

**AMV**

**aktuell**

2010

3

Aargauer Mittelschullehrerinnen-  
und Mittelschullehrer-Verein

## Der AMV-Vorstand

### Präsident

Thomas Dittrich  
Badstrasse 33  
5200 Brugg  
Tel 056 442 65 78  
thomas.dittrich@kanti-baden.ch

### Vizepräsidentin

Sarah Siksou  
Stadtbachstrasse 56  
3012 Bern  
Tel 031 301 59 87  
sarah.siksou@alte-kanti-aarau.ch

Michael Bouvard  
Am Kreuzliberg 1  
5400 Baden  
Tel 056 221 08 57  
michael.bouvard@alte-kanti-aarau.ch

Thomas Müller  
Rütistrasse 34  
5400 Baden  
Tel 056 493 20 15  
thomue@solnet.ch

### Vizepräsident

Patrik Hunziker  
Kirchbergstrasse 10  
5024 Küttigen  
Tel 062 827 47 67  
patrik.hunziker@nksa.ch

Britta Holden  
Chlosterbrüel 9  
5430 Wettingen  
Tel 056 426 49 61  
hob@kswe.ch

Philippe Wampfler  
Riedgrabenweg 49  
8050 Zürich  
Tel 078 704 29 29  
wap@kswe.ch

---

### Redaktionsteam

Philippe Wampfler  
Britta Holden

### Technische Produktion

Philippe Wampfler

Redaktionsschluss AMV-aktuell 11/1: 31. Januar 2011

# Inhaltsverzeichnis

<i>Philippe Wampfler</i> Editorial	2
<i>Thomas Dittrich, Philippe Wampfler</i> Kurz und bündig – Das Wichtigste im Überblick	3
<i>Thomas Dittrich</i> Vernehmlassung <i>Checks und Aufgabensammlung</i>	6
<i>Sarah Siksou</i> Ist Herr Forneck auf dem Holzweg?	9
<i>Sarah Siksou und Thomas Dittrich</i> Kritische Anmerkungen zum neuen WMS-Lehrplan	12
<i>Thomas Dittrich</i> Bildungs- und standespolitische Auslegeordnung des neuen Präsidenten	19
<i>Patrik Hunziker und Thomas Dittrich</i> Stellungnahme gegen den Entwurf der LDLP-Teilrevision	28
<i>VSG und empiricon</i> Attraktivität des Mittelschullehrerberufs	37
<i>Philippe Wampfler</i> Rezension Ludwig Hasler: Des Pudels Fell	45
<i>Thomas Müller und Lilian Sandmeier Mijatovic</i> Portrait AMV-Mitglied Lilian Sandmeier Mijatovic	48
<i>Ludwig Hasler</i> Gymnasium in der Krise	50

## Editorial

*Liebe Leserin, lieber Leser*

*Die AMV-aktuell-Hefte haben verschiedene Funktionen: Primär ist es eine Möglichkeit des Vorstands, seine Arbeit in verschiedenen Kommissionen, die Ergebnisse seiner Sitzungen, Erkenntnisse aus seiner Lektüre, Entwicklungen in der Bildungspolitik sowie gewerkschaftliche Anliegen den Mitgliedern des AMVs mitzuteilen. Die Lektüre soll Lehrpersonen an den aargauischen Mittelschulen diesbezüglich auf dem neuesten Stand halten und zeigen, womit sich der Vorstand beschäftigt.*

*Die Hefte haben aber auch eine politische Funktion: Sie werden an eine Reihe von Entscheidungsträgerinnen und -träger in der (bildungs)politischen Landschaft verschickt – in der Hoffnung, die Anliegen des AMV zu verdeutlichen und zu begründen.*

*Und zuletzt handelt es sich auch um ein institutionelles Gedächtnis: Wir drucken hier Vernehmlassungsantworten und Briefe ab, welche dadurch archiviert werden und wieder abgerufen werden können, wenn wir ein ähnliches Thema behandeln.*

*Diese drei Funktionen dürften die Entstehung einiger der oft auch etwas längeren Texte in diesem Heft erklären. Eine wichtige Bemerkung sei aber noch angefügt: Die Mitglieder des Vorstands führen viele Gespräche mit ihren Kolleginnen und Kollegen an den einzelnen Schulen, um herauszufinden, wie die Mitglieder des AMV über die aktuellen Themen denken. Dennoch kann es sein, dass in den AMV-aktuell-Heften Meinungen zum Ausdruck kommen, die nicht alle AMV-Mitglieder teilen. Das kann gerade auch bei Autorinnen und Autoren der Fall sein, die dem Vorstand nicht angehören. So können Auseinandersetzungen zu wichtigen Themen entstehen – auch wenn es nicht unser Anliegen ist, mit den Texten im Heft zu provozieren. Sollte sich aber jemand herausgefordert fühlen, freuen wir uns, wenn Einwände so formuliert werden, dass wir sie in einem der nächsten Hefte abdrucken können!*

*Ich lade Sie ein, in diesem Heft nicht nur Vernehmlassungsantworten zu studieren, sondern auch das Denken des neuen Präsidenten des AMV besser kennen zu lernen*

*Philippe Wampfler*

## **Kurz und bündig** Das Wichtigste im Überblick

*von Thomas Dittrich und Philippe Wampfler*

### **Teilrevision LDLP**

Der Entwurf für eine Teilrevision des LDLP sieht für die Lehrpersonen an den Mittelschulen eine deutliche – bei den Instrumentallehrkräften eine massive – Verschlechterung der Lohnperspektive vor. Für den AMV verfehlt der Entwurf in Bezug auf die Mittelschulen seine Ziele, zu denen insbesondere eine Verbesserung der Marktsituation für Lehrpersonen gehört. Zudem trägt der Entwurf den Zusatzbelastungen für Gymnasiallehrpersonen in den letzten 10 Jahren keine Rechnung. Der AMV unterstützt den einzelnen Schulen und andere Partner bei inhaltlichen Fragen zur Vernehmlassungsantwort aktiv.

*Argumentarium Seite 28*

### **Bildungsraum Nordwestschweiz 1**

An der Tagung Mittelschulen vom 22. Oktober 2010 in Olten stellte die Arbeitsgruppe Mandat 3, Schulhausmatur und Leistungstests, ihren Vorschlag zur Ausweitung der Schulhausmatur in den vierkantonalen Bildungsraum Nordwestschweiz (Kantone AG, BL, BS, SO) vor. Die erarbeitete Vorlage lehnt sich an das bestehende Aargauer Modell an, sieht aber zusätzlich vor, auch die Schwerpunktfächer schulhausintern identisch prüfen zu lassen. Da-

gegen würde auf die vorgängige Festlegung einer gültigen Notenskala verzichtet. Das Echo der an der Tagung teilnehmenden Rektoren und Vertreter der Mittelschullehrerverbände war überwiegend positiv. Der AMV hat sich zu einzelnen Punkten kritisch geäußert, stellt aber das Projekt Schulhausmatur per se nicht in Frage. Der vierkantonale Regierungsratsausschuss wird voraussichtlich Ende Jahr über die Umsetzung entscheiden. Für den Kanton Aargau dürfte sich bis zur nächsten Revision der kantonalen Maturitätsverordnung vorläufig nichts ändern.

### **Bildungsraum Nordwestschweiz 2**

An derselben Tagung wurde das Projekt Leistungstests/Checks an Mittelschulen, ebenfalls im Rahmen des Mandats 3, mit einer Podiumsdiskussion lanciert. Dabei wurde zuerst das Projekt Leistungstests und Abschlusszertifikate an den Volksschulen vorgestellt, welches schon weit fortgeschritten ist. In der anschließenden Podiumsdiskussion meldeten sich verschiedene kritische Stimmen zu Wort. Insbesondere Urs Moser vom Institut für Bildungsevaluation der Universität Zürich sprach sich dezidiert gegen multifunktionale Leistungstests aus. Er erachtet bereits die Weitergabe der Testresultate an Schulleitungen als pro-

blematisch. Checks können demnach nur dann sinnvoll eingesetzt werden, wenn sie pädagogischen Zwecken dienen. Der AMV wird in der Arbeitsgruppe Mandat 3 / Leistungstests vertreten sein.

### **Vernehmlassung des AMV zu »Checks und Aufgabensammlungen an Aargauer Schulen«**

Der Regierungsrat des Kantons Aargau plant die Einführung von optimierten Leistungstests an den Aargauer Schulen. Dies betrifft gemäss Vernehmlassungstext in erster Linie die Volksschulen (2., 6., 8. und 9. Schuljahr). In der Vorlage wird mehrmals darauf hingewiesen, dass solche Checks auch an den Gymnasien vorgesehen seien. Dementsprechend haben wir uns zu einer Stellungnahme veranlasst gesehen. Der AMV-Vorstand stellt sich nicht grundsätzlich gegen die Einführung von Leistungstests an den Gymnasien, sofern zwei Voraussetzungen erfüllt sind: 1. Die Lehrkräfte entscheiden freiwillig, ob sie mit ihren Abteilungen an einem Leistungstest teilnehmen wollen oder nicht; 2. Die Lehrkräfte entscheiden selber, was mit den erzielten Testresultaten passiert und was nicht. Damit hat der AMV-Vorstand seine Grundposition auch im Hinblick auf das Mandat 3 im Bildungsraum Nordwestschweiz (vgl. Bildungsraum 2) formuliert.

*Vernehmlassungsantwort S. 6*

### **Neuordnung Maturaprüfungen**

Am 21. Oktober 2010 teilte Kathrin Hunziker, Abteilungsleiterin Mittelschulen BKS, den Rektoren mit, dass mit der Neuordnung der Maturaprüfungen auf Schuljahr 2011/2012 das Ergänzungsfach weiterhin geprüft wird - neu aber mündlich anstatt schriftlich. Diese Beibehaltung der Ergänzungsfachprüfung entspricht der Forderung des AMV (vgl. AMV-aktuell 2010/2).

### **Mehr Schülerinnen und Schüler an den Aargauer Gymnasien 1**

Gemäss der vom Kanton durchgeführten Befragung zur Situation der Aargauer Schulabgängerinnen und Schulabgänger am Ende der Volksschulzeit, STEP I, hat sich in den letzten zwei Jahren der Anteil der Gymnasiasten sowohl absolut wie auch prozentual merklich erhöht. Traten 2008 noch 14.3% der Volksschulabsolventinnen in ein Gymnasium ein, lag ihr Anteil 2010 bei 17.6%. Hauptgrund dürfte die Umstellung der Übertrittsbedingungen sein (Fricktaler Modell). Damit ist im 4. Bezirksschuljahr bereits am Ende des 1. Quartal der Eintritt ins Gymnasium gesichert, sofern in den zählenden Fächern ein Notendurchschnitt von 4,7 erreicht wurde. Dies dürfte einige Volksschüler dazu veranlassen, auf die Suche nach einer Lehrstelle zu verzichten.

## **Mehr Schülerinnen und Schüler an den Aargauer Gymnasien 2**

Aus der Mittelschulprognose 2010 – 2020 geht hervor, dass der Kanton aufgrund eines mittleren Szenarios bis zum Schuljahr 2013/14 mit einem weiteren beachtlichen Anstieg der Gymnasiasten an unsere Schulen rechnet. Danach dürften die Schülerzahlen wieder leicht zurückgehen, sich aber bis im Jahr 2020 immer noch über dem heutigen Niveau bewegen. Quelle: <http://www.ag.ch/staag>

## **Vernehmlassung des AMV zu »Stärkung der Volksschule Aargau«**

Nach der Ablehnung des Bildungskleblattes durch den Aargauer Souverän am 17. Mai 2009 hat nun der Regierungsrat des Kantons Aargau mit der Vorlage zur »Stärkung der Volksschule Aargau« ein bescheideneres Nachfolgeprojekt in die Vernehmlassung geschickt. Im Zentrum steht die Systemumstellung von 5/4 auf 6/3. Neben einem

zweijährigen Kindergartenobligatorium werden zudem verschiedene Entlastungsmassnahmen im Volksschulbereich vorgeschlagen. Darunter eine Zusatzlektion für Schulen in einem Umfeld mit erheblicher sozialer Belastung. Der AMV-Vorstand hat sich zur Vorlage geäussert, soweit sie den Mittelschulbereich tangiert. Dabei wurde insbesondere der Sorge Ausdruck verliehen, dass gemäss vorliegendem Paket die begabten Schülerinnen und Schüler nicht mehr wie bis anhin ihren Möglichkeiten entsprechend gefördert werden könnten. So wird beispielsweise aus der regierungsrätlichen Vorlage nicht ersichtlich, wie das fehlende 4. Jahr auf Stufe Sekundarschule 1 im Hinblick aufs Gymnasium durch geeignete Begleitmassnahmen aufgefangen werden soll. Ohne gezielte Nachbesserungen der Vorlage rechnen wir nach der Systemumstellung mit einem Leistungsabfall der ans Gymnasium übertretenden Bezirksschülerinnen und Bezirksschüler.

## Einführung von »Checks und Aufgabensammlung an Aargauer Schulen«

Vernehmlassungsantwort des AMV

**Der AMV-Vorstand äusserst sich zum vorliegenden Anhörungsbericht. Demgemäss sollen in den Fächern Deutsch, Mathematik, Französisch, Englisch und Naturwissenschaften auch an den Mittelschulen Leistungstests eingeführt werden (vgl. Anhörungsbericht 5.1). Die Stellungnahme des AMV bezieht sich auf grundsätzliche Überlegungen, soweit sie auch für die Einführung von Leistungsprüfungen an Mittelschulen als relevant erachtet werden.**

von *Thomas Dittrich*

Wir machen zu Beginn unserer Überlegungen auf das folgende Zitat von Peter Bonati, einem ausgewiesenen Fachmann der gymnasialen Bildung, aufmerksam:

*Obwohl die Standards hohe Qualitäten haben, sind sie konzeptionell noch nicht ausgereift und die Behörden erwarten mehr von ihnen, als sie leisten können.<sup>1</sup>*

Dies gilt offensichtlich um so eher, je höher die Schulstufe ist, über die wir hier sprechen. Ein Umstand, der auch im Anhörungsbericht nicht verschwiegen wird, wenn dort unter 3.1 zu lesen ist: »Die Vorteile eines Tests sind insbesondere auch in unteren Schuljahren zu nutzen.«

Der AMV-Vorstand stellt sich nicht grundsätzlich gegen die Einführung von Leistungstests. Diese sollten aber an den Gymnasien zwin-

gend zwei Geboten gehorchen:

1. Primat der Pädagogik, d.h. die Lehrkräfte entscheiden, was mit den Testresultaten geschieht;
2. Freiwilligkeit in der Anwendung.

Im Anhörungsbericht wird auf die internationale Beachtung von Check 5 auf der Stufe der 5. Primarschule und die hohe Akzeptanz bei den entsprechenden Primarschullehrkräften hingewiesen. Mithin wird der Erfolg von Check 5 als Blaupause für die Einführung weiterer Leistungstests auch auf anderen Schulstufen herangezogen. Dem ist hinzuzufügen, dass die hohe Akzeptanz von Check 5 in erster Linie mit der bisherigen Freiwilligkeit des Instruments kombiniert mit dem Druck der Eltern in Sachen Schulübertritt kausal zusammenhängt. Ohne Nennung die-

<sup>1</sup> In: P. Labudde (2007): Bildungsstandards am Gymnasium. Korsett oder Katalysator?, Bern: hep-Verlag, S. 53.

ser Tatsache erscheint uns die Propagierung des Erfolgs von Check 5 unlauter. Für das Gymnasium Aargau sind zwei Lehren daraus zu ziehen. Entspricht ein Instrument einem echten Bedürfnis der Lehrerschaft und ist der Einsatz freiwillig, ist auch auf dieser Stufe mit einer hohen Akzeptanz zu rechnen. Wir fordern deshalb an dieser Stelle vor der Einführung von Leistungstests an unseren Gymnasien das BKS zu einer Perspektivenumkehr auf. Das BKS sollte seine bisherige Rolle als Verfügungsinanz kritisch überdenken, und sich künftig wo möglich bzw. nötig vermehrt als Dienstleister – im Dialog mit den Lehrpersonen - positionieren. Den Gymnasien sind auf der Grundlage dieses Perspektivenwechsels attraktive und ausgereifte Testangebote zu unterbreiten, so dass die Lehrkräfte von sich aus den Nutzen erkennen und das Angebot annehmen. Wir gehen davon aus, dass insbesondere unter den Junglehrkräften und bei ausländischen Kollegen, die kein Gymnasium in der Schweiz absolviert haben, dieses Angebot einem Bedürfnis entspricht und unter den genannten Voraussetzungen auch rege in Anspruch genommen wird. Schliesslich weisen wir an dieser Stelle darauf hin, dass mit der Einführung der Schulhausmatur an den Aargauer Gymnasien bereits ein griffiges Instrument installiert wurde, welches einen Niveau- und Leistungsvergleich innerhalb und zwischen den Schulen erlaubt. Die obligatorische

Einführung von Leistungstests ist deshalb sachlich nicht zwingend.

Angesichts der Tatsache, dass bis jetzt nur wenige Erfahrungen zu Leistungstests auf Gymnasialstufe vorliegen (insbesondere Kanton Basellandschaft) und die dort erzielten Resultate je nach Fachbereich sehr unterschiedliche Qualitäten aufweisen bis hin zur Unbrauchbarkeit, erscheint uns die flächendeckende Einführung von Leistungstests im gesamten Bildungsraum auf Stufe Gymnasium mehr als verfrüht. Dazu ist der Bildungsauftrag der Gymnasien, das Erreichen der Studierfähigkeit mit den aktuell bei uns weilenden Schülerinnen und Schülern, zu ernst. Für Experimente mit ungewissem Ausgang gibt es keinen Platz. Studien wie EVAMAR II, HSGYM, PGYM stellen allesamt keinen umfassenden Handlungsbedarf auf Stufe Gymnasium fest. Um so mehr erstaunt der Drang auf bildungsbürokratischer Seite, den Acker Gymnasium Aargau tiefgreifend umzupflügen und damit die Zerstörung von gewachsenen und insgesamt bewährten Schulstrukturen in Kauf zu nehmen. Wir weisen an dieser Stelle nochmals nachdrücklich darauf hin, dass mit der Einführung der Schulhausmatur die Ressourcen der Gymnasiallehrkräfte über Massen bereits beansprucht worden sind, ohne dass hier seitens des Kantons bis jetzt dieser Zusatzbelastung Rechnung getragen worden wäre (vgl. Schreiben AMV an RR Hürzeler vom 25. Januar 2010). Wie dies mit der vom Kan-

ton Aargau im Rahmen der LDLP- und VALL-Teilrevision 2010 verkündeten Zielsetzung einer Verbesserung der Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte einhergehen soll, bleibt für uns unter den gegebenen Bedingungen schlicht nicht nachvollziehbar.

