darüber sprechen, was wir nicht wollen, sondern auch artikulieren, wie wir uns die Universität der Zukunft wünschen. Der Blick zurück nach 1968 kann dabei als Inspiration dienen und Mut machen. Wir können aber nicht einfach die damaligen Forderungen wiederholen, weil sich seitdem die Universitäten ebenso wie die Gesellschaft wesentlich verändert haben. Im Kontext von 1968 war Humboldt sozusagen ein Rechter: Konservative Professoren beriefen sich auf ihn, um ihre Privilegien zu verteidigen. Inzwischen ist Humboldt praktisch ein Linker geworden, auf den sich die Kritik der Ökonomisierung beruft. In dieser Situation ist es wichtig daran zu erinnern, dass die humboldt'sche Universität mit ihrer Vorstellung des Studiums als Persönlichkeitsentwicklung immer als Eliteinstitution gedacht war. Vielleicht liegt unsere Aufgabe heute weniger darin, an dieses Ideal zu erinnern als die Frage aufzuwerfen, ob und wie es in der universitären Realität demokratisiert, das heisst Menschen mit ganz unterschiedlicher sozialer Herkunft und Lebensentwurf zugänglich gemacht werden kann. ■

**Peter Streckeisen** ist Dozent für Community Development an der Zürcher Hochschule für angewandte Wissenschaften (ZHAW) sowie Privatdozent an der Universität Basel.



# Bildung als kollektive Frage

**Aus einer globalen Perspektive wird deutlich, wie sehr Kapitalismus und Kolonialismus eine emanzipatorische Praxis von Bildung verhindern.**

**Von Felipe Polania und Raphael Jakob**

**M**enschen sind seit mehr als 60'000 Jahren unterwegs. Man sagt, Migration sei Bestandteil unserer Zivilisation. Einige meinen sogar, dass alle Menschen heutzutage Migrant\_innen seien und die Welt ein globales Dorf. Ausdruck davon ist die Metropole, in der wir kosmopolitischen Bürger\_innen immer ein indisches oder japanisches Restaurant, einen türkischen Kiosk, einen afrikanischen Coiffeur oder lateinamerikanische Strassenmusiker um die Ecke haben. Es ist kein besonderes Privileg mehr, für sein Studium für zwei Jahre nach London, Berlin oder Barcelona zu gehen. Jemand kündigt seinen Job und macht eine Weltreise. Für andere gehört es zum Beruf mehrmals pro Jahr auf einem anderen Erdteil eine Sitzung oder Konferenz abzuhalten.

Die Gründe für Migration – wie auch die historischen, ökonomischen und soziopolitischen Bedingungen unter denen sie stattfindet – sind jedoch sehr unterschiedlich. Die Erfahrung des globalen Dorfes besteht mindestens aus zwei Seiten: eine bietet Zugang zur Welt und zu ihren Ressourcen, die andere verfestigt Ausbeutung und Ausplünderung. Die angedeutete Globalisierung ist von enormen Ungleichheiten, Gegensätzen und Gewalt geprägt.

## Migration und Gewalt

Migration wird heutzutage wegen ihrer angeblichen Zunahme als offensichtliches Resultat der kapitalistischen Weltentwicklung von vielen alarmistisch wahrgenommen. Diese Entwicklung wurde mit Gewalt vorangetrieben. Gewalt haben bis jetzt vor allem Flüchtlinge, die nach Europa kommen, in ihren Herkunftsländern erfahren müssen. Die jahrhundertelange Übertragung

materieller, epistemischer und spiritueller Ressourcen aus einem Teil der Welt nach Europa hat tiefe, strukturelle Armut und Korruption im globalen Süden hinterlassen. Dies zwingt viele Menschen in den letzten Jahrzehnten dazu, sich auf den Weg zu machen. Mehrheitlich bleiben diese ausserhalb Europas. Viele Länder des Südens tragen die grossen Konsequenzen von Flucht und Migration, Europa ist nur zu einem kleinen Teil betroffen. Das eigentliche Problem, vor das Europa durch die Migration gestellt wird, ist jedoch nicht die angebliche Zunahme der Migration, sondern, dass sich durch die Migration immer wieder die Frage nach Gerechtigkeit stellt.

Der Wohlstand Europas und die Akkumulation von Reichtum war nur durch die Verarmung der kolonisierten Welt möglich. Die Flüchtlinge, die jetzt nach Europa kommen, fordern implizit Gerechtigkeit. Das Problem für Europa ist es, sich bewusst zu werden, dass die Migration so lange nicht aufhören wird, bis nach Jahrhunderten der Ausplünderungen und Genozide eine Wiedergutmachung stattfindet, indem Gerechtigkeit für den globalen Süden geschaffen wird.

Hinsichtlich Flucht und Migration sind zwei Punkte mehr als problematisch: Erstens werden die Gründe für Flucht und Migration ständig ausserhalb Europas verortet, in weit entfernten Ländern, in denen Armut und Krieg herrscht. Zweitens bestimmt die Verdrängung historischer und struktureller Fluchtgründe auch die Art und Weise, wie Migrant\_innen und Flüchtlinge in Europa betrachtet, empfangen und behandelt werden. Beides steht ganz in der Tradition des Kolonialismus. In dessen Geschichte bilden die Ausplünderung wie die Konstruktion

eines minderwertigen Subjekts (gegenüber dem Europäer) Standbeine der Macht und des Wohlstand Europas. Flucht und Migration sind weniger das Resultat kultureller Konflikte als Resultate eines weiter bestehenden kolonialen Systems, das Unterdrückung und Vertreibung in den Herkunftsländern sowie Exklusion des kolonialen Subjekts in Europa produziert.

## Bildung als Mittel von Aufklärung und Emanzipation?

Kann Bildung eine emanzipatorische Funktion in europäischen Migrations- und Flucht-kontexten haben? Die Idee, dass Bildung freie und autonome Subjekte schafft, ist mit dem Aufkommen des europäischen Rationalismus, der Aufklärung und des Liberalismus verbunden. Diese Bewegungen repräsentieren wiederum eine Epoche der weissen Herrschaft über einen Grossteil des Erdballs.

Die Aufklärung wird in der Regel als die einflussreichste Epoche der Emanzipation in der europäischen Geschichtserzählung genannt. Mit ihr verbunden sind die Revolutionen, insbesondere in Frankreich, England und später Nordamerika, welche für die politische Verwirklichung von Freiheits- und Gleichheitsideen der Aufklärung stehen. Aus dieser Perspektive steht Europa im Zentrum eines Universalismus der Vernunft und des Fortschritts. Bis heute wird aus einer solchen Perspektive ausgeblendet, dass es die internationale Arbeiterbewegung des 19. und 20. Jahrhunderts sowie die anti-kolonialen Kämpfe waren, welche viele Ideale der Aufklärung erst Realität werden liessen. Dies, obwohl sie gegen einige heilige Prinzipien vieler Aufklärer (vor allem die

Freiheit des Individuums als weisses männliches Subjekt) selbst gekämpft haben. In der amerikanischen Revolution waren es weisse Sklavhalter, die die Republik ausriefen, während in der Karibik die Versklavten selbst unter Toussaint L'Ouverture Haiti befreiten und dieses als erste Nation die Sklaverei verbot. Somit sind es die Ränder, welche eigentlich im Zentrum der Weltgeschichte stehen müssten und nicht Europa.

Moderne Bildung hat das rationale Denken und die Vernunft ins Zentrum der menschlichen Autonomie gerückt. Damit wurde eine Trennung zu Religion, Gott und Tradition vollzogen. Durch ein reflexives Verhältnis zu sich, zu anderen und zur Welt wird der Mensch zum Subjekt. Dieses erforscht die Aussenwelt, sucht nach Erkenntnis und gestaltet die Welt. Das rationale Denken erschafft sich durch Bildung selbst. Der rationale Mensch rückt ins Zentrum der Welt. Er kann alles anzweifeln, Freiheit liegt für ihn darin, eine Vorstellung bejahen oder verwerfen zu können. Somit ist nichts mehr gottgegeben.

Bildung im modernen Sinne, soll Menschen für die Ausübung zu rationalem Denken befähigen. Diese schult die Menschen, mithilfe von Werkzeugen, Strategien und Fertigkeiten ihre eigene Realität erkennen und ihre Haltung zu dieser bestimmen zu können. Insofern sind die modernen Menschen fähig, ständig die sozialen und politischen Zusammenhänge, welche Unterdrückung anderer Menschen hervorbringen, in Frage zu stellen.

Ist das heutige Bildungssystem nicht total von der kapitalistischen Rationalität durchdrungen? Bildung, Ausbildung, Weiterbildung sollen in unserer kapitalistischen Gesellschaft in erster Linie dazu dienen, die Position auf dem Arbeitsmarkt zu verbessern. Wir alle ordnen uns diesem Markt unter, in der Hoffnung damit zu autonomen Individuen zu werden. Gleichzeitig sind die Menschen, die eigentlich Subjekte der Bildung sind, auf dem neu entstandenen Bildungsmarkt in erster Linie Konsumenten. Unter diesen Umständen kann Bildung keine Emanzipation erwirken, stattdessen reproduziert sie die kapitalistischen Strukturen, die Herrschaft der Marktwirtschaft.

## Dekoloniale Perspektiven

«Bildung bedeutet die Anregung aller Kräfte eines Menschen, damit diese sich über die Aneignung der Welt in wechselseitiger Ver- und Beschränkung harmonisch-pro-

portionierlich entfalten und zu einer sich selbst bestimmenden Individualität oder Persönlichkeit führen, die in ihrer Idealität und Einzigartigkeit die Menschheit bereichert. Jeder ist offenbar nur dann guter Handwerker, Kaufmann, Soldat und Geschäftsmann, wenn er an sich und ohne Hinsicht auf seinen besonderen Beruf ein guter, anständiger, seinem Stande nach aufgeklärter Mensch und Bürger ist.» (Wilhelm von Humboldt)

Das aufgeklärte Ideal der menschlichen Freiheit und des Menschenseins verschweigt in seiner universalistischen Rhetorik die historische und geopolitische Beschränkung der Aufklärung und der Moderne. Durch die kolonialistische Herrschaft Europas wurde die Welt geteilt. Damit Europa strahlen konnte, musste mit Gewalt die kolonisierte Welt ausgeplündert werden. Der Kolonialismus lieferte nach Europa nicht nur die materielle Basis für die Entwicklung des Kapitalismus, sondern auch den Stoff für die Fiktion Europas als Zentrum und Gipfel der Weltgeschichte. In den Worten Frantz Fanons ist die «kolonisierte Welt [...] eine zweigeteilte Welt. Die Trennungslinie, die Grenze wird durch Kasernen und Polizeiposten markiert». Ihm zufolge werden in einem Teil der Welt die Werte der Bildung und der Moral als Kontrolltechniken eingesetzt, im anderen wird die Ordnung nur durch Gewalt geschaffen und aufrechterhalten.<sup>1</sup>

Diese gesplante Realität der Welt wird vom universellen Narrativ der Moderne nicht erfasst. Dieses enthält zahlreiche Beispiele, wie die europäische Vernunft Menschen aus dem globalen Süden immer wieder von Neuem als minderwertige und unvollständige Menschen konstruiert hat. Aus einer dekolonialen Perspektive<sup>2</sup> geschah diese Zweiteilung der Welt im Moment der Kolonisierung von Abya Yala.<sup>3</sup> Die historische, juristische und philosophische Auseinandersetzung zwischen Bartolomé de las Casas und Juan Ginés de Sepúlveda über die Versklavung der Indigenen – stattgefunden 1550 und bekannt als «Disput von Valladolid» – zeigt, wie die Kolonialherren die Indigenen wahrnahmen. Statt sie als Menschen zu betrachten, entmenslichte man sie, um sie zu unterwerfen. Die Rasse als Kategorie hatte die Funktion, Kolonialismus zu rechtfertigen. Achille Mbembe behauptet, dass als Resultat der Selbstbehauptung und -wahrnehmung der Europäer\_innen als Zentrum der Welt das koloniale Subjekt in seinem Aussehen bestimmt wurde. Diese Bestimmung war Bestandteil eines

«ökonomischen System[s] [, das] rund um den atlantischen Ozean zur Übertragung von riesigen Mengen an Edelmetallen und landwirtschaftlichen Ressourcen von der kolonisierten Welt nach Europa [entstand]».<sup>4</sup> Zu dieser Zeit einer ersten Globalisierung zu Gunsten Europas entstand auch das Konzept der «Rasse»: Die «Rassifizierung» ermöglichte erst die Entstehung der Moderne.<sup>5</sup>

## Vorbereitung zur Weltveränderung

In der Migrationsgesellschaft kommen verschiedene Erfahrungen von der Welt zusammen, die als Teil von Bildungsprozessen ein emanzipatorisches Potential haben. Dieses kann jedoch solange nicht erschlossen werden, wie Bildung weiterhin vom Denken der europäischen Moderne bestimmt wird. Unserer Meinung nach braucht es ein neues Denken – eine Konzeption von Bildung ausserhalb des kapitalistischen Rahmens. Bildung möchten wir als einen Prozess verstehen, in dem eine Community sich wieder neu erfinden kann. Ob in Kontexten von Migration und Flucht ihr emanzipatorisches Potential erschlossen werden kann, hängt davon ab, wie weit wir Menschen mit unseren unterschiedlichen Erfahrungen von Welt eine gemeinsame Erzählung der Migration formulieren können, die sich mit der Geschichte des Kolonialismus auseinandersetzt – und dies aus einer anderen Perspektive als der europäischen.

Für Bildung ist nicht mehr die Idee entscheidend, dass die Freiheit und das Individuum im Zentrum der Welt stehen. Bildung ist eine kollektive Frage. Unserem Verständnis zufolge ist Bildung ein Prozess, die Herrschaft des Kapitalismus, des Rassismus und des Patriarchats in Frage zu stellen. Eine emanzipatorische Bildung bereitet geflüchtete Menschen und Migrant\_innen nicht für den Arbeitsmarkt vor, sie soll zuallererst einen Prozess eröffnen, die eigene und gemeinsame Realität zu erkunden und erkennen – um sie verändern zu können. Bildung in einem solchen Sinne wird erst möglich, sobald die Überlegenheit und die Machtposition des weissen Europas in Frage gestellt und eine alternative Praxis angestrebt wird – nicht nur im theoretischen Rahmen, sondern auch in der alltäglichen Realität. ■

**Felipe Polania**, MA Art Education, ist Kunstvermittler. Er arbeitet als Projektleiter bei Radio LoRa Zürich.

**Raphael Jakob** ist Jugendarbeiter OJA und engagiert sich bei der Autonomen Schule Zürich ASZ.

<sup>1</sup> Frantz Fanon, Die Verdammten dieser Erde (1981) Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, S. 31-32.

<sup>2</sup> Mit «dekolonialer Perspektive» sind hier die akademischen und politischen Praxen und Erfahrungen gemeint, die in Lateinamerika den Kolonialismus als konstituierend für

die Moderne betrachten. Eine Darstellung dieser breiten und vielfältigen Strömung in Lateinamerika findet sich in: Santiago Ramón Gastro-Gómez, Grosfoguel, El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global (2007).

<sup>3</sup> «Abya Yala» heisst in der Kuna-Sprache «Land in voller Reife». So wurde der Kontinent vor der spanischen Besetzung von indigenen Kuna (Bewohner\_innen des heutigen Panamas und nordwestlichen Kolumbiens) genannt. Heutzutage haben verschiedene Organisationen, Gemein-

ten und Einrichtungen diesen Namen übernommen – in Abgrenzung zur europäischen Bezeichnung «Amerika».

<sup>4</sup> Achille Mbembe, Kritik der schwarzen Vernunft (2014), Suhrkamp Verlag Berlin, S. 12ff.

<sup>5</sup> Vgl. ebd., S. 37.



# Jakarta Disorder

Ein Film über die politische Einflussnahme von SlumbewohnerInnen in Indonesien.  
Von Nicole Cornu

**S**lums (sogenannte «Kampung») in Jakarta sollen einer modernen Überbauung mit teuren Etablissements und Sozialwohnungen weichen. Trotz eines in unseren Augen tiefen Preises von circa 300 Dollar Monatsmiete und einer einmaligen Einlage von 2'000 Dollar für eine Sozialwohnung ist dieser Preis für die meisten SlumbewohnerInnen zu hoch. Mit ihrer Arbeit als Rikschafahrer, Müllsammler oder Tagelöhner auf dem Bau verdienen sie maximal fünf Dollar pro Tag. Die Vertreibung aus ihren Behausungen hätte deshalb auch die Vertreibung aus dem Quartier, den Verlust des sozialen Netzes und lange Arbeitswege zur Folge.

## Forderungen für ein gutes Leben

Die Unterstützung durch Wardah Hafidz, der Chefkoordinatorin der Nichtregierungsorganisation «Urban Poor Consortium» (UPC), hilft den SlumbewohnerInnen sich zu organisieren und für bezahlbaren Wohnraum zu kämpfen. Angesichts der anstehenden Wahl

des indonesischen Präsidenten 2014 entwerfen sie einen Katalog mit Forderungen für ein gutes Leben. Ziel ist, dass derjenige Kandidat, der ihre Forderungen unterschreibt, mit der Unterstützung von eineinhalb Millionen Stimmen rechnen kann.

Gemeinsam mit Oma Dela, einer verwitweten und verarmten Slumbewohnerin und Aktivistin, gehen die Betroffenen von Haustür zu Haustür und sammeln Unterschriften. Keiner der KandidatInnen will zunächst die Forderungen unterzeichnen. Drei Jahre später jedoch unterzeichnet Joko Widodo die Forderungen und wird zum Gouverneur von Jakarta gewählt. 2014 wird er indonesischer Staatspräsident.

## Ziele

Die SchülerInnen ...

- setzen sich mit unterschiedlichen Verständnissen von nachhaltiger Stadtentwicklung und der Lebenssituation in armen Stadtquartieren Jakartas auseinander;

- beschäftigen sich mit Aspekten eines guten Lebens;
- kennen verschiedene Formen politischer Partizipation und sind sich eigener Handlungsspielräume zur Beeinflussung von Meinungsbildungs- und Entscheidungsfindungsprozessen bewusst;
- reflektieren ihre Verantwortung als Teil der lokalen und globalen Gesellschaft.

## BNE-Kompetenzen

Zur Bildung für Nachhaltige Entwicklung gehören nebst personalen sozialen, fachlichen und methodischen Kompetenzen spezifische BNE-Kompetenzen. Die folgenden Impulse tragen zur Förderung von folgenden Kompetenzen bei: vorausschauend denken und handeln, kritisch-konstruktiv denken, Perspektiven wechseln, gesellschaftliche Prozesse mitgestalten, sich als Teil der Welt erfahren, eigene und fremde Werte reflektieren, Verantwortung übernehmen und Handlungsspielräume nutzen.



