

vpod

bildungspolitik

Zeitschrift für Bildung, Erziehung und Wissenschaft



vpod
zürich

Pflichtlektion

vpod BERN lehrberufe

Lohn, Zeit, Respekt! Feministischer Streik im Bildungsbereich



Zeitschrift für
Bildung, Erziehung
und Wissenschaft

vpod bildungspolitik 231
Juni 2023

Jeweils kurz nach Erscheinen sind die vollständigen Hefte auf unserer Homepage als pdf abrufbar: vpod-bildungspolitik.ch

Feministischer Streik

04 14. Juni 2023

Das Streikdossier für den Bildungsbereich.

10 Geduld und Durchhaltewillen

Viele Migrantinnen sind prekär beschäftigt und für ihre Stelle überqualifiziert.

11 Feminisierung von Berufen

Eine ökonomische Analyse.

13 Überzeugungen angehender Lehrpersonen

Ergebnisse einer Basler Studie.

15 Ist das noch feministisch?

Wie Identitätspolitik für den Kampf um soziale Gerechtigkeit zu gebrauchen sind.

Aktuell

17 Schulbesetzung für Mitsprache

Bericht von einer Schüler*innenaktion an der Kantonsschule Enge.

18 Sans Papiers – Menschen ohne Rechte

Eine Bildungsveranstaltung am 8. Juli im Möslhaus.

Pflichtlektion Zürich

19 – 22 Das Mitgliedermagazin der Sektion Zürich Lehrberufe

- Vernehmlassung nBA
- Klassengrößen an der Sek1
- Mehr feministische Politik in der Schule!
- 10ni-Pause

VSoS

23 Integrative Schule gefährdet

In Basel fordern Lehrer*innen die Rückkehr in die Vergangenheit.

Bildungsräume

24 Funktionaler und architektonischer Wandel

Eine kleine Schulbaugeschichte.

28 Frei und miteinander sich bilden!

Ein Plädoyer für Bildungslandschaften.

Buch und Film

31 Trotz explodierender Schulhäuser

Mädchenbildung im afghanischen Untergrund.

32 The Lonely Orbit

Ein Film über digitale Einsamkeit und wie man damit umgehen kann.

34 Sonderweg oder Auslaufmodell?

Über 400 Jahre Umgang mit der Schweizer Neutralität.

Bern

35 Es steht fünf vor zwölf!

Umfrageergebnisse des VPOD zu den Arbeitsbedingungen an den Berner Schulen.

36 Schule als Lern- und Friedensort

Ein Gespräch über eine Intensivkursklasse für ukrainische Schüler*innen.

Vorgestellt

39 Warum der Gesetzgeber für die Erziehung der Jugend sorgen muss

Liselotte Lüscher stellt vor: Aristoteles.

Impressum

Redaktion / Koordinationsstelle

Birmensdorferstr. 67

Postfach 8279, 8036 Zürich

Tel: 044 266 52 17

Fax: 044 266 52 53

E-Mail: redaktion@vpod-bildungspolitik.ch

Homepage: www.vpod-bildungspolitik.ch

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

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

Einzelheft: Fr. 8.–

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

Satz: erfasst auf Macintosh

Layout: Sarah Maria Lang

Titelseite Foto: Maria Tkachuk

Druck: Ropress, Zürich

ISSN: 1664-5960

Erscheint fünf Mal jährlich

Redaktionsschluss Heft 232:

14. August 2023

Auflage Heft 231: 3500 Exemplare

Zahlungen:

PC 80 - 69140 - 0, vpod bildungspolitik, Zürich

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

Redaktion

Verantwortlich im Sinne des Presserechts
Johannes Gruber

Redaktionsgruppe

Alex Aronsky, Christine Flitner, Fabio Höhener, Markus Holenstein, Ruedi Lambert (Zeichnungen), Thomas Ragni, Lirija Sejdi, Yvonne Tremp (Präsidentin), Susann Wach

Beteiligt an Heft 231

Kinga Carp, Tabea Flury, Jana Gürth, Barbara Hobi, Vanessa Käser König, Ueli Keller, Jana Lindner, Mariia Lutz, Liselotte Lüscher, Elena Makarova, Katrin Meier, Urs Schenk, Martin Stohler, Meret Tremp, Xenia Wassihun, Monika Wicki, Christoph Wiget



Bereits der Frauenstreik 2019 war Schwerpunktthema dieser Zeitschrift. Weil die damaligen Forderungen weiterhin aktuell sind und es nach wie vor im Bildungsbereich mehr als genug Gründe zum Streiken gibt, begleiten wir nun auch den Feministischen Streik am 14. Juni 2023 mit einem Schwerpunkt. Und weil das SGB-Motto von damals so treffend war, verwenden wir dieses als Titel der aktuellen Nummer: Lohn, Zeit, Respekt!

Die vorliegende Ausgabe 231 enthält das VPOD-Bildungsdossier (S. 5-9) für den Feministischen Streik, in dem aufgezeigt wird, welchen Handlungsbedarf es bei der Gleichstellung und für bessere Arbeitsbedingungen an den Schulen gibt. Zugleich enthält das Dossier einen Leitfaden, wie bei der Organisation von Streiks und Aktivitäten im Bildungsbereich vorzugehen ist. In diesem sind Ideen und Vorschläge für Aktivitäten und Aktionen formuliert. Auch rechtliche Fragen im Zusammenhang mit dem Feministischen Streik werden im Dossier beantwortet. Weitere Beiträge zum Schwerpunkt widmen sich prekären Anstellungsbedingungen von Akademikerinnen mit Migrationshintergrund (S. 10), Mechanismen der Feminisierung von Berufen (S. 11-12), Perspektiven von angehenden Lehrpersonen auf Gleichstellungsfragen (S. 13-15) und Überlegungen zum Verhältnis von Kämpfen der Arbeiter*innenbewegung und Identitätspolitik (S. 15-16).

In mehreren Artikeln dieser Zeitschriftennummer wird die Frage von «Bildungsräumen» thematisiert. Architektin Katharina Lenggenhager skizziert die Geschichte des Schulbaus in der Schweiz (S. 24-28). Die Bedeutung von Räumen für die Gestaltung von Bildungsprozessen ist kaum zu überschätzen. Dies wird auch in dem Interview «Schule als Lern- und Friedensort» mit Schulleiter Urs Schenk und Lehrerin Mariia Lutz deutlich, die über die Arbeit in einer Intensiv-Kurs-Klasse für ukrainische Schüler*innen berichten (S. 36-38). Aktionen wie Schulhausbesetzungen (S. 17) der Klimabewegung

zeigen, dass Schulen auch symbolisch wichtig sind, um bildungspolitisch Einfluss zu nehmen. Wenn Schulhäuser nicht mehr als Orte zur Verfügung stehen, muss Bildung neu gedacht und organisiert werden. Im Falle der systematischen Zerstörung von Schulgebäuden durch die Taliban entwickelte Pashtana Durrani eine flexible Strategie, wie Mädchen und Frauen im Untergrund, das heisst in Privathaushalten, Gemeinderäumen und online Zugang zu Bildung finden können (S. 31). Doch auch für die Schweiz empfiehlt der Bildungs- und Lebensraumkünstler Ueli Keller, Bildung nicht nur in Verbindung mit Schulhäusern zu denken (S. 28-30). In seinem leidenschaftlichen Plädoyer für die Nutzung unserer Lebenswelt als Lernwelt stellt er unter anderem das Konzept der «Bildungslandschaften» vor sowie gelungene Beispiele für diese.

Was ich bei der Redaktion dieser Zeitschriftenausgabe wieder einmal gelernt habe, ist, dass es viele, sehr unterschiedliche Kämpfe für eine zeitgemässe und gute Bildung braucht. Der 14. Juni 2023 ist der Tag des Feministischen Streiks. Weitere Tage und Kämpfe werden folgen. Zu deren Vorbereitung, Begleitung und Ausgestaltung trägt unsere Zeitschrift «vpod bildungspolitik» bei. Doch auch ein solch kritischer, qualitativer Diskurs über Bildungsfragen muss verteidigt werden gegen kurzsichtige Sparmassnahmen. Eine Gewerkschaft für den Bildungsbereich muss immer wieder aufs Neue fragen, was gute Bildung ist und was es für diese braucht. Und um als Gewerkschaft erfolgreich zu sein, müssen wir nicht zuletzt überzeugende Antworten auf diese Fragen finden.

Johannes Gruber
vpod bildungspolitik

READY FÜR DEN FEMINISTISCHEN STREIK?



Lohn, Zeit, Respekt!

Das VPOD-Dossier für den Feministischen Streik im Bildungsbereich.

Zahlen und Informationen

Seit Jahren lesen wir zum Schulbeginn die gleichen Schlagzeilen: Lehrpersonenmangel. Damit im Sommer 2022 möglichst alle Schüler:innen in ihren Klassen unterrichtet werden können, mussten mehrere Kantone Notmassnahmen ergreifen: Laienlehrpersonen ohne Lehrdiplom und PH-Studierende sprangen kurzfristig ein, um verwaiste Klassen zu verhindern. Langfristig und nachhaltig sind diese Massnahmen nicht, sondern gefährden die Unterrichtsqualität und werten das Berufsbild ab. Im Sommer 2022 wurden die eklatanten Mängel in der aktuellen Bildungspolitik schonungslos aufgezeigt. Die Arbeits- und Anstellungsbedingungen des Lehrpersonals stehen unter Druck und die Arbeit verliert an Attraktivität. Vieles an dieser Krise ist von der Politik selbstverschuldet. Wenigstens konnten dank dem gewerkschaftlichen Widerstand erste Schritte in die richtige Richtung unternommen werden.

Doch das Problem wird sich angesichts steigender Schüler:innenzahlen und der laufenden Pensionierungswelle der Babyboomer-Generation in den nächsten Jahren noch akzentuieren: Auf Primarstufe nimmt laut Prognose des Bundesamts für Statistik (BFS) die Anzahl der Lernenden zwischen 2022 und 2031 um acht Prozent zu, während es auf der Sekundarstufe I plus neun Prozent sind. Bis 2031 rechnet das BFS allein auf der Primarstufe mit einem Bedarf von zusätzlich 43'000 bis 47'000 Lehrpersonen.¹ Ausgebildet werden bis dahin aber nur rund 34'000 Lehrkräfte, also 10'000 zu wenig.

Obwohl das seit Jahren bekannt ist, tut sich herzlich wenig. Die Kombination von sinkenden Investitionen und steigenden Anforderungen machen den Lehrberuf immer unattraktiver. Ein Fünftel der jungen Lehrpersonen gibt in den ersten Jahren den Beruf wieder auf. Die Arbeit ist um einiges anspruchsvoller als viele bürgerliche Politiker:innen es wahrhaben wollen. Statt anzustreben, schnell aus der Notlage herauszukommen und qualifiziertes Personal mit besseren Arbeitsbedingungen anzustellen, fordern sie höhere Mindest- und mehr Vollzeitpensen. Sie ignorieren damit, dass bei einem Beruf mit einer der höchsten Burn-out-Raten ein reduziertes Pensum oft die einzige Möglichkeit ist, den Arbeitsalltag zu überstehen.

Ein grosser Teil der 230'000 Beschäftigten im Bildungsbereich² ist weiblich. «Der Frauenanteil an der Schule verhält sich umgekehrt proportional zur Schuhgrösse der Kinder», heisst es unter Lehrer:innen. Umso jünger die Kinder, desto eher werden sie von

Frauen unterrichtet. Das zeigt sich insbesondere auf der Kindergartenstufe, von den rund 19'200 der dort Beschäftigten sind 95% Frauen. In der obligatorischen Schule vom Kindergarten bis und mit Sekundarstufe I liegt der Frauenanteil mit 76% ebenfalls sehr hoch. Von diesen Lehrerinnen arbeiten wiederum zwei Drittel – und damit die grosse Mehrheit – Teilzeit.

Die hohe Teilzeitquote ist systemimmanent. Höhere und mehr Vollzeitpensen werden faktisch verunmöglicht. Die Belastung ist für viele Lehrerinnen und Lehrer bereits jetzt zu hoch. Viele reduzieren ihr Pensum aus Gesundheits- oder Vereinbarkeitsgründen. Andere Lehrpersonen wären zwar bereit, mehr Lektionen zu übernehmen, sie tun es aber nicht, da dies einen Rattenschwanz an zermürbenden Aufgaben ausserhalb des Unterrichts nach sich zöge, der nur ungenügend finanziell oder zeitlich vergütet wird. Zudem sind 100-Prozent-Pensen oft aus strukturellen Gründen nicht vorhanden. Gerade in der integrativen Förderung (IF), Deutsch als Zweitsprache (DaZ) oder bei Aufgabenstunden sind Kleinstpensen oft die Regel. Diese Funktionen wiederum werden fast ausschliesslich von Frauen wahrgenommen.

Während Frauen auf der Primarstufe klar übervertreten sind, sind sie – mit Ausnahme der Pädagogischen Hochschulen – ab der Sekundarstufe II untervertreten. Das Leitungspersonal besteht für alle Bildungsstufen zusammengenommen zu 53% aus Frauen und zu 47% aus Männern. Die Verteilung nach Geschlecht hängt jedoch stark mit den Bildungsstufen zusammen. Es zeigt sich ein ähnliches Bild wie bei den Lehrkräften: Je höher die Stufe, desto niedriger ist tendenziell der Frauenanteil.

Besonders deutlich zeigt sich das Bild in Bezug auf die Vertretung von Frauen auf Stufe Professur: nur 26% der Professuren an den Schweizer Universitäten sind von Frauen besetzt, obwohl die Studentinnen seit einigen Jahren in der Mehrheit sind. Eine bedeutende Anzahl Frauen verfolgt nach dem Doktorat die akademische Karriere nicht weiter. Für dieses als «leaky pipeline» bezeichnete Phänomen, das beschreibt, wie der Frauenanteil in der Wissenschaft mit jeder Karrierestufe abnimmt, gibt es viele Gründe.

Die Rahmenbedingungen in der Wissenschaft erlauben mehr Zeitverträge mit immer kürzeren Vertragslaufzeiten, unsichere Berufsperspektiven und unberechenbare Karrierewege erlauben keine Vereinbarkeit von Beruf und Familie. Gleichzeitig erhält die Forschung von Frauen weniger Beachtung, sowohl von der sogenannten Peergroup als auch in der öffentlichen Berichterstattung.

Frauenanteil³ in Bildungsinstitutionen 2021

	Stufe	Anzahl Beschäftigte	Frauenanteil
Obligatorische Schule	Total	97'339	76.4 %
	Primarstufe 1 (Kindergarten + Eingangsstufe)	19'257	94.6 %
	Primarstufe 2 (3-8)	53'632	83.3 %
	Sekundarstufe I	34'445	56.0 %
Sekundarstufe II	Total	29'842	45.5%
	Allgemeinbildende Ausbildungen	12'644	49.0 %
	Berufliche Grundbildung	17'198	42.9%
Tertiärstufe: Höhere Berufsbildung	Höhere Fachschulen	2'616	38.8%
	Total	101'140	46.9%
Tertiärstufe: Hochschulen	Universitäten total	70'660	46.0%
	Assistent:innen und wissenschaftliche Mitarbeiter:innen	34'666	45.5%
	Professor:innen	4'669	26.5%
	Übrige Dozierende	10'342	31.6
	Fachhochschulen und PH total	30'480	48.9%
	Assistent:innen und wissenschaftliche Mitarbeiter:innen	7'435	46.3%
	Dozierende mit Führungsverantwortung	2'034	33.0%
	Übrige Dozierende	13'127	44.4%

Zahlen gemäss BFS – Lehrkräfte nach Bildungsstufe und Hochschulpersonal



Wie sind die Anstellungsbedingungen im Bildungsbereich?

Löhne

Je weiblicher ein Beruf ist, desto schlechter wird er bezahlt. Das gilt auch in der Schule, wo die Löhne im Primarbereich mit 83 bis 95 % Frauen am niedrigsten sind. Auf Sekundarstufe II ist das Lohnniveau deutlich höher – dort beträgt der Männeranteil 51 bis 58 %. Am deutlichsten zeigt sich die Lohnungleichheit auf der Kindergartenstufe. Die Ausbildung zur Kindergartenlehrperson ist heute gleich lang wie diejenige zur Primarlehrperson und die Anforderungen sind gleich hoch. Die Lohnungleichheit zwischen Kindergarten- und Primarschullehrpersonen lässt sich schon lange nicht mehr rechtfertigen. In einigen Kantonen sind Kindergartenlehrpersonen aber noch immer tiefer eingestuft als ihre Kolleg:innen. Ausserdem werden die besonderen Unterrichtssequenzen und Gegebenheiten der Kindergartenstufe (Auffangzeiten, begleitete Pausen) nicht als vollwertige Arbeit anerkannt. Geschuldet ist dies der fehlenden politischen Anerkennung dieses klassischen «Frauenberufs».

Der VPOD fordert

- Einen Abbau der Lohnungleichheit zwischen den Schulstufen und den Kantonen durch Anhebung der tiefen Löhne.
- Bessere und faire Lohnentwicklung durch die Rückkehr zu automatischen Stufenanstiegen für alle, statt unterfinanzierte, willkürliche individuelle Lohnentwicklungen.
- Vollwertige Anerkennung von Betreuungs- und Auffangzeiten als Arbeitszeit, damit 100 Prozent Arbeit auch 100 Prozent Lohn entsprechen.

Arbeitszeiten

Der Grossteil des Lehrpersonals hat eine Teilzeitanstellung. Nur ein knappes Drittel aller Lehrpersonen in der obligatorischen Schule arbeitet Vollzeit. In der Primarstufe arbeitet rund ein Drittel der Lehrpersonen weniger als 50 %. Die Teilzeitarbeit wirkt sich dabei nicht nur stark auf die Lohnlaufbahn und die Höhe der Renten aus, sondern auch auf die Aufstiegschancen. So sind letztere für Frauen auf allen Stufen deutlich schlechter, in den Führungspositionen sind sie klar untervertreten.

Auch die Arbeitsbelastung ist ausgerechnet bei Teilzeitpensen überproportional hoch, wie eine Studie aus dem Jahr 2019 zeigt⁴. Die Ergebnisse zeigen, dass Lehrpersonen je nach Stufe regelmässig zwischen 8.9% und 16.0% Überzeit leisten – ohne Kompensationsmöglichkeit. Eine grosse Mehrheit der Lehrpersonen braucht deutlich mehr Zeit für Vor- und Nachbereitung sowie administrative und koordinative Aufgaben als in den Berufsaufträgen vorgesehen ist. Besonders von der Problematik betroffen sind Teilzeit-Lehrpersonen, die umso mehr Überstunden leisten, je kleiner ihr Pensum ist. Die zeitlichen Ressourcen und die Anforderungen im Lehrberuf stehen in keinem ausgewogenen Verhältnis.

Der VPOD fordert

- Mehr Team-Teaching und Job-Sharing mit fairer Arbeitsaufteilung auch in Leitungspositionen.
- Die Reduktion der Arbeitszeit bei vollem Lohn, damit die Frauen nicht länger Opfer dieser ungewollten Teilzeitfalle werden.
- Keine Arbeit auf Abruf und flexible Lektionenzuteilung ohne Zustimmung der Lehrpersonen.
- Schluss mit versteckter Mehrarbeit. Es braucht einen Schutz vor zeitlicher Überbelastung durch wirkungsvolle und unbürokratische Arbeitszeitmodelle.
- Arbeitsbedingungen, die weiblichen Erwerbsbiografien gerecht werden und die die Vereinbarkeit von Beruf und Familienleben deutlich verbessern.

Dazu gehören insbesondere

- Entlastung der Lehrpersonen.
- Rahmenbedingungen, die das Recht auf Stillpausen wirklich umsetzen wie z.B. klare Regelungen zu ihrer Verrechnung im Rahmen des Berufsauftrags.
- Die Berücksichtigung ausserschulischer Verpflichtungen der Teilzeitangestellten bei der Erstellung der Stundenpläne, beispielsweise der Betreuungspflichten für eigene Kinder.

Anstellungsbedingungen und Arbeitsverträge

Immer mehr Zeitverträge mit immer kürzeren Vertragslaufzeiten, unsichere Berufsperspektiven und unberechenbare Karrierewege – das ist in Hochschule und Forschung mehr und mehr Realität. Die Arbeits- und Anstellungsbedingungen von Assistierenden, Doktorierenden und Postdoktorierenden an Schweizer Hochschulen müssen dringend verbessert werden. 80 % der Angestellten des akademischen Mittelbaus an Universitäten, Fachhochschulen und pädagogischen Hochschulen sind prekär angestellt. Befristete Verträge, Machtmissbrauch und ständiger Wettbewerb schaden sowohl den Angestellten als auch der Wissenschaftsqualität. Nur unbefristete Verträge und bessere Anstellungsbedingungen ermöglichen eine öffentliche, freie und qualitativ hochwertige Forschung und Lehre.

Der VPOD fordert

- Mehr Dauerstellen für Daueraufgaben statt prekärer Anstellungen und Kannibalisierung um Projektbeiträge und Forschungsgelder.
- Schluss mit Vollzeitarbeit bei Teilzeitlohn. Gerade auch für Angestellte in Qualifizierungsstellen muss Arbeit, Promotion und Familie vereinbar sein.
- Mehr Mitbestimmung statt Fremdbestimmung. Die Mitwirkungsrechte des Personals müssen gestärkt werden, um Machtmissbrauch zu stoppen. Es braucht konsequenten Schutz vor sexueller Belästigung, Sexismus und Diskriminierung.

Warum streiken im Bildungsbereich?

Die Arbeit im Bildungswesen ist anspruchsvoll. Die Anforderungen an die Lehrer:innen haben in den vergangenen zehn Jahren weiter zugenommen. Lehrpersonen an öffentlichen Bildungseinrichtungen haben wie andere Berufsgruppen anspruchsvolle Arbeitsbedingungen.

Daher gibt es im Bildungsbereich viele Gründe zu streiken.

Für bessere Arbeitsbedingungen an der Schule

- Die Anforderungen und Belastungen in den feminisierten Berufen werden deutlich geringer eingestuft als in männertypischen Branchen. Auch im Bildungsbereich sind die Berufe am schlechtesten bezahlt, in denen mehrheitlich Frauen tätig sind: im Primarbereich (mit 80 – 95% Frauen) sind die Löhne am niedrigsten. Im Bereich der Sek II, wo die Männer in der Mehrheit sind (53 – 58 %), sind die Löhne klar höher. Insbesondere auf Kindergartenstufe braucht es in allen Kantonen eine Angleichung der Löhne,
- Zeitdruck, administrative Aufgaben ohne Ende, schwierige Schüler:innen und Eltern, komplexe und vielschichtige Problemstellungen: Bei vielen Lehrer:innen führt dieser Stress zu einem Burn-out. Sie benötigen Massnahmen zum Schutz ihrer

Gesundheit. Dazu gehören genügend personelle Ressourcen und kleinere Klassen, damit die Schulen die Gesundheitsstandards einhalten können und die Lehrerschaft Zugang zu Unterstützung erhält.

- Die Arbeitszeiten sind wegen der vielen unbezahlten Überstunden zu hoch.
- Unabhängig von der Bildungsstufe ist im Bildungsbereich die Teilzeitarbeit bei Frauen viel häufiger anzutreffen: dies wirkt sich auf die Löhne, Renten und Aufstiegschancen im Beruf aus. Es braucht daher kürzere Arbeitszeiten, ein volles Pensum muss zusammen mit weiteren Verpflichtungen möglich sein. Gleichzeitig müssen die Aufstiegschancen für Frauen auf allen Stufen verbessert werden, indem die berufliche Entwicklung und Führungspositionen auch in einem Teilzeitpensum und mit Jobsharing möglich sind.

Weil es auch im Bildungsbereich zunehmend prekäre Anstellungen gibt

Neben den Festanstellungen gibt es auch in öffentlichen Bildungsinstitutionen einige Bereiche mit prekären Anstellungsverhältnissen. Dort arbeiten besonders häufig Frauen: Musikschulen, HSK-Unterricht (Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur), DaZ-Unterricht, Spielgruppen zur Frühförderung, sonderpädagogische Förderung, Kursschulen, Erwachsenenbildungsschulen und nicht zuletzt Fachhochschulen und Universitäten sind Orte, wo Stundenverträge, befristete Anstellungen, Kleinstpensen ohne Pensionskassenbeiträge und kurzfristige Kursplanungen sehr verbreitet sind.

Für eine gleichstellungsorientierte Schule

- Immer noch enthalten viele Lehrmittel stereotype und sexistische Geschlechterbilder. Das führt zu Vorurteilen und trägt dazu bei, eine überholte soziale Ordnung zu rechtfertigen.
- Es fehlt immer noch an Lehrmitteln, Unterlagen, Referenzen und Handbüchern, welche die Werke von Frauen darstellen und / oder Frauen angemessen einschliessen (Literatur, Geschichte, Kunst...).
- Die Unterrichtsfächer sind stark gegendert – die Frauen unterrichten Sprachen, die Männer Mathematik. Damit werden den Schüler:innen Geschlechterstereotypen und hierarchische Unterschiede vermittelt.
- In der Berufsbildung reflektiert das Geschlecht der Lehrpersonen die Ungleichheiten in der Arbeitswelt: In den technischen Fächern sind die meisten Lehrpersonen männlich, während in den sozialen und kaufmännischen Ausbildungen mehr Frauen unterrichten.

Was tun? Streiks und Aktivitäten im Bildungsbereich

Vor dem feministischen Streik: Sich betrieblich organisieren! Wie gehe ich vor?

Schritt 1: Gespräch suchen

Geh auf deine Arbeitskolleg:innen zu und suche das Gespräch: Was stört dich an deinen Arbeitsbedingungen? Wo gibt es für deine Kolleg:innen Verbesserungsbedarf?

Schritt 2: Gruppenbildung

Suche dir Kolleg:innen, die deine Anliegen und Forderungen teilen. Organisiert zusammen einen Gruppenchat oder ein physisches Treffen, denn eine gute Kommunikation in der Gruppe ist zentral. Organisiert eine Personalversammlung, wenn ihr eine bestimmte Gruppengrösse erreicht habt.

→ Der VPOD und eure Regionalsekretär:in kann euch bei der Organisation von solchen Treffen unterstützen.

Schritt 3: Aufstellen von Forderungen

Sobald ihr eine repräsentative Grösse für eure Schule oder euren Bereich erreicht habt, könnt ihr gemeinsam Forderungen erarbeiten. Je konkreter die Forderungen sind, umso direkter sie Arbeitsplatz und Betrieb betreffen, umso eher lassen sie sich umsetzen. Bsp.: Die Forderung nach mehr Mitbestimmung und Mitwirkung lässt sich im Betrieb umsetzen. Die Forderung nach einer besseren Finanzierung des Bildungswesens hingegen nicht.

→ Der VPOD und eure Regionalsekretär:in unterstützen euch Schritt für Schritt bei der Erarbeitung eurer Forderungen.

Schritt 4: Unterstützung finden

Bringt die Forderungen mit einer Petition unter die Leute. Kommuniziert, dass die Petition erst dann dem/der Arbeitgebenden überreicht wird, wenn eine Mehrheit aller Angestellten (respektive einer Abteilung, einer Berufsgruppe oder eines Betriebs) die Petition unterzeichnet hat.