Die im Anhörungsbericht erwähnten Aufgabensammlungen sind auf gymnasialer Stufe nur bedingt einsetzbar, da in verschiedenen Fachbereichen nur ein begrenzter Fundus an stufengerechten Prüfungsfragen zur Verfügung steht. Mit dem Verbreiten dieser Aufgaben im Rahmen einer Aufgabensammlung wird deshalb dem angeblich nicht beabsichtigten »teaching to the test«, im Ex-

tremfall gar dem »teaching the test« Vorschub geleistet. Dies ist unter allen Umständen zu verhindern. Zentrale Kompetenzen an einem Gymnasium - sie lassen sich mit Stichworten wie Reflektieren, Einordnen, Werten und Vernetzen von erworbenem Wissen bzw. sich erschliessenden Zusammenhängen umschreiben - lassen sich zudem mit Checks nur bedingt sinnvoll prüfen. Sie könnten in einer gymnasialen Aufgabensammlung aber angeregenden Charakter haben, stellen sie doch den entscheidenden Mehrwert der gymnasialen Ausbildung im Vergleich zum berufsschulischen Bildungsweg dar.



**VINDOC**  
WEINE AUS DEM LANGUEDOC

Grösste Auswahl  
südfranzösischer Weine  
und Spezialitäten

VINDOC Geschenke-Boutique  
Keramik, Bilder, Karten  
modische EM-EL Handtaschen

VINDOC M.+ H. Lindegger Neue Stockstrasse 31 CH-5022 Rombach	T 062 827 23 21 F 062 827 23 16 info@vindoc.ch www.vindoc.ch	Öffnungszeiten Mi, Do, Fr 14.00 – 18.30 h Sa 9.00 – 16.00 h
---	---	--

## Ist Herr Forneck auf dem Holzweg?

Stellungnahme zu einem Vorschlag von Hermann Forneck

**Herrn Fornecks Artikel in der NZZ am Sonntag vom 22.10.2010 hat bei einer ganzen Reihe von Lehrpersonen für Kopfschütteln gesorgt, einerseits wegen der realitätsfremden Darstellung des Berufs, andererseits wegen des fragwürdigen Zusammenhangs, den Herr Forneck zwischen Berufsattraktivität und Karriereleiter herzustellen versucht. Wir drucken einen LeserInnenbrief dazu ab.**

*von Sarah Siksou*

*Die seltsame Logik zeigt sich schon im Titel des Beitrag: »Der Lehrerberuf ist unmodern und muss attraktiver werden.« Damit behauptet Herr Forneck, dass die Attraktivität eines Berufs in erster Linie davon abhängt, wie modern er ist. Was ist denn ein »moderner« Beruf? Seine Definition von »modern« wird denn auch sehr schnell klar: klare hierarchische Strukturen gepaart mit Aufstiegsmöglichkeiten. Wegen der fehlenden Aufstiegsmöglichkeiten sieht Herr Forneck folglich keine Möglichkeiten für junge Menschen, den Lehrerberuf als attraktiv zu sehen. Damit ist also das Profil der angehenden Lehrperson klar: Sie identifiziert sich voll und ganz mit einem System, in dem Aufstiegchancen und Karriereleitern dominieren, in dem sie sich von der Position einer untergebenen Person zu der einer führenden emporkämpfen muss. Herr Forneck sieht in der aktuellen Berufsstruktur, die er als unmodern bezeichnet, das »langfristige Problem des Lehrermangels«.*

*Ist es nicht bedenklich, dass die Attraktivität eines Berufs auf das blosse Vorhandensein von Aufstiegchancen und Karriereleitern reduziert wird? Ausserdem stellt sich die Frage, ob die zeitgemässe Führung einer Schule und eines Kollegiums wirklich ein klassisches – also vertikales – System von Vorgesetzten und Untergebenen in einer durchstrukturierten Hierarchie braucht. Sowohl der ehemalige Rektor der Neuen Kantonsschule Aarau, Daniel Siegenthaler, als auch Professor Hans Wüthrich vertreten hier eine andere Sichtweise<sup>2</sup>, die mit den Berufsaufgaben von Lehrpersonen viel kompatibler scheint: Sie gehen beide von intrinsisch motivierten Arbeitskräften aus, die also grundsätzlich engagiert sind. Sie plädieren nicht für den klassischen Top-Down-Ansatz, sondern für eine Führung, welche die Mitarbeitenden in Entscheidungsprozesse miteinbezieht. Damit ist deren Akzeptanz im Lehrkörper und folglich auch deren Umsetzung viel eher gewährleistet. Beide gehen von einer Schule aus, in der die Lehrpersonen viel Eigenverantwortung übernehmen wollen. Und wie Herr Forneck selbst sagt, ist der*

<sup>2</sup> siehe auch: AMV-aktuell 2009/1 und Prof. Dr. H. Wüthrich et al. (2009): Musterbrecher. Führung neu leben. 3. Aufl. Wiesbaden: Gabler-Verlag.

*Lehrerberuf von Anfang an mit einem Mass an Selbstbestimmung und Herausforderungen verknüpft, die man nur in wenigen Feldern der Berufswelt vorfindet. Forneck behauptet, dass mit einer »moderneren« Ausgestaltung des Lehrerberufs der Lehrermangel behoben werden kann, blendet dabei aber aus, worum es bei der sinkenden Attraktivität des Lehrberufs heute eigentlich geht und welche Gefahren mit einer Hierarchisierung an der Schule verbunden sind. Wüthrich weist unmissverständlich darauf hin: »Durch die unreflektierte Übernahme vermeintlich professioneller Führungsmuster aus der Wirtschaft droht die Gefahr, dass gerade im Bildungsbereich die Prioritäten falsch gesetzt werden.«*

*Fragt man die Lehrpersonen, was für ihre Berufszufriedenheit und ihre Motivation entscheidend ist, rangieren die Aufstiegschancen mit grosser Wahrscheinlichkeit nicht an erster Stelle. Wichtig ist, dass sie die Rahmenbedingungen vorfinden, die eine optimale Betreuung, Ausbildung und Förderung der Schülerinnen und Schüler ermöglichen. Zu diesen Rahmenbedingungen gehören sicherlich die Klassengrösse und -zusammensetzung (eine überschaubare Klasse macht es eher möglich, die einzelnen Schülerinnen und Schüler sinnvoll individuell zu fördern und ein geeignetes Spektrum an Unterrichtsmethoden einzusetzen, als eine zu grosse), ein genügendes Mass an Autonomie, ein respektvoller und wohlwollender Umgang aller Mitglieder der Schulgemeinschaft miteinander und nicht zuletzt eine Kultur des Vertrauens an der Schule, d.h. ein Umfeld, das grundsätzlich davon ausgeht, dass die Lehrperson ihren Arbeitsauftrag nach bestem Wissen und Gewissen erfüllt, ohne ständig kontrolliert zu werden. Wie Prof. Wüthrich sagt, ist natürlich grenzenloses Vertrauen eine Utopie, aber eine zu enge Führung torpediert sich selbst, wenn sie auf vertikale statt horizontale Karrieregestaltung setzt.*

*Es ist eine Tatsache, dass verschiedene Faktoren die Erfüllung des Berufsauftrags gefährden können: die Klassenzusammensetzung und -grösse spielt sicherlich eine entscheidende Rolle. Eine Klasse, in der die meisten wohlwollend, leistungsbereit und interessiert sind, ist sicherlich einfacher zu führen, als eine Klasse, in der der Grundtenor die radikale Opposition gegen alle möglichen Unterrichtsinhalte und Leistungsansprüche der Schule ist. Die Qualität des Unterrichts hängt auch im Wesentlichen davon ab, wieviel Zeit eine Lehrperson für eine sorgfältige und auf die jeweilige Klasse abgestimmte Vorbereitung investieren kann. Administrative Aufgaben, Sitzungen begrenzen die zeitlichen Möglichkeiten in der Vorbereitung, auch wenn ihre Notwendigkeit gegeben ist. Ein nicht zu unterschätzender Aspekt ist aus meiner Sicht auch die Widersprüchlichkeit des Schulalltags: Erstens hat die Lehrperson zwar einen Selektionsauftrag, aber auch einen Erziehungs- und Bildungsauftrag. Der Lernerfolg ist eng an eine gute Beziehung zwischen*

*Lehrperson und SchülerIn geknüpft, und doch wird sie von der ständigen Leistungsmessung verzerrt. Zweitens sind die SchülerInnen im Zeitalter der Schulkonkurrenz nicht mehr »nur« SchülerInnen sondern auch KundInnen. Die Gefahren für das Selbstverständnis der Schulen, SchülerInnen und Lehrpersonen liegen auf der Hand: Nach den Hotelbewertungen kommen nun die Lehrerbewertungen – und wie fällt die Bewertung wohl bei schlechten Noten aus? Und wo bleibt da der Aspekt der sozialen Beziehungen und des Vertrauens? Drittens boomen zwar die Konzepte für neue Unterrichtsmethoden und –gefäße (selbstorganisiertes Lernen, Teamteaching usw.), aber die erforderlichen finanziellen Ressourcen fehlen.*

*Schulen sind keine privatwirtschaftlichen Unternehmen mit starrer Hierarchie, auch wenn ihr Alltag an wirtschaftliche Rahmenbedingungen geknüpft ist. Lehrpersonen sind nicht in erster Linie über Karriereleitern und Aufstiegschancen zu motivieren. Ihre Aufgabe ist es, Schülerinnen und Schüler vor Herausforderungen zu stellen, an denen sie wachsen können. Es liegt auf der Hand, dass Lehrpersonen, die junge Menschen lehren sollen und wollen, sich mit sich selbst und ihrer Umwelt kritisch auseinandersetzen, empfindlich auf Vorgesetzte reagieren, die sie als Untergebene betrachten und behandeln. Vielmehr können neue Aufgaben als »horizontale« anstatt vertikale Karriereschritte genutzt werden. Eine Führung nach »Top-Down«-Rezept kann an der Schule nur zu Misstrauen und letztendlich zur Zerstörung dessen führen, was guten Unterricht und gute Lehrpersonen ausmacht: Leidenschaft, inspirierendes Lernumfeld und Vertrauen.*

## Neuer WMS-Lehrplan

### Ein paar kritische Anmerkungen

Für die ersten WMS-Abteilungen gilt seit diesem Schuljahr ein neuer Lehrplan. Er stützt sich auf einen neu konzipierten Lehrgang ab, der innert 3 Jahren zum Erwerb des eidgenössischen Fähigkeitszeugnisses Kauffrau/Kaufmann führt und damit den Anforderungen der kaufmännischen Berufsschulen entspricht. Mit einem zusätzlichen Praxisjahr kann wie bisher die Berufsmaturität erlangt werden. Faktisch bedeutet die Neukonzeption eine Angleichung der WMS an das KV. Damit das Fähigkeitszeugnis erteilt werden kann, musste der Lehrplan den engen Vorgaben des KV folgen. Allerdings wurde dabei aus Sicht des AMV-Vorstandes das Kind mit dem Bade ausgeschüttet und der vorhandene Gestaltungsspielraum nicht ausgeschöpft - zum Nachteil der Studierenden und Lehrkräfte. Die Neukonzeption zieht zudem aller Voraussicht nach einen bis jetzt kaum beachteten Pensenabbau nach sich.

*von Sarah Siksou und Thomas Dittrich*

Der vorliegende WMS-Lehrplan provoziert aus unserer Sicht konzeptionelle, juristische, gesellschafts- sowie standespolitische Fragen. Konzeptionell besteht der Lehrplan im Wesentlichen aus einer Tabelle, welche in einzelne Fachgebiete unterteilt ist, die wiederum in separate Wissens- und Fertigungsbereiche untergliedert sind. Jeder Wissensbereich ist durch eine fixe Anzahl von Lektionen festgeschrieben, die dafür eingesetzt werden dürfen. Aus unserer Sicht stellt sich die Frage, ob nicht eine der Unterrichtsrealität angemessenere Struktur (durchaus unter Berücksichtigung der gegebenen Rahmenbedingungen) machbar gewesen wäre. Juristisch stellt sich im gleichen Atemzug die Frage, wie eng ein Lehrplan hinsichtlich seiner Stoffvorgaben gefasst sein

darf, ohne die in Art. 15 des Gesetzes über die Anstellung von Lehrpersonen GAL festgeschriebene Unterrichtsfreiheit zu verletzen. Darüber hinaus sieht die Neukonzeption des WMS-Lehrgangs einen Systemwechsel hinsichtlich des Erwerbs eines Maturazeugnisses vor, da der Übertritt an gymnasiale Ausbildungsgänge nach abgeschlossener WMS nicht mehr möglich sein soll. Für die betroffenen Kantonsschulen in Baden und Aarau ist somit ein beachtlicher Pensen-Abbau zu verkraften.

### **Flexible Regale statt verstaubter Kommoden**

Die inflexible Struktur des neuen WMS-Lehrplans ist ein Novum an den Aargauer Gymnasien. Es ist ein Bruch mit dem bestehenden Lehrplansystem. Stramm definierte

Wissensbereiche mit korrespondierenden Leistungszielen, darauf Bezug nehmende Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenzen, exakte Zeitvorgaben anhand fixer Lektionbudgets und vorgeschriebene Anforderungsniveaus vollziehen einen normativen Paradigmenwechsel. Begründet wird diese Engführung mit einer nicht vermeidbaren Anlehnung an bestehende KV-Lehrpläne. Gerne möchten wir dieser auf den ersten Blick plausibel erscheinenden Argumentationslinie glauben. Doch Zweifel bleiben bestehen: Im Vergleich zum KV-Lehrgang, welcher aus einem Tag, bei angestrebter Berufsmaturität aus zwei Tagen Schule pro Woche, besteht, verfügt die WMS über beträchtlich mehr Lektionen sowie einen breiteren Fächerkanon. Andere Lösungen als die vorliegende erscheinen deshalb auf der Hand zu liegen. Beispielsweise wäre auch ein Lehrplan denkbar gewesen, der aus einem Basisteil – analog zu den KV-Vorgaben – und aus einem Surplus besteht. Letzterer sollte sich dabei durchaus an gymnasialen Bildungsansprüchen orientieren. Damit würden insbesondere diejenigen Studierenden zusätzlich gefördert, welche mehr wollen und mehr können. Es gibt sie auch an der WMS! Bildhaft gesprochen entspräche ein solcher Lehrgang einem flexiblen Regal mit eingebauten Schubladenelementen anstelle einer starren Kommode mit vorgefertigten Wissens- und Fertigkeitsschubladen. Skeptiker mögen sofort ein Pro-

blem in der Benotung beziehungsweise Vergleichbarkeit des WMS-Zeugnisses mit demjenigen des KVs sehen. Dem lässt sich entgegenhalten, dass sich auch die Notengebung sinnvoll in Basis- und Surplus-Komponenten aufgliedern lässt. Gute Surplus-Noten könnten dabei als Anreizsystem weiterhin einen Übertritt ins Gymnasium legitimieren. Es gilt: Angemessene Flexibilisierung gepaart mit kluger Innovation sind der Schlüssel zu intelligenten Lösungen, die alle Beteiligten zu überzeugen vermögen. Die Schule darf in dieser Hinsicht nicht hinter anderen Gesellschaftsbereichen zurückstehen. Genau dieser Eindruck besteht aber mit Blick auf den „neuen“ WMS-Lehrplan.

Nun könnte eingewendet werden, der diskutierte Lehrplan werde unserer Forderung nach Flexibilisierung mit den drei sogenannten Ausbildungseinheiten AE im Umfang von 10 bis 20 Lektionen gerecht. Diese AE sollen gemäss Lehrplan-Konzept dreimal während der WMS in verschiedene Stoffgebiete eingebaut werden, wobei im zweiten Semester der zweiten Klasse zwingend ein wirtschaftliches Thema im Rahmen des Unterrichtsgefässes Projektarbeit/IDPA behandelt werden muss. AEs dienen gemäss Lehrplan-Kommentar der Förderung des Lernens als Erkenntnisprozess sowie der Reflexion und Analyse am Beispiel von Aufgabenstellungen höherer Komplexität. Ein Blick auf das Zeitbudget zeigt dagegen Er-

nüchternes: Insgesamt könnte sich nach strenger Auslegung des neuen WMS-Lehrplans das Üben von anspruchsvolleren Problemlösungskompetenzen während insgesamt 3 Schuljahren WMS auf total 30 Schulstunden beschränken, also in etwa auf eine ganze Schulwoche.

### **Unterrichtsfreiheit: Im Aargau Gesetz**

Art. 15 des Gesetzes über die Anstellung von Lehrpersonen GAL lautet:

Die Unterrichtsfreiheit in der Wahl des Stoffes und der Lehrverfahren ist im Rahmen der Lehrpläne und des konkreten Lehrauftrags gewährleistet. Für den konkreten Lehrauftrag sind allfällige verbindlich erklärte Schulungsformen massgebend.

Entgegen der notorisch kolportierten Meinung gerade auch von Schulämtern und Schulleitungen geht aus Art. 15 unmissverständlich hervor: Mit der im GAL geregelten Un-

terrichtsfreiheit ist nicht ausschliesslich die Methodenfreiheit gemeint, das Gesetz unterscheidet klar und explizit Lehrverfahren und Stoffwahl. Letzteres ist somit integraler Bestandteil der Unterrichtsfreiheit. Selbstverständlich wird diese Freiheit durch Lehrpläne weiter eingeschränkt. Diese Einschränkung darf aber keinesfalls so weit gehen, dass der Begriff der Unterrichtsfreiheit ad absurdum geführt wird. Schränkt ein Lehrplan die Wahl des Stoffes oder der Methode ohne plausibel nachvollziehbare, in der Natur der Sache liegende Gründe über Massen ein, ist aus unserer Warte von einer Verletzung von Art. 15 GAL zu sprechen. Die bildungspolitische Modeströmung Standardisierung kann kaum als ein solcher Grund angesehen werden, auch wenn wir uns auch hier der laufenden Diskussion nicht verweigern können. Grundsätzlich sind wir aber der Meinung, dass unter den aufgezeigten Prämissen durch den neuen WMS-Lehrplan eine Verletzung von Art. 15 GAL im Teilbereich Geografie, aber nicht nur dort, vorliegt.

