

# vpod **b**ildungspolitik

**FÜR EINE VOLKSSCHULE  
OHNE SELEKTION**

**DAS VPOD-PROJEKT  
INTERKULTURELLE BILDUNG (PIB)**

**INTERKULTURELLE PÄDAGOGIK  
IN DER LEHRERINNEN- UND  
LEHRERBILDUNG**



**QUIMS – EIN PROGRAMM FÜR  
CHANCENGLEICHHEIT UND QUALITÄT  
AN DEN SCHULEN**

## thema

# INTERKULTURELLE BILDUNG

**Zur Erhöhung der Chancengleichheit im Schweizer Bildungswesen ist eine verstärkte Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund nötig. Konzepte Interkultureller Pädagogik sind dabei von grosser Bedeutung.**

### 04 Einleitung

Das VPOD-Projekt Interkulturelle Bildung (PiB) engagiert sich seit mehr als zehn Jahren für Migrantenkinder in der Schweizer Schule.

### 06 Für Chancengleichheit und ein gutes Leistungsniveau – das Programm «Qualität in multikulturellen Schulen (Quims)»

Das Programm QUIMS unterstützt im Kanton Zürich multikulturelle Schulen, damit festgestellten Chancengleichheiten für Kinder aus Migrantenfamilien entgegengewirkt werden kann.

### 11 Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Der Bereich Interkulturelle Pädagogik wird immer stärker in die Lehr- und Forschungspraxis an den Pädagogischen Hochschulen einbezogen.

### 15 Grenzen der Vermittlung interkultureller Kompetenzen in der Ausbildung von Lehrpersonen

Die COHEP-Empfehlungen zur Interkulturellen Pädagogik zielen auf die Ausbildung von Kompetenzen der Lehrpersonen, die an die Herausforderung eines «wissenschaftlich-reflexiven Habitus» gebunden sind.

### 19 Bildungspolitik und Diversität im europäischen Vergleich – eine Herausforderung an die Schulpädagogik

Cristina Allemann-Ghionda stellt ihre Studie zur Konzeption und Umsetzung Interkultureller Bildung in fünf Ländern der EU vor und skizziert die zukünftigen Herausforderungen an die Schulpädagogik und die Bildungspolitik hinsichtlich interkultureller Bildung.

## bücher

### 25 Neue Studien über die Auswirkungen von Mehrsprachigkeit

Die von Ingrid Gogolin und Ursula Neumann herausgegebene Publikation «Streitfall Zweisprachigkeit» gibt einen Überblick zum Forschungsstand und den wissenschaftlichen Kontroversen hinsichtlich der Auswirkungen von Mehrsprachigkeit.

### 26 75 Jahre Ecole d'Humanité

Das von Hans Näf herausgegebene Buch «Eine menschliche Schule» stellt die reformpädagogische Schule am Hasliberg vor.

## diskussion

### 28 Bewegung für eine Volksschule ohne Selektion im Kanton Bern

Corinne Schärer plädiert für eine integrative Oberstufe, um Chancengleichheiten abzubauen, die von der geografischen und sozialen Herkunft abhängen.

### 28 Der Verein «Volksschule ohne Selektion» stellt sich vor

Eva Baltensperger beschreibt die Ziele und konkreten Forderungen des Vereins «Volksschule ohne Selektion».

## aktuell

### 30 Finanzkrise und Bildungsblase

Der Psychoanalytiker Peter Schneider wendet sich in einer Rede gegen eine Vertriebswirtschaftlichung von Bildung.

## film

### 34 Kinder dieser Welt erzählen

Die neue DVD der Fachstelle «Filme für eine Welt» enthält sieben Dokumentarfilme, die einen Einblick in den Alltag von Kindern aus verschiedenen Kontinenten geben und die Bedeutung der Kinderrechte verdeutlichen.

## kanton zürich

### 35 Lehrpersonen und religiöser Fundamentalismus

Eine Podiumsdiskussion an der Pädagogischen Hochschule Zürich widmete sich der Frage, wie weit religiöses Engagement mit der Lehrtätigkeit an der Volksschule vereinbar ist.

## kanton basel-stadt

### 38 uni von unten - Bildung im Internetcafé Planet 13

Armutsbetroffene organisieren im Rahmen eines selbstverwalteten Projekts ein kostenloses Bildungsangebot.



Impressum

Das aktuelle Heft und die früheren Ausgaben sind auf unserer homepage zu finden:

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

Dort sind auch weitere Infos und Tipps sowie der Inseratetarif einzusehen.

#### Redaktion / Koordinationstelle:

Birmensdorferstr. 67, Postfach 8279, 8036 Zürich  
Tel. 044 266 52 17  
Fax 044 266 52 53  
mail: johannes.gruber@vpod-bildungspolitik.ch  
Homepage: [www.vpod-bildungspolitik.ch](http://www.vpod-bildungspolitik.ch)

Herausgeberin: Trägerschaft im Rahmen des 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  
Gestaltung und Layout: Sarah Maria Lang, New York  
Titelseite: Zeichnung Ruedi Lambert  
Druck: Ropress, Zürich

#### Erscheint 5 x jährlich

**Redaktionsschluss Heft 165: 11. Januar 2010**

Auflage Heft 164: 3500 Exemplare

Zahlungen:

PC 80 - 69140 - 0, vpod bildungspolitik, Zürich

**Inserate:** Gemäss Tarif 2009; die Redaktion kann die Aufnahme eines Inserates ablehnen.

**Redaktion:** Verantwortlich im Sinne des Presserechts: Johannes Gruber

**Redaktionsgruppe:** Christine Flitner, Markus Holestein, Werner Kallenberger, Ruedi Lambert (Zeichnungen), Urs Loppacher, Thomas Ragni, Ruedi Tobler

**Beteiligt an Heft 164:** Cristina Allemann-Ghionda, Eva Baltensperger, Ursula Fiechter, Daniel Gassmann, Stefan Mächler, Susi Oser, Corinne Schärer, Peter Schneider, Priska Sieber, Avji Sirmoglu, Angela Stienen, Sélina Stricker, Sybille Zürcher

**D**ie Studentinnen und Studenten an den Schweizer Universitäten protestieren. In Basel, Bern, Fribourg, Genf und Zürich fanden in den letzten Wochen Demonstrationen und Teilbesetzungen der Universitätsgebäude statt. In basisdemokratischen Versammlungen diskutieren die Studierenden mit grosser Ernsthaftigkeit über die Verhältnisse im Lehr- und Forschungsbetrieb an den Hochschulen. Sie artikulieren ihr Unbehagen an den Auswirkungen der Bologna-Reform, die wir in der **vpod bildungspolitik 159** im Mai in aller Breite dargestellt haben: Verschulung, Standardisierung und Bürokratisierung des Studiums nehmen derartig Überhand, dass das eigentliche Ziel der Reform, dazu beizutragen, dass Europa zur «wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsregion der Welt» (Lissabon-Erklärung 2000) wird, wohl gescheitert sein dürfte. Die Ökonomisierung des Studiums scheitert an der Bürokratisierung, so könnte man die bisherigen Resultate der Bologna-Reform pointiert zusammenfassen.

Man könnte darüber lachen, wenn die Folgen für eine kritisch-unabhängige Forschung und Lehre nicht so dramatisch wären. Der in dieser Nummer enthaltene Artikel von Peter Schneider (S. 30-33) – eine Rede, die dieser am Hochschultag der Zürcher Hochschule für angewandte Wissenschaften hielt – gibt einen kleinen Einblick in die gegenwärtige Realität an den Hochschulen. Mittlerweile hat sich auch eine Gruppe von Lehrenden und Forschenden zu Wort gemeldet, die sich mit den Studierenden solidarisiert und die «Hochschulverantwortlichen und bildungspolitischen Behörden» dazu aufruft, «die studentischen Proteste ernst zu nehmen und die Bedingungen für eine breite öffentliche Diskussion zu schaffen, in der die an den Hochschulen studierenden und arbeitenden Menschen in angemessener Weise zu Wort kommen.» (<http://www.unsereuni.ch/erklarung-der-lehrenden-und-forschenden/>).

In den letzten Jahren wurden zunehmend undemokratische Entscheidungsstrukturen an den Hochschulen geschaffen, so ist an vielen Universitäten mittlerweile der «Universitätsrat» das höchste Entscheidungs- und Kontrollorgan, in dem wirtschaftsnahe VertreterInnen überrepräsentiert und universitäre Mitglieder nicht vertreten sind. Auch die Schweizerische Hochschulpolitik insgesamt hat, wie Hans Zbinden in der **vpod bildungspolitik 159** gezeigt hat, den Weg einer Entbettung aus demokratisch-parlamentarischen Entscheidungsprozessen genommen. Dies ist für das gesamte Bildungswesen fatal, da die Bologna-Reform nach Zbinden bei den Hochschulen nur vorwegnimmt, was auf die anderen Bildungsbereiche in den nächsten Jahren zukommen dürfte: «Denn mit diesem ersten Schritt werden sich – im Sinne des <Top-Down-Prinzips> – in der Folge auch die vorgelagerten Bildungsstufen der Funktionslogik der Hochschulstudiengänge unterziehen müssen. Dies äussert sich primär in der expliziten Arbeitsmarktrelevanz, in der Modularisierung und im Leistungspunktesystem.»

Es wird deutlich, wie stark die gegenwärtigen und zukünftigen bildungspolitischen Reformen zusammenhängen. Unser gewerkschaftlicher Kampf für eine integrative Schule ohne Selektion, für den Einbezug reformpädagogischer Konzepte in die öffentliche Schule und für Frühe Bildung findet vor dem Hintergrund des neoliberalen Projekts einer «Wissensgesellschaft» statt. Viele der Reformen tragen widersprüchliche Elemente in sich. Da gilt es genau hinzusehen und differenziert Stellung zu beziehen. Eine gewerkschaftliche Bildungspolitik sollte sich nicht darauf beschränken, mehr öffentliche Mittel für den Bildungsbereich zu fordern, so wichtig dies ist. Es muss uns auch darum gehen, immer wieder das individuell wie gesellschaftlich emanzipatorische Potential von Bildung einzufordern.



Johannes Gruber  
Redaktor vpod-bildungspolitik



Anmerkung der Redaktion

Wir bedauern, dass bei der Vorstellung der Petition «Kinderbetreuung fair finanzieren» in der **vpod bildungspolitik 161** nicht erwähnt wurde, dass der Verband «Kindertagesstätten der Schweiz» KiTaS diese zusammen mit dem vpod lanciert hat.



Anmerkung der Redaktion

Die vorliegende Ausgabe der **vpod bildungspolitik** ist die Nummer 164. Das im Oktober in Buchformat ausgelieferte Sonderheft «Mega Buster. Kriegsgebiet Kinderzimmer. Eine Intervention zu Gewalt, Gesellschaft und Entwaffnung» bildet die Doppelnnummer 162/163. Wir bedanken uns für deren Herausgabe bei «Interpixel» (Philippe Sablonier, Eva Maria Würth), dem Schweizerischen Friedensrat und Ruedi Tobler.

# Interkulturelle Bildung

Johannes Gruber (Leiter des Projekts interkulturelle Bildung seit Januar 2009) und Urs Loppacher (Leiter des PiB von 1999 bis 2008)

**D**as VPOD-Projekt interkulturelle Bildung (PiB) engagiert sich seit mehr als zehn Jahren für Migrantenkinder in der Schweizer Schule. Neben direktem Lobbying versucht das Projekt unter anderem durch Positionspapiere, Interventionen bei der EDK, Medienarbeit und Tagungen etwas im Interesse der Kinder mit Migrationshintergrund zu erreichen.

Seit seiner Gründung im Februar 1999 verfolgt das PiB besonders drei wichtige Anliegen:

## 1. Bildung für alle – Chancengleichheit im Schweizer Bildungswesen

Der VPOD hat 2002 als erste Organisation auf die wichtige integrationspolitische Bedeutung von familienergänzenden Einrichtungen hingewiesen, indem er auf einer Tagung entsprechende wissenschaftliche Resultate vorgestellt hat, die belegen, dass diese zum besseren Schulerfolg von Migrantenkindern beitragen. Der Tagungsinhalt ist in der VPOD-Broschüre «Familienergänzende Tagesbetreuung für Kinder: Vom Notwendigen Übel zur sozial- und bildungspolitischen Notwendigkeit» dargestellt. Zur Problematik von Selektion und Chancengleichheit in Schule und Berufsbildung fand im Januar 2005 eine Tagung statt, die im Sonderheft 143/144 der **vpod bildungspolitik** auf deutsch und französisch dokumentiert ist. Es ist wichtig, dass in diesem Bereich intensiv weiter gearbeitet wird. Zentrale

Forderungen sind: Mehr Chancengleichheit im Interesse der Einzelnen und der Gesellschaft, integrative statt selektive Schulen, konkrete Unterstützung gegen Diskriminierung, wirksamere Lernförderung, Recht auf Bildung auch in der nachobligatorischen Ausbildung und finanzielle und personelle Ressourcen für die Förderung von Chancengleichheit und Integration.

## 2. Förderung der Erstsprachen der Migrantenkinder

Die Tagungen des PiB 2004 und 2005 zum Potenzial der grossen Sprachenvielfalt in den Schweizer Schulen (dokumentiert im Sonderheft der **vpod bildungspolitik** 143/144 auf deutsch, französisch und italienisch) haben Einfluss auf die entsprechenden bildungspolitischen Debatten. Um auch politischen Druck zu einer stärkeren Förderung der Migrationssprachen aufzubauen, nahm das PiB einen neuen Anlauf und verstärkte die Lobbyarbeit. Der VPOD lud ein und gründete zusammen mit vielen Interessierten die Interessengemeinschaft Erstsprachen (IGE). Die IGE trat am internationalen Tag der Muttersprache am 21. Februar 2008 nach vielen Vorarbeiten mit einer nationalen Medienkonferenz an die Öffentlichkeit. Wichtig war vor allem ein ausführlicher Bericht in «10 vor 10». Dass die Anliegen der IGE inzwischen von über 70 bekannten Persönlichkeiten aus Wissenschaft, Forschung, Lehrerinnen- und Lehrerbildung sowie über 50 Organisationen unterstützt werden, gibt der alten VPOD-Forderung nach Anerkennung und Übernahme der «Kurse für Heimatliche Sprache und Kultur» (HSK) das nötige Gewicht und es sind auch erste Erfolge zu verzeichnen

(Aufnahme der Unterstützung der HSK-Kurse in HarmoS, Vorstellung der IGE und ihrer Forderungen am EDK-Convegno vom November 2008 sowie positive Reaktionen aus verschiedenen Kantonen). Auf unsere VPOD-Umfrage von 2007 hin hat die EDK auch endlich eine ausführliche Bestandaufnahme der HSK-Kurse in allen Kantonen mit erarbeitet (siehe [www.edk.ch](http://www.edk.ch)) Kürzlich sind wir nach den vielen Fachorganisationen auch an die BildungspolitikerInnen der Parteien herangetreten. Der Aufruf der IGE kann nun von weiteren Einzelpersonen und politischen Parteien unterstützt und unterschrieben werden. Wir möchten auch Vorstösse in nationalen und kantonalen Parlamenten anregen (vgl. [www.linguaprima.ch](http://www.linguaprima.ch)).

## 3. Recht auf Bildung für Sans-Papiers-Kinder und Flüchtlingskinder

Die Umfrage des VPOD 2003 betreffend Schulung von Flüchtlingskindern und Sans-Papiers-Kindern in den Kantonen brachte skandalöse Resultate. Die Veröffentlichung der Ergebnisse an einer nationalen Medienkonferenz mit Solidarité sans frontières und dem Centre de contact suisses – immigré(e) löste in der ganzen Schweiz grosses Echo aus. In der Folge erreichten wir in einigen Kantonen Verbesserungen in der Schulung von Kindern in Asylbewerberheimen. Auf unsere Intervention hin hat sich die EDK ganz klar für das Primat des Rechts auf Bildung ausgesprochen und den Justiz- und Polizeidirektoren zu verstehen gegeben, dass die Fremdenpolizei in der Schule nichts zu suchen hat. Dies ist wichtig, denn die Eltern würden ihre Kinder ja nicht mehr zur Schule schicken, wenn ihnen deshalb die Entdeckung durch die Fremdenpolizei



drohen würde. Spätere Versuche in den Kantonen Luzern und Basel, dieses Prinzip wieder aufzuweichen, wurden vom VPOD sofort angeprangert und sind gescheitert. Der Kanton Thurgau hat seine gesetzlichen Grundlagen in unserem Sinn geändert.

Seit 2008 arbeitet das PiB – zusammen mit den Sans-Papiers-Anlaufstellen Genf, Basel, Zürich, Bern, Terre des Hommes, HEKS und Unia – intensiv beim «Verein für die Rechte illegalisierter Kinder» mit. Mit der Kampagne «Kein Kind ist illegal» soll nicht nur erreicht werden, dass Sans-Papiers-Kindern auch offiziell das Recht für Bildung in der Volksschule erhalten, sondern dass ihnen auch die öffentlichen Erziehungs- und Betreuungseinrichtungen des Frühbereichs offenstehen und sie endlich auch ihren Bildungsweg in der Sekundarstufe II fortsetzen können. Das Manifest kann unterschrieben werden unter [www.keinkindistillegal.ch](http://www.keinkindistillegal.ch). Sobald 10 000 Unterschriften erreicht sind, werden diese den politischen Verantwortlichen übergeben, um die Wichtigkeit der Anliegen der Kampagne zu verdeutlichen. Zur Zeit wandert eine Ausstellung mit Plakaten durch die Schweiz, die für einen Wettbewerb innerhalb der Kampagne entstanden sind. Die nächste Ausstellung findet vom 7. bis 18. Dezember an der Pädagogischen Hochschule in Liestal (BL) statt (vgl. Anzeige auf Seite 37).

## Aktuelle Arbeitsschwerpunkte des Projekts interkulturelle Bildung (PiB)

Chancengleichheit für Migrant\*innenkinder ist in der Schweizer Schule gemäss Statistiken nach wie vor nicht gegeben. Um dies zu ändern muss bereits im Frühbereich angesetzt werden, indem Migrant\*innenkindern – wie

allen Kindern – der kostengünstige beziehungsweise kostenfreie Zugang zu Kinderbetreuungseinrichtungen ermöglicht wird. Damit diese zu Orten der Bildung werden, fordert der vpod mehr öffentliche Mittel (1 % des Bruttoinlandsprodukts) für diese zur Verfügung zu stellen. Um dies durchzusetzen hat der VPOD zusammen mit dem Verband Kintertagesstätten der Schweiz (KiTaS) die Petition «Kinderbetreuung fair finanzieren» lanciert ([www.kitas-fairfinanzieren.ch](http://www.kitas-fairfinanzieren.ch)). Darüber hinaus ist auch eine spezifische Sensibilisierung und Qualifizierung des Fachpersonals vonnöten. In diesem Sinne organisiert das PiB gerade als Modellprojekt eine Weiterbildungsreihe zu den Themen «Rahmenbedingungen für eine gute Qualität früher Bildung bei Kindern mit Migrationshintergrund», «Pädagogische Methoden zum produktiven Umgang mit Heterogenität in Bildung und Erziehung» und «Erstsprachenförderung im Frühbereich» (Finanzierung der Veranstaltungen noch nicht gesichert). Angesprochen werden sollen dabei alle im Frühbereich Tätigen: KrippenleiterInnen, ErzieherInnen, Fachangestellte Betreuung und andere. Über die eigentlichen Veranstaltungen hinaus erhoffen wir uns von diesen Impulse für den Einbezug interkultureller Fragestellungen in die ordentlichen Ausbildungen für den Frühbereich.

Projekte auf Ebene der Volksschule wie Quims (vgl. S. 6-10) sind, so lobenswert sie sind, immer noch die Ausnahme und nicht die Regel. Auch in der LehrerInnenbildung – das PiB organisierte bereits 2000 eine Tagung zur «Interkulturellen Pädagogik in der LehrerInnenbildung» – gibt es nach wie vor viel zu tun (vgl. die Artikel zur LehrerInnenbildung in diesem Heft S. 11-14 und S. 15-18). Wir glauben zwar, dass unter Lehrpersonen und Betroffenen

das Bewusstsein gewachsen ist. Trotzdem gilt es nach wie vor viel Arbeit zu leisten. Vor allem müssen unsere Forderungen gegenüber den Pädagogischen Hochschulen und den für die LehrerInnenbildung politisch Verantwortlichen noch deutlicher und dringlicher formuliert werden! Auch ist es insgesamt von Bedeutung, dass die Bildungspolitik bzw. die Schulpädagogik die Herausforderungen aufgreifen, die aus der Perspektive interkultureller Pädagogik formuliert werden (vgl. S. 19-23).

Die IGE arbeitet derzeit an einem entsprechenden Forderungskatalog an die Pädagogischen Hochschulen, der darauf zielt dass der Themenbereich Erstsprachförderung in der allgemeinen LehrerInnenausbildung angemessen berücksichtigt wird und kostengünstige Weiterbildungsangebote für HSK-LehrerInnen geschaffen werden. Für die Verteidigung und den Ausbau der Erstsprachkurse bleibt viel zu tun, bis unser Ziel erreicht ist, dass sie selbstverständlicher Bestandteil der Schweizer Schule werden und die Finanzierung durch Bund, Kantone und Gemeinden übernommen wird.

Das Verletzung des Rechts auf Bildung von Sans-Papiers-Kindern – insbesondere was die Berufsbildung betrifft – hat mit dem neuen Asyl- und Ausländergesetz eine neue Brisanz erhalten. Auch nach Ende der zweijährigen Kampagne «Kein Kind ist illegal» mit dem «Verein für die Rechte illegalisierter Kinder» wird an dem Themenkomplex innerhalb des PiB weiterhin gearbeitet werden. Konkret angedacht ist unter anderem, eine Informationsbroschüre zu erstellen, die LehrerInnen und Schulleitungen über die rechtliche Situation für die Beschulung von Sans-Papiers aufklärt, an Fallbeispielen heikle Situationen bespricht und Kontaktadressen nennt. □

# Für Chancengleichheit und ein gutes Leistungsniveau – das Programm «Qualität in multikulturellen Schulen (QUIMS)»

*Das Programm QUIMS unterstützt im Kanton Zürich mit einer langfristigen Strategie multikulturelle Schulen. Es begann in den 1990er Jahren mit einigen freiwilligen Pionierschulen. Seit 2006 sind alle Schulen in sozial benachteiligten Quartieren zur Teilnahme verpflichtet.*

Stefan Mächler, wissenschaftlicher Mitarbeiter der Bildungsdirektion des Kantons Zürich. Der Autor ist in dieser Funktion seit den Anfängen an QUIMS beteiligt.

**A**usgangspunkt für die Entstehung von QUIMS war in den 1990er Jahren eine zweifache Beobachtung: Zum einen gelang es dem Bildungswesen nicht, allen Schülern und Schülerinnen unabhängig von ihrer Herkunft gleiche Chancen zu gewähren. Wie andernorts hatten auch im Kanton Zürich die Kinder und Jugendlichen, die aus Migrantenfamilien stammten oder den unteren Sozialschichten angehörten, einen weit unterdurchschnittlichen Schulerfolg. (Jahre später sollten die PISA-Studien diesen Befund eindrücklich bestätigen und überdies ergeben, dass diese Ungleichheit aufgrund der sozialen Herkunft in der Schweiz verglichen mit den erfolgreichsten Ländern besonders ausgeprägt war.) Zum anderen sorgten sich die Behörden, die Politik und die betroffenen Eltern, ob die Schulen in unterprivilegierten städtischen Quartieren das gleiche Leistungsniveau wie andere Schulen erreichten.

## Sorge um Leistungsniveau und Chancengleichheit

In der Tat zeigte eine empirische Untersuchung an der Zürcher Volksschule, dass diese Sorge nicht unberechtigt war: In Schulen, deren Schülerschaft mehrheitlich eine nichtdeutsche Erstsprache sprachen und aus schulbildungsfernen Schichten stammten, bestand das Risiko von unterdurchschnittlichen Leistungen.

Diese Beobachtungen waren in vielfacher Hinsicht beunruhigend: Die Chancenungleichheit widerspricht einem Grundanliegen der Volksschule. Mit den hochgehaltenen meritokratischen Postulaten stand es nicht zum Besten, wenn die Qualifizierungschancen so stark von der sprachli-

chen oder sozialen Herkunft abhingen. Der ungenügende Lern- und Schulerfolg betraf zudem sehr viele, denn im Kanton Zürich hat über ein Viertel der Schülerschaft einen Migrationshintergrund. Sozialpolitisch und wirtschaftlich kann sich eine Gesellschaft nicht leisten, einen derart grossen Teil der Lernpotenziale nicht auszuschöpfen. Schliesslich hatten die Behörden auch die Reaktion der mittelständischen einheimischen (und eingewanderten) Eltern ernst zu nehmen. Von diesen zogen nicht wenige von den sozial belasteten in andere Wohngegenden, weil sie sich um die Lernchancen ihrer eigenen Kinder sorgten. Die betreffenden Schulen liefen so Gefahr, durch diese Abwanderung Gettoschulen zu werden.

## Eine gute Bildung für alle als explizites Ziel

Um Gegensteuer zu geben, initiierte der Bildungsrat des Kantons Zürich (damals Erziehungsrat) bereits 1996 das Projekt «Qualität in multikulturellen Schulen (QUIMS)» als Schulversuch. QUIMS sollte Massnahmen entwickeln, um die betroffenen Schulen verstärkt zu unterstützen. Allerdings war von Anfang an klar, dass die genannten Probleme alles andere als einfach zu lösen sind – dies zeigten die entsprechenden internationalen Erfahrungen seit vielen Jahren. Deshalb machte der Bildungsrat von Beginn an deutlich, dass er eine langfristig angelegte Strategie verfolgen will, die von der Entwicklung neuer Ansätze bis zur Institutionalisierung der erprobten Massnahmen reichen muss. Mit der Federführung bei QUIMS betraute er die Fachstelle der Interkulturellen Pädagogik, die heute im Volksschulamt angesiedelt ist.

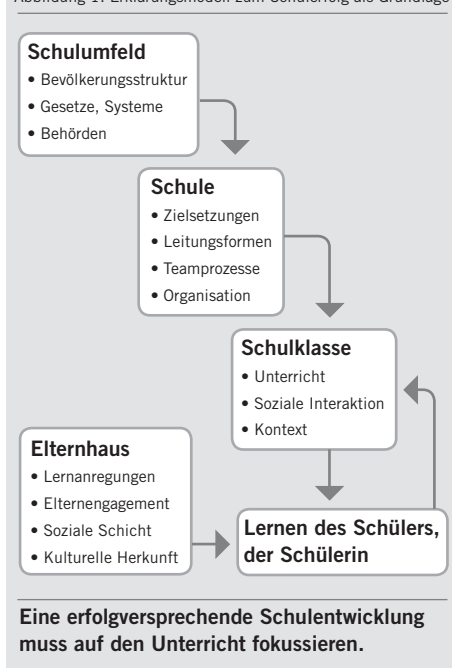
Die Projektverantwortlichen in der Kantonalzürcher Bildungsdirektion nahmen die Schule als Ganzes in den Blick, Systemfragen eingeschlossen. Da sich weltweit weder starre Reformen von oben (top down)



noch unverbundene Reformen von unten (bottom up) sonderlich bewährt hatten, wählten sie einen dritten Weg: Im Fokus stand zwar eine Verbesserung des gesamten Systems. Als Träger der Veränderung sollten jedoch die Einzelschulen fungieren, mit denen die kantonalen Verantwortlichen eine dialogische Entwicklung initiierten. Laut dem Doyen der Schulentwicklung im deutschsprachigen Raum, Prof. Hans-Günter Rolff, bewegte sich QUIMS damit «an der Spitze» eines internationalen Trends, den er wie folgt charakterisierte: «Nicht mehr die Entwicklung zahlreicher parzellierter Einzelschulen ist der Kern von Schulentwicklung, sondern die Entwicklung des Schulsystems insgesamt. Dabei bleibt – im Unterschied zu traditioneller Schulreform – die Einzelschule Motor und Gestaltungseinheit, bewegt sich jedoch im interaktiven Zusammenhang mit Behörden und weiteren Schulen, die sich gemeinsam weiterentwickeln.» (Rolff 2007)

Grundlagen der konkreten Projektarbeit bildeten bei QUIMS sowohl das Praxiswissen der Schulen wie die Erkenntnisse der Forschung und der pädagogischen Lehre. Praxiswissen über eine erfolgreiche Lernförderung lag in vielen Schulen und bei vielen Lehrpersonen vor, war aber wenig aufgeschrieben und stand den weiteren Interessierten kaum zur Verfügung. Es wurde deshalb vom kantonalen QUIMS-Fachteam gesammelt, mit den einschlägigen wissenschaftlichen Erkenntnissen ergänzt und den Schulen in Handreichungen zur Verfügung gestellt (z. B. Mächler u. a. 2000, Sträuli u. a. 2005). Zu den theoretischen Grundlagen gehörte unter anderem eine Studie von Peter Rüesch (1999), der im Auftrag von QUIMS die internationale Forschung zur Qualitätssicherung in multikulturellen Schulen auswertete. Darin findet sich auch ein Erklärungsmodell zum Schulerfolg, das aufzeigt, wo eine Schulentwicklung intervenieren kann.