### Hinweis Unterrichts Anregungen

Die folgenden Impulse schlagen verschiedene Methoden und unterschiedliche thematische Schwerpunkte für die Bearbeitung des Films vor. Jeder Impuls ist in sich geschlossen und kann einzeln bearbeitet werden. Sie sind der Niveau-Klasse der Lernenden anzupassen und variieren entsprechend im Zeitaufwand.

### Einstieg

Nach der Filmsichtung – entweder vorbereitend zu Hause (-> VOD-Portal) oder gemeinsam (vorgeschlagene Filmsequenzen) – wird die Frage diskutiert, weshalb der Film «Jakarta Disorder» heissen könnte (der englische Begriff «Disorder» bedeutet auf Deutsch Chaos, Unordnung, Regellosigkeit, Durcheinander, Fehlsteuerung, Funktionsstörung). Welches sind die Hauptprobleme bei der Durchsetzung des «Rechts auf Wohnen»?

### Impuls 1, Rollenspiel: Nachhaltige Stadtentwicklung für wen?

Ziel ist die Ausarbeitung eines gemeinsamen Aktionsplans für eine nachhaltige Stadtentwicklung. Jede Schülerin respektive jeder Schüler erhält eine Kopie seiner/ihrer jeweiligen Rollenbeschreibung (separate Kopiervorlage), um die einzelnen AkteurInnen und ihre Interessen sowie Handlungsmotive besser zu verstehen.

Die Gruppen haben 15 Minuten Zeit, um ihre jeweilige Rollenbeschreibung zu studieren, diese zu diskutieren und sich sodann auf ihren ganz persönlichen Charakter vorzubereiten.

Die Begegnung aller DiskussionsteilnehmerInnen findet in einem Sitzkreis statt. Die Lehrperson führt das Rollenspiel durch, mit möglichst wenig Intervention.

Nach der Begegnung (nach 20 Minuten, auch im Falle, dass sich die Gruppen auf keinen gemeinsamen Aktionsplan einigen konnten) werden die einzelnen Rollen reflektiert.

### Impuls 2, Positionenspiel: Wie positioniere ich mich zum globalen Problem der Armut? Was bedeutet ein gutes Leben?

Im Raum werden an zwei gegenüberliegenden Wänden zwei Poster mit «Ja / Ich stimme zu» und «Nein / Ich stimme nicht zu» befestigt. Dadurch entsteht quer durch den Raum ein Ja-Nein-Spektrum, auf dem sich die SchülerInnen in der anschließenden Übung positionieren können. Die SchülerInnen stehen anfangs im Raum und werden eingeladen, sich zu jeder der folgenden (provokanten) Aussagen auf der Linie zu positionieren: Falls sie der Aussage zustimmen bei «Ja», falls sie ablehnen bei «Nein». Sie können sich je nach Grad der Zustimmung auch auf dem Verlauf der Linie positionieren. Sobald alle ihre Position eingenommen haben, werden die Begründungen für die Positionierung eingeholt. Es sollte darauf geachtet werden, dass im Laufe der Übung möglichst alle einmal zu Wort kommen konnten. Es können auch nur einzelne der folgenden Aussagen herangezogen werden. Aussagen (basierend auf den Sustainable Development Goals SDG):

- In einer Welt, in der es keine (extreme) Armut mehr gibt, würde ich mich besser fühlen. (SDG 1)
- Ich glaube, dass die grösste Schuld an der Armut in der Welt bei den Regierungen in den einzelnen Ländern liegt, die nur an ihren Vorteil denken und denen die Armen egal sind. (SDG 1)
- Der riesige Abstand zwischen den Reichen in der Welt und den Armen macht mich wütend. (SDG 10)

Wichtig ist klarzustellen, dass es nicht um die «Richtigkeit» der Positionierung geht, sondern um die Diskussion, nämlich dass die einzelnen SchülerInnen ausdrücken, warum sie sich wie positioniert haben.

### Impuls 3: Partizipation und Handlungsspielräume

Einführung ins Thema politische Partizipation als Teilnahme am politischen Meinungsbildungs- und Entscheidungsprozess.

Ablauf:

- Den SchülerInnen sollte ausreichend Zeit gegeben werden, das Arbeitsblatt «Formen der politischen Partizipation» auszufüllen.
- Anschliessend sollen sie sich in Zweiergruppen darüber unterhalten, weshalb sie eine der genannten Beteiligungsformen bereits genutzt haben und dies mit einem konkreten Beispiel illustrieren.
- Im Plenum bitten Sie dann die SchülerInnen, ihre Beispiele im Klassenverband zu teilen und motivierende Faktoren für eine persönliche Beteiligung am politischen Meinungsbildungs- und Entscheidungsfindungsprozess zusammenzutragen:
- Was braucht es, damit ich mich zur politischen Partizipation motiviert fühle?
- Welchen Beitrag können wir zu einer demokratieförderlichen Kultur leisten?
- Wo sehen wir unsere persönlichen und kollektiven Handlungsspielräume?
- Vor- und Nachteile der einzelnen Partizipationsformen
- Die Lehrperson fasst die Diskussion abschliessend zusammen. ■

### Jakarta Disorder

Dokumentarfilm von Ascan Breuer.  
Indonesien/Deutschland 2013, 87 Minuten.  
Alter und Zielgruppe: ab 16 Jahren;  
Sekundarstufe II, Berufsschule.  
Indonesisch (OF), d/f/e untertitelt.

Der Film ist auf dem VOD-Portal zur Miete (Streaming oder Download) verfügbar.

Bestellungen DVD (Fr. 25.-):  
éducation21,  
Tel. 031 321 00 22,  
verkauf@education21.ch

Ausführliche Informationen:  
[www.filmeeinewelt.ch](http://www.filmeeinewelt.ch)

# Verlust von Substanz

**Zwei Publikationen zur Krise der Demokratie, die auch nach den Wirkmöglichkeiten von Bildung fragen. Von Johannes Gruber**

Der Sammelband «Demokratie in der Krise» basiert auf Tagungen und Workshops, die die Stiftung Lucerna zwischen 2013 und 2015 durchgeführt hat. Die Herausgeber Daniel Brühlmeier und Philippe Mastronardi formulieren in ihrem Vorwort als vorweggenommenes Fazit die Einschätzung, dass Demokratie als Staatsform sich weltweit immer mehr verbreite, gleichzeitig aber das Vertrauen in demokratische Prozesse schwinde. Die politische Realität entspreche immer weniger den demokratischen Idealen von individueller Freiheit und Gleichheit, Rechtsstaat, Menschenwürde, öffentlicher Mitbestimmung, gerechter Teilhabe für alle sowie ausgewogenen Machtverhältnissen.

Die Beiträge zeigen, dass es sich hierbei um internationale Entwicklungen handelt. Eine Reihe von Autoren beschäftigt sich jedoch auch explizit mit der Frage, auf welche Weise die Schweiz von der Demokratiekrise erfasst ist. Dabei gelangt man zum Spannungsverhältnis von Demokratie und Kapitalismus, dem sich etwa der Politikwissenschaftler Wolf Linder widmet. Die Schweiz hat, so Linder, «als fast einziges europäisches Land nie eine sozialistische Regierung gehabt». Im 20. Jahrhundert sei die Linke ein ums andere Mal gescheitert, das Wirtschaftssystem und die Eigentumsordnung zu demokratisieren. Weder Klassenkämpfe noch Genossenschaftsbewegung konnten verhindern, dass sich der liberale Kapitalismus immer mehr durchsetzte: «Die Garantien gegen den Zugriff des Staates gingen und gehen in der Schweiz weiter als in den meisten Ländern.» Die immer weiter steigende Leistungsfähigkeit der Schweizer Wirtschaft und der soziale Ausgleich trugen zur breiten Akzeptanz des Kapitalismus bei, wie immer wieder bei einschlägigen Volksabstimmungen, z.B. zu sozialen Rechten oder betrieblicher Mitbestimmung, deutlich wurde. Im Zeitalter der Globalisierung, in dem Ungleichheiten wachsen und dem Staat die Mittel für sozialen Ausgleich fehlen, steige zukünftig wohl auch die «Inkompatibilität zwischen Kapitalismus und Demokratie».

## Bildung und Demokratie

Drei Beiträge beschäftigen sich mit dem Verhältnis von «Bildung und Demokratie». So diskutiert Jürgen Oelkers unter diesem Label ein Potpourri von Fragen: etwa die Frage der Chancengleichheit oder die Bedeutung der Volksschule und der Berufsbildung für das Schweizer Bildungssystem. Mit Dewey begreift er Demokratie als Lebensform, was

voraussetze, dass der Staat nicht einfach politische Erziehung verordnen könne. Spezifische Aufgabe der öffentlichen Schulbildung sei stattdessen die Vermittlung von Kompetenzen wie Selbstkontrolle, die für die Wissensgesellschaft von Bedeutung sind.

Christian Fallegger widmet sich der «Demokratiebildung an der Schule» und verweist auf die prekäre Behandlung politischer Themen im Schulunterricht, die Zeitressourcen seien jüngst weiter geschrumpft. Dabei sei politische Bildung «in den schulischen Curricula, in der Lehrerbildung, an den Unis und an den Fachhochschulen» wichtig. Demokratie lernen sei im Moment durch Projekte möglich, die Jugendliche zu politischem Handeln hinführen («AGDeLL») und diese für den «politischen Wettbewerb» trainieren («Jugend debattiert»).

Die Zeitung als Fundament demokratischer Öffentlichkeit steht im Blickpunkt von Thomas Steinfelds Beitrag «Die mediale Bedingtheit der Demokratie(reform)». Mit dem Rückgang der Auflagen und dem Einstellen ganzer Zeitungen droht ein Medium zu schwinden, das seine spezifische Qualität gerade in der Begrenztheit, der notwendigen Differenzierung von wichtig/unwichtig hat. Durch Reservierung des begrenzten Raums für «fundierte Meinungsartikel, Kommentare, Analysen und Rezensionen» sei die Zeitung besser als jedes andere Medium dazu geeignet, politische Auseinandersetzungen darzustellen. Deswegen, so Steinfeld, hänge die Zukunft der demokratischen Öffentlichkeit an der Zukunft der Zeitungen.

Auch das Schulheft 164 widmet sich unter dem Schwerpunktthema «Demokratie – kritische Reflexionen» dem Zustand der Demokratie. So analysiert Christine Rabl den Zusammenhang von Pädagogik und Demokratie unter Rückgriff auf Klassiker der kritischen Erziehungswissenschaft. Das Spannungsverhältnis von Bildung als emanzipatorisches Mittel und Herrschaftstechnik erfordere kritische Reflexion. Eine Aufgabe für Bildung heute sei es, «kritisch in Frage zu stellen, wen wir als «demos» anerkennen und wahrnehmen». Dabei ginge es nicht nur darum, die Ausgeschlossenen aufzunehmen, sondern auch den Rahmen für derartige Ausschlüsse zu problematisieren.

Auch in den österreichischen Schulheften findet sich ein Beitrag zur Schweiz. Die Frage, wer zum «demos» gehört, ist auch für Stefan Howald eine Schlüsselfrage. «Masseneinwanderungsinitiative» wie rigorose Einbürgerungspolitik stellen der Schweiz

Daniel Brühlmeier,  
Philippe Mastronardi (Hg.)

## DEMOKRATIE IN DER KRISE

Analysen, Prozesse und Perspektiven



Daniel Brühlmeier, Philippe Mastronardi (Hg.): Demokratie in der Krise. Analysen, Prozesse und Perspektiven. Zürich, 2016. 474 Seiten, Fr. 71.-

Florian Bergmaier, Elke Renner, Michael Rittberger, Michael Sertl (Hg.): Demokratie – kritische Reflexionen. Innsbruck, 2016. 142 Seiten, Fr. 19.90



hier ein schlechtes Zeugnis aus. Howald würdigt die Erfolgsgeschichte direktdemokratischer Verfahren in der Schweiz, verweist aber auf deren «systemischen Missbrauch» durch die rechtspopulistische SVP, die diese für «parteiliche Meinungsmache» instrumentalisiert. Obwohl er einräumt, dass auch hierzulande auf lokaler Ebene die Demokratie aufgrund mangelnder Beteiligung in der Krise sei, empfiehlt er die Schweiz als Vorbild für die Demokratisierung der Europäischen Union. Mehr Wirtschaftsdemokratie und der Ausbau des Genossenschaftssektors wiederum, der auch wirtschaftliche Mitbestimmung ermögliche, wären hilfreich für eine weitere Demokratisierung der Schweiz. ■



vpod  
zürich

# Pflichtlektion



## Entscheid Sozialpartnerschaft: Erfolg für den VPOD und unsere Mitglieder

**Mitte Februar dieses Jahres gab das Verwaltungsgericht des Kantons Zürich dem Verband des Personals öffentlicher Dienste VPOD Recht: Der Kanton muss die Gewerkschaft als ständigen Verhandlungspartner anerkennen.**

Im November 2016 hatte der VPOD die Medien darüber informiert, dass wir unsere Anerkennung als ständige Verhandlungspartnerin des Kantons auf gerichtlichem Weg einfordern, weil der Kanton diese verweigert hat. Bisher waren in der Personalverordnung des Kantons Zürich als alleinige Sozialpartner nur die Vereinigten Personalverbände VPV festgeschrieben, bei denen der VPOD nicht Mitglied ist.

### Mehr Gewicht

Vertreten wurde der VPOD durch Rechtsanwalt Markus Bischoff, VPOD-Mitglied, AL-Kantonsrat und Präsident des Gewerkschaftsbundes des Kantons Zürich GBKZ. Er hatte sich von Anfang an überzeugt gezeigt, dass der VPOD diesen Fall gewinnt, «und wenn nötig vor Bundesgericht in Lausanne oder sogar in Strassburg». Der Kanton könne nicht einseitig die VPV anerkennen und diese wie eine monopolistische Staatsgewerkschaft behandeln. Dieser Argumentation folgte das Verwal-

tungsgericht im Frühjahr vollumfänglich. Es entschied, dass eine einseitige Anerkennung nicht rechtens sei und dass der VPOD gleichberechtigt anerkannt werden müsse. Laut Andi Dauru, Präsident des VPOD Zürich Kanton und neu auch Co-Präsident der SP Zürich Kanton, ist mit dem Entscheid des Verwaltungsgerichtes klar, dass die Stimme der VPOD-Mitglieder mehr Gewicht erhält: «Dies ist ein Sieg für den VPOD und für jedes einzelne Mitglied.»

### Sektion Lehrberufe in Zweierdelegation vertreten

Der Kanton hätte bis Ende Februar gegen den Entscheid des Verwaltungsgerichtes vor Bundesgericht Beschwerde einlegen können, verzichtete dann aber vermutlich aufgrund schlechter Aussichten auf einen Rekurs. Nach Ablauf dieser Frist ging es darum, den Entscheid zu konkretisieren und ihn schnell in die Praxis umzusetzen. Der VPOD wird zukünftig in einer Zweierdelegation an die Gespräche mit der Finanzdirektion gehen, bestehend aus einer Vertretung der Sektion Kanton Zürich und der Sektion Lehrberufe; das erste reguläre Treffen findet am 22. Juni statt. ■

**Roseli Ferreira**, Gewerkschaftssekretärin VPOD Zürich Lehrberufe.

# Demokratie endet nicht vor den Toren des Schulhauses

Früher wurden die Schulen vom Kollegium weitgehend selbst verwaltet. Mit der Einführung der geleiteten Schulen waren diese Zeiten definitiv vorbei. Doch noch heute wäre eine weitreichende Partizipation der Lehrer\_innen möglich. Von einer stärkeren **Mitwirkung des Schulteams bei wichtigen Entscheidungen profitieren die Lehrpersonen und das gesamte Schulfeld.**

«In der Schule haben verschiedene demokratische Partizipationsformen Tradition.»

«Haben wir denn gar nichts mehr zu sagen?», fragt die Unterstufenlehrerin empört in die Runde ihrer Kolleginnen und Kollegen. «Mit uns kann man das ja machen», stimmt die Kindergartenlehrperson am Nebentisch sichtlich konsterniert ein. Es herrscht dicke

Luft hier im Primarschulhaus im Zürcher Unterland. Im Laufe der Diskussion zum Thema neuer Berufsauftrag wandelt sich bei vielen Anwesenden die anfängliche Verunsicherung in blanke Wut. Das Kollegium hat heute nicht zum ersten Mal von der Einführung des neuen Arbeitszeitmodelles gehört, doch erst jetzt werden den einzelnen Lehrpersonen die Konsequenzen für ihre Anstellungsbedingungen bewusst. Sie fühlen sich schlecht informiert und den neuen Regelungen ausgeliefert.

Natürlich steht die Szenerie nicht exemplarisch für die Stimmung in allen Schulhäusern, doch sie offenbart ein Problem, das in vielen Schulen gerade in Konfliktsituationen in Erscheinung tritt. Das Kollegium kann von der Politik und der Schulführung getroffene Entscheidungen nicht nachvollziehen und sieht sich vor vollendete Tatsachen gestellt. Eine konsequente Mitwirkung und Mitsprache bei relevanten Entscheidungen würde dem Abhilfe schaffen. Gerade in der Schule haben verschiedene demokratische Partizipationsformen Tradition. In den vergangenen Jahren wurde die Zusammenarbeit und Mitwirkung der Eltern, aber auch die Partizipation der Schülerinnen und Schüler (SuS) gestärkt. Eltern- und Schüler\_innenräte sind mittlerweile nicht mehr nur ambitionierte Projekte, sondern gefestigte Institutionen der Volksschule. Die Schüler\_innen lernen dabei für das eigene Handeln Ver-



antwortung zu übernehmen und gestalten das Zusammenleben in der Schulgemeinschaft aktiv mit. Die Lehrperson trägt dabei eine wichtige Aufgabe. Sie motiviert die SuS, ihre Mitwirkungsrechte wahrzunehmen und unterstützt dabei demokratiebildende Erfahrungen. Doch leben die Lehrpersonen auch, was sie lehren?

