Nummer 196 / April 2016

vpod bildungspolitik
Zeitschrift für Bildung, Erziehung und Wissenschaft

Wie viele und welche Fremdsprachen?

UN-Behindertenrechtskonvention und schulische Inklusion

NEU mit dem Mitgliedermagazin der Sektion Zürich Lehrberufe

vpod zürich **Pflichtlektion**

Inhalt

Fremdsprachen-unterricht

Kantonale Abstimmungen stellen die zweite Fremdsprache an der Primarschule infrage. Auf dem Spiel steht der Unterricht in Französisch.

04 Landessprache in Gefahr
Für eine gelingende Umsetzung der Sprachenstrategie der EDK sind ausreichende Ressourcen vonnöten.

06 Durch Vernetzung ans Ziel
Heterogenität in der Klasse sowie Fragen von Motivation und Beurteilung sind Herausforderungen im Unterricht.

09 Innovative Entwicklungen
Für die Arbeit mit Passepartout und einer Didaktik der Mehrsprachigkeit brauchen die Lehrpersonen mehr Zeit zur Verfügung.

Inklusion

11 Kein Handlungsbedarf?
Vor zwei Jahren ist die UN-Behindertenrechts-konvention von der Schweiz ratifiziert worden.

13 Nichts zu berichten?
Der Bericht zur Umsetzung der Behindertenrechtskonvention an den Schulen lässt auf sich warten.

Pflichtlektion Zürich

15 – 18 Das Mitgliedermagazin der Sektion Zürich Lehrberufe
Musikschulgesetz: Vorwärts auf Start! – Gegen den Fremdsprachenabbau auf Primarstufe – Herzlichen Dank, Ursi! – 10ni-Pause, Parolen und Agenda.

Lehrplan 21

19 Instrumente von gestern für das Leben von morgen
Die Kolumne des Vereins «Volksschule ohne Selektion».

20 Phantomschmerzen und die Schwäche der linken Kritik
Dringend nötig ist eine Analyse der Funktion von Bildung in der kapitalistischen Gesellschaft.

Aktuell

23 Kurznachrichten

24 Bildung für Flüchtlingskinder
Forderungen der Verbandskommisson Bildung, Erziehung, Wissenschaft.

26 Lernen für die Gewerkschaftsbewegung
Die Stiftung Gewerkschaftsschule Schweiz unterstützt das Bildungsangebot von Movendo.

27 Islam in der Schweiz
Eine Bildungstagung im Mösli.

Film

28 Wege der Kinder in Senegal
Ein Film über den Alltag von Kindern im Dorf Ndondol.

Bücher

30 Nicht nur Erfolgsgeschichte
Ein neues Standardwerk zur Schweizer Geschichte.

vpod b

Zeitschrift für Bildung, Erziehung und Wissenschaft

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

vpod-bildungspolitik.ch

Impressum

Redaktion / Koordinationsstelle

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

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

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

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

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

Satz: erfasst auf Macintosh
Layout: Sarah Maria Lang, Brooklyn
Titelseite Foto: codswollop / photocase.de
Druck: Ropress, Zürich

ISSN: 1664-5960

Erscheint fünf Mal jährlich

Redaktionsschluss Heft 197:
23. Mai 2016

Auflage Heft 196: 3000 Exemplare

Zahlungen:
PC 80 - 69140 - 0, vpod bildungspolitik, Zürich

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

Redaktion
Verantwortlich im Sinne des Presserechts
Johannes Gruber

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

Beteiligt an Heft 196
Christine Goll, Barbara Hobi, Judith Hollenweger, Andrea Lustenberger, Theo Margot, Peter Meier, Silvia Nadig, Susanna Schwab, Sybille Zürcher

micjan / photocase.de

Bei den Angaben des Bundesamts für Statistik zu den Hauptsprachen der ständigen Wohnbevölkerung der Schweiz findet sich bei den Nichtlandessprachen ein starker Anstieg von 8.5 Prozent im Jahre 2000 auf 20.9 Prozent 2014. Dieser ist nur teilweise der gestiegenen Zuwanderung geschuldet, seit 2010 kann bei den Erhebungen des Bundesamts jeder/jede Befragte mehrere Hauptsprachen angeben. Insbesondere das Englische scheint von diesen Mehrfachnennungen zu profitieren, vor Portugiesisch, Albanisch, Serbisch/Kroatisch und Spanisch ist es nun die meistgenannte Nichtlandessprache. Noch 2000 war die Reihenfolge Serbisch/Kroatisch, Albanisch, Portugiesisch, Spanisch und Englisch. Nach den neuesten Zahlen sprechen mehr als eine Million Menschen in der Schweiz zuhause diese Sprachen – statt oder neben den offiziellen Landessprachen. Die Schweiz ist nicht vier-, sondern vielsprachig. Diesen Sprachenreichtum gilt es zu schätzen und zu pflegen.

Leider drehen sich die Diskussionen um den Sprachenunterricht an den Schweizer Schulen immer noch vor allem um die Unterrichtssprache und Englisch. Schon die zweite Landessprache Französisch gerät in der Deutschschweiz immer mehr unter Druck (vgl. S. 4-5), der Unterricht in den Migrationssprachen wird weiterhin stiefmütterlich behandelt. Für die «Kurse für heimatliche Sprache und Kultur», so der bürokratische Name für den herkunftssprachlichen Unterricht, gibt es, anders als etwa in Österreich, weiterhin keine öffentliche Trägerschaft und Finanzierung. In der migrationspolitischen Debatte herrscht eine einseitige Fokussierung auf die Unterrichtssprache vor; so hat etwa der Kanton Basel-Stadt das Projekt «Mit ausreichenden Deutschkenntnissen in den Kindergarten» implementiert, in dem bei allen Dreijährigen mittels Sprachstandserhebungen ermittelt wird, wer die altersspezifischen Deutschstandards nicht erfüllt und damit unter ein selektives Sprachförderungsobligatorium fällt.

Bezeichnend sind auch Vorkommnisse wie in Egerkingen, Kanton Solothurn: Dort hat der Gemeinderat in seinen Ausführungsbestimmungen zur Schulordnung erlassen, dass «während den gesamten Schulzeiten und auf dem ganzen Schulareal […] die Umgangssprache Deutsch» ist und Abweichungen mit Strafen sanktioniert. Beim ersten und zweiten Verstoss kommt es zu einer Verwarnung, mit dem dritten wird ein kostenpflichtiger Deutschkurs à 10 Lektionen für 550 Franken verfügt. Derartige Unterschiede in der Wertigkeit von Sprachen – von der Weigerung öffentlicher Finanzierung des Unterrichts in Migrationssprachen bis zu deren Verbot an öffentlichen Schulen – deuten darauf hin, dass das Bewustsein von der Schweiz als Migrationsgesellschaft noch nicht überall verbreitet ist. Gerade an mangelnder Wertschätzung der Migrationssprachen wird deutlich, dass in Gesellschaft wie im Bildungssystem den MigrantInnen die gebotene Anerkennung nach wie vor vorenthalten wird.

Nach dem 9. Februar 2014 wurde in Zürich die «Aktion Bewanderte Schweiz» gegründet, die dem fremdenfeindlichen Diskurs um die «Masseneinwanderung» ironisch jährliche «Massenwanderungen» von MigrantInnen und SchweizerInnen entgegensetzt. Am 7. Mai findet dieser Anlass nun zum dritten Mal statt. Es geht bei der Wanderung durch die Zürcher Agglomeration jeweils darum, ein Zeichen für eine Schweiz zu setzen, die offen ist für Migration und Vielfalt. Die Wanderung ist eine Mischform aus Demo und Diskussionen, eine Anregung zum Nachdenken. An unterschiedlichen Haltepunkten werden Inputs gegeben. Dieses Jahr wird voraussichtlich auch die Interessengemeinschaft Erstsprachen IGE Beiträge in den Migrationssprachen präsentieren. Weitere Informationen unter: https://bewanderteschweiz.wordpress.com

Sie sind herzlich eingeladen, mit uns zu wandern – für eine vielfältige und offene Schweiz!

Johannes Gruber
Redaktion vpod bildungspolitik

vbalian / photocase.de

Landessprache in Gefahr

Für ein Gelingen der Umsetzung der Sprachenstrategie der EDK sind ausreichende Ressourcen nötig. Die kantonalen Abstimmungen über die zweite Fremdsprache an der Primarschule stellen den Unterricht in Französisch infrage. Von Christine Flitner

Ende Februar 2016 wurde in Zürich die Volksinitiative «Mehr Qualität – eine Fremdsprache an der Primarschule» eingereicht. Die Zürcherinnen und Zürcher sollen nach 10 Jahren ein zweites Mal über die Frage abstimmen, wie viele Fremdsprachen an der Primarschule unterrichtet werden. Im November 2006 wurde eine entsprechende Volksinitiative bereits mit 58.6 Prozent der Stimmen abgelehnt.

Seit 10 Jahren wird in Zürich Frühenglisch als erste Fremdsprache unterrichtet. Faktisch geht es bei der Initiative also um die Verbannung des Französischen aus der Primarschule (seit 25 Jahren dort Unterrichtsfach), obwohl die Initiative dazu keine Aussage macht.

Abstimmungen über die Sprachenstrategie der EDK

Ähnliche Initiativen und Abstimmungen gab es auch in Graubünden, St. Gallen und Luzern, wo sie allerdings als unvereinbar mit übergeordnetem Recht eingestuft wurden. Bereits 2006 waren ausser in Zürich auch Initiativen in Schaffhausen und im Thurgau abgelehnt und in Luzern 2007 zurückgezogen worden. Inzwischen muss zwar die angestrebte Harmonisierung als gescheitert angesehen werden, weil manche Kantone der Deutschschweiz mit Englisch und andere mit Französisch beginnen. Die entsprechend abgeänderte Sprachenstrategie der Erziehungsdirektorenkonferenz EDK wird aber heute in fast allen Kantonen (mit 4 Ausnahmen) umgesetzt. Sie beinhaltet,

dass die erste Fremdsprache spätestens ab dem 3. Schuljahr (HarmoS 5) und die zweite Fremdsprache ab dem 5. Schuljahr (HarmoS 7) unterrichtet wird. Der Kanton Tessin hat weiterhin drei obligatorische Fremdsprachen, im Aargau, in Appenzell Innerrhoden und Uri wird die zweite Fremdsprache erst ab dem 6. oder 7. Schuljahr (HarmoS 8-9) unterrichtet.

«Die rechte Politik hat die Bildung und insbesondere die Schule als Kampfplatz entdeckt, wo sich mit unbewiesenen Behauptungen leicht Stimmung machen lässt.»

Argumente für und wider

Seit die neue Sprachenstrategie 2004 veröffentlicht wurde, sind die Argumente pro und contra zwei Fremdsprachen in der Primarschule ausführlich und von allen Seiten beleuchtet worden.

Die GegnerInnen führen ins Feld, die Kinder, insbesondere die fremdsprachigen, seien überfordert und in der Folge würden auch die Deutsch-Kompetenzen leiden, die Primarschule sei generell zu sprachenlastig, Französisch sei zu schwierig und daher entmutigend und die Stundentafel zu voll. Die BefürworterInnen, zu denen auch der VPOD gehört, führen dagegen an, dass ein früher Start fürs Sprachenlernen günstiger sei als ein Start im Teen-Alter, dass Mehrsprachigkeit und Migrationshintergrund das Sprachenlernen nicht behinderten, sondern im Gegenteil erleichterten, dass Kenntnisse mehrerer Sprachen heute zum notwendigen Bildungskapital gehörten und daher allen Kindern ermöglicht werden müssten, und dass nicht die Frage des Wann sondern die Frage des Wie über den Erfolg des frühen Fremdsprachenunterrichts entscheide.

Die Argumente liegen also schon länger auf dem Tisch und ändern sich auch nicht. Die Meinungen sind gemacht und sind letztlich ein Gemisch aus Einschätzungen zum Thema Chancengleichheit und den zur Verfügung stehenden schulischen Ressourcen.

Was steckt hinter der Debatte?

Bei klarer Überlegung wird kein Mensch behaupten, Lebenserfolg und Zukunft der Schulkinder hingen davon ab, ob sie in der dritten, fünften oder siebten Klasse mit dem einen oder anderen Fach anfangen. Bestenfalls bietet eine pädagogisch sinnvolle Anordnung der Fächer die Chance, das Beste aus ihnen herauszuholen. Insofern kann man diese Frage ganz getrost den Fachleuten überlassen, die sich in den Universitäten und Erziehungsdirektionen damit beschäftigen. Dass sie zur quasi existentiellen Frage hochgeredet wird, hat andere Gründe:

- Die Lehrpersonen sind von einer langen Abfolge von unterfinanzierten und teilweise undurchsichtigen Schulreformen ermüdet und wollen sich gerne mal wieder aufs Unterrichten konzentrieren. Der frühe Fremdsprachenunterricht ist eine weitere Zusatzaufgabe, für die es Nachausbildungen, Konzepte, neue Lehrbücher, Lehrpläne, Vorbereitungszeit braucht, ganz zu schweigen von Zusatzressourcen für Halbklassenunterricht oder Unterstützungsangebote für schwächere Kinder.
- Die rechte Politik hat die Bildung und insbesondere die Schule als Kampfplatz entdeckt, wo sich mit unbewiesenen Behauptungen leicht Stimmung machen lässt. Die Schule ist für alle da, und umfassende Bildungsangebote für alle sind die Basis für eine chancengerechte, vorwärtsgewandte und offene Gesellschaft. Gerade Fremdsprachen, die an sich auf Kommunikation, kulturellen Austausch und Verständigung mit dem Fremden ausgerichtet sind, haben in diesem Zusammenhang eine hohe symbolische Bedeutung. Es ist daher nicht erstaunlich, dass die Sprachenfrage ein bevorzugtes Angriffsziel der Rechten ist.

In dieser Gemengelage von Zumutungen an die Lehrpersonen und rechter Angriffspolitik auf die Schule ist es wichtig, weder die Interessen der Lehrpersonen noch die der Kinder aus dem Auge zu verlieren. Die Kinder haben ein Recht auf einen guten, altersgerechten Sprachenunterricht, der ihre Neugier auf andere Kulturen weckt. Und die Lehrpersonen brauchen ausreichend Zeit und Mittel, damit sie das tun können, was sie eigentlich tun wollen: gut unterrichten. ■

Frühfranzösisch:

Berset greift ein

Bundesrat Alain Berset hat sich schon länger klar dafür ausgesprochen, dass die Kantone in der Primarschule zwingend eine zweite Landessprache unterrichten müssen – in der Deutschschweiz also Französisch oder Italienisch. Gemäss NZZ am Sonntag lässt Berset nun eine entsprechende Änderung des nationalen Sprachengesetzes vorbereiten. Auslöser ist die Entscheidung des Thurgauer Parlaments, das Französische aus der Primarschule zu verbannen. Der Beschluss wird zwar erst im Herbst mit der Verabschiedung des neuen Thurgauer Lehrplans definitiv. Dann soll der Gesetzesentwurf aber schon bereit stehen und in die Vernehmlassung gegeben werden.

Zentralschweizer Untersuchung zum Fremdsprachenunterricht

Die Bildungsdirektorenkonferenz Zentralschweiz hat den Fremdsprachenunterricht in den Kantonen LU, UR, SZ, OW, NW und ZG untersuchen lassen. Die Ergebnisse sind nicht wirklich überraschend: Sie zeigen, dass viele Kinder fürs Englische mehr und fürs Französische weniger motiviert sind, dass mehr Lektionen zu besseren Leistungen führen und dass es einen engen Zusammenhang zwischen der Ausbildung der Lehrpersonen und den Leistungen der SchülerInnen gibt. Einmal mehr wird deutlich, dass Migrationshintergrund für sich allein keinen Einfluss auf die Leistungen hat. Dass die Leistungen im Französischen klar unbefriedigend sind, soll geändert werden; am Modell 3/5 wollen die Bildungsdirektoren aber grundsätzlich festhalten.
Die vollständige Untersuchung findet sich unter
http://bildung-z.ch/volksschule/fremdsprachenevaluation-2016

Durch Vernetzung ans Ziel

Fremdsprachenunterricht in der Volksschule ist vor allem für die Lehrpersonen eine anspruchsvolle Aufgabe. Drei wichtige Aspekte des aktuellen Fremdsprachenunterrichts an den schweizerischen Volksschulen sind die grosse Heterogenität in den Schulzimmern, die eher tiefe Motivation für das Erlernen einer zweiten Landessprache im Vergleich zu Englisch und die Beurteilung. In allen drei Bereichen ist eine bessere horizontale und vertikale Vernetzung von Nutzen.

Von Sylvia Nadig und Andrea Lustenberger

Das Unterrichten von zwei Fremdsprachen ab der Primarschule ist richtig und wichtig. In der gemeinsamen Stellungnahme vom Oktober 2014 haben sich 158 Schweizer FremdsprachendidaktikerInnen für die gesamtschweizerisch koordinierte Weiterführung und Optimierung des aktuellen Modells 3/5 ausgesprochen: «Die Kernfrage lautet für uns nicht, ob zwei Fremdsprachen in der Primarschule unterrichtet werden, sondern wie das Fremdsprachenlernen und -lehren optimiert werden kann und welche Unterstützung Schülerinnen und Schüler, Lehrpersonen und Schulleitungen brauchen».[1] Die Schwierigkeiten siedeln sich vor allem in den drei Kernbereichen Heterogenität, Motivation und Beurteilung an, die im Folgenden erläutert und für die mögliche Lösungswege aufgezeigt werden. Nicht nur die verschiedenen Sprachen müssen noch besser miteinander vernetzt werden (vgl. Susanna Schwab in dieser Ausgabe, S. 9-10), sondern auch alle Beteiligten.

Umgang mit Heterogenität

Ein wesentliches Ziel der Volksschule ist, bei jedem Kind die Lust für das Lernen zu wecken respektive zu erhalten und diese Motivation auch durch die Adoleszenz «hinüberzuretten»: selbstmotiviertes Lernen, ein Leben lang. Dazu brauchen alle Lernenden Erfolgserlebnisse, denn Erfolg motiviert.

Die Kinder bringen sehr unterschiedliche Voraussetzungen mit bezüglich Lernfähigkeit, Motivation, sprachlichem Hintergrund, Elternhaus etc. Durch die integrativen Schulungsformen und durch Konzepte wie altersdurchmischtes Lernen (adL) ist die Schere noch grösser geworden.[2] Es ist erfreulich, dass sich trotz der sehr grossen Spannbreite drei Viertel der SchülerInnen (6. und 8. Klasse) durch den Englisch- und Französischunterricht nicht überfordert fühlen, wie die eben veröffentlichte Fremdsprachenevaluation 2014-2016 der Bildungsdirektoren-Konferenz Zentralschweiz (BKZ) zeigt.[3] Trotzdem gilt es, den Umgang mit der Heterogenität weiter zu verbessern.

Mögliche Lösungen liegen auch im Fremdsprachenunterricht in einer Differenzierung:

- Möglichst offene Lernaufgaben (tasks)
- Differenzierter Sprachsupport (von Satzbautafeln, Sprechblasen, einzelnen Wörtern bis hin zu keinem Sprachsupport)
- Vielfältiger Unterricht, der möglichst allen Lerntypen, allen multiplen Intelligenzen gerecht wird und der die SchülerInnen dabei unterstützt, für sich selber die geeignetsten Lernstrategien zu finden.
- Unterscheidung in minimale und erweiterte Lernziele, in Sonderfällen angepasste Lernziele oder Lernzielbefreiung

Das Anpassen oder gar die Befreiung von Lernzielen sollte nur in Ausnahmefällen angewendet werden. Alle am Entscheid Beteiligten müssen sich der Konsequenzen für die spätere Schullaufbahn des Kindes bewusst sein. Das Papier der PH St. Gallen «Fördern oder dispensieren?» leistet hier einen wertvollen Beitrag zur Diskussion und führt unter anderem zehn Punkte für einen förderorientierten Fremdsprachenunterricht auf.[4] Ausserdem geben gewisse Kantone Hilfestellungen für den Umgang mit Kindern mit besonderen Bedürfnissen im Fremdsprachenunterricht.[5]

Um der Heterogenität im Fremdsprachenunterricht gerecht werden zu können, brauchen die Lehrpersonen und Schulen Unterstützung von verschiedenen Seiten:

- Zusammenarbeit im Unterricht mit den schulischen HeilpädagogInnen
- Verstärkter Austausch innerhalb des Kollegiums
- Möglichkeit des Einbezugs von Personen von aussen, z.B. SeniorInnen mit Fremdsprachenkenntnissen im Klassenzimmer
- Weiterbildungsangebote für Lehrpersonen im Umgang mit Lernschwierigkeiten im Fremdsprachenunterricht und adL/Mehrjahresklassen
- Vernetzung mit PHs und Fachhochschulen für Heilpädagogik

Oft können die schulischen HeilpädagogInnen aus Ressourcengründen nur in den Fächern Mathematik und Deutsch eingesetzt werden. Es wäre aber notwendig, dass auch im Fremdsprachenunterricht eine enge Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und HeilpädagogInnen stattfindet. Dies bedingt, dass auch in der Aus- und Weiterbildung die schulischen HeilpädagogInnen Grundlagen des Fremdsprachenlernens erhalten und sich umgekehrt die (angehenden) Lehrkräfte spezifisches Wissen für den Umgang mit Lernschwierigkeiten in den Fremdsprachen aneignen. Dies wird an einzelnen Pädagogischen Hochschulen und Fachhochschulen für Heilpädagogik bereits ansatzweise angeboten, muss aber weiter ausgebaut werden.

Da ein guter Umgang mit der Heterogenität eine wesentliche Gelingensbedingung für den Fremdsprachenunterricht ist, wird der Verband Fremdsprachendidaktik Schweiz

contrastwerkstatt / fotolia.com

(ADLES)[6] seine für August/September 2018 geplante internationale Tagung dem Thema «Fremdsprachenlernen für alle» widmen.

Tiefere Motivation für die Landessprache als für Englisch

Wie die im Rahmen der Fremdsprachenevaluation der BKZ durchgeführte Befragung der SchülerInnen bestätigt, ist die Motivation für das Erlernen von Französisch signifikant tiefer als für Englisch. Ausserdem sinkt die Motivation von der 6. zur 8. Klasse in Französisch, währenddem sie für Englisch gleich hoch bleibt.[7] Es scheint also noch schwieriger zu sein, die Jugendlichen auf der Sekundarstufe für Französisch zu begeistern als die PrimarschülerInnen.

Französisch ist nicht Teil der Jugendkultur, im Gegensatz zu Englisch. Gemäss der Elternbefragung, die der Kanton Zug zusätzlich im Rahmen dieser Evaluation durchgeführt hat, werden zu Hause zum Beispiel 10 Mal häufiger Filme auf Englisch geschaut als auf Französisch.[8] Dies sieht in den anderen Landesteilen wohl kaum anders aus bezüglich Deutsch.

