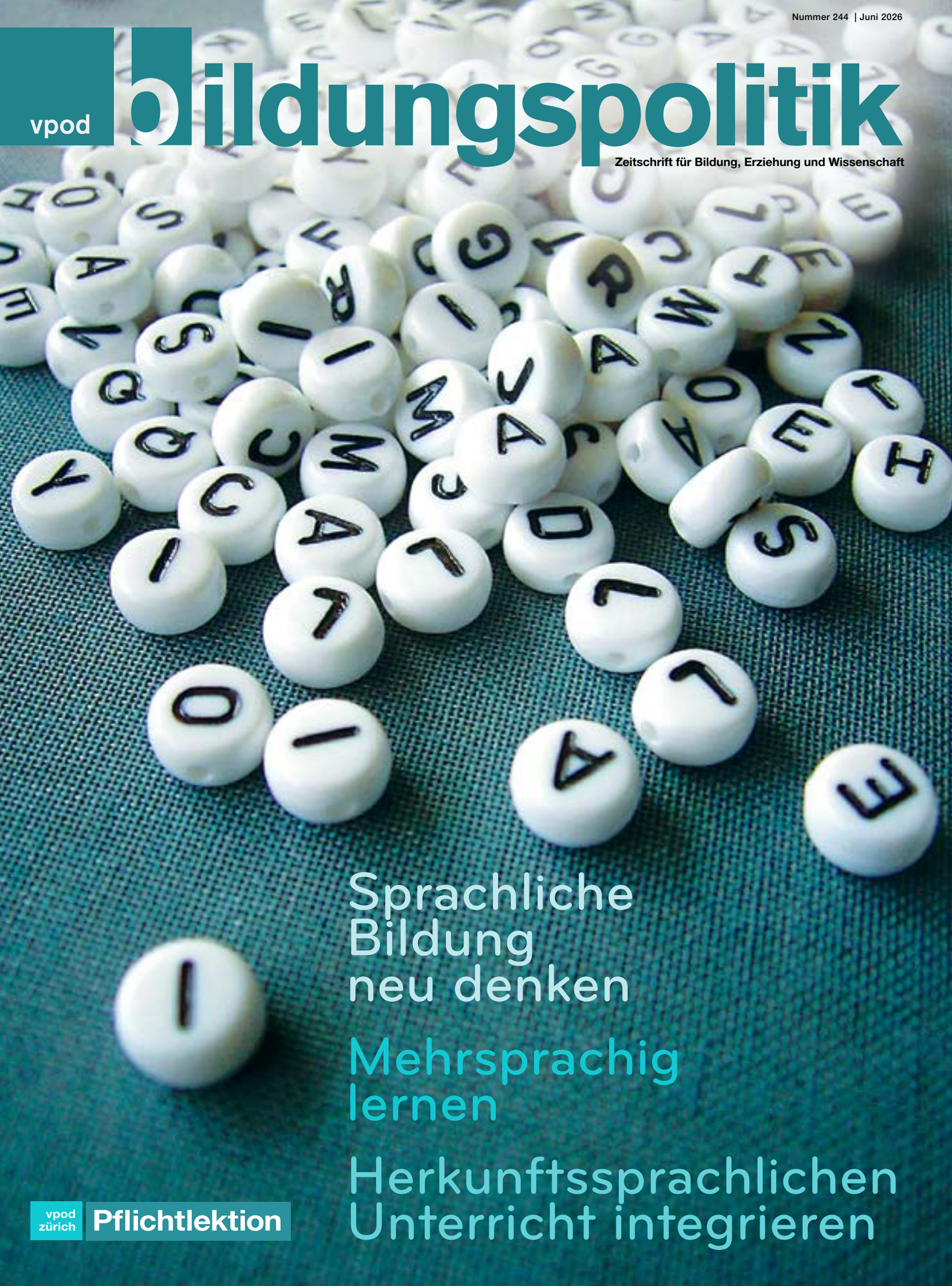
Nummer 244 | Juni 2026

vpod

bildungspolitik

Zeitschrift für Bildung, Erziehung und Wissenschaft



Sprachliche Bildung neu denken

Mehrsprachig lernen

Herkunftssprachlichen Unterricht integrieren

vpod zürich **Pflichtlektion**

INHALT

vpod b Zeitschrift für Bildung, Erziehung und Wissenschaft

vpod bildungspolitik 244
Juni 2026

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

Herkunftssprachlicher Unterricht

04 Sprachliche Bildung neu denken
Ergebnisse der Impulstagung «Fokus Migrationssprachen – Le rôle des hautes écoles svizzere» an der PHBern.

06 Faszinierende Potenziale für die Volksschule
Geschichte, Stand und Zukunft des herkunftssprachlichen Unterrichts (HSU) in der Schweiz.

08 Wir müssen anfangen zu fordern!
Eine Diskussionsrunde über die Entwicklung des HSU und aktuelle Herausforderungen.

10 Es ist an der Zeit
Von HSK zur linguistisch angemessenen Schulpraxis.

11 Mehrsprachig lernen, mehrsprachig studieren
Das Projekt «Sprachendiversität qualifiziert».

13 Lernmaterialien und Dialog für die Förderung von Vielfalt
Möglichkeiten von HSU-Lernmaterialien im Zusammenspiel mit dem Lehrplan21.

14 Interkultureller Dialog durch Fabeln
Zur Fabel als interdisziplinäre und interkulturelle Bildungsressource.

Pflichtlektion Zürich

15 – 18 Das Mitgliedermagazin Zürich Lehrberufe
- Organisation der Berufsfach- und Mittelschulen
- Für unsere Lehrpersonen!
- Es geht um die Qualität im Klassenzimmer
- 10ni-Pause

Aktuell

19 Mit Streik die scheinbare Normalität unterbrechen
Nach dem 14. Juni ist vor dem 14. Juni.

21 Integration durch Ausbildung: Ein Gewinn für alle
Eine Analyse des aktuellen Schweizer Systems zur beruflichen Integration hochqualifizierter geflüchteter Menschen.

23 Warum es mehr vorschulische Sprach- und Integrationskurse braucht
In der Schweiz entscheidet die sozio-ökonomische Herkunft über den Schulerfolg mit.

25 Chance für alle
Votum für eine selektionsfreie Schule im Zürcher Kantonsrat – die Kolumne des VSoS.

26 Auf dem Weg zu einer rassismuskritischen Schule
Informationen und Angebote von éducation21.

28 Kampf um bessere Bildung und mehr Demokratie
Die Verbandskonferenz Bildung Erziehung Wissenschaft vom 13./14. März 2026 in Fribourg.

30 Von der Handlung zur Identität
Die Ausstellung «The First Homosexuals / Die Entstehung neuer Identitäten 1869–1939» im Basler Kunstmuseum.

31 Erziehung durch die Gruppe
Anton Semjonowitsch Makarenkos Pädagogik.

Impressum

Redaktion / Koordinationsstelle

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

E-Mail: redaktion@vpod-bildungspolitik.ch
Homepage: www.vpod-bildungspolitik.ch

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

Einzelabonnement: Fr. 50.– pro Jahr (4 Nummern)
Einzelheft: Fr. 12.50

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

Satz: erfasst auf Macintosh
Layout: Sarah Maria Lang, Liestal
Titelseite Foto: knallgrün / photocase.de

Druck: Ropress, Zürich

ISSN: 1664-5960

Erscheint vier Mal jährlich

Redaktionsschluss Heft 245:
3. August 2026

Auflage Heft 244: 2200 Exemplare

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

Inserate: Gemäss Tarif 2024; die Redaktion kann die Aufnahme eines Inserates ablehnen.

Redaktion
Verantwortlich im Sinne des Presserechts
Johannes Gruber

Redaktionsgruppe
Sina Deiss, Jonas Keller, Pinuccia Rustico, Lirija Sejdi, Yvonne Tremp

Beteiligt an Heft 244
Tirso Apóstol, Barbara Ateras, Sandra Bucheli, Nora Burle, Bettina Frei, Fabio Höhener, Simone Kannengieser, Edina Kazinczi Rabian, Sonja Kobelt, Liselotte Lüscher, Katrin Meier, Alena Pajasová, Thomas Ragni, Martin Stohler, Mustafa Yavuz, Monika Wicki, Irène Zingg

Foto: Johannes Gruber

Am 14. Juni 2026 stimmten eine Mehrheit von knapp 55 Prozent der Schweizer Stimmbevölkerung sowie 13 von 23 Ständen gegen die Initiative der SVP, die eine starre Obergrenze von 10 Millionen für die dauerhafte Wohnbevölkerung der Schweiz vorgesehen hätte. Eine Annahme hätte zu einem prekären Arbeits- und Aufenthaltsmarkt geführt, der Migrant*innen Rechte vorenthalten und somit Unsicherheit und Angst erzeugt hätte. Mit Auswirkungen auf die Arbeitsbedingungen der «einheimischen» Bevölkerung, die in einen Lohndumpingwettbewerb gezwungen worden wäre. Aber alles noch einmal gut gegangen.

Optimistisch betrachtet, könnte das Abstimmungsergebnis vom 14. Juni sogar einen Einschnitt darstellen im Umgang mit Migration. Wir haben erkannt, wie wertvoll es ist, dass junge, qualifizierte Menschen aus anderen Ländern zu uns kommen, in Berufen mit grosser gesellschaftlicher Nachfrage wie zum Beispiel im Gesundheitswesen arbeiten und in Zeiten einer alternden Schweiz zur Nachhaltigkeit unserer Sozialversicherungen beitragen. Wertvoll indes sind auch die Kulturen und die Sprachen, die Migrant*innen in die Schweiz bringen. Vielfalt ist Reichtum: Wer mehrere Sprachen beherrscht, hat Einblick in verschiedene Welten und kann persönlich an diesen wachsen oder auch beruflich profitieren.

Wie weit immer wir aktuell auch sind im Umgang mit sprachlicher Diversität: Die im Schwerpunkt der vorliegenden vpod bildungspolitik 244 behandelte Tagung «Fokus Migrationssprachen – Le rôle des hautes écoles svizzere» an der Pädagogischen Hochschule Bern vom 10. Januar 2026 war ein Schritt hin zu mehr Wertschätzung des Sprachenreichtums der Schweiz. Auch hinsichtlich Herkunftssprachen von Familien mit Migrationshintergrund, in denen hierzulande Tausende motivierter Kinder von engagierten Lehrpersonen unterrichtet werden. Angeboten wird der herkunftssprachliche Unterricht (HSU) von Organisationen respektive Trägerschaften. Der Unterricht findet in der Regel an öffentlichen Schulen statt, allerdings oft unter schwierigen Bedingungen. Dies gilt es durch eine stärkere Integration des HSU in die obligatorische Schule zu überwinden.

Eine Teilnehmerin der Berner Tagung äusserte in der Abschlussdiskussion den Wunsch, doch bitte die Förderung der Migrationssprachen nicht gegen das Frühfranzösisch auszuspielen, über das in der Deutschschweiz gerade erbittert diskutiert wird. Nachdem Zürich sowie einige Ost- und Innerschweizer Kantone die Abschaffung des Frühfranzösischen in der Primarschule beschlossen hatten, hat aktuell nun der Bundesrat einen Gesetzesentwurf in die Vernehmlassung geschickt, der für die obligatorische Schule eine der Sprachenregelung des Harmos-Konkordats gleichwertige Regelung sicherstellen soll.

Wie wichtig Französischkenntnisse für den nationalen Zusammenhalt der Schweiz sind, auch dies wurde übrigens am 14. Juni 2026 wiederum deutlich. Die Romandie lehnte einheitlich die erwähnte fremdenfeindliche Volksinitiative ab. Wer kein Französisch kann, bekommt auch nicht wirklich mit, wie und warum die Westschweiz politisch so anders tickt als die Deutschschweiz. Wenn aber kein Austausch zwischen den Sprachregionen mehr stattfindet, entfremden sich die Landesteile immer weiter voneinander. Wir brauchen Kenntnisse der anderen Landessprachen, um als politische Gemeinschaft fortzubestehen und wir profitieren auch von den Migrationssprachen kulturell und ökonomisch. Vergessen wir dies nicht, wenn wieder über die Regulierung von Migration und Sprachenpolitik abgestimmt wird.

Johannes Gruber
vpod bildungspolitik

Sprachliche Bildung neu denken

Impulse und offene Fragen: Rückblick auf die nationale Impulstagung «Fokus Migrationssprachen – Le rôle des hautes écoles svizzere» an der Pädagogischen Hochschule Bern, 10. Januar 2026.

Von Irène Zingg

Rund 160 Personen sind am 10. Januar 2026 der Einladung an die Pädagogische Hochschule Bern gefolgt: Lehrpersonen des Herkunftssprachenunterrichts aus der ganzen Schweiz, Forschende, Bildungsadministrierende sowie bildungspolitische Akteur*innen. Die Stimmung im Saal hätte kaum besser sein können: fröhlich und offen für ein Thema, das bildungspolitisch alles andere als unkompliziert ist. Viele der Anwesenden kannten sich aus Projekten, aus dem langen Atem, den es braucht, wenn man sich seit Jahren für etwas einsetzt, das in der bildungspolitischen Agenda selten ganz oben steht.

Wer in den Saal schaute, sah eine Vielfalt, die eher an eine urbane Schulklasse erinnerte als an eine Hochschulveranstaltung. Schon der Titel war programmatisch: «Fokus Migrationssprachen – Le rôle des hautes écoles svizzere», bewusst in mehr als einer Sprache, ein kleines Manifest in der Einladung selbst. Dank der Kommunikationsbereitschaft und auch der KI-gestützten Übersetzung in über 20 Sprachen war die Verständigung zu keinem Zeitpunkt ein Problem. Die Tagung war Teil des dreiteiligen Projekts «Lernen in Migrationssprachen», mitfinanziert vom Bundesamt für Kultur (BAK). Vergleichbare Denk- und Fachaustausch-Veranstaltungen hatte es zuletzt 2004 und 2014 gegeben. Mehr als zehn Jahre später war eine neue überfällig.

Legitimierungsdruck der Migrationssprachen

Erzählt man hierzulande, das eigene Kind wachse zweisprachig mit Landessprachen oder Englisch auf, erntet man in der Regel Bewunderung. Sagt man, es spreche zu Hause Arabisch, Paschtu oder Tamilisch, klingt die Reaktion schon anders. Das ist kein Zufall, sondern Ausdruck einer gesellschaftlichen Hierarchisierung der Macht von Sprachen. Migrationssprachen stehen unter

Foto: Johannes Gruber

«[…] sprachliche Vielfalt ist längst Realität in den Schulzimmern, und die Frage ist nicht ob, sondern wie das Bildungssystem damit umgeht.»

Bild: PHBern

einem permanenten Legitimierungsdruck; sie müssen sich rechtfertigen, ihren Nutzen beweisen, ihren Platz erkämpfen.

Rund 38 Prozent der Schüler*innen der Schweiz wachsen heute zu Hause mit mehr als einer Sprache auf, von denen mindestens eine nicht der Unterrichtssprache entspricht (BFS, 2026). Diese sprachliche Vielfalt ist längst Realität in den Schulzimmern, und die Frage ist nicht ob, sondern wie das Bildungssystem damit umgeht.

PHs als Orte des Ringens um legitimes Wissen

Im Zentrum der Tagung stand die Frage nach der Rolle der Pädagogischen Hochschulen. Als Dozentin und Forscherin an der PHBern stellte ich Ergebnisse einer Online-Umfrage vor, die im Rahmen des Projekts an sämtliche PHs der vier Sprachregionen der Schweiz versandt worden war. Das Ergebnis war eindeutig: Es gibt viele Initiativen engagierter Einzelpersonen, aber kein gemeinsames Curriculum. Keine einzige Schweizer PH erhebt die sprachlichen Ressourcen ihres Lehrkörpers systematisch.

Der Bildungsbericht 2026 bestätigt das Bild: Im Vergleich zur Gesamtbevölkerung ist der Lehrkörper an PHs grösstenteils monolingual, privilegiert und weiss, während die Schulen, für die PHs ausbilden, längst von migrationsgesellschaftlicher Mehrsprachigkeit geprägt sind. PHs können als Orte des Ringens um das legitime Wissen und um hegemoniale Wissensordnungen gelesen werden. Sie orientieren sich stärker als Universitäten an den Erwartungen der Kantone; an ihnen wird ausgehandelt, was als pädagogisch relevant gilt. Kritische Perspektiven wie mehrsprachige Biografien oder strukturkritische Ansätze werden noch (zu) wenig berücksichtigt.

Ein Gedicht auf Albanisch, ein Lied in vielen Sprachen

Zu den eindrücklichen Momenten der Tagung zählte das künstlerische Intermezzo. Eine albanischsprachige Studentin der PHBern eröffnete die Sequenz mit einem Gedicht in ihrer Erstsprache und übergab damit die Bühne an Zoë Më, ESC-Finalistin und Sängerin. In feinfühliger musikalischer Poesie zelebrierte sie die Sprachwechsel und zog den Saal mit Klang, Rhythmus und gelebter Mehrsprachigkeit in den Bann. Mehrsprachigkeit war nicht Defizit, sondern Ressource, ästhetisch, emotional und selbstverständlich.

Ein Förderinstrument und seine Grenzen

Die Tagung machte eine strukturelle Frage sichtbar, die in der Bildungspolitik selten direkt ausgesprochen wird: Die Fördergelder des BAK nach Art. 11 Sprachengesetz sind die einzigen finanziellen Mittel, die die Schweiz derzeit explizit für Migrationssprachen bereitstellt. Zwischen 2011 und 2024 wurden damit 74 Projekte unterstützt, mit beachtlicher thematischer und methodischer Vielfalt, wie die Evaluation zeigt (Gonçalves & Zingg, 2026).

Die Evaluation zeigt aber auch eine strukturelle Zersplitterung, insbesondere in Bezug auf langfristige Koordination und institutionelle Verankerung. Wo nationale Sprachenpolitik vor allem auf die vier Landessprachen fokussiert, gerät die Situation von Kindern ohne Landessprache als Erstsprache fast zwangsläufig an den Rand. Bestimmte Sprachen werden als wertvoll markiert, andere als weniger wertvoll, und mit den Sprachen ihre Sprecher*innen.