## Mitwirkung erhöht die Schulqualität

Die Stärkung der Schulleitungen durch die Einführung von zusätzlichen Personalführungsinstrumenten birgt ein hohes Konfliktpotential. Auseinandersetzungen einer oder mehrerer Lehrpersonen mit der Schulführung sind daher keine Seltenheit. Ein starkes Kollegium kann den Problemen entgegenwirken, die aus diesem strukturellen Machtgefälle entstehen. Dabei dient die Mitsprache der Lehrerinnen und Lehrer nicht einfach als Ventil für den Frustabbau. Eine starke demokratische Einbindung des Kollegiums in die pädagogischen und schulpolitischen Entscheidungen schafft zwischen Schulleitung und Lehrpersonen Vertrauen und Wertschätzung. So können viele Konflikte bereits frühzeitig beseitigt werden oder gar nicht erst aufkommen. Die Furcht einiger Schulpflegen und Schulleitungen vor einer grösseren Mitwirkung der Lehrpersonen ist weitgehend unbegründet. Klare Abläufe und Kompetenzen so wie eine transparente Kommunikation steigern das Verständnis gegenüber Entscheidungen, die sonst nicht nachvollziehbar scheinen. Gleichzeitig erhält die Schulführung von der Basis wichtige Informationen. Sie erfährt, welche Sorgen und Ängste eine Neuerung mit sich bringt und welche Anpassungen von den Lehrpersonen gewünscht werden. Oftmals ist es die frühzeitige

### Ein Tag im Unterricht von Hester Wiggers

Hester Wiggers,  
Klavierlehrerin und  
Konventspräsidentin (MKZ)



Foto: David-W. / photocase.de

### Mehr Demokratie wagen!

Willst du an deiner Schule mehr Demokratie wagen? Der VPOD bietet fachliche Unterstützung bei der Verbesserung und Umsetzung des Mitspracherechts des Kollegiums. Für Lehrpersonen in Personalvertretungen bietet der VPOD eine spezialisierte Weiterbildung an. Falls noch keine Personalvertretung in deinem Schulhaus existiert, kann der VPOD euch beim Aufbau unterstützen. Bei Interesse und für mehr Informationen melde dich bei [fabio.hoehener@vpod-zh.ch](mailto:fabio.hoehener@vpod-zh.ch)

Information, Anhörung und Mitwirkung des Kollegiums, die einem neuen Projekt zum Erfolg verhilft. Entscheidungen, die auf keine breite Akzeptanz im Kollegium stossen, können nie schadlos durchgesetzt werden.

«Wir sind gut vorbereitet und optimistisch», meint die Lehrerin in einer Fachgruppensitzung in einem Stadtzürcher Schulhaus. Sie hat mit ihren Kolleg\_innen bereits früh in den verschiedenen Gremien den neuen Berufsauftrag diskutiert und an einer Personalversammlung einen Workshop mit dem VPOD durchgeführt. Die Gespräche im Team und die Unterstützung durch eine gewerkschaftliche Fachperson haben sie für die Chancen und Gefahren der Reform sensibilisiert: «Ich verstehe jetzt auch die unterschiedlichen Sorgen meiner Kolleginnen und Kollegen, sei es der Fach-, Kindergarten- oder DaZ-Lehrpersonen». Statt alleine die persönlichen Anliegen mit der Schulleitung zu verhandeln, ziehen sie nun alle solidarisch am gleichen Strick. Sie haben eine gemeinsame Haltung entwickelt und diese konsequent gegenüber der Schulleitung vertreten. Das ist auch für die Schulleitung ein Vorteil. Statt sich mit unzähligen Einzelanliegen auseinanderzusetzen, wurden die Anliegen der Lehrpersonen kanalisiert und von einer breiten Basis abgestützt. Gerade hier zeigt sich, dass bei einem Schulteam, das gewerkschaftlich organisiert ist und sein Recht auf Mitsprache ausübt, die Arbeitszufriedenheit höher ist. Davon profitiert nicht zuletzt die ganze Schule. ■

Text: **Fabio Höhener**, Gewerkschaftssekretär VPOD Zürich Lehrberufe.  
Bild: zettberlin / photocase.de

Ich treffe Hester Wiggers an einem Dienstagnachmittag in der Musikschule, kurz bevor der Unterricht losgeht. Seit sechs Jahren unterrichtet sie an «Musikschule Konservatorium Zürich» (MKZ) Klavier. Bereits nach einem Jahr trat sie dem Konventsvorstand bei, seit zwei Jahren präsidiert sie diesen nun. Aktuell beschäftigt sie in dieser Funktion vor allem die Einführung des neuen Berufsauftrags an MKZ. Die konkrete Umsetzung wird derzeit verhandelt und erst nach Redaktionsschluss feststehen; sie ist jedoch zuversichtlich, dass den wichtigsten Anliegen der fast 600 Lehrkräfte an MKZ Gehör verschafft wurde.

**Was brennt ihr unter den Nägeln?** Ganz aktuell die Initiative für ein Musikschulgesetz im Kanton Zürich. Mit diesem würde durch eine Erhöhung des finanziellen Beitrags des Kantons allen Kindern und Jugendlichen, unabhängig von Wohnort und Einkommen der Eltern, der Zugang zur musikalischen Bildung ermöglicht. Die Initiative ist lanciert und Hester Wiggers hofft, dass bald die nötigen Unterschriften zusammenkommen.

Ihre Vision für die Zukunft ist eine bessere Vernetzung mit der Volksschule, das heisst eine (zumindest teilweise) Integration des Instrumentalunterrichts in die Blockzeiten, was bei den Tagesschulen zwingend stärker mitgedacht werden müsse. Der Zeitraum, in dem die Kinder die Musikschule besuchen können, werde immer kleiner. Ein 100%-Pennum in einer Fünftageswoche unterzubringen, sei für Musiklehrkräfte sehr schwierig, da der Unterricht in der Regel erst mit Schulschluss um halb vier beginnen könne, und dann bis spät in den Abend dauere. Deshalb werde oft auch an Samstagen und über Mittag unterrichtet. Wer Familie hat, wird mit diesen Arbeitszeiten vor ein kniffliges Betreuungsproblem gestellt. Die «freien» Morgen dienen der Unterrichtsvorbereitung und administrativen Arbeiten, zu Hause oder unterwegs, da Musiklehrkräfte kein eigenes Unterrichtszimmer haben. Kolleg\_innen bekäme sie kaum zu Gesicht. Auch aus diesem Grund hat sie eine fachliche Interventionsgruppe an MKZ ins Leben gerufen. Gewerkschaftliche Fragen haben in den verschiedenen Konventen Raum; das Kollegium sei interessiert und bringe sich ein – dies ist nicht selbstverständlich angesichts der Strukturen von MKZ.

**Nach dem Gespräch bin ich zu Gast in der Klavierstunde.** Es steht ein musikalischer Galopp durch verschiedenste Stücke an: Die Schülerin übt Mozarts «Rondo alla turca» für das Tonhalle-Projekt «101 Pianists», das im Herbst mit dem berühmten Pianisten Lang Lang aufgeführt wird. Dann geht's weiter mit Adeles «Skyfall» aus dem gleichnamigen James-Bond-Film, und am Ende, mit dem nächsten Schüler, wird noch ein zwölfhändiger Marsch für das bald anstehende Schüler\_innenkonzert geübt. Konstant waren in dieser halben Stunde die konzentrierte Stimmung und das fordernde Wohlwollen der Lehrerin, sowie ihr Bemühen, der Schülerin in dieser sehr kurzen Zeit möglichst viel mitzugeben für das selbständige Üben zuhause. ■

Text und Bild: **Roseli Ferreira**, Gewerkschaftssekretärin VPOD Zürich Lehrberufe.

## Rückblick auf die GV 2017

Am 8. April, einem Samstagnachmittag, kamen rund 30 Mitglieder zum VPOD an die jährliche GV der Sektion Lehrberufe. Im Vorstand der Sektion Lehrberufe gab es einige Wechsel: So wurden nach vielen Jahren Engagement im Vorstand und in der Mittel- und Berufsfachschulgruppe Ernst Joss und Gérard Pitteloud verabschiedet. Neu wurde Peter Gehrig als Vertretung der Pensioniertengruppe in den Vorstand gewählt; alle anderen Vorstandsmitglieder wurden bestätigt, inklusive der Präsidentin Katrin Meier. Auf den statutarischen Teil folgte ein Input zum sogenannten 360°-Feedback von Ueli Römpp, Schulleiter in Mönchaltorf, der das Modell vorstellte und sich danach den interessiert-kritischen Fragen unserer Mitglieder stellte. Vielen Dank allen, die trotz des schönen Wetters den Weg zum VPOD gefunden haben!

## Veranstaltungen für VPOD-Schulleitungen

Mit der Einführung des neuen Berufsauftrages, dem Lehrplan 21 oder dem Projekt Tagesschulen 2025 in der Stadt Zürich stehen grosse Herausforderungen an – auch für die Schulleitungen. Der VPOD will deshalb den Austausch zwischen «unseren» Schulleiterinnen und Schulleitern fördern. Wer Interesse an einer solchen Veranstaltung hat, melde sich bitte bei [fabio.hoehener@vpod-zh.ch](mailto:fabio.hoehener@vpod-zh.ch)

## SekZH: Umfrage zum neuen Berufsauftrag

Ab August 2017 wird der neu definierte Berufsauftrag in allen Zürcher Schulgemeinden umgesetzt. Der Verein der Sekundarlehrkräfte des Kantons Zürich führt aktuell eine kurze Umfrage dazu durch und bat uns Euch darauf hinzuweisen, um eine grössere Repräsentativität zu erreichen, Zur Umfrage: <http://www.sekzh.ch/mitglieder/umfragen/>

## 2x NEIN zur Privatisierung von KSW und ipw

Mit dem doppelten NEIN zur Spitalprivatisierung hat die Zürcher Bevölkerung am 21. Mai dem Ausverkauf der Gesundheitsversorgung eine klare Absage erteilt. Das Komitee «2x NEIN zur Spitalprivatisierung» nimmt das klare Nein der Stimmbevölkerung erfreut zur Kenntnis. «Die Zürcherinnen und Zürcher liessen sich von den Privatisierungs-Turbos um Regierungsrat Heiniger nicht täuschen», hält Andreas Daurù, Präsident der VPOD-Sektion «Zürich Kanton» und SP-Kantonsrat, fest. Das Kantonsspital und die Integrierte Psychiatrie Winterthur bieten als öffentliche Spitäler nicht nur eine qualitativ hochstehende Gesundheitsversorgung, sondern seien auch wirtschaftlich kerngesund und fit für die Zukunft. Dabei werde es nach dieser Entscheidung nun bleiben, hielt Daurù fest und dankte allen, die sich im Abstimmungskampf engagiert haben.

## Aufruf Kandidaturen für Gemeinderatswahlen der Stadt Zürich

Die Erneuerungswahlen für den Gemeinderat der Stadt Zürich finden am 4. März 2018 statt. Der VPOD Zürich ruft seine Mitglieder auf, zu kandidieren und mit einer gewerkschaftlichen Politik im Parlament die Interessen der Angestellten und Arbeiterinnen und Arbeiter zu vertreten.

Die 125 Sitze im Gemeinderat werden gemäss der Bevölkerungszahl im Proporzverfahren auf neun Wahlkreise verteilt. Jedes Ratsmitglied vertritt stadtweit rund 3000 Einwohnerinnen und Einwohner. Bei den letzten Wahlen haben 33 SGB-Gewerkschafterinnen und Gewerkschafter den Einzug ins Parlament geschafft – in erster Linie auf der SP-Liste, bei den Grünen oder der AL. Trotzdem lagen die Mehrheiten insbesondere bei sozial- oder finanzpolitischen Themen auf Seiten der rechtsbürgerlichen Mehrheit. Sie haben beim Personal einen Spar- und Abbaukurs verordnet, der die städtischen Mitarbeitenden ans Limit brachte, indem Löhne eingefroren, offene Stellen nicht besetzt und Mittel zur flexiblen Alterspensionierung gestrichen wurden. Um dieser Umverteilungspolitik auf kommunaler Ebene entgegenzutreten zu können, ruft der VPOD Zürich seine Mitglieder zur Kandidatur für die Wahlen 2018 auf. Mehr Informationen im Sekretariat. ■

## Agenda

Details zu allen  
Veranstaltungen sowie  
weitere Kurse und  
Tagungen unter  
[zuerich.vpod.ch/kalender/](http://zuerich.vpod.ch/kalender/)

Dienstag, 13. Juni 2017, 19 Uhr  
**Delegiertenversammlung  
VPOD Region Zürich**

Samstag, 17. Juni 2017, 19 Uhr  
**Landes-Delegiertenversammlung  
VPOD**

**Termine Sektion Lehrberufe:  
Save the date(s), weitere Infos folgen!**

- 14.9.2017, Donnerstagabend,  
Versammlung Vertrauensmitglieder
- 2.11.2017, Donnerstagabend,  
Versammlung der gesamten Sektion Lehrberufe
- 23.11.2017, Donnerstagabend,  
Versammlung Volksschulgruppe

**IMPRESSUM VPOD ZÜRICH PFLICHTLEKTION:** Organ des VPOD Zürich Lehrberufe, Birmensdorferstrasse 67, 8036 Zürich, Tel: 044/295 30 00, Fax: 044/295 30 03, [www.vpod-zh.ch](http://www.vpod-zh.ch), **Redaktion:** Roseli Ferreira und Fabio Höhener, **Layout und Druck:** ROPRESS, 8048 Zürich, **Nr. 3 / Juni 2017**, erscheint fünf Mal jährlich, 2. Jahrgang, Auflage: 3600

# Schweizer Volksschule produziert Versager

Eine Warnung an Eltern, Kinder und Lehrpersonen.  
Von Hans Joss

Die selektive Volksschule kann Lernende während neun Jahren mit nachhaltigen psychischen Verletzungen und schwachem Selbstvertrauen ausstatten und sie als Versager aus der Schulpflicht entlassen. Schadenersatzleistungen durch den Staat sind im Bereich Schule (noch) nicht vorgesehen. Weder für kurz- noch für langfristig nachweisbare psychische Beeinträchtigungen. Die Verantwortung liegt allein bei den Erziehungsberechtigten.

Die von mir beschriebenen Phänomene sind bekannt, werden jedoch immer wieder ausgeblendet und verdrängt. Erfahrungen wie die von Anna Gerber (siehe unten) widersprechen einer Volksschule, wie sie in Verfassung und Gesetzgebung vorgesehen ist. Obwohl das schweizerische Bildungssystem bei Leistungsvergleichen weltweit eine Spitzenposition einnimmt, kann die Volksschule für 10-20 Prozent eines Schülerjahrgangs zum persönlichen Verhängnis werden. Langzeitstudien stellen immer wieder fest, dass in der Schweiz ein sehr hoher Zusammenhang besteht zwischen sozialer Herkunft und dem Bildungsabschluss.

## Vertrauen stärken statt schwächen

Im Migros Magazin vom 8. Mai 2017 wird Anna Gerber erwähnt. Sie ist eine 51-jährige Restauratorin und Firmengründerin, deren Kindheit von Scham überschattet war. Bis heute wissen nur enge Freunde von Gerbers Rechtschreibschwäche. «In der Kindheit wurde ich deswegen als dumm abgestempelt. Dadurch habe ich das Urvertrauen verloren, dass man zu mir steht – das erschwert es mir bis heute, Leuten zu vertrauen.» Auch das Verhältnis zu ihren betagten Eltern ist zwiespältig. «Es ist traurig, aber ihre Einstellung zu mir hat sich in der Primarschule gebildet und seither nicht verändert: Sie nehmen mich auch heute – als gestandene Frau – nicht wirklich ernst.»

Das Problem von Anna Gerber hängt zusammen mit einem staatlichen Schulsystem, das zum Beispiel bei einer Lese-Rechtschreibschwäche über zu wenig Ressourcen verfügt, Lernende individuell zu fördern und zu begleiten – und dies während der gesamten Schulzeit. Wichtig wäre vor allem bei

jedem Lernenden das Selbstvertrauen in die eigenen Fähigkeiten zu stärken – unabhängig von den Leistungen der Mitschülerinnen und den Einschätzungen der Familie. Je nach Schwierigkeiten ist es im aktuellen Schulsystem nicht möglich, dieses Vertrauen der SchülerInnen in die eigenen Fähigkeiten aufzubauen, zu stärken und zu schützen. Im Gegenteil. Wie im Fall von Anna Gerber, werden vorhandene Begabungen abgewürgt, weil individuelle Förderung nicht zur Anwendung gelangt. Weil die notwendigen Ressourcen fehlen.

Seit vielen Jahren begleite ich Jugendliche in einem 10. Schuljahr der Stadt Bern mit «individueller Lernförderung». Es ist immer wieder eindrücklich zu beobachten, wie deren Selbstvertrauen im Verlaufe des 10. Schuljahres wächst. Dank intensiver und strukturierter Begleitung durch mehrere Lehrpersonen, die gemeinsam einem klaren Unterrichtskonzept folgen. Ein Aufbau von Selbstsicherheit und gegenseitigem Vertrauen, für den in den oberen Schulklassen der Volksschule – nach der selektiven und stigmatisierenden Diskriminierung nach der 6. Klasse – wenig Raum bleibt.

Diese Woche berichtete mir ein Schüler, wie ihn die Qualifikation «reduzierte individuelle Lernziele» (RILZ) in der 7. Klasse demotiviert hätte. Eine gut gemeinte Massnahme der Schule zum Schutz vor Überforderung, die aber seine Lernbereitschaft und Selbstvertrauen schwächte. Seine Eltern konnten ihm nicht helfen, für Nachhilfeunterricht fehlten die finanziellen Mittel, zwei Geschwister sind auch in Ausbildung. Der Schüler hat nun die Möglichkeit, im 10. Schuljahr (BVSplus) in verschiedenen Betrieben zu schnuppern, verbunden mit der Hoffnung, eine Lehrstelle zu erhalten. Aber: dieses zusätzliche Schuljahr kostet die Eltern Fr. 2000.- Dies ist eine soziale Barriere für Familien mit schwachem Einkommen. Für jede Schnupperwoche muss sich der Schüler schriftlich bewerben. Das 10. Schuljahr als eigentliches «Crash-Jahr», das längstens nicht alle Lernenden durchstehen. Unterfordert, zu wenig gefördert und diskriminiert (RiLZ) in der Oberstufe, sollen die Jugendlichen anschliessend in kurzer Zeit den Anschluss an die leistungsorientierte Sekundarstufe II schaffen.