Die geringere Motivation der SchülerInnen für Französisch als für Englisch ist sicher auch ein Grund dafür, dass die Achtklässler in der BKZ-Studie in Französisch noch weit von den Lernzielen entfernt sind, die sie Ende der 9. Klasse erreichen sollen, währenddem diese in Englisch zwei Drittel der SchülerInnen bereits in der 8. Klasse erreichen. Der Hauptgrund liegt da aber sicherlich in der wesentlich längeren Lernzeit, denn mehr Lernzeit bringt bessere Leistungen, wie die Evaluation ebenfalls aufzeigt.[9]

Wie lässt sich aber die Motivation der SchülerInnen für das Erlernen von Französisch – und in anderen Landesteilen für Deutsch – steigern?

- Kinder schon ab dem Kindergarten mit Liedern in verschiedenen Sprachen, insbesondere auch den anderen Landessprachen, auf Mehrsprachigkeit «einstimmen», sie auf den späteren Unterricht neugierig machen und Brücken zwischen Sprachen schlagen
- Interessanter und handelnder Französischunterricht durch Content and Language Integrated Learning (CLIL) und task-based language learning (TBL) sowie mit lustvollen Elementen wie Spiele und Theater[10]
- Aspekte aus der französischen Jugendkultur (aktuelle Musik, Filme etc.) aufgreifen
- Bekanntschaften schliessen mit Gleichaltrigen aus der Westschweiz: Briefe schreiben, digitale Vernetzung durch Blogs, Podcasts, Videos, etc. Dies kann später zu einem Treffen führen.
- Unterschiedliche Formen von reellem Schüleraustausch zwischen den Landesteilen, z.B. durch die Schaffung von langfristigen Partnerschaften zwischen Gemeinden (wie sie im Kanton Zug zum Beispiel auf der Primar- und Sekundarstufe schon seit fünfzehn Jahren zwischen Cham und Cugy respektive Le Mont und bestehen).
- Lehrpersonen der verschiedenen Landesteile für konkrete Austauschprojekte zusammenführen, z.B. im Kurs der PH Bern und HEP BEJUNE «Construire des ponts – Brücken bauen», bei dem sich jeweils eine Westschweizer und eine Deutschschweizer Lehrperson zu Beginn des Schuljahres zusammenfinden und während des Jahreskurses unter Begleitung ein gemeinsames Schulprojekt aufgleisen und durchführen.[11]

Wie kann man die Französischlehrpersonen noch vermehrt in ihrer Motivation für das Französischunterrichten unterstützen?

- Französischlehrpersonen untereinander besser vernetzen, «Animationsgruppen» lancieren, (z.B. die groupe d'impulsion und den cercle de français[12] der PH Luzern oder die «animateurs/animatrices d'allemand in gewissen Westschweizer Kantonen)
- Veranstaltungen wie die «Semaine de la langue française et de la francophonie»[13] in der ganzen Schweiz, diejenigen der Association Germanofolies in der Westschweiz oder das Festival delle lingue im Tessin
- Auch Lehrkräfte sollten von niederschwelligen Austauschmöglichkeiten profitieren können, z.B. für einige Wochen in einem anderen Landesteil unterrichten.[14]
- PH-Studierende sollen bereits während der Ausbildung Praktika in anderen Landesteilen absolvieren können.[15]

Wenn Französisch respektive Deutsch als Fremdsprachen schon weniger beliebt sind als Englisch, haben sie zumindest den Vorteil, dass ein Austausch zwischen den Landesteilen viel einfacher zu bewerkstelligen ist als eine Reise nach England oder Amerika. Von Austausch wird in der Schweiz schon sehr lange gesprochen, und in der aktuellen Fremdsprachendebatte ist Austausch in aller Munde. Aber es bleibt noch zu sehr bei einem Lippenbekenntnis. Nach wie vor profitieren viel zu wenig Kinder und Jugendliche von dieser Möglichkeit, und viele Lehrpersonen haben nebst all den sonstigen Aufgaben nicht auch noch die Kapazität, einen Austausch aufzugleisen. Hier braucht es Ressourcen und konkrete Massnahmen der Politik, insbesondere die Schaffung von neuen Strukturen, damit der Austausch innerhalb der Schweiz auch wirklich gelingt, ohne dass die Lehrpersonen an ihre Grenzen stossen.[16]

Es wäre ein Armutszeugnis für die Schweiz, wenn sie es nicht schaffen würde, die idealen Voraussetzungen eines vielsprachigen Landes gebührend zu nutzen.

Beurteilung

Auch der Bereich der Beurteilung ist für die Lehrpersonen anspruchsvoll. Insbesondere ist aufgrund didaktischer Entwicklungen im Fremdsprachenunterricht von ihnen «ein Umdenken bei der Leistungsbeurteilung gefordert, welche sich noch immer vorwiegend an Fehlern orientiert und insofern nicht im Einklang mit den neuen Zielen steht. Mit oft widersprüchlichen Erwartungen konfrontiert, müssen die Lehrpersonen unter Druck Lösungen finden, in einem noch nicht in allen Teilen kohärenten System.»[17]

Das Beurteilungssystem ist unter anderem insofern noch nicht kohärent, als dass die Schnittstelle zwischen Primar- und Sekundarstufe nach wie vor noch nicht zufriedenstellend gelöst ist. Liegt bei der Primarstufe der Fokus in erster Linie auf dem Mündlichen und dem Kommunikativen, so ist auf der Sekundarstufe das Augenmerk vermehrt auf dem Sprachformalen und dem Schriftlichen. Der Übergang ist noch zu wenig fliessend, insbesondere wegen der mangelnden Kommunikation zwischen den beiden Schulstufen. Es liegt ein Druck auf den Primarlehrpersonen, wenn sie die Kinder für die Fremdsprachen in Niveauklassen einteilen und dadurch strengere Prüfungen erstellen müssen, um eine Streuung zu erreichen. Dies führt vor allem in der Fremdsprache, die erst in der 5. Klasse einsetzt, zu einem unverhältnismässigen Korrektheitsanspruch und ist ein wahrer Motivationskiller für die Kinder (vgl. Nadig/Olivier, 2013: Der accent aigu ist keine Kompetenz). Für die Primarlehrpersonen sind Unterrichtsphilosophie und Beurteilungspraxis, in die sie hineingezwungen werden, oft nicht mehr im Einklang miteinander. Der Stellenwert der Schriftlichkeit und der Korrektheitsanspruch sind noch zu wenig geklärt. Zentral ist auf allen Stufen die Besinnung auf die funktionale Mehrsprachigkeit (cf. Artikel von Susanne Schwab in dieser Ausgabe, S. 9), und zwar in allen vier Fertigkeiten: Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben, denn das ist das Ziel.

Auch für die Verbesserung der Beurteilungspraxis kann die Vernetzung einen wesentlichen Beitrag leisten:

- Gegenseitige Unterstützung der Lehrpersonen, Austausch von Prüfungen, gemeinsame Weiterentwicklung der Beurteilungsinstrumente
- Bessere vertikale Kohärenz in der Beurteilungskultur zwischen Primar- und Sekundarstufe durch aufeinander abgestimmte Konzepte, wie zum Beispiel im Projekt Passepartout[18], und durch ein vertiefteres gegenseitiges Verständnis: die Lehrpersonen sollten mit dem Ansatz, der Philosophie hinter dem Ansatz und der Praxis der anderen Stufen vertraut sein, am besten

durch gegenseitige Unterrichtsbesuche und Gespräche. Schon in der Ausbildung sollten die Studierenden Einblick in die Fremdsprachendidaktik der anderen Stufe erhalten.

• Stufenübergreifende Fachgruppen, zum Beispiel die Fachgruppe Fremdsprachen des Kantons Zug, in welcher sich Französisch- und Englischlehrkräfte der Primar-, Sekundarstufe I und II sowie der Pädagogischen Hochschule gemeinsam mit aktuellen Fragen des Fremdsprachenunterrichts beschäftigen und konkret die Praxis unterstützen.[19]

• Fachlicher Austausch der FremdsprachendidaktikerInnen aller Stufen zum Thema Beurteilung, zum Beispiel in der ADLES

• Bessere Beurteilungsinstrumente, weitere Forschungs- und Entwicklungsprojekte[20]

Eine Verbesserung der Kontinuität werden auch die neuen Lehrpläne bringen. Der Lehrplan 21, der Lehrplan Passepartout sowie der Plan d'études romand (PER) stellen neu den Kompetenzaufbau in einer durchgehenden Skala gemäss den international anerkannten Niveaus des Europarats dar, die von Anfang bis Ende der obligatorischen Schulzeit läuft. Somit wird die Sekundarstufe viel eher dort ansetzen, wo die Primarstufe aufhört.

Fazit

Vieles läuft schon gut im Fremdsprachenunterricht in der schweizerischen Volksschule, anderes kann noch optimiert werden. Die EDK ist daran, gemeinsam mit FremdsprachendidaktikerInnen aus der ganzen Schweiz eine Zusammenstellung von Good-Practice-Beispielen im Fremdsprachenunterricht zu erarbeiten, um die Lehrkräfte durch Anregungen aus verschiedenen Klassenzimmern zu unterstützen. Auf dass unsere SchülerInnen einen noch vielfältigeren, motivierenderen und kohärenteren Fremdsprachenunterricht erleben können! ■

Sylvia Nadig arbeitet seit 2004 als Dozentin für Fachdidaktik Englisch und Fachschaftsleiterin Fremdsprachen an der Pädagogischen Hochschule Zug. Sie hat als Englisch- und Französischlehrerin auf verschiedenen Schulstufen unterrichtet und ist Mitglied des Leitungsausschusses der Arbeitsgruppe Fremdsprachen der Kammer PH von swissuniversities. Zudem wirkt sie im Vorstand der ADLES und in der Fachgruppe Fremdsprachen des Kantons Zug mit. **Andrea Lustenberger** ist Primar- und Englischlehrerin und unterrichtet seit 2002 unter anderem Englisch für Kinder, Jugendliche und Erwachsene. 2014 hat sie den MEd (Applied Linguistics) abgeschlossen und absolviert zurzeit den MAS Adult & Professional Education.

1 Gemeinsame Stellungnahme von Schweizer Fremdsprachendidaktikerinnen und -didaktikern zu zwei Fremdsprachen in der Primarschule, 21. Oktober 2014, http://www.sprachenunterricht.ch/eintrag/stellungnahme-der-fremdsprachendidkatikerinnen-zur-edk-sprachenstrategie.

2 Für adL mit dem Lehrmittel Young World 1-4 cf. Silvia Frank (2014).

3 In Englisch sind es 12,7% der Sechstklässler und 17.2 % der Achtklässler, in Französisch 26 % der Sechstklässler und 28.2 % der Achtklässler, die sich im Unterricht (eher) gestresst fühlen, weil alles so schwierig ist. Cf. Peyer, E., Andexlinger, M. & Kofler, K. (2016b), S. 14. Für die Fremdsprachenevaluation der BKZ cf. http://bildung-z.ch/volksschule/fremdsprachenevaluation-2016

4 IFDS Institut für Fachdidaktik Sprachen (2012), S. 20-21.

5 Cf. http://www.schule.sg.ch/home/volksschule/unterricht/lehrmittel/englisch/young-world.html : Fertigkeitsbeschreibungen und einfache Aufgabenstellungen mit reduzierten Anforderungen und erhöhtem Sprachsupport für Young World sowie Vollzugshilfen für Englisch in Mehrklassen. Auch für die Passepartout-Region wurden «Praxishilfen für Lehrpersonen von Schülern und Schülerinnen mit Lernschwierigkeiten in den Fremdsprachen» in Auftrag gegeben.

6 Die ADLES (Association en didactique des langues étrangères en Suisse / Verband Fremdsprachendidaktik Schweiz) wurde im September 2014 gegründet und zählt schon knapp 100 Mitglieder (v.a. FachdidaktikerInnen von allen Schulstufen aus der ganzen Schweiz). www.fremdsprachendidaktik.org

7 70.1 % der 6. Klässler und 69.9 % der 8. Klässler lernen (eher) gerne Englisch, bei Französisch sind es 43.4% der 6. Klässler und 34.2% der 8. Klässler. Cf. Peyer, E., Andexlinger, M., Kofler, K. & Lenz, P. (2016a), S. 6.

8 Bericht der BKZ-Evaluation Fremdsprachen 2014-2016 sowie der Zusatzerhebungen des Kantons Zug. Zusammenfassung der Originalberichte, Krieg, M. & Engeli, E. S. 21.

9 Cf. Peyer, E., Andexlinger, M., Kofler, K. & Lenz, P. (2016a), S. 5.

10 Ça bouge (Klett), Dis donc! (Lehrmittelverlag Zürich und Lehrmittelverlag St. Gallen)

11 Das Austauschprojekt «Construire des ponts – Brücken bauen» wird vom Institut für Weiterbildung der PHBern in Zusammenarbeit mit der HEP Béjune durchgeführt. Cf. https://www.phbern.ch/index.php?id=20839

12 Francophonie Luzern, cercle de français: http://www.phlu.ch/ausbildung/francophonie

13 http://www.slff.ch, http://www.germanofolies.ch, http://www4.ti.ch/decs/ds/uim/cosa-facciamo/festival-delle-lingue

14 edudoc.ch/record/112076/files/PB_lehreraustausch_d.pd

15 Z.T. können Studierende von PHs schon jetzt einen Teil ihrer Praktika in einem anderen Landesteil absolvieren (z.B. der PH BEJUNE in Solothurn und umgekehrt Studierende der PH FHNW in Neuchâtel). Dies führt im Anschluss oft zu Austauschprojekten mit den späteren Klassen. Und die PH Valais nutzt die Zweisprachigkeit ihres Kantons, indem die Studierenden für die Primarstufe mindestens 2 Semester ihrer Ausbildung im anderen Sprachraum absolvieren. Cf. http://www.hepvs.ch/de/ausbildung/primarstufe/223-die-primarstufe und Ruppen, P. & Steiner, E. (2009).

16 Ab 2017 soll eine neue Organisation zur Förderung des nationalen und internationalen Austausches ihre Tätigkeit aufnehmen und die bisherigen Aufgaben der ch Stiftung übernehmen. Jeder Kanton verfügt bereits jetzt über kantonale Austauschverantwortliche (https://www.ch-go.ch/de/ueber-uns/kantonale-anlaufstellen).

17 Cf. Gemeinsame Stellungnahme von Schweizer Fremdsprachendidaktikerinnen und -didaktikern zu zwei Fremdsprachen in der Primarschule, 21. Oktober 2014 http://www.sprachenunterricht.ch/sites/default/files/Stellungnahme_FSDebatte_Didakt_21_10_14_def15h26.pdf

18 Z.B. die Broschüre «Grundlagen für die Beurteilung im Fremdsprachenunterricht für die Primarstufe» und diejenige für die Sekundarstufe I wurden vom gleichen Autorenteam verfasst. Cf. http://www.passepartout-sprachen.ch/services/dossiers/beurteilung/.

19 www.zg.ch -> Stichwort «Fremdsprachen»

20 Die Nummer 2/2016 von Babylonia z.B. widmet sich dem Thema Beurteilung.

Bibliographie

Amt für Volks- und Mittelschulen Obwalden (2010). Umgang mit Lernschwierigkeiten im Fremdsprachenunterricht: Hintergrund und Praxishilfe für Lehrpersonen. http://www.ow.ch/de/verwaltung/dienstleistungen/?dienst_id=4117, verifiziert am 30. März 2016.

Daloiso, M. (2014). Dyslexia in the English classroom: A methodological guide. Oxford: Oxford University Press.

Egli Cuenat, M., L. & Siegrist Roth, S., Bleichenbacher L. (2015). Grundlagen für die Beurteilung im Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe. Projekt Passepartout. http://www.passepartout-sprachen.ch/services/dossiers/beurteilung/, verifiziert am 30. März 2016.

Egli Cuenat, M. , & Siegrist Roth, S., Bleichenbacher, L. (2015). Grundlagen für die Beurteilung im Fremdsprachenunterricht auf der Sekundarstufe I. Projekt Passepartout. http://www.passepartout-sprachen.ch/services/dossiers/beurteilung/, verifiziert am 30. März 2016.

Frank, S. (2013): Altersdurchmischter Englischunterricht. In: Pädagogische Hochschule Zug: Infonium 2/2013, S. 10.

Frank, S. (2014). Unterrichten in altersdurchmischten Klassen mit Young World 1-4. Baar: Klett und Balmer Verlag.

Frigeiro Sayilir, F. (2011) Kinder mit besonderen Bedürfnissen lernen Fremdsprachen: Ein heilpädagogischer Blick auf das Fremdsprachenlernen. In: Babylonia 02/11, S. 92-97.

Gerlach, D. (2015). Fremdsprachenvermittlung im inklusiven Klassenraum bei LRS. In: Michalak, M. & Rybarczyk, R. (2015). Wenn Schüler mit besonderen Bedürfnissen Fremdsprachen lernen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. S. 140-167.

Heinzmann, S., Schallhart, N. Müller, M., Künzle, R. & Wicki, W. (2014). Sprachliche Austauschaktivitäten und deren Auswirkungen auf interkulturelle Kompetenzen und Sprachlernmotivation. Forschungsbericht Nr. 44 Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern.

Hutterli, S. (2011) Beurteilung der Sprechkompetenz in einer Fremdsprache. Bern: Peter Lang.

Hutterli, S. (Hg). (2012). Koordination des Sprachenunterrichts in der Schweiz: Aktueller Stand – Entwicklungen – Ausblick. Bern: EDK.

IFDS Institut für Fachdidaktik Sprachen (2012). Fördern oder Dispensieren? Grundlagenbericht zum obligatorischen Unterricht von zwei Fremdsprachen ab der Primarstufe in der Ost- und Zentralschweiz. St. Gallen: Pädagogische Hochschule.

Ruppen, P. & Steiner, E. (2009). Studieren an der Haute Ecole Pédagogique du Valais: Ein Austauschmodell nach sechs Jahren Praxis. In: Metry, A., Steiner, E. & Ritz, T. (Hg). (2009). Fremdsprachenlernen in der Schule. Bern: hep Verlag, S. 161-178.

Michalak, M. & Rybarczyk, R. (2015). Wenn Schüler mit besonderen Bedürfnissen Fremdsprachen lernen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Müller, E. & Nadig, S. (2013): Lese- und Rechtschreibeschwäche im Fremdsprachenunterricht. In: Pädagogische Hochschule Zug, Infonium 2/2013, S. 11. www.fremdsprachen.phzg.ch, verifiziert am 30. März 2016.

Nadig, S. & Olivier, E. (2013). Der accent aigu ist keine Kompetenz. In: Pädagogische Hochschule Zug, Infonium 2/2013, S. 8. www.fremdsprachen.phzg.ch, verifiziert am 30. März 2016.

Peyer, E., Andexlinger, M., Kofler, K. & Lenz, P. (2016). Projekt Fremdsprachenevaluation BKZ: Zusammenfassung der Resultate der Sprachkompetenztests sowie der Befragungen der Lernenden und Lehrenden, Freiburg: Institut für Mehrsprachigkeit. https://zg.ch/behoerden/direktion-fuer-bildung-und-kultur/amt-fuer-gemeindliche-schulen/inhalte-ags/schulentwicklung/Fachbereiche/bkz-fremdsprachen-evaluation?searchterm=BKZ%20Evaluation

Peyer, E., Andexlinger, M. & Kofler, K. (2016). Projekt Fremdsprachenevaluation BKZ – Schlussbericht zu den Befragungen der Schülerinnen und Schüler. Freiburg: Institut für Mehrsprachigkeit. http://bildung-z.ch/volksschule/fremdsprachenevaluation-2016, verifiziert am 30. März 2016.

Sellin, S. (2008). Wenn Kinder mit Legasthenie Fremdsprachen lernen. München und Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Thöny, L. & Thöny, U. (2011). Austauschpädagogik: Die Sprache erhält ein Gesicht. In: Todisco, V. & Trezzini, M. (Hg). (2011). Mythos Babel: Mehrsprachigkeitsdidaktik zwischen Schein, Sein und Wollen. Zürich: Verlag Pestalozzianum, S. 82-86.

Bericht der BKZ-Evaluation Fremdsprachen 2014-2016 sowie der Zusatzerhebungen des Kantons Zug. Zusammenfassung der Originalberichte, Krieg, M. & Engeli, E. https://www.zg.ch/behoerden/direktion-fur-bildung-und-kultur/amt-fur-gemeindliche-schulen/inhalte-ags/schulentwicklung/Fachbereiche/bkz-evaluation-fremdsprachen?searchterm=bkz%20evaluation, verifiziert am 30. März 2016.

Gemeinsame Stellungnahme von Schweizer Fremdsprachendidaktikerinnen und -didaktikern zu zwei Fremdsprachen in der Primarschule, 21. Oktober 2014, http://www.sprachenunterricht.ch/eintrag/stellungnahme-der-fremdsprachendidkatikerinnen-zur-edk-sprachenstrategie, verifiziert am 30. März 2016.

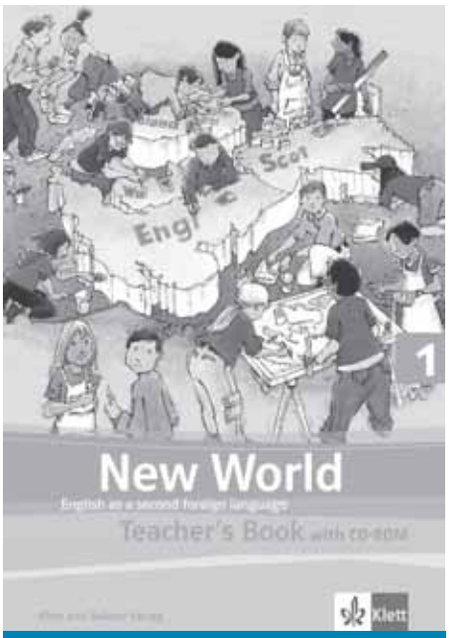
Innovative Entwicklungen

Bei der Umsetzung des Passepartout-Konzepts beziehungsweise der Didaktik der Mehrsprachigkeit (DdM) gibt es erste Erfolge. Für die Lehrpersonen sind beim Wechsel von einem mono- zu einem multilingualen Ansatz die knappen zeitlichen Ressourcen die grösste Herausforderung. Schulleitungen können dabei Unterstützung leisten. Von Susanna Schwab

Zur Umsetzung des Gesamtsprachenkonzepts von 1998 und der Sprachenstrategie von 2004 (EDK, 2004, 2013) unterzeichneten sechs Kantone an der Sprachgrenze zwischen der Deutschschweiz und der Westschweiz 2006 eine interkantonale Vereinbarung. Die Vereinbarung erhielt den Namen Passepartout[1].

Passepartout

Das Ziel der Zusammenarbeit bestand laut Projektbeschrieb darin, «den künftigen Fremdsprachenunterricht zu entwickeln und in Fragen der Didaktik, der Stundentafeln, der Lehrpläne, der Lehrmittel, des Anforderungsprofils der Lehrpersonen, der Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen, der Evaluationsinstrumente, des Sprachenportfolios und der Kommunikation eine möglichst hohe Koordination zu erreichen» (vgl. Neukonzeption des Fremdsprachenunterrichts im Rahmen der interkantonalen Kooperation zwischen den Kantonen BL, BE, BS, FR, SO und VS). Die sechs Passepartout-Kantone einigten sich auf die Sprachenfolge Französisch vor Englisch. Französisch als erste Fremdsprache wird ab der 3. Klasse und Englisch als zweite Fremdsprache wird ab der 5. Klasse unterrichtet.