Abbildung 1: Erklärungsmodell zum Schulerfolg als Grundlage



Das Modell unterscheidet zwischen vier Feldern: der Klasse, der Schule, dem Schulumfeld und dem Elternhaus. Das Geschehen im Klassenzimmer und das Elternhaus beeinflussen das Lernen direkt, die Organisationskultur einer Schule beeinflusst es indirekt. Für die Schulentwicklung bedeutet dies: Organisatorische Reformen allein nützen wenig, wenn sie sich nicht auf den konkreten Unterricht der Lehrpersonen auswirken. Umgekehrt sind auch dem

besten Unterricht Grenzen gesetzt, wenn in der Schule die regelmässige fachliche Zusammenarbeit, eine gemeinsam Zielorientierung und ein gutes «pädagogisches Klima» fehlen. Angesichts der wechselseitigen Abhängigkeit der Interventionsfelder «bedarf es bei Entwicklungsprojekten einer Gesamtstrategie. Diese muss die verschiedenen Handlungsebenen innerhalb einer Schule – vom Unterricht der einzelnen Lehrpersonen über die Zusammenarbeit in Lehrerteams bis hin zur Verankerung der Schule im Quartier – gleichzeitig erfassen.» (Rüesch in Mächler 2000)

## Pädagogische Schulentwicklung

QUIMS zog aus dieser Erkenntnis für den beginnenden Schulversuch zwei Hauptkonsequenzen:

1) Im Zentrum der Schulentwicklung steht immer das Lehren und Lernen – und zwar v. a. dort, wo in den Schulen der Handlungsbedarf am grössten ist: bei der Sprachförderung und bei der Chancengleichheit. Notwendig ist also eine systematische Unterrichtsentwicklung.

2) Damit wir den Unterricht verändern können, müssen wir mehr als den Unterricht verändern. Es braucht eine Entwicklung, die die Schule als Ganze verändert und die fachliche Zusammenarbeit unter den Lehrpersonen, insbesondere die Optimierung des Unterrichts, systematisch fördert. Die lokalen Projektträger benötigen für diese Aufgaben der pädagogischen Schulentwicklung, die für sie neu und ungewohnt sind, entsprechende Beratung, Weiterbildung und Ressourcen.

QUIMS definierte sechs Handlungsfelder (in der Pilotphase «Module» genannt), die auf die Lernbedingungen der Kinder ausgerichtet waren, da ja der Schul- und Lernerfolg verbessert werden sollte. Von diesen Handlungsfeldern mussten die beteiligten Schulen eines bis zwei auswählen. Dabei bekamen sie – ganz im Sinne einer lokal verantworteten Schulentwicklung – einen grossen eigenen Spielraum. Jede Schule bestimmte innerhalb der von ihr gewählten Handlungsfelder einzelne Schwerpunkte. Sie setzte sich eigene Ziele und definierte selbst Massnahmen, um diese zu erreichen. Sie führte die Massnahmen durch und wertet sie jährlich in einer internen Evaluation aus. Es kamen also die bekannten Verfahren der Schulentwicklung zur Anwendung.

## Vom Pilotprojekt zum allgemeinen Programm

QUIMS begann 1997 mit einer ersten Partnerschule. In den folgenden Jahren kamen 20 weitere Schulen dazu, die sich alle freiwillig am Schulversuch beteiligten. Im Dialog mit den Schulen entwickelte sich das Projekt ständig weiter. Rückblickend kann man konstatieren, dass sich in dieser Pilotphase vor allem folgende Strategien bewährt haben:

- die Ausrichtung von QUIMS-Massnahmen auf die gesamte Schülerschaft (nicht nur auf «Fremdsprachige»)
- die Fokussierung auf Ziele, wo besonderer Handlungsbedarf vorliegt
- die Bereitstellung von fachlichem und finanziellem Support für die beteiligten Schulen
- die enge Verzahnung von Schulentwicklung mit pädagogischen Inhalten («pädagogische Schulentwicklung»)
- die den Schulen gewährte Freiheit, innerhalb des vorgegebenen Rahmens ihre Massnahmen den lokalen Bedingungen und Bedürfnissen anpassen zu können
- die schulinternen Weiterbildungen, die auf die lokalen Bedürfnissen zugeschnitten wurden und Wert auf den nachhaltigen Transfer in die Praxis legten
- die systematischen und individuellen Feedbacks der Leitung von QUIMS an die beteiligten Schulen



- ein Verständnis von Reform, bei dem das gesamte System lernt (also kein einseitiger Ansatz top-down oder bottom-up).
- 2006 verwandelte sich QUIMS von einem Pilotprojekt in ein festes Programm. Ein von Parlament und Stimmvolk verabschiedetes neues Volksschulgesetz verlangt nämlich unter anderem, dass alle Schulen in sozial benachteiligten Quartieren QUIMS-Massnahmen durchführen müssen. In den folgenden Jahren wurden in bisher drei Staffeln über 70 weitere Schulen ins Programm einbezogen. Damit profitieren gegenwärtig rund 26 000 Kinder von QUIMS, ein Fünftel der gesamten Schülerschaft im Kanton.

## Drei Handlungsfelder

Die wesentlichste Änderung gegenüber früher betrifft die Handlungsfelder. In der Pilotphase hat sich gezeigt, dass sich die Schulen vor allem auf die Sprachförderung konzentrierten. Besonders allgemeine Fragen des Schulerfolgs bearbeiteten sie wenig und entsprechende Handlungsfelder – etwa «Angepasste Lernbeurteilung und Förderplanung» – wählten sie selten. Deshalb wurden die Handlungsfelder auf drei reduziert, die neu alle für die Schulen verpflichtend sind:

### 1. Sprachförderung

- Förderung der Literalität aller Schüler und Schülerinnen
- Unterricht für zweisprachige Schülerinnen und Schüler

### 2. Förderung des Schulerfolgs

- integrative und differenzierende Lernförderung
- Unterstützung der Stufenübergänge

### 3. Förderung der Integration

- Kultur der Anerkennung und Gleichstellung
- Mitwirkung der Schülerinnen und Schüler
- Mitwirkung der Eltern

Seit Generalisierung von QUIMS aufgrund des neuen Volksschulgesetzes legen die beteiligten Schulen durchschnittlich zwei bis drei Entwicklungsprojekte in diesen drei Handlungsfeldern fest und führen diese in der Regel über zwei bis fünf Jahre durch.

Prozentual am meisten Geld, Knowhow und Arbeitszeit investierten die Schulen bisher in die Sprachförderung. Dadurch fördern sie mit einem vielfältigen Angebot das Lesen, den Wortschatz und das Deutsch als Zweitsprache. Innerhalb der Sprachförderung wird allerdings das Schreiben noch

vernachlässigt. Abbildung 2 vermittelt einen Eindruck von der Vielfalt der Massnahmen in diesem Feld.

Ebenfalls viel Aufmerksamkeit widmen die Schulen dem Handlungsfeld «Integration», insbesondere der Zusammenarbeit mit den Eltern. Dabei lassen sie sich zum einen von der Erkenntnis leiten, dass sich das Elternhaus direkt auf das schulische Lernen auswirkt (siehe Modell). Zum anderen berücksichtigen sie den Umstand, dass ihre Elternschaft sehr heterogen ist und Familien aus den unteren Sozialschichten und mit Migrationshintergrund überrepräsentiert sind. Oft haben sie sich deshalb – teilweise zusammen mit interkulturellen Vermittlungspersonen – ein spezifisches Repertoire angeeignet und angepasste Strategien entwickelt, wie sie diese Elternschaft erreichen und mit ihr kooperieren können. Vergleichsweise zurückhaltend arbeiten die Schulen nach wie vor im Handlungsfeld «Schulerfolg». Gemeint sind damit Massnahmen, mit denen sie die Kinder und Jugendlichen explizit in ihren Schullaufbahnen unterstützen. Eine Intensivierung ist hier notwendig.

## Die konkrete QUIMS-Arbeit in den Schulen

Nachstehend finden sich einige Beispiele, die zeigen, wie Schulen die QUIMS-Arbeiten in den drei Handlungsfeldern gewichten und mit welcher Kombination von Massnahmen sie gegenwärtig arbeiten. Die Auswahl der Schulen ist zufällig.

### ● Primarschule Auzelg, Zürich

Die Lehrpersonen haben die Leseförderung als einen Schwerpunkt bestimmt und sich dazu weitergebildet. Die Kinder lernen verschiedene Lesestrategien kennen. Zu den Fördermassnahmen gehören: Üben von Vorläuferfertigkeiten zum Lesen im Kindergarten, Leseaufträge im Unterricht auf verschiedenen Niveaus, Führen von Lesetagebüchern, Arbeit mit dem Online-Kinderbücher-Portal «Antolin», Erzähl Nächte, erweiterte Bibliotheksnutzung.

Ein zweiter Schwerpunkt bildet die Elternzusammenarbeit bezüglich Schulerfolg. Die Eltern und Kinder werden bei Stufenübergängen unterstützt. Im Kurs «Schulstart plus» können sich die Eltern schon vor dem Kindergarten auf den bevorstehenden Eintritt ihres Kindes vorbereiten. Die Lehrpersonen gestalten den Übergang vom Kindergarten in die 1. Primarklasse gemeinsam.

Sie bieten Abende und Treffen an, an denen sie – unterstützt durch interkulturelle Vermittlungspersonen – die Eltern über das Schulsystem und die Übergänge informieren.

### ● Primarschule Ämtler A, Zürich

Ein Schwerpunkt der Schule bildet die Wortschatzarbeit in allen Fächern. Die Lehrpersonen aller Fachbereiche und des Hortes bilden sich dazu weiter. Die Kinder sollen einen sicheren Grundwortschatz erwerben und den notwendigen Fachwortschatz laufend erweitern. Sie erhalten ihrem Sprachstand angemessenes Übungsmaterial. An der Förderung beteiligen sich auch die Lehrpersonen des Unterrichts in Heimatlicher Sprache und Kultur (HSK).

Die Schüler-Partizipation bildet den zweiten Schwerpunkt. Dazu führt die Schule nach vereinbarten Richtlinien Klassenräte ein, ebenso installiert sie auf Schulebene eine Kinderkonferenz mit festen Regeln. Auf diese Weise sollen die Kinder Gesprächsregeln kennen und anwenden lernen und bei Themen mitdiskutieren, die sie interessieren. Die HSK-Lehrpersonen vermitteln, indem sie einzelne Kinder (insbesondere neu zugewanderte) und einzelne Klassen begleiten und bei der Zusammenarbeit mit Eltern übersetzen.

### ● Primarschule Hirzenbach, Zürich

Zur Sprachförderung baut die Schule die Bibliothek aus, richtet ein Lesezimmer zum freien Lesen ein und betreibt Animation zum Lesen. Die Bibliothek wird zum Lernort für die Schulkinder; sie wird regelmässig von Kindergärten, Klassen und Horten benutzt. Eltern werden ebenfalls mit einbezogen.

Im Handlungsfeld «Schulerfolg» erhalten die Kinder Unterstützung durch eine frühzeitige Auseinandersetzung mit dem Übergang in die Sekundarstufe, durch gemeinsames Nachdenken über erfolgreiches Lernen, durch betreute Lerngruppen vor dem Übertritt und durch ein Coaching während der Probezeit. Die Schule wird dabei durch die NCBI, eine NGO, unterstützt. Damit will sie das Ziel erreichen, das Potenzial aller Kinder wahrzunehmen und zu fördern.

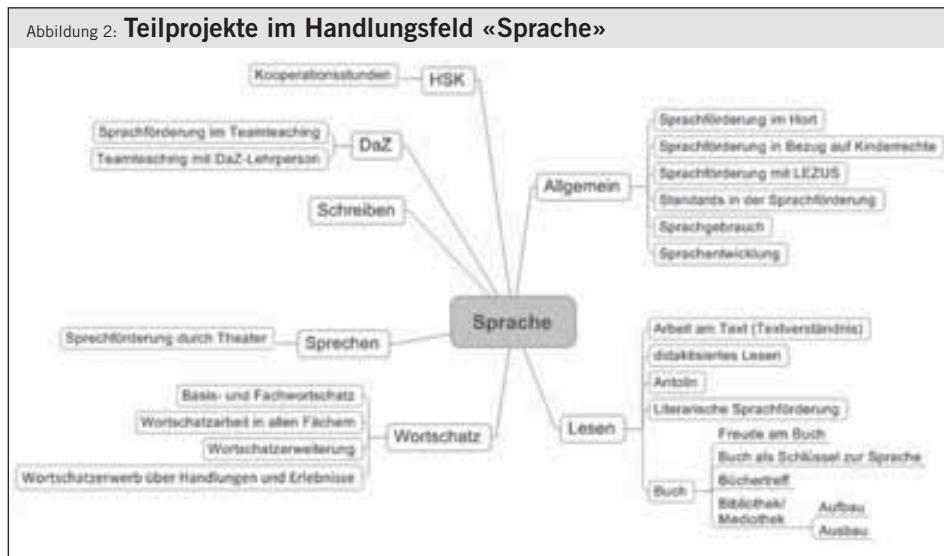
Zur Förderung der Integration bietet die Schule Freizeitkurse an. Eltern und schulnahe Personen arbeiten als Kursleitende mit.

### ● Sekundarschule Stettbach, Zürich

«Unsere Schule liest», lautet hier das Motto. Mit gemeinsamen Leseerlebnissen («Leseherbst») fördert die Schule die Freude am Lesen und am Austausch über Gelesenes. Sie baut die Bibliothek aus und verlängert deren Öffnungszeiten. Mit einem Newsletter und mit Lesenächten animiert sie zusätzlich zum Lesen. Das Lesen ist



Abbildung 2: Teilprojekte im Handlungsfeld «Sprache»



auch Thema an Elterngesprächen.

Die Schule richtet ein Lern- und Förderzentrum zur Förderung des Schulerfolgs ein. Dort werden die Jugendlichen angeleitet, nach individuellen Plänen zu lernen und sich auf den Übergang in die Berufsbildung vorzubereiten.

Die Beispiele zeigen, dass es bei QUIMS nicht um sensationelle neue Ideen oder Rezepte geht, sondern um Massnahmen einer guten Praxis, die gezielt und kontinuierlich von der gesamten Einzelschule durchgeführt und weiterentwickelt werden. Entscheidend ist der Wille der Schule, die Lernförderung aller Kinder mit zentralem Stellenwert in ihrem Schulprogramm zu verankern.

## Impulse für die lokale Schulentwicklung

Die Beteiligung an QUIMS wirkt sich stark auf die Schulentwicklung vor Ort aus. Dabei können die Schulen mittlerweile davon profitieren, dass sie aufgrund des neuen Volksschulgesetzes ihre Strukturen und Arbeitsweisen ausgebaut haben (Schulleitungen, Schulprogrammarbeit usw.). Die QUIMS-Schulen haben zusätzlich alle eine QUIMS-Beauftragte eingesetzt. Diese hat die Aufgabe, QUIMS-Arbeiten zuhanden der Schulleitung und des Kollegiums vorzubereiten und zu koordinieren. Um diesen Auftrag erfüllen zu können, qualifiziert sich die Beauftragte in einem Zertifikatslehrgang an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Es steht ihr für ihre Aufgabe eine bezahlte Arbeitszeit von zwei bis drei Wochenlektionen zur Verfügung, wodurch sie auch das Kollegium und die Schulleitung von einem Teil

der anfallenden Arbeiten entlasten kann. Zudem hütet sie die Ziele von QUIMS und sichert die Kontinuität in der Entwicklung. Ihre Ausbildung und ihre Vernetzung mit Beauftragten anderer Schulen erleichtern ihr die Aufgabe, dafür zu sorgen, dass interne und externe Fachkenntnisse genutzt werden. In einem kleineren Teil der Schulen übernimmt die Schulleitung selbst die Aufgabe des Beauftragten. Tut sie dies nicht, hat es sich als unabdingbar erwiesen, dass sie sich die Anliegen von QUIMS zu Eigen macht und eng mit der Beauftragten und dem QUIMS-Team (siehe unten) zusammenarbeitet. Das ist noch nicht immer der Fall.

Zwei Drittel der Schulen haben zudem ein sogenanntes QUIMS-Team eingesetzt, das als Steuergruppe wirkt. Diese Gruppe beschränkt sich je nach Schule entweder auf QUIMS-Aufgaben oder kümmert sich auch um schulische Fragen über QUIMS hinaus. Diese mitsteuernden Teams haben sich – in beiden erwähnten Formen – ebenfalls sehr bewährt.

Dass QUIMS die lokale Schulentwicklung positiv stimuliert, lässt sich an vielerlei Phänomenen beobachten. So hat sich in den beteiligten Schulen das Klima im Kollegium verbessert. Die Kooperation unter den Lehrpersonen hat zugenommen – vor allem auch bezogen auf das Kerngeschäft des Lehrens und Lernens. Auch ihre Entwicklungsarbeit fokussieren die Schulen vermehrt auf dieses Kerngeschäft – tendenziell geschieht dies mehr als bei anderen Schulen des Kantons. Für diese pädagogische Kooperation haben sie unterstützende Strukturen aufgebaut. Zudem hat sich das Schulprofil verändert, nachdem die Schulen verbindliche Abmachungen getrof-

fen oder Standards definiert hatten. Allerdings hat erst ein Teil der Schulen feste «Gefässe» eingerichtet, in denen die Lehrpersonen systematisch ihren Unterricht weiterentwickeln – etwa professionelle Lerngemeinschaften, Hospitationsprojekte oder kollegiale Coachings. Die Erfahrung und die Forschung zeigen aber, dass sich der Unterricht am ehesten auf diese Weise optimieren lässt. Deshalb gehört es zu den wichtigsten Zukunftsaufgaben des Programms, die Schulen zu derartigen Massnahmen zu ermutigen und sie mit entsprechenden Angeboten zu unterstützen.

Die schulinterne Weiterbildung der Lehrpersonen hat bei QUIMS einen hohen Stellenwert. Die Schulen führen regelmässig Weiterbildungen durch, die auf ihre lokalen Bedürfnisse zugeschnitten sind. Dabei befassen sie sich mit den selbst festgelegten QUIMS-Schwerpunkten ihres eigenen Schulprogramms. Pro Entwicklungsprojekt und Jahr setzt eine Schule durchschnittlich ein bis zwei Tage für die gemeinsame Weiterbildung ein. Alle Erfahrung belegt, dass diese



Weiterbildungen dann am besten wirken, wenn sie massgeschneidert sind und über einmalige Anlässe hinausgehen, so dass der Transfer des Gelernten in die eigene Praxis vollzogen und überprüft werden kann. Viele Kollegien berichten, dass sie von derartigen Weiterbildungen entscheidende Impulse für ihre Schulentwicklung und ihre

konkrete Arbeit erhalten haben.

## Support und Wirkung

Reformvorhaben gelingen dann, wenn sowohl Druck wie Unterstützung vorhanden sind. Der Druck ergibt sich zum einen aus den eingangs beschriebenen Mängeln bezüglich Chancengleichheit und Lernerfolg. Zum anderen sind, wie erwähnt, die besonders belasteten Schulen seit 2006 gesetzlich zu QUIMS-Massnahmen verpflichtet. Ebenso wichtig für den Erfolg einer Reform ist die Unterstützung von aussen. Diesem Aspekt hat QUIMS von Anfang an hohe Beachtung geschenkt: Für Entwicklungsarbeiten, Weiterbildungen und Prozessbegleitung stehen den beteiligten Schulen ansehnliche Zusatzbudgets zur Verfügung, über die sie im Rahmen der Zielvorgaben frei bestimmen können. Je nach Grösse der Schule betragen sie zwischen 25 000 und 90 000 Franken pro Jahr. Überdies erhalten die Schulen Fachberatung. Grossen Wert legt QUIMS darauf, das vorhandene Wissen unter allen Beteiligten zu verbreiten. Zu diesem Zweck treffen sich die Lehrpersonen aus den QUIMS-Schulen regelmässig an Veranstaltungen, an denen sie sich weiterbilden und ihre Erfahrungen untereinander austauschen. Dem gleichen Zweck dienten die erwähnten Publikationen.

QUIMS hat sich primär als Entwicklungsprojekt verstanden. Reformen, die tatsächlich fundiert und nachhaltig sein sollen, brauchen Zeit. Deshalb hat sich QUIMS bisher auf qualitative Evaluationen beschränkt. Zum einen sind die Schulen verpflichtet, selbst die Erreichung ihrer Ziele regelmässig zu überprüfen und darüber der Programmleitung schriftlich Auskunft zu geben. Laut ihrer eigenen Einschätzung haben die Schulen die selbst gesteckten Ziele bisher gut bis sehr gut erreicht. Die Leitungen und Lehrpersonen sind zufrieden mit dem Erreichten.

Zur Überprüfung des Gesamtprojekts hat die kantonale Leitung wiederholt externe Aufträge vergeben, die positive Einschätzungen ergaben (unter anderem Sempert / Maag 2006, Rolff 2007, Roos 2009). Ähnlich urteilen andere Fachleute. So wählte die deutsche Bertelsmann Stiftung (2008) nach einer Recherche in 10 Ländern QUIMS als eines der besten von 56 Programmen aus. Es sei ein «erfolgreicher Ansatz, auf pragmatischem Weg Schulentwicklung im Sinne von Chancengleichheit und Leistungsförderung voranzutreiben». Weitere Anerken-

nung fand QUIMS schon 2005, als ihm der Schweizer Integrationspreis zugesprochen wurde.

Auch die beteiligten Schulen äussern ihre Zufriedenheit. Der mit einer externen Evaluation beauftragte Markus Roos (2009) fasst deren Sicht so zusammen: «In den Berichten der Schulen gab es häufig lobende Rückmeldungen zum Programm QUIMS. Es wird als «ganz tolle Sache», als «handfest – nicht nur auf dem Papier» beschrieben. Schulen haben durch QUIMS eine als «ausgezeichnet» erlebte Unterstützung in ihren Vorhaben und Arbeiten erfahren und schätzen QUIMS deshalb sehr.»

Die langfristige Arbeit von QUIMS hat eine Ausstrahlung über Zürich hinaus. So inspirierte es ähnliche Programme in den Kantonen Luzern und Genf. Auch das Netzwerk sims (Sprachförderung in mehrsprachigen Schulen), an dem sich Schulen aus den Mitgliedskantonen der NW EDK beteiligen, nutzt die Vorarbeiten und Erfahrungen von QUIMS. Auffällig ist überdies das anhaltende rege Interesse am Programm in Deutschland. Regelmässig wird QUIMS von Delegationen aus diesem Nachbarland besucht oder um Referenten angefragt. Ein besonders fruchtbarer Fachaustausch hat sich dabei mit FÖRMIG (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund) ergeben. An diesem grossen Modellprogramm beteiligten sich seit September 2004 zehn deutsche Bundesländer. Die ausländischen Partner zeigen sich vor allem von folgenden Eigenheiten von QUIMS beeindruckt: dem Fokus auf einer pädagogischen Schulentwicklung, der langfristigen und mehrere Ebenen umfassenden bildungspolitischen Strategie sowie dem dialogischen Ansatz (dem engen Zusammenspiel von Schulpraxis, Bildungsverwaltung und Pädagogischer Hochschule).


Trotz dieser breiten Anerkennung sollen zwei kritische Aspekte nicht verschwiegen werden: Für die Beteiligten in den Schulen bedeutet die Schulentwicklung mit QUIMS einen Kulturwandel, der mitunter mit Belastungen, mit Konflikten und Widerständen verbunden ist. Ernstzunehmen ist auch die Ansicht derjenigen Fachleute, die monieren, dass die bisherigen Massnahmen nicht ausreichen, um die Probleme der Chancengleichheit und des mangelnden Lernerfolgs gewisser Schülerpopulationen lösen zu können. Die Experten sind sich weitgehend einig, dass den besonders belasteten Schulen für eine wirklich nachhaltige

Verbesserung ihrer Lernsettings unter anderem weit mehr Personalressourcen zur Verfügung stehen müssten: Nur so könnten sie mit Teamteaching und mit verkleinerten Klassen ihren Unterricht der spezifischen Schülerzusammensetzung anpassen. Zudem würden die Kinder mit Migrationshintergrund wesentlich davon profitieren, wenn die Selektion in vier unterschiedliche Anforderungsniveaus nicht bereits nach der 6. Primarklasse stattfinden würde, wie das heute im Kanton Zürich der Fall ist. □

### Literatur

- Bertelsmann Stiftung** (Hrsg.) (2008): Integration braucht faire Bildungschancen. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Sempert, W. / Maag Merki, K.** (2006): Die Förderung von multikulturellen Schulen – Der Beitrag von Schulentwicklungsbausteinen am Beispiel des QUIMS-Projektes. In: Buchen / Horster / Rolff (Hg.): Schulleitung und Schulentwicklung. Erfahrungen, Konzepte, Strategien. B 3.4, S. 1–14, Stuttgart.\*
- Mächler, S. u.a.** (2000): Schulerfolg: kein Zufall. Ein Ideenbuch zur Schulentwicklung im multikulturellen Umfeld, Zürich.
- Roos, M.** (2009): Qualität in multikulturellen Schulen (QUIMS). Stand der Umsetzung in den beteiligten Schulen Ende 2008, Bericht verfasst im Auftrag des Volksschulamtes.\*
- Rolff, H.-G.** (2007): Schulentwicklung mit System und im System. In: se, journal für schulentwicklung. 2/2007, S. 65–73. (Zum Download unter: [www.vsa.zh.ch/quims](http://www.vsa.zh.ch/quims), Rubrik: QUIMS-Wissen > QUIMS-Evaluationen)
- Rüesch, P.** (1999): Gute Schulen im multikulturellen Umfeld. Ergebnisse aus der Forschung zur Qualitätssicherung, Zürich.
- Sträuli Arslan, B. u. a.** (2005): Leseknick – Lesekick, Leseförderung in vielsprachigen Schulen, Zürich.

Stelleninserat



Die Fachstelle Bildung im Strafvollzug mit Sitz in Luzern sucht per sofort oder nach Vereinbarung eine/n

**Bereichsleiter/in Basisbildung im Strafvollzug, 80 – 100%**

für die Mitarbeit auf der Fachstelle BiSt und die Begleitung der Lehrkräfte in den Justizvollzugsanstalten der Deutschschweiz.

Weitere Informationen sind zu finden unter **[www.bist.ch](http://www.bist.ch)**

# Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

*Seit 35 Jahren gibt es klare politische Bekenntnisse zur «Interkulturellen Pädagogik» in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Die Forderungen halten mittlerweile Einzug in die Praxis der neuen Pädagogischen Hochschulen, allerdings noch nicht überall in befriedigender Weise.*

Priska Sieber, stv. Leiterin des Instituts für internationale Zusammenarbeit in Bildungsfragen an der PHZ, Leiterin der COHEP-Fachgruppe «Interkulturelle Pädagogik», Mitglied der EDK-Kommission Bildung und Migration.

Seit spätestens den 1960er-Jahren beschäftigt sich die Bildungspolitik in der Schweiz mit den Folgen der Migration für die Bildung im Allgemeinen und die Lehrerinnen- und Lehrerbildung (LLB) im Besonderen. Seither bemüht sich auf nationaler Ebene die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) als Koordinationsbehörde, Richtlinien für die Kantone zu erlassen, damit diese den mit Migration verbundenen Herausforderungen im Bildungswesen angemessen begegnen. Zu den zentralen Herausforderungen gehören dabei die zwei Bereiche der so genannten «Interkulturellen Pädagogik» (IKP)<sup>1</sup>: Erstens die Verbesserung der Integration der Kinder mit Migrationshintergrund in das Regelschulsystem und zweitens die Erhöhung der interkulturellen Kompetenzen aller an der Schule Beteiligten.

## Ein Blick zurück

Bereits 1972 hat die EDK ihre ersten «Grundsätze zur Schulung der Gastarbeiterkinder»<sup>2</sup> verabschiedet. Diese waren allerdings noch sehr allgemein formuliert und forderten «die Kantone auf, die geeigneten Massnahmen zu treffen, um jede Diskriminierung von Gastarbeiterkindern in der Schule zu vermeiden und diesen womöglich dieselben Aufstiegschancen zu eröffnen wie den Schweizer Kindern. Dabei geht sie von der Überzeugung aus, dass alles getan werden müsse, um die Kinder von Gastarbeitern in den öffentlichen Schulen zu integrieren, ohne dass ihnen daraus Nachteile entstehen.» (S. 11) Bereits zwei Jahre später, im Jahr 1974, wurde dann folgende Ergänzung bezüglich der LLB angebracht: «Die Lehrerschaft ist auf die Betreuung der Gastarbeiterkinder vorzubereiten (Lehrerbildungsanstalten,

Lehrerfortbildung).» Dieser Grundsatz wurde in den neu betitelten «Empfehlungen zur Schulung der fremdsprachigen Kinder» aus dem Jahre 1985 fortgeführt und ergänzt, im Jahr 1991 zum letzten Mal angepasst. Diese Empfehlungen haben bis heute ihre Gültigkeit. Bezogen auf die LLB lauten sie folgendermassen: «Den Kantonen wird empfohlen



... die Lehrerschaft in der Aus- und Fortbildung auf den Unterricht in multikulturellen Klassen vorzubereiten und die Zusammenarbeit zwischen ausländischen und einheimischen Lehrkräften zu fördern ... die Universitäten und andere Bildungsinstitutionen einzuladen, sich mit der Thematik der interkulturellen Erziehung zu befassen» (S. 161) und «... interkulturelle Kontakte und Unterrichtsformen auf allen Stufen zu fördern und zu unterstützen» (S. 162)

## IKP in der «alten» LLB

Trotz klarer politischer Bekenntnisse sah die Realität der «alten» LLB in den 1990er-Jahren hinsichtlich der Angebote in «Interkultureller Pädagogik», einschliesslich der

Möglichkeiten zum interkulturellen und internationalen Austausch, ernüchternd aus. Eine Studie aus dem Jahr 1996 im Auftrag der EDK<sup>3</sup> zeigte etwa, dass an zwei Dritteln der befragten LLB-Institutionen kein kantonales Konzept für «Interkulturelle Pädagogik» existiert. Zudem findet die Studie im Vergleich zu Erhebungen in den 1980er-Jahren keine Fortschritte bei der Definition und Einführung von klaren Konzepten der IKP in der LLB, obwohl im selben Zeitraum durchaus eine Sensibilisierung für die Anliegen der IKP erreicht wurde. Eine weitere Studie<sup>4</sup> hat für die 13 untersuchten LLB-Institutionen ergeben, dass sich die Behandlung von IKP weitgehend auf die Erörterung der Auswirkungen der Migration beschränkt, vor allem der damit verbundenen Schwierigkeiten. Fragen der kulturellen und sprachlichen Verschiedenheit wurden fast durchwegs am Rande behandelt und nur an ganz wenigen Institutionen ist IKP – ohne ein offizielles Studienfach gewesen zu sein – dank der Initiative einzelner Dozierender betrieben worden.