## Für eine kindgerechte Schule

Ja, die kostenaufwendige Volksschule produziert VersagerInnen, bestätigt Remo Largo, der bekannte Schweizer Kinderarzt und Bestsellerautor in der Sonntagszeitung vom 28.5.17. Und er fügt an: «Ich wünschte mir von einer kindgerechten Schule, dass sie die enorme Vielfalt unter den Schülern endlich akzeptiert und die Kinder dort abholt, wo sie entwicklungs-mässig stehen». Eine anerkannte, unbestrittene Forderung, die aber leider im öffentlichen Schulalltag noch immer weit davon entfernt ist, umgesetzt zu werden. Abwertungen, Mobbing, fehlende individuelle Förderung, fehlender Schutz für die Lernenden. Gravierende Missachtung der Verfassung. Es geht nicht um gute oder schlechte Lehrpersonen, sondern darum, wie eine Schule den in der Bundesverfassung vorgegebenen Auftrag umsetzt, jedem Kind optimale individuelle Förderung zukommen zu lassen. Unabhängig von den finanziellen Möglichkeiten der Eltern. Die Soziologin Ursula Streckeis, ehemalige Dozentin an der PH Bern, konnte in einem Nationalfondprojekt nachweisen, dass auch Lehrpersonen das Problem der Schülerschädigung durch die Volksschule sehr wohl wahrnehmen und daran leiden:

«Während Frau Vogel (eine Lehrperson, H.J.) insbesondere das Problem der Schülerschädigung auf der subjektiven Ebene fokussiert, steht der Reallehrer Sandro Gianetta der Selektion auch noch aus anderen Gründen kritisch gegenüber. Selektion – insbesondere der Übertritt von der Primar- in die Sekundarstufe I – könne, so meint Herr Gianetta, bei den negativ selektierten Schülerinnen zu einer Schädigung der ganzen Person führen: Sie habe zur Folge, dass jene Schülerinnen und Schüler, welche die

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

**vsos.ch**

Selektionshürde nicht bestehen und dem Realniveau zugeteilt werden, «kaputt gekarrt» oder gar als «Leichen» aus der Selektionsphase hervorgehen».

Die Selektion/Ausgrenzung nach der 6. Klasse leistet zur Produktion von VersagerInnen einen entscheidenden Beitrag. Das selektive Schulsystem verstärkt soziale Ungleichheiten, statt sie auszugleichen. Benachteiligungen zeigen sich besonders stark bei der Sprachentwicklung.

### Verfassungsbrüche

In der Verfassung des Kantons Bern steht unter Soziales, 2.2. Art. 19: «Jedes Kind hat Anspruch auf Schutz, Fürsorge und Betreuung sowie auf eine seinen Fähigkeiten entsprechende, unentgeltliche Schulbildung». Der Zweck der Volksschule ist es nach Artikel 2, für eine grosse Chancengleichheit unter den Bürgerinnen und Bürgern zu sorgen. In der Realität ist die bestehende Berner Volksschule eines der ungerechtesten Bildungssysteme, da Selektion/Segregation/Diskriminierung weitgehend deckungsgleich mit der sozialen Herkunft der Kinder sind.<sup>1</sup>

Das Diskriminierungsverbot Art. 8 Abs. 2 BV ist verletzt, wenn eine Person wegen eines Merkmals, das als Unterscheidungskriterium verpönt ist, im Vergleich zu einer anderen Person in einer vergleichbaren Situation ungleich behandelt wird und dies zu Herabwürdigung und Ausgrenzung führt. Eine diskriminierende Ungleichbehandlung verletzt zudem den Anspruch aus der Garantie der Menschenwürde nach Art. 7 BV, als gleichwertiges Mitglied der Gesellschaft anerkannt zu werden. Dies ist etwa auch der Fall, wenn Realschülerinnen bei der Lehrstellensuche klar gegenüber Sekundarschülerinnen benachteiligt werden. Für das Wohl der Schwachen gibt es in der Schweiz noch viel zu tun. ■



**Hans Joss** ist promovierter Psychologie FSP. Er war Dozent am Institut für Weiterbildung und ist derzeit als freier Psychologe, Supervisor und Coach tätig.

<sup>1</sup> <http://www.bern.ch/politik-und-verwaltung/stadtverwaltung/bss/gesundheitsdienst/informationsschriften/oea-gesundheit/downloads/1-kindergesundheitsbericht-stadt-bern-2014.pdf/view?searchterm=kindergesundheitsbericht>

### Literatur

Guggenbühler, M., 2016: Welche Schule brauchen wir? Zytlogge-Verlag, Basel.

Streckeisen, U. et al., 2007: Fördern und Auslesen, Deutungsmuster von Lehrpersonen zu einem beruflichen Dilemma. VS Verlag, Wiesbaden. S. 225/226

Kindergesundheitsbericht der Stadt Bern 2014

Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft vom 18. April 1999 (Stand am 23. September 2012).



# Kurznachrichten

### Wege zur inklusiven Kita – gemeinsam geht's!

(*insieme*) Für Kinder sind Kindertagesstätten wertvolle Begegnungsstätten ausserhalb der Familie, für Eltern eine Voraussetzung, um Familie und Beruf zu vereinbaren. Dies gilt ebenso, wenn die Kinder besonders unterstützt werden müssen. Eine neue Broschüre zeigt Wege zu einer inklusiven Kita für alle: «Kindertagesstätten öffnen für Kinder mit besonderen Unterstützungsbedürfnissen.»

Die Organisationen KITApus, visoparents schweiz, kibesuisse Verband Kinderbetreuung Schweiz, Stiftung Kind und Familie KiFa, die Elternorganisation *insieme*, die Vereinigung Cerebral Schweiz und der Berufsverband Heilpädagogische Frühziehung zeigen in ihren Empfehlungen, dass die rechtlichen Grundlagen für eine Inklusion von klein auf in der Schweiz gegeben sind. Es gibt bereits Modelle und gute Beispiele von Kitas, die Kinder mit besonderen Unterstützungsbedürfnissen aufnehmen. Einige von ihnen sind in der Broschüre aufgeführt – als Ermutigung für Behörden und Trägerschaften, den Weg der Inklusion in Angriff zu nehmen und Barrieren abzubauen. Inklusive familienergänzende Angebote dienen sowohl den Kindern und ihren Familien als auch der Wirtschaft und der Gesellschaft als Ganzes.

Die Broschüre «Kindertagesstätten öffnen für Kinder mit besonderen Unterstützungsbedürfnissen. Empfehlungen zur inklusiven familienergänzenden Betreuung» steht als Download zur Verfügung, unter anderem unter: <http://insieme.ch/leben-im-alltag/erste-schritte/fruhforderung/>

### QuinTaS – Qualität in Tagesschulen Schweiz

An der Pädagogischen Hochschule Zürich wurden in enger Abstimmung mit Schul- und Betreuungsleitungen, Lehr- und Betreuungspersonen, Mitarbeitenden von Hochschulen und Ämtern Arbeitsmaterialien zur Qualitätsentwicklung in Tagesschulen und Tagesstrukturen erarbeitet, die jetzt gedruckt vorliegen.

Das Arbeitsbuch bezieht sich auf den Qualitätsrahmen «Qualität in Tagesschulen/Tagesstrukturen» (QuinTaS) und bietet Arbeitsmaterialien und Selbsteinschätzungsunterlagen zur aktuellen Situation im Bereich «Tagesschulen/Tagesstrukturen ausserunterrichtliche Angebote» an und hilft dabei, qualitativ hochwertige Angebote zu entwickeln oder mittels Selbstevaluation die eigenen Angebote hinsichtlich Qualität zu prüfen. Weitere Infos finden sich unter <https://phzh.ch/de/Weiterbildung/Schwerpunkte/Tagesschulen-Tagesstrukturen/Projekt-QuinTaS/>

Das Arbeitsbuch ist im hep-Verlag Bern erhältlich: <http://www.hep-verlag.ch/quintas>

Anfang 2018 wird ausserdem eine Tagung der PHZH in Zusammenarbeit mit dem Verein Bildung + Betreuung Schweiz stattfinden, an der das Projekt QuinTas und weitere Fragen zur Qualität in Tagesschulen genauer beleuchtet werden. ■



# Wiederum abgelehnt

**In Basel hat das Erziehungsdepartement Forderungen einer Interpellation abgelehnt, im Rahmen der Volksschule die Trägerschaft für die türkischen HSK-Kurse zu übernehmen.**  
 Von Beatrice Messerli

Unterricht in den Migrationssprachen bietet Kindern von zugewanderten Familien die Möglichkeit zu lernen, sich in ihrer Muttersprache sicher auszudrücken und ihren entsprechenden Wortschatz zu vergrössern. In diesem Unterricht werden auch kulturelle Inhalte (Musik, Tänze, Geschichte etc.) der jeweiligen Ursprungsländer vermittelt. Darüber hinaus zeigen verschiedene Studien, und auch Erziehungsbehörden und LinguistikerInnen sind sich sicher: Wer die Muttersprache gut beherrscht, hat auch bessere Möglichkeiten eine neue Sprache zu lernen. Unterricht in ihren Herkunftssprachen ist für Migrantenkinder deshalb auch ein wichtiger Beitrag zur besseren sprachlichen Integration in ihrem neuen Lebensraum.

In der Schweiz erfolgt der der herkunftssprachliche Unterricht in verschiedenen Städten und Gemeinden. Angeboten wird dieser vor allem unter dem Label «Kurse für heimatliche Sprache und Kultur» (HSK-Kurse). Vor allem Zürich und Basel haben ein gut ausgebautes Angebot, das für die verschiedensten Kultur- und Sprachgruppen Kursmöglichkeiten anbietet. Die HSK-Kurse werden in Zusammenarbeit mit den jeweiligen Erziehungsdepartementen angeboten und können meist in Räumlichkeiten der öffentlichen Schulen durchgeführt werden. Einzelne Kursangebote werden über die Kantonsgrenzen angeboten, da nur eine sehr kleine Anzahl Kinder und Jugendlicher den entsprechenden Sprachgruppen angehört.

Viele der Kinder, welche HSK-Kurse besuchen, stammen aus Ländern, in denen ihre Eltern und sie selbst Repressionen ausgesetzt waren. Beispiele hierfür sind der Bürgerkrieg in Sri Lanka, der Eritrea-Konflikt, der arabische Frühling, die Veränderungen in

Serbien, Kosovo, Albanien und jetzt zuletzt in der Türkei, als Folge des Putschversuches vom vergangenen Jahr.

## Gefahr der Instrumentalisierung

Wenn nun diese HSK-Kurse von Vertretern, bzw. Angestellten des aktuellen Regimes im Herkunftsland erteilt werden, ist die Gefahr gross, dass den Kindern einseitige Informationen vermittelt werden und allenfalls auch von Kindern gemachte Aussagen über ihre Eltern in falsche Hände gelangen könnten. Ängste dieser Art wurden schon in früheren Jahren von Angehörigen verschiedener Sprachgruppen geäussert.

Die derzeitige Situation in der Türkei lässt neue Befürchtungen aufkommen. Es wird für viele Menschen dort immer schwieriger. Lehrerinnen und Lehrer in der Türkei, die sich kritisch äussern oder einer Gewerkschaft angehören, werden entlassen oder suspendiert und durch regimetreue Lehrpersonen ersetzt. Viele KritikerInnen fliehen ins Ausland. Die Medien berichten, dass die Regierung Erdogan auch im Ausland «regimekritische» Personen bespitzeln lässt und dass beispielsweise in Deutschland verschiedentlich KritikerInnen bedroht wurden.

Und wie zeigt sich die Situation in der Schweiz? Auch hierzulande mehren sich Berichte, wonach Imame, aber auch private Personen ihre Landsleute bespitzeln und der türkischen Regierung Personen melden, die sich kritisch gegen das repressive Vorgehen der Regierung äussern. Die Bundesanwaltschaft hat sogar eine Untersuchung eingeleitet, um die Vorwürfe zu überprüfen.

## Türkischunterricht in Basel

Ein Drittel der in Basel angebotenen HSK-Kurse werden über Botschaften und Konsu-

late finanziert und kontrolliert, auch in den türkischen HSK-Kursen unterrichten also Lehrpersonen, die vom türkischen Staat bezahlt werden. Auch der Lehrplan und die Lehrmittel werden vom türkischen Staat gestellt. In der Antwort auf meine Interpellation zum Thema HSK teilt das Erziehungsdepartement mit, dass die Lehrpersonen, die in der Schweiz unterrichten, bestens ausgebildet und speziell geschult seien. Und dass im Moment keine Lehrpersonen abberufen oder ausgetauscht würden, demnach eine Kontinuität gewährleistet sei. Normalerweise arbeiten HSK-Lehrpersonen aus der Türkei nie länger als fünf bis sechs Jahre im Ausland, um dann wieder in ihr Heimatland zurückzukehren. Sollte sich eine Änderung dieser Praxis zeigen, werde das Departement die neuen Lehrpersonen genau anschauen.

Es kann davon ausgegangen werden, dass die Lehrpersonen, die zurzeit in Basel unterrichten in der Mehrheit keine kritische Meinung gegenüber den gegenwärtigen politischen Strömungen in der Türkei äussern. Ansonsten würden sie wahrscheinlich abberufen werden, wie dies in ihrer Heimat Hunderten und Tausenden gegenwärtig passiert – oder sie wären wahrscheinlich gar nie ins Ausland geschickt worden. Selbstverständlich sollen Lehrpersonen der türkischen HSK-Kurse nicht einfach unter Generalverdacht gestellt werden, aber es könnte sehr sinnvoll sein, genau hinzuschauen. Dass das Departement klar nein sagt zu einer Übernahme der HSK-Kurse und deren Kosten war zu erwarten. Aber die Forderung nach einer besseren Finanzierung und Aufstockung der HSK-Kurse mit privater und neutraler Trägerschaft (z.B. das Schul-, Integrations- und Elternbildungsprogramm «Anadili ve Kültür-Eitim Programi» AKEP von der HEKS) muss aufrecht erhalten bleiben, denn es gibt Migrantenfamilien, die ihre Kinder aus den staatlich unterstützten Kursen abmelden, aus Angst vor Indoktrination oder Vermitteln fragwürdiger Inhalte.

## HSK in die Volksschule integrieren!

Heidi Mück vom Grünen Bündnis/ BastA! hatte bereits 2013 einen Anzug eingereicht betreffend «Möglichkeiten, den Unterricht in Heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) in die Volksschule zu integrieren». Der Anzug wurde am 18.03.15 vom GR stehen gelassen. Vielleicht wäre es sinnvoll, gewisse Forderungen des Anzugs in Bezug auf die türkischen HSK-Kurse, aber auch auf die anderer Sprachgruppen, jetzt nochmals zu überprüfen oder den Anzug weiterhin stehen zu lassen. ■

Beatrice Messerli ist BastA-Grossrätin in Basel-Stadt und Mitglied der VPOD-Verbandskommission Bildung Erziehung Wissenschaft.

# Sozialpädagogischer Auftrag der schulischen Tagesbetreuung

Die schulergänzende Betreuung kann und sollte viel mehr als Schulkinder ausserhalb des Unterrichts sicher zu versorgen und zu ernähren. Darüber wird bisher noch zu wenig nachgedacht – zum Schaden der Kinder und zum Schaden der Tagesschule. Von **Christine Flitner**



In den Kantonen Bern, Basel-Stadt, Zürich sowie in den Kantonen der Romandie werden seit einigen Jahren unter unterschiedlichen Namen ähnliche Systeme von modularer Betreuung während der unterrichtsfreien Zeit gefördert, und erweiterte Mittagstische und Horte gibt es auch an vielen anderen Orten.

Die öffentlichen Diskussionen drehen sich in erster Linie um finanzielle und organisatorische Fragen – und die Betreuung wird als Anhängsel zur Schule angesehen. Die hohen Ansprüche an die integrative und sozialisierende Wirkung der Betreuung wird zwar allenthalben als Argument für die notwendigen Investitionen angeführt, doch finden sich nirgends substantielle Überlegungen dazu, was der Auftrag der Betreuung ist und wie diese im Verhältnis zum schulischen Auftrag steht. Bei den bisherigen Hortangestellten führt das Missverhältnis von deklariertem Anspruch und Konzeptlosigkeit zu Unzufriedenheit und zum Teil zur Verweigerung, da sie die aktuelle Entwicklung als Angriff auf ihre Position interpretieren müssen und die Wertschätzung für ihre Arbeit vermissen. Verwaltung und Schule zeichnen sich dagegen überwiegend durch ihre Selbstbezogenheit aus, indem sie Schule und Betreuung als nur sehr lose verbundene Systeme ansehen, welche vor allem reibungslos aneinander vorbeikommen sol-

len. Hort und Betreuung sind in dieser Sichtweise zuarbeitende Institutionen, welche den Schulbetrieb im besten Fall erleichtern, beispielsweise durch Sprachförderung oder Hausaufgabenhilfe, und mit Freizeitangeboten ergänzen. Im Zentrum dieser Sichtweise steht der Schulbetrieb selbst, der möglichst ungestört ablaufen soll. So gibt es bisher auch kaum Überlegungen der Kantone oder Trägerschaften zum Auftrag der Betreuung.<sup>1</sup>

Damit steuert die Tagesschule zielsicher auf ein Abstellgleis zu. Es ist daher an der Zeit, dass der sozialpädagogische Auftrag des Hort- und Betreuungspersonals mehr Aufmerksamkeit erhält. Dafür braucht es einen Perspektivenwechsel. Nicht die Institution Schule darf im Vordergrund stehen, sondern die Personen, um die es geht, müssen endlich in den Fokus rücken: die Kinder.

## Kinder im Fokus

Kinder bewegen sich in ihrem Alltag zwischen Schule, Betreuung und Familie. Alle drei Institutionen haben je unterschiedliche Schwerpunkte im Kontinuum von Bildung, Betreuung, Erziehung und Versorgung der Kinder.

Die Betreuungseinrichtungen werden in diesem Feld von vielen vor allem als Ersatz für dysfunktionale oder nicht vorhandene Familienbetreuung angesehen, eine historisch bedingte Sichtweise, die aus der Zeit des beginnenden 20. Jahrhunderts herrührt, als

die ersten Kinderbetreuungseinrichtungen zum Schutz vor Verwahrlosung von Kindern berufstätiger Mütter gegründet wurden. Das ist überholt. Heute haben die Betreuungseinrichtungen eigene Aufgaben bei der Förderung einer kindgerechten Entwicklung zur Selbständigkeit. Diese Aufgaben leiten sich ab aus den Entwicklungsaufgaben, welche die Kinder ihrem Alter entsprechend meistern müssen, und aus dem pädagogischen Verständnis, welche Unterstützung die Kinder bei diesen Entwicklungsaufgaben brauchen.

## Eigenverantwortung und Gemeinschaftsfähigkeit

Während der Schwerpunkt der Schule bei der formalen (und gesetzlich stark geregelten) Bildung liegt, stehen in Hort und Betreuung die informellen Bildungsprozesse und -ziele im Vordergrund. Kinder sollen lernen, Eigenverantwortung zu übernehmen und Gemeinschaftsfähigkeit zu erlangen. Dazu müssen sie persönliche und soziale Kompetenzen kennen lernen und anwenden können. Auch die Erkenntnisse darüber, wie Kinder sich entwickeln, haben sich in den letzten Jahrzehnten gewandelt. Heute weiss man, dass Kinder sich selbständig und eigenaktiv entwickeln, indem sie ihre vorhandenen Kompetenzen ausbauen und weiterführen, wenn sie die nötigen Voraussetzungen, Angebote und Vorbilder haben.

