



Newsletter vom 13. 9. 2020

Inhalt

Projekt- oder Klassenunterricht – wie behält der Lehrer das Ganze im Blick?	2
10.9.2020 Marianne Wüthrich	2
Das Ganze im Blick	4
Journal21 5.9.2020, Carl Bossard	4
Britische Schulreformen und die Schweiz	6
Condorcet Bildungsperspektiven 30. August 2020, Gastbeitrag von Peter Aebersold	6
Unhaltbares Dogma von der Überlegenheit des Projektunterrichts	11
7.9.2020, Hanspeter Amstutz	11
Klassenlehrer sind Erzieher, nicht Dozenten	12
Tages-Anzeiger 8.9.2020, Meinungen, Kommentar von Daniel Schneebeil	12
Woher kommen die Sonderschüler?	13
Tages-Anzeiger 8.9.2020, Zürich, Marius Huber	13
Ein heisses Eisen: Wie es sich die Schulen erklären	15
«Die Wiedereinführung der Kleinklassen ist dringend nötig»	16
Tages-Anzeiger 12.9.2020, Leserbriefe	16
Der Hunger nach Bildung ist gewaltig	18
NZZ 3.9.2020, International, Andrea Spalinger, Ingrid Meissl Årebo, Peter Winkler, Rudolf Balmer, Ulrich von Schwerin	18
Zürcher Schulen erhalten Notfallplan für zweite Corona-Welle	19
Tages-Anzeiger 8.9.2020, Zürich, Daniel Schneebeil	19
Bindung, Vertrauen und schulisches Lernen	20
Vortragsreihe Pädiatrie, Schule & Gesellschaft, 16.9.2020	20



Projekt- oder Klassenunterricht – wie behält der Lehrer das Ganze im Blick?

10.9.2020 Marianne Wüthrich

In diesem Newsletter finden Sie Artikel zu den Schwierigkeiten der Schule in Corona-Zeiten und zum Dauerbrenner «Problemkinder in den Regelklassen». Letzteres lässt sich weder mit sonderpädagogischen Kursen für die Klassenlehrer noch mit immer mehr Förderprogrammen für Kinder mit «besonderem Bedarf» lösen, darauf wurde hier schon öfter hingewiesen. Am besten für alle Beteiligten wäre die Wiedererrichtung von Kleinklassen, deren Ziel es ist, die Kinder so zu fördern, dass sie später im wahrsten Sinne des Wortes in die Regelklasse «integriert» werden können. Dies war zum Beispiel in den früheren Sonderklassen A der Fall, wo die Schulanfänger mit Lernproblemen sich den Erstklassstoff in zwei Jahren aneignen und danach fast alle in die 2. Regelklasse übertreten konnten. Was nützt es dem Kind, nicht mit dem «Stigma» des Kleinklassenschülers behaftet zu sein, vor dem Tagi-Kommentator Daniel Schneebeil warnt, stattdessen aber seine Schulzeit in einer Klasse abzusitzen, wo es täglich erleben muss, dass es nur Bruchstücke versteht und den Anschluss nicht wirklich findet?

Gretchenfrage: Was ist pädagogisch sinnvoll?

Ein heisses Eisen ist zurzeit wieder einmal die Frage, ob und in welchem Mass der Einsatz von Projekt- oder Gruppenunterricht gut sei für die Schüler – ein wenig vereinfacht ausgedrückt. Carl Bossard bringt den Kern des Lehrens auch in seinem neuesten Beitrag in einfachen Worten auf den Punkt: Wesentlich ist, dass der Lehrer «das Ganze im Blick hat», nämlich die Bildung der ihm anvertrauten Jugend. Ob er bei den Teilen ansetzt oder beim Ganzen, entscheidet er immer wieder neu, oder es ergibt sich aus dem Lerngeschehen in der Klasse. In Bezug auf Klassen- und Projektunterricht: Was die Lehrerin mit allen Schülern gemeinsam erarbeitet und wo diese ein Thema selbständig erkunden, muss davon abhängen, was pädagogisch sinnvoll ist. «Selbständiges» Lernen aus Prinzip oder weil es im Lehrplan steht? Lieber nicht. Aber wenn die Schüler Teile beisteuern und mit Hilfe des Lehrers zu einem Ganzen zusammenfügen, kann dies manchmal zum besseren Verständnis der Sache führen.

Ein missglücktes Beispiel aus meinen Erfahrungen als Berufsschullehrerin: Polymech-Klasse im 2. Lehrjahr, Thema: Kennenlernen der politischen Parteien. Nach einer Einführung im Klassenunterricht und dem gemeinsamen Studium von Unterlagen zu den einzelnen Parteien legten wir gemeinsam einige Themen fest (Familie, Militär usw.). Jede Gruppe übernahm eine Partei und suchte Antworten dazu. Was sie mit Freude und gekonnt hinkriegten, waren ansprechende Powerpoint-Präsentationen. Das Wesentliche dagegen, die Inhalte, übernahmen die meisten 1:1 aus dem Internet. Wer nicht zu Hause am Familientisch politische Diskussionen erlebt hat oder wer keine Zeitung liest (also die grosse Mehrheit), verstand die Standpunkte der ausgewählten Partei nicht wirklich, und schon gar nicht war der Vergleich mit anderen Parteien möglich. Fazit: Das Zusammen setzen vieler Einzelteile ergibt nicht automatisch ein Ganzes. Meine Konsequenz: Ich schlug der Klasse die wöchentliche gemeinsame Lektüre einer Regionalzeitung vor, fokussiert auf die Aktivitäten und Stellungnahmen verschiedener Parteien. So «führten die Teile schrittweise zu einem Ganzen», wie Carl Bossard es beschreibt. Besonders erfreulich war, wenn einzelne Schüler von sich aus begannen, Zeitung oder Online-News zu lesen und politische Ereignisse aus dem In- und Ausland einzubringen. Damit schliesst sich der Kreis: Durch die gemeinsame Lektüre und Diskussion wird die selbständige Aktivität Einzelner angeregt.



Die Projektarbeit auf Berufsschulstufe par excellence: Die VA (Vertiefungsarbeit)

Die VA ist eine Erfindung aus den Chefetagen der Maschinenindustrie, damit die Jugendlichen lernen sollen, ein Dossier für einen Kunden zusammenzustellen und zu präsentieren. Erste Anmerkung: Inklusive aller Vorübungen, Einführungen, Themenwahl, Einzelbesprechungen, Probe-VA und Präsentationen gehen für die VA mindestens 1 1/4 Jahre der drei oder vier Jahre Unterrichtszeit im Bereich Allgemeinbildung (drei Lektionen pro Woche) drauf. Entsprechend dünner ist die Allgemeinbildung in vielen anderen Sachthemen und Lebensfragen geworden. Zweite Anmerkung: Obwohl die Berufsschüler oft ein Stück weit mehr auf eigenen Beinen stehen als viele gleichaltrige Vollzeitschüler, sind lange nicht alle in der Lage, ihr Lernen selbständig zu planen.

Meinen Klassen stellte ich es meistens frei, ihre VA allein oder zu zweit zu schreiben. Im Gegensatz zu einigen anderen Schulen war bei uns die Themenwahl nicht frei, sondern es wurde ein Rahmenthema vorgegeben. Und anders als mancher Kollege beharrte ich darauf, dass die Schüler Themen wählten, über die sie nicht ohnehin schon alles wussten (zum Beispiel den eigenen Fussballclub mit einem Interview mit dem Trainer!). Lernstarke Schüler erreichten gute Resultate, ob allein oder zu zweit, schwächere Lerner konnten etwas Befriedigendes hinbringen, wenn sie sich von mir anleiten liessen. Dabei mischte ich mich – übrigens auch bei anderen «selbständigen» Arbeiten – oft weit mehr ein, als eigentlich «zulässig». Am schlimmsten war es mitanzusehen, wenn Jugendliche die selbständige Arbeitszeit (in der Regel 7 mal 3 Lektionen) mehrheitlich mit Googeln und dem Layout der Titelseite vertrödelten, trotz wöchentlichem Arbeitsprotokoll, bewerteten Zwischenbesprechungen mit vorgeschriebenen Teilzielen und Hilfe-Angeboten von meiner Seite oder von Mitschülern. Abgesehen von vereinzelt Versuchen zu «bschisse» wurden aber die allermeisten VAs pünktlich abgeliefert und erhielten genügende bis sehr gute Noten. Besonders erfreulich waren Arbeitsverläufe, wenn ein Schüler so richtig seine Persönlichkeit entfalten konnte und erst noch Freude am Schreiben bekam.

Rückblickend stelle ich trotzdem fest, dass der betriebene Aufwand für die VA in der Regel unverhältnismässig zum Ertrag ist. Was hätten wir in den vielen ABU-Lektionen alles miteinander lernen können!