Die Folgerungen der Fachleute aus diesen Studien waren eindeutig: trotz zunehmender Heterogenität des sprachlichen, kulturellen und sozialen Umfelds der Schulen und ungeachtet der daraus resultierenden Entwicklungen im schulischen Alltag und den sich damit ändernden Anforderungen an die Lehrpersonen nahm die IKP in den Studiengängen der LLB – von wenigen Ausnahmen abgesehen – einen eindeutig zu kleinen Stellenwert ein.

## Anerkennungsreglemente

Vor diesem Hintergrund und im Hinblick auf die anstehende Tertiarisierung der LLB – also der Überführung sämtlicher Ausbildungsgänge für Lehrpersonen in der Schweiz auf Hochschulstufe – wurden Ende der 1990er-Jahre die Anstrengungen für eine bessere Verankerung der IKP in der LLB in der Schweiz intensiviert. Im Jahr 2000 – also vor der Betriebsaufnahme

der Pädagogischen Hochschulen – gab die EDK im so genannten «EKD-Dossier Nr. 60»<sup>5</sup> Empfehlungen zur Umsetzung der Interkulturellen Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung heraus. Darin werden unter anderem ein Beispiel für ein Standard-Curriculum IKP in der LLB sowie Thesen zum Einbezug der IKP an den neuen Pädagogischen Hochschulen formuliert.

Etwa zeitgleich wurde in den neuen EDK-Reglementen über die Anerkennung von Hochschuldiplomen für Lehrkräfte der Vorschulstufe und der Primarstufe<sup>6</sup> sowie für Lehrkräfte der Sekundarstufe I<sup>7</sup> verbrieft, dass das Studium aufgrund von Studienplänen zu erfolgen hat, die «Erziehungswissenschaften (einschliesslich Aspekte [...] der interkulturellen Pädagogik)» umfassen.

Damit wurden die Anliegen der EDK und somit der Kantone im Bereich IKP in der LLB rechtzeitig auf die Umsetzung der seit einigen Jahren geplanten Tertiärisierung der LLB verbrieft und verabschiedet, sodass diese für die Detailplanung der neuen Lehrerinnen- und Lehrerbildung vorlagen.

## Untersuchung zum Ist-Zustand 2006

Seither haben alle neuen Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz ihren Betrieb aufgenommen, erste Aus- und Weiterbildungskonzepte entwickelt und erprobt, ihre Forschungstätigkeiten aufgenommen und sich mit der Mobilität von Personal und Studierenden befasst. Daran anschliessend hat die Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen (COHEP) im Jahr 2006 eine Studie in Auftrag geben, um den Ist-Zustand der Umsetzung der IKP in der LLB zu erheben. Im Rahmen dieser Studie<sup>8</sup> wurden alle Pädagogischen Hochschulen und universitären LLB-Institutionen der Schweiz befragt, wie sie die EDK-Empfehlungen zur IKP in der LLB umsetzen, wobei entlang der EDK-Empfehlungen aus dem Jahr 2000 (EKD-Dossier Nr. 60) unter anderem folgende Fragen im Mittelpunkt standen: Sind Ausbildungsteile zur IKP in den Lehrplänen und Ausbildungsprogrammen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung verbindlich festgeschrieben?

Geschieht die Vermittlung von Kompetenzen zur IKP einerseits in spezifischen Veranstaltungen, und werden andererseits Aspekte der IKP auch im Rahmen der verschiedenen Fachbereiche thematisiert?

Existieren für den Ausbildungsbereich IKP-Weiterbildungen für Dozierende?

Wird – statt das «exotische Fremde» ausserhalb der Ausbildung zu suchen – Heterogenität und Multikulturalität in die Ausbildung hineingeholt; wird unter anderem den Ausländerfahrungen von Hochschulpersonal und Studierenden ein angemessener Stellenwert eingeräumt?

Im Frühjahr 2006 wurde den IKP-Verantwortlichen aller LLB-Stätten der Schweiz ein Fragebogen zugestellt. Der Rücklauf war ausgesprochen erfreulich. Mit Ausnahme einer Pädagogischen Hochschule haben sich alle Institutionen der LLB der Schweiz an der Befragung beteiligt; dies entspricht 17 Institutionen an 28 Standorten.

## Deutlich verbesserte Verbindlichkeit

Während in den 1990er-Jahren IKP in der LLB der Schweiz fast durchwegs ein Randthema war (vgl. oben), präsentieren die Ergebnisse der COHEP-Studie für das Jahr 2006 ein anderes Bild: IKP in der LLB hat an rund zwei Dritteln der PHs und universitären LLB-Institutionen einen beachtlichen Stellenwert erhalten.

Die Verbindlichkeit der Ausbildungsteile zur IKP in den Lehrplänen und Ausbildungsprogrammen der LLB hat deutlich zugenommen. Mit einzelnen Ausnahmen werden an den nun tertiärisierten LLB-Institutionen in allen Ausbildungsgängen für Volksschullehrpersonen Pflichtveranstaltungen mit IKP-Inhalten angeboten und an zwei Dritteln der Standorte findet IKP auch in den geltenden Ausbildungsstandards ihren Niederschlag. Die COHEP-Studie macht zudem deutlich, dass an einigen LLB-Institutionen ein umfangreiches Wahlpflichtangebot zu Themen der IKP angeboten wird (vgl. Abbildung). Bei rund einem Viertel der Ausbildungsgänge wird ein Wahlpflichtangebot von mehr als 300 Stunden angeboten, bei rund 40 % der Ausbildungsgänge von mehr als 200 Stunden. Im Rahmen dieser Ausbildungsgänge ist es somit möglich, dass sich Studierende bereits während ihrer Ausbildung in IKP spezialisieren und dadurch vertiefte Kompetenzen an ihre künftigen Arbeitsorte in den Schulen mitbringen.

Die Antworten der Befragten weisen darauf hin, dass die Verbindlichkeit der IKP-Inhalte in der Ausbildung u.a. durch die Bologna-Reform der Hochschulen und die damit verbundene Modularisierung der



Ausbildungsgänge zugenommen hat. Damit geht auch die Überprüfung der Leistungserbringung sämtlicher Studienmodule in der LLB einher. Zudem dürften das EKD-Dossier Nr. 60 zusammen mit den neuen EDK-Anerkennungsreglementen von Hochschuldiplomen gewirkt haben, nicht nur bzgl. der Umsetzung von IKP in der LLB, sondern auch der Qualitätssicherung der Angebote.

Hinsichtlich der Weiterbildung von Lehrpersonen in IKP können aufgrund der durchgeführten Untersuchung keine generellen Aussagen gemacht werden. Dennoch kann diesbezüglich resümiert werden, dass die Pädagogischen Hochschulen bereits im Jahr 2006 einige neue weiterführende, spezialisierende und vertiefende Angebote im Bereich IKP bereitgestellt haben. Insbesondere die bereits damals gestarteten Nachdiplomstudien zu Themen wie «Deutsch als Zweitsprache», «Ethik und Religionen» oder «Migration und Schulerfolg» sind Ausdruck davon. Diese ermöglichen die Bildung von Fachleuten für (Teil-)Bereiche der IKP, die ihr Wissen in die Schulen hineinbringen.

## Begegnungsmöglichkeiten

Die COHEP-Studie zeigt zudem auf, dass an fast allen LLB-Standorten persönliche Begegnungen mit Menschen kulturell unterschiedlicher Herkunft angeboten werden und damit die Reflexion und Weiterentwicklung persönlicher Haltungen, Einstellungen und Wertvorstellungen gefördert wird. Von knapp zwei Dritteln aller Standorte wird

von solchen Möglichkeiten im Nahraum der jeweiligen LLB-Institution berichtet. Als Beispiele werden etwa besondere Studienaufgaben, Besuche bei Organisationen, besondere Begegnungen in Praktika oder der vielfältige Austausch durch die heterogenen Studierendengruppen, das multikulturelle Umfeld oder die nahen Sprachgrenzen in der Schweiz genannt. Doch die Möglichkeit, Unterrichtserfahrungen in multikulturellen Klassen zu sammeln, bleibt oft vom lokalen Kontext der Hochschule abhängig.

Am Grossteil der LLB-Standorte bestehen internationale Austauschprogramme. Die von den Befragten genannten Austauschangebote für Studierende gehen oft sogar weit über die sonst üblichen Möglichkeiten im Rahmen von Programmen der Europäischen Union hinaus, was eine wichtige Weiterentwicklung des IKP-Konzepts in der Praxis dieser Institutionen bedeuten dürfte. Eine Möglichkeit ist die Teilnahme an Austauschprogrammen mit Hochschulen ausserhalb der EU (genannt wurden im Jahr 2006 etwa USA, Kuba, Madagaskar, Marokko und Mazedonien – solche Programme wurden jedoch in jüngster Zeit stark ausgebaut). So können beispielsweise Studierende an einzelnen PHs eines ihrer Praktika in einer Schule in Südosteuropa absolvieren und werden dort von Angehörigen der lokalen Universität begleitet. An einem Viertel der LLB-Standorte bestand im Jahr 2006 die Möglichkeit von Schulpraktika im Ausland (explizit genannt wurden Italien, Spanien, Thailand, Ghana,

Mexiko, Peru, Chile, Deutschland, Rumänien, Pakistan, USA, Kuba vom PH-Standort in Liestal, Kolumbien von der PH Wallis sowie Mazedonien, Frankreich, Australien von der PH Zentralschweiz) und an etwa gleich vielen Standorten die Möglichkeit von Studienreisen und/oder von Auslandsprojekten. Von einem damit verbundenen Eintauchen in einen anderen kulturellen Kontext mit unterschiedlichem Bildungssystem wird zweierlei erwartet: Erstens die Weiterentwicklung von interkultureller Kompetenz der Beteiligten als Folge des lernsensitiven interkulturellen Begegnungs- und Erfahrungsprozesses; Zweitens die Reflexion und Ausdifferenzierung von eigenen schulischen Vorstellungen und Handlungs-routinen. Ob und wie solche Auslands-erfahrungen begleitet werden und in die Ausbildungs-institutionen zurückwirken ist von zentraler Bedeutung, kann jedoch aufgrund der durchgeführten Befragung nicht beantwortet werden.

### IKP als Forschungsthema

Obwohl die Abteilungen für «Forschung und Entwicklung» (F&E) an den neuen PHs nach wie vor jung sind und deren Profilierung in näherer Zukunft noch weitreichende Transformationen erfahren dürfte, kann aufgrund einer weiteren, im Jahr 2005 durchgeführten COHEP-Studie<sup>9</sup> dennoch attestiert werden, dass an einigen Institutionen Voraussetzungen für einen Schwerpunkt IKP in der Forschung geschaffen wurden. Im weiteren

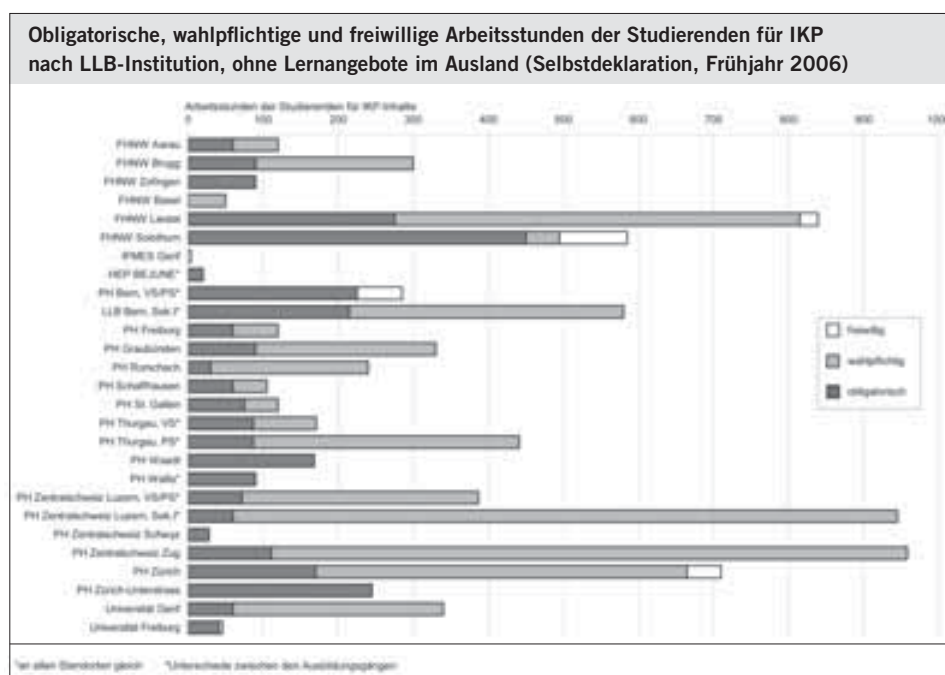
oder engeren Sinne haben im Jahr 2005 folgende LLB-Institutionen zum Thema IKP geforscht: PH Fachhochschule Nordwestschweiz, PH Bern, PH Bern-Jura-Neuenburg, PH Wallis, PH Schaffhausen, PH Zentralschweiz und nach wie vor die Universität Genf. Zudem wurde bereits damals eine gewisse Ausrichtung davon auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung sichtbar, etwa an der PH Bern, PH Bern-Jura-Neuenburg, PH Zentralschweiz und der Universität Genf.

Inwiefern diese Forschungs- und Entwicklungsanstrengungen künftig zum Professionalisierungsdiskurs in der LLB der Schweiz beitragen und auf die Schulpraxis wirken, wird sich noch zeigen müssen und wohl von den Ressourcen, insbesondere für Kommunikations- und Vernetzungstätigkeiten der F&E-Akteure, abhängen.

### Unterschiedliche Konzepte

Die COHEP-Studie zur IKP in der LLB zeigt aber auch, dass die Umsetzung von IKP sehr unterschiedlich angegangen wird. Zwar erhält die im EDK-Dossier Nr. 60 formulierte Konzeption von «Interkultureller Pädagogik» von den befragten IKP-Verantwortlichen der LLB eine breite Unterstützung. Doch die konkrete Umsetzung zeigt sehr unterschiedliche Akzentuierungen und auch Anpassungen des Konzepts. In den einen IKP-Konzeptionen wird die soziologische Perspektive und damit die Auseinandersetzungen mit unterschiedlicher Sozialisation und sozialen Konstruktionen von Unterschieden in gesellschaftlichen Kontexten hervorgehoben. In anderen Konzeptionen löst sich die IKP im Bereich «Heterogenität» oder in der «Pädagogik der Vielfalt» auf, sodass Kultur oder kulturelle Herkunft zu einer von vielen möglichen Unterscheidungen wird (und die Konzepte der «Interkulturellen Pädagogik» oft weitgehend verschwinden). Bei wieder anderen Konzeptionen stehen explizit die Förderung von interkulturellen Kompetenzen, antirassistischer Bildung, interreligiösem Lernen oder Modelle zur Förderung des Erst- und Zweitspracherwerbs im Mittelpunkt.

Insgesamt entsteht aufgrund der Antworten der Befragten der Eindruck, dass IKP in der LLB einerseits Vieles ist und daher einer differenzierten und vertieften Auseinandersetzung bedarf und andererseits Vieles davon «nichts Besonderes» darstellt und deshalb nach keiner besonderen Pädagogik wie der IKP mehr verlangt.



## Noch ungelöste Probleme

Die grosse Diversität bezüglich Vorstellungen und Umsetzung sowie die teilweise noch deutlich mangelhafte Verankerung von IKP in der LLB dürften insbesondere mit drei zentralen, im Folgenden skizzierten Problemen zusammenhängen.

Erstens ist «Interkulturelle Pädagogik» ein pluralistisches Konzept, es betrifft unterschiedliche Inhalte von Bildung und muss mit verschiedenen Zugängen bearbeitet werden. Entsprechend gibt es keine einfachen, zum Beispiel in einem abgeschlossenen Modul umsetzbaren Bildungskonzepte für IKP. Zudem hat man erst relativ wenig gesichertes Wissen über wirksame Konzepte von IKP in der LLB, da nach wie vor kaum empirische Forschungsergebnisse dazu vorliegen. Dies erschwert die Entwicklung von konsistenten, wirksamen und damit glaubwürdigen Konzepten von IKP in der LLB. So werden zwar am Grossteil der LLB-Institutionen die Kompetenzen zur IKP sowohl in spezifischen Ausbildungsgefässen als auch integriert vermittelt. Aber auch da gibt es Abweichungen: an einigen Standorten werden IKP-Inhalte ausschliesslich in spezifischen Ausbildungsgefässen angeboten, andere Standorte bieten IKP-Inhalte ausschliesslich als Querschnittsthema an.

Zweitens müssten alle Dozierenden in IKP weitergebildet oder zumindest dafür sensibilisiert werden, um IKP – zumindest streckenweise – als Querschnittsthema in der LLB anbieten zu können. Dies scheint jedoch eher die Ausnahme als die Regel zu sein. Es gibt in der Schweiz nach wie vor nur wenige Aus- und Weiterbildungsangebote für Fachpersonen in IKP sowie für Dozierende an LLB-Institutionen. Nur vereinzelt nennen die Antwortenden auf die COHEP-Studie, dass zum Beispiel interne Weiterbildungen für Dozierende im Bereich IKP durchgeführt würden. Von den Hochschuldozierenden, die im Jahr 2006 explizit im Bereich IKP tätig waren, hatten rund ein Drittel einen Abschluss in Erziehungswissenschaften oder Psychologie, doch da an Schweizer Universitäten – mit Ausnahme der Universität Genf – IKP nicht institutionalisiert ist, sind die Fachpersonen im Bereich IKP in der Regel auf persönliche Weiterbildungsinitiativen (im Ausland) angewiesen und oft gewissermassen «self-made women» bzw. «self-made men». So erstaunte es denn auch nicht, dass Art und Umfang der IKP-Angebote an den neuen

LLB-Institutionen nach wie vor ausgeprägt von Einzelpersonen abhängig ist. An den Hochschulen, die umfangreiche und differenzierte Ausbildungsangebote im Bereich IKP ausweisen, sind entsprechend interessierte und ausgebildete Expertinnen und Experten angestellt.

Drittens ist die Umsetzung von IKP in der LLB mit einem Ressourcenproblem auf unterschiedlichen Ebenen konfrontiert. Die nach wie vor kurze Ausbildungsdauer für Vor- und Primarschullehrpersonen (dreijährige Bachelorausbildung) zusammen mit den allgemein steigenden Anforderungen an den Lehrberuf<sup>10</sup> erschweren die Platzierung von IKP-Inhalten in den bereits überfüllten Ausbildungsplänen. Zudem behindert die immer noch eher lose Verbindung von Aus- und Weiterbildungskonzepten in der LLB eine kontinuierliche Unterstützung der professionellen Entwicklung von Lehrpersonen, nicht nur in IKP. Dies führt dazu, dass man in der LLB dazu tendiert, möglichst alles in die Grundausbildung hineinpacken zu wollen, was zu einem Ressourcenproblem führt. Ein solches besteht an einzelnen LLB-Institutionen auch bezüglich der Entwicklung, Umsetzung und Qualitätssicherung von IKP-Angeboten. Zwar zeichnet an der Mehrzahl der LLB-Institutionen eine Person verantwortlich für den Bereich IKP beziehungsweise Heterogenität. Doch beschränkt sich deren Verantwortlichkeit vielfach auf einzelne Module. Für die nötigen Koordinations- und Mittlerfunktionen werden oft keine Ressourcen zur Verfügung gestellt. So wird auch nur an weniger als der Hälfte der antwortenden Standorte eine konzeptionelle Zusammenarbeit mit Fachstellen im Bereich Migration, Integration/IKP gepflegt.

## Weitere Anstrengungen

Auf dem langen Weg von ersten politischen Bekenntnissen zur IKP bis zur kohärenten Umsetzung in der Praxis der LLB konnten in jüngster Zeit markante Erfolge verzeichnet werden. Dennoch bleiben beachtliche Herausforderungen, zu deren Bearbeitung sich sowohl die nationalen Koordinationsgremien (EKD und COHEP) als auch ein Grossteil der LLB-Institutionen bekennen.

Auf nationaler Ebene bildet die Stärkung von IKP in der LLB aktuell einen von fünf Tätigkeitsbereichen der EDK-Kommission «Migration und Bildung», der in enger Zusammenarbeit mit der COHEP bearbeitet

wird. Die COHEP führte dazu seit dem Jahr 2006 eine Arbeitsgruppe IKP, die unter anderem einen Grundlagenbericht zur IKP in der LLB<sup>11</sup> erarbeitet hat sowie die Empfehlungen aus dem Jahre 2000 zur IKP in der LLB aktualisierte<sup>12</sup>. Seit 2009 sind die Entwicklungs- und Koordinationsaufgaben auf nationaler Ebene der neu gegründeten COHEP-Fachgruppe IKP übertragen, in der von fast jeder LLB-Institution der Schweiz eine IKP-Vertretung aus den Bereichen Ausbildung, Weiterbildung, Forschung oder Dienstleistungen mitarbeitet und die ihre Arbeit mit grossem Engagement aufgenommen hat. Dies ist auch nötig, denn es gibt noch viel zu tun, bis eine kohärente Umsetzung von IKP in der Praxis der LLB etabliert ist. □

<sup>1</sup> Im vorliegenden Beitrag wird aus Wiedererkennungsgründen der historische Begriff «Interkulturelle Pädagogik» für diejenigen Konzepte verwendet, die heute in der Regel unter den Begriffen «Interkulturelle Bildung» oder «Migration und Bildung» subsummiert werden.

<sup>2</sup> Für alle im Folgenden genannten EDK-Empfehlungen der Jahre 1972-1995 siehe: EDK (1995). Empfehlungen und Beschlüsse, Dossier 36A. Bern: EDK. Link: <http://edudoc.ch/record/24416/files/D36A.pdf>

<sup>3</sup> Lehmann, Helen (1996). Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerbildung. Ergebnisse einer EDK-Umfrage / Pédagogie interculturelle et formation des enseignants. Analyse des résultats de l'enquête menée par la CDIP. Bern: IDEs, Typoskript.

<sup>4</sup> Die Studie wurde im Rahmen des NFP 33 «Wirksamkeit unserer Bildungssysteme» durchgeführt: Allemann-Ghionda, Cristina; Claire de Goumoëns und Christiane Perregaux (1999). Pluralité linguistique et culturelle dans la formation des enseignants. Fribourg.

<sup>5</sup> EDK (2000). Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Zentrale Lernbereiche – Thesen – Literaturhinweise. Schlussbericht. Bern: EDK.

Link: <http://edudoc.ch/record/17371/files/D60.pdf>

<sup>6</sup> EDK (1999b). Reglement über die Anerkennung von Hochschuldiplomen für Lehrkräfte der Vorschulstufe und der Primarstufe vom 10. Juni 1999, mit Änderungen vom 28. Oktober 2005. (Artikel 3, Absatz 6)

<sup>7</sup> EDK (1999a). Reglement über die Anerkennung von Hochschuldiplomen für Lehrkräfte der Sekundarstufe I vom 26. August 1999, mit Änderungen vom 28. Oktober 2005. (Artikel 5, Absatz 2)

<sup>8</sup> Sieber, Priska und Sonja Bischoff (2007). Untersuchung zum Ist-Zustand der Interkulturellen Pädagogik an den Pädagogischen Hochschulen und universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen der Schweiz. Bericht verabschiedet von der Mitgliederversammlung COHEP am 14./15. November 2007. Bern: COHEP (Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen). Link: <http://edudoc.ch/record/26073/files/interkulturelleCOHEP.pdf>

<sup>9</sup> Vogel, Christian (2006). Forschung und Entwicklung an den Pädagogischen Hochschulen und universitären Lehrerbildungsstätten der Schweiz – Stand und Entwicklungstendenzen 2005: Schlussbericht. Bern: SKPH (Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen). Link: [http://www.cohep.ch/fileadmin/user\\_upload/default/Dateien/03\\_Publikationen/04\\_Dokumente/2006\\_Forschungsbericht\\_de.pdf](http://www.cohep.ch/fileadmin/user_upload/default/Dateien/03_Publikationen/04_Dokumente/2006_Forschungsbericht_de.pdf)

<sup>10</sup> EDK (2009). Weiterentwicklung der Lehrdiplom-Kategorien für die Vorschulstufe/Primarstufe. Konsultationsbericht vom 27. Mai 2009. Bern: EDK.

<sup>11</sup> COHEP (2007b). Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Schweiz. Grundlagenbericht. Bern: COHEP. Link: <http://edudoc.ch/record/29409/files/zu08089.de.pdf>

<sup>12</sup> COHEP (2007a). Empfehlungen zur Interkulturellen Pädagogik an den Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Verabschiedet von der Mitgliederversammlung COHEP am 14./15. November 2007. Bern: COHEP. Link: [http://www.cohep.ch/fileadmin/user\\_upload/default/Dateien/03\\_Publikationen/01\\_Empfehlungen/2007\\_Empf\\_IKP\\_de.pdf](http://www.cohep.ch/fileadmin/user_upload/default/Dateien/03_Publikationen/01_Empfehlungen/2007_Empf_IKP_de.pdf)

# Grenzen der Vermittlung interkultureller Kompetenzen in der Ausbildung von Lehrpersonen

*Die Empfehlungen der COHEP zur interkulturellen Pädagogik an den Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung formulieren Anforderungen an zukünftige Lehrpersonen, die einen Wandel des Berufsbildes mit sich bringen. In dem Text der COHEP werden von den Lehrenden Kompetenzen erwartet, die nur durch die Ausbildung eines «wissenschaftlich-reflexiven Habitus» erlangt werden können. Dies schliesst einen grundlegenden Wandel des Berufsbildes der Lehrperson ein, der bisher jedoch nur zögerlich erfolgt.*

In ihren Empfehlungen zur Interkulturellen Pädagogik an den Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung skizziert die COHEP (Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren Pädagogischer Hochschulen) im November 2007 für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen folgende Lernbereiche:

- A. Wissen um die soziale Konstruktion von kulturellen Differenzlinien in Gesellschaft und Schule
- B. Kenntnisse von der weltweiten Migration und ihren Folgen
- C. Methodisch-didaktische Fähigkeiten zur Gestaltung von Lernumgebungen bei unterschiedlichen Erfahrungshorizonten, Ressourcen und Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im Hinblick auf Schulerfolg
- D. Fähigkeiten und Fertigkeiten der interkulturellen Kommunikation
- E. Methodisch-didaktische Fähigkeiten für die Vermittlung von sozialen Kompetenzen im multikulturellen Umfeld von Schule und Unterricht.

(COHEP, 2007, S. 7)

**Angela Stienen (Dr. phil.)**, studierte Soziale Arbeit und Sozialpädagogik in Kolumbien und Ethnologie, Soziologie und Geografie an der Universität Bern. Sie forscht und lehrt an der PHBern.

**Ursula Fiechter (Lic. phil.)** studierte Soziologie, Geschichte und Pädagogik an der Universität Zürich. Sie forscht und lehrt an der PHBern.

**W**ir behaupten, dass die Kompetenzen, die von Lehrpersonen auf der Grundlage der skizzierten Lernbereiche erwartet werden, an die Herausbildung eines «wissenschaftlich-reflexiven Habitus» gebunden sind. Dies schliesst einen grundlegenden Wandel des Berufsbildes der Lehrperson mit

ein. Ein solcher Wandel müsste sowohl von angehenden als auch von praktizierenden Lehrpersonen mit vollzogen werden, um in Ausbildung und Berufsalltag zu greifen. Erfahrungen in der Lehre sowie Befunde aus Evaluationen und Forschungsprojekten zeigen allerdings, dass ein Wandel des Berufsbildes nur teilweise und eher zögerlich stattfindet und von der Öffentlichkeit noch kaum akzeptiert wird. Mit diesem Aufsatz möchten wir einen kritischen Beitrag zur Diskussion über die Umsetzungsmöglichkeiten der COHEP-Empfehlungen leisten.