Arnet-Clark, I., Frank Schmid, S., Grimes, L., Ritter, G., & Rüdiger-Harper, J. (2013). New World – English as a second foreign language. Baar: Klett und Balmer AG.

Die Passepartout-Kantone verfolgen neben der Implementierung zweier Fremdsprachen in die Primarstufe noch weitere Ziele. Zu den wichtigsten Merkmalen einer wissenschaftlich fundierten Fremdsprachendidaktik gehören die Kompetenzorientierung (basierend auf dem GER – Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen), die Didaktik der Mehrsprachigkeit und das konstruktivistische Lehr- und Lernverständnis. Seit 2012 können Lehrpersonen auf das Handbuch «Neue fremdsprachendidaktische Konzepte» (Grossenbacher, Sauer, & Wolff, 2012) zurückgreifen, wenn sie den Lehrplan Passepartout umsetzen und Lehr- und Lernmaterialien im Unterricht einsetzen.

Im Mittelpunkt der Umsetzung des Gesamtsprachenkonzepts/der Sprachenstrategie steht die funktionale Mehrsprachigkeit.

> **«Im Zentrum des Fremdsprachenunterrichts in der Volksschule stehen das Verstehen und das sich Verständlich-Machen-Können. Solange die Verständigung gelingt, spielen Fehler, die dabei gemacht werden, eine untergeordnete Rolle. Dieses Verständnis von Mehrsprachigkeit wird mit dem Fachbegriff funktionale Mehrsprachigkeit umschrieben.»**
>
> (Passepartout, Didaktische Grundsätze, S. 4)

Im Auftrag von Passepartout erarbeiteten Sauer und Saudan «Aspekte einer Didaktik der Mehrsprachigkeit» und schlossen daraus «[E]in Sprachenunterricht, der die Förderung der Mehrsprachigkeit zum Ziel hat, braucht eine neue Didaktik – eine Didaktik der Mehrsprachigkeit. Diese geht von einem Verständnis des kombinierten und koordinierten Unterrichtens und Lernens von Sprachen aus» (Sauer & Saudan, 2008, S. 4). Durch den Aufbau und Ausbau von Sprachbewusstheit, Sprachvergleichen, Sprachreflexion und Sprachlernstrategien soll Mehrsprachigkeit gefördert werden.

Didaktik der Mehrsprachigkeit

Sprachen sollen nicht länger isoliert und nebeneinander unterrichtet und gelernt werden, sondern integriert, im Bezug zu- und untereinander. Im deutschen Sprachraum gibt es inzwischen eine Vielzahl von Artikeln und Bücher zu den Themen Mehrsprachigkeit und Didaktik der Mehrsprachigkeit (vgl. u.a. Hufeisen & Gibson, 2003; Hutterli, Stotz & Zappatore, 2008; Jessner, 2006, 2008; Neuner, 2008; Wiater, 2006).

Grossenbacher et al. (2012) betonen drei Bereiche, die in den Lehrmaterialien zur Entwicklung von Mehrsprachigkeitskompetenzen besonders förderlich sind: 1. Sprachenübergreifender Unterricht, 2. Bewusstheit für Sprachen und Kulturen, 3. Inhalts- und Handlungsorientierung. Auf Letzteren wird nicht mehr eingegangen, da diesbezüglich bereits viel geschrieben und geforscht worden ist (vgl. u.a. TBL und CLIL) – bis heute jedoch meistens ohne Einbezug der Mehrsprachigkeitsdidaktik.

- Sprachenübergreifender Unterricht

Im Zentrum eines sprachenübergreifenden Unterrichts stehen Aspekte wie der Bau von Transferbrücken zwischen der Erstsprache und/oder Schulsprache, der ersten Fremdsprache und der zweiten Fremdsprache; Sprachvergleiche zur Bewusstmachung von Gemeinsamkeiten und von Unterschieden, sowie die Nutzung von Ressourcen wie zum Beispiel bereits gemachte Sprachlernerfahrungen. Hufeisens Faktorenmodell[2] zeigt und beschreibt die Unterschiede zwischen dem Lernen einer ersten Fremdsprache und dem Lernen weiterer Fremdsprachen sehr anschaulich. Danach verfügen die Lernenden mit jeder weiteren Sprache über mehr Faktoren, das heisst, sie können mehr Ressourcen nutzen. Die Bewusstmachung benötigt jedoch bei vielen Lernenden eine Unterstützung seitens der Lehrpersonen, respektive der Lehr- und Lernmaterialien.

- Bewusstheit für Sprachen und Kulturen

Auch im Lehrplan Passepartout ist Bewusstheit für Sprachen und Kulturen einer der drei Kompetenzbereiche. Lernenden sollen kulturelle Erscheinungen in der eigenen und in der Kultur der Zielsprache bewusst werden. Eines der Ziele ist Neugierde, Offenheit und Wertschätzung der Lernenden zu wecken. Es bestehen bereits etliche Grundlagen, um an der Kompetenz Bewusstheit für Sprachen und Kulturen zu arbeiten (vgl. u.a. Beacco et al., 2010; Coste et al., 2009).

Erfahrungen mit der Umsetzung

Im Auftrag von Passepartout wurden ab dem Schuljahr 2009/2010 jährlich Praxistests der neuen Lehr- und Lernmaterialen in den

Erprobungsklassen durchgeführt (siehe Webseite von Passepartout[3]). 2011/2012 wurden erstmals die neuen Lehrmaterialien für Englisch «New World» (Arnet-Clark et al., 2013) zusammen mit den Materialien Französisch «Mille feuilles» (Bertschy et al., 2011) untersucht. In Bezug auf die Umsetzung der DdM hielten die externen Evaluatoren fest, dass der Englischunterricht bereits teilweise nach Prinzipien der DdM stattfände, jedoch nur wenige Lehrpersonen die Brücken zum Französischunterricht schlagen würden. Dies wurde teilweise damit begründet, «dass nicht alle befragten Lehrpersonen auch Französisch unterrichten. Weiter werden von der Mehrheit der Lehrpersonen explizite Hinweise zum Französischlernen/-unterricht im Englischlehrmittel selbst als zu wenig präsent eingeschätzt» (Elmiger & Singh, 2012).

Diese Erkenntnisse der externen Evaluation entsprechen zu einem grossen Teil den Resultaten aus der Studie zur Wahrnehmung von Lehrpersonen bei der Umsetzung des Passepartout-Konzepts. Die Resultate der Studie (Schwab-Berger, 2015) zeigten auf, dass sich Lehrpersonen in erster Linie an den Planungsvorschlägen im Teacher's Book zu «New World» orientiert hatten. Demzufolge drängt sich eine Analyse der New-World-Materialien auf, insbesondere hinsichtlich der Frage, wie diese Materialien den Passepartout-Lehrplan umsetzen, wenn Englisch als zweite Fremdsprache unterrichtet wird.

Als grösste Herausforderung bei der Umsetzung wurde von allen Lehrpersonen stets der Faktor Zeit aufgeführt – sei es, weil die Lehrpersonen keine Zeit zum Austausch mit KollegInnen hatten, sei es, weil nur zwei Wochenlektionen Englisch im Stundenplan zur Verfügung stehen und diese zwei Lektionen nur 10 Prozent des Pensums ausmachen. Ausserdem verwiesen die Lehrpersonen vor allem auf die äusserst späte Auslieferung der Lehrmaterialien. Das Teacher's Book war erst während den Sommerferien erhältlich, so dass die Lehrpersonen kaum Zeit hatten, vor Beginn des neuen Schuljahrs einen ersten Überblick zu gewinnen. Zudem war es nicht möglich in den Passepartout-Weiterbildungskursen mit dem Material zu arbeiten, so dass auch in den Weiterbildungskursen kein Austausch über die neuen Lehr- und Lernmaterialien stattfinden konnte.

Die grösste Herausforderung der Umsetzung der DdM dürfte im Unterschied zwischen allgemeinen Lehrpersonen und Fachlehrpersonen liegen. Den GeneralistInnen fehlt oft die Zeit, dafür kennen sie die Französisch- und die Deutschlehrmittel. Sie können den Schülerinnen und Schülern somit helfen, die verschiedenen Sprachen zu integrieren und Verbindungen sowie Brücken zu schaffen. Fachlehrpersonen müssen sich demgegenüber zuerst mit den Lehr- und Lernmaterialien von Deutsch und Französisch intensiv auseinandersetzen. Es ist zu befürchten, dass dieser zusätzliche Aufwand nicht von allen in Angriff genommen wird. Ein regelmässiger Austausch mit den anderen Sprachlehrpersonen müsste deshalb einen fixen Platz im Pensum haben. Ohne einen regelmässigen Austausch und ohne sich intensiv mit den andern Sprachen auseinanderzusetzen, werden Sprachen wohl weiterhin isoliert und nebeneinander unterrichtet. Der Paradigmenwechsel vom mono- zum multilingualen Unterricht wird nicht stattfinden.

Eine weitere Herausforderung, die in den Erprobungsklassen nicht auftauchte und auch im Sprachenkonzept nicht beachtet wurde, war die Umstellung an vielen Schulen von Jahrgangs- auf Mehrjahrgangsklassen. Insbesondere im Kanton Bern wurden in den letzten Jahren viele Mehrjahrgangsklassen geschaffen, teils aus pädagogischen und teils aus organisatorischen Gründen. Die Lehrmittel «Mille Feuilles» und «New World» beruhen aber auf der Basis von Jahrgangsklassen. Fremdsprachenunterricht an Mehrjahrgangsklassen ist somit eine weitere Herausforderung für viele Lehrpersonen. Da besteht die Gefahr, dass die neuen fremdsprachendidaktischen Konzepte zur Nebensache werden.

Empfehlungen

Schulleitungen können aktiv dazu beitragen, dass Lehrpersonen Zeitgefässe erhalten, um in Professionellen Lerngemeinschaften (PLG) zu arbeiten. In PLGs erhalten Lehrpersonen Zeit, um ihre Arbeit zu reflektieren und mit anderen Lehrpersonen zusammenzuarbeiten, was ihren Unterricht stärken kann. Dies hat wiederum einen positiven Einfluss auf die Leistungen der Lernenden. Die SchülerInnen werden von Lehrpersonen unterrichtet, die das Wissen (savoir), die Fertigkeiten/Fähigkeiten (savoir-faire) und die Haltungen (savoir-être) haben, die für eine erfolgreiche Umsetzung der Didaktik der Mehrsprachigkeit notwendig sind.

Auf der Basis des Forschungsprojekts zum Thema «Fremdsprachen lehren und lernen in der Schule im Zeichen der Mehrsprachigkeit» des Instituts für Mehrsprachigkeit Fribourg/PH Zug (vgl. auch Sylvia Nadig in dieser Ausgabe) werden sicherlich weitere wertvolle Empfehlungen für die Umsetzung der DdM formuliert werden können.[4]

Reformen brauchen Zeit. Innere Reformen, die ein Abrücken von jahrzehntealten, gewohnten, zum Beispiel auch in der Verhaltenspsychologie verankerten Denkweisen verlangen, werden noch mehr Zeit benötigen, bis sie angekommen und umgesetzt sind. Geben wir den neuen fremdsprachendidaktischen Konzepten die nötige Zeit und die nötige Unterstützung! ■

Susanna Schwab ist Dozentin für Englisch an der Pädagogischen Hochschule Bern, Institut Vorschulstufe und Primarstufe. Sie war und ist Mitglied verschiedener Arbeitsgruppen im Passepartout-Projekt.

1 Mehr auf der Passepartout Website: http://www.passepartout-sprachen.ch/

2 Zum Faktorenmodell von Hufeisen vgl. u.a. Hufeisen/Gibson 2003, Hutterli, Stotz, & Zappatore, 2008.

3 http://www.passepartout-sprachen.ch/services/downloads/

4 Einige Themen wie zum Beispiel die Beurteilung werden in diesem Artikel nicht behandelt, da hier noch weitere Arbeiten notwendig sind – nicht zuletzt im Zusammenhang mit der Einführung des Lehrplans 21 (vgl. auch Sylvia Nadig in dieser Ausgabe).

Bibliographie

Arnet-Clark, I., Frank Schmid, S., Grimes, L., Ritter, G., & Rüdiger-Harper, J. (2013). New World – English as a second foreign language. Baar: Klett und Balmer AG.

Beacco, J. C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Egli Cuenat, M., Goullier, F., & Panthier, J. (2010). Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education. Strasbourg: Council of Europe.

Bertschy, I., Grossenbacher, B., & Sauer, E. (2011). Mille feuilles. Bern: Schulverlag.

Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (2009). Plurilingual and pluricultural competence. Strasbourg: Council of Europe: Language Policy Division.

EDK. (2004). Sprachenunterricht in der obligatorischen Schule. Bern: EDK. http://edudoc.ch/record/30008/files/Sprachen_d.pdf

EDK. (2013). Faktenblatt – Fremdsprachenunterricht in der obligatorischen Schule. Bern: EDK. http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/sprach_unterr/fkt-bl_sprachen_d.pdf

Elmiger, D., & Singh, L. (2012). Externe Evaluierung: Praxistest der Lehr- und Lernmittel für Englisch, Schuljahr 2011/2012. Irdp: Neuchatel.

Grossenbacher, B., Sauer, E., & Wolff, D. (2012). Neue fremdsprachendidaktische Konzepte. Bern: Schulverlag.

Hufeisen, B., & Gibson, M. (2003). Zur Interdependenz emotionaler und kognitiver Faktoren im Rahmen eines Modells zur Beschreibung sukzessiven multiplen Sprachenlernens. Bulletin VALS-ASLA, 78, 13-33.

Hutterli, S., Stotz, D., & Zappatore, D. (2008). Do you parlez andere lingue? Zürich: Pestalozzianum.

Jessner, U. (2006). Linguistic awareness in multilinguals. English as a third language. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Jessner, U. (2008). Teaching third languages. Language Teaching, 41(1), 15-56.

Neuner, G. (2008). Developing synergies in learning foreign languages – implications for the plurilingual curriculum. Council of Europe. www.coe.int%2Ft%2Fdg4%2Flinguistic%2FSource%2FNEUNER-Amsterdam.doc&ei=fe13UaPwGcrQ7Aaz1oHwAw&usg=AFQjCNEwosxnlSvr7bjO7XuiuYxzS1Bx-w&bvm=bv.45580626,d.ZGU

Passepartout. (n. d.). Passepartout Projekt. http://passepartout-sprachen.ch/de.html

Sauer, E., & Saudan, V. (2008). Aspekte einer Didaktik der Mehrsprachigkeit. Vorschläge zur Begrifflichkeit. http://www.passepartout-sprachen.ch

Schwab-Berger, S. R. (2015). Teachers' perceptions of the implementation of a multilingual approach in language teaching. (Doctoral dissertation, Walden University, USA).http://scholarworks.waldenu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1762&context=dissertations

Wiater, W. (2006). Didaktik der Mehrsprachigkeit. In: Wiater, W. (Hg.): Didaktik der Mehrsprachigkeit. Theoriegrundlagen und Praxismodelle. München: Ernst Vögel, 57-72.

David-W- / photocase.de

Kein Handlungsbedarf?

Vor zwei Jahren ist die UN-Behindertenrechtskonvention von der Schweiz ratifiziert worden, bisher hat dies jedoch keine Auswirkungen auf die Schulen. Von Judith Hollenweger

Es ist erstaunlich ruhig in der Schweizer Bildungslandschaft, seit die Behindertenrechtskonvention (BRK) am 15. Mai 2014 in Kraft getreten ist. Die offizielle Schweiz stellt sich auf den Standpunkt, dass die Forderungen der BRK mit den Garantien der Bundesverfassung und dem Artikel 20 des Behindertengleichstellungsgesetzes (BehiG) erfüllt sind. Aus dem Artikel 24 der BRK leitet sich gemäss Bundesrat keine Pflicht zum Besuch der Regelschule ab, insbesondere wenn dieser mit den Bedürfnissen der Kinder nicht zu vereinbaren sei. Zudem regle das Sonderpädagogik-Konkordat in genügendem Masse das von den Kantonen bereitzustellende Grundangebot im sonderpädagogischen Bereich (Schweizerischer Bundesrat 2012, 700ff.). Auch statuiere die BRK kein absolutes Recht der Eltern, die Schulform für ihre Kinder auszuwählen. Gibt es also tatsächlich keinen Handlungsbedarf?

Auf der Systemebene gilt es zu konstatieren, dass erst 16 Kantone dem Sonderpädagogik-Konkordat beigetreten sind. Überprüft der Bund, ob die anderen Kantone ebenfalls über ein genügendes Angebot verfügen und die Anforderungen der BRK erfüllen? Wird heute in den Kantonen die integrative Schulung genügend verstärkt, wie vom BehiG gefordert, oder bräuchte es tiefergreifende Veränderungen? Ist die BRK tatsächlich so zu interpretieren, dass Eltern von Kindern mit Behinderungen nicht frei über die Art der Bildung und Dienstleistungen für ihre Kinder entscheiden können? Alle diese Fragen können nicht mit einem einfachen «Ja» oder «Nein» beantwortet werden, aber man sollte darüber reden, wenn man sich zur BRK bekennt.

Ausreichendes Grundangebot der Kantone

Die Schweiz hat sich mit der Unterzeichnung der BRK verpflichtet, alle Bildungsangebote allgemein verfügbar und für jedermann zugänglich zu machen. Ob dies als erfüllt gelten kann, werden die Kommentare des «Committee on the Rights of Persons with Disabilities» zum ersten Länderbericht der Schweiz zeigen. Der EU gegenüber äusserte das Committee zum Beispiel ihre Sorgen um die zahlreichen Kinder, die sich in Institutionen befinden ohne Zugang zum öffentlichen Bildungssystem. Gegenwärtig folgen 3.7 Prozent aller Schülerinnen und Schüler einem besonderen Lehrplan; das bedeutet: Sie besuchen eine Sonderschule. Und viele dieser Sonderschulen werden nicht vom Staat betrieben, sind also nicht Teil des öffentlichen Bildungssystems. In der Schweiz besuchen gemäss BSV (2015a) gerade einmal 4.2 Prozent aller Schülerinnen und Schüler eine Privatschule, wobei der Anteil des privaten, subventionierten Sektors praktisch null ist (BSF 2015b, 7). Nicht so bei den Sonderschulen. Dort liegt der Anteil privater, subventionierter Institutionen bei 60 Prozent; nur gerade 36 Prozent sind öffentlich. Die Unterschiede zwischen den Kantonen sind beträchtlich; im Kanton Basel-Land sind nur 6.7 Prozent der Sonderschulen öffentlich, im Kanton Zürich 30 Prozent, im Kanton Tessin 87 Prozent. Ist eine solche Auslagerung des Bildungsauftrags mit der BRK vereinbar?

Diese Privatisierung der Bildung behinderter Kinder wird in der Schweiz toleriert, ja sogar gefördert, weil in der Schweiz politische Rechte höher bewertet werden als soziale Rechte. Letztere sind in der Regel nicht gerichtlich durchsetzbar, ausser

etwa der Anspruch auf unentgeltlichen Grundschulunterricht, der als Grundrecht in der Bundesverfassung verankert ist. Sonst spricht die Bundesverfassung von «Sozialzielen» nicht von «Sozialrechten». Gemäss Artikel 41 der Bundesverfassung setzen sich Bund und Kantone «in Ergänzung zu persönlicher Verantwortung und privater Initiative» etwa dafür ein, dass «Kinder und Jugendliche sowie Personen im erwerbsfähigen Alter sich nach ihren Fähigkeiten bilden, aus- und weiterbilden können». Solange also private Anbieter die Sonderschulen führen, steht der Staat nicht in der Pflicht, im öffentlichen Bildungssystem entsprechende Angebote aufzubauen. Die privaten Trägerschaften dieser Sonderschulen und deren Bildungsverständnisse sind sehr unterschiedlich; nicht immer sind sie konfessionell und weltanschaulich neutral, wie von öffentlichen Schulen gefordert (vgl. etwa NZZ, 21. September 2006). Auch hierzu gibt es keine öffentliche Auseinandersetzung.

Integrative Ausrichtung der Schule

Wer die Tagespresse liest und insbesondere die Bildungsbeilage der NZZ am Sonntag vom 20. März 2016 zur Kenntnis genommen hat, wird aus den Schilderungen der Probleme in den Schulen zum Schluss kommen, dass offenbar zu viel Integration schädlich ist und dieser Trend sich bald umkehren wird. Die Entwicklungen im Schulfeld scheinen somit den Forderungen der BRK und des BehiG diametral entgegenzulaufen. Bei der «Integrationsdebatte» wird allerdings viel durcheinander gebracht. Grundsätzlich hat die Schule einen Integrationsauftrag; wer Parallelwelten und systematisches Schulversagen bestimmter Gruppen in Kauf nimmt, zahlt später einen hohen Preis, wie die heutigen Probleme mit bestimmten Migrationsgruppen in Belgien oder Frankreich zeigen. Bezüglich Integration von benachteiligten Kindern und Jugendlichen sind Schweizer Schulen übrigens recht erfolgreich, wie etwa die Ergebnisse von PISA (Programme for International Student Assessment, OECD 2013, 27) illustrieren.

Wer in der Schule genügend grosse Probleme erlebt oder schafft, erhält sonderpädagogische Massnahmen, auch wer nicht im Sinne des BehiG oder der BRK als «behindert» gilt. Dabei werden verschiedene Problemstellungen vermischt und «Differenzlinien» falsch gezogen (Keim 2015), etwa zwischen sozialer Herkunft, Geschlecht, Migrationshintergrund und Behinderung. Zudem wird die Homogenisierungsprämisse nicht wie gefordert als Ziel gesetzt, sondern als Voraussetzung für den gemeinsamen Unterricht verstanden. Sinngemäss werden unterschiedliche Lernvoraussetzungen als Defizite und verminderte Leistungsfähigkeit interpretiert. Hier sollte genauer hingeschaut werden. Interessanterweise erhält der Nachteilsausgleich allerdings überdurchschnittlich viel Aufmerksamkeit. Damit verbunden sind insbesondere Prüfungserleichterungen, etwa für Kinder mit «Dyslexie». In anderen Ländern profitieren davon vor allem Kinder aus sozial privilegierten Familien (Riddell 2009, 10) und Ähnliches lässt sich auch hier aus der Praxis hören. Der Druck auf die Regelschule und die steigenden Sonderschulquoten haben verschiedene Gründe. Aber niemand scheint sich die Mühe machen zu wollen, hier eine ganz neue Lösung im Sinne der Inklusion zu suchen.