## Das Beispiel Geografie

Das Fach Geografie gibt es im KV-Lehrplan nicht. Damit erweist sich das Argument, wonach sich die im WMS-Lehrplan festgeschriebene Struktur aus dem KV-Lehrplan zwingend ergibt, in diesem Fach als nicht stichhaltig. Für den Fachbereich Geografie handelt es sich um eine bequeme Schutzbehauptung. Es ist ein Paradebeispiel von Standardisierung des Standardisierens wegen. Hier hätte man den Freiraum gehabt, von den vorgezeichneten Trampelpfaden abzuweichen, um beispielsweise die WMS-Studierenden gymnasiale Bildungsluft schnuppern zu lassen. Einige werden ja später wieder an einer Hochschule auftauchen, warum also nicht den vorhandenen Spielraum zur zusätzlichen Förderung ausnutzen? Die Voraussetzungen wären optimal, denn die Lektionenzahl der Geografie im WMS-Lehrplan entspricht über die 3 Jahre gesehen annähernd der des Gymnasiums. Wir können den Kollegen, die den WMS-Lehrplan Geografie erarbeitet haben, an dieser Stelle durchaus - ohne ironischen Unterton - unseren Respekt aussprechen. Die ausgewählten Themen sind relevant und können durchs Band an einer WMS sinnvoll behandelt werden. Das Problem liegt an einem ganz anderen Ort. Durch das Festschreiben der Wissensbereiche gibt es legal keine Möglichkeit mehr, andere, ebenso wichtige Themen, zu behandeln. Solche Themen könnten sich plötzlich durch aktuelle Entwicklungstendenzen in der geografischen Umwelt aufdrängen. Mögliche Kandidaten dafür - hier als illustrierende Beispiele zu verstehen - sind Bodenkunde (als Wissensbasis für Landwirtschaft, Welternährung, Raumplanung), politische Geografie (Terrorismus, Dominanzstreben Chinas, polit-geografische Muster in der Schweiz), Kulturgeografie (asiatische Werte in der Weltwirtschaft, Attraktivität östlicher Religionen in unserer Gesellschaft) oder räumliche Diffusion (Verbreitung von Krankheiten, Innovationen, Kulturmuster). Sie haben sich im vorliegenden Stoffplan nicht niedergeschlagen. Um es noch einmal klar zu stellen: Das ist kein Fehler der Kollegen. Sie waren aufgrund der Vorgaben gezwungen, eine Auswahl zu treffen. Das Kernproblem des WMS-Lehrplans ist der Versuch, die Welt anhand von 17 vordefinierten Schul-laden zu erklären!

In seinem Plädoyer *Bildung contra Turboschule* spricht sich der Deutsche Publizist und ehemalige Lehrer Fritz Reheis mit Verweis auf den Didaktiker Klafki dafür aus, den Stoff wo sinnvoll und möglich in einem wechselseitigen Erschließungsprozess zwischen dem Menschen und der Welt zu vermitteln. Dieses Schuljahr lese ich mit einer 2. WMS-Abteilung - also noch nach altem Lehrplan - parallel zur klassischen Stoffvermittlung das Buch *Kleinstädte und Nachhaltigkeit*. Im Sommersemester werde ich auf dieser Grundlage die Schülerinnen und Schüler in die Kleinstädte ihrer Umgebung (Baden, Zurzach, Brugg, Bremgarten) schicken, um sie dort das Gelernte mittels konkreter Aufträge und Kleinprojekten vertiefen und aus nochmals anderen Perspektiven erforschen zu lassen. Ich sehe mich damit im Einklang mit Haslers Forderung nach didaktischer Profilierung der Gymnasien (vgl. Artikel S. 45) durch entdeckenden Wissenserwerb. Auf der Basis des nun in Kraft getretenen Lehrplans lässt sich dieses Unterrichtskonzept in Zukunft nicht mehr aufrechterhalten. Natürlich ist dies ein Verlust für mich, aber eben nicht nur für mich, wie ich meine. Zu den Verlierern gehören nicht zuletzt meine Schülerinnen und Schüler, die Schule, die Gesellschaft und am Ende der Bildungskette eben auch die Wirtschaft. Schade.

### **Das Beispiel Fremdsprachen Schubladisieren Sie noch oder unterrichten Sie schon?**

Der Lehrer und Fachdidaktiker Jim Scrivener gibt angehenden Englischlehrpersonen in seinem Werk *Learning Teaching*, das in der didaktischen Ausbildung als Standardwerk bezeichnet werden darf, einen entscheidenden Ratschlag: *Teach the learners - not the plan*. Rahmenvorgaben sind nur sinnvoll, solange sie sich auch am Lernprozess und den Lernbedürfnissen der Lernenden orientieren. Zu starre Vorgaben können der Komplexität des Unterrichtsgeschehens im Klassenzimmer gar nicht gerecht werden. Scrivener schreibt:

*[A Teacher] who is mainly concerned with following a lesson plan to the letter is unlikely to be responding to what is actually happening in class.*

Daher mutet es seltsam an, dass für die Schulung einzelner Kompetenzen genaue Lektionenzahlen angegeben werden. Die verlangte Stundenverteilung pro Kompetenz (Hören, Verstehen, Lesen usw.) erscheint jeder Lehrperson künstlich und zu rigide, denn welche Kompetenzen in welchem Mass geschult werden müssen hängt nicht nur vom Lehrplan, sondern eben auch von den Stärken und Schwächen der jeweiligen Klassen ab. Jim Scrivener beschreibt in seinem Handbuch *Learning Teaching* verschiedene Unterrichtstypen. Dabei findet man den extremen Typ *logical line*, der durchgeplant, lernzielorientiert ist und wenig Rücksicht auf allfällige unerwartete Antworten oder Fragen der Lernenden Rücksicht nimmt, und den Typ *rag-bag*, der überhaupt kein Lernziel verfolgt, sondern aus einer Aneinanderreihung zusammenhangloser Aktivitäten besteht. Dazwischen findet sich aber der Lektionentyp *jungle path*. Das Wort *jungle* könnte Skeptiker dazu verleiten, diesen Ansatz als ebenso chaotisch wie den *rag-bag* zu sehen, aber *path* hebt diesen Verdacht wieder auf, ebenso Scriveners Erläuterung dazu:

*In fact, a competent teacher is working minute by minute with her class, actively planning and re-planning as she goes, constantly basing the work around the students and their needs, statements, problems, questions etc. A teacher doing this needs to be aware both of the people in the room and of the wide variety of options open to her.*

Der *jungle path* ist nicht voraussehbar, setzt aber eine sorgfältige Planung kombiniert mit einer situationsbezogenen Ausgestaltung des Unterrichts voraus. Schwingt bei einem Lehrplan, der so rigide inhaltliche Vorgaben macht, die Implikation mit, dass der Kanton den Lehrpersonen nicht zutraut, die inhaltliche und kompetenzorientierte Ausgestaltung der Lektionen in Abhängigkeit der Bedürfnisse und Voraussetzungen der Lernenden selbst vorzunehmen?

## **Verschlechterung der Chancengleichheit**

Der bisher existierende Übertritt ans Gymnasium für Schülerinnen und Schüler mit ausreichendem Notenschnitt nach 3 Jahren WMS ist im neuen Lehrgang-Konzept nicht mehr vorgesehen. Die WMS-Absolventen werden auf die Passerelle nach dem Erwerb der Berufsmatur verwiesen, um die allgemeine Matur zu erlangen. Auch wenn die dazu notwendigen Beschlüsse auf politischer Ebene zum Zeitpunkt des Abfassens dieses Artikels noch nicht gefasst sind, zweifelt doch kaum jemand am Willen der zuständigen Stellen im BKS, den Systemwechsel Realität werden zu lassen. Die Erfahrung zeigt, dass in der WMS der Anteil von Studierenden aus bildungsfernen Familien überproportional hoch ist. Mit dem Systemwechsel wird den Betroffenen die Möglichkeit genommen, von einem qualitativ überzeugenden Bildungsangebot zu profitieren. Mithin kann der Systemwechsel als ein Abbau der viel beschworenen Chancengleichheit gesehen werden. Gleichzeitig gehen den betroffenen Kantonschulen in Baden und Aarau etliche Unterrichtslektionen verloren. Faktisch handelt es sich um eine Sparmassnahme mit einem resultierenden Pensensabbau, der auch in einen Stellenabbau münden könnte. Ähnliches

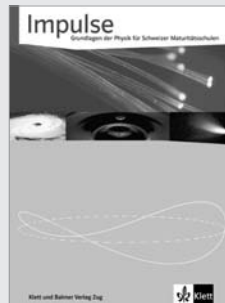
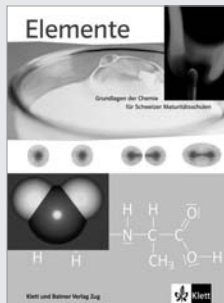
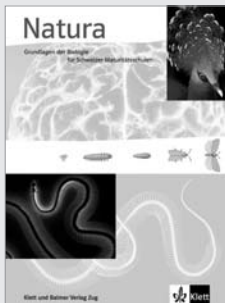
ist in Zukunft auch für den FMS-Lehrgang nicht auszuschliessen.

## **Fazit**

Zusammenfassend ziehen wir ein durchgezogenes Fazit: Wir begrüssen grundsätzlich aus der Perspektive der WMS-Studierenden die Gleichstellung des WMS-Abschlusses mit dem Fähigkeitszeugnis Kauffrau/Kauffmann. Dies ist für unsere Schülerinnen und Schüler im WMS-Lehrgang auf dem Arbeitsmarkt vorteilhaft. Kritische Fragen nach dem Wert des WMS-Abschlusses werden dadurch künftig entfallen. Gleichzeitig bemängeln wir, dass vorhandene Freiräume bei der Lehrplangestaltung weder erkannt noch konsequent umgesetzt wurden. Dies zum Nachteil aller Beteiligten. Der starre „KV-Raster“ wird der Unterrichtssituation an unseren Schulen nicht gerecht. Eine Optimierung des WMS-Lehrplans gerade auch im Hinblick auf die leistungsfähigeren Schülerinnen und Schüler und im Sinne der Förderung der Chancengleichheit wäre mehr als wünschenswert gewesen. Schliesslich bestehen auf der Basis von Art. 15 GAL berechtigte juristische Bedenken in Bezug auf die Zulässigkeit der übertrieben erscheinenden Engführung im neuen Lehrplan.

# Ein starkes Trio für die Schweiz

Die genau abgestimmten Lehrwerke für den Unterricht in den Grundlagenfächern Biologie, Chemie und Physik



- Einbändige Ausgaben speziell für die Schweiz entwickelt
- Mit vielen Beispielen aus dem Alltag sowie Illustrationen und Grafiken, die den Lernstoff vertiefen
- Lehrplangerechte Inhalte in attraktiv aufbereiteten Kapiteln
- Klar, übersichtlich, informativ und gut verständlich

Weitere Informationen sowie Zusatzmaterialien und Bestellmöglichkeiten finden Sie unter [www.klett.ch](http://www.klett.ch).

## Den Menschen gerecht

### Bildungs- und standespolitische Auslegeordnung des neuen Präsidenten

**Im Folgenden präsentiert der in diesem Jahr gewählte Präsident des AMV, Thomas Dittrich, seine Vorstellungen von Bildung und seine Sicht auf die Arbeitsbereiche und Handlungsfelder des AMV. Thomas Dittrich unterrichtet an der Kantonsschule Baden Geographie.**

*von Thomas Dittrich*

26. Oktober 2010, Sitzung der Mittelschulkommission in Aarau. Auf der Treppe hoch zum BKS schieben sich mir an der Fassade die im Stil von Stationsbezeichnungen gestalteten Schrifttafeln ins Gesichtsfeld: „weise“ – „tapfer“ – „besonnen“ – „gerecht“. An diesem Ort haften den Begriffen etwas Faszinierendes an: Unten der stark befahrene Eisenbahnkorridor zwischen Zürich und Olten, eine hektische Nahtstelle der Hypermoderne; darüber die vier christlich-abendländischen Kardinaltugenden als Ruf aus einer anderen, weitgehend vergessen gegangenen Zeit, drinnen die Verwaltungsschaltstellen des Kantons. Die Kardinaltugenden sind mir vor Jahren im Buch „Vom Vorteil gut zu sein“<sup>3</sup> des Jesuiten und Zen-Meisters Niklaus Brantschen in einer modernen Interpretation begegnet. Ganz überzeugen konnten sie mich bis heute nicht. Zu formelhaft, zu schematisch, zu tabellarisch erscheint mir diese Sicht

auf die Welt.

„Den Menschen gerecht“ ist ein Titel gebendes Zitat aus dem Lesebuch über den chinesischen Philosophen Menzius (chin.: Mengzi)<sup>4</sup>. Menzius lebte 371 bis 289 v. Chr. Ein verstaubter Chinese also, um den wir uns nicht weiter zu kümmern brauchen? Im Gegenteil, und wie wir uns um ihn kümmern sollten, meine ich nach eingehender Lektüre. Aus jedem Satz strömt uns das radikale Einstehen für das Vertrauen in den lebendig gebliebenen Menschen entgegen: „Die menschliche Natur ist in derselben Weise gut, in der das Wasser immer nach unten strömt.“ Wie der Sinologe Henrik Jäger in der NZZ vom 16. Oktober 2010<sup>5</sup> schlüssig aufzeigt, hatte der zu Beginn des 18. Jahrhunderts ins Lateinische übersetzte Menzius überragenden Anteil am „Startschuss“ zur Aufklärung, zunächst in Deutschland, dann in Europa. Mit dem Chinesen war für die damalige geistige Elite das erste

<sup>3</sup> Brantschen N. (2005), Vom Vorteil gut zu sein. Mehr Tugend – weniger Moral, München: Kösel-Verlag.

<sup>4</sup> Jäger H. (2010), Menzius. Den Menschen gerecht, Zürich: Ammann-Verlag.

<sup>5</sup> Jäger H. (2010), Die anderen Quellen der Aufklärung, NZZ v. 16.10.

Mal schlüssig bewiesen, dass es keine christliche Religion und schon gar keine Kirche braucht, um eine moralisch entwickelte, mündige Gesellschaft zu schaffen. Das hoch kultivierte China war augenfälliger Beleg. Auf dieser Basis entfaltete der Philosoph Christian Wolff (1679 – 1754) als erster Denker deutscher Sprache allgemeingültige Gedanken zur „Anerkennung der Würde aller Menschen;“ also zu dem, was wir heute mit dem Begriff der Menschenrechte zu fassen versuchen.

So gewaltig der Erfolg der Aufklärung in den nachfolgenden Jahrhunderten bis in unsere Zeit in zahlreichen technischen und einigen gesellschaftlichen Belangen ist, so ernüchternd ist die Erkenntnis, wie wenig Menzius im Bereich der Persönlichkeitsentwicklung gelesen und ernst genommen wurde. Was auf der Strecke blieb, sind praktische Konsequenzen zu Denkanstösse der folgenden Qualität:

*Nehmen wir an, jemand hat einen gekrümmten Ringfinger, der nicht gestreckt werden kann. Er bereitet keine Schmerzen und hindert auch nicht bei der Arbeit. Gäbe es einen Arzt, der ihn strecken könnte, dann würde man den Weg von Qin nach Chu nicht scheuen, um ihn heilen zu lassen. Dies ist so, weil der Finger nicht so gerade ist wie der Finger anderer Menschen. Da er nicht so gerade ist wie der Finger anderer Menschen, empfindet man Abscheu vor ihm. Aber wenn das eigene*

*Herz nicht so gerade ist wie das der anderen Menschen, dann empfindet man keine Abscheu vor diesem. Das heisst: Nicht das Wichtige vom Unwichtigen unterscheiden zu können.<sup>6</sup>*

Selbstverständlich spiele ich mit diesem Zitat auf bildungspolitische Entwicklungen der letzten Jahre an, Entwicklungen, von denen wir als Mittelschullehrer im Kanton Aargau in besonderem Masse betroffen waren und es in Zukunft als Teil des Bildungsraumes Nordwestschweiz aller Voraussicht nach noch mehr sein werden. Ich bin mir dabei der Unzulänglichkeiten einfacher Bilder bewusst, auch der ihnen innewohnenden Gefahr, Menschen zu verletzen, die in bester Absicht ihre Verantwortung anders interpretieren, als ich es hier in meiner Funktion als Präsident des AMV tue. Angesichts der aus meiner Sicht begründeten Besorgnis etlicher Verbandsmitglieder, die sich mir in zahlreichen Gesprächen mitgeteilt hat, wäre es jedoch grobfahrlässig, diesen Befürchtungen keine Stimme zu geben. Was wir im Moment unter Stichworten wie Bildungsstandards, Kompetenzraster, Schulhausmatur, neue Lehrpläne MAR, Leistungstests - die Aufzählung ist nicht abschliessend - erleben, wird von vielen meiner Kolleginnen und Kollegen als eigentlicher Vereinheitlichungs-Furor wahrgenommen, in dem es mehr und mehr um eine Standardisierung des Standardisierens wegen und immer weniger um notwendige, angemess-

<sup>6</sup> Jäger H. (2010), Menzius. Den Menschen gerecht, Zürich: Ammann-Verlag.

sene Korrekturen nachvollziehbarer Reformbedürfnisse geht.

Immer wieder drängt sich ein Begriff ins Zentrum der Diskussionen: Gerechtigkeit. In all den Gesprächen, die ich in den letzten Wochen geführt habe, mit Rektoren, mit Bildungsfunktionären, mit Vertreterinnen und Vertretern von Dach- und Partnerverbänden, habe ich einen beinahe schon beängstigend grossen Konsens festgestellt, wonach unser Bildungssystem, unsere Gymnasien mit eingeschlossen, gerechter werden müssten. Die Schulhausmatur wird als ein wesentlicher Schritt in diese Richtung verstanden. Wieder beschleicht mich das ungute Gefühl, der Begriff der Gerechtigkeit sei zur heiligen Beschwörungsformel mutiert, mit der es eine angeblich latent drohende Schliessung des freien Zugangs mittels Matur zu unseren Hochschulen zu bannen gelte. Stecken da nicht vollkommen überzogene Erwartungen in einem einzigen Wort? Ist die hier beschworene Art der Gerechtigkeit überhaupt in der Lage, das zu leisten, was auf den Begriff projiziert wird? Das Ideal gefällt: Noten im Maturzeugnis, die dank einheitlichen Rahmenvorgaben und identischen schulhausinternen Maturprüfungen in Grundlagen- und Schwerpunktfächern dem Ruf nach Transparenz und Vergleichbarkeit folgen. Das ist die schöne Seite der Legende, die sich zur Zeit via Bildungsraum Nordwestschweiz über andere Bildungsräume hinauf zur EDK und

weit hinein in die Politik ausbreitet. Wer möchte da gerne die Rolle des Kindes übernehmen, welches mit dem Zeigfinger auf den stolz vorbeimarschierenden, neu eingekleideten Kaiser zeigt und ruft: „Schaut her, der Kaiser ist ja nackt!“ Gut, zugegeben, ganz nackt marschiert er nicht einher, um beim Bild zu bleiben. Unterhose und T-Shirt gestehen wir ihm in unserer Vorstellung zu. Mehr aber auch nicht.

Selbst wenn die Maturprüfungsnoten nun im Rahmen von schulhausinternen identischen Prüfungen in Bezug auf das Anforderungsniveau „gerechter“ generiert werden, bleibt offensichtlich viel Ungerechtigkeit (nicht identische Lehrkräfte, nicht identische Stundenanzahl, nicht identische begabte und motivierte Klassenkolleginnen und -kollegen, etc.) erhalten, neue Formen der Ungerechtigkeit kommen dazu (eine andere Lehrerin hat die Maturprüfung geschrieben oder zum Glück hat unser Lehrer die Maturprüfung geschrieben, unser Lehrer hat in Kenntnis der Maturprüfung uns auf die entsprechenden Fragegebiete gezielt vorbereitet oder unsere Lehrerin hat uns überhaupt nicht wie andere speziell auf die Fragen der Maturprüfung vorbereitet, etc.). Auch werden die Vorschlagsnoten wie bis anhin von den einzelnen Lehrkräften ohne – und so soll es auch bleiben – standardisierten Unterricht nach eigenem pädagogischen Ermessen und aufgrund eigenen auf Erfahrung fussenden fachlichen Ansprüchen erhoben.