## Bekenntniskultur versus wissenschaftliche Reflexivität

Die Pädagogischen Hochschulen haben «Reflexivität» zu einem Bestandteil ihres institutionellen Selbstverständnisses gemacht. Angehende Lehrpersonen scheinen zu wahrhaften «Virtuosen der Selbstthematization» (Burkart 2006) zu werden. Doch kann die kontrollierte Selbstbeobachtung, Selbstbefragung und Selbstthematization, die in der Lehrerausbildung dauernd gefordert wird, mit wissenschaftlicher Reflexion gleichgesetzt werden? Wir behaupten, dass es sich dabei eher um eine institutionalisierte «Bekenntniskultur» handelt, die sich, wie Günther Burkart (2006) mit Bezug auf Max Webers «Protestantische Ethik» zeigt, gegenwärtig in vielen Institutionen ausbreitet. Wissenschaftliche Reflexivität hingegen ist gerade nicht als bekennde Selbsterfahrung zu sehen. Sie ist, im Sinne Pierre Bourdieus (2002, S. 133f, 142), vielmehr als das Vermögen zu verstehen, sich vom vermeintlich Selbstverständlichen immer wieder kritisch zu distanzieren und nach den in der eigenen sozialen Herkunft und Zugehörigkeit verhafteten, ungedachten



Vorannahmen, Klassifikationen und Hierarchisierungen zu fragen, die das eigene Wahrnehmen, Urteilen und Denken und das berufliche Handeln prägen. Dazu braucht es wissenschaftliches Grundlagenwissen.

Wir gehen davon aus, dass die von der COHEP skizzierten Lernbereiche nur umgesetzt werden können, wenn in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen eine derart verstandene wissenschaftliche Reflexivität zur Routine wird, sich also ein «wissenschaftlich-reflexiver Habitus» durchsetzt. Nur dann wird nämlich auch die Interkulturelle Pädagogik selbst zum Gegenstand der Reflexion. Viele setzen Interkulturelle Pädagogik nach wie vor mit der Vermittlung von normativem Wissen über andere Kulturen und Religionen gleich und mit dem Aufruf zu interkultureller Toleranz. Wird nun aber im Sinne wissenschaftlicher

Reflexivität nach den Grundannahmen und nicht-intendierten negativen Nebenfolgen einer in dieser Weise verstandenen Interkulturellen Pädagogik gefragt, zeigt sich, dass die normative Festschreibung ethnisch-kultureller Unterschiede Chancenungleichheit eher verstärkt, denn aufweicht (vgl. Hamburger 2009). Diese ernüchternde Einsicht hat auch schon zum provozierenden Standpunkt geführt, Migrantenkinder könnten womöglich froh sein, wenn sie den Lehrpersonen gerade nicht als ethnisch differenziert auffallen (Radtke, zit. in Hamburger 2009, S. 119).

Wir sind der Meinung, dass die von der COHEP skizzierten Lernbereiche die Kompetenz voraussetzen, erkennen zu können, dass je nach Situation und Kontext, entweder die Nicht-Thematisierung oder aber die Thematisierung von kulturellen Differenzen angesagt sein kann. Dies zu erkennen, beinhaltet einerseits das Vermögen, das eigene Handeln immer wieder auf seine Grundannahmen und nicht-intendierten Nebenfolgen kritisch zu befragen und andererseits die Gewohnheit, dem, was als selbstverständlich daher kommt, grundsätzlich einmal in seiner Selbstverständlichkeit zu misstrauen. Dieses Vermögen und diese Grundhaltung können als «wissenschaftlich-reflexiver Habitus» verstanden werden. Was sie in Bezug auf das Thema Interkulturalität bewirken, zeigt sich in der Ethnologie und in den anderen Kulturwissenschaften. Wissen und Erkenntnis wird im Rahmen dieser Disziplinen daraus geschaffen, dass alles, was als «relevantes», «normales» und «selbstverständliches» Kulturverhalten angesehen wird, erst einmal darauf befragt wird, wie und warum es dazu kam, dass es als «relevant», «normal» und «selbstverständlich» gilt, und welches andere Verhalten auch noch möglich wäre (Marcus/Fisher 1999, Bhabha 2000, Stuart Hall 2004). Eine solche kritische Distanzierung – auch Mehrperspektivität genannt – mag unbequem und belastend erscheinen, setzt sie doch voraus, dass Auseinandersetzungen darüber, was «normal» und «richtig» ist, sowie Konflikte und unversöhnliche Widersprüche zugelassen und ausgehalten werden (vgl. Stienen 2006 und 2009).

Vor diesem Hintergrund möchten wir im Folgenden vier Themenbereiche ansprechen, die aus unserer Sicht der Umsetzung der von der COHEP skizzierten Lernbereiche in der Ausbildung von Lehrpersonen Grenzen setzen.

## 1. Verweigerung von Ungewissheit

Lehrerhandeln ist kein planbares Handeln, es kann nicht technisch standardisiert werden, sein Ausgang ist angesichts vielfältiger Handlungsoptionen immer ungewiss (Helsper 2004, S. 145f). Es zeigt sich, dass diese Ungewissheit sowohl für Studierende als auch für amtierende Lehrpersonen als Belastung empfunden wird (Helsper 2004, Wischer 2007, Scheid et al. 2009). Sie kämpfen gegen diese Zumutung an und wehren fehlende Gewissheit und «Nicht-Wissen-Können» ab. Studierende etwa wünschen sich «Kochrezepte» für die Bewältigung des anforderungsreichen Unterrichtsalltags, das heisst technisch-standardisierte Handlungsanleitungen, die ihnen Gewissheit verschaffen. Reflexive Wissenszugänge werden abgelehnt, weil sie als nicht auf die praktische Unterrichtssituation übertragbar angesehen werden. Sie lösen Irritationen aus, denn Wissenszugänge, die Gewissheiten hinterfragen und das, was sich in der Praxis scheinbar bewährt hat, problematisieren, stellen sich zunächst einmal gegen die Praxis (Oevermann zit. in Helsper 2004, S. 148). Sie werden deshalb nicht als Bereicherung sondern als Belastung wahrgenommen und abgewehrt (Wischer 2007). Diese Abwehralhaltung hängt eng mit dem zweiten Themenbereich zusammen, den wir ansprechen möchten, dem im pädagogischen Feld weit verbreiteten «Praxisfetischismus».

## 2. Praxisfetischismus

Evaluationen des heutigen PH-Studiums bestätigen die Befunde aus einer grossangelegten Untersuchung zur Wirksamkeit der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz (Oelkers u. Oser, 2001): Studierende wünschen sich in der Ausbildung mehrheitlich mehr Praktika. Auch viele Dozierende der Lehrerinnen- und Lehrerbildung unterstützen diese Forderung. Die Wahl der Ausbildungsgänge an den Pädagogischen Hochschulen durch die Studierenden zeigt auf, dass diese eine kurze, praxisorientierte Ausbildung suchen (Denzler u. Wolter 2008). Sie haben die Vorstellung, dass das Ziel der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung das Einüben von Techniken und die Vermittlung von Tipps und Tricks sein müsse. Die Frage nach der Angemessenheit und Begründbarkeit des Handelns von Lehrpersonen erscheint ihnen vor diesem

Hintergrund als lästig. Die Praxis wird «zum urwüchsigen, häufig jedoch beliebigen Richtstab stilisiert» (Petko u. Guldimann, 2008, S. 105). Oser und Oelkers schlagen zur Überwindung dieser Problematik vor, die berufspraktischen Anteile der Ausbildung neu zu konzipieren. Es gehe um «eine andere Praxisführung, eine kriterielle Praxisbeurteilung, einen Zugang zur Praxis von den verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen her und eine Praxiskontrolle, die nicht bloss von der Praxis, den Schulen, sondern auch von den Wissenschaften gesteuert wird» (2001, S. 584f.). Das bedeutet, dass sich nicht die «Theorie» in der «Praxis» bewähren muss, sondern dass vielmehr die «Praxis» vor dem Hintergrund der «Theorie» bestehen muss. Ein solches Ansinnen unterläuft die gängigen Vorstellungen der Praxis(un)tauglichkeit von «Theorie» bzw. von wissenschaftlich-reflexiven Wissenszugängen. Entsprechend skeptisch reagieren viele Studierende aber auch viele amtierende Lehrpersonen darauf, glauben sie doch unbegründeter Weise, dass dadurch ihre im Berufsleben erworbenen subjektiven Erfahrungen und Routinen abgewertet werden.

Vor diesem Hintergrund gewinnt das dritte Themenfeld, das im Zusammenhang mit den COHEP-Empfehlungen genauer betrachtet werden muss, an Bedeutung. Es umfasst die Fragen, wer heute die Ausbildung zur Lehrperson wählt und welches die Motivation zu dieser Studienwahl ist.

## 3. Monolinguales und wertkonservatives Mittelschichtsmilieu

Die Daten verschiedener Untersuchungen zeigen, dass die Lehrerinnen- und Lehrerbildung mehrheitlich Angehörige eines bestimmten sozialen Milieus anzieht, nämlich Töchter und Söhne aus nicht-akademischen, monolingualen Mittelschichtsfamilien mit traditioneller Rollenteilung, welche eher wertkonservativ orientiert sind, keinen Migrationshintergrund haben und in ländlichen oder Agglomerationsgemeinden leben (vgl. Fiechter et al. 2004; Denzler u. Wolter 2008). Die Wahrnehmung, die aus solchen Milieus stammende Personen vom gesellschaftlichen und demographischen Wandel haben, geht tendenziell einher mit der kulturpessimistischen Vorstellung, überlieferte gesellschaftliche Werte und Normen gingen zunehmend verloren. Die-



se kulturpessimistische Sichtweise, die zwar durchaus auch in anderen Milieus zu finden ist, soll hier exemplarisch anhand der Erzählung einer Lehrperson veranschaulicht werden, die aus einem solchen Milieu stammt und mit der im Rahmen eines Forschungsprojekts an der PHBern ein Gespräch geführt wurde (vgl. Fiechter et al. 2009). Wir wollen diese Lehrperson, die 1973 geboren wurde, verheiratet ist und zwei Kinder hat, hier Barbara Müller nennen. Sie unterrichtet teilzeitlich auf der Mittelstufe in einem Quartier in der Stadt Bern, in dem mehrheitlich Bevölkerungsgruppen mit tiefem Einkommen und mit Migrationsbiographien und transnationalen Lebenswelten wohnen. Sie selber wohnt in diesem Quartier seit sie vom Land in die Stadt gezogen ist. Im Quartier trifft Barbara Müller, die Tochter eines Schweizer Handwerkers und einer nicht berufstätigen Schweizerin, auf Angehörige von ihr bislang unbekanntem gesellschaftlichen Milieu. Sie erzählt:

«... als wir vom Land in die Stadt zogen. Wo die Gesellschaft mir total verändert entgegen kam. Das war ein richtiger Sprung damals. Dann auch durch die Tätigkeit in der Schule in eben diesem Quartier, wo ich erfahren habe, dass nur noch die Schule, ist jetzt auch schwarz/weiss erzählt, dass nur noch die Schule diese ethischen Grundlagen oder auch religiösen Grundlagen weitergibt. Dass viele Familien bereits am Zerbrennen oder bereits zerbrochen sind, wenn die Kinder ins Schulalter kommen, dass einfach diese Sicherheit, diese Geborgenheit, auch, oder eben diese Richtschnur nicht mehr gegeben ist, und von der Schule übernommen wird. Aber dass die Schule eigentlich damit überfordert ist, das schon. (...) Entscheidend war für mich schon als wir nach Bern zogen, da war ich 25 und in dieses Quartier kamen. Diese Welt war für mich eine ganz andere Welt auch, weil wir vorher halt auf dem Land, wohnten, und das war ein Riesensprung. Da erlebte ich dann plötzlich eine ganz andere Bevölkerungsschicht. Eine ganz andere Kultur, ganz andere Struktur der Gemeinde, der Werte.»

Für Barbara Müller ist ihr neuer Wohnort in der Stadt durch gesellschaftliche Zerfallserscheinungen geprägt: Familien zerbrechen, den Kindern fehlt Geborgenheit, es gibt überhaupt keine Normen mehr,

an denen sich die Kinder und Jugendlichen orientieren können. Dieser Zerfall findet aus ihrer Sicht in einer anderen, ihr fremd gegenüberstehenden Bevölkerungsschicht, Kultur und Gemeindeform statt. Die Angehörigen der im Quartier ansässigen Milieus leben anderen Wertvorstellungen nach als diejenigen, die sie für «normal» hält. Für Barbara Müller stehen die Milieus im Quartier in einem Gegensatz zu ihrem Herkunftsmilieu. Mit der Unüberbrückbarkeit dieses Gegensatzes begründet sie, weshalb sie als Lehrperson der schulischen



Situation dort letztlich ratlos gegenübersteht. Sie beschreibt dadurch indirekt auch ihre eigenen Normalitätsvorstellungen, die sie in Bezug auf die Erziehung von Kindern, Familie und die religiösen und ethischen Grundlagen des Zusammenlebens hat. Nur auf der Grundlage ihrer eigenen Normalitätsvorstellungen ist der Unterricht möglich, den sie sich vorstellt. Barbara Müller relativiert zwar ihre Schilderungen mit dem Hinweis, dass sie einem «schwarz/weiss»-Schema folgten, sie sieht aber nicht, dass ihre eigenen Normalitätsvorstellungen genauso wie jene der Milieus, auf die sie in der Schule trifft, historisch gewachsen und mit gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnissen verknüpft sind. Barbara Müller bleibt deshalb als Lehrperson in der Dynamik der Auseinandersetzung um die «richtige» Lebensführung zwischen ihrer eigenen Herkunft und derjenigen ihrer Schülerinnen und Schüler und deren Eltern gefangen. Vor dem Hintergrund dieser Situation mag es kaum verwundern, dass an der PHBern ein Teil der Studierenden die Wunschvorstellung hegt, einmal auf dem Land zu unterrichten (Stienen und Bühler 2009).

Aus unserer Sicht ist die im geschilderten Fallbeispiel zum Ausdruck kommende lebensweltliche Kluft zwischen Lehrpersonen und Schülerschaft und Eltern, die besonders an vielen städtischen Schulen existiert (vgl. Oester et al. 2008), nicht grundsätzlich ein Problem. Ein Problem ist sie nur dann, wenn Lehrpersonen während der Ausbildung nicht die professionelle Kompetenz zur Mehrperspektivität erwerben konnten und die wissenschaftsbasierte, kritische Distanzierung von der eigenen (Mittelschichts-) Perspektive nicht zu einer

institutionellen Routine geworden ist. Wird diese Dimension als Problem tatsächlich ernst genommen, dann stehen auch Kampagnen zur Behebung dieser Kluft durch Werbung von Migrantinnen und Migranten für den Lehrberuf, wie sie gegenwärtig die Bundesregierung in Deutschland führt, in einem anderen Licht (<http://www.shortnews.de/start.cfm?id=756730>). Sie würden dann nicht mehr durch die Erwartung geleitet, dass vor allem die Migrationsbiographie dazu verhilft, die im Fallbeispiel geschilderte Kluft zu überwinden. Vielmehr würde auf die professionelle Kompetenz gesetzt,

zu deren Erwerb die wissenschaftsbasierte Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Bedeutung der eigenen Migrationsbiographie durchaus einen zentralen Beitrag leisten kann.

Diese Überlegungen verweisen auf das vierte Themenfeld, das im Zusammenhang mit den Grenzen der COHEP-Empfehlungen angesprochen werden soll.

#### 4. Festhalten am Bewährten

Ein zentrales Dilemma der Volksschule ist, dass einerseits der Vorgabe nachgekommen werden muss, bewährtes Wissen (Traditionen) zu vermitteln und andererseits dem Anspruch genügt werden soll, dass die globalisierte Gesellschaft Mehrperspektivität, will heissen, eine Dezentrierung des Wissens erfordert. Die Schule vermittelt Schülerinnen und Schülern die vorherrschenden gesellschaftlichen Werte und Normen und befähigt – zusätzlich zur familialen Sozialisation – die Kinder und Jugendlichen zur Teilhabe an der Gesellschaft. Sie lehrt einen Wissenskanon, welcher in einer Migrations- und Mediengesellschaft konkurrenziert



und in Frage gestellt wird. Die Integrationsleistung der Schule besteht darin, den sozialen Zusammenhalt in der Gesellschaft zu stärken. Es ist aber längst nicht mehr klar, an welchen Werten und Normen, welchen Traditionen und an welchem Kanon Gemeinschaft und sozialer Zusammenhalt festgemacht werden soll. Was gelten soll, muss vielmehr im Schulalltag ausgehandelt werden. Wie Schulen in transnationalen Lebenswelten diesen Anforderungen nachzukommen versuchen, haben Oester et al. (2008) in einer Fallstudie untersucht. Sie argumentieren, dass Schulen in einem demographisch heterogenen Umfeld stark dem Druck unterliegen, Schülerinnen und Schüler an bestimmte Mittelschichtswerte und -normen zu assimilieren, welche als typisch schweizerisch gesetzt werden. Eine Dezentrierung des Wissens – wie die COHEP sie empfiehlt – weckt Unverständnis und Widerstand, sowohl bei Lokalpolitikerinnen und -politikern als auch bei Lehrpersonen. Mehrperspektivität ist politisch legitimationsbedürftig, da sie die Vorherrschaft von den als typisch schweizerisch begriffenen Werten und Normen, Traditionen und Wissensbeständen in Frage stellt.

## Ausblick

Wir haben argumentiert, dass Studierende der Lehrerinnen- und Lehrerbildung von der Ausbildung das Einüben von Handlungsroutrinen erwarten und deshalb die praktischen Ausbildungsanteile gegenüber den wissenschaftlichen Konzepten, die als

theoretisch und praxisfern wahrgenommen werden, bevorzugen. Gerade diese Konzepte sind jedoch für die Herausbildung eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus und damit für den Aufbau interkultureller Kompetenzen unverzichtbar. Dass viele Dozierende der Lehrerinnen- und Lehrerbildung überzeugt sind, es brauche in der Ausbildung möglichst viele und lange Praktika, verweist darauf, dass ein wissenschaftlich-reflexiver Habitus auch institutionell noch zu wenig mitgetragen wird. Unterstützt wird diese Haltung dadurch, dass die Studierenden mehrheitlich aus eher wertkonservativen, traditionalistisch orientierten Milieus stammen und eine kurze, praxisorientierte und nur wenig wissenschaftlich orientierte Ausbildung machen möchten.

Damit Lehrpersonen im Rahmen des gesellschaftlichen und demographischen Wandels und in der Begegnung mit ihnen unbekanntem Milieus Unterricht gestalten können und ihr Handeln im Sinne des integrativen Auftrags der Schule einem politisierten Umfeld professionell begründen können, muss sich ein verändertes Ausbildungs- und Berufsverständnis durchsetzen. Dieses muss sowohl von (angehenden) Lehrpersonen als auch wesentlich von der Bildungspolitik mitgetragen werden. Die wissenschaftsbasierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf Hochschulebene ist ein wichtiger Schritt dahin. In der Aus- und Weiterbildung müssen zusätzlich Rahmenbedingungen geschaffen werden, welche den Wandel des Berufsbilds unterstützen. Es braucht:

- die institutionelle Verankerung der professionellen Reflexion im Sinne einer «reflexiven Bildungspolitik», der vorliegende Aufsatz versteht sich als Beitrag dazu;
- klare Anforderungsprofile an Dozierende der Pädagogischen Hochschulen sowie Dozierende mit Forschungserfahrung im Bereich der Migrations- und Ungleichheitsforschung;
- eine Stärkung der Pädagogischen Hochschulen als Forschungszentren, im Sinne der Empfehlung 1 der COHEP (vgl. COHEP S. 4).

Die Empfehlungen der COHEP sind klar. Doch es bleiben Fragen offen, etwa, ob es sinnvoll und möglich ist, in einem nur dreijährigen Studium einen wissenschaftlich-reflexiven Habitus ausbilden zu wollen. Die immer noch laufenden öffentlichen Auseinandersetzungen über den Sinn und Unsinn einer akademisierten Lehrerinnen- und

Lehrerbildung zeigen, dass anscheinend noch nicht definitiv ausgehandelt ist, was gute Lehrpersonen heute ausmacht und welche Ausbildung sie benötigen. □

## Literatur

- Bhabha, Homi K.** (2000): Die Verortung der Kultur. Tübingen : Stauffenburg.
- Bourdieu Pierre** (2002): Soziologischer Selbstversuch. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Burkard, Günter** (Hrsg.) (2006): Die Auswirkung der Bekenntniskultur – neue Formen der Selbstthematisierung? Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- COHEP** (2006): Empfehlungen zur Interkulturellen Pädagogik an den Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Verfügbar unter [www.cohep.ch](http://www.cohep.ch) [28.1.2009].
- Denzler, S. u. Wolter, S. C.** (2008): Unsere zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer - Institutionelle Faktoren bei der Wahl eines Studiums an einer Pädagogischen Hochschule. Verfügbar unter: [http://www.isu.uzh.ch/leadinghouse/WorkingPapers/0012\\_lhwpa-per.pdf](http://www.isu.uzh.ch/leadinghouse/WorkingPapers/0012_lhwpa-per.pdf) [28.1.2009].
- Fiechter, U., Meili, B.; Trösch, L.; Weinmann, B.** (2009): Was kann man sicher wissen? Epistemologische Überzeugungen von Lehramtsstudierenden sowie Lehrpersonen nach mehrjähriger Berufspraxis. In: Böttcher, W.; Dicke, J.N.; Ziegler, H. (Hrsg.): Evidenzbasierte Bildung. Wirkungs Evaluation in Bildungspolitik und pädagogischer Praxis. Münster: Waxmann (in Druck).
- Fiechter, U.; Stienen, A.; Bühler, C.** (2004): Zukünftige Lehrpersonen. Berufswahl als pragmatisch orientierte Individualisierung. Eine Studie zur Situation im Kanton Bern. Bern: Kanton und Universität Bern, Institut für Lehrerinnen- und Lehrerbildung Bern Marzili.
- Hall, S.** (2004): Ideologie, Identität, Repräsentation. Hamburg: Argument.
- Hamburger, F.** (2009): Abschied von der Interkulturellen Pädagogik. Plädoyer für einen Wandel sozialpädagogischer Konzepte. Weinheim, München: Juventa.
- Helsper, W.** (2003): Ungewissheit im Lehrerhandeln als Aufgabe der Lehrerbildung. In: Helsper, W.; Hörster, R.; Kade J. (Hg.): Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, S. 142-161.
- Marcus, G. E. und Fischer, M.** (1999 [1986]): Anthropology as Cultural Critique. An Experimental Moment in the Human Sciences. Chicago, London: The University of Chicago Press.
- Oester, K.; Fiechter, U.; Kappus, E.-N.** (2008): Schulen in transnationalen Lebenswelten. Integrations- und Segregationsprozesse am Beispiel von Bern West. Zürich: Seismo.
- Oser, F. u. Oelkers, J.** (2001) (Hrsg.): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderausbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Chur, Zürich: Rüegger.
- Petko, D.; Guldemann, T.** (2008): Forschung und Entwicklung an Pädagogischen Hochschulen der Schweiz. In: Reinmann, G.; Kahlert, J. (Hrsg.): Der Nutzen wird vertagt... Bildungswissenschaften im Spannungsfeld zwischen wissenschaftlicher Profilbildung und praktischem Mehrwert. Lengereich: Pabst Science Publishers, S. 101-116.
- Scheid, C.; Ummel, H.; Wienke, I.; Hoberg, V.** (2009): Professionalität und ihre Ausformungen im Lehrberuf. Eine rekonstruktionslogische Untersuchung des Habitus von Berner Lehrpersonen auf Primarstufe. Pädagogische Hochschule Bern: Zentrum Forschung und Entwicklung (unveröff. Forschungsschlussbericht).
- Stienen, A. und Bühler, C.** (2009): Lehrerausbildung – zwischen Beruf und Berufung? Deutungskonflikte in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. NFP58 «Religionsgemeinschaften, Staat und Gesellschaft». Bern: Schweizerischer Nationalfonds (Forschungsschlussbericht, in Bearbeitung).
- Stienen, A.** (Hrsg.) (2006): Integrationsmaschine Stadt? Interkulturelle Beziehungsdynamiken am Beispiel von Bern. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Stienen, A.** (2009): Urban Technology, Conflict Education, and Disputed Space. Journal of Urban Technology, Vol. 16/2, Special Issue. London, New York: Routledge, S. 109-143.
- Wischer, B.** (2007): Wie sollen LehrerInnen mit Heterogenität umgehen. Über «programmatische Fallen» von Reformwartungen im aktuellen Diskurs. In: Die Deutsche Schule, 99, Jahrgang 2007, Heft 4, S. 422-433.

# Bildungspolitik und Diversität im europäischen Vergleich – eine Herausforderung an die Schulpädagogik

*Cristina Allemann-Ghionda stellt ihre Studie zur Konzeption und Umsetzung Interkultureller Bildung in fünf Ländern der Europäischen Union vor. Ausgehend davon skizziert sie die zukünftigen Herausforderungen an die Schulpädagogik und die Aufgabenstellungen für die Bildungspolitik hinsichtlich interkultureller Bildung.*

Cristina Allemann-Ghionda

«Diversität» ist ein in der heutigen pädagogischen Debatte häufig verwendeter Begriff (Dietz, 2007), der mit Pluralität und Heterogenität viel gemeinsam hat, ja oft mit diesen synonym angewandt wird. Diversität wird in einigen Texten mit kultureller und sprachlicher Vielfalt gleichgesetzt. Immer mehr behauptet sich jedoch die Idee, dass Diversität mehrere Aspekte und Differenzlinien enthält: soziale Herkunft bzw. sozioökonomischer Status, Geschlecht bzw. Gender, Alter, ethnische Zugehörigkeit bzw. Kultur, Sprache, Staatsangehörigkeit, Religion, Talente und Lernstile, physische und mentale Fähigkeiten bzw. Behinderung (ability / disability). Diese Auflistung ist nicht erschöpfend, aber die hier genannten Merkmale sind pädagogisch besonders relevant und in Bezug auf deren institutionelle und zwischenmenschliche Wahrnehmung und Behandlung folgenreich.

In der Bildungspolitik, in der Bildungstheorie und in der Schulpädagogik wird der Begriff Diversität grosso modo unter drei

*Prof. Dr. habil. Cristina Allemann-Ghionda lehrt vergleichende Erziehungswissenschaft am Institut für vergleichende Bildungsforschung und Sozialwissenschaften der Universität zu Köln. Gelehrt und geforscht hat sie zudem bereits an den Universitäten Zürich, Bern und Genf, unter anderem gefördert vom Schweizer Nationalfonds. Sie hat langjährige Erfahrung in der Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern sowie Bildungspraxis an Schulen und in der Erwachsenenbildung mit Migrantinnen und Migranten.*

*E-Mail: [cristina.allemann-ghionda@uni-koeln.de](mailto:cristina.allemann-ghionda@uni-koeln.de),  
Website: <http://www.hf.uni-koeln.de/30739>*

Aspekten behandelt: Erstens geht es um die Frage der Strukturen: Sollen Schülerinnen und Schüler, die nach den oben genannten Kriterien verschieden sind, in den gleichen Schultypen und gleich lang unterrichtet werden, oder sollen sie zu einem mehr oder weniger frühen Zeitpunkt getrennt und in verschiedene Schultypen geschickt wer-



den? Zweitens geht es um die Frage der Bildungsziele und -inhalte: Soll für alle Schulkinder dasselbe Bildungsziel gelten (Zum Beispiel eine möglichst umfassende allgemeine Bildung bis zur Volljährigkeit)? Oder je nach Eigenschaften der Schülerinnen und Schüler – auch abhängig vom Willen der Eltern – unterschiedlich anspruchsvolle oder verschieden gewichtete Bildungsziele (zum Beispiel eher auf eine Hochschulbildung vorbereitend oder eher auf praktische Tätigkeiten ausgerichtet)? Und sollen Bildungsziele eher eng mit der lokalen und der nationalen Kultur eines Landes verbunden sein und diese widerspiegeln, oder sollen Bildungsziele in die Pluralität der Kulturen und Sprachen einführen und Schülerinnen und Schüler auf ein Leben im Zeichen der

internationalen Interdependenz und der interkulturellen Beziehungen vorbereiten? Oder beides? Drittens geht es um die Frage nach der Berücksichtigung von ethnokulturellen, religiösen und sprachlichen Zugehörigkeiten: Soll die Schule sich darauf einlassen, dass Schülerinnen und Schüler – zumindest in modernen, komplexen Gesellschaften – verschieden sozialisiert worden sind und deshalb bis zu einem gewissen Grad unterschiedliche Lernstile und Förderungsbedürfnisse haben können?

Diese drei Fragenkomplexe sind in der Geschichte der Bildung und in der Schulpädagogik zu unterschiedlichen Zeitpunkten aktuell geworden. Bereits Comenius war der Ansicht, dass alle Kinder und jungen Menschen umfassend gebildet werden sollten. Erst im Zeitalter der Aufklärung wurde es jedoch denkbar – und entsprechend bildungstheoretisch sowie bildungspolitisch thematisierbar – dieses Postulat zu verwirklichen (Condorcet, Humboldt).

Damals stand das Thema der sozialen Herkunft im Mittelpunkt, ging es doch darum, dass Kinder aus allen Ständen Zugang zur öffentlichen Bildung erhalten sollten. Gender war erst im Keim ein Thema – Olympe de Gouges wurde für ihr diesbezügliches Engagement geköpft –, und ethnokulturelle sowie sprachliche Vielfalt stand auf keiner Agenda. Erst in den 1960er und 1970er Jahren wurden die verschiedenen Aspekte von Diversität in der Bildungspolitik, Bildungstheorie und Schulpädagogik ausdrücklich thematisiert, was sich dann auch in strukturellen Reformen und neuen Diskursen niedergeschlagen hat.

