

Perlenfischen

von Roger von Wartburg

Perle 1: Tue Gutes, rede laut darüber und profitiere davon

Wo: www.condorcet.ch

Wer: Wolfgang Kühnel, deutscher Mathematiker

Wann: 21. April 2024

Überall wird heute die Digitalisierung von allem und jedem gepriesen, auch im Bildungsbereich. Alle sollen daran glauben, dass das ein grosser Fortschritt ist und dass allein die «Digitalität» uns im 21. Jahrhundert ankommen lässt, es ist vollmundig von «digitaler Transformation» die Rede usw. Wohl gemerkt nicht im Hinblick auf industrielle Herstellungsverfahren oder die Raumfahrt, sondern in Bezug auf Kinder schon im Kindergarten, in der Grundschule und später erst recht.

Angeblich ist das die neue pädagogische Wunderwaffe und fördert spürbar die Chancengerechtigkeit und die optimale Schulentwicklung. Einerseits sollen die Kinder selbst mit digitalen Geräten hantieren, andererseits sollen mehr Daten digital verwaltet und gegebenenfalls von den Schulen direkt an die höhere Schulverwaltung weitergeleitet werden. Die beurteilt damit dann die Qualität der Arbeit an dieser Schule.

Wenn man allerdings wissen möchte, was nachweislich über den Nutzen der Digitalisierung in der Bildung bekannt ist, dann findet man kaum etwas. Unabhängige wissenschaftliche Studien, die die ganze Euphorie rechtfertigen, scheint es nicht zu geben. Mancher spricht schon von einem «digitalen Rausch».

Vor 5 Jahren bereits zitierte die Süddeutsche Zeitung den Augsburger Pädagogik-Professor Klaus Zierer mit den Worten: «Den Glauben, die digitale Technik werde das Lernen revolutionieren, müssen wir zurückweisen.» Die Thesen von Hattie vermögen das ebenfalls nicht zu entkräften. Auch sonst entsteht nicht der Eindruck, diese Art von Digitalisierung sei ein Anliegen der Pädagogen, der Didaktiker oder anderer Wissenschaftler, die mit dem schulischen Lernen zu tun haben. Gelegentlich wird von Schulpädagogen behauptet, mit mehr Digitalisierung (auch der Schulverwaltung) könne man mehr Chancen- und Bildungsgerechtigkeit herstellen. Wer kann da widersprechen? Aber nachgewiesen ist das nicht.

Umso energischer ertönt der Ruf nach mehr Digitalisierung von denjenigen, die finanziell davon profitieren: der IT-Industrie, der Bildungsindustrie, der Medienindustrie, einer neu entstandenen EdTech-Industrie und auch jener Professoren, die sich hauptamtlich mit dieser Digitalisierung beschäftigen. Diese treten nun nicht etwa durch Presseerklärungen vom Typ «eine profitable IT-Industrie ist im Interesse des ganzen Volkes» hervor, sondern sie verstecken sich hinter angeblich «gemeinnützigen» Vereinen mit klangvollen Namen wie «Bündnis für Bildung», «Forum Bildung Digitalisierung», «Didacta Verband» und Ähnlichem. [...]

Hier wollen wir mal etwas genauer verfolgen, mit welchen Methoden die Leute mit den wirtschaftlichen Interessen so vorgehen. Zum einen gibt es seit längerem angeblich wissenschaftliche Studien im Auftrag der Bertelsmann-Stiftung, die die Versorgung von Kitas und Schulen mit mehr digitalen Geräten als absolut alternativlos nachweisen. Sogar die wissenschaftliche Beratungskommission der Deutschen Kultusministerkonferenz hat das vollkommen distanzlos in ihre Empfehlungen übernommen. Da wird gleich noch gefordert, das Kita-Personal müsse künftig mehr mit Elementarinformatik und den digitalen Geräten vertraut gemacht werden. Vielleicht bekommen wir noch den Kita-Bachelor mit 60 Leistungspunkten aus diesem Computer-nahen Bereich. Zum anderen fördern die Stiftungen (wie Bertelsmann), die den IT-Unternehmen nahe stehen, die Weiterbildung der Lehrer genau in diesem Punkt.

Die digitale Transformation wird in einem Atemzug mit der Inklusion sowie den Ganztageschulen genannt. Die Weiterbildung hat natürlich nur das Ziel, «positive Wirkungen auf unterrichtsbezogene Kompetenzen der Lehrkräfte und den Unterricht» zu erzielen. Die Unternehmen präsentieren sich dabei fast so wie eine Art von «Mutter Teresa mit anderen Mitteln», nur auf das Wohl von Schule und Bildung ausgerichtet.



© stock.adobe.com

**Hinter dem «Forum Bildung Digitalisierung»
verbergen sich zahlreiche Stiftungen
bekannter Grossunternehmen, die direkt
vom Verkauf digitaler Geräte oder dazu
passender Software profitieren.**

Und dann gibt es noch Tagungen im grossen Stil mit prominenten Gästen. Das «Forum Bildung Digitalisierung» veranstaltet jährlich solche, die nächste ist in der kommenden Woche. Nach aussen möchte man ganz harmlos wirken als karitativer Verein der Zivilgesellschaft, der sich um die Chancengerechtigkeit in der Schule sorgt. Es geht um «IMPULSE zur SICHERSTELLUNG von CHANCENGERECHTIGKEIT», so der Titel.

Weiter unten auf dieser Seite steht dann, wer sich hinter dem Forum verbirgt: Die Telekom Stiftung, die Bertelsmann Stiftung, die Dieter Schwarz Stiftung, die Dieter von Holtzbrinck Stiftung, die Heraeus-Stiftung, die Joachim Herz Stiftung, die Robert Bosch Stiftung, die Siemens Stiftung, die Vodafone Stiftung und die Wübben Stiftung. Alles Stiftungen bekannter Grossunternehmen, grossenteils von jener Industrie, die direkt vom Verkauf digitaler Geräte oder dazu passender Software profitiert. Man kann ohne Übertreibung sagen: Das Ziel dieser Tagung ist die Ankerbelugung des Geschäfts für die genannten Unternehmen.

Hier wird dann klar gesagt, dass der ganze Verein nur aus diesen Stiftungen besteht. Und es wird klar gesagt, was

der Zweck ist, nämlich nicht Chancengerechtigkeit, sondern nur noch digitaler Wandel: «Das Forum Bildung Digitalisierung setzt sich für systemische Veränderungen und eine nachhaltige digitale Transformation im Bildungsbereich ein. Im Zentrum unserer Arbeit stehen die Potenziale digitaler Medien für die Schul- und Unterrichtsentwicklung. In Projekten, Publikationen und Veranstaltungen identifizieren wir Gelingensbedingungen für den digitalen Wandel an Schulen und navigieren durch die notwendigen Veränderungsprozesse.»

Und weiter unten: «Der digitale Kulturwandel erfordert von allen Beteiligten im System Offenheit und ein anderes Mindset.» So wird heute Lobbyistenarbeit formuliert, dieses «Forum» schreibt allen das richtige «Mindset» vor, das «Change Management» gegen Leute mit dem falschen «Mindset» ist gewiss auch nicht weit.