Zu den Voraussetzungen gehören eine sichere Umgebung und altersgerechte Anregungen, die an den vorhandenen Kompetenzen anknüpfen. Der Alltag im Hort muss die Selbsttätigkeit und Eigenverantwortung der Kinder fördern, er muss ihnen die Möglichkeit zur Beteiligung an der Gestaltung des Alltags und zur Übernahme von Verantwortung – für sich selbst und für andere – geben. Er muss den Rahmen bieten für die Entwicklungsaufgaben des Kindes- und frühen Jugendalters. Zu diesen Aufgaben gehört nicht zuletzt, Konflikte ohne Eingreifen von Erwachsenen auszutragen und zu lernen, wie man sich in einer Gemeinschaft zurechtfindet und bewegt.

## Raum für Entwicklungsmöglichkeiten schaffen

Aus dieser sehr knappen Zusammenfassung ergibt sich der sozialpädagogische Auftrag



der Fachpersonen im Hort, der von einer am einzelnen Kind orientierten Haltung geprägt ist und von der Erkenntnis ausgeht, dass Kinder Raum haben müssen, ihre Entwicklungsaufgaben selbst zum richtigen Zeitpunkt in die Hand zu nehmen. Die Betreuungspersonen müssen dafür den nötigen Platz schaffen und als Vorbilder wie auch als Reibungsfläche zur Verfügung stehen.

- **Schutz bieten:** Die Fachpersonen müssen eine sichere und geschützte Umgebung schaffen und gleichzeitig die Möglichkeit bieten, dass die Kinder entsprechend ihrem Entwicklungsstand lernen, die Grenzen der sicheren Umgebung zu erkunden, zu überschreiten und selbst Verantwortung für ihre Sicherheit und Integrität zu übernehmen.

- **Persönlichkeitsentwicklung fördern:** Sie müssen erkennen, welche Entwicklungsaufgaben die einzelnen Kinder anpacken wollen und die Möglichkeiten schaffen, diese Aufgaben anzugehen. Dazu gehört auch die Auseinandersetzung mit der eigenen Geschlechterrolle.

- **Beteiligung ermöglichen:** Sie müssen den Rahmen schaffen, in dem die Kinder mitreden und mitentscheiden können bei Fragen, die für ihren Alltag wichtig sind.

- **Konfliktfähigkeit und Kommunikationsformen fördern:** Sie müssen selbständige Auseinandersetzungen und Aushandlungsprozesse unter den Kindern zulassen und mit ihnen die Regeln und Kommunikationsformen definieren, nach denen in einer demokratischen Gesellschaft Konflikte gelöst und die Rechte der einzelnen anerkannt werden können.

- **Kulturtechniken erlernen:** Sie müssen mit den Kindern den Umgang mit modernen Medien und der damit verbundenen Informations- und Unterhaltungskultur erarbeiten, ebenso wie den Umgang mit den sonstigen Konsumangeboten der Gesellschaft.

- **Freizeitgestaltung einüben:** Sie müssen den Kindern ermöglichen, ihre Freizeit gemäss ihren Interessen zu gestalten und einen wohlthuenden Rhythmus von aktiven und passiven Phasen zu finden.

- **Eigenverantwortung ermöglichen:** Sie müssen die Kinder unterstützen, zunehmend Verantwortung für sich und ihre Lebensgestaltung zu übernehmen – von Ernährung und Körperpflege bis zur Gestaltung des Alltags und der eigenen Lernbiographie.

Um diese Aufgaben erfüllen zu können, braucht es neben ausreichenden materiellen,

räumlichen und personellen Ressourcen von Seiten der Fachpersonen differenzierte Kenntnisse über die Entwicklung von Kindern und ihre Bedürfnisse sowie ein hohes Mass an professionellem Handeln und Selbstreflexion.

Die schulische Tagesbetreuung wird heute von Kindern zwischen 4 und 14 Jahren besucht – eine grosse Spanne und für die Kinder selbst ein unübersehbarer Zeitraum, in dem sie sich Schritt für Schritt vom Kleinkind zum Jugendlichen entwickeln. «In diesem Prozess wachsen die Geschicklichkeit des Körpers, die Nuanciertheit der Gefühle, die Prägnanz der Wahrnehmung, die Komplexität des Denkens, die Gerichtetheit des Willens und ein mehr oder weniger vielfältiges Verhaltensrepertoire.»<sup>2</sup>

Die Betreuungspersonen müssen solche Entwicklungen kennen und einschätzen können, ob Kinder sich altersgerecht verhalten und wann sie reif sind für einen nächsten Entwicklungsschritt. Sie müssen die Kinder vor Überforderung schützen oder ihnen umgekehrt zum richtigen Zeitpunkt die Herausforderungen bieten, die es für den nächsten Schritt braucht. Sie müssen Gruppenprozesse anleiten und wissen, wann sie sich zurückziehen müssen, damit die Kinder selbst Verantwortung übernehmen.

### Zusammenarbeit Schule und Betreuung

Die Zusammenarbeit zwischen Schule und Betreuung wird, wenn sie überhaupt existiert, an den meisten Orten als Lückenbüsser-Modell gedacht. Die Betreuung soll auffangen, was in der Schule aus institutionellen Gründen zu kurz kommt und von den Familien nicht geleistet wird. Sprachförderung, Hausaufgabenhilfe und Integration von «schwierigen» Kindern sind die wichtigsten Anforderungen in diesem Kontext. Aus Perspektive einer sozialpädagogisch fundierten Betreuung sind diese Aufgaben Teil eines viel umfassenderen Auftrags, und sie stehen nicht im Zentrum. Hier tut sich ein Graben zwischen den beiden Einrichtungen auf, über den es bisher noch wenige Brücken gibt. Der Dialog zwischen Schule und Betreuung muss daher intensiviert werden, damit beide Seiten ihre Arbeit im Sinne einer bestmöglichen Förderung der Kinder weiterentwickeln können.<sup>3</sup> Für den Austausch zwischen Schule und Betreuung braucht es zunächst entsprechende Gefässe:

- **Gemeinsame Konferenzen:** Schule und Betreuung müssen sich regelmässig austauschen über ihr Selbstverständnis, die gegenseitigen Anforderungen, ihre jeweilige Verantwortung und alle anstehenden Fragen der Alltagsorganisation, wie beispielsweise auch Fragen der Raumnutzung.

- **Gemeinsame Weiterbildungen:** Es braucht gemeinsame Weiterbildungen zum pädagogischen Auftrag und Selbstverständnis.

- **Austausch und Absprachen:** Informationen über Lehrpläne, Projekte und Hausaufgabenregelungen sollten zwischen Schule und Betreuung regelmässig ausgetauscht werden.

- **Tandems bilden:** Für jedes Kind, welches die Betreuung besucht, sollte ein festes Tandem von zuständiger Lehrperson und zuständiger Betreuungsperson festgelegt sein (klare Ansprechpartner).

- **Elternsprechstunden:** Elterngespräche sollten gemeinsam oder in enger Absprache stattfinden.

- **Gegenseitige Besuche:** Lehrpersonen und Betreuungspersonen sollten in der jeweiligen anderen Institution regelmässig hospitieren.

Es versteht sich von selbst, dass für diesen Austausch ausreichende Zeitgefässe in den jeweiligen Berufsaufträgen vorgesehen sein müssen.

### Ein Orientierungsrahmen für die schulische Tagesbetreuung

Der pädagogische Auftrag der schulischen Tagesbetreuung wird, wie gezeigt, bisher nicht ausreichend reflektiert, in erster Linie zum Schaden der Kinder, aber auch zum Schaden der Tagesschulen, die ihr Potential gegenwärtig bei Weitem nicht ausschöpfen. Das Versäumte sollte möglichst bald nachgearbeitet werden. Im Bereich der frühen Kindheit hat das Netzwerk Kinderbetreuung zusammen mit dem Marie-Meierhofer-Institut vor Jahren Pionierarbeit geleistet mit einem «Orientierungsrahmen für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in der Schweiz».<sup>4</sup> Es ist an der Zeit, dass ein entsprechender Orientierungsrahmen mit altersgruppenspezifischen Erläuterungen und Anregungen auch für die schulergänzende Betreuung erarbeitet wird. ■

**Christine Flitner** ist als VPOD-Zentralsekretärin für den Bildungsbereich zuständig.

<sup>1</sup> Differenzierte Überlegungen, die auch in die folgenden Ausführungen eingeflossen sind, finden sich in «Pädagogisches Konzept für die Winterthurer Kinderhorte», 2002, ([http://www.schule-oberi.ch/downloads/dss\\_winterthur\\_hort\\_paed\\_konzept\\_deutsch.pdf](http://www.schule-oberi.ch/downloads/dss_winterthur_hort_paed_konzept_deutsch.pdf)) sowie in: Bausteine für die pädagogische Arbeit in brandenburgischen Horten», verfasst von Roger Prott, Neufassung 2012, (<http://www.mbjs.brandenburg.de/sixcms/media.php/5527/Bausteine%20>

[f%C3%BCr%20Tagung.15843708.pdf](http://www.mbjs.brandenburg.de/sixcms/media.php/5527/Bausteine%20tagung.15843708.pdf)). Siehe auch «Bausteine für die Konzeption der Horte im Land Brandenburg», Verlag das Netz, Weimar 2016, ISBN 978-3-86892-133-5.

<sup>2</sup> Pädagogisches Konzept für die Winterthurer Kinderhorte, 2002, S. 3.

<sup>3</sup> Zur Zusammenarbeit von Schule und Betreuung siehe den Literaturbericht von Regula Windlinger: Von «Unterricht plus

Betreuung» zur Tagesschule. Wie wachsen Schule und Betreuung zu einem Ganzen zusammen? Forschungsüberblick und Literaturanalyse, verfasst im Auftrag von Bildung und Betreuung, Schweizerischer Verband für schulische Tagesbetreuung, und des Instituts für Weiterbildung und Medienbildung IWM (Bereich Kader- und Systementwicklung) der PH Bern. 2016. ([http://www.bildung-betreuung.ch/fileadmin/redaktion/Dokumente/andere/Wie\\_wach](http://www.bildung-betreuung.ch/fileadmin/redaktion/Dokumente/andere/Wie_wach)

[sen\\_Schule\\_und\\_Betreuung\\_zu\\_einem\\_Ganzen\\_zusammen.pdf](http://www.bildung-betreuung.ch/fileadmin/redaktion/Dokumente/andere/Wie_wachsen_Schule_und_Betreuung_zu_einem_Ganzen_zusammen.pdf))

<sup>4</sup> Orientierungsrahmen für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in der Schweiz. Erstellt im Auftrag der Schweizerischen UNESCO-Kommission und des Netzwerk Kinderbetreuung, 3., erweiterte Auflage 2016.



So erfreulich das Programm «Jugend + Musik» ist, mit dem Art. 67a BV umgesetzt wird, so wurde – gemessen an den Zielen des Musikartikels – doch bisher nicht viel erreicht. Im wichtigen Bereich der Volksschule tut sich bisher am wenigsten.

# Umsetzung Art. 67a BV: Weiterhin Handlungsbedarf bei der Musikförderung

**Am 23. September wird es fünf Jahre her sein, dass der Schweizer Souverän dem «Bundesbeschluss über die Jugendmusikförderung» und damit der Verankerung der Musikförderung in der Bundesverfassung mit fast 73 Prozent Ja-Stimmen zugestimmt hat. Viele fragen sich, was sich seither in der Umsetzung dieses neuen Verfassungsartikels 67a überhaupt getan hat. Zeit für eine Bestandsaufnahme! Von Stefano Kunz**

Noch am Abend des Abstimmungssonntags vom 23. September 2012 beauftragte Bundesrat Alain Berset den damaligen Direktor des Bundesamtes für Kultur, Jean-Frédéric Jauslin, die Umsetzung des Verfassungsartikels «unverzüglich an die Hand zu nehmen». Das Tempo, welches der Bundesrat hier anschluss, weckte die Hoffnung, dass konkrete und sichtbare Resultate der Umsetzung rasch vorliegen würden.

Obschon sich Vertreterinnen und Vertreter des Musiklebens in der Schweiz immer wieder enttäuscht zeigen, wie wenig Veränderungen der neue Verfassungsartikel bisher gebracht hat – einige sagen, es habe sich bisher gar nichts getan – lohnt es sich, genau hinzuschauen und die Bilanz differenziert zu ziehen.

## Blick zurück

Am 18. Dezember 2008, nach vielen Jahren aufwendiger und zum Teil schwieriger Arbeit, wurde die Initiative «Jugend + Musik» mit schliesslich 153'626 gültigen Unterschriften und dem folgenden Text eingereicht:

«Art. 67a (neu) Musikalische Bildung

1 Bund und Kantone fördern die musikalische Bildung, insbesondere von Kindern und Jugendlichen.

2 Der Bund legt Grundsätze fest für den Musikunterricht an Schulen, den Zugang der Jugend zum Musizieren und die Förderung musikalisch Begabter.»

Sowohl der Bundesrat als auch die Kantone lehnten diese Initiative ab, da aus ihrer Sicht der Absatz 2 in die Bildungshoheit der Kantone eingriff. Entsprechend kontrovers wurde die parlamentarische Debatte geführt. Um zu verhindern, dass die Initiative sowohl vom Bundesrat als auch vom Parlament abgelehnt wird, wurde schliesslich ein Weg gesucht, wie man die Kernanliegen der Initiative retten und gleichzeitig den Eingriff in die Bildungshoheit der Kantone mildern könnte. Das Resultat aus diesem schwierigen Findungsprozess waren die Formulierungen, welche schliesslich als «Bundesbeschluss über die Jugendmusik-

förderung» vom Parlament im März 2012 verabschiedet und im September desselben Jahres zur Abstimmung kam:

«Art. 67a (neu) Musikalische Bildung

1 Bund und Kantone fördern die musikalische Bildung, insbesondere von Kindern und Jugendlichen.

2 Sie setzen sich im Rahmen ihrer Zuständigkeiten für einen hochwertigen Musikunterricht an Schulen ein. Erreichen die Kantone auf dem Koordinationsweg keine Harmonisierung der Ziele des Musikunterrichts an Schulen, so erlässt der Bund die notwendigen Vorschriften.

3 Der Bund legt unter Mitwirkung der Kantone Grundsätze fest für den Zugang der Jugend zum Musizieren und die Förderung musikalisch Begabter.»

Die Initianten der Initiative stimmten diesem Kompromiss zu. Am 25. März 2012 gab das Initiativkomitee den Rückzug der Initiative bekannt. Der Preis für den Kompromiss war allerdings hoch. Der Schweizer Musikrat (SMR) ist sich heute nicht mehr so sicher, ob dieser Schritt wirklich klug war.

## Beginn des Umsetzungsprozesses

Die Freude und Euphorie nach der Abstimmung war gross. Die Ernüchterung folgte hingegen sehr rasch: Mandatiert mit dem Schreiben von Bundesrat Alain Berset berief das Bundesamt für Kultur eine Arbeitsgruppe ein, welche den Auftrag hatte, in einem Bericht zuhanden des Bundesrates mögliche Massnahmen zur Umsetzung des Verfassungsartikels aufzuzeigen. Die Krux dabei: Es fehlte sowohl eine Vertretung der Laienverbände als auch der Verband Schweizer Schulmusik VSSM in der Arbeitsgruppe – und um die Schule ging es ja primär in der Initiative bzw. im Bundesbeschluss. Dies führte zu heller Aufregung und grossem Ärger unter den Musikverbänden. Der Musikrat musste zum ersten Mal zur Kenntnis nehmen, dass seine Meinung, wer allenfalls in einer solchen Arbeitsgruppe Einsitz nehmen sollte, nicht gefragt war. Es gelang schliesslich mit Mühe und Not, mit dem

Schweizer Blasmusikverband eine Vertretung der Laienverbände in die Arbeitsgruppe zu bringen, aber der VSSM blieb aussen vor.

Das waren keine guten Voraussetzungen für die Arbeit am geforderten Bericht. Trotzdem gelang es immer besser, die Differenzen beiseite zu lassen und sich auf die inhaltliche Arbeit zu konzentrieren.

Die Arbeitsgruppe des BAK verabschiedete Ende 2013 einen 47-seitigen Bericht zuhanden des Bundesrates, in welchem von insgesamt 37 Massnahmen zur Umsetzung des Verfassungsartikels 67a deren 32 zur Umsetzung empfohlen wurden, da diese in den Kompetenzbereich des Bundes fallen. Der Bericht kann unter dem folgenden Link heruntergeladen werden: [www.bak.admin.ch/kulturschaffen](http://www.bak.admin.ch/kulturschaffen) (Kulturelle Bildung, Musikalische Bildung).

Das fünfte und letzte Kapitel des Berichts zeigt auf, welche Massnahmen nach Meinung der Arbeitsgruppe priorisiert werden sollten. Anhand der folgenden vier Kriterien wurde diese Priorisierung vorgenommen:

- Inhaltliche Wichtigkeit
- Kosten-/Nutzenverhältnis
- Praktikabilität (Umsetzbarkeit, Verwaltungsaufwand etc.)
- politische Konsensfähigkeit.

Sowohl das Bundesamt für Kultur als auch die Mitglieder der Arbeitsgruppe waren sich einig, dass der erste Teil von Absatz 3 des Verfassungsartikels, die Festlegung von Grundsätzen des Zugangs der Jugend zum Musizieren prioritär umgesetzt werden sollte. Dazu gehört einerseits die Verbesserung des Zugangs und andererseits die Verbesserung der Chancengleichheit. Beide Punkte sollten mit dem neu zu schaffenden Programm «Jugend+Musik» (J+M) und mit Bestimmungen zu den Tarifen an den Musikschulen geregelt werden.

Der Artikel 67a der Bundesverfassung gehört zur sogenannten «Bildungsverfassung» – ist also dem Bereich der Bildung zugeordnet. Für den Schweizer Musikrat und seine Mitglieder war deshalb von Anfang klar gewesen, dass die legislatorische Umsetzung von Artikel 67a im Rahmen eines neuen

Musikbildungsgesetzes zu erfolgen hätte. Umso grösser war deshalb die Bestürzung, als die Initianten feststellen mussten, dass das Bundesamt für Kultur eine ganz andere Absicht verfolgte: Die Umsetzung der erwähnten Punkte im Rahmen der neuen Kulturbotschaft. Der Ärger der Musikverbände über diese Absicht war so gross, dass ernsthaft eine Quittierung der Mitarbeit in der Arbeitsgruppe des Bundes in Erwägung gezogen wurde.