Entscheidungsfreiheit der Eltern

Dass Eltern nicht das Recht haben, für ihr Kind den Besuch einer Sonderschule zu fordern, hat das Bundesgericht in einem Urteil vom 13. April 2012 festgehalten (2C_971/2011 E 3.1). Aber auch die Einschulung in die öffentliche Schule können Eltern nicht durchsetzen, auch wenn der Kanton selber keine Sonderschulung anbieten kann (Bundesgericht, 2P.190/2004). Im ersten Fall wird mit dem Vorrang der integrierten gegenüber separierter Sonderschulung argumentiert, im zweiten mit dem Wohl des Kindes. Die Kantone haben einen grossen Gestaltungsfreiraum und haben nur einen angemessenen, nicht aber optimalen Grundschulunterricht zu sichern. Gemäss seiner Gesetze sah sich etwa der Kanton Aargau nicht verpflichtet, mehr als die vorgesehenen 18 Wochenstunden für eine Assistenzlehrperson zur Verfügung zu stellen und entschied, dass die Eltern allfällige zusätzliche Stunden selber zu finanzieren hätten. Dieser Argumentation folgte das Bundesgericht allerdings nicht (2C_590/2014). Die kantonalen und kommunalen Unterschiede im Sonderschulangebot sind bekannt, aber was tatsächlich angemessen wäre, darüber wird in der Schweiz nicht gesprochen.

Mit dem neuen Finanzausgleich haben die Kantone die Verantwortung für die Sonderschulung übernommen, ob integrativ oder separativ. Naturgemäss fühlen sich die kantonalen Bildungs- und Erziehungsdirektionen nur für schulische Belange zuständig. In einem Urteil des Kantons Schwyz wurde zum Beispiel ein Wechsel vom Externat ins Internat einer Sonderschule abgelehnt, weil diese wegen ausserschulischen und nicht schulischen Gründen angestrebt wurde (Kanton Schwyz 2010, 171). Assistenzbeiträge der Invalidenversicherung erhalten Kinder nur, wenn sie mindestens 6 Stunden zusätzliche Pflege pro Tag benötigen oder regelmässig die obligatorische Schule in einer Regelklasse besuchen (AHV/IV 2015, 3). Nur gehen so schwer behinderte Kinder – die eine Hilflosenentschädigung der IV erhalten und somit für den Bezug von Assistenzbeiträgen berechtigt wären – in der Schweiz kaum in eine Regelklasse. Entweder sind also die Eltern – konkret meist die Mütter – bereit, das Kind in die Schule zu bringen, es wieder zu holen, mit ihm auf die Toilette zu gehen und es auf Klassenreisen zu begleiten, oder das Kind kann keine Regelschule besuchen. Für fehlende lokale Unterstützungsdienste für Familien mit Kindern mit Behinderungen wurde auch die EU im eingangs erwähnten Bericht gerügt. Wie wird wohl die Situation in der Schweiz eingeschätzt werden? Wir werden es nach der ersten Berichterstattung wissen. ■

Judith Hollenweger hat an der Pädagogischen Hochschule Zürich die Professur für Bildung und Diversity inne und ist Leiterin des Forschungsclusters Inklusion.

Literatur

AHV/IV (2015). Assistenzbeitrag der IV. Bern. Online: https://www.ahv-iv.ch/p/4.14.d.

Bundesamt für Statistik (2015a). Obligatorische Schule – Indikatoren Primar- und Sekundarstufe 1: Schülerinnen und Schüler. Bern. Online: http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/03/key/blank/obligatorische_r/schuelerinnen_und.html.

Bundesamt für Statistik (2015b). Bildungsinstitutionen. Ausgabe 2015. Bern. Online: http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/news/publikationen.Document.197212.pdf.

Bundesgericht (2004). Urteil der II. öffentlich-rechtlichen Abteilung i.S. X. gegen Schulgemeinde C. bzw. D. und Erziehungsdirektion sowie Verwaltungsgericht des Kantons Glarus (2P.190/2004).

Bundesgericht (2012). Urteil der II. öffentlich-rechtlichen Abteilung i.S. X. gegen Amt für Volksschulen und Sport und Landammann des Kantons Schwyz (2C_971/2011 E 3.1).

Bundesgericht (2014). Urteil der II. öffentlich-rechtlichen Abteilung i.S. A.A. und Mitb. gegen Schulpflege V. und Regierungsrat des Kantons Aargau (2C_590/2014).

Committee on the Rights of Persons with Disabilities (2015). Concluding observations on the initial report of the European Union. United Nations. Online: https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G15/226/55/PDF/G1522655.pdf?OpenElement.

Kanton Schwyz (2010). Rechtsprechung Kanton Schwyz. Entscheide 2010 der Gerichts- und Verwaltungsbehörden. Online: http://www.sz.ch/documents/Entscheide10.pdf

Keim, M. (2015). Gemeinsam verschieden lernen. Akzente. Das Magazin der Pädagogischen Hochschule Zürich, 2. Online: https://blog.phzh.ch/akzente/2015/05/22/gemeinsam-verschieden-lernen/.

NZZ (2006). Winterthur muss die Sonderschulen neuregeln. Ein Gutachten bestätigt, dass die städtische Michaelsschule nicht neutral ist. 21. September 2006, NZZ Online: http://www.nzz.ch/articleEHX3M-1.62389.

OECD (2013). PISA 2012 Results: Excellence Through Equity: Giving Every Student the Chance to Succeed (Volume II), Paris.

Schweizerische Eidgenossenschaft (2002). Bundesgesetz über die Beseitigung von Benachteiligungen von Menschen mit Behinderungen vom 13. Dezember (Behindertengleichstellungsgesetz, BehiG). Bern. Online: https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/20002658/index.html.

Schweizerischer Bundesrat (2012). Botschaft zur Genehmigung des Übereinkommens vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Bern. Online: https://www.admin.ch/opc/de/federal-gazette/2013/661.pdf.

willma.. / photocase.de

Nichts zu berichten?

Vor zwei Jahren ist die Schweiz als 144. Land[1] der UN-Behindertenrechtskonvention beigetreten. Bis Mitte Mai sollte sie deshalb ihren ersten Bericht zur Umsetzung der Konvention abliefern. Doch bisher deuten keine Anzeichen darauf hin, dass dies in absehbarer Zeit passieren könnte. Von Ruedi Tobler

Der Beitritt der Schweiz zur UN-Behindertenrechtskonvention (BRK) hat bisher kaum Auswirkungen gezeitigt, am sichtbarsten ist die Aufnahme des Texts der BRK in die amtliche Gesetzessammlung (SR 0.109).

Auf der Webseite des Bundesamtes für Justiz (EJPD) gibt es eine Rubrik «Menschenrechte»; die BRK ist jedoch (noch) nicht aufgeführt. Auf der Webseite des EDA (Eidg. Departement für auswärtige Angelegenheiten) gibt es Rubrik «Die UNO und die Menschenrechte». Unter «Internationale Übereinkommen zum Schutz der Menschenrechte» sind die neun UN-Konventionen mit Berichterstattungssystem aufgeführt, als zweitletzte die Behindertenrechtskonvention. Im erklärenden Text steht aber: «Die Schweiz hat alle diese Übereinkommen mit Ausnahme der drei letztgenannten ratifiziert.». Aktueller ist die Rubrik «UN-Menschenrechtsübereinkommen»; dort steht zu den Ratifikationen: «zuletzt das Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen im April 2014». Dort, wo die Verpflichtungen der Schweiz ins Spiel kommen, in der Rubrik «Staatenberichte», fehlt die Behindertenrechtskonvention jedoch. Auf der Webseite des Eidgenössischen Büros für die Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen (EGBG, EDI) lassen sich Informationen zur Behindertenrechtskonvention finden, ins Auge springen sie nicht. Zum Stand des Staatenberichts finden sich keine Informationen, obwohl das EGBG die Federführung dazu hat.[2]

Es stellt sich allerdings die Frage, was die Schweiz überhaupt zu berichten hat, hat der Bundesrat doch schon in seiner Botschaft zum Beitritt behauptet, «dass zwischen dem Übereinkommen und dem Landesrecht sowohl in der Zielsetzung als auch in dessen inhaltlichen Ausgestaltung weitgehende Deckungsgleichheit besteht».[3] Diese Beruhigungspille haben die Eidge-

nössischen Räte – mit löblicher Ausnahme der SVP(!) – geschluckt und auch darauf verzichtet, irgend etwas zur Umsetzung der Konvention vorzusehen.[4] Es könnte auch eingewendet werden, ob es angesichts des Pendenzenbergs des Konventionsausschusses wichtig sei, dass der Schweizer Bericht pünktlich eingereicht werde. Im laufenden Jahr werden 15 Staatenberichte behandelt. Weitere 43 Berichte warten auf ihre Behandlung ab 2017, was rund drei Jahre in Anspruch nehmen dürfte. Der erste Schweizer Bericht dürfte also kaum vor 2020 zur Behandlung kommen.

Was lassen die Empfehlungen an Deutschland für die Schweiz erwarten?

Vor zwei Jahren haben wir aufgrund der ersten zehn Berichte geschaut, was dem Ausschuss beim Thema Bildung wichtig ist.[5] Wir verzichten auf einen erneuten Überblick nach über dreissig Berichten, werfen aber einen Blick auf die Empfehlungen des Ausschusses an Deutschland vom April 2015[6]. Positiv gewürdigt wurde namentlich «die Verabschiedung eines Nationalen Aktionsplans zur Umsetzung des Übereinkommens» und «die offizielle Anerkennung der Deutschen Gebärdensprache als eigenständige Sprache». Von beidem können wir in der Schweiz nur träumen. Kritisiert wird hingegen, «dass manche staatlichen Anlaufstellen auf Länderebene nicht offiziell bestimmt worden sind und dass der Vertragsstaat nicht dauerhaft angemessene Mittel bereitstellt, um die Arbeit des unabhängigen Überwachungsmechanismus zu unterstützen». In der Schweiz wurde die einzige kantonale Fachstelle für Behinderte in Basel-Stadt kürzlich aus Spargründen geschlossen, und eine unabhängige Monitoringstelle zur Umsetzung der Behindertenrechtskonvention wurde ja nicht geschaffen.

Die Empfehlungen zur Bildung (Artikel 24) drucken wir im Wortlaut ab:

Der Ausschuss ist besorgt darüber, dass der Grossteil der Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen in dem Bildungssystem des Vertragsstaats segregierte Förderschulen besucht.

Der Ausschuss empfiehlt dem Vertragsstaat,
(a) umgehend eine Strategie, einen Aktionsplan, einen Zeitplan und Ziele zu entwickeln, um in allen Bundesländern den Zugang zu einem qualitativ hochwertigen, inklusiven Bildungssystem herzustellen, einschliesslich der notwendigen finanziellen und personellen Ressourcen auf allen Ebenen;
(b) im Interesse der Inklusion das segregierte Schulwesen zurückzubauen, und empfiehlt, dass Regelschulen mit sofortiger Wirkung Kinder mit Behinderungen aufnehmen, sofern dies deren Willensentscheidung ist;
(c) sicherzustellen, dass auf allen Bildungsebenen angemessene Vorkehrungen bereitgestellt werden und auf dem Rechtsweg durchsetzbar und einklagbar sind;
(d) die Schulung aller Lehrkräfte auf dem Gebiet der inklusiven Bildung sowie die erhöhte Zugänglichkeit des schulischen Umfelds, der Materialien und der Lehrpläne und die Bereitstellung von Gebärdensprache in allgemeinen Schulen, einschließlich für Postdoktoranden sicherzustellen.

Nacharbeiten absehbar

Auch wenn es noch einige Zeit dauern wird, bis die ersten Empfehlungen zur Umsetzung der Behindertenrechtskonvention in der Schweiz vorliegen werden, es ist absehbar, dass es viel Nacharbeit geben wird, auch im Bildungsbereich. ■

---

1 Es war der 145. Beitritt, da neben Staaten auch die Europäische Union im Dezember 2010 beigetreten ist.

2 Die verschiedenen Internetseiten wurden zuletzt am 30. März 2016 konsultiert.

3 12.100 Botschaft zur Genehmigung des Übereinkommens vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, vom 19. Dezember 2012, BBl 2013 661, Zitat Seite 672

4 Eine ausführliche Kritik an der Botschaft haben wir in der bildungspolitik 180, März 2013, abgedruckt: Wie ernst nimmt der Bundesrat internationale Menschenrechtsverpflichtungen?

5 «Wir haben diese Konvention schon weitgehend umgesetzt», bildungspolitik 185, März 2014, Seite 24

6 In deutscher Übersetzung auf der Webseite des Deutschen Instituts für Menschenrechte zu finden: www.institut-fuer-menschenrechte.de

vpod bildungspolitik

Zeitschrift für Bildung, Erziehung und Wissenschaft

☐ Ich abonniere die «vpod bildungspolitik». Das Jahresabonnement umfasst fünf Hefte und kostet 40 Franken.

☐ Ich möchte die «vpod bildungspolitik» kennenlernen. Senden Sie mir bitte das nächste Heft unverbindlich zur Probe.

☐ Ich interessiere mich für den Beitritt zum VPOD im Kanton.

Name:

Strasse:

Ort (PLZ):

Beruf: Tel:

Datum: Unterschrift:

Bitte einsenden an: vpod bildungspolitik, Postfach 8279, 8036 Zürich

Die Zeitschrift «vpod bildungspolitik» kann auch über unsere Homepage vpod-bildungspolitik.ch bestellt werden.

vpod zürich Pflichtlektion

Musikschulgesetz: Vorwärts auf Start!

Nach 10 Jahren intensiver Arbeit hat die bürgerliche Mehrheit des Kantonsrates das Musikschulgesetz versenkt. Doch der letzte Ton ist noch nicht gesungen. Jetzt sollen die StimmbürgerInnen entscheiden.

Rund 100 Musiklehrpersonen sangen vor dem Rathaus den Kantonsrätinnen und Kantonsräten ein Ständchen, um sie doch noch für das wichtige Musikschulgesetz zu gewinnen. Leider ohne Erfolg. Der Kantonsrat hat die wichtige gesetzliche Verankerung des Musikschulunterrichts versenkt. Für die Musikschulen, die Lehrpersonen, Eltern, Kinder und Jugendlichen im ganzen Kanton ist das eine Ohrfeige. Bis zuletzt versuchten die Musiklehrpersonen, das Unheil zu verhindern. Die bürgerlichen Parteien sahen sich jedoch auf fahrlässige Weise nicht in der Verantwortung: Die Musikschulen würden auch ohne Gesetz überleben. Dass einzelne Schulen, wie zum Beispiel das Konservatorium Winterthur, bereits jetzt ernsthaft bedroht sind, die dringend nötige Begabtenförderung gerade in einer heiklen Phase steckt und jede Gemeinde das Rad wieder selber erfinden muss, wird vom Parlament einfach ignoriert.

Gewerkschaftsfeindliche Parolen

Aus gewerkschaftlicher Sicht war das Gesetz zwar kein grosser Wurf, jedoch hätte es den Zürcher Musikschulen und Gemeinden verbindliche Vorgaben und damit auch Planungssicherheit geboten. Die minimalen gesetzlichen Grundlagen hätten die nötigen Rahmenbedingungen für die Förderung von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen in der musikalischen Bildung festgelegt. An der bisherigen bescheidenen finanziellen Beteiligung des Kantons von nur 3.8 Prozent hätte sich nichts geändert. Weshalb fand also dieser Kompromiss keine Mehrheit? Offensichtlich ging nach der positiven und breiten Vernehmlassung ein neoliberaler Ruck durch die bürgerlichen Fraktionen. Die Freisinnigen wünschten sich (einmal mehr) Bildungsgutscheine, welche dem öffentlichen Musikschulunterricht Geld zugunsten einer unsinnigen und unsozialen Marktvariante entzieht. Die SVP, welche grundsätzlich nicht mit kulturellem Verständnis glänzt, verfiel in gewerkschaftsfeindliche Paranoia. So bezeichnete der SVP-Kantonsrat Matthias Hauser das moderate Musikschulgesetz als «ein trojanisches Pferd für gewerkschaftliche Anliegen». Ein Hohn für alle Musiklehrpersonen, die für ihre hochwertige Arbeit nichts weniger als faire Arbeitsbedingungen fordern.

Jetzt erst recht!

Die Ablehnung im Kantonsrat macht nun aber den Weg frei für eine Volksinitiative. Spätestens seit dem überwältigenden Ja von 73 Prozent zum nationalen Verfassungsartikel zur Musikbildung ist klar, dass das Anliegen bei der Bevölkerung mehr Rückhalt geniesst. Der Verband der Zürcher Musikschulen (VZM) hat bereits beschlossen, eine Initiative zu lancieren, welche die Chancengerechtigkeit und den Zugang zur musikalischen Bildung gewährleisten soll. Auch die Musiklehrpersonen im VPOD (Gruppe MuV) werden die fehlende gesetzliche Grundlage nicht hinnehmen und sich weiterhin für die wichtige Verankerung des Musikschulunterrichts einsetzen. Dabei werden die Musiklehrpersonen ihre Anliegen nicht mit einem trojanischen Pferd, sondern offen und laut einbringen. ■

Text und Bild: **Fabio Höhener,** Gewerkschaftssekretär des VPOD Zürich Lehrberufe

Die Musiklehrpersonen singen selbstkomponierte Protestlieder:

Mir wänd kei Bildigsguetschi ha,
mir bruched jetzt es Gsetz.
Mir wänd nöd hundert Jährli zrugg,
mir wänd i Zuekunft jetz!

Abbau einer Fremdsprache auf Primarstufe? Nicht mit uns.

Die LehrerInnen-Verbände ZLV, SekZH und konservative Kräfte wollen mittels Initiative eine Fremdsprache aus der Primarschule verbannen. Welche lassen sie offen. Implizit gilt der Angriff dem Französischunterricht. Ein Spiel mit dem Feuer. Der VPOD Lehrberufe will diesen Abbau verhindern.

«Rire, c'est bon pour la santé», Lachen sei gut für die Gesundheit, sagte Bundespräsident Johann Schneider-Ammann in einer Fernsehansprache zum Tag der Kranken. Tatsächlich sorgte das Video in der Schweiz und im Ausland für grosses Gelächter. Grund dafür war nicht nur Schneider-Ammanns holprige französische Aussprache mit markantem berndeutschen Akzent, sondern die lustlose Interpretation der ansonsten klangvollen und melodischen romanischen Sprache. Auch mit Englisch bekunden einige PolitikerInnen mühe. Unvergesslich die englischen Stilblüten von SVP-Nationalrätin Magdalena Martullo-Blochers in ihrem Managementseminar zu den «seven thinking steps»: «Se Biemer bräiks daun – wot is se först sing yu du?». Keine gute Werbung für die in der Schweiz viel gerühmte Mehrsprachigkeit, aber als unfreiwillige kabarettistische Einlage ziemlich witzig. Nicht zu lachen ist aber die im Februar von ZLV, ZKM und SekZH eingereichte Initiative zum Abbau einer Fremdsprache auf Primarstufe. Die Initiative ist nicht nur pädagogisch falsch (vgl. Seite 4-11), sondern auch politisch dumm.

«Die InitiantInnen giessen Wasser auf die Mühlen der konservativen Kräfte und Bildungsabbauer.»

Angriff auf den Französischunterricht auf Primarstufe

Unter der Federführung des Zürcher Lehrerinnen- und Lehrerverbandes verlangen die InitiantInnen der Volksinitiative, dass nur noch eine Fremdsprache auf der Primarstufe unterrichtet werden darf. Die Entscheidung ob dies Englisch oder Französisch ist, überlassen sie dem Bildungs- und dem Regierungsrat, welcher wiederum den nationalen Sachzwängen unterworfen ist. Damit tragen die InitiantInnen den nationalen «Sprachenstreit» in den Kanton Zürich und erweisen den Schulen, den SchülerInnen und den Lehrpersonen einen Bärendienst. Wie kommt es dazu, dass nach einer gleichlautenden und klar abgelehnten Initiative aus dem Jahr 2006 bereits wieder zu dieser Frage Stellung bezogen werden muss? Ende 2014 führte der ZLV eine nicht repräsentative Umfrage bei seinen Mitgliedern durch. Das Resultat ergab, dass 75 Prozent der Antwortenden nur eine Fremdsprache auf Primarstufe wollen, da innerhalb des Schulsystems keine ausreichenden zeitlichen, personellen und finanziellen Ressourcen zur Verfügung gestellt werden. Diese

JFJ / photocase.de

Einschätzung ist sicher nicht falsch, die Vorstellung aber, dass die Verbannung einer Fremdsprache automatisch diese Probleme löst und zu einer höheren Qualität des Unterrichts führen soll, ist absurd. Bei der Frage, welche Sprache an der Primarstufe unterrichtet werden soll, sind die Teilnehmenden der Umfrage gespalten: 57 Prozent wollen nur noch Englisch und 43 Prozent sprechen sich für eine Landessprache aus. Bereits jetzt ist also klar, dass bei einem Ja zur Initiative viele Lehrpersonen ein böses Erwachen erleben werden. Der Vorstoss lässt die Gretchenfrage, ob Englisch oder Französisch verbannt wird, explizit offen, implizit gilt der Angriff aber dem Französischunterricht. Dem Fach welches bereits seit 25 Jahren ab der 5. Klasse unterrichtet wird. Ob die Abschaffung des Französischen überhaupt möglich sein wird, ist unwahrscheinlich. Bundesrat Alain Berset will solche Vorhaben mit einem nationalen Gesetz bereits im Herbst unterbinden. Damit würde ein Ja zur Initiative konsequenterweise die Abschaffung des Frühenglischen fordern, welches seit fast 10 Jahren bereits ab der 2. Klasse unterrichtet wird. Es bleibt zu hoffen, dass die InitiantInnen spätestens dann ihre Initiative zurückziehen.

Breites Verteidigungsbündnis unter Federführung des VPOD

Der ZLV wirkt in der Fremdsprachenfrage überraschend orientierungslos. So wurde stets betont, dass eine eigenständige Zürcher Lösung nicht sinnvoll ist. Mit der Initiative wird aber genau eine solche provoziert. Noch im letzten Jahr, nach der Ablehnung der SVP-Initiative im Kanton Nidwalden, sah der ZLV in einer Medienmitteilung das HarmoS-Konkordat gestärkt und forderte bessere Rahmenbedingungen für das Unterrichten von zwei Fremdsprachen auf Primarstufe. Doch was kümmert mich mein Geschwätz von gestern? Jetzt soll mit der Initiative eine Fremdsprache verbannt und nötigenfalls dafür auch das HarmoS-Konkordat aufkündigt werden. Das ist keine seriöse politische Arbeit, sondern ein Spiel mit dem Feuer. Die InitiatInnen giessen Wasser auf die Mühlen der konservativen Kräfte und Bildungsabbauer.

Zum Glück regt sich breiter Widerstand gegen den Angriff auf den Fremdsprachenunterricht. So hat sich unter der Federführung des VPOD Lehrberufe ein breites Parteienbündnis formiert, welches sich für die Beibehaltung zweier Fremdsprachen mit verbesserten Rahmenbedingungen ausspricht. Bulldozer-Politik bei dieser sensiblen Frage ist schädlich. Es braucht jetzt die nötigen Verbesserungen an den geeigneten Stellen. Wissenschaftliche Untersuchungen und Erfahrungen zeigen, dass oft nicht die Kinder überfordert sind, sondern die Lehrpersonen zu wenig Unterstützung erhalten. Wir brauchen motivierte Lehrerinnen und Lehrer, die den Primarschülerinnen und Primarschülern das Vertrauen geben, dass das Lernen von zwei Fremdsprachen eine Chance ist, die alle packen können. Eine anspruchsvolle Aus- und Weiterbildung im Bereich Sprachen führt zu einem neuen Profil der Lehrkräfte und unterstützt diese in ihrer Hauptaufgabe, die Schülerinnen und Schüler in ihren Lernprozessen zu fördern und zu fordern! ■

Text: **Fabio Höhener,** Gewerkschaftssekretär des VPOD Lehrberufe

Herzlichen Dank, Ursi!