In diesem Artikel werde ich zuerst einige der Hauptergebnisse einer vergleichenden Untersuchung in fünf Ländern der Europä-



ischen Union darstellen, deren Thema die Auslegung und Umsetzung der interkulturellen Bildung war. Diese Fragestellung berührt alle genannten Faktoren der Diversität, wobei ethnokulturelle Zugehörigkeiten, Sprachen und Religionen hervorstechen, weil sie im Schulalltag als Unterschiede – oft in problematisierender Weise – wahrgenommen werden. In dem zweiten Teil werde ich meine Schlussfolgerungen aus der vergleichenden Studie darlegen. Darin besteht aus meiner Sicht die Herausforderung – im Sinne einer konkreten Aufgabenstellung – für die Schulpädagogik. Abschliessend formuliere ich Betrachtungen zur Umsetzung in die Bildungspraxis (vorschulische Erziehung, Schule und Lehrerinnen- und Lehrerbildung).

## Interkulturelle Bildung

Die interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule stellt seit etwa Mitte der 1970er Jahre – oder sogar noch länger, wenn wir die Debatten im Vorfeld der Einführung des Begriffs «interkulturelle Bildung» betrachten (Vorstufe war die sogenannte «Ausländerpädagogik») – ein wichtiges Thema politischer Diskussionen und Projekte innerhalb europäischer Organisationen und europäischer Institutionen dar.<sup>1</sup> Grund dafür sind erstens die internationalen Migrationsbewegungen, die sich besonders nach dem Zweiten Weltkrieg verstärkt haben, zweitens die historische Mehrsprachigkeit und kulturelle Vielfalt vieler europäischer Länder und Europas insgesamt, und drit-

tens die auch theoretisch begründete Notwendigkeit, schulische, ausserschulische und informelle Bildung kulturell offener zu gestalten. Dadurch sollen Kinder, Jugendliche und Erwachsene zu mündigen Bürgern werden, die sich der Vielfalt bewusst sind und sie zu schätzen wissen, damit sie zum interkulturellen Dialog – weltweit und ungeachtet der Herkunft – befähigt werden. Bestandteil dieses interkulturellen Um Denkprozesses ist es, Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund zu helfen, ihren Weg in der Vorschul- und Schulbildung, im Beruf und in der Gesellschaft zu finden, indem eine spezielle Sprach- und Integrationsförderung sowohl in der Sprache des Aufnahmelandes (L2) als auch in der jeweiligen Muttersprache oder Herkunftssprache (L1) gewährt wird. Bei Anwendung auf den Pflichtschulunterricht ist die interkulturelle Erziehung eine Querschnittsdimension (Allemann-Ghionda, 2009) die in mehreren Fächern zum Ausdruck kommen und sich auf Aktivitäten außerhalb der Schule erstrecken kann, zum Beispiel Austausch- und Partnerschaftsprogramme (SOCRATES, COMENIUS). Die Europäische Kommission und der Europarat beschränken sich nicht auf allgemeine Empfehlungen, sie organisieren auch Tagungen und veröffentlichen Arbeitsinstrumente für den Unterricht (European Commission, 2002).

Die Europäische Kommission führt in regelmäßigen Abständen Erhebungen durch, um zu überprüfen, wie die Bildungssysteme der Mitgliedstaaten mit der interkulturellen Bildung oder ähnlichen Konzepten arbei-

ten. Dazu zählen zum Beispiel auch multikulturelle beziehungsweise antirassistische Erziehung, citizenship education (eine modernisierte Version der herkömmlichen Gemeinschaftskunde, in der ausdrücklich die soziokulturelle, religiöse und sprachliche Vielfalt angesprochen wird) oder Erziehung zur Wertschätzung der Vielfalt.

## Umsetzung an EU-Schulen

In einer im Auftrag des Europaparlaments erstellten Studie wurde der Frage nachgegangen, ob und wie die programmatischen Erklärungen der EU-Mitgliedstaaten in schulische Praxis umgesetzt werden (Allemann-Ghionda, 2008b). Die entscheidende Frage lautet, ob und wie auf europäischer Ebene konzipierte Strategien, in denen die Einbindung von Vielfalt, die Förderung der Mehrsprachigkeit und des interkulturellen Dialogs, die Integration von Zugewanderten und anderen kulturellen Minderheiten sowie gleiche Bildungschancen für alle deutlich befürwortet werden, in nationalen Konzepten und im pädagogischen/schulischen Arbeitsalltag der Staaten der Europäischen Union ihren Widerhall finden. Diese Frage stellt sich, weil die Medien – in manchen Ländern dramatischer als in anderen – immer wieder über das Scheitern der Integration und über das niedrigere Bildungsniveau von Schülerinnen und Schülern mit Migrations- oder Minderheitenhintergrund im Vergleich zu einheimischen berichten. Dieser Umstand wird von mehreren Forschungsberichten der OECD bestätigt, vor allem nach den Ergebnissen der internati-

onalen PISA-Erhebungen ab 2000. Nicht nur politische Parteien, Behördenbeamte, sondern auch Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler stellen die Angemessenheit und Wirksamkeit der interkulturellen Erziehung immer wieder in Frage oder geben ihr die Schuld an einer Verschärfung des Partikularismus. Meist ohne dabei genau zu wissen, was interkulturelle Erziehung bedeutet, ob und wo das Konzept überhaupt verwirklicht wurde oder ob eine empirische Beziehung zwischen der Umsetzung der interkulturellen Erziehung beziehungsweise ähnlichen Konzepten und der Integration und dem Bildungserfolg von Migrantinnen und Migranten sowie Minderheiten nachweislich vorhanden ist.

Als Forschungsansatz wurde die Methode der qualitativen empirischen, vergleichenden Untersuchung gewählt. Die Studie hat versucht, auf die komplexe Frage der Umsetzung Antworten zu finden, indem Vergleiche auf mehreren Ebenen angestellt wurden: erstens zwischen den Verlautbarungen offizieller Grundsatzdokumente europäischer Organisationen und den Erklärungen in Grundsatzdokumenten einzelstaatlicher Regierungen; zweitens zwischen offiziellen nationalen politischen Strategien und Leitlinien und deren Umsetzung in ausgewählten Beispielen für «best practice» (bewährte Praxis). Drittens besteht eine weitere Vergleichsebene zwischen fünf Ländern: Deutschland, Frankreich, Vereinigtes Königreich, Italien und Ungarn. Diese Länder stehen für fünf unterschiedliche Arten des Umgangs mit interkulturellen Fragen. Der qualitativ empirische, vergleichende methodische Forschungsansatz ermöglicht eine eingehende Erkundung der Situation in den ausgewählten Ländern durch die Anwendung von Methoden wie Dokumentenanalyse, Interviews mit Experten sowie E-Mail-Befragungen zu speziellen Themen oder für zusätzliche Auskünfte. Basierend auf einer Kombination dieser Methoden und Informationsquellen wurden fünf Fallstudien erstellt.

Deutschland, Frankreich und das Vereinigte Königreich sind «alte» Einwanderungsländer mit sehr unterschiedlichen Traditionen im Hinblick auf ihre Einwanderungspolitik, ihr Bildungssystem und ihre pädagogischen Ansätze. Italien ist ein vergleichsweise «neues» Einwanderungsland. Ungarn ist der Europäischen Union erst vor kurzem beigetreten, und in diesem Land steht nicht so sehr die Frage der Einwande-

rung, sondern – wie in allen Mitgliedstaaten Osteuropas – die der Integration nationaler ethnischer Minderheiten wie der Fahrenden im Mittelpunkt. Die fünf Fallstudien stellen verschiedene politische und soziale Situationen dar, die für einen aufschlussreichen Vergleich geeignet erscheinen, zugleich aber auch für die Herausarbeitung unterschiedlicher Arten von bildungspolitischen Konzepten, die für viele der anderen EU-Mitgliedstaaten charakteristisch sind.

## Fünf EU-Länder

Gemeinsame Probleme in allen fünf Ländern sind: unzureichende Instrumente für die Qualitätssicherung des Unterrichts, unzureichende Lehrerbildung, vor allem im Bereich der Fortbildung, und wenig nationales sowie lokales Engagement bei der Umsetzung europäischer Politiken zur interkulturellen Bildung und Erziehung. In vier Ländern besteht eine allgemeine Tendenz zur Förderung der Assimilation (was nicht dasselbe ist wie Integration) sowie zur ausschließlichen Unterrichtung der Sprache des Aufnahmelandes. Ungarn erscheint hierbei als Ausnahme, da der Unterricht in den Minderheitensprachen Teil der Bildungspolitik ist. Interkulturelle Bildung (oder verwandte Konzepte) werden als notwendig beschrieben, vor allem in den Gegenden, in denen Migranten- oder Minderheitenschüler leben; keine besondere Erwähnung findet jedoch interkulturelle Bildung in ländlichen Gebieten. Auf diesen Aspekt (Stadt/Land) wird auch in einer Erhebung von Eurydice (2004) nicht eingegangen. In den fünf Fallstudien lassen sich mehrere Arten allgemeiner Strategien und bewährter Praxis im Zusammenhang mit interkultureller Bildung (und ähnlichen Konzepten wie Erziehung zur Wertschätzung der Vielfalt, integrative Erziehung und citizenship education) an Schulen nachweisen, die auch in anderen Mitgliedstaaten anzutreffen sind.

Interkulturelle Bildung (oder ähnliche Konzepte) lassen sich umsetzen

- A.** in Bildungssystemen, die strukturell integrativ sind, und
- B.** in Bildungssystemen, die strukturell selektiv und exklusiv sind. Interkulturelle Bildung kann sich
- C.** vor allem an Migranten- und Minderheitenschülerinnen/-schülern oder
- D.** ausdrücklich an sämtliche Schülerinnen und Schüler richten. Ausserdem können

**E.** interkulturelle und diversitätsbezogene Fragen heruntergespielt und Konzepten wie Solidarität oder nationaler Zusammenhalt, manchmal im Unterrichtsfach citizenship education, untergeordnet werden.

In allen Mitgliedstaaten ist die Umsetzung erklärter bildungspolitischer Strategien eher schwierig. Ein Problem ist die erfolgreiche Ausbildung und Integration von Migranten- und Minderheitenschülerinnen und -schülern aus Familien mit niedrigem Einkommen und bescheidenem Bildungsniveau. Ein grosser Teil der Zugewanderten stammt in den meisten Ländern aus solchen Schichten. Das andere Problem besteht in dem Widerspruch zwischen interkulturellen Ideen und dem nationalen und monokulturellen Denken sowie den ethnokulturellen und sozialen Vorurteilen in der Gesellschaft und in den Schulen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass in allen Ländern das Problem des Ausgleichs sozialer Ungleichheit die Hauptfrage darstellt, die bereits seit den 1960er Jahren im Mittelpunkt steht und aktueller denn je ist. Soziale Ungleichheiten lassen sich jedoch nicht dadurch kompensieren, dass im Namen der Gleichbehandlung die kulturelle und sprachliche Vielfalt, Fragen im Zusammenhang mit der Identität von Minderheiten sowie mit dem interkulturellen Dialog an Schulen und – allgemeiner – die Herausforderungen der Diversität ignoriert werden. Im Gegenteil, es bedarf der Anerkennung und Achtung der sprachlichen und soziokulturellen Vielfalt – und aller Formen der Diversität –, um sozialer Ausgrenzung vorzubeugen.

In der Schulbildung wirken nicht nur bestimmte nationale politische Strategien, sondern auch manche Ansätze der OECD dem diversitätsfreundlichen und interkulturellen Kurs europäischer Politiken entgegen. Vor allem seit PISA trägt die OECD in erheblichem Masse zur Legitimierung von Tendenzen zur ausschliesslichen Verwendung der Sprache des Aufnahmelandes bei – auf Kosten von Migranten- und Minderheitensprachen und der zweisprachigen Erziehung (Allemann-Ghionda u. Pfeiffer, 2008). Als Gegenbewegung zu europäischen Politiken zur Förderung der Vielfalt wird wieder verstärkt der Assimilation das Wort geredet (Allemann-Ghionda, 2008a). Hierbei handelt es sich um eine politische Herausforderung, derer sich die Institutionen der EU durchaus bewusst sind, auf die aber noch wirksamer reagiert werden muss.

## Herausforderung an die Schulpädagogik

Für die Umsetzung geeigneter und wirksamer bildungspolitischer Strategien, ob sie nun als interkulturelle Bildung oder integrative oder diversitätsfreundliche Erziehung oder citizenship education bezeichnet werden, sind geeignete strukturelle Bedingungen notwendig. Einige wichtige Aspekte dazu werden im Folgenden aufgeführt:

- Monitoring und Qualitätssicherung dessen, was an Schulen unterrichtet wird;
- Schulreformen, durch welche der frühen Auslese sowie Mechanismen der sozialen und ethnischen Ausgrenzung entgegenge wirkt werden kann. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die meisten Schulsysteme in Europa und in aller Welt die frühe Selektion aufgegeben haben und bemüht sind, Gesamtschulen für alle bis zum Alter von 14, 15 oder sogar 16 Jahren anzubieten – sehr oft als Ganztagschulen (Döbert, Hörner, von Kopp u. Mitter, 2004);
- Das Ganztagsmodell verspricht dem vielerorts noch üblichen Halbtagsmodell überlegen zu sein, weil dadurch mehr Zeit und mehr pädagogische Möglichkeiten der schulischen Förderung und des sozialen Lernens eröffnet werden (Jarausich u. Allemann-Ghionda 2008);
- Qualifizierte frühkindliche Erziehung und Betreuung, bei der auf besondere Bedürfnisse von Kindern mit Migrationshintergrund eingegangen wird. Es ist empirisch belegt, dass frühkindliche Erziehung und Betreuung in qualifizierten Einrichtungen eine wertvolle Unterstützung für Familien darstellt und für alle Kinder von grösstem Nutzen ist. Besonders, wenn diese in sozial benachteiligten Verhältnissen aufwachsen oder wenn sie eine frühe und kontinuierliche sprachliche Förderung in L2 und L1 benötigen (OECD, 2006);
- Professionell gestalteter Sprachunterricht sowohl in L2 als auch in L1, wozu geeignete Zeiträume, eine ausreichende An-

zahl von Förderjahren und entsprechende finanzielle Mittel erforderlich sind;

- Unterrichtsmethoden, die integrativ, kooperativ und individualisiert sind und nicht dem Kriterium der ethnischen Etikettierung, sondern den individuellen Lernbedürfnissen folgen;
- Die Aus- und Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern, ausdrücklich zu interkultureller Bildung, Integration der Diversität und/oder citizenship education;
- Verbreitung und Multiplikation bewährter Strategien über geeignete Kanäle wie zum Beispiel Lehrer(innen)aus- und fortbildung oder Internet;
- Untersuchungen auf Mikroebene (im Unterricht beziehungsweise an der Basis), aufgrund derer mehr darüber in Erfahrung gebracht werden kann, was im Alltagsleben an den Schulen tatsächlich geschieht;
- Wirksamere Formen des Dialogs zwischen Forschung und bildungspolitischer Entscheidungsfindung.

Die Thematik der Diversität wurde in Deutschland wie auch in vielen anderen Einwanderungsländern von der interkulturellen Pädagogik entdeckt und zum pädagogischen Thema gemacht. Parallel hat sich die Heilpädagogik – aus einer anderen Perspektive – mit der Frage der Inklusion und der angemessenen Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bedürfnissen befasst. Theoretische und bildungspolitische Debatten haben Diversität unter dem Blickwinkel Geschlecht und Gender zum Thema gemacht. Heute fliessen diese drei ehemals parallelen Diskussionszweige zusammen – sie sind immer mehr ineinander verflochten. Dies macht noch deutlicher, dass Themen im Zusammenhang mit Interkulturalität und Diversität auf keinen Fall einer besonderen Schulpädagogik vorbehalten bleiben sollen. Die allgemeine Schulpädagogik täte gut daran, sich der Fragestellungen um Interkulturalität und Diversität vermehrt anzunehmen und sie als Querschnittsdimension zu ver-

stehen. Schulische Institutionen und ihr Umfeld sind heute in einer Weise und in einem Ausmaß von Diversität durchdrungen, dass die Illusion der Homogenität ebenso wirklichkeitsfremd ist wie die Illusion der Chancengleichheit (Bourdieu u. Passeron, 1971). Erst wenn Lehrpersonen während ihrer Erstausbildung und in periodisch wiederkehrenden Fortbildungen lernen, die Diversität in ihren vielen Aspekten zu erkennen und als normal zu akzeptieren, und erst wenn sich dieses Wissen und Verstehen auch didaktisch niederschlägt, wird die Schulpädagogik in der gegenwärtigen Welt, deren Bildungsinstitutionen die gesamte gesellschaftliche Diversität beinhalten, angekommen sein.

## Die Tücken der Umsetzung

Welche Hindernisse sind gegebenenfalls zu überwinden, um die Ideen der interkulturellen Erziehung und einer konstruktiven pädagogischen Behandlung von Diversität umzusetzen? Die Schweiz als nicht EU-Mitglied kennt seit den 1980er Jahren eine lebhafteste Debatte über interkulturelle Bildung. Bildungspolitisch wurde der Begriff zwar zögernd, aber schließlich doch rezipiert – in EDK-Empfehlungen wie in kantonalen Lehrplänen. Empirische Untersuchungen wie etwa diejenige, die Doris Edelmann im Kanton Zürich durchgeführt hat, zeigen jedoch, dass Lehrpersonen keineswegs immer Ansichten vertreten, die einer Inklusion von Diversität (insbesondere bezogen auf Interkulturalität) entsprechen (Edelmann, 2007). Dies verwundert kaum, denn in der Gesellschaft gibt es viele Arten, Diversität wahrzunehmen und diese persönlich und institutionell zu behandeln. Warum sollten Lehrpersonen davon ausgenommen sein?

In den Bildungssystemen der EU-Länder, welche die hier vorgestellte Studie näher betrachtet hat, wird der Begriff «interkulturelle Bildung» sehr unterschiedlich aufgefasst. Es zeichnet sich die Tendenz ab,



# Plattform 2. Sprache

in der beruflichen Grundbildung

[www.2Sprachen.ch](http://www.2Sprachen.ch)

[www.2Langues.ch](http://www.2Langues.ch)

den Begriff der Diversität auch in der Schulpolitik anzuwenden, aber die Diskrepanz zwischen Rhetorik (Absichtserklärungen) und lokaler Schulpraxis sowie Praxis der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist nicht zu übersehen. Es liegt nahe sich zu fragen, warum es vielerorts schwer fällt, eine pädagogische Idee anzunehmen und umzusetzen, für die vieles spricht, und was empfohlen werden kann, um dies zu ändern.

Im theoretischen Diskurs wird der Begriff «interkulturelle Bildung» einer strengen Kritik unterzogen, vor allem in der Hinsicht, dass eine Überbetonung der kulturellen Differenz irreführend ist. Schülerinnen und Schüler sind ebenso wenig wie Lehrpersonen und Eltern in statischen Herkunftskulturen gefangen. Sie sind in erster Linie Individuen, die mehrere kulturelle Einflüsse verarbeiten, möglicherweise zwei oder mehrere Sprachen sprechen oder zumindest verstehen, einen bestimmten sozioökonomischen Hintergrund und Status haben, und darüber hinaus viele weitere (veränderliche) Eigenschaften aufweisen, die mit der tatsächlichen oder vermeintlichen Verschiedenheit der Kulturen nichts zu tun haben. Kulturen verändern sich permanent und sind weder rein noch in sich geschlossen, sondern hybrid – um so mehr unter den Bedingungen der Globalisierung. Jede pädagogische Handlung, die ein interkulturelles oder diversitätsbewusstes Ziel verfolgt, sollte das Risiko des statischen Kulturbegriffs präsent haben. Fehlt diese kritische Distanz, besteht das Risiko der Verfestigung von Vorurteilen und ethnokulturellen Stereotypen. Das interkulturelle oder das diversitätsbewusste Curriculum bildet das Rückgrat einer interkulturellen Bildung: Soziales Lernen aufgrund oder ausgehend von gelebten interkulturellen Begegnungen ist eine notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung. Die positive Wahrnehmung und Förderung der Mehrsprachigkeit kann nur dem Bildungserfolg förderlich sein, wenn vernünftige, wissenschaftsbasierte Konzepte der Didaktik der Zweitsprache (in deutschsprachigen Ländern bzw. Regionen: Deutsch) sowie der Didaktik der Herkunftssprache angewandt werden. Wenn dies nicht geschieht, erschöpft sich das Postulat der Wertschätzung von Mehrsprachigkeit in einem unverbindlichen und folgenlosen Mantra.

In der Praxis der Bildungsbehörden wird das Thema der interkulturellen Bildung (beziehungsweise ähnlicher Konzepte) ein-

schließlich der Förderung von Schülern mit Migrationshintergrund zwar meist verbal als wichtig anerkannt, aber wenn es darum geht, Prioritäten zu setzen und Gelder zuzuweisen, «bleiben Migrantenkinder immer auf der Strecke»<sup>2</sup>. Dies hat zur Folge, dass Schulen – mit Ausnahme von lobenswerten Projekten wie QUIMS im Kanton Zürich – meistens nicht gut genug ausgestattet sind und daher die Voraussetzungen nicht erfüllen, um eine qualifizierte und nachhaltige Förderung namentlich im sprachlichen Bereich anzubieten.

In der Praxis des Schulunterrichts und der universitären Lehre zeigt sich, dass die in der Forschung (Theorie und Empirie) erarbeiteten Erkenntnisse mitunter so ankommen, dass sie nicht wieder zu erkennen sind. Eine Prüfungskandidatin berichtete kritiklos, dass in der Schule, in der sie ihr Praktikum absolviert hat, Lehrpersonen im Zusammenhang mit Schülerinnen mit Migrationshintergrund die Neuschöpfung «Zweisprachige Einsprachigkeit» gebrauchen würden.<sup>3</sup> Nicht selten bekommt man auf die Frage, worin ein interkultureller Unterricht bestehen könnte, Antworten wie «ich würde den Schüler fragen: «Wie war es bei Dir im Kosovo?»». Vorurteile, ethnisch «begründetes» Defizitdenken sowie die simplistische Erbschaft der stigmatisierenden «Ausländerpädagogik» sind so mächtig, dass sie gegen Jahrzehnte der interkulturellen Bildung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (die allerdings nirgendwo für alle verpflichtend ist) resistent sind.

Zwei Arten der strukturellen Reform versprechen vorteilhaft zu sein: Erstens die Umwandlung der mehrgliedrigen Sekundarstufe in integrative Formen (Gesamtschule, comprehensive school, collège, scuola media unica und ähnliches); zweitens eine Organisation der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, in welcher in einem Kerncurriculum festgelegt wird, dass die Themen Interkulturalität und Diversität (und damit verwandte Themen) für alle verbindlich sind. Dies setzt wiederum voraus, dass durch gezielte Nachwuchsförderung an den Hochschulen eine ausreichende Anzahl von Dozierenden sich qualifizieren und in Lehre und Forschung tätig werden kann. Die grosse Nachfrage der Studierenden bestätigt, dass Diversität und Interkulturalität das Erleben zahlreicher Studierender widerspiegelt und dass das Bedürfnis, sich in dieser Hinsicht zu bilden und zu professionalisieren verbreitet ist.

Diversität als Normalität und strukturelle Einbettung geeigneter Inhalte sind also durchaus die Leitideen. Schliessen möchte ich mit einem Zitat, das auf besonders treffende Art die Problematik der Diversität und der Gleichheit auf den Punkt bringt: «We are deeply diverse in our internal characteristics (such as age, gender, general abilities, particular talents, proneness to illnesses, and so on) as well as in external circumstances (such as ownership of assets, social backgrounds, environmental predicaments, and so on). It is precisely because of such diversity that the insistence on egalitarianism in one field requires the rejection of egalitarianism in another» (Sen, 1995: xi).

Der Notwendigkeit einer besonderen Aufmerksamkeit gegenüber Interkulturalität und Diversität können sich weder die vorschulische Erziehung noch die Schule noch die Lehrerbildung entziehen. □

#### Literatur

- Allemann-Ghionda, C.** (2008a): Für die Welt Diversität feiern - im heimischen Garten Ungleichheit kultivieren? Von gegenläufigen Entwicklungen in der Politik, Theorie und Praxis der interkulturellen Bildung in Europa. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54 (1), S. 15-33.
- Allemann-Ghionda, C.** (2008b): Intercultural Education in Schools. In cooperation with Deloitte Consulting; with S. Rühle and J.-M. Theirin. Brussels: European Parliament.
- Allemann-Ghionda, C.** (2009): Interkulturalität und interkulturelle Bildung. In: Andresen, S., Casale, R., Gabriel, T., Horlacher, R., Larcher Klee, S. u. Oelkers, J. (Hrsg.). *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft*. (S. 424-437). Weinheim u. Basel: Beltz.
- Allemann-Ghionda, C. u. Pfeiffer, S.** (Hrsg.). (2008): *Bildungserfolg, Migration und Zweisprachigkeit – Perspektiven für Forschung und Entwicklung*. Berlin: Frank u. Timme.
- Bourdieu, P. u. Passeron, J.-C.** (1971): *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchung zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreich*. Stuttgart: Klett.
- Dietz, A.** (2007): Keyword: Cultural Diversity. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10 (1), S. 7-30.
- Döbert, H., Hörner, W., von Kopp, B. u. Mitter, W.** (Hrsg.). (2004): *Die Schulsysteme Europas*. Hohengehren: Schneider.
- Edelmann, D.** (2007): *Pädagogische Professionalität im transnationalen Raum. Eine qualitative Untersuchung über den Umgang von Lehrpersonen mit der migrationsbedingten Heterogenität ihrer Klassen*. Münster: LIT.
- Eurydice** (2004): *Die schulische Integration der Migrantenkinder in Europa* Brüssel: Europäische Kommission.
- Jarusch, K. H. u. Allemann-Ghionda, C.** (2008): *Zeitpolitik der Kinderbetreuung und Grundschulbildung*. Aus *Politik und Zeitgeschichte* (23), S. 3-7.
- OECD** (2006): *Starting Strong II. Early Childhood, Education and Care*. Paris: Organisation for Economic Co-Operation and Development.
- Sen, A.** (1995): *Inequality Reexamined*. First Harvard University Press paperback edition. New York, Cambridge (Mass.): Russell Sage Foundation, Harvard University Press.

1 Die Ursprünge (zeitlich und inhaltlich) der multicultural education in den USA, in Kanada sowie in anderen Ländern und Weltteilen können hier aus Platzgründen nicht berücksichtigt werden.

2 Aussage eines Referenten der Bezirksregierung der Stadt Köln, persönliches Gespräch, Oktober 2009.

3 Staatsexamen, mündlich, Köln, Oktober 2009



**swch.ch**  
schule und weiterbildung schweiz



## **Kursprogramm Chur 12.–23. Juli 2010** **swch.ch – wo weiterbilden freude macht**

Die «Schweizerischen Kurse» finden vom  
12.–23. Juli 2010 in Chur statt.

Anmeldungen unter  
[www.swch.ch/de/kurse](http://www.swch.ch/de/kurse)

Kursprogramm bestellen  
[swch.ch](http://swch.ch)  
Bennwilerstrasse 6 · 4434 Hölstein  
[info@swch.ch](mailto:info@swch.ch) · 061 956 90 70



# Neue Studien über die Auswirkungen von Mehrsprachigkeit

*Auf einer Diskussionsveranstaltung der «Interessensgemeinschaft Erstsprachen» (IGE) präsentierten Edina Caprez-Kropf und Urs Moser ihre Studien zur Auswirkung von Erstsprachenförderung auf den Spracherwerb von Kindern. Die von Ingrid Gogolin und Ursula Neumann herausgegebene Publikation «Streitfall Zweisprachigkeit» gibt einen Überblick zum Forschungsstand und den wissenschaftlichen Kontroversen hinsichtlich der Auswirkungen von Mehrsprachigkeit.*

Johannes Gruber

Die Diskussionsveranstaltung der IGE «Welchen Einfluss haben Erstsprachen auf die (mehrsprachige) Sprachentwicklung von Kindern?» fand im April 2009 an der PH Zürich statt. Die Linguistin Edina Caprez-Kropf stellte dort Teilergebnisse ihrer noch unveröffentlichten Forschungsarbeit «Entwicklung der Erst- und Zweitsprache im interkulturellen Kontext» vor, in der sie die Unterschiede der Sprachentwicklung bei türkisch und albanisch sprechenden Migrantenkinder mit und ohne Erstsprachenförderung untersucht. Ihre Längsschnittstudie, die auf quantitativen Daten beruht, vergleicht die Sprachleistungen der Gruppen mit und ohne Förderung und zeigt, dass selbst geringfügiger HSK-Unterricht positive Wirkungen auf die Erstsprachenentwicklung hat.