Erreicht ihr mit den Forderungen keine Mehrheit, ist es sinnvoll, sie nochmals anpassen. Was hat bei den Forderungen gefehlt? Mit welchen Anliegen lässt sich eine Mehrheit finden?

→ Der VPOD und eure Regionalsekretär:in unterstützen euch in diesem Prozess.

Schritt 5: Überreichen von Forderungen

Wann und in welcher Form ihr den Arbeitgebenden die Forderungen überreicht, entscheidet ihr. Ihr könnt eine kleine Demo machen, mit einer Delegation die Schulleitung besuchen oder eine andere kreative Form wählen, wie ihr auf eure Anliegen aufmerksam machen wollt. Wichtig ist, dass ihr eure Forderungen bei den richtigen Entscheidungsträgern anbringt. Als Moment für die Übergabe von Forderungen oder für eine Aktion eignen sich beispielsweise der 1. Mai und natürlich der 14. Juni.

Schritt 6: Frist setzen und nachhaken

Setzt dem/der Arbeitgebenden bzw. der Schulleitung eine Frist für die Antwort bzw. die Lösungsvorschläge. Wiederholt wenn nötig eure Forderungen.

Schritt 7: Massnahmen nach der Frist

Lässt der/die Arbeitgebende die Frist ohne Rückmeldung verstreichen oder geht er/sie überhaupt nicht auf eure Forderungen ein, könnt ihr Massnahmen ergreifen und diese kommunizieren:

- Dienst nach Vorschrift: sämtliche Arbeiten, die nicht im Pflichtenheft, in der Stellenbeschreibung oder im Arbeitsvertrag festgehalten sind, werden unterlassen.
- Go-slow: Die Arbeit wird ohne Druck und Stress verrichtet und die Pausen werden konsequent bezogen.

Streik? Nur mit dem VPOD!

Bleibt der/die Arbeitgebende weiterhin stur und geht nicht auf die Forderungen und Anliegen ein? Die letzte Antwort darauf ist der Streik, wenn alle anderen Möglichkeiten zur Erreichung einer Einigung ausgeschöpft sind.

Bei der Vorbereitung eines Streiks braucht es immer den Einbezug des VPOD. Mehr Informationen zu den rechtlichen Grundlagen eines Streiks findet ihr weiter unten.

Was tun am 14. Juni? Ideen für Aktionen

Am 14. Juni wollen wir zeigen, dass ohne die Arbeit von Frauen nichts läuft. Wir wollen sichtbar machen, dass die Arbeit im Bildungswesen unterbewertet wird und dass wir bessere Arbeitsbedingungen fordern.

Was tun im Vorfeld?

- Sich betrieblich organisieren (vgl. oben).
- Streikbuttons tragen, Kolleg:innen über den 14.6. informieren.
- Aufforderung an Schulleitung und Kolleg:innen: keine Prüfungen am 14. Juni.⁵
- Gemeinsam mit Kolleg:innen einen Schulhausplan erarbeiten: Was können wir in unserer Schule tun, um die Gleichstellung voranzubringen? Was heisst gleichstellungsorientierter Unterricht?

Wie kann ich am 14. Juni protestieren? Ideen für Aktivitäten und Aktionen

Schweizweit soll ein sichtbares Zeichen in den Betrieben, Institutionen und in der Öffentlichkeit gesetzt werden. Darüber hinaus soll es den ganzen Tag viele weitere Aktivitäten geben. Jede Gruppe, jede Frau und jede solidarische Person entscheidet selbst, was sie tun will und wo sie mitmachen möchte.

- Ein-, zwei-, drei- oder mehrstündige Streiks an ausgewählten Schulen
- Ganztägiger Streikposten in der Eingangshalle: Informationsmaterial, Kaffee, Streiksuppe, Diskussionen ...
- Gemeinsame Protestpausen auf dem Schulhof, beispielsweise um 10.46 Uhr und um 13.33 Uhr (nationale gemeinsame Zeitpunkte)
- Verlängerte Schulpausen mit Transparenten und Plakaten auf dem Schulhof und am Schulhaus
- Verlängerte Mittagspause, mit Streiksuppe und Diskussionen
- Konferenzen, Weiterbildungsveranstaltungen zu Gleichstellungsthemen organisieren
- Gleichstellungsfragen im Unterricht thematisieren, Schulhausausstellung zum Thema Gleichstellung, themenspezifische Gesamtschulveranstaltung
- Austausch mit der Tagesbetreuung zum Thema «Gleichstellung in Unterricht und Betreuung»
- Gemeinsam Streiktransparente, Plakate etc. für die Demo am Spätnachmittag produzieren
- «Bleistiftstreik»: es werden nur die Arbeiten gemacht, welche direkt mit dem Unterricht zu tun haben, die Administration bleibt liegen
- Streikfahnen und/oder lila Tücher aufhängen, im Haus oder vor den Fenstern
- Transparente und/oder Plakate mit Forderungen und Informationen am und im Haus anbringen
- T-Shirts mit feministischem Streiklogo oder selbstbemalte T-Shirts mit Botschaften tragen. Feministische Streik-Buttons tragen. Lila, pinke oder violette Kleider oder Accessoires tragen
- Am Nachmittag/Abend gemeinsam zur Demo gehen.

Was kann ich als solidarischer Mann tun?

- Über den Feministischen Streik sprechen: Kolleg:innen, Freunde, Verwandte informieren und erklären, wieso es in der Gleichstellung vorangehen muss.
- Mit anderen Männern über Gleichstellung sprechen.
- Flyer verteilen; Streik-Button, T-Shirts oder andere Streik-Utensilien tragen.

- Am 14. Juni nach Absprache den Unterricht der Kolleg:innen übernehmen, damit sie streiken können
- Am 14. Juni tatkräftig mithelfen beim Aufbau, Abbau, Demo, Streikcafé oder was immer in deiner Region und in deinem Betrieb geplant ist.

Rechtliche Fragen: Dürfen Lehrpersonen streiken?

Was ist ein Streik?

Streik im engeren Sinne ist eine kollektive, in der Regel befristete oder doch länger dauernde Arbeitsniederlegung zur Durchsetzung von Forderungen, die das Arbeitsverhältnis betreffen. Neben dem Streik gibt es eine Reihe weiterer kollektiver Kampfmassnahmen: Protestpause, Dienst nach Vorschrift («Bummelstreik»), Unterlassung gewisser Arbeitsleistungen (z.B. Verzicht auf administrative Arbeiten = «Bleistiftstreik»), Verweigerung der Benützung der Dienstkleider (z.B. farbige T-Shirts statt weisser Arbeitskleidung), Sit-in («Sitzstreik») etc.

Das Streikrecht ist seit 2000 ausdrücklich in der Bundesverfassung (Art. 28 BV) verankert. Es ist Teil der «Koalitionsfreiheit», also des Rechts von Angestellten, sich zum Schutz ihrer Interessen zusammenzuschliessen. Streiks sind zulässig, wenn sie von einer Gewerkschaft getragen werden, Ziele verfolgen, die sich im Rahmen eines Gesamtarbeitsvertrags (GAV) regeln lassen und wenn sie als letztes Mittel eingesetzt werden. Dem Streikrecht steht dann eine Friedenspflicht entgegen, wenn ein Gesamtarbeitsvertrag (GAV) abgeschlossen wurde. In Bezug auf die im GAV geregelten Punkte besteht Friedenspflicht. Die Friedenspflicht bindet aber nicht die einzelne Person, sondern die Gewerkschaft, die den GAV abgeschlossen hat.

Nach wie vor sind Frauen in der Arbeitswelt in vieler Hinsicht diskriminiert. Die faktische Gleichstellung ist damit nicht umgesetzt. Das in der Bundesverfassung verankerte Streikrecht berechtigt jede Person, für die Beseitigung der Diskriminierung Kampfmittel wie Protestpausen, Kleiderstreik, Arbeitsniederlegung einzusetzen.

Einschränkungen des Streikrechts gibt es für unerlässliche Dienste, z.B. die Notaufnahme im Spital oder die Einsatzbereitschaft der Feuerwehr. Aber es ist nicht zulässig, ganzen Berufskategorien das Streiken generell zu verbieten, wie in einem Urteil des Bundesgerichts vom Oktober 2018 festgehalten wurde. Die Streikenden müssen jedoch die Versorgung ihrer Schutzbefohlenen gewährleisten. In diesem Sinne ist es wichtig, dass Berufsgruppen mit Betreuungs- und Fürsorgeaufgaben sicherstellen, dass ihre Klient:innen, Patient:innen oder eben Kinder und Jugendliche

professionell betreut sind – beispielsweise durch die männlichen Kollegen. Für die Schule heisst das, dass eine Minimalbetreuung – vorzugsweise durch männliche Kollegen – während der Blockzeiten gewährleistet sein muss.

Kann das Mitmachen beim Feministischen Streik Nachteile nach sich ziehen?

Streik und Kampfmassnahmen sind legal – aber natürlich kann es sein, dass einzelne Arbeitgeber:innen Druck und Sanktionen einsetzen. Das ist immer so, wenn Menschen sich für ihre Rechte wehren. Aber nur wenn wir uns wehren, können wir Fortschritte erzielen und nur weil viele Frauen und solidarische Personen vor uns sich gewehrt haben, wurden Frauenstimmrecht, Gleichheitsgrundsatz in der Bundesverfassung, Gleichstellungsgesetz usw. überhaupt je möglich.

Die Erfahrungen der Frauenstreiks von 1991 und 2019 zeigen klar: Je mehr Personen sich beteiligen, desto kleiner ist das Risiko. Wenn wieder Zehntausende, Hunderttausende in irgendeiner Form den Feministischen Streik unterstützen, werden es Arbeitgebende kaum wagen, zu Repressionen zu greifen und sich in dieser Form als Gegner:innen von Gleichstellungsanliegen zu exponieren.

Welche Hilfe bietet der VPOD, falls der Streik Folgen haben sollte?

VPOD-Mitgliedern, welchen aus der Teilnahme am Feministischen Streik Nachteile erwachsen, gewährt der VPOD-Rechtsschutz und gewerkschaftliche Unterstützung. Bei Lohnkürzungen aufgrund der Streikteilnahme erhalten die Mitglieder Streikgeld gemäss den Bestimmungen des Reglements.

Merkblätter und weitere Infos: www.gewerkschafterin.ch

Das vollständige Bildungsdossier mit Musterbriefen an Schulleitungen und Eltern unter: <https://vpod.ch/downloads/gleichstellung/dossier-feministischer-streik-im-bildungsbereich.pdf>

Benötigst du weitere Infos und Unterstützung? Oder hast du Fragen?

Dann melde dich beim Team FemStreik unter xenia.wassihun@vpod-ssp.ch



1 Vgl. BFS (2022): Bildungsperspektiven Szenarien 2022-2031 für die Lehrkräfte der obligatorischen Schule. Online abrufbar unter: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/szenarien-bildungssystem/obligatorische-schule-lehrkraefte.assetdetail.22806575.html>

2 BFS (2021): Personal von Bildungsin-

stitutionen. Online abrufbar unter: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/bildungsindikatoren/themen/ressourcen-betreuung/betreuungsverhaeltnis.assetdetail.18544381.html>

3 Die Statistiken zu den Lehrkräften nach Bildungsstufen und im Hochschulbereich werden auf Basis des binären Geschlechts-

modells erhoben, weshalb hier lediglich zwischen «Frauen» und «Männern» unterschieden wird und entsprechend der «Frauenanteil» ausgewiesen wird.

4 Auftragsstudie von LCH «LCH-Arbeitszeiterhebung 2019 (AZE'19). Bericht zur Erhebung bei 10'000 Lehrpersonen» von 2019. Online abrufbar unter: <https://www.>

lch.ch/publikationen/studien/detail/arbeitszeiterhebung-lch-2019-bericht-buero-braegger-2019

5 Musterbriefe im Online-Dossier unter <https://vpod.ch/downloads/gleichstellung/dossier-feministischer-streik-im-bildungsbereich.pdf>

Geduld und Durchhaltewillen

Viele Akademikerinnen mit Migrationshintergrund verrichten Hilfsarbeiten. Auf dem Weg zu einer qualifizierten Beschäftigung müssen sie viele Hindernisse überwinden. Die Mathematikerin Maha hat es geschafft. Von Susann Wach



Mathematikerin
Maha mit
Redakteurin
Susann im «haus
konstruktiv».

Sie nennt sich «Maha». Ihr voller Name zählt dreiundzwanzig Buchstaben. Maha ist in Tamilnadu, Südindien geboren. Mit einem Master Sc in Mathematik in der Tasche kommt sie um die Jahrtausendwende als junge Frau in die Schweiz. Maha folgt ihrem Ehemann, der bereits seit zwei Jahren in Zürich als Informatiker tätig ist. Beide haben anfangs die Aufenthaltsbewilligung B, erst nach zehn Jahren erhalten sie den Ausweis C. Inzwischen ist die Tochter in Zürich eingeschult. Im Jahr 2023 beantragt die Familie die Einbürgerung.

Maha und ich lernen uns im Hort einer Stadt-Zürcher Primarschule kennen. Ich arbeite als Lehrerin einmal pro Woche im Mittagshort. Maha ist als Betreuungsassistentin angestellt. Es ist noch vor dem Tagesschulbetrieb. Zum Abschluss meines Mittagsdienstes gönne ich mir in der Hort-

küche jeweils einen Kaffee aus der Maschine, während Maha am Spültrog steht. So kommen wir ins Gespräch: Sie sei dankbar dafür, einen Job im erzieherischen Bereich gefunden zu haben. Dennoch sehne sie sich nach einer Arbeit in ihrem studierten Metier, der Mathematik. Um diesen Wunsch zu verwirklichen, setzt Maha jede freie Stunde zum Deutschlernen ein. Denn erst nach Bestehen der Aufnahmeprüfung in Deutsch darf sie an der Universität Zürich mit dem Studium fürs Lehramt beginnen. Aus diesem Grund fragt mich Maha regelmässig nach korrekten Wendungen für Situationen im Hortalltag. Wir unterhalten uns über die Tücken in Deutsch als Fremdsprache.

Einmal bekomme ich mit, wie Kolleginnen sich beschweren, weil die Spaghetti verkocht sind. Die Kritik an Mahas Person schwebt unausgesprochen im Raum. Aber Maha ist

ja nicht als Küchenassistentin angestellt – denke ich mir –, sondern als assistierende Betreuerin. Als ich nachfrage, erfahre ich, dass sie ihr Mathematikstudium damals auf Englisch absolviert hat. Folglich wäre es viel einfacher für sie, auch in der Schweiz in Englisch zu unterrichten. Diese Möglichkeit wird sich erst später ergeben.

Bei der Stellensuche hat sich Maha bewusst für eine erzieherische Tätigkeit entschieden, um Erfahrungen zu sammeln. Doch die sprachlichen Unsicherheiten verunsichern sie auch in der Betreuungsarbeit. Manche Schüler und Schülerinnen nehmen sie nicht ernst oder machen sich gar lustig über sie. Das schmerzt.

Eines Tages begegne ich meiner Kollegin wieder in der Küche. Strahlend teilt mir Maha mit, dass es nun so weit ist: Sie kann ihre Anstellung im Hort kündigen und sich auf ihr Lehramtsstudium konzentrieren. Mit einer Teilzeitstelle als Mathematiklehrerin an einer englischsprachigen Privatschule verdient sie nun mit weniger Stellenprozenten mehr Geld. Damit ist auch die Sorge um die Finanzierung der teuren Mietwohnung in der Stadt Zürich kleiner geworden. Denn Maha möchte auf jeden Fall im gleichen Quartier wohnen bleiben, in dem ihre Tochter aufgewachsen ist. Hier fühlt sich die Familie zuhause. Hier hat sie ihr Netzwerk auf- und ausgebaut. Im Rahmen der Nachbarschaftshilfe unterrichtet sie Mathematik im Tausch gegen Deutschkonversation. An der Privatschule erarbeitet sich Maha die nötige Sicherheit beim Unterrichten, womit sich auch der gewünschte Respekt der Lernenden einstellt. Nun fühlt sie sich für den Erwerb des Lehrdiploms gewappnet. Nach gut zwanzig Jahren hat sie ihr persönliches Ziel erreicht, nämlich eine «gute» Mathematiklehrerin zu sein.

Ich bin voller Bewunderung für Mahas Durchhaltewillen. Weil ich – die Primarlehrerin – im vergangenen Jahr ans andere Ende der Stadt gezogen bin, müssen wir uns jetzt konkret verabreden, wenn wir uns treffen wollen. In den bevorstehenden Frühlingsferien werden wir wieder einmal unser gemeinsames Lieblingsmuseum, das Haus Konstruktiv, besuchen. ■

Susann Wach ist Lehrerin für Deutsch als Zweitsprache an einer Zürcher Primarschule und neues Mitglied der Redaktion dieser Zeitschrift.

Foto: Maha

In Frankreich waren bereits 1923 62 Prozent der Primarschullehrpersonen Frauen.

Ursachen und Folgen der Feminisierung von Berufen

Warum die Löhne im Berufsfeld sinken, wenn der Frauenanteil steigt.
Von Thomas Ragni

Im wörtlichen (i.w.S.) Sinne bezeichnet «Feminisierung» lediglich den verstärkten Eintritt von Frauen in die Lohn- bzw. Erwerbsarbeit einzelner Berufe und Berufsfelder seit dem «Take-off» der Ersten Industriellen Revolution (David Landes), welcher in England Anfang des 19. Jahrhunderts und in Westeuropa nach der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts einsetzte. Der Begriff im eigentlichen Sinn (i.e.S.) bezeichnet zusätzlich eine Degradierung eines Berufes X in Bezug auf (i) Prestige / Status, (ii) Einstufung in der Lohnhierarchie und (iii) Arbeitsbedingungen, welche im Zuge des gehäufteten Eintritts von Frauen in einen Beruf X stattfindet.

Bereits Feminisierung i.w.S. kennt interessante Aspekte, insbesondere für die Entwicklungsökonomie. So zeigt etwa eine breit angelegte Länderstudie mit Daten von 1963 bis 2016¹, dass eine höhere Erwerbsbeteiligung von Frauen die Einkommensungleichheit verringert, dieser positive Effekt jedoch wieder neutralisiert wird, wenn die höhere Erwerbsbeteiligung der Frauen nur auf dem Weg einer Ausdehnung des informellen Sektors erreicht werden kann.

Im Folgenden fokussiere ich mich auf die Feminisierung i.e.S. Dabei ist die zentrale begriffliche Unterscheidung zu beachten: Während bei «Diskriminierung» z.B. von Frauen gegenüber Männern im «Erwerbsleben» eine Benachteiligung der Frauen ad personam im bestehenden Job stattfindet oder schlechtere Zugangschancen von Frauen ad

personam zu bestimmten Jobs existieren, handelt es sich bei der «Feminisierung» i.e.S. um eine «Degradierung» des Jobs an sich, gerade weil sich die Zugangschancen von Frauen zu einem Job verbessert haben. Hier ist es noch nicht entschieden, (a) ob die allgemeine gesellschaftliche Diskriminierung der Frauen bei einer Häufung des «Eindringens» von Frauen in einen Beruf X auch dessen Feminisierung i.e.S. bewirkt, oder (b) ob umgekehrt eine «Degradierung» eines Berufes X z.B. im Zuge des sozio-ökonomischen und technologischen Wandels erst die Zugangschancen zu diesem Job für Frauen verbessert und in der Folge auch dessen Feminisierung i.e.S. bewirkt.

Funktionale Kopplung von Feminisierung und Abwertung

Wie der «soziale Mechanismus» bei einem Prozess der Feminisierung i.e.S. genau funktioniert, ist keineswegs klar. Meines Erachtens liegt eine Erklärung darin, dass mit zunehmender Feminisierung i.w.S. einer beruflichen Tätigkeit X² die präexistente soziale Konstruktion der «typisch weiblichen» Tätigkeit auch zunehmend dieser Tätigkeit X zugeschrieben wird, bis schliesslich ein Kipppunkt erreicht ist, an dem diese empirisch immer häufigere Zuschreibung zu einer «gesellschaftlich objektivierten» – d.h. zu einer gleichsam überempirischen – Zuschreibung geworden ist. Notwendige Voraussetzung für die Ingangsetzung dieses Prozesses ist das ebenfalls präexistente «ge-

sellschaftlich objektivierte» evaluative Urteil, dass irgendwelche «typisch weibliche» Tätigkeiten nie einen gleich hohen sozialen Wert haben können wie «typisch männliche» Tätigkeiten. Wenn einzelne Männer sich in der Folge einer solchen «typisch weiblichen» Tätigkeit zuwenden oder auch nur in zunehmend sich «verweiblichenden» Tätigkeiten verharren, «verweiblichen» sie im sozialen Sinn gleichsam selbst, das heisst, sie werden «wie Frauen» auch sozial degradiert.

In einer ersten Phase der Feminisierung – in England schon vor Mitte des 19. Jahrhunderts – wurde eine Unterschreitung der minimal erforderlichen Qualifikation befürchtet, wenn in traditionell männlich monopolisierten, aber normalerweise bloss gering qualifizierten Berufen Frauen eindringen und damit ein Prestigeverlust dieser Berufe auch für Männer in Kauf zu nehmen war. Diese Entwicklung war verbunden mit relativ sinkenden Löhnen und sich verschlechternden Arbeitsbedingungen aller in diesem Beruf tätigen Personen – im Vergleich zu ausschliesslich männlich besetzten Berufen.³

In der zweiten Phase der Feminisierung wurde das «Überhandnehmen» von Frauen in bestimmten, jedoch bereits qualifizierten Berufen beklagt, mit denselben Effekten der Feminisierung i.e.S. Als Paradebeispiel ist der Beruf des Primarschullehrers/der Primarschullehrerin an öffentlichen Schulen zu nennen, der in Frankreich schon 1923 zu 62 Prozent weiblich besetzt war. Doch

«Lohnunterschiede zwischen männlichen und weiblichen Berufen verschwinden nicht, wenn wir die Unterschiede in der Produktivität berücksichtigen.»

erst in den 1960er Jahren wurde dies als ein Zeichen des Niedergangs des Berufs interpretiert.⁴ Die Bewegung ging einher mit einer Bildungs-offensive für alle Schichten, einem entsprechenden Nachfrageanstieg für GrundschullehrerInnen und einer generellen Besserqualifikation von Frauen. Dieser säkulare, während langer Frist stattfindende Wandel indiziert, dass es sich hier um eine Feminisierung i.e.S. handeln musste. Allerdings trat der befürchtete Statusniedergang des Berufs der PrimarschullehrerIn später nicht ein, zumal der (angeblich) noch bessere Qualifikationen erfordernde und daher prestigeträchtigere Beruf der Sekundarschullehrerin in Frankreich erst zwischen 1965 und 1971 den Höhepunkt der Feminisierung erreicht hatte.⁵ Daraus lässt sich folgern, dass sich hier die erwartete Feminisierung i.e.S. im Nachhinein scheinbar als blosse Feminisierung i.w.S. entpuppte.

Allerdings ist die Sache so einfach nicht, wenngleich der LehrerInnenberuf weder entwertet wurde noch die soziale Anerkennung für den Beruf des Primarschullehrers/der Primarschullehrerin sank – sofern man den entsprechenden Umfragen – qualitativen, «weichen» Grössen – Glauben schenken will. Hingegen ist festzustellen, dass die den Beruf verlassenden oder gar nicht erst antretenden männlichen Lehrerkandidaten sich vermehrt ausgeprägter karriereorientierten Berufen mit profitableren Einkommensaussichten zuwandten. Sie wurden also nicht von den immer besser qualifizierten Frauen verdrängt, sondern orientierten sich freiwillig um, da sie antizipierten, in der

bestehenden sozialen Hierarchie abzurutschen.⁶ Rückschliessend bedeutet dies, dass auch ohne absoluten Reallohnrückgang ein relativer Rangabstieg des LehrerInnenberufs in der Karriere- und Lohnhierarchie aller Berufe eintrat. Dies zeigt sich darin, dass bei einem langfristigen Trend eines allgemeinen Wohlstandsanstiegs die übrigen Berufe einen relativ schnelleren Reallohnanstieg realisiert haben als der Beruf des Lehrers/der Lehrerin im Zuge seiner Feminisierung. In den exakt quantitativ messbaren Kriterien der sogenannten harten Fakten – insbesondere beim Lohn und der Lohnperspektive – stellte sich also doch eine Feminisierung i.e.S. ein.

Lohnunterschiede basieren auf ungleichen Geschlechternormen

Zur Feminisierung i.e.S. existiert zumindest hinsichtlich des Reallohns eine exzellente «harte» empirische Studie, die deren Existenz und Ausmass für Grossbritannien, Deutschland und die Schweiz mit Hilfe von Individualdaten aus dem 20-jährigen Zeitraum von 1991 bis 2010 untersucht.⁷ Generell lässt sich sagen, dass Frauen in allen drei Ländern im Durchschnitt bedeutend weniger als Männer in den gleichen Berufen «verdienen» (sprich: Lohnneinkommen realisieren) und der Lohn sowohl für Frauen als auch für Männer (!) im Trend sinkt, je höher der Frauenanteil ab einem gewissen Schwellenwert in einem bestimmten Beruf ist.⁸ «Wenn wir die Unterschiede in den Unternehmensmerkmalen, dem Humankapital und den berufsspezifischen Fähigkeiten berücksichtigen, wird der Effekt der beruflichen Feminisierung auf die Löhne [d.h. konkret: der Wechsel einer ganz bestimmten Person (!) von einem komplett männerdominierten zu einem komplett frauendominierten Beruf, T.R.] für deutsche Frauen, deutsche Männer und Schweizer Männer fast vernachlässigbar, bleibt aber für Schweizer Frauen und vor allem für britische Frauen und Männer beträchtlich. In Grossbritannien verdienen [männliche, T.R.] Arbeitnehmer in reinen Frauenberufen 10 Prozent weniger Lohn – bei sonst gleichen Bedingungen – als [die gleichen, T.R.] Arbeitnehmer in reinen Männerberufen.

Entgegen der vorherrschenden Meinung in der Wirtschaftswissenschaft verschwinden die Lohnunterschiede zwischen männlichen und weiblichen Berufen nicht, wenn wir die Unterschiede in der Produktivität der

[weiblichen und männlichen, T.R.] Arbeitnehmenden berücksichtigen. Unterschiedliche berufsspezifische Qualifikationen, Überstunden, Kinderbetreuung und Hausarbeit erklären nicht, warum [männliche, T.R.] britische Arbeitnehmer in Frauenberufen niedrigere Löhne verdienen als in Männerberufen. Entscheidend ist, dass nicht nur Frauen mit Kindern, sondern auch kinderlose Frauen und Männer in Frauenberufen niedrigere Löhne erzielen. [...] [Wir] können [...] die Hypothese ausschliessen, dass unsere Ergebnisse darauf zurückzuführen sind, dass unterschiedliche Personen (z. B. produktivere und ehrgeizigere Arbeitnehmer) sich für unterschiedliche Berufe entscheiden (z. B. Männer- und nicht Frauenberufe). Daraus folgt, dass andere Faktoren als die Produktivität eine Rolle spielen müssen. [...] Gleichermassen können Unterschiede in der Gewerkschaftsmitgliedschaft und im gewerkschaftlichen Organisationsgrad die niedrigeren Löhne in Frauenberufen nicht erklären. [...]