Ursula Näf wird uns als engagierte Gewerkschaftssekretärin in Erinnerung bleiben. So wie hier bei der Aktion gegen den Abbau bei der Viventa.

Unsere Gewerkschaftssekretärin Ursula Näf zieht es beruflich an einen neuen Arbeitsort, sie hat ihre Stelle beim VPOD verlassen. Wir konnten sie jedoch an unserer GV gebührend und mit grossem Applaus verabschieden. Wir bedanken uns bei Ursi für ihren grossen Einsatz für unsere Gewerkschaftsbewegung. In ihrer Tätigkeit als Gewerkschaftssekretärin hat sie viel für den VPOD und dessen Mitglieder geleistet. So geht das Projekt mit den Vertrauensmitgliedern grossmehrheitlich aus ihrer Initiative und ihrem Engagement hervor. Auch in ihrer Arbeit in den Gruppen und mit Einzelmitgliedern konnte Ursi stets durch Kompetenz und jugendliche Frische überzeugen. Ursi wird weiterhin gewerkschaftspolitisch aktiv bleiben. Zum einen als Mitglied des Gemeinderates und zum anderen als Mitglied beim VPOD. Wir werden Ursi vermissen und wünschen ihr für ihre neue Stelle als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Zürcher Staatsarchiv und in ihrem laufenden Masterstudium alles Gute.

Das Bewerbungsverfahren für die Anstellung einer neuen Sekretärin ist mittlerweile beendet. Der Vorstand konnte unter einer Vielzahl von starken Bewerbungen eine würdige Nachfolgerin für Ursi wählen. Die neue Kollegin befindet sich zurzeit noch in einer laufenden Anstellung und wird ab 1. Juli 2016 ihre Stelle als Gewerkschaftssekretärin der VPOD-Sektion Lehrberufe antreten. Für die Dauer der Vakanz ist eine interne Stellvertretung geregelt worden. Falls es trotzdem zu Verzögerungen bei der Beantwortung von Anfragen kommen sollte, bitten wir um Entschuldigung. ■

Text: **Fabio Höhener**
Bild: **Duri Beer**

Zukünftig findet ihr in jeder Ausgabe der Pflichtlektion an dieser Stelle einen Blick in den Unterricht unserer VPOD-Mitglieder. Ob Waldkindergarten, Gymnasium oder DaZ-Unterricht, falls du uns für eine Lektion die Türen öffnen willst, melde dich bei:

fabio.hoehener@vpod-zh.ch

Fragwürdige Antwort des Regierungsrates

Im Herbst hat der VPOD gemeinsam mit anderen Verbänden eine Petition für eine faire Anstellung von Lehrpersonen auf der Kindergartenstufe eingereicht. Auf diese hat nun der Regierungsrat eine Antwort verfasst, die für grosses Kopfschütteln sorgt. In der Stellungnahme weist der Regierungsrat darauf hin, dass die Kindergartenlehrpersonen 87 Prozent des Lohnes der Primarstufenlehrpersonen erhalten. Das ist falsch! Richtig ist, dass die Kindergartenlehrpersonen nur 87 Prozent des Lohnes ihrer eigenen, tieferen Lohnkategorie erhalten. Tatsächlich entspricht der Lohn einer Kindergartenlehrperson gerade einmal rund 82 Prozent des Lohnes einer Primarlehrperson. Aus diesem Grund hat der VPOD auch eine Lohnklage eingereicht, die beim Verwaltungsgericht hängig ist. Offenbar ist den Mitgliedern des Regierungsrates die Lohndiskriminierung gar nicht bewusst oder sie haben sich trotz Klage nicht mit der Thematik auseinandergesetzt. Schade und vor allem peinlich.

Flüchtlingskinder an der Schule

Wie kann die Schule Flüchtlingskinder willkommen heissen? Als Gewerkschaft im Bildungsbereich wollen wir uns intensiver mit diesem Thema auseinandersetzen und klären, was es braucht, damit auch für Flüchtlingskinder der Anspruch auf besonderen Schutz ihrer Unversehrtheit, Förderung ihrer Entwicklung sowie ausreichenden und unentgeltlichen Grundschulunterricht verwirklichbar ist. Durch die Inputs von Alan David Sangines und Franziska Bischofberger durften wir an unserer GV einen exklusiven Einblick in die Arbeit als Beistand oder als Lehrerin von Flüchtlingskindern erhalten. Schnell zeigte sich, dass die Zeit bei weitem nicht ausreichte, um alle Fragen zu beantworten. Der VPOD wird sich weiterhin mit diesem Thema auseinandersetzen. Gerade hat die Verbandskommission Bildung, Erziehung, Wissenschaft (BEW) ein Forderungspapier dazu erarbeitet (vgl. S. 24 und 25 dieser Nummer).

BVK-Monitor

Unsere Seite zum Kampf gegen die Demontage der Pensionskasse BVK hat ein neues Erscheinungsbild und ist jetzt auch auf Tablets und Smartphones lesbar. Unter www.bvk-monitor.ch findest du aktuelle Infos, einen Protestticker und eine umfangreiche Dokumentation zum Rentenabbau.

5. Juni 2016

EIDGENÖSSISCH

Volksinitiative «Pro Service public»	Nein
Volksinitiative «Für ein bedingungsloses Grundeinkommen»	Stimmfreigabe
Volksinitiative «Für eine faire Verkehrsfinanzierung»	Nein
Änderung des Asylgesetzes	Ja

Für die weiteren Eidgenössischen und Kantonalen Vorlagen hat der VPOD keine Parole gefasst.

Agenda

Sektionsversammlung VPOD Lehrberufe Thema: Lehrplan 21

Gast: Kathrin Schmocker, Co-Leitung Projekt Lehrplan 21, Volksschulamt
20. April 2016, 18 Uhr
Schulhaus Hirschengraben

Tag der Arbeit: 1.-Mai-Fest und Demonstration

Freitag, 29. April bis Sonntag, 1. Mai
Kasernenareal Zürich
www.1mai.ch

Kaputt gespart statt gesund gepflegt? Spar- und Steuerpolitik im Kanton Zürich

Eine Veranstaltung im Rahmen von «Hoffentlich öffentlich!»
30. April 2016, 18 Uhr
Kasernenareal Zürich (Glaspalast)

Austauschevent Vertrauensmitglieder

18. Mai 2016, 17:30 Uhr
Schulhaus Hirschengraben
Einladung und Details folgen

Gruppe Volksschule (neues Datum!), Thema: Neuer Berufsauftrag

8. Juni 2016, 18 Uhr
VPOD Sekretariat, Birmensdorferstr. 67, 5. Stock, Zürich

Abstimmungssonntag

5. Juni

IMPRESSUM **VPOD ZÜRICH PFLICHTLEKTION:** Organ des VPOD Zürich Lehrberufe, Birmensdorferstrasse 67, 8036 Zürich, Tel: 044/295 30 00, Fax: 044/295 30 03, www.vpod-zh.ch, **Redaktion:** Ursula Näf, Fabio Höhener, **Layout und Druck:** ROPRESS, 8048 Zürich, **Nr. 2 / April 2016,** erscheint fünf Mal jährlich, 1. Jahrgang, Auflage: 3000

Instrumente von gestern für das Leben von morgen

Über die Qualität des Lehrplans 21 wird in der Unterrichtspraxis entschieden. Von Theo Margot

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

vsos.ch

Gegen den Lehrplan 21 (LP21) regt sich aus unterschiedlichen Gründen viel Widerstand. Wer die Einführung früherer Lehrpläne erlebt und überlebt hat, sieht all den Spannungen, die da aufgebaut werden, mit einer gewissen Gelassenheit entgegen. Alle Lehrpläne, die innerhalb der letzten zwei Generationen neu in Kraft gesetzt wurden, waren umstritten. Schule indessen blieb im Wesentlichen, was sie immer war, eine Belehrungsschule. Ob nach altem oder neuem Lehrplan unterrichtet wurde, machte oft keinen grossen Unterschied und war selbst Lehrpersonen nicht immer bewusst.

> **«Es geht stets um die Frage, ob die Schüler den Anforderungen der Schule genügen, aber kaum, ob die Schule den Anforderungen der Schüler genügt.»**
>
> **Peter Bichsel**

Anwendung durch Lehrpersonen entscheidend

Es mag zutreffen, dass der LP 21 zu umfangreich ausgefallen ist. Dann gilt es, sich des Mutes zur Lücke zu erinnern. Es mag sein, dass einiges in diesen fast 500 Seiten als zu wenig ausgegoren, zu wenig gereift erscheint. Dann gilt es, die Freiräume, die jedem Plan innewohnen, zu erkennen, zu nutzen und zu gestalten. Entscheidend für erfolgreiches Lehren und Lernen ist doch weniger der Lehrplan an sich, als die Art und Weise wie Lehrerinnen und Lehrer diesen verwenden und in ihrem täglichen Wirken umsetzen.

Zentrale und wegweisende Bedeutung ist den Kapiteln «Einführung und Grundlagen» beizumessen. Darin kommt ein Lehr- und Lernverständnis zum Ausdruck, wie es sich in den letzten Jahren durch Forschung und Praxis zunehmend etabliert hat und wie es bereits weitgehend in den letzten Lehrplänen – beispielsweise Lehrplan 95 (LP 95) Volksschulen Kanton Bern – umschrieben ist. Selbst die oft geschmähte Kompetenzorientierung ist nicht neu, gilt doch die Förderung der Selbst-, Sozial- und Sachkompetenz bereits als oberste Maxime in bestehenden Lehrplänen. Nur wer den LP 95 in seiner täglichen Arbeit noch nicht mit Überzeugung anwendet, wird als Lehrperson im Kanton Bern Widerstand gegen den LP 21 leisten können.

Widersprüche und Freiräume

Zu bedauern indessen ist, dass es auch dem LP 21 noch nicht gelingt, gewisse Widersprüche zu beseitigen, die das pädagogische Handeln der Lehrerinnen und Lehrer erschweren und eine gesunde, ausgewogene Entwicklung der Kinder und Jugendlichen behindern. Immer noch wird teilweise davon ausgegangen, dass man Kinder von heute mit Instrumenten von gestern auf das Leben von morgen vorbereiten kann. Zwar ist anzuerkennen, dass der LP 21 vielfältige Impulse zur Entfaltung von Potenzialen enthält. Leider wird gleichzeitig eine Praxis der Schülerbeurteilung aufrechterhalten, die dieser Entfaltung hinderlich ist und letztlich der Selektion innerhalb der obligatorischen Schulzeit zu dienen hat. Was aus pädagogischer Sicht nicht zu vereinbaren und auch nicht sinnvoll ist, sollen Lehrerinnen und Lehrer weiterhin leisten, nämlich kontinuierlich fördern und gleichzeitig auslesen.

Mit Genugtuung ist immerhin festzustellen, dass im 1. Zyklus (Kindergarten bis 2. Schuljahr) offen gelassen wird, bis zu welchem Zeitpunkt die erwarteten Kompetenzen zu erreichen sind; auf so genannte Orientierungspunkte wird verzichtet. Dies gewährleistet eine hohe Durchlässigkeit und schafft die Möglichkeit, dass jedes Kind seinem Entwicklungsstand entsprechend gefordert und gefördert werden kann. Den Lehrpersonen bieten sich Freiräume an zugunsten individuell entwicklungs- und kindgerechter Erwartungen. Erfreulicherweise erfolgt dadurch eine Begünstigung der vielerorts bereits eingeführten Basisstufe, in der die Selektion weitgehend überwunden wird.

Im 2. (3.-6. Schuljahr) und 3. Zyklus (7.-9. Schuljahr) dagegen sind Orientierungspunkte definiert. Sie legen fest, wann ein Kind einzelne Kompetenzen erreicht haben muss. Dies soll den Kantonen dazu dienen, ihre Promotions- und Selektionskriterien, insbesondere für den Übertritt in die Sekundarstufe I, festzulegen.

Belehrungsschule überwinden

Den vielfältigen Unterschieden bezüglich intellektueller, emotionaler oder körperlicher Reife und sozialer Herkunft, die sich in jeder Jahrgangsklasse zeigen, wird diese Selektionspraxis aber nicht gerecht. Sie erweist sich als untauglich zur optimalen Ausschöpfung der Potenziale. Eine angemessene Chancengerechtigkeit ist so nicht zu erreichen. Inzwischen ist ja weitgehend bekannt, dass selbst Schüler mit vergleichbaren Leistungen unterschiedliche Schultypen besuchen, und zwar nicht wenige. Winfried Kronig, Professor der Universität Fribourg, weist nach, dass es «für mehr als 80 Prozent der Real- und Sekundarschüler irgendwo in der Deutschschweiz einen Jahrgänger gibt, der in der Schule etwa gleich gut ist, aber den andern Schultyp besucht».

Zur Überwindung der selektiven Volksschule, die mehr Schaden als Nutzen hervorruft, könnte der Verzicht auf leistungsvergleichende Schülerbeurteilungen führen. Für eine grosse Zahl von Eltern, Behördenvertretern und Lehrpersonen, geprägt durch die eigenen neun Jahre langen Schulerfahrungen, ist eine Schule ohne Noten und ohne Selektion jedoch keine Schule

mehr. Dagegen ist für namhafte Pädagogen aus Forschung und Praxis wie Hartmut von Hentig, Peter Struck oder für den bekannten Gehirnforscher Gerald Hüther die Zeit der herkömmlichen Belehrungsschule, basierend auf Noten- und Selektionsdruck, vorbei. Die Schule neu zu denken tut not.

Deutliche Zeichen setzen

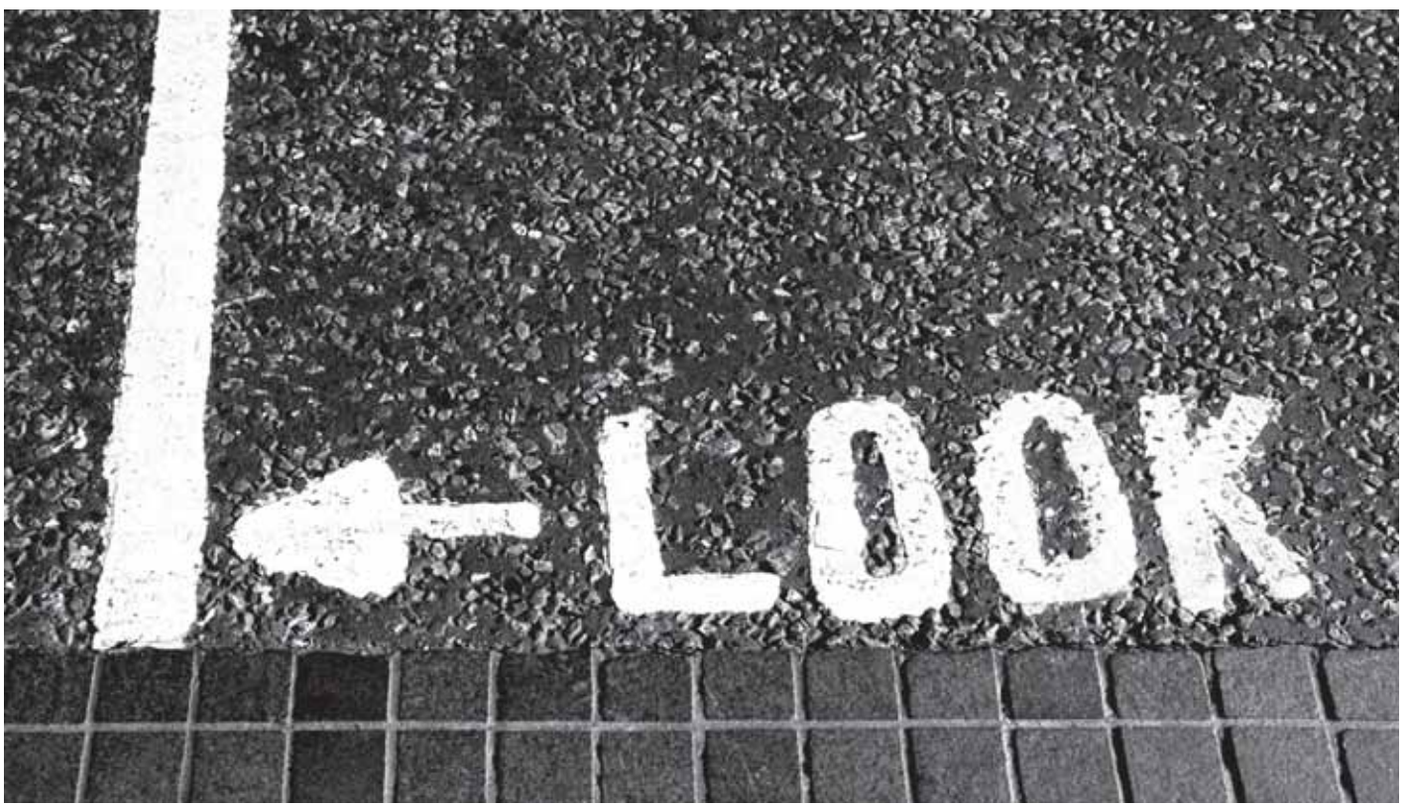
So bleibt es den Lehrerinnen und Lehrern überlassen, in ihrer täglichen Arbeit auch mit dem LP 21 entschlossen deutliche Zeichen zu setzen für eine Schule und einen Unterricht, in dem die Neugier, die Lernfreude und die Potenzialentfaltung im Zentrum stehen. Freiräume dazu bestehen. Es gilt sie zu erkennen, auszuschöpfen, allenfalls gar zu erweitern. So ist es bereits jetzt in vielen Kantonen möglich, während des Schuljahres notenfrei zu unterrichten und lediglich im Jahreszeugnis (allenfalls im Semesterzeugnis) eine Gesamtbeurteilung in Form einer Ziffernnote festzusetzen. «Lehrpersonen sind nicht verpflichtet, ausserhalb des Zeugnisses Noten zu erteilen» (Bildungsdirektion Kanton Zürich, Juli 2013).

Wem es gelingt, in seinem Unterricht während des Schuljahres eine konsequent formativ orientierte Feedback-Kultur aufzubauen, die den Lernzuwachs und nicht die Lerndefizite beschreibt, die das Gelingen und nicht die Mängel in der Leistung hervorhebt, trägt dazu bei, den täglich spürbaren Selektionsdruck in den Schulstuben, der auf den Kindern lastet, zu überwinden. So öffnen sich Türen für ein zunehmend intrinsisch motiviertes und selbstgesteuertes Lernen. Zahlreiche Lehrerinnen und Lehrer, ganze Schulen haben solche Schritte bereits gewagt und erfolgreich erprobt. ■

Theo Margot ist Primar- und Sekundarlehrer mit 44 Jahren Unterrichtstätigkeit an verschiedenen Schulen. Bis zur Pensionierung war er zusätzlich 17 Jahre lang Schulleiter an der Sekundarstufe I Zollikofen / BE. Theo Margot ist Gründungsmitglied des VSoS.

Phantomschmerzen und die Schwäche der linken Kritik am Lehrplan 21

Der Einflusslosigkeit der Linken in der Gesellschaft entspricht das Unvermögen zu kritischer Analyse. Dies wird auch bei der Kontroverse um den «Lehrplan 21» deutlich: Statt die Funktion von Bildung in der kapitalistischen Gesellschaft kritisch in den Blick zu nehmen, werden Ängste formuliert und Verschwörungen vermutet. Von Thomas Ragni



misterQM / photocase.de

Am eigentlich recht harmlosen, fast schon langweiligen Projekt der Harmonisierung der kantonalen Bildungsziele hat sich nicht nur innerhalb der Rechten, sondern auch innerhalb der Linken ein hoch emotional geführter Streit entzündet. Sowohl auf der innerlinken wie auf der innerrechten Seite haben die oppositionellen Angreifer jeweils dafür gesorgt, dass die Emotionen rasch hochgekocht sind. Der Kampf um den zunehmend einschrumpfenden Rest des politisch noch Gestaltbaren wird kompensatorisch zu einer hypertrophisch überzeichneten Auseinandersetzung um Sein und Nichtsein. Überall ist das Phänomen der rasch sich auftürmenden Empörungs-Tsunamis zu beobachten. Zu einem Objekt polemisch bis gehässig geführter Kontroversen kann dann alles werden, selbst die beiden so selbstverständlich scheinenden Grundgedanken des «Lehrplans 21»: (1) Für die Bildungsziele soll er nicht mehr bloss Lehrziele als massgeblich vorgeben, sondern zu vermittelnde Lernziele. (2) Die SchülerInnen sollen nicht mehr nur lernen, sondern schliesslich auch das Lernen lernen. – Wo liegt der Skandal verborgen, nicht mehr von den PädagogInnen zu behandelnden «Schulstoff» verbindlich vorzugeben, sondern von den SchülerInnen effektiv zu erwerbendes Wissen und Können? Und was ist – insbesondere für Linke – so empörend am Prinzip, die «Kompetenz» des Lernens selber an die oberste Stelle der Zielhierarchie des zu Lernenden zu stellen, wo sie doch selber die Autonomie der Person als letzte Zweckbestimmung aller Bildungsprozesse setzen?

«Die globale Standortkonkurrenz zwingt die Schweiz dazu, ein [...] unternehmerisch umgestaltetes Bildungswesen zu implementieren.»

Was ist da nur los?