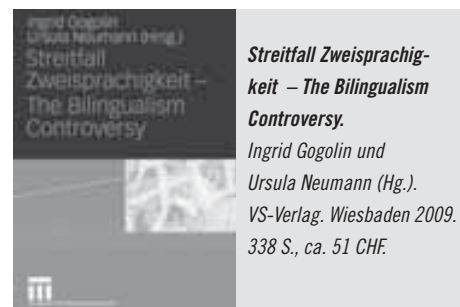
Von ähnlichen Ergebnissen berichtete Urs Moser, der die vom Schweizer Nationalfonds unterstützte Studie «Entwicklung der Sprachkompetenzen in der Erst- und Zweitsprache von Migrantenkinder» durchführte. Ausgangspunkt dieser Forschungsarbeit war die Beobachtung, dass die Schulerfolge – auch die Sprachentwicklung – von Migrantenkinder in der Schweiz schlecht sind, sowohl im Vergleich mit «einheimischen» Kindern wie auch mit Migrantenkinder in anderen europäischen Ländern. Oft versucht man dies damit zu erklären, dass viele dieser Kinder bei Schuleintritt gravierende Defizite in der Unterrichtssprache aufweisen. In der Studie überprüft Moser, inwiefern vorschulischer HSK-Unterricht – je zwei Lektionen in 48 Wochen über zwei Jahre verteilt – in Verbindung mit Sprachförderung in den Familien (Vorlesen von Geschichten) dem entgegenwirken kann.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Förderung sich auf die Kompetenzen in der Erstsprache, auf allgemeine kognitive Fähigkeiten und das Selbstbewusstsein der Kinder

positiv auswirkt. Ebenso wie Edina Caprez-Kropf kann Moser kaum Auswirkungen auf die Zweitsprache Deutsch feststellen. Bemerkenswert ist, dass die Lernfortschritte in der Erstsprache bei den geförderten Kindern so gross sind, dass kein Unterschied zu den Erstsprachenkenntnissen der «einheimischen» Kinder besteht. Der Lernfortschritt in der Zweitsprache Deutsch ist zwar ebenfalls gross, der bei Eintritt in den Kindergarten bestehende erhebliche Unterschied zu den Schweizer Kindern – vor allem im Wortschatz – konnte jedoch nicht aufgeholt werden. Die von Moser erhobenen Daten haben zweifellos lediglich eine sehr begrenzte Aussagekraft. Unklar bleibt, ob bei einer länger andauernden, intensiveren Förderung der Erstsprache auf Dauer nicht doch positive Wirkungen auf die Erstsprache hätten gemessen werden können.

Auch generell mangelt es an aussagekräftigen Studien zu den Auswirkungen von Mehrsprachigkeit. Dass klärende Untersuchungen noch weitgehend fehlen, wurde ebenfalls auf einer Tagung an der Universität Hamburg im Oktober 2007 deutlich. Der von Ingrid Gogolin und Ursula Neumann herausgegebene Band «Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy» dokumentiert die Beiträge dieser Tagung und präsentiert eine Reihe von Studien, die je nach Methode und disziplinärer Vertorfung zu unterschiedlichen Ergebnissen kommen.

Ellen Bialystok weist darauf hin, dass in ihren Untersuchungen «bilinguale» Personen zwar einen geringeren Wortschatz als «monolinguale» aufweisen, dabei aber in «Sprachverarbeitung» und «Differenzierungsfähigkeit» besser abschnitten. Dagegen schliesst Hartmus Esser aufgrund des von ihm untersuchten Datensatzes, dass bei Migrantinnen und Migranten hinsichtlich Erst- und Zweitspracherwerb ein «Nullsummenproblem» auftritt, sodass zunehmende Fähigkeiten in der einen Sprache



mit Defiziten in der anderen erkaufte werden. Auch sei dabei das Einreisearcher von grosser Bedeutung.

Aus linguistischer Perspektive widerspricht Peter Auer den Schlussfolgerungen Essers, indem er zeigt, dass Mehrsprachigkeit eine eigenständige Kompetenz ist. «Codeswitching» und «Codemixing» bestimmen dabei die alltägliche Sprachverwendung und haben so auch identitätsbildende Funktionen, die durch Essers Datensatz nur unzureichend erfasst werden.

Auch Katharina Brizic verweist auf die Mängel vieler quantitativer Studien, deren Aussagewert schon daran leidet, dass Angaben der an den Untersuchungen teilnehmenden Personen nicht historisch und herkunftsspezifisch problematisiert und damit letztlich nicht korrekt erfasst werden. Deswegen könne auf qualitative Forschungsansätze nicht verzichtet werden, die – etwa mithilfe von Tiefeninterviews – differenziert die Geschichte der Zugewanderten erfassen. Durch wirkliche Kenntnis der Familiensprachen und der Sprachwerberprozesse werde damit eine «Einbettung des Spracherwerbs in soziale Gegebenheiten» geleistet.

Wie Utz Mass anhand ihrer Studie zum Sprach- und Schriftwerb von marokkanischen Kindern in Deutschland ausführt, verfügen diese im Sinne von Metakompetenzen über beachtliche schriftsprachliche Fähigkeiten. Diese würden aber in deutschen Schulen, die einen «monolingualen Habitus» (Gogolin) fördern, oft nicht erkannt: «Was

[dagegen] sichtbar ist, sind die Abweichungen von der deutschen Norm, die ihre Einstufung als Haupt- bzw. Sonderschüler legitimieren.» (159)

Auch Rosemarie Tracy betont die metasprachlichen Kompetenzen und das hohe Transferpotential, die Mehrsprachigkeit mit sich bringt. Um diese zu fördern, sei es nötig, die «Rotstiftperspektive» zu überwin-

den. Hans Jürgen Krumm, der die positiven Auswirkungen der Mehrsprachigkeit auf Selbsteinschätzung, Bildungsaspiration und Familiensolidarität hervorhebt, fordert, dass die schulische Bewertung mehrsprachiger Kinder «Bildungs- und Lerngeschichten» im Blick haben müsse

Ingrid Gogolin betont, dass für migrantische Schülerinnen und Schüler aus

bildungsarmen Schichten die Differenz zwischen Alltagssprache und «Bildungssprache» besonders schwierig zu überwinden sei. Diese «Kinder profitierten vor allem von Lehrstrategien, bei denen die Differenzen zwischen bildungssprachlicher und alltäglicher Rede kontinuierlich, explizit und systematisch im Unterricht bearbeitet wird.» (272) □

## 75 Jahre Ecole d'Humanité

**Das Buch über die reformpädagogische Schule in Goldern am Hasliberg ist eine Art bunter Wandteppich: Eine Sammlung von «stark biografischen» Texten, die das persönliche Erleben der Schule, das Leben in der Schule, ihre Philosophie, das Schöne und das Schwierige berühren, die mit ihrer Offenheit, mit ihrer Ungeschminktheit anrühren.**

Susi Oser

**N**och stets hängen im ehemaligen Arbeitszimmer von Paul Geheeb, dem Gründer der Ecole d'Humanité, Portraits von Einstein, Gandhi, Pestalozzi, Beethoven, Albert Schweizer, Maria Montessori, Hermann Hesse und anderen. Er, der unter anderem Theologie, Philosophie und Psychiatrie studiert hatte, gegen den Alkoholismus im Proletariat ebenso kämpfte wie für die Rechte der Frau, eröffnete 1910 in Hessen die noch heute bekannte Odenwaldschule, die zur deutschen reformpädagogischen Bewegung der Landerziehungsheime zählt. Wie viele reformpädagogische Schulen musste auch sie 1933 ihre Tore schliessen. In einer Odyssee von Genf über das Schloss Greng bei Murten nach Schwarzsee langte sie schliesslich in Goldern am Hasliberg an, wo sie sich stetig entwickelte und erweiterte, zum Dorf im Dorf wurde.

### Paul hat gesagt

Paulus, wie man ihn an der Schule nennt, war eine charismatische Gestalt, ein seltsamer «Mann mit langem Bart und nackten Waden», letzteres auch mitten im Winter. Ruth Cohn, Begründerin der Themenzentrierten Interaktion, die Jahre an der Ecole verbrachte und die Schule wesentlich mitprägte, beschrieb, wie er auch nach seinem Tod präsent blieb als der, «der gedacht und gesagt hat». Sehr vieles, «auch Verschiedenes, auch sich Widersprechendes» habe er gesagt, «weil er einer Idee nachlebte, die

immer wieder neu gestaltet werden muss». Er hatte «einen geradezu religiösen Respekt vor dem Kind und dessen Entfaltung», wollte die Jugend in Freiheit erziehen, in einer «Schule der Menschheit» und der Menschlichkeit. In seiner Ansprache zum Beginn der erzieherischen Arbeit in der Schweiz erklärte Geheeb, er träume von «einer Gemeinschaft, der alles Leben (...) heilig ist, (...) die beherrscht wird von der Ehrfurcht vor menschlichen Persönlichkeiten und vor den Schöpfungen der Religion, der Kunst und der Wissenschaft, (...) vor dem Göttlichen, wo und wie immer es sich in Natur und Menschenleben offenbart». Ein «leidenschaftliches Streben, einander zu verstehen und zu helfen», stellte er sich vor, wozu ihm Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Verantwortungsübernahme wichtige Mittel waren. Ruth Cohn nennt ihn einen «Pionier der humanistischen Schulidee», welche die Ecole «in eigener Version» vertrete. Die dreizehn Schulportraits und Erlebnisberichte aus Innen- und Aussenperspektive geben ihr recht.

### Mitarbeiterinnen sagen

MitarbeiterIn war man früher schnell einmal, ob man nun durch Indien gereist oder nach Kanada ausgewandert war, vorübergehend als Briefträger oder als Kaminfeger gearbeitet hatte. Wichtig waren die eigene Überzeugung, ein inneres Feuer, ein fast grenzenloses Engagement und die Zufriedenheit mit einem mickrigen Lohn. Und klar war: Wer hier arbeitet, lebt auch hier – jahrzehntelang die einen, kurze Zeit die

andern, die es weiter treibt, die hier nicht finden, was sie gesucht haben oder die Energie nicht aufbringen, die gefragt ist. Für viele war der Einstieg schwierig: «Ich wäre sicher keine zwei Wochen in diesem Betrieb geblieben, wenn ich alleine hierher gekommen wäre», erzählt die eine, während die andere kurz und bündig festhält: «Ich war zwei Jahre lang sehr unglücklich». Man wurde ins kalte Wasser geworfen – früher zumindest. Doch es erwies sich meist rasch und immer wieder als warm: «Sie liessen mir grosse Freiheiten; ich spürte ihr Vertrauen in mich, ich durfte Fehler machen,



Hans Näf (Hg.): Eine menschliche Schule. Die Ecole d'Humanité von innen gesehen. Ecole d'Humanité 1934-2009. 75 Jahre in der Schweiz. Zytlogge, Bern 2009. 333 Seiten, ca. 36 CHF.

aus denen ich Wertvolles lernen konnte.»

Geheeb's Pädagogik ist kein geschlossenes System, gibt keine Anweisungen. Die pädagogische Grundhaltung ist wesentlich. «Es war, als ob meine bisherigen Vorstellungen von dem, was Schule ist und wie sie funktioniert, zuerst schmelzen mussten. Es war ein schmerzlicher Prozess. (...) Heute bin ich eine sehr glückliche Lehrerin.» Meist ist man hier Lehrperson und «Familienoberhaupt» zugleich, zu zweit oder zu dritt zuständig für eine altersgemischte Gruppe von Mädchen und Jungen. Eine anforderungsreiche und oft überfordernde Angelegenheit. Aber: «An der Ecole ist das Unterrichten ein beglückendes Erlebnis, nicht zuletzt, weil ich erlebe, mit welcher Begeisterung viele KameradInnen mitmachen und diese Art des Unterrichts schätzen.» «KameradInnen» werden die SchülerInnen genannt. Das ist gewöhnungsbedürftig, klingt aber respektvoll. Der gegenseitige Respekt wird von vielen erwähnt, auch von einem Mitarbeiter aus der Buchhaltung: «Ich wurde als gleichwertiger Mitarbeiter behandelt. Die freie und herzliche Umgebung und die grosse Hilfsbereitschaft aller Gemeinschaftsmitglieder habe ich immer sehr geschätzt.»

Was macht es aus, dass die anforderungsreiche Lehr- und Erziehungstätigkeit hier als beglückend, lustvoll und bedeutungsvoll wahrgenommen wird?

## Die Schule sagt

«Werde, der/die du bist.» Dieser Satz ist nicht nur Bestandteil des Leitbildes, er kommt in den verschiedenen Texten mehrfach vor, scheint in die Köpfe und Herzen der EcolianerInnen geschrieben. Die Pädagogik der Ecole wird als eine «auf Vertrauen basierende Pädagogik», beschrieben, als eine «Ermutigungspädagogik» auf der Grundlage gegenseitiger Wertschätzung. Ruth Cohn, die sich für die Wahrnehmung von Einzelbefindlichkeiten ebenso einsetzte wie für einen Abbau von Hierarchien, und Martin Wagenschein mit seiner Pädagogik des exemplarischen Lernens und seinem «Mut zur Gründlichkeit» waren eng mit der Schule verbunden und prägten neben Geheeb deren Werthaltungen und Kultur. Zu den zentralen Merkmalen der Ecole gehört die Mitsprache der SchülerInnen bei der Gestaltung des eigenen Lehrplans: Be-

gleitet von einer/m TutorIn wählen sie pro Kursperiode, die meist fünf Wochen dauert, drei Fächer, die sie jeweils am Morgen bearbeiten. Die Arbeit findet in kleinen, eher leistungs- als altershomogenen Lernteams von durchschnittlich acht Jugendlichen statt. Noten gibt es keine: In Gesprächen und Berichten wird die Arbeit der SchülerInnen reflektiert und dokumentiert. Es gibt weder Zeugnisse noch Prüfungen, kein Sitzenbleiben, kaum Hausaufgaben. Die Ecole will angstfrei erziehen, fördert und fordert aber durchaus Leistungen. So findet es ein Schüler «sehr schwer in diesem Kurs, weil

**«Die Ecole ist für mich wie eine Art Wandteppich, in welchen ich die verschiedenen Fäden meiner Träume und Leidenschaften, Freuden und Leiden hineinweben kann.»**

*Zitat einer langjährigen Schulmitarbeiterin*

F. totale Mitarbeit verlangt. Das ist für mich ganz ungewohnt, weil ich in der Staatsschule nur zuhören musste und überhaupt nichts zum Kurs beitragen musste.»

In den Nachmittagskursen wählen die Kinder musische, sportliche, handwerkliche und auch soziale Tätigkeiten, putzen das Schulhaus, halten Versammlungen ab. Die «Förderung sozialer Sensibilität» ist ein ebenso wichtiges Erziehungsziel wie die «Förderung des politischen Bewusstseins» und des Erlebens, gebraucht zu werden und sich einmischen zu können.

Aber auch eine «eigenartige Unzeitgemässheit» kennzeichnet die Ecole: Das kühle Duschen morgens um sechs Uhr dreissig gehört ebenso dazu wie das Verbot privater Handys, iPods und anderer Unterhaltungselektronik. «Wenn einer nur diese Regeln hört, denkt er: Die spinnen, die Ecolianer!» Der einfühlsam-liebevolle Brief eines Schulleiters an einen Schüler, welcher sich über das Musikverbot ärgert, macht den Grund für solche Einschränkungen verständlicher: Man will «die Langeweile nicht einfach wegschütten». In der Stille lässt sich suchen, was einem selber entspricht, können Träume, Wünsche und Ideen für das Leben entstehen. Gelegenheit zum bewussten Musikhören gibt es, denn «zu wenig geben ist Diebstahl ... zu viel geben ist Mord.»

## KameradInnen sagen

150 Jungen und Mädchen von zehn bis zwanzig Jahren aus verschiedensten Ländern lernen und leben an der Ecole. In ihren «olivgrünen Heften» schreiben sie nach jeder Kursperiode einen Bericht über ihre Arbeit und ihr Arbeiten – eine Form der Selbstbeurteilung und -reflexion. Eine Zitatsammlung aus diesen Heften gibt einen Einblick in die Sicht der SchülerInnen. «Irgendwie habe ich nicht richtig den Eindruck, dass ich hier Schule habe. Ich mache es eher freiwillig. Jedenfalls gefällt es mir in diesem Kurs sehr gut.» (16 Jahre) «Wir mussten alles selber herausfinden, daher zog sich das Ganze in die Länge. Ich bin unheimlich stolz, dass wir alles fast ohne Hilfe herausbekommen haben.» (14 J.) «Ich habe unheimlich viel gelernt, aber ich glaube, fast nur, weil mir der Kurs Spass gemacht hat.» (15 J.) «Das Gefühl, etwas nicht zu können, ist seltener geworden.» (17 J.) Neben solch positiven Lernerfahrungen gibt es auch andere. «G. ist

für mich ein interessanter Mensch, leider interessanter als Mathe. Denn eigentlich möchte ich schon die Mathematik verstehen lernen.» (16 J.) «Mathematik. Schlecht: mit dem einfachen Grund, Mathe ist doof und Geometrie auch. Ich bin noch nicht geschick genug, dass ich trotzdem lerne.» (16 J.) «Eigentlich möchte ich weiter Englisch nehmen, ich weiss aber nicht, ob ich bei L. bleiben soll. Ich komme zwar sehr gut mit ihm aus, aber er ist zu wenig streng.» (15 J.) Ein anderer Lehrer kommt besser weg: «Der Lehrer hat sich viel Mühe gegeben. Ich bin sehr zufrieden mit ihm.» (13 J.)

## Die Rezensentin sagt

So ähnlich hat man sich eine Schule der Menschheit und der Menschlichkeit immer schon vorgestellt. Schön, dass es sie am Hasliberg gibt! Im neuen Schuljahr wird die Ecole das Leitungsteam straffen, die Führung übergeben und gleichzeitig das Qualitätslabel Q2E anstreben. Ein mutiger Schritt – hoffentlich keiner in Richtung sauber verwalteter, strukturbereinigter Effizienz! Damit die Ecole auch weiterhin, wie es Martin Näf formuliert, «das Spiel Schule im Vergleich zu anderen Schulen [...] auf eine sehr kluge und humane Weise» spielt. □

## Selektionsdiskussion im Kanton Bern

### Bewegung für eine Volksschule ohne Selektion

*Gestützt auf die Bildungsforschung und die nachweislich sehr unterschiedlich gehandhabte Einteilung der Kinder in Real- und Sekundarstufe im Kanton Bern fordern rotgrüne PolitikerInnen im Parlament eine Schule ohne Selektion bis Ende neuntes Schuljahr. Dieses Anliegen wird unterstützt durch einen neu gegründeten Verein «Volksschule ohne Selektion».*



Corinne Schärer, Grossrätin Grüne Kanton Bern, Mitglied Bildungsausschuss vpod Region Bern

Seit der Einführung des 6/3 Modells kennt der Kanton Bern eine zweigliedrige Sekundarstufe, in welcher der Typus Realschule derjenige mit den tieferen und Sekundarstufe derjenige mit den höheren schulischen Anforderungen ist. Die Gemeinden können immerhin aus fünf Modellen für die Ausgestaltung der Sekundarstufe auswählen. Drei Modelle sind so genannte Zusammenarbeitsmodelle, das heisst sie sind durchlässig und ermöglichen durch Niveauunterricht den Wechsel vom Real- zum Sekundarstatus (oder umgekehrt). Der Übertritt in die Mittelschule erfolgt im Kanton Bern nach der achten oder neunten Klasse.

#### Grosse Unterschiede zwischen den Gemeinden

Die SP wollte vor einem Jahr vom Regierungsrat wissen, welche Übertrittsquoten in die Real- bzw. Sekundarschule die verschiedenen Gemeinden im Kanton aufweisen. Diese erstmalige Erhebung der Übertritte in die Oberstufe förderte Erstaunliches zutage: Der Anteil der Realschülerinnen und -schüler variiert je nach Gemeinde zwischen 10 und 60 Prozent! Der Grossteil der Gemeinden liegt zwar zwischen 33 und 55 Prozent, was jedoch immer noch ein sehr grosser Unterschied ist. Für die schulische Laufbahn der Kinder heisst dies, dass diese

vom Wohnort ihrer Eltern abhängt. Verantwortlich für die regionalen Unterschiede ist in vielen Fällen der Schulstandort. Kleinere Gemeinden benötigen eine gewisse Anzahl Kinder um ihre Dorfschule erhalten zu können, wobei zur Dorfschule oft die Realschule gehört. Somit haben sie ein handfestes Interesse, dass eine bestimmte Anzahl Kinder in die Realschule kommt. Hier hat auch die soziale Herkunft einen Einfluss beziehungsweise die Haltung der Eltern gegenüber der Real- und Sekundarschule. Diese Erhebung im Kanton Bern bestätigt sehr klar, was Winfried Kronig in seiner Untersuchung der Übertritte in die Sekundarstufe aufzeigt<sup>1</sup>: Der Entscheid über Real- oder Sekundarschule hängt nicht primär von der Leistung sondern von der geografischen und sozialen Herkunft ab.

#### SP und Grüne werden aktiv

Dies ist aus pädagogischer und bildungspolitischer Sicht unbefriedigend und nicht akzeptabel. Darum brachten diese neuen Übertrittszahlen im Kanton Bewegung in die öffentliche Diskussion. Die SP und die Grünen reichten je eine Motion im Parlament ein. Die SP verlangte für die bevorstehende Revision des Volksschulgesetzes, Varianten für eine selektionsfreie Volksschule vorzulegen; dies mit dem Ziel, die ideologisch geführte Diskussion auf eine sachliche Ebene zu verlagern und die didaktischen (?) und pädagogischen Herausforderungen auf den Tisch zu legen. Denn in einer integrativen Oberstufe muss der Unterricht anders organisiert werden und zum Teil werden andere Lehrmittel notwendig. Zudem benötigt es neue Ressourcen, zum Beispiel die vermehrte Möglichkeit eines Teamteachings. Die Grünen forderten in einer zweiten Motion, die zwei integrativen Modelle, welche den Gemeinden zur Ausgestaltung der Oberstufe zur Verfügung stehen, besonders zu fördern. Dies würde bedeuten, dass den Lehrkräften mehr Weiterbildung, andere Unterrichtsmaterialien

und zusätzliche Ressourcen zur Verfügung stehen würden.

#### Ideologische Scheuklappen statt Lösungen

Die Diskussion im Parlament war jedoch ernüchternd. Trotz den erdrückenden Fakten und der klaren Erkenntnisse über die ungenügende Förderung der Kinder, sprach sich die grosse Mehrheit für die Beibehaltung der Selektion aus. Klar wurde auch, dass nur ein kleiner Teil der Bevölkerung über die Auswirkungen der Selektion an unserer Schule informiert ist. Hier gibt es noch viel Aufklärungsarbeit zu leisten. Knapp als Postulat gutgeheissen wurde immerhin die Förderung der bestehenden integrativen Modelle.

#### Mit Anreizen integrative Modelle fördern

So können nun integrativere Oberstufenmodelle erprobt werden. Im Modell 4 werden die Kinder beispielsweise auf der Oberstufe gemeinsam in einer Klasse unterrichtet und der Unterricht wird möglichst individualisiert. Oder im Modell 3b werden die Kinder ebenfalls in den Stammklassen gemischt unterrichtet und nur in den Fächern Mathematik, Deutsch und Französisch in Niveaus aufgeteilt. Dadurch erhöht sich die Durchlässigkeit wesentlich und die Kinder haben eine viel grössere Chance, das Niveau und den Schultypus zu wechseln. Falls tatsächlich mehr Schulen durch Anreize dazu bewegt werden können, solche integrativeren Modell auszuprobieren, dann würde sich trotz ideologischer Scheuklappen auf politischer Ebene in der Praxis einiges verändern. Denn mehr als alle hitzigen Diskussionen werden «Best Practice» Beispiele die Lehrkräfte und Eltern von der Integration und einer Schule ohne Selektion überzeugen. □

<sup>1</sup> Winfried Kronig (2007): Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolges.

# Der Verein «Volksschule ohne Selektion» stellt sich vor

Seit dem 11. August 2009 gibt es den Verein Volksschule ohne Selektion mit Sitz in Bern. Er setzt sich für die Abschaffung der Selektion während der Volksschule ein, weil die Selektion dem Ziel einer integrativen Schule zuwider läuft, weil sie diskriminiert, weil sie die gewünschte Wirkung von optimaler Förderung aller SchülerInnen entsprechend ihrer Leistungsfähigkeit verfehlt und weil sie für die Lehrpersonen zur Belastung geworden ist.



Eva Baltensperger, Grossrätin SP Kanton Bern,  
Präsidentin vsos

**A**ls Verein wollen wir Einfluss nehmen auf die Bildungspolitik, an Bildungspolitik interessierte Personen sensibilisieren und sie über die Nachteile der Selektion informieren. Zielpublikum sind nicht nur PolitikerInnen, sondern auch Lehrpersonen und Eltern. Personen und Organisationen sollen vernetzt werden, die für eine selektionsfreie und integrative Schule arbeiten, die Interessen der SchülerInnen hinsichtlich Chancengleichheit wahrgenommen werden.

## Zwei Punkte möchte ich etwas ausleuchten

### > Selektion diskriminiert

Je nach Wohnort, Geschlecht und sozioökonomischer Herkunft werden SchülerInnen heute eher dem Sekundar- oder eher dem Realniveau zugeteilt. Die Leistung spielt dabei eine untergeordnete Rolle, weil Übertrittsentscheide aufgrund der Noten gefällt werden. Noten sind jedoch normbezogen, das heisst, es wird nicht die eigentliche Leistung gemessen, sondern die Leistung innerhalb und im Vergleich mit der Klasse. Ist eine durchschnittliche Schülerin in einer leistungsstarken Klasse, wird die Leistung nur mit einer mittelmässigen Note dargestellt. Sitzt dieselbe Schülerin mit denselben Leistungen in einer leistungsschwachen Klasse, erhält sie eine deutliche höhere Note. Dazu kommen die

Erwartungshaltung der Eltern und die der Lehrpersonen. Letztere trauen Kindern aus einer Familie, die mit grosser Wahrscheinlichkeit dem Kind schulisch wenig helfen kann, den anspruchsvolleren Bildungsweg oft nicht zu. Die Konsequenzen sind gravierend: RealschülerInnen haben im Moment rund 1000 Lektionen weniger Unterricht als SekundarschülerInnen. Zudem wird ihr Lernumfeld künstlich reduziert, das heisst die Leistungserwartungen und die Anforderungen werden einem tieferen Niveau angepasst und es fehlen die leistungsstarken Vorbilder. Ende der 9. Klasse bestätigt sich der Niveauunterschied schliesslich und RealschülerInnen kämpfen nun mit ungleich kürzeren Spiessen für eine Lehrstelle. In der Regel finden sie ihre Lehrstelle nur noch über den Umweg 10. Schuljahr. Der Verein setzt sich hier klar dafür ein, dass die Ressourcen in die Förderung aller Begabungen einfließen und zwar während der ganzen obligatorischen Schulzeit. Gleichzeitig soll die Lernleistung durch ein integrierendes, nicht beschämendes Schulsystem besser und mit besserem Ergebnis eingefordert werden. Leistungserwartung statt Leistungsdruck ist unsere Haltung.

### > Die Selektion verfehlt die gewünschte Wirkung

Wir wollen ein Schulsystem, das qualitativ hoch stehende Bildung ermöglicht und gleichzeitig der Chancengleichheit verpflichtet ist. Die Schule soll vorhandene Benachteiligungen nicht verstärken oder gar zementieren, sondern Lernschwierigkeiten und Unterschiede, die entwicklungsabhängig oder sozioökonomisch bedingt sind, durch die frühere Einschulung in den Kindergarten und anschliessend in einer Schule für alle ausgleichen. Diese Schule stellt frei von Selektionsdruck die umfassende Entwicklung vor das bloss Erreichen von Lernzielen. Gestärkte Kinder, die nicht primär selektioniert, sondern gefördert werden, sind leistungsstärker. Damit kommen wir einem umfassenden gesellschaftlichen Bedürfnis entgegen. Die Schweiz ist ein Land mit einem hohen Bedarf an gut ausge-

bildeten Fachkräften, handwerklichen und akademischen. Unser Selektionssystem schliesst zu viele SchülerInnen von einer anspruchsvollen Lehre oder schulischen Bildung aus. Statt ihnen zu kommunizieren, dass wir auf sie und ihre volle Leistungsfähigkeit angewiesen sind, selektionieren wir jedes Jahr rund 50 Prozent in ein anspruchsloweres Niveau, das ihnen später einerseits den Zugang zu einer Lehre massiv einschränkt und andererseits ihre Auswahl stark beschränkt (siehe [www.tree-ch.ch](http://www.tree-ch.ch)). Die Gründe für einen Wechsel hin zu einer selektionsfreien Volksschule sind durch Studien aus vielen Ländern gestützt und müssen endlich zu politischem Handeln führen: Heterogene Gruppen fördern die Sozialkompetenz differenzierter, SchülerInnen sind in heterogenen Gruppen leistungsbereiter, der Aufwand für eine unzuverlässige Selektion ist zu hoch. Die selektionsfreie Volksschule ist die logische Konsequenz. Nicht überraschend sprechen eher wenig überzeugende, aber tief verankerte gesellschaftspolitische Gründe für die Beibehaltung des jetzigen Systems: Die Gesellschaft verlangt die Selektion, ein Systemwechsel bringt Unruhe, die Gemeinden wollen daran festhalten etc. (aus der Antwort des RR zur entsprechenden Interpellation).

Weitere Informationen zur Initiative unter [www.vsos.ch](http://www.vsos.ch) □

### Volksschule ohne Selektion [www.vsos.ch](http://www.vsos.ch) oder [kontakt@vsos.ch](mailto:kontakt@vsos.ch)

- Ich möchte Mitglied werden.
- Nehmt bitte mit mir Kontakt auf.
- Ich möchte mich als freie/r Mitarbeiter/in engagieren, sagt mir, wie.
- Ich möchte den Newsletter erhalten.

Name / Vorname

Strasse / Nr.

PLZ / Ort

Tel. Nr.