Speziell bei dieser Tagung schmückt man sich mit prominenten Rednern, die mehrheitlich von digitaler Bildung im Einzelnen wohl kaum etwas wissen, aber ganz gewiss die Sache unterstützen, allein schon dadurch, dass sie mitmachen. Da finden sich dann prominente Politikerinnen (je

eine von CDU, SPD, FDP), ein österreichischer Minister [...] und natürlich Herr Schleicher von der OECD, der offenbar jedes Jahr dabei ist. Er betätigt sich mittlerweile als Top-Lobbyist für die Interessen der Digitalisierungs-Industrie und diskutiert kurz vor Schluss der Veranstaltung mit anderen über die «Vision einer zeitgemässen Bildung». Was sagte doch Helmut Schmidt über Leute, die Visionen haben? Alle prominenten Redner bekommen bestimmt fürstliche Honorare, an Geld mangelt es in der Branche ja nicht.

Auch Herr Pant (Abteilungsleiter am IPN in Kiel) hält einen Vortrag mit «Bildungsgerechtigkeit» im Titel. Direkt nach dem Auftakt gibt es gleich zwei Veranstaltungen mit «Chancengerechtigkeit» im Titel und eine zu «KI in der Schule: vom Verstärker sozialer Ungleichheit zum Nivellierer». Für die letztere sind gleich sechs Redner aufgebeten, darunter ein Professor Thomas Süsse von der FH Bielefeld. Er versteht etwas von KI-Systemen in Unternehmen, insbesondere Mensch-KI-Kollaboration, seine Expertise für schulische Fragen dürfte wohl eher gering sein. Aber das ist ja auch zweitrangig. [...]

Da kultiviert man also den alten Traum von der Nivellierung aller Ungleichheiten, aber das soll selbstverständlich gleichzeitig Gewinne in die Kassen der genannten Unternehmen spülen. Motto: «Tue Gutes, rede laut darüber und profitiere davon». Bei Wikipedia steht, dass der Bertelsmann-Konzern während des Zweiten Weltkriegs erheblich davon profitierte, dass er im Auftrag der Regierung ein bestimmtes Buch herstellte, das allen deutschen Soldaten mitgegeben wurde.

Übrigens hatte man schon vor fast 20 Jahren angefangen, eine digitale Schulevaluation einzuführen. Im Land NRW war damals ein System «SEIS» zumindest ernsthaft im Gespräch, und das stammt von Bertelsmann. Das dort postulierte «gemeinsame Qualitätsverständnis» wird unter der Überschrift «Qualitätszyklus» so beschrieben: «Grundlage für den Qualitätsentwicklungsprozess einer Schule ist ein gemeinsames Verständnis aller Beteiligten von guter Schu-

le. Sechs zentrale Qualitätsbereiche, die ihnen zugeordneten Kriterien und ein vereinbarter Fragenkatalog sind das Ergebnis eines internationalen und nationalen Konsensbildungsprozesses. Mit diesen wichtigsten Bereichen schulischer Qualität lässt sich das Bild einer Schule darstellen, das ihrer Vielfalt und Komplexität gerecht wird.»

Da haben wir doch gleich den Haken bei der Sache: Natürlich gibt es kein «gemeinsames Verständnis», was «gute Schule» sein soll. Genau darin liegt ja das Hauptproblem. Der eine sieht das so, der andere anders, auch Lehrer- und Elternverbände diskutieren das kontrovers, politische Parteien ebenfalls. [...] Die einzige Möglichkeit wäre dann, dass Parteipolitiker gemeinsam mit Bertelsmann auch noch die Richtlinien vorgeben, was gute Schule sein soll, und das über die Schulleitungen durchsetzen. Der «internationale Konsensbildungsprozess» kann sich eigentlich nur auf die OECD beziehen, etwa den OECD-Lernkompass 2030. Ein internationaler Konsens soll damit herbeigerechnet werden.

Ganz ähnliche Evaluationsverfahren sind jedenfalls in Berlin im Gebrauch, das führte zu dem Skandal um den Schulleiter Michael Rudolph, dessen Schule (eine im «Brennpunkt») gute Leistungen zeigte, aber ohne die «richtige» Ideologie bei den Methoden. Vermutlich hätte da auch Bertelsmann abgewinkt, denn so wie Herr Rudolph das machte, war das nicht der richtige, digital gesteuerte «Qualitätsentwicklungsprozess». [...]

Dass all die Qualitätsentwicklungsprozesse bislang noch nicht zu einer Verbesserung schulischer Leistungen geführt haben (weder nach dem Kriterium der standardisierten Tests noch nach dem der «kleinen Empirie» der glaubwürdigen Berichte zuverlässiger Leute), bleibt ein unauf lösbarer Widerspruch. Kulturpessimisten sehen uns schon auf einem Weg immer tiefer hinein in die Sackgasse. Die Optimisten müssten uns einen Ausweg aufzeigen. Aber ob es den noch gibt?

► weitere Perlen auf S. 18, 23, 30 und 36



© stock.adobe.com

Perle 2: Die jüngste Pisa-Studie zeigt: Das Unbehagen am Lesen steigt Nun müsste die Schule aktiv werden

Wo: Neue Zürcher Zeitung

Wer: Carl Bossard

Wann: 5. April 2024

25 Prozent der 15-Jährigen in der Schweiz können nur ungenügend lesen, das diagnostiziert die Pisa-Studie 2022. Jeder vierte Schulabsolvent ist nach neun Schuljahren nicht imstande, einem einfachen Text alltagsrelevante Informationen zu entnehmen. Konkret: Er vermag das Geschriebene zwar zu entziffern, versteht aber das Gelesene im Gesamtkontext nicht. Das ist besorgniserregend. Lesen bleibt der Schlüssel fürs Lernen und für die Teilhabe an der Welt – und an unserer Demokratie.

Das Kernproblem mangelnder Lesekompetenz liegt beim Verstehen. Warum? Konzentrierte Lektüre wird seltener, das intensive Lesen nimmt ab. Usanz ist heute das Lesen von Whatsapp-Nachrichten und das flüchtige Scannen von Kurztexten. Das gehört zum Leben junger Leute, ebenso Social-Media-Kanäle wie Tiktok. Der Lesemodus liegt im Überfliegen von Texten und im Gebrauch von Tablets oder Smartphones. Dabei können Alerts die Lektüre jederzeit unterbrechen.

Dass vieles so leicht zu haben ist, zeitigt Folgen. Wer kurze Wege gewohnt ist, reagiert unwirsch auf längere, oder anders gesagt: Die Welt der nicht alltäglichen Sprache, des differenzierenden Diskurses ist für manche Schülerinnen und Schüler darum eine unvertraute Gegend geworden. Nicht alltägliche Texte lesen und den Sinn verstehen wird für sie zur Schwerarbeit, die Aufgabe einer nuancierten Versprachlichung zur subjektiven Zumutung. So öffnen sich neue Sprachbarrieren. Das Unbehagen am Lesen steigt.

Umso mehr müsste die Schule hier Gegensteuer geben und die jungen Menschen aus ihren Eigenwelten mit den Fast-Food-Informationen herausholen. Sie müsste ihnen als Brückenbauerin andere (Lese-)Welten einsichtig machen und sie darin trainieren. Mit bewusst gewähltem Anspruch. Gefordert ist ein intensives, kontinuierliches Training in wohl dosierten sprachlichen Fremdheiten – die Lehrerin als Fremdenführerin! Die Freude am Lesen kommt mit dem Können. Es ist eine Überbrückungsarbeit zwischen den Schülerhorizonten und dem elementaren Bil-

dungsauftrag der Schule. Hier liegt eine ihrer ganz wichtigen Aufgaben. Auch demokratiepolitisch. Lesekompetenzen und Formen des Lesens sind keine Relikte eines analogen Zeitalters.