Nachtrag: Was in der aktuellen Lehrerbildung unter «Gruppenarbeit» verstanden wird

Auch wenn die Methodendiskussion unter uns erfahrenen Lehrern spannend ist, müssen wir uns im Klaren sein: Was in den heutigen Volksschulen unter «Gruppenarbeit» läuft, ist zum Teil jämmerlich. So berichtete mir eine Fünftklässlerin aus ihrer Klasse in der Stadt Zürich: Die Kinder sitzen zu dritt oder viert um einen Tisch, jedes liest für sich dasselbe Blatt zu einem Sachthema und beantwortet vier Fragen dazu. Dann werden die Blätter ausgetauscht und gegenseitig schriftliches Feedback gegeben, und zwar eine positive Bemerkung und eine Kritik. A. erhielt von ihrem Mitschüler das Feedback: «Du hast es gut gemacht. Zur 3. Frage solltest du das und das beachten.» Aus dem Wortlaut wurde ersichtlich, dass der Mitschüler die 3. Frage selbst gar nicht verstanden hatte. Auf meine Frage, ob die Lehrerin die Blätter korrigiert habe, antwortete A.: «Nein, sie hat unsere Blätter gar nicht angeschaut.» Derlei «Gruppenarbeiten» fanden in dieser Klasse häufig statt.

Hier gibt es noch viel zu tun! Der Rückblick von Peter Aebbersold auf die desaströsen britischen Schulreformen im dritten Drittel des 20. Jahrhunderts kann und muss uns ein Mahnmal sein.



Das Ganze im Blick

Journal21 5.9.2020, Carl Bossard

Die Teile und das Ganze! In welchem Verhältnis stehen sie zueinander? Und wie ergeben die zusammengefügte Teile das gewollte Ganze? Der Wagenlenker von Delphi erinnert an diese bedeutsame Frage.

Sie hat mich früh fasziniert, diese lebensgrosse Bronzeplastik aus dem antiken Apollon-Heiligtum von Delphi. Die Figur des Wagenlenkers ist uns zwar nur als Bruchstück erhalten. Ein Arm ist abgebrochen. In der Hand hält der junge Mann die Zügel für einen Rennwagen mit dem Viergespann, so deuten die Kunsthistoriker. Der Blick ist konzentriert und in die Ferne gerichtet. Es kann jederzeit losgehen.

Grosse Zusammenhänge oder isolierte Details?

Der Wagenlenker von Delphi ist Fragment einer Gruppe. Die Achsen, Winkel und Masse weisen auf das grössere Ganze hin. Doch dieses grössere Ganze bleibt uns geheimnisvoll verborgen. Genau so geht es vielen von uns. Das grosse Ganze bleibt meist unsichtbar; doch es ist immer wieder mitzudenken: das Handeln im Detail braucht den weiten und breiten Blick fürs Ganze, oder negativ formuliert: Das Hineinzoomen ins Detail kann den Blick aufs Ganze versperren.



Der Wagenlenker von Delphi

Die operativen Teile und das gewollte Ganze: Die Attraktivität einer antagonistischen Gegenüberstellung der Teile und des Ganzen geht zurück in meine Mittelschulzeit. Zu den Themen Geschichte und Geographie stellte sich immer wieder die Frage nach dem Ganzen und nach den Teilen, nach ihrem spezifisch Bedeutsamen und nach einer allfälligen Priorität. Sind die Teile aus dem Ganzen herzuleiten oder führen die Teile schrittweise zu einem Ganzen? Dazu kam die didaktische Frage: Wo war mit dem Lernen zu beginnen: bei den grossen Zusammenhängen oder bei den isolierten Details? Eines habe ich schnell gemerkt: Es gibt kein polarisierendes Entweder-oder; das führt in die Sackgasse. Es gibt nur die Plausibilität des Sowohl-als-auch.

Wie entsteht aus den Teilen ein Ganzes?

Seither meldet sich das Problem immer wieder, und es meldet sich in nahezu allen Lebensbereichen. Zu diesen Bereichen gehören auch Schule und Unterricht, gehört die pädagogisch ewig nagende Frage: „Wie wird bei den Schulkindern aus den einzelnen Mosaiksteinen des schulischen Alltags das Gesamtbild ‚Bildung‘? Wie entsteht aus den verschiedenen Wissens(bruch)stücken das gewollte Ganze, wie bildet sich ein gefestigtes und anwendbares Können?“ Konkret: Ein klug und kohärent formulierter Gedanke ist mehr als ein paar aneinandergereihte Wörter, eine gute Geschichte mehr als hundert orthografisch richtig geschriebene Sätze.

Pädagogisches Wirken kreist darum vielfach um die Problematik „Wie kristallisiert sich aus einer Addition von Partikeln ein Ergebnis heraus, das nicht nur mehr als die Summe ist, sondern auch anders als das nur Zusammengefügte? Und wie baut sich Haltung auf, wie



formt sich das notwendige kulturell-ethische Orientierungswissen?“

Die Teile sind Voraussetzung des Ganzen

Es sind Fragen, die jede Lehrerin bewegen, die jeden Lehrer leiten. Und natürlich auch die kontrastive Frage: „Wie viele Elemente sind zu viel und dem Ganzen abträglich?“ Verantwortungsbewusste Lehrpersonen wissen aus Erfahrung: Die Teile sind Grundlage des Ganzen; die Qualität im Kleinen bleibt unerlässlich für das Niveau des Gesamten. In diesem Sinne wirken die einzelnen Teile laufend auf das Ganze, während das Ganze seinerseits wieder die Teile beeinflusst.

Es ist die Vielfalt wechselseitiger Interdependenzen innerhalb des Ganzen und zwischen den Teilen, die das Ganze ausmacht. Lehrerinnen und Lehrer steuern diese Prozesse. Gleichzeitig stehen sie aber täglich den Anforderungen des Lehrplans 21 gegenüber – einer 470-seitigen Lehrplanliste mit unzähligen Kompetenzen und über 2'300 Kompetenzstufen.

Wenn der Lehrplan das Ganze aus den Augen verliert

Nicht umsonst haben sich viele gegen diese Lehrplan-Fülle gewehrt, dies mit dem Argument: „So zerlegt man die Schule [...] in ihre Einzelteile – so lange, bis man das Ganze aus den Augen verliert.“¹ Einige verwiesen dabei auf Theodor Storms Märchen „Der kleine Häwelmann“, diesen Buben, der immer „Mehr, mehr, mehr“ schreit. Niemals ist er zufrieden, niemals sagt er: Es ist genug, danke schön, oder gar: Es ist zu viel! Er will immer nur mehr. Am Ende der Geschichte wird der kleine Häwelmann zur Strafe von der Sonne verstossen; er stürzt ins Meer.

Rivalität zwischen den Teilen und dem Ganzen

Kein Kind darf abstürzen; kein Kind darf an einem Zuviel scheitern. Das ist bei der heutigen Überfülle an Themen und Aufgaben und dem ständigen Mangel an (Übungs-)Zeit leicht gesagt. Umso schwieriger ist es für die einzelne Lehrperson, die grossen schulischen Zusammenhänge und damit die Teile und das Ganze im Blick zu haben und gleichzeitig jedem Individuum gerecht zu werden. Das ist ein hoher Anspruch. Er bringt viele an Grenzen.

Es gibt – auch in der Schule – kein harmonisches Nebeneinander der Teile und des Ganzen. Das Einzelne und das Umfassende stehen sich, in einer ersten Phase, immer als Rivalen gegenüber.² Gute Lehrerinnen und Lehrer brauchen darum eines ganz besonders: eine geschickte Hand im Operativen und den steuernden Blick fürs Ganze – wie der griechische Wagenlenker von Delphi.

¹ Susanne Loacker: Lehrplan 21. Das regulierte Schulkind. In: Beobachter, 17.02.2015.

² Robert Holzach: Herausforderungen. Weinfelden: Wolfau Druck Rudolf Mühlemann, 1988, S. 187.



Britische Schulreformen und die Schweiz

Condorcet Bildungsperspektiven 30. August 2020, Gastbeitrag von Peter Aebersold

In den Jahren 1992 bis 1994 besuchten britische Schulexperten und Schulpraktiker über 50 Schullektionen in einem Dutzend Schulen in der Schweiz, um das Schweizer Schulsystem zu studieren und mit dem britischen zu vergleichen. Weil die britischen Schulreformen zu einem Desaster geführt hatten, begannen 1995 in London Versuche mit der Einführung des Klassenunterrichts nach dem Vorbild der besuchten Zürcher Schulklassen. Die wissenschaftliche Auswertung wurde 1997 von der Universität Cambridge als Buch veröffentlicht. Unser Bildungshistoriker vom Dienst, Peter Aebersold, hat diese bemerkenswerte Geschichte für Sie aufgearbeitet.

Britische Schulreform von 1967

Die britische Schulreform geht auf den „Plowden-Report“ von 1967 zurück. Dieser empfahl, dass es im Lehrplan mehr um „spielerische Aktivitäten“ und „individuelles Entdecken“ gehen solle als darum, Wissen zu erwerben und Fakten auswendig zu lernen. Die Schule müsse den Kindern erlauben, „sich selbst zu sein“, um sich „auf ihre Weise und in ihrem Tempo“ entwickeln zu können. Die propagierten Lehr- und Lernformen förderten „erlebnisorientiertes“, „spielerisches Lernen“, die Rolle des Lehrers als Animator und Organisator, den „individualisierten Unterricht“ und den „Gruppenunterricht“ vor dem Klassenunterricht.

We failed our youngsters says Labour schools guru

Daily Mail, Feb. 24 1993

By RAY MASSEY
Education Correspondent

A LABOUR education guru attacked his own party last night for decades of failure on schooling and moral values.

Professor A.H. Halsey, a socialist and founding father of the comprehensive system, even suggested Left-wing progressives hijacked his idea of 'all-in-one' schools for their own Marxist ends.

They 'captured' teacher training colleges as their stronghold and spread their theories into classrooms, he said.

The result was that many comprehensives had failed and that teachers - like parents - were now reluctant to take as much responsibility for pupils' moral education as they should.

Prof Halsey, who played a key part in the switch to comprehensives as an adviser to Labour Education Secretary Anthony Crosland in the 1960s, has already criticised

'LEFTIES' BLAMED FOR POOR TEACHING AND THE TRENDS THAT LED TO BROKEN HOMES

the schools he helped create for falling less able pupils.

He is now Emeritus Professor of Social and Administrative Studies at Oxford University.

Last night he conceded that the role in the Labour Party's moral leadership set in when it gave trade unions too much power, allowed corruption and patronage to flourish in staunch Labour areas such as the North East and paid too little attention to the importance of traditional family life and the community.

Feminism had also eroded the family, he said.

Spelling out where he thought Labour had gone wrong, he claimed: 'I saw it starting in the 1960s. There were certain kinds of "lefties" who wanted to feather their own nests. They would say "I'm all for emancipation of the working classes, one by one, starting with ME."

'In the 1970s they made their contribution by letting the unions run away with it.

The progressive Left had supported the drift in which marriage turned from a 'sacred obligation' for life into a contract easily terminated, he said. It was not prepared to contemplate the broken homes, ill-disciplined children and disappearance of moral values which this wrecking of traditional family life had inflicted.

'You see all these latch-key children whose mums are out at work. You see people evading looking after their children by just putting them in front of the telly.'

The professor had earlier complained that his ideas had been misunderstood and misinterpreted. The former working class grammar school boy said: 'I don't think I was ever for a moment even a flirt with that kind of egalitarianism. Never.'

'They got the idea that children may be very able, even if they speak with cockney accents; and then they illicitly generalised to say we needn't worry in the future at

all about old grammar school conceptions of amo, amas, amat.'

He had quarrelled from the beginning with the Marxist message that there was no such thing as standards, he said.

He thought it so absurd that it would 'fall down from its own weakness'. Sadly, he was wrong. 'It was a very strong movement,' he said. 'Those same people did capture the teacher training colleges.'

'The first time I heard someone in Oxford saying there was no serious way of distinguishing between Harold Robbins and Shakespeare I was just enraged.'

Speaking of how things could be, he said: 'I look back to the late 1940s with intense pride about being a Briton. We were a pretty decent society. We were idealistic, socialist, with some pride in the idea of having a country that you would be pleased to have a visitor come to see.'

'Street behaviour was different... people looked after one another. There was contempt for spivs and tiddy boys, and worship for the woman with a shopping bag and a couple of kids who was holding everything together.'

'There was respect for royalty and the aristocracy, although I didn't share it.'

'It felt like a good country. It could still be like that if people make up their minds.'



Professor Halsey: Founded comprehensives

Labour-Mann Professor Hasley klagte an

1993 machte der Gründer der neuen „Gesamtschule“ (comprehensive system), Professor Halsey, seine eigene Partei für Jahrzehnte des Schulversagens und des Wertverlustes verantwortlich. Die Schulreform habe die Schüler im Stich gelassen, zu schlechtem Unterricht und zu zerrütteten Familien geführt.

International Assessment of Educational Progress (IAEP)

Die Schweiz nahm 1991 zum ersten Mal an internationalen Tests in Mathematik und Naturwissenschaften mit grossen repräsentativen Stichproben von 13-jährigen Schülern



teil. Das International Assessment of Educational Progress (IAEP) wurde von Schülerinnen und Schülern in rund zwanzig Ländern unter der Schirmherrschaft des US-Bildungsministeriums durchgeführt. Die Resultate der Schweizer Schüler lagen bei den höchsten Durchschnittswerten in Mathematik und Naturwissenschaften. Die Werte, die das niedrigste Zehntel aller Schweizer Schüler erreichte, lagen sehr weit vor dem entsprechenden Anteil der Schülerinnen und Schüler in Grossbritannien und allen anderen Ländern in dieser Umfrage. China, Korea und Taiwan hatten ähnliche Durchschnittswerte wie die Schweiz; aber für das unterste Zehntel der Schüler lag die Schweiz immer noch weit vorne.

Aufgrund der inzwischen anerkannten Notwendigkeit, die schulischen Leistungen in Grossbritannien zu verbessern, insbesondere bei Schülern mit unterdurchschnittlichen Fähigkeiten, waren die englischen Schullexperten an der Schweiz mit ihren Erfolgen bei den schwachen Schülern sehr interessiert.

Schweizer Pädagogen mit internationalem Ruf

Die britischen Schullexperten wiesen auf die lange Schweizer Tradition und die Reihe pädagogischer Denker hin, die internationales Ansehen erworben haben: Rousseau, Pestalozzi und Fröbel (Mitarbeiter Pestalozzis und Schulreformer in Deutschland) waren im achtzehnten und neunzehnten Jahrhundert aktive Reformer. Im 20. Jahrhundert führten Binet und Piaget grundlegende Arbeiten zur Messung und Entwicklung der Intelligenz und der Fähigkeiten von Kindern durch.

Dass Pestalozzis Schwerpunkt vor über zweihundert Jahren auf der Förderung des Rechnens in jungen Jahren gelegen habe, sei auch heute noch von Interesse, wenn man sich die IAEP-Umfrage ansehe, die die herausragenden Leistungen der Schweizer Schüler in Mathematik und besonders in Arithmetik (Grundrechenarten) zeigten. Die Schweizer Reformer förderten ein besseres Verständnis der Lehrer von der frühkindlichen intellektuellen und emotionalen Entwicklung, eine engere Lehrer-Schüler-Beziehung und eine familiäre Unterrichtsatmosphäre.

In der Schweiz führten die Lehrer die Schüler im Ganzklassenunterricht aktiv beim Lernen, wie das schon von Pestalozzi und Fröbel empfohlen wurde. Während in England dieser Ansatz grösstenteils durch Methoden ersetzt wurde, bei denen die Lehrer ihre Zeit – zwangsläufig in Minutenportionen – auf ihre vielen Schüler aufteilen müssen.

Britische Schullexperten besuchen die Schweiz

Das britische Expertenteam bestand neben den untersuchenden Wissenschaftlern aus erfahrenen Schulinspektoren, Schuldirektoren und langjährigen Schullehrern. Es wurden Schulen in den Kantonen Zürich, Bern und St. Gallen besucht und auch Diskussionen mit Schullexperten, Lehrerausbildnern, Berufsberatern und Lehrlingsausbildnern grosser Firmen geführt. Schulen mit über- und unterdurchschnittlichen Leistungen wurden ausgewählt. Schweizer Lehrer und Pädagogen machten Gegenbesuche in England. In einer anschliessenden Vergleichsstudie zwischen Grossbritannien und dem europäischen Kontinent wurden neben der Schweiz auch Deutschland und andere Länder einbezogen.

Grossbritannien hatte seit langem ein grosses Defizit an ausgebildeten Handwerkern und technischen Berufsleuten mit soliden Grundkenntnissen in Mathematik, Naturwissenschaften und praktischen Fächern. Deshalb lag der Fokus des Besuchs darin, wie man die unterdurchschnittlichen Leistungen der Schulabgänger auf ein Niveau heben könnte, das ihnen erlauben würde, sich auf den wegen dem technischen Fortschritt anforderungsreichen Arbeitsstellen behaupten zu können.

Schulstrukturen im Vergleich

Die britischen Experten waren insbesondere von den föderalen, direktdemokratischen



Strukturen mit der Kantonshoheit im Erziehungswesen, von den Volksentscheiden in Sachfragen und von der Lehrerwahl in den Gemeinden beeindruckt. Der obligatorische Schulbeginn lag in der Schweiz 18 Monate später als in England. Den Besuchern fielen auch die freundliche Atmosphäre und die Abwesenheit von Spannungen und Feindseligkeiten zwischen Schülern und Lehrern auf. Die kleineren Schweizer Sekundarschulen (250-500 Schüler) seien intimer als die englischen Gesamtschulen mit etwa 1000 Schülern. Eine gute soziale Atmosphäre ermögliche besseres Lernen und sei ein ganzheitliches Ziel der Pestalozzi-Schule.

Die Rolle des Klassenlehrers wurde als besonders wichtig für die Klassenatmosphäre bezeichnet. Weil die Real- und Sekundarschullehrer die Mehrzahl der Fächer und die gleiche Klasse während drei Jahren unterrichten, würden sie die Stärken und Schwächen jedes Schülers kennen, ihm bei seinen Problemen zu einem früheren Zeitpunkt helfen sowie die Klasse nach solchen Gesichtspunkten organisieren können. Die Schweizer Lehrer würden grossen Wert auf die Entwicklung der sozialen Verantwortung bei den Schülern legen. Die „Menschenbildung“ für das demokratische Zusammenleben sei zum Beispiel als Aufgabe der Schule im Zürcher Lehrplan 1991 festgelegt.

Mathematik und Arithmetik

Die schlechten Kenntnisse in Mathematik (vorwiegend bei den Grundrechenarten) der britischen Schulabgänger mit durchschnittlichen oder unterdurchschnittlichen Noten galten seit langem als Hindernis, um eine Ausbildung in einem technischen oder handwerklichen Beruf antreten zu können. Beim IAEP-Test erreichte das oberste Viertel der englischen Schüler nur das Schweizer Durchschnittsergebnis. Das unterste Viertel der Schweizer Schüler erreichte sogar das Durchschnittsergebnis der englischen. Anstatt die Grundlagen im Rechnen zu fördern, wurden in England schon jüngere Schüler in Wahrscheinlichkeitsrechnungen und Statistik unterrichtet. Die britischen Experten waren überrascht von den guten Leistungen der Realschüler und ihrer einheitlichen, ordentlichen und sauberen Heftführung. Ihrer Ansicht nach hatten unterdurchschnittliche Schweizer Schüler ein Niveau, das in England erst ein bis zwei Jahre später und nur von Durchschnittsschülern erwartet wurde.

Im britischen Lehrplan gab es für die Mathematik unter anderem sogenannte Untersuchungen („Investigations“). Das sind zeitaufwändige offene Aufgaben, für die es keine einzelne korrekte Lösung gibt, weil nicht das „Produkt“, sondern der „Prozess“ wichtig sei. Die Schüler müssen beschreiben, wie sie vorgehen wollen, was sie getan haben, welchen Schwierigkeiten sie begegnet sind (das gibt eine gute Note), welche falschen Lösungswege sie verfolgt haben usw.

Beim Schweizer Ansatz müssten die Aufgabenstellungen realistisch und lösbar sein, damit die verfügbare Zeit effizient genutzt wird und möglichst alle Schüler in der Klasse die Aufgaben beherrschen.

Unterrichtsmethode

Die britischen Experten achteten besonders auf jene Unterschiede beim Unterricht, die sich auf die Leistungen der Schüler auswirkten. Speziell bei der Mathematik wurde der auf Bekanntem aufbauende Schritt-für-Schritt-Ganzklassenunterricht der Schweizer Lehrer beobachtet. In britischen Klassenzimmern arbeiteten die Schüler in kleinen Gruppen um runde Tische herum, davon einige mit dem Rücken zur Wandtafel. Sie arbeiteten in ihrem Tempo („eine der fundamentalen Ideen der progressiven Reformen“) mit Aufgaben aus Büchern, Arbeitsblättern oder –karten, meistens für sich allein, was jedoch aussah, als würden sie in Gruppen arbeiten. Die Schüler im selben Klassenzimmer waren unterschiedlich weit im Stoff, je nach dem individuellen Leistungsniveau.

Ganzklassenunterricht kam in britischen Klassenzimmern kaum vor, am seltensten bei den



schwächeren Schülern. Er dauerte meist nur wenige Minuten, z.B. wenn ein neues Thema eingeführt wurde. Die Lehrer halfen den Schülern individuell, wenn sie Schwierigkeiten hatten. Sie reagierten nur, wenn sie vom Schüler gefragt wurden. Vor dem Lehrerpult standen die Kinder mit Fragen Schlange. Der Druck auf den Lehrer führte dazu, dass Schülerarbeiten nur flüchtig korrigiert werden konnten. Viele Schüler erhielten keine adäquate Unterstützung und Falschverstandenes wurde nicht bemerkt. Mittlere und schwächere Schüler litten ständig. Arbeiten nach eigenem Tempo bedeutete vielfach, nur das absolut Nötige zu leisten, aber so zu tun, als ob man arbeite, wobei die Lernzeit nicht effizient genutzt wurde.

Hufeisenförmig arrangierte Pulte, Lehrer in der Mitte

Die Schweizer Klassenzimmer unterschieden sich davon. Die Pulte waren typischerweise hufeisenförmig arrangiert, mit dem Lehrerpult in der Mitte. Während der Hälfte oder zwei Dritteln der Unterrichtsstunde fand eine ständige Interaktion zwischen dem Lehrer und der ganzen Klasse statt. Die Schüler wurden mit einem fragend-entwickelnden Unterricht zum selbständigen Finden der Lösungen geführt. Die ganze Klasse war während der mündlichen Phasen des Lernprozesses mental engagiert. Die Schülerantworten versetzten den Lehrer in die Lage zu beurteilen, wie weit er bei der Erklärung von schwierigen Lernschritten gehen musste, und er sah, welche Schüler individuelle Hilfe während der sich anschließenden schriftlichen Übungsphasen benötigten. Gruppenarbeiten fanden im Gegensatz zu den britischen Schulen eher selten statt.

In den Sekundarschulen wurde der gleiche Unterrichtsstil angewendet, wobei der Ansatz abstrakter und konzeptioneller war. Der Unterricht schritt schneller voran, weil die Schüler altersentsprechend höhere Fähigkeiten besaßen und ihr Klassenniveau homogener war.

Lehrbücher und Lehrplan im Vergleich

Die britischen Lehrbücher waren meistens für das Selbststudium („teach yourself“) ausgelegt und die Lösungen konnten direkt ins Buch geschrieben werden. Die Lehrbücher blieben normalerweise in der Schule.

In der Schweiz gab es pro Schuljahr und Fach ein Lehrbuch, das den Stoff für das Jahrgangsziel enthielt und für den gemeinsamen Klassenunterricht und nicht für das Selbststudium gebraucht wurde. Es war dünner als die britischen Lehrbücher und enthielt viele Übungen, die in einem Heft gelöst wurden. Die Bücher wurden nach Hause mitgenommen zur Lösung der Hausaufgaben. Für den Lehrer gab es dazu jeweils ein dickes Lehrerhandbuch mit Unterrichtsvorschlägen für fast jede Seite des Schülerlehrbuchs, detaillierte Lernziele und einen Jahresplan mit den Schülerbuchseiten, die in jeder Woche abgearbeitet werden sollten, sowie Vorlagen für den Hellraumprojektor. Den Lehrern war freigestellt, auch alternative Lehrmittel zu verwenden. Die Schulbücher wurden meistens pro Kanton von einer Gruppe erfahrener Lehrer oder Lehrerausbildner erstellt, behandelten auch regionale Themen und hatten die verschiedenen Lehrpläne der einzelnen Kantone abzudecken. Der Lehrplan bestand aus einem kurzen, schematischen Dokument über die Fächer/Themen auf den verschiedenen Schulstufen, die pro Jahr unterrichtet werden mussten.

Praktische Fächer und Arbeitshaltung

Der Unterschied zwischen der britischen „akademischen Voreingenommenheit“ und der Schweizer „Vorbereitung auf das Leben und die Arbeit“ (wie schon bei Pestalozzi) zeigte sich besonders bei den handwerklichen Fächern (Holzarbeiten, Textiles Werken, Kochkurse) in der Sekundarschule. Neben dem Unterricht in den intellektuellen Fächern wurden von Schweizer Arbeitgebern und Realschullehrern die praktischen Fächer als wichtig zur Stärkung der Motivation und der Arbeitshaltung (Ausdauer, Zuverlässigkeit, Sorgfalt, Geduld, Präzision) für das Arbeitsleben angesehen. Bei der Auswahl von



Lehrlingen hatten die praktischen Fähigkeiten das gleiche Gewicht wie die intellektuellen, weshalb Realschüler oft bevorzugt wurden.

Die Rolle des Klassenunterrichts

Die Hauptunterschiede zwischen den beiden Ländern lagen gemäss den britischen Experten in erster Linie in der bedeutenderen Rolle des Klassenunterrichts in der Schweiz, zweitens in den anerkannten Grundfähigkeiten in Lesen, Grundrechenarten, naturwissenschaftlichen Fächern und praktischen Fertigkeiten sowie im Grundkonsens in der Schweiz, dass diese Grundfähigkeiten von allen Schülern beherrscht werden mussten. In Grossbritannien war der Nationale Lehrplan zwar breiter und „einfallsreicher“, doch gelang es nicht, auf präzise, verständliche Weise das wesentliche Kernstück jedes Faches zu beschreiben. Die Leistungen der Schweizer Schüler waren beim Übergang in die Sekundarschule viel homogener, was auch auf die Exzellenz der Primarschullehrer zurückzuführen sei. Dabei wurde sehr darauf geachtet, ein Kind nicht in eine Klasse zu platzieren, in die es intellektuell nicht passte. Obwohl Klassenrepetitionen in der Schweiz selten vorkamen, vermittelten sie Schülern, Eltern und Lehrern ein realistisches Bild der gegenwärtigen Schulleistungen.

Versuchsklassen in London

In den ab 1995 laufenden Versuchen in London wurde der Klassenunterricht nach dem Vorbild der Zürcher Schulklassen anstelle des individualisierenden Unterrichts eingeführt. Die Kinder lernten wieder Grammatik anstatt sich „kreativ auszudrücken“, sie übten Kopfrechnen und das Einmaleins auswendig, statt Zahlen zu „erleben“. Es wurde vorwiegend im Ganzklassenunterricht unterrichtet und Grundlagen in Rechnen, Lesen und Schreiben geübt, bis sie beherrscht wurden. Dabei stellten die Verantwortlichen eine „dramatische Verbesserung“ der Leistungen der Kinder fest.

Die Schweiz kopiert das gescheiterte britische Modell

Die britischen Experten stellten fest, dass man – wie auch in anderen Ländern – Druck auf die Schweiz ausgeübt hatte, damit sie Gesamtschulen einrichtete. Aber die Schweizer seien langsam und vorsichtig vorgegangen: Im Kanton Zürich hatte man nämlich 1977 mit dem Projekt AVO („Abteilungsübergreifende Versuche an der Oberstufe“) begonnen, die britische Reform zu kopieren, allerdings in kleinem Rahmen (es betraf bis 1994 etwa 10% aller Sekundarschüler) – und das, obschon mittlerweile ihr Versagen bekannt gewesen sein dürfte. Die AVO-Schulen entsprachen den britischen abteilungsübergreifenden Schulen („multi-lateral schools“) der 1970er Jahre und noch nicht den späteren integrativen, leistungsdurchmischten Gesamtschulen. Die AVO-Schulen unterschieden sich von der herkömmlichen Schweizer Oberstufe durch grössere Heterogenität der Klassen, erhöhte Durchlässigkeit und Unterricht in Niveaugruppen in gewissen Fächern.

1984/85 wurde eine Vergleichsstudie zwischen den AVO-Schulen und den bisherigen Sekundarschulen durchgeführt. Während auf dem mittleren Realschulniveau etwa gleiche Durchschnittsergebnisse erzielt wurden, schnitten das obere Sekundarschul- (27 zu 34 Punkte) und das untere Oberschulniveau (56 zu 63 Punkte) bei den AVO-Schulen deutlich schlechter ab. Das wurde zurückgeführt auf ein Drittel weniger Hausaufgaben, die vielen Unterbrechungen des Klassenunterrichts durch Lager, Ausflüge, sozialisierende Projekte und die niedrigere Motivation.

Die grosse Reformwelle (wieder nach britischem Vorbild) konnte erst im Schuljahr 1997/1998 gestartet werden. Im Kanton Zürich brachte es das neoliberale New Public Management (NPM) Projekt der sogenannten „Teilautonomen Schule“ (TaV) mit der „Politik der leeren Kassen“ fertig (Pelizzari 2001), mit der Anstellung von Schulleitern die demokratische Volksaufsicht zu marginalisieren und mit der lohnwirksamen Mitarbeiterbeurteilung (MAB) den Widerstand der Lehrer gegen die Reformen zu brechen.

**Quellen:**

Helvia Bierhoff, S. J. Prais: Schooling as Preparation for Life and Work in Switzerland and Britain. Discussion Paper no. 75. National Institute of Economic and Social Research, London 1995.

Helvia Bierhoff, S. J. Prais: From School to Productive Work: Britain and Switzerland Compared, University Press, Cambridge 1997.

Robin Alexander, Jim Rose, Chris Woodhead: Curriculum Organisation and Classroom Practice in Primary Schools. Department of Education and Science. London 1992.

<http://www.educationengland.org.uk/documents/threewisemen/threewisemen.html>

Alessandro Pelizzari: Die Ökonomisierung des Politischen: new public management und der neoliberale Angriff auf die öffentlichen Dienste. Konstanz 2001, ISBN 3-89669-998-9

Unhaltbares Dogma von der Überlegenheit des Projektunterrichts

7.9.2020, Hanspeter Amstutz

Alain Pichard zeigt differenziert auf, wie Projektunterricht gelingen kann. Dabei unterstreicht er, dass ein Grabenkrieg zwischen den Anhängern gegensätzlicher didaktischer Konzepte zu vermeiden ist. Das kann ich voll unterschreiben. Ich finde allerdings, dass in seinem Beitrag die Ausgangslage für die Kritik am Gruppenunterricht etwas verwischt worden ist. Es ist nicht der qualitativ gute Projektunterricht, der zur Diskussion steht, sondern die überzogenen Erwartungen an das selbständige Lernen und der gleichzeitige Abbau bei bewährten Lernformen. Da ist wirklich einiges aus dem Ruder gelaufen.

Projektunterricht unter falschen Voraussetzungen scheitert

Allzu häufig wird ausgerechnet dort, wo Gruppenarbeiten erfahrungsgemäss wenig Wirkung zeigen, diese Unterrichtsform in unzähligen Lektionen eingesetzt. Dieses wenig reflektierte didaktische Vorgehen ist leider so weit verbreitet, dass für die Volksschule ein erheblicher Schaden entstanden ist. Ich kenne viele Lehrpersonen, die zutiefst verunsichert sind, weil ihr Unterricht von Fachstellen abwertend als "veralteter Frontalunterricht" taxiert wurde. Bedenklich bei der ganzen Sache ist, dass unterdessen das neue Dogma von der Überlegenheit des selbstorganisierten Lernens an manchen Schulen widerspruchslos akzeptiert wird.

Meine Erfahrung geht dahin, dass der Projektunterricht erst gelingt, wenn die Schüler über eine gefestigte Arbeitshaltung und solide Basiskompetenzen verfügen. Setzt man aber zu früh mit anspruchsvollen Gruppenarbeiten ein, kommen viele Schüler kaum auf einen grünen Zweig. Wer am Ende auch noch das Üben schwieriger Kompetenzschritte vollständig einer Gruppe überlasst, kann seine blauen Wunder erleben. Ich erinnere mich noch gut an eine Studentengruppe, die völlig geknickt in unserem Lehrerzimmer sass und völlig ratlos wirkte. Auf meine Frage, was sie so bedrücke, kaum heraus, dass die Gruppe von ihrem Mentor den Auftrag erhalten hatte, in ihrem Praktikum weitgehend auf direkte Instruktion zu verzichten! Das ist natürlich didaktischer Unfug erster Güte.

Völlig offener Wettbewerb um die didaktische Krone

Heikel wird es, wenn der Projektunterricht zum Vornherein die Krone für den besten didaktischen Weg erhält. Zweifellos verlangen themenverschiedene Gruppenarbeiten in den Realien oder ein grosses Theaterprojekt viel didaktisches Geschick. Diese Herausforderung stellt sich nicht zuletzt in Abschlussklassen, wo die im langjährigen Unterricht erworbenen Kompetenzen in freierer Form zur Anwendung kommen sollen. Wenn dies



dem Ziel dient, den Schülerinnen und Schülern auf dem Weg zur Selbständigkeit nochmals einen Schub zu geben, darf man sicher von einem krönenden Abschluss sprechen. Doch wäre es verfehlt, den bewährten und erfolgreichen Klassenunterricht im Rückblick in irgendeiner Weise abzuwerten. Eine aufwändige Physikstunde mit anschaulichen Experimenten oder eine packende Geschichtsstunde aus dogmatischen Gründen in den zweiten Rang zu versetzen, schießt völlig am Ziel vorbei.

Leider scheint trotz der Hattie-Studie, welche einer überzeugenden direkten Instruktion gute Noten erteilt, die Lehrerbildung lieber mit höchst anspruchsvollen didaktischen Konzepten zu liebäugeln. Bewusst oder auch gedankenlos wird mit dem Schlagwort vom rückständigen „Frontalunterricht“ der gemeinsame Klassenunterricht verunglimpft. Statt die Kunst des anschaulichen Erklärens und Erzählens zuerst einmal gründlich zu üben, werden Studierende vermehrt angehalten, für die Schüler individuelle Wochenpläne zu entwickeln und daneben Lernprozesse in Gruppen zu gestalten. Dabei wird gern unterschätzt, wie viel Anstrengung es überhaupt braucht, bis in jedem Fach die spezifischen Lernmethoden den Schülern bekannt sind.

Investitionen in besseren Klassenunterricht sind wirkungsvoller

Alain Pichard schreibt, dass er drei Viertel seines Unterrichts in den Abschlussklassen dem gemeinsamen Klassenunterricht zuordnen würde. In der Praxis sind das zwar nicht reine Lektionen mit ausschliesslich direkter Instruktion. Darin enthalten sind auch Phasen mit Partnerarbeiten, längeren Trainingssequenzen und Eigentätigkeit im gestalterischen Bereich. Doch der Anteil des eher traditionellen Unterrichts bleibt verhältnismässig hoch. Ein Nachteil ist dies sicher nicht. Im Wissen um die nach wie vor grosse Bedeutung des gemeinsamen Unterrichts lohnt es sich, die Lehrerbildung wieder stärker auf die in der Praxis am häufigsten verwendeten didaktischen Konzepte auszurichten. Das bringt für den Schulerfolg weitaus mehr, als alles in die risikoreiche Kür des Projektunterrichts zu investieren. Selbstverständlich bleibt die Förderung des intrinsisch motivierten Lernens ein ganz grosses Bildungsziel, doch dafür muss nicht über Jahre hinweg der halbe Unterricht auf den Kopf gestellt werden.

Die aktuelle Projekt-Euphorie hat bei manchen Neueinsteigenden zu einem belastenden Praxisschock geführt. Diese unschöne Erfahrung muss wirklich nicht sein. Jüngere Lehrpersonen sollen ermutigt werden, in voller Freiheit die besten Wege für erfolgreiches Unterrichten zu finden. Abwertende Etikettierungen bewährter Methoden gilt es entschieden zurückzuweisen. Sorgen wir dafür, dass jüngere Kolleginnen und Kollegen wieder ohne indoktrinierte Gewissensbisse ins aufregende Abenteuer Schule einsteigen können.

Klassenlehrer sind Erzieher, nicht Dozenten

Tages-Anzeiger 8.9.2020, Meinungen, Kommentar von Daniel Schneebeli

Wenn Lehrpersonen mehr sonderpädagogische Aufgaben übernehmen sollen, müssen sie bedeutend entlastet werden.

In den Zürcher Schulen akzentuiert sich ein Problem, das immer wieder auftaucht: Die Zahl der Kinder, die verhaltensauffällig sind oder aus anderen Gründen Hilfe benötigen, steigt an. Die Förderprogramme sind ausgebucht, und den Sonderschulen angeboten gehen die Plätze aus.

Ist die 2006 gesetzlich verordnete Integration gescheitert? Braucht es eine Rückkehr zu den Kleinklassen? Auf keinen Fall: Ein Blick in die Vergangenheit zeigt, wohin diese Separierung führte.



Ende der Siebzigerjahre baute der Kanton das Kleinklassenangebot stark aus, weil die Klagen über «schwierige Schüler» schon damals immer lauter wurden. Am Anfang waren 3,6 Prozent der Zürcher Unterstufenkinder in einer Kleinklasse, 20 Jahre später waren es bereits 8,4 Prozent.

Mit dem Angebot wächst in der Sonderpädagogik automatisch die Nachfrage, meist zum Nachteil der betroffenen Kinder. Denn sie müssen auch noch mit dem Stigma des «Sonderfalls» fertig werden. Das Etikett des «Kleinklassenschülers» konnten viele bis heute nicht ablegen.

Darum ist der integrative Ansatz in der Volksschule richtig. Richtig ist auch, wenn die Klassenlehrpersonen im Umgang mit ihren «schwierigen Fällen» mehr Kompetenzen erwerben. Sie sind schliesslich nicht nur die Dozenten ihrer Schüler, sondern zählen auch zu ihren wichtigsten Bezugspersonen.

Wenn die Lehrerinnen und Lehrer mehr sonderpädagogische Aufgaben übernehmen sollen, müssen sie aber bedeutend entlastet werden. Sonst leidet die Qualität des Unterrichts. Zudem braucht es mehr Flexibilität im Schulsystem. Denn nicht jede Lehrerin ist gleich begabt, und nicht jede Klasse ist gleich schwierig zu unterrichten.

Wir fordern viel von der Volksschule: Neben der Integration von Migrantinnen und «Schwererziehbaren» sollen es auch individualisierte Lernprogramme sein. Nur wenn wir die Kosten dafür tragen, werden wir von den Schulen bekommen, was wir wollen.

Woher kommen die Sonderschüler?

Tages-Anzeiger 8.9.2020, Zürich, Marius Huber

Tücken des Schulsystems • Erstmals öffentlich gemachte Daten belegen: Manche Zürcher Gemeinden erklären zu viele Kinder zu Sonderschülern. Das will der Kanton ändern.

Die Schulkinder im Kanton Zürich sind, so scheint es, immer schwieriger zu erziehen: Die Zahl der Sonderschüler hat sich innert 15 Jahren mehr als verdoppelt, von 3000 auf über 6000. Heute besuchen 4 Prozent aller Kinder eine Sonderschule - obwohl der Kanton einen Grenzwert von 3,5 Prozent festgelegt hat. Aber bisher verpufften alle Versuche des Volksschulamts, wirksam Gegensteuer zu geben.

Volksschulamtschefin Myriam Ziegler kündigt deshalb einen neuen Anlauf an, das System in den Griff zu bekommen. «Wir wollen die Quote zuerst stabilisieren und dann wieder senken», sagt sie. Ihre Stossrichtung: das Personal in den Regelklassen so stärken, dass diese jene Buben und Mädchen mittragen können, die Mühe mit dem Schulstoff haben. So soll verhindert werden, dass zu viele dieser Kinder zu Sonderschülern erklärt werden.

Denn die Annahme, dass die Schulkinder im Kanton zunehmend schwieriger werden, ist ein Trugschluss. Philippe Dietiker, im Volksschulamt für die Besondere Förderung verantwortlich, sagt: «Der Grund für die hohe Quote ist nicht in erster Linie bei den Kindern zu suchen.» Die Ursache sei zu einem guten Teil ein Systemfehler. Dieser verleitet dazu, Sonderschüler zu produzieren.

Dietiker spricht von einem «Ventileffekt», der Kinder in die integrierte Sonderschulung spült, obwohl sie dort nicht hingehören. Das funktioniert so: Viele benötigen aus relativ harmlosen Gründen Hilfe im Unterricht, etwa weil sie ein Aufmerksamkeitsdefizit, ein Motivationsproblem oder auch eine spezielle Begabung haben. Für solche Fälle wäre die integrative Förderung (IF) gedacht: Eine Heilpädagogin kommt in die Klasse und kümmert



sich stundenweise um die betroffenen Kinder. Wer diese Art der Hilfe in Anspruch nimmt, taucht nicht in der Sonderschülerstatistik auf.

Druck hat sich verlagert

Der Haken: Das Angebot an IF-Massnahmen wurde bewusst begrenzt. Man wollte so verhindern, dass zu viele Kinder ein Spezialprogramm erhalten, weil etwa Eltern darauf pochen oder Lehrer Unterstützung fordern, denen der Aufwand zu gross ist. Passiert ist aber etwas anderes: Wo der Druck gross ist und die Nachfrage das begrenzte Angebot übersteigt, werden Kinder oft einfach weitergereicht - in ein integriertes Sonderschulprogramm.

Auch dieses findet in der Regelklasse statt. Es ist aber eigentlich für Kinder mit einer Behinderung oder einer gravierenden Verhaltensauffälligkeit gedacht, die die normalen Lernziele häufig nicht erfüllen können und oft eine aufwendigere Betreuung brauchen. Vor allem aber hat das Sonderschulprogramm eine unbegrenzte Anzahl Plätze. Zumindest solange die lokalen Behörden bereit sind, die Kosten zu tragen. Damit wird das Programm zum Überdruckventil, wenn es keine IF-Plätze mehr gibt.

Dieser Ventileffekt erklärt den Anstieg der Sonderschulungsquote, er vermag aber nicht die frappanten Unterschiede zwischen den Gemeinden zu erklären. Manche scheinen immun gegen den Effekt, andere sehr anfällig. Dies zeigen die jeweiligen Sonderschulungsquoten, die das Volksschulamt nun erstmals offenlegt - zumindest für Gemeinden mit mehr als 200 Schülerinnen und Schülern.

In etwa der Hälfte dieser Gemeinden lag die Quote im Schnitt der vergangenen fünf Jahre über dem Grenzwert von 3,5 Prozent. Mancherorts kommt auf 14 bis 15 Kinder ein Sonderschüler, was eine Quote von über 6 Prozent ergibt. Mehr als drei Dutzend Gemeinden haben den Grenzwert in jedem einzelnen Jahr überschritten.

Auffallend ist, dass es kein einfaches Muster gibt, das diese Gemeinden verbindet. Neben den wohlhabenden Goldküstengemeinden Herrliberg und Uetikon finden sich Agglomerationsgemeinden wie Schlieren und Dietikon, neben den Winterthurer Stadtkreisen Töss und Oberwinterthur kleine Landgemeinden wie Buchs oder Bauma-Sternenberg. Und für jedes Beispiel gibt es ein Gegenbeispiel. So hat Herrlibergs Nachbargemeinde Erlenbach keine Mühe, den Grenzwert einzuhalten. Das Gleiche gilt für Opfikon, obwohl dort ähnlich viele Ausländer und Sozialhilfebezügler leben wie in Schlieren.

Für Philippe Dietiker vom Volksschulamt ist daher klar: «Die Quote ist letztlich eine bildungspolitische Setzung.» Anders gesagt: Sie ist so hoch, wie sie eine Gemeinde haben will. Für viele Schulen ist diese Erkenntnis laut

Schulgemeinden über dem Grenzwert

Diese Schulgemeinden lagen 2015 bis 2019 bei der Sonderschulungsquote immer über einem Wert von 3,5 Prozent.

Schulgemeinde	Quote
Rümlang	6,7
Dübendorf-Schwerzenbach	6,6
Regensdorf-Buchs-Dällikon	6,5
Dielsdorf	6,5
Bauma-Sternenberg	6,2
Buchs	6,2
Niederhasli-Niederglatt	6,1
Turbenthal	6,0
Fischtenthal	6,0
Bülach Sek	6,0
Weiach	5,7
Hombrechtikon	5,7
Bülach Primar	5,5
Steinmaur	5,4
Bonstetten Sek	5,2
Dielsdorf	5,2
Dällikon	5,2
Fehraltorf	5,1
Herrliberg	5,1
Bäretswil	5,0
Winterthur Stadt-Töss	5,0
Embrach	4,9
Oberengstringen	4,8
Uetikon a.S.	4,8
Niederhasli	4,8
Winterthur-Oberwinterthur	4,7
Dürnten	4,7
Schlieren	4,6
Adliswil	4,6
Andelfingen Sek	4,5
Obfelden	4,5
Illnau-Effretikon	4,4
Pfäffikon	4,4
Dietikon	4,3
Meilen	4,3
Oetwil-Geroldswil	4,2
Bubikon	4,2
Oberglatt	4,1

Tabelle: db / Quelle: Bildungsstatistik Kt. ZH



Dietiker überraschend. Sie seien lange davon ausgegangen, dass die Quote kaum beeinflussbar sei. Weil man glaubte, ein Sonderschüler lasse sich vom Schulpsychologen eindeutig und nach einheitlichen Messkriterien diagnostizieren. Dabei sei gerade die oft gestellte Diagnose der Verhaltensauffälligkeit stark abhängig vom gesellschaftlichen Umfeld. «Was in Zumikon eine Auffälligkeit ist, ist in Regensdorf vielleicht Klassennorm - und umgekehrt.»

Die Quote ist laut Dietiker also steuerbar. Und der Kanton möchte die Gemeinden dazu bewegen, sie tief zu halten. Nicht nur wegen der Kosten, an denen er sich beteiligen muss. «Wir finden es auch nicht sinnvoll, möglichst viele Kinder mit dem Etikett zu stigmatisieren, dass sie eine Beeinträchtigung haben.»

Grenzen der Freiwilligkeit

Der Kanton hat die Gemeinden vor einigen Jahren mit einem sogenannten Monitoring nervös gemacht, strengere Vorgaben blieben aber aus. Bislang beschränkte er sich darauf, seine Beratung anzubieten, wo der Grenzwert überschritten wird. Mitmachen ist freiwillig.

Dietiker ist sicher, dass die Einstellung einer Schule ein entscheidender Faktor ist - also die Frage, wie überzeugt Lehrpersonen und Schulleitung sind, dass sich Kinder mit Problemen in die Regelklasse integrieren lassen. Daher zielt die Beratung darauf ab, die Haltung der Lehrerteams zu verändern. Diese sollen sich zutrauen, auch verhaltensauffällige Kinder ohne sonderschulische Hilfe zu betreuen. Das überträgt sich oft auf die Schulpsychologen, die in der Folge seltener Sonderschulungen empfehlen, und eher eine Förderung in der Regelklasse.

Weil die Zahlen trotz solcher sanften Massnahmen weiter steigen, prüft das Volksschulamt eine Korrektur des Systems. Klassenlehrerinnen und -lehrer sollen das Rüstzeug vermittelt bekommen, sich selbst um Kinder zu kümmern, die Mühe haben in der Schule, aber nicht behindert sind.

Das bedeutet, dass die Lehrpersonen mehr Verantwortung übernehmen müssen. Absehbar ist, dass dieser Plan bei manchen auf Widerstand stossen wird. In einem Pilotprojekt an ausgewählten Schulen brachte es ein Lehrer so auf den Punkt: «Jetzt sollen wir also auch noch Heilpädagogen werden!» Nicht alle dürften die Neuerung mit Humor nehmen.

Ein heisses Eisen: Wie es sich die Schulen erklären

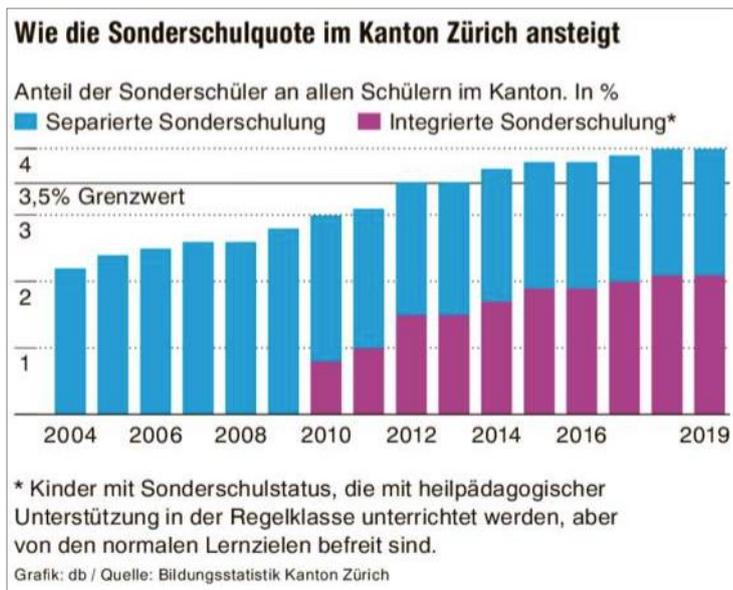
Gerne hätte der TA von auffälligen Schulen erfahren, wie sie sich die frappanten Unterschiede bei der Sonderschulungsquote erklären. Nach Gesprächen mit zwei Schulleiterinnen - eine mit tiefer, eine mit hoher Quote - entschieden diese aber, dass ein Vergleich zu heikel sei und sie deshalb nicht offen zu ihren Aussagen stehen wollen.

In den Gesprächen wurden unterschiedliche Einstellungen sichtbar, die entscheidend sein könnten. So sagte die Leiterin der Schule mit hoher Quote, dass in ihrer Gemeinde die Schere zwischen starken und schwachen Schülern sehr gross sei. Wenn man alle in der Klasse behalten wolle, sei dies zum Teil nicht ohne Sonderschulung möglich - dabei gehe es weniger um echte Verhaltensauffälligkeiten, sondern primär um die schulischen Leistungen.

Die Leiterin einer Schule mit tiefer Quote betonte, tiefe Noten allein seien nie ein Grund für eine Sonderschullösung. Eine solche werde nur Thema, wenn ein Kind wirklich leide - und dies äussere sich stets in auffälligem Verhalten wie Verweigerung, Rückzug oder Aggression.



Eine Rolle spielt, ob sich in der Schulleitung Personen mit Erfahrungen in Sonderpädagogik befinden, wie in der Schule mit



tiefer Quote. Dort verlässt man sich weniger stark aufs Urteil des Schulpsychologen, wenn dieser eine Sonderschullösung empfiehlt. Jeder Fall wird im Team besprochen - mit dem Ziel, eine andere Lösung zu finden. Zudem wird jedes halbe Jahr geprüft, ob bestehende Sonderschulmassnahmen aufgehoben werden können. Beide Schulleiterinnen betonen aber, dass es auch Faktoren gibt, die sich nicht beeinflussen lassen: Gibt es etwa ein Heim im Ort oder zieht eine Familie mit verhaltensauffälligen Kindern zu, könne dies das Bild verzerren. (hub)

«Die Wiedereinführung der Kleinklassen ist dringend nötig»

Tages-Anzeiger 12.9.2020, Leserbriefe

Tücken des Schulsystems Woher kommen die Sonderschüler?, TA vom 8. 9.

Mit Selbstvertrauen zum Erfolg

Der Artikel hat mich sehr traurig gestimmt. Mit der Wiedereinführung der Kleinklasse A (Schulstoff der 1. Klasse in zwei Jahren vermittelt) wären so viele Probleme an der Basis zu lösen. Statt die Kinder aus der Klasse herauszunehmen, habe ich ihnen vor jeder Lektion aus einem wertvollen Kinderbuch einige Minuten vorgelesen. Deshalb kamen sie gerne zur Schule und haben ruhig - ohne Streitereien - konzentriert gearbeitet. Die meisten Kinder konnten im Anschluss an diese zwei Jahre ohne Probleme die Anforderungen der Normalklasse bewältigen. Selbstvertrauen und Selbstsicherheit zu geben, ist doch das Wichtigste. Darum soll die Kleinklasse A wieder eingeführt werden.

Marianne Albrecht, Zürich Heilpädagogin

Fehlender Mittelweg

Die Artikel zum Problem mit Sonderschülern zeigen klar, dass eben genau das Mittelding zwischen Regelklasse und Sonderschule fehlt. Viele Kinder passen nicht in Normalklassen, sind aber auch nicht in der Sonderschule am richtigen Ort, und deshalb eben hatte man die Kleinklassen. Redaktor Schneebelis Bedenken bezüglich Stigmatisierung sind nicht mehr am Platz. Diskriminierungen aller Art werden heute nicht mehr einfach hingenommen wie noch in früheren Zeiten. Manches Kind ist mit der Integration in eine Regelklasse unglücklich, weil es trotz allem Aufwand nicht mithalten kann und darunter leidet. In einer Kleinklasse wäre es weit besser aufgehoben und hätte nicht mehr verschiedene Bezugspersonen und dauernde organisatorische Umtriebe. Die Wiedereinführung von Kleinklassen ist dringend nötig.

Bruno Pfister, Galgenen

Das System muss funktionieren

Schulgemeinden über dem Grenzwert von 3,5 Prozent: Die Liste kommt wie ein



Sündenregister daher. Ist man eine gute Schule, wenn die Sonderschulquote unter 3,5 Prozent liegt? Das könnte im Extremfall dazu führen, dass ein Kind keine heilpädagogische Unterstützung erhält, weil das Kontingent ausgeschöpft ist. Wichtig ist, dass ein Kind in der Schule, in der es unterrichtet wird, aufgehoben ist und gefördert wird. Das funktioniert nur, wenn man das System, in welchem es aufwächst, berücksichtigt. Dazu gehören selbstverständlich seine Familie, die Wohnverhältnisse, die Nachbarn, der Schulweg, der Sportverein und vieles mehr. Diese Faktoren können sehr unterschiedlich sein, wie auch die Ressourcen, die eine Schule anbieten kann. Und ob ein Kind (oder gar eine Schule mit zu hoher Quote) stigmatisiert wird, hängt nicht von der Art der Förderung ab, die es bekommt, sondern von den Zuschreibungen, die seine Umgebung an es richtet.
Katharina Michel, Amriswil Dipl. Lerntherapeutin

Keine Lösung ohne Eltern

Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten belasten unser Schulsystem, und ihr Anteil in den Schulgemeinden steigt. Der zuständige Leiter im Volksschulamt sieht einen Systemfehler und sagt zurecht, dass der Grund nicht in erster Linie bei den Kindern liegt. Die erwähnten Lösungsansätze setzen folgerichtig im System Schule an: Kompetenzerweiterung für Lehrpersonen im Umgang mit «schwierigen Fällen», Entlastung durch weitere Fachpersonen sowie Beratung für Schuleinheiten und Lehrpersonen zur Veränderung der Schulkultur. Aus meiner langjährigen Erfahrung aus der Arbeit mit belasteten Kindern und deren Eltern ist es befremdlich, dass in den erwähnten Lösungsansätzen die Eltern nicht erwähnt werden. Die 6000 Kinder, von denen die Rede ist, leben in Familien und haben in ihrer Lebenswelt Verhalten gelernt. Die Arbeit mit den involvierten Familien - neben Angeboten in der Schule - kann die Verhaltensauffälligkeiten von Kindern wirksam und nachhaltig verändern, wie viele Studien im In- und Ausland belegen. Im Projekt FOSSA (Förderung der Selbstregulation in Schule und Familie) erprobt unser Institut aktuell in Kooperation mit der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz diesen Ansatz: Weiterbildungsangebote und Coachings für Lehrpersonen und kompetenzorientierte Interventionen in Familien. Erste Evaluationsergebnisse sind ermutigend.

Kitty Cassée Institut für wirksame Jugendhilfe Zürich

Es geht nur ums Prestige

In Basel hat man mit Erfolg wieder Kleinklassen eingeführt - die sogenannten «SpA», Klassen mit speziellen Angeboten. Gewisse Leute in Zürich hingegen wehren sich immer noch dagegen, das auch zu tun. Aber längst spürt man, dass es im Grunde nur noch ums Prestige geht. Das Chaos im ganzen Sonderpädagogiksektor ist zwar offensichtlich, doch jetzt wird nur wieder etwas Neues gebastelt, statt endlich der unerfreulichen Situation ein Ende zu bereiten und wieder allgemein Kleinklassen zuzulassen, welche nicht dem Kontingent der Gemeinde angerechnet werden. Die vorgeschlagene Notlösung mit den Klassenlehrerinnen, welche nun einspringen und fehlende Therapeutinnen ersetzen sollen, würde die ohnehin schon komplizierte Schulorganisation und die Lehrpersonen zusätzlich belasten, aber den betroffenen Kindern nichts bringen. Wenn sich die Lehrverbände dieses verfehlte Szenario gefallen lassen und untertänig mitmachen, dann sind Selbstbewusstsein und Selbstwertgefühl der Lehrerschaft an einem Tiefpunkt angelangt.
Hans-Peter Köhli, Zürich



Der Hunger nach Bildung ist gewaltig

NZZ 3.9.2020, International, Andrea Spalinger, Ingrid Meissl Årebo, Peter Winkler, Rudolf Balmer, Ulrich von Schwerin

Frankreich strebt zum Schulbeginn die Rückkehr zur Normalität an, Schweden hat seine Schulen nie komplett geschlossen, und in den USA werden Online-Klassen noch länger die Regel bleiben: Der Umgang mit der Corona-Herausforderung zeigt weltweit grosse Unterschiede.

Vor der Primarschule an der Avenue de La Motte-Picquet in Paris ist zum Schulbeginn am Dienstagmorgen von einer besonderen Sorge wegen Corona nichts zu bemerken. Bei den Eltern, die vor Unterrichtsbeginn um 8 Uhr 20 in der autofreien Allee vor der Ecole Primaire unweit des Invalidendoms stehen, geht es vor allem um die Ferien. Die Angst vor dem Virus ist höchstens am Rand ein Thema. Ein wenig speziell ist die Atmosphäre aber schon, weil alle Eltern, die mit ihren Kleinen zum Beginn des neuen Schuljahrs eintreffen, eine Maske tragen. Die Schulkinder bis elf Jahre sind davon dispensiert.

«Für uns ist das eine Rentrée, fast wie sonst», sagen mehrere Eltern, doch klingen viele eher hoffnungsvoll als überzeugt. Um ein Gedränge zu vermeiden, wurde die Liste der Klassen dieses Mal nicht draussen am Anschlagbrett aufgehängt. Und um den Fragen der Eltern zuvorzukommen, hat die Schulbehörde ein ausführliches «Protokoll» veröffentlicht: Wie sind die Schulkantine, der Sportunterricht, der Pausenhof und so weiter organisiert? Eine gewisse Unsicherheit bleibt trotzdem.

Mit der Rückkehr zum Präsenzunterricht folgt Frankreich dem Weg der Schweiz, Deutschlands und anderer Länder, in denen zum Beginn des neuen Schuljahrs ebenfalls eine Wiederaufnahme des normalen Schulbetriebs angestrebt wird. In der Schweiz hat in vielen Kantonen bereits in der zweiten Augustwoche der Unterricht wieder begonnen. Vergangene Woche folgten die Waadt und Freiburg, bevor am Montag auch im Tessin die Schüler an ihre Pulte zurückkehrten.

In Deutschland, wo Bildung ähnlich wie in der Schweiz Sache der Gliedstaaten ist, ist der Schulbetrieb in den meisten Bundesländern schon vor längerem gestartet. Als Erstes öffneten Anfang August in Mecklenburg-Vorpommern die Türen, kommende Woche soll es auch in Baden-Württemberg und Bayern wieder losgehen. So wie in Frankreich soll überall wieder ein normaler Unterricht stattfinden, doch bleibt die Skepsis, ob die getroffenen Vorkehrungen ausreichen.

[Mehr...](#)



Zürcher Schulen erhalten Notfallplan für zweite Corona-Welle

Tages-Anzeiger 8.9.2020, Zürich, Daniel Schneebeili

Fernunterricht • Die Bildungsdirektion soll Minimalstandards definieren. Im Kantonsrat passt das nicht allen.

Der Lockdown hat die Schulen durchgeschüttelt. Von einem Tag auf den anderen mussten Lehrerinnen und Lehrer auf Fernunterricht umstellen. Eine Unterrichtsform, für welche die wenigsten ausgebildet sind.

Darum forderte Sekundarlehrer Christoph Ziegler (GLP, Elgg) im Kantonsrat in einem dringlichen Postulat ein Konzept, das bei einer allfälligen erneuten Schliessung der Schulen vorliegen soll. Er anerkannte zwar, dass die Bildungsdirektion Massnahmen ergriffen habe (Kurse an der Pädagogischen Hochschule oder kostenlosen Zugang zu geeigneten Lehrmitteln). Allerdings fehle die Bündelung der Massnahmen. Definierte Minimalstandards könnten Lehrpersonen vor übertriebenen Erwartungen der Eltern schützen, so Ziegler.

Unterstützt wurde er von der SP. Für Carmen Marty Fässler (SP, Adliswil) ist ein Konzept dringend nötig. Zudem müsse man allen Kindern den Zugang zu digitalen Geräten garantieren. Einen entsprechenden Vorstoss hat sie bereits eingereicht.

Auch die Freisinnigen sehen eine Dringlichkeit. «Die zweite Welle ist bereits angerollt», sagte Marc Bourgeois (FDP, Zürich) und erinnerte daran, dass aktuell fast 300 Kinder in Quarantäne seien.

Für die SVP ist der Vorstoss nur für die Galerie gedacht und ein Eingriff in die Gemeindeautonomie. Er sei für eine Beschneidung der schulischen Freiheiten nicht zu haben, sagte Rochus Burtscher (SVP, Dietikon).

Auch die Grünen waren dieser Ansicht. «Dieser Vorstoss ist systemfremd», sagte Schulleiterin Nora Bussmann. Eine Zentralisierung sei in der Zürcher Volksschule nicht opportun. Nein stimmte auch die CVP: die Methodenfreiheit der Lehrpersonen sei höher zu gewichten als zentrale Eingriffe. Unnötig ist der Vorstoss auch für die Alternative. Die Bildungsdirektion habe in der ersten Welle alles richtig gemacht; es brauche jetzt kein zahnloses Konzept, meinte Judith Stofer (AL, Zürich).

Bildungsdirektorin Silvia Steiner (CVP) sprach sich gegen den Vorstoss aus. Die Verantwortung trügen die Gemeinden. Dennoch werde die Bildungsdirektion ihre Unterstützungsangebote weiterentwickeln. Schliesslich wurde der dringliche Vorstoss gegen Steiners Willen mit 91:81 Stimmen unterstützt.

Weiter überwies der Kantonsrat ein dringliches Postulat von Jürg Sulser (SVP, Otelfingen). Es verlangt ein Anreizsystem für Arbeitgeber, Lehrlinge nach der Lehre zum Mindestlohn weiterzubeschäftigen. Berufseinsteiger seien die Verlierer bei Konjunkturunbrüchen und müssten jetzt unterstützt und geschützt werden. Dem Postulat wurde mit 160:8 zugestimmt.



Bindung, Vertrauen und schulisches Lernen

Vortragsreihe Pädiatrie, Schule & Gesellschaft, 16.9.2020

Mittwoch, 16. September 2020
18:30 – 20:30

Fachhochschule St. Gallen
Rosenbergstrasse 59
9000 St. Gallen

Referenten:

Dr. phil. Dipl. Psych. Karin Grossmann
und
Prof. Dr. phil. Dipl. Psych. Klaus E.
Grossmann
(Regensburg)

Einführung

Dr. med. Oswald Hasselmann,
leitender Arzt Neuropädiatrie
(Ostschweizer Kinderspital, St. Gallen)

[Mehr...](#)



VORTRAGSREIHE
PÄDIATRIE, SCHULE & GESELLSCHAFT

Bindung, Vertrauen und schulisches Lernen

MITTWOCH, 16. SEPTEMBER 2020, 18.30 – 20.30 UHR