E-Mail

Geburtsdatum

(Schülermitglied)

# Finanzkrise und Bildungsblase

*In seinem Vortrag am Hochschultag der ZHAW am 3.9.2009 wendet sich der Psychoanalytiker Peter Schneider gegen eine Verbetriebswirtschaftlichung von Bildung, die zu Realitätsverlust führt, indem sie die welterschliessende Kraft der Wissenschaften schwächt. Gleichzeitig gerät die weiterhin fortbestehende soziale Selektion im Schweizer Bildungswesen aus dem Blick der Öffentlichkeit.*



**Peter Schneider**, Psychoanalytiker in eigener Praxis, Lehraufträge an verschiedenen Universitäten (unter anderem an den Universitäten Zürich und Bremen), Satiriker und Kolumnist.

**A**ls hätte es nie eine Finanzkrise gegeben, welche das wichtigste rische Business-Geschwätz, mit dem die Verabschiedung von der ökonomischen Vernunft ideologisch verbrämt wurde, empirisch ad absurdum geführt hat und wenn schon nicht ein für allemal, so doch wenigstens für eine gewisse Zeit diskreditiert haben sollte, werden dessen hohle Floskeln weiterhin eifrig reproduziert, wenn es um die Bildung geht. Wüsste man nicht, dass an unseren Universitäten und Hochschulen tatsächlich noch geforscht, gelehrt, gelesen, geschrieben, gelernt, experimentiert und diskutiert wird, so könnte man sich bei der Lektüre der Verlautbarungen unserer Bildungseinrichtungen des Eindrucks nicht erwehren, es handle sich in Wirklichkeit bei diesen Institutionen um Potenkimsche Konstrukte Dieter Behringschen oder Madoffschen Zuschnitts. Man fragt sich, wer vor lauter Rankings, Evaluationen, Qualitätssicherung, Sustainability, European Credit Transfer and Accumulation System, Excellence und Excellence-Clustern, Corporate Governance, Fitness for Employability, Life Long Learning, Anträgen für Drittmittelforschung<sup>1</sup> und Eliteförderung überhaupt

noch dazu kommt, irgendeinen vernünftigen Gedanken zu fassen, der es wert wäre, der Nachwelt erhalten zu bleiben. Die «Autonomie» der Universität bedeutete einmal Schutz der Wissenschaft vor allzu zudringlichen äusseren Verwertungsinteressen. Wenn es heute eine bildungspolitische Aufgabe gibt, dann die, die Institutionen der Bildung vor sich selber zu schützen – vor hemmungsloser Selbstverwertung nämlich, die schliesslich zur Selbsterstörung führt.

## Bildung und ihr Eigensinn

Bildung sei die wichtigste Ressource in einem rohstoffarmen Land. Dieser Satz ist zu einem Mantra der Bildungspolitik geworden.<sup>2</sup> Das Fatale an diesem Satz ist nicht, dass er vollkommen unwahr ist, sondern dass er zu jener Sorte von Sätzen gehört, bei denen – in Abwandlung eines Aphorismus von Karl Kraus gesprochen – nicht einmal das Gegenteil von ihnen falsch ist. Es handelt sich bei diesem Satz um eine Platitude, die als alternativlose Wahrheit verkündet wird; reine Performanz, die sich als wohlüberlegtes Urteil tarnt. Man könnte auch sagen: eine Pathosformel. Nichts gegen Pathosformeln generell, wohl aber, wenn das damit beschworene Pathos nicht nur hohl ist, sondern zusätzlich auch noch dazu angetan, das notwendige Nachdenken über eine Sache durch eine längst vorgegebene, aber nicht offen ausgesprochene Antwort nicht nur zu ersetzen, sondern auch unmöglich zu machen. Man sagt ja nicht: Wir haben keine Kohle und kein Kupfer, die wir auf dem Weltmarkt verkaufen können; also ist es klug in Institutionen zu investieren, die zukunftssträchtige Patente generieren. Oder: Ein Land ohne Bodenschätze wie die Schweiz tut klug daran, auf Wirtschaftsbereiche wie Tourismus, Pharma, Uhren, Dienstleistungen und die Finanzwirtschaft setzen; und in diesen Sektoren sind gutes Benehmen, feinmotorisches Geschick sowie gehobene Biologie- und Mathematikkenntnisse bei den Arbeitskräften gefragt. Und man sagt auch nicht mehr: Das Bankgeheimnis ist vielleicht die allerwichtigste

Ressource. Sondern man sagt: Wissen – seine Tradierung und Herstellung – ist eine Art von Rohstoff. Damit haben dieses «Wissen» und die Verfahren zu seiner Produktion und Reproduktion eine Gestalt bekommen, welche sie als Gegenstände der Ökonomie definieren. Was spricht dagegen? Nichts. Wenn es eine Geschichte des Wissens gibt, eine Soziologie und eine Psychoanalyse des Wissens, ist es nicht das Dümme, sich auch in ökonomischer Perspektive mit Wissenschaft zu beschäftigen. Aber hier geht es leider nicht darum, einen Gegenstand wissenschaftlich so zu präparieren, dass er dafür taugt, neues Wissen zu generieren; sondern darum, ihn zu einer im Grunde immer schon betriebswirtschaftlichen Kategorie<sup>3</sup> zu erklären. Ihn also zu einem Objekt zu machen, das fortan legitim in die Rhetorik betriebswirtschaftlichen Kalküls eingebunden werden kann – ohne dass dies noch jemandem als merkwürdige metaphorische Überdrehtheit erscheint.<sup>4</sup> Anders ausgedrückt: Mit der Bildung-Ressourcen-Rohstoff-Metapher wird eine Diskurs-Hegeemonie erzeugt, welche jedes Denken über Bildung und Wissenschaft ausserhalb eines Unternehmens-Management-Diskurses von vornherein in die Ecke des Exotismus stellt. Das ist ja alles sehr schön, pflegen die Bildungsmanager angesichts solcher Überlegungen zu sagen, aber wir müssen doch schliesslich ... oder wollen Sie etwa ...?

Nein, wir müssen nicht, und ja, ich will.

## Die Grenzen des Kosten-Nutzen-Kalküls

Es geht mir nicht darum, zu zeigen, wie eine verfehlte Bildungspolitik Mitschuld an der Krise trägt und Vorschläge für eine bessere Bildungspolitik zu machen, welche fähig ist, unsere Wirtschaft krisentüchtiger zu machen. Sondern darum zu zeigen, wie eine überkandidelte Business-Rhetorik und –Ideologie ein vernünftiges Nachdenken über Bildung ersetzt und eine Phänomen hervorgebracht hat, das man ohne viel Übertreibung analog zu den ökonomischen Bubbles als «Bildungsblase» bezeichnen

kann. Es scheint mir höchste Zeit, heisse Luft aus unseren Bildungs-Institutionen abzulassen, statt munter weiter zu blasen, bis die Blase platzt.

Item: Die Verbetriebswirtschaftlichung der Bildung beginnt beim Nachdenken darüber, was wir den Kleinsten und Kleinen an Förderung zukommen lassen sollten und mit welchen flankierenden Massnahmen eine Verbesserung der Bildungssituation zu erreichen ist. In einer im Auftrag der UNESCO erstellten Studie der Universität Fribourg zur «Frühkindlichen Bildung in der Schweiz» (Stamm u.a. 2009, S. 13) werden «Bildungsrenditen durch Investitionen in den Vorschulbereich» hochgerechnet – mit Rendite-Versprechen, gegen welche die Verheissungen des Anlagesystems Behring als topseriöse Angelegenheit erscheinen: «Eine FBBE-Investition [FBBE = Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung; Anm. d. Verf.] von einem Franken bewirkt einen volkswirtschaftlichen Nutzen von ungefähr zwei bis vier Franken», heisst es in der bezeichnenderweise als «Management Summary» – «ad usum delphini» soll das wohl bedeuten – betitelten Zusammenfassung der Untersuchung.<sup>5</sup> Es geht mir hier gewiss nicht darum, die Vorschläge, die diese Untersuchung für eine Verbesserung der frühkindlichen Bildung macht, zu diskreditieren. Sondern lediglich darum dem Kosten-Nutzen-Kalkül als einer universalen Betrachtungsweise zu widersprechen. Und zwar nicht aus antiökonomischem Ressentiment – nichts liegt mir ferner – sondern aus Einsicht in die Unfruchtbarkeit eines jeden Diskurses, der alle andere Diskurse unter Vormundschaft stellen will. Sowenig wie die ganze Welt wahlweise nur aus Texten, Synapsen oder Genen besteht, sowenig besteht sie nur aus Markt.

«So wie eine Sprache sich Sprecher schafft», schreibt Fritz Simon, Professor an der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der Universität Witten-Herdecke, «die ihre Grammatik befolgen, kreiert Geld als Medium der Kommunikation den nüchtern kalkulierenden (homo oeconomicus). [...] Eine dem entgegenwirkende und korrigierende Funktion entfalten all die eigensinnigen Typen sozialer Systeme, deren Entscheidungen nicht durch Geld gesteuert werden, wie etwa das Rechtssystem, die Wissenschaft, die Kunst oder idealtypisch die Familie. Solange Gerichtsurteile nicht an den Meistbietenden versteigert werden, wissenschaftliche Wahrheiten unabhängig von den für

ihre Erkenntnis aufgewandten Kosten Geltung erlangen können und stillende Mütter ihren Babys keine Rechnung für die Milch schicken, ist die Wirkung von Geld als Kommunikationsmedium nicht totalitär.»<sup>6</sup>

## Ökonomisches Denken als Realitätsverlust

Aber, muss man hinzufügen, es macht allen Anschein, als würde die Nichttotalität des ökonomischen Systems als ein schwerer Mangel empfunden, den es schleunigst zu beheben gilt, indem man wenigstens schon einmal Kindergärten, Schulen und Universitäten zu Unternehmenseinheiten umfunktionierte, welche sich auf dem Markt gegeneinander zu behaupten haben. Zu welchen Stilblüten unfreiwilliger Komik die Bildungs-Business-Ideologie führt, möchte ich Ihnen an einem Beispiel zeigen, das Sie auf der Homepage der «Gewerblich-Industriellen Berufsschule Bern» finden können:

«Die Gewerblich-Industrielle Berufsschule Bern richtet ihre Qualitätsarbeit seit mehreren Jahren im Sinne des Total Quality Management am Modell der Europäischen Stiftung für Qualitätsmanagement (EFQM) aus. Als erste Berufsschule der Schweiz und als eine der ersten Schulen überhaupt hat sie am 1. Februar 2008 nun das Qualitätslabel (Committed to Excellence) erreicht. Die Auszeichnung hat sie nach differenzierter Prozessanalyse und nach realisierten Projekten und Massnahmen mit den Mitarbeitenden erhalten. Der Qualitätspreis ESPRIX, der Unternehmen und Organisationen verliehen wird, welche sich seit Längerem mit Excellence beschäftigen, ist das Ziel, sagt Herbert Binggeli, Direktor der gibb. Er ist zuversichtlich in einigen Jahren ebenfalls aktiv auf der Bühne des Total Quality Managements in der Schweiz mitzuwirken.»<sup>7</sup>

Dergleichen Business-Blast ist heute – von der Schule bis zur Uni – nicht die Ausnahme, sondern die Regel. Gewiss, Klappern gehört zum Handwerk. Bedenklich wird es dann, wenn sich das Klappern gegenüber dem Handwerk verselbständigt. Die vermeintliche Schärfung des Blick durch das, was man für illusionsloses ökonomisches Denken hält, führt in Wirklichkeit zu einer besonderen Form des Realitätsverlusts, bei dem die Bilder, die man von sich selbst hat und macht, ein bizarres Eigenleben führen – und zwar nicht bloss in Tagträumen, sondern in einer Art Realität zweiter Ordnung. Man glaubt, was man sich wünscht, und

wird in diesem Wahnwitz auch noch bestätigt. Von dieser Art des (oftmals ja gewinnträchtigen) Realitätsverlustes sind eben nicht nur Investmentbanker bedroht. In dem derzeitigen «Exzellenz»- und «Elite»-Gerade unserer öffentlichen Bildungsanstalten und dem damit zusammenhängenden Effizienz-, Talent- und Qualitäts-Management lassen sich ähnliche Tendenzen erkennen: Werbegeschwätz, das sich längst von der Wirklichkeit verabschiedet hat, während es sich als Avantgarde besonderer Realitätstüchtigkeit fühlt.

## Die Austreibung des Zweifels aus den Wissenschaften

In der betriebswirtschaftlichen Interpretation der Institution Universität wird der Student zum Kunden. Das klingt gut, denn der Kunde ist bekanntlich König. (Cablecom-Kunden wissen, wovon ich spreche.) Das Konzept vom Studenten als Kunden läuft keineswegs auf eine Erweiterung der akademischen Mitbestimmung hinaus, sondern darauf, den studentischen Einfluss einerseits auf das Moment der Nachfrage zu verkürzen – wobei ihm gleichzeitig in einer immer engmaschigeren Bürokratisierung vorgeschrieben wird, was er nachzufragen hat. Andererseits vertreibt der Kundenansatz jedes noch verbliebene Moment forscherscher Neugier aus der Lehre. Denn als Kunde hat der Student ein Recht darauf zu bekommen, was er bestellt hat – und nicht unvorhersehbare Fragen, wo er doch bloss Fakten wollte. Kein Wunder gilt die Einheit von Lehre und Forschung, welche früher einmal die *conditio sine qua non* der Universität war, als ein alter Zopf, den es schnellstmöglich abzuschneiden gilt.

Aber nicht nur in der Philosophie, der Literaturwissenschaft oder der Psychoanalyse ist es so, dass es keine einfachen Fakten gibt, welche kompakte lernbare Wissens-einheiten darstellen, die dem Lernenden vom Lehrenden schlicht mitzuteilen sind, auf dass er sie von der Powerpoint-Präsentation in den Notizblock übertrage und schliesslich schwarz auf weiss nach Hause trage. Nur schon die in harmlos lehrender Absicht vorgetragene Re-Formulierung des vermeintlich bekannten und gesicherten Wissens wird oftmals Fragen provozieren, welche dieses Wissen wieder in Frage stellen und auf welche der Lehrende selbst die Antwort nicht oder mindestens nicht ohne weitere zu geben weiss, und zwar nicht aus

Gründen der Inkompetenz, sondern gerade wegen seiner Qualifikation als Philosoph oder Psychoanalytiker. Und dies gilt wohl nicht nur innerhalb der Geisteswissenschaften und «Humanities», sondern gewiss auch mindestens für Teile der Biologie, der Mathematik oder theoretischen Physik – dass Gegenstände im Laufe der wissenschaftlichen Auseinandersetzung nicht nur immer deutlicher, sondern zuweilen auch undeutlicher werden und alte Antworten sich in neue Fragen verwandeln.<sup>8</sup> Aber Selbstzweifel sind der auf Self-Marketing gestylten Universität so dysfunktional wie ein Pickel in der Kosmetik-Werbung.

## Exzellenz durch Ranking

Zum Marketing gehört businessmässiges Wortgeklingel. Wer sich in geiler politischer politischer Inkorrektheit über den Abwart lustig macht, der bekanntlich mittlerweile zum «Facility Manager» avanciert ist, darf bei seinem Spott aber auch nicht den an einer Schweizer Universität für gutes Geld zum «Master of Advanced Studies in Applied Spirituality» weitergebildeten Theologen auslassen. Und irgendwann verwandelt sich ob des präntiösen Newspeak, der am liebsten noch aus der Mensa ein Kompetenzzentrum für Angewandte Ernährungswissenschaft machen möchte, nur noch angeekelt. Adornos Satz «Es soll streng wissenschaftlich zugehen; je größer der Humbug, desto sorgfältiger die Versuchsanordnung», mit dem er sich über den Okkultismus lustig macht, lässt sich oft genug auf die Wissenschaft selber anwenden. Es soll aber eben nicht mehr nur streng wissenschaftlich zugehen in der Wissenschaft, sondern auch noch exzellent.

Mit entlarvender Offenheit startete vor fünf Jahren Schröders Bildungsministerin Edelgard Bulmahn die sogenannte Exzellenz-Initiative unter dem Motto «Brain Up! Deutschland sucht seine Spitzen-Universitäten». Bei den Castings der akademischen Superstars machen auch Schweizer Unis eine prima Figur, wie das Gütersloher Zentrum für Hochschulentwicklung – grammatikalisch nicht ganz einwandfrei – bestätigt:

«Zürcher [sic] Universitäten haben im Excellence-Ranking einen herausragenden Rang eingenommen. Die Eidgenössische Technische Hochschule Zürich steht auf Augenhöhe mit der Universität Cambridge, da sie sich in allen vier untersuchten Fächern durch jeweils drei Goldmedaillen in

der Excellence-Gruppe platzierte [...].»<sup>9</sup>

Ich will die wissenschaftlichen Leistungen, die in derartigen Rankings abgebildet werden sollen, weder in Zweifel noch ins Lächerliche ziehen, wohl aber die läppischen Veranstaltungen solcher Best-Of-Listen selber. Statt Reputation herzustellen und zu begründen, dürften derartige Ranglisten auf Dauer das genaue Gegenteil von dem bewirken, was sie bezwecken sollen. Bereinigt von jedwedem begründeten und nachvollziehbaren inhaltlichen Qualitätsurteil, protzen sie mit purer Quantität wie das Guinnessbuch der Rekorde: die längste Wurst, die grösste Pizza, der dickste Mann der Welt ... Die unbeabsichtigte Ironie an all diesen Ranglisten liegt darin, dass sie, wie auf die PISA-Studien gemünzt der Wiener Philosoph Konrad Paul Liessmann<sup>10</sup> mit gerechter Häme bemerkt, genau dem widersprechen, was sie eigentlich so vollmundig unterstellen – die ungeheure Kraft der unsichtbaren Hand eines unerbittlichen Marktes: «Funktionierte der freie Markt in der Brutalität, die von vielen beschworen wird, wären Rankings überflüssig, da der Markt ohnehin als jene Instanz fungierte, die über Erfolg und Mißerfolg, Durchsetzungskraft und Schwäche entscheidet [...] Nicht darauf zu warten, wie der Markt entscheidet, sondern diese Entscheidung antizipieren, ja ersetzen zu können, suggeriert die Rangliste ebenso, wie sie den Markt dort nur simuliert, wo dieser gar nicht existiert.»

Die inflationäre Aufblähung des akademischen Weiterbildungssektors mit einem «Master of Advanced Studies» für jeden Haberkäse, die qualitätssichernde Zertifizierung jedwedem Stuss geht einher mit dünkelfhaftem Elite-Wahn. Das bildungspolitische Marketing erinnert somit immer mehr an das von Luxus-Marken. Das simple von Chinesen in Fronarbeit zusammengenähte Handtäschchen bekommt den strahlenden Glanz edelster Exklusivität, wenn man nur den Preis absurd hoch genug veranschlagt und dessen Käufer vor dem Erwerb erst mal für ein halbes Jahr auf eine Warteliste gesetzt hat. Massenproduktion und limited edition sind dabei nur zwei Seiten einer Medaille. Das exklusive Markenimage wiederum ruft Fälscher auf den Plan, welches dasselbe Ding – diesmal allerdings nicht in China, sondern im Süden Portugals zusammengeschustert – für einen Bruchteil des Preises unter die Leute bringen. Worauf die Luxus-Hersteller immer raffiniertere und noch unverwechselbarer Erkennungsmerk-

male an ihrer Ware anbringen muss, weil sonst Ramsch und Original im schlimmsten Fall nicht mehr unterscheidbar wären. Dieser merkantilen Rüstungsspirale entspricht cum grano salis dieselbe Dynamik, welche auch im Bildungssektor das Zertifizieren, Evaluieren und Qualitätssichern zu einem boomenden Geschäft macht.

## Soziale Selektion des Bildungswesens

Zum Amalgam aus aufgeblähter Akademisierung und auf künstliche Verknappung setzenden Elitismus im gegenwärtigen Bildungs-Marketing passt auch die noch aus älteren Zeiten übernommene Strategie, den Zugang zum Gymnasium vom Bestehen einer Aufnahmeprüfung abhängig zu machen, welche kaum je ein Schüler bestanden hat, der nicht zuvor im Lernstudio oder mittels privater Nachhilfe für die Lösung von Aufgaben getrimmt wurde, welche nie zuvor Gegenstand des Volksschul-Unterrichts waren. Dass dies anders werden muss, scheint nicht zu den guten Vorsätzen der Bildungspolitiker zu gehören, welche doch sonst mit Verve zu allen möglichen Präventionszwecken aus jedem halbgegrenzten Mist eine eigene Unterrichtseinheit basteln wollen.

Es bedarf keiner besonderen Hermeneutik des schlimmstmöglichen Verdachts, um darauf zu kommen, dass die soziale Selektion kein unerwünschter Nebeneffekt der Gymnasialprüfung, sondern deren volle Absicht ist. In Zürich gibt es begüterte Stadtkreise, in denen die Gymi-Quote diejenigen der proletarischen Quartiere um ein paar hundert Prozent übertrifft, ohne dass dies in der Öffentlichkeit als sozial- und bildungspolitischer Skandal empfunden würde. Das war anders, als Ralf Dahrendorf 1965 unter dem Titel «Bildung ist Bürgerrecht» sein «Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik»<sup>11</sup> veröffentlichte. Im Zentrum seiner Argumentation steht das Problem einer eklatanten Unterrepräsentierung von Kindern aus der Arbeiterschicht, der ländlichen und katholischen Bevölkerung und allgemein der Mädchen. Während seit den siebziger Jahren der Frauenanteil an den Universitäten erheblich stieg, blieben solche Zuwachquoten beim Nachwuchs aus dem Arbeitermilieu aus. Das ist das eine. Das andere ist, dass diese Tatsache auch niemanden weiter zu bekümmern scheint. Ich weiss, dass Google Recherchen wenig beweisen – aber nur der Illustration halber: Geben



Sie als Suchbegriff «Frauenanteil an Schweizer Universitäten» ein, und Sie bekommen eine Reihe von sachdienlichen Verweisen, als erstes eine Statistik des EDI mit dem Verweis auf das Bundesprogramm «Chancengleichheit an Universitäten». Geben sie «Arbeiterkinder an Schweizer Universitäten» ein und der erste Hinweis betrifft einen Vortrag Ralf Dahrendorfs von 1965 mit dem Titel «Arbeiterkinder an deutschen Universitäten». Immerhin noch unter den ersten zehn findet sich der Verweis auf Elmar Langes «Soziologie des Erziehungswesens» aus dem Jahre 2005. Hier nimmt der Verfasser zwar noch das A-Wort «Arbeiterkinder» und den Mund, aber beim untersuchten Erziehungswesen handelt es sich nicht um das der Schweiz, sondern um das Erziehungswesen Deutschlands. Die angeführten Zahlen sind trotzdem beeindruckend:

«Was ... die Zusammensetzung der Studienanfänger nach Geschlecht angeht, so konnte von 1960 bis 2000 der Anteil der Frauen an allen Hochschulen von 27 % auf 48,4 % gesteigert werden. Nimmt man nur die Universitäten, dann stieg ihr Anteil in diesem Zeitraum auf 53 % an ... der Anteil

der Arbeiterkinder an Universitäten [stieg] von 6,5 % im Jahr 1966 bis auf 14,9 % im Jahr 1975 an, um danach erneut bis auf 11 % im Jahr 2000 abzusinken. Dabei bleibt zu bedenken, dass der Arbeiterkinderanteil in der Gesellschaft um 1975 noch bei über 40 % lag und heute noch bei knapp über 30 % liegt.»

Es geht mir gewiss nicht darum, Frauen gegen Arbeiterkinder auszuspielen, wohl aber darum zu zeigen, in welchem Masse die «soziale Frage» in der Bildungspolitik in den letzten Jahrzehnten zu einem Anathema geworden ist. (Ausser natürlich, wenn es um die Abschaffung der Kuschelpädagogik im Umgang mit den Goofen mit Migrationshintergrund geht.) Wer heute sagt, grundsätzliches Ziel der Bildungspolitik müsse es sein, möglichst vielen Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen eine möglichst gute Bildung zu ermöglichen, kann sich auf Blicke gefasst machen, als hätte er in der Öffentlichkeit laut vernehmlich gefurzt. Und dazu gleich noch eine Louis-Vuitton-Tasche für alle gefordert.

Und mit dieser Forderung möchte ich dann auch vorsichtshalber schliessen. □

1 Dazu Z. Bauman: «Wissenschaft und Verantwortung», in: Killius/Kluge/Reisch. Die Zukunft der Bildung. FaM. 2002, S. 50-57  
 2 «Die besten Köpfe stellen für ein rohstoffarmes Land wie die Schweiz eine unverzichtbare Grösse dar», heisst es z.B. in einem Papier des CVP-Parteipräsidiums vom 9. Januar 2009  
 3 Dazu Masschelein/Simons: Globale Immunität oder Eine kleine Kartographie des europäischen Bildungsraums. Zürich, 2005.  
 4 Notabene geht es mir nicht um eine Verurteilung des Rhetorischen an sich. Es ist aber fatal, wenn man Rhetoriken totalisiert oder anstandslos von einem Bereich in einen anderen überträgt.  
 5 Stamm, M. u.a.: Frühkindliche Bildung in der Schweiz. Freiburg 2009 ([http://www.fruehkindliche-bildung.ch/fileadmin/documents/forschung/Grundlagenstudie\\_FBBE.pdf](http://www.fruehkindliche-bildung.ch/fileadmin/documents/forschung/Grundlagenstudie_FBBE.pdf))  
 6 «Der Untergang findet nicht statt». In: FAZ 6.8.2009, S. 29  
 7 [http://www.gibb.ch/index.html?page\\_id=749&l=2](http://www.gibb.ch/index.html?page_id=749&l=2)  
 8 Vgl. zur Problematik der Modulierung R. Kokemohrs Aufsatz «Internationalisierung der Universität, Standardisierung des Wissens und die Idee der Bildung» (in: Liesner/Sanders Hg. 2005: Bildung der Universität. Beiträge zum Reformdiskurs): «Man kann Wissen so formulieren, dass es tendenziell auf einen konventionell bereitliegenden Deutungskontext bezogen wird und keine weiteren Fragen auslöst. Man kann Wissen aber auch so formulieren, dass widersprüchliche Kontexte sichtbar werden, zwischen denen es zu einem Streit kommen kann, der in manchen Fällen als Streit um die richtige Interpretation ausgetragen werden mag, in anderen Fällen aber keine vorgängige Lösung kennt und deshalb zu kreativen Interpretationen herausfordern kann. ... So lange Module ... der Vorstellung unterworfen bleiben, semantisch anschlussfähig und zielbestimmt definiert zu werden, werden sie mit der ... Tendenz einhergehen, Wissensausagen so zu formulieren, dass konkurrierende Lesarten zurückgedrängt und abgedunkelt werden... Die Top-down-Modularisierung widerspricht der Universität als einem Ort forschenden Studierens, denkerischen Risikos und kritischen Hervorbringens neuer Denk-, Orientierungs- und Handlungsmöglichkeiten.» (S. 113f.)  
 9 [http://www.fc.ethz.ch/facts/ir/rankings/che\\_excellence\\_ranking/CHE-Excellence\\_Ranking\\_2007.pdf](http://www.fc.ethz.ch/facts/ir/rankings/che_excellence_ranking/CHE-Excellence_Ranking_2007.pdf)  
 10 K. P. Liessmann: Theorie der Unbildung. Wien 2006, S. 79f.  
 11 Vgl. zur heutigen Situation J. Allmendinger «Bildung, soziale Herkunft im Wissenschaftssystem», in: Schlüter/Strohschneider (Hg.): Bildung? Bildung! Berlin 2009, S. 143ff.



## Kinder haben Rechte !

Zum 20-jährigen Jubiläum der Kinderrechtserklärung präsentiert die Fachstelle «Filme für eine Welt» eine neue DVD mit Fokus Kinderrechte. In sieben halbstündigen Dokumentarfilmen erzählen Kinder davon, wie sie leben, wohnen, essen, arbeiten, spielen, zur Schule gehen. Sie geben dadurch Einblick in ihre Sorgen und Nöte und eröffnen uns auch, wovon sie träumen und wie sie sich ihre Zukunft vorstellen. Zusammen mit dem ausführlichen Unterrichtsmaterial bietet sich die DVD an als Instrument zur Illustration verschiedener Kinderrechte.

Weitere Unterrichtsmaterialien zum UNO-Jahr des Menschenrechtslernens finden Sie auf folgenden Websites:  
 Stiftung Bildung und Entwicklung, [www.globaleducation.ch](http://www.globaleducation.ch)  
 Fachstelle «Filme für eine Welt», [www.filmeeineWelt.ch](http://www.filmeeineWelt.ch)



# Neue DVD mit Fokus Kinderrechte Kinder dieser Welt erzählen

Die neue DVD der Fachstelle «Filme für eine Welt» (Stiftung Bildung und Entwicklung) enthält sieben halbstündige Dokumentarfilme, in denen Kinder davon erzählen, wie sie leben, wohnen, essen, arbeiten, spielen, zur Schule gehen. Sie geben Einblick in ihre Sorgen und Nöte und eröffnen uns auch, wovon sie träumen, was sie sich wünschen und wie sie sich ihre Zukunft vorstellen.



Daniel Gassmann

**K**inder haben keine Lobby. Sie sind aufgrund ihres Status besonders verletzlich und brauchen deshalb auch besonderen Schutz. Auf dieser Erkenntnis basieren die Kinderrechte. Den Kindern eigene Rechte zuzugestehen bedeutet, sie zu stärken und ihren Status als autonome Menschen und Rechtssubjekte anzuerkennen. Der 20. November erinnert weltweit daran, dass die Vereinten Nationen 1989 die Grundrechte für Kinder festgeschrieben haben. Alle Staaten der Welt (ausser den USA und Somalia) haben bis heute diesen Vertrag unterschrieben.