Nicht Zusätzliches an Inhalten wäre gefordert, sondern Kontrastives, eine Art Gegenhalten im Verhältnis der Schülerinnen und Schüler zu formaler Sprache und Diskursivität. Das bedeutet für Lehrpersonen einen spürbaren Zuwachs an Anstrengung, bleibt aber als Aufgabe und didaktische Pflicht. Sie geht weit über das reine Entziffern von Texten hinaus. Es ist ein bewusstes Hinführen zum Erkennen und Verstehen.

Dieser Auftrag braucht Zeit. Doch sie fehlt. An der Schule muss zu vieles gleichzeitig erarbeitet werden: Deutsch,

Frühenglisch, Frühfranzösisch, die ganze Integration und anderes mehr. Es ist eine einfache Proportionsrechnung: Wenn die Aufgabenfülle steigt und die Inhalte zunehmen, reduziert sich die Übungszeit. Beides lässt sich nicht gleichzeitig maximieren. Die Lehrpersonen kommen mit den Schülerinnen und Schülern deutlich weniger zum Üben. Auch flüssiges und verstehendes Lesen will automatisiert

sein. Aus der Gedächtnispsychologie wissen wir: Je stärker wir eine Grundfertigkeit im täglichen Leben brauchen, desto intensiver müssen wir sie trainieren. Das gilt auch für die grundlegende Kulturtechnik des Lesens.

Konzentriertes Lesen oder «Deep Reading», wie es die Leseforschung nennt, muss geduldig gelehrt, intensiv und auch gemeinsam geübt und reflektiert werden. Aus Sicht der Wissenschaft zuerst mit analogen und erst dann mit digitalen Medien. Dazu schreibt Klaus Zierer, Erziehungswissenschaftler und Ordinarius für Schulpädagogik an der Universität Augsburg: «Wir brauchen eine Renaissance der Lektüre, eine Renaissance des Leseunterrichts, und zwar im Kern des Curriculums, mit Lektürestunden in jeder Schulart und in jedem Schulfach.» Es ist das alte Postulat: «Get the fundamentals right, the rest will follow.» Auf die guten Grundlagen kommt es an.

**«Wenn die Aufgabenfülle steigt
und die Inhalte zunehmen,
reduziert sich die Übungszeit.
Beides lässt sich nicht
gleichzeitig maximieren.»**

Carl Bossard

Perle 3: Falsch abgebogen

Wo: Frankfurter Allgemeine Zeitung

Wer: Hartmut Esser, Professor für Soziologie und Wissenschaftstheorie

Wann: 14. März 2024

Eine Sonderauswertung mit einem Vergleich der Bundesländer hatte bei der ersten PISA-Studie im Jahr 2000 ergeben, dass Bayern und Baden-Württemberg über dem OECD-Durchschnitt lagen, und zwar recht deutlich, und Sachsen nur wenig darunter. Diese drei Bundesländer hatten dabei die stringentesten institutionellen Regelungen: die Verbindlichkeit der Schullaufbahnpflicht, eine stärkere organisatorische Kontrolle der Schulen, etwa über die Standardisierung des Stoffs, zentrale Prüfungen, regelmässige Tests und eine Rechenschaftspflicht der Schulen und ihrer Lehrer.

Die schlechtesten Leistungen und eine stärkere soziale Ungleichheit zeigten sich dagegen in Bremen, Berlin, Hessen und Nordrhein-Westfalen. Das aber waren ausgerechnet jene Bundesländer mit der grössten Öffnung und der stärksten Lockerung. Es gab oder gibt dort keine Verbindlichkeit und eine nur geringe Kontrolle.

Die Zusammenhänge lassen sich gut nachvollziehen: Verbindlichkeit und Kontrolle sind darauf gerichtet, dass die Kinder tatsächlich nach ihren Fähigkeiten und Leistungen auf die unterschiedlichen Bildungswege verteilt werden und dass die damit verbundenen institutionellen Änderungen, die Anpassung der Curricula und des Unterrichts an die Unterschiede, auch wirklich implementiert werden. Die Öffnung und Aufteilung auf die Bildungswege nach Belieben ist dagegen mit Nachlässigkeiten und Ungerechtigkeiten aller Art sowie mangelnder Effizienz verbunden. Der im einfachen Vergleich der Nationalstaaten bei PISA 2000 entstandene Eindruck, dass erst mit Öffnung, Lockerung und Integration, wie in Schweden und Finnland, die Leistungen besser und die Bildungsungleichheit geringer würden, hatte also gleich zu Beginn getrogen, und zwar massiv.

Auch IGLU 2003 für die Grundschulen belegte früh das Gegenteil der seitdem gängigen Auffassung: Baden-Württemberg und Bayern mit ihren besonders stringenten Regelungen lagen auch schon in den Grundschulen weit über dem internationalen Durchschnitt und kamen fast an Schweden heran, Nordrhein-Westfalen und Bremen mit ihren Öffnungen blieben deutlich darunter. Die anderen Bundesländer hatten nicht teilgenommen oder lagen auch im unteren Bereich, Hessen etwa.

Im Vergleich der Sekundarstufen berichteten die PISA-Vergleiche im Jahr 2003 und dann 2006 von ersten Anzeichen der Besserung in Niveau und sozialer Durchlässigkeit – und von Verschlechterungen in Schweden wie auch in Finnland. Das verstärkte sich 2009, dann noch einmal 2012 und schliesslich auch 2015, sodass sich die Länder im internationalen Vergleich mit und ohne Differenzierung kaum noch unterschieden. Im Vergleich der deutschen Bundesländer

waren Sachsen und Bayern 2018, also vor Corona und damit noch in der Zeit mit einem regulären Unterricht, in den Leistungen wieder die besten in Deutschland – und international besser als Schweden und sogar Finnland. In der sozialen Durchlässigkeit unterschieden sich die Länder ohnehin nicht mehr.

Die Öffnung und Aufteilung auf die Bildungswege nach Belieben ist mit Nachlässigkeiten und Ungerechtigkeiten aller Art sowie mangelnder Effizienz verbunden.

Gleichwohl verstummten die gewohnten Vorhaltungen nicht, in Deutschland mit seiner frühen und rigiden Trennung der Kinder nach der Grundschule seien die Probleme besonders gross und, so mindestens der Subtext, nur durch den Übergang zur vollen Integration beziehungsweise zu einem «längeren gemeinsamen Lernen» über die ganze Pflichtschulzeit hinweg zu lösen. Es war nach PISA 2000 ein breiter Konsens, und man könnte schon von einer nicht weiter bezweifelten Standardposition zu der Frage nach den Effekten von Differenzierung und Integration in den systematischen Übersichten und Metaanalysen der Bildungsforscher, mancher Institute und Stiftungen und in weiten Teilen der akademischen Bildungsforschung sprechen – bis in die letzte Zeit hinein, obwohl es so noch nie gestimmt hatte.

Auf dem Gipfelpunkt der weithin unbeachteten Verbesserungen und Konvergenzen gab es nun ein wissenschaftlich interessantes, wenngleich politisch umstrittenes Feldexperiment. In Baden-Württemberg war 2011/12 mit dem politischen Wechsel zu Grün-Rot die Verbindlichkeit der Grundschulempfehlungen abgeschafft worden. Das könnte negative Folgen haben, so hatte zum Beispiel der Bildungsforscher Jörg Dollmann früh genug gewarnt, der den damals wohl einzigen Datensatz zur Verfügung hatte, der einigermassen brauchbar war.

Ohne Noten und verbindliche Regelungen entscheiden nicht die Fähigkeiten und Leistungen der Kinder über den weiteren Bildungsweg, sondern vor allem der Ehrgeiz der

Eltern, insbesondere in den oberen sozialen Schichten. Zugleich wagen die bildungsferneren Eltern der unteren sozialen Schichten nicht den unbekanntem Schritt nach oben und schicken auch begabte Kinder nicht aufs Gymnasium.