Au-delà des discours

Die Tagung endete mit einer table ronde, in der Claire de Goumoëns, Markus Truniger und Tanja Huchler über Zukunftsperspektiven diskutierten. Wir ziehen eine sehr positive Bilanz, nicht weil alle Fragen beantwortet wären, sondern weil ein Raum entstanden war, in dem die Komplexität verhandelt werden konnte: Fragen nach Strukturen und Zuständigkeiten, nach Visionen, nach dem, was PHs, Kantone, EDK und Bund je tun könnten, aber bis heute (noch) nicht tun.

Gesellschaften verändern sich. Ungleichheitsverhältnisse allerdings mit bemerkenswerter Beharrlichkeit nicht. Sprachen sind nicht bloss Kommunikationsmittel; über sie werden Menschen kategorisiert, eingeordnet, bewertet. Dass 160 Menschen an einem Samstag im Januar in Bern engagiert über Mehrsprachigkeiten nachgedacht haben, ist ein kleiner, aber wichtiger Schritt in Richtung tatsächlicher Transformation. Was als nächstes folgt, liegt an uns, und nicht zuletzt an denjenigen, die bildungspolitische Entscheide fällen. ■

Irène Zingg ist Dozentin und Forscherin an der Pädagogischen Hochschule Bern und war Mitorganisatorin der Impulstagung.

Weitere Hinweise sind auf der Projektwebseite zugänglich:

Sowie auf der Tagungswebseite:

Foto: PHBern

Markus Truniger an der Tagung «Fokus Migrationssprachen» am 10.1.26 an der PHBern.

Faszinierende Potenziale für die Volksschule

Geschichte, Stand und Zukunft des herkunftssprachlichen Unterrichts (HSU) in der Schweiz.

Von Markus Truniger

In Schulen kann man immer mal wieder auf Lehrpersonen treffen, die Kindern herkunftssprachlichen Unterricht (HSU) erteilen, beispielsweise in Albanisch, Tamil, Koreanisch oder vielen weitere Sprachen. Sie gehören zu einem lebhaften Subsystem des Bildungswesens, das in der Öffentlichkeit und selbst innerhalb des Bildungswesens wenig bekannt ist. Dieses Subsystem besteht in der Schweiz aus ein paar Dutzend Organisationen, die HSU anbieten (Trägerschaften), aus Hunderten fleissiger Lehrpersonen und Tausenden motivierter Kinder. Man findet sie vor allem in Städten, aber auch in Agglomerationsgemeinden. Es besteht ein komplexes Geflecht von Verbindungen zwischen Trägerschaften von HSU, Behörden und Schulen.

Wer wenig Einblick hat, ist oft skeptisch, hält das Ganze für wenig wichtig und für schwer organisierbar, vermutet wenig qualifizierte und ergiebige Schulstunden, warnt vor zwiespältiger Identitätspolitik, sieht keine Zukunft für das Subsystem, das sich seit Jahren nur mit viel Anstrengung am Leben erhält und das labil ist. Wer es näher kennt, ist fasziniert und spricht von Potenzialen, die noch besser entfaltet werden können.

Im Folgenden möchte ich aufzeigen, dass sich in der Entwicklung des HSU-Systems durchaus Fortschritte zeigen, dass die Rahmenbedingungen prekär bleiben und dass es Chancen für eine Besserstellung gibt.

Aufbauarbeit

Dass es heute ein filigranes Subsystem von HSU gibt, ist den Initiativen und der unermüdlichen Aufbauarbeit von migrantischen Communities zu verdanken. Es waren ab den 1960er Jahren zuerst die grossen italienischen Emigrantenorganisationen, die den Wunsch nach Pflege der Familiensprache aufnahmen. Dieser Wunsch war von Emigrant:innen breit geteilt und für die Familien von grosser Bedeutung, um die Bande zum Herkunftsland auch für die Kinder zu stärken und diese damit auch für eine allfällige Rückkehr zu rüsten. Emigrantenorganisationen begannen, «Corsi di lingua e cultura» aufzubauen und durchzuführen. Sie haben dann den italienischen Staat dazu gebracht, diese

Foto: Johannes Gruber

Kurse in unzähligen Gemeinden der Schweiz über die Botschaft und die Konsulate zu organisieren und zu finanzieren. Spanische, griechische, türkische und jugoslawische Gemeinschaften folgten diesem Beispiel in den 1970ern und 1980ern. Ab den 1990er Jahren gab es zunehmend Elternvereine auch aus kleineren Sprachencommunities, wie zum Beispiel albanische, finnische, tamilische und ungarische, die selbst ein HSU-Angebot aufbauten, ohne dass sie von ihrem Herkunftsstaat unterstützt wurden.

Migrantenorganisationen und Herkunftsländer forderten von den Schweizer Bildungsbehörden auch schon ab den 1960er Jahren, den Unterricht, damals «Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK)» genannt, in die öffentlichen Schulen zu integrieren und mit Infrastruktur und Finanzen zu unterstützen. Der italienische Staat machte Druck über bilaterale Verhandlungen mit der Konferenz der Erziehungsdirektor:innen (EDK), die die Kantone, die für die Bildung zuständig sind, gegen aussen vertritt. Die EDK musste reagieren. Sie erliess Empfehlungen an die Kantone (erstmals 1972 und letztmals 1991[1]), die dann von den Kantonen – mehr oder weniger rasch und mehr oder weniger stark – umgesetzt wurden.

Ansätze der Integration in die Volksschule

So begannen die Kantone und Gemeinden, diesen Unterricht in den öffentlichen Schulen zuzulassen, und sie stellten Unterrichtsräume und Unterrichtszeiten sowie organisatorische Unterstützung zur Verfügung. Symbolisch wichtig war, dass die Noten aus dem Unterricht in HSK (als ein Wahlfach) in die offiziellen Zeugnisse der Volksschule eingetragen werden konnten. Aktive Kantone (wie Basel, Bern und Zürich) schufen dafür Rechtsgrundlagen, Anerkennungsverfahren und eine institutionalisierte Zusammenarbeit. Rechte und Pflichten wurden festgelegt. Weniger aktive Kantone beliessen es bei schwachen Empfehlungen und einer nur minimalen Zusammenarbeit. Kein Kanton ist auf die Forderung nach (Mit-)Trägerschaft und (Mit-)Finanzierung eingegangen.

Auf Ebene der EDK gab es dann zwei weitere Positionierungen des HSU in den öffentlichen Schulen: In der Sprachenstrategie der EDK von 2004[2] wurde neben der Schulsprache, den Landessprachen und dem Englisch auch dem HSU ein (kleiner) Platz eingeräumt. Es hiess in dieser Strategie, HSU solle «valorisiert» werden. In der Folge wurde auch in das rechtlich verbindliche Harmos-Konkordat von 2007,[3] das unter anderem den Sprachenunterricht in der ganzen Schweiz koordinieren soll, ein Passus über den HSU eingefügt. Damit verpflichten sich die beteiligten Kantone zu einer (nicht weiter definierten) organisatorischen Unterstützung des HSU. Mit einem Bericht von 2014[4] dokumentierte die EDK Beispiele guter Praxis der Unterstützung des HSU in den Kantonen.

Die pädagogische Entwicklung wurde von aktiven Kantonen und seit den 2000er Jahren immer mehr von den PHs vorangetrieben. Wichtige Schritte dafür waren die Schaffung eines Rahmenlehrplans[5] und von Lernmaterialien.[6] Damit wurde der HSU neu ausgerichtet: weg von der Rückkehrorientierung und von einer Fixierung auf eine «Heimat», hin zum Erwerb von Kompetenzen für das Leben in einer mehrsprachigen, transnationalen und interkulturellen Lebenswelt. Festgehalten wurde der Grundsatz der politischen und konfessionellen Neutralität. Vielfältige Erfahrungen wurden in Kooperationsprojekten zwischen HSU und Regelklassen gesammelt. Ab 2011 unterstützte das Bundesamt für Kultur (BAK) auf Basis eines kleinen Artikels im schweizerischen Sprachengesetz auch Projekte zur Förderung der Erstsprache «Anderssprachiger» mit Fr. 200'000 bis 600'000 pro Jahr. Das gab den pädagogischen Entwicklungen – für integrative Konzepte, Lehrmittel und Weiterbildung – spürbaren Aufwind.[7]

Wie ist der Stand des HSU heute zu beurteilen?

Erfreulich sind die vielen Initiativen von Elternvereinen, die zu einem sehr breiten Angebot an verschiedenen Sprachen geführt haben (z.B. in Zürich und Basel je rund 35 Sprachen). Doch erreichen diese Angebote erst einen kleineren Teil der Kinder mit einer Erstsprache, die nicht der Schulsprache entspricht.

Fortschritte gab es bei der Kooperation und bei der organisatorischen Unterstützung des HSU-Unterrichts. Doch bleiben die rechtlichen Grundlagen sowie die praktische Unterstützung des HSU zwischen den Kanton sehr ungleich.[8] Einige Kantone (mit den grossen Städten) haben ein gutes Unterstützungssystem für den HSU aufgebaut – mit Koordinationsgremien, Information der Eltern und Anmeldeverfahren über die öffentlichen Schulen sowie pädagogischem Austausch und Weiterbildung.

«Während sich die Angebote erweitert und die Qualität des HSU sich gut entwickelt haben, haben sich die politischen, rechtlichen und finanziellen Bedingungen kaum verbessert.»

Die Entwicklung von Pädagogik und Didaktik des HSU ist stark vorangekommen. Das zeigt sich in Unterrichtskonzepten, in einem Rahmenlehrplan und in modernen Lernmaterialien. Diese Entwicklung wurde – in Zusammenarbeit mit Trägerschaften – vor allem von den PHs und pädagogischen Fachstellen der Verwaltung getragen und wird seit 2011 durch regelmässige Projektbeiträge des BAK unterstützt. Allerdings müssten die Beispiele guter Praxis noch mehr in die Breite getragen werden, auf dass die Kooperation in möglichst vielen Schulen zur Alltagspraxis wird.

Während sich die Angebote erweitert und die Qualität des HSU sich gut entwickelt haben, haben sich die politischen, rechtlichen und finanziellen Bedingungen kaum verbessert. Es gilt weiter nur der Minimalstandard im Harmos-Konkordat, dass die Kantone den HSU organisatorisch unterstützen. Abgese-

1 EDK. (1991). Empfehlungen zur Schulung der fremdsprachigen Kinder.

2 EDK. (2004). Sprachenunterricht in der obligatorischen Schule: Strategie der EDK und Arbeitsplan für die gesamtschweizerische Koordination.

3 EDK. (2007). Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS-Konkordat).

4 Bühlmann, R., & Giudici, A. (2014). Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK). Eine Auswahl guter Praxis in der Schweiz. Bern: EDK.

5 Bildungsdirektion Kanton Zürich. (2002). Rahmenlehrplan für Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur.

6 Schader, B., & Autorenteam. (2016). My heritage language – Materialien für den herkunftspachlichen Unterricht. (Herausgeber: PH Zürich). https://myheritagelanguage.com/de

7 Gonçalves, M. L. & Zingg, I. (2026). Evaluationsbericht. Analyse der nach Artikel 11 der Sprachenverordnung (SpV) unterstützten Projekte zur Förderung der Kenntnisse Anderssprachiger in ihrer Erstsprache. Bern, Pädagogische Hochschule Bern.

8 EDK/IDES. (2025). IDES-Dossier Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK): Rechtliche Grundlagen, inkl. Anhang mit Links zu weiterführenden Informationen.

9 Volksschulamt Kanton Zürich. (2011). Beispiele guter Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen der Heimatlichen Sprache und Kultur (HSK) und der Volksschule: Zusammenarbeit mit der Regelstruktur – Mehrsprachig und interkulturell.

«Das sind drei realistische Modelle, mit denen die öffentliche Schule die Investition mit unterschiedlichem Umfang an Kosten erhöhen könnte.»

hen für die Koordination, die Weiterbildung der Lehrpersonen und einzelne Kooperationsprojekte gibt es keine öffentlichen Gelder für den HSU. Die Anstellungsbedingungen für die Lehrpersonen des HSU entsprechen in den meisten Fällen nicht denjenigen der staatlich angestellten schweizerischen Lehrpersonen, sie bleiben prekär. Das Subsystem steht finanziell auf labilem Grund. Die EDK hat ihre Tätigkeit und den interkantonalen Austausch zur Unterstützung für HSU, die früher gut funktionierten, seit 2020 eingestellt.

Zukünftige Entwicklungsmöglichkeiten

Das öffentliche Interesse an Mehrsprachigkeit in der Bildung und in der Gesellschaft steigt. Immer mehr Menschen sind mehrsprachig und gebrauchen im Alltag, in den Familien, in der Ausbildung und im Berufsleben mehrere Sprachen. Diese Realität einer sprachlichen «Super-Diversity» ist in der Schweiz stärker ausgeprägt als in anderen Ländern. Es besteht darum zunehmend ein öffentliches Interesse an mehrsprachiger Bildung. Dies rechtfertigt Investitionen in die Weiterentwicklung.

Die Vision ist, dass das Lernen in mehreren Sprachen – inklusive Herkunftssprachen – integrierter Teil der Allgemeinbildung wird. Das bedeutet, dass neben den Landessprachen und Englisch auch das Lernen in Herkunftssprachen in den Lehrplänen, Lehrmitteln und in der Praxis der öffentlichen Schulen verankert wird. Das Einbeziehen und Lernen von mehreren Sprachen soll im Sinne von sprachensensiblem Unterrichten und Lernen einerseits im Regelunterricht gepflegt werden. Andererseits sollen die öffentlichen Schulen Wahlfachangebote auch für Herkunftssprachen führen.

Für eine bessere Förderung der Herkunftssprachen als integrierten Teil der öffentlichen Bildung sind verschiedene Modelle denkbar:

In einem Modell «HSU-Angebote in Lernprojekten der Regelschule» könnten Kantone und Gemeinden HSU-Lehrpersonen einsetzen, die Lernprojekte zur Förderung der Mehrsprachigkeit in Regelklassen unterstützen. Beispiele dafür gibt es schon, etwa in Basel die «Sprach- und Kulturbrücke», in Genf die «École ouverte aux langues (EOL)» oder in Zürich das ehemalige Projekt «HSK-plus»[9].

In einem Modell «Sprachschule analog zu Musikschule» könnten Kantone und Gemeinden Sprachschulen führen, die Unterricht für verschiedene Sprachen anbieten wie Musikschulen für verschiedene Musikinstrumente. Es müsste eine öffentlich-rechtliche Trägerschaft gebildet werden. Finanziert würde dieses Modell durch Kantone, Gemeinden und Elternbeiträge.

Ein Modell «Wahlfachangebot» in den öffentlichen Schulen, das wie andere Schulfächer von der öffentlichen Hand finanziert wird, könnte in den Lehrplänen verankert werden, wie es zurzeit für eine dritte Landessprache (z.B. Italienisch in der Deutschschweiz) der Fall ist. Neben wöchentlichen Lektionen könnten auch Ferienkurse und online-Angebote gute Formate sein.

Das sind drei realistische Modelle, mit denen die öffentliche Schule die Investition mit unterschiedlichem Umfang an Kosten erhöhen könnte. Mehrsprachige Menschen, wie sie heute zur Normalität geworden sind, Städte, Wissenschaften, Unternehmen und kulturelle Institutionen könnten zusammen mehrheitsfähige Allianzen bilden und einen politischen Willen schaffen, der zu einer Besserstellung des HSU führen könnte.

Aufgerufen, an der Zukunft des HSU zu bauen, sind die Akteur:innen auf allen Ebenen: Die Träger-Organisationen das HSU, die PHs und das BAK sind aufgefordert, die gute Dynamik, die sie in den letzten Jahren entfaltet haben, weiterzuführen. Die Kantone und als ihr Koordinationsorgan die EDK sind aufgefordert, ihren Einsatz für bessere Rahmenbedingungen des HSU zu verstärken. Die EDK ist aufgefordert, ihre Empfehlungen zum HSU endlich zu aktualisieren. ■

Markus Truniger ist Fachexperte für Schule und Migration, ehemaliger Leiter der Fachstelle Interkulturelle Pädagogik der Bildungsdirektion des Kantons Zürich.

«Wir müssen anfangen zu fordern!»

Am Ende der Impulstagung diskutierten Markus Truniger (Fachexperte HSU), Tanja Huchler (Wissenschaftlerin) und Claire de Goumoëns (Erziehungdirektion Genf) über die Entwicklung des herkunftsprachlichen Unterrichts in den letzten zwanzig Jahren und aktuelle Herausforderungen. Norma Giannetta moderierte.

Von Johannes Gruber

In der die Impulstagung abschliessenden Gesprächsrunde verwies Markus Truniger darauf, dass Mehrsprachigkeit immer stärker Schweizer Normalität sei, im Kanton Zürich haben 44 % aller Kinder eine andere Erstsprache als die Lokalsprache. Die Trägerschaften des HSU-Unterrichts betreiben einen enormen Aufwand, um diesen Unterricht aufrechtzuerhalten, zu erweitern und weiterzuentwickeln. Die hinter den Trägerschaften stehenden Sprachcommunities, grosse wie kleine, leisten hier wichtige Beiträge. Auch der Unterricht wird didaktisch immer professioneller.

Problematisch sind jedoch mehr denn je die strukturellen Bedingungen: Anstellung, Finanzierung, Entlohnung. Die Kantone sind dabei in den letzten 20 Jahren nicht weiter gekommen, die Unterstützung durch die EDK habe eher abgenommen.

Von rechts nach links: Markus Truniger, Claire de Goumoëns, Tanja Huchler und Norma Giannetta

Foto: Johannes Gruber

Fragt man HSU-Lehrpersonen, so wünschen sich diese, so Markus Truniger, zuerst einmal mehr Respekt, mehr Zusammenarbeit – zum Beispiel, auch schon mal nur in die Schulsitzungen oder Konferenzen eingeladen werden. Dies zeigt, wie weit der Weg aktuell ist hin zu einem Verständnis von Mehrsprachigkeit und Unterricht in den Migrationssprachen als Teil der Allgemeinbildung. Bis jetzt sei es lediglich eine Vision, dass die öffentliche Schule die volle Mitverantwortung für diesen Unterricht in den verschiedenen Herkunftsprachen übernimmt. Als visionäres Modell für herkunftssprachlichen Unterricht könnten die Musikschulen dienen, an denen unter dem Einsatz öffentlicher Ressouren unterrichtet wird.