Schliesslich galt es aber abzuwägen, ob man den Spatz in der Hand oder die Taube auf dem Dach wollte. Es war allen Beteiligten klar, dass eine Umsetzung im Rahmen der Kulturbotschaft 2016–2020 rasche und greifbare Resultate bringen würde; dies war ein Anliegen, dem sich niemand verschliessen konnte, da die eingangs beschriebene Erwartungshaltung der Basis stets spürbar war. Vor diesem Hintergrund entschieden sich die Mitglieder der Arbeitsgruppe aus den Musikverbänden, weiterhin mitzuarbeiten und aktiv Unterstützung zu leisten.

## Hängephase

Mit der Abgabe des Berichts im November 2013 folgte für den Schweizer Musikrat und seine Mitglieder eine herausfordernde Phase: Bis im Frühling 2014 arbeitete die Bundesverwaltung weiter an der gesetzlichen Verankerung, mit der die Grundlage zur konkreten Umsetzung der ersten Massnahmen aus dem Bericht geschaffen werden sollte. In dieser Zeit drang wenig nach aussen, so dass niemand so recht wusste, woran man war und vor allem, wie die neuen gesetzlichen Grundlagen denn nun aussehen sollten.

Der SMR hätte erwartet, dass er als Initiant auch in dieser Phase ab und zu konsultiert werden würde, musste aber zur Kenntnis nehmen, dass das entweder nicht Usus ist oder nicht gewollt war. So blieb denn ihm und seinen Mitgliedsverbänden nichts Anderes übrig, als zu warten, bis der Entwurf der Kulturbotschaft veröffentlicht und zur Vernehmlassung freigegeben wurde.

Der Musikrat ist heute noch der Ansicht, dass eine zwischenzeitliche Rücksprache mit ihm und den involvierten Verbänden viel nachträgliche Arbeit hätte ersparen können.

## Klassische politische Einflussnahme und Korrekturarbeit

Ende Mai 2014 wurde der Entwurf zur Kulturbotschaft veröffentlicht und die externe Vernehmlassung eröffnet. Die Botschaft löste bei den Initianten gemischte Gefühle aus: Einhellige Zustimmung erhielten die neuen Absätze 2 und 3 im Artikel 12 des Kulturfördergesetzes (KFG), in denen festgeschrieben werden sollte:

«Art. 12 Abs. 2 und 3

2 Er fördert die Aus- und Weiterbildung von Leiterinnen und Leitern sowie das

Angebot an Musiklagern und Musikkursen für Kinder und Jugendliche. Dazu führt er das Programm «Jugend und Musik».

3 Er kann den Vollzug des Programms «Jugend und Musik» auf Dritte übertragen.» Alle waren sich einig, dass dieses Programm bereits zum Flaggsschiff der ersten Umsetzungsphase geworden und entsprechend unbestritten war.

Schon fast Bestürzung löste hingegen der neue Artikel 12a des KFG aus, in welchem Vorschriften zu den Tarifen an Musikschulen gemacht werden sollten. Diese waren derart formuliert, dass sie ohne Änderungen das Anliegen der Initiative, nämlich den Zugang zum Musizieren zu verbessern, in das Gegenteil verkehrt hätten.

So begann ein langer und intensiver, zweigleisiger Prozess: Zum einen mussten bis Ende August die Vernehmlassungsantworten formuliert und eingereicht werden. Zum andern musste überlegt werden, wie und auf welchem Weg der Artikel 12 angepasst werden konnte. Da die Situation der Musikschulen je nach Kanton sehr verschieden war und noch stets ist, war diese Fragestellung eine schier unlösbare Aufgabe.

Mit der Verabschiedung der Kulturbotschaft an die Eidgenössischen Räte Ende 2014 begann der eigentliche parlamentarische Prozess – zuerst in den vorberatenden Kommissionen und danach in den beiden Räten. Angesichts der vorgängig beschriebenen Situation waren viele Gespräche mit verschiedensten Mitgliedern des Parlaments, Briefe an die Kommissionen und die Mitglieder der beiden Kammern sowie persönliche Überzeugungsarbeit notwendig, um die gewünschten Ergebnisse auch zu erreichen.

Zusammen mit seinen Mitgliedsverbänden gelang es schliesslich dem Schweizer Musikrat sowie den anderen nationalen Kulturverbänden, dass

- es keine sich gegenseitig konkurrenzierenden Anträge im Parlament gab;
- die Grundlagen für das neue Programm J+M geschaffen werden konnten;
- eine Formulierung für den Artikel 12 gefunden werden konnte, welche wenigstens das Schlimmste verhinderte;
- die Kulturbotschaft schliesslich ohne Kürzungen von den eidgenössischen Räten im Juni 2015 verabschiedet wurde.

## Vom Gesetz in die Praxis

Nach der Zustimmung zur Kulturbotschaft 2016 – 2020 durch das Parlament begannen mit Hochdruck die Arbeiten, um insbesondere das Programm J+M in die Praxis umzusetzen: Verwaltungsintern wurden die notwendigen Verordnungen geschrieben, welche festlegen, wie die neuen Gesetzesartikel umzusetzen sind. Gleichzeitig erarbeiteten eine ganze Reihe von Mit-

gliedsverbänden des SMR die inhaltlichen Grundlagen für den Aufbau des Programms J+M, so dass dieses termingerecht auf Anfang 2017 gestartet werden konnte. Näheres zum Programm J+M ist zu finden unter: [www.bak.admin.ch](http://www.bak.admin.ch) > Kulturschaffen > J+M

## Fazit der ersten Umsetzungsphase

Im Rahmen der Kulturbotschaft konnten insgesamt 7 von 32 Massnahmen umgesetzt werden. Die nebenstehende Abbildung (Seite 29) zeigt, welches diese Massnahmen sind und in welchem Gesetzesartikel sie abgebildet sind. Die grün hinterlegten Massnahmen bedeuten, dass die Umsetzung entweder problematisch ist oder nur teilweise erfolgte. Grün markiert sind auch jene Massnahmen, welche aus Sicht des Musikrates schon hätten umgesetzt werden sollen, aber nicht berücksichtigt wurden.

Wie ist diese erste Umsetzung nun zu werten? Zuerst gilt es sich nochmals vor Augen zu halten, was der Artikel 67a überhaupt will. Dies sind drei Punkte:

- 1. Breitenförderung:** Chancengleichheit und ein gesicherter Zugang zur musikalischen Bildung für alle Kinder und Jugendlichen in den Schulen, in den Musikschulen und im Laienbereich.
- 2. Grundförderung:** Hohe Qualität der musikalischen Bildung an den Schulen, im Speziellen an der Volksschule, aber auch in den weiterführenden Schulen bis und mit tertiärem Bereich – und entsprechend eine qualifizierte Fachausbildung der Lehrpersonen.
- 3. Talentförderung:** Förderung musikalisch besonders Begabter nach einem erfolgversprechenden gesamtschweizerischen Konzept.

In diesem Sinne schafft der Artikel 67a BV die Grundlage für kohärente Rahmenbedingungen, an denen sich die Kantone orientieren können. Dies über alle Bereiche (Schule, Musikschule und Laienverbände) der musikalischen Bildung: für die Breiten-, die Begabten- und die Grundförderung.

Zudem respektiert der Artikel mit dem Absatz 2 die Bildungshoheit der Kantone, stärkt aber gleichzeitig die Zusammenarbeit zwischen Bund und Kantonen.

In der konkreten Umsetzung des Verfassungsartikels ist, wie die nebenstehende Graphik (Seite 29) zeigt, das Programm J+M der erfreulichste Punkt. Es zeigt sich schon jetzt, dass viele Kinder und Jugendliche davon werden profitieren können. Somit ist es lediglich eine Frage der Zeit, bis sich diese Breitenförderung im musikalischen Leben der Schweiz positiv bemerkbar machen.

Es muss hier auch angemerkt werden, dass die Tatsache, dass ein solches Programm viereinhalb Jahre nach der Abstimmung bereits gestartet werden kann, im Vergleich

	Massnahmen der Initianten		Umsetzung im Rahmen der neuen Kulturbotschaft
<b>Bereich/ Handlungsfeld</b>	<b>Chancengerechtigkeit</b>		
<b>Breitenförderung</b>	Ausweitung und Finanzierung der Angebote zur musikalischen Früherziehung an den Musikschulen		<b>Musikschulen:</b> - reduzierte Schultarife bis zum Abschluss der Ausbildung auf Sekundarstufe II - Tarife mit zus. Preisreduktionen für Kinder und Jugendliche aus einkommensschwachen Familien - Tarife mit zus. Preisreduktionen für musikalisch besonders Begabte
	Regelung zur Ausgestaltung reduzierter Schultarife für finanzschwache Familien an den Musikschulen		
	Verankerung eines obligatorischen Angebots von Musik als Freikurs an Berufsfachschulen		
	Subventionierte Tarife an Musikschulen für Berufsschülerinnen und -schüler (Anhebung der Altersgrenze)		
<b>Talentförderung</b>	Schaffung der Voraussetzungen für eine Berufslehre mit zeitgleicher intensiver musikalischer Tätigkeit	<b>Berufsbildung:</b> Label „Musikfreundlicher Lehrbetrieb“	
	Regelung zur Ausgestaltung reduzierter Schultarife für Begabte an den Musikschulen Ausbildungsbeiträge für SchülerInnen an PreColleges		

**Handlungsbedarf**

In vielen Punkten besteht weiterhin Handlungsbedarf.

- Die Formulierungen bezüglich der Musikschultarife im Artikel 12a KFG müssen im Rahmen der nächsten Kulturbotschaft unbedingt korrigiert werden.
- Der ganze Bereich der Begabten- oder Talentförderung und die damit verbundenen Fragestellungen bzw. vorgesehenen Massnahmen müssen nun als nächstes an die Hand genommen werden. Der Schweizer Musikrat und insbesondere die davon betroffenen Verbände beschäftigen sich bereits intensiv mit der Thematik.
- Jene Massnahmen, welche zwar in der Kulturbotschaft erwähnt sind – wie etwa das Label für musikfreundliche Lehrbetriebe –, aber nicht angegangen wurden, gilt es nun ebenfalls umzusetzen.
- Am schwierigsten und frustrierendsten ist die Situation in der Volksschule: Ausgerechnet in jenem Bereich, in dem die Musikkreise den grössten Handlungsbedarf geortet hatten und der letztlich entscheidend zur Volksinitiative motivierte, tut sich am wenigsten. Zum einen bremsst hier die föderale Struktur respektive die Bildungshoheit der Kantone, die es einem nationalen Verband sehr schwer macht, sich einzubringen und den Umsetzungsprozess auch auf dieser staatlichen Ebene voranzutreiben. Zum andern fehlte bis jetzt zum Teil auch die Handhabe, da die Kantone stets darauf verweisen konnten, dass ja der Verfassungsartikel mit dem Lehrplan 21 umgesetzt werde. Da dieser nun mehr und mehr eingeführt wird, kommt nun der Moment, an dem die Kantone den Tatbeweis erbringen müssen.
- Noch gar nicht erwähnt wurden all jene Massnahmen, die auch noch im Bericht von 2013 festgehalten sind. Auch diese gilt es, mit der Zeit umzusetzen.

	Massnahmen der Initianten		Umsetzung im Rahmen der neuen Kulturbotschaft
<b>Bereich/ Handlungsfeld</b>	<b>Qualitätssicherung</b>		
<b>Breitenförderung</b>	Mindeststandards zur staatlichen Anerkennung von Musikschulen		<b>Programm „Jugend+Musik“:</b> - Leiterausbildung - Lager, Kurse, ... - Förderschienen
	Erhöhung der staatlichen Struktur- und Projektbeiträge im Laienbereich		
	Förderung der Ausbildung von Musiklehrkräften im Laienbereich insbesondere durch Musikhochschulen		
<b>Talentförderung</b>	Schaffung regionaler Musikschulzentren für Begabte in Zusammenarbeit zwischen Musikschulen	<b>Musikalische Bildung:</b> Verstärkte Unterstützung nationaler Musikformationen, -wettbewerben und -festivals	
	Vorgaben des Bundes zu den Talentschulen auf Sekundarstufe II (z. B. Eintrittsbedingungen und Qualitätssicherung)		
	Staatliche Finanzierung der PreColleges		
	Verstärkte Unterstützung von nationalen Musikformationen, -wettbewerben und -festivals		

**Ausblick**

So wie es aussieht, dürfte in der Umsetzung als nächstes tatsächlich das Thema «Talentförderung» angegangen werden. Obschon gerade in diesem Bereich bereits sehr viel Arbeit geleistet worden ist, dürfte hier auf den Schweizer Musikrat als Hüter der Anliegen der Initiative eine der grössten Herausforderung zukommen: Wie eingangs schon erwähnt, ist der Artikel 67a Teil der Bildungsverfassung. Damit ist Talentförderung in erster Linie ein Bildungs- und kein Kultur-Thema. Deshalb muss die Umsetzung dieses Bereichs zwingend im Rahmen der Bildung erfolgen. Auch wenn dies sehr herausfordernd werden dürfte: Es muss gelingen! ■

mit andern legislatorischen Prozessen bemerkenswert rasch ist. Dafür gebührt dem Bundesamt für Kultur und allen beteiligten Verbänden und Personen ein grosser Dank!

Die Popularität dieses Programms hat aber auch einen Nachteil: In den Köpfen vieler Parlamentarierinnen und Parlamentarier ist damit der Verfassungsartikel 67a umgesetzt.

Dieses Bild gilt es unbedingt zu korrigieren, denn, und damit kippt die Wertung ins Negative, ganz viele Massnahmen harren noch der Umsetzung.

Zusammenfassend muss gesagt werden: So erfreulich das Programm J+M ist, so bescheiden ist letztlich bei nüchterner Betrachtung doch der Umfang der bisherigen Ausbeute.

**Stefano Kunz** ist ausgebildeter Lehrer und Sänger. Er ist Geschäftsführer des Schweizer Musikrates SMR.

# Grosse Unterschiede bei Elterntarifen und Löhnen

Ein Interview mit Sibylle Schuppli zum Stand der Umsetzung des Musikartikels in der Bundesverfassung, mit besonderem Fokus auf die Arbeitsbedingungen von Musiklehrpersonen. **Von Christine Flitner**



**Bildungspolitik:** Vor 5 Jahren wurde der Musikartikel in der Verfassung verankert. Hat sich aus deiner Sicht seither etwas verändert?

**Sibylle Schuppli:** Das Programm «Jugend + Musik» (J+M) des Bundes ist jetzt gestartet. Gemäss dem Newsletter von J+M haben sich mehr als 400 Personen in den verschiedenen Sprachregionen der Schweiz für eine der Weiterbildungen beworben, rund 220 Personen haben eine solche bereits abgeschlossen. Für die finanzielle Unterstützung von konkreten Kursen und Lagern sind bis jetzt 110 Gesuche eingegangen, 210'000 Franken wurden bereits als Beiträge zugesichert. Die Musikverbände der Pfeiffer, Jodler, AkkordeonistInnen, des Jazz, Pop, Rock, der Orchester und Chöre und andere mehr können von diesem Anschub jetzt – und hoffentlich auch in Zukunft – profitieren.

Doch dort wo am meisten Kinder und Jugendliche ihre Musikbildung bekommen, hat sich die seit vielen Jahrzehnten bekannte und auch dokumentierte Situation nicht verändert. Noch immer hat es zu wenig ausgebildete Lehrpersonen, die in den öffentlichen Schulen den Musikunterricht abdecken könnten. Noch immer müssen Eltern in ihrer Musikschule vor Ort für den gleichen Unterricht sehr unterschiedliche Beiträge bezahlen, (vgl. dazu nebenstehende Abbildung). Noch immer fehlt der Schweiz ein einigermaßen kohärentes Ausbildungskonzept für musikalisch begabte Kinder und Jugendliche. Vor allem in den Kantonen ist der Handlungsbedarf gross, was geflissentlich übersehen wird. Ein aktuelles Beispiel findet sich gerade im Kanton Zürich. Im März 2017 hat der Kantonsrat beschlossen auf ein Musikschulgesetz, an dem über 10 Jahre lang gearbeitet wurde, nicht einzutreten. Musikschulen, Arbeitnehmende und Arbeitgebende haben nun über eine Volksinitiative neuen Anlauf genommen. (Unterschriftenbogen liegt dieser Nummer bei)

**Die Musikinitiative soll den Musikunterricht, die Laienmusik und die Talentförderung unterstützen und besser verankern. Von den Arbeitsbedingungen ist aber nirgends die Rede. Wie sieht es damit aus? Was sind die wichtigsten Themen/ Forderungen?**

Hinter all dem steht selbstverständlich immer die Frage der Arbeitssituation. Diese hat sich für die Musiklehrpersonen in den letzten

50 Jahren sehr stark verändert. Damals gab es noch den Musiklehrer, der wie ein Hausierer von Haus zu Haus ging. Diese Zeiten sind endgültig vorbei, auch wenn noch heute das eigene Musikinstrument, Computer, Tablet, Natel und eine ausreichende Musikbibliothek von den Musiklehrpersonen gestellt werden müssen. Räume und grosse Instrumente wie Klavier oder Schlagzeug werden von den Gemeinden und ihren Musikschulen bereitgestellt – allerdings ist die Qualität hier sehr unterschiedlich.

Im ganzen Musiksektor hat sich die Ausbildung und die Professionalität stark verbessert. Heute hat nur noch eine verschwindend kleine Anzahl Lehrpersonen keinen gültigen Hochschulabschluss. Und wer eine Stelle bekommt, hat auch einen pädagogischen Abschluss in der Tasche. Das gleiche kann man bei den Orchestern beobachten. Während man früher unter Umständen sogar ohne Probespiel in einem Orchester – wie zum Beispiel der Tonhalle in Zürich – mitspielen konnte, sind Probespiele heute selbstverständlich, immer unter internationaler Konkurrenz.

Die Musikschulen bieten heute auch eine viel umfassendere Ausbildung an, als dies mit dem Privatunterricht möglich ist. Die Lehrpersonen organisieren und gestalten Projekte, Lager, Events und Möglichkeiten

zum Mitmachen, begleiten die Kinder an Stufentests und Wettbewerben, damit sie eine zeitgemässe Stilvielfalt, ein Theorieverständnis und auch das Zusammenspielen trainieren können. Die Lehrpersonen selber besuchen obligatorische und private Weiterbildungen und haben Mitarbeiterbeurteilungen wie in der Volksschule. Ebenso sind sich die Musikschulen langsam immer mehr bewusst, dass sie talentierten Kindern und Jugendlichen ein intensiveres Programm anbieten müssen.