Es ist nicht so, dass den jungen Heldinnen und Helden der sieben Filme alle Kinderrechte verwehrt würden. Zum Teil gehen sie wie Edeline aus Haiti in die Schule, zum Teil müssen sie aber auch wie Quamer aus Indien den ganzen Tag arbeiten, oder der Schulbesuch ist ihnen, wie Miguel aus Kolumbien, schlicht zu teuer. Sie müssen wie Punam aus Nepal den ganzen Haushalt besorgen und die Fürsorgepflicht der abwesenden Eltern übernehmen, oder sie leben

wie Sumit aus Indien auf der Strasse und verdienen sich ihren Lebensunterhalt mit dem Sammeln und Verkaufen von Papier- und anderen wiederverwertbaren Abfällen. Sie setzen sich wie Muridi, Flüchtlingskind aus Somalia, als «Peacemaker» in Zürich gegen Gewalt an der Schule ein, oder sie denken wie Ömer aus der Türkei über das ganz unterschiedliche Rollenverständnis von Jungen und Mädchen nach. Sie alle geniessen ihre oft spärliche Freizeit und träumen von einer Zukunft, in der sie vieles anders machen können ...

Anhand der vielfältigen und unspektakulären Einblicke in den Alltag dieser Kinder können die verschiedenen Kinderrechte und ihre Bedeutung – gerade im Vergleich zur komfortablen Situation bei uns – ideal thematisiert werden. Zusammen mit dem ausführlichen Unterrichtsmaterial, für das die Bildungsstelle von Alliance Sud verantwortlich zeichnet, bietet sich die DVD an als Instrument zur Illustration folgender Kinderrechte: Gesundheit, Bildung und Erziehung, Geborgenheit, Freizeit, Spiel und Erholung, Nicht-Diskriminierung und Gleichbehandlung.

## Lernziele

- SchülerInnen lernen die Lebensumstände und Perspektiven von Gleichaltrigen aus anderen Ländern und Kulturen kennen und erfahren Gemeinsamkeiten und Unterschiede.
- Sie setzen sich mit Themen von globaler Bedeutung wie Kinderarbeit, Armut, Gewalt usw. auseinander.
- Sie werden für das Thema Kinderrechte sensibilisiert und lernen an konkreten Beispielen deren Bedeutung kennen.
- Sie werden motiviert, sich für ihre Rechte und diejenigen anderer Kinder einzusetzen.

## Produktionsangaben

*Kinder dieser Welt erzählen.* Schweiz 2009.

Fachstelle «Filme für eine Welt»/Alliance Sud Bildungsstelle. DVD-Video mit sieben Filmen (ca 200 Minuten) / DVD-ROM mit ausführlichem Begleitmaterial und Arbeitsblätter, Deutsch/Französisch

**Geeignet:** Mittelstufe, Oberstufe, Sek I

**Preis:** Fr. 60.- / 100.- (Der höhere Preis gilt für Medienstellen mit externer Ausleihe)

**Verkauf und Verleih:** Stiftung Bildung und Entwicklung, Monbijoustr. 31, Postfach, 3001 Bern, Tel. 031 389 20 21, Fax 031 389 20 29, [verkauf@globaleducation.ch](mailto:verkauf@globaleducation.ch)

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

## Die Filme der DVD:

### Zwei Mädchen aus Cité Soleil

Heike Fritz, Stephan Krause,  
D/Haiti 1996, ab 10 Jahren

Malia und Edeline, elf und neun Jahre alt, leben mit ihrer Mutter und drei Geschwistern in einer kleinen Wellblechhütte in den Slums der haitianischen Hauptstadt Port-au-Prince. Sie helfen der Mutter Lebensmittel verkaufen und haben oft selber nicht genug zu essen. Hunger und Gewalt sind an der Tagesordnung.

### Miguel, der Rennfahrer

Heike Fritz, Stephan Krause,  
D/Kolumbien 2001, ab 10 Jahren

Miguel ist neun Jahre alt und lebt mit seinen Geschwistern in einer selber gebauten Behausung an einer Passstrasse in Kolumbien. Er verdient seinen Lebensunterhalt mit dem Waschen von Lastwagen. Das Geld, das er mit der strengen Arbeit verdient, reicht nicht für den Schulbesuch. In der Freizeit baut Miguel mit seinen Freunden eine Seifenkiste, um damit die Passstrasse runterzusausen.

### Quamers Alltag

Preeya Nair, Indien 2006, ab 10 Jahren  
Die 9-jährige Quamer lebt mit ihrer Mutter und

den jüngeren Geschwistern in der indischen Millionenstadt Hyderabad. Zeit zum Spielen hat sie nicht, und auch die Schule kann sie nicht besuchen. Sie muss zum Lebensunterhalt der Familie beitragen, indem sie Armreifen aus Glas mit Glitzersteinchen verziert. Sie wünscht sich, zur Schule gehen und rechnen lernen zu können, damit der Händler sie endlich fair bezahlen muss.

### Punam

Natasa und Lucian Muntean,  
Serbien/Nepal 2005, ab 10 Jahren

Punam lebt in Nepal. Seit ihre Mutter gestorben ist, muss sie für ihre beiden jüngeren Geschwister sorgen, die Haushaltarbeiten erledigen und die Geschwister zur Schule begleiten. Auch sie selber besucht neben dem strengen Familienalltag noch die Schule. Dank dem Einkommen ihres Vaters muss sie – im Gegensatz zu ihren Freundinnen – nicht im Steinbruch arbeiten gehen.

### In den Strassen von Delhi

Sabine Derflinger, A/Indien 2006,  
ab 12 Jahren

Der 11-jährige Sumit lebt als Strassenkind in Delhi. Er sammelt Altpapier und verdient damit seinen Lebensunterhalt. Sein Geld legt er auf

der «Children's Development Bank» an, einer Selbsthilfe-Einrichtung, die von Strassenkindern selber verwaltet wird. Sumit ist Cricket-Fan und wünscht sich eine eigene Ausrüstung.

### Muridi aus Zürich

Silvana Ceschi, Rolf Frey, Schweiz 2003,  
ab 12 Jahren

Muridi ist 14 Jahre alt, seine Eltern stammen aus Somalia und leben als Flüchtlinge in der Schweiz. Muridi liebt den Fussball und den Hip-Hop, zu Hause passt er auf seine vier Geschwister auf, und samstags besucht er die Koranschule. Weil ihm Frieden wichtig ist, hat er sich zum «Peace-Maker» ausbilden lassen, der bei Konflikten auf dem Schulhof für friedliche Lösungen eintritt.

### Der Schneiderjunge von Urfa

Andreas Guttner, D/Türkei 2008,  
ab 12 Jahren

Der 13-jährige Ömer will Staatsanwalt oder Schneider werden. Er lebt mit seiner Familie in Ostanatolien. Vormittags geht er zur Schule und lernt englisch, nachmittags arbeitet er in der Schneiderei seines Vaters mit. Er bewegt sich vorwiegend in einer patriarchalisch geprägten Männerwelt, möchte jedoch dereinst eine studierte Frau heiraten. □

## Eine Podiumsdiskussion an der Pädagogischen Hochschule Zürich: Lehrpersonen und religiöser Fundamentalismus

*Am Montag, 24. August 2009, fand im Sihlhof der pädagogischen Hochschule Zürich eine Podiumsdiskussion zu der Frage statt, wie weit religiöses Engagement mit der Lehrtätigkeit an der Volksschule vereinbar ist. «Konsens@PHZH», eine ad-hoc Gruppe Studierender initiierte den Anlass, weil ihr religiöser Fundamentalismus bei Mitstudierenden aufgefallen war, der auch von Xenophobie und Homophobie begleitet ist.*

Séline Stricker

**W**ir, einige Studierende der pädagogischen Hochschule Zürich, diskutieren schon seit einiger Zeit über religiösen Fundamentalismus, Xenophobie und Homophobie bei unseren Mitstudierenden. Es kam vor, dass wir mit Meinungen und Haltungen konfrontiert wurden, bei denen wir uns fragten, ob sie mit dem Lehrberuf vereinbar seien. So hörten wir von einem Mitstudierenden, dass Homosexuelle für ihn keine Menschen seien. Andere meinten, dass sie die Evolutionstheorie in Biologie nicht unterrichten könnten, da sie nicht daran glauben. Wir stellten uns auch die Frage, ob stark religi-

öse Lehrpersonen in der Lage seien, offen auf Schüler/innen aller möglichen Glaubensrichtungen einzugehen.

### Gründung einer Studierendengruppe

Ein Artikel in der «Zürcher Studierendenzeitung» (ZS) vom 27. März dieses Jahres sprach von versteckten religiösen FundamentalistInnen an der pädagogischen Hochschule Zürich (PHZH). Auch die Gratiszeitung «News» berichtete davon. Die PHZH reagierte im März dieses Jahres sogleich und folgendermassen: Eine Stellungnahme mit Richtigstellungen wurde per Mail an alle Studierende geschickt. Im April wurde dann

eine neutrale Ansprechperson bekannt gegeben, die bei Vorkommnissen im Zusammenhang mit Religion helfen sollte. Auf das grundlegende Problem wurde jedoch nicht eingegangen. Vielmehr wurde behauptet, dass es zwar ein Thema, aber kein Problem sei. Wir waren aber der Meinung, dass es beides sei. Daraufhin gründeten wir «Konsens@PHZH», eine ad-hoc Gruppierung mehrerer Studierender, um die Diskussion in Gang zu setzen und versuchten ohne Erfolg, noch vor den Sommerferien eine Podiumsveranstaltung durchzuführen. Wir wollten und wollen, dass das Thema des Fundamentalismus unter angehenden und ausgebildeten Lehrkräften Lehrpersonen angesprochen und diskutiert wird. Wir



Die Teilnehmenden der Podiumsdiskussion waren (von links nach rechts): Walter Bircher, Rektor der pädagogischen Hochschule Zürich, Hugo Stamm vom Tagesanzeiger, Lilo Lätzsch vom Zürcher Lehrerinnen- und Lehrerverband (ZLV), Peter Stücheli-Herlach, Dozent für politische Kommunikation an der PHZH und Präsident der Stiftung Pestalozzianum, Johannes Zollinger, Präsident des Verbands Zürcher Schulpräsidentinnen und –präsidenten (VZS) und Ruedi Tobler vom VPOD.

Im Anschluss an die Diskussion konnte das Publikum Fragen stellen. Es tauchte verschiedentlich Kritik an der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung auf. Auch wir kamen zu Wort und fragten, was gemacht werde, um religiösem und politischen Dogmatismus entgegenzuwirken. Herr Bircher antwortete, dass gar nicht alles unterrichtet werden könne, und dass vieles in den einzelnen Modulen stattfindet. Daraufhin ergriff ein Dozent der PHZH das Wort und erklärte, dass ein neues Modul geschaffen worden sei, «Gesellschaft und Bildung», welches sich gerade mit diesen Fragen auseinandersetze. Das erfreut uns, da wir kein solches Modul in unserer Ausbildung hatten. Während der Fragerunde wurden auch Stimmen aus dem religiösen Lager laut. Matthias Kägi von der

möchten, dass Lösungsansätze erarbeitet werden, zu denen sich die Gesellschaft äussern kann. Wir möchten, dass die Pädagogische Hochschule Zürich den Diskurs weiterführt, sowohl intern wie in den Schulen.

Als die Podiumsdiskussion zu diesem Thema endlich veranstaltet wurde, waren wir froh, dass die Diskussion und damit die Auseinandersetzung mit religiösem und politischen Fundamentalismus unter Lehrpersonen beginnen konnte.

## Dissens und Konsens an der Diskussionsveranstaltung

Die Veranstaltung zur Frage «Wer soll an der Volksschule unterrichten?» war geprägt von entgegengesetzten Meinungen, aber auch von einem Konsens gegenüber dem Problem. Der Anlass begann mit einem Statement von Ruedi Tobler: Die heutige Schule brauche Individualisten und vor allem das Gegenteil von Autoritätsgläubigkeit.

Lilo Lätzsch vertrat eine ähnliche Meinung und betonte, dass jede Lehrperson frei sein dürfe und dass die Schule offen für alle sei. Sie hat in ihrer Zeit als Lehrperson gute wie auch schlechte Erfahrungen mit religiösen LehrerInnen gemacht.

Hugo Stamm hingegen meinte, dass eben die Schule nicht für alles frei sein könne: Freikirchler hätten gar nicht die Offenheit für alle, da ihre höchste Autorität Gott gelte. Auch hätten sie vor allen andern das Bedürfnis, andere zu bekehren und die Schule, ein Multiplikator, eigne sich dafür

sehr gut. Für Rektor Walter Bircher ist der religiöse Hintergrund von Lehrpersonen nicht wichtig. Ihm geht es darum, dass Lehrerinnen und Lehrer Sachverhalte objektiv darstellen können. Er erwartet von den Studierenden, dass sie ihr missionarisches Anliegen zurückhalten und ein Bewusstsein für die sensible Situation der unmündigen SchülerInnen entwickeln. Ein hohes Mass an Reflexionsfähigkeit sei also gefragt. Lehrpersonen müssten fähig sein, zum Beispiel im Fach «Religion und Kultur» das ganze Spektrum an Glaubensmöglichkeiten aufzuzeigen. Hierauf erwiderte Stamm, dass fundamental Religiöse gar nicht in der Lage seien, das zu vollbringen, da sie innerlich die «Wahrheit», nämlich die Bibel, kennen.

Johannes Zollinger relativierte die Problematik im Schulalltag. In der heutigen Gesellschaft sei Indoktrination gar nicht möglich, da die Schule und mit ihr die Lehrpersonen ständig überwacht und kontrolliert würden.

## Demokratisch und religiös inspirierte Wortmeldungen

Allgemein wurde gefordert, dass vermehrt politische Bildung und Anti-Rassismus-Pädagogik an Schulen unterrichtet werden sollte. Demokratisches Handeln und Solidarität müsse erlernt werden und in dieser Hinsicht habe die Schweiz noch einen langen Weg vor sich. Durch politische Bildung könne der Indoktrination und Autoritätsgläubigkeit entgegen gewirkt werden.

SEA (Schweizerische Evangelische Allianz) meldete sich und stimmte zu, dass für gläubige Lehrpersonen die Gratwanderung zwischen Christ-Sein und Staat nicht einfach zu meistern sei.

## Fazit

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Handlungsbedarf im Hinblick auf eine offene Auseinandersetzung mit den eigenen Werten an den LehrerInnen-Ausbildungsstätten herrscht, dass aber inzwischen schon einiges in Gang gekommen ist. Wir werden die weiteren Entwicklungen beobachten und versuchen, den studentischen Standpunkt vermehrt einzubringen.

Erfreulich zu hören ist jedoch, dass eine Indoktrination der Schülerschaft im Alltag selten vorkommt, weil die Kontrollfunktion durch die Gesellschaft stark wahrgenommen wird. Gemeinsam war fast allen Diskutierenden die Überzeugung, dass die Volksschule eine Vielfalt von LehrerInnen braucht, die einen wissenschaftlichen fundierten Unterricht gestalten. Lehrpersonen können ihre Haltungen durchscheinen lassen, sollten aber keineswegs versuchen, ihre SchülerInnen zu beeinflussen. Alle waren sich jedoch im Klaren darüber, wie schwer das ist. Ein Aufruf zu mehr Menschenrechtsbildung gehörte auch zum Abschluss der Diskussionsrunde. Wir hoffen, dass die Veranstaltung einen Startpunkt gesetzt hat und dass das Thema nun häufiger diskutiert und beleuchtet wird. □

# KEIN KIND IST ILLEGAL

Les enfants et adolescents des sans papiers n'existent pas, d'un point de vue juridique, en Suisse. Leur droit à l'éducation n'est que partiellement respecté. Les jeunes enfants sans statut légal ne peuvent pas, en général, fréquenter la crèche. Après le primaire, les adolescents sans permis de séjour n'ont d'autre choix que de travailler au «noir» ou de rien faire, la loi leur interdisant d'entrer en apprentissage. Régulariser leur situation afin qu'ils ne soient plus expulsés mais puissent jouir des mêmes droits. **AUCUN ENFANT N'EST ILLÉGAL.**

Inserat

## Plakatausstellung: 7. bis 18. Dezember 2009 Pädagogische Hochschule der FHNW in Liestal (BL)

Weitere Ausstellungsorte und -daten finden Sie unter [www.keinkindistillegal.ch](http://www.keinkindistillegal.ch).  
Die Plakate der Ausstellung (siehe Homepage, Rubrik Wanderausstellung) können per E-Mail oder telefonisch bestellt werden: [kinder@sans-papiers.ch](mailto:kinder@sans-papiers.ch) / Tel.: 061 681 96 30  
[www.keinkindistillegal.ch](http://www.keinkindistillegal.ch)



# Uni von unten

## Bildung im Internetcafé Planet 13

Die «uni von unten» ist ein Bildungsangebot, das Armutsbetroffene in Basel organisieren. Die vpod bildungspolitik sprach mit der Initiatorin Avji Sirmoglu.

**K**önntest du kurz darstellen, wie das Basler Internetcafé Planet13 mit der Uni von unten zusammenhängt?

**Avji Sirmoglu:** Am Anfang haben von Armut betroffene Menschen selbstständig das Internetcafé Planet13 entwickelt und realisiert. Der Realisierung ging eine intensive Vorbereitungsphase von über 2 Jahren voraus. Das Internetcafé Planet13 ist heute ein von Armutsbetroffenen selbstverwaltetes Selbsthilfeprojekt, das anderen von



uni von unten ist das kostenlose Bildungsangebot des Internetcafés Planet 13 in Basel. Das Internetcafé ist ein Projekt der selbstverwalteten Selbsthilfe von Erwerbslosen und Ausgegrenzten, steht aber auch allen Interessierten offen. Das Projekt wurde 2009 mit dem «schappo» des Kantons Basel-Stadt ausgezeichnet.

Die uni von unten bietet eine Plattform für Vorträge, Diskussionsforen und Seminare für Menschen mit und ohne offizielle Bildungsabschlüsse.

**Angebot der uni von unten:**  
[www.planet13.ch](http://www.planet13.ch)

Die Rubrik News/Veranstaltungen enthält die aktuellen Angebote der uni von unten sowie die Grundsatzklärung der uni von unten.

Kontakt: [planet13.medien@gmx.net](mailto:planet13.medien@gmx.net)  
Natel: +41 (0)79 631 90 32

Armut Betroffenen dient. Alle seine Dienstleistungen – wie der Internetzugang und vieles mehr – sind kostenlos, da wir ein Bildungsangebot schaffen wollten, das wirklich allen offen steht. Im Winter 2007 wurde die Bildungszelle des Projekts, die uni von unten, gegründet und in das Internetcafé integriert. Es wurde ein Unterstützungskomitee gebildet, das diese trägt und für sie eintritt. Das Komitee setzt sich zusammen aus Persönlichkeiten aus dem Bereich der Soziologie, des Journalismus, des Kunstschaffens und aus Christoph Ditzler und mir, den zwei Teammitgliedern des Internetcafés Planet13.

**Was ist das genaue Anliegen der uni von unten?**

**Avji Sirmoglu:** Menschen, die vom ersten Arbeitsmarkt ausgegrenzt sind und wenig Chancen haben, in diesem eine neue Erwerbsstelle zu finden, werden mit vielen Vorurteilen konfrontiert. Das Anliegen der uni von unten ist es, darauf hinzuweisen, dass monetäre Armut nicht per se als synonym mit intellektueller Armut zu betrachten ist. Obwohl dies gesellschaftlich nicht wahrgenommen wird, verfügen Armutsbetroffene sehr wohl über Fachwissen, Kreativität und Intelligenz. Viele Ressourcen liegen leider brach. Nach einer Phase von Langzeiterwerbslosigkeit und vor allem nach einem gewissen Alter sind die Weichen schon gestellt in Richtung Ausgrenzung aus der übrigen Gesellschaft.

Für Weiterbildungen und Umschulungen gibt es wenig öffentliche Gelder. Meistens werden sie älteren Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern sowieso nicht mehr zugesprochen, weil eine solche Investition nach den Kriterien der Marktwirtschaft nichts mehr bringt. Der Staat zeigt sich nur für die Erstausbildung zuständig, und das Stipendienwesen ist unübersichtlich. Ein Darlehen aufzunehmen für Weiterbildungen und Umschulungen können sich Armutsbetroffene nicht leisten. Meistens würden sie keinen Kredit erhalten, sie könnten den Kredit auch nicht decken. Sich durch Eigeninvesti-

tion mehr Bildung anzueignen, bleibt ihnen auch versperrt. Dafür fehlen die Gelder.

**Wie ist die Funktionsweise der uni von unten?**

**Avji Sirmoglu:** Die uni von unten bietet Vorträge, Diskussionsforen und Präsentationen über Themen an, die den ZuhörerInnen Hinweise und Inhalte vermitteln, die, was selbstverständlich sein sollte, den Bewusstseinshorizont erweitern und andererseits auf Möglichkeiten hinweisen, um Weiteres anzugehen und zu erörtern.

Gerne denke ich an einen Abend der uni von unten zurück, an dem ein sensibler junger Mann, ein erwerbsloser Koch, ein Autodidakt, das sokratische Denken erläuterte. Mit wunderbarer geistiger Flexibilität, gründlichem Denken und der Fähigkeit, alle Gedankengänge der Anwesenden in der anschließenden Diskussion aufzugreifen, gestaltete er im Dialog mit dem Publikum einen sachbezogenen Bildungsabend, der unsere Erfahrung bereicherte.

Es gab weitere uni-von-unten-Abende, die Personen prägten, die im öffentlichen Rampenlicht stehen, die gerne in der uni von unten ihre Inhalte darbrachten. Das Publikum genoss diese Abende, freute sich über den Vortrag, fragte nach, um sich die entsprechende Literatur beschaffen zu können. Als Beobachterin konnte man mit grosser Freude betrachten, wie sich die menschliche Neugier und die Lernfreude der Menschen dafür entfachte.

**Wer nutzt euer Angebot vor allem?**

**Avji Sirmoglu:** Im Internetcafé Planet13 kommen und gehen Woche für Woche Gäste, die nach Ausbildungsmöglichkeiten, nach Weiterbildungen, Umschulungen und Lehrlingsplätzen suchen. Es ist ein Ding der Unmöglichkeit, diesen Menschen überhaupt eine Hoffnung auf etwas geben zu können. Die allermeisten von ihnen erhalten – wenn überhaupt – nur noch Erwerbsstellen im Niedriglohnbereich, meistens befristete. Zugleich wird deutlich über welche Fähigkeiten und Kreativität diese Menschen verfügen, ohne diese im regulären Arbeits-



**Avji Sirmoglu**, 53 Jahre alt, Autodidaktin im Gebiet der Philosophie. Sie ist zur Zeit erwerbslos und arbeitete früher im Medienwesen. Avji Sirmoglu ist für die Öffentlichkeitsarbeit und das kulturelle Angebot des Internetcafés Planet 13 zuständig. Sie initiierte die uni von unten. Unterstützt wird sie unter anderem von Christoph Ditzler und der Projektleitung im Internetcafé Planet 13. Avji Sirmoglu entwarf die Grundsatzerklärung der uni von unten und baute das Unterstützungskomitee auf.

markt einsetzen oder/und weiterentwickeln zu können. Ihnen allen und einem grossen Teil der Teammitglieder des Internetcafés Planet 13 ist dies eine wohlbekannte Situation der Ohnmacht. Zwar kann man zur Zeit beobachten, wie das Bildungswesen zu einem lukrativen Markt für Anbieter wird. Aber nur die, die sich es finanziell leisten können, können diese Angebote wahrnehmen.

#### **Wie ergeht es denen, die über diese Mittel nicht verfügen?**

**Avji Sirmoglu:** Die Ausgegrenzten und Erwerbslosen haben im ganzen Getriebe die Position des Zuschauers oder der Zuschauerin. Mehr oder weniger resignieren deshalb schon viele von ihnen. Es gibt keinen Ausweg für sie, der von ihnen selbst gewählt werden kann und für sie einen Sinn ergibt. Während die meisten in diesen Zwängen festsitzen, ihre Reserven verschleissen, finden sie immer weniger einen tieferen Bezug zu sich selber. Eine Selbstreflexion, eine Sinnfrage, überhaupt das Ganze in Frage zu stellen, sich gemeinsam für etwas einzusetzen, dafür haben viele keine Kraft mehr. Grundlegend ist eben genau die Bildung, die einem von klein auf zugute kommt, sie hilft, um im eigenen Inneren den Raum der Reflexion und Selbstreflexion stets aufs Neue zu betätigen. Viele können die Erfahrung nicht mehr machen, dass das selbstständige Denken das Richtmass ist, auf welches man sich verlassen kann. Um in das Denken Vertrauen zu entwickeln, dafür benötigt jeder Mensch Förderung, Zeit und Literatur. Umsetzen muss er es natürlich selber. Es ist ein menschliches Recht,

Zeit zu erhalten für den Aufbau der eigenen Kräfte und Fähigkeiten, ohne Stress und Druck, ohne Vorgaben. Zeit, um sich allein den Studien und der Ausbildung widmen zu können.

#### **Du sprichst von einem Recht auf lebenslange Bildung für alle. Warum wird dieses Recht den Menschen nicht zugestanden?**

**Avji Sirmoglu:** Ja, die die Frage stellt sich, warum denn nicht die Bildung, das Recht auf eine lebenslange Bildung stärker im Vordergrund steht. Was ist schliesslich wichtiger als jeder einzelne Mensch? Es ist ein schweres Verbrechen, dass die Bildung nicht der Mittelpunkt für jeden Menschen sein darf. Der Mensch wird reduziert auf eine Ware. Er hat zu funktionieren, muss nur das Minimalste wissen, was er für die entsprechenden Handhabungen benötigt, mehr bedarf es für ihn nicht. Dagegen bilden sich Elitegruppierungen. Das sind die Erlesenen, die ihren Horizont erweitern können und dürfen.

Vielleicht ist es so, dass das Segment der weltweit Federführenden selbstständige Individuen nicht vermisst, noch herbeisehnt. Dass das Recht auf Lernen ein Leben lang bestehen sollte, müsste selbstverständlich sein. Ein Staat wie die Schweiz kann es sich leisten, dass die Universitäten, die Fachhochschulen usw. kostenlos besucht werden können und dass diejenigen, die keine Gelder für die Existenz haben, während der Studien-, Ausbildungs-, Umschulungs- und Weiterbildungszeit ausreichend finanziell unterstützt werden. Eine Gesellschaft kann nur fruchtbar sein, wenn ihre Mitglieder ihren Geist und ihre Seele stets aufs Neue

befruchten können. Gute sinnvolle Bildung bringt allen etwas. Mit guter Bildung ist eine gemeint, die nicht durch Vorgaben der Wirtschaft inhaltlich verkürzt oder geprägt wird.

#### **Sind die einzelnen Menschen nicht selbst für ihre Bildung verantwortlich?**

**Avji Sirmoglu:** Man kann von allen, die sich heutzutage aus all den erwähnten Gründen irgendwo verdingen müssen nicht verlangen, dass sie abends, wenn sie sich todmüde hinlegen, um kurz schlafen zu können, nebenbei noch ihre Kinder grossziehen, sich auch noch Bildung aneignen sollen. Prekäre Existenzen sind tagtäglich auf der Suche nach dem, was ihnen ermöglicht, das Minimum für ihre Existenz zu beschaffen.

Es stellte sich aber oftmals die Frage, warum sich denn die Menschen nicht wehren? Warum sie nicht allesamt aufmucken, warum sie sich ihr Recht auf Bildung nicht holen? Ich würde sagen, dass das, was man nicht erfahren durfte, das hat noch nicht das Innere der Menschen ergriffen. Das muss erfahrbar und lernbar sein, gerade darum geht es. Das sind Erfahrungswerte, die vielen fehlen. Das tut weh, dies zu betrachten.

Wir haben aber auch anderes in der uni von unten erleben können. Sehr interessante Menschen kennengelernt, die uns besuchten. Originelle QuereinsteigerInnen, AutodidaktInnen, Menschen, die über einen ausgesprochen – so genannten – gesunden Menschenverstand verfügen. Das waren die spannendsten Diskussionen, die sich mit diesen Menschen zusammen entwickelten. □

# Verbandskonferenz Bildung, Erziehung, Wissenschaft

## Für eine Schule ohne Selektion Integrative Schule – Aktuelle Reformen in Schule und Hochschule – Berufsbildung – Standards, welche Standards – Mitbestimmung

Referenten und Referentinnen:

**Prof. Roland Pfefferkorn, Soziologe an der Universität Strasbourg**  
**Dr. Silvia Grossenbacher, Schweizerische Koordinationsstelle für  
Bildungsforschung, Aarau**

Arbeitsgruppen:

- > **Integration im Schulalltag: Stand der Umsetzung und Handlungsbedarf in den Kantonen**
- > **Von Bologna nach Pisa: 10 Jahre Bolognareform, was hat es gebracht?**
- > **Berufsbildungsreform – Zeit für eine Bilanz**
- > **Standards konkret: Welche Standards für die Schule von heute?**
- > **Mitbestimmung und politische Bildung – schwarze Löcher in der Schule?**

Retouren an: vpod, Postfach 8279, 8036 Zürich

**AZB**

P.P. / Journal  
CH-8036 Zürich

**Anmeldung** bis 31. Januar 2010 in den vpod-Regionalsekretariaten.  
**Anträge** bis 28. Februar 2010 ans Zentralsekretariat:  
christine.flitner@vpod-ssp.ch