Die entscheidende Frage ist jedoch, wie wir Mehrheiten von solchen Visionen überzeugen können, damit entsprechende Konzepte entwickelt und Ressourcen bereitgestellt werden können. Eine Hoffnung ist für Markus Truniger die nächste Generation, die selber mehrsprachig aufgewachsen ist. Sobald diese in den Parlamenten ist und sich politisch einsetzt für Mehrsprachigkeit, gebe es eine konkrete Perspektive für Verbesserungen. Interessengruppen, Gewerkschaften wie der VPOD, HSU-Vereine können aber bereits jetzt wichtige Beiträge dazu leisten, dass der Unterricht in Herkunftssprachen zum öffentlichen Thema wird.

Die pointierteste Aussage der Gesprächsrunde machte die Moderatorin Norma Giannetta: «Ich denke, wir müssen anfangen zu fordern, weil wenn wir nichts fordern, kann man unsere Anliegen einfach übergehen. Solche Orte, solche Plattformen, solche Momente wie unsere Impulstagung heute können unsere Forderungen wirksam verstärken.»

Claire de Goumoëns, im Kanton Genf pädagogisch verantwortlich für die Beschulung von fremdsprachigen Primarschüler*innen in den Aufnahmeklassen und den Unterricht von Französisch als Zweitsprache, berichtete von ihren Koordinationstätigkeiten mit HSU-Trägerschaften. Sie erläuterte die enorme Bedeutung herkunftssprachlichen Unterrichts, wie wichtig es sei, die Professionalität des herkunftssprachlichen Unterrichts sicherzustellen und diesen in den regulären Unterricht einzubeziehen. Der Plan d'études romand sehe dies bereits vor.

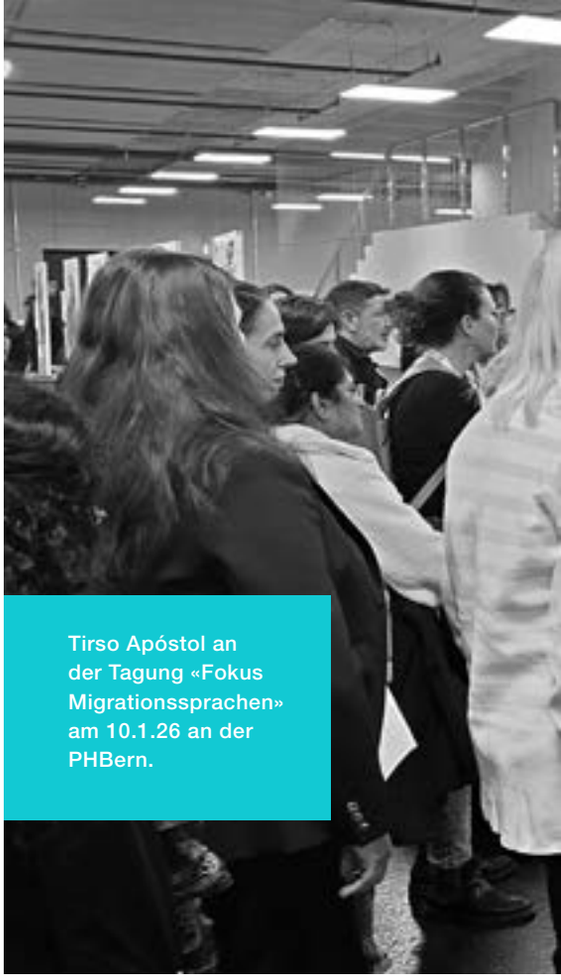
Um eine weitergehende Integration des Unterrichts in die Volksschule politisch durchzusetzen, wäre es gemäss Claire de Goumoëns zielführend, auch auf ökonomische Argumente zu verweisen. Glaubhaft darzulegen, dass es auch ökonomisch rentabel sei, in herkunftssprachlichen Unterricht zu investieren, würde unsere Forderung nach Integration des HSU-Unterrichts wesentlich stärken.

Tanja Huchler, PH St. Gallen, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut Sprachliche und Literarische Bildung, betonte, dass Sprachen nicht nur Ressourcen seien, sondern auch Barrieren darstellen könnten. Auch in der Elternarbeit sei es deshalb wichtig, die Herkunftssprachen etwa bei Elternabenden einzubeziehen, um auch die Partizipation von Eltern mit Sprachbarrieren zu ermöglichen, damit sie ihre Kinder gut durch die Schulzeit begleiten können.

Tanja Huchler stellt ein verbreitetes Vorurteil fest, dass die Förderung von Herkunftssprachen, den Erwerb der Lokalsprache und somit gesellschaftliche Integration verhindere. Forschungsergebnisse bestätigen dies jedoch nicht. Auch bei Lehrpersonen gebe es Informationsbedarf hinsichtlich herkunftsprachlichen Unterrichts und gegenüber «Linguizismus» – einer Form von Rassismus, bei der Personen aufgrund von Sprache, Akzent oder Dialekt abgewertet, ausgegrenzt oder strukturell benachteiligt werden. ■

Es ist an der Zeit

Von HSK zur linguistisch angemessenen Schulpraxis.
Von Tirso Apóstol



Tirso Apóstol an der Tagung «Fokus Migrationssprachen» am 10.1.26 an der PHBern.

Foto: Johannes Gruber

Im Kontext einer zunehmend multikulturellen Gesellschaft stehen Hochschulen vor der Herausforderung, den Umgang mit Migrationssprachen neu zu denken. Eine effiziente und ehrliche Nutzung der vorhandenen Ressourcen ist dabei ebenso zentral wie die Erfüllung ethischer und wissenschaftlicher Ansprüche, die an Bildungseinrichtungen gestellt werden. Um diesen Erwartungen gerecht zu werden, ist es unabdingbar, das bisherige wissenschaftliche Paradigma im Umgang mit Migrationssprachen grundlegend zu überarbeiten.

Vom Rand ins Zentrum

HSK-Unterricht («Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur») entstand als Notlösung in einer Zeit restriktiver Unterrichtsregulierung und wurde später in den bestehenden Rechtsvorschriften verankert. Die Realität hat sich jedoch weiterentwickelt und grundlegend verändert. Die multikulturelle Zusammensetzung der Schülerschaft sowie die gestiegenen Anforderungen an eine sprachlich angemessene Schulpraxis machen deutlich, dass das einst etablierte Paradigma und die zugehörigen Rechtsvorschriften nicht mehr ausreichend sind, um den aktuellen Gegebenheiten gerecht zu werden. Folglich müssen sie angepasst werden.

Nur durch eine entsprechende Weiterentwicklung kann gewährleistet werden, dass die sprachlichen und kulturellen Bedürfnisse aller Schülerinnen und Schüler angemessen berücksichtigt werden und die Bildungseinrichtungen den Anforderungen einer multikulturellen Gesellschaft entsprechen. So belegen aktuelle Studien, dass mehrsprachige Schülerinnen und Schüler nachweislich von integrativen Sprachförderkonzepten profitieren, da diese nicht nur die schulische Leistung fördern, sondern auch die soziale Integration und individuelle Identitätsentwicklung stärken.

In der aktuellen Diskussion wird dieser Wandel aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet: Lehrkräfte beklagen häufig fehlende Ressourcen und klare Leitlinien für den Umgang mit sprachlicher Vielfalt im Unterricht, während Eltern mit Migrationshintergrund einerseits den Erhalt der Herkunftssprache, andererseits aber auch die erfolgreiche Integration ihrer Kinder fordern. Forschende wiederum verweisen darauf, dass ein veraltetes Paradigma den wissenschaftlichen Erkenntnissen über Mehrsprachigkeit und deren Potenziale nicht mehr gerecht wird. Das Lernen in Migrationssprachen sollte nicht marginalisiert im HSK-Unterricht stattfinden, sondern ein fester Bestandteil des Schulalltags sein. Schulen sind verpflichtet, die sprachlichen Rechte aller Schülerinnen und Schüler durch eine sprachlich angemessene Schulpraxis zu gewährleisten. Nur so kann echte Chancengleichheit geschaffen werden.

Überwindung des monokulturellen Paradigmas

Ein Paradigma ist ein grundlegendes Denkmuster oder eine theoretische Rahmenbedingung, die in der Wissenschaft bestimmt, welche Fragestellungen als relevant gelten und wie Probleme wahrgenommen werden. Es steuert damit die Auswahl und die Aufmerksamkeit für bestimmte wissenschaftliche Themen und beeinflusst, welche Aspekte im Mittelpunkt der Forschung stehen. Ein Paradigma legt fest, welche Themen und Probleme als relevant gelten und welche ignoriert werden. Es legt Strategien zur Problemlösung fest und hilft bei der Wahl geeigneter Methoden, indem es Hypothesen über die relevanten Wirkungszusammenhänge erstellt. Paradigmen prägen zudem zentrale Leitsektoren, die wiederum entscheidend bestimmen, wie Bildung entwickelt und wahrgenommen wird. Sie prägen Forschung, Wissensvermittlung und wissenschaftliche Diskussionen.

Daher ist es wesentlich, dass die Pädagogik Verantwortung dafür übernimmt, Lösungsansätze für die gegenwärtigen Herausforderungen zu entwickeln. Entwicklungen, die einst als Fortschritt galten, führen nun zu einer Stagnation, da das etablierte monokulturelle Paradigma von einer multikulturellen Realität überholt wurde, welche eine sprachlich differenzierte und angemessene Schulpraxis erforderlich macht.

Beispielsweise spiegeln der Lehrplan 21 und Unterrichtsmethoden nicht die sprachliche Vielfalt der heutigen Schülerschaft wider. Um dieser Entwicklung gerecht zu werden, sollte die Pädagogik nicht nur bestehende Strukturen hinterfragen, sondern auch konkrete Massnahmen ergreifen: Lehrkräfte sollten gezielt Fortbildungen zur Mehrsprachigkeit erhalten und Unterrichtskonzepte entwickelt werden, welche die verschiedenen Sprachen und kulturellen Hintergründe der Schülerinnen und Schüler aktiv einbeziehen.

Vermeidbare Mängel und Kosten

Es liesse sich fortführen und die wesentlichen Herausforderungen benennen, denen wir als HSK-Lehrkräfte gegenüberstehen, wie beispielsweise unzureichendes Unterrichtsmaterial und eine Vergütung, die den Betrieb des Systems nur unter erschwerten Bedingungen ermöglicht. Aber ich werde nicht ins Detail gehen. Ich werde auch nicht näher auf den Qualitätsverlust eingehen, der das marktabhängige HSK-Segment strukturell bedroht. Der entsprechende Hinweis darf aber nicht fehlen. Geringe Vergütungen locken Anbieter mit niedriger Qualität an, weil sie genauso bezahlt werden wie qualifizierte Fachkräfte. Dadurch verlassen gut ausgebildete Anbieter den Markt.

Einladung zur Inklusion

Es ist an der Zeit, sich bewusst zu machen, dass Ausgrenzung zu Entfremdung führt und Auswirkungen auf alle Beteiligten hat. In «König Ödipus» zeigt Sophokles, dass Egoismus und mangelndes Verantwortungsbewusstsein selbst Mächtige zu Fall bringen: Ein König entscheidet sich aus Gründen der Machterhaltung für das Opfer seines eigenen Sohnes, doch die Zeitgesetze holen ihn ein und er wird von der Entfremdung bestraft. Es

ist an der Zeit, im Verhalten der Figuren jenes Dramas unser eigenes Handeln zu erkennen – nicht, um zu urteilen, sondern um uns selbst zu hinterfragen und Verantwortung zu übernehmen. Kultureller Reichtum sollte kein Nachteil sein und darf nicht zu einem gesellschaftlichen Problem werden.
Es ist an der Zeit, dass wir mit der Zeit und nicht gegen die Zeit handeln.
Es ist an der Zeit, gegen Ausgrenzung und Entfremdung vorzugehen.
Es ist Zeit für Inklusion.

Aber reden allein findet kein Gehör. Erst Handeln überzeugt. Aus diesem Grund haben wir «LASSOS» (Swiss Organisation Supporting Linguistically Appropriate School Practice) ins Leben gerufen — eine Institution für die ganze Schweiz, die linguistisch angemessene Schulpraxis fördert. Wir laden Sie herzlich ein, aktiv an unserer Gemeinschaft teilzunehmen und sie gemeinsam mit uns zu gestalten. ■

Tirso Apóstol, in Mexiko (magna cum laude, UNAM) ausgebildeter Jurist, lebt seit 2001 in der Schweiz, wirkt als HSK-Lehrperson für Spanisch und bekleidet den Vorsitz des HSK-Lehrpersonenvereins des Kantons Zürich.

tirsoapostol@msn.com
www.hsk-lehrpersonen.ch

Foto: Johannes Gruber

Mehrsprachig lernen – mehrsprachig studieren

Das Projekt «Sprachendiversität qualifiziert».
Von Barbara Ateras, Sandra Bucheli und Simone Kannengieser

«Während der mehrsprachigen Begrüssung reagierte Kind A sofort: Als ich ‹Good morning› sagte, antwortete er spontan mit ‹Good morning teacher› und lachte. (...) Kind B hingegen blickte bei ‹Buongiorno› zunächst weg, lächelte dann jedoch vorsichtig. Erst als die italienisch sprechende Heilpädagogin ergänzte: ‹Io parlo anche un po' italiano›, hob er kurz den Kopf und sagte leise ‹Ich auch... aber nur zuhause›. (...) Bei der Gestaltung des Sprachporträts zeichnete Kind A ein grosses Kleeblatt und schrieb ‹Ireland› darüber. Auf Nachfrage erklärte er: ‹That's where I come from›. (...) Kind B malte zuerst eine kleine deutsche Flagge, ergänzte dann eine italienische, schrieb jedoch kein Wort dazu und erklärte: ‹Deutsch ist Schule›.»

Diese Beobachtungen einer Studentin während eines Unterrichtsprojektes zu Mehrsprachigkeit im Unterricht decken sich mit zahlreichen ähnlichen Erfahrungen innerhalb der Projekte «Sprachen inklusiv» und «Sprachendiversität qualifiziert»[1]. Sie veranschaulichen, dass und wie Kinder sprachenbezogene gesellschaftliche Wertigkeiten und Praktiken aufnehmen:

- Die Separierung von Sprachen in Lebensbereiche führt dazu, dass sprachliche Ressourcen beim Lernen und zum Lernen vorenthalten bleiben.[2]
- Die Hierarchien, zu denen das unter-

«Sprachendiversität ist eine Realität, die immer noch auf Antworten im Bildungssystem wartet – Deutschförderung ist der unvollständige Teil der Antwort.»

schiedliche Prestige von Sprachen führt, veranlassen Kinder zu entsprechenden Selbstpositionierungen und haben biographische Bedeutung.[3]
Mehrsprachigkeit in Schule und Bildung wurde und wird für sehr Viele von der frühen Kindheit an verhindert. Auf pädagogischen Berufswegen wird die einseitige Fokussierung auf Deutsch als einzig legitime Lern- und Schulsprache und später Englisch als Hochschulsprache fortgesetzt.

Zu Erstsprachen ermutigen und fördern

Das Projekt «Sprachendiversität qualifiziert» zielt darauf, diesen biographischen Zirkel an zwei Stellen zu unterbrechen:

- Studierende gehen in Klassenräume, um den laufenden Unterricht mehrsprachig anzureichern und Schüler:innen gezielt Anregung und Material für das Lernen auch in ihren Erstsprachen anzubieten.
- Studierenden an der PH werden selbst Möglichkeiten eröffnet, mehrsprachig unter Einbezug ihrer Herkunftssprachen zu studieren. Die Selbsterfahrung mit mehrsprachiger Bildung nehmen sie mit in den Lehrberuf.

Projektbeteiligte setzen sich mit der Gegenüberstellung von bildungsbürgerlicher und lebensweltlicher Mehrsprachigkeit auseinander. So diskutieren sie zum Beispiel, was geschieht, wenn Kinder mit einer mehrsprachigen Lebensrealität auf eine einsprachige Schule treffen. Ausserdem erwerben sie Wissen über die längst bekannten Potentiale mehrsprachigen Grosswerdens. Es geht darum, einerseits sprachenbezogene Machtgefälle und Barrieren zu erkennen und abzubauen, und andererseits, die Sprachenvielfalt individuell und kollektiv besser für Verstehen, Wissensaufbau und Kommunikation zu nutzen.

Für den Einbezug von Erstsprachen beim schulischen Lernen existieren mittlerweile viele Projekte, Materialien und Plattformen, die – hoffentlich – nach und nach ihren Weg in die Schulen finden werden.

Erstsprachen im Studium

Der Einbezug von Erstsprachen im Studium ist in der Schweiz Neuland.

In Modulen der Studiengänge Sonderpädagogik, Logopädie und Lehramt Primarstufe werden erste Erfahrungen mit mehrsprachigem Studieren gesammelt.

- Studierende erhalten den Auftrag, einen Fachartikel zu einem bestimmten Thema in einer anderen Sprache als Deutsch oder Englisch zu finden und zu lesen. Ein solcher Lektüreauftrag führt weiter: Man lernt Datenbanken mit vielsprachigen Ressourcen kennen (z.B. DOAJ, BrowZine Library). Man beschäftigt sich mit der Übersetzung von Suchwörtern in die Zielsprache und kommt so automatisch in Berührung mit bi- oder multilingualen fachterminologischen Fragestellungen. Man trifft auf Fachzeitschriften und Berufsverbände in anderen Ländern. Man erkennt die Reichweite der Verbreitung von Fachdiskursen und erfährt etwas über Fachdiskurse unter anderen Bedingungen.
- Studierende sind eingeladen, eine schriftliche Arbeit mehrsprachig zu verfassen. Ein solcher Schreibauftrag ist vielfältig: Er beinhaltet die Integration aller gewünschten Sprachen in das wissenschaftliche Schreiben und das Erproben eines systematischen Schreibprozesses mit den Schritten Planen, Lesen, Rohfassen, Überarbeiten, Reflektieren[4].

Bildungserfahrung Erstsprache

Dass mehrsprachiges Studieren, abgesehen von seinem Wert per se, insbesondere an Pädagogischen Hochschulen eine Basis legen kann für mehr Mehrsprachigkeit in den Schulen, zeigen Kommentare von Studierenden aus der Evaluation der Lehrveranstaltung:

- «Mir hat besonders gefallen, selbst die Erfahrung zu machen, die viele unserer Schulkinder mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ) tagtäglich machen. Es war für mich sehr eindrücklich, in eine vergleichbare Rolle zu schlüpfen und dadurch ein tieferes Verständnis für die Herausforderungen von DaZ-Lernenden zu entwickeln.»
- «Diese Erfahrung hat mir zugleich vor Augen geführt, wie ich als Lehr- und Fachperson mit der Mehrsprachigkeit meiner Schülerinnen und Schüler umgehe».