Das heisst, die Arbeit der Lehrpersonen hat sich verändert und an einigen Orten haben sich auch die Löhne etwas angepasst. Aber an sehr vielen Orten hinken diese immer noch den Ausbildungen und Aufwendungen für den Beruf hinterher. Häufig ist es ganz einfach: so unterschiedlich wie die Tarife für die Eltern sind, so unterschiedlich sind auch Löhne und dazugehörige Pensionskassenvereinbarungen sowie Sozialleistungen.

**In Zürich wurde inzwischen eine kantonale Musikinitiative lanciert. Was versprichst du dir davon?**

Die Musikinitiative in Zürich möchte erreichen, dass sich der Kanton mehr hinter seine Musikschulen und die Musikbildung stellt, indem er sich – neben Eltern und Gemeinden – auch finanziell fair mit 20 Prozent der Kos-

## Vergleich Kostenbeteiligung der Kantone an den Kosten der Musikschulen (Auswahl)

Quelle: VMS-Kantonsprofi le 2014/15

Kanton	Anteil Kanton	Anteil Gemeinde	Anteil Eltern	Schulgeld pro Semester Einzelunterricht	Bemerkung
Zürich	3,5 %, ca. 4.6 Mio.	45 - 60 %, ca. 75 Mio.	40 - 55 %, ca. 50,4 Mio.	40 Minuten Fr. 456.- bis 920.-	
Zug	50 % der Personalkosten	30 - 35 %	15 - 20 %	30 Minuten Fr. 200.- bis 300.-	Sekundarlehrerlöhne
Waadt	19 %	35 %	46 %	30 Minuten Fr. 450.- bis 750.-	Ab 2018 soll Kanton 23,5 % übernehmen zur Entlastung der Gemeinde und Elternbeiträge, Höchstgrenze für Schulgeld
Thurgau	50 % (9 Mio.)				
Solothurn	1/3, effektiv 25 %	1/3, effektiv 50 %	1/3, effektiv 25 %	25 Minuten Fr. 300.- bis 800.-	
St. Gallen		50 - 70 %	30 - 50 %	30 Minuten Fr. 360.- bis 500.-	
Schaffhausen	7,5 %	27,5 %	45 %	40 Minuten Fr. 780.-	
Neuenburg	70 %		25 %	30 Minuten Fr. 310.- bis 750.-	
Graubünden	12 - 25 %	22 - 37 %	35 - 59 %	30 Minuten Fr. 750.- bis 1070.-	
Glarus	65 % max.		35 %	30 Minuten Fr. 598,20	Gesetz 2008, gilt für schulpflichtige Lernende
Freiburg	38,25 %	36,75 %	25 %	30 Minuten Fr. 820.-	
Baselland	1/3 - 2/3				
Bern	30 %	30 % mind.	40 %	40 Minuten Fr. 620.- bis 850.-	Seit 2012
Appenzell AR	10 %	55 %	35 %	30 Minuten Fr. 920.- bis 980.-	

ten beteiligt. Heute sind es gerade einmal 3,5 Prozent. Nur so wird es möglich, dass auch die fehlende Chancengleichheit für Kinder und Jugendliche in Bezug auf Musikbildung innerhalb des Kantons abgebaut wird. Der Wohnort und die familiäre Situation soll nicht mehr ausschlaggebend dafür sein, was ein Kind lernen kann und wie viel es dafür bezahlen muss. Musik ist ein Allgemeingut

und eine Kulturtechnik wie das Schreiben oder Lesen. Sie ist heute im Alltag so präsent wie noch nie zuvor. Kinder und Jugendliche sollen die Möglichkeit bekommen, daran aktiv zu partizipieren.

Wenn die Musikinitiative im Kanton Zürich angenommen würde, würde hier eine gute Ausgangsposition zur Umsetzung der Vorgaben geschaffen, die im Art. 67a in der

Bundesverfassung verankert sind. Das Gesetz würde keine Mehrkosten verursachen, stattdessen würde es den Musikschulen helfen, sich effizienter zu vernetzen und gute Arbeit zu leisten. ■

**Sibylle Schuppli** ist Musiklehrerin, Musikerin und Präsidentin der Gewerkschaft für Musikberufe MuV.

## Sagt, wie ihr Räume für die Bildung nutzt ... ... und zeigt, was für eine Schule ihr seid.

### Überlegungen und Beobachtungen zum Verhältnis von Bildung und Raum. Von Ueli Keller

Letzten Dezember war ich vom Europäischen Fachkreis für Gesundheitsfördernde Schulen zu einem dreitägigen ThinkTank in Graz eingeladen: Zum Thema «Gesunde Vielfalt!? – Herausforderungen und Lösungsansätze für chancengerechte Bildung». Das Treffen war sehr inspiriert und inspirierend. Schule als Lern- und Lebensraum ist für diesen Kreis seit vielen Jahren Courant normal. Der 40-seitige Fachbericht zum Grazer ThinkTank kann bei mir mit einer Mail gratis bestellt werden.

#### Schulheft 163

Auf der über zehnstündigen Zugreise durch Österreich habe ich passend zum Land, das dabei an mir vorbeigezogen ist, das 134-seitige Schulheft 163 «SchulRäume – Einblicke in die Wirkkraft neuer Lernwelten» gelesen. Das Heft enthält 11 Beiträge. Sie zeigen vielfältig und praxisbasiert auf, welche Anforderungen gegenwärtige Entwicklungen im (Österreichischen) Bildungswesen an die Schulraumgestaltung stellen. Die Kernfrage lautet dabei: Welche räumlichen Bedingungen unterstützen pädagogische Konzepte und Organisationsformen wie die inklusive Schule, ganztägige Betreuungsformen oder einen offenen, partizipativ ausgerichteten Bildungsbetrieb?

#### Feldkirchen an der Donau

Besonders angetan hat es mir der Beitrag «Ein ganzer Ort macht Schule». Die Marktgemeinde Feldkirchen an der Donau (5140 Einwohner\*innen) wird dabei mit ihrem zeitgenössischen Schulbau, der auf die

pädagogische Praxis abgestimmt ist und diese unterstützt, ins Rampenlicht gerückt. Nachdem ein Landesgutachten den Abbruch der alten Dorfschule ermöglichte, stand Feldkirchen unter extremem Zeitdruck. Dank der gemeinsamen Anstrengung und der Kooperation von Architektur, Politik und Schulleitung gelang es, diese Herausfor-

derung optimal zu meistern. Ein wichtiger Gelingensfaktor war vor allem auch die Wanderschule Feldkirchen. Diese vertiefte – im Sinne einer Übergangslösung für einen Schulbetrieb ohne Schulhaus während der Planungs- und Bauzeit – erstens die Beziehungsräume zwischen Gemeinde und Schule, bereitete zweitens Lehrpersonen auf die Chancen einer Clusterschule vor, wo Lerninseln die Korridore, und Bildungsbereiche die Klassenzimmer ersetzen, und webte drittens das Lernen in die kommunalen Vorgänge ein. Die Wanderschulzeit animierte den Bürgermeister von Feldkirchen dazu, Folgendes zu sagen: «Nach den Erfahrungen, die ich persönlich hier gemacht habe, müssen wir uns schon fragen, ob es überhaupt gescheit ist, so eine Schule zu bauen, wie wir das jetzt gerade gemacht haben, auch wenn die neue Schule wirklich grossartig ist. Wir müssen uns fragen, ob es nicht noch eine Stufe klüger ist, es anders zu machen [...]».

#### Bürglen, Kanton Thurgau

Ein Beispiel dafür, dass es auch in der Schweiz immer mehr Schulorte mit einem Bewusstsein zur Wirkung von Räumen gibt, ist Bürglen im Kanton Thurgau. Nach der Sekundarschule, die mit ihren Lernlandschaften eine weitem beachtete Pionierarbeit leistete, hat auch die Primarstufe nachgezogen. Wie das Element Raum dabei für eine gemeinsam gestaltete Pädagogik der Vielfalt genutzt wird, zeigt Bürglen in seinem Flyer zum Schulleben:

«Die räumliche Struktur, welche dem familiären Lebensraum ähnelt, schafft eine

Umgebung des Vertrauens: feste Bezugspersonen, unterschiedliche Zimmer für vielfältige Aktivitäten und sorgfältig durchdachte Gruppenzusammensetzungen bilden eine Einheit. Eigene Räume – wie grosse Wohnungen – werden jeweils von einem Team Lehrpersonen und der dazugehörigen Gruppe von Kindern bewohnt. Der Raum als «dritter Pädagoge» neben Lehrpersonen sowie Mitschülerinnen und Mitschülern wirkt damit unterstützend. Auf diese Weise wird der Raum zu einem Mehrwert, weil er flexibel genutzt werden kann und mehr als zuvor Lern- und Lebensraum ist. In diesem Sinne gestalten die darin lebenden Personen ihren eigenen Raum.»

Dass die Primarstufe Bürglen ihr Konzept nicht nur aufgeschrieben hat, sondern dieses in den Kindergärten und in der Primarschule für die 200 Schülerinnen und Schüler mit Fachkompetenz, Leidenschaft und Erfolg lebt, konnte ich anlässlich einer Exkursion Ende März erfahren. ■

**Ueli Keller** ist Mitglied des Europäischen Netzwerks «Bildung&Raum». E-Mail: ue.keller@bluewin.ch



Franz Hammerer, Doris Lindner, Katharina Rosenberger: **SchulRäume. Einblicke in die Wirkkraft neuer Lebenswelten.** Innsbruck 2016, 134 Seiten. Fr. 19.90



## Von klein auf fürs Leben lernen

**Einmal mehr stellt sich die Erziehungswissenschaftlerin Margrit Stamm gegen eine einseitige kognitive Förderung im Frühbereich. Wichtiger und bedeutsamer für den Bildungserfolg seien emotionale und soziale Kompetenzen. In ihrem neuen «Dossier» trägt sie das entsprechende Forschungswissen zusammen. Von Susi Oser**

**«Wie soll das Kind morgen leben können, wenn wir ihm heute kein bewusstes, verantwortungsvolles Leben ermöglichen?»**

Janusz Korczak (1878 oder 79 - 1942), Pädagoge

Wer will sein Kind nicht fördern! Intellektuell, sozial, musisch, emotional. Damit es gute Schulleistungen erzielt? Einen guten Beruf erlernen kann? Mit Schwierigkeiten umgehen kann? Erfolg im Leben hat? Glücklicherweise wird? Die Welt rettet? Und wenn die Ziele einigermaßen klar wären: Wie ginge man

sie am besten an? Womit bewirkt man wann was wie bei wem?

Förderung ist immer eine Reduktion der Sichtweise aufs Leben; punktuell einwirken ohne Gewissheit der Auswirkungen. Ich gebe irgendwo einen Tropfen Öl in eine unüberschaubare Maschinerie und schaue gebannt, ob irgendwo in diesem Gebilde irgendetwas geschieht, jetzt oder später. Doch wenn mir etwas ins Auge springt, weiss ich nicht sicher, ob das Geschehen kausal mit dem Tropfen Öl in Verbindung steht. Weil sich andernorts gleichzeitig ein Sandkorn ins Getriebe verirrt oder ein Tropfen Wasser

angesetzt hat. Oder weil ein Elefant auf einem Maschinenteil steht.

Margrit Stamm, emeritierte Professorin für Erziehungswissenschaften an der Universität Fribourg und Gründerin des Forschungsinstituts Swiss Education, würde sich jetzt wehren. Schliesslich hat sie Forschungsergebnisse über die Auswirkungen von «Öltropfen» zusammengetragen und diese mit ins Dossier eingestreuten Zitaten aus alten Zeiten unterlegt. Ihre Erkenntnisse sind zugegebenermassen auch mir wichtig, zumal sie eine sich über Jahrhunderte ziehende Kritik am vorschulischen und schulischen Bildungs(un)wesen bestätigen.

### **Mangel an emotionaler und sozialer Kompetenz**

Gespannt und interessiert schaue ich zu, wie sich namhafte Forscherinnen und Forscher in dieser Komplexität bewegen, akribisch nach Gesetzmässigkeiten forschen und suchen, nach Gründen und Hintergründen für gesellschaftliche und individuelle Veränderungen. «Viele Vorschulkinder können heute mehr als noch vor zwanzig Jahren.» (Ich würde sagen, sie können anderes.) Warum? Und warum sind «allerdings nicht wenige dieser Kinder emotional retardiert», kommen schlecht mit Kritik zurecht, können Misserfolge kaum ertragen? Margrit Stamm konstatiert, dass dahinter viele Ursachen stecken können, legt ihren Fokus aber beherzt auf eine: auf die Art und Weise, wie heute frühkindliche Förderung betrieben wird. «Die Forschung belegt mit grosser Eindeutigkeit: Schul-, Berufs- und Lebenserfolg hängen nicht primär von einem hohen Intelligenzquotienten und vielen Förderkursen ab, sondern ebenso vom Ausmass der emotionalen und sozialen Kompetenz.» Emotionale Kompetenz, schreibt sie, sei «ein bedeutsamer Bildungsaspekt und ein Schutzfaktor für die kindliche Entwicklung». In ihrem Dossier will sie das begründen und aufzeigen, wie man solche Fähigkeiten sowohl in vorschulischen Bildungsinstitutionen wie im Elternhaus fördern kann. Wie immer geht es der Autorin dabei auch um die wissenschaftsbasierte Diskussion der Inhalte vorschulischer Förderung.

### **Thematischer Urwald**

Stamms knappe Definition emotionaler Kompetenz ist hilfreich: «Der Begriff «Emotionale Kompetenz» meint in erster Linie die Fähigkeiten und Fertigkeiten des Kindes, in der Interaktion mit anderen eigene Gefühle auszudrücken, mit diesen angemessen umzugehen, das heisst sie zur Steuerung des Verhaltens zu nutzen und die Gefühle des Gegenübers zu erkennen.» In der Definition steckt bereits die Tatsache, dass die sprachliche Kompetenz eng mit der emotionalen verbunden ist und demnach



## Förderung emotionaler Kompetenzen in der Familienergänzenden Betreuung und im Kindergarten

Zur Professionalität gehört zu wissen,

- weshalb ein emotionales Klima so bedeutsam ist und wie man ein solches schaffen kann.
- welches die persönlichen emotional-sozialen Aufgaben sind und warum sie in einem Zusammenhang mit den Verhaltensweisen der Kinder stehen.
- dass Kinder immer auch am Modell der pädagogischen Fachperson lernen und es deshalb zentral ist, wie diese ihre eigenen Emotionen reguliert.

Zur Professionalität gehört zu können,

- einen feinfühligem und responsivem, dem kindlichen Temperament angepassten Umgang mit dem Kind zu pflegen.
- ein altersangemessenes Emotionsvokabular zu nutzen.

- Gefühle der Kinder zu erkennen, sie anzusprechen und angemessen zu erwidern.
- Kinder zu positiven Gefühlsäusserungen zu animieren und diese zu verstärken.
- mit bestimmten Massnahmen die Kinder bei der Regulation ihrer Gefühle zu unterstützen.
- Gefühle nicht herunterzuspielen oder gar zu ignorieren.
- bei starken Gefühlen das Kind nicht lediglich zu beruhigen oder aufzuheitern, sondern ihm zu helfen, seine Selbst- und Fremdwahrnehmung zu schulen.
- Knaben und Mädchen unterschiedlich zu behandeln (Ersteren vor allem konstruktive Vorschläge zu machen, wie sie ihre Emotionen zeigen können; Letzteren hilft eher körperliche Fürsorge und Ablenkung).

ebenfalls einen hohen Stellenwert in der Frühpädagogik haben muss. Zudem wird die Entwicklung emotionaler Fähigkeiten beeinflusst vom Geschlecht, dem Temperament und der Herkunft. Und schon stecken wir mitten im Urwald aktueller pädagogischer Diskussionen: Genderpädagogik, Individualpsychologie, schichtspezifische Sozialisation... Hierzu auf nur vierzig Seiten sowohl Forschungsergebnisse zu präsentieren wie Anregungen der Förderung geben zu wollen, ist ein anspruchsvolles Unterfangen.

Hinzu kommt auch noch die Thematik der Verhaltensauffälligkeiten: Zwischen diesen und mangelnder emotionaler Kompetenz gibt es nämlich «einen eindeutigen Zusammenhang». Was nicht verwunderlich ist, aber eben kompliziert. Denn jetzt ginge es erneut um Definitionen, Ursachen und Unterscheidungen, wie sie unzählige psychologische und pädagogische Bücher zum Inhalt haben. Stamm spricht hier von einer «Multikausalität der Ursachen».

### Müll hinaustragen

**«Das Erste und das Wichtigste, was ein Kind lernen muss, ist, Leiden zu ertragen.»**

Jean-Jacques Rousseau, Schriftsteller und Pädagoge (1712-1778)

Tja, eigentlich wollte ich einen Überblick über das Dossier geben und versuchen, die Vereinfachungen vereinfachend zusammenzufassen – und nun komme ich vom Hundertsten ins Tausendste. Es gibt da noch das Schlagwort Frustrationstoleranz – «das Herzstück emotionaler Kompetenz». Heute gelte als gesichert, «dass Kinder mit hoher Frustrationstoleranz ein Bedürfnis besser aufschieben und mit Niederlagen besser umgehen können, sich aber ebenso von

Misserfolgen nicht so schnell entmutigen lassen». Und dass sich hohe Frustrationstoleranz langfristig mit Blick auf den schulischen und beruflichen Erfolg auszeichnet. Womit wir wieder bei der Frage nach den Zielen wären und natürlich nach entsprechenden Massnahmen. Stamm zählt – nebst der Modellwirkung und dem «Coaching» der Erwachsenen – einige auf: «Zulassen, dass es (das Kind) bei einem Wettrennen mit anderen Kindern bei den letzten ist»; verlieren lassen beim Eile-mit-Weile-Spiel; Ämtli einführen, wie zum Beispiel den Müll hinuntertragen; weniger und «für das Richtige» loben. Lauter kleine, zu hinterfragende Aspekte in einem grossen Ganzen: Gäbe es Ämtli mit Herausforderungscharakter? Wer reagiert wie, wenn das Kind ein Spiel verloren hat? Welches Kind braucht wie viel Lob wofür? Erhält es im Alltag Anerkennung seiner Person, seines Daseins? Und so weiter.

Im Grossen und Ganzen überzeugender sind die Hinweise auf das notwendige professionelle Wissen und Können von Pädagoginnen in Frühbereich und Kindergarten (Beispiele siehe Kasten oben).

### Vom Wert des freien Spiels und der Kinderfreundschaften

**«Von allen Dingen, die das Glück des Lebens ausmachen, schenkt die Freundschaft uns den grössten Reichtum.»**

Epikur, griechischer Philosoph (341 v. Chr.-271 v. Chr.)

Erfreulich, dass die Autorin das Thema der Resilienz nicht vernachlässigt hat. Stamm nennt zwei Schutzfaktoren, «welche für die Ausbildung von Frustrationstoleranz besonders bedeutsam sind: das freie Spiel und Kinderfreundschaften.» Sie plädiert

für den nötigen Freiraum dazu. Die Kinder sollen «ihr Wissen von und ihren Umgang mit Emotionen unter Beweis stellen können, ohne dass sie von Erwachsenen dauernd kontrolliert, beschützt oder behütet werden.» Hier bilden sie eigene Regeln, verteilen Rollen und Verantwortungen, erproben Anpassung und Durchsetzungsvermögen und vieles mehr. Die Welt und die Neugierde kleiner Kinder reicht über das Elternhaus oder die Kindergartenklasse hinaus. Oft sind ihre Kompetenzen grösser, als wir es ihnen zutrauen – oder zumindest anders.

### Fazit

Und was ist das unwidersprochene Fazit? Emotionale und soziale Kompetenzen sind wichtig im Leben: Sie unterstützen das Lernen, den Schul-, Berufs- und Lebenserfolg (was immer das ist), das Überwinden von Schwierigkeiten, das soziale Leben. Entsprechend sollten sie im Bildungsbereich gewichtet und gefördert werden. «Es ist an der Zeit, dass wir uns von der Kultur verabschieden, Schulleistungen isoliert und ohne Bezug zu Verhaltensauffälligkeiten zu diskutieren», meint Margrit Stamm. Frühförderung brauche einen Perspektivenwechsel. So wird das viel diskutierte Schlagwort der «Soft Skills» auch im Frühbereich (wieder) aktuell. ■

## Ich will – und zwar jetzt!

Mangelnde emotionale Kompetenzen im Vorschulalter und ihre Folgen

Dossier 16/3

Prof. Dr. Margrit Stamm

Prof. Dr. Margrit Stamm:  
Ich will – und zwar jetzt! Mangelnde emotionale Kompetenzen im Vorschulalter und ihre Folgen.  
Dossier 16/3. Forschungsinstitut Swiss Education, 2016, Bern.  
<http://margritstamm.ch/dokumente/dossiers/250-dossier-ich-will-und-zwar-jetzt-def/file.html>  
(Das Dossier ist nur digital erhältlich)

# Technokratische Perspektiven

**Im Mainstream wissenschaftlicher Forschung bleibt der emanzipatorische Gehalt von Bildung unterbelichtet. Von Thomas Ragni**

Die Beiträge der in einem prononciert linken Verlag publizierten Aufsatzsammlung zum Thema «Bildung in der Wissensgesellschaft» erwähnen mit keinem Wort die Kernanliegen einer linken Bildungspolitik: Jedem (1) Menschen soll die gleiche (2) reale Möglichkeit eröffnet werden, eine selbstbestimmte (3) Existenz zu erlangen. Stattdessen drehen sich sämtliche Beiträge um die Ausbildung, das heisst um das am Arbeitsmarkt ökonomisch verwertbare Wissen, das in den Menschen als «Humankapital» verkörpert ist. Das gilt selbst noch dort, wo es um normative Fragen der «Chancengerechtigkeit» geht. Man gewinnt den Eindruck, dass die AutorInnen der Analysen und Forschungsberichte im vorliegenden Band sich mit der vollständigen Funktionalisierung von Bildung im übergeordneten Rahmen des Arbeitsmarktes und der Effizienzsteigerung der Arbeitsmarktpolitik arrangiert haben. Exemplarisch hier zwei auch für die Schweiz relevante Beiträge.

## Wirkung frühkindlicher Bildung

Yvonne Anders und Hans-Günther Rossbach gehen der Frage nach, ob wissenschaftlich nachgewiesen werden kann, dass der frühe Besuch einer Kindertageseinrichtung Langzeiteffekte auf die Schulkarriere hat. Das Ergebnis lautet, dass bei kognitiv-leistungsbezogenen Kompetenzen ein positiver Effekt eindeutig vorliegt. Bei sozio-emotionalen Entwicklungsindikatoren ist der Nachweis nicht immer robust möglich.<sup>1</sup> Zweitens: Ganztagesprogramme sind Halbtagesprogrammen generell nicht überlegen. Drittens: Einen kompensatorischen Effekt für Kinder aus bildungsfernen und sozial benachteiligten Schichten gibt es nicht, weil Kinder aus beiden Schichten ungefähr gleich von der vorschulischen Frühförderung profitieren, so dass die Differenzen bestehen bleiben.

Meines Erachtens muss das gesellschaftliche und fachpädagogische Interesse an diesen zum Teil sogar mit experimentellen Methoden durchgeführten Forschungen beträchtlich sein, weil die Finanzierung der zum Teil sehr aufwändigen Projekte offenbar problemlos möglich war. Das Interesse ist klar: die Optimierung der Effizienz der Rennbahnpädagogik. Diese nüchterne empirische Forschung gibt sich völlig wertfrei und strikt objektiv, ihr technokratisches Selbstver-

ständnis<sup>2</sup> bleibt stets implizit: Bei Vorgabe eines beliebigen Zieles ist es allein noch im wissenschaftlichen Interesse, wie es «rein technisch» – und damit «völlig wertfrei» – am besten (schnellsten, kostengünstigsten...) erreicht werden kann.

## Chancenungleichheiten

Volker Müller-Benedict fragt, ob die bereits im 19. Jahrhundert von Otto von Bismarck beschworene Gefahr eines «akademischen Proletariats» eine empirisch belegbare Grundlage hat. Nachzuweisen sind «Überfüllungsphasen», aber: «Alle bisherige Rhetorik gegen eine Überakademisierung war bisher zehn Jahre später Makulatur.» (S. 38)

Die zweite Frage des Aufsatzes widmet sich dem Problem, ob eine nach sozialen Schichten differenzierte grössere Ungleichheit des Bildungszugangs durch eine Steigerung der durchschnittlichen Leistungsfähigkeit aller Bildungsabsolventen aufgewogen werden kann. Erstens ist zu prüfen, ob eine solche Abwägungs- (Trade-off-)Beziehung zwischen zwei konfligierenden Zielen «weniger Ungleichheit» (weniger Zugangs-differenzierung der sozialen Herkunftsschichten) versus «mehr Leistung/output pro Kopf» (mehr Effizienz des Bildungssystems) faktisch existiert. Zweitens: Falls eine solche Beziehung empirisch nachweisbar ist, mit welchen normativen Begründungen soll dann eine Optimierung in die eine oder in die andere Richtung angestrebt werden? Für den empirischen Teil gibt es leider keine sehr robusten Ergebnisse, aber es lässt sich sagen, dass integrierte Schulsysteme keine Leistungs-nachteile in Kauf nehmen müssen.

Die dritte Frage erörtert die Chancengerechtigkeit für sich: «Von Kindern mit IQ-Werten aus dem oberen Drittel, die der Grundschrift angehören, gehen nur halb so viele ins Gymnasium wie aus den Mittel- und Oberschichten.» (S. 47) Benachteiligungen können (in Deutschland) durch eine «kompensatorische» Schulförderung offenbar nicht neutralisiert werden. Betrachtet man den effektiv realisierten Schulerfolg, können die Benachteiligungen nach zwei Einflussquellen aufgeschlüsselt werden: Der «primäre Effekt» misst die soziale Herkunftsbenachteiligung (aus «bildungsfernen Schichten»), der «sekundäre Effekt» erfasst die institutionelle Diskriminierung: Kinder,

## ÖKONOMIE UND GESELLSCHAFT

Jahrbuch 28  
Bildung in der Wissensgesellschaft

Anders, Roßbach: Auswirkungen frühkindlicher Bildung

Müller-Benedict: Beteiligung, Ungleichheit, Chancengerechtigkeit

Kregel, Walden: Exportschlager Duales System in der Berufsbildung?

Bellmann, Leber: Die Debatte um die Über-Akademisierung

Dobischat, Elias: Prekäre Beschäftigung in der Weiterbildung

Selbert, Wapler: Neustart in Deutschland. Geringqualifizierten Zuwanderern gelingt die Arbeitsmarkt-integration deutlich schlechter

Janssen, Kunaschik: Technologie und Arbeitsmarkt. Eine kurze Bestandsaufnahme der bestehenden Literatur

Grözinger: Bildungsfinanzierung und Föderalismusversagen

Truger: Austeritätspolitik und Bildungskürzungen.

Zur Diagnose und Therapie einer europäischen Krankheit

metropolis

Lutz Bellmann und Gerd Grözinger (Hrsg.) (2016): Bildung in der Wissensgesellschaft. Jahrbuch 28 Ökonomie und Gesellschaft. Marburg: Metropolis Verlag. 173 Seiten, Fr. 35.90

die auf früheren Stufen dieselben Schulerfolge (-leistungen) erbringen, haben umso geringere Chancen, eine höhere Schulstufe zu erreichen, je tiefer die soziale Schicht ist, aus der sie stammen. Der sekundäre Effekt besagt also, dass «kompensatorische» Schulförderung nicht nur nicht perfekt gelingt, sondern sogar in ihr Gegenteil verkehrt wird. Ein bemerkenswertes Resultat aus der Auswertung der PISA-Daten ist (Tabelle S. 49), dass in Deutschland bloss 22.3 Prozent aus der Unterschicht ein messbares hohes Leistungspotential erreichen, aus der Oberschicht dagegen 44 Prozent (primärer Effekt). In der gesamten Gruppe mit erwiesenem hohem Leistungspotential schaffen es nur 62.5 Prozent der Schüler aus der Unterschicht an eine höhere Schule, während es 85.5 Prozent aus der Oberschicht schaffen (sekundärer Effekt).

Meines Erachtens hat der Aufsatz Müller-Benedicts für die Schule als Ort des Erwerbs emanzipatorischer Bildung keinerlei Erkenntnismehrwert, weil er erstens bei der Abwägung zwischen «mehr Gleichheit» und «mehr Leistung» nicht zwischen faktischen und normativen Aspekten differenziert, und weil er zweitens das in normativen Kontexten fragwürdige Konzept der «Leistung» nicht hinterfragt. Für die Schule als Instanz des Erwerbs von Humankapital sind die empirischen Auswertungen des PISA-Datensatzes jedoch höchst interessant. ■

<sup>1</sup> Aber: Der Nichtnachweis einer Wirkung ist nicht dasselbe wie der Nachweis einer Nichtwirkung. Statistische Signifikanztests können immer nur Ersteres leisten.

<sup>2</sup> Vgl. z.B. M. Horkheimer, Traditionelle und kritische Theorie, Frankfurt 1981; ders., Zur Kritik der instrumentellen Vernunft, Frankfurt 1985.

## Ringens um die moderne Schweiz

### Welche Bedeutung hat der Kulturkampf des 19. Jahrhunderts heute? Von Martin Stohler

**K**ulturkampf? Ist hier ein Buch über den Zusammenstoss verschiedener Kulturen im Zeitalter des Multikulti erschienen? Oder geht es um die Verteidigung der bürgerlichen (Hoch-)Kultur gegen den Ansturm der Massenkultur? Nein: Der Untertitel des Buchs verdeutlicht, dass es hier um eine Auseinandersetzung in der Vergangenheit geht.

Bei besagtem «Kulturkampf» handelt es sich um einen Konflikt, der sich auch in anderen europäischen Staaten beobachten lässt. Diese Konflikte, so das Historische Lexikon der Schweiz, «lassen sich als Modernisierungskrisen bezeichnen, als Etappen im Prozess der Säkularisierung von Staaten und bürgerlichen Gesellschaften. Dabei ging es dem Nationalstaat des 19. Jahrhunderts um die Emanzipation von der Kirche».

In Umlauf gebracht wurde der Begriff «Kulturkampf» durch den deutschen Pathologen und Politiker Rudolf Virchow (1821–1902). Für Deutschland zielt der Begriff auf den Konflikt zwischen dem Deutschen Kaiserreich unter Reichskanzler Otto von Bismarck und der katholischen Kirche unter Papst Pius IX. In der Schweiz umfasst der «Kulturkampf» im weiteren Sinne einen grösseren Zeitraum, einen beträchtlichen Teil des 19. Jahrhunderts.

#### Staatenbund – Bundesstaat

Eine wichtige Wegmarke auf dem Weg zu einem modernen säkular orientierten Schweizer Staat war die kurze Zeit der Helvetik nach 1798. Das als Zentralstaat konzipierte Unternehmen konnte allerdings keine Wurzeln schlagen – nach bürgerkriegsähnlichen Wirren und einem Diktat Napoleons wurden die Kantone wieder zu eigenständigen Gebilden in einem losen Staatenverbund. Das änderte sich auch nach dem Wiener Kongress von 1814/15 nicht wesentlich.

Der Traum von einem Schweizer Nationalstaat war damit allerdings keineswegs ausgeübt. Anfang der 1830er-Jahre erhielten die Anhänger eines Bundesstaates gar neuen Auftrieb. Dies auch als Folge des Erstarkens von freisinnigen und radikalen Kräften in einzelnen Kantonen unter dem Eindruck der Pariser Julirevolution von 1830. Die von ihnen angestrebte Revision des Bundesvertrags scheiterte aber vorerst am Widerstand der konservativen Kantone. Der Konflikt zwischen Letzteren und den freisinnigen

Kantonen schwelte aber weiter. Dies kam im Siebnerkonkordat der einen und im weitergehenden Sonderbund der andern zum Ausdruck. Nachdem die fortschrittlichen Kantone in der Tagsatzung eine Mehrheit hatten, liessen sie 1847 den Sonderbund militärisch auflösen. 1848 wurde aus dem Staatenbund der Schweizer Bundesstaat mit einer modernen bürgerlichen Verfassung.

#### Überkonfessioneller Konflikt

Mit der Schaffung des Bundesstaates verlor der Kulturkampf in der Schweiz an Schärfe, auch wenn es noch fast 50 Jahre ging, bis die meisten alten Kämpfe ausgefochten waren und sich neue Konfliktlinien abzeichneten.

In dem aus zwei Essays und einem Gespräch zum Thema bestehenden Band des Verlags Hier und Jetzt liegt das Gewicht klar auf der Zeit vor 1848. Dabei macht Josef Lang in seinem Beitrag deutlich, dass sich nicht zwei konfessionelle, sondern zwei weltanschauliche Lager gegenüberstanden, auch wenn die Propaganda gegen die Jesuiten eine Spitze gegen den reaktionären Katholizismus enthielt. Lang weist detailreich nach, dass zu den entschiedensten Verfechtern des Bundesstaates liberale Katholiken wie der Aargauer Augustin Keller gehörten; Keller hatte unter anderem die Auflösung der Aargauer Klöster durchgesetzt.

#### Bundesverfassung von 1848

Die Bundesverfassung von 1848 brachte den von vielen lange ersehnten Nationalstaat und garantierte wesentliche Grundrechte wie die Religions- und die Niederlassungsfreiheit. Diese allerdings zunächst nur den Schweizern, die einer christlichen Konfession angehörten. So ein Zeitungsartikel im Vorfeld der Verfassungsrevision von 1866 mit Bezug auf die Verfassung von 1848: «Die israelitischen Bürger des Aargaus, der Waadt, Genfs, Neuenburgs waren somit rechtlos erklärt, und zwar von Liberalen!»

Dieser Makel wurde erst mit den Verfassungsrevisionen von 1866 und 1874 beseitigt. Allerdings war die Gewährung von Niederlassungs- und Religionsfreiheit für Juden nicht das Ende des Antisemitismus.

#### «Aufklärung über den Freisinn»

Worauf Pirmin Meier mit seinem Beitrag hinaus will, ist weniger klar. Anscheinend

sucht er in den Trümmern des Schweizer Kulturkampfes, zwischen den katholischen Reaktionären und den liberalen Katholiken, nach Spuren eines dritten Lagers: eines konservativen, aber nicht reaktionären Katholizismus. So verweist er etwa auf Joseph Eutyck Kopp (1793–1866). «Kopps Kritik am Geschichtsbild der liberalen Schweiz», so Meier, «war der Zeit vielfach voraus, gehört zu den Grundlagen der Aufklärung über den Freisinn und die von diesem wesentlich gestaltete Schweizer Staatsideologie.»

#### Schleierhaftes Buchkonzept

Den Mittelteil des Buches bildet ein Gespräch zwischen Josef Lang und Pirmin Meier entlang von zwölf Fragen, wobei auch das 20. Jahrhundert ins Blickfeld gerät. Dieser Teil leidet allerdings daran, dass es nicht zu einem eigentlichen Gespräch zwischen den beiden kommt, in dem Standpunkte entwickelt und diskutiert werden. Man hat den Eindruck, dass hier pro Frage jeweils ein kurzes Statement eingeholt und dann schon die nächste Frage aufgetischt wurde. Schade.

Den analytischen Text von Josef Lang habe ich mit historisch-politischem Gewinn gelesen. Der eher anekdotisch gehaltene Text von Pirmin Meier ist unterhaltsam und bot mir einen Einblick in eine mir unbekannte Welt.

Bleibt die Frage, was das Buch als Ganzes soll. Der Verlag und der Herausgeber (?) schweigen sich dazu aus. Den «Spiegel von heute» vermag ich in dieser Publikation nicht zu entdecken. ■



# KEINE HAUS ARBEITERIN IST ILLEGAL

RECHTE | HINTERGRUND | KAMPAGNE

AZB

P.P. / Journal  
CH-8036 Zürich

Retouren an: vpod, Postfach 8279, 8036 Zürich

Die Plattform Sans-Papiers Schweiz hat eine neue Broschüre zu Sans-Papiers-Hausarbeiterinnen erstellt. Sans-Papiers sind eine soziale Realität, sie sind viele und nicht aus unserer Gesellschaft wegzudenken. Schätzungen belaufen sich auf ungefähr 40'000 Sans-Papiers Hausarbeiterinnen in der Schweiz. Diese Broschüre klärt über die Situation von Sans-Papiers Hausarbeiterinnen auf, verweist auf die Anlaufstellen, die Sans-Papiers zu ihrem Recht verhelfen und zeigt Arbeitgeber\_innen Wege, wie sie bereits unter den heutigen Umständen ihre Verantwortung wahrnehmen können.

Herunterladbar unter  
[www.sans-papiers.ch](http://www.sans-papiers.ch)  
oder Bestellung gedruckter Exemplare per E-Mail unter  
[spaz@sans-papiers.ch](mailto:spaz@sans-papiers.ch)

Keine Hausarbeiterin ist illegal  
Aucune employée de maison n'est illégale  
Nessuna collaboratrice domestica è illegale



Nationale Plattform zu den  
Sans-Papiers

[plattform@sans-papiers.ch](mailto:plattform@sans-papiers.ch)  
[www.sans-papiers.ch](http://www.sans-papiers.ch)

Spendenkonto:  
PC 85-771603-4