Ein Mysterium. Was ist da nur los? Die in einem schwül-heissen Tropenklima geführte Debatte lässt stark vermuten, dass die pro und contra vorgetragenen rationalen Argumente primär Gefühle des Unbehagens und diffuse Ängste zum Ausdruck bringen, das heisst nur scheinbar rational sind. Sie «rationalisieren» bloss in einem Freud'schen Sinn die bedrohlich erlebten, weil unbeherrschbaren Ängste. Sofort stellt sich mir die Folgefrage: Aus welchem Sumpf steigen die Dämonen auf, die solche Furcht und Panik einjagen?[1] Wenn ich einmal absehe von den polemischen Übertreibungen und Verzerrungen ihrer Philippika, finde ich in den übrig bleibenden sachlichen Punkten im Textbeitrag von Beat Kissling und Alain Pichard[2] keine einzige Beschreibung des Istzustands des öffentlichen Bildungswesens und der ihm drohenden Gefahren, die ich nicht mit unterschreiben könnte. Alles richtig und wichtig! Und trotzdem ist der Artikel schief und schräg. Wie ist das möglich? – Nun, all die aus linker Perspektive vorgebrachten Anklage- und Kritikpunkte haben mit dem Projekt des «Lehrplans 21» nichts zu tun. Bettina Dyttrich drückt es so aus: «Sprechen überhaupt alle vom gleichen Text?»[3] Ich interpretiere den Beitrag von Pichard /Kissling als Ausdruck eines Phantomschmerzes, der aber in aufgebauten gesellschaftlichen Spannungen eine reale Ursache hat. Karl Marx paraphrasierend: Die Hirngespinste im kollektiven Bewusstsein der Menschen können nie etwas anderes sein als verkehrte Formen des bewussten Seins der realen gesellschaftlichen Widersprüche. Dass die Autoren auf die realen gesellschaftlichen Verwerfungen überhaupt nicht oder nur in verblendeter Weise eingehen – nämlich in populistischer SVP-Manier einer angeblich «kulturfremden» Entzweiung zwischen Eliten und Bevölkerung –, hat spezifische analytische Folgekosten. Denn so müssen sie blind bleiben für die Faktoren, welche die von ihnen beklagten Entwicklungen im Bildungswesen bewirkt haben. Pichard / Kissling beschreiben in den herausschälbaren sachlichen Textpassagen zwar durchaus korrekt die aus emanzipatorischer Perspektive falschen – bereits realisierten oder noch drohenden – Tendenzen im Bildungswesen. Doch ihre Beschreibung bleibt ganz impressionistisch. Ohne analytische Tiefe bleibt den Autoren nichts anderes als die Vermutung, da muss eine ebenso gigantische wie raffinierte Verschwörung im Gange sein.[4]

Messbarmachung von Bildung

Den rationalen Kern des diffusen Unbehagens vieler Linken erkenne ich in der seit rund 25 Jahren deutlich beobachtbaren Tendenz des scheinbar unbeirrbaren Strebens der immer strengeren Messbarmachung des sogenannten «Bildungsoutputs». Dagegen anzugehen ist ein ausgesprochen heikles und schwieriges Geschäft, weil möglichst harte Quantifizierbarkeit von links bis rechts als der Königsweg zur Erlangung möglichst strenger wissenschaftlicher Objektivität erachtet wird. Doch wie bereits angetönt, hat die Harmonisierung von kantonalen Lernzielen, die im Projekt «Lehrplan 21» umgesetzt werden soll, damit nichts zu tun. Denn ein «Lehrplan» sagt per se nichts zu den Problemen der Messbarmachung der von ihm vorzugebenden Lernziele. Nur was zu erreichen ist, thematisiert ein Lehrplan, nicht aber, wie es zu erreichen ist, und vor allem nicht, wie überprüft werden soll, ob das angeblich Erreichte auch wirklich erreicht worden ist. Trotzdem werden die zu erreichenden Lernziele (bzw. Kompetenzen) rätselhafterweise von Kissling / Pichard explizit direkt mit dem Messbarkeitswahn in Verbindung gebracht werden: «Entscheidend ist, dass das Verständnis von Kompetenzorientierung im ‹Lehrplan 21› die Forderung beinhaltet, dass alles, was in der Schule gelernt wird, mess- und vergleichbar gemacht werden kann.» (aaO. S. 19)

Gesellschaftliche Tendenzen als Ursachen der Ängste

Ich bin überzeugt, dass die bunte Vielfalt der Angstphantome ein Symptom ist von pathologischen Tendenzen in der Gesellschaft[5], die ihrerseits durch reale Widersprüche im Kapitalismus verursacht sind. Bloss ein anderer Ausdruck davon ist der Kontrollwahn, der dem Messbarkeitswahn eigentlich zugrunde liegt. Der Kontrollwahn meint das unbeirrbare Streben nach Kontrolle von per se Unkontrollierbarem. Kontrolle ist zugleich aber etwas im Kapitalismus objektiv Notwendiges. Ein Zwang zur Kontrolle existiert, weil nur derjenige Akteur in der Systemökonomie überlebt, der sich auf den fundamental nicht kontrollierbaren Märkten erfolgreich durchzusetzen vermag. Hier offenbart sich ein Widerspruch, der aber kein bloss logischer oder begrifflicher ist, sondern einer, der die Gesellschaft regiert – der darum ein realer, das heisst real wirksamer Widerspruch ist.

Auch der Service public und auch das öffentliche Bildungswesen müssen der Kontrolle unterworfen werden. Die globale Standortkonkurrenz zwingt die Schweiz dazu, ein möglichst effizientes, also unternehmerisch umgestaltetes Bildungswesen zu implementieren. Nicht nur ein attraktives Steuersystem, sensationelle Infrastrukturen, berechenbare Rechtssicherheit und eine bienenfleissige Erwerbsbevölkerung sind dafür erforderlich, sondern insbesondere auch – und immer wichtiger – ein zielgenau steuerbares und effizient funktionierendes Bildungswesen. Die Zukunftsängste vor einem Abstieg in die zweite Liga der Wirtschaftsstandorte treffen auf die Ängste der Lehrerschaft, ihre alten Freiräume und ihre berufliche Autonomie aufgeben zu müssen.

Und nun zum Mikrophänomen im Bildungswesen, dem Projekt des «Lehrplans 21»: Die beiden eigentlich sehr vernünftigen Grundideen, die mit dem «Lehrplan 21» hätten ins Schulwesen implementiert werden sollen, erstens nicht den zu lehrenden Schulstoff, sondern das effektiv Gelernte

verbindlich vorzugeben, und zweitens das Lernen des Lernens als oberstes Ziel zu setzen, müssen zu einem Schocker oder zu einer Groteske werden, wenn sie in die Strudel hineingeraten, welche die gesellschaftlichen Untiefen verursacht haben. Dass die konkrete Ausgestaltung des «Lehrplans 21» zugleich Entsetzen und Belustigung hervorrufen, haben Anita Fetz aus der Perspektive der Politikerin und Laura Saia aus der Perspektive der Volksschullehrerin sehr treffend beschrieben.[6] Gleichwohl ist das Scheitern der konkreten Ausgestaltung nicht die Quelle der Angst vor dem «Lehrplan 21». Denn Schwächen, Lücken, Fehler etc. kann man immer ausbügeln, ausfüllen, eliminieren. Ich bin überzeugt, der Schlüssel zum Verständnis der irrationalen Angst vor dem «Lehrplan 21» ist im scheinbaren manischen Zwang der exakten Messbarmachung des Bildungsoutputs zu finden, der seinerseits ein Ausdruck des Kontrollzwangs im Kapitalismus ist. Es spielt keine Rolle, dass der «Lehrplan 21» sachlich damit nichts zu tun hat. Entscheidend ist allein, dass die Angst selber real ist und sie sich ein Objekt der Freud'schen Rationalisierung suchen muss. Trotzdem ist es korrekt, dass es gesellschaftlich pathologisch sein muss, wenn grundsätzlich nicht zu Quantifizierendes – die Erziehung zu einer autonomen, selbstbestimmten Persönlichkeit, die Bildung eines kritisch-aufgeklärten Bewusstseins – stur zu quantifizieren versucht wird.

«Und die Bildungsbranche [...] wird auf Dauer nur überleben als warenproduzierender, -anpreisender und -absetzender Sektor in der globalen Systemökonomie.»

Ware auf dem Markt

Woher stammt aber der unbeugsame Wille zur Quantifizierung? Oder präziser ausgedrückt, nämlich nicht voluntaristisch, sondern strukturalistisch: Wieso erhält das empiristische Denken in immer mehr Bereichen der Gesellschaft immer grössere Chancen, sich selektiv durchzusetzen? Offenbar existiert eine reale gesellschaftliche Bewegung, die überall in die gleiche Richtung geht, egal von welchem kulturellen Startpunkt aus, und sie passiert ohne Ausnahme und ist ohne Alternative. Darum muss weltweit derselbe strukturelle Zwang hinter dem Rücken der Akteure am Wirken sein. Die globalisierte, sogenannte technisch-wissenschaftliche Zivilisation reproduziert sich allerdings nicht in einem eigenständigen Modus. Vielmehr ist sie ihrerseits heteronom bestimmt, weil sie von der Funktionslogik einer warenproduzierenden beziehungsweise kapitalistischen Wirtschaftsweise vollständig abhängig ist. Im vorliegenden Kontext ist nicht der Begriff des Kapitalismus, sondern jener der Ware zentral.

Eine Ware muss die zentrale Funktion der globalen Handelbarkeit erfüllen. Dafür muss sie massenhaft produzierbar sein, und zwar in sämtlichen wichtigen Eigenschaftsdimensionen. Wichtig im Sinn der Marktlogik sind jene Dimensionen, die eine latent vorhandene Zahlungsbereitschaft in einen effektiven Kaufakt zu transformieren vermögen. Um den potentiell völlig anonymen Warenhandel reibungslos zu ermöglichen, müssen diese wichtigen Eigenschaften bei jeder einzelnen Ware auf immer exakt die gleiche Weise zu erzeugen sein. Das heisst, ihre gemeinsame generelle Eigenschaft ist die der strikten Standardisierbarkeit, die leicht zu steuern und zu kontrollieren sein muss, um sie zu tragbaren Kosten auch rechtlich garantieren zu können. Produktstandardisierung ist die Voraussetzung – und nicht etwa eine alternative Strategie – der Produktdifferenzierung. Sie hat sich als das wichtigste Mittel erwiesen, um sogenannte ewige Monopolgewinne zu generieren. Der sogenannten Markenstrategie gelingt dies mit Hilfe einer im idealtypischen Fall rein symbolischen Produktedifferenzierung (Coke vs Pepsi).

Bildung muss in einer warenproduzierenden Wirtschaft ebenfalls zu einer Ware werden. Und die Bildungsbranche – egal, ob sie Bildung in staats- oder privatwirtschaftlicher Organisationsform bereitstellt – wird auf Dauer nur überleben als warenproduzierender, -anpreisender und -absetzender Sektor in der globalen Systemökonomie. Dabei geht es primär gar nicht so sehr darum, dass Bildung allein als Investitionsware – als sogenanntes in den Menschen verkörpertes Humankapital – produziert und am Bildungsmarkt angeboten wird. Es können durchaus auch Konsumwaren erfolgreich in der Bildungsbranche vermarktet werden – sowohl des täglichen Bedarfs als auch möglichst prestigeträchtige, weil exklusive Luxuskonsumwaren.

Kommodifizierung

Kissling / Pichard drücken an diversen Stellen ihr diffuses Unbehagen aus gegen (i) die Dequalifizierung des Lehrberufes und (ii) der Zerstörung der pädagogischen Freiräume im Klassenzimmer. Beide Gefahren sind real und handfest. Mit dem Wechsel von verbindlichen Lehrvorgaben zu verbindlichen Lernvorgaben im (irreführend bezeichneten) «Lehrplan 21» hat beides aber gar nichts zu tun, sondern mit dem strukturellen Zwang zur «Kommodifizierung». So bezeichnet Karl Marx den scheinbar naturwüchsig vonstattengehenden Prozess der Warenwerdung aller knappen Güter und Dienstleistungen und aller ursprünglich noch nicht knapp gemachten solidarischen und zwischenmenschlichen Beziehungen – des Spielens und Wettkämpfens, des Informierens, Mitteilens und Sich-Unterhaltens, des Begleitens, Pflegens, Sorgens, Tröstens, Erziehens, der Tätigkeiten der Zuneigung, Wertschätzung, Freundschaft, Liebe. Am Ende sind sämtliche diese Tätigkeiten lückenlos in den geschlossenen, ewig gleichartig drehenden Kreislauf der weltweiten Warenzirkulation integriert. Man darf sich hier von der unmittelbaren Anschauung nicht täuschen lassen: Auch wenn an den einzelnen Akt nicht immer sofort eine Geldzahlung und ein direkt sichtbares Profit- oder Erwerbsstreben gekoppelt ist, so sind trotzdem sämtliche Akte stets restlos monetär ausfinanziert. So betrachtet ist auch der Service public ganz gleichermassen wie die sogenannte Privatwirtschaft vollständig in die geschlossenen Kreisläufe der Geld-Waren-Geld-Weltwirtschaft integriert. ■

1 Eine schöne Studie zur Phänomenologie gesellschaftlicher Hysterie in der Moderne ist Philipp Sarasin, Anthrax. Bioterror als Phantasma, Frankfurt 2004.

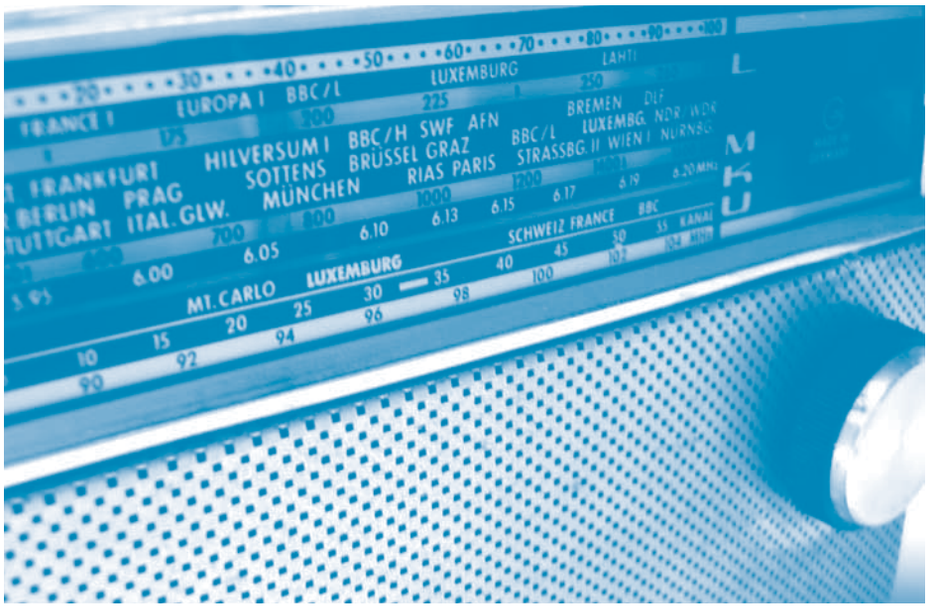
2 Beat Kissling, Alain Pichard, Management-Regime der Schule, in: bildungspolitik 194, Dezember 2015, S. 19-21.

3 Bettina Dyttrich, Das Misstrauen der LehrerInnen, in: WoZ Nr. 4, 28. Januar 2016, S.1. Diesen Beitrag habe ich gelesen, nachdem ich meinen Text bereits geschrieben hatte. Auf S. 15-17 derselben WoZ-Ausgabe beschreibt die Autorin auf unaufgeregte und korrekte Art den schleichenden Umbau der Schule in den letzten 25 Jahren.

4 Die Autoren Kissling / Pichard haben als Herausgeber einer anderen Publikation zum linken Kampf gegen den «Lehrplan 21» (Einspruch!, Januar 2016, 3. A.) selber diesen Vorwurf ihrer linken «Gegner» (also der linken Befürworter des «Lehrplans 21») aufgegriffen. Als schlagendes Argument zitieren sie dort S. 8 «Enthüllungen» aus undichten Stellen der bernischen Bildungsverwaltung über geheime Pläne, kantonsübergreifend vergleichbare Zeugnisse einzuführen. – Das ganze Wording verrät hier, dass die Autoren implizit exakt das bestätigen, was sie explizit bestreiten: dass sie an eine raffinierte Verschwörung glauben. – Abgesehen davon: Was ist so skandalös an einem Vorhaben für die Volksschule, das zum Beispiel im sonst so hoch gelobten «dualen Berufsbildungssystem» schon längst Routine ist?

5 Zum Begriff der Pathologie in der Gesellschaft vgl. Axel Honneth, Pathologien der Vernunft, Frankfurt 2007.

6 In: Einspruch!, Januar 2016, S. 10 bzw. S. 29 f. – Laura Saia liefert übrigens die einzige zutreffende Analyse der Ursachen in dieser Publikation, wieso der «Lehrplan 21» auf so groteske Weise gescheitert ist: «Nur wer die Orientierung verliert, muss derartige Listen verfassen… Wir Lehrpersonen brauchen kein Handbuch, in dem geschrieben steht, dass der Schüler in einem schwierig zu verstehenden Text Wichtiges anstreichen können muss, damit ihm das Lesen erleichtert wird.» Eindrücklich auch, wie es Saia an anderen Stellen auf rein phänomenologische Weise gelingt, die Pathologien in unserer Gesellschaft zu beschreiben.



willowman / photocase.de

Kurznachrichten

Bildungsbeteiligung von spät eingereisten Jugendlichen

(alice) Spät eingereiste Jugendliche und junge Erwachsene weisen ein erhöhtes Risiko auf, keine nachobligatorische Ausbildung zu erreichen. Das Staatssekretariat für Migration SEM hat den Bericht «Bestandsaufnahme Bildungsbeteiligung von spät eingereisten Jugendlichen und jungen Erwachsenen» zu diesem Thema veröffentlicht. Ziel der Bestandsaufnahme war es, Hindernisse und Verbesserungsmöglichkeiten im Zugang zur nachobligatorischen Bildung aufzuzeigen. Der Bericht ist abrufbar unter:

https://www.sem.admin.ch/sem/de/home/themen/integration/themen/bildung.html

Hochschulzugang für Flüchtlinge

(panorama) Das Staatssekretariat für Migration stellt fest, dass jeder zehnte Flüchtling in seinem Herkunftsland ein Studium begonnen oder die Hochschulreife erlangt hat. Dennoch bewerben sich nur sehr wenige für ein Hochschulstudium. An einem runden Tisch beraten gemäss einem Bericht der NZZ Bund und Kantone Massnahmen, mit denen der Zugang zu den Hochschulen für Asylsuchende unbürokratisch ermöglicht werden kann. Aktuell stehen Online-Vorkurse oder persönliche Interviews zur Diskussion. Die Finanzierungsfrage ist noch umstritten.

Berufseinführungsprogramm für junge Flüchtlinge in Glarus

Zur Zeit wird im Kanton Glarus ein Berufseinführungsprogramm für junge Flüchtlinge eingerichtet. Um jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund eine nachhaltige Integration in die Berufswelt zu ermöglichen, erarbeiteten die zuständigen kantonalen Departemente ein Konzept. Mit dem neuen Berufseinführungsprogramm sollen vorläufig aufgenommene Personen und Flüchtlinge in geeigneten Branchen eine einjährige Ausbildung mit Kompetenzausweis absolvieren können. Sie soll junge Erwachsene zwischen 18 und 25 zu einer qualifizierten Hilfsarbeit befähigen oder die Grundlage für ein weiterführendes Eidgenössisches Berufsattest (zweijährige Lehre) schaffen. Das Programm soll die Chancen seiner Absolvierenden auf dem Arbeitsmarkt verbessern sowie einen Beitrag zur Linderung des Fachkräftemangels leisten. Auch der Bundesrat hat bereits ein Pilotprogramm zu einer «Flüchtlingslehre» lanciert. Dessen Umsetzung wird jedoch noch einige Zeit in Anspruch nehmen.

Frauen in Forschung + Wissenschaft: Schweiz hinkt hinterher

Der Frauenanteil in Forschung und Wissenschaft bleibt in der Schweiz deutlich hinter dem europäischen Durchschnitt zurück. Mit einem Frauenanteil von 43 Prozent der Promovierten im Jahr 2012 lag die Schweiz europaweit auf dem letzten Rang. Je höher die Stufe auf der akademischen Karriereleiter, desto tiefer der Frauenanteil: 2013 lag er bei den wissenschaftlichen Mitarbeitenden bei 38 Prozent, bei den leitenden Forschenden betrug er 19 Prozent. Diese und viele weitere Informationen finden sich im Bericht der Europäischen Kommission «She Figures 2015».

In Bezug auf den Zugang der Frauen zum Arbeitsmarkt liegt die Schweiz laut einer Studie im britischen Magazin «The Economist» sogar auf dem letzten Platz der europäischen Länder. Dazu tragen ein kurzer Mutterschaftsurlaub und hohe Kinderbetreuungskosten bei. Unter den Ländern, die im «Index for women and work» aufgeführt sind, schneiden nur Japan, die Türkei und Südkorea schlechter ab als die Schweiz.

https://ec.europa.eu/research/swafs/pdf/pub_gender_equality/she_figures_2015-final.pdf#view=fit&pagemode=none

http://www.economist.com/blogs/graphicdetail/2016/03/daily-chart-0

STELLENINSERAT

Schweizerisches Arbeiterhilfswerk SAH
SAH ZENTRALSCHWEIZ
Œuvre suisse d'entraide ouvrière OSEO
Soccorso operaio svizzero SOS

BiSt | Fep
Fachstelle Bildung im Strafvollzug
Centre de compétence pour la formation dans l'exécution des peines
Centro di competenza per la formazione nell'esecuzione delle pene

Die dem SAH Zentralschweiz angegliederte „Fachstelle Bildung im Strafvollzug BiSt" sucht per Juli 2016 oder nach Vereinbarung

eine Lehrperson Basisbildung im Strafvollzug, 80%

für das Unterrichten von Gefangenen in der Justizvollzugsanstalt Pöschwies (ZH).

Sie verfügen über ein Lehrer/innenpatent, vorzugsweise für die Sekundarstufe I. Sie haben Erfahrung im Unterrichten von Deutsch, Mathematik, Informatik und allgemeinbildenden Themen.

Weitere Informationen sind zu finden unter **www.bist.ch**

Bildung für Flüchtlingskinder

Im Zusammenhang mit dem Themenschwerpunkt der bildungspolitik 195 vom Februar hat die Verbandskommission Bildung, Erziehung und Wissenschaft einen Forderungskatalog zur Umsetzung des Rechts auf Bildung für Flüchtlingskinder erstellt.

Nach ersten Schätzungen waren 2015 mehr als 60 Millionen Menschen weltweit auf der Flucht. Viele von ihnen sind Kinder und Jugendliche, teilweise sind diese auch allein unterwegs. Von den in der Schweiz 2015 registrierten 39525 Asylgesuchen entfielen 2736, knapp 7 Prozent, auf unbegleitete minderjährige Flüchtlinge (UMA). Von diesen sind circa zwei Drittel zwischen sechzehn und siebzehn Jahren, vier Fünftel sind männlich. Die meisten UMA kamen aus Eritrea (1191) und Afghanistan (909), mit grossem Abstand folgen Syrien (228) und Somalia (109) und weitere Länder.

Die UN-Kinderrechtskonvention wie auch die Schweizer Bundesverfassung betonen, dass alle Kinder und Jugendlichen «Anspruch auf besonderen Schutz ihrer Unversehrtheit und auf Förderung ihrer Entwicklung haben» (Art. 11 BV).

Doch was erwartet diese Kinder und Jugendlichen tatsächlich in der Schweiz? Bei der Aufnahme wie auch nach der Zuweisung zu einem Kanton gibt es grosse kantonale Unterschiede. Der Zufall bestimmt über die Art der Unterkunfts-, Bildungs- und Betreuungsmöglichkeiten und den Zugang zu Rechtsvertretung und Beratung. Zurzeit arbeitet die Konferenz der kantonalen Sozialdirektorinnen und Sozialdirektoren SODK Empfehlungen zum Umgang mit UMA aus. Der VPOD vertritt, dass diese Kinder und Jugendlichen – wie im Übrigen auch begleitete Flüchtlingskinder – neben dem Zugang zur Bildung eine umfassende Betreuung und Zuwendung benötigen.

Forderungen des VPOD

1. Das Recht auf Bildung muss sichergestellt werden und die Beschulung soll so schnell wie möglich erfolgen.

2. Die Kinder und Jugendlichen sollen wenn möglich in Regelklassen mit spezifischer Unterstützung aufgenommen werden. Je nach Voraussetzung braucht es vorbereitende Intensivkurse zur Alphabetisierung und zum Erwerb der Unterrichtssprache. Für beides müssen ausreichende Ressourcen bereit gestellt werden.