Die Kommentare der Studierenden zeigen ausserdem: Der Platzverweis von Herkunftssprachen in die Familien und die Alltagskommunikation ist folgenschwer.

- «Besonders prägend war für mich die Auseinandersetzung mit einem Fachartikel in meiner Erstsprache. Dabei wurde mir bewusst, wie anspruchsvoll Bildungssprache sein kann, selbst wenn man die Sprache grundsätzlich versteht.»
- «Habe ein neues ‹Albanisch› kennengelernt»

Sprachendiversität ist eine Realität, die immer noch auf Antworten im Bildungssystem wartet – Deutschförderung ist der unvollständige Teil der Antwort. Eine durchgängige mehrsprachige Bildungspraxis würde eine grosse Lücke schliesen. Ein weiterer Kommentar aus den Evaluationen lautete: «Ich bin sehr dankbar, dass diese Thematik, die unseren Alltag begleitet, endlich Platz findet.» ■

Barbara Ateras, Sandra Bucheli und **Simone Kannengieser** lehren und arbeiten am Institut Spezielle Pädagogik und Psychologie PH FHNW, das die Studiengänge Sonderpädagogik und Logopädie sowie Studienprogramme der Inklusiven Bildung in den Lehramtsstudiengängen ausbringt.

1 www.fhnw.ch/de/ph/forschung-entwicklung/forschung/projekte/sprachen-inklusiv
www.fhnw.ch/de/ph/forschung-entwicklung/forschung/projekte/sprachendiversitaet-qualifiziert

Die Projekte werden am Institut Spezielle Pädagogik und Psychologie der Pädagogischen Hochschule FHNW mit finanzieller Unterstützung des Bundesamtes für Kultur durchgeführt.

2 Panagiotopoulou, J. A., & Rosen, L. (2018). Denied Inclusion of Migration-Related Multilingualism: An Ethnographic Approach to a Preparatory Class for Newly Arrived Children in Germany. Language and Education, 32, 394-409. https://doi.org/10.1080/09500782.2018.1489829;

Da Silva, A. (2022). Lebensweltliche Mehrsprachigkeit als translingual-hybride Praxis – Der aktuelle Mehrsprachigkeitsdiskurs zwischen Aufbrüchen und Verharrungen. Migrationspädagogische Zweitsprachdidaktik 1/2022, 39-63.

3 Thoma, N. (2022). Biographical perspectives on language ideologies in teacher education. Language and education, 36 (5), 419-436; Dirim, i. & Springsits, B. (2022). „Wenn du ihn heute fragst: ‚Wie heißt das auf Ungarisch', will er´s nicht sagen" -Zusammenhänge zwischen Sprache(n), Positionierung und Bildung? In P. Mecheril & M. Rangger (Hrsg.). Handeln in Organisationen der Migrationsgesellschaft. Differenz- und machttheoretische Reflexionen einer praxisorientierten Fortbildungsreihe (343-358). Wiesbaden: Springer.

4 Barczaitis, I.; Brinkschulte, M.; Grieshammer, E. und Stoian, M.E. (2022): Mehrsprachiges Schreiben im akademischen Kontext unterstützen, anleiten, begleiten: Handreichungen für Lehrkräfte an Hochschulen. Stuttgart: utb.

Lernmaterialien und Dialog für die Förderung von Vielfalt

Die Möglichkeiten von HSU-Lernmaterialien bei der Überwindung von Grenzen und dem Bau von Brücken zum Lehrplan21.

Von Alena Pajasová und Edina Kazinczi Rabian

Am 10. Januar 2026 fand im Rahmen der gesamtschweizerischen Tagung «Fokus Migrationssprachen – le rôle des hautes écoles pédagogiques svizzere an der PHBern» ein wegweisender Workshop statt. Unter der Leitung von Alena Pajasova (HSU Tschechisch) und Edina Kazinczi Rabian (HSU Ungarisch) stand das Thema HSU-Lehrmaterialien – von Grenzen zu Brücken zum Lehrplan 21 im Mittelpunkt. Die Veranstaltung beleuchtete die zentralen Herausforderungen des Herkunftssprachen- und Kulturunterrichts (HSU) in der Schweiz und zeigte Lösungsansätze auf, um die sprachliche Vielfalt der Schülerinnen und Schüler optimal zu fördern. Die Herausforderung für die HSU-Lehrpersonen liegt vor allem in der sprachlichen Heterogenität der HSU-Klassen und in den ungeeigneten Unterrichtsmaterialien.

Heterogenität als Herausforderung

Die erste Hälfte des Workshops widmete sich der allgemeinen Problematik der sprachlichen Heterogenität im HSU-Unterricht. Die Diskussion mit den Teilnehmenden, die ihre alltägliche Realität schilderten, zeigte, dass die Situation in praktisch allen Sprachgruppen ähnlich ist: sie ist gekennzeichnet durch die grosse Bandbreite an Vorkenntnissen in der Erstsprache (Migrationssprache). Die Referentinnen illustrierten die typische Heterogenität des Sprachniveaus, das massgeblich davon abhängt, wie oft das Kind mit der Erstsprache kommuniziert. Ein gemeinsames Merkmal ist, dass das Verständnis (Hören und Lesen) in der Regel wesentlich einfacher ist als die Produktion (Sprechen und Schreiben).

Zusätzlich zur Heterogenität stellt die Materialgrundlage ein grosses Hindernis dar. Traditionell verwenden HSU-Lehrpersonen die «üblichen» Lehrbücher, die im Herkunftsland für monolingual aufwachsende Kinder konzipiert und gekauft wurden. Diese Bücher sind auf einen Unterricht von durchschnittlich fünf bis sechs Lektionen pro Woche ausgelegt. Da HSU-Lehrpersonen in der Schweiz jedoch oft nur einen Block von zwei Lektionen pro Woche zur Verfügung haben, müssen sie den Lehrstoff kontinuierlich auswählen und stark reduzieren. Die gemeinsam formulierte Priorität ist es, eine Brücke zum Lehrplan 21 zu finden.

Systematische Arbeit und pragmatisches Vorgehen

Als oberste Priorität sehen die Workshopleiterinnen die Notwendigkeit einer systematischen Arbeit im Unterricht. Diese systematische Arbeit muss gezielt den Wortschatz erweitern, bereits vorhandenes Wissen in der «geerbten Sprache» verankern und darauf aufbauend Grammatikübungen anschliessen. Entscheidend dabei ist, dass der Schüler oder die Schülerin durch diese Übungen nicht überlastet wird.

Um diese Lücken zu schliessen, greifen HSU-Lehrpersonen bereits auf kreative Ansätze zurück. Sie erstellen ergänzende Arbeitsblätter zur Wortschatzverankerung und nutzen dabei oft Methoden der Schweizer Schule, die sie von DaZ-Kolleginnen kennen. Da die Schülerinnen und Schüler diese Methoden und Arbeitsmuster bereits beherrschen, können sie effektiv damit arbeiten. Projekte haben sich ebenfalls als effizient erwiesen, um verschiedene Kompetenzen zu verbinden. Beispiele hierfür sind das mehrsprachige Buch «Der kleine Wolf» oder die Inspiration aus Heften, welche Wortschatz, Grammatik, Lesen und Schreiben integrieren.

Neue Lehr- und Lernmittel

Alena Pajasová stellte die neu entstehende Reihe von Arbeitsmaterialien «Tschechisch rund um die Welt» vor. Die Autorinnen dieser Lehrbuchreihe für die 1. bis 5. Klasse schreiben ein Set von Lehrbüchern, das ein Schülerlehrbuch, ein Lehrerhandbuch mit methodischen Anweisungen und ein Übungsbuch enthält, das primär zum Üben und Vertiefen der im Lehrbuch erklärten Kenntnisse gedacht ist. Ein Fokus liegt hier auch auf der Heterogenität der Schülerinnen und Schüler (SuS), und das Angebot beinhaltet verschiedene Übungen für unterschiedlich fortgeschrittene SuS. Ein solches Lehrbuchkonzept erleichtert die Arbeit der Lehrpersonen grundsätzlich und verbessert die Motivation der Kinder. Diese Texte und Übungen sind nämlich ihrem Sprachniveau angemessen. Solche Materialien unterstützen den Unterricht systematisch und sind, wie sich die Teilnehmenden des Workshops einig waren, der Traum von Lehrpersonen aus der Praxis.

Der Workshop hob auch die Entwicklung neuer, spezifischer Lernmaterialien hervor. Es wurden mehrere neue Lernmaterialien präsentiert, die in den Jahren 2020 bis 2025 für Ungarisch und zwischen 2023 und 2025 für tschechische Kinder entstanden sind.

Wichtig wären geeignete und spezifische HSU-Materialien und eine Vernetzung von in der Schweiz arbeitenden HSU-Lehrpersonen. Die Teilnehmenden des Workshops formulierten nach der abschliessenden Diskussion deshalb einen klaren Appell und eine Zukunftsvision für den HSU-Unterricht.

- Spezifische Lernmaterialien: Die Entwicklung von Lernmaterialien ist dringend, die speziell für die «Herkunftssprache/ Erstsprache» und die Bedürfnisse von Migrationskindern konzipiert sind.
- Vernetzung und Dialog: Ein intensiverer Dialog und Austausch zwischen HSU-Lehrpersonen der gleichen Sprache, die beispielsweise die 3. Klasse unterrichten, sowohl schweizweit als auch weltweit.

Als konkrete Aufgabe für die Zukunft wurde das Sammeln von Ideen formuliert, wie Inspirationen aus dem Lehrplan 21 übernommen und spezifische Methoden der Schweizer Schule gewinnbringend im HSU-Unterricht eingesetzt werden können. Dies soll helfen, die «Grenzen» der herkömmlichen Materialien zu überwinden und nachhaltige «Brücken» zum erfolgreichen Spracherwerb und zur Integration in das schweizerische Bildungssystem zu schlagen. ■

Edina Kazinczi Rabian ist Lehrerin für HSU-Ungarisch.
Alena Pajasová ist Lehrerin für HSU-Tschechisch.

Interkultureller Dialog durch Fabeln

Die Fabel eignet sich als interdisziplinäre und interkulturelle Bildungsressource. Sie erweist sich als wirksames Mittel zur Integration sprachlicher, kultureller und kognitiver Lernprozesse und ist damit didaktisch und pädagogisch auch heute noch wertvoll.

Von Dr. Natalia Gigounova-Komarova und Alevtina Zaharova

Der Workshop «Les fables en classe: langue, culture, créativité» wurde von Dr. Natalia Gigounova-Komarova, Philosophin und Soziologin (links), sowie von Olga Alexandre, Leiterin der russischen Schule «Matrjoschka» (rechts) durchgeführt. In der Mitte die Mitorganisatorin der Tagung, Maria de Lurdes Santos Gonçalves.

«Die Fabel ist ein literarisches Genre, das seit Jahrhunderten Kulturen, Epochen und Sprachen verbindet.»

Der Workshop «Les fables en classe: langue, culture, créativité» war der einzige der Impulstagung, der in französischer Sprache durchgeführt wurde. Er war dem Thema «Literarisches Erbe und sprachlicher Reichtum: Lernen durch Fabeln» gewidmet. Im Zentrum stand die Fabel als Raum des Dialogs zwischen Sprachen und Kulturen im Rahmen des HSK-/LCO-Unterrichts der Schule «Matrjoschka» mit Standorten in Zürich, Genf, Bern und Zug.

Die Fabel ist ein literarisches Genre, das seit Jahrhunderten Kulturen, Epochen und Sprachen verbindet. Diese ist keine überholte didaktische Textsorte, sondern ein lebendiges Instrument der kulturellen und sprachlichen Vermittlung. Sie hat eine besondere Form: kurz, konzentriert und zugleich inhaltlich vielschichtig – fähig, Sprache, Kultur und Denken miteinander zu verbinden.

In den Workshopdiskussionen wurde auf die Traditionen von Aesop, La Fontaine, Krylow, Lessing und Goethe eingegangen. Anhand dieser wurde deutlich, wie ein gemeinsames Genre unterschiedliche kulturelle Codes und nationale Denkweisen widerspiegelt. Die Fabel ist somit kein Relikt der Vergangenheit, sondern ein aktuelles pädagogisches Werkzeug für den bilingualen und mehrsprachigen Unterricht.

Potenzial für den Unterricht

Im Verlauf des Workshops wurde hervorgehoben, dass die Fabel ein besonders geeignetes didaktisches Material darstellt. Ihre Kürze erleichtert die Arbeit mit dem Text, während ihre semantische Tiefe Analyse, Interpretation und Dialog fördert. Durch die Arbeit mit Fabeln lassen sich der Wortschatz und das stilistische Sprachgefühl entwickeln, kulturelle Codes vermitteln, kritisches und ethisches Denken anregen sowie interkulturelle Vergleiche und Reflexionen fördern. Zudem ermöglichen Fabeln den Erwerb idiomatischer und phraseologischer Wendungen und tragen damit zur Erweiterung sprachlicher Kompetenzen bei.

Die im HSU-Unterricht eingesetzten Methoden – Lesen, Beobachten, Vergleichen, mediale Rezeption sowie kreative Textbearbeitung – erweisen sich als einfach, universell und gut in die Unterrichtspraxis übertragbar. Sie zeigen, dass Literatur organisch in den Unterricht integriert werden kann, ohne Lehrpläne zu überlasten, sie bereichern vielmehr das Lernen. Die Arbeit erfolgt in Übereinstimmung mit dem offiziellen Rahmenlehrplan HSK, berücksichtigt jedoch zugleich die Besonderheiten früher Bildung innerhalb der jeweiligen kulturellen Traditionen. Der Workshop wurde von Dr. Natalia Gigounova-Komarova, Philosophin und Soziologin, sowie von Olga Alexandre, Vorstandsmitglied des HSKLVZH und Leiterin der russischen Schule «Matrjoschka», geleitet.

Zum Abschluss erhielten die Teilnehmenden zweisprachige Ausgaben der Fabeln von I. Krylow (La Fontaine) in französischer und russischer Sprache. Als zentrale Erkenntnis bleibt: Die Fabel ist ein kurzer Text, doch der Raum, den sie öffnet, ist weit. Es ist ein Raum, in dem Sprache zu Erzählung, Kultur und Sinn wird und in dem bei Lernenden ein bewusstes und nachhaltiges Verhältnis zu den Sprachen entsteht, die sie erlernen. ■

Dr. Nathalie Gigounova-Komarova, Präsidentin der Organisation «Plateforme de perspectives de développement international» und Verlagsleiterin. **Alevtina Zaharova**, Vizedirektorin und Methodikerin am Bildungs- und Zertifizierungszentrum «Matrjoschka», World&Education Fondation.

Foto: Johannes Gruber

Beratungsresistent – was lange währt, wird auch nicht besser

Die KBIK warf die Unterrichtsverpflichtung für Schulleitungen trotz Widerstands der linken Parteien wieder über Bord.

Bereits im Jahr 2023 brachte die Bildungsdirektion eine Vorlage in die Vernehmlassung, welche die Organisation der zürcherischen Berufsfach- und Mittelschulen grundlegend umgestalten sollte. Nach drei Jahren Wartezeit geht das Projekt nun in die nächste und eventuell letzte Runde. Was hat der Kantonsrat aus dem eigentlich brauchbaren Vorschlag der Regierung gemacht?

Die Vorlage, die der Regierungsrat 2023 in die Vernehmlassung schickte, traf bei den betroffenen Mitgliedern auf reges Interesse. Viele Konflikte, die sich an den Gymnasien und Berufsfachschulen ergeben, sind nämlich mitunter das Ergebnis einer verzettelten Struktur, die zur Problemlösung oft nur schwer zugänglich ist. Es gibt den Lehrpersonenkonvent, die Schulleitung, die Schulkommission und schliesslich auch noch das Mittelschul- und Berufsbildungsamt (MBA), alle mit eigenen Zuständigkeiten und Kompetenzen. Die Vorlage des Regierungsrates wollte diese Zuständigkeiten klären und bündeln.

Kritik, aber auch viel Zuspruch vom VPOD

Die betroffenen Mitglieder des VPOD haben die Vorlage damals grossmehrheitlich begrüsst, was auch in der Vernehmlassungsantwort des VPOD zum Ausdruck kam. Kritisch geäussert hat sich der VPOD zu einer Machtkonzentration bei den Rektoraten, die laut der Vorlage zukünftig keiner Amtszeitbeschränkung mehr unterliegen und Lehrpersonen sowohl in Eigenregie anstellen, entlassen und beurteilen sollen. Ebenfalls für Kritik gesorgt hat, dass Mitglieder der Schulleitungen zukünftig nicht mehr zur Erteilung von Unterricht verpflichtet werden sollen. Diesen Passus hat der Regierungsrat nach den Rückmeldungen in der Vernehmlassung wieder in die Vorlage aufgenommen.

Begrüsst wurde, dass das MBA in Zukunft mehr direkten Einfluss auf die staatlichen Schulen nehmen würde und dass eine pädagogische Ausbildung für Schulleitungsmitglieder trotz wegfallender Unterrichtsverpflichtung nach wie vor Pflicht wäre.

Keine Verbesserungen aus der Kommission

Nun, drei Jahre nach der Vernehmlassung, hat der Kantonsrat dem neuen Gesetz am 8. Juni 2026 mit 116 zu 57 Stimmen zugestimmt.

Zur Abstimmung gelangte aber nicht die ursprüngliche Fassung des Regierungsrats, sondern die Version des Gesetzes, wie sie aus der Kommission für Bildung und Kultur (KBIK) in den Kantonsrat gebracht wurde. Die Behebung kritischer Punkte, die der VPOD und andere Verbände vorgebracht hatten, fanden in der Kommission leider keine Mehrheit. Vielmehr warf sie die Unterrichtsverpflichtung für Schulleitungen, die der Regierungsrat wieder in die Vorlage aufgenommen hatte, trotz Widerstands der linken Parteien postwendend wieder über Bord. Das, obwohl der VPOD zusammen mit den anderen Verbänden der Mittel- und Berufsbildungsschullandschaft mit einem Brief an den Kantonsrat appelliert hatte, sie nicht zu streichen.

Ebenso sollen nun die Schulkommissionen und nicht eine Findungskommission aller Stakeholder die Rektor:innen zur Wahl vorschlagen. Statt für mehr Einbezug und eine Stärkung der Demokratie an den Mittel- und Berufsfachschulen entschied der Kantonsrat sich also für mehr Intransparenz und weniger institutionelle Mitsprache.