Die Noten im Maturzeugnis werden also weiterhin nicht vergleichbar sein. Hier, so meine ich, schliesst sich der Kreis zu den Kardinaltugenden und zu Menzius. Der Ruf nach mehr Gerechtigkeit ist immer ernst zu nehmen. Er ist eine „condition humaine“, die uns daran erinnert, wie verletzlich der einzelne Mensch seinem Wesen nach ist, gerade auch unsere Schülerinnen und Schüler. Dies darf uns aber nicht vor einer differenzierteren begrifflichen Auseinandersetzung abhalten.

Offensichtlich stösst jedes menschliche System in der Frage der Gerechtigkeit irgendwann an eine Grenze. Sie lässt sich dadurch erkennen, dass zusätzliche Gerechtigkeit auf der einen ein gleich viel oder sogar mehr an Ungerechtigkeit auf der anderen Seite erzeugt. Was tun? Menzius liefert uns den entscheidenden Hinweis. Er weist uns dezidiert darauf hin, dass es eine weitere Dimension gibt, die es konsequent auszuschöpfen gilt. Er umschreibt sie mit dem Begriff gelebte Menschlichkeit oder, pathetischer, Wahrhaftigkeit: „Worte über Menschlichkeit (hier lesbar als Gerechtigkeit) haben lange nicht eine so tiefe Wirkung auf Menschen wie gelebte Menschlichkeit.“<sup>7</sup> Anders gesagt, wo wir die Systemgrenze erreicht haben, brauchen wir nicht ein Mehr an Vorschriften um ein Mehr an Gerechtigkeit herzustellen, ganz einfach darum, weil in dieser Grenzzone nicht mehr Gerechtigkeit zu haben ist. Was wir –

und das betrifft die Schule im Besonderen – dagegen brauchen, sind wohlwollende, gepflegte Freiräume, die uns erlauben, im täglichen Umgang miteinander, zwischen Lehrern und Schülern, zwischen Lehrerinnen und Schulleitungen, zwischen Schulleitungen und vorgesetzten Ämtern, gelebte Menschlichkeit an den Tag zu legen, im Bewusstsein dieses kleinen Rests an Ungerechtigkeit, der sich auch beim besten Willen nicht beseitigen lässt.

An dieser Stelle möchte ich auf einen zusätzlichen Aspekt aufmerksam machen, der aus meiner Sicht ein bedrohliches Potenzial für die Zukunft des Gymnasiums in sich birgt. Der Beitrag von Ludwig Hasler in diesem AMV-aktuell (vgl. S. 45) setzt sich zu Recht mit der – ich verwende hier bewusst die Sprache der Marketingwelt – „unique selling proposition“ unserer Schulen auseinander. Oder anders formuliert: Was ist die Daseinslegitimation eines Gymnasiums im Jahr 2010? Wenn Hasler auch mit dem verpönten Schlagwort Elitegymnasium operiert, das unnötig Abwehrreflexe erzeugt, zeigt er überzeugend auf, dass die Gymnasien kein Jota vom Pfad der anspruchsvollen Bildung abweichen dürfen. Sie, und nichts anderes, gibt uns unsere Daseinsberechtigung. Sind wir noch auf diesem Pfad, wenn mit der einnivellierten Schulhausmatur für dasjenige Drittel der Gymnasiasten, die weit überdurchschnittlich leistungsfähig wären, die

<sup>7</sup> ebd.

Maturprüfung zur „rite de passage“ verkommt? Wenn die Besten im 4. Gymi leistungs- und motivationsmässig ohne Konsequenzen für das Bestehen der Matur zwei Gänge zurückschalten können? Ist es nicht genau dieser Teil unserer Schülerinnen und Schüler, der bisher Garant für den freien Zugang zu den Hochschulen war, weil diese Studierenden trotz oder gerade wegen ihrem hohen Leistungsstand bis und mit Maturprüfung noch zusätzlich gefordert und gefördert wurden? Ab welchem Punkt wenden wir uns von den Leistungsstarken und damit auch von Art. 28 der Aargauischen Kantonsverfassung ab: „Jedes Kind hat Anspruch auf eine seinen Fähigkeiten angemessene Bildung?“ Mit welchen Konsequenzen für das Gymnasium?

Was wird die nächsten Monate, Jahre nach meiner Einschätzung bildungspolitisch auf uns zukommen? An der Einführung der Schulhausmatur im Bildungsraum Nordwestschweiz in Anlehnung an das Aargauer Modell zweifelt niemand mehr, obwohl der Entscheid des vierkantonalen Regierungsratsausschusses noch aussteht. Die Schulhausmatur ist gemäss Konzept der Arbeitsgruppe Mandat 3 im Bildungsraum aus unserer Sicht nochmals verschärft worden, indem künftig auch die Schwerpunktfächer je Schulhaus identisch geprüft werden sollen. Dem Gymnasium Aargau bleibt bis zur Umsetzung dieser Neuerung noch eine kurze Schonfrist, wohl bis zur nächsten Revision der kantonalen

Maturitätsverordnung. An der Tagung Mittelschulen vom 22. Oktober 2010 des Bildungsraumes Nordwestschweiz wurde das Nachfolgeprojekt zur Schulhausmatur mit einer Podiumsdiskussion initiiert. Thema: Leistungstests an Mittelschulen. Sich der heiklen Aufgabe sehr wohl bewusst verwendete der Moderator die Metapher von der „Operation am offenen Herzen“ der Mittelschulen. Operation am offenen Herzen? EVAMAR II, die zweite gross angelegte Untersuchung zum Schulerfolg der Gymnasien auf der Basis von MAR, zeigt punktuelle Schwachstellen der gymnasialen Bildung auf, das ist unbestritten (vgl. AMV-aktuell 09/2). Dazu gehört in erster Linie ein zu breit gefahrenes Stoffprogramm der Mittelschullehrkräfte. Darüber hinaus konstatierte EVAMAR II Schwächen in den Erstsprachen, in Mathematik und auch in Englisch, dies wohl gemerkt immer vor dem Hintergrund eines generell zufrieden stellenden Gesamtergebnisses. Und nun das Erstaunliche, um bei der Metapher zu bleiben: Es wurde ein eingewachsener Zehennagel und mehrere Krampfadern diagnostiziert, kommunikativ immer begleitet mit der Versicherung, insgesamt sei gute Arbeit geleistet worden, ins Auge gefasst wird nun aber von politischer Seite eine Operation am offenen Herzen mit – und das ist der zentrale Punkt – unabsehbaren Folgen auf die insgesamt mehr als bewährte Schulkultur an den Gymnasien.

Die gewählte Metapher hinkt -

was uns auf einen zweiten zentralen Punkt hinweist: Aus kurzfristiger, finanzpolitischer Perspektive kosten die Leistungstests am wenigsten, scheinen aber im Vergleich zu anderen denkbaren und vielleicht aufgrund gesellschaftlicher Entwicklungen wie Migration, Hyperkonsum oder Wohlstandsverwahrlosung früher oder später sowieso notwendigen Massnahmen (zusätzlicher Halbklassenunterricht, universitär qualifizierte Unterrichtsassistenten, Stützkurse, etc.) kaum wirksam. Die Frage bleibt, was der Flurschaden in unseren Schulen sein wird, wenn sie – so wie in der Vernehmlassung zu Checks und Aufgabensammlungen an der Volksschule Aargau von August 2010 angekündigt – neben pädagogischen Zwecken gleich auch noch als Führungs- und Monitoring-Instrument konzipiert werden. An der Tagung vom 22. Oktober hat sich Urs Moser, der in der Schweiz wohl meist gehörte Forscher in Sachen Bildungsevaluation, warnend gegen eine Vermischung von verschiedenen Anwendungszwecken von Leistungstests ausgesprochen. Er plädierte unzweideutig für das Primat der Pädagogik. Aus seiner Sicht wäre die Weitergabe von Testresultaten an die Schulleitungen bereits problematisch. Dem AMV wird es obliegen, solch kritisch-konstruktiven Einwänden in den Arbeitsgremien des Bildungsraumes und des Kantons Gehör zu verschaffen. Optimistisch stimme ich als AMV-Präsident der Umstand, dass unse-

re Intervention nach den Sommerferien zu suboptimalen Prozessabläufen im Projekt Schulhausmatur des Bildungsraumes von der Projektleitung gehört und sehr ernst genommen wurde. Weniger optimistisch bin ich in Bezug auf die Bereitschaft der EDK und ihrer verlängerten Antennen in den einzelnen Kantonen, sich auf eine offene und sachliche Diskussion unter Einbezug der Bildungsspezialisten, damit meine ich in erster Linie uns Lehrkräfte, tatsächlich einzulassen.

Mit der Einführung der Schulhausmatur und der damit zu erwartenden Konvergenz des Unterrichtsstoffes in den schriftlich geprüften Fächern sollte das Thema der Stoffvereinheitlichung meiner Auffassung nach bis auf weiteres vom Tisch sein. Vor weiteren Reformen sollte erst einmal die Wirkung der Schulhausmatur überprüft werden, bevor Neues von noch Neuerem überlagert wird, mit dem Risiko eines unentwirrbaren unbefriedigenden Ganzen. Die Brave New World der Aargauer Mittelschulen sieht anders aus. Einige der angekündigten bzw. laufenden Projekte im Kanton Aargau (Überarbeitung der Lehrpläne MAR, Pilotprojekt Querschnittsprüfungen an der Alten Kantonsschule Aarau) lassen sich direkt auf EVAMAR II und – das ist zumindest eine Befürchtung – im schlechteren Fall auch auf die Vorbereitung der Durchführbarkeit von Leistungstests zurückführen. Hier wird es unsere Rolle als AMV sein, unabhängig von

den Positionen der beteiligten Partner, auf einer möglichst raschen Klärung der dahinter liegenden Interessen zu bestehen. Nur wenn alle ihre Karten offen legen, ist eine sachliche, lösungsorientierte und zielführende Auseinandersetzung im Konsens sinnvoll und möglich. Nicht zuletzt mit Blick auf die unbedingt zu erhaltende Konkurrenzfähigkeit auf dem interkantonalen Lehrpersonenmarkt ist zudem absurd anmutenden Insellösungen des Kantons Aargau der Riegel zu schieben. Andere Projekte wie das selbstorganisierte Lernen an der Kantonsschule in Zofingen oder der Laptop-Unterricht an den WMS-Abteilungen in Baden dienen erklärermassen der Schulprofilierung. Allen gemein sind drängende Fragen beispielsweise hinsichtlich finanzieller Entschädigungen der Arbeitsinstrumente (Laptops und Software der Lehrpersonen) oder Kompensation zeitlicher Überbeanspruchung.

Der AMV hat mit Schreiben vom 25. Januar 2010 Bildungsdirektor Alex Hürzeler auf die prekäre Situation in Sachen Arbeitsbelastung an den Mittelschulen im Aargau in aller Ausführlichkeit aufmerksam gemacht. Die Antwort, welche vom 25. Februar 2010 datiert, brachte es fertig, auf knapp zwei Seiten mit keinem einzigen Wort auf die von uns thematisierte Arbeitsbelastung einzugehen. Angesichts des fortlaufenden Stroms neuer Projekte an unseren Mittelschulen sieht sich der Vor-

stand dazu veranlasst, die zuständigen Stellen im BKS hartnäckig insistierend weiter mit der mehr als unbefriedigenden Arbeitsbelastungssituation zu konfrontieren. Gänzlich enttäuscht vom BKS bin ich vom vorliegenden Resultat der LDLP-Teilrevision 2010 (vgl. Argumentarium in diesem Heft S. 28). Angesichts der gewaltigen Herausforderungen (Umstellung auf MAR, GAL, Schulhausmatur, Einführung FMS, WMS, etc.), welche die Gymnasiallehrkräfte in unserem Kanton in den letzten Jahren anstandslos bewältigt haben und vor dem Hintergrund der expliziten Bestätigung unseres Leistungsausweises seitens des BKS („... insbesondere auch wegen des konstant hohen und qualitativ hochstehenden Einsatzes der Lehrpersonen und der Schulleitungen sind die Aargauer Mittelschulen sehr gut aufgestellt und können auch im interkantonalen Vergleich eine entsprechende Qualität ihrer Lehrgänge ausweisen.“<sup>8</sup>), bleibt die faktische Lohnreduktion um -0.8% bei den Gymnasiallehrkräften und -4.23% bei den Instrumentallehrkräften Sek II weder sachlogisch noch führungspolitisch nachvollziehbar. Diese Lohnpolitik wird von unseren Mitgliedern und vom AMV-Vorstand als eine Politik der Demotivierung um nicht zu sagen der Desavouierung unseres überdurchschnittlichen Arbeitseinsatzes während der letzten Jahre wahrgenommen. Der Depar-

<sup>8</sup> Schreiben von Regierungsrat Alex Hürzeler vom 25. Februar 2010 an den AMV,

tementsvorsteher fügt damit nicht etwa dem Portemonnaie der Mittelschullehrkräfte, sondern in erster Linie dem Wirtschafts- und Wohnstandort Aargau beträchtlichen Schaden zu. Mir bleibt schleierhaft, wie unter den geschilderten Voraussetzungen das vom Aargauer Gesamtregierungsrat gesteckte Ziel der Verbesserung der Wettbewerbsfähigkeit im Bereich Mittelschulen erreicht werden soll. Die Argumentation des Kantons, wonach bei Lehrpersonen in den höchsten Lohnkategorien kein Handlungsbedarf besteht, sticht nicht. Wie eine vom LCH im Juni 2010 publizierte Studie von PriceWaterhouseCoopers zur Situation im Kanton Bern (vergleichbarer Einstiegslohn; nur leicht flacher verlaufenden Lohnkurve) unmissverständlich aufzeigt, hinken die Löhne der Gymnasiallehrkräfte im Vergleich mit dem privaten

und öffentlichen Dienstleistungssektor bereits nach 6 Arbeitsjahren zwischen 11 und 33% hinter der ausser-schulischen Konkurrenz hinterher. Es bleibt der Eindruck, als ob die Aargauer Mittelschullehrpersonen in krasser Fehleinschätzung von der politischen Führungsetage als Tafelsilber angesehen werden, welches in Zeiten nervöser Finanzpolitik leichtfertig verscherbelt werden kann. Die in der LDLP-Teilrevision erwähnten zusätzlichen Ziele, wie Verbesserung der Arbeitssituation und Verstetigung des Anstellungsverhältnisses bringen dem Gymnasium mit einer Ausnahme, einer zusätzlichen Altersentlastung zwischen 50 und 54 Jahren, keine überzeugenden Lösungen. Die Arbeit geht uns vorderhand nicht aus, ob im AMV, in den Mittelschulen oder vielleicht auch schon bald ausserhalb. Kolay gelsin!<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> Türkischer Ausspruch: „Einfach soll es kommen!“



# LibRomania

Die Buchhandlung, die die Bedürfnisse der  
Lehrerinnen und Lehrer kennt.

Wir liefern zum versprochenen Zeitpunkt an den  
abgemachten Ort mit den bestmöglichen Rabatten

Weitere Wünsche erfüllen wir gerne.

Länggassstr. 12 / 3012 Bern

Tel 031 305 30 30 / Fax 031 305 30 31

[www.libromania.ch](http://www.libromania.ch) - [info@libromania.ch](mailto:info@libromania.ch)

## **LDLP-Teilrevision 2010**

### **Stellungnahme des AMV gegen den Entwurf**

**Seit dem 1. Januar 2005 ist im Kanton Aargau für alle Lehrpersonen im Volks- und Mittelschulbereich ein neues Lohnsystem in Kraft (Lohndekret Lehrpersonen LDLP), welches durch die Verordnung über die Anstellung und Löhne der Lehrpersonen (VALL) ergänzt wird. Gemäss § 5 Abs. 3 LDLP nimmt der Regierungsrat regelmässig eine Überprüfung und, falls notwendig, Anpassung des Lohngefüges vor. Der vorliegende Entwurf zur Teilrevision LDLP 2010 ist unter anderem Resultat dieser Überprüfung. Der AMV lehnt diesen Entwurf ab und begründet diese Ablehnung mit den im Folgenden dargelegten Argumenten.**

*Patrik Hunziker und Thomas Dittrich in Zusammenarbeit mit dem AMV-Vorstand*

#### **Einleitung**

Der AMV ist nicht erst seit der Vernehmlassung mit der Teilrevision des Lohndekrets Lehrpersonen (im Folgenden LDLP) konfrontiert. Bereits seit rund einem Jahr war er in der Begleitkommission – zusammen mit anderen Verbänden – in die Erarbeitung involviert. Dabei konnte er Modelle, die das BKS ausarbeitete, kommentieren. Schon dort setzte er sich im Sinne der aufgeführten Argumente insbesondere gegen einen Lohnabbau ein. Ob die Bemühungen insgesamt erfolglos waren oder ob Schlimmeres verhindert werden konnte, ist schwer zu sagen. In der Begleitkommission zur Revision der ABAKABA-Einstufungen war der AMV nicht vertreten. Nur der alv vertrat die Personalverbände.

Das untenstehende Argumentarium diene dem Vorstand des AMV als Grundlage für die Vernehmlassungsantwort.

Es enthält die allgemeinen Überlegungen, nicht aber technische Details, welche in der Vernehmlassungsantwort ebenfalls vorkommen. Die vollständige Vernehmlassungsantwort ist ab Anfangs Dezember auf der Homepage des AMV aufgeschaltet.

#### **Das Wichtigste vorab**

Der Regierungsrat hat sich gleichzeitig mit der vorliegenden Teilrevision LDLP die folgenden drei Ziele gesteckt:

1. Stärkung der Wettbewerbsfähigkeit des Kantons Aargau auf dem Lehrpersonenmarkt
2. Verbesserung der Arbeitssituation der Lehrpersonen
3. Verstetigung des Beschäftigungsgrades der Lehrpersonen

Zur Erreichung dieser und weiterer Ziele rechnet der Regierungsrat mit

jährlich wiederkehrenden Mehrkosten von 47.5 Mio. CHF.

Aus Sicht des AMV-Vorstandes genügt der vorliegende Entwurf der LDLP-Teilrevision 2010 nicht, um die vom Regierungsrat gesteckten, oben erwähnten Ziele im Mittelschulbereich zu realisieren. Der vorliegende Entwurf ist deshalb abzulehnen und durch eine verbesserte Version, die auch den Bedürfnissen der Mittelschulen nachhaltig Rechnung trägt, zu ersetzen.