3. Die Teilnahme an Schulreisen, Klassenlagern oder Trainingslagern (z.B. Chor-Wochenenden, Projektwoche, etc.) muss ermöglicht werden (Lagerkosten inkl. Taschengeld).

4. Es ist eine Hausaufgabenhilfe zu gewährleisten.

5. Auch UMA mit einer Beeinträchtigung müssen im Rahmen der Inklusion gebührend unterstützt und begleitet werden (z.B. HeilpädagogInnen).

6. Die Bildungsprozesse müssen durch lebenspraktischen Unterricht (Geografie, Kultur etc.) in der Herkunftssprache unterstützt werden. Erwachsenwerden ist nie einfach, das Leben in der Fremde erschwert dies zusätzlich. Durch die Unterstützung in ihrer Herkunftssprache sollen die Kinder und Jugendlichen wichtige Dinge, die sie jetzt lernen müssen, besser und schneller lernen können.

7. Die Lehrpersonen müssen angemessen unterstützt und entlastet werden. Die Beschulung von Flüchtlingskindern ist eine grosse zusätzliche Herausforderung für die Schule, die jetzt schon durch verschiedene Reformen gefordert und durch Abbauprogramme geschwächt ist. Daher sind zusätzliche Mittel zwingend notwendig. Damit die Flüchtlingskinder angemessen betreut und gebildet werden können, braucht es konkrete Entlastungsmassnahmen fürs Personal und zusätzliche Stellen. Darüber hinaus müssen die betroffenen Lehrpersonen spezifische Weiterbildungen erhalten. Es braucht zusätzliche Räume und weiteres

unterstützendes Personal (Administration, medizinische Dienste, Berufsberatung etc.)

8. Es braucht eine Koordination zwischen der Schule und den verschiedenen involvierten Diensten, insbesondere den Wohnheimen der Jugendlichen.

9. Betreuung und Förderung ist über den Unterricht hinaus nötig. Wichtig ist, dass ein Zugang zu Sport-, Kultur- und anderen Vereinen geschaffen und auch die Religionsausübung ermöglicht wird. Ebenso muss der Zugang zu Musikschulen ermöglicht werden. Dafür braucht es Budgets, auch zur Finanzierung der Hilfsmittel (z.B. Musikinstrumente, Tram- und Bus-Billets u.ä.)

10. Die von ihren Fluchterfahrungen traumatisierten Kinder und Jugendlichen müssen von Fachleuten psychologisch und sozial begleitet werden.

11. Auch bei der Unterbringung muss auf die besonderen Bedürfnisse Rücksicht genommen werden. Es braucht spezielle Einrichtungen, die bestmögliche Bedingungen gewährleisten. Ist eine Unterbringung in Erwachsenenzentren nicht zu vermeiden, so sind eigene Räume nötig, die den Kindern und Jugendlichen Schutz und Rückzugsmöglichkeiten bieten. Insbesondere braucht es Lernräume, in denen diese ausreichend Ruhe sowie eine entsprechende Infrastruktur (Internet etc.) für Bildungsprozesse zur Verfügung haben.

12. Die Kinder und Jugendlichen müssen auch ein warmes Mittagessen erhalten. Dafür braucht es niederschwellige Lösungen wie etwa die Teilnahme am Mittagessen im Hort.

13. Die Kinder und Jugendlichen müssen Zugang zu medizinischen Diensten haben, auch zu präventiven wie z.B. einer zahnärztlichen Untersuchung.

14. Den Jugendlichen darf nicht aufgrund ihres Alters der Zugang zu weiteren Bildungsmöglichkeiten versperrt bleiben. Viele der UMA sind zwischen 16 und 17 Jahren, damit werden sie nur noch knapp von der Schulpflicht erfasst. Auch nach dem Überschreiten des Schulpflicht-Alters sollen UMA in Aufnahmeklassen eingeschult werden (siehe Empfehlung des kantonalen Volksschulamts Zürich). Der Bildungsstand dieser Jugendlichen ist sehr unterschiedlich. Viele von ihnen haben nur wenige Schuljahre absolviert. Für diese braucht es eine Förderung von Grundkompetenzen (Alphabetisierung etc.). Für andere muss der Zugang zu weiterführenden Schulen und der Berufslehre sichergestellt werden.

15. Es müssen spezifische Berufsvorbereitungsjahre «Sprache und Integration» geschaffen werden, so wie sie in mehreren Kantonen existieren. Diese sollten zwei Jahre dauern, damit die UMA genügend Zeit haben, schulische Kompetenzen zu erwerben, welche die Suche nach einem Ausbildungsplatz ermöglichen. Es ist unrealistisch, dass neu ankommende UMA nach einem Jahr «Sprache und Integration» bereits eine Ausbildung absolvieren können.

16. Das Pilotprojekt des Bundesrats, mit einer «Flüchtlingslehre» ab 2018 pro Jahr bis zu 1000 anerkannten oder vorläufig aufgenommenen Flüchtlingen berufliche Grundkompetenzen zu vermitteln, ist begrüssenswert. Bildung für UMA darf jedoch nicht auf den Aspekt reduziert werden, Kinder und Jugendliche möglichst schnell in den Arbeitsmarkt zu integrieren. Nach ihren Fähigkeiten und Potentialen müssen den UMA alle Wege im Schweizer Bildungssystem offenstehen, dazu gehört auch die Möglichkeit zu einem Studium.

17. Während des Besuchs der obligatorischen und weiterführenden Schule beziehungsweise dem Absolvieren einer Berufslehre muss ein Vorrang des Rechts auf Bildung vor dem «Ausländerrecht» gelten, die Jugendlichen dürfen dementsprechend nicht von «Rückschaffungen» bedroht werden.

18. Die Ansprechpersonen in den Erziehungsdirektionen, die mit dem Thema betraut sind, müssen ausreichend Zeit und Ressourcen für ihre Aufgaben haben. Empfehlungen der Kantone (Erziehungs- und Sozialdirektionen) an die Gemeinden, wie sie das Volksschulamt Zürich herausgegeben hat, erleichtern den Gemeinden die Aufgabe.

19. Es muss geklärt werden, wer für die zusätzlichen Kosten aufkommt. Bei der Bereitstellung von Leistungen für die Flüchtlingskinder und -jugendlichen ist auf eine faire Kostenverteilung zu achten. Die Kosten dürfen nicht auf einzelne Gemeinden abgewälzt werden, die dann übermässig belastet werden.

Willkommen bei uns!

Die Kinder und Jugendlichen auf der Flucht, die zu uns kommen, sind eine Bereicherung für unsere Gesellschaft. Heissen wir sie willkommen und geben wir ihnen eine faire Chance auf Bildung und Leben! ■

VPOD Verbandskommission Bildung, Erziehung, Wissenschaft (BEW)
April 2016

Hinweise und Links:

- «Flüchtlingskinder an der Schule». vpod bildungspolitik 195 / Februar 2016
- Flüchtlingskinder in der Volksschule. Information für Schulen und Gemeinden. Volksschulamt des Kantons Zürich.

http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb_und_unterricht/schule_migration0/neu_zugewanderte/fluechtlingskinder/_jcr_content/contentPar/downloadlist/downloaditems/65_1452008218817.spooler.download.1450345946017.pdf/fluechtlingskinder.pdf

- Infoplattform humanrights.ch: http://www.humanrights.ch/de/menschenrechte-schweiz/inneres/gruppen/kinder/unbegleitete-minderjaehrige-asylsuchende-schweiz

suze / photocase.de

Lernen, um die Gewerkschaftsbewegung voran zu bringen

Jährlich nutzen über 1000 Vertrauensleute und Mitarbeitende von Gewerkschaften das Bildungsangebot von Movendo. Dies ist nur dank der Stiftung Gewerkschaftsschule Schweiz (GSS) möglich. Von Christine Goll

Schon mal den Namen Max Weber gehört? Richtig: Der ehemalige Bundesrat war auch wissenschaftlicher Mitarbeiter des SGB und Sekretär der SABZ (Schweizerische Arbeiterbildungszentrale), also der Vorläuferin von Movendo, dem heutigen Bildungsinstitut der Gewerkschaften. Movendo bietet allen Gewerkschaftsmitgliedern zahlreiche Weiterbildungskurse an. Die Teilnehmenden machen sich mit den Strategien, Instrumenten und Handlungsmöglichkeiten ihrer Gewerkschaft vertraut und bleiben auf dem neusten Wissenstand, wenn es um Wirtschaft, Sozialversicherungen oder Politik geht.

Max Weber legte Sitzungsgelder, Honorare und eine kleine Erbschaft, die er gemacht hatte, zusammen und setzte 1946 den Grundstein für die Stiftung Gewerkschaftsschule Schweiz (GSS), die bis heute ihre nachhaltige Wirkung entfaltet. Damit sollte «jedem intelligenten Vertrauensmann und Funktionär mit ernsthaftem Bildungswillen die Möglichkeit zu einer Einführung in die für ihn wichtigen Wissensgebiete» gegeben werden. So stand es damals im Mitteilungsblatt der SABZ nach dem Start des ersten gewerkschaftlichen Bildungsgangs. Inzwischen nutzen jährlich über 3000 Frauen und Männer aus den Verbänden, davon ein gutes Drittel Vertrauensleute und Mitarbeitende von Gewerkschaften das Bildungsangebot von Movendo. Dies ist nur dank der Stiftung GSS möglich, welche die Kurse und Lehrgänge für dieses spezifische Zielpublikum mitfinanziert. GewerkschaftssekretärInnen haben heute auch die Möglichkeit den Lehrgang Fachfrau/Fachmann für Management in gewerkschaftlichen Organisationen mit einem eidgenössisch anerkannten Fachausweis abzuschliessen.

Gut ausgebildete Vertrauensleute sind entscheidend

Vertrauensleute sind als Bindeglied zur Arbeitswelt unentbehrlich für ihre Gewerkschaften, weil sie sich besonders stark für gewerkschaftliche Anliegen einsetzen und exponieren. Das birgt angesichts der vermehrten gewerkschaftsfeindlichen Kündigungen der jüngsten Zeit auch Risiken für sie. Sie sind nicht selten selber «AusbildnerInnen», die Wissen und Know-how an ArbeitskollegInnen weitergeben oder diese beraten. Das meist ehrenamtliche, also unbezahlte, gewerkschaftliche Engagement von Vertrauensleuten will Movendo mit attraktiven Bildungsangeboten belohnen. Die Zukunft der Gewerkschaften hängt nicht zuletzt von ihrem Einsatz ab. Gut ausgebildete Vertrauensleute sind das eine, ebenso gut ausgebildete Gewerkschaftsprofis das andere, denn diese müssen Vertrauensleute gewinnen, in ihrer täglichen Arbeit unterstützen und untereinander vernetzen können.

Zur gleichen Zeit, 1946, wurde auch der Förderverein der Stiftung GSS gegründet, weil bereits damals klar war, dass diese «Bildungsstätte» ihrer Aufgabe nur gerecht werden und auf Dauer Bestand haben konnte, wenn sie von einem grossen Kreis von gewerkschaftsnahen Organisationen und Einzelpersonen getragen wird. Das ist bis heute so geblieben, geändert hat sich nur der Jahresbeitrag von damals 5 auf heute 30 Franken. Die Mitglieder des Fördervereins können sich an der jährlichen Generalversammlung über die neusten Entwicklungen der Movendo-Bildungsangebote informieren und austauschen und gleichzeitig selber Neues aus der Arbeitswelt (kennen-)lernen. Im letzten Jahr haben wir beispielsweise hinter die Kulissen des Flughafens Zürich geblickt, der Arbeitsplätze für rund 1600 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter umfasst. ■

Christine Goll ist Institutsleiterin von Movendo.

Werde Mitglied!

Gewerkschaftliche Bildung muss bezahlbar sein. Dies ermöglicht heute der Förderverein der Stiftung Gewerkschaftsschule Schweiz. Als Fördermitglied unterstützt du die Weiterbildung von Vertrauensleuten in den Betrieben und den Ausbildungslehrgang «Management in gewerkschaftlichen Organisationen». Der Förderverein ist eine Interessengruppe von Gewerkschaftskolleginnen und -kollegen, ehemaligen Kursteilnehmenden und Menschen, die mit ihrem solidarischen Engagement zu einer guten Aus- und Weiterbildung des gewerkschaftlichen Nachwuchses beitragen.

Für 30 Franken pro Jahr bist du dabei. Über www.foederverein-gss.ch oder über die Movendo-Telefonnummer 031 370 00 70 kannst du dich informieren, mit dem Förderverein in Kontakt treten und Mitglied werden.

MOVENDO

Islam who? Von und mit welchem Islam sprechen wir?

Der Islam in der Schweiz: Schlaglichter statt Schlagworte. Eine Mösli-Bildungsveranstaltung am Samstag, den 18. Juni 2016.

Samstag, 18. Juni 2016: 11.00 bis 17.00 Uhr

Anmeldung bis 31. Mai 2016:
Per Telefon 044 201 08 77 bei Barbara Hobi (Beantworter) oder per E-Mail basil@rotefalken.ch an Basil Dietlicher oder über http://www.moeslihaus.ch (Rubrik «Agenda»).
Wir bieten in Zürich einen Treffpunkt an, um gemeinsam mit ÖV zum Mösli zu fahren/zu spazieren.
Weitere Informationen folgen nach der Anmeldung.
Kosten: Fr. 30.– für Normalverdienende; Fr. 20.– für Studierende und Wenigverdienende.
Inkl. Begrüssungskaffee mit Gipfeli und Mittagessen.

Organisation: Freundeskreis Mösli, Stiftung Kinderfreundeheim Mösli; Pro Rote Falken; Rote Falken Adrienne Angehrn; Barbara Hobi; Basil Dietlicher, Martin Uebelhart

Viele aktuelle Debatten sind heute voll von Schlagworten rund um «den Islam» in der Schweiz: religiös begründete Radikalisierung, politischer Islam, Islamischer Staat, muslimische Zugewanderte. Gleichzeitig erlebt die Islamfeindlichkeit eine immer stärkere Präsenz und Verfestigung in der medialen Öffentlichkeit. Für eine sozialpädagogisch-reflektierte Praxis und Theorie können diese Schlagworte nicht nur Schlagworte bleiben. An der Bildungstagung sollen deshalb auf das grosse Themenfeld «Islam in der Schweiz» verschiedene Schlaglichter geworfen und diskutiert werden. Dabei geht es um eine fundierte Diskussion einiger der vielen Facetten, unter denen heute «der Islam» in der Schweiz zum Thema gemacht wird. Es geht somit u.a. um Fragen wie: Welche Konstrukte liegen hinter der Alltagsdebatte? Wo und wie wird eine islamfeindliche Perspektive konstruiert und gefestigt? Wie sieht jihadistische Radikalisierung in der Schweiz heute wirklich aus und welche präventiven Massnahmen gibt es? Wie kann mit dem Spannungsfeld zwischen Eintreten gegen Islamophobie und Fremdenfeindlichkeit auf der einen Seite und einer grundsätzlich kritischen Haltung gegenüber Religionen auf der anderen Seite umgegangen werden?

Anhand von drei Inputvorträgen soll die Bildungsveranstaltung die Möglichkeit bieten, sich mit ein paar Facetten der Thematik vertieft und aktuell auseinanderzusetzen. Zur Debatte steht wie mit religiös fundamentalistischen Haltungen im Kontext von Pluralität und Rechtstaat umgegangen werden kann. Wir freuen uns auf gehaltvolle Inputs und anregende Diskussionen.

Qualität der Berichterstattung über Muslime. Indikatoren und empirische Befunde

Patrik Ettinger richtet in seinem Referat den Blick auf die Qualität der medienvermittelten öffentlichen Auseinandersetzung über den Islam in der Schweiz und fokussiert dabei das Spannungsfeld zwischen legitimer Kritik und abwertender Pauschalisierung. Patrik Ettinger ist Gastprofessor an der Universität Zürich und stellvertretender Präsident des Forschungsinstituts Öffentlichkeit und Gesellschaft fög.

Jihadistische Radikalisierung – ein Konstrukt ideologischer Versatzstücke

Miryam Eser Davolio hat zusammen mit einem interdisziplinären Team letzes Jahr die Hintergründe jihadistischer Radikalisierung in der Schweiz untersucht. Diese explorative Studie gibt einen Überblick und eine Orientierungshilfe in dieser komplexen, vielschichtigen Thematik. Auf den ersten Blick springen die Parallelen zu Rechtsextremismus ins Auge. Beim näheren Hinschauen wird es komplex. Es gibt ganz unterschiedliche Bezüge, sogar Gemeinsamkeiten mit Linksextremismus. Daneben gibt es den Kontrast zwischen IS-Propaganda und IS-Realität. In der von ihr geleiteten Studie werden auch Handlungsoptionen aufgezeigt. Miryam Eser Davolio ist Dozentin und wissenschaftliche Mitarbeiterin an der ZHAW Soziale Arbeit. Sie hat sich als Rechtsextremismusforscherin einen Namen gemacht. Ihr Forschungsinteresse umfasst auch Jugenddelinquenz, Jugendgewalt sowie Migration und Integration.

Religion ist ein Bauch- und ein Sachthema – Zum staatlichen Umgang mit der Herausforderung Islam

Lilo Roost Vischer ist Koordinatorin für Religionsfragen bei der Kantons- und Stadtentwicklung des Präsidialdepartements Basel-Stadt. Als Leiterin des «Runden Tisches der Religionen beider Basel» kennt sie die sachlichen und emotionalen Herausforderungen eines interreligiösen Zusammenlebens. Sie wird von ihrer Arbeit berichten, auch über die Schwierigkeiten und Präventionsansätze im Hinblick auf aktuelle Themen des Islams. Die promovierte Ethnologin und Religionswissenschaftlerin arbeitet unter anderem als Dozentin für angewandte Ethnologie zu den Schwerpunkten soziale und religiöse Heterogenität, Inter- und Transkulturalität, Westafrika und dem Islam in der Schweiz. ■

Osawa / photocase.de

Wege der Kinder in Senegal

Auch Wasserholen gehört zum Alltag von Kindern und Jugendlichen im kleinen Dorf Ndondol.
Von Peter Meier

Die zwölfjährige Aicha und ihre Freundinnen und Freunde leben im kleinen Dorf Ndondol, drei Autostunden östlich der senegalesischen Hauptstadt Dakar in Westafrika. Ihr Leben ist geprägt von langen Wegen, seien es jene zur Schule, zum Markt, zum Wasserholen oder gar in die Grossstadt Dakar, die am Meer liegt. Sie gehen mehrheitlich zur Schule, müssen aber gleichzeitig jeden Tag zu Hause mithelfen; so gehören Wasserholen, Kochen und Viehhüten genauso zu ihrem Alltag wie Hausaufgaben und Schulunterricht. In der knapp bemessenen Freizeit spielen sie gemeinsam oder lassen sich von Geschichtenerzählerinnen, Griottes genannt, Traditionen, Tänze und Erzählungen näher bringen. Da viele Eltern oder Elternteile in Dakar oder gar im Ausland arbeiten, weil es auf dem Land immer weniger Arbeit und Verdienst gibt, sind manche Kinder gezwungen, bei Verwandten im Dorf zu leben.

Begegnung mit einer unbekannten Welt

Der Film führt einen mit stimmungsvollen Bildern und gezielt unterlegter senegalesischer Musik in eine unbekannte Welt im ländlichen Senegal. Durch die Kinder erfahren wir hautnah eine Menge über das Leben in ihrem Dorf und erkennen gleichzeitig das grosse Gefälle zwischen Stadt und Land und die Hintergründe der Landflucht. Aicha und ihre Freundinnen und Freunde eignen sich als Identifikationsfiguren: Trotz aller Probleme gut gelaunt und erfrischend vermitteln sie ein differenziertes Bild ihres Alltags. Der Film weckt auch Neugier, etwa wenn die Kinder Basketballspielen oder im Sand Tic-Tac-Toe spielen. Aus den kurzen Porträts ergeben sich unzählige Ansatzpunkte für die Weiterarbeit zu gegensätzlichen Themenpaaren wie etwa Stadt/Land, Schule/Freizeit, alt/jung, Tradition/Moderne, Bildung/Hausarbeit, Muslime/Christen etc. Gerade dies macht den Kurzfilm spannend, abwechslungsreich und anregend, ohne dass Klischees zementiert werden.

Hinweis: Das ausführliche Begleitmaterial mit Hintergrundinformationen, weiteren Unterrichtsideen und Arbeitsblättern steht als PDF auf der DVD und online zur Verfügung.

Wege der Kinder in Senegal.
Dokumentarfilm von Petra Schulz, Deutschland / Senegal 2009, 24 Minuten. Alter und Zielgruppe: ab 10 Jahren (2. Zyklus).
Sprache: Deutsch, Französisch. Der Film ist auf der Sammel-DVD «Kinder auf dem Weg» sowie auf dem VOD-Portal zur Miete (Streaming oder Download) verfügbar. Preis Sammel-DVD: Fr. 60.–
éducation21, Tel. 031 321 00 22,
E-Mail verkauf@education21.ch
Ausführliche Informationen: **www.filmeeinewelt.ch**

filmeeinewelt

Themen

Bildung, Alltag, Familie, Stadt/Land, Kinderrechte, Geschlechterrollen, mündliche Erzähltradition

BNE-Kompetenzen + Methoden

Zur Bildung für Nachhaltige Entwicklung gehören spezifische Kompetenzen wie systemisches Denken, kritisches Beurteilen, vorausschauendes Denken, Kommunikation und Teamarbeit sowie Handlungsspielräume erkennen. Die Unterrichtsanregungen bieten vielfältige Methoden und unterschiedliche Lehr- und Lernformen, die der Förderung verschiedener überfachlicher Kompetenzen des Lehrplans 21 dienen. Als Orientierungsrahmen dienen die BNE-Kompetenzen der Stiftung éducation21 (www.education21.ch).

Ziele

- Den Tagesablauf von Kindern in Senegal mit dem eigenen vergleichen;
- Die Bedeutung von Schule und Freizeit erkennen;
- Den Stellenwert der Familie und die Rollenverteilung innerhalb der Familie erkennen;
- Gegensätze zwischen Stadt und Land einschätzen;
- Die Rechte der Kinder in einem afrikanischen Land kennenlernen, insbesondere das Recht auf Bildung.