Kein Gehör für die Lehrpersonen

Die Grünen, die Alternative Linke [sic!] und die SP lehnten die Vorlage ab, auch wegen Bestimmungen, die der VPOD kritisiert hatte, die aber in der vorberatenden Kommission nicht geändert worden waren. So zum Beispiel die fehlende Amtszeitbeschränkung und Unterrichtsverpflichtung für die Schulleitungen. Alle anderen Parteien stimmten der KBIK-Vorlage zu und gingen auf die Einwendungen des VPOD und der Lehrpersonenvertretungen nicht ein.

Schliessen möchten wir aber mit dem optimistischen Schlusswort von Wilma Willi, Sprecherin der Grünen im Kantonsrat: «Vieles wird [...] erst auf Verordnungsstufe konkret geregelt. Das gibt Anlass zur Hoffnung.» ■

Text: **Jonas Keller,** Regionalsekretär VPOD Zürich

Foto: neelz / photocase.de

Für unsere Lehrpersonen!

Vom langen Weg zum Ja: Warum die Abstimmung über den neuen Berufsauftrag am 27. September 2026 mehr ist als eine Budgetfrage.

Bild: Johannes Gruber

Es gibt Momente in der gewerkschaftlichen Arbeit, in denen man spürt, dass etwas Besonderes entsteht. Nicht weil alles reibungslos läuft, sondern weil Menschen, die täglich vor Klassen stehen, sich abends Zeit nehmen, in überfüllte Sitzungszimmer zu kommen, zu streiten und dann doch gemeinsam weiterzumachen. Einer dieser Momente ist der Abstimmungstermin zur Änderung des Lehrpersonalgesetzes am 27. September 2026.

Juni 2024: Als Zürich auf die Strasse ging

Ich erinnere mich noch genau an die Bildungsdemonstration im Juni 2024. Der Platz war voller als erwartet. Lehr- und Fachpersonen aus der ganzen Stadt, aus den Gemeinden im Kanton Zürich marschierten gemeinsam mit solidarischen Menschen aus der ganzen Gesellschaft durch die Zürcher Strassen.

Die Demo war kein spontaner Aufschrei. Sie war das Ergebnis von Jahren angesammelter Frustration: ein Berufsauftrag, der die Realität des Schulalltags von vielen Lehrpersonen der Zürcher Volksschule längst nicht mehr abbildet. Der nBa (neue Berufsauftrag) wurde 2017/2018 eingeführt. Einige Jahre später zeigte eine Evaluation klar: Die Zeitpauschalen entsprechen nicht der Realität. Das Ergebnis blieb jahrelang unter Verschluss. Und der Missstand? Fast zehn Jahre lang nicht behoben.

Petition, Sitzungen, Kantonsrat

Nach der Demo begann die eigentliche Arbeit. Dutzende Sitzungen, lange Abende mit Menschen, die seit sieben Uhr morgens auf den Beinen waren und trotzdem noch über Formulierungen diskutierten. Manche verliessen frustriert den Raum und kamen einen Tag später mit noch stärkerer Motivation zurück. Das ist auch Gewerkschaft.

Im Frühling 2025 lancierten wir gemeinsam mit dem Kollektiv Krilp (Kritische Lehrpersonen) eine Petition. Die über 7000 Unterschriften kamen aus kleinen Gemeinden, aus Bergschulen, aus Quartieren, von denen man im Kantonsrat selten spricht. Im November 2025 übergaben wir sie mit einer Delegation organisierter Lehrpersonen, die sich den Tag freigehalten hatten, dem Kantonsrat. Die Geschichte hat uns gezeigt: Wer ein Ziel erreichen will, muss zusammenstehen und die eigene Stimme laut erheben. Genau das haben wir getan.

Im März 2026 hat der Kantonsrat die Anpassung des Lehrpersonalgesetzes gutgeheissen: Der Lektionenfaktor soll von 58 auf 59 Jahresstunden angehoben, die Pauschale für Klassenlehrpersonen von 100 auf 160 Jahresstunden erhöht werden. Weit hinter unseren Forderungen, aber immerhin der erste konkrete Schritt nach zehn Jahren Stillstand.

Was konkret auf dem Spiel steht

Pro Unterrichtslektion gibt es künftig 1,5 Minuten mehr anerkannte Arbeitszeit für Vor- und Nachbereitung, für Absprachen mit Schulischen Heilpädagog:innen, DaZ-Lehrpersonen und Sozialarbeit. Zusammenarbeit, die heute unbezahlt geleistet wird.

Wichtig: Der angehobene Lektionenfaktor gilt nicht nur für Klassenlehrpersonen. Er kommt allen pädagogischen Fachpersonen zugute; Logopäd:innen, psychomotorischen Therapeut:innen, DaZ-Lehrpersonen und weiteren Spezialist:innen. Viele von ihnen sind kommunal angestellt, doch die grosse Mehrheit der Gemeinden orientiert sich an den kantonalen Richtlinien. Eine Anpassung auf Kantonsebene verbessert also auch ihre Bedingungen und gibt ihnen mehr Flexibilität im Alltag. Längst überfällig.

Für Klassenlehrpersonen bedeutet die neue Pauschale eine zusätzliche Stunde pro Woche: für Elterngespräche, Koordination, administrativen Aufwand. Ja, wir wünschen uns mehr. Insgesamt 250 Jahresstunden Klassenlehrpersonenpauschale wären nötig. Aber auch diese kleine Korrektur macht den Beruf bereits etwas leichter, würdiger, attraktiver.

Es geht nicht um eine Lohnerhöhung, sondern um den Abbau unbezahlter Überstunden. Ein fundamentaler Unterschied, den die Gegner gerne verwischen. Nur wer nicht chronisch überlastet ist, kann gut unterrichten.

Nicht auf unserem Rücken!

Über 100 Gemeinden der Kanton Zürich haben das Referendum jetzt ergriffen, unterstützt von FDP und SVP. Nicht, weil das Anliegen falsch wäre. Sondern wegen einer Finanzierungsdebatte: Gemeinden tragen 80 Prozent der Schulkosten, der Kanton 20 Prozent. Diese strukturelle Finanzierungsfrage wird nun auf dem Rücken der Lehrpersonen ausgetragen.

Man muss es klar sagen: FDP und SVP instrumentalisieren eine Finanzierungsdebatte, um eine längst fällige Korrektur zu blockieren. Das hat mit Bildungspolitik nichts zu tun. Das ist Populismus auf Kosten der Lehrpersonen und der Schüler:innen.

Die Argumente der Gegner sind bekannt: zu teuer, falscher Zeitpunkt. Auf den richtigen Zeitpunkt warten Lehrpersonen seit fast zehn Jahren. Wer den Lohn als hoch genug bezeichnet, verschweigt, dass ein 100-Prozent-Pensum kaum mehr realistisch ist. Wer von 13 Wochen Ferien spricht, vergisst, dass Lehrpersonen wie alle kantonalen Angestellten lediglich Anspruch auf fünf Wochen bezahlte Ferien haben, alles andere ist unterrichtsfreie Zeit für Unterrichtsvorbereitung und Weiterbildung.

Am 27. September für Entlastung!

Aktuell läuft unsere Kampagne «220 unbezahlte Überstunden. Es reicht!» in Schulhäusern, bei Schulkonventen, in Fachgruppen, in den Klassen sowie an Bahnhöfen und online weiter. Wir organisieren Webinare, gehen in Schulen und Quartiere, führen Gespräche. Und im September 2026, kurz vor der Abstimmung, gehen wir noch einmal gemeinsam auf die Strasse: eine erneute Bildungsdemonstration als lautes Zeichen vor dem Urnengang.

Eine erfahrene Kindergartenlehrerin kurz vor der Pension: «Ich mache das für die, die nach mir kommen.» Die Sekundarlehrerin, anfangs skeptisch, jetzt eine der aktivsten Botschafterinnen. Was mich zuversichtlich stimmt: «Eltern wollen, dass ihre Kinder gut unterrichtet werden und dafür brauchen sie Lehrpersonen, die nicht erschöpft sind.» Das ist kein linkes oder rechtes Argument. Das ist gesunder Menschenverstand.

Der Wandel kommt nicht von oben. Er kommt, wenn genug Menschen gemeinsam sagen: Jetzt reicht es. Jetzt handeln wir. Geht an die Urnen. Redet in euren Schulen mit den Kolleg*innen, zuhause mit euren Familien, mit Freunden. Denn ein Ja zur Lehrpersonalgesetzänderung am 27. September ist mehr als ein Abstimmungsvotum — es ist ein Signal, dass diese Gesellschaft zu den Menschen steht, die ihre Kinder jeden Tag bilden. ■

Pinuccia Rustico ist als Regionalsekretärin des VPOD Zürich für die Volksschule zuständig.

Es geht um die Qualität im Klassenzimmer

Im März das Lehrpersonalgesetz, im Mai die Förderklassen. Im Kanton Zürich verabschiedet das Parlament bedeutende bildungspolitische Vorlagen. Doch die Lehrpersonen werden im Regen stehen gelassen. Um die Weichen richtig zu stellen, sind am 27. September die Bürger*innen gefragt.

Die Tribüne im Kantonsrat ist jeweils gut besetzt mit Lehrpersonen und ihren Verbänden, im Saal sind die Medien mit Kameras anwesend. Nachdem im Jahr 2024 die Förderklasseninitiative eingereicht wurde, hat die Regierung eine Vorlage zur Umsetzung der Initiative ausgearbeitet. Nach einem halben Jahr Diskussion in der Kommission für Bildung und Kultur wurde die Vorlage dann am 11. Mai 2026 im Kantonsrat verabschiedet.

Was liegt nun vor? Das Wort «Kleinklassen» wird durch das Wort «Förderklassen» ersetzt. Eine semantische Änderung, mehr ist es nicht. Weiterhin ist es freiwillig, ob eine Gemeinde eine solche Klasse führt. Bereits heute können Ressourcen aus dem Gestaltungspool (pro 100 VZE 2.8 VZE) für Massnahmen bei Unterricht oder IF eingesetzt werden. Es gibt also auch nicht mehr Ressourcen in den Schulen. Neu ist aber, dass die Integrierte Sonderschulung auch im Rahmen von Förderklassen umgesetzt werden kann, was ein Widerspruch in sich ist.

Den Schulen wird vorgegaukelt, sie hätten nun eine Lösung zur Entlastung von Lehrpersonen. Doch wer eine Förderklasse einrichten will, muss mit den bestehenden Ressourcen arbeiten. Das heisst, die heilpädagogischen Fachpersonen werden aus den Regelklassen abgezogen, um in Förderklassen zu arbeiten. Sie werden in den Regelklassen fehlen.

Referendum gegen Entlastung von Lehrpersonen

Gleichzeitig wurde von FDP und SVP sowie zahlreichen Gemeinden im Kanton Zürich das Referendum gegen den Kompromiss bei den Änderungen des Lehrpersonalgesetzes ergriffen. Dass der Lektionenfaktor um eine Stunde wie auch die Pauschale für Klassenlehrpersonen auf 160 Stunden pro Jahr erhöht werden soll, ging ihnen zu weit.

Einerseits sollen Ressourcen aus den Regelklassen in Kleinklassen verschoben werden, andererseits soll der minimale Ausgleich für die Überzeit der Lehrpersonen verhindert werden. Die Stossrichtung ist klar: Ziel ist ein Abbau im Klassenzimmer.

Am 27. September werden wir im Kanton Zürich über das Lehrpersonalgesetz abstimmen. Hier gilt es, gut zu kommunizieren: Es geht nicht um hohe Löhne und Freizeit, sondern um die gerechte Entschädigung der Überzeit vieler Lehrpersonen. Die Ressourcen sind notwendig, um die Qualität der Schulen aufrechterhalten zu können. ■

Monika Wicki ist Professorin für Special Needs Educational Governance an der Hochschule für Heilpädagogik in Zürich. Sie ist VPOD-Mitglied und SP-Kantonsrätin.

Gewerkschaft stärken!

Gemeinsam sind wir stärker — jetzt Mitglied werden.

Die nBa-Abstimmung am 27. September zeigt, wie wichtig gewerkschaftliche Stärke ist. Der Kantonsrat hat die Anpassung gutgeheissen — aber erst nach Jahren des Engagements, nach Petitionen mit über 7000 Unterschriften, nach Demonstrationen und unzähligen Sitzungen. Das war möglich, weil Menschen sich organisiert haben. Weil wir zusammengestanden sind. Je mehr wir sind, desto mehr können wir erreichen.

Politische Kämpfe wie dieser werden nicht von alleine gewonnen. Sie brauchen eine starke, gut organisierte Gewerkschaft. Jedes neue Mitglied stärkt unsere Verhandlungsmacht, unsere Sichtbarkeit und unsere Möglichkeiten — nicht nur bei dieser Abstimmung, sondern bei allem, was danach kommt.

Bist du noch kein Mitglied? Oder kennst du Kolleginnen und Kollegen, die es noch nicht sind? Jetzt ist der richtige Moment. Werde Teil des VPOD Zürich — für eine faire Schule, für bessere Arbeitsbedingungen und für die Kämpfe, die noch vor uns liegen.

▶ **Jetzt Mitglied werden:**
https://zuerich.vpod.ch/mitmachen/mitglied-werden/

Berufslehre jetzt aufwerten!

An ihrer Sitzung vom 4. Juni 2026 hat die SGB-Delegiertenversammlung die Resolution der SGB-Jugendkommission einstimmig verabschiedet, sich für 8 Wochen Ferien für alle Lernenden einzusetzen.

Die Berufsbildung ist eine tragende Säule der Schweizer Wirtschaft und Gesellschaft. Nach wie vor entscheiden sich zwei Drittel der Jugendlichen für eine berufliche Grundbildung, aber deren Anteil ist praktisch in allen Kantonen rückläufig. Trotzdem werden Lernende noch immer zu wenig unterstützt. Sie bewältigen Arbeit im Betrieb, Berufsfachschule, überbetriebliche Kurse und selbstständiges Lernen, verfügen aber nur über fünf Wochen Ferien pro Jahr. Schüler:innen allgemeinbildender Schulen haben rund dreizehn Wochen Ferien.

Die Folgen sind besorgniserregend. Eine Studie von WorkMed mit rund 49'000 Lernenden zeigt, dass 61 Prozent während der Lehre psychische Schwierigkeiten erleben. Mehr als jede fünfte lernende Person denkt über einen Lehrabbruch nach. Gleichzeitig ist das Risiko für

Foto: Johannes Gruber

Berufsunfälle bei jugendlichen Lernenden fast doppelt so hoch wie das der erwachsenen Arbeitnehmenden.

Im Sommer 2025 haben über 176'000 Personen die Petition des SGB für 8 Wochen Ferien während der Lehre unterzeichnet. Nun ist es Zeit zu handeln. Zusätzliche Ferien sind eine konkrete und wirksame Massnahme. Sie stärken die Gesundheit der Lernenden, reduzieren Stress und Lehrabbrüche und erhöhen die Attraktivität der Berufsbildung.

Die Delegiertenversammlung des SGB fordert deshalb:
- den Bundesrat und das Parlament auf, sich für die Einführung von 8 Wochen Ferien für alle Lernenden einzusetzen;
- die Sozialpartner auf, diese Forderung in die Gesamtarbeitsverträge (GAV) aufzunehmen;
- die Arbeitgeber auf, diese Massnahme zu unterstützen, um die Gesundheit der Lernenden, den Ausbildungserfolg und die Attraktivität der Lehre zu stärken;
- die Gewerkschaften auf, diese Forderung aktiv in den Betrieben, den Branchen und in der öffentlichen Debatte zu vertreten.

Alle Regionen, Branchen und Gewerkschafter:innen der SGB-Verbände sind dazu aufgerufen, die Aufwertung der Lehre zu einer gewerkschaftlichen Priorität zu machen. Weil jene, die die Zukunft unserer Wirtschaft und Gesellschaft aufbauen, Zeit zur Erholung und bessere Bedingungen verdienen. Jetzt 8 Wochen Ferien! Für gesunde Lernende und eine starke Berufsbildung! ■

Agenda

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

IMPRESSUM **VPOD ZÜRICH PFLICHTLEKTION:** Organ des VPOD Zürich Lehrberufe, Birmensdorferstrasse 67, 8036 Zürich, Tel: 044/295 30 00, Fax: 044/295 30 03, www.zuerich.vpod.ch, **Redaktion:** Jonas Keller und Pinuccia Rustico
Layout und Druck: ROPRESS, 8048 Zürich, **Nr. 2 / 26, Juni 2026,** erscheint vier Mal jährlich, 11. Jahrgang, Auflage: 2200

Mit Streik die scheinbare Normalität unterbrechen!

Am 14. Juni 2026 wurde sichtbar, was im Alltag meist unsichtbar bleibt: die unbezahlte Sorgearbeit. Viele Frauen und Queers verweigerten an diesem sommerlichen Sonntag all jene Tätigkeiten, die sonst scheinbar selbstverständlich erledigt werden – putzen, organisieren, zuhören, auffangen, kümmern. Indem diese Arbeit kollektiv niedergelegt wurde, wurde nicht nur ein politisches Zeichen gesetzt. Wir machten eine Leerstelle sichtbar, auf der das gesellschaftliche Funktionieren überhaupt erst beruht. Unser Blick richtet sich nun auf einen Care-Streik 2027.

Verfasst von der Bildungsgruppe VPOD Zürich

«Beziehungsarbeit ist zentral für Lernen und Bildung. Trotzdem wird sie häufig nicht als eigentliche pädagogische Arbeit anerkannt»

Gerade Klassenlehrpersonen kennen diese Form unsichtbarer Arbeit aus ihrem Alltag in einem feminisierten Beruf nur zu gut. Sie halten im Hintergrund die Fäden zusammen, organisieren Ausflüge und Klassenlager, koordinieren Gespräche mit Eltern und Fachstellen und tragen Verantwortung für über zwanzig junge Menschen mit ganz unterschiedlichen Geschichten. Die Verantwortung endet nicht mit dem Läuten der Schulglocke. Ein grosser Teil dieser Arbeit wird ausserhalb der bezahlten Arbeitszeit gemacht. Die Woche vor dem feministischen Streiktag war dafür beispielhaft. Unterrichtsvorbereitung, Absprachen mit anderen Lehrpersonen und Sitzungen hatten die reguläre Arbeitszeit längst überschritten. Gleichzeitig verlangten verschiedene Situationen zusätzliche Aufmerksamkeit und Zeit: Ein Mobbingfall musste aufgefangen werden, Gespräche mit den betroffenen Kindern und ihren Eltern waren nötig. Eine Schülerin wirkte seit Tagen traurig, nachdem sich ihre Eltern getrennt hatten. Ein neu zugezogenes Kind fand sich im Schulalltag kaum zurecht. Und daneben waren da noch zwanzig weitere Kinder, die vom Wochenende erzählen wollten, Multiplikation nicht verstanden, einen toten Vogel gesehen hatten oder ihren Turnsack suchten.

Solche Situationen – ob scheinbar banal oder tief einschneidend – verlangen Präsenz, emotionale Arbeit und Beziehung. Nicht nur von Klassenlehrpersonen, sondern auch von allen anderen, die mit den Schüler*innen arbeiten: Heilpädagog*innen, Assistent*innen, Betreuungspersonen oder Schulsozialarbeitenden. Gleichzeitig fehlen vielerorts die Ressourcen. Eine Schulsozialarbeiter*in

Foto: Johannes Gruber

pro Schulhaus, oft zuständig für hunderte Schüler*innen, kann nicht überall dort sein, wo sie gebraucht würde. Also bleibt vieles an einzelnen Lehrpersonen hängen, die sich dann ständig in einer Zwickmühle zwischen den eigenen Grenzen und den Bedürfnissen der Schüler*innen bewegen.

Patriarchale Logiken der Sorgearbeit

Auch nach den Überstunden in der Schule – im Schnitt 220 pro Jahr – endet der Arbeitstag für viele nicht. Zu Hause geht die Care-Arbeit weiter: organisieren, zuhören, begleiten, emotionale Verantwortung übernehmen. Viele leisten faktisch eine zweite Schicht. Diese Doppelbelastung prägt den Alltag vieler Lehrpersonen und erschwert gleichzeitig die kollektive Organisierung. Neben Erwerbsarbeit und Sorgearbeit bleibt oft kaum Zeit oder Energie, sich gewerkschaftlich zu engagieren. Die hohe Burnoutquote unter Lehrpersonen spricht für sich. Viele arbeiten Teilzeit, um sich so etwas zu entlasten und die unbezahlte Care-Arbeit neben der Lohnarbeit bewältigen zu können. Kurzfristig mag das helfen, langfristig bedeutet es aber Lohneinbussen und eine schlechtere Altersvorsorge. Wer mehr unbezahlte Sorgearbeit übernimmt, trägt oft auch ein höheres Armutsrisiko.

Der Care-Streik 2027 setzt genau hier an. Er erweitert den klassischen Streikbegriff. Arbeit wird nicht mehr nur dort verortet, wo sie bezahlt wird, sondern dort, wo sie gesellschaftlich notwendig ist. Insbesondere der feministische Streik vom diesjährigen 14. Juni war deshalb kein «abgeschwächter» Streik, sondern ein erweiterter. Er macht sichtbar, dass ein erheblicher Teil gesellschaftlich relevanter Arbeit ausserhalb von Lohnverhältnissen stattfindet und dennoch das Fundament unseres Zusammenlebens bildet.

Beziehungsarbeit ist zentral für Lernen und Bildung. Trotzdem wird sie häufig nicht als eigentliche pädagogische Arbeit anerkannt, sondern als individuelle Fähigkeit vorausgesetzt. Genau darin zeigt sich die Logik von Care-Arbeit: Selbst wenn Ressourcen fehlen, wird sie trotzdem geleistet, weil es sie braucht. Dass gerade Sorgearbeit systematisch entwertet wird, hängt eng mit patriarchalen Strukturen zusammen. Tätigkeiten wie Zuhören, Organisieren, emotionale Unterstützung oder Fürsorge gelten gesellschaftlich oft noch immer als «natürliche» Fähigkeiten von Frauen – und nicht als Arbeit, die Zeit, Energie und Ressourcen braucht. Diese Vorstellungen prägen auch den Bildungsbereich. Von Lehrpersonen wird erwartet, dass sie sich aufopfern, ständig verfügbar sind und emotionale Belastungen selbstverständlich mittragen. Gleichzeitig fehlt es an struktureller Anerkennung und Entlastung.

«Dass gerade Sorgearbeit systematisch entwertet wird, hängt eng mit patriarchalen Strukturen zusammen.»

Von Isolation zur kollektiven Praxis

Ein Care-Streik schafft die Möglichkeit, die gesellschaftliche Abhängigkeit von Sorgearbeit sichtbar zu machen und die Grundlagen eines Systems in Frage zu stellen, das auf dieser Arbeit basiert, sie aber möglichst billig organisiert. Besonders eindrücklich war in diesem Zusammenhang der Austausch mit Lehrpersonen aus der Westschweiz, die am Zürcher 1.-Mai-Fest von den Streiks im Kanton Waadt Ende letzten Jahres berichteten. Damals gab es in Lausanne historische Mobilisierungen gegen die Budgetkürzungen des Kantons. Es gab mehrere Demonstrationen mit mehr als 25'000 Menschen, die Schliessung mehrerer Schulen, tausende von Streikenden, in einzelnen Sektoren zehn Streiktage, letztlich sogar eine Abstimmung über einen unbefristeten Streik. Der Sektor mit der stärksten Mobilisierung war das Bildungswesen. Die Lehrer:innen vom Gymnasium bis zur Grundschule zeigten sich solidarisch und gingen zahlreich auf die Strasse. Einige Einrichtungen organisierten spontan Kundgebungen, koordinierte Märsche zwischen den verschiedenen Institutionen, die sich später den grossen Demonstrationen anschlossen oder auch Flugblattaktionen. Die Erfahrungen der Kolleg*innen aus der Westschweiz zeigen, was möglich wird, wenn Kämpfe nicht isoliert geführt, sondern gemeinsam organisiert werden.

Stärkstes Mittel

Gerade im Bildungsbereich ist Streiken schwierig. Viele Lehrpersonen erleben einen starken moralischen Druck, ihre Arbeit trotz Überlastung weiterzuführen, weil sie Verantwortung für Kinder und Jugendliche tragen. Die Vorstellung, ein Streik werde «auf dem Rücken der Schüler*innen» ausgetragen, erzeugt Schuldgefühle und erschwert kollektive Arbeitskämpfe. Hinzu kommt, dass pädagogische Arbeit stark individualisiert wird. Probleme erscheinen oft als persönliches Versagen einzelner Lehrpersonen und nicht als Folge struktureller Unterfinanzierung und chronischer Überlastung. Der Widerstand bleibt deshalb häufig individuell: Pensumsreduktionen, unbezahlte Mehrarbeit oder das Aufgeben des Berufs. Gerade diese Situation zeigt, warum Streiks notwendig sind. Solange der Schulbetrieb trotz permanenter Überlastung durch Selbstaufopferung aufrechterhalten wird, bleibt die Krise unsichtbar. Ein Streik würde diese scheinbare Normalität unterbrechen und sichtbar machen, wie zentral unsere Arbeit für das gesellschaftliche Funktionieren ist. Kollektive Arbeitsverweigerung ist und bleibt das stärkste Mittel, um Druck aufzubauen und politische Veränderungen zu erkämpfen.

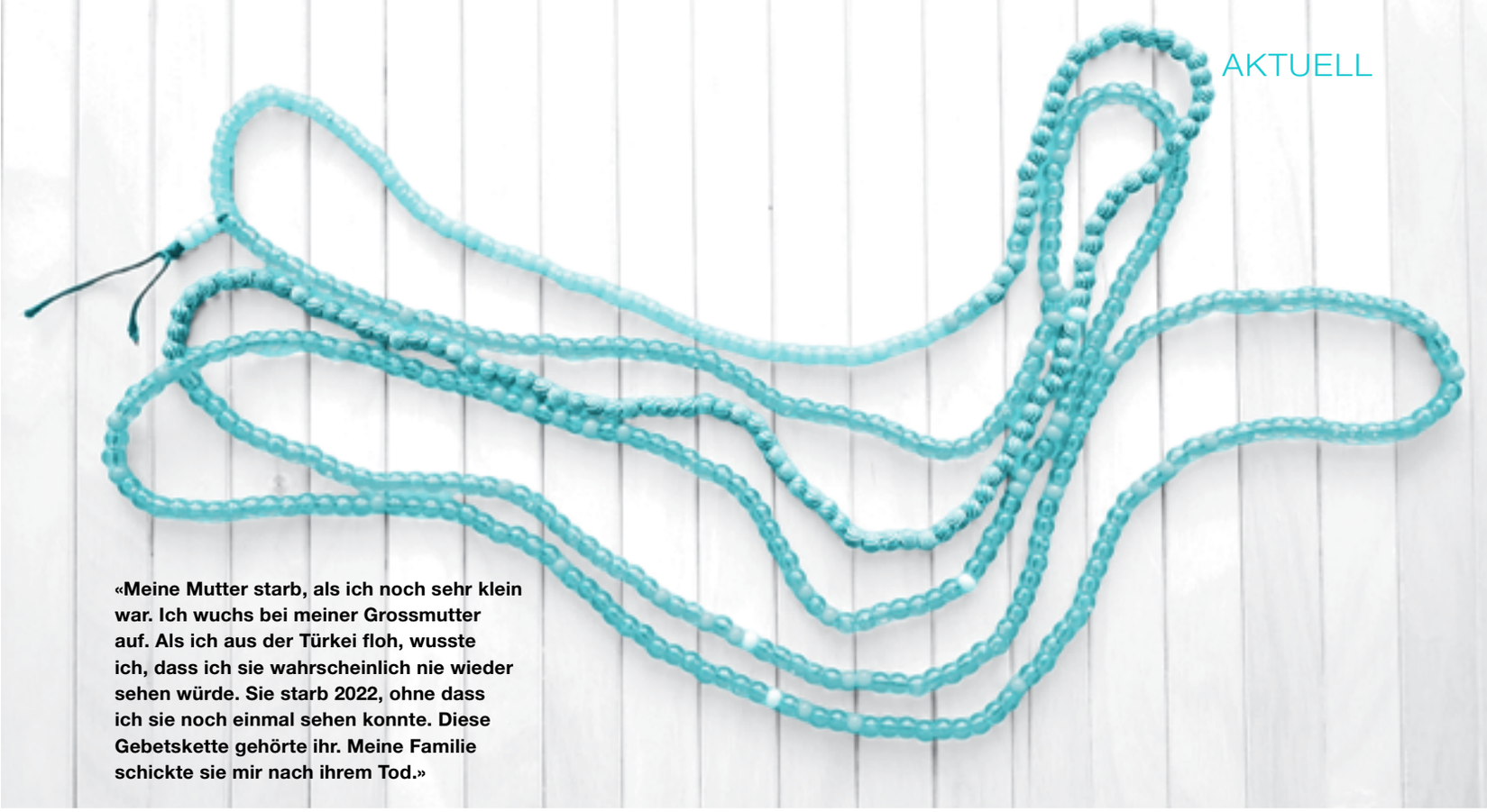
Organisation als Konsequenz

Der diesjährige 14. Juni hat gezeigt, dass ein Streik, der sich vor allem auf unbezahlte Sorgearbeit stützt, an Grenzen stösst. Wenn nur einzelne Tätigkeiten im Privaten bestreikt werden, bleibt die Gesamtstruktur weitgehend unangetastet. Gleichzeitig wurde sichtbar, wie viel Potenzial in dieser Bewegung steckt – und wie viele Menschen an den jährlichen Demonstrationen teilnehmen und sich bereits heute über den Streiktag hinaus organisieren. Nach dem 14. Juni ist vor dem 14. Juni.

Der Blick richtet sich deshalb auf den Care-Streik 2027. Ziel muss sein, unbezahlte und bezahlte Arbeit gemeinsam niederzulegen. Für den Bildungsbereich bedeutet das zunächst, die eigenen Arbeitsrealitäten nicht länger als individuelles Problem zu begreifen, sondern als Ausdruck struktureller Verhältnisse. ■

Um die Kämpfe im Bildungsbereich zu verbinden, hat sich im Januar die Bildungsgruppe des VPOD Zürich gebildet. Unser Ziel als Gruppe ist es, im Bildungssektor streikfähig zu werden und offensiv für bessere Arbeitsbedingungen und soziale Gerechtigkeit zu kämpfen – am feministischen Streik und darüber hinaus. Als nächsten Schritt auf diesem Weg organisieren wir diesen Herbst eine Bildungsdemo. Bist du bereits bei der Planung dabei? Schon jetzt braucht es uns alle! Schreib uns eine Mail und schliess dich an:

bildungsgruppe@vpod-zh.ch



«Meine Mutter starb, als ich noch sehr klein war. Ich wuchs bei meiner Grossmutter auf. Als ich aus der Türkei floh, wusste ich, dass ich sie wahrscheinlich nie wieder sehen würde. Sie starb 2022, ohne dass ich sie noch einmal sehen konnte. Diese Gebetskette gehörte ihr. Meine Familie schickte sie mir nach ihrem Tod.»

Integration durch Ausbildung: Ein Gewinn für alle

Eine kritische Analyse des aktuellen Schweizer Systems zur beruflichen Integration hochqualifizierter geflüchteter Menschen – einer Gruppe mit besonderem Bedarf an Hochschulzugang.

Von Nora Burla und Mustafa Yavuz[1]

Geschichte eines unsichtbaren Gepäcks

Mein Name ist Mustafa Yavuz. Ich bin vor sechs Jahren in die Schweiz zwangsmigriert. Das bedeutet, ich kam ohne jegliche Ressourcen oder Sprachkenntnisse hierher – nur mit einem Rucksack.

Wenn ich meine Geschichte hier teile, dann in erster Linie, um die Bedeutung von Investitionen in Humankapital und insbesondere in Bildung zu betonen. Darüber hinaus möchte ich als Mensch sprechen, der seinen Weg als «begleitete Person» begann und heute als «begleitende Fachperson» im Bereich der Sozialen Arbeit tätig ist.

Mein Studium an der Höheren Fachschule und Fachhochschule für Soziale Arbeit im Wallis (HESTS) ermöglichte mir eine tiefgreifende Auseinandersetzung mit meiner eigenen Lebensgeschichte. Dabei stellte ich mir die Frage: Was bedeutet es, eine geflüchtete Person zu sein? Es mangelt nicht an wissenschaftlicher Literatur zur Beantwortung dieser Frage. Doch wenn ich mit meinen eigenen Worten antworten müsste, würde ich sagen: Eine geflüchtete Person ist in erster Linie ein Mensch, der gezwungen wurde, sein Herkunftsland unter extremen Bedingungen zu verlassen – nicht mit beruflichen Perspektiven, sondern mit dem blossen Ziel zu überleben.

Dieser Mensch ist kein unbeschriebenes Blatt. Es handelt sich meist um Erwachsene mit sozialen, kulturellen, intellektuellen und beruflichen Ressourcen.

Bei meiner Ankunft in der Schweiz brachte ich mein Humankapital mit – erworben durch mein Universitätsstudium und meine Berufserfahrung. Doch ich stellte rasch fest, dass dieses Kapital hier kaum anerkannt wird und somit auf dem Schweizer Arbeitsmarkt wertlos war. So kam zur belastenden Erfahrung einer Flucht aus politischen Gründen auch noch ein tiefer sozialer, kultureller und ökonomischer Bruch hinzu (Bourdieu, 1986). Mein Weg ist kein Einzelfall, sondern für viele geflüchtete Menschen Alltag.

Wie kann dieses unsichtbare Gepäck aus Ressourcen wieder an Wert gewinnen? Wie kann die Anerkennung vorhandener Kompetenzen und die berufliche Integration qualifizierter geflüchteter Personen gelingen?

Hindernisse beim direkten Zugang zum Arbeitsmarkt

Zahlreiche Studien, darunter jene des UNHCR (2015), zeigen, dass geflüchtete Menschen trotz akademischer Bildung und beruflicher Erfahrung erhebliche Hürden beim beruflichen Einstieg in der Schweiz erleben. Die Anerkennung von Diplomen – insbesondere in reglementierten Berufen – ist sehr komplex. Doch auch in nicht-reglementierten Bereichen zeigen sich Arbeitgebende oft skeptisch gegenüber ausländischen Abschlüssen.

Dies führt dazu, dass viele geflüchtete Menschen vor die Wahl gestellt werden: Eine gering qualifizierte Tätigkeit im Niedriglohnsektor anzunehmen mit der Gefahr der beruflichen Dequalifizierung, oder eine komplette berufliche Neuorientierung durch eine erneute Ausbildung zu wagen.

Die Umsetzung von beruflichen Integrationsprojekten für geflüchtete Menschen stösst auf ein Paradoxon: Sie ist einfacher, wenn die Ziele dem Arbeitsmarkt entsprechen, jedoch erheblich schwieriger, wenn die individuellen Berufsziele davon abweichen.

Zu diesem Schluss kommt auch meine Bachelorarbeit (Yavuz, 2024), in der ich die Wahrnehmung geflüchteter Menschen hinsichtlich der Berücksichtigung ihrer Qualifikationen im Integrationsprozess in der Schweiz untersucht habe.

Die Ergebnisse zeigen, dass der Wunsch nach Anerkennung häufig mit einer Politik kollidiert, die auf unmittelbare Aktivierung und Kostensenkung ausgerichtet ist. Hochqualifizierte Personen gehören nicht zur Zielgruppe, für die die bestehenden Integrationsprozesse konzipiert wurden. Ihr individuelles Potenzial wird zu wenig berücksichtigt, was zu Frustration und Entwertung führt.

Doch ist ein Fokus ausschliesslich auf den Arbeitsmarkt wirklich zielführend?

Ist die Konzentration auf spezifische Branchen mit hohem Fachkräftemangel wie Pflege oder Hotellerie wirklich der geeignete Weg, um etwa die Kompetenzen erfahrener Richter:innen oder engagierter Lehrer:innen zu nutzen?

«Wie lässt sich unter solchen Bedingungen die psychische und physische Gesundheit erhalten? Ist eine schnelle Integration wirklich besser als eine nachhaltige? Rechtfertigt das Ziel alle Mittel – oder handelt es sich um einen Pyrrhussieg?» (Yavuz, 2024, S. 81)

Studium als Weg für qualifizierte geflüchtete Menschen?

Es sprechen viele Gründe dafür, qualifizierte geflüchtete Menschen gezielt zu fördern – vorausgesetzt, das individuelle Potenzial ist vorhanden. Die Kantonalen Integrationsprogramme (KIP 3) nennen die tertiäre Bildung als möglichen Integrationsweg (SEM, 2022). Die Kantone sind daher aufgefordert, Massnahmen zur Erleichterung des Hochschulzugangs für Geflüchtete zu entwickeln und werden hierfür durch die Integrationspauschalen unterstützt.

Eine Evaluation der Integrationsagenda Schweiz zeigt: Jeder investierte Franken in die Integration geflüchteter Menschen bringt langfristig bis zu vier Franken an Nutzen zurück (EJPD & WBF, 2018). Zudem ist mittel- bis langfristig das Risiko von Sozialhilfeabhängigkeit bei Personen mit tertiärem Bildungsabschluss deutlich geringer.

Doch der Zugang zu den Hochschulen ist und bleibt eine grosse Herausforderung:

Obwohl der Asylstatus kein Ausschlusskriterium ist, sind die Zulassungsbedingungen wie hohe sprachliche Anforderungen (B2 oder C1) und die Erwartungen an die Vorbildung schwer zu erfüllen. Die Maturitätsabschlüsse aus den Herkunftsländern der Geflüchteten werden nur sehr selten als gleichwertig mit der Schweizer Maturität anerkannt. Um an einer Schweizer Hochschule zugelassen zu werden, müssen Geflüchtete daher einen anerkannten Hochschulabschluss vorweisen oder die ECUS-Prüfung[2] ablegen, einen komplexen und teuren Test. Manche Hochschulen bieten vorbereitende Brückenangebote für studieninteressierte Geflüchtete an, um sie sprachlich und fachlich auf ein Studium vorzubereiten. Teilweise können diese Angebote dazu beitragen eine Zulassung zu erreichen.

Nach erfolgreicher Zulassung bleibt das grösste Problem die Studienfinanzierung.

Stipendien sind eine wichtige Möglichkeit und schweizweit sind anerkannte Geflüchtete mit B- oder F-Ausweis stipendienberechtigt. Die Regelungen für andere Status variieren jedoch von Kanton zu Kanton. Ausschlusskriterien wie Altersgrenzen[3] oder bereits absolvierte Erstausbildungen erschweren den Zugang zusätzlich. Und selbst wenn Stipendien gewährt werden, sind diese meist nur Ausbildungsbeiträge und reichen oft nicht zur Deckung des Lebensunterhalts – eine Unterstützung durch die Sozialhilfe bleibt notwendig.

Die Unterstützung, die Geflüchtete erhalten, um ihr Bildungspotenzial auszuschöpfen, variiert hingegen je nach den zuständigen Sozialdiensten auf kantonaler und kommunaler Ebene. Es zeigt sich jedoch, dass trotz strenger Gesetzgebung die Sozialarbeiter:innen über Ermessensspielräume bei der Förderung von Bildung verfügen.

Ein Paradox bleibt bestehen: Einerseits wird finanzielle Unabhängigkeit vorausgesetzt, um studieren zu dürfen – andererseits ist ein abgeschlossenes Studium oft Voraussetzung für eben jene Unabhängigkeit.

In meinem Fall war mein früherer Beruf mir nicht mehr zugänglich und ich habe mich für eine berufliche Neuorientierung entschieden – hin zur Sozialen Arbeit. Diese Investition in mein Humankapital hat mein entwertetes Gepäck in einen «Schatz» verwandelt.

Dank meines Studiums beherrsche ich heute die Landessprache Französisch, verfüge über einen Abschluss in Sozialer Arbeit, bin erwerbstätig und finanziell selbstständig. Sechs Jahre nach meiner Ankunft in der Schweiz zahle ich Steuern und kann die Sozialhilfe zurückzahlen, die ich während meines Studiums erhalten habe. Diese Entwicklung stärkt nicht nur meine finanzielle Lage, sondern auch meine psychische Gesundheit und mein Selbstwertgefühl.

Bildung als Investition

Was folgt aus dieser Analyse? Ein sozialpolitischer Ansatz, wie ihn Bonvin et al. (2020) und Bonoli (2010) vertreten, der Humankapital als Investition statt als Kostenfaktor betrachtet, könnte zu einer qualitativ hochwertigeren und langfristig tragfähigen Integration beitragen – auch unter Einbezug psychosozialer Aspekte. Es ist nötig, bestehende Mechanismen neu zu denken, um nicht nur Kosten zu senken, sondern auch eine ganzheitliche und nachhaltige soziale sowie berufliche Integration zu fördern. Der Zugang zu tertiärer Bildung kann dabei eine Schlüsselrolle spielen, um das Potenzial geflüchteter Menschen zur Entfaltung zu bringen – zum Nutzen von Gesellschaft und Wirtschaft. ■

---

1 Dieser Artikel entstand in Zusammenarbeit zwischen Mustafa Yavuz, Sozialarbeiter, und Nora Burla, Co-Projektleiterin von «Perspektiven – Studium». Die kursiv gedruckten Abschnitte sind persönliche Erzählungen von Mustafa Yavuz.

2 Zentrale Ergänzungsprüfung der schweizerischen Hochschulen für Studienbewerber mit einem ausländischen Vorbildungsausweis.

3 35 Jahre in einigen Kantonen.

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. Handbook of theory and research for the sociology of education, 241-258. J. G. Richardson.

Bonoli, G. (2010). Réorienter l'État social vers l'investissement. En route vers une politique des générations. 287-302. SAGW.

Bonvin, J.-M., Hugentobler, V., Knöpfel, C., Maeder, P., Tecklenburg, U. et al. (2020). Dictionnaire de politique sociale suisse, Zürich : Seismo.

Département fédéral de justice et police DFJP & Département de l'économie, de la formation et de la recherche DEFR (2018), Agenda Intégration Suisse - Rapport du groupe de coordination du 1er mars 2018. Consulté le 20.06.2025 à l'adresse https://www.sem.admin.ch/dam/sem/fr/data/integration/agenda/ber-koordinationsgruppe-integrationsagenda-f.pdf.download.pdf/ber-koordinationsgruppe-integrationsagenda-f.pdf

Haut-Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés HCR. (2015). Résumé : Intégration sur le marché du travail. Consulté le 20.06.2025 à l'adresse https://www.unhcr.org/ch/fr/media/fr-resume-integration-sur-le-marche-du-travail-pdf

Yavuz, M. (2024). Insérez-vous ! : Les réfugié·e·s pris·e·s entre les tenailles des politiques d'activation et de la quête de reconnaissance [Mémoire de bachelor, Haute École et École Supérieure de Travail Social – HES-SO Valais]. SONAR. https://sonar.rero.ch/global/documents/328284

L'Organisation de coopération et de développement économiques OCDE. (s.d.). Productivité, capital humain et politiques éducatives. Consulté le 20.06.2025 à l'adresse : https://www.oecd.org/fr/themes/capital-humain-et-politiques-educatives.html

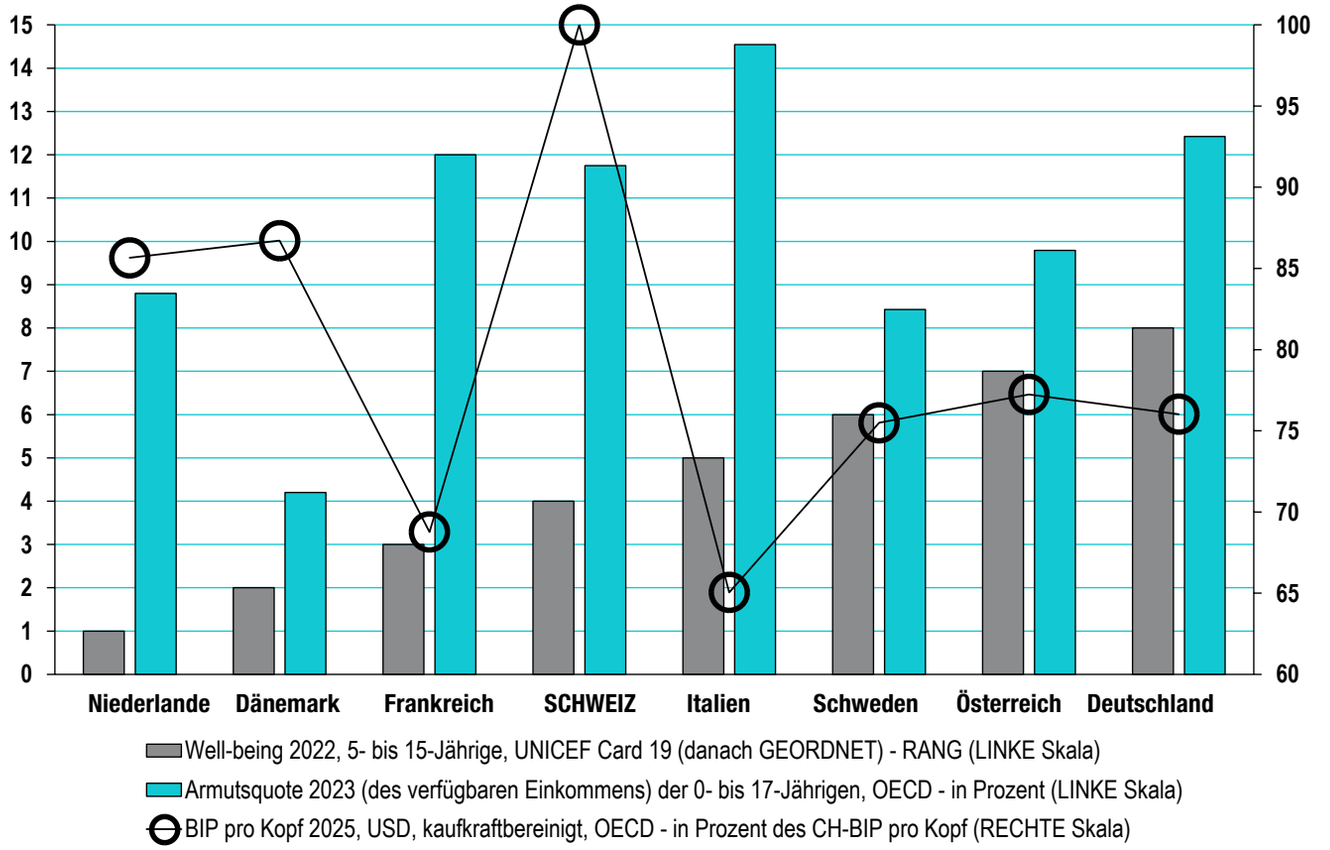
SEM (2022). Document-cadre du 19 octobre 2022 en vue de la conclusion de conventions-programmes selon l'art. 20a Lsu. Consulté le 20.06.2025 à l'adresse. https://www.sem.admin.ch/dam/sem/fr/data/integration/foerderung/kip/kip3/grundlagen-kip-3.pdf.download.pdf/grundlagen-kip-3-f.pdf

Warum es mehr vorschulische Sprach- und Integrationskurse braucht

Ein Vergleich zu ähnlich wohlhabenden Ländern Europas zeigt, dass in der Schweiz die sozio-ökonomische Herkunft stärker über den Schulerfolg entscheidet.

Von Thomas Ragni

1 **Wohlbefinden und Armutsquote der Kinder und Jugendlichen in wohlhabenden westeuropäischen Ländern**



Quelle: OECD, UNICEF; eigene Berechnung, eigene Darstellung

Gemäss eines UNICEF-Berichts[1] ist das durchschnittliche (!) «Wohlbefinden» («Well-being») der Schweizer Kinder im internationalen Vergleich einer 42er-Ländergruppe mit dem 6. Rang gut – was allerdings nicht sehr überraschend ist, weil die Schweiz eines der wohlhabendsten Länder der Welt ist. Das «Well-being» der Kinder von 5 bis 15 Jahren ist aber nur noch mittelmässig in einer 8er-Ländergruppe der Schweiz, ihrer vier Nachbarländer und dreier bezüglich Pro-Kopf-Wohlstand vergleichbarer Länder Europas. Und die Armutsquote der Kinder ist im relativen Vergleich der 8 Länder schon deutlich weniger gut. (Grafik 1) Insbesondere aber die sozio-ökonomische Herkunft entscheidet in der Schweiz (viel) stärker über den Schulerfolg als in anderen wohlhabenden Ländern. Wieso ist das so? Das scheint prima vista rätselhaft, zumal die Schweiz über gute öffentliche Schulen verfügt. Ein Grund könnte sein, dass die Quote der Kinder mit Migrationshintergrund – als Proxy für mangelhafte Sprachkompetenzen bei der Einschulung – besonders hoch ist. Die Schlussfolgerung: Vor- und frühschulische Sprach- und Integrationskurse wären in der Schweiz besonders wichtig.

Obwohl die Schweiz den deutlich grössten Pro-Kopf-Wohlstand in der 8er-Ländergruppe aufweist, ist die Armutsquote in der Altersgruppe der 0- bis 17-Jährigen deutlich grösser als in Dänemark, Niederlande, Schweden und Österreich und bewegt sich etwa in gleicher Höhe wie in Frankreich und Deutschland. Nur noch Italien hat eine

Interkulturelle Weiterbildung

Studienreise nach Albanien und Kosova

5. – 15. Oktober 2026 (Zürcher Herbstferien)

Zielgruppe: Lehrpersonen aller Stufen und andere Interessierte

Leitung: Nexhat Maloku, Mediator CAS und ehemaliger HSK-Lehrer

Albanien war bis zu Beginn der 90er-Jahre von einer kommunistischen Diktatur geprägt. Nach der Öffnung des Landes ist Albanien nun auf dem Weg Richtung EU und seit 2009 NATO-Mitglied. Einige kulturhistorische Städte und Stätten gehören zum UNESCO-Weltkulturerbe und ziehen, gemeinsam mit den bezaubernden Landschaften, immer mehr Touristen an.

Kosova, seit 17. Februar 2008 unabhängig, ist ein Land mit grossen Kontrasten – und ein Land mit engen Beziehungen zur Schweiz. Viele SchülerInnen albanischer Eltern gehen bei uns zur Schule, ihre Eltern arbeiten in verschiedenen Bereichen der Schweizer Wirtschaft und leisten einen wichtigen Beitrag für das Wohl des Landes.

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

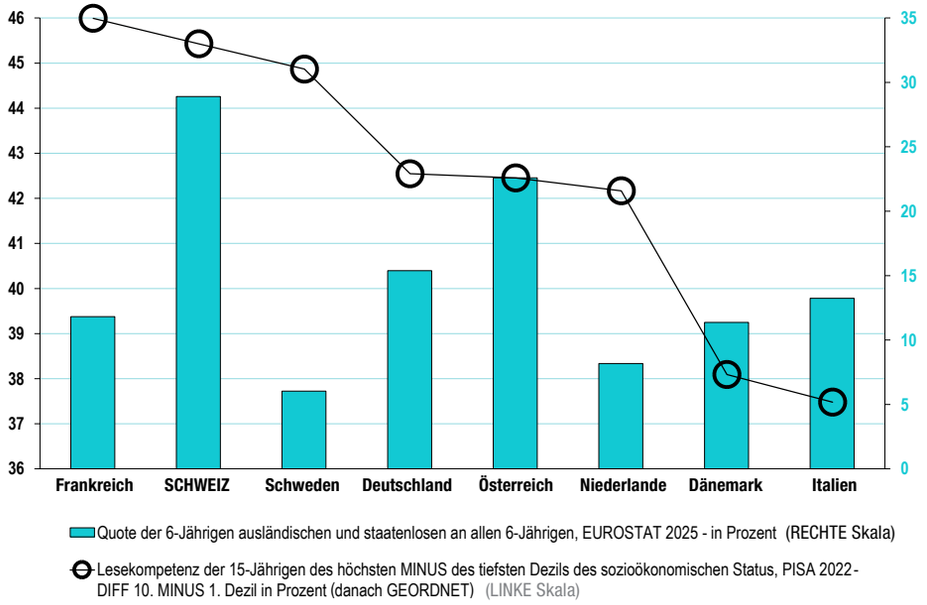
Neben den Hauptstädten Tirana und Prishtina besichtigen wir unter anderem die Städte Peja, Gjakova und Prizren (alle Kosova), Kruja und Shkodra im Norden Albaniens, Durrës, Vlora und Saranda an der Küste sowie Berat und Gjirokastër im Landesinneren von Albanien. Geplant sind zudem Gespräche mit Bildungsverantwortlichen sowie Besuche zweier Volksschulen, und wir erfahren, in welchem Rahmen die Schweiz in Albanien und Kosova Entwicklungshilfe leistet. Während der Reise durch die Länder werden wir die herzliche Gastfreundschaft der Menschen erleben, kulinarische Spezialitäten geniessen und Albanien und Kosova mit ihren grossen gesellschaftlichen wie auch landschaftlichen Gegensätzen entdecken.

Preis: circa Fr. 2270.-

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

Inserat

2 **Anteil der ausländischen und staatenlosen 6-Jährigen an allen 6-Jährigen / Lesekompetenz der 15-Jährigen in wohlhabenden westeuropäischen Ländern**



Quelle: PISA 2022, EUROSTAT; eigene Berechnung, eigene Darstellung

merklich höhere Armutsquote in der Gruppe der Kinder und Jugendlichen.

Beim «Wohlbefinden» («Well-being», gegliedert in mentaler und physischer Gesundheit, schulischen Erfolg und sozialer Kompetenz) befindet sich die Schweiz bei den 5- bis 15-Jährigen mit Rang 4 bloss im Mittelfeld der 8er-Ländergruppe.

Die Schweiz weist mit 45.4 Prozent knapp nach Frankreich mit 46.0 Prozent bei der durchschnittlichen Lesekompetenz der 15-Jährigen den zweithöchsten Unterschied auf zwischen der Gruppe mit dem höchsten (10. Dezil) und der Gruppe mit dem tiefsten sozioökonomischen Status (1. Dezil).