Die regierungsrätliche Vorlage enthält durchaus Elemente, die auch der AMV anerkennt und begrüsst. So ist generell die Erhöhung der Einstiegslöhne bei jüngeren Lehrkräften und die leichte Erhöhung der Maximallöhne bei den meisten Volksschullehrkräften eine längst fällige Massnahme, die von der Stossrichtung her unsere Unterstützung findet. Es bleiben allerdings Zweifel, ob die vorgeschlagenen Lohnverbesserungsmassnahmen insgesamt zur Erreichung der postulierten Ziele ausreichen werden. Der Vorlage fehlen zudem Instrumente, die eine wirkungsorientierte Steuerung über einen absehbaren Zeitraum erlauben würden. Sie bleibt deshalb aus Sicht des AMV-Vorstandes unter den gebotenen Möglichkeiten. Ob die zusätzlich zu den Löhnen vorgeschlagenen Verbesserungsmassnahmen, die insbesondere auf den Volksschulbereich abzielen, die erhofften positiven Effekte erzeugen werden, können wir nicht abschliessend beurteilen. Es ist Sache des alv, hierzu Stellung zu be-

ziehen.

Für den Bereich der Mittelschulen, die Mittelschullehrkräfte sind durch die vorliegende Revision teilweise von markanten Lohninbussen betroffen, entfaltet die Vorlage in der jetzigen Form eine kontraproduktive Wirkung. Es ist bereits heute in verschiedenen Fachbereichen schwierig, Lehrkräfte mit ausreichenden fachlichen und pädagogischen Fähigkeiten für die Arbeit an einer Aargauer Mittelschule zu gewinnen. Diese Situation dürfte sich angesichts der sich abzeichnenden demografischen Entwicklung und des zu erwartenden zusätzlichen Bedarfs an hochqualifizierten Berufslernenden in Privatwirtschaft und Verwaltung verschärfen. Dies bei einem sich abzeichnenden Trend zu steigenden Schülerzahlen an den Mittelschulen. Das Herunterfahren der Löhne der Mittelschullehrkräfte ist deshalb kurzsichtig und sendet zum jetzigen Zeitpunkt ein falsches Signal an mögliche künftige Kolleginnen und Kollegen aus. Der Kanton Aargau schwächt mit dieser Massnahme die Wettbewerbsfähigkeit auf dem Lehrpersonenmarkt Mittelschule massiv und stellt seinen Ruf als zuverlässiger, vertrauenswürdiger Arbeitgeber leichtfertig aufs Spiel. Dabei geht es in erster Linie nicht um Beträge, wenn auch die vorgesehenen Lohnkürzungen im Einzelfall erheblich sind. Viel gravierender ist die symbolische Wirkung einer Massnahme, die zu einem Zeitpunkt erfolgt, zu welchem von den Aar-

gauer Mittelschullehrkräften in einer Endlosschleife permanent mehr gefordert wird (Einführung Schulhausmatur, Einsatz Informatik in allen Fachbereichen, Einführung neue WMS-Lehrpläne, Etablierung FMS, Qualitätsmanagement, MAGs, Lehrplananpassung MAR, angekündigte Einführung von Leistungsprüfungen, etc.), ohne dass bis jetzt nennenswerte Entlastungsmassnahmen auf Ressourcenseite eingeleitet worden wären. Es resultiert Demotivation. Wie eine vom LCH im Juni 2010 publizierte Studie von PricewaterhouseCoopers zur Situation im Kanton Bern (vergleichbarer Einstiegslohn; leicht flacher verlaufende Lohnkurve) unmissverständlich aufzeigt, hinken die Löhne der Gymnasiallehrkräfte im Vergleich mit dem privaten und öffentlichen Dienstleistungssektor bereits nach 6 Berufsjahren zwischen 11 und 33% hinter der ausserschulischen Konkurrenz hinterher. Insgesamt führt so die vorgeschlagene Teilrevision zu einer deutlichen Schwächung des Wirtschafts- und Wohnstandorts Aargau gerade im Segment der überdurchschnittlich Qualifizierten. Wir sind überzeugt, dass sich dies der Kanton Aargau nicht leisten kann. Mit dem massiven Lohnabbau bei den Instrumentallehrkräften Sek II erodiert der Kulturkanton Aargau im Bereich der Musik weiter.

Schliesslich weckt auch ein Blick auf die von der Projektleitung gewählte Methodik Zweifel an der Reliabilität der generierten Daten. So

basiert beispielsweise der Marktvergleich bei den Instrumentallehrkräften Sek II offensichtlich auf der irrigen Annahme, wonach diese im Kanton Aargau dieselben Aufgaben wie ihre Kolleginnen und Kollegen in den Vergleichskantonen erfüllen. Aufgrund des Kantonalen Lehrplans im Aargau sind aber die Instrumentallehrkräfte an unseren Mittelschulen zusätzlich in den Projektunterricht und in die Betreuung der Maturarbeiten eingebunden, haben also deutlich höhere Anforderungen als ihre Kolleginnen und Kollegen in den Vergleichskantonen zu erfüllen und tragen dementsprechend auch mehr Verantwortung. Ein Marktvergleich ohne entsprechende Berücksichtigung dieser Konstellation mittels eines angemessenen Korrekturfaktors nach oben ist aus unserer Sicht unzulässig.

### **Zielerreichung generell**

- Aus wirkungsorientierter Sicht (die wir in der konkreten Projektumsetzung vermissen) ist davon auszugehen, dass in Bezug auf die oben genannten Zielsetzungen die ersten beiden für die Kantonsschulen im Aargau klar nicht erreicht werden, da unsere Schulen durch keine der erwähnten Massnahmen (Ausnahme: Zusätzliche Altersentlastung zwischen 50 und 54 Jahre) nachhaltig und erkennbar profitieren können.
- Gemäss § 30 LDLP entspricht die Jahresarbeitszeit der Lehr-

personen grundsätzlich derjenigen des Staatspersonals. Damit ist die Jahresarbeitszeit für Lehrpersonen im Kanton Aargau netto bei 1932 Stunden festgeschrieben. Alle verfügbaren Studien der letzten Jahre zur zeitlichen Arbeitsbelastung auf Stufe Mittelschule zeigen eine deutliche Überschreitung dieses Wertes. Dies trifft für die vom LCH in Auftrag gegebenen Landert-Studien zu (2006: 1'993 Stunden; 2009: 2'091 Stunden), aber auch für die Studie von Hermann Forneck im Auftrag des Kantons Zürich im Jahr 2000 (2'194 Stunden). Auf der Basis dieser Daten ist von einer zeitlichen Mehrbelastung von Mittelschullehrkräften von bis zu 8% über der gesetzlich festgelegten Jahresarbeitszeit auszugehen. Dies entspricht im Übrigen auch der subjektiven Wahrnehmung unserer Verbandsmitglieder. Nimmt man die LCH-Studie von 2009 zum Nennwert, beträgt die unbezahlt geleistete Arbeit an den Aargauer Mittelschulen bei einem 100%-Pensum beinahe 4 Wochen. Der Kanton Aargau hat 2008 unter dem ehemaligen Bildungsdirektor Rainer Huber eine Arbeitszeiterhebung bei den Lehrkräften durchgeführt. Pikanterweise wurde damals die zeitliche Arbeitsbelastung von Mittelschullehrkräften nicht erfasst.

- Schweizweit gab es im Dienstleistungssektor seit 1993 einen durchschnittlichen Lohnanstieg

von 7.6%. Im Kanton Aargau beträgt dagegen der Reallohnverlust bei den Mittelschullehrkräften seit 1991 über 13%. Der Einstiegslohn eines Mittelschullehrers im Aargau müsste heute bei gleicher Kaufkraft wie 1991 118'409.- Franken betragen. Faktisch wird er mit der LDLP-Teilrevision neu auf 101'520.- Franken (bisher: 102'882.- Franken) festgelegt.

- Gemäss einer vom LCH in Auftrag gegebenen Vergleichsstudie für den Kanton Bern (PricewaterhouseCoopers 2010: Studie Salärvergleich Lehrberufe – Privatwirtschaft) liegen die Anfangslöhne von Mittelschullehrpersonen mehr als 10% unter den Vergleichslöhnen in Verwaltung und Privatwirtschaft. Nach 6 Berufsjahren hinken die Löhne der Mittelschullehrkräfte bereits zwischen 11 und 33% hinter der ausser-schulischen Konkurrenz her. Zwar steigt die Lohnkurve der Mittelschullehrkräfte in Bern bei praktisch gleichen Anfangslöhnen nicht gleich stark an wie im Aargau, am Lohnnachteil gegenüber der ausserschulischen Konkurrenz vermag dieser Umstand jedoch grundsätzlich nichts zu ändern, zu-mal mit Zürich ein Hochlohnkonkurrent in unmittelbarer geografischer Nähe liegt. Insgesamt führt so die vorgeschlagene Teilrevision mittelfristig zu einer deutlichen Schwächung des Wirtschafts- und Wohnstandorts Aargau gerade im Segment der überdurch-

schnittlich Qualifizierten. Wir sind überzeugt, dass sich dies der Kanton Aargau nicht leisten kann. Mit dem massiven Lohnabbau bei den Instrumentallehrkräften Sek II erodiert ausgerechnet der Kulturkanton Aargau im Bereich Musik weiter weg. Zudem lassen sich die Lohnkürzungen bei den Instrumentallehrkräften nur schwer mit dem Umstand in Einklang bringen, dass kürzlich selbst der Nationalrat die von den Bundesbehörden bekämpfte Volksinitiative „Jugend und Musik“ angenommen hat.

- Die Arbeitsbelastung ist in den letzten 10 Jahren, seit Einführung der Maturitätsanerkennungsverordnung MAR (Einführung 1999), stetig gestiegen. Neue Fächerangebote wie Akzent-, Schwerpunkt- und Ergänzungsfächer haben einen deutlichen Mehraufwand nach sich gezogen. Die Akzentfächer AGSW und AMOS werden im Team-Teaching unterrichtet, der Koordinationsaufwand ist erheblich, die Bezahlung mangelhaft. Die Schwerpunkt- und Ergänzungsfächer funktionieren in weiten Teilen nach dem Grundsatz „mehr Uni an den Gymnasien,“ eine Forderung die von Exponenten der Hochschulen immer wieder erhoben wird. Dementsprechend anspruchsvoll gestalten sich Vorbereitung und Durchführung dieser Unterrichtsgefässe. Diese neuen Fächer haben den Arbeitsalltag der Mittelschullehrkräfte be-

reichert, die überwiegende Mehrheit der Lehrkräfte unterrichtet diese Fächer engagiert und gerne. Der Hauptnachteil ergibt sich aber aus der zusätzlichen zeitlichen Belastung. Darüber hinaus haben diverse neue Arbeitsinstrumente der Schulleitungen (Mitarbeitergespräche, Qualitätssicherung) oder neue Vorgaben des BKS (Schulhausmatur, Immersionsunterricht, Laptop-Klassen) die zeitliche Belastung der Mittelschullehrkräfte weiter erhöht.

- Der Aargau wird zur Zeit bei den Mittelschullehrkräften als der Kanton wahrgenommen, der sich nicht davor scheut, auf der einen Seite den Mittelschulen immer mehr Aufgaben aufzubürden, auf der anderen Seite aber bei den Ressourcen nichts Zusätzliches anzubieten. Dazu tragen wesentlich bildungspolitisch ambitionierte Projekte wie die Schulhausmatur oder die angekündigten Leistungstests bei, deren pädagogischer Nutzen umstritten ist, die aber erheblichen Mehraufwand verursachen. Deshalb ist mit der vorliegenden Teilrevision für die Mittelschullehrkräfte im Aargau nicht wie angekündigt von einer Verbesserung der Wettbewerbsfähigkeit auf dem Lehrpersonenmarkt auszugehen, sondern im Gegenteil von einer deutlichen Verschlechterung. Nicht zuletzt steht mit sinkenden Löhnen bei zusätzlichen Belastungen die Frage der Verlässlichkeit des Arbeitgebers und die Verant-

wortung gegenüber der Gesundheit der Mittelschullehrkräfte (§ 16, Abs. 2 GAL) im Raum.

## Zielerreichung

### Instrumentallehrkräfte

- Bei den Instrumentallehrkräften Sek II nimmt die abermalige Reduktion der Löhne um weitere 4,23 Prozent nach diversen Herabstufungen in der Vergangenheit ein derart grosses Ausmass an, dass von der schleichenden Bildung eines Lohn-Prekariats bei bestimmten Instrumenten an den Aargauer Kantonsschulen gesprochen werden muss. Eine Harfenlehrerin oder ein Kontrabasslehrer haben, wie zahlreiche andere Instrumentallehrkräfte, mangels Schülerinnen und Schüler nicht die Möglichkeit, ihr Pensum beliebig zu erhöhen um die erlittenen Ausfälle zu kompensieren.
- Seit 1995 werden die Instrumentallehrkräfte an den Mittelschulen mit jeder Revision, mit jeder Sparrunde mehr benachteiligt. 1995 wurden die bis dahin bezahlten Zusatzhalblektionen faktisch halbiert. Im Rahmen der Sparmassnahmen 2003 wurde der Instrumentalunterricht im 4. Jahr des Gymnasiums als Freifach gestrichen. Mit Einführung von GAL/LDLP wurden die Instrumentallehrkräfte um eine Lohnstufe herabgesetzt, das Normalpensum pro Woche wurde von 26 auf 27 Lektionen erhöht.
- Es ist zu betonen, dass gemäss kantonalem Lehrplan alle Lehrkräfte für den Projektunterricht und die Begleitung bzw. Beurteilung von Maturarbeiten vorgesehen sind, also auch die Instrumentallehrkräfte. Dies ist ein Aargauer Unikum, welches dem Kulturkanton Aargau gut ansteht. Wie nach einem abermaligen lohnmassigen Aderlass hier noch Instrumental-Lehrkräfte mit entsprechender Qualifikation gefunden werden sollen, beantwortet der vorliegende Anhörungstext nicht. Die LDLP-Teilrevision steht somit in Bezug auf die Instrumentallehrkräfte aus Sicht des AMV-Vorstandes in eklatantem Widerspruch zu den Vorgaben des kantonalen Lehrplans.
- Angesichts der Sonderstellung der Aargauer Instrumentallehrkräfte auf Stufe Sek II bleibt schleierhaft, auf welchen Zahlen die Marktvergleichswerte beruhen. Der Instrumentalunterricht ist im Nicht-Musikhochschulkanton Aargau ein vollwertiger Teil des gymnasialen Unterrichts und benötigt entsprechend qualifizierte Lehrpersonen. Dies gilt nicht nur für den Ergänzungs- und Schwerpunktfachbereich sowie hinsichtlich der Betreuung der Projekt- und Maturarbeiten, sondern auch im (promotionswirksamen) Grundlagenfachbereich und hinsichtlich der starken Einbindung in das kulturelle Leben an den Schulen. Da in einigen Vergleichskan-

tonen der Instrumentalunterricht auf Stufe Sek II organisatorisch und pädagogisch-didaktisch nicht in die Mittelschulen integriert ist, können die geltenden Löhne in den Nachbarkantonen ohne erhebliche entsprechende Korrektur nach oben nicht als gleichwertige Vergleichsbasis herangezogen werden.

### **Bewertung Arbeitstätigkeit**

- ABAKABA (Analytische Bewertung von Arbeitstätigkeiten nach Katz und Baitsch) bildet beim vom Kanton Aargau gewählten Modelldesign Mehrbelastungen nicht oder nur sehr ungenügend ab. Die Arbeitsbelastungen haben in den letzten fünf Jahren erheblich zugenommen. Eine Bewertung der Arbeitstätigkeit muss, will sie ihrem Bewertungsanspruch gerecht werden, die Entwicklung der Arbeitsbelastung über die Zeit berücksichtigen.
- Die Güte der von ABAKABA erfassten Arbeitstätigkeiten ist abhängig von der Güte der gewählten Messpunkte. Gemäss den uns vorliegenden Unterlagen schneiden die Instrumentallehrkräfte in Bezug auf die Unterrichtsplanung deutlich schlechter ab als die übrigen Gymnasiallehrkräfte. Dies lässt sich aufgrund des Einzelunterrichts als Regelfall (komplexere Unterrichtsplanung entfällt) nachvollziehen. Demgegenüber berücksichtigt aber ABAKABA nicht

oder nicht in ausreichendem Masse die hohen Anforderungen, die der Einzelunterricht bei auftretenden Lernschwierigkeiten den Instrumentallehrkräften abverlangt. Insgesamt lässt sich hier ein Auseinanderdividieren der beiden Lehrergruppen aus Sicht des AMV-Vorstandes sachlich nicht begründen. Die weitere Herabstufung der Instrumentallehrkräfte gemäss ABAKABA erscheint im Gegenteil willkürlich.

- Instrumentallehrkräfte, die ein Schwerpunkt- oder Ergänzungsfach unterrichten, sind gleich bezahlt wie alle übrigen Gymnasiallehrkräfte (Promotionsfächer). Es kann nicht nachvollzogen werden, warum dies nicht auch für Instrumentallehrkräfte gelten soll, die im Grundlagenfach Musik ein Instrument unterrichten. Der Instrumentalunterricht im Grundlagenfach Musik steht sowohl von der Beanspruchung der Lehrkräfte wie auch in Sachen Verantwortung (Promotionsfach) auf gleicher Stufe wie alle anderen Grundlagenfächer.

### **Marktvergleich**

- Das BKS legt die von angeblichen Experten erhobenen Marktvergleichsdaten auf dem Lehrpersonenmarkt nicht offen (Vorbehalt der in den Marktvergleich einbezogenen Kantone). Damit ist aus Sicht des AMV-Vorstandes die Verwendung dieser Daten aber un-

zulässig, zumal der LCH ebenfalls Marktvergleichsdaten erhebt, die in aller Regel zugänglich sind. Bei der Umstellung auf LDLP 2004 wurden die Daten des LCH als Basis für den Marktvergleich herangezogen. Gemäss LCH-Statistik läge der Marktvergleichslohn bei 103'117 Fr. (ohne Kanton BS), also sogar höher als der aktuelle Positionslohn und nochmals deutlich höher als der neu berechnete Positionslohn gemäss vorliegender Teilrevision. Der Hinweis des BKS, seine Daten seien von zuverlässiger Seite erhoben worden, ist angesichts der notorisch auftraggeberorientierten Arbeit auch und gerade von Experten aus allen verschiedenen Fachgebieten nicht stichhaltig. Es ist deshalb in einem demokratischen Prozess inakzeptabel, dass der Kanton seine Daten einer seriösen Überprüfung durch die direkt betroffenen Anspruchsgruppen entzieht.

- Die LDLP-Teilrevision 2010 fokussiert einseitig auf die Einstiegsgehälter der Junglehrkräfte. Zwar wurden die Marktvergleichswerte für alle Alterskategorien erhoben. Ein Marktvergleich der Lebensgehälter ist jedoch unterblieben. Bis anhin erreichten wir bei tieferen Einstiegsgehältern und höheren Gehältern ab 44 knapp den Marktvergleichswert. Neu hinken wir nach 1 Jahr bereits um 3000 Fr. hinter dem Vergleichswert her, behalten den Rückstand bis etwa 50 und überholen die Vergleichskurve erst mit 57, um mit 60 dann erst darüber zu liegen. Im künftig härter werdenden Wettbewerb um neue Lehrpersonen (demografische Entwicklung, zunehmend attraktive Berufe ausserhalb der Schulen, Anwerben von Quereinsteigern) sind die Lebensgehälter aus Sicht des AMV-Vorstandes mindestens so entscheidend wie die Einstiegsgehälter.