Das aber führe dazu, so konnte man vermuten, dass mehr Kinder aus den sozial privilegierten Schichten auf dem Gymnasium landeten, die die Leistungsanforderungen nicht erfüllen könnten, aber auch, dass gerade die talentierten Kinder aus den unteren Schichten ihre Chancen nach oben nicht bekommen würden. Hinzu kommt, dass es mit der Verbindlichkeit und dem Wissen über die damit verbundenen Hürden einen besonderen Anreiz gibt, sich schon vor dem Übergang besonders anzustrengen, der bei der freien Wahl kleiner ist oder ganz entfällt.

So kam es auch. Baden-Württemberg war 2015 und 2018 beim Aufschwung der stringent gebliebenen Bundesländer Bayern und Sachsen nicht mehr dabei. Die waren ungerührt auf dem eingeschlagenen Erfolgspfad geblieben und weiter nach oben davongezogen. Baden-Württemberg sackte zwar nicht unbedingt ab, es blieb jedoch stecken und lag bald nur noch wenig vor Hessen und Nordrhein-Westfalen im unteren Bereich. Und sozial durchlässiger war es auch nicht geworden.

Das Experiment mit der Abschaffung der Verbindlichkeit der Übergangsempfehlungen war also offensichtlich gescheitert. Dafür gab es noch einen ganz besonderen Grund, den man später fand: Die Kinder hatten nach der Umstellung offenbar noch in der Grundschule und vor dem Übergang die Griffel sofort fallen gelassen, als klar wurde, dass sie sich die weiterführende Schule ohnehin aussuchen konnten.

Inzwischen haben mehrere Studien diese und weitere Effekte für den Bildungserfolg bestätigt, für den Fall der Reform in Baden-Württemberg speziell, aber auch allgemein: Die Verbindlichkeit steht für die Bedeutung, die der Schule, dem Lehrpersonal und den Leistungen beigemessen wird, und lässt offenbar ein eigenes, übergreifendes «Bildungsklima» entstehen, das nicht auf Einzelaspekte sehen muss, sondern sich wie selbstverständlich von alleine trägt.

Bis 2012 ungefähr war man in Deutschland und seiner so rigiden Differenzierung nicht mehr ungebrochen der Prügelknabe der PISA-Berichte und der öffentlichen Debatten wie bis dahin. Woran der Aufschwung zwischen 2000

und 2012 lag, ist jedoch nicht geklärt. Wahrscheinlich hatte er mit den besonderen Anstrengungen um die Kinder in den unteren Leistungsbereichen und einer doch deutlich erhöhten öffentlichen Aufmerksamkeit und Anstrengung nach dem PISA-Schock von 2000 zu tun. So hätte es eigentlich weitergehen können: schrittweise Verbesserungen an kritischen Stellen und die unaufgeregte, regelmäßige Überprüfung, ob es vorangeht oder auch nicht.

Nach 2012 gingen über die Jahre [...] bis 2018 die Leistungen zurück, zuerst allmählich und dann immer deutlicher. Offenbar hatten die vielen mehr oder weniger sichtbaren Öffnungen und Lockerungen in den anderen Bundesländern ihren Anteil daran: bei den Noten, beim Unterricht, bei den Klassenarbeiten und manchem anderen noch. Möglicherweise hat auch die zunehmende Zusammenlegung der unteren Bildungswege eine Rolle gespielt, die Schaffung von «Gesamtschulen» oder «Stadtteilschulen», parallel zu den differenzierten Schultypen.

Es gibt bislang keine wirklich überzeugenden Hinweise, dass sie etwas bringen. Sie wirken eher wie Mobilitätsfallen für

gerade die talentierten Kinder der unteren Schichten. Sie werden auch mit deutlichen Empfehlungen eher von den Eltern zurückgehalten, auf die regulären Gymnasien zu gehen, wo sie erheblich bessere Leistungen erbracht hätten. Für die oberen Schichten sieht es anders aus: Sie haben immer ihre Optionen, darunter die Privatschulen oder andere Zufluchtsorte, wenn es kognitiv nicht reicht.

Auch beim Abschwung erreichen die Bundesländer mit der grössten Stringenz die besten Durchschnittsleistungen. Ausserdem schaffen dort die meisten Kinder die Mindeststandards – gerade in den unteren Leistungsbereichen. Baden-Württemberg verliert nach 2012 den Anschluss nach oben und rückt nahe an die schwachen Flächenländer Hessen und Nordrhein-Westfalen heran. Über Berlin und Bremen müssen wir nicht mehr reden: nur die Katastrophe.

Für 2022 zeigt sich der Verfall nach der coronabedingten Schliessung der Schulen endgültig. Aber wieder halten sich die stringenten Länder auf hohem Niveau besser. Baden-Württemberg verliert weiter und bei den schwachen Bundesländern rutschen manche deutlich in den negativen Bereich im Vergleich zu 2013. [...]

Der allgemeine Aufschwung bis 2012 und die Unterschiede der Bundesländer nach Stringenz und Leistungsniveau sind gut erkennbar. Ab da bröckelt es, aber nicht über-

Ohne Noten und verbindliche Regelungen entscheiden nicht die Fähigkeiten und Leistungen der Kinder über den weiteren Bildungsweg, sondern vor allem der Ehrgeiz der Eltern, insbesondere in den oberen sozialen Schichten. Zugleich wagen die bildungsferneren Eltern der unteren sozialen Schichten nicht den unbekanntem Schritt nach oben und schicken auch begabte Kinder nicht aufs Gymnasium.

all. Die nach 2012 noch stringenten Bundesländer, Sachsen und Bayern, legen im Vergleich von 2009 bis 2018, dem letzten Jahr vor den Krisen und Schulschliessungen, weiter zu, deutlich sogar. Alle anderen verlieren – oder stagnieren, wie auch Baden-Württemberg gleich nach 2012, der Zeit nach der Reform. Deutschland insgesamt ist seit 2009 (und eigentlich schon früher) nicht mehr unterdurchschnittlich, aber die offenen Bundesländer verderben immer den Schnitt, vorher schon und jetzt erst recht. An ihnen hängt es, dass Deutschland und die Differenzierung bei PISA nicht besser zu sein scheinen.

Ganz ähnlich war es bei den Grundschulen. In der IGLU-Studie 2022 zeigte sich, dass es in Deutschland zwar einen deutlichen Rückgang in den Leseleistungen gegeben hat und nur einen Platz im Mittelfeld hinter Finnland und Schweden. Wieder gab es nach den Angaben der jeweiligen IQB-Berichte die schon bekannten Unterschiede für die deutschen Bundesländer: Die stringenten Länder sind auch schon in der Grundschule besser, und das auch noch in den Krisenzeiten, und die offenen fallen besonders stark ab.

Soweit die Sachlage. Sie ist alles andere als das, was man bis dahin zu lesen bekommen hatte. Aber warum dann jetzt auf einmal erst diese ganz andere «Wirklichkeit»? Gab es die deskriptiven Berichte denn nicht schon, bei PISA wie beim IQB-Bildungstrend? Und was ist dann aus den vielen, mehr oder weniger komplexeren statistischen Analysen geworden, die alles Mögliche einbezogen haben, was die deskriptiven Unterschiede auch (kausal) erklären hätte können: weitere Eigenschaften der Länder, der Schulen und Schulklassen, der Familien und der Kinder?