Wie können wir das Scheitern dieser verschiedenen Hypothesen [der Mainstream-Ökonomik, T.R.] interpretieren, die die Auswirkungen der beruflichen Feminisierung auf die Löhne erklären wollen? Unsere Interpretation dieser Ergebnisse ist einfach: Die Lohnunterschiede zwischen Männer- und Frauenberufen sind bis zu einem gewissen Grad in ungleichen Geschlechternormen verwurzelt, die der männlichen Arbeitsleistung einen höheren Wert beimessen und somit eine Diskriminierung von Frauen auf dem Arbeitsmarkt bewirken.⁹

Der letzte Halbsatz ist allerdings nicht ganz korrekt. Diskriminierung ist eine Benachteiligung ad personam (hier der weiblichen Person), während Feminisierung i.e.S. die Benachteiligung des «typisch weiblichen» Jobs bzw. der «typisch weiblichen» Art der Erwerbstätigkeit betrifft. Denn auch Männer, die einen Jobwechsel von einem «typisch männlichen» zu einem «typisch weiblichen» Beruf vornehmen, erleiden im Durchschnitt eine Lohnneinbusse. Umgekehrt geniessen Frauen, die von einem «typisch weiblichen» zu einem «typisch männlichen» Beruf wechseln, im Durchschnitt einen Lohnzuwachs. ■

Thomas Ragni ist Ökonom und war lange als Berufsschul- und Mittelschullehrer tätig. Seit 2001 ist er Mitglied der Redaktionsgruppe der vpod bildungspolitik.

1 C. Elgin, A. Y. Elveren, Informality, Inequality, and Feminization of Labor, Political Economy Research Institute, University of Massachusetts Amherst, Working papers Series Number 483, April 2019, S. 25.

2 Z.B. für einen «Arbeitgeber» Wasser tragen, Felder bestellen, Holz hacken, am Fließband arbeiten, fremde Wohnungen putzen, fremde Kinder hüten und erziehen, ihnen Lesen und Schreiben lehren...

3 Einen guten Überblick des historischen Verlaufs bietet M. Cacouault-Bitaud, Is the Feminization of a Profession a Loss of Prestige?, in: Revue travail genre et sociétés, Vol. 5, Issue 1, 2001, S. 1 – 21. Für die erste Phase zitiert die Autorin eine entsprechende Aussage von 1840, als in England bereits 953 von 1'553 PoststellenleiterInnen weiblich waren (aaO. S. 4).

4 AaO. S. 9.

5 AaO. S. 9.

6 AaO. S. 10.

7 E. Murphy, D. Oesch, The Feminization of Occupations and Change in Wages: A Panel Analysis of Britain, Germany, and Switzerland, in: Social Forces Advance, 17. August 2015, S. 1 – 35.

8 AaO. 13, Figure 1. – Der Schwellenwert, ab welchem der Lohn für Frauen und Männer (!) sinkt, je höher der Frauenanteil

in dem betreffenden Beruf ist, beträgt in GB im Durchschnitt 40 Prozent Frauenanteil, in DE 10 Prozent, in CH 20 Prozent.

9 AaO. S. 20 f. – Dieses in kursiv gesetzte Zitat habe ich von «Deepl» auf Deutsch übersetzen lassen. Allerdings habe ich einzelne Schwächen und Fehler dieser Übersetzung verbessert bzw. korrigiert, so dass ich die gesamte Verantwortung für die vorliegende Übersetzung zu tragen habe.



Die Ergebnisse der Basler Studie deuten darauf hin, dass angehende Lehrerinnen Mathematik eher als Männerdomäne stereotypisieren und Jungen als begabter in Mathe wahrnehmen.

Geschlechts- und fachbezogene Überzeugungen angehender Lehrpersonen im Lichte der Bemühungen um die Gleichstellung der Geschlechter

Ergebnisse der am Institut für Bildungswissenschaften der Universität Basel durchgeführten Studie «Auf dem Weg zur Gleichstellung der Geschlechter in der Bildung».

Von Jana Lindner und Elena Makarova

Noch immer bestimmt das Geschlecht darüber, wie wir einander begegnen, welche Erwartungen wir an unsere Mitmenschen stellen und welche Fähigkeiten, Interessen, Charaktereigenschaften und Verhaltensweisen wir bei Anderen und bei uns selbst bewusst oder unbewusst antizipieren. In der Forschung wird von «Überzeugungen» (engl. «beliefs») gesprochen, die aus subjektivem Wissen und Emotionen, beruhend auf individuellen Erfahrungen, resultieren. So sind geschlechtsbezogene Überzeugungen eng mit stereotypen Rollenbildern verknüpft, die subjektiv als wahr und zutreffend verinnerlicht worden sind. Dass dieses subjektive Wissen von faktischem, empirisch abgesicherten Wissen abgegrenzt und hinterfragt werden müsste, gerät aus dem Blickfeld, da jene Überzeugungen, zum Beispiel über das Geschlecht, Teil eines – auch kulturell und gesellschaftlich geteilten – Werte- und Glaubenssystems sind, das Struktur, Sicherheit, Halt und ein Gefühl der Zugehörigkeit zu einer Gruppe gewährleistet (Pajares 1992). Sogar widersprüchliche Überzeugungen können koexistieren, ohne deshalb infrage

gestellt zu werden (Green 1971). Es ist also nicht verwunderlich, dass sich stereotype Geschlechter- und Rollenbilder hartnäckig halten, obschon in der Schweiz Diskriminierungen aufgrund des Geschlechts, z.B. im Rahmen des Frauenstreiks am 14. Juni 2023, verstärkt in das gesellschaftliche Bewusstsein gerückt werden.

Aktuelle Herausforderungen für die Gleichstellung der Geschlechter

Doch bis eine rechtliche Gleichstellung von Frauen erreicht ist, werden – gemessen an dem derzeitigen Reformtempo weltweit, das auf ein 20-Jahres-Tief gesunken ist – nach Berechnungen der Weltbank noch über 50 Jahre und je nach Region, wie zum Beispiel im mittleren Osten und Nordafrika, noch weitaus mehr Zeit vergehen, bis die Rechte der Frauen, denen der Männer gleichgestellt sind (World Bank 2023).

Die OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) hat in der Agenda 2030 17 Zielvorgaben für eine nachhaltige Entwicklung (Sustainable De-

velopment Goals, SDGs) formuliert. Neben der Verwirklichung der Gleichstellung der Geschlechter und der Stärkung der Teilhabe von Frauen und Mädchen (SDG 5), ist ein weiteres, explizit auf Bildung ausgerichtetes Teilziel (SDG 4), die Gewährleistung des für Frauen und Männer gleichberechtigten Zugangs zu einer «finanzierbaren, qualitativ hochwertigen technischen, beruflichen und tertiären Bildung, einschliesslich Hochschulbildung» (United Nations Development Program 2022).

Vor allem Berufe im MINT-Bereich (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik), mit einer prognostizierten EU-Wachstumsrate von rund 8 Prozent (bis 2024), gewinnen stetig an Bedeutung und unterstreichen, dass die in diesen Berufen fehlenden Frauen als Fachkräfte unverzichtbar sind (Europäische Kommission Generaldirektion Forschung und Innovation 2019).

Um den Gender-Gap im MINT-Bereich zu schliessen, langfristig die berufliche Geschlechtersegregation in der Schweiz abzubauen und geschlechtsunabhängig gleiche Berufs- und Lebenschancen zu

ermöglichen, empfiehlt die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) bereits seit den 1990er Jahren eine vielfältige und offene Darstellung der Geschlechter im Unterricht und in den verwendeten Lehrmitteln (EDK 1993). Denn obwohl die Schweiz im internationalen Vergleich zu den 10 Ländern mit der am weitesten fortgeschrittenen Umsetzung der Gleichstellung der Geschlechter zählt (Weltwirtschaftsforum 2021), lassen sich für das Schweizer Bildungssystem nach wie vor Geschlechterdisparitäten nachweisen (SKBF 2023). Als eine zentrale Ursache dafür können geschlechts- und fachbezogene Überzeugungen (angehender) Lehrpersonen genannt werden.

Forschung zu geschlechts- und fachbezogenen Überzeugungen von (angehenden) Lehrpersonen

Der Berufsauftrag und -alltag von Lehrpersonen zeichnet sich durch vielschichtige, anspruchsvolle sowie verantwortungsvolle und bedeutsame Aufgaben aus. Idealerweise sollte auch die Reflexion eigener Überzeugungen dazu zählen. Denn sowohl angehende als auch erfahrene Lehrpersonen verinnerlichen Überzeugungen über ihre Arbeit, ihre Rolle, ihr Fach und ihre Schüler*innen (Pajares 1992). So ist das Fach Mathematik nicht nur unter Schüler*innen, sondern auch unter Lehrpersonen stark männlich konnotiert (Makarova & Herzog 2015). Dabei bewirken implizite Stereotype, dass Mathe und Naturwissenschaften eher mit dem männlichen als mit dem weiblichen Geschlecht assoziiert werden.

Fach- und geschlechtsbezogene Überzeugungen von (angehenden) Lehrpersonen sind problematisch, da sie Einfluss auf Schüler*innen und deren Selbstkonzept in Bezug auf eigene mathematische Fähigkeiten, ihr Interesse für MINT und auf ihre Berufswahl haben (Galdi et al. 2014; Makarova et al. 2019). So zeigt die Forschung der letzten 20 Jahre, dass geschlechtsspezifische Überzeugungen von Lehrpersonen in Bezug auf

Mathematik deutlich zugunsten der Jungen ausfallen, da diesen zugeschrieben wird, in Mathematik logischer und wettbewerbsfähiger als Mädchen zu sein (Li 1999; Tiedemann 2000; Galdi et al. 2014). Über Länder und Schulstufen hinweg schätzen Lehrpersonen das Fach Mathematik für Mädchen im Vergleich zu Jungen mit gleichen Leistungen als schwieriger ein. Bereits angehende Lehrpersonen nehmen an, dass Mädchen in Mathematik schlechter abschneiden als Jungen (Holder & Kessels 2017) und erwarten von Schülerinnen stärkere sprachliche und von Schülern bessere mathematische Fähigkeiten (Nürnberger et al. 2016).

Stereotype Geschlechterbilder korrelieren mit geschlechtsbezogenen Mathe-Überzeugungen

Die am Institut für Bildungswissenschaften der Universität Basel durchgeführte Studie «Auf dem Weg zur Gleichstellung der Geschlechter in der Bildung» erbringt erste empirische Belege, die einen Zusammenhang zwischen allgemeinen Geschlechterstereotypen und mathematischen Stereotypen von angehenden Lehrpersonen in der Schweiz nachweisen (Lindner et al. 2022). Die Studie basiert auf einer quantitativen Online-Befragung mit 195 weiblichen und 80 männlichen angehenden, durchschnittlich 25 Jahre alten Lehrpersonen in der Deutschschweiz, die zwischen 2019 und 2020 als Teil einer kulturübergreifenden Vergleichsstudie durchgeführt wurde.

Stereotype Überzeugungen über geschlechtsspezifische Unterschiede in Persönlichkeitsmerkmalen und Verhaltensweisen können positiv besetzt und daher wünschenswert sein, zum Beispiel, dass Frauen gemeinschaftliche, empathische, soziale oder fürsorgliche Eigenschaften aufweisen und Männer dagegen eher durchsetzungsstark, aktiv, wettbewerbsorientiert oder zielstrebig auftreten sollten. Negativ besetzte Eigenschaften sind für ein Geschlecht nicht wünschenswert, für das andere aber tolerierbar. Dies

betrifft dominante Eigenschaften, die Frauen nicht zeigen sollten, und Eigenschaften von Schwäche, die wiederum Männer nicht besitzen sollten.

Anhand 48 wünschens- bzw. nicht wünschenswerter Eigenschaften konnten die geschlechtsbezogenen Überzeugungen der angehenden Lehrpersonen ermittelt werden. Dabei zeigt sich, dass vor allem bei den negativ konnotierten Eigenschaften stereotype Überzeugungen vorliegen, wonach angehende Lehrer im Vergleich zu den angehenden Lehrerinnen Schwäche bei Männern eher ablehnen. Dominante Eigenschaften bei Frauen lehnen dagegen angehende Lehrerinnen stärker ab als die männlichen Studienteilnehmer.

Die Überzeugungen über das Fach Mathe und die mathematischen Kompetenzen von Schüler*innen wurden anhand von vier Dimensionen («Umfeld», «Karriere», «Kompetenzen» und «Erfolgzuschreibungen») untersucht, indem verschiedene Aussagen bewertet werden sollten, z.B. ob Jungen sich für Berufe, die mathematische Fähigkeiten erfordern, mehr interessieren als Mädchen oder auch, ob Schüler mathematische Konzepte leichter verstehen als Schülerinnen. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass angehende Lehrerinnen Mathematik eher als Männerdomäne stereotypisieren und Jungen als begabter in Mathe wahrnehmen. Darüber hinaus zeigen unsere Ergebnisse, dass die Mathe-Stereotypen mit allgemeinen Geschlechterstereotypen zusammenhängen. So wurde deutlich, dass geschlechtsbezogene Mathe-Überzeugungen über die bessere berufliche Passung von Jungen in mathematischen Berufsfeldern und die grössere mathematische Begabung als Ursache für Erfolg im Fach mit stereotypen Überzeugungen zusammenhängen, wonach Frauen eher Schwäche und Männer Dominanz und wenig gemeinschaftliche Eigenschaften besitzen sollten. Diese Ergebnisse lassen die Schlussfolgerung zu, dass ein vorhandener Gender-Bias sich auf den Beruf überträgt und auf die Professionalität des Lehrberufs auswirken kann.

Literaturverzeichnis

D-EDK (2022). Lehrplan 21. Gesamtausgabe. Abrufbar unter: https://v-ef.lehrplan.ch/container/V_EF_DE_Gesamtausgabe.pdf (zuletzt geprüft am 20.04.2023).

EDK (1993). Empfehlungen der EDK zur Gleichstellung von Frau und Mann im Bildungswesen. Im Amtlichen Schulblatt veröffentlicht am 15. Dezember 1993. Abrufbar unter: http://www.sgv-sg.ch/fileadmin/user_upload/PDF_Handbuch/04_Schulunterricht/4.6.2-neu_empfehlungen_der_edk_zur_gleich.pdf (zuletzt geprüft am 20.04.2023).

Europäische Kommission Generaldirektion Forschung und Innovation. (2019). She figures 2018: Publications Office.

Galdi, S., Cadinu, M. & Tomasetto, C. (2014). The roots of stereotype threat: When automatic associations disrupt girls' math performance. *Child Dev.*, 85, 250–263.

Green, T.F. (1971). *The Activities of Teaching*; McGraw-Hill: New York, USA.

Herzog, W., Makarova, E. & Fanger, F. (2019). Darstellung der Geschlechter in einem Physik- und in einem Chemieschulbuch für die Sekundarstufe II. In E. Makarova (Hrsg.), *Gendersensible Berufsorientierung und Berufswahl: Beiträge aus der Forschung und Praxis*. Bern: Hep-Verlag, 108–127.

Holder, K. & Kessels, U. (2017). Gender and ethnic stereotypes in student teachers' judgments: A new look from a shifting standards perspective. *Soc. Psychol. Educ.*, 20, 471–490.

Li, Q. (1999). Teachers' beliefs and gender differences in mathematics: A review. *Educ. Res.*, 41, 63–76.

Lindner, J., Makarova, E., Bernhard, D. & Brovelli, D. (2022). Toward Gender Equality in Education - Teachers' Beliefs about Gender and Math. *Education Sciences*, 12(6), 373. doi:10.3390/educsci12060373

Makarova, E., Aeschlimann, B. & Herzog, W. (2019). The gender gap in STEM fields: The impact of the gender stereotype of math and science on secondary students' career aspirations. *Front. Educ. Psychol.*, 4, 60.

Makarova, E., Aeschlimann, B. & Herzog, W. (2016). Wenn Frauen in MINT-Studiengängen fehlen: Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht und die Studienwahl junger Frauen. In H. Faulstich-Wieland (Hrsg.), *Berufsorientierung und Geschlecht*. Weinheim: Juventa-Verlag, 39–57.

Makarova, E. & Herzog, W. (2015). Trapped in the gender stereotype? The image of science among secondary school students and teachers. *Equal. Divers. Incl. Int. J.*, 34, 106–123.

Nürnberger, M., Nerb, J., Schmitz, F., Keller, J. & Sütterlin, S. (2016). Implicit Gender Stereotypes and Essentialist Beliefs Predict Preservice Teachers' Tracking Recommendations. *J. Exp. Educ.*, 84, 152–174.

Pajares, M.F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Rev. Educ. Res.*, 62, 307–332.

SKBF. (2023). Bildungsbericht Schweiz 2023. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.

Tiedemann, J. (2000). Gender-related beliefs of teachers in elementary school mathematics. *Educ. Stud. Math.*, 41, 191–207.

United Nations Development Program (2022). Abrufbar unter: <https://www.undp.org/sustainable-development-goals> (zuletzt geprüft am 20.04.2023).

Weltwirtschaftsforum (2021). *Global Gender Gap Report*. Genf: Weltwirtschaftsforum.

World Bank (2023). *Women, Business and the Law 2023*. Washington, DC: World Bank. Abrufbar unter: <https://openknowledge.worldbank.org/entities/publication/e0437bc9-bac8-4486-959e-5be1dd45f253> (zuletzt geprüft am 20.04.2023).

Handlungsbedarf in der Ausbildung von Lehrpersonen

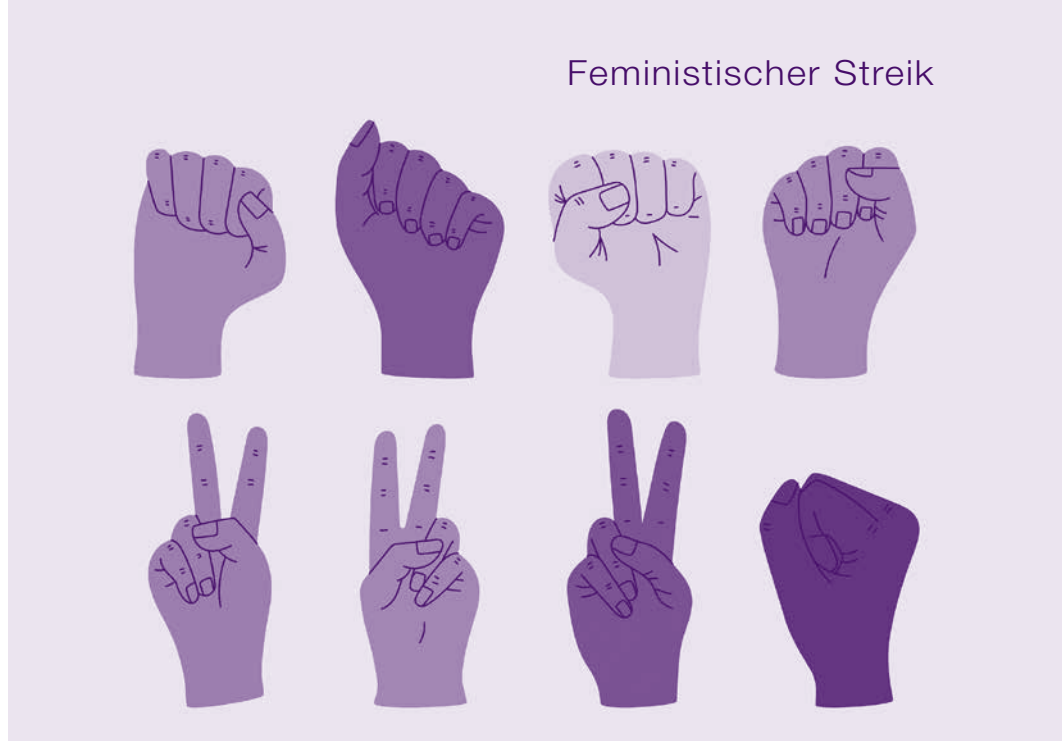
Wie die aktuelle Forschung aus der Schweiz belegt, stehen individuelle, klischeebehaftete Überzeugungen von (angehenden) Lehrpersonen im Zusammenhang mit beruflichen, fachbezogenen Überzeugungen und vermitteln Schüler*innen stereotype Sichtweisen über Geschlechter, fachliche Kompetenzen sowie Berufsfelder. Dadurch, dass sich vor allem Schülerinnen in Mathe weniger zutrauen, weniger Interesse und Motivation für das Fach entwickeln und sich auch aufgrund von fehlenden weiblichen Vorbildern weniger mit Naturwissenschaften und Mathematik identifizieren, meiden sie eher MINT-Berufe.

Das unter «Geschlechter und Gleichstellung» formulierte Bildungsziel im Lehrplan 21 (D-EDK 2022) sollte sich nicht nur in den persönlichen und beruflichen Einstellungen von (angehenden) Lehrpersonen widerspiegeln, sondern die Umsetzung systematisch in der Ausbildung von Lehrpersonen verankert und sichergestellt werden. Hier ist die Ausbildung von Lehrpersonen gefordert, die Auswirkungen unreflektierter und diskriminierender geschlechtsspezifischer Vorurteile aufzuzeigen, eine Selbstreflexion der eigenen Stereotype anzustossen und darüber hinaus Kompetenzen für die eigene gendersensible Unterrichtsgestaltung zu vermitteln. Es bedarf zeitlicher und (fach-)didaktischer Ressourcen zur Implementierung von gendersensiblen Ausbildungsinhalten, um den Erwerb von Genderkompetenzen zu ermöglichen, die dann später in der eigenen pädagogischen Praxis weitergegeben werden können. Nicht zuletzt ist eine Überarbeitung von Fachinhalten und Lehrmitteln anzustreben, um die Erfahrungswelt von Schülerinnen und Schülern gleichermaßen abzubilden und die Repräsentation von Frauen in naturwissenschaftlichen Lehrmitteln zu fördern (Makarova et al. 2016; Herzog et al. 2019).

Bildungspolitische Gleichstellungsziele dürfen nicht vernachlässigt werden, denn nur die Durchsetzung dieser Ziele ermöglicht es, Geschlechterungleichheiten und -diskriminierungen in Bildungskontexten nachhaltig abzubauen und Schüler*innen darin zu bestärken, Interessen und Fähigkeiten, losgelöst von Geschlechterstereotypen und einengenden Rollenbildern, zu entwickeln und zu verfolgen. ■

Prof. Dr. Elena Makarova ist Direktorin des Instituts für Bildungswissenschaften der Universität Basel.

Jana Lindner ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Bildungswissenschaften der Universität Basel.



Ist das noch feministisch?

Gesellschaftspolitisch gesehen geht es mit der Gleichstellung weiterhin nur im Schleichtempo voran, daran hat auch der Frauenstreik 2019 wenig geändert. Umso lauter ist der mediale Lärm, welcher um vermeintliche Auswüchse der Gleichstellungspolitik und identitätspolitischen Bewegungen gemacht wird. Ein kluges Buch zeigt, wie Identitätspolitiken für eine solidarische linke Praxis und den Kampf um soziale Gerechtigkeit zu gebrauchen sind. Von Christine Flitner

Skandalisierte Berichte über vermeintliche Cancel-Culture und Wokeness-Debatten, welche aggressive Feministinnen oder BlackLivesMatter-Vertreter:innen dem harmlosen Bürger angeblich aufdrängen, sind gang und gäbe. Und auch von linker Seite gibt es sorgenvolle Bedenken, dass die immer differenziertere Forderung nach Anerkennung und Benennung, beispielsweise von LGBTQ-Rechten, gemeinsame soziale Kämpfe unmöglich mache und dazu beitrage, dass die Linke ihre ursprüngliche Anhängerschaft vergrault.

Und wer hat nicht selbst schon Beispiele gehört, die ihn oder sie ratlos zurückgelassen haben. Darf ein weisser Musiker Dreadlocks tragen, muss jede sexuelle Orientierung einzeln aufgeführt werden, sind Trigger-Warnungen in universitären Veranstaltungen mit den Ansprüchen an eine kritische wissenschaftliche Arbeit vereinbar oder dürfen Schwule im Film oder Theater nur von Schwulen gespielt werden? Und sind identitätspolitische Bewegungen nicht im Grunde nur ein Ausdruck neoliberaler Individualisierung, die auf die Spitze getriebene Flexibilisierung der zu Markte getragenen Identität?

Kluge und anregende Gedanken zum Nachdenken über solche und viele weitere Fragen zum Thema linke Identitätspolitik formuliert das Buch «Identitätspolitiken» der beiden Wiener Autor:innen Lea Susemichel und Jens Kastner. Die Journalistin und der Soziologe haben die Gabe, einfach und lesbar zu schreiben, und sie bieten mit dem Buch eine Orientierung, wie man über eigene Zweifel und Fragen sinnvoll nachdenken kann.

Dilemma von Identitäten

Dazu geben sie einen kurzen Überblick über die Geschichte von Identitätskonzepten im Kontext linker Politik. Schon die Fabrikarbeiter:innen im 19. Jahrhundert mussten sich erst als Arbeiterklasse konstituieren, also eine gemeinsame Identität als besitzlose Arbeitende herstellen, um den Kampf gegen die damit verbundene Ausbeutung aufnehmen zu können. Damit ist schon das grundlegende Dilemma beschrieben, welches linke Identitätspolitik durchzieht, nämlich, dass in Identität immer ein Stück unterordnende Fremdzuschreibung steckt und sich jede Gruppe «notgedrungen positiv auf die Kategorie beziehen (muss), die gerade

die Grundlage der eigenen Unterdrückung bildet» (32). Die Arbeiter schliessen sich als besitzlose Ausgebeutete zusammen, Feministinnen als entmündigte Frauen, People of Color als rassistisch Diskriminierte – die Zuschreibungen aufgrund von Klasse, Geschlecht und/oder «race» sind zugleich die Grundlage der Unterdrückung und die Basis für den Zusammenschluss.

Identität ist also zugleich eine Fremdzuschreibung und die Bedingung für die Möglichkeit zur Befreiung. Damit verknüpft ist die Erkenntnis, dass Identität eben nichts Wesenhaftes ist, keine Essenz, die in uns steckt, sondern ein Prozess von Fremdzuschreibungen und eigener Aneignung. Die Gruppe definiert das gemeinsame Moment und grenzt es nach aussen ab – ein Prozess, der nie abgeschlossen ist. Die Identifizierung mit einer Gruppe ist gleichzeitig eine Affirmation der zugeschriebenen Identität («ich bin ein Arbeiter», »ich bin eine Frau», »ich bin schwarz») und ein Versuch, »der erlebten Abwertung eine Wertschätzung des eigenen kollektiven Lebens entgegenzusetzen« (47), gegebenenfalls unter positiver Berufung auf Symbole und Bestandteile der Unterdrückungskultur (Hexenverfolgung, Sklavenkultur). Und sie geht zwangsläufig mit Abgrenzung einher, denn jede Gruppe konstituiert sich auch durch diejenigen, welche nicht dazu gehören. Dabei ist die Zugehörigkeit keine biologische oder natürlich gegebene, sondern immer eine Hilfskonstruktion. Und es versteht sich, dass Gruppen sich überlagern, also dass Marginalisierungserfahrungen miteinander verschränkt und überlagert sind, dass ich gleichzeitig Lesbe und Arbeiterin und Person of Color sein kann, mit unterschiedlichen, auch widersprüchlichen Erfahrungen («Intersektionalität»).