Zugleich ist die Quote der ausländischen und staatenlosen 6-Jährigen an allen 6-Jährigen in der Schweiz in der betrachteten 8er-Ländergruppe mit Abstand am grössten. Darum ist es naheliegend zu vermuten, dass ein stärkerer und breiterer Einsatz von möglichst frühzeitig einsetzenden vorschulischen Sprach- und Integrationskursen in der Schweiz unter den Vergleichsländern die deutlich stärkste Wirkung auf einen Ausgleich der Lesekompetenz der 15-Jährigen zwischen den sozio-ökonomischen Gruppen entfalten würde. Damit wäre nicht nur ein wichtiger Beitrag zur Chancengerechtigkeit zu leisten, sondern auch das Wertschöpfungspotential der jungen Generation besser auszuschöpfen. Im Weiteren ist zu erwarten, dass dadurch das durchschnittliche «Wellbeing» der Kinder und Jugendlichen spürbar zu verbessern und vor allem auch ihre Armutsquote in einem sehr wohlhabenden Land wirksam zu reduzieren wäre.[2] ■

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

1 UNICEF (hg), Child Well-Being in an Unpredictable World, Innocenti Report Card 19, Italien, Mai 2025.

2 Zwar ist in der 8er-Ländergruppe gemäss EUROSTAT die Differenz der Armutsquoten der 16- bis 29-Jährigen zwischen der Gruppe der Auslandgeborenen und der Gruppe der Inlandgeborenen in der Schweiz mit 12.4 Prozentpunkten (PP) nach jener von Dänemark (8.4 PP) die zweitniedrigste Differenz. (Die mit Abstand höchste Differenz weist Österreich mit 29.5 PP auf.) Weil aber der Anteil der ausländischen und staatenlosen Kinder und Jugendlichen an allen Kindern und Jugendlichen mit 28.9 Prozent in der Schweiz mit Abstand am höchsten ist (in Grafik 2 sind nur für die 6-Jährigen abgebildet), würde eine Bekämpfung ihrer Armutsgefährdung aufgrund schulischen Misserfolgs mittels frühkindlicher Sprachförderung mit am stärksten unter den 8 betrachteten Ländern wirken (vielleicht nach Österreich, weil dort nicht nur die Differenz der Armutsquoten mit 29.5 PP am grössten ist, sondern auch die Quote der ausländischen und staatenlosen Kinder mit 22.6 Prozent nach jener der Schweiz am zweithöchsten ist, wie aus Grafik 2 ersichtlich ist).

Foto: Jacqueline Peter

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

vsos.ch

Chance für alle

Votum für eine selektionsfreie Schule im Zürcher Kantonsrat: Ein Parlamentarisches Nachspiel der gescheiterten VSoS-Volksinitiative. Von Katrin Meier

Am Montag, 27. April 2026, war es soweit. Unsere Volksinitiative «Für einen selektionsfreien Übertritt in die Sekundarschule», welche an zu wenigen Unterschriften zwar gescheitert ist, wurde im Kantonsrat als Einzelinitiative behandelt. Ich durfte die Initiative im Rat vertreten. Der Weg zum Rathaus Hard war aber kein einfacher: Da wir schon im Vorfeld mit allen Fraktionen gesprochen hatten, wusste ich, dass die notwendigen 60 Stimmen nicht zustande kommen werden. Trotzdem war es wichtig, im Rat noch einmal klar aufzuzeigen, warum eine selektionsfreie Schule unser Ziel ist und bleibt.

Natürlich nutzte ich zum Einstieg, dass der Neuseeländer Bildungsforscher John Hattie im März dieses Jahres zum ersten Mal in der Schweiz unterwegs war und zitierte ihn:

«Frühe Selektion nach der 6. Klasse? Keine gute Idee! In Australien und Neuseeland kennen wir zum Glück keine solch schädliche Einteilungen! Die Schule soll fördern, nicht filtern, denn Kategorisieren stiehlt Lern- und Lebenschancen!»

Persönliche Erfahrung

Da das Persönliche – und somit Emotionale – in solchen Voten nicht fehlen darf, erzählte ich auch von meinen 6.-Klässler:innen, welche seit dem März eingeteilt, schubladisiert und selektioniert sind. Danach kam ich aber wieder auf klare Fakten zurück.

«Selektion muss stattfinden, keine Frage, aber nicht zu einem Zeitpunkt, in welchem die Kinder mitten in der Pubertät stecken und die Identität sowie das Selbstbewusstsein der Kinder stark geprägt werden. Auch der IQ stabilisiert sich erst mit 12 oder 13 Jahren. Die zu frühe Selektion bremst talentierte Schüler:innen vorzeitig aus. Daher reagieren sozio-ökonomisch stärkere Eltern vermehrt frühzeitig, indem sie die Einschulung ihrer Kinder – hauptsächlich Jungs – um ein Jahr hinauszögern, um so bessere Chancen auf einen Platz in der Sek A oder im Gymnasium zu erhalten. Dies zeigt, dass die Selektion bereits im Vorschulalter beginnt. Deshalb soll die Selektion auf das Ende der obligatorischen Schulzeit verschoben werden. Der Unterricht soll wie auf der Primarstufe in leistungsdurchmischten Klassen stattfinden, denn dies führt dazu,

- dass kein Kind aufgrund der Zuteilung stigmatisiert wird und
- kein Kind zu einem Zeitpunkt weg-selektioniert wird, an dem es seine Leistungen aufgrund seiner Entwicklung noch nicht zeigen kann.

Es führt im Gegensatz dazu,

- dass alle Kinder sozial voneinander profitieren und
- alle Kinder gute Leistungen erbringen können.»

Didaktik entscheidend

Zwischendurch zeigte ich anhand des Unterrichtes an meiner altersdurchmischten Klasse auf, dass es mit einer guten Balance zwischen individuellen Lernwegen und einem themenzentrierten sowie binnendifferenzierten gemeinsamen Unterricht problemlos möglich ist, alle Kinder auf ihrem Niveau zu fördern und zu fordern. Ein solcher Unterricht gelingt auch auf der Sekundarstufe. Mosaikschulen sowie andere innovative Sekundarschulen, zeigen deutlich, dass Schüler:innen in durchmischten A-, B- und C-Klassen erfolgreich lernen können.

«Seit mehr als zwanzig Jahren bildet die PHZH zur Sekundarlehrer:in aus und macht dabei keine Unterscheidung mehr, auf welcher Abteilung später unterrichtet wird. Diese Lehrpersonen sind somit bestens für das Unterrichten an leistungsheterogenen Klassen gerüstet. Durchmischte Sekundarschulen schützen und fördern die Starken und stärken die Schwächeren. Ein Modell, von welchem alle profitieren, denn wenn auch die Schwächeren bessere Leistungen erbringen, profitiert letztlich auch die Wirtschaft.

Die Einzelinitiative ist eine Chance für alle:

- Die Kinder gewinnen dank grösserer Lernfreude und besseren Leistungen. Sie erleben weniger Druck und Stress.
- Die Eltern sind entspannter, weil der Selektionsdruck entfällt.
- Die Wirtschaft erhält mehr gute Arbeitskräfte, weil kein Kind auf dem Abstellgleis parkiert wird.
- Die Lehrpersonen profitieren dank weniger Störungen im Unterricht und grösserer Motivation der Kinder und Jugendlichen.»

Stimmen

Nach meinem Votum hatten alle Fraktionen die Möglichkeit, zu reagieren. Wie erwartet, unterstütze die SP, die AL und ein Teil der Grünen (Stimmfreigabe) die Initiative:

- «Je früher die Selektion stattfindet, desto stärker wirkt sich die soziale Herkunft auf den gesamten Bildungsweg des Kindes aus.» Sibylle Jüttner (SP)
- «Wir verlieren Kinder respektive Jugendliche, die, salopp gesagt, den Knopf erst später aufmachen. Individuelle Begabungen und Interessen entfalten sich oft erst im Laufe der Zeit.» Nicole Wyss (AL)

Die rechte Ratsseite war dezidiert anderer Meinung:

- «Wer diese Differenzierung abschafft, riskiert weniger Passung und damit weniger Förderung für viele.» Nadia Koch (GLP)
- «Never change a running system, das ist unsere Meinung zu dieser Einzelinitiative.» (Hanspeter Hugentobler, EVP)
- «Im Kern geht es bei fast allen Forderungen zur Oberstufe aus der anbieterseitigen Ecke immer um dasselbe: Kinder, die nicht gleich sind, gleichzumachen.» Marc Bourgeois (FDP)

Nachdem alle Redner:innen ihre Meinung geäussert hatten, durfte ich eine Replik geben. Ich hielt mich kurz und erwähnte nur, dass neben dem Tessin nun auch eine Schule in der Stadt St. Gallen mit gemischten Klassen startete. Durch die durchwegs positiven Erfahrungen hat St. Gallen beschlossen, den Pilot auszubauen und erwägt eine Änderung des Volksschulgesetzes. Was ich nicht mehr erwähnte, mich aber sehr freut: In St. Gallen wird das Thema nicht mehr politisch, sondern pädagogisch diskutiert. Diesen Ansatz nehmen wir Initiant:innen uns zu Herzen, machen uns auf die Suche nach neuen Verbündeten und werden an einer Veranstaltung im November die beiden Projekte (TI und SG) diskutieren, denn Aufgeben ist keine Option! ■

Katrin Meier ist Primarlehrerin und seit Jahrzehnten im VPOD engagiert. Sie ist Vorstandsmitglied des VSoS und war Präsidentin des Initiativkomitees.

Auf dem Weg zur rassismuskritischen Schule

Rassismus im Schulalltag zeigt sich oft subtil: in der Sprache, in Erwartungshaltungen oder unbewussten Annahmen. Wer als Lehrperson die eigene Haltung reflektiert, kann wichtige Impulse für ein respektvolles und gerechtes Lernumfeld setzen. Denn: Schulen sollen Orte sein, an denen Diskriminierung zurückgewiesen und Chancengerechtigkeit gefördert wird. Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) bietet dafür den Rahmen und das Rüstzeug.

Von Bettina Frei und Sonja Kobelt, éducation21

Die Schule ist ein zentraler Ort der Sozialisation: Kinder und Jugendliche lernen auch hier, wie Zusammenleben, Zugehörigkeit und Gerechtigkeit gestaltet werden können. Rassismusprävention ist deshalb keine Zusatzaufgabe, sondern ein wichtiges Element für ein gutes Zusammenleben in der Schule. Sie betrifft den Unterricht, die Schulkultur, Beziehungen, Strukturen und Handeln aller Beteiligten. Entsprechend darf sie sich nicht darauf beschränken, auf einzelne Vorfälle zu reagieren. Rassismus in der Schule zeigt sich nicht nur dort, wo offen beleidigt, ausgegrenzt oder diskriminiert wird. Er existiert auch in subtilerer Form: in Erwartungen, in Vorstellungen davon, wer dazugehört und wer nicht, in Sprache und in unbewussten Zuschreibungen. Soll Rassismusprävention wirken, geht es um die Frage, wie die Schule als Institution rassismuskritischer werden kann, wie sie Teilhabe, Schutz und Chancengerechtigkeit für alle ermöglicht. Das entlastet auch die einzelnen Lehrpersonen.

Was eine rassismuskritische Schule braucht

Eine rassismuskritische Schule braucht gemeinsame Absprachen, verlässliche Verfahren und eine Schulleitung, die das Thema als Teil der Schulentwicklung versteht. Was geschieht, wenn ein Kind rassistisch beleidigt wird? An wen können sich Betroffene wenden? Wie werden Eltern einbezogen? Welche Materialien werden eingesetzt? Wie wird im Team über Unsicherheiten, Fehler und «blinde Flecken» gesprochen?

Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) bietet dafür einen nützlichen Rahmen, gerade weil es um mehr als korrektes Verhalten in Einzelfällen geht, sondern um ein gutes Zusammenleben, Teilhabe, Perspektivenwechsel, kritisches Denken, Verantwortung und einen gesamtschulischen und fächerübergreifenden Ansatz. Im Lehrplan21 lässt sich die Rassismusprävention als Teil des Konzepts der sozialen Nachhaltigkeit beim überfachlichen Bereich

Illustration: éducation21

der Bildung für Nachhaltige Entwicklung anbinden. BNE vermittelt und stärkt jene Kompetenzen, die eine rassismuskritische Haltung und die kontinuierliche Arbeit an der Vision einer «rassismusfreien Schule» ermöglichen. Diese kann nur Schritt für Schritt entstehen und gelingt dann, wenn sich alle aktiv beteiligen, Ergebnisse offen reflektieren und die Schülerinnen und Schüler diesen Prozess mitgestalten und mitverantworten dürfen.

Beispiel: Schule Wylergut

Das Beispiel der Schule Wylergut (Stadt Bern) zeigt, wie eine Schule systematisch und langfristig eine rassismuskritische Schulkultur aufbaut. Sie wird getragen vom gemeinsamen Engagement aller Akteurinnen und Akteure, von der Leitung und den Lehrpersonen über die Schülerinnen und Schüler bis zur Schulsozialarbeit. Die Schulleitung hat das Thema in Vision, Werte und Leitbild integriert und klare Strukturen geschaffen, so haben sie eine Schlüsselposition für das Thema definiert. Diese bündelt Wissen zu rassismuskritischer Pädagogik, unterstützt das Kollegium und dient als Ansprechstelle für Fragen. Schulleitung und Schulsozialarbeit ergänzen diese Struktur: Sie sorgen für institutionelle Verankerung, Weiterbildung sowie Beratung und Intervention im Alltag.

Die veränderte Haltung und die klaren Strukturen haben zu mehr Kompetenz im Umgang mit Diskriminierung im Schulalltag geführt: Die Lehrpersonen fühlen sich durch Weiterbildung, Austauschformate und eine klare Ansprechperson besser vorbereitet, rassistische Aussagen oder Vorfälle anzusprechen und pädagogisch zu bearbeiten. Sie setzen sich, ebenso wie die Schülerinnen und Schüler, bewusster mit Stereotypen und Diskriminierungsformen auseinander mit dem Ziel, rassistische Muster früher zu erkennen und zu hinterfragen. Der Ansatz fördert insgesamt ein respektvolles Miteinander und eine inklusivere Schulkultur – indem Rassismus nicht als Einzelfall behandelt wird, sondern als Thema der gesamten Organisation.

«Ich bin doch nicht rassistisch, oder?»

Ein zentraler Ausgangspunkt einer rassismuskritischen Schule liegt bei der Haltung der Lehrpersonen. Lehrpersonen handeln unter Zeitdruck, treffen täglich Entscheidungen und gestalten mit ihren Rückmeldungen die Lern- und Beziehungskultur einer Klasse. Die rassismuskritische Schule unterstützt die Lehrpersonen mit Weiterbildung, Leitbild, Strukturen. Am Anfang steht aber auch die Selbstreflexion: Wo stehe ich – war ich schon einmal Rassismus ausgesetzt und falls nicht, welche Privilegien habe ich dadurch? Welchen Schülerinnen und Schülern traue ich besonders viel zu – und welchen weniger? Habe ich schon einmal nach der «eigentlichen Herkunft» gefragt, obwohl ein Kind hier aufgewachsen ist? Nehme ich Konflikte je nach zugeschriebener Herkunft unterschiedlich wahr? Solche Fragen sind notwendig, weil Schule nie neutral ist. Sie kann bestehende Ungleichheiten reproduzieren oder ihnen entgegenwirken. Wer die eigene Sprache, die eigenen Bilder und Erwartungen hinterfragt, stärkt die pädagogische Professionalität und trägt wesentlich dazu bei, eine rassismuskritische Schule zu ermöglichen. Eine solche Schule entsteht nicht von heute auf morgen. Sie entsteht dort, wo alle Beteiligten bereit sind, hinzuschauen, zuzuhören und gemeinsam zu lernen, wo Betroffene ernst genommen werden und wo Reflexion selbstverständlich als Grundlage für Verbesserung gilt. So können Schulen Orte sein, an denen Zugehörigkeit nicht vom Namen, der Hautfarbe, der Sprache oder der zugeschriebenen Herkunft abhängt, sondern selbstverständlich für alle gilt. Das fördert die Chancengerechtigkeit und ein gutes Zusammenleben in der Schule – und damit den Lernerfolg aller. ■

Gemeinsam gegen Rassismus in der Schule

Die Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren (EDK) hat am 27. März 2025 eine Erklärung und einen Bericht zur Prävention und Bekämpfung von Rassismus und Antisemitismus an Schulen verabschiedet: https://edk.ch/de/die-edk/news/20250416

Damit setzt sie sich entschieden für eine rassismus- und diskriminierungsfreie Schule ein. Schulen als zentrale Orte der Sozialisation tragen eine besondere Verantwortung, Chancengerechtigkeit zu fördern und zu leben.

Als nationales BNE-Kompetenzzentrum und Fachagentur der EDK unterstützt éducation21 Lehrpersonen und Schulleitungen bei der Umsetzung der EDK-Erklärung in die pädagogisch-didaktische Praxis.
Wie zeigt sich Rassismus in der Schule und was können Lehrpersonen, Schulleitungen und die ganze Schulgemeinschaft dagegen tun? Wie kann ich subtile Ausgrenzungen und unbewusste Zuschreibungen erkennen? Wie reflektiere ich meine eigene Haltung? Und wie sieht eine rassismuskritische Schule konkret aus?

Die éducation21-Themenseite bündelt alle Informationen und Angebote:
«Gemeinsam gegen Rassismus in der Schule»
https://www.education21.ch/de/gemeinsam-gegen-rassismus

Kampf um bessere Bildung und mehr Demokratie

Alle vier Jahre ist es so weit: Am 13. und 14. März 2026 kamen VPOD-Mitglieder aus allen Bildungsstufen und Sprachregionen der Schweiz zur Verbandskonferenz «Bildung Erziehung Wissenschaft» (BEW) zusammen. Dieses Mal tagte die Konferenz in Fribourg unter dem Motto «Demokratie braucht Bildung – Bildung braucht Demokratie».

Von Fabio Höhener und Johannes Gruber

In einem globalen Kontext, in dem antidemokratische Tendenzen zunehmen, stellte die Verbandskonferenz «Bildung, Erziehung, Wissenschaft» die Frage ins Zentrum, welche Rolle Bildung und Gewerkschaften für den Erhalt und die Stärkung der Demokratie spielen. Unsere gewerkschaftlichen Kämpfe im Bildungsbereich prägten das Programm der Konferenz.

Vorwärts trotz Gegenwind!

Unter dem Titel «Vorwärts trotz Gegenwind!» zeigten Kolleginnen und Kollegen aus verschiedenen Regionen, wie gewerkschaftlicher Einsatz im Bildungs- und Wissenschaftsbereich Wirkung entfalten kann. Eine Kollegin demonstrierte, wie die Lehrpersonen der ersten beiden Schuljahre im Kanton Waadt gegen die Geringschätzung seitens der politischen Behörden dafür gekämpft haben, die Mittel zu erhalten, um ihren Bildungsauftrag erfüllen zu können. Die Gruppe VPOD Mittelbau an der Universