



Newsletter vom 16. 8. 2020

Inhalt

Aktuelle Themen neu diskutiert	2
15.8.2020, Marianne Wüthrich	2
„Was ich nötig hatte, waren Lehrer!“	3
Journal21, 11.7.2020, Carl Bossard	3
Die Mär vom deutschen Schulversagen.....	5
Die Welt 5.8.2020, von Damian Miller Jürgen, Oelkers	5
Aufruf zur Besinnung: Humane Bildung statt Metrik und Technik.....	7
Gesellschaft für Bildung und Wissen e.V., 2.7.2020, Von Matthias Burchardt und Ralf Lankau	7
Corona hat unsere Sprache infiziert.....	8
St. Galler Tagblatt vom 5.8.2020, Gastkolumne von Mario Andreotti	8
Pfenningers Sargnagel für unausgelegene Frühfremdsprachen-Konzepte	9
Condorcet Bildungsblog, 2. 8 2020, Urs Kalberer	9
Ricco Bonfranchis neuestes Buch: Inklusion und Integration von behinderten Kindern in die Regelschule. Eine Kritik.	10
Condorcet Bildungsblog 3.8.2020, Eliane Perret.....	10
Beat Kissling bespricht die Be-Kenntnisse des Condorcet-Autors Riccardo Bonfranchi ...	11
Condorcet-Bildungsblog, 7. Juli 2020, Gastbeitrag von Beat Kissling	11
Schulische Integration ist ein Menschenrecht.....	13
NZZ 23.7.2020, Tribüne, Gastkommentar von Eric Scherer.....	13
Integration erzeugt Separation	14
NZZ 30.7.2020, Leserbrief	14
Karriere ist auch ohne Gymi möglich.....	15
Tages-Anzeiger 7.7.20, Seite zwei, Daniel Schneebeli.....	15
Religion auf Kosten der Geografie	16
NZZ am Sonntag, 9.8.2020, Schweiz, René Donzé	16
Drei Vaterunser fürs Schuleschwänzen	17
Journal21, 7.8.2020, Carl Bossard	17



Aktuelle Themen neu diskutiert

15.8.2020, Marianne Wüthrich

Nach der Sommerpause melden wir uns mit neuem Schwung und hoffen, dass auch Sie, liebe Leserin, lieber Leser, gesund und neugierig auf den neuen Newsletter wieder da sind.

Wir beginnen mit einer Rückbesinnung zum Schuljahresschluss aus der Feder unseres treuen Autors Carl Bossard. Er stellt die Gretchenfrage nach der Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit in den Mittelpunkt seiner Überlegungen. Die Autoren der beiden nächsten Artikel gehen noch einmal auf den Fernunterricht und den damit verbundenen vermehrten Einsatz digitaler Hilfsmittel ein. Ihre Ausführungen beziehen sich auf die deutschen Schulen, gelten aber natürlich für Schweizer Schulen genauso: Die Schulen, Lehrkräfte, Eltern haben in der ausserordentlichen Lage der Pandemie ihr Bestes gegeben, und jetzt haben wir die Chance, Hard- und Software, die sich als brauchbar erwiesen haben, weiter zu nutzen. Aber: «Die Schule passt sich die Digitalisierung an – nicht umgekehrt», so Damian Miller und Jürgen Oelkers. Die Corona-Krise zu einer «unverzöglichen Transformation» von Schule und Unterricht zu benutzen, würde nach Matthias Burchardt und Ralf Lankau entschieden zu kurz greifen: Sie warnen vor der damit verknüpften Überwachungspädagogik statt einer wertorientierten Persönlichkeitsbildung.

Mario Andreottis spritzige Kolumne zu einem weiteren Anglizierungs-Schub der deutschen Sprache infolge Corona ist ein spannender Input – pardon, Beitrag! (Die Verwendung des Begriffs «social distancing» stört mich auch schon lange – das BAG schreibt übrigens richtig «Abstand halten».) Es folgt die Rezension von Urs Kalberer über ein neues Buch von Simone Pfenninger zu ihrer bekannten Langzeitstudie zum Frühfremdsprachenunterricht, deren niederschmetternde Ergebnisse wir im Newsletter schon früher thematisiert haben. Schön, wieder von der mutigen Forscherin zu hören, die nach der Veröffentlichung ihrer bahnbrechenden Erkenntnisse leider aus der Schweizer Hochschullandschaft verschwunden ist.

Inklusion und Integration sind in vielen Fällen nicht die beste Lösung für ein Kind

Zur Inklusion und Integration behinderter Kinder in der Regelschule wurden auf dem Condorcet-Blog gleich zwei hochaktuelle kritische Werke des renommierten Heilpädagogen Riccardo Bonfranchi vorgestellt, verfasst vom Pädagogen Beat Kissling und der Heilpädagogin Eliane Perret, einer Mitkämpferin der ersten Stunde gegen die nicht kindgemässen Zürcher Schulreformen, die auch im Verein «Starke Volksschule Zürich» aktiv dabei ist.

Nach diesen beiden gehaltvollen Buchbesprechungen stellt Eric Scherer von insieme 21 ein angebliches «Menschenrecht auf schulische Integration» in den Raum. Glücklicherweise stellen die ausgezeichneten Leserbriefe von Peter Aebersold und Peter Schmid die Tatsachen wieder vom Kopf auf die Füsse: Es gibt selbstverständlich für jedes Kind ein Menschenrecht auf Bildung, aber kein Menschenrecht auf schulische Integration – weder nach Schweizer noch nach internationalem Recht. Nun, Eric Scherer sei es unbenommen, anderer Meinung zu sein. Absolut daneben ist hingegen seine Attacke gegen die erfahrene und begeisterte Zürcher Primarlehrerin Yasmine Bourgeois, die in ihren eigenen Klassen immer wieder erleben musste, wie es manchen Kindern trotz viel persönlicher Unterstützung und Anleitung nicht gelang, Tritt zu fassen in der Regelklasse. Einer Lehrerin zum Vorwurf zu machen, dass sie den ihr anvertrauten Kindern den am besten auf sie zugeschnittenen Weg in einer Kleinklasse ermöglichen will, ist dicke Post!



Berufsschule oder Gymi?

«Karriere ist auch ohne Gymi möglich». Diese Aussage von Daniel Schneebeli im Tagi kann ich als langjährige Berufsschullehrerin nur bestätigen, wobei ich festhalte, dass die duale Berufsbildung keine zweitrangige Lösung ist, sondern eine voll gleichwertige Ausbildung, die – wenn der junge Erwachsene das will – auf vielerlei Wegen ergänzt werden kann. Die Berufslehre dient nicht nur dem «Sammeln von Berufserfahrung», sondern ermöglicht vielen jungen Menschen eine Persönlichkeitsbildung und ein «mit beiden Füßen im Leben Stehen», das manche von uns einstigen Gymischülern im selben Alter noch nicht hatten.

Schliesslich macht uns René Donzé in «Religion auf Kosten der Geografie» aufmerksam auf das Eindringen der «Segnungen» des Lehrplan 21 ins Gymnasium. Es ist zu hoffen, dass die Gymilehrer sich nicht nur zur Wehr setzen, wenn ihrem eigenen Fach weniger Wochenlektionen zugeteilt werden sollen, sondern dass sie sich über die Fachbereiche hinweg zusammentun und grundsätzlich Stellung beziehen gegen das nicht schülergemässe Konzept des Lehrplan 21, ob in der Volksschule oder im Gymnasium.

Schlusswort: Ein Blick zurück zu den Anfängen der Schweizer Volksschule

Das Schlusswort überlassen wir noch einmal Carl Bossard für seinen erhellenden Blick in die Anfänge der Schweizer Volksschule im 19. Jahrhundert aus der Sicht eines Nidwaldners. Für den Kanton Zürich ist zu ergänzen: Die Zürcher Volksschule wurde bereits in den dreissiger Jahren des 19. Jahrhundert im Zuge des demokratischen Aufbruchs (Regeneration) gegründet. Dazu schrieb die Zürcher Bildungsdirektorin Regine Aeppli im Jahr 2007 zum 175. Geburtstag der Zürcher Volksschule: «Gegründet wurde sie in der Überzeugung, dass Demokratie und Wohlstand nur mit aufgeklärten, mündigen Bürgerinnen und Bürgern mit guter Bildung erreicht werden können. Diese Schlussfolgerung gilt heute mehr denn je». («175 Jahre Volksschule Kanton Zürich. Die Schule lebt.» Schulblatt des Kantons Zürich 2/07). Sehr schöne Worte, Frau Aeppli – Hand aufs Herz, was trägt der von Ihnen gepuschte Lehrplan 21 dazu bei?

Wir wünschen Ihnen zum neuen Schuljahr eine spannende Lektüre.

„Was ich nötig hatte, waren Lehrer!“

Journal21, 11.7.2020, Carl Bossard

Schuljahresschluss ist immer auch Abschied von Lehrerinnen und Lehrern. Wie haben sie im Alltag gewirkt? Ihr persönliches Denken und Schüleraussagen verraten entscheidende Gelingensbedingungen der Praxis

„Was hinterlasse ich?“, fragt ein Lehrer, der in Pension geht. 40 Jahre lang hat er an der gleichen Institution mit Leib und Seele gewirkt. Das ist heute nichts Selbstverständliches mehr. Falsche Anschmiegsamkeit und geländegängige Anpassung waren seine Sache nicht. Wer ihm gegenübertrat, spürte eine gewisse Strenge, empfand etwas Forderndes.

Beim Abschied nach den wichtigsten Themen in seinem Berufsalltag gefragt, meint er überraschend: „Kränkungen – unabsichtliche Verletzungen, die wir unseren Schülerinnen und Schülern zufügen.“ Wer so redet, dem ist bewusst: Er erteilt nicht einfach Mathematik oder Deutsch, er lehrt nicht irgendein Fach. Nein, er unterrichtet junge Menschen. Und ein Zweites ist ihm klar: Vor den Kindern und Jugendlichen steht ein Mensch – mit all seinen Stärken und Schwächen zugleich.



Die Gretchenfrage im Schulalltag

Im unerwarteten Satz schimmert eine pädagogische Grundhaltung auf. Sie leitete das langjährige Wirken dieses Lehrers: Er suchte zielgerichtete Unterrichtsarbeit mit mitmenschlichem Einfühlungsvermögen zu verbinden oder humanistische Grundverpflichtung mit fachlicher Konsequenz in Einklang zu bringen. Er wollte wirken, wollte „einen Mehrwert“ erreichen, wollte zu Aha-Erlebnissen führen. Das tat er – bei Generationen von Jugendlichen, die zu ihm in den Unterricht kamen. Der Erfolg seines Engagements hatte nur einen Indikator: das Lernen seiner Schüler. Doch sibyllinisch fügt er bei: „Würde ich gern zu mir in die Schule gehen?“

Das ist wohl die Gretchenfrage: das Wirken der Person in der Institution Schule. Personen geben der Institution ihren Wert. „Auf den Lehrer, auf die Lehrerin kommt es an!“, heisst es in der Professionsliteratur, seit es sie gibt. „Ich bin superwichtig!“, titelte DIE ZEIT nach Erscheinen der berühmten Studie von John Hattie.¹ In grossen Lettern stand da geschrieben: „Kleine Klassen bringen nichts, offener Unterricht auch nicht. Entscheidend ist: der Lehrer, die Lehrerin.“ Und die Qualität des Unterrichts, sei beigelegt.

Haltung und Leidenschaft

Lehrerinnen und Lehrer bringen ihre Persönlichkeit in den Unterricht ein und nicht einfach ihr Wissen oder ihre „professionelle Kompetenz“.² Die Qualität des Unterrichts hängt von der Lehrperson ab. Ihre Expertise, ihre Haltung, ihre Leidenschaft sind entscheidend – und auch, ob sie bereit ist, die Wirksamkeit ihres Handelns zu überprüfen. Eben: „Wie wirke ich? Und ginge ich gerne zu mir in die Schule?“ Es reicht nicht aus, dass eine Lehrperson viel weiss und methodenmodern geschult ist. Sie muss auch fähig sein, mit ihren Schülern eine Beziehung aufzubauen und sie weiterbringen zu wollen.

Eine solche Lehrerin hatte die 16-jährige Chayenne Wiederkehr aus Stäfa. Sie schaffte den Sprung von der Sekundarschule B, der früheren Realstufe, direkt ans Gymnasium, berichtete die Sonntagszeitung in einem einfühlsamen Porträt.³ Die Schülerin bestand auch die strenge Probezeit. Diesen unüblichen Schritt verdankte sie ihrer Lehrerin. Sie „hat mein Potenzial sofort erkannt und mich enorm gefördert“. Das Geheimnis dieser Pädagogin: Sie verband intensives, themenbezogenes Lernen ihrer Schülerin mit einem hohen Mass an personenorientierter Lehrersteuerung. Das wirkte.

„Was ich hingegen nötig hatte, das waren Lehrer“

Was schülerzentrierte Lehrerinnen und Lehrer mit beseelter Leidenschaft vermögen, das skizziert der Schriftsteller Lukas Bärfuss. In seiner „Ode an die Lehrer“ schreibt der Träger des renommierten Georg-Büchner-Literaturpreises: „Ich hasste die Schule, aber ich liebte meine Lehrer. Das ist etwas seltsam, ich weiss. Aber grundsätzlich kein Widerspruch.“⁴

Seine „schulische Karriere war [...] nicht gerade das, was man erfolgreich nennt“, bekennt Bärfuss. Nach neun Unterrichtsjahren verliess er die Schule und jobbte. Freimütig räumt er ein: „Ich brauchte keinen Stundenplan, ich brauchte keinen Lehrplan. Ich brauchte keine Pulte, ich brauchte keine Prüfungen. – Was ich hingegen nötig hatte, das waren Lehrer.“

„Die Begeisterung meines Lehrers weckte meine eigene Begeisterung.“

Lehrer wie beispielsweise diesen Stellvertreter in der siebten Klasse: „Ein Mann mit Bart, der uns Gedichte vorlas. Nicht etwa, weil sie im Lehrplan standen. Er las uns Gedichte

¹ Martin Spiewak (2013), *Ich bin superwichtig!*, in: DIE ZEIT, 03.01.2013, S. 55.

² Jürgen Oelkers (2009), *Die Persönlichkeit im Lehrberuf und wie man sie bildet*, Msc. unpubl., S. 2.

³ Rico Bandle (2020), *Sie schaffte es von der Sek B direkt ans Gymnasium*, in: *Sonntagszeitung*, 28.06.2020, S. 21.

⁴ Lukas Bärfuss (2018), *Stil und Moral. Essays*. München: btb Verlag, S. 152. [Zeichensetzung angepasst]



vor, weil er Gedichte liebte. Gedichte waren ihm wichtig. Lebenswichtig! Und er teilte im Grunde auch keine Gedichte mit uns. Er teilte seine Liebe, er teilte seine Leidenschaft.“

Dank diesem Pädagogen konnte sich der spätere Dichter Bärfuss einige Gedichte merken: „Harlem“ von Ingeborg Bachmann, oder Rainer Maria Rilkes „Ich lebe mein Leben in wachsenden Ringen“. Dies deshalb, „weil ich spürte, wie diese Gedichte unseren Lehrer berührten, und diese Berührung wollte ich auch erleben. Die Begeisterung meines Lehrers weckte meine eigene Begeisterung“. Diese Leidenschaft für den pädagogischen Auftrag resultiert aus der Leidenschaft für die Welt; sie entspringt einem lebendigen Interesse an der Sache und am jungen Menschen. Davon ist Bärfuss zutiefst überzeugt.

„Weil er uns mit seiner Leidenschaft ansteckte“

„Sie war bis zum letzten Schultag mit Begeisterung Lehrerin.“ Das hört man oft und las es auch in diesen Tagen zwischen den Schuljahren. Oder dann heisst es: „Er stand gerne und mit Leidenschaft im Schulzimmer.“ Nicht „auf den Lehrer“ allein kommt es also an, auch nicht „auf die Lehrerin“, sondern auf die Begeisterungsfähigkeit der Lehrpersonen, auf ihre pädagogische Leidenschaft.

Sie stellt die entscheidende Gelingensbedingung der Praxis dar. Nicht umsonst sagt der Schriftsteller Thomas Hürlimann von seinem Physiklehrer Pater Kassian in der Klosterschule Einsiedeln: „Er war ein exzellenter Lehrer, weil er uns mit seiner Leidenschaft ansteckte. [...] Er verstand es, sogar mich für physikalische Vorgänge und Formeln zu begeistern.“⁵

Noch akzentuierter tönt es bei Lukas Bärfuss: „Ich weiss nicht, was aus mir geworden wäre, wenn meine Lehrer ihre Leidenschaften nicht mit mir geteilt hätten.“⁶ Er brauchte „ihre Leidenschaften, ihre Begeisterung“. Und er wiederholt: „Eine Schule hätte ich nicht gebraucht. Aber ohne Lehrer wäre ich ärmer.“

Die Mär vom deutschen Schulversagen

Die Welt 5.8.2020, von Damian Miller Jürgen, Oelkers

Es war abzusehen, dass mit dem Corona-Lockdown die Fantasien von Digitalisierungsbefürwortern und -kritikern ins Kraut schießen. Die einen deuten den Ausnahmezustand als die Sternstunde für den Durchbruch der Digitalisierung und die anderen als den Untergang der Bildung. Dabei sollte zunächst klar sein, dass nicht „Bildung“ digitalisiert werden kann, sondern nur Bedingungen, Funktionen, Inhalte und Aktivitäten, die schulisches wie außerschulisches Lernen ermöglichen.

In der Diskussion wird oft übersehen, dass es sich bei dem Lockdown tatsächlich um einen Ausnahmezustand gehandelt hat und nicht um den Beginn einer neuen Ära. Die Digitalisierungsbefürworter geißeln ein angebliches „Schulversagen“, weil die Schulen nicht genügend vorbereitet waren. Wie sollten sie auch, die Situation, vor der sie standen, gab es noch nie. In keinem Land waren die Institutionen auf einen solchen Lockdown vorbereitet – auch das Gesundheitswesen nicht – und überall musste ad hoc und ohne große Reflexionszeit so reagiert werden, dass es zum Regime der Pandemiebewältigung passte.

⁵ Thomas Hürlimann (2008), *Die pädagogische Provinz*, in: *Der Sprung in den Papierkorb. Geschichten, Gedanken und Notizen am Rand*. Zürich: Ammann Verlag, p. 109.

⁶ Bärfuss, a. a. O., S. 155.



Doch keine Institution wurde in den vergangenen Monaten so kritisiert wie die deutschen Schulen. Das ist notorisch so und braucht eigentlich keine Krise. Doch was sich zeigte, war nicht das „Hurra der Schulkritik“. Schülerinnen und Schüler, Lehrpersonen wie Eltern wünschten sich während der Krise den Normalzustand zurück. Das hatte seinen guten Grund, die Verlässlichkeit der Bildungsinstitutionen ist eine feste und zuverlässige Größe in der Lebensplanung, im sozialen Leben und im demokratischen Zusammenhalt.

Ein mühsames Experiment

Mit dem Lockdown wurden die Schulen geschlossen und der Unterricht ausgelagert. Die Schließung von Schulen ist in Notzeiten auch früher schon vorgekommen, etwa während und nach dem Zweiten Weltkrieg. Doch dann wurde kein Unterricht erteilt. Erstmals fand in der Corona-Krise trotz Schließung Unterricht statt, was ohne digitale Medien nie möglich gewesen wäre. Was ausgelagert und von den Eltern, oft von den Müttern, betreut wurde, war das bestehende schulische Programm und das Experiment in Sachen „Selbstorganisation“ erwies sich als ausgesprochen mühsam.

Trotz Corona fahren in vielen Regionen Deutschlands die Schulen wieder hoch – mit voller Schülerstärke. Dabei sind viele wichtige Maßnahmen gar nicht gewährleistet, klagt der Bundeselternrat. Und Maskenpflicht gilt längst nicht überall.

Bilanz nicht einfach negativ

Die Schulen mussten sich von heute auf morgen umstellen und in kurzer Zeit Lösungen für eine Situation finden, die niemand vorhergesehen hat und auf die niemand vorbereitet war. Bemisst man die Erfahrungen daran und geht von den gegebenen Bedingungen aus, dann fällt die Bilanz nicht einfach negativ aus.

Neue Formen der Aufgabenstellung und der Lernbetreuung mussten gefunden werden, obwohl längst nicht alle Schulen und Haushalte über genügend IT-Infrastruktur verfügten, die die notwendigen Sicherheitsstandards erfüllen. Auch die Eltern mussten Lösungen finden, denn für die wochenlange Kombination von Privatleben, Homeoffice, drohendem Arbeitsstellenverlust und „Unterricht zu Hause“ war die Wohnungssituation nicht eingerichtet. Auch deswegen wurde die Auslagerung sehr schnell zum Problem.

Krise, kein Testfall

Geht man also von den Anstrengungen aller Seiten aus und summiert nicht einfach nur die unvermeidlichen Fehler, dann kann auch festgehalten werden, dass der Umgang mit den neuen Problemen weitgehend unaufgeregt und meistens sehr professionell erfolgt ist. Die Schulen haben getan, was sie konnten und sind dabei offenbar nicht schlecht gefahren.

Aber das heißt nicht, sie können sich mit dem „Normalzustand“ beruhigen und hätten die Corona-Krise gleichsam zur erfolgreichen Auslagerung der Digitalisierung genutzt. Was da auf die Schulen zukommt, muss als langfristige Aufgabe verstanden werden, für die die Krise gerade kein Testfall gewesen ist, weil dafür Ad-hoc-Lösungen keine Grundlage sind.

Lehrpläne, Lehrmittel und Studentafeln werden bei der digitalen Weiterentwicklung der Schulen ebenso wenig verschwinden wie Berechtigungen, Leistungsbeurteilungen oder Präsenzunterricht. Alles das lässt sich mit digitalen Tools verbinden, anreichern oder ersetzen und so im schulischen Sinne verbessern. Entscheidend ist: Welche Funktionen der Schule sich damit in einem konkreten Kontext besser verwirklichen lassen. Pointiert gesagt: Die Schule passt sich die Digitalisierung an – nicht umgekehrt.

Pädagogische Schönwetterprosa

Deswegen greift auch die Kritik der Digitalisierungsgegner zu kurz. Die leidenschaftliche pädagogische Schönwetterprosa von der „guten Beziehung“ zwischen Lehrpersonen und



Lernenden gilt nur da, wo die Konflikte geringer sind als die Harmonie. „Gute Beziehungen“ lassen sich wünschen und begünstigen – aber niemals verordnen oder erzwingen. Falsche Gegensätze sollte man vermeiden, die persönliche Ansprache der Lernenden widerspricht nicht der Verwendung digitaler Medien im Unterricht.

Aus didaktischer Sicht gibt es auf allen Schulstufen digitale Lernressourcen, die dem klassischen Unterricht und seinen Möglichkeiten überlegen sind. Dies gilt für Naturwissenschaft, Geschichte, Mathematik, Sprache, Sport, Gestalten und Musik, genau genommen für jedes Fach. Die Beschäftigung mit digitalen Medien widerspricht auch nicht der Demokratie. Die sorgfältige Analyse von Tweets, gerade wenn sie von präsidentialen Handys stammen, kann helfen, die politische und moralische Urteilskraft zu stärken. Fake News, Propaganda und Lügengeschichten gibt es bekanntlich nicht erst seit heute.

Das alles verlangt keine Revolution und bringt auch keinen Untergang mit sich. Medien und insbesondere digitale Medien im „Distance-“ oder „Präsenzmodus“ sind auf allen Schulstufen von ihrer inhaltlichen und didaktischen Funktion, sowie dem schulischen Kontext her zu denken, zu konzipieren und nutzbar zu machen. Da gibt es weder nur digital oder nur Präsenz noch einen „goldenen Mittelweg“ – wenn, dann braucht es eine funktionsbezogene Balance.

Wenn aus den Erfahrungen des Lockdowns eine Lehre für schulischen Unterricht gezogen werden soll, dann wird man sich die Frage stellen müssen: Wie viel Kompetenzen und Ressourcen, bzw. Autonomie brauchen die Schulen vor Ort, um digitale Medien zur Erfüllung des Berufsauftrags zu nutzen. Möglicherweise wird man nach reiflichen Überlegungen und Blicken über die Landesgrenzen zum Schluss kommen, dass das politische Prinzip der „Subsidiarität“ im Bildungswesen eine zweckdienliche Vorbereitung auf regionale Lockdowns sein wird.

Prof. Dr. Damian Miller lehrt Erziehungswissenschaft an der Pädagogischen Hochschule Thurgau.

Prof. em. Dr. Dr. h. c. Jürgen Oelkers ist emeritierter Professor für Allgemeine Pädagogik an der Universität Zürich.

Aufruf zur Besinnung: Humane Bildung statt Metrik und Technik

Gesellschaft für Bildung und Wissen e.V., 2.7.2020, Von Matthias Burchardt und Ralf Lankau

Aufgrund der Covid-19-Pandemie wurden im gesamten Bundesgebiet Schulschließungen und Fernbeschulung veranlasst. In der Folge intensivierten sich die Forderungen nach der unverzüglichen digitalen Transformation von Schule und Unterricht. Beschlossen wurden die Aufrüstung der Schulen (Server, WLAN), Fortbildungen und Endgeräte für Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler sowie der Auf- und Ausbau von Schulclouds, mehr Onlinedienste und digitale Tools für den Unterricht. Es geht also nur um Technik?

Außen vor bleiben Themen wie die entstehende Infrastrukturen für netzbasierten Online-Unterricht (Fern- statt Präsenzunterricht auch ohne Covid-19) samt Folgekosten oder die Auswirkungen für den Unterricht. Ausgespart wird die zwingend notwendige Diskussion über das sich ändernde Menschenbild, den „heimlichen Lehrplan“, der mit der digitalen Beschulung einher geht, wenn Kinder und Jugendliche alleine an Lernstationen ihre Wochenpläne am Rechner abarbeiten. Automatisierung, Digitalisierung, Steuerung und



Kontrolle von Prozessen: So hat die amerikanische Wissenschaftlerin Shoshana Zuboff bereits 1988 die Prinzipien der Informationstechnik benannt. Daraus haben sich Strukturen entwickelt, die sie Überwachungskapitalismus nennt (Zuboff 2018) und die man, beim Einsatz dieser Techniken in Schulen, Überwachungspädagogik (M. Burchardt) nennen muss. Das ist das Gegenteil von dem, was Pädagogik bedeutet: Persönlichkeitsbildung im Erwerb von Wissen, Können und Wertorientierung. [Mehr](#)

Corona hat unsere Sprache infiziert

St. Galler Tagblatt vom 5.8.2020, Gastkolumne von Mario Andreotti

Das Coronavirus hat nicht nur viele Menschen getroffen, sondern auch die Sprache, unser Reden. Da gibt es allem voran jene Wörter, die aus dem Englischen zu uns oder, besser gesagt, über uns gekommen sind. Oder die wenigstens so tun, als würden sie von dort stammen. «Home office» ist ein solches, geradezu inflationär gebrauchtes Wort. Dabei meint dieses Wort in England nicht etwa das Büro zu Hause, das Arbeiten von daheim, sondern ist die offizielle Bezeichnung für das Innenministerium. Wenn schon ein englisches Wort verwendet werden soll, so müsste es zumindest «homework» lauten – ein Wort, das nichts weiter als «Heimarbeit» meint und das in der deutschen Sprache für eine Lohnarbeit, die zu Hause verrichtet wird, längst etabliert ist. Wozu also der englische Ausdruck «home office», der das Gemeinte nicht einmal trifft? Ähnlich ergeht es dem völlig unnützen Ausdruck «home schooling», für den wir das deutsche Wort «Heimunterricht» haben, das erst noch jedermann versteht.

Nicht viel anders steht es um den englischen Ausdruck «social distancing», den viele unter uns nicht einmal richtig aussprechen können. Der Ausdruck müsste deutsch mit «sozialer Distanzierung» übersetzt werden, was aber im Zusammenhang mit Corona nichts oder nur ganz am Rande etwas zu tun hat. Gemeint ist im Deutschen nur eine räumliche Distanz der Menschen, ein Abstandhalten, was in Wirklichkeit dem englischen Ausdruck «physical distancing» entspräche. Die vermeintlich englischen Ausdrücke, derer wir uns mit Vorliebe bedienen, erweisen sich damit nur allzu oft als reinstes «Scheinenglisch», so wie einst aus dem Mobiltelefon das Handy wurde. Warum dann nicht einfach den deutschen Ausdruck «Abstand halten», der genau sagt, was gemeint ist?

Wer kann schon den genauen Unterschied zwischen «lockdown» und «shutdown» erklären? «lockdown» bedeutet so viel wie «Sperrung», «shutdown» bezeichnet ein «Herunterfahren», ein «Stilllegen», wie es bei der amerikanischen Bundesverwaltung der Fall ist, wenn wieder einmal kein neues Haushaltsgesetz vorliegt, weil sich die Politik nicht rechtzeitig darüber einigen konnte. Warum dann nicht gleich die gängigen deutschen Wörter «Kontaktverbot» und «Stilllegen» verwenden? Aber Englisch wirkt halt so modern, so trendy, so snappy, wie es Deutsch offenbar nicht kann, auch wenn viele von uns kaum wissen, was die englischen Wörter genau meinen, wie das vom Bundesrat bis zum Überfluss verwendete «Contact-Tracing». Die Romands machen es da besser: Statt von «lockdown» sprechen sie von «confinement» und von «télétravail» anstelle von «home office». Ausdrücke, die für Französischsprechende sofort verständlich sind.

Zur Coronawelt zählen auch deutsche Wörter, die wir zwar dauernd benutzen, die aber eine neue Bedeutung erhalten haben. Eines dieser Wörter ist «Normalität». In Coronazeiten haben wir ja gerade keine Normalität, weshalb das Wort zur besseren Unterscheidung den Zusatz «neu» erhalten hat. «Vorsichtig und voller Freude in die neue Normalität» konnte man als Titel lesen. Doch aus sprachlogischer Sicht ist die Sache klar: Entweder ist ein Zustand normal oder er ist es nicht. Etwas dazwischen, eine «neue



Normalität», gibt es nicht.

Doch zurück zum penetranten Hang zu möglichst vielen Anglizismen, sodass aus dem Deutschen ein «Denglisch» wird. Dabei ist der historisch gewachsene Wortschatz der deutschen Sprache mit über 500'000 Wörtern breit genug, um selbst für heikle Situationen wie dieser passende Wörter zu finden, auch wenn hier nicht einem Sprachpurismus, der jedes Fremdwort verbieten will, das Wort geredet werden soll. Die Politiker, aber auch die Medien stehen mit Blick auf die Verunstaltung unserer deutschen Sprache durch unnötige Anglizismen in der Verantwortung – einer Verantwortung, die sie noch vermehrt wahrnehmen müssten. Vielleicht würden wir Deutschsprechenden einen «lockdown» für englische Ausdrücke brauchen.

Mario Andreotti, Dozent für Neuere deutsche Literatur und Buchautor («Eine Kultur schafft sich ab»)

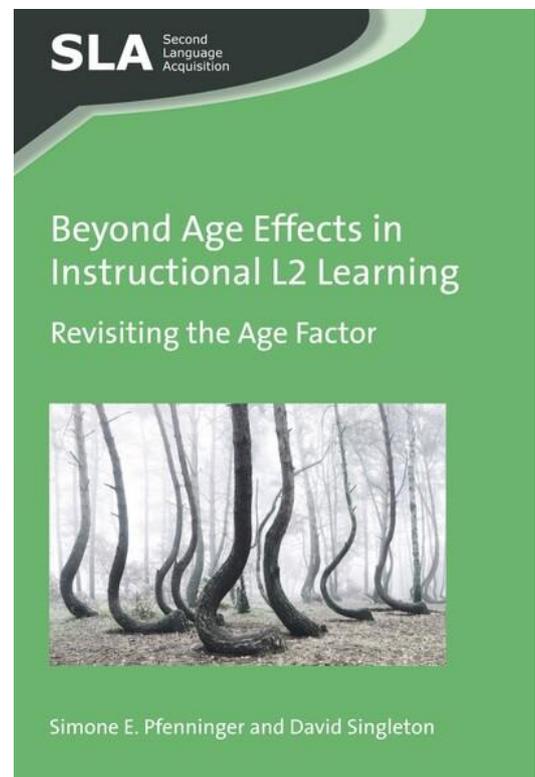
Pfenningers Sargnagel für unausgegrenzte Frühfremdsprachen-Konzepte

Condorcet Bildungsblog, 2. 8 2020, Urs Kalberer

Gemäss Raphael Berthele von der Uni Fribourg handelt es sich bei der Untersuchung von Simone Pfenninger und David Singleton um eine «ausgeglichene und einfühlsame Studie», die sich mit einem Thema befasst, das uns alle interessiert. Pfenninger und Singleton präsentieren dabei neue Daten und analysieren diese sorgsam. Die Autoren untersuchen die Auswirkungen sowohl interner als auch externer Faktoren unter Anwendung modernster statistischer Modelle.

Die Studie ist die bisher einzige Schweizer Langzeitstudie, welche frühe mit späten Englisch-Startern vergleicht. Die Datenerhebungen erfolgten zwischen 2009 und 2015. Condorcet-Autor Urs Kalberer, der ebenfalls eine Studie über die Wirksamkeit von Frühenglisch durchführte, sieht sich bestätigt und stellt uns das Buch vor.

Beim Werk handelt es sich um einen wichtigen Beitrag zur Altersdebatte im Fremdsprachenunterricht. Die beiden Wissenschaftler liefern überzeugende Hinweise dafür, dass ein späterer Beginn linguistische, kognitive und affektive Vorteile bringt. Ausserdem wird das Phänomen «Alter» auf seine spezifischen Einzelfaktoren wie Motivation, Transferstrategien, Einfluss anderer Sprachen und schulischer Kontext untersucht. Die Autoren nennen auch Implikationen für die Schulpolitik. [Mehr](#)





Ricco Bonfranchis neuestes Buch: Inklusion und Integration von behinderten Kindern in die Regelschule. Eine Kritik.

Condorcet Bildungsblog 3.8.2020, Eliane Perret

Vor kurzem hat Beat Kissling in diesem Blog ein Buch unseres Condorcet-Autors Riccardo Bonfranchi besprochen. Nun ist schon das neuste Werk von ihm auf dem Markt. Dr. Eliane Perret hat es bereits gelesen und stellt es unseren Leserinnen und Lesern vor.

Der Autor greift mit seinem Buch ein Thema auf, das heute zunehmend im Brennpunkt pädagogischer und politischer Diskussionen steht. Seit ihren Anfängen hat er die Integrations- bzw. Inklusionsbewegung verfolgt und miterlebt. Dieser breite Erfahrungshintergrund, verbunden mit exzellentem Fachwissen, spricht aus allen seinen Ausführungen. Mit teils provokanten Thesen eröffnet er einzelne Kapitel, in denen er sie theoretisch erörtert und an praktischen Beispielen scharfsinnig und mit verblüffender Logik belegt.

Die Analyse des Autors umfasst alle Betroffenen der *sogenannten* Integration (wie er diese konsequent nennt) und reflektiert deren unterschiedliche Blickwinkel und Ansprüche.

Die Würde des Menschen respektieren

In denjenigen Kapiteln, die sich direkt mit der Alltagsrealität integrierter Schülerinnen und Schüler befassen, kommt die Kernforderung des Autors, die Würde dieser Menschen zu respektieren, deutlich zum Ausdruck. In wohltuender Direktheit zeigt er die Widersprüche zwischen den Idealvorstellungen von einer „Schule für alle“ mit der Realität auf. Er kommt zum Schluss, der Streit spiele sich in der Regel vornehmlich auf einer ideologischen Ebene ab. Genau damit spricht er aus, was viele in der Praxis tätige Pädagogen und Heilpädagoginnen heute nicht mehr zu sagen wagen.

Steigendes Mass an Separation

Aufschlussreich ist der Fokus auf die Auswirkungen der Integration für die Heilpädagogischen Schulen – in der Öffentlichkeit kaum diskutiert. Der Autor beschreibt sie aus eigener Erfahrung als „Restschulen“, die ein zunehmend heterogenes Spektrum an Schülerinnen und Schülern zu betreuen haben, und legt dar, wie gerade die Bemühungen um Integration ein steigendes Mass an Separation schaffen. Der Bezug zur eigenen Praxis wird spürbar, wenn Bonfranchi die Gründe ausleuchtet, warum Eltern schwer behinderter Kinder eine Integration wünschen, sogar im Wissen darum, dass ihr Kind nicht optimal gefördert werden kann.

Einen sensiblen Bereich greift er mit der Frage auf, welche Menschen mit einer Behinderung für eine Integration kaum in Frage kommen, weil sie bezüglich der gesellschaftlichen Normen von Intelligenz, Arbeitstugend und Schönheit unter einer kritischen Grenze bleiben. Die philosophiegeschichtlichen Bezüge sind in diesem Kontext sonst selten erwähnt. Das führt ihn zu grundsätzlichen philosophischen und ethischen Überlegungen, um einen objektiveren Massstab zur Beurteilung von Integrationsbemühungen zu erlangen.

Hilfreich ist insbesondere seine Synopse der integrations- bzw. inklusionskritischen Literatur, in die sich Bonfranchis Schrift einfügt. Sie gibt einen Überblick über die aktuelle Diskussion, leuchtet die entsprechenden Positionen differenziert aus und ordnet die aus der Praxis beschriebene Problematik in die entsprechenden (heil-)pädagogischen, psychologischen, philosophischen und bildungspolitischen Hintergründe ein.

Der Autor bleibt schliesslich nicht bei der Kritik der Integrations- bzw. Inklusionsbewegung stehen, sondern entwickelt Lösungsansätze, wie z.B. gemeinsame Projekte zwischen



Sonder- und Regelklassen im gleichen Schulhaus als Verbindung schaffende Anlässe, die den Bedürfnissen aller gerecht werden und die Menschenwürde als *conditio sine qua non* zur Grundlage haben.

Ein mutiges Buch

Es ist ein mutiges Buch, das mit Sorgfalt und Fachkenntnis die Frage der Integration/Inklusion diskutiert. Es greift wichtige und bisher noch wenig diskutierte Fragestellungen auf und beleuchtet sie nicht nur aus (heil-)pädagogischer und gesellschaftspolitischer, sondern speziell auch aus ethischer und philosophischer Perspektive, was man in vergleichbaren Publikationen kaum findet.

Die gelungene Verbindung von Praxis und Theorie ist eine spezielle Stärke des Autors. Damit spricht er eine Leserschaft an, die mit der bisherigen Literatur nur schwer erreicht wurde. Ebenfalls neu für die integrations-/inklusionskritische Literatur sind seine Darlegungen zur Integration speziell in der Schweiz. Insgesamt wird die Thematik breit und differenziert ausgeleuchtet. Dem Werk ist daher eine weite Verbreitung zu wünschen.

Dr. Eliane Perret, Heilpädagogin und Psychologin

Beat Kissling bespricht die Be-Kenntnisse des Condorcet-Autors Riccardo Bonfranchi

Condorcet-Bildungsblog, 7. Juli 2020, Gastbeitrag von Beat Kissling

Der langjährige Schweizer heilpädagogische Praktiker, Wissenschaftler und Lehrerbildner Riccardo Bonfranchi legt mit seiner Publikation „Phänomenologie der Geistigen Behinderung – Be-Kenntnisse eines Heilpädagogen“ eine Collage reichhaltiger Erfahrungen, Einsichten und theoretischer Reflexionen zum tieferen Verständnis dieses kleinen, besonders vulnerablen Teils der Bevölkerung vor. Darin entfaltet er Schritt für Schritt ein Verständnis für die vielfältigen Facetten dessen, was „geistige Behinderung“ wirklich beinhaltet. Das Buch richtet sich an ein breites, auch nichtfachliches Publikum. Beat Kissling hat es gelesen und stellt uns die Be-Kenntnisse vor.

Integration ist heute in aller Munde, ein humanes Anliegen, das wohl niemand grundsätzlich in Frage stellen würde. Allerdings – welche Art der Integration? Bonfranchi problematisiert die aktuellen gängigen «naiven, wenig reflektierten» Lösungen in den Allgemeinen Schulen. Damit sei die Marginalisierung von Menschen mit geistiger Behinderung nicht weniger geworden, wie dies die Promotoren dieser fraglichen Integration behaupten, ganz im Gegenteil. Vor neun Jahren stach der streitbare Heilpädagoge mit dem NZZ-Artikel „Ein Akt gegen die Menschenwürde“ in ein Wespennest, als er die Top-Down implementierte Integration bzw. Inklusion scharf kritisierte und von einer behindertenfeindlichen Lösung sprach: Kinder mit geistiger Behinderung würden auf diese Weise per se in den Status des „Exoten“ versetzt, ohne echtes Vis-à-vis, ohne echte Bezugsgruppe und auch ohne Möglichkeit der wirklichen Teilnahme am Unterrichtsgeschehen, geschweige denn, am vergnüglichen Spiel in der Pause mitmachen zu können. Sie seien isoliert und ständig mit dem eigenen Unvermögen im Vergleich mit allen anderen konfrontiert, ohne etwas dagegen tun zu können.

Separation per se diskriminierend?

Diese Überlegungen führt Bonfranchi in der neuen Publikation weiter aus und wirft die schon fast ketzerisch wirkende Frage auf, wieso man das frühere, ausgezeichnet



funktionierende System der Kleinklassen (in der Schweiz) für Kinder mit unterschiedlichen Behinderungen eigentlich aufgegeben habe.

Laut aktueller Sprachregelung gilt solche „Separation“ per se als diskriminierend, während die Integration – egal mit welcher Umsetzung – unbesehen geädelt wird. Dieser mehr ideologischen als sachlich-fachlichen Position setzt Bonfranchi eine schwer zu widerlegende Überlegung bzw. Argumentation entgegen:

Integration in der gängigen Form widerspreche dem für Schulen konstitutiven pädagogischen Grundsatz, nämlich: Alle Bedingungen (Lehrperson, Lehrmittel, Schuleinrichtung, Klassenzusammensetzung, -größe etc.) werden stets auf allen Schulstufen auf die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler abgestimmt.

Wieso gelte dies für Kinder mit geistiger Behinderung nicht? Diese seien bei der jetzigen Art der Integration mit den Rahmenbedingungen für Regelschüler konfrontiert, was sie in eine permanenten Minus-Situation mit einem chronischen Gefühl des Unvermögens versetze.

Bonfranchi steht mit seiner Skepsis und seinen kritischen Argumenten nicht alleine. Die zweifelhafte Einstellung der Integrationsbefürworter „Hauptsache dabei sein“ überzeugt längst in vielen Schulen nicht mehr. Vielerorts wird angesichts der mehr als problematischen Erfahrungen sogar laut über die Rückkehr zur Kleinklasse nachgedacht. Der Heilpädagoge skizziert in seinem Buch auch realistische Alternativen der Integration – ausgehend von eigenständigen Regelklassen und Kleinklassen (in Heilpädagogischen Schulen), die regelmäßig an Halbtagen gemeinsame Aktivitäten (Projekte ...) veranstalten. Gut betreut könne auf diese Weise zwischen den Klassen eine echte Kooperation entstehen, ohne die beschriebenen schwerwiegenden Nachteile.

Aufdringliche Schein-Solidarität

Bonfranchi stellt seine Kritik der aktuellen schulischen Integration in einen größeren gesellschaftlichen Rahmen, wenn er von der verbreiteten Tendenz spricht, geistige Behinderung zu trivialisieren und die Illusion von „Quasi-Normalität“ für Menschen mit Beeinträchtigungen zu schaffen. Dies ist zwar sicherlich gut gemeint, stehe aber – so Bonfranchi – als etwas aufdringliche Schein-Solidarität in Kontrast zur historischen, in unserer Kultur ausgeprägt ablehnenden Distanz gegenüber Menschen mit Behinderung, solchen mit geistiger Behinderung ganz besonders; ein Phänomen, das längst nicht überwunden sei. Zu dieser Einsicht gelangte Bonfranchi durch seine Auseinandersetzung mit Peter Singers Präferenzutilitarismus und den Konsequenzen aus der pränatalen Diagnostik, beides wirkungsvolle Einflussfaktoren im aktuellen Zeitgeist mit schwerwiegenden ethischen Konsequenzen. Sowohl das Absprechen eines gleichwertigen (menschlichen) Lebensschutzes für Menschen mit geistiger Behinderung im Sinn Singers als auch der sich abzeichnende Trend, aufgrund der Möglichkeit der pränatalen Diagnostik, die Geburt beeinträchtigter Kinder als Zumutung zu stigmatisieren, sind laut Bonfranchi bedenkliche Entwicklungen. Sie geben den nach wie vor bestehenden Fremdheit- bis Ablehnungsgefühlen diesen Menschen gegenüber eher Nahrung als sie aufzulösen. Mit Recht wirft er die Frage auf, wie unter solchen Voraussetzungen die tragende Generation Menschen mit geistiger Behinderung ins Herz schließen und wirklich echt (nicht nur formell) integrieren könne.

Gerade durch seine phänomenologische Annäherung an die „geistige Behinderung“, also mit Erörterung von Fragen zur emotionalen Erlebnisfähigkeit, zur Geistigkeit dieser Menschen und zu ihrer Ansprechbarkeit auf zwischenmenschliche Beziehung, beschreitet er den umgekehrten Weg, nämlich die feinfühligste Annäherung an die Erlebenswelt seiner Schützlinge. Wer sich auf diese Menschen wirklich einlasse und seine Distanz aufgeben, mache eine beglückende Erfahrung: „Das Ekeleregende“ trete in den Hintergrund und die



Distanz verschwinde. Für die professionelle Arbeit sieht Bonfranchi die Notwendigkeit, bei den Auszubildenden die Einstellung einer CARE-Ethik, sprich einer Beziehungsethik aufzubauen. Ziel dieser Ethik sei es, stetig an der Qualität der Beziehung zur Person mit geistiger Behinderung zu arbeiten und mit den jungen Menschen ein „dialogisches Erziehungsverhältnis“ aufzubauen, das von Respekt, Engagement, Zuneigung und Fürsorglichkeit getragen sei.

Dieses sehr lesenswerte Buch ist allen ans Herz gelegt, die den Wunsch haben, Menschen mit geistiger Behinderung wahrhaft näher zu kommen und ihre Integration in unsere Gesellschaft so zu gestalten, dass sie den gleichen Respekt und die gleiche Förderung erfahren wie wir geistig sogenannten Vollsinnigen. Die Auseinandersetzung mit seinem Inhalt ist zugleich auch eine Schulung in Menschlichkeit.

Schulische Integration ist ein Menschenrecht

NZZ 23.7.2020, Tribüne, Gastkommentar von *Eric Scherer*

Was haben Finnland und Kanada gemeinsam? In der Pisa-Studie belegen sie Spitzenplätze. Eine zentrale Gemeinsamkeit: Beide haben ein 100 Prozent integratives Schulsystem. Alle Kinder mit besonderen Bedürfnissen werden in der Regelschule unterrichtet. Alle Formen von Sonderschulen sind abgeschafft. Neben Pisa gibt es eine ganze Anzahl von weiteren Studien, die eindeutig aufzeigen, dass das integrative Schulmodell dem segregativen deutlich überlegen ist. So hält beispielsweise der Erziehungswissenschaftler Klaus Klemm fest, dass «Förderschülerinnen und -schüler in integrativen Settings gegenüber denen in institutionell separierenden Unterrichtsformen einen deutlichen Leistungsvorsprung aufweisen». Aber auch Regelschüler profitieren und zeigen deutliche Lernerfolge. Nicht zuletzt werden die soziale Entwicklung und die «Gesellschaftsfähigkeit» aller Schüler gefördert.

Deutlich werden die Studien in Bezug auf die Sonderschule als «Schonraumfalle». So führt beispielsweise Brigitte Schumann aus, dass das Stigma des Sonderschulbesuchs die Ausbildungschancen der Förderschüler im regulären Berufsausbildungssystem verringere – auch dann, wenn sie zu den 20 Prozent der Sonderschüler gehören, die einen Schulabschluss erworben haben. Schülerinnen und Schüler einer Sonderschule sind fast chancenlos bei der Suche nach einem Ausbildungs- oder Arbeitsplatz. Sie werden als Kinder bereits in den geschützten Bereich verbannt und kosten so den Staat und die Gemeinschaft deutlich mehr, als jede integrative Ausbildung an echten oder empfundenen Mehrkosten verursacht. Schulische Integration leistet somit auch einen Beitrag zur Entlastung der Sozialsysteme.

Wider den Stand des Wissens fährt FDP-Gemeinderätin Yasmin Bourgeois grobes Geschütz auf (NZZ 28. 2. 20): Sie demontiert das Ziel der schulischen Integration und verschiebt es in den Bereich der «Folklore». So propagiert sie eine Teilintegration in Fächern wie Sport, Zeichnen oder Musik. Als «Zeugen» führt sie «Sonderschullehrpersonen» an, die behaupten, Kinder aus Regelklassen würden «grosse Rückstände auf ihre gleichaltrigen Klassenkameraden in der Sonderschule aufweisen». Ein Viertel der Gesamtkosten für die Volksschule sollen auf die vier Prozent Kinder mit erhöhtem Förderbedarf entfallen.

Ungewollt zeigt sie damit auf, wo es hapert. Erstens am politischen Willen: Inklusion ist ein Menschenrecht. Die Umsetzung der Inklusion in der Schule ist ein Langzeitprojekt, das Willen, Visionen und Durchhaltevermögen benötigt. Wir betreten hier Neuland und müssen bereit sein, Rückschläge in Kauf zu nehmen. Zweitens besteht ein fundamentaler



Interessenkonflikt: Solange es die Sonderschule als segregative Einrichtung gibt, wird es echte Inklusion nie geben. Dass es anders geht, zeigen die Vorreiter der Pisa-Studie; doch es geht um Macht und Pfründen von Institutionen und einzelnen Lehrern. Drittens hapert es an der wirtschaftlichen Betrachtungsweise: Wir haben es uns zur schlechten Gewohnheit gemacht, ständig über die Kosten des Schulsystems zu diskutieren, und uns dabei in eine Art von Mangelwirtschaft hineinmanövriert. Eine Bewertung der Wirtschaftlichkeit von Inklusion ist jedoch nur bei einer Gesamtbetrachtung der beruflichen Laufbahn der Betroffenen und der Kosten für die Sozialsysteme möglich. Hier ist klar: Inklusion in der Schule ist eine sinnvolle Investition und – richtig umgesetzt – ein nachhaltiges Sparprogramm.

Eric Scherer ist Mitglied des Vorstandes von «insieme21» und Präsident des Vereins «Inklusion Aargau».

Integration erzeugt Separation

NZZ 30.7.2020, Leserbriefe

Zum Gastkommentar von Eric Scherer, «Schulische Integration ist ein Menschenrecht» (NZZ 23. 7. 20), sei Folgendes angemerkt. Gemäss Artikel 24 der Uno-Behindertenrechtskonvention dürfen Menschen mit Behinderungen nicht vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden. Integration bedeutet folglich Teilnahme innerhalb, Separation ausserhalb der unentgeltlichen und obligatorischen Volksschule. Sonderschulen und Kleinklassen sind demzufolge mit der Uno-Behindertenrechtskonvention kompatibel, wenn sie unter dem Dach der Volksschule allgemein zugänglich sind.

Die Totalintegration in die Regelklasse, wie sie von Bildungsdirektoren und -politikern angestrebt wird, ist keine Forderung der Uno-Behindertenrechtskonvention. Wenn heute die totale «Integration» als das gute, neue System hochstilisiert wird und «Separation» geradezu als Unwort verdammt wird, hat das rein politische Gründe und dient den behinderten Kindern in keiner Weise. Völlig verantwortungslos ist, dass diese grundlegende Systemänderung nicht zuerst in der Praxis bei einzelnen Versuchsschulen ausprobiert und auch nicht wissenschaftlich überprüft wurde. Die Universität Tübingen hat in einer Studie festgestellt, dass das Konzept in der Praxis untauglich ist. Die «FAZ» sprach gar von einem pädagogischen Himmelfahrtskommando.

Es zeichnet sich nun offenbar ab, dass die in die Regelklassen integrierten Schüler bei Schulende im Erwerbsleben nicht bestehen können und eine neue, bis zum 20. Altersjahr weiterführende Schule als «Separation» aufgebaut werden muss. In diesem Sinne «produziert» die total integrative Regelschule neue Separation.

Peter Aebersold, Zürich

Der Integrationsideologie oder, noch rigider: der Inklusionsideologie ist mit vernünftigen Argumenten kaum beizukommen, umso weniger als neuestens das Totschlagargument «Menschenrecht» hinzukommt. Ich versuche es dennoch ein weiteres Mal im Interesse der Kinder mit besonderen Bedürfnissen. Die Frage ist doch die: Wie können wir behinderte Kinder am besten darauf vorbereiten, einmal möglichst selbständig zu werden und damit echt integriert zu sein: indem wir diese Kinder während der Schulzeit oder so lange nötig in einer besonderen Klasse unterrichten, in der auf die Defizite und Schwierigkeiten täglich, stündlich und kontinuierlich eingegangen wird und insbesondere die Basalfunktionen (Sinnesschulung, Sprachaufbau, motorische Förderung) als Grundlage für Rechnen, Lesen und Schreiben entwickelt werden – oder aber indem wir diese Kinder



einfach Regelklassen zuordnen und ihnen zu bestimmten Zeiten punktuell Nachhilfe gewähren und sie in der übrigen Zeit notorischer Überforderung aussetzen? Für die Kinder ist es keine Frage: Wenn sie Lernerfolge haben, gehen sie gerne zur Schule, ganz gleich, wie diese besondere Klasse genannt wird. Aber unvernünftige Erwachsene legen mehr Wert darauf, welche Etikette der Schule angehängt wird, die ihr Kind besucht, egal, was es am Ende der Schulzeit gelernt hat.

Peter Schmid, Frauenfeld

Karriere ist auch ohne Gymi möglich

Tages-Anzeiger 7.7.20, Seite zwei, Daniel Schneebeli

Der Kampf um Plätze am Gymnasium schafft Ungerechtigkeit. Das lässt sich nicht einfach lösen, doch Eltern müssen nicht verzweifeln.

Was wir schon immer vermuteten, hat sich wissenschaftlich bestätigt. Im Kanton Zürich ist das Gerangel um die Gymiplätze besonders gross. Denn da gibt es überdurchschnittlich viele Akademiker. Fast 480'000 Menschen mit tertiärem Abschluss leben hier - mehr als in den Grosskantonen Bern und Waadt zusammengezählt. Für diese ehrgeizigen Eltern mit Geld und Einfluss spielt es häufig keine Rolle, ob ihre Kinder das Talent und die Reife fürs Gymnasium mitbringen - Hauptsache, nicht Sekundarschule.

Die weitverbreitete Torschlusspanik unter gut gebildeten Eltern geht auf Kosten von begabten Jugendlichen aus weniger privilegierten Familien. Das ist ungerecht.

Die einfachste Lösung des Problems wäre, das Angebot der Nachfrage anzupassen. Doch eine bedeutende Erhöhung der Aufnahmequote schwächt die Gymnasien.

Mit noch mehr mittelmässigen Schülerinnen und Schülern könnten sie ihr Niveau nicht mehr halten. Zudem würde sich der Kampf um die Gymiplätze auf andere Bevölkerungsschichten ausweiten, die heute mit der Sekundarschule zufrieden sind.

Es ist richtig, die Aufnahmeprüfung fürs Gymi ist für viele Kinder und Familien anstrengend. Würde dieser Druck aber abgebaut und der Zugang erleichtert, müssten die Universitäten härter selektionieren - und das in einem Alter, in dem aus den Jugendlichen Erwachsene geworden sind. Das ist keine schöne Vorstellung.

Mehr Gerechtigkeit für Kinder aus sogenannten bildungsfernen Schichten wäre wohl nur durch mehr Begabtenförderung in der Volksschule zu erreichen. Das kostet Geld. So kann man den Eltern dieser Kinder nur sagen: Das Zürcher Schulsystem ist heute so gut ausgebaut, dass auch über eine Berufslehre eine akademische Karriere möglich ist. Jugendliche, die diesen Weg wählen, haben mit 25 Jahren - im Unterschied zu den meisten Gymnasiasten - schon einige Berufserfahrung sammeln können. Sie ist gut für die persönliche Reife und erhöht die Chancen auf dem Arbeitsmarkt.



Religion auf Kosten der Geografie

NZZ am Sonntag, 9.8.2020, Schweiz, René Donzé

Die Gymnasien erhalten neue Lehrpläne in der ganzen Schweiz. In Zürich ist das Projekt schon weit fortgeschritten. Die Geografen wehren sich gegen einen Abbau ihres Fachs

Es sei ein «ziemliches Gerangel» im Gange, sagt ein Mittelschulrektor. Von einem «Verteilerkampf» spricht ein Lehrer. Die Fächer an den Gymnasien würden «pulverisiert», kritisiert eine Lehrerin. Die Rede ist vom Projekt «Gymnasium 2022», mit dem der Kanton Zürich seine Mittelschulen neu aufstellen will. Die Rede ist aber auch von einem landesweiten Projekt, das ebenfalls eine Neuausrichtung der Gymis anstrebt. Es geht um die Frage, was die Mittelschüler lernen sollen, welche Fächer wie gewichtet werden.

Konkret wird die Diskussion nun im Kanton Zürich, wo die Bildungsdirektion die Stundenpläne für das Untergymnasium vereinheitlichen und neu definieren will. Auslöser war der Lehrplan 21, der bereits an der Volksschule gilt. Dem muss sich das Untergymnasium anpassen, da es die Schuljahre 7 und 8 umfasst: Zum einen wird das Fach Informatik eingeführt, zum anderen «Religionen, Kulturen, Ethik», gleichzeitig sollen die Mint-Fächer (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik) 1,5 Lektionen mehr erhalten.

«Google Earth» reicht nicht

Dass da an anderen Orten Abstriche gemacht werden müssen, liegt auf der Hand. Bisher war vor allem der Lateinunterricht im Visier, der nun im Untergymnasium von rund 4,6 auf 3 Wochenlektionen abgebaut wird. «Ich bin enttäuscht», sagt Lucius Hartmann, Präsident des Vereins Schweizerischer Gymnasiallehrerinnen und -lehrer und selbst Lateinlehrer an der Kantonsschule Zürcher Oberland. Andererseits könne man auch froh sein, dass das Fach nicht ganz abgeschafft wurde, wie es auch schon Thema war.

Harte Kritik kommt hingegen von einer anderen – eher unerwarteten – Seite: den Geografielehrerinnen und -lehrern. Ihr Fach wird am Untergymnasium zurückgestutzt, minimal zwar nur, von durchschnittlich 1,8 auf 1,5 Lektionen pro Woche. Auf die zwei Jahre Untergymnasium verteilt aber bedeute das einen Abbau von rund 17 Prozent rechnet Lehrerin Ursula Zehnder vor, die sich für ihre Fachschaft starkmacht. Demgegenüber könne die Geschichte jedoch ihren Bestand wahren, moniert sie. «Es gibt eben mehr Historiker an den entscheidenden Stellen.»

Viele Leute hätten ein veraltetes Bild ihres Fachs. «Geografie ist nicht Hauptstädte auswendig lernen», sagt Zehnder. «Man kann uns nicht einfach durch Google Earth ersetzen.» In Geografie gehe es um vernetztes Denken, um Bildung für eine nachhaltige Entwicklung und auch um politische Bildung. Ein Abbau ausgerechnet hier sei anachronistisch. «Bildung im 21. Jahrhundert braucht mehr Geografie, das heisst mehr Weltverständnis.»

Sorgen macht sich auch die Universität. «Wir befürchten einen schleichenden Abbau an den Gymnasien», sagt Christian Berndt. Er ist Professor für Geografie an der Uni Zürich und war bis im Juli Institutsleiter. Er will sich gemeinsam mit den Gymilehrern engagieren. «Schliesslich werden in unserem Fach Zukunftsfragen behandelt.»

In der nun laufenden kantonalen Vernehmlassung schlagen die Geografen vor, auf das neue Fach «Religionen, Kulturen, Ethik» zu verzichten, weil diese drei Themen eine Querschnittsaufgabe fast aller Fächer darstellen. Und wenn schon ein Abbau zugunsten des neuen Fachs sein müsse, dann bitte gleichmässig bei Geografie und bei Geschichte.



Politik will eingreifen

Inzwischen ist auch die Politik hellhörig geworden. Christoph Ziegler, Präsident der kantonsrätlichen Bildungskommission, sagt, der Abbau des Lateins sei nachvollziehbar, jener bei Geografie hingegen nicht. «Wir werden das genau beobachten und allenfalls eingreifen», sagt der grünliberale Politiker und Seklehrer. Im zuständigen Amt der Bildungsdirektion kann diese Woche niemand Auskunft geben zum Stand des Projekts. Fachleute verweisen darauf, dass jedes Gymnasium noch eine Anzahl Lektionen in Eigenregie verteilen könne, eventuell auch an die Geografie.

Klar ist jetzt schon, dass die Debatte in Zürich erst ein Vorgeschmack ist auf das, was auf nationaler Ebene auf die Bildungspolitik zukommt. Die Erziehungsdirektorenkonferenz will den Rahmenlehrplan der Gymnasien überarbeiten. Dieser betrifft die Obergymnasien. Es geht unter anderem um die mögliche Einführung von Informatik und «Wirtschaft und Recht» als Grundlagenfächer. Auch hier werden andere Fächer wohl Abstriche machen müssen.

Lucius Hartmann, oberster Gymlehrer der Schweiz, ist an diesem nationalen Projekt beteiligt. «Wir wollen einen Verteilungskampf vermeiden», sagt er. Ob das gelingt, ist offen. «Es könnte sein, dass die Geografen ihre Dotationen halten können, wenn sie sich dazu verpflichten, Bildung für nachhaltige Entwicklung explizit in ihren Lehrplan aufzunehmen.» Genaueres weiss man im nächsten Frühling. Dann sollen die nationalen Vorschläge in die Vernehmlassung gehen.

Drei Vaterunser fürs Schuleschwänzen

Journal21, 7.8.2020, Carl Bossard

Für Schulabsenzen von Kindern können Kantone die Eltern büssen. Doch selbst in Coronazeiten kommt das selten vor – anders als zu Beginn der obligatorischen Schule. Ein Blick zurück.

Die Corona-Pandemie führte zum Fernunterricht; die Schulen wurden von einem Tag auf den andern geschlossen. Am 11. Mai, nach fast zwei Monaten, öffneten die obligatorischen Volksschulen wieder. Doch nicht alle Familien schickten ihre Kinder in den Unterricht. Einige behielten sie zu Hause. Von Gesetzes wegen hätten diese Eltern bestraft werden müssen. Im Wallis beispielsweise betragen die Bussen zwischen 400 und 1000 Franken.¹ Doch die meisten Kantone zeigten sich kulant. Im Kontext der Krise verzichteten sie auf Sanktionen. Die Verantwortlichen suchten das Gespräch und verwiesen auf den Wert des Schulobligatoriums.

Bildung brauchte es nicht zwingend

Das wichtige Gut der Schulpflicht ist heute selbstverständlich. Das war nicht immer so. Im Gegenteil! Der obligatorische Unterrichtsbesuch für alle musste hart erkämpft werden. Über Jahrzehnte, gar Jahrhunderte. Dabei stützten sich die staatlichen Behörden auch auf Polizei und Kirche. Mit deren Hilfe erzwangen sie den Gang in die Schulstube.

Obligatorien für Schule und Unterricht hatten es bis weit ins 19. Jahrhundert hinein schwer. In den Kindern sah man nach wie vor ökonomische Ressourcen und nicht primär Persönlichkeiten mit individueller Zukunft. Bildung war weiterhin das Vorrecht weniger; in einer bäuerlich-gewerblichen Gesellschaft brauchte es sie nicht zwingend.

¹ Antonio Fumagalli (2020), Kantone zeigen sich bei Schulabsenzen kulant, in: NZZ, 25.07.2020, S. 13.



Früh erfolgte der Übergang ins arbeitstätige Erwachsenenalter. Auch die aufkommende Industrialisierung kam ohne besondere Ausbildung aus: Die Arbeit in den neuen Fabriken und Spinnereibetrieben verlangte sie nicht. Fabrikbesitzer widersetzten sich gar der Schulpflicht. Ein Grossteil der Bevölkerung war zudem arm, ihr Leben kärglich und der Unterricht für die meisten ein Luxus. Die Kinder waren Arbeitspotenzial.

Verfassung macht 1874 den Schulbesuch obligatorisch

Der obligatorische Schulbesuch, wie ihn die Helvetik (1798–1803) postuliert hatte und der liberale Bundesstaat in der Verfassung von 1874 für alle anordnete, war darum schwierig zu konkretisieren und die lokale (Bildungs-)Elite meist zu klein, um grosse Wirkkraft zu erzielen.

An vielen Orten gab es als erste Pflicht lediglich die Winterschule, und zwar von Anfang November bis Ende April. Darin spiegelt sich die Dominanz der bäuerlichen Wirtschaft und die nachgeordnete Rolle der Schule. Gemeinden, die keine Sommerschule kannten, führten wöchentliche Repetitionsstunden ein. Selbst diese Schulform hatte es schwer. Der Widerstand gegen den von oben verordneten Schulbesuch war zäh.

Die Protokolle des Nidwaldner Polizeigerichts aus den 1850er- und 60er-Jahren beispielsweise legen beredtes Zeugnis über Väter und Mütter ab, die „wegen ihrer pflichtvergesenen Nachlässigkeit hinsichtlich schuldiger Schulbildung“ ihrer Kinder bestraft wurden.² Viele Eltern schickten ihre Söhne und Töchter „höchst unfleissig in die Schule“, heisst es in den Akten. Man brauchte sie für die Arbeit auf Feld und Hof. Der Stall war notgedrungen stärker als die Schiefertafel, das Brot wichtiger als ein Buch – verständlich darum, dass es Kinder gab, die „ohne Entschuldigung die Schule bis 100 Male versäumten“.³

Ihre Eltern wurden vor den örtlichen Pfarrer geladen oder zu Geldstrafen verurteilt; sie mussten bei den Behörden Abbitte leisten oder „unter polizeilicher Aufsicht zwei Monate mit ihren Kindern die Christenlehre besuchen“. Selbst Gebete wurden Fehlbaren als Busse aufgetragen. Gesetzliche Vorschriften standen auf der einen, materielle Not und Unverständnis auf der anderen Seite.

Bildung muss erkämpft werden

Das „Volk im Zwilch“ aus seiner Not heraus- und emporführen und es dem „Volk in Seide“ durch Bildung gleichstellen, das war Pestalozzis Idee und Ziel. Dass die Welt über Bildung verbesserbar sei, davon träumten die Aufklärer, dies postulierten die Helvetik und mit ihr die Schulpioniere um 1800, das realisierten die Kantone im neuen Bundesstaat nach 1848. In der revidierten Verfassung von 1874 etablierte der Bund die obligatorische und unentgeltliche Schule für alle.

Doch der Weg dahin war steinig und steil. Bildung musste mühsam aus dem Wirrwarr des Zufallslernens befreit und zeitgerecht institutionalisiert werden. Dazu gehörte das hart erstrittene Obligatorium.

² Staatsarchiv NW: A 1009: Protokoll Polizeigericht, Bd. 1 (1850–1864), S. 163.

³ Ebda., Protokoll Polizeigericht, Bd. 2 (1864–1877), S. 180, 254, 367, 381.