Kampf um Partizipation und gesellschaftliche Umgestaltung

Diese kurze Zusammenfassung macht deutlich, dass die Entgegensetzung von kulturellen Differenzen und Kämpfen für Gleichheit und Gerechtigkeit unsinnig ist. Im Gegenteil macht gerade die Artikulation von identitätspolitischen Forderungen und Perspektiven deutlich, dass das universelle Gleichheitsversprechen tatsächlich für viele Menschen eben (noch) nicht gilt. Im Gegensatz zu rechter Identitätspolitik, welche um den Erhalt von Privilegien kämpft, geht es bei der Forderung nach kultureller Anerkennung in linken Kontexten um den Kampf gegen Diskriminierung und um möglichst umfassende Partizipation. Insofern müssen linke Identitätspolitiken zwangsläufig einhergehen mit dem Anspruch auf gesellschaftliche Umgestaltung und einer kritischen Haltung zur »Essenzialisierung« von Identität, also einem Verständnis, dass

Identität ein unverrückbares, fest an die Natur oder Kultur gebundenes »Wir« sei.

Kulturelle Aneignung und Dominanzkultur

Im politischen Alltag entzünden sich Diskussionen immer wieder an der Frage, wer legitimiert ist, bestimmte kulturelle Ausdrucksformen oder Gesten zu verwenden. Diese Fragen werden unter dem Stichwort »kulturelle Appropriation« behandelt, also Aneignung von Praktiken einer anderen Kultur – die Dreadlocks-Frage.

Hier plädieren die Autor:innen sehr klar für eine Unterscheidung zwischen kommerzieller Nutzung, die sie als kritikwürdig ansehen und ablehnen, und nichtkommerziellen kulturellen Praktiken, welche auch solidarisch und anerkennend sein könnten. Wer diese nichtkommerziellen Ausdrucksformen an eine ethnische Zugehörigkeit knüpfe, falle auf eine essenzialistische Idee von Identität zurück und gerate damit in die Nähe von rechten Konzepten von einheitlich ethnischen Gruppen, die sich nicht verändern und nicht mischen dürfen. Allerdings braucht es bei diesen Fragen ein kritisches Bewusstsein für die eigene Position als Angehörige der weissen Dominanzkultur. Diese Dominanzkultur existiert, zweifellos, und sie verschwindet auch nicht einfach durch wohlmeinende Absichten, aber die eigene Position darin lässt sich nach Auffassung der Autor:innen reflektieren: »Das Weisssein lässt sich nicht abstreifen, aber es lässt sich eine Haltung gegen Privilegien und Profit entwickeln.« (90) Auch mächtige und privilegierte Menschen können sich von Dominanzkulturen distanzieren.

Auf dieser Grundlage schlagen die Autor:innen den Bogen von der Arbeiter:innenbewegung (die in ihren Ursprüngen vor allem eine Arbeiterbewegung war) über die feministischen Bewegungen (die in ihren Ursprüngen vor allem eine Bewegung von weissen Mittelschichtfrauen waren) zu BlackLivesMatter und queerfeministischen Bewegungen, und in allen Kapiteln erhält man einen kurzen, verständlichen Überblick über die historische Entwicklung und die wichtigsten Theorien, welche die identitätspolitischen Diskussionen dieser Bewegungen geprägt haben. So gelingt es, den gemeinsamen Anspruch auf Befreiung, gleiche Rechte und Partizipation herauszuarbeiten, aber auch die Unterschiede innerhalb der einzelnen Gruppen und die je internen »Kampflinien« bei den zum Teil heftig geführten Diskussionen innerhalb der Linken.

Radikale Solidarität

Denn die Autor:innen verschliessen keineswegs die Augen davor, dass es »absonderliche Auswüchse« von identitätspolitischem Aktivismus gibt, welche demokratischen

Aushandlungsprozessen im Weg stehen anstatt sie zu fördern. Allerdings sind sie nicht Ausdruck einer überhandnehmenden stalinistischen »Cancel-Culture«, wie einige Medien glauben machen wollen. Problematisch ist vielmehr ausser dem bereits erwähnten Essenzialismus, dass »persönliche Betroffenheit zum alleinigen Kriterium für legitimes Sprechen« gemacht wird: Die subjektive Definitionsmacht wird absolut gesetzt. Damit werden solidarische Kritik und »gemeinsame Aushandlungsprozesse, die konstituierend für Demokratisierungsprozesse« sind, unmöglich gemacht (132).

Diskussionen und Streit um Differenz sind aber die Basis der Demokratie, selbst wenn sie heftig sind, denn »Kritik – im besten Fall ist es freilich eine solidarische Kritik – ist ein unverabschiedbares Korrektiv, das vor Dogmatismus schützt und Egalität einklagt, wo diese noch nicht realisiert ist« (137).

Und mit dem Stichwort Solidarität ist auch das abschliessende Kredo der beiden Autor:innen genannt, welches den Weg zur Überwindung der Differenzen und zur gelingenden kritischen Auseinandersetzung weist. Denn radikale Solidarität ist eben nicht die Parteinahme für Gleichgesinnte und Gleichgestellte, sondern sie setzt voraus, »dass es gerade nicht geteilte – ökonomische, kulturelle, politische – Grundlagen gibt und dieses Trennende temporär überwunden werden kann« (138). Denn nur damit können wir die Hoffnung auf eine bessere Welt verteidigen.

Ein anregendes Buch über linke Politik und die aktuellen Diskussionen über Klasse, Geschlecht und »race«, welches beim Weiterdenken hilft! ■

Christine Flitner war bis zu ihrer Pensionierung 2021 VPOD-Zentralsekretärin für den Bildungsbereich und Gleichstellung.



Lea Sussemichel, Jens Kastner: Identitätspolitiken. Konzepte und Kritiken in Geschichte und Gegenwart der Linken. Unrast Verlag, Münster 2021. 152 Seiten, circa Fr. 20.–



Schulbesetzung für mehr Mitsprache bei den Lerninhalten

Am 7. Februar besetzten Jugendliche der Bewegung «Erde brennt» zusammen mit weiteren Organisationen und Einzelpersonen die Kantonsschule Enge in Zürich. Das Ziel war es, Schüler:innen und Lehrpersonen sowie die breite Öffentlichkeit auf Missstände im Schulsystem aufmerksam zu machen und zum Handeln aufzurufen.
Von Meret Tremp

Die Schüler:innen werden in ihrem Alltag durch die Globalisierung und die sozialen Medien immer mehr mit Nachrichten und Bildern von Krisen aus der ganzen Welt überschüttet. Vor allem im Curriculum von Gymnasien hat sich trotz dieser Entwicklung wenig verändert. Selten werden die Jugendlichen in die Gestaltung der Schulzeit und damit eines Grossteils ihres Alltags eingebunden. Ihre Bedürfnisse werden immer wieder übersehen, obwohl sie diese politischen, ökologischen und sozialen Entwicklungen am meisten betreffen.

Bei der Schulbesetzung stand deshalb nicht nur im Zentrum, durch Inputs aktuelle Themen aufzugreifen, sondern auch zum gemeinsamen Diskutieren anzuregen. Die verschiedenen Workshops stiessen auf grossen Anklang. So berichteten Jugendliche, dass sie durch das gemeinsame Gespräch über die Problematiken in ihrem Schulleben zum Reflektieren angeregt wurden und sie gestärkt aus dem Plenum heraustraten. Auch Cyrill Hermann von «Erde brennt» erzählte mir im Gespräch, dass die Stimmung dort sehr empowernd war. Er wertete den Tag als grossen Erfolg, wenn es auch sehr anstrengend gewesen sei. Eine weitere Schulbesetzung würde er sicherlich wieder unterstützen. Dabei sei auch eine engere Zusammenarbeit

mit der Schule und deren Lehrpersonen denkbar, das Ziel sei schliesslich, nachhaltig den Schulalltag zu verändern.

Offener Brief mit Forderungen

Für die Schulbesetzung formulierte die Bewegung auch einen offenen Brief an den Regierungsrat und insbesondere die Bildungsdirektion. Darin wurden verschiedene Punkte genannt, welche konkret umgesetzt werden könnten. So sollen in Gegenwarts- und Zukunfts-Workshops aktuelle soziale und ökologische Themen wie die Klimakrise oder Kriege aufgegriffen und von Fachlehrpersonen vorbereitet werden. Zudem soll auch die psychische Gesundheit der Schüler:innen und Lehrpersonen durch den Ausbau von psychologischer Betreuung, ausserunterrichtlichen Angeboten, weniger Leistungsdruck und einem flexibleren Absenzensystem verbessert werden. Ein weiterer wichtiger Aspekt für die Unterzeichnenden ist die Chancengleichheit, weshalb eine kostenlose Bildung auch in Gymnasien und Universitäten gefordert wird.

Es sei schade gewesen, dass die Bildungsdirektion sich trotz Ankündigung der Schulbesetzung keine Zeit genommen hat, um die Forderungen entgegenzunehmen und den Schüler:innen zuzuhören, so Cyrill

Hermann. Auf die Kritik, dass die Neutralität der Schule durch solche Aktionen in Frage gestellt würde, entgegnete er, dass es prinzipiell darum ginge, den Anliegen von Schüler:innen mehr Gehör zu verschaffen. Auch die «Junge Mitte» habe sich gemeldet und hätte durchaus auch gerne einen passenden Beitrag leisten können. Nie war es die Absicht, Gruppen auszuschliessen. Im Gegenteil werden Verbündete für die Ziele gesucht, um diese gemeinsam zu verfolgen. Andere politische Akteure seien dafür sehr willkommen.

Jugend als Symbol des Wandels

In einem spannenden Workshop von «Make Rojava Green Again» gewann so auch ich neue Einsichten. Er lehrte mich, die Jugend nicht nur als aufmüpfige, nichtvollendete Erwachsene zu sehen, welche noch viel zu lernen haben und sich anzupassen haben. Vielmehr wurden die positiven Aspekte hervorgehoben, als ein Symbol für Wandel, eine Kraft der Hoffnung, welche noch nicht aufgrund des Alltagstrotts resigniert. In meiner Schulzeit hätte ich mir sehr gewünscht, dass wir regelmässiger die Gelegenheit gehabt hätten, über aktuelle Themen zu diskutieren. Nicht nur fachliche Inputs über wissenschaftliche Fakten, sondern auch Gespräche über bestehende Ängste und Eindrücke aus den Medien wären dabei wichtig. Dies darf nicht abhängig davon sein, ob eine Lehrperson im Unterricht mit den Schüler:innen über ihren Alltag oder ihre Zukunft sprechen will, es braucht die entsprechenden Zeitfenster und Vorgaben. Ich erhoffe mir, dass die Probleme, Fragen und Ideen der Jugendlichen in Zukunft ernst genommen werden, ihre Kraft genutzt wird für die Probleme, die sich uns heute und zukünftig stellen. ■

Meret Tremp (22) studiert Rechtswissenschaften an der Universität Zürich.

**Bildungsveranstaltung: Samstag, 8. Juli 2023,
11:00 bis 17:00 Uhr**

Ort: Mösli, das rote Haus im Grünen,
in der Nähe der Felsenegg.

Es wird ein Treffpunkt am Hauptbahnhof
Zürich angeboten.

Organisation: Freundeskreis Mösli, Stiftung
Kinderfreundeheim Mösli, Verein Pro Rote Falken
Barbara Hobi, Tobias Studer, Bea Di Concilio,
Hansruedi Looser

Kosten: Fr. 30.– inkl. Mittagessen
Anmeldungen bis 25.6.2023 bitte via
www.moeslihaus.ch/agenda/



Sans Papiers – Menschen ohne Rechte

**Bildungsveranstaltung im Möslihaus am Samstag, den 8. Juli 2023.
Von Barbara Hobi**

Der diesjährige Bildungstag am 8. Juli 2023 im Möslihaus widmet sich Menschen, die aufgrund gesellschaftlicher und politischer Umstände unsichtbar bleiben sollen und doch mitten unter uns leben.

Mit dem Begriff «Sans Papiers» werden Menschen verstanden, die durchaus einen Ausweis haben können, denen allerdings eine gültige Aufenthaltsbewilligung für die Schweiz fehlt. Diese Menschen werden auf ein Papier reduziert, das sie nicht haben. Dabei handelt es sich um Menschen mit unterschiedlichen Migrationsmotiven, verschiedenen Wegen in die Irregularität und sehr unterschiedlichen Lebensrealitäten.

Unsichtbar ohne Aufenthaltsbewilligung

Selbstredend sind Schätzungen, welche Sans-Papiers betreffen, mit grossen Unsicherheiten behaftet. Eine Studie von 2011 schätzte, dass 70'000 bis 300'000 Menschen ohne Aufenthaltsbewilligung in der Schweiz leben. Eine zurückhaltende Schätzung aus dem Jahr 2005 geht von 20'000 Sans Papiers im Kanton Zürich aus, wobei sich Männer und Frauen etwa die Waage halten.

80-90 Prozent der Sans Papiers sind erwerbstätig. Menschen ohne Aufenthaltsbewilligung arbeiten in Privathaushalten, im Gastgewerbe, auf dem Bau, in der Reinigungsbranche oder in der Landwirtschaft. Das sind alles Tieflohn-Branchen, in denen

sich auch Lehrlinge nicht auf faire Arbeitsbedingungen verlassen können.

Laut der eidgenössischen Migrationskommission ist wissenschaftlich weitgehend belegt, dass primär die Nachfrage nach billigen und flexiblen Arbeitskräften die irreguläre Migration steuert. Gleichzeitig spiegelt sich in der Thematik der Sans Papiers die ausgesprochen restriktive Migrationspolitik der Schweiz. Die arbeitsmarktorientierte Logik und die humanitär-menschenrechtsbasierte Logik treffen dabei hart aufeinander. Einmal mehr wird in der Schweiz auf dem Buckel der Schwächsten erfolgreiche Wirtschaftspolitik betrieben

Prekäre Lebens- und Arbeitsbedingungen

Menschen ohne Aufenthaltsbewilligung können es sich kaum erlauben, gegen ungerechte Löhne und schlechte Behandlung aufzubegehren. Sie müssen froh sein, dass sie überhaupt Arbeit bekommen. Die Angst vor Repression und Ausschaffung gehen mit viel Stress einher. Ein hohes Belastungs- und Bedrohungsgefühl sind ständige Begleiter in diesen prekären Lebensverhältnissen und das schadet der psychischen und physischen Gesundheit.

Die Gefahr, dass diese Menschen am Arbeitsplatz ausgebeutet werden und dass sie schlechte, überbezahlte Unterkünfte haben, ist gross. Ohne Aufenthaltspapiere hier zu leben, bedeutet faktisch, in einem Rechts-

staat keine Rechte zu haben und diese auch nicht einklagen zu können.

Programm:

Sarah Schilliger bezieht sich in ihrem Beitrag mit dem Titel «Soziale Infrastrukturen in der Stadt und die In-/Exklusion von Sans-Papiers» unter anderem auf ihre aktuelle Studie zur City-Card in der Stadt Bern. Sarah Schilliger ist seit 2019 assoziierte Forscherin am Interdisziplinären Zentrum für Geschlechterforschung der Universität Bern.

Weimar Arnez ist als Sozialarbeiter bei der Sozialhilfe Basel-Stadt tätig. Seine eigene Geschichte als Sans-Papiers-Kind war für ihn ein Grund, diesen Beruf zu wählen. Sein Vortrag trägt den Titel «Persönliche und professionelle Erfahrungen aus der Praxis mit Sans-Papiers in der Sozialhilfe Basel-Stadt».

Bea Schwager leitet seit 2005 die Sans-Papiers-Anlaufstelle Zürich (SPAZ). Auf politischer Ebene setzt sich die SPAZ für die grundlegende Verbesserung der Situation der Sans-Papiers und deren Regularisierung ein. Bea Schwager wird in ihrem Beitrag «Sans-Papiers in Zürich» die Lebenssituationen von Menschen ohne geregelten Aufenthaltsstatus, die rechtlichen Möglichkeiten, aber auch die verschiedenen Kampagnen, Kämpfe und politischen Vorstösse thematisieren. ■



nBa verbessern – aber richtig!

Die Vorschläge der Bildungsdirektion zur Verbesserung des Berufsauftrags an der Zürcher Volksschule sind völlig ungenügend. Umso deutlicher fällt die Stellungnahme des VPOD aus. An einer Versammlung forderten die Mitglieder: Mehr Autonomie und Entlastung statt versteckte Mehrarbeit und Arbeitszeitklau.

Die Bildungsdirektion hat nach langer Wartezeit nun auf die entsprechenden Evaluationsergebnisse reagiert und Vorschläge zur Anpassung des Berufsauftrags für Lehrpersonen in die Vernehmlassung geschickt. Obwohl die Bildungsdirektion betont, dass die Weiterentwicklung des nBa wegen des Mangels an Lehrpersonen besonders dringlich sei, sind die vorgeschlagenen Verbesserungen völlig ungenügend und gehen teilweise in die falsche Richtung. Entsprechend frustriert reagierten die Mitglieder des VPOD auf die Vorschläge. Um dann sogleich an der Versammlung zur Erarbeitung der Vernehmlassungsantwort eine klare und umfassende Stellungnahme zu formulieren. In dieser bekräftigten und konkretisierten die Mitglieder ihre bisherige kritische Haltung zum nBa.

Arbeitszeiterfassung und Dienstaltersgeschenke

Wenn die Bildungsdirektion am System mit Lektionenfaktor und Klassenlehrpersonenpauschale festhalten will, dann reicht die vorgesehene Erhöhung nicht aus. Nötig wäre mindestens ein Ansatz von 62 Jahresstunden pro Wochenlektion und mindestens 250 Jahresstunden für Klassenlehrpersonen, um der Aufgabenrealität gerecht zu werden. Eine individuelle Kürzung dieser

Werte nach unten lehnen wir ab. Eine Anpassung nach oben soll aufgrund besonderer Herausforderungen in den Klassen möglich bleiben. Dass eine verbindliche Arbeitszeiterfassung (AZE) für die Bereiche ausserhalb des Unterrichts abgeschafft werden soll und nur noch auf schriftliche Anordnung der Schulleitung hin für einzelne Personen obligatorisch erklärt werden kann, führt den Sinn und Zweck der AZE ad absurdum. Die AZE muss die Angestellten vor Überstunden schützen und entlasten und darf nicht zum Gängelungsinstrument der Schulleitung verkommen. Wir wollen eine AZE, welche Abweichungen gegenüber der Sollzeit so ausweist, dass Überstunden verbindlich und effektiv kompensiert werden können.

Die Verschlechterung des DAG-Urlaubes schliesslich lehnen wir vehement ab. Die Schulferien dienen zur Kompensation der Überstunden und zum Bezug des individuellen Ferienanspruches. Mit dieser Änderung will die Bildungsdirektion den bereits jetzt sehr eingeschränkten Urlaubsbezug faktisch abschaffen und Dienstaltersgeschenke nur noch auszahlen. Inwiefern dadurch der Berufsauftrag verbessert werden soll, bleibt das Geheimnis von Direktion und Volksschulamt.

Alle müssen profitieren!

Dass die Schulleitungen mehr Lohn, vor allem aber mehr Ressourcen erhalten sollen, ist im VPOD umstritten. Unbestritten ist, dass die Aufgaben der Schulleitungen in der Vergangenheit zugenommen haben und die Ressourcen nicht mehr der Realität entsprechen. Dies ist aber vor allem eine Folge davon, dass gegen den Widerstand des VPOD dieses mittlere Management in der Vergangenheit immer weiter aufgebläht wurde.

Qualitativ findet sich derzeit bei den Schulleitungen viel Licht und Schatten. Im Schnitt muss sich die Qualität der Schulleitungen insbesondere in Bezug auf die Personal- und Schulführungskompetenz verbessern. Der VPOD wird einer Aufwertung dieser Funktion nur zustimmen, wenn dadurch die Arbeit aller schulischen Fachpersonen erleichtert und verbessert wird und ein Mehrwert für die Schulqualität generiert werden kann. Falls die zusätzlichen Ressourcen dazu genutzt werden, das schädliche Mikromanagement zu verstärken – und damit die Autonomie der Lehrpersonen zu beschneiden und die Arbeitsbelastung zu erhöhen –, werden wir uns mit allen gewerkschaftlichen Mitteln dagegen wehren.

Zusammenfassung der wichtigsten Vorschläge der Bildungsdirektion:

- Erhöhung des Lektionenfaktors von 58 auf 60 (für Berufseinsteiger:innen zusätzlich 4 statt 1.5 Jahresstunden pro Wochenlektion)
- Erhöhung der Vollzeiteinheiten für die Schulleitung um 50%
- Erhöhung Lohnklasse Schulleitung von LK 21 auf LK 22
- Erhöhung KLP-Pauschale schrittweise von 100 auf 120
- Zusammenlegung der Bereiche Schule, Kooperation und Klassenlehrperson
- Aufhebung der obligatorischen Arbeitszeiterfassung (Schulleitung kann Lehrpersonen zur Arbeitszeiterfassung verpflichten)
- Erhöhung des minimalen Beschäftigungsgrades von 35% auf 40%
- Einschränkung des Bezugs des DAG-Urlaubes (nur in den Schulferien)

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

Weniger Ressourcen für mehr Integration?

Die kantonale Gesetzgebung zu den maximalen Klassengrössen an der Volksschule benachteiligt die vollintegrative Städtische Sekundarschule. Die Politik ist gefragt, etwas für tiefere Klassengrössen und höhere Chancengerechtigkeit zu unternehmen.



Ein erfundenes Beispiel, wie es typisch ist für die Arbeit an einer Stadt-Zürcher Schule:

7:00 Uhr, Frau W.¹ sitzt an ihrem Schreibtisch und bereitet ihren Tag vor. Sie öffnet den Mailaccount und erfährt von der Schulleitung, dass morgen ein neuer Schüler in ihre Klasse kommt. Und ihr wird bewusst, dass sie nun eine vollintegrierte A/B-Klasse mit 23 Schüler*innen führen wird. Zudem macht sie sich eine Notiz zur Planung der administrativen Aufgaben, die dieser Zuzug nach sich zieht. Nach und nach trudeln ihre Schüler*innen ein. Es ist eng im Zimmer, die Jugendlichen sind aufgedreht.

Frau W. betrachtet ihre Klasse, denkt an die Absprachen, die heute wieder anstehen. Sei es mit dem schulischen Heilpädagogen, der DAZ (Deutsch als Zweitsprache)-Lehrperson, ihrem Unterrichtsteam oder mit der Klassenassistentin sowie dem Schulsozialarbeiter (SSA). Denn in ihrer Klasse besuchen 12 Jugendliche die Stammklasse A, davon zwei Rückkehrer aus dem Gymnasium mit kognitiv hohem Potenzial, und 11 Jugendliche die Stammklasse B, davon zwei Jugendliche mit ISR-Status (integrierte Sonderschüler*in der Regelschule). Ausserdem haben über die Hälfte der Jugendlichen Deutsch als Zweitsprache.

Frau W. mag ihre Arbeit und die heterogene Klasse sehr, fragt sich aber, wieso es in diesem Rahmen nicht möglich ist, eine kleinere Klasse zu unterrichten. Frau W. ist unzufrieden, denn sie kann den Ansprüchen der verschiedenen Jugendlichen nicht genügen. Sie merkt jeden Tag, dass ihr zu wenige Stunden für alle Arbeiten zur Verfügung stehen, die es zu erledigen gilt. Da Frau W. an einer Schulkonferenz vor einigen Wochen zudem erfahren hat, dass im neuen Schuljahr aus unerklärlichen Gründen eine IF-Lektion pro Klasse gestrichen wird und die Teamteaching-Stunden gänzlich wegfallen, blickt sie wenig zuversichtlich in die Zukunft.

23 sind kein Einzelfall

Eine Klasse mit 23 Jugendlichen ist kein Extrembeispiel oder Einzelfall in der Stadt Zürich, sondern alltägliche Arbeitsrealität für viele Sekundarlehrpersonen in einem

Schulkreis mit abteilungsgemischten Klassen. Zweifels- ohne haben solche Klassengrössen einen Einfluss auf die Qualität von Schule und Unterricht und damit auf die Chancengerechtigkeit. Letztere soll gerade eben durch vollintegrative Klassen und die damit verbundene spätere Selektion ermöglicht werden, dies scheitert jedoch an den zu knappen Ressourcen.

Eine Klasse mit 23 Jugendlichen heisst, dass man zu wenig Zeit für jeden einzelnen und jede einzelne von ihnen hat. Sei es für persönliche Gespräche, Gespräche mit den Eltern, über den Lerninhalt oder auch für Einzelerklärungen. Dies hat auch Auswirkungen auf den Berufswahlprozess, der unter diesen Voraussetzungen nur ungenügend gestaltet und begleitet werden kann. Es schadet insbesondere den Jugendlichen mit Beratungs- und Förderbedarf.

Bei solchen Klassengrössen ist eine angemessene Förderung der Jugendlichen grundlegend in Frage gestellt, da die den Gemeinden zur Verfügung gestellten kantonalen Ressourcen bei Weitem nicht genügen. Zwar können die Schulen mit Mitteln aus dem Gestaltungspool flexibel reagieren, aber dies ist nicht nachhaltig. Denn die Ressourcen aus diesem Pool werden nur kurz- bis mittelfristig gesprochen, und sie werden auch für Wahlfächer, Schulleitungsaufgaben oder zusätzliche Anforderungsstufen verwendet, sodass sie nicht ausreichend zur Verfügung stehen.

Die in Artikel 21 der kantonalen Volksschulverordnung definierte Obergrenze für gemischte A/B-Klassen auf Sekundarstufe beträgt 23 Jugendliche. In der Stadt Zürich werden jedoch keine C-Schüler*innen ausgewiesen, sodass hier in A/B-Klassen Jugendliche aus allen Leistungsstufen zu finden sind.² Gemäss der bürokratischen Ordnung erhalten die Schulen in der Stadt Zürich im Gegensatz zu anderen Gemeinden jedoch keine zusätzlichen Ressourcen für kleinere Klassen mit C-Schüler*innen, damit diese nicht mehr als 18 Jugendliche umfassen.

Um in einer gemischten Klasse allen Anforderungen gerecht werden zu können, braucht es kleinere Klassen, und zwar unabhängig davon, ob eine Klasse als A/B- oder B/C-Klasse geführt wird. Hier ist die Politik gefragt zu handeln.³



Obwohl im Moment ein grosser Lehrpersonenmangel herrscht, bleibt Frau W. in ihrem Schulhaus. Dies auch, weil sie zusammen mit anderen engagierten Lehrpersonen das Gespräch mit der Kreisschulpräsidentin und der Schulleitung gesucht hat und dort auf Gehör gestossen ist. Gemeinsam konnten diese eine sofortige Entlastungslösung erwirken. Ob diese längerfristig umgesetzt werden kann, wird sich zeigen.

Das pädagogische Jahrgangsteam von Frau W. kann kurz durchatmen. Hätte sich Frau W. zusammen mit ihren Kolleg*innen jedoch nicht gewehrt, hätten sie und ihre Jugendlichen wohl kaum Unterstützung erfahren.

Die städtische vollintegrative Schule gibt es in verschiedenen Zürcher Schulkreisen. Die dort unterrichtenden Lehrpersonen stehen hinter diesem Schulmodell, das Chancengerechtigkeit fördert. Soll dieses jedoch auch zukünftig seinen Zweck erfüllen, müssen die hier geschilderten Herausforderungen angegangen, zusätzliche Ressourcen gesprochen und insbesondere die Klassengrössen gesenkt werden. ■

Text: Kinga Carp, Tabea Flury, Jana Gürth und Christoph Wiget
Teamvertretungen der Sekundarschulhäuser im Schulkreis Limmatall

1 Die Personen und ihr Geschlecht sind beliebig austauschbar, es handelt sich hier nicht um ein spezifisches Frauenproblem.

2 Dies hat auch zur Folge, dass in Zürich auch «B-Klassen» gemischte Klassen sind, da sie Schüler*innen umfassen, die in anderen Gemeinden in «C-Klassen» wären.

3 In ihrer schriftlichen Anfrage (2022/112) haben Balz Bürgisser und Selina Walgis (beide Grüne) sich erkundigt, was Stadtrat und Schulpflege unternehmen, um das «Sparen auf dem Buckel der leistungsmässig schwachen Schüler*innen und Schüler sowie der betreffenden Lehrpersonen zu beheben» (Vgl. https://www.gemeinderat-zuerich.ch/Geschaefte/detailansicht-geschaefte/Dokument/f91e50dc-3051-488e-ab16-1fd232e50ea7/2022_0112.pdf)

Zudem haben Balz Bürgisser und Stefan Urech (SVP) in einem Postulat (2020/186) den Stadtrat aufgefordert, die Sekundarschule in der Stadt Zürich hinsichtlich der Frage zu evaluieren, wie gut die Bildungsziele im Zürcher Lehrplan und im Volksschulgesetz erreicht werden. Insbesondere soll geklärt werden, ob die Bildungsziele mit separaten oder integrierten/gemischten Klassen besser erreicht werden. Die Ergebnisse der Evaluation stehen noch aus.

Mehr feministische Politik in der Schule!

Die Forderung nach Kleinklassen und die Vorlage zur Begabungs- und Begabtenförderung sprechen dieselbe Sprache: Obwohl auf der Etikette «Gleichstellung» steht, geht es um Selektion, Ausgrenzung und Diskriminierung. Aber kurzfristige Forderungen bringen keine Lösungen. Was hilft, sind feministische Ansätze. Auch in der Schulpolitik.

Der Ruf nach einer Wiedereinführung von Kleinklassen hat die Kantonsparlamente erreicht, auch in Zürich (Anfrage 6/2023). Die Forderungen werden befeuert durch integrationskritische Beiträge in grossen Tageszeitungen. Diese berufen sich auf «zahlreiche Lehrpersonen» oder «die Zürcher Bevölkerung» und verschweigen, dass es sich dabei nur um einzelne Lehrpersonen und Eltern handelt.

Populistische Forderung nach Kleinklassen

Kleinklassen sind im Kanton Zürich seit jeher möglich (§ 34 Abs. 5 VSG), werden aber, weil ineffektiv und ineffizient, nur noch von wenigen Gemeinden geführt. Die Forderung nach einer Wiedereinführung ist also unnötig und kann als politischer Populismus entlarvt werden. Hinzu kommt, dass über 80 Prozent der Eltern sowohl den Unterricht für ihr Kind als auch die Zusammenarbeit mit der Schule als zufriedenstellend oder gar sehr zufriedenstellend beurteilen (Bericht der kantonalen Schulbeurteilung Schuljahr 2021/22).

Seit Jahren ist die Schule Schauplatz politischer Auseinandersetzungen. Oft wird vordergründig Gleichstellung als Ziel genannt. Doch meistens geht es nicht um die Frage, wie alle Schülerinnen und Schüler bestmöglich gefördert werden können, sondern darum, Differenzen zwischen den Kindern zu verfestigen.

Was wäre echte Begabungsförderung?

Dies ist auch Thema der Vorlage des Regierungsrates zur Begabungs- und Begabtenförderung, zu der wir aktuell zur Vernehmlassung geladen sind. Die Begabtenförderung wird auf Kurse zur Vorbereitung auf das Gymnasium beschränkt, und diese sollen nur denjenigen offenstehen, die Potential zu besonderen Leistungen haben. Die Begabungsförderung wird zwar im Titel genannt, in der Vorlage aber nicht umgesetzt.

Es ist sicher richtig, die Vorbereitung für das Gymnasium in den Gemeinden und den Wettbewerb um die wenigen Plätze am Gymnasium zu vereinheitlichen. Doch die Förderung der Begabungen aller bleibt in dieser Vorlage auf der Strecke. Deutlich wird: Es braucht für die Begabungsförderung in der Schule ein sinnvolles Konzept, das nicht Strukturen verfestigt, welche Ungleichheit und diskriminierende Praktiken fördern. Hier braucht es feministische Politik, denn sie steht ein für Gleichstellung und kämpft gegen Diskriminierung. Nicht allein für die Frauen, sondern für alle. ■

Text: Monika Wicki, SP-Kantonsrätin und VPOD-Mitglied

Bunter Tag der Arbeit

In Winterthur, Bülach, Dietikon und weiteren Zürcher Gemeinden haben Linke und Gewerkschafter:innen den Tag der Arbeit gefeiert. Allein in Zürich demonstrierten 10'000 Menschen für mehr Lohn, Rente und Gleichstellung – darunter auch viele Gewerkschafter:innen des VPOD. Sie rückten die Forderungen für einen starken Service public in den Fokus. «Arbeitszeitverkürzung», «Vereinbarkeit für alle», «Mehr Geld für das Gesundheitspersonal», «Ready für den feministischen Streik». Die Forderungen des Personals an die Unternehmen und die Politik kommen aus allen Branchen. Die städtischen Handwerker fordern mehr Geld für die Verpflegung und die Benutzung des öffentlichen Verkehrs, das Gesundheits- und Schulpersonal mehr Ressourcen, Entlastung und eine gute Grundversorgung.

Am 1.-Mai-Fest waren wieder viele unterschiedliche Organisationen vertreten. Parteien, Verbände, Stiftungen, Vereine, Medienschaffende und andere kollektive Akteure haben das kulturelle und politische Rahmenprogramm bestritten oder waren mit ihren Ständen an drei Tagen präsent. VPOD-Zürich-Co-Präsidentin Yvonne Tremp und ihre Familie haben mit zahlreichen Helfer:innen die «Rote Eintracht» betrieben – die traditionelle Bar des 1.-Mai-Komitees.

Der 1. Mai ist auch international wieder auf mehr Resonanz gestossen – auch bei jungen Menschen. Für diese bietet sich am 14. Juni schon die nächste Gelegenheit, sich öffentlich und im Betrieb oder in der Schule für Fortschritte bei Gleichstellung und sozialer Gerechtigkeit einzusetzen. An jenem Mittwoch, am feministischen Streik 2023.

Duri Beer, VPOD Stadt und Institutionen

Ja zu einem «Lohn zum Leben»!

Am 18. Juni 2023 wird in Zürich und Winterthur über gesetzliche Mindestlöhne abgestimmt. Die kommunalen Vorlagen sehen verbindliche Lohnuntergrenzen von 23.90 Franken in Zürich und 23 Franken in Winterthur vor. Bei einem Abstimmungserfolg der Gewerkschaften können insgesamt mehr als 20'000 Beschäftigte mit Lohnerhöhungen ab Januar 2024 rechnen. Vor allem Frauen würden davon profitieren, denn zwei Drittel der Tieflohn-Betroffenen sind weiblich.

Beide Vorlagen gehen auf die im November 2020 vom Zürcher Gewerkschaftsbund eingereichten «Ein Lohn zum Leben»-Initiativen zurück. Die Winterthurer Initiative wurde vom Stadtparlament knapp verworfen, wird jedoch im Abstimmungskampf von der Stadtregierung unterstützt.

In Zürich wurde im Gemeinderat ein Mindestlohn-Kompromiss geschmiedet, der die Zustimmung der linken Parteien und der Mitte-EVP-Fraktion fand und dort mit einer entsprechend deutlichen Mehrheit angenommen wurde. Auch der Zürcher Stadtrat steht hinter diesem Ergebnis. Das «Ein Lohn zum Leben»-Initiativkomitee zog schliesslich die eigene Initiative zurück, um diesen Kompromiss zu ermöglichen.

Hätten SVP, FDP und die Grünliberalen in Zürich nicht das Parlamentsreferendum ergriffen, wäre der Stimmbevölkerung der Urnengang am 18. Juni – zumindest in dieser Frage – erspart geblieben. Hinter diese Allianz bürgerlicher Parteien haben sich nicht weniger als sechs Arbeitgeberverbände gestellt. Auch Gastro Zürich – zuletzt in den Schlagzeilen, weil die Geschäftsleitung fast eine halbe Million Franken für Zigarren, Wein und andere Luxusprodukte verpulverte – wird der Stimmbevölkerung erklären müssen,

Abstimmungen vom 18. Juni 2023

BUND

Umsetzung der OECD-Steuerreform

NEIN

Klimaschutzgesetz

JA

KANTON ZÜRICH

Keine Vorlagen

STADT ZÜRICH

Gegenvorschlag zur Volksinitiative «Ein Lohn zum Leben»

JA

STADT WINTERTHUR

Städtische Initiative «Ein Lohn zum Leben»

JA

Zu allfälligen weiteren Vorlagen hat der VPOD keine Parolen gefasst.

warum der Lohn für viele Tausende Beschäftigte nicht zum Leben reichen soll.

Hinter den «Ein Lohn zum Leben»-Komitees in Zürich und Winterthur stehen nicht nur die linken Parteien und die Gewerkschaften, sondern auch Hilfswerke wie Caritas und HEKS, die Frauenzentrale Zürich sowie der Kaufmännische Verband. Mehr Informationen gibt es auf www.einlohnzumleben.ch

Björn Resener, GBKZ

Agenda

Informationen über Veranstaltungen und Versammlungen sind aufrufbar unter zuerich.vpod.ch/kalender

IMPRESSUM VPOD ZÜRICH PFLICHTLEKTION: Organ des VPOD Zürich Lehrberufe, Birmensdorferstrasse 67, 8036 Zürich, Tel: 044/295 30 00, Fax: 044/295 30 03, www.zuerich.vpod.ch, **Redaktion:** Fabio Höhener

Layout und Druck: ROPRESS, 8048 Zürich, **Nr. 2 / 23, Juni 2023**, erscheint fünf Mal jährlich, 8. Jahrgang, Auflage: 3500

Der Verein «Volksschule
ohne Selektion» engagiert
sich für eine inklusive
Schulentwicklung.

vsos.ch

Integrative Schule gefährdet

In der Deutschschweiz wächst die Unzufriedenheit mit dem Bildungssystem, in Basel fordern Lehrerinnen und Lehrer eine Rückkehr zur Vergangenheit.¹ Von Mattia Lento

Das Treffen findet an einem kalten Abend im Februar in Basel statt, im Keller des Hauses von Rocco Burdino – jahrzehntelang ein politischer Aktivist in der Schweiz. Seine Gäste sind ein Dutzend Personen, die allesamt auf eine lange politische Tätigkeit innerhalb der italienischen Gemeinschaft in der Schweiz zurückblicken können. Unter ihnen ist auch Dario Mordasini, ein Aktivist aus den Reihen der Unia-Rentner und VPOD-Mitglied, der diese informelle Gruppe namens «5. Dezember» koordiniert. Thema des Abends ist eine Basler Initiative, die als Vorreiter für ähnliche Reformen in anderen Kantonen dienen könnte. Sie nennt sich Förderklassen-Initiative. Die Initiative wirft die Entwicklung der Volksschule um einige Jahre zurück, indem sie die Wiedereinführung von kleineren, separativen Klassen für Schüler:innen mit «hohem Förderbedarf» fordert.

Keine ideologische, sondern eine Ressourcenfrage

Nach der Vorstellungsrunde steht fest, dass alle Anwesenden mit dem Bildungssystem in der Schweiz zu tun hatten oder noch haben. Die Wunden, die das separative Bildungssystem verursacht hat, sind in einem Teil der italienischen Gemeinschaft in der Schweiz immer noch offen, und die Angst vor einer Rückkehr zu einer Vergangenheit, in der Diskriminierung an der Tagesordnung war, wird von allen geteilt. Basel ist tatsächlich nur die Spitze des Eisbergs: In Zürich stellt eine vielbeachtete Umfrage der Neuen Zürcher Zeitung fest, dass die Eltern der Inklusion zunehmend kritisch gegenüberstehen, und auch in Bern hat der Grosse Rat eine Überprüfung des inklusiven Klassenmodells gefordert.

In der Diskussion im Hause Burdino wird die Ansicht vertreten, dass es nicht ausreicht,

die inklusive Schule nur aus ideologischer Sicht zu verteidigen. Integrative Klassen seien nur unter bestimmten Bedingungen für Kinder mit oder ohne sonderpädagogischem Förderbedarf ein Gewinn. Die Umsetzung einer inklusiven Schule bedeutet, auch den Unterricht neu zu denken und die Arbeit der Lehrer:innen mit Ressourcen und Personal angemessen zu unterstützen. Dies wird durch eine seit kurzem häufig zitierte Studie bestätigt («Peers with Special Needs: Effects and Policies», Balestra-Eugster-Liebert, 2022), die feststellt, dass der Anteil von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in einer Klasse 15-20 Prozent betragen und ihre Inklusion von geeigneten Unterstützungsmassnahmen begleitet werden sollte, damit diese wirklich gut funktionieren kann.

An Problemen fehlt es nicht

In Basel, da sind sich alle Anwesenden einig, bricht das System nicht zusammen, aber die Umsetzung der Inklusion klappt nicht überall so, wie sie sollte, und lastet mitunter schwer auf den Schultern der Lehrer:innen. Dies wird auch von den politischen und gesellschaftlichen Kräften anerkannt, die die Initiative ablehnen. Die Basler Zeitung hat den Überlegungen von Basler Lehrerinnen und Lehrern viel Raum gegeben, die die Initiative unterstützen. Aus den Interviews geht hervor, dass die grössten Probleme die zunehmende Heterogenität, die fehlenden Heilpädagog:innen sowie die steigende Zahl von Schüler:innen ist, die Schwierigkeiten haben, mit Frustrationen umzugehen. Der VPOD Region Basel hat sich noch nicht zur Initiative geäussert. Klar ist jedoch, dass die Inklusion in der Form, wie sie heute stattfindet, auch von nicht-bürgerlichen Kräften in Frage gestellt wird.

Tessiner Modell für die ganze Schweiz?

Wenn man sich mit schulischer Inklusion beschäftigt, kann man feststellen, dass das Tessiner Modell für viele Menschen in der Deutsch- und Westschweiz Vorbildcharakter hat, die sich für eine weniger selektive, integrativere und diskriminierungsfreie Schule einsetzen. Insbesondere wie der Übergang in die Sekundarschule gestaltet ist, ist ein positives Beispiel für gelungene antidiskriminierende Bildungspolitik. Im Kanton Zürich, wo im Alter von 12 und 13 Jahren die erste wirkliche Selektion ins Gymnasium durch eine Prüfung stattfindet, belohnt das System die Kinder wohlhabender Familien. Alle Untersuchungen belegen, dass die frühe Selektion die sozioökonomische Kluft in der Gesellschaft weiter vergrössert.

Das Tessin hingegen ist ein Kanton, in dem es für viele Kinder möglich ist, das Gymnasium zu besuchen, auch wenn sie aus nicht wohlhabenden Familie stammen. Die geringere Selektivität des Tessiner Bildungssystems ist auch darauf zurückzuführen, dass dieser Kanton es sich nicht leisten kann, so selektiv zu sein wie die Deutschschweiz, weil der Arbeitsmarkt nicht so viele Menschen mit Tertiärbildung aufnehmen kann. Zweifellos hat das Tessin im Vergleich zur übrigen Schweiz aber nicht nur eine geringere Selektivität, sondern auch ein funktionierendes integratives System mit geeigneten Unterstützungsmassnahmen, die pädagogisch und didaktisch auf dem neuesten Stand sind sowie ausreichende Ressourcen für Inklusion.

Im Bereich der Inklusionspolitik und der Sonderpädagogik wird das Tessin deshalb auch diesseits des Gotthards geschätzt. Soeben haben linke Kräfte in Genf einen Gesetzesentwurf vorgelegt, der vom Tessiner Modell inspiriert ist und sich am Tessiner Gesetz zur schulischen Inklusion von 2012 orientiert. ■

Übersetzt und zusammengefasst von Katrin Meier.

Mattia Lento ist Forscher, Lehrer und Journalist.

¹ Grundlage dieses Textes sind zwei Artikel von Mattia Lento «La scuola inclusiva sempre più a rischio» und «Il modello Ticino». Erschienen sind die Artikel im März 2023 in der Zeitung AREA der Gewerkschaft UNIA.



Schulhäuser als Spiegel ihrer Zeit: Unmittelbar nach dem 2. Weltkrieg war die Grundstimmung konservativ.

Funktionaler und architektonischer Wandel – eine kleine Schulbaugeschichte¹

Verständnis und Bedeutung von schulischer Bildung haben sich in den letzten 200 Jahren immer wieder verändert. Dies ist auch an den Schulhäusern und ihren Klassenzimmern zu erkennen.

Von Katharina Lengenhager

Ende des 18. Jahrhunderts verbreitete sich die von Heinrich Pestalozzi inhaltlich und pädagogisch reformerische Unterrichtsmethode, die reale Bildungsinhalte statt Auswendiglernen in den Mittelpunkt stellte. Bildung für alle² und Lernen im realen Leben verankerte die Schule tief im Alltag. Nach humanistischem Gedankengut sollten sich die jungen Menschen persönlich entfalten können und zu selbständig denkenden, verantwortungsbewussten Bürgerinnen und Bürgern erzogen werden. Trotz ihrer bis in die heutige Zeit anhaltenden Wirkung stiess Pestalozzis Kurzformel «Kopf, Herz und Hand» in konservativen Kreisen lange Zeit auf Widerstand bis Ablehnung.

Das architektonische Leitbild von Schulhäusern orientierte sich um 1800 am Alltag, wodurch sich diese bezüglich Grösse, Lage und Formensprache an den Wohnbauten dieser Zeit orientierten (vgl. Abb. 1). Fanden sich nicht wenige, spezifische Elemente wie Türmchen mit Uhr und Glocke auf dem Dach oder das grosse Tor zur Unterbringung des Feuerwehrwagens im Erdgeschoss, wäre der Schulbau nicht von Wohnhäusern aus dieser Zeit zu unterscheiden.

Ab 1850 – Schulpflicht und Disziplinierung

Die bürgerliche Revolution und Vorherrschaft setzte dem reformerischen Bildungs-

verständnis mit der Einführung des liberalen Schulprogramms ab 1830 ein jähes Ende; Kinderarbeit war Teil des wirtschaftlichen Programms. Erst durch den demokratischen Umbruch ab Mitte des 19. Jahrhunderts wurde die Schulpflicht ausgeweitet und 1874 der Volksschulunterricht auch auf Bundesebene geregelt. Die Abschaffung des Schulgeldes beseitigte die soziale Ungerechtigkeit, wodurch der Schulbesuch einer breiten Bevölkerungsschicht ermöglicht wurde. In kurzer Zeit wurde Bildung zur öffentlichen Aufgabe und mussten Schulräumlichkeiten in grosser Zahl bereitgestellt werden.

Das pädagogische Programm hatte sich aus den sozialen Gegebenheiten entwickelt:



1 Türmlihuus, Nänikon, 1846



2 Schulhaus Dörfli, Oetwil am See, 1889



3 Zelglischulhaus Aarau, 1909-1911



4 Freiluftschule (Openluchtschool) Amsterdam, 1926-1931³

«Was ist daran verwunderlich, wenn das Gefängnis den Fabriken, den Schulen, den Kasernen, den Spitälern gleicht, die allesamt den Gefängnissen gleichen?»

- Michel Foucault

Prioritär wurde nun für Ordnung, Disziplinierung und Kontrolle der Massen in den Städten und den Schulen gesorgt. Aber auch auf dem Land wurde Bildung weiterhin als Unterricht verstanden, welcher auf den Intellekt ausgerichtet war. Nachweislich

dienten militärische Praktiken als Leitbild der pädagogischen Erziehung.

So ist es nicht verwunderlich, wenn sich die städtischen Kasernenschulhäuser in Grösse, Lage und Formsprache an den Disziplinierungsanstalten wie Militär- oder Polizeikasernen orientierten (vgl. Abb. 2 und 3). An repräsentativer, wenn möglich erhöhter Lage, monumental in Grösse und Formsprache sind die neuen Schulpaläste streng symmetrisch aufgebaut und vermögen nur schon beim Anblick Ehrfurcht und Respekt einzuflössen. Dieser architektonischen Mittel bediente man sich aber auch, um zu zeigen, wie wichtig Bildung ist und welchen Stellenwert sie in der Gesellschaft einnimmt.

Ab 1900 – Reformpädagogik und Gesundheitsförderung

Im Zuge der industriellen Revolution und der damit einhergehenden Landflucht verdichtete sich die Bevölkerung in den Städten, was einen weiteren Anstieg der Schülerzahlen bewirkte. Wirtschaftliche und gesundheitliche Notlagen waren nun aber für den immer schlechter werdenden Gesundheitszustand der städtischen Arbeiterschaft verantwort-

lich, wodurch im Jahr 1900 das «Jahrhundert des Kindes» ausgerufen wurde. Reformpädagogische Sichtweisen, welche neu auch die körperliche und emotionale Bildung einschlossen, hielten Einzug. So stammen sowohl die Gesundheitserziehung (Geistes-, Gemüts- und Körperhygiene) als auch die Heil- und Sonderpädagogik aus diesen Jahren.

Die Anliegen der Reformpädagogik bewirkten einen engen Austausch unterschiedlicher Spezialistinnen und Experten aus den Erziehungswissenschaften, der Medizin, Gesundheit und Architektur. Ergänzende Schulfächer wie Handarbeit für Knaben oder Turnen für Mädchen wurden eingeführt, wobei sich der Turnunterricht für Knaben zusehends dem militärischen Turnunterricht entfernte.

Weit herum sichtbar wurde die innovative Schularchitektur, welche ganz im Dienst der Gesundheitsförderung stand (vgl. Abb. 4). «Luft – Licht – Sonne» lautete das Motto und der Freiluftunterricht war geboren. Direkte Sonneneinstrahlung zur Förderung der Lebensprozesse des Organismus wurde zur Maxime, wodurch die Haupträume mit grossen Fensterflächen versehen und



5

Schulhaus in der Probstei, 1945-1946⁴



7

Schulhaus Egg, Wetzikon, 2001-2002



6

Schulhaus Auenrain, Neftenbach, 1991



8

Schulhaus Leutschenbach, Stadt Zürich, 2009. Kunst am Bau: «Toblerones»⁵, Olivier Mosset, 2005

konsequent nach Südosten ausgerichtet wurden. Zum Erhalt einer guten Luftqualität in Klassenräumen wurden minimale Luftvolumen und Bodenflächen pro Kind definiert. Zentralheizungen, Toiletten und Duschanlagen wurden aus hygienischen Gründen zum Standard erklärt und in diese Zeit fällt auch die Entwicklung ergonomischen Schulmobiliars.

Ab 1914 – Im Zeichen der Kriege

Diesem Aufbruch setzte der Ausbruch des ersten Weltkriegs ein jähes Ende; die Schulen wurden durch die Mobilmachung männlicher Lehrpersonen sowohl mit personellen als auch sozialen Folgen hart konfrontiert. Die Armut völlig neuen Ausmasses hat die Volksschule zusätzlich zu einer sozialpolitischen Einrichtung werden lassen. Den bedürftigen und mangelnährten Schülerinnen und Schülern wurden kostenlose Mittagessen abgegeben. Die Schülersuppe zum Mittag wurde später durch ein Frühstück mit Brot und Milch ergänzt. Gegen Ende des Krieges erhielten die Kinder Suppe, um die gesamte Familie zuhause zu ernähren. Weil die Kohlezufuhr abnahm, wurden auch die Heizmittel knapp, was zu Einschränkungen

oder gar Einstellungen des Schulunterrichts führte. Umgekehrt wurden auch in Schulräumlichkeiten Soldatenstuben eingerichtet, als alkoholfreie Alternative zu den Wirtshäusern. Diese Situation wiederholte sich während des zweiten Weltkrieges in noch grösserem Ausmass.

Die Grundstimmung in diesen Zeiten war konservativ. Obwohl auch ein wirtschaftlicher und sozialer Modernisierungsschub stattfand, wurden Werte einer konservativ-traditionellen Kultur vertreten. So wurde z.B. der Mundartunterricht gepflegt oder es wurden Heimat- und Gedenktage eingeführt (vgl. Abb. 5).

Ab 1950 – Schulbau als kulturelle Aufgabe

Die Schulbauarchitektur der Nachkriegszeit gab dem Anliegen Ausdruck, die Kinder vor all den Schrecken zu bewahren und «am Boden zu bleiben». Keine technischen Höhenflüge, keine konstruktiven Meisterleistungen, keine imposanten Bauwerke mehr, sondern kindgerechte, schlichte, aber das gesunde Gemüt fördernde Disposition, Gestaltung und Materialisierung. Schulen im Garten, sogenannte Pavillonschulen,

sollten eine heile und der kindlichen Gesundheit zuträglichkeit Welt bilden. Die Kinder nicht zusammenzupferchen sowie überschaubare, identitätsstiftende Klassen- und Schulhausgrössen waren oberstes Gebot. Ein erneuter, intensiver, transdisziplinärer Austausch zwischen Ärzten, Pädagogen, Kunsthandwerkern, Architekten, Stadtplanern und Behörden rückte den Schulbau als eine der schönsten Aufgaben der Gegenwartsarchitektur in das Bewusstsein. Publikationen aus dem europäischen und amerikanischen Raum förderten einen intensiven Diskurs über Landesgrenzen und Kontinente hinweg. Vorbildliche Schulen wurden eifrig besucht und technische Neuerungen sorgfältig analysiert. Die Schulgestaltung wurde als kulturelle Aufgabe verstanden und gelungene Beiträge wurden zum Standard erhoben.

Ab 1970 – Bildungsexpansion und Chancengleichheit

Die Hochkonjunktur und das beträchtliche Bevölkerungswachstum ab Mitte der 70er Jahre stellten die Behörden vor grosse Herausforderungen. Einerseits bedurfte der wirtschaftliche Aufschwung vieler Arbeitskräfte, welche nur durch die Beschäftigung



Kindergarten Himmelrych, Ins, 2017



Schulhaus Pfingstweid, Stadt Zürich, 2019

von Gastarbeitenden zu bewältigen war. Andererseits verlangte der beschleunigte wirtschaftliche Wandel nach neuen Qualifikationen und Ausbildungen, um den sozialen Aufstieg zu sichern.

Mit der Ölkrise von 1973 tauchte erstmals das Thema der Verknappung infolge wirtschaftlicher (Preissteigerung) und/oder umweltbezogener (Erschöpfung der Ressourcen) Faktoren auf. Die Weltkommission für Umwelt und Entwicklung veröffentlichte 1987 den Brundtland-Bericht, welcher Bedingungen für eine dauerhafte Entwicklung formulierte. So sollten auch nachfolgende Generationen ihre Bedürfnisse aufgrund noch vorhandener Ressourcen stillen können und zwar weltweit.

Vor allem die Oberstufe wurde ausgebaut und neu organisiert. Die Lernenden sollten sowohl für den wachsenden Dienstleistungssektor als auch für die Berufsfelder, welche nach hochqualifiziertem Personal verlangten, vorbereitet werden und dies möglichst unter Wahrung der Chancengleichheit (vgl. Abb. 6).

Die Bedarfsdeckung von Schulraumbesürfnissen orientierte sich ab Mitte der 80er Jahre mehr am quantitativen als am qualitativen Bedarf. Der Schulbau verlagerte sich in einen innerarchitektonischen Diskurs, wodurch Anforderungen aus der pädagogischen Arbeit und vor allem an die Atmosphäre den konzeptionellen und gestalterischen Themen untergeordnet wurden. Der Schulbau wurde als eine Spezialaufgabe des Städtebaus betrachtet und unter den Planenden vorwiegend aus dieser Perspektive behandelt.

Ab 1990 – Schulen für die Migrationsgesellschaft

Geopolitische und kriegerische Entwicklungen um die Jahrtausendwende verursachten neue Migrationswellen. Millionen von Menschen verliessen ihren eigenen Kulturkreis, um in westeuropäischen Ländern eine sicherere Zukunft aufbauen zu können.

Die Schule fokussierte ab den Nullerjahren auf ausgeglichene Bildungschancen zwischen deutsch- und fremdsprachigen Schülerinnen und Schülern. Integration und Chancengleichheit sollten durch Individualisierung, Sprachförderung und durch die Förderung kultureller Vielfalt unterstützt werden. Die Einführung von Blockzeiten, Betreuungsangeboten und Aufgabenhilfe wollte auch den Kindern von Familien mit zwei Berufstätigen vergleichbare Möglichkeiten bieten. Das Streben nach Gerechtigkeit schloss die Anliegen aus der Diskussion um die Nachhaltigkeit mit ein und findet noch immer auch inhaltlich einen Niederschlag.

Als Gegenreaktion auf die Postmoderne⁶ und parallel zum Dekonstruktivismus⁷ entwickelte sich ab den 80er Jahren des vergangenen Jahrhunderts eine neue Architekturströmung: der Minimalismus (vgl. Abb. 7 und 8). Die Anwendung einfacher Formensprache und der Verzicht auf Dekorationselemente beschreiben die neue Architekturströmung auf eine neutrale Weise. Das Du755 von April 2005 mit dem Titel «Architektur der Macht. Eine monumentale Verführung» wird bereits expliziter, werden doch Beispiele des Minimalismus kritisch rezensiert. Darunter findet sich auch ein Vertreter der «Schweizer Einfachheit»⁸, welche als besonders engagierter Zweig

des Minimalismus hervorgegangen ist. Die «Schweizer Einfachheit» hat weltweite Beachtung gefunden und Architektinnen und Architekten rund um den Globus inspiriert.

Grundsätzlich kann eine Architekturströmung nicht als falsch oder unpassend bezeichnet werden, ist sie doch auch als Reaktion (Ablehnung oder Weiterentwicklung) auf vergangene Strömungen zu verstehen. Deren Anwendung muss jedoch vor allem im Schulbau kritischer betrachtet werden.

Architektur ist neben der Bereitstellung von schützenden Hüllen auch ein Mittel, um inhaltliche Werte sichtbar zu machen und zu transportieren. Wie sollen denn nun die beinahe ausschliesslich nackten, unverkleideten Betonbauten interpretiert werden? Welche Analogien und Fragen steigen durch blosses Hinschauen unvermittelt auf?

Diese minimalistischen Schulbauten gleichen neu erstellten Gefängnisbauten mindestens so offensichtlich, wie die obigen genannten Kasernenschulhäuser den Militärkasernen glichen! Durch ihre statische, unveränderbare, farblose und zu Asketismus tendierende formale Erscheinung werden sie als Disziplinierungsanstalten wahrgenommen. Zugewiesene, starre Räume und Funktionen verhindern die Offenheit für immer wieder neue Nutzungen, Umnutzungen und Anpassungen.

Schulen für die Zukunft

Zukunftsfähige, pädagogische Programme sind sich der zunehmenden Heterogenität der Schülerinnen und Schüler bewusst und haben sich der Individualisierung, Integration und Inklusion verschrieben. Ohne, dass den Ressourcen Sorge getragen wird,

1 Die gezeigten Beispiele weichen bezüglich ihrer Entstehungsperiode manchmal ab, weil die Entwicklungen vor allem Ende 19./anfangs 20. Jahrhundert nicht überall gleich schnell voranschritten. Zudem nehmen Planung und Umsetzung von Schulbauvorhaben jeweils mehrere Jahre in Anspruch. Dennoch lassen sich die Schulbauten erscheinungsmässig typischen Strömungen zuordnen...

2 Von 1798-1799 leitete Pestalozzi eine Waisenanstalt in Stans.

3 www.pinterest.com, abgerufen am 25. April 2023

4 Das neue Schulhaus, Wegleitung 199 des Kunstgewerbemuseums der Stadt Zürich. Zweite, verbesserte Auflage. S.73.

5 «Toblerones» ist die im Militär umgangssprachliche Bezeichnung für Panzersperre.

6 Die Postmoderne ist die Gegenbewegung zur klassischen Moderne, deren minimalistischen und funktionalen Tendenzen durch die üppige und spielerische Verwendung und Mischung historischen Formenvokabulars abgelöst wurden (z.B. Neue Staatsgalerie Stuttgart, James Stirling, 1984).

7 Als konsequente Weiterentwicklung des Konstruktivismus werden im Dekonstruktivismus Strukturen offengelegt und Instabilitäten sichtbar gemacht (z.B. Guggenheim Museum Bilbao, Frank Gehry, 1991-1997).

8 Ostseitige Erweiterung der Schweizer Botschaft in Berlin, 1995-2000.

kann die nächstfolgende Generation ihre Bedürfnisse nicht mehr stillen und ohne gemeinschaftliche Begegnungen können die Herausforderungen nicht gemeistert werden.

Ungeachtet ihrer jeweiligen Struktur mit Flexibilität und Variabilität verströmen Innen-, Aussen- und Schwellenräume aber auch eine eigene Atmosphäre. Wie würde man sich diese für aufwachsende junge Menschen wünschen? Wie wünschen die jungen Menschen sich diese selbst?

Nicht nur von den jungen Menschen werden allgemein differenzierte, vielfältige, flexible und transparente Lebensräume oder gar Lebenswelten benötigt. Zuordnungen verschwimmen, Nutzungen dürfen sich den jeweiligen Bedürfnissen entsprechend auch ungeplant entwickeln. Damit aktive und wiederholte Mitwirkung möglich bleibt, muss ein Gestaltungsspielraum weiterbestehen. Als Ergänzung zu begegnungsfördernden Zonen werden für draussen wie drinnen wiederholt behagliche Rückzugsräume und Nischen genannt. Materialien und Farben lassen sich auf einen Dialog ein, verlangen auch Sorgsamkeit und verströmen Behaglichkeit (vgl. Abb. 9 und 10). ■

Literatur

- SCHULE MACHT GESCHICHTE, 175 Jahre Volksschule im Kanton Zürich, 1832-2007. Herausgeber: Bildungsdirektion des Kantons Zürich. Lehrmittelverlag des Kantons Zürich, 2007.
- Das Neue Schulhaus, Alfred Roth. Zürich, Girsberger, 1950.
- Das neue Schulhaus, Wegleitung 199 des Kunstgewerbemuseums der Stadt Zürich. Zweite, verbesserte Auflage.
- Foucault, Michel: Überwachen und Strafen, Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1976. 22. Auflage 2022.
- Architektur und Macht. Eine monumentale Verführung. Du755, April 2005.

Bilder

Mit Ausnahme der Abbildungen 4 und 5 stammen alle Abbildungen von der Verfasserin.

Katharina Lenggenhager ist Architektin und begleitet seit 1999 als Bauherrenberaterin Schulen, Gemeinden, Städte und Kantone bei der Entwicklung bedürfnisgerechter Schulbauvorhaben. Seit 2016 führt sie ihr eigenes Büro «Schul Raum Entwicklung». Von 2006 bis 2015 lehrte sie als Gastdozentin am Institut Vorschul- und Primarstufe (IVP NMS) in Bern zum Thema «Architektur Kind Schule». Seit 2013 ist sie für den CAS «Bedürfnisgerechtes Planen und Bauen» an der Hochschule Luzern (HSLU) als Gastdozentin tätig. Von 2019 bis 2022 begleitete sie das Projekt «Räume bilden – vers un environnement apprenant» des Ministeriums für Bildung, Kinder und Jugend in Luxembourg und berät Grundschulen und Gymnasien in Gestaltungsfragen. Seit 2021 ist sie Auditorin für den Swiss Sustainable Real Estate Index (SSREI).

Frei und miteinander sich bilden – von Unterrichtsschulen zur Bildung in Gemeinschaft

Die Schule ist für Bildung nicht der einzige Ort. Unsere Lebenswelt kann zugleich als eine Lernwelt verstanden werden. Das Leben bildet, dies gilt es zu ermöglichen und zu fördern.

Von Ueli Keller



Aus meinem Europäischen Netzwerk «Bildung & Raum» sind mir zahlreiche Gemeinden und Städte bekannt, die sich umfassend als Lernorte verstehen und ihre Bildungsangebote in einem Netzwerk dynamisch verbunden haben: In und mit vielfältig möglichen Formen.

Wird die Bildung in einem Netzwerk organisiert, kann die Schule ein Teil eines umfassend lebendigen Ganzen werden. Zwar bleibt sie grundsätzlich im staatlich verordneten Pflicht- und Zwangskorsett gefangen. Als Teil einer Bildungslandschaft

wird eine Schule aber auch eines von diversen Elementen einer Vielfalt von Lernorten im Dorf, Quartier oder Stadtteil. Mit einer solch wundersamen Öffnung sind Schritte in Richtung «frei und miteinander sich bilden» möglich. Mit einem Bildungsnetzwerk werden Lebens- und Lernwelten für die Bildung bewusst und reichhaltig nutzbar. Ein Bildungsnetzwerk kann dafür ein Instrument sein. Es bringt das Potenzial von Beziehungen unter Menschen und zur Welt für die Bildung von allen Beteiligten jeden Alters wirksam ins Spiel und zum Klingen.

«Auserschulisch und schulisch gibt es eine Vielfalt von Know-how, das es – gemeinsam und partnerschaftlich organisiert – mit bestmöglicher Wirkung zu nutzen gilt.»

Beispiel Bremen

So war ich beispielsweise an der Organisation von drei Exkursionen nach Bremen beteiligt. Mit jeweils bis zu 25 intensiv interessierten Bau- und Bildungspersonen aus der Schweiz: «Gröpelingen bildet» hat mich persönlich ausserordentlich beeindruckt und fachlich nachhaltig inspiriert. Der Bremer Stadtteil Gröpelingen ist randständig gewachsen und hat 36000 Einwohner*innen. Er ist traditionell geprägt von solidarischen Netzwerken aller Art und einer lebendigen Szene von vielen Beteiligten jeden Alters und verschiedenster Kulturen. Mit dem Bundesprogramm «Lernen vor Ort» wurden sämtliche Akteure beim Aufbau einer lokalen Bildungslandschaft unterstützt.

Wichtige Ziele waren mehr Bildungs-gerechtigkeit im stigmatisierten Stadtteil und der Aufbau zukunftsfähiger Bildungsstrukturen. Dafür vernetzt das Vorhaben «Gröpelingen bildet» verschiedene Träger und Orte mit Bildungsabsichten: Beispielsweise Kindertagesstätten, Spielkreise, Schulen, Volkshochschule, Institutionen für Information und Beratung, Kunst- und Kulturstätten, Jugend- und Freizeitstätten, Vereine für Gesundheit und Sport sowie Bürgerhäuser und Treffpunkte religiöser Gemeinschaften.

In der Regie eines lokalen Bildungsbüros, im Quartierzentrum angesiedelt, entstanden verbindliche Kooperationsstrukturen. Handlungsfeder des lokalen Bildungsmanagements Gröpelingen sind dabei unter anderem: Elternarbeit/Elternbildung, der Übergang Kita – Grundschule, Kulturelle Bildung, Lernen im Lebenslauf und Bildungsberatung. So vereinbaren beispielsweise Kitas und Grundschulen eine systematische Zusammenarbeit. Oder Kultureinrichtungen und Schulen bilden ihre Teams gemeinsam

fort. Das Gröpelinger Projekt hat sukzessive sämtliche Bildungs-, Begegnungs- und Lebensorte im Stadtteil verbunden und bringt damit deren Bildungspotenzial für alle jeden Alters gezielt und verstärkt zur Wirkung. Es ist eine souveräne Entwicklung von innen heraus: Sie nutzt Vorhandenes für neue Ziele, um für künftige Anforderungen gewappnet zu sein. Damit eigenständig einher geht eine Aufwertung des Stadtteils.

Weg vom Schul- und Konkurrenzzwang

Bildungslandschaften sehe ich als einen konkreten Schritt weg vom Schul- und Konkurrenzzwang zu einem «frei sich bilden» in Gemeinschaft, wie dies auch ein Freund, der Philosoph Bertrand Stern, seit vielen Jahrzehnten immer wieder neu in den Diskurs bringt.¹

Menschen, die über die Ränder des gewohnten Systems schauen, lassen sich – was die Bildung anbelangt – oft von einer Vision «Leben ohne Schule» tragen. Um die Schule an sich geht es aber dabei häufig nur materiell und vordergründig. Substanziell und vital entscheidend in Frage gestellt sind damit vor allem eine Haltung und ein System, das sich mit Schulen konkretisiert und manifestiert. Mit Schulen, die zwangsweise besucht werden müssen, kann sich stillschweigend und untergründig ein System von Macht etablieren. Alltätlich, unbewusst, implizit – aber hoch wirksam inszeniert: Dies im Hinblick auf das (un)heimliche Lernziel aktiv ausgeübter oder passiv erduldeteter Herrschaftsfähigkeit.

Was unter der attraktiven Affiche «Bildung» zwangsveranstaltet wird, kann Menschen krank werden lassen und lebenslang traumatisieren. Beispielsweise im Kontext des Systems Schule mehr und immer noch mehr mit Schülerinnen und Schülern, die als sogenannt verhaltensauffällig diagnostiziert werden sowie mit Betreuungs- und Lehrpersonen, die ihres Auftrags überdrüssig sind. Reparieren lässt sich dieses System auch mit noch so viel Geld nicht. Und auch nicht mit noch so aufwendig inszenierten Reformen, die dem Zweck dienen, dass alles im Prinzip beim Alten bleiben kann.

Bildung als Zwang steht in fundamentalem Widerspruch zu ursprünglich und urtümlich grundlegenden menschlichen Freiheiten. Es sind drei Freiheiten, «die für den grössten Teil der Menschheitsgeschichte als selbstverständlich galten, nämlich die Freiheit, sich an einen andern Ort zu begeben, die Freiheit, die Befehle anderer zu ignorieren, und die Freiheit, soziale Realitäten zu verändern oder neu zu erschaffen.»² Freiheit ist unvereinbar mit Herrschaft, wie wir sie heute in Politik, Ökonomie und auch in der Bildung kennen.

Neue Wege Bildungslandschaften

Will die Menschheit in den Zeiten unserer grossen gesellschaftlichen Krisen eine Zukunft haben, muss sie im Kleinen wie im Grossen neue Wege gehen: unter vielem anderem auch und grundlegend bei der Bildung sowie bei der Gestaltung und Nutzung von Lern- und Lebensräumen.

Staatliche Schulen, so wie sie mehrheitlich geführt sind, platzen aus ihren Nähten. Für die konventionelle Bildungsorganisation fehlt es nicht nur an Betreuungs-, Lehr- und Fachpersonen. Es mangelt auch an Schulraum: «Der Schweiz fehlen Hunderte Schulen und Kindergärten.»³ «Immer noch mehr» geht aber auch beim Schulbau kaum mehr. Schlicht und einfach, weil dafür das Geld und/oder der Platz fehlen. Seit gut 20 Jahren plädiere ich stattdessen für Bildungslandschaften:

«Die Bildungsaufgaben, die sich in der aktuellen Gesellschaft stellen, können Schulen nicht allein bewerkstelligen. Es braucht dafür Netzwerke für professionelle und verlässliche Kooperationen mit allen Akteurinnen und Akteuren, die sich in der Gemeinde oder im Quartier für die Entwicklung von Menschen engagieren. Auserschulisch und schulisch gibt es eine Vielfalt von Know-how, das es – gemeinsam und partnerschaftlich organisiert – mit bestmöglicher Wirkung zu nutzen gilt. Eine solche Öffnung und Weiterentwicklung der Bildungsorganisation ist mit einer reichhaltigen Erweiterung der Palette von Bildungsangeboten verbunden. Durch die Vernetzung lässt sich zudem auch noch das Potenzial der Infrastruktur- und Raumressourcen besser ausschöpfen, die vor Ort bestehen. Und das alles für Kinder, Jugendliche und Erwachsene ohne unbezahlbar viele zusätzliche Investitionen.»⁴

Aus der Not eine Tugend machen

Das Konzept «Die Erde ist ein Bildungsraum» ortet in unseren diversen alltäglichen Lebenswelten unter vielem anderem auch ein grosses Potenzial an bestehenden Aussen- und Innenräumen für die Bildung. Nebenbei kann damit aus der Not von zu wenig Schulraum die Tugend für eine Bildungsorganisation werden, die den Bedürfnissen und den Potenzialen von allen Beteiligten zu 100 Prozent entsprechen kann.

Dies ohne immer noch mehr Aufwand und Kosten für Infrastruktur und Räume: Mit Netzwerken lässt sich nicht nur das Raumproblem kostengünstig und wirkungsreich lösen. Zugleich wird so auch ein Bildungskonzept realisierbar, das dem Anspruch für, und den Chancen von Vielfalt viel besser entsprechen kann als die reinen Unterrichtsschulen. Schulen bauen ist ein Teil der Wachstumsstrategie «Immer-noch-mehr-dank-immer-noch-mehr». Dafür müs-



Interkulturelle Weiterbildung

Studienreise nach Albanien und Kosova

**09.–19. Oktober 2023
(Herbstferien)**

Albanien, ein Land mit bezaubernden Landschaften und bedeutenden kulturhistorischen Stätten, war bis zu Beginn der 90er-Jahre von einer kommunistischen Diktatur geprägt. Inzwischen ist es Nato-Mitglied und auf dem Weg in die EU.

Kosova ist seit dem 17. Februar 2008 unabhängig. Es ist ein Land mit grossen Kontrasten und engen Beziehungen zur Schweiz. Viele Menschen aus dem Kosovo arbeiten in der Schweiz und ihre Kinder gehen bei uns zur Schule.

Während unserer Reise durch Albanien und Kosova werden wir Spuren vergangener Herrscher und Eroberer verfolgen und eindrucksvolle Kulturdenkmäler aus der illyrischen, mittelalterlichen, osmanischen und gegenwärtigen Zeit besuchen.

Neben den Hauptstädten Tirana und Prishtina besichtigen wir unter anderem die Städte Kruje, Peja und Prizren im Norden, Durrës, Vlorë und Sarandë an der Küste sowie Berat und Gjirokastra im Landesinneren. Geplant sind zudem Gespräche mit Bildungsverantwortlichen sowie der Besuch zweier Volksschulen. Wir erfahren, in welchem Rahmen die Schweiz in Albanien und Kosova Entwicklungshilfe leistet.

Während der Reise durch die beiden Länder werden wir die herzliche Gastfreundschaft der Menschen erleben, albanisches Essen geniessen sowie Albanien und Kosova entdecken mit ihren grossen gesellschaftlichen wie auch landschaftlichen Gegensätzen.

Zielgruppe: Lehrpersonen aller Stufen und andere Interessierte (maximal 20 Personen)

Leitung: Nexhat Maloku, Mediator CAS, Koordinator des Albanischen Lehrer- und Elternverbands des Kantons Zürich

Prospekt und Anmeldung:

**Nexhat Maloku,
Hagenbuchrain 32
8047 Zürich
Tel. 076 569 20 80
E-Mail: nmaloku@sunrise.ch
www.albanienkosovareisen.ch**

**Preis: Fr. 2170.00
(alles inklusive)**

sen brutal viele Kubikmeter gebaut werden: beispielsweise in Form von Autobahnen, Firmengebäuden, Wohnhäusern – und auch in der Form von immer noch mehr Schulen. Die Frage, ob es für eine Bildung für die Zukunft noch Schulen braucht, wird noch ganz selten gestellt!

Dritte Orte

Mehr oder weniger bewusst, aber implizit sehr bildungswirksam kann für Menschen jeden Alters auch ihr Wohnumfeld in ihrem alltäglichen Lebensraum sein: Lebenswelten, wo sich Menschen ohne einen institutionellen Rahmen frei bewegen. Bildung kann an «dritten Orten» erfolgen wie Bibliotheken, Brachland, Museen, Parks, stillgelegten Fabriken, Spielplätzen, Waldhütten, sozial relevanten Treffpunkten im Quartier oder in der Gemeinde: auf den Alltagswegen der Menschen zwischen ihrem Zuhause (dem ersten Ort) und dem Arbeitsplatz (dem zweiten Ort). Dritten Orten wohnt eine kommunal- oder stadträumliche Bedeutung inne. Als Plätze, an denen die Bewohnerinnen und Bewohner zusammenkommen, wirken sie inklusiv integrierend.

Implizit vermögen «dritte Orte» einen Beitrag für den sozialen Zusammenhalt und für Krisenfestigkeit zu leisten. Entsprechend nutzbar und genutzt können sie über wirtschaftliche, kulturelle und soziale Diskrepanzen innerhalb der Bevölkerung hinweg als Quellen sozialräumlicher Resilienz wirken: als Orte des Zusammenkommens sowie als regelmässig, freiwillig, informell und freudig aufgesuchte Begegnungsorte, die zugleich charakteristische und wiederkehrende Aufenthaltsqualitäten aufweisen.

Der «dritte Ort» ist ein Ermöglichungsraum. Unter anderem auch für ein Peer-to-Peer-Lernen und für Gemeinschaftsbildung. Ohne Hierarchie verabreden sich Menschen thematisch zum Austausch. Es kommt, wer kommt. Keine Mindestteilnehmerzahl. Termin und Thema an ein Brett geheftet – und dann mal abwarten, ob die Idee auf Resonanz stösst.

Aufbrauch statt Stagnation

Beim Recherchieren für meinen Beitrag für das Buch «Lernwelten – Das Leben bildet» habe ich ernüchtert festgestellt, dass sich generell die staatliche Bildungsorganisation in den letzten 20 Jahren kaum substanziell weiterentwickelt hat. Allerhöchst wahrscheinlich nach dem Motto: «Der Mensch leidet lieber am Gewohnten, als die Chancen von Neuem zu nutzen.»

Substanzielle Veränderungen erreichen wir nicht mit Reformen des Alten, sondern nur, indem wir die alten Modelle mit neuen ersetzen. In diesem Sinne engagiere ich mich im Rahmen eines Netzwerks von Projekten mit Menschen, die sich kokreativ zusammen

«Bildung kann an «dritten Orten» erfolgen wie Bibliotheken, Brachland, Museen, Parks, stillgelegten Fabriken, Spielplätzen, Waldhütten, sozial relevanten Treffpunkten im Quartier oder in der Gemeinde»

austauschen, sich gegenseitig bereichern und stärken.

Es braucht Veränderungen – auch im Bildungsbereich. Diese sind mit Herausforderungen verbunden, die wir meistern und mit Chancen, die wir nutzen sollten. In meinen diversen Denk- und Tätigkeitsfeldern bleibe ich mit Herz, Kopf, Hand und Fuss in Richtung einer Gesellschaft unterwegs, die zu 100 Prozent inklusiv ist. Nur so lassen sich Frieden und ein gutes Leben für alle und alles schaffen. ■

Ueli Keller war in den 1970er-Jahren einer der Mitbegründer der LehrerZyting (Zeitung der VPOD Lehrerinnen und Lehrer, heute «vpod bildungspolitik»). Er ist ausgebildet als Lehrer, Heilpädagoge, Supervisor und Organisationsentwickler sowie als Bildungswissenschaftler. Er war 45 Jahre lohnenerbstätig, davon zwölf als Kokreator und Leiter der Abteilung «Schule als Lern- und Lebensraum» beim Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt. Seit 2012 ist er als freischaffender Bildungs- und Lebensraumkünstler europaweit unterwegs und trägt zu einer neuen Bildungs- und Gesellschaftspolitik bei: <https://www.einestimme.ch/> Der vorliegende Beitrag ist eine Kurzfassung eines der Kapitel für das Buch «Lernwelten – Das Leben bildet», das im Herbst 2023 erscheinen wird.

¹ Das Gespräch, das mit ihm dazu kürzlich im Rahmen des Online-Kongresses «Finde Deine Bildungslandschaft» geführt wurde, ist mit folgendem Link abrufbar: <https://www.youtube.com/watch?v=HNVbt3M5g0w>

² David Graeber und David Wengrow, 2021: Anfänge. Eine neue Geschichte der Menschheit, S. 456.

³ NZZ am Sonntag, 26.6.2022.

⁴ Ueli Keller, 2018. Eine Bildungsorganisation für die Zukunft.

Bildung trotz explodierender Schulhäuser

In einer engagiert verfassten «Reportage» schildert die 23-jährige Afghanin Pashtana Durrani¹ ihren unermüdlichen Kampf für die Bildung von Mädchen im eigenen Land, das von einem langjährigen Krieg und systematischer Gewalt an Frauen gekennzeichnet ist. Von Markus Holenstein

Wegen des Kriegs in Afghanistan lebt Pashtana Durrani mit ihrer Familie seit Jahrzehnten in einem pakistanischen Flüchtlingslager wie Millionen anderer Afghaninnen und Afghanen. Wasser und Strom fehlen, Mädchen leiden an Hunger und bleiben Analphabetinnen. Sie können das Camp kaum verlassen – bei Heirat nicht einmal das eigene Zuhause. Die Gewalt an Frauen in der afghanischen Gesellschaft zeigt sich in ihrer konsequenten Hintansetzung: Essen und Bildung erst nach den Söhnen, körperliche Gewalt der Männer an Ehefrau und Töchtern bis zum Totschlag.

Seit der sowjetischen Invasion 1979 kennt Afghanistan Kriegszustand und politische Repression: Die regierenden Taliban missachten Menschenrechte, die Regierung nach 2001 relativiert sie, der Krieg hält mit Attentaten und Überfällen bis 2021 an. So entschliesst sich die Grossmutter der Autorin, mit den 11 Kindern nach Pakistan zu fliehen.

Bildung für Mädchen

Da nur wenige afghanische Familien ihre Töchter an pakistanische Schulen schicken können, gründet Durrani mit ihrem Vater, einem Stammesführer, dort eine Gemeinschaftsschule für Mädchen. An ihr unterrichten Durrani, ihre Tante, Mutter und sie selbst. Der Vater tritt mit Nachdruck für die Rechte der Frauen ein. Er unterstützt seine Tochter Pashtana auf ihrem Weg zur Emanzipation und beim Aufbau des Projekts zur Bildung von Mädchen.

Pashtana lernt seit ihrer Kindheit Mädchen und Frauen kennen, denen Bildung vorenthalten wird und die täglich häusliche Gewalt eines Mannes erleiden. Dies spornt sie zum Engagement für Frauen an. In Zeitungsartikeln thematisiert sie die Notwendigkeit der Mädchenbildung und die Rechte von Flüchtlingen. Dies registrieren sowohl die pakistanischen Militärs wie auch die Taliban. Gleichzeitig bewirbt sie sich an verschiedenen Universitäten für ein Studium.

Angesichts der katastrophalen Situation der Mädchenbildung in ländlichen Gebieten zieht Pashtana eigenes politisches Handeln dem Studium zunächst vor. Sie lanciert ein

Bildungsprojekt für Mädchen auf dem Land, denn die Regierung ist schlicht unfähig, hier die dazu nötige Infrastruktur zu schaffen. Einmal gebaute Schulgebäude zerstören die in bergigen Gebieten verbliebenen Taliban umgehend. Lediglich vereinzelte, schwer erreichbare Schulen existieren für Mädchen: Mädchen in ländlichen Gebieten bleibt das Recht auf Bildung vorenthalten:

«Jemandem die Schule zu verwehren, hat etwas Böses. Es ist ein Zeichen der Verachtung, ein absichtliches Bemühen, die andere Person klein zu halten. Als Folge hast du ein Leben lang mit Schwierigkeiten zu kämpfen, die andere schon überwunden haben.»

Flexible, tragbare, beständige Bildung: NGO «Learn»

Der Distrikt Maruf mit der Hauptstadt Spin Boldak liegt in der Region des Stammes, dem die Familie Pashtanas angehört. Sie lernt Maruf und Spin Boldak während ihrer ersten Reise nach Afghanistan kennen und kommt zum Schluss, dass Mädchen Bildungsmöglichkeiten benötigen, die unabhängig von explodierenden Schulgebäuden funktionieren, eine Bildung, die tragbar und beständig ist, z.B. in Form von solarbetriebenen Tablets. Diese Unterrichts- und Lernform würde internetunabhängig stattfinden, in Räumen der Gemeinden und mit motivierten Lehrerinnen. Eine solche Schule würde auf dem Modell existierender Gemeinschaftsschulen aufbauen – eine 2.0 Version – und Grundschulen, den häuslichen Unterricht von Frauenzirkeln, miteinbeziehen.

In den Kabuler Regierungsministerien stösst Durrani auf der Suche nach Unterstützung auf taube Ohren, nicht so aber bei einer NGO und einem Gewerkschafter. Damit ist der Weg frei für die Gründung der NGO «Learn» für Mädchen. Einbezogen in die Projektfinanzierung sind Gemeinden und Stämme, denen die Sinnhaftigkeit von «Learn» verständlich zu machen Durrani in gewissen Fällen gelingt. Ausbildungsprogramme für die Lehrerinnen und die Lernprogramme für die Tablets der Schülerinnen sind stets zu justieren. Durrani kümmert sich insbesondere auch um die



Pashtana Durrani mit Tamara Bralo: Lasst uns lernen! Mein Kampf für Bildung in Afghanistan.

Bastei Lübbe, Köln 2022.

272 Seiten, circa Fr. 32.–

Teilnahme von armen, zwangsverheirateten Mädchen, die in ihrem Dorf über keine Schule verfügen. Nach einer ersten Projektfinanzierung können die Tablets in einer Schule eines Slums der Landeshauptstadt erprobt werden. Das Projekt rollt an.

Weiter nach der Flucht

Nach dem Tod ihres Vaters vermag Pashtana sich bei der Wahl des neuen Stammesführers als Frau durchzusetzen! Als Bildungsfürsprecherin und NGO-Vertreterin nimmt sie an den innerafghanischen Verhandlungen teil, die im Zuge der Machtübergabe an die Taliban 2021 geführt werden. Noch im letzten Moment ist sie bestrebt, 300 Tablets an Mädchen zu übergeben. Zur Flucht gezwungen, erhält sie von Wellesley Centers for Women in Boston ein Zweijahresstipendium. Die «Learn»-Ausbildungszentren können überleben, der Zugang zu den Lerninhalten bleibt gewährleistet, die Alphabetisierungskurse finden im Verborgenen statt. Durrani unterrichtet von Boston aus und setzt ihr Engagement für die Mädchenbildung in Afghanistan aus dem Exil fort: Trotz des Schulverbots durch die Taliban vom 23.3.2022 für Mädchen ab dem 6. Schuljahr.

Ein sehr lesenswertes Buch, das einen Einblick in die frauenverachtenden Strukturen der afghanischen Gesellschaft gibt und das ein Zeugnis für die Stärke afghanischer Frauen ist, die ihre Demütigung nicht hinnehmen und den Kampf für ihre Gleichstellung auch unter widrigsten Umständen weiterführen. Für uns gilt es, ihnen die grösstmögliche Unterstützung zukommen zu lassen! ■

¹ Pashtana Durrani ist die erste Empfängerin des Stipendiums der Friedensnobelpreisträgerin Malala Yousafzai, Teil des Amnesty International Global Youth Collective sowie Botschafterin der UNO.



The Lonely Orbit

Der Animationsfilm «The Lonely Orbit» erzählt die Geschichte vom Satellitentechniker Dan, der versucht, seine Einsamkeit zu bewältigen, indem er über sein Smartphone in ständigem Kontakt mit seinen alten Freunden steht. Als er deswegen seine Aufgaben bei der Arbeit vernachlässigt, verlässt ein Satellit seinen Orbit, was zum Kollaps des gesamten Funknetzwerks führt. Von éducation21

Ausgangspunkt für den Film war die persönliche Geschichte des Filmemachers Frederic Siegel. Er absolvierte ein Filmstudium und verbrachte viel Zeit mit seinen Mitstudierenden und Freunden. Nach dem Abschluss war er mit vielen Kolleginnen und Kollegen nur noch virtuell verbunden und hat festgestellt, wie schwierig es ist, Freundschaften auf Distanz aufrechtzuerhalten, denn die Kommunikation hat sich automatisch in die digitale Welt verlagert. Was bei ihm das Gefühl auslöste, er schwebte in einer Umlaufbahn, einem Orbit, um seine Freunde. Der Satellit, der in seinem Orbit um die Erde schwebt, ist auch das Hauptmotiv im Film «The Lonely Orbit», den er zusammen mit Benjamin Morard realisiert hat.

Satellit als Metapher

Der Satellit wird in «The Lonely Orbit» zur Metapher für Verbindung und Einsamkeit. Durch die Art und Weise, wie er dargestellt wird, wirkt er wie eine Person und schafft dadurch Parallelen zu Dan. Als der Satellit wegen der Unachtsamkeit von Dan den Empfang zur Erde verliert, wird alles still. Die Bewegungen werden langsamer, die Hintergrundgeräusche verschwinden, die Farbe Blau dominiert. In dieser Szene versucht der Satellit anhand der Satellitenschüsseln wieder Kontakt zur Erde herzustellen. Langsame Bilder folgen, welche die «Leere» und die «Einsamkeit» darstellen. Auf sich allein gestellt, lernt der Satellit, dass physische

Nähe wichtiger ist als ein virtueller Kontakt. Dies wird in der Szene erkennbar, als er sich vorstellt, wie er die Erde umarmt. So beschliesst er, sich der Erde zu nähern, und geht auf Kollisionskurs.

Einfluss von Einsamkeit auf die Gesundheit

Einsamkeit hat grossen Einfluss auf die Gesundheit. In mehreren Studien konnte gezeigt werden, dass Einsamkeit die Wahrscheinlichkeit für zahlreiche Krankheiten erhöht und genauso ungesund ist wie Rauchen, Alkoholtrinken oder Übergewicht. Durch und seit der Pandemie hat das Thema zusätzlich an Aktualität gewonnen. Aufgrund der geforderten Kontaktbeschränkungen verstärkte sich die Einsamkeit von vielen Personen. Das Rote Kreuz spricht gar von einer «Epidemie im Verborgenen». Diese könne Personen aller Altersstufen und Lebensphasen treffen. Am schlimmsten sei das Gefühl vor allem bei einem Jobverlust, nach Trennungen oder bei Todesfällen.

Eigenverantwortung und politische Massnahmen

Wegen der grossen Betroffenheit und der Aktualität von Einsamkeit und den psychischen und physischen Folgen kann das Thema nicht nur auf der individuellen Ebene betrachtet werden. Es müssen auch gesellschaftspolitische Massnahmen getroffen werden. Denn aus wirtschaftlicher und finan-

The Lonely Orbit

Animationsfilm von Frederic Siegel und Benjamin Morard

Filmlänge: 10 Minuten

Altersempfehlung: ab 12 Jahren

Themen: Digitalisierung, soziale Netzwerke, Bedürfnisse, Einsamkeit, Arbeit, psychische Gesundheit

Sprache: ohne Worte

Schulstufen: Zyklus 3

Didaktisches Material: Angela Thomasius, éducation21

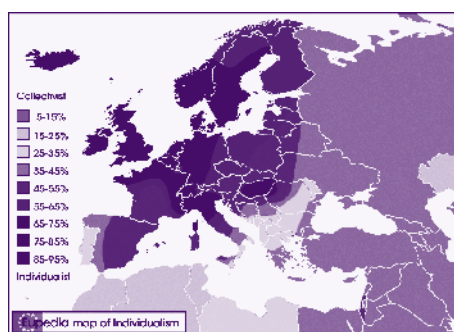
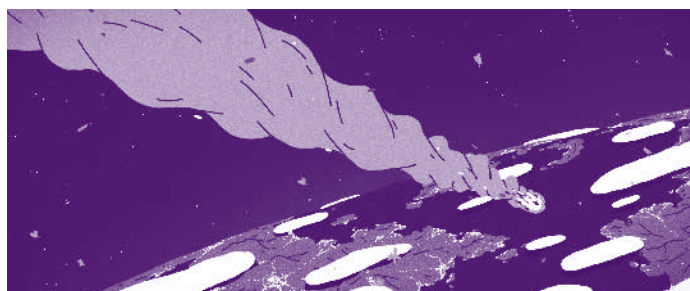
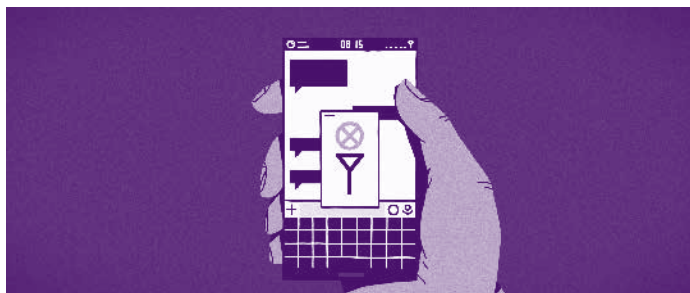
Den Film (Video-on-Demand) und die vollständigen Unterrichtsimpulse mit ausführlichen Hintergrundinformationen, Arbeitsblättern und Kopiervorlagen finden Sie unter <https://catalogue.education21.ch/de/the-lonely-orbit>

zieller Sicht ist ein Staat daran interessiert, die Einsamkeitsgefühle der Bevölkerung ernst zu nehmen und die Auswirkungen einzudämmen, da Arbeitsausfälle drohen und Gesundheitskosten steigen.

Individualisierungsgrad in Europa

In Europa gibt es unterschiedliche soziokulturelle Zusammensetzungen. Während im Süden des Kontinents vermehrt Grossfamilien oder Mehrgenerationenhaushalte existieren, ist die Bevölkerung im Norden eher individualistisch geprägt.

In einer Umfrage von European Social Survey Data (2014) gaben überwiegend Personen aus nördlichen Ländern an, sich einsam zu fühlen. Auf die Frage «Wie oft fühltest du dich letzte Woche einsam?» antworteten vor allem in den nordeuropäischen Ländern bis zu 30 Prozent der befragten Personen, dass sie sich einsam fühlten. Viele Betroffene fühlen sich alleingelassen, weil dieses Thema in der Gesellschaft nicht offen diskutiert wird und Einsamkeit oft im



Zusammenhang mit «keine Freunde haben» oder einem «Verliererstatus» gesehen wird. In Japan wird vom Hikikomori-Syndrom gesprochen. Das beschreibt ein gesellschaftliches Phänomen von starkem sozialem Rückzug. Betroffen sind vor allem junge Männer. Die Betroffenen ziehen sich über Monate bis Jahre meist in ihre Elternhäuser oder ihre Zimmer zurück, sind nicht imstande, die Schule zu besuchen oder dem Job nachzugehen, und brechen sogar Beziehungen mit Familienmitgliedern und Freunden ab.

Und die Schweiz?

Bisher wurden noch keine konkreten Massnahmen bezüglich digitaler Einsamkeit initiiert. Es bestehen Strategieprogramme des Bundes zur Förderung von digitalen Kompetenzen, um die Chancengerechtigkeit zu gewährleisten und den Zugang für alle zu ermöglichen. Die Pro Senectute und das Schweizerische Rote Kreuz bieten Hilfsprogramme an, die sich aber vor allem um die soziale Armut von älteren Generationen kümmern.

In einem Bericht aus dem Jahr 2014 des Schweizerischen Gesundheitsobservatoriums (Obsan) mit dem Titel «Soziale Ressourcen als Gesundheitsschutz» wird der Zusammenhang von sozialer Isolation

und Gesundheit aufgezeigt. Die Stiftung Gesundheitsförderung Schweiz hat darauf aufbauend die Broschüre «Soziale Ressourcen – Förderung sozialer Ressourcen als wichtiger Beitrag für die psychische Gesundheit und eine hohe Lebensqualität» für Umsetzungen auf kommunaler und kantonaler Ebene herausgegeben.

Während der Pandemie sind unterschiedliche Dienstleistungs- und Hilfsangebote entstanden. Oft werden jedoch nur ältere Menschen angesprochen. Die allgemeinen Tipps sind immer etwa gleich und gelten für alle Altersgruppen in allen Lebensphasen.

Bildung für Nachhaltige Entwicklung und psychische Gesundheit

Gesundheit umfasst das physische, psychische und soziale Wohlbefinden des Menschen. Damit die Schülerinnen und Schüler schrittweise Mitverantwortung für ein gesundes (Zusammen-)Leben übernehmen können, müssen mehrperspektivische Zugänge geschaffen werden. Dazu gehört, dass die Schülerinnen und Schüler über die Nutzung von sozialen und digitalen Ressourcen reflektieren und erkennen, wie sie in ihrem Alltag damit umgehen.

Begleitmaterial zum Film

Schulstufe: Zyklus 3
Dauer: 2–6 Lektionen

Lernziele

Die Schülerinnen und Schüler können

- über die eigenen sozialen Interaktionen in der realen und digitalen Welt nachdenken und wägen Chancen und Hürden ab.

- anhand einer spezifischen Situation aufzeigen, wo Schnittstellen und Abgrenzungen zwischen der digitalen und der virtuellen Welt vorliegen.

- eigene Ziele formulieren, um sich vor Vereinsamung zu schützen (in der Welt handeln).

Unterrichtseinheit

In der Unterrichtseinheit zum Film «The Lonely Orbit» verfolgen die Schülerinnen und Schüler die Leitfrage «Wie gehen wir mit digitaler Einsamkeit um?». In einem ersten Schritt setzen sie sich mit der Machart des Films auseinander und untersuchen die Farbgebung und die Darstellung von Technik und Umwelt. Anschliessend beschäftigen sie sich mit ihrem eigenen Umgang von Einsamkeitsgefühlen, und in einem dritten Teil geht es um die gesellschaftliche Ebene. Welchen Einfluss hat beispielsweise die Arbeit, die Wohnsituation oder die Architektur auf das Gefühl von Einsamkeit? ■

éducation21 ist das nationale Kompetenzzentrum für Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE). Die Stiftung bietet Schulen, Lehrpersonen und Bildungsakteuren praxisorientierte Beratung und Expertise zu BNE. Dazu gehören das schulstufengerechte Angebot an evaluierten Lernmedien, Filmen und Bildungsaktivitäten, die Themendossiers, die Finanzhilfen sowie die BNE-Netzwerke «Schulnetz21» und «Bildungslandschaften21».

Neutralität: Schweizer Sonderweg oder Auslaufmodell?

**In seiner handbuchartigen Darstellung beleuchtet Marco Jorio den Umgang mit der Schweizer Neutralität im Laufe von 400 Jahren.
Von Martin Stohler**

Die Neutralität gehört zu den identitätsstiftenden Mythen der Schweiz. Wie mancher andere Mythos auch, hat der Neutralitätsmythos einen materiellen Kern, um den eine überzeitliche auratische Hülle flimmert. Die Beständigkeit des materiellen Kerns ist allerdings nicht per se gegeben, wie der Begriff suggerieren könnte. Dies ist gerade in den vergangenen Jahren deutlich geworden, in denen sich diverse Akteure am Kern zu schaffen gemacht haben. Das geht so weit, dass Christoph Blocher und seine SVP mit einer Verfassungsinitiative einen bestimmten Neutralitätsbegriff zementieren möchten.

Marco Jorios Buch ist nicht aus Anlass von Blochers «Neutralitäts»-Initiative entstanden. Den Anstoss gab der Verleger Bruno Meier 2016, also zwei Jahre nach der Annexion der Krim durch Russland und der Aggression gegen die Ukraine. Marco Jorios Gang durch vierhundert Jahre Geschichte der Schweizer Neutralität hilft dennoch, die aktuellen Auseinandersetzungen in unserem Land besser zu verstehen und einzuordnen.

Mehr oder weniger Neutralität

Für Jorio durchläuft die Geschichte der Schweizer Neutralität eine Reihe unterschiedlicher Phasen, wie ein Blick ins Inhaltsverzeichnis deutlich macht. Jorios Recherche beginnt im 14. Jahrhundert, als die Schweiz noch «keine Neutralität wahrte», ein Zustand, der sich erst im 17. Jahrhundert zu ändern beginnt, als sie «die dauernde Neutralität entdeckt». Deren Bestand ist allerdings nicht von Dauer. Im Zeitalter der Französischen Revolution kommt die Neutralität der Schweiz vorübergehend abhanden. Mit dem Wiener Kongress erhält unser Land sie wieder zurück. In der Folge «entwickelt die Schweiz ihre Neutralität». Im Ersten Weltkrieg, in dem die Schweiz ihre Landesgrenzen militärisch schützt, erhält die Neutralität weitere Aspekte. Nach dem Beitritt zum Völkerbund dann pendelt die Schweiz bis 1938 «zwischen integraler und differenzieller Neutralität».

Die Rolle der Schweiz im Zweiten Weltkrieg sowie ihr allfälliger Handlungsspielraum werfen bekanntlich viele Fragen auf.

Jorio geht ihnen auf mehr als hundert Seiten seines fünfhundert Seiten starken Buchs nach. Dabei legt er wieder mehr Nachdruck auf die militärische Bedrohung der Schweiz, als dies in der jüngsten Debatte über die Kriegsjahre der Fall war. Die Fülle des in diesem Kapitel präsentierten Materials macht deutlich, welche Komplexität der Begriff «Neutralität» beinhalten kann, je nachdem, auf welche konkrete Phase der Geschichte er bezogen wird und dadurch konkreten Gehalt gewinnt.

Sowohl das Ende des Zweiten Weltkriegs wie auch das Ende des Kalten Kriegs und im Anschluss daran des Ostblocks sind historische Einschnitte, die spürbare Folgen für die Ausgestaltung der Schweizer Neutralität hatten. Hält man sich an die entsprechenden Kapitelüberschriften, dann «übertreibt es die Schweiz mit ihrer Neutralität (1945–1990)» beziehungsweise «(ver-)zweifelt an ihrer Neutralität (1990–2023)» in diesem Zeitraum.

Zweifel an der Zeitgemässheit

In jüngster Zeit sind verstärkt Stimmen laut geworden, die den Sinn oder den Nutzen der Schweizer Neutralität in Zweifel ziehen. Der Leitsatz «Die Schweiz hält sich aus fremden Händeln heraus und bietet allenfalls ihre Guten Dienste bei der Suche nach Konfliktlösungen an» erscheint ihnen nicht als angemessen für die Bewältigung der anstehenden Herausforderungen. Dies hängt damit zusammen, dass sich das europäische Umfeld der Schweiz mit der Herausbildung und Erweiterung der EU stark verändert hat und damit auch die Stellung der Schweiz. Unser Land befindet sich zudem seit dem einseitigen Abbruch der Verhandlungen über ein Rahmenabkommen durch den Bundesrat in einer europapolitischen Sackgasse. Ferner kann man spätestens seit dem 24. Februar 2022 nicht mehr die Augen davor verschliessen, dass UNO-Sicherheitsratsmitglied Russland Angriffskriege als legitimes Mittel der Politik betrachtet und damit eine europäische Sicherheitsarchitektur nicht ohne einen militärischen Aspekt auskommen kann.



Marco Jorio: Die Schweiz und ihre Neutralität. Eine 400-jährige Geschichte. Verlag Hier und Jetzt, Zürich 2023. 501 Seiten, circa Fr. 49.–

Der Überfall auf die Ukraine hat den Druck auf die Schweiz, Farbe zu bekennen, deutlich verstärkt. Noch bei der Annektierung der Krim mochte sich der Bundesrat den durch die EU verhängten Sanktionen nicht anschliessen. 2022 dann übernahm er nach kurzem Zögern – sehr zum Missfallen von Alt-Bundesrat Blocher – die neuen Sanktionen. Letzterer will solches nun mit einer Volksinitiative künftig unmöglich machen. Würde sie angenommen, dann dürfte sich die Schweiz an «keinen nichtmilitärischen Zwangsmassnahmen gegen kriegführende Staaten beteiligen, vorbehalten sind Verpflichtungen gegenüber der UNO sowie Massnahmen zur Verhinderung der Umgehung von nichtmilitärischen Zwangsmassnahmen anderer Staaten».

Die Diskussion über die Zeitgemässheit der Neutralität steht auf der politischen Agenda. In seinem Buch hat Marco Jorio nützliche Wegmarken gesetzt; das hilft bei der Routenplanung, kann uns diese jedoch nicht abnehmen. ■



Es steht fünf vor zwölf!

Die Schulen sind im Krisenmodus. Hohe Arbeitsbelastung, Zeitdruck, schwierige Klassenkonstellationen, Lehrpersonenmangel, REVOS 2020... Die Liste hört nicht auf. Wie geht es den Lehrpersonen? Und welche Forderungen haben sie? Der VPOD Region Bern hat nachgefragt. Ein Stimmungsbild.

Die Jahre 2020 bis 2022 waren geprägt von den Konsequenzen, die Corona für den Schulalltag brachte. Seit über einem Jahr wütet Krieg in der Ukraine. Die Schweiz gewährte vielen Frauen und Kindern Asyl. Rund 1700 ukrainische Kinder sind im Sommer 2022 in der Schweiz ins neue Schuljahr gestartet. Zusätzlich war letzten Sommer die Unsicherheit riesig, ob auf das neue Schuljahr hin alle Stellen besetzt werden können. Eine Zitterpartie, die sich wohl auch dieses Jahr wiederholen wird.

Unter anderem aufgrund dieser momentanen Herausforderungen lancierte der VPOD Region Bern Ende November 2022 die Umfrage «Wie tickt die Schule? Deine Forderungen». Über das Jahresende hinweg

antworteten knapp 300 Lehrpersonen und brachten ihren Unmut sowie ihre Forderungen zum Ausdruck.

Arbeitszeit höher als Pensum

Satte 83% der Lehrpersonen empfinden ihre Arbeitsbelastung als belastend bis sehr. Zweimal oder häufiger pro Monat abends oder am Wochenende arbeiten ist normal (71% bzw. 73% der Lehrpersonen). Und auch rund drei Viertel der befragten Lehrpersonen stehen bei ihrer Arbeit unter Zeitdruck und müssen Abstriche bei der Qualität in Kauf nehmen, um das Arbeitspensum zu schaffen. Kein Wunder, kommen zwei Drittel der Befragten zur Erkenntnis, dass ihre Arbeitsrealität nicht ihrem Arbeitsauftrag entspricht. So

14. Juni 2023 in den Berner Strassen

Das feministische Streikkollektiv Bern ruft ab 12 Uhr zu einem gemeinsamen Picknick auf dem Bundesplatz auf. Im Laufe des Nachmittags finden eine Landsgemeinde, diverse künstlerische Acts und Reden statt. Für die Demonstration gegen Abend besammeln wir uns auf der Schützenmatte um 17:30 Uhr.

sehen rund die Hälfte aller befragten Lehrpersonen zu wenig Zeit für die Vor- und Nachbereitung sowie für die Begleitung und Beratung, und dabei vor allem zu wenig Ressourcen für Kinder mit Schwierigkeiten. Auch aus den offenen Kommentaren wird klar, dass viele mit der heutigen Bemessung der Pensen nicht zufrieden sind.

Hoher administrativer Aufwand

Corona und der Ukraine-Krieg sind zwar spürbar, scheinen aber nicht (mehr) die Hauptbelastungen zu sein, wobei sie den Lehrpersonenmangel und die Umstellung auf REVOS 2020 (Revision des Volksschulgesetzes) keinesfalls erleichtern. In Bezug auf REVOS fühlen sich fast zwei Drittel mangelhaft bis gar nicht gut informiert. Der Lehrpersonenmangel äussert sich bei je über zwei Fünfteln der Befragten mit mehr Stellvertretungen und kurzfristigen Arbeitseinsätzen, einem unstetern Kollegium, aber vor allem auch durch einen höheren administrativen Aufwand. Dieser scheint schliesslich gemäss den offenen Kommentaren auch einer der weiteren Gründe zu sein, wieso die Belastung als hoch und die Ressourcen für den Kernauftrag als zu niedrig wahrgenommen werden.

Mehr Ressourcen und Arbeitszeitreduktion!

Drei Forderungen werden von mehr als der Hälfte der befragten Lehrpersonen unterstützt. Die grösste Unterstützung erfährt die Forderung nach kleineren Klassen. Des Weiteren wird die Entlastung der Klassenlehrpersonen auf allen Stufen sowie die Verringerung der administrativen Tätigkeiten gefordert. Knapp weniger als die Hälfte der Befragten fordert genügend Ressourcen für die Umsetzung von REVOS 2020. In Bezug auf die Entlohnung fordert die Mehrheit tiefere Wochenarbeitszeit bei gleichbleibendem Lohn.

Basierend auf den obigen Erkenntnissen und mit diesen Forderungen wird der VPOD Region Bern und die Gruppe Bildung nun weiterarbeiten. ■

Text: **Lirija Sejdi**, Gewerkschaftssekretärin VPOD Bern

Schule als Lern- und Friedensort

Ein Gespräch mit Schulleiter Urs Schenk und Lehrerin Mariia Lutz über die Intensiv-Kurs-Klasse (IK) für ukrainische Schüler*innen an der Schule Bitzjus.



Lehrerin Mariia Lutz
und Schulleiter
Urs Schenk

Der Kriegsausbruch in der Ukraine traf die Weltgemeinschaft, die ukrainischen Familien und ihre Kinder vor rund einem Jahr in voller Wucht. Das Recht jeden Kindes auf Unversehrtheit und Bildung musste geschützt werden. Von Beginn solidarisierte sich der VPOD mit Geflüchteten aus der Ukraine und unterstützte den Entscheid des Bundesrats, ukrainische Geflüchtete unbürokratisch aufzunehmen und ihnen umfassenden Schutz zu gewähren. Fassungslosigkeit und Trauer prägen auch heute noch unseren Blick auf den Krieg in der Ukraine. Innerhalb von wenigen Wochen hat der Kanton Bern zusammen mit unzähligen engagierten Akteuren der Gemeinden, Schulen und Privathaushalte für geflüchtete Kinder aus der Ukraine den Schulbesuch organisiert und so die Umsetzung des Rechts auf Bildung ermöglicht.

Unser Interview mit dem Schulleiter Urs Schenk und der aus der Ukraine stammenden Lehrperson Mariia Lutz gibt einen Einblick in eine besondere Intensiv-Kurs-Klasse der Schule Bitzjus in der Stadt Bern. Urs Schenk wird im Sommer 2023 pensioniert und prägt seit Jahrzehnten als Schulleiter, Pädagoge

sowie als geschäftsführender Schulleiter den Schulkreis und die Bildungspolitik der Stadt Bern.

Urs Schenk, Sie sind langjähriger Schulleiter der Schulen Altstadt-Schosshalde in der Stadt Bern, die IK-Klasse wird an der Schule Bitzjus geführt. Was hat Sie dazu bewogen, an Ihrer Schule diese Klasse zu eröffnen?

U.S. – Im April 2022 suchte das Schulamt in den Schulhäusern der Stadt Bern nach freien Klassenzimmern, damit bei Bedarf zusätzliche Intensiv-Kurs-Klassen für ukrainische Kinder eröffnet werden konnten. Wir wollten in dieser ausserordentlichen Situation Unterstützung anbieten und meldeten unsere Bereitschaft, eine Klasse bei uns aufzunehmen.

Ende Frühlingsferien 2022 erhielt ich einen Anruf des Schulamts mit der Bitte, im Schulhaus Bitzjus möglichst schnell eine IK-Klasse zu organisieren und zu eröffnen. Ich fühlte mich zuerst etwas überrumpelt, da ich davon ausgegangen war, lediglich ein Klassenzimmer zur Verfügung zu stellen. Zudem hatten wir an unserer Schule

keinerlei Erfahrung mit Klassen für Fremdsprachige. Gleichzeitig war mir bewusst, dass das Aufnahmesystem für die geflüchteten ukrainischen Kinder zu dieser Zeit am Anschlag und ein zusätzliches Engagement notwendig und angezeigt war. In dieser unglaublich belastenden Situation handeln und selbst konkret anpacken zu können, erfüllte mich mit Hoffnung und Zuversicht. Noch am selben Tag erhielt ich durch das Schulamt Bewerbungsunterlagen von interessierten Personen, die sich für die Arbeit an der IK-Klasse interessierten. Ich studierte die eingegangenen Unterlagen, wählte in Abwägung der Gelingensbedingungen und unter Mithilfe meines Bauchgefühls eine Person aus und traf mich am Tag darauf mit Mariia Lutz zu einem Vorstellungsgespräch.

Mariia Lutz, wie kamen Sie zu der Anstellung an der Schule Bitzjus? Haben Sie in der Ukraine auf derselben Stufe unterrichtet?

M.L. – Ich war auf Stellensuche und schickte Frau Schüpbach meinen Lebenslauf zu, welche die Integrationsklassen in der Stadt Bern leitete. Nach dem erfolgreichen

Vorstellungsgespräch mit dem Schulleiter der Schule besuchte ich den dortigen Unterricht, um mich mit den Unterrichtsmethoden meiner Kolleginnen und Kollegen vertraut zu machen. Die Unterstützung der Schulleitung und Lehrpersonen war wirklich grossartig. Sie standen mir mit Rat zur Seite, stellten Unterrichtsmaterial und methodisches Know-how zur Verfügung und waren äusserst freundlich und aufmerksam.

In der Ukraine unterrichtete ich nach dem Universitätsabschluss Deutsch und Literatur. Nach dem Angriff auf die Ukraine reiste ich mit wenig Geld und einer kleinen Sporttasche in die Schweiz. Aber ich wusste immer, dass ich das Wertvollste in mir trage: mein Wissen und meine Ausbildung. Regelmässig wiederhole ich gegenüber meinen Schülerinnen und Schülern, dass einem Menschen alles genommen werden kann, aber sein Wissen immer bei ihm bleiben und ihm neue Wege eröffnen wird.

Welche Schritte waren zu bedenken und wie konnten Sie Ihr Vorhaben schlussendlich in die Tat umsetzen? Was brauchte es dazu?

U.S. – Am wichtigsten war für mich die Bereitschaft des Schulteam Bitzios, sich auf ein solches Projekt einzulassen. Allgemein war und ist es etwas abenteuerlich, eine solche IK-Klasse ohne spezifische Erfahrung zu organisieren. Schritt für Schritt haben wir uns alle auf den Weg gemacht, sind die notwendigen Planungen und Bewilligungen angegangen (Klassenbewilligung eingeholt, Ressourcen mit dem Inspektorat ausgehandelt, ein Klassenteam mit Klassenlehrerin, Lehrperson Deutsch als Zweitsprache und Heilpädagogin gesucht und angestellt, Arbeitsbewilligungen für Mariia beantragt etc.), improvisiert, wenn wir wieder einmal vor einem Berg von Unklarheiten standen. Und vor allem ganz viel miteinander und mit unterstützenden Stellen kommuniziert und daran geglaubt, dass es gut kommt und unser Vorhaben sinnvoll und bereichernd ist. Das hohe Engagement des Klassenteams machte es überhaupt erst möglich, dass unsere IK-Klasse beginnen konnte.

Wie erlebten Sie den Start der Klasse?

U.S. – Es war ein berührender Augenblick, als die ukrainischen Kinder mit ihren Eltern und den Gasteltern bei uns im Schulhaus Bitzios erstmals das neue Klassenzimmer betraten und wir sie willkommen heissen durften. Das Klassenteam hatte nun die Aufgabe, die Kinder, die sich vorher nicht kannten, an unser schweizerisches Schulsystem heranzuführen und ihnen ein Gefühl für die Klassengemeinschaft zu vermitteln.

Gleichzeitig stellten wir schnell fest, dass in Bezug auf die Haltung der Eltern gegenüber der Schule Informations- und Klärungsbedarf bestand. Weil die ausserordentlich

herzliche und positive Willkommenskultur gegenüber den ukrainischen Menschen in der Schweiz dazu führte, dass bei einigen Erwachsenen eine Anspruchshaltung zu spüren war, musste dies angesprochen und eingeordnet werden. Hier war es ein grosses Glück für uns, dass wir uns mit Mariia Lutz für eine Klassenlehrerin entschieden haben, welche selbst aus der Ukraine zu uns in die Schweiz geflüchtet ist. Sie kennt die Mentalität und Sprache der geflüchteten Menschen und hat eine klare Haltung zu den Anforderungen an eine gelingende Integration. Die gemeinsamen Diskussionen darüber waren sehr bereichernd und führten dazu, dass wir einen Elternabend organisierten, an dem wir den ukrainischen Eltern unsere Gedanken und Vorgaben zur IK-Klasse im Schulhaus Bitzios vermittelten. Dies hat sich in Bezug auf die Elternkontakte und Umgang miteinander als nachhaltig hilfreich erwiesen.

M.L. – Der Anfang war sehr herausfordernd, aber wir waren gut vorbereitet. Die Schülerinnen und Schüler der 4. Klasse hatten Begrüssungsworte vorbereitet. Schweizer Kinder begegneten den ukrainischen Kindern sehr offen. Sie hiessen sie willkommen und übergaben den Ukrainerinnen und Ukrainern Geschenke. Ich erinnere mich, wie ukrainische Eltern vor Freude über den herzlichen Empfang weinten.

Wie geht es den Kindern und ihren Familien?

M.L. – Diese Frage enthält viele Aspekte. Allgemein werden diejenigen immer erfolgreich sein, die sich auf das Lernen und die Arbeit konzentrieren. Und diejenigen, die denken, dass sich die ganze Welt um sie drehen sollte, bleiben ein Stück weit in ihren Illusionen gefangen. Ich verwende eine pädagogisch bewährte, klassische Methode des Fremdsprachenunterrichts, die ich an meine Klasse angepasst habe. Eine positive Atmosphäre ist dabei sehr wichtig. Ich versuche meinen Schülerinnen und Schülern zu zeigen, dass Schule interessant, entspannt und wohlwollend ist. Schliesslich hängt nicht zuletzt davon der Studienerfolg der Kinder ab. Alle meine Kinder und ihre Eltern haben den grossen Wunsch, die Bitzios-Schule auch weiterhin zu besuchen.

Welche Rolle haben Sie als Schulleiter im Zusammenhang mit dieser Klasse? Braucht es auch etwas Überzeugungsarbeit gegenüber dem Auftraggeber? Reichen die Ressourcen oder würden Sie sich künftig etwas Besonderes wünschen für die Kinder? IK-Klassen im Allgemeinen?

U.S. – Meine Aufgabe als Schulleiter besteht darin, die Lehrpersonen für die IK-Klasse anzustellen und zu führen, die Infrastruktur bereitzustellen, die Klasse in unseren Schulbetrieb im Schulhaus Bitzios zu integrieren und bei Bedarf klärende

«Die durch unsere Gesellschaft gelebte Willkommenskultur [...] war und ist beeindruckend. Gleichzeitig müssen wir uns auch der Frage stellen, warum dies nicht für alle Leute gilt, die in unserem Land Zuflucht suchen.»

Gespräche mit den Eltern zu führen. Die Zuteilung der ukrainischen Kinder zur Klasse und die Wechsel in die Regelklassen nach Einschätzung der IK-Lehrpersonen liegen im Aufgabenbereich der verantwortlichen Personen des Schulamts.

Wir fühlen uns durch die Auftraggebern sehr wohlwollend unterstützt, die nötigen Ressourcen stehen uns ausreichend zur Verfügung. Die durch unsere Gesellschaft gelebte Willkommenskultur gegenüber den geflüchteten Menschen aus der Ukraine war und ist beeindruckend. Gleichzeitig müssen wir uns aber auch die Frage stellen, warum dies nicht für alle Leute gilt, die in unserem Land Zuflucht und Hilfe suchen und in Not sind. Diese Ungleichbehandlung löst Diskussionen aus, die nun aktuell zu führen sind.

Im Augenblick sind wir daran, Bilanz zu ziehen und uns Gedanken zur Führung und Weiterentwicklung der IK-Klassen zu machen. Dabei kommt uns zugute, dass wir bei der Organisation unserer monolingualen IK-Klasse nicht auf lange Jahre der Erfahrung zählen konnten, sondern viel improvisiert und ausprobiert haben. Unsere Erkenntnisse werden wir in eine durch das Schulamt der Stadt Bern geleitete Arbeitsgruppe einbringen können, welche die allgemeine Weiterentwicklung der städtischen IK-Klassen zum Ziel hat.

An Ihrem Modell ist ja besonders, dass die Kinder länger als an anderen Integrationsklassen im Schulhaus bleiben und punktuell auch den Unterricht an anderen Klassen besuchen, Sie die Gruppe aufsplitten: Warum haben Sie sich für dieses Modell entschieden und welche Erfahrungen machen Sie damit?

U.S. – Das Spezielle an unserer IK-Klasse ist, dass sie monolingual zusammengesetzt ist und alle Kinder, wie auch die Klassenlehrerin, die gleiche Herkunftssprache sprechen. Dies hat den grossen Vorteil, dass die Kinder und ihre Eltern sich während der sehr herausfordernden Situation der Ankunft in einem ihnen fremden Land und Schulsystem in ihren Sorgen und Nöten gehört und verstanden fühlen konnten.

Gleichzeitig birgt die gemeinsame Herkunftssprache die Gefahr, dass die Kinder der Klasse sich etwas in einer Blase fühlen und die Kontaktaufnahme zu den deutschsprachigen Schülerinnen und Schülern der Schule Bitzjus nicht von selbst geschieht. Als uns dies bewusst und klar wurde, haben wir im Rahmen der kollegiumsinternen Vorbereitungsstage in den Sommerferien gemeinsam im Schulteam nach Möglichkeiten gesucht, um die ukrainischen Kinder besser in den gesamten Schulbetrieb zu integrieren. Daraus ist die Idee der Klassenbesuche und punktuellen Schulung in unseren Regel-

«Mir fällt auf, dass die Primarschulbildung in der Schweiz im Vergleich zur Ukraine in erster Linie darauf abzielt, das Potenzial jedes Kindes auszuschöpfen.»

klassen entstanden, auch wenn viele Kinder nach dem Wechsel in die Regelklasse später nicht mehr in unserer Bitziusschule bleiben werden. Als verantwortlicher Schulleiter bin ich unglaublich stolz auf unser Schulteam und zusätzlich sehr emotional berührt, dies gegen Ende meiner Berufskarriere in dieser Art spüren und erleben zu dürfen.

M.L. – Neben der Arbeit als Klassenlehrerin in der Integrationsklasse unterrichte ich den Basis-DaZ-Kurs für die ukrainischen Kinder. Da sie parallel dazu den Unterricht in Schweizer Klassen besuchen, sehe ich, auf welche Schwierigkeiten sie beim Lernen und bei den Hausaufgaben stossen. Auch Schweizer Lehrpersonen schreiben mir und

bitten mich, den Kurs für ukrainische Kinder fortzusetzen. Schliesslich ist das Lernen in der Schule kein Gang zum Supermarkt, wo ein Mindestwortschatz ausreicht. Zudem besuchten mehrere ukrainische Kinder während der Pandemie während mehr als einem Jahr keine ukrainische Schule – eine verlorene Zeit. Ausserdem stammen die Kinder aus verschiedenen Regionen der Ukraine und einige Schulen dort sind wirklich nicht so gut. Ich war überrascht festzustellen, dass viele Kinder nicht wissen, wie man mit Verbtabelle arbeitet, grammatikalische Symbole nicht kennen, einen Text nicht strukturieren können und Aufgaben selbst in ihrer Muttersprache kaum verstehen.

Meine Erfahrung ist, dass von 13 Kindern nach einem 12-wöchigen Kurs nur drei Schülerinnen bereit waren, in die Schweizer Regelklasse zu wechseln. Und mit diesen Kindern führe ich auch Zusatzunterricht durch. Kinder der IK-Klasse besuchen oft den Schweizer Unterricht unserer Schule.

Wie reagierten die anderen Kinder der Schule und das Kollegium Bitzjus?

M.L. – Als ich in die Schule kam, schrieben Schweizer Kinder ein Plakat an die Tür «Willkommen, Ukrainerinnen und Ukrainer! Wir haben auf euch gewartet!» Sie hatten von Hand eine Girlande gebastelt, trugen Lieder vor und brachten süsse Geschenke, auch zu Weihnachten. Heute spielen Kinder in der Pause immer zusammen. Sie streiten sich, versöhnen sich... Zusammen spielen sie Streiche im Esszimmer und springen und hüpfen in der Tagesbetreuung. Wir organisieren viele verschiedene Sport-, Kreativ- und Konzertveranstaltungen in unserer Schule. Und wir arbeiten immer als Team. Ich übertreibe nicht: Die schweizerischen Mädchen und Knaben haben die ukrainischen Kinder sehr liebevoll in ihre Schulfamilie aufgenommen.

In derselben Klasse wird altersdurchmischt und integrativ unterrichtet? Wie stemmen Sie diese vielseitigen Erwartungen im Team?

M.L. – Die positiven Momente meiner Arbeit bestehen nicht aus den grossen Erfolgen meiner Schülerinnen und Schüler, die schnell in die Schweizer Klassen gewechselt sind. Stattdessen erzähle ich lieber von den kleinen Erfolgen der schwächeren Schüler*innen. In meiner Klasse gibt es ein sechsjähriges Mädchen, das ihre allerersten Wörter auf Deutsch gelesen und geschrieben hat. Ukrainische Buchstaben kannte sie überhaupt nicht. Ich habe auch einen Jungen in der Klasse, der anfänglich disziplinarische Probleme hatte. Jetzt unterstützt er die jüngeren Kinder bei den Aufgaben. Meine Kinder haben das Singen von Weihnachtsliedern mit den Schweizer Kindern so genossen, dass sie ihr ukrainisches Lied sowie fünf weitere

Lieder gelernt haben. In ihren Familien sind sie die Hauptübersetzer*innen. Der erste Erfolg eines Schulkindes ist ein Glücksmoment für die Lehrperson: Endlich gelingt es! Mein Lieblingswort ist «gelingt!»

Natürlich gab es auch Tiefpunkte. Es gab Missverständnisse mit einigen Eltern und Momente der Verzweiflung. Aber Herr Schenk schenkte mir immer die nötige Geduld und Aufmerksamkeit, um mir in allen Belangen zu helfen.

Mir fällt auf, dass die Primarschulbildung in der Schweiz im Vergleich zur Ukraine in erster Linie darauf abzielt, das Potenzial jedes Kindes auszuschöpfen. An unserer Schule finden Konferenzen statt, an welchen wir neue Methoden und Programme diskutieren und wie sie für unsere Schule angepasst werden können. Im Bildungsprozess liegt der Schwerpunkt auf der Persönlichkeit des Einzelnen.

Gibt es Ihrerseits Erwartungen oder «optimale Szenarien», wie es mit der Klasse weitergehen könnte?

U.S. – Die Kinder wurden nun im 2. Semester in die Regelklassen an ihrem Wohnort eingeschult und besuchen an den Nachmittagen bei uns im Schulhaus Bitzjus bei Mariia Lutz die Basiskurse DaZ (Deutsch als Zweitsprache). Der letzte Schultag vor der Sportferienwoche war sehr berührend, die Emotionen waren unglaublich gross. Viele Tränen flossen aus Dankbarkeit, wegen Abschied und Trauer und grosser Rührung, weil die für alle bereichernde gemeinsame Zeit nun zu Ende ging. Die IK-Klasse wartet auf den Zuzug neuer Kinder, damit sie weitergeführt werden kann. Und wie schon erwähnt, dürfen wir unsere Praxiserfahrungen in eine städtische Fachgruppe einbringen, welche die Weiterentwicklung der IK-Klassen in der Stadt Bern zum Ziel hat.

M.L. – Es war eine tolle Erfahrung, gutes Teamwork. Grundsätzlich sollte der Entscheid der Auflösung einer IK-Klasse situativer erfolgen. Nun, da es so weit gekommen ist, würde ich mir wünschen, dass auch alle anderen ukrainischen Schulkinder im Kanton Bern von einer solchen Klasse profitieren können. Ich möchte diese Kinder in der Schule unterstützen und würde den Lehrpersonen gerne beratend zur Seite stehen. Die Kinder (und ihre Familien) haben noch einen langen Weg der Integration vor sich: Sie sollten weiterhin Deutsch lernen und brauchen in allen Fächern Unterstützung beim Lernen und bei der Kommunikation mit den Eltern und Lehrpersonen.

Vielen Dank für das Gespräch! ■

Warum der Gesetzgeber für die Erziehung der Jugend sorgen muss

Aristoteles war der Gründer des Lyzeums, in seinen Schriften zu Ethik und Politik finden sich viele Ausführungen zur Erziehung der Griechen – aber nicht der Griechinnen. Von Liselotte Lüscher



Aristoteles, diesem Grossen aus der Griechischen Antike, werde ich natürlich nicht gerecht, wenn ich nur seine Ideen zur Erziehung der männlichen Jugend anschau und aus dem Zusammenhang herauspicke. Aber mich begann zu interessieren, ob es Gedanken gibt bei ihm, die heute noch aktuell sind. Meine Frage war: Gibt es in der Erziehung zeitübergreifende Ideen, die nicht untergehen, sondern immer wieder auftauchen.

Aristoteles war Schüler und Mitarbeiter Platons. Er trat als 17-Jähriger in dessen Akademie in Athen ein und blieb dort bis Platon starb. Unter seinen wahrscheinlich ungefähr 200 Schriften widmet sich keine speziell der Pädagogik, doch war er selber als Erzieher tätig. Er unterrichtete den späteren König Alexander von Makedonien und gründete später in Athen eine eigene Schule der Philosophie, das Lyzeum.

Privatschulen schaden

Aussagen zu Erziehung und Unterricht finden sich vor allem in seinen Schriften zu Ethik und Politik. Hier findet sich zum

Beispiel die von mir aus immer noch gültige Aussage, dass «[...] der Gesetzgeber vor allem für die Erziehung der Jugend sorgen muss [...]». Denn wenn dieses nicht geschieht, schadet es den Verfassungen, da die Staaten im Einklang mit ihrer jeweiligen Verfassung verwaltet werden müssen.»

Und ebenso etwas weiter unten: «Da aber der ganze Staat nur einen Zweck hat, so muss zweifellos auch die Erziehung eine und dieselbe für alle und die Sorge für sie eine gemeinsame sein, keine private, [...] wo jeder für sich die Erziehung seiner Kinder besorgt und ihnen [...] privaten Unterricht geben lässt». Dass der Satz mehr als 2000 Jahre alt ist, erstaunt mich schon. Vor allem im Nachgang zur Corona Epidemie wurde in den Medien wieder häufiger davon gesprochen, dass Eltern Homeschooling der staatlichen Schulung vorzögen.

Mass und Mitte

Erziehung muss nach Ansicht von Aristoteles früh einsetzen, denn der Mensch muss sich Verstandes- und Charaktertugenden

aneignen. Seine Anlage und das Lernen allein genügen nicht, um bei ihm Charakter und Verstand auszubilden. «Die Funktion der Klugheit besteht darin, die Mitte zu wählen» oder: «Wer alles flieht und fürchtet und nirgends standhält, wird feige, wer aber nichts fürchtet und auf alles losgeht, wird tollkühn. Ebenso wird, wer jede Lust genießt und sich keiner Lust enthält, unmässig, wer aber jede Lust meidet [...] wird unempfindlich».

Das Prinzip der Mitte gilt also für die Verstandestugenden wie für die Charaktertugenden. Lernen ist einfach gesagt eine Bewegung vom Unvollkommenen zum Besseren, damit zur Mitte. Das sind Gedanken, die auch aus heutiger Sicht recht verständlich erscheinen.

Exklusion der Frauen

Bei Aristoteles sind Menschen oder Kinder aber ausschliesslich Männer oder Knaben. Die Frauen werden in Überlegungen zur Erziehung nicht einbezogen. Das wird hier und da aus Äusserungen wie diesen klar: «Darum sollten die Spiele vorwiegend eine Nachahmung dessen sein, womit sich die Kinder dereinst als Männer beschäftigen werden.» Das Verhältnis zwischen den Geschlechtern beschreibt er als ein Herrschaftsverhältnis, es habe die Merkmale einer Aristokratie. Ausnahmen gebe es, wenn die Frau ein reiches Erbe mitgebracht habe, dann sei dies aber der Grund für ihre Überordnung und nicht ihr «charakterlicher Wert». Doch innerhalb dieser Struktur gibt es wenigstens die Freundschaft zwischen Mann und Frau als «Naturgegebenheit».

Frauen, Kinder und Sklaven hatten zur Zeit von Aristoteles kein Bürgerrecht, nur erwachsene Männer waren Bürger mit Bürgerrechten. Aristoteles hatte einen Sohn und eine Tochter. Mit der Mutter seiner Tochter – seine rechtmässige Frau war verstorben – war er nicht verheiratet. Seine «Nikomachische Ethik» hat er nach seinem Sohn benannt, der Nikomachos hiess.

Aristoteles ist 384 Jahre vor Christus geboren und mit 62 Jahren gestorben, kurz nach seiner Flucht aus Athen. Die Athener mochten die Makedonier nicht und als König Alexander starb, den Aristoteles unterrichtet hatte und der ihn protegierte, war er in Athen nicht mehr geduldet. ■

Liselotte Lüscher ist Erziehungswissenschaftlerin. Als ehemalige Lehrerin kennt sie das Schulwesen; seit vielen Jahren beschäftigt sie sich mit diesem auch wissenschaftlich und politisch. Sie promovierte zur Geschichte der Schulreform in der Stadt Bern, war Lehrbeauftragte am Pädagogischen Institut der Uni Bern und Mitglied im Berner Stadtrat.

AM 14. JUNI STREIKEN WIR!

- Weil Frauen nach wie vor weniger verdienen als Männer
- Weil es existenzsichernde Renten braucht
- Weil Frauen einen Grossteil der unbezahlten Care-Arbeit leisten
- Weil familienkompatible Arbeitszeiten und eine Arbeitszeitreduktion dringend notwendig sind
- Weil sexuelle Belästigung am Arbeitsplatz für viele FLINTA-Personen zum Alltag gehört
- Weil Gleichstellung einen starken Service Public braucht

Wir fordern: **mehr Geld, mehr Zeit, mehr Respekt!**

BIST DU BEREIT?

Sei dabei und trage den feministischen Streik am 14. Juni in deinen Betrieb, deine Schule und auf die Strasse!

10:46 Uhr Wir sind wütend!

13:33 Uhr Wir kreuzen die Arme!

15:24 Uhr Alles steht still!

10:46 Uhr Die Rentenlücke zwischen Frauen und Männern über das ganze Erwerbsleben liegt bei unglaublichen 34,6%. Frauen arbeiten durchschnittlich jeden Tag 2 Stunden und 46 Minuten oder von 8 bis 10:46 Uhr, ohne dass es für ihre Rente zählt!

13:33 Uhr Die gesamte Einkommenslücke zwischen Frauen und Männern (inkl. unbezahlte Arbeit und Teilzeitarbeit) beträgt 43,2%. Auf einen Arbeitstag gerechnet, beträgt dieser Unterschied 3 Stunden und 27 Minuten. Das bedeutet: Ab 13:33 Uhr arbeiten wir ohne zusätzliches Einkommen.

15:24 Uhr Ausgehend von einem «regulären» Lohnarbeitstag bis 17 Uhr arbeiten Frauen angesichts des Lohnunterschieds zu den Männern (2020: 18%) ab 15:24 Uhr gratis.



Retouren an: vpod, Postfach 8279, 8036 Zürich

AZB
P.P. / Journal
CH-8036 Zürich
Post CH AG