**eduCoaching**  
Theo Byland

**Möchten Sie vielleicht ...**

- **berufliche Fragestellungen ausloten?**
- **neue Perspektiven für Ihr Rollenverständnis als Lehrperson gewinnen?**
- **sich ein didaktisches Coaching gönnen?**

Zielbezogene resp. lösungsorientierte Beratungsgespräche können Unbeachtetes deutlicher werden lassen, Ungesagtem Worte geben, Vernachlässigtem zu der ihm gebührenden Beachtung verhelfen. Sie sind eine Form dialogischen Lernens und der persönlichen Weiterentwicklung.

**Mein Angebot**

richtet sich in erster Linie an Lehrpersonen und weitere im Bildungsbereich Tätige.

Vielleicht möchten insbesondere Sie - als Wiedereinsteigerin, als Newcomer – noch mehr Wege des Gelingens finden?

Wie Ihr persönliches, ganz auf Sie und Ihre Situation zugeschnittenes Coaching aussehen könnte, klären wir gemeinsam in einem persönlichen Gespräch ab. Gerne komme ich auch an Ihrem Arbeitsort oder in Ihrem Schulzimmer vorbei. Auf Wunsch besuche ich selbstverständlich auch Ihren Unterricht.

**Ich bin**

ehemaliger Gymnasiallehrer und Lehrbeauftragter am IGB der Universität Zürich  
Coach und NLP-Practitioner

*Bibersteinerstr. 80, 5022 Rombach | Tel.: 079 694 13 98 | [www.tbyland.ch](http://www.tbyland.ch)*

## **Attraktivität des Mittelschullehrerberufs** Auswertung der Befragung 2010 von *empiricon*

**Der Mittelschullehrerberuf soll als attraktive Profession mit Profil weiterentwickelt werden. Ein Schritt in diese Richtung hat der Verein Schweizerischer Gymnasiallehrerinnen und Gymnasiallehrer (VSG) im Frühling 2010 unternommen und eine schweizweite Befragung der Lehrpersonen an den allgemein bildenden Mittelschulen in Auftrag gegeben. Die Studie hat Erkenntnisse zu den immateriellen Anreizen des Lehrerberufs sowie zur Zufriedenheit und zum Commitment der Lehrpersonen geliefert. Beim Commitment handelt es sich um einen Indikator für das Zugehörigkeitsgefühl der Befragten zum System Schule bzw. ihre Identifikation mit dem Lehrerberuf. Die Studie führte das unabhängige Befragungsinstitut empiricon in Bern durch. Die Befragten blieben anonym, es wurden keine Auswertungen vorgenommen, welche Rückschlüsse auf Einzelpersonen ermöglichen. Im Folgenden präsentieren die Autoren einige ausgewählte Ergebnisse der Studie.**

*Nachdruck aus dem VSG-Jubiläumsheft »150 Jahre VSG«*

**Das Wichtigste im Überblick**  
Insgesamt wurden 3402 Fragebogen von Lehrpersonen aus 25 Kantonen und Liechtenstein detailliert ausgewertet – erreicht wurde ein Rücklauf von knapp 30%. Die Datenbasis ermöglicht ein fundiertes Stimmungsbild zur aktuellen Arbeitssituation der Mittelschullehrerinnen und -lehrer in der Schweiz und Liechtenstein.

Die Arbeitszufriedenheit der Lehrpersonen fällt insgesamt positiv aus: 89% der Befragten sind mit ihrer Arbeitssituation als Mittelschullehrerin oder -lehrer grundsätzlich zufrieden. 11% sind eher, grösstenteils oder sehr unzufrieden. Abbildung 1 zeigt die Ergebnisse zur

Arbeitszufriedenheit. Ein sehr gutes Ergebnis zeigt sich beim Commitment, welches sich aus den drei Faktoren Leistungsbereitschaft, Identifikation und Abwanderungstendenz (Fluktuationsneigung) zusammensetzt. Die Leistungsbereitschaft ist sehr hoch ausgeprägt und auch die Abwanderungstendenz aus dem Beruf erreicht einen guten Wert, d.h. ist relativ klein. Die Identifikation mit dem Lehrerberuf fällt etwas tiefer, aber immer noch sehr positiv aus. Insgesamt weisen die Lehrpersonen ein hohes Commitment gegenüber dem System Schule, bzw. eine hohe Identifikation mit dem Lehrerberuf auf.

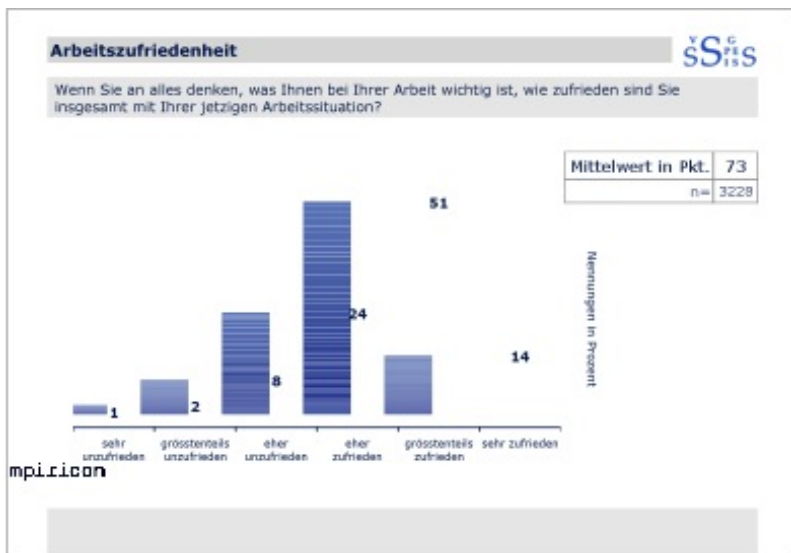


Abbildung 1: Arbeitszufriedenheit

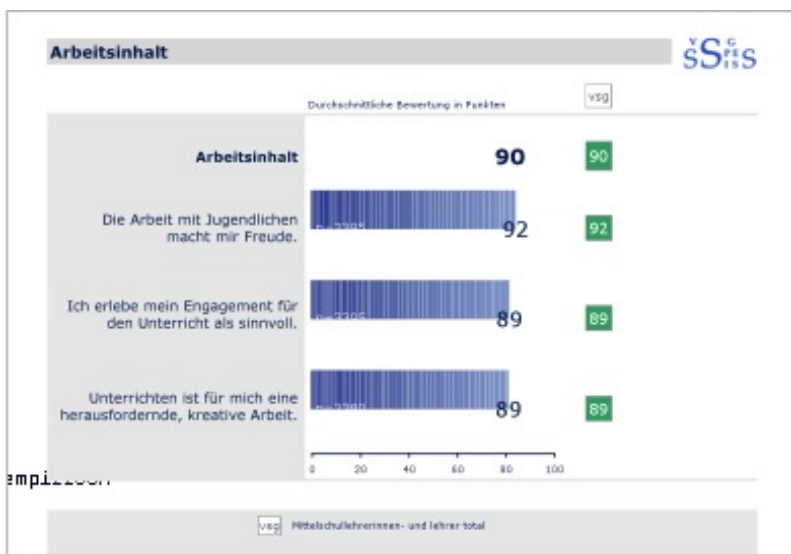


Abbildung 2: Arbeitsinhalt

**Der Arbeitsinhalt als zentraler Motivator** Der Arbeitsinhalt und die Unterrichtsgestaltung werden von den befragten Lehrpersonen äusserst positiv beurteilt. Die Arbeit mit Jugendlichen macht ihnen Freude, beinhaltet einen hohen Sinngehalt und wird als kreative und herausfordernde Arbeit wahrgenommen. Die Kerntätigkeit im Klassenzimmer ist ein zentraler Motivator und besitzt eine hohe Wichtigkeit für die Erhaltung der Arbeitszufriedenheit und des Commitments der Lehrpersonen. Abbildung 2 zeigt die Ergebnisse zum Themenblock Arbeitsinhalt.

### **Kultur, Arbeitsklima und Schulorganisation**

Das Arbeitsklima an der Schule wird insgesamt positiv eingestuft. Insbesondere die Kollegialität und die Arbeitsatmosphäre an der Schule und in den Fachschaften werden positiv hervorgehoben. Dies ist umso wichtiger, als dass die Kultur und das Arbeitsklima die Arbeitszufriedenheit der Lehrpersonen entscheidend prägen. Auch die Beziehung zwischen Lehrpersonen und Jugendlichen wird positiv wahrgenommen. Die Arbeit mit den Jugendlichen im Schulzimmer erfolgt breit übereinstimmend in respektvoller Art und Weise. Auch die Schulorganisation ist ein wichtiger Indikator dafür, ob Lehrpersonen mit ihrer Arbeitssituation zufrieden sind. Da die administrativen Ar-

beitsabläufe und die Strukturen an der Schule eher kritisch wahrgenommen werden, besteht hier ein gewisses Verbesserungspotenzial.

### **Entwicklungsperspektiven und Arbeitsbelastung**

Die Möglichkeiten zur Einschätzung und Planung des persönlichen Weiterbildungsbedarfs und der Aufrechterhaltung des Wissens in den Unterrichtsfächern bewerten die Lehrpersonen äusserst positiv. Allerdings liegt die persönliche Weiterbildung nicht unbedingt in Übereinstimmung mit den Schulentwicklungszielen. Ebenfalls sehr positiv schätzen die befragten Lehrpersonen die Weiterbildungsurlaube ein. Sie übernehmen zudem eine wichtige motivationale Funktion, da sie nach Meinung der Befragten das Interesse an den Unterrichtsfächern fördern und die Freude am Unterrichten längerfristig stärken.

Die beste Möglichkeit für die Entwicklung des eigenen Unterrichts sehen die Lehrpersonen in den inhaltsorientierten Weiterbildungsangeboten (fachspezifisch). Fachübergreifende Weiterbildungsangebote, Weiterbildungsangebote in allgemeiner Didaktik und Methodik, Fachdidaktik sowie Schulentwicklung und Qualitätssicherung werden deutlich weniger bedarfsgerecht bewertet. Abbildung 3 zeigt die Bewertung der Weiterbildungsangebote im Überblick.

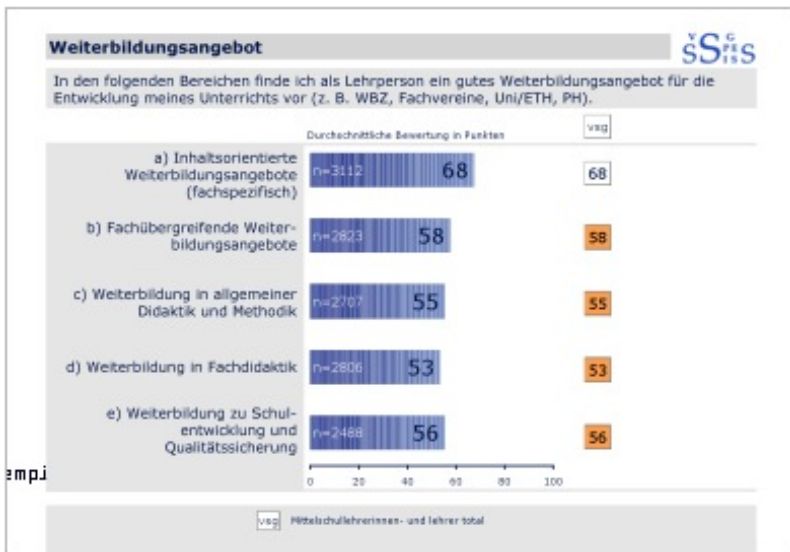


Abbildung 3: Weiterbildungsangebote

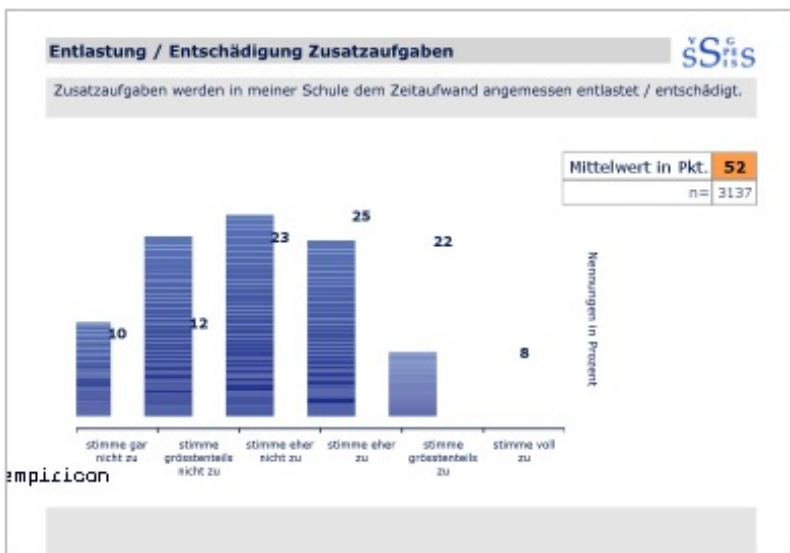


Abbildung 4: Angemessene Entlastung/Entschädigung von Zusatzangeboten

Eher kritisch und als wenig attraktiv betrachten die Befragten die schulinternen Entwicklungsperspektiven im Sinne von „Job-Enrichment“. Dies betrifft Führungsaufgaben (z. B. Fachvorstand, Koordination Maturaarbeiten), Funktionen bei Schul- und Qualitätsentwicklung, Aufgaben bei internen Weiterbildungsveranstaltungen, Verantwortung für Schulveranstaltungen, Lehrpersonenbestimmung (z. B. Kommissionsarbeit, Konventsleitung), Spezialaufgaben (z. B. Mediator, ICT-Beauftragte), Klassenlehrperson und Mitarbeit in Projekten der Unterrichtsgestaltung.

Die Weiterbildung und die Entwicklungsperspektiven können jedoch nicht isoliert betrachtet werden, sondern sind eng mit der erlebten Arbeitsbelastung resp. Entlastung verbunden: So zeigt sich bei der Frage, ob Zusatzaufgaben an der Schule angemessen entlastet/entschädigt werden ein relativ kritisches Bild. Dies könnte mit ein Grund sein, weshalb die Attraktivität von schulinternen Zusatzaufgaben als eher gering eingestuft wird. Die Entlastungsmöglichkeiten der Schulen für Zusatzaufgaben können aber das geringe Interesse der Lehrpersonen an diesen Tätigkeiten nicht vollständig erklären. Über die Hälfte der Befragten (55%) geben an, eher bis sehr gut entlastet zu werden. Es zeigt sich, dass noch weitere Faktoren dafür verantwortlich sind (z. B. Status von Zusatzaufgaben). Abbildung 4 zeigt die Ergebnisse zur

Entlastung / Entschädigung von Zusatzaufgaben.

Betrachten wir die Arbeitsbelastung bzw. das Tätigkeitsfeld etwas näher, insbesondere die Entwicklung des Zeitaufwands für Aufgaben, die nicht zur eigentlichen Kerntätigkeit des Lehrerberufs gehören: Es zeigt sich, dass der Zeitaufwand für solche Aufgaben in den letzten 6 Monaten mehrheitlich nicht abgenommen, sondern gleich geblieben oder zugenommen hat. Eine Zunahme betrifft vor allem gemeinschaftliche (Fachschaftssitzungen, Konferenzen, Kommissionsarbeit usw.) sowie administrative Aufgaben (Organisation Fach- oder Maturaarbeiten, Betreuung von Sammlungen oder Labors usw.). Anzumerken gilt, dass der Zeitraum von 6 Monaten nur die Abbildung eines kurzzeitigen Trends ermöglicht. Abbildung 5 zeigt einen Überblick zur Entwicklung des Zeitaufwands über die letzten 6 Monate nach Selbsteinschätzung der Lehrpersonen.

Die Arbeitsbelastung beeinflusst auch die Möglichkeiten zur Ausführung von anderen Aufgaben, welche für sehr viele Lehrpersonen einen hohen Stellenwert haben: So können insbesondere die Nachbereitung und Reflexion des Unterrichts sowie der Spielraum zur individuellen Förderung einzelner Jugendlicher nicht entsprechend den Vorstellungen der Lehrpersonen wahrgenommen werden, was grundsätzlich als eher negativ eingestuft wird. Abbildung 6 zeigt die Ergebnisse im Überblick.



Abbildung 5: Entwicklung des Zeitaufwands in den letzten 6 Monaten

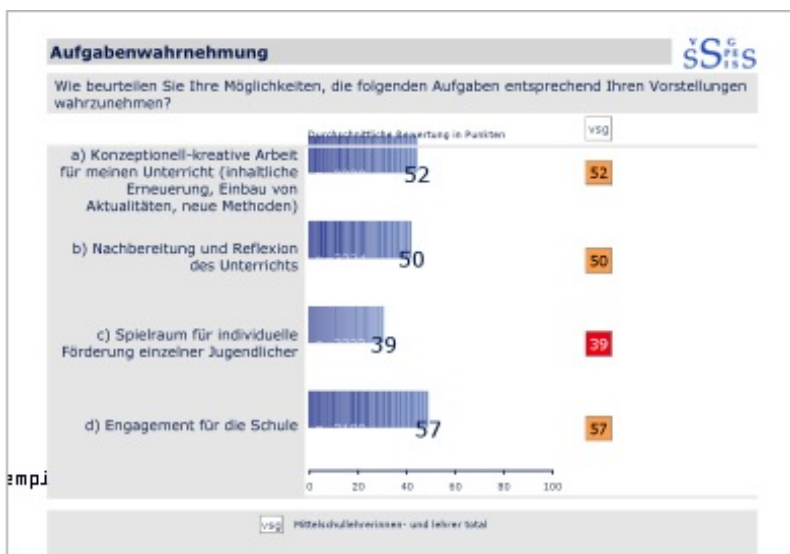


Abbildung 6: Möglichkeit, Aufgaben den eigenen Vorstellungen entsprechend wahrzunehmen.

## **Grundsätzlich gute Noten für die Schulleitung**

Anerkennung und Wertschätzung durch die Schulleitung sind eine tragende Säule für die Aufrechterhaltung der Arbeitszufriedenheit und werden von den befragten Lehrpersonen grundsätzlich positiv bewertet. Aus Sicht der Lehrpersonen setzt sich die Schulleitung für die Mittelschullehrpersonen ein und nimmt die Arbeit der Mittelschullehrpersonen im Alltag wahr. Auch die Unterstützung durch die Schulleitung bei Spannungen und Konflikten an der Schule wird als loyal hervorgehoben. Leicht tiefer wird die Frage beantwortet, ob die Schulleitung gute Leistungen der Mittelschullehrpersonen angemessen anerkennt. Hier zeichnet sich ein deutliches Verbesserungspotenzial ab.

Schulbesuche durch die Schulleitung finden mehrheitlich alle zwei Jahre statt. Rund ein Drittel der Befragten konnte noch nie von einem Schulbesuch der Schulleitung profitieren. Die Schulbesuche sind in den Augen der befragten Lehrpersonen sinnvoll, weil sie primär konstruktives Feedback zur Arbeit ermöglichen, die Wahrnehmung der eigenen Arbeit durch die Schulleitung fördern und den Kontakt zwischen Lehrpersonen und Schulleitung stärken. Rund 60% der Befragten geben an, dass die Schulleitung regelmässig (mind. alle 2 Jahre) ein Mitarbeitendengespräch (MAG) durchführt, welches mehrheitlich als fördernd und motivierend wahrgenom-

men wird. 40% der Befragten führen keine Mitarbeitergespräche mit ihren Vorgesetzten.

## **Relativ geringe Attraktivität des Lehrberufs**

Trotz der hohen wahrgenommenen Arbeitsbelastung geben die befragten Lehrpersonen an, die unterrichtsfreie Zeit grundsätzlich ihren persönlichen Bedürfnissen entsprechend nutzen zu können. Dies ist ein sehr positives Ergebnis, da die Bewertung der unterrichtsfreien Zeit in einem positiven Zusammenhang mit der Höhe der Arbeitszufriedenheit steht. Anzumerken gilt es, dass sich hier kein Unterschied zwischen Lehrpersonen mit Vollzeit- resp. Teilzeitpensum zeigt. Etwas kritischer wird die Frage beantwortet, ob man neben der Arbeit auch ausreichend Möglichkeiten hat, Verantwortung in anderen Bereichen zu übernehmen (z. B. Familie, Gemeinwesen). Dies gelingt Lehrpersonen mit einem Teilzeitpensum etwas besser als Lehrpersonen mit Vollzeitpensum.

Kritisch geben sich die befragten Lehrpersonen gegenüber der wahrgenommenen Attraktivität des Lehrerberufs an der Mittelschule. Der Mittelschullehrerberuf wird nur bedingt als attraktive Alternative zu einer Karriere in der Privatwirtschaft gesehen. Zudem empfehlen die befragten Personen Jugendlichen den Lehrerberuf nicht unbedingt als interessante berufliche Option. Grundsätzlich sind die Lehrpersonen überzeugt, mit ihren Fähigkeiten auch in

der Privatwirtschaft eine attraktive Stelle finden zu können. Die Abwanderungstendenz ist wie eingangs erwähnt eher gering ausgeprägt und die Identifikation mit dem Lehrerberuf hoch.

### Fazit

Die Schweizer Mittelschullehrerinnen und -lehrer weisen eine relativ hohe allgemeine Arbeitszufriedenheit und ein hohes Commitment gegenüber dem Lehrerberuf auf. Äusserst positiv werden der Arbeitsinhalt und die Möglichkeiten zur eigenständigen Unterrichtsgestaltung hervorgehoben. Zentrale Verbesserungs-

potenziale zeigen sich bei der Entlastung/Entschädigung von Zusatzaufgaben zum Job Enrichment bzw. der Steigerung der Attraktivität solcher Aufgaben. Massnahmen, welche die Nachbereitung und Reflexion des Unterrichts sowie den Spielraum zur individuellen Förderung einzelner Jugendlicher verbessern, sind ebenfalls zentral. Diese Tätigkeiten können von den Lehrpersonen oft nicht entsprechend ihren Vorstellungen wahrgenommen werden. Weitere Verbesserungspotenziale sind bei der Durchführung von Schulbesuchen durch die Schulleitung und Mitarbeitergesprächen vorhanden.

## Umzugskarten...



**die persönliche Art!**

**www.visitenkarten-online.ch**

Ein Klick – unendliche Möglichkeiten.

R. Berner  
Druck AG  Aarau

R. Berner Druck AG | Sengelbachweg 9 | 5001 Aarau | Tel. 062 834 70 70 | www.berner-druck.ch

## Eine Verführung zum Denken

Ludwig Haslers *Des Pudels Fell*

**In seiner neuesten Publikation vereinigt der Philosoph und Publizist Ludwig Hasler Texte, die den Menschen als »Sinneswesen« ansprechen. Seine Leserinnen und Leser, unter denen er Lehrpersonen vermutet, will er zum oberflächlichen, sinnlichen Denken verführen. Oberflächlich meint dabei nicht, dass der Kern der Sache keine Rolle spielt, sondern vielmehr: dass dieser Kern sich auch auf der Oberfläche aufspüren lässt. Die Verführung ist eine vom theoretischen Denken hin zum Wahrnehmen.**

*von Philippe Wampfler*

In einem Text über die Macht der Sprache erzählt Hasler eine Episode von Morton Hunt. Hunt legte Bauern in Nigeria einen Syllogismus vor: »Alle Weißen besitzen ein Haus. Mr. Smith ist ein Weißer. Besitzt Mr. Smith ein Haus?« Antwort: »Ich weiß es nicht. Ich kenne Mr. Smith nicht. Fragen Sie Leute, die ihn gesehen haben. Wir reden nur über Dinge, die wir sehen.« Die im Sinne dieses Programms zusammengestellten Texte sind oft Auftragsarbeiten: Redemanuskripte, Kolumnen, journalistische Arbeiten. Hasler unterhält dabei sein Publikum oder seine Leserschaft, er erzählt Geschichten, lässt Beispiele einfließen – tritt aber auch belehrend auf, referiert theoretische Unterscheidungen wie etwa die von Pflichtethik und Utilitarismus. Immer aber bezieht er sich auf die Lebenswelt seines Publikums und seiner Leserschaft. Und immer ist er nahe am Zeitgeschehen: Schreibt über die Wirtschaftskrise, über Roger Federer, über Twitter und Youtube und über

die Krise des Gymnasiums. Damit ist auch der für die AMV-aktuell-LeserInnenschaft besonders interessante Text angesprochen (die anderen seien als gleichermassen unterhaltsame wie bildende Lektüre empfohlen, werden hier aber inhaltlich nicht mehr erwähnt): Der Text zum »Gymnasium in der Krise« wurde 2008 in der Weltwoche veröffentlicht – und findet sich als Nachdruck in diesem Heft, vgl. S. 50. Hasler geht mit der gymnasialen Ausbildung hart ins Gericht. Er konstatiert ein Profilproblem für das herkömmliche Gymnasium, hervorgerufen durch drei Aspekte einer fortschrittlichen Entwicklung: »Popularisierung«, »Chancenegalierung« und »Regionalisierung«. Was nun fehlt, so Hasler, sei ein prototypischer Lebenslauf von Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, eine Vorstellung davon, was man mit einer Matura »ist« und »kann«. Hasler skizziert, wie sein Ausweg aus diesem Problem aussehen würde: Bildung müsste nicht als Mittel zum

Zweck, sondern als Selbstzweck angesehen werden. Das Gymnasium müsste insgesamt zu einem »Elite-Gymnasium« Huber'scher Prägung werden, es müsste eine normative Elite ausbilden. Dazu gehört auch eine Stärkung der Naturwissenschaften. Hasler führt als positives Beispiel dazu die Kantonsschule Baden an. Er wehrt sich aber im gleichen Atemzug gegen eine Stärkung der Naturwissenschaften, weil die Wirtschaft diese Kompetenzen nachfrage (überhaupt wehrt er sich schon in seinem Vorwort gegen den Kompetenzbegriff), vielmehr gehe es um eine »Ebenbürtigkeit der Fächer« und um »präzises Denken, geistreiches Vereinfachen komplexer Probleme«. Er lobt als »Erfolgsstory« die Maturaarbeit, welche die Selbständigkeit fördere und zeige, dass im Gymnasium neben der Vermittlung von Faktenwissen und Methodenkompetenz auch die Frage nach der Bedeutung und der Bewertung von Zusammenhängen gestellt wird. Gymnasiastinnen und Gymnasiasten müssten kurz »intelligente Allrounder« sein, eine »Elite« bilden, »die nicht nur ihren eigenen Vorteil verfolgt, sondern dabei »das Ganze« im Auge behält.« Blickt man auf diesen Text zurück, so wirkt einiges selbstverständlich: Die Sprachlastigkeit der gymnasialen Ausbildung als Problem. Die mangelnde Attraktivität für junge

Männer. Das Problem der fehlenden Selbstverständlichkeit der gymnasialen Ausbildung. Diese Aspekte wurden so oft repetiert, dass sie die Entwicklung des Gymnasiums längerfristig prägen könnten. Die Rezepte Haslers hat man jedoch kaum gehört oder durchdacht. Dafür gibt es wohl zwei Gründe: Erstens ist es nicht politisch opportun, eine normative Elite auszubilden, welche keine klare Funktion hat – lieber hätte man funktionale Eliten, welche wichtige wirtschaftliche Aufgaben übernehmen könnten. Zweitens scheint sich Hasler in seinen Konsequenzen selbst zu widersprechen: Seine Vorstellung von einem Biologieunterricht beinhaltet einen Vergleich zwischen Darwin und der Bibel und seine Vision von innovativen Naturwissenschaften ist reine Mathematik. Konsequenterweise müsste er die Frage nach der Bedeutung von Zusammenhängen hervorheben und eine Stärkung des klassischen Deutsch-, Latein- und Philosophieunterrichts fordern – und eine Aufstockung der Mathematik. Naturwissenschaftliche Methoden könnten, folgte man seiner Logik, auch in einer Fachausbildung vermittelt werden. Man sieht an diesen Beispielen: Die Texte Haslers regen an – zum Nachdenken über Phänomene an der Oberfläche, aber auch über das, was hinter diesen Phänomenen steckt.

Ludwig Hasler:

**Des Pudels Fell.** Neue Verführung zum Denken. Frauenfeld: Huber. 232 S.

# Ihr zuverlässiger Schulbuch-Lieferant



Bestellen Sie telefonisch, per Fax oder per Mail bei [bestellung@schreibers.ch](mailto:bestellung@schreibers.ch)

**BUCHHANDLUNG SCHREIBER OLTEN** · KIRCHGASSE 7 · 4603 OLTEN  
WWW.SCHREIBERS.CH · TEL 062 205 00 00 · FAX 062 205 00 99



## Ein Tag im Leben von AMV-Mitglied Lilian Sandmeier Mijatovic

von Thomas Müller und Lilian Sandmeier Mijatovic



Lilian Sandmeier Mijatovic

Ein strahlendes Lächeln ist ihr Markenzeichen. So erscheint sie auch an diesem Morgen an der NKSA, nachdem sie auf dem Weg zur Arbeit ihren kleinen Sohn Max in die Krippe gebracht hat. Selbstverständlich absolviert Lilian Sandmeier Mijatovic den Arbeitsweg von Küttigen nach Aarau, ungeachtet der bereits herbstlichen Morgentemperaturen, mit dem Fahrrad. In der Schule angekommen beginnen sogleich die Vorbereitungen für die anstehende Doppellektion mit einer 3. Gymnasialabteilung. Lilian Sandmeier orientiert die Schülerinnen, mit Rücksicht auf eine ungarische Austauschschülerin selbstverständlich auf Hochdeutsch, über den Ablauf und die Ziele der nächsten 90 Minuten. Zum Abschluss eines der Themen aus dem Sommerhalbjahr steht heute

ein Testlauf über 60m Hürden an. Anschliessend wird sie eine Anleitung zum Ausdauertraining mit Hilfe von Pulsmessgeräten geben, bevor die Lektion mit einem Spielteil und einem kurzen Ausklang abgerundet wird. In der Pause um 11 Uhr meldet sich eine Schülerin bei ihrer Sportlehrerin und möchte sich wegen einer leichten Blessur vom folgenden Dauerlauf dispensieren lassen. Nachdem sich Lilian Sandmeier über die genauen Beschwerden erkundigt hat, überzeugt sie die Schülerin mit einem verständnisvollen Lächeln, sich warm anzuziehen und einfach mal zu probieren, wie gut es gehe. Einer mit dieser selbstverständlichen Freundlichkeit vermittelten Anweisung kann sich auch diese Schülerin nicht widersetzen und so begibt sie sich mit leicht enttäuschem Gesichtsausdruck in Richtung Umkleideraum. Das Mittagessen geniesst Lilian Sandmeier dann in der Schulmensa zusammen mit Kolleginnen und Kollegen. Seit sie ihr Pensum in Folge der Mutterschaft reduziert hat, pflegt sie diese seltener gewordenen Begegnungen über die Fachschaft hinaus noch viel bewusster. Nicht nur dank ihrer Eigenschaft, eine ausgezeichnete Zuhörerin zu sein, ist sie eine in allen Runden willkommene Gesprächspartnerin.

rin. Sie versteht es auch, Gespräche mit positiven Beiträgen mitzuführen. Der Nachmittag setzt sich um 13 Uhr fort mit einer Doppelktion im nahe gelegenen Wald. Orientierungslauf ist angesagt und die Schülerinnen werden zu Beginn genau instruiert über die bevorstehende Aufgabe. Das Karten- und Postenkontrollmaterial wird verteilt, jedes Zweierteam soll eine Uhr dabei haben und Lilian Sandmeier schärft allen ein, sich um spätestens 14.20 Uhr beim Ziel einzufinden. Dann geht es in zügigem Joggingtempo los zum Startpunkt, welchen die Schülerinnen zeitlich gestaffelt in Zweiergruppen verlassen um nach spätestens 60 Minuten im Ziel zu sein. Dort bespricht die Sportlehrerin mit den eintreffenden Teams während des Trainings aufgetretene Probleme und entlässt sie dann unter die Dusche. Die Pause bis zum teach-fit, einem beliebten Fitness-Training für Lehrpersonen und Angestellte der NKSA, verbringt Lilian Sandmeier mit Vorbereitungen für den nächsten Schultag und Arbeiten für den Vorstand des AVSS, den Aargauischen Verein für Sport in der Schule, bei welchem sie seit mehreren Jahren engagiert mitarbeitet und mitverantwortlich ist für ein äusserst attraktives Weiterbildungsprogramm für ihre Berufskolleginnen und -kollegen. Nach einer Stunde schweisstreibenden Fitness-Trainings mit und für die Kolleginnen und Kollegen wird sie gegen 19 Uhr von ihren beiden Männern zu Hause freudig empfangen und lässt einen anstrengenden

Tag im Kreise ihrer Familie ausklingen. Wenn sie sagt, sie liebe ihre Arbeit, so meint Lilian Sandmeier das sehr ernst: An ihrem Job liebt sie es, sich bewegen zu können, sei es zusammen mit Schülerinnen und Schülern oder um von A nach B zu gelangen (z.B. von der Turnhalle zur Kunsteisbahn). Beim Nachhausekommen stellt sich das Gefühl ein, »bewegt« zu sein, wohligh müde. Der Wiedereinstieg nach der Babypause vor einem Jahr ist Lilian Sandmeier vor allem deshalb leicht gefallen, weil sie tolle Menschen in ihrer Fachschaft weiss, aber auch weil das Klima unter den Lehrpersonen an der NKSA freundschaftlich, gar herzlich ist. Demotivierende Aspekte an der Arbeit stellen sich selten ein; wenn, dann sind es z.B. Schülerinnen und Schüler, welche den Wert von Bewegung und der Gelegenheit, sich bewegen und etwas erlernen zu dürfen, nicht erkennen. Umso motivierender ist es zu sehen, wie mit zunehmender Reife auch die Motivation steigt und der Funke gesprungen ist. Grundsätzlich lassen sich für Lilian Sandmeier die beiden Berufe Lehrperson und Familienfrau gut ergänzen, sofern es mit der Kinderbetreuung auch dann gut klappt, wenn zusätzliche Termine wie Sitzungen, Konferenzen, zusätzliche Sportanlässe etc. dazukommen. Die Belastung mit zusätzlichen Aufgaben und Arbeiten sind mehr geworden. So kommt es vor, sie ihr Kind in arbeitsintensiven Wochen vermisst. Sport unterrichten und Familie betreuen sind energieintensive Jobs.

## Gymnasium in der Krise

### Ein Essay von Ludwig Hasler

von Ludwig Hasler

**Die Schweizer Gymnasien produzieren Maturanden mit viel Hors-sol-Wissen, aber ohne Berufsziel. Um für die Zukunft gewappnet zu sein, müssen sie zu Schulen einer intellektuellen Elite werden. – Wir drucken hier den Essay von Ludwig Hasler, ursprünglich 2008 verfasst und 2010 in seinem Buch *Des Pudels Fell* (vgl. Rezension S. 45) publiziert, noch einmal ab.**

*Warum stürzen manche Eltern in Depressionen, wenn ihr Kind es nicht ins Gymnasium schafft? Ihrem Sohn kann nichts Besseres passieren als eine ordentliche Berufslehre. Als Polymechaniker wird er ein gefragter Mann sein. Fachkräfte braucht das Land, und wer gebraucht wird, kippt nicht so schnell ins Burn-out. Und falls ihn die Lust auf Bildung packt: Wir leben in der Schweiz, dem Land mit der sensationellen Berufsbildung. Anders als ihre Eltern kapierten das die Jungen. Die Cleversten bestehen die Aufnahmeprüfung ans Gymi, gehen aber gar nicht hin. Machen stattdessen eine Banklehre plus Berufsmatur, studieren danach an der Fachhochschule etwas Brauchbares. Oder sie lernen Automatiker, Elektroniker, Konstrukteur, absolvieren gleichzeitig eine technische Berufsmittelschule, danach sind sie gemachte Leute, und falls sie mehr Bildung und Karriere wollen, belegen sie einen der massgeschneiderten Studiengänge an Fachhochschulen, nicht selten mitfinanziert durch die Firma.*

*So verläuft heute der Königsweg zur Le-benstauglichkeit. Frühe Bodenhaftung in Berufspraxis - und drum herum klug assortierte Bildung: spezialisierte Ausbildungsgänge, abgefedert mit etwas Allgemeinbildung. Einen solideren Lebensweg gibt es nicht. Berufsbildung ist Bildung mit Hand und Fuss. Die Gymnasiastin wirkt daneben ein bisschen hors-sol, entsprechend sinnkrisenanfällig, das Gymnasium lockt als Hort der Fristerstreckung fürs Erwachsenwerden. Gleichaltrige Berufsleute wissen, wozu sie sich bilden, nämlich fürs praktische Leben. Gymnasiasten sitzen immer häufiger ohne Berufsziel vor Augen in der Schule. Sie bilden sich ins Ungefähre hinein, die Matur, Passepartout für Studien aller Art, lockt als Ticket, sich alle Optionen offenzuhalten.*

*Fragt sich, wie lange noch. Universitäten und ETH sind längst nicht mehr bedingungslose Liebhaber gymnasialer Bildung. Stets lauter denken sie nach über Eintrittsschleusen, Motivationstests, Fakultätseignungs-Abklärungen. Logisch. Wollen sie im internationalen Wettbewerb vorne mithalten, brauchen sie Topstudenten, zumindest engagierte. Wie kriegen sie die, wenn jeder*

mit Maturazeugnis hereinspazieren kann? Entsprechend hoch liegt die Dropout-Quote: Dreissig Prozent aller Studienanfänger versagen. Manche wegen insgeheimer Selektionsschikanen (Statistik in Psychologie etc.), sicher, aber wäre es nicht fairer, gleich beim Eintritt Neigungen und Eignungen zu klären? Die Maturandin, die das Gesangsstudium aufnehmen will, braucht auch mehr als ein Zertifikat: Sie muss gesanglich etwas draufhaben - und sich leidenschaftlich für Musik interessieren.

Die Lage fürs Gymnasium wird ungemütlich. Bedrängt von allen Seiten - Konkurrenz attraktiver Berufsbildung - und von oben - Druck der Universitäten - , müsste es tun, was es nie lernte: sich gegen Konkurrenz verteidigen, sich im anschwellenden Konzert der Bildungsofferten «positionieren». Doch es erwacht nur zögerlich aus dem Schlaf des Monopolisten, sanft gewiegt von Bildungspolitikern, die unsere im internationalen Vergleich tiefe Maturitätsquote beklagen - ohne Rücksicht auf unser einzigartig «duales» Bildungssystem; sie müssten mal einen Blick auf Statistiken werfen, die zeigen eine deutliche Parallele zwischen hoher Maturitätsquote und Jugendarbeitslosigkeit. Und noch bolzt manches Gymnasium Quantität - statt darüber nachzudenken, auf welchen Typus Bildung es sich konzentrieren könnte. Im neuen Wettbewerb hätte es die einmalige Chance, sich abzugrenzen, sich als eine ganz besondere Bildungskostbarkeit auszuzeichnen - auch auf die Gefahr hin zu schrumpfen. In seiner ganzen Geschichte war es, als gatekeeper zu höherer Bildung, ein Solitär. Damit ist Schluss. Darum die These, das Gymnasium stecke in der Krise. Die Krise ist kein Debakel, sondern - das müsste unter gymnasial Gebildeten klar sein - der Zeitpunkt, sich zu entscheiden.

### **Man nährte uns mit Heu**

Als ich vor bald fünfzig Jahren das Gymnasium wählte, war die Welt noch in Ordnung: Berufslehre oder Gymi - hier gabelten sich die Lebensläufe. Ohne Gymi keine höhere Bildung, ohne Hochschulabschluss kein lukrativer Job. Entsprechend selbstbewusst führte sich das Gymnasium auf: gesellschaftlich als Trainingscamp künftiger Eliten, schulisch als wissenschaftliche Propädeutik. Manches daran war hochstaplerisch (Professoren-Etepetete, lebensfremder Lehrplan, dilettantische Didaktik), das Image funktionierte trotzdem, vielleicht darum. Dass wir uns mehrheitlich mit scheinbar Nutzlosem herumschlugen (Latein, Griechisch, Philosophie), stärkte die elitäre Aura. Eliten aller Zeiten erzogen ihren Nachwuchs mit exklusiver Bildung (Fechten, Philosophie, Ästhetik), nie mit reiner Gebrauchsausbildung. In meiner Generation war das die humanistische Bildung («unter uns Lateinern»), heute gehört dazu, wer ein Golf-Handicap unter zwanzig hat. Dazu braucht keiner ein Gymnasium.

So war das einmal, Hauptsache exklusiv. Im pädagogischen Alltag nie-

*mals besser als heute, im Rollenverständnis ungleich klarer. Ich erlebte das Gymnasium ähnlich wie der Schriftsteller Charles Ferdinand Ramuz: «Wir waren jung und wild, wollten frisches Gras - und man nährte uns mit Heu. Homer hätte für uns noch Gras sein können, aber man hatte Homer gemäht.» Ja, so war es, ausser man fiel einem besessenen Physiklehrer wie Flurin Maissen in die Hände, aber das blieb Zufall. Die Normalität war Heu, gut getrocknet, akademisch sortiert. Viel Heu. Bei «Franz Grillparzer» hätte keiner auf TV-Moderator getippt, nicht nur, weil es davon noch wenige gab. Als wir die Matur machten, wussten wir richtig viel. Fast alle wussten auch, was sie danach studieren wollten: Jus, Medizin, Germanistik, Musik. Die Welt war noch übersichtlich.*

### **Viel vorgestriges Wischiwaschi**

*Das Gymnasium – Nutzen hin, Didaktik her – war Schleusenwärter zu akademischen Berufen, vermittelte die traditionellen Codes gesellschaftlicher Elite. Seither ist nicht nur das Bildungsumfeld umgepflegt, das Gymnasium selber hat sich gewandelt. Es erweiterte seine Palette - erst eine Vielfalt der Maturitätstypen (Neusprachlich, Wirtschaft etc.), dann individuelle Optionen (z.B. Akzent-, Schwerpunkt-, Ergänzungsfächer). Die Binnendiversifizierung befreite vom bildungsbürgerlichen Ballast, gewährte dem Gymnasium dreierlei: Popularisierung (im elitären Slang: Vermassung), Chancenegalisierung (Schichtzugehörigkeit spielt geringere Rolle), Regionalisierung (Vervielfachung der Standorte). Drei bedeutende Fortschritte - aus bildungswie staatspolitischer Sicht. Die Kehrseite: Seither hat das herkömmliche Gymnasium ein Profilproblem. Psychologen würden von «Identitätsdiffusion» reden: Was hält gymnasiale Bildung im Inneren zusammen, nachdem der «humanistische» Bildungskanon sich verlaufen hat? Eliteschulung? Pfu. Was aber dann? Die berühmte «breite Allgemeinbildung»? Wischiwaschi, im Wikipedia-Zeitalter ohnehin vorgestrig. Bleibt nur eine funktionelle Identität: das Gymnasium als Zubringer für Hochschulen? Hoffentlich nicht. Das gäbe kein Selbstbewusstsein, weder für Lehrer noch Schüler. Abgesehen davon: Diese Exklusivität ist geknackt, das Gymnasium wird umgebar. Aus dieser Lage rettet es sich nur, wenn es sich zur Marke formt: zum unverwechselbar attraktiven Bildungstyp. Es passiert allerlei an Gymnasien: Chinesisch als Ergänzungsfach. Zweisprachige Matur. Laptop-Klassen. Mathe in Englisch. Klassen für Sporttalente. Informatik als Schwerpunktfach. Akzente auf politische Bildung. Bewegung kommt auch in die Didaktik: mehr Selbststudium, fächerübergreifender Projektunterricht, sogenannte tutoriales Lernen. Sogar die Eventkultur hat Gymnasien erreicht.*

*Alles famos. Ein bisschen zufällig, Früchte einzelner wacher Geister, weniger Symptome eines kollektiven Krisenbewusstseins. Jedenfalls schärfen Innovationen an den Rändern (neue Ergänzungsfächer etc.) nicht schon das*

*Bildungsprofil, gelegentlich zerfransen sie es eher. Das Gymnasium braucht eine Vista vom Bildungstyp Gymnasiast. Wer ist, was kann eine Gymnasiastin? Dazu muss das Bildungsziel neu definiert werden - nicht so schwammig, wie die Anerkennungsreglemente es formulieren: «Die Schülerinnen und Schüler gelangen zu jener persönlichen Reife, die Voraussetzung für ein Hochschulstudium ist.» Das ist der Wurmfortsatz der alten Zuständigkeit für Wissenschaftspropädeutik, jedoch nicht mehr als fachliche Vorbereitung, sondern zum Zweck der «persönlichen Reife». Die lässt sich fast beliebig interpretieren, von Persönlichkeitsbildung bis Allgemeinbildung. Und von Diplom- und Berufsmittelschulen hebt sich das Gymnasium damit nur durch einen Nebensatz ab: dass es keine berufliche oder fachspezifische Ausbildung anstrebe. Das ergibt, wenn überhaupt, ein Negativprofil. Genau das riechen die jungen Männer, bei denen «persönliche Reife» sowieso nicht zuoberst rangiert. Wozu Zeit verplempern mit gymnasialem brotloser Kunst, wenn man nebenan beides haben kann: Bildung plus Geld verdienen, Hochschule plus Praxiskarriere?*

### **Bildung als Selbstzweck**

*Entwickelt sich das Gymnasium zur höheren Töchterchule? Die Tendenz zur Feminisierung des Gymis ist eindeutig. Könnte sogar wünschbar sein - Frauen sind eh intelligenter - , wäre da nicht ihre fast naturhafte Abneigung gegen Mathematik und Technik. Für Technikwochen, organisiert von IngCH, melden sich nur Männer, es sei denn, die Schule schickt ganze Klassen hin. Als höhere Töchterchule verwandelte sich das Gymnasium in eine Art Vorkurs für Phil.-I-Anwärterinnen. Dann wäre nicht einmal mehr die gute alte Allgemeinbildung zu halten.*

*Was tun? Mathematik und Physik forcieren, wie das etwa die Kantonschule Alpenquai in Luzern tut? Erfolgreich übrigens, mit merklich verbesserter Männerquote. Entscheidend aber ist: Das Gymnasium braucht insgesamt ein neues Profil, muss zum begehrenswerten Brand werden. Dabei wäre von der Wirtschaft einiges zu lernen. Etwa von Nicolas Hayek, der so lange an seinem Produkt - Swiss, Swatch, Plastic - polierte, bis es dem aktuellen Lebensgefühl unmittelbar einleuchtete und verlockend schien. Ähnlich muss das Gymi an seinem «Produkt» feilen: Welcher Menschentyp soll aus dem gymnasialem Weg hervorgehen? Es muss die Idealgymnasiasten modellieren - in Abgrenzung zu konkurrierenden Bildungstypen, etwa zu Berufsmaturanden. Da handelt es sich doch hoffentlich nicht allein um zwei unterschiedlich befrachtete Studentafeln. Da wollen zwei differente Existenzweisen in Form gebracht werden: Der Banklehrling verfolgt nicht nur einen andern Bildungszweck als der Gymnasiast, er lebt auch anders, geerdet im realen Alltag, mit konkreter Aussicht auf eine lineare Laufbahn; macht er einen Fehler, hat das Folgen, nicht nur eine schlechte Note; also braucht er seine Bildung*

zum Zweck, zum Gebrauch, nicht nur, doch vorwiegend. Der Gymnasiast weiss meist noch gar nicht, wozu er seine Bildung dereinst brauchen wird, also muss gymnasiale Bildung als Selbstzweck taugen: Bildung als Abenteuer, das sich selbst erfüllt. Nicht als Ausrüsterin eindeutiger Berufsqualifikationen, sondern in eine offene Zukunft hinein. Bildung für intelligente Allrounder.

Wäre das eine Marke - das Gymnasium, die Schule für intelligente Allrounder? Rainer Huber, Aargaus Bildungsdirektor, schlug ein Elitelymnasium vor. Das Parlament folgte ihm nicht. Recht hat er trotzdem. Wir brauchen Elitelymnasien. Nicht zusätzlich zu Durchschnittsgymnasien. Das Gymnasium muss sich insgesamt als Schule für eine intellektuelle Elite verstehen. Als was denn sonst? Man unterscheidet Funktionseliten von normativen Eliten. Funktionseliten sind spezialisierte Führungskräfte, sie funktionieren nach der Logik des Eigensinns eines Teilsystems (Wirtschaft, Medien etc.). Normative Eliten sind Generalisten, die das Ganze im Auge behalten; ohne sie zerfällt die Gesellschaft. So begründet sich die Unverzichtbarkeit des Gymnasiums. Nur es hat die generalistische Struktur, jungen Leuten den Blick fürs Ganze zu schärfen.

Wie schafft es das? Es muss selbst das Ganze im Auge behalten - in mindestens drei Hinsichten: Fachanspruch, Didaktik, ästhetische Bildung.

Erstens. Die Vielfalt des Wissens (Sprachen & Geist, Natur & Mathematik, Gesellschaft & Geschichte) und die Vielzahl fachkompetenter Lehrkräfte: Da liegt der Wettbewerbsvorteil des Gymnasiums. Damit muss es wuchern: mit dem Fachanspruch, mit der Ebenbürtigkeit der Fächer. Fachansprüche dürfen nicht mit überfachlichen Lernstrategien ersetzt werden. Das war eine Zeitlang Mode: Deutsch sollte gar nicht Deutsch sein, sondern «Texterfasungskompetenz» fördern, Musik «soziales Lernen», Sport «Teamfähigkeit» usw. Da bleibt nicht nur der Weitsprung auf der Strecke. Nutzt es Fächer nur als Sprungbrett zu allgemeinen Schlüsselqualifikationen wie Kreativität, verspielt das Gymnasium seinen Vorteil. Kreativ wird, wer ins Fach eintaucht, wer sich den Niveauanforderungen der fachlichen Ausbildung unterwirft. Noch die Persönlichkeitsbildung läuft nicht neben dem Fachstudium her, sie gelingt am erfolgreichsten in ihm.

Und in der Ebenbürtigkeit der Fächer. Zu lange favorisierte das Gymnasium Sprachen und Schöngeistiges, schraubte Mathematik und Naturkunde zurück. Das geht so weit, dass es manchenorts nur noch eine Kombi-Maturanote gibt für Physik, Chemie, Biologie. Eine Geringschätzung, die sich nicht nur in Stundenzahl und Notengewichtung ausdrückt. Man blättere mal in Jahresberichten von Kantonsschulen. Da wird Theater gespielt, Musical gesungen, Sprachaustausch gepflegt, dass es eine Freude ist. Gibt es an der Schule auch Physik? Sicher, kommt vor, steht hinten im Fächerkatalog,

*gilt aber nicht als sexy, reines Pflichtfach, nicht geeignet fürs Marketing. Kein Wunder, suchen manche Gymi-Rektoren erfolglos Mathematiklehrer.*

*Natürlich spiegeln Gymnasien damit den Geisteszustand des Landes. Im Juli gewannen zwei junge Schweizer an den Olympischen Spielen der Mathematik in Madrid zwei Medaillen, praktisch unter Ausschluss einer Öffentlichkeit, die jede Miss Züri Unterland abfeiert. Aber Gymnasien sind für die Zukunft zuständig, nicht für den surfenden Zeitgeist. Manche korrigieren ihre Schlagseite. Die Kantonsschule Baden etwa, anerkannt für ETH-taugliche Maturanden, löst die Kombi-Note auf, führt das Akzentfach Naturwissenschaft/Mathematik ein, dazu ein Ergänzungsfach Informatik, puscht den integrierten Informatikunterricht. Ein Gymnasium, das sich als Schule für intellektuelle Allrounder versteht, fördert Mathematik nicht nur, weil das Land Informatiker braucht, weil die Ingenieurbranche Alarm schlägt. Sondern weil Mathematik das einzige Reich der exakten Fantasie ist. Weil Mathematik etwas ganz anderes bedeutet als Rechnen: Erfinden, präzises Denken, geistreiches Vereinfachen komplexer Probleme, kurz: ideale Bildung für jugendliche Problemlöser.*

*Vernachlässigt das Gymnasium Mathematik, fördert es das notorische Übel an Hochschulen. Dort laufen geistes- und publizistikwissenschaftliche Seminare über - nicht weil über Nacht so viele vom Geist ergriffen oder von der Leseleidenschaft gepackt würden. Mathematischen Anfängern bleibt nicht viel anderes übrig. So dass wir dann zwei Misereen haben: In naturwissenschaftlich-technischen Abteilungen sind zu wenig Studenten, in Geistesdisziplinen zu viele falsche. Überdies täuschen sich Gymnasiasten, die glauben, nach der Matur seien sie Mathe endlich los. Auch in Psychologie, Ökonomie, Soziologie usw. ist mathematisches Denken gefordert.*

### **Kultur des Denkens und Fragens**

*Zweitens. Ohne kluge Didaktik macht Fächervielfalt die Schüler mehr verückt als souverän. Das Gymnasium muss sich auch didaktisch profilieren: Wissenserwerb als Entdecken. In anderen Ausbildungstypen dominiert Lernen zum Zweck. Im Gymnasium muss Lernen zum Abenteuer werden. Sein ärgster Feind ist der pseudoakademische Lektionenraster. Sieben kreuzverschiedene Lektionen im Tag mögen für Fremdsprachen taugen, für andere Fächer ist das tödlich. 45 Minuten Geografie pro Woche bringen gar nichts.*

*Also weg vom Lektionenbolzen, hin zum exemplarischen Eintauchen in Sprachwelten, Naturbiotope, Mathematiklabyrinth. Noch mehr Projektstudium, selbständig lernen, der Lehrer als Coach, in Gruppen lernen, Gruppenkonkurrenz stiften.*

*Die Erfolgsstory heisst «Maturaarbeit». Da hängen Maturanden so richtig ein, stellen selber Fragen, suchen selber Methoden, sammeln selber Daten, werten sie selber aus. So wandeln sich Gymnasiasten von Bildungsemp-*

fängern zu Autoren ihrer Bildung, fassen Fuss im Wissen, gewinnen eine vitale Weltneugier. Warum denn erst gegen Ende des Gymnasiums damit beginnen? Das Selbständigkeitstraining muss auch inhaltlich forciert werden, nicht nur methodisch: Das Gymnasium kann sich nur profilieren als Trainingscamp für Reflexionswissen. Andre Schultypen beschränken sich auf Faktenwissen (was ist?) und Methodenfragen (wie wirds gemacht?). Das Gymnasium fügt eine dritte Dimension hinzu: Was bedeutet es? Es hauiert nicht mit Wissensbeständen, es wendet Wissen hin und her, wechselt die Perspektive, reflektiert die Welt- und Menschenbilder dahinter. In der Deutschstunde wird nicht bloss drauflosgelesen, damit die Schüler zwei Dutzend Summaries abrufbar haben, das Werk wird zerlegt und so unnachsichtig diskutiert, dass nicht jede Meinung schon als Offenbarung gilt. Auf diese Weise eröffnet das Gymnasium eine Kultur des Fragens - und führt die Schüler zu begründbaren Standpunkten.

Drittens. Das Gymnasium zeichnet sich aus durch ästhetische Bildung: Musik, Kunst, Tanz, Sport. Ästhetik ist Kultivierung der Sinne. Andere Schultypen konzentrieren sich (aus Zeitmangel) aufs Nützliche. Das Gymnasium muss sich die Zeit nehmen für eine intensive Beschäftigung mit dem vermeintlich Nutzlosen - zur Entwicklung des Möglichkeitssinnes: Hellhörigkeit, Fantasie, kreative Intelligenz. Sport stiftet Selbstvertrauen in die eigenen Möglichkeiten, die Künste schärfen die Antennen für Lebensmöglichkeiten.

All dies zusammen müsste intelligente Allrounder ergeben. Die haben ganz anderes in petto als bildungsbürgerliche Allgemeinbildung: Komplettbildung mit Horizont, exemplarisches Sachwissen plus Standpunkt, Reflexionstraining plus kreative Intelligenz, hellwache Sinne plus Verantwortung, kurz und prächtig: regelrechte Zukunftstypen, optimal formiert für eine windschlüpfrige Zeit. Prädestiniert für eine gesellschaftliche Elite, die nicht nur ihren eigenen Vorteil verfolgt, sondern das Ganze im Auge behält.