Natürlich gab es die, es ist eine ganze Industrie daraus entstanden, aber nahezu immer zeigten sie den gleichen Befund: Eher geringere Leistungen bei Differenzierung, besonders bei den Kindern aus den schwierigeren Verhältnissen und, insbesondere, eine Verstärkung des Effektes der sozialen Herkunft, und das stets in Deutschland «wie kaum in einem anderen Land». Aber konnte das angesichts der Unterschiede unter den Bundesländern stimmen, die das Gegenteil anzeigen?

Es gibt zwei Antworten. Die eine kennen wir schon: In den PISA-Vergleichen finden sich nur die nationalen Unterschiede insgesamt und ohne die regionalen Unterschiede. Die andere ist dagegen schon überraschend: In den meisten Untersuchungen wurden zentral wichtige Einflussgrößen auf die Leistungen nicht berücksichtigt, sei es, weil sie schon in den Daten fehlten oder in den Analysen keine Rolle spielten.

Das kann fatale Folgen haben. Fragt man nämlich nach den Effekten bestimmter Bedingungen als Ursache für einen zu erklärenden Sachverhalt, dann müssen in den betreffenden Untersuchungen die jeweils bedeutsamen Bedingungen möglichst vollständig erfasst und in ihrer jeweils eigenen Wirksamkeit bestimmt, also statistisch voneinander getrennt werden.

Die Herkunftseffekte werden generell überschätzt und die für ein steigendes Leistungsniveau verantwortlichen kognitiven Fähigkeiten werden fälschlicherweise als Verstärkung des Einflusses der sozialen Herkunft beziehungsweise der sozialen Segregation in den Schulklassen interpretiert.

Für das Lernen und die Leistungen sind das die kognitiven Fähigkeiten der Kinder, also die Intelligenz. Sie ist der mit Abstand stärkste Faktor. Aber ausgerechnet der ist in den PISA-Daten nicht enthalten und in den IQB-Berichten, in denen es ihn gab, nicht analysiert worden. Es wird immer nur die soziale Herkunft ausgewiesen – neben einigen weiteren Faktoren wie Geschlecht, Migrationshintergrund oder der Vorschulbesuch. Das sind weit weniger wichtigere Indikatoren. Wenn aber der mit

Abstand bedeutsamste Faktor in den Analysen nicht berücksichtigt wird, kann das nur zu Verzerrungen und Fehlurteilen führen. Das gilt analog für die in den Begründungen der Differenzierung so wichtigen Effekte der kognitiven Zusammensetzung der Schulklassen.

Die Folgen: Die Herkunftseffekte werden generell überschätzt und die für ein steigendes Leistungsniveau verantwortlichen kognitiven Fähigkeiten werden fälschlicherweise als Verstärkung des Einflusses der sozialen Herkunft beziehungsweise der sozialen Segregation in den Schulklassen interpretiert. Es handelt sich also um eine glatte Fehlzuschreibung der Systemeffekte, um die es in der Auseinandersetzung geht. Und das in einem so aufwendigen und wichtigen Projekt wie den internationalen Vergleichsstudien. Gary Marks, ein international bekannter PISA-Forscher von der Universität Melbourne, hat dazu 2014 ein aufschlussreiches und in den zuständigen Fachkreisen anerkanntes Buch geschrieben. Nicht alle hat das offenbar erreicht.

Warum aber hat das kaum jemand vorher gemerkt oder gar ausgesprochen? Es ist eine schwierige und äusserst heikle Angelegenheit. Vielleicht war es eine Art von institutionalisierter Blindheit in Kombination mit gut verankerten politisch-ideologischen Einstellungen gewesen: Der PISA-Schock von 2000 schien mit einem Schlag die ewige Kontroverse um Differenzierung und Integration erledigt zu haben. Und dann kamen die vielen Programme und Institutionen der Bildungsforschung mit ihren Festlegungen in Ansatz und Untersuchungsanlage, die kaum eine andere Perspektive erlaubten. Man hätte sich sehr in die Nessel setzen können, wenn man an etwas anderes auch nur gedacht hätte.

Aber es hatte noch einen anderen, ganz einfachen Grund: Erst ab 2006 gab es ein Projekt, die «National Educational Panel Study», abgekürzt NEPS, das die nötigen Daten auch im Zeitverlauf und für die unterschiedlichen Stadien des Bildungsverlaufs erfasst hatte, allerdings nur für die deutschen Bundesländer, nicht international. Es war wohl der Versuch, es endlich einmal richtig zu machen, und sei es auch nur regional begrenzt. Das dauerte natürlich. So kam es, dass die eigentlich immer schon erforderlichen Analysen erst viel später möglich wurden. Ab 2018 zeigte sich so plötzlich das ganz andere Bild. Da aber war man schon längst falsch abgebogen.

Nur wenig später hatte die Bildungsadministration ganz andere Sorgen, «Corona» vor allem und die damit bedingten Schulschliessungen, dann 2022 der so plötzliche Lehrermangel und die versäumte Digitalisierung. An die «Systemfrage» hat niemand mehr gedacht. Vielleicht war man auch ganz froh. Es wären politisch und auch wissenschaftlich höchst riskante Fragen gewesen, an das Bildungsministerium und die Kultusministerkonferenz (KMK) zuerst, dann aber auch an die nach PISA so breit ausgebaute Bildungsforschung mit ihren vielen Sonderprojekten und PhD-Programmen, die den kom-

menden Absturz angesichts der Öffnungen wohl nicht für möglich halten konnten.

Das Thema ist dann auch von anderen Problemen überlagert worden: miserable bauliche Zustände, Lehrkräftemangel, Probleme bei der Digitalisierung, immer mehr Unruhe in der Gesellschaft, Flüchtlingskinder in einem vorher und anderswo kaum bekannten Mass. Derzeit scheint die Stimmung in eine noch andere Richtung umzuschlagen: Alles nicht so tragisch, wahrscheinlich ohnehin nicht zu klären, Reformen brauchten ihre Zeit und der aktuelle Schulfriede reicht uns schon.

Im Moment brennt uns sowieso ganz was anderes auf den Nägeln, wie die Lehrerschelte von Alexander Schleicher als seine Erklärung für den Verfall – nachdem er vorher kaum etwas anderes kannte als die Forderung nach einer Aufgabe der Leistungsdifferenzierung und der Schaffung von integrierten Einheitsschulen. Die Forderung nach einer Aussetzung der PISA-Vergleiche liegt dann nahe. Aber das wäre der schlechteste Fall. Es hiesse, die schwierige Suche nach den tieferen Ursachen abzubrechen und sich von den aktuellen Ereignissen überrollen zu lassen.

In den meisten Untersuchungen wurden zentral wichtige Einflussgrößen auf die Leistungen nicht berücksichtigt, sei es, weil sie schon in den Daten fehlten oder in den Analysen keine Rolle spielten.

► weitere Perlen auf S. 30 und 36

Buchtipp

Education, Social Background and Cognitive Ability Gary N. Marks

Marks liefert eine Vielzahl von Belegen aus vielen Ländern, die zeigen, dass der Einfluss des sozioökonomischen Hintergrunds auf die Bildung mässig und meist rückläufig ist und dass der sozioökonomische Hintergrund nach Berücksichtigung von Bildung und kognitiven Fähigkeiten nur sehr schwache Auswirkungen auf den Beruf und das Einkommen der Erwachsenen hat. Darüber hinaus zeigt Marks, dass die kognitiven Fähigkeiten einen stärkeren Einfluss auf die Bildungsergebnisse haben als der sozioökonomische Hintergrund und dass sie sich zusätzlich zu ihren indirekten Auswirkungen über die Bildung auch direkt auf Beruf und Einkommen auswirken.

Coop-
Gutschein
im Wert von
CHF 30.-

Jetzt profitieren

Wir sind Partner des LCH.

Profitieren Sie als Mitglied des LCH von 10% Prämienrabatt auf die Spitalzusatzversicherung dank der Partnerschaft mit Visana. Beantragen Sie bis zum 31.12.2024 eine Offerte oder einen Beratungstermin und Sie erhalten von uns als Dankeschön einen Coop-Gutschein im Wert von CHF 30.-.

Jetzt QR-Code scannen und profitieren:
www.visana.ch/kollektiv/lch
Telefon 0848 848 899



Versicherungen **VISANA**

Was verbindet Sie mit Ihrer Bank?

Geld. Und was Ihre Bank damit macht. Gesellschaftliches Handeln ist für uns selbstverständlich – schliesslich gehörten Gewerkschaften und Genossenschaften zu unseren Gründern. LCH und die Bank Cler, das passt – deshalb sind wir seit vielen Jahren Partner. Davon profitieren auch Sie – ob Zahlen und Sparen, Anlegen, Hypotheken oder Finanzplanung: cler.ch/lch

LCH-Spezial:
10% Bonus
auf Einzahlungen
in die Anlagelösung
Nachhaltig*

*Die Bank Cler schenkt Ihnen als LCH-Mitglied 10% Bonus auf Ihre Einzahlungen in die Anlagelösung, die 10000 CHF übersteigen. Bis maximal 500 CHF pro Jahr. Dieses Angebot gilt in den ersten beiden Jahren, nachdem die Bank Cler Sie als Mitglied erfasst hat. cler.ch/lch

Diese Angaben dienen ausschliesslich Werbezwecken. Für die Strategiefonds verweisen wir auf den Prospekt und die Wesentlichen Anlegerinformationen. Sie können diese kostenlos auf unserer Webseite unter cler.ch sowie in Papierform in allen Geschäftsstellen der Bank Cler, bei der Fondsleitung oder bei der Depotbank beziehen.

Zeit, über Geld zu reden.

Bank
Banque
Banca

CLER

Perle 4: ... Kontrolle ist besser

Wo: NZZ am Sonntag

Wer: Daniel Friedli

Wann: 28. April 2024

Die Bauern protestieren, die Ärzte warnen vor Behandlungsgespässen, viele Lehrer nehmen Reissaus. Es brodelt unter wichtigen Dienstleistern im Land, wobei der Ärger einen gemeinsamen Nenner hat: zu viel Bürokratie. Sie möchten Felder bestellen, Patienten behandeln und Kinder unterrichten, stattdessen verbringen diese Berufsleute jede Woche Stunden, ja Tage im Büro und am Computer.

Die Bürokratie ist eigentlich ein politisches Paradox: Keiner will sie, und doch wuchert sie. Niemand bringt sie weg, ob schon alle darüber schimpfen, von jeher übrigens. Geprägt haben den Begriff die Physiokraten, die im merkantilistischen Frankreich den staatlich regulierten Getreidehandel ironisch als *bureaucratie* verspotteten, also als «Herrschaft der Büros». Der Ton war damit gesetzt, bis heute. Vom «Amt für Umschweife» bei Charles Dickens bis zu Mani Matters «Ballade vo däm, wo vom Amt isch ufbotte gsi» gehören Spott und Häme über Beamte, ihre Vorgaben und Kontrollen zum gesellschaftlichen Kanon.

Dabei hätte die Bürokratie ja durchaus eine gute Seite: Sie trennt Amt und Funktion von der Person und garantiert in stoischem Gleichmut, dass alle gleich behandelt werden. Umgekehrt wird sie gerade durch diese Gleichmacherei zum natürlichen Feind des Menschen, denn sie kennt kein Individuum, nur die Norm. Letztlich stellt sie damit auch die Frage: Wie viel Vertrauen ist richtig und wie viel Kontrolle nötig?

Der Blick in den Alltag hinter der politischen Debatte zeigt, inwiefern diese Balance für die genannten Berufsleute wankt und worin sich die Klagen gleichen: zu viel

Dokumentation, die zu viel Zeit und Geld frisst und zu wenig Mehrwert bietet, dafür die Motivation lähmt. Auch scheint sich zu bestätigen, was der Soziologe Cyril Northcote Parkinson als parkinsonsches Gesetz formuliert hat: Verwaltungen blähen sich naturgemäss selber auf und produzieren so immer neue Regeln. Selbst Fortschritte wie die Digitalisierung drohen dabei zu verpuffen – oder gar noch mehr Bürokratie zu schaffen.

Und doch scheint es schwierig, einen Hauptschuldigen zu benennen. Oft ist die Bürokratie die Summe der Wünsche und Forderungen aller Anspruchsgruppen, vom Staat über die Wirtschaft bis zu Eltern, Kundinnen und Patienten, also letztlich der ganzen Gesellschaft. Sie gleicht damit einer Hydra, die fast so viele Köpfe hat, wie sich umgekehrt über sie beschweren. [...]

Der typische Schultag der Primarlehrerin Monika Hurni beginnt – mit den Eltern. Kein Morgen, ohne dass ein Vater oder eine Mutter eine Frage zu den Hausaufgaben hat, einen Termin des Kindes oder sonst ein Problem meldet. Hurni, die auf ihre Bitte hier unter geändertem Namen erzählt, beantwortet alle Mails, setzt noch schnell den Elternbrief für die nächste Exkursion auf, da trifft um 7 Uhr 45 auch schon die Heilpädagogin ein.

Einmal pro Woche kommt sie vorbei, um die integrative Förderung der vier Schüler zu besprechen, die leistungsschwach sind oder beispielsweise eine ADHS-Diagnose haben. Heute geht es um deren Stundenplan fürs nächste Schuljahr. Die halbe Stunde ist schneller durch als die Planung, schon strömen die 5.-Klässler ins Schulzimmer.



© stock.adobe.com

Oft ist die Bürokratie die Summe der Wünsche und Forderungen aller Anspruchsgruppen, vom Staat über die Wirtschaft bis zu Eltern, Kundinnen und Patienten, also letztlich der ganzen Gesellschaft. Sie gleicht damit einer Hydra, die fast so viele Köpfe hat, wie sich umgekehrt über sie beschweren.

Hurni schaut ins dicke Buch, in das sie ihr genaues Programm für den Unterricht notiert hat. Heute stehen nebst diesem Programm «Coaching-Gespräche» mit zwei Schülern an. Was klingt wie in der Arbeitsvermittlung, ist Teil des neuen kantonalen Beurteilungsreglements: weg von den Noten, hin zu einer beschreibenden Beurteilung von Leistungen und Kompetenzen.

Hurni findet diese Stossrichtung gut, weniger den zusätzlichen Aufwand. Statt einfach mit allen eine Prüfung zu machen, muss sie nun Leistung und Verhalten mit den Schülern im Einzelgespräch besprechen und beurteilen. Sie hat darum die zwei heute Auserwählten in den letzten Tagen speziell beobachtet. Nun muss sie die Klasse beschäftigen, um mit den beiden wenigstens kurz vertraulich zu reden. Gut wäre, sie hätte dafür eine Klassenassistentin. Doch angesichts des akuten Personalmangels im kantonalen Schulwesen sind die genauso wenig zu bekommen wie Schulpsychologinnen, Logopäden oder Sozialarbeiter. Einziger Trost: Hurni kann es sich sparen, den Antrag dafür auszufüllen.

Schon läutet es in den Mittag. Hurni gibt noch kurz eine Referenz für eine Kollegin ab und korrigiert vor dem Essen einige Arbeiten. Um 13 Uhr 30 folgen die drei Nachmittagslektionen, es steht eine Gruppenarbeit an. Normaler Unterricht, sobald sich Hurni überlegt hat, wie sie die zwei Schüler einbindet, die einen Nachteilsausgleich benötigen.

Nach Schulschluss geht es zurück an den Computer. Heute gelingt es der Lehrerin endlich, das Problem mit der Polizistin zu bereinigen, die schon mehrere Male einen verletzten Schüler nachträglich zur Veloprüfung aufbieten wollte – der Junge fährt ja seit Jahren im Veloclub. In der nächsten Stunde nun korrigiert sie weiter und muss dann vor allem die Coaching-Gespräche in der Software «LehrerOffice» dokumentieren. Nächstes Jahr tritt ihre Klasse in die Oberstufe über, vor dieser kritischen Hürde muss Hurni alle Beurteilungen wasserdicht belegen können.

Mittlerweile ist es 17 Uhr 30, die Lehrerin beantwortet nochmals Mails von Eltern, Schulleitung oder Kollegen. Zu tun gäbe es noch vieles: Bald kommt ein neuer Schüler ohne Deutschkenntnisse, für den sie ein iPad, ein Passwort und einen Plan braucht. Ressourcen für Deutsch als Zweitsprache wären nötig, doch auch da fehlt das Personal. Zudem ist bald die jährliche Materialbestellung fällig; als Klassenlehrerin ist Hurni zuständig für die Kredite fürs Schulmaterial, das Werken und einen weiteren Fachbereich, ebenso für die Klassenkasse. Gern macht sie das nicht, sie sieht sich nicht als Buchhalterin.

Doch für heute ist genug. Der Abend ist frei, es steht auch kein Elterngespräch an. Eines dieser Gespräche ist pro Schüler und Jahr Pflicht, in der Praxis gibt es meistens genug Themen für weitere – gewisse Familien sieht Hurni alle zwei Monate. Zur Vorbereitung füllt sie jeweils den Standardfragebogen aus und notiert eigene Themen, beides erhalten auch die Eltern. Das Gespräch selbst dauert dann, sofern es gut läuft, eine gute halbe Stunde und will danach natürlich ebenfalls dokumentiert sein. Der Rapport gehört zu den Unterlagen, die Hurni zusammen mit dem Unterrichtsbuch, ihrem Lehrer-Office, den Wochen- und Jahresplänen und der Kassenbuchhaltung dem Schulleiter präsentieren muss, wenn er dann sein Gespräch mit ihr hat.

Wie schwer wiegt sie nun, die Last der Bürokratie? Schwer, antwortet Hurni, auch wenn das so pauschal nicht zu beziffern sei. «Wir haben viel um die Ohren, das nicht Unterricht ist, aber auch nicht zwingend staatliche Bürokratie.» Einfach wegstreichen könne man da nicht viel, meint sie. Umso wichtiger wäre es, die Lehrer dabei besser zu unterstützen. Denn klar ist: Theorie und Praxis stimmen schon lange nicht mehr überein. Ihr Pensum sieht, neben dem Vorbereiten und Korrigieren, pro Woche 29 Pflichtlektionen vor. 28 davon entfallen auf den Unterricht, eine bleibt übrig für die Aufgaben als Klassenlehrerin. Sie reicht nirgends hin.

Zeitintensive Dokumentation der Coaching-Gespräche: Alle Beurteilungen müssen wasserdicht belegt werden können.



© stock.adobe.com

Perle 5: Die ganze Welt im Schulzimmer

Wo: Tages-Anzeiger

Wer: Daniel Schneebeli

Wann: 15. April 2024

An der Schulzimmertür hängt ein Plakat: Willkommen, Benvenuto, Powitanie, Dobrodogli, Hospitium. Die Begrüssung ist auch in fremden Schriftzeichen zu lesen, auf Arabisch oder Paschtunisch. Jugendliche willkommen zu heissen, ist das Kerngeschäft von Hajnal Miklos, DAZ-Lehrerin (Deutsch als Zweitsprache) im Sekundarschulhaus Buchlern. Miklos versucht, ausländische Jugendliche zu unterrichten, die in Altstetten oder Albisrieden gestrandet sind, vor allem Flüchtlingskinder aus Krisengebieten, aber nicht nur. «Wir haben die ganze Welt im Zimmer», sagt Hajnal Miklos.

An diesem Morgen ist von den 16 Jugendlichen im Alter zwischen 12 und 16 Jahren nur die Hälfte anwesend, zum Beispiel zwei Brüder aus dem Osten der Türkei. Sie sind seit zwei Wochen hier und haben schon ein paar Brocken Deutsch gelernt. Sie seien mit den Eltern «im Bus» gekommen, sagt der Ältere und lacht verlegen. Da ist auch ein Junge aus Indien, eine Erfolgsgeschichte in Integration, wie Miklos sagt. Er spricht Englisch und auch schon ganz passabel Deutsch und wird bald in eine reguläre Sekundarschule A wechseln. Zwei Mädchen stammen aus Brasilien. Ganz vorne beim Fenster sitzt ein grosser hagerer Junge, der mit seiner Mutter aus Serbien nach Zürich migriert ist. Er wolle Elektriker lernen, sagt er leise.

Habib und Amin (Namen geändert) sind aus Afghanistan. Habib kann nach 11 Monaten schon recht gut Deutsch und ist gesprächig. Er sei drei Jahre lang zu Fuss unterwegs gewesen und in der Türkei manchmal mit dem Bus gefahren. Wie Amin wohnt er beim Triemli in einer Unterkunft für unbegleitete junge Flüchtlinge. Hajnal Miklos ist überzeugt, der fröhliche Habib könnte hier eine gute Zukunft haben. Amin ist seit sechs Monaten in der Klasse und blickt fast immer nur vor sich hin. An diesem Morgen, als sich alle vorstellen, blickt er auf: «Ich bin Amin», sagt er und lächelt. Die Lehrerin ist baff: «Bisher hat Amin fast nie etwas gesagt.» Das sei ein schönes Erlebnis, sagt Hajnal Miklos, und für Amin ein grosser Fortschritt.

Die anderen Schülerinnen und Schüler sind entweder krank oder einfach zu müde. Insgesamt wären neben Habib und Amin noch drei weitere unbegleitete Flüchtlingsjungen in der Klasse, einer von ihnen hat in seinem Heimatland nie eine Schule besucht und kann mit 14 Jahren weder lesen noch schreiben. Ein anderer ist schwer traumatisiert. Niemand weiss, ob er Angehörige hat. Neben einer afghanischen Lokalsprache spricht er etwas Tür-

kisch, weil er in der Türkei vermutlich mehrere Jahre auf der Strasse gelebt hat.

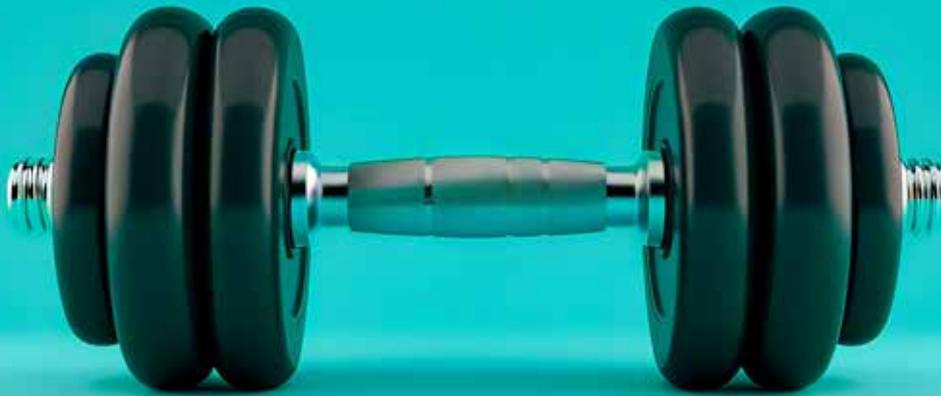
Es fehlt auch ein verängstigter Junge, der mit seiner Mutter aus dem ukrainischen Kriegsgebiet geflohen ist. Es sei wichtig, dass er hier zur Ruhe kommen könne, so Miklos. Dazu hat sie im Zimmer ein Sofa, auf das sich die Jugendlichen hinlegen dürfen, wenn sie wollen. Es gibt Kinder, die schlafen manchmal den ganzen Tag, und Miklos muss sie bei Schulschluss wecken. Normaler Unterricht ist so natürlich nicht möglich.

Die Heterogenität in der Klasse von Hajnal Miklos ist riesig, auf der einen Seite die Traumatisierten und die Jugendlichen ohne Schulerfahrung, auf der anderen Seite motivierte Diplomatenkinder. Ursula Sintzel, die Präsidentin der Kreisschulbehörde Letzi, spricht von einer «unglaublichen Integrationsleistung», die Lehrerinnen und Lehrer erbringen.

Um die Lasten in den Sekundarschulen gerechter zu verteilen, will Sintzel die Einschulung von Flüchtlings- und Migrantenkindern neu regeln. Bisher hat es im Sekundarschulhaus Letzi eine bis zwei Aufnahmeklassen gegeben, in denen alle frisch Zugewanderten ein ganzes Jahr zur Schule gingen – separiert vom Rest. Neu will Sintzel diese Klassen aufheben und in allen drei Sekundarschulhäusern (Letzi, Kappeli und Buchlern) sogenannte DAZ-Zentren gründen. Im Schulhaus Buchlern ist im Sommer 2023 das erste solche Zentrum versuchsweise eröffnet und mit Hajnal Miklos eine erfahrene DAZ-Lehrerin gefunden worden.

Im Unterschied zu den Aufnahmeklassen gibt es im DAZ-Zentrum einen Schwerpunkt: Deutsch lernen. Daneben werden die Jugendlichen bei Hajnal Miklos in der Schule Buchlern auch in den Zürcher Alltag eingeführt. Wie fahre ich Tram? Wie verhalte ich mich in der Schule, am Mittagstisch oder im Umgang mit den Menschen auf der Strasse?

Ziel ist es, die Jugendlichen rasch in Kontakt mit regulär geschulten Kindern zu bringen. Teilintegration nennen das die Fachpersonen. Nach einer Beobachtungsphase von mindestens drei Wochen sollen die Jugendlichen, wenn sie dazu bereit sind, in eine Regelklasse gehen, zuerst vielleicht im Turnen, im Zeichnen oder im Kochen, später auch in Englisch oder Mathematik, bis sie vollständig in die Regelklasse wechseln können. Sintzel hofft, dass die DAZ-Lehrerinnen so die Verantwortung für ihre Jugendlichen



Wachsame Schulleiterinnen: Mit jedem zusätzlichen Kind, unabhängig davon, ob es aus einem Kriegsgebiet kommt oder nicht, könne das System in einer Klasse brechen, wenn die Lehrperson die Belastung nicht mehr aushalte.

rascher mit den regulären Lehrpersonen teilen können. In der Primarschule will Sintzel vorerst an den Aufnahmeklassen festhalten.

Es gibt auch andere Schulkreise und Gemeinden im Kanton Zürich, die bei der Einschulung von Flüchtlingskindern schon auf Teilintegration umgestellt haben. Wie das Zürcher Schulamt auf Anfrage mitteilt, gibt es auch in den Schulkreisen Schwamendingen (Kreis 11) und Limmattal (Kreis 4 und 5) solche Modelle. Im Rest der Stadt werden traditionelle Aufnahmeklassen geführt. Es sind derzeit 41 mit total 272 Kindern. Im Schnitt sind das pro Klasse knapp sieben Kinder.

Im Schulhaus Buchlern ist das Projekt mit dem DAZ-Zentrum gut gestartet, obwohl Hajnal Miklos vergleichsweise viele Kinder in der Klasse hat. Das bestätigen die Schulleiterinnen Judith Lienberger und Marion Gubser übereinstimmend. Für die Lehrpersonen in den regulären Klassen sei es zwar schwieriger geworden, weil sie neben den Jugendlichen mit besonderen Bedürfnissen jetzt auch noch Flüchtlinge mit ganz wenig Schulerfahrung integrieren müssen. Trotzdem ist die Situation laut Gubser «einigermaßen entspannt».

Die Stimmung im Schulhaus sei nicht zu vergleichen mit den 90er-Jahren, als die Flüchtlinge des Balkankrieges gekommen waren. «Damals hatten wir kroatische und serbische Kinder in den gleichen Klassen. Das war extrem schwierig», erinnert sich Lienberger, «manchmal hatten wir den Krieg im Klassenzimmer.»

Grössere Sorgen als die Integration von Flüchtlingen macht Lienberger derzeit die zunehmende Zahl von Kindern mit psychischen Problemen und fehlender Resilienz. Gewisse Kinder würden heute zusammenbrechen, wenn sie in einer Prüfung «nur» eine Vier machten. Häufig betroffen seien überbehütete Kinder, denen zu Hause alle Schwie-

rigkeiten aus dem Weg geräumt werden. «Starke Kontrolle und mangelnde Selbstständigkeit macht die Kinder schwach», sagt die Schulleiterin.

Gleichwohl sind die Schulleiterinnen in der Schule Buchlern wachsam, wie sie sagen. Denn mit jedem zusätzlichen Kind, unabhängig davon, ob es aus einem Kriegsgebiet kommt oder nicht, könne das System in einer Klasse brechen, wenn die Lehrperson die Belastung nicht mehr aushalte. Marion Gubser ist deshalb froh, dass sich Schulpräsidentin Sintzel für die Unterstützung in den DAZ-Zentren einsetzt. Hajnal Miklos hat in ihrer Klasse teilweise eine Klassenassistentin und bald auch noch eine Praktikantin. Und im Nachbarzimmer arbeitet eine Erlebnispädagogin, mit der die Jugendlichen regelmässig in den Wald oder auf einen Spaziergang mitgehen können.

Trotz dieser Unterstützung sei es für sie schwierig, die professionelle Distanz zu wahren bei den vielen traurigen Lebensgeschichten im Schulzimmer, sagt Miklos. Sie ist darum froh, dass sie regelmässig in eine Supervision gehen und die Geschichten aus ihrer Klasse besprechen kann.

Miklos hat im Moment 16 Schülerinnen und Schüler in der Klasse, obwohl die maximale Klassengrösse in einem DAZ-Zentrum 14 wäre. Immer wieder kommen Schüler dazu, andere ziehen weg. Vor einigen Tagen ist es wieder einer weniger geworden. Der afghanische Junge, der in der Türkei auf der Strasse lebte, wird nicht wiederkommen. Hintergrund sind extreme Grenzverletzungen und Verweigerungen letzte Woche.

Solche gehörten im DAZ-Zentrum leider zum Alltag, es könne vorkommen, dass die Polizei einbezogen werden müsse. Miklos sagt deshalb später am Telefon: «Auch wenn wir hier unser Bestes geben, schaffen es nicht alle Jugendlichen, in unserem Schulsystem anzukommen.»