Unterrichtsanregungen

Hinweis

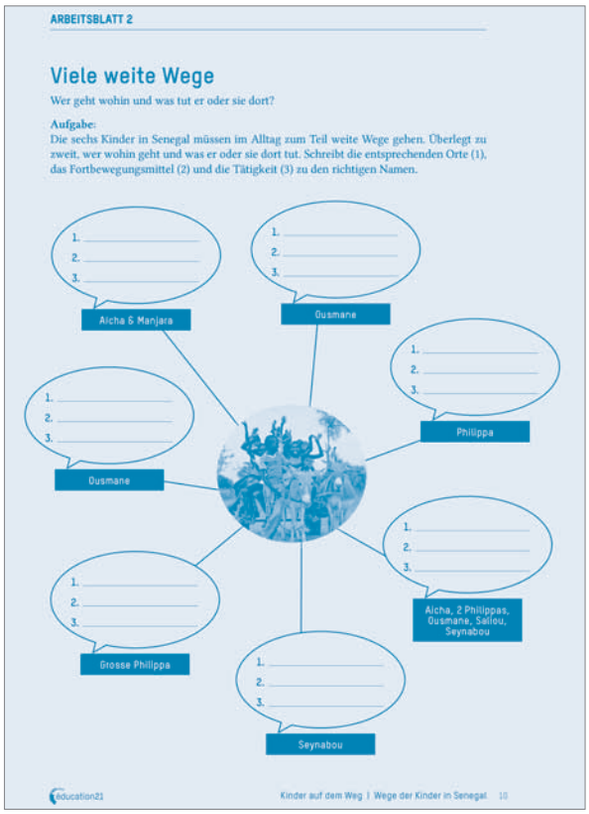
Auf der Webseite www.filmeeinewelt.ch finden sich Sprechtext und Untertitel zum Film. Die schriftliche Fassung dient der besseren Verständlichkeit und der Text lässt sich auch als Arbeitsinstrument einsetzen.

Vor dem Film

- Als Einstieg sich mit Hilfe des Links www.maplandia.com/senegal/thies/ndondol/ mit der Geografie Senegals vertraut machen, insbesondere mit der Hauptstadt Dakar und dem Dorf Ndondol. Lage und Grösse mit der Schweiz vergleichen.
- Zusammentragen, was die SchülerInnen über das Land, beziehungsweise über GeschichtenerzählerInnen und Musik aus Senegal wissen.
- Vermutungen anstellen, was einen im Dorf Ndondol im Hinterland von Dakar erwarten könnte.

Didaktischer Impuls: Viele weite Wege

- Das Arbeitsblatt (siehe Kasten) austeilen und in Zweiergruppen ausfüllen. Die SchülerInnen versuchen anhand des Films herauszufinden, an welche Orte die Kinder gehen, welche Fortbewegungsmittel ihnen zur Verfügung stehen und welche Tätigkeiten sie dort ausüben.
- Die Mädchen im Film müssen oft schwere Wassereimer oder Holz auf dem Kopf von der Wasserstelle nach Hause tragen, was manchmal eine halbe Stunde dauern kann. Versuchen, im Schulzimmer ein paar aufgeschichtete Bücher auf dem Kopf durch den Raum zu tragen, ohne dass sie herunterfallen.
- In kleinen Gruppen einen Vergleich zu den eigenen Wegen bei uns anstellen; dabei stellt jede Gruppe eine Liste mit folgenden 5 Punkten zusammen:
Ziele: Wohin gehen wir (Schule, Sport, Einkaufen, Freunde treffen etc.)? Entfernungen: Wie weit gehen wir und wie viel Zeit brauchen wir dazu? Fortbewegungsmittel: Wie gehen wir (zu Fuss, Fahrrad, öV...)? Begleitung: Gehen wir alleine, mit den Eltern oder mit Freunden? Befindlichkeit: Was ist toll an diesen Wegen, was macht Angst?


ARBEITSBLATT 2

Viele weite Wege

Wer geht wohin und was tut er oder sie dort?

Aufgabe:
Die sechs Kinder in Senegal müssen im Alltag zum Teil weite Wege gehen. Überlegt zu zweit, wer wohin geht und was er oder sie dort tut. Schreibt die entsprechenden Orte (1), das Fortbewegungsmittel (2) und die Tätigkeit (3) zu den richtigen Namen.

- Die Kinder auf dem Land in Senegal müssen zum Teil zwei Stunden zu Fuss gehen, um in die Schule zu gelangen. a) Auf einer Karte der eigenen Gegend mit farbigen Fäden den eigenen Schulweg markieren. Als Vergleich dazu die Strecke in Senegal abstecken und schauen, wie weit wir in zwei Stunden von unserem Zuhause aus gelangen würden. b) Den eigenen Schulweg beschreiben, zeichnen oder fotografieren und mit demjenigen der Kinder in Ndondol vergleichen.

Geschlechterrollen

- Nach der Auswertung des Arbeitsblattes der Frage nach der Rollenverteilung zwischen Mädchen und Jungen nachgehen. Im Arbeitsblatt mit drei verschiedenen Farben markieren, welche Tätigkeiten nur Mädchen, nur Jungen oder beide ausüben.
- Die Resultate mit den Farbpunkten auf dem Boden auslegen und gemeinsam schauen, ob sich ein Trend erkennen lässt.
- Spiel mit Aufstehen und Absitzen: Um herauszufinden, ob es bei uns auch eine geschlechterbezogene Aufteilung von bestimmten Aktivitäten gibt, nennt die Lehrperson verschiedene Tätigkeiten. Die Kinder müssen sich jedes Mal entscheiden, ob sie diese selber auch ausüben oder nicht (ja = aufstehen, nein = sitzen bleiben). Zum Beispiel: Fussballspielen, Einkaufen, Rasenmähen, Tisch decken, Chatten, Musik hören, Tanzen, mit Puppen spielen, beim Kochen helfen, Abwaschen, etc. Anschliessend Austausch über das Ergebnis.

Landflucht

Die Kinder von Ndondol leben zum Teil bei Verwandten im Dorf, weil ihre Eltern nach Dakar auswandern mussten, um Arbeit zu finden (z.B. die Mutter von Seynabou). Um herauszufinden, ob es bei uns auch Menschen gibt, welche die Dörfer (oder auch die Städte verlassen), kann ein kleines Positionsspiel Klarheit schaffen:

- Die Lehrperson liest verschiedene Aussagen zum Thema vor; die SchülerInnen in der Mitte des Klassenzimmers begeben sich nach jedem Satz in eine von drei Ecken des Raums (eine für Zustimmung, eine für Ablehnung, eine für Unentschlossenheit oder Fragezeichen). Mögliche Aussagen:
«Das Leben auf dem Land ist viel schöner, da man mitten in der Natur ist.»
«Das Leben in der Stadt bietet viel mehr Möglichkeiten was Unterhaltung, Sport oder Einkaufen betrifft.»
«Wer auf dem Land wohnt, kommt fast nicht ohne Auto aus.»
«Wenn alle aufs Land ziehen möchten, wäre das Land bald total überbaut.»
«Menschen in der Stadt sind oberflächlich, gestresst und abweisend.»
«Auf dem Land herrscht eine viel familiärere Atmosphäre und man wird freundlich empfangen.» etc.
- Im Plenum gemeinsam folgende Punkte diskutieren: Welcher Trend ist bei uns stärker, die Stadt- oder die Landflucht? Welches sind bei uns die Ursachen, weshalb Menschen in Städte oder aufs Land ziehen? Gibt es Unterschiede zu Ländern wie Senegal? ■

Nicht nur Erfolgsgeschichte

Die Schweizer Geschichte vom Ende des 19. Jahrhunderts bis in die Gegenwart beschreibt Jakob Tanner als transnationale Geschichte, ohne dabei die nationalstaatliche Perspektive zu vernachlässigen. Die Geschichte der Schweiz ist gezeichnet vom Spannungsfeld von Demokratie, Kapitalismus und Nationalmythologie; sie prägen Prosperität, Krisen und Ambivalenzen. Von Markus Holenstein

Jakob Tanner ist ein hervorragender Kenner der Wirtschafts- und Sozialgeschichte, der Geschichte des Schweizer Finanzplatzes, der Demokratiedefizite und Mytheninstrumentalisierung.

Sein Buch animiert den/die LeserIn, die demokratische Gestaltung der Schweiz im Kontext des europäischen Integrationsprozesses angesichts des grassierenden Rechtspopulismus nicht zu fürchten! Der Autor gliedert sein umfangreiches Werk in drei Hauptteile.

Robuster Kleinstaat (1890 – 1923/24)

Die Schweizer Industrie ist vor 1914 mit der florierenden Weltwirtschaft eng verflochten. Die produktive Volkswirtschaft ist die Grundlage für den Wohlstand im ganzen 20. Jahrhundert. Die Schweiz hatte als neutraler Staat im Ersten Weltkrieg von den wirtschaftlichen Beziehungen zu den Mittelmächten und den Alliierten profitiert.

Der Bundesrat regierte das Land mit Notverordnungen quasi antikonstitutionell im Vollmachtenregime. Hungerdemonstrationen und der Landesstreik illustrierten die tiefe klassenmässige Spaltung des Landes. Bürgerwehren organisierten sich, um bei Streiks gegen Arbeiter vorgehen zu können. 1918 wurde das Proporzwahlrecht des Nationalrats eingeführt – den Frauen blieben Stimm- und Wahlrecht versagt.

Die Schweiz trat 1920 als neutraler Staat dem Völkerbund bei: Der Bundesrat argumentierte, der Völkerbund diene dem Schutz des Rechts und der Einführung einer Weltwirtschaftsordnung, was für die Schweiz vorteilhaft sei! Mit dem 1921 angenommenen fakultativen Staatsvertragsreferendum erfolgte eine demokratische Abstützung der Aussenpolitik.

Bedrohte Nation, offene Volkswirtschaft (1925 – 1965)

Der Schweizer Finanzplatz zeichnete sich durch einen starken Franken, den föderalistischen Steuerwettbewerb und das Bankgeheimnis aus. Die Zahl der Holdinggesellschaften nahm rasant zu. Die Schweizer Wirtschaftselite sollte die Schweizer Firmen durch ihre Kontrolle zu einem «Reduit national» machen. SMUV und ASM verständigten sich im Friedensabkommen von 1937 bei Kollektivstreitigkeiten auf Kampfmassnahmen zu verzichten.

Eine Mittelstandsgesellschaft formierte sich, die Administrativhaft zur Kontrolle der Unterschicht einsetzte; Sterilisationen von Frauen waren keine Seltenheit, Behinderte galten als finanzielle Belastungsfaktoren. Verdingkinder blieben bis nach 1945 schlecht gestellt. Das Hilfswerk für die Kinder der Landstrasse bedrohte noch in den sechziger Jahren Familien von «Fahrenden». Diese Diskriminierungen wurden erst unter der Einwirkung transnationaler, an Menschenrechten orientierter Diskussionen abgebaut. Diskriminierungen wie Saisonnierstatut und fehlendes Frauenstimmrecht blieben bestehen. Antisemitismus artikulierte sich im Begriff «Verjudung der Schweiz», in der Erfindung des Judenstempels und in der Rückweisung jüdischer Flüchtlinge nach. 1938 bis 1952 regierte der Bundesrat aufgrund des Vollmachtenregimes mit Notrecht.

Jakob Tanner:
Geschichte der Schweiz im 20. Jahrhundert.

Verlag C.H. Beck, München 2015.
679 Seiten, Fr. 45.90

Das Konzept der «Geistigen Landesverteidigung» mythologisierte den Gotthard als Überlebensgarantie der bedrohten Schweiz; es sollte Distanz zur Ideologie des Nationalsozialismus schaffen. Klar zum Ausdruck kommen Ambivalenzen in der Person General Guisans: Obwohl Bewunderer Mussolinis und antisemitisch eingestellt, wurde er zum General gewählt und zur Identifikationsfigur des Widerstands. Er übernahm das von ihm vorerst abgelehnte Reduit-Konzept und verbündete sich mit den zum Widerstand bereiten Offizieren.

Das Ziel, die prosperierende Wirtschaft nicht zusammenbrechen zu lassen, wurde durch gesteigerten Handel mit Deutschland und die Reduit-Strategie erreicht, welche die Produktion ankurbelte. Die Goldkäufe der SNB brachten dem Dritten Reich Devisen, der SNB ermöglichten sie die Golddeckung des Frankens. Mit den Goldkäufen, den Waffenlieferungen aus den Regiebetrieben an und Clearingkrediten für Nazideutschland verletzte die Schweiz jedoch Neutralitätsnormen.

Ab 1940 wurde die Grundlage der Mythologisierung der Schweiz in der Nachkriegszeit gelegt, «die einer verabsolutierten, geradezu nationalmetaphysischen Sonderfallideologie zum Durchbruch verhalf.»

Nach dem Krieg hielt die Produktivkraft der Schweizer Wirtschaft – kooperativer Kapitalismus von Staat und Privaten (Wirtschaftsartikel 1947!) – an. Der Bundesrat hielt sich vorerst in Distanz zur Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft; die Aussenhandelsdiplomatie strebte dagegen institutionelle Beziehungen zur EWG an, auch im Rahmen eines EWR! Innenpolitisch symbolisierte die Annahme der AHV/IV 1947 eine «Volksgemeinschaft», in der die Reichen die Sozialversicherung für alle mitfinanzieren.

In den Jahren 1945 – 1975, den «trente glorieuses», verzeichnete die Schweizer Wirtschaft eine enorme Produktivität, Reallohnzuwachs, Unternehmensgewinne, der Finanzplatz eine grosse Prosperität. Die SP hatte sich durch ihre Bundesratsbeteiligung und eine reformerische Programmatik zusammen mit verhandlungsbereiten Gewerkschaften mit dem schweizerischen Kapitalismus arrangiert. Dieses Wirtschaftswachstum zog eine präzedenzlose Einwanderung und einen hohen Lebensstandard auch der unteren Schichten nach sich. Doch die soziale Ungleichheit hielt an. Autobahnen galten als «Ikone» des gesellschaftlichen Fortschritts, das «Volksauto» als Schrittmacher des sozialen Friedens, «Autowandern» als neues Naturerlebnis!

Der an die Goldparität geknüpfte Schweizer Franken, eingebunden in das Weltwährungssystem, war eine begehrte Fluchtwährung. Der Finanzplatz wirkte über das Bankgeheimnis attraktiv für Gelder aus der Dritten Welt, für den Innerrhoder CVP-Nationalrat Broger ein Schandfleck!

Eine besondere Erwähnung verdienen die Bestrebungen von Armee und Regierung für eine – schliesslich nicht realisierbare – atomare Bewaffnung und die neutralitätswidrige Ausrichtung auf die NATO. Und: Die Schweiz verweigerte 1963 als einziger Staat die Teilnahme an Wirtschaftssanktionen und am Waffenembargo gegen das Apartheidregime Südafrikas!!

Widerwillige Bewegung (1965 bis Gegenwart)

Les années ´68 sind die Zeit des beschleunigten soziokulturellen Wandels. Die Achtundsechziger-Bewegung wirkte aktivierend auf die Frauen-, Umwelt- und Drittweltbewegung. 1971 wird das Frauenstimmrecht angenommen – Bedingung für den Beitritt zur EMRK – ebenso der Umweltschutzartikel.

Fremdenfeindliche Initiativen (Schwarzenbach!) fanden wohl keine Zustimmung, erhielten aber Unterstützung von wachstumskritischen Kräften und Anhängern von Lebensraumtheorien.

Unvorbereitet reagierte die Schweiz auf die Wirtschaftskrise 1974-1976. Von den 340000 abgebauten Stellen betrafen 230000 ausländische Arbeitskräfte! Das Pro-Kopf-Einkommen rangierte weltweit nicht mehr an erster Stelle.

Vermehrt blockierte der Bundesrat, auch in Berücksichtigung der UN-Konvention gegen Drogenhandel, auf Schweizer Banken – Pfeilern der «Wirtschaftsfestung» – angelegte Drogen- und Diktatorengelder. Die im Zusammenhang mit dem Kopp-Skandal eingesetzte parlamentarische Untersuchungskommission entdeckte 900000 Fichen, 600000 von diesen betrafen Ausländer. Die Behörden hatten Personen bei der Ausübung ihrer demokratischen Rechte überwacht! Im Klima dieses Unbehagens wurde die Initiative «für eine Schweiz ohne Armee» lanciert, während deren Abstimmungskampfs Vorstellungen der Geistigen Landesverteidigung und Legenden des Zweiten Weltkriegs reaktiviert wurden. Die verdrängte Geschichte dieser Epoche untersuchte die im Zusammenhang mit der Frage der Restitution der nachrichtenlosen Vermögen aus der Zeit des Nationalsozialismus eingesetzte Expertenkommission.

1969 datiert die Unterzeichnung des Atomwaffensperrvertrags, 1975 der Beitritt zur KSZE, 1972 das Freihandelsabkommen mit der EU und 2002 der UNO-Beitritt. 1997 ratifizierte die Schweiz das UN-Übereinkommen gegen die Diskriminierung der Frau, nachdem 1981 das Geschlechterdiskriminierungsverbot in der BV und 1996 im Gleichstellungsgesetz festgeschrieben worden war. In den 1980er-Jahren waren über 100 kantonale Verträge mit dem Ausland in Kraft – transnationale Verflechtung auch über die nichtbundesstaatliche Ebene!

Nicht distanzieren konnte sich die Schweizer Wirtschaft im Globalisierungsprozess von der dominant werdenden neoliberalen Wirtschafts- und Gesellschaftsphilosophie: Sie erfuhr eine radikale Internationalisierung. Schweizer Unternehmen verschwanden oder gingen in ausländischen Besitz über – das Modell einer Firma nur im Besitz von Schweizer Aktionären hatte ausgedient. Shareholder Value, hohe Renditeerwartungen, Firmendurchleuchtungen etc. waren neue Leitlinien. Die transnationale Mobilität von Firmen stellte nun das Territorialprinzip des Nationalstaates in Frage. Kantonaler Steuersenkungswettbewerb und Unternehmenssteuerreformen privilegierten ausländisches Kapital.

In der EWR-Abstimmung von 1992 prallten zwei Auffassungen bezüglich des Verhältnissies EU-Schweiz aufeinander. Linke, Liberale und CVP sahen in der EU ein aus dem Zweiten Weltkrieg hervorgegangenes Friedensprojekt, das Kooperation der Nationalstaaten, Demokratie, Rechtsstaatlichkeit, Toleranz und Freihandel bedeutete und die Souveränität – auch für die Schweiz – im transnationalen Beziehungsnetz garantiert. Die Einschätzung der EU durch SVP und AUNS ist dagegen von Feindbildern geprägt: Brüsseler Monster, Grossreich – ähnlich dem Nazireich, in dem Unabhängigkeit und Neutralität nicht möglich sind –, Euro als Fehlkonstruktion. Der Sonderfallmythos ist zentraler als Menschenrechte und Rechtsstaatlichkeit.

Über die nach der Ablehnung des EWR ausgehandelten Bilateralen ist die Schweiz mit dem Wirtschaftsraum EU und der damit verknüpften Rechtsangleichung transnational verbunden. Sie profitiert von den Externalitäten der EU: Frieden, Stabilität, boomende Märkte.

Jakob Tanner beschreibt schliesslich drei Ereignisse, die das gewandelte Verhältnis zwischen der Schweiz und supranationalen Organisationen sowie weltweiten Regulierungen im Zeitalter der Globalisierung illustrieren:

1. Die Rettung der UBS im Zuge der Finanzkrise 2008 war mittels einer Bad Bank der SNB, einer Bundesanleihe, Notverordnungsrecht, der Übergabe von Kundendaten an die USA sowie eines Kredits des Fed möglich. Die Staatsgarantie hatte die Grossbank gerettet, das Bankgeheimnis war Geschichte.

2. Die Entschuldigung von Simonetta Sommaruga gegenüber ehemaligen Verdingkindern und sterilisierten Frauen 2013 bedeutete eine Zäsur im Umgang mit der Diskriminierung von gesellschaftlichen Randgruppen; erst 1981 übernahm die Schweiz EMRK-Standards für den Fürsorgerischen Freiheitsentzug.

3. Die knapp angenommene SVP-Initiative «Gegen Masseneinwanderung» stellt das Prinzip der Personenfreizügigkeit der Bilateralen in Frage und polarisiert die Bevölkerung.

Fazit

Die Schweiz ist ambivalent, vielschichtig, widersprüchlich, nicht nur Erfolgsgeschichte. Diskriminierungen gegen Minderheiten und Frauen wurden im 20. Jahrhundert abgebaut – die Partizipation der ausländischen Bevölkerung ist nicht realisiert. Einkommens- und Vermögensunterschiede haben sich seit dem Ersten Weltkrieg kaum geändert. Der Föderalismus manifestiert sich vor allem im kantonalen Steuerwettbewerb. Die Schweizer Demokratie kannte längere Perioden, in denen mit Not- und Dringlichkeitsrecht regiert wurde.

Die SVP nutzt Volksinitiativen als Wahlkampfvehikel und Kritik an Justiz und Parlamentarismus. Populistische Initiativen präsentieren häufig untaugliche Lösungen. Sie werden als Instrumente zur Empörungsbewirtschaftung missbraucht und disqualifizieren so das demokratische System.

Landesrecht und Völkerrecht bilden keinen Gegensatz. Mythen sind zur Unterstützung des Staatsbildungsprozesses in unterschiedlicher Weise eingesetzt worden, quasi als Allzweckwaffen; ähnlich die Neutralität als Mittel zum Zweck, je nach historischer Situation anders definiert.

Die Europäische Union bietet genügend Raum für die Entwicklung von Nationalstaaten – sie hat den Kontinent nicht in ein postnationales Europa verwandelt. Ihre Institutionen sind dynamisch und werden angesichts aktueller Gewalterfahrungen und Hegemonialbestrebungen weiterhin Unterstützung finden. ■

luxuz:: / photocase.com

Frühe Bildung aus interkultureller Perspektive

Samstag, 4. Juni 2016
13:30 – 17:30 Uhr
in Zürich

Lerngelegenheiten für Kinder bis 4

In ihren ersten Lebensjahren lernen Kinder so viel wie in keiner späteren Lebensphase. Sie sind neugierig und erkunden die Welt. Eltern haben dabei eine wichtige Rolle inne. Wie kann man diese dazu anregen, Bildungsanlässe für die Förderung ihrer Kinder im Alltag wahrzunehmen und zu nutzen? Im Auftrag der Bildungsdirektion Zürich wurden 40 Filme über frühkindliches Lernen im Alltag erstellt, die zeigen, wie Kinder lernen und welche Unterstützung sie dabei brauchen. Die Teilnehmenden lernen die Konzeption der Kurzfilme über frühkindliches Lernen «Ich sehe was was siehst du?» kennen sowie Erfahrungsberichte aus der Erziehungspraxis.

Programm

13:30 Uhr	Begrüssung und Einführung
13:45 Uhr	Wie Kinder lernen und welche Unterstützung sie dabei brauchen **Referentin: Muriel Degen,** lic. rer. soc., Bildungsdirektion Kanton Zürich, Projektleiterin «Lerngelegenheiten für Kinder bis 4»
15:15 Uhr	Pause
15:45 Uhr	Erfahrungen zur Arbeit mit den Filmen in der Erziehungspraxis
16:30 Uhr	Statements aus Gewerkschaftsperspektive / Abschlussdiskussion
17:30 Uhr	Kursende

Zielpublikum

Ein Kurs für ErzieherInnen, KindergärtnerInnen, KrippenleiterInnen, FaBes und alle, die sich mit frühkindlicher Bildung beschäftigen.

Kursort: vpod-Zentralsekretariat,
Birmensdorferstrasse 67, Zürich, Saal im 5. Stock.

Kosten: 50.- CHF /
Für vpod-Mitglieder ist die Teilnahme gratis.

Anmeldungen bis 23. Mai 2016 an:
tanja.lantz@vpod-ssp.ch

Retouren an: vpod, Postfach 8279, 8036 Zürich

AZB
P.P. / Journal
CH-8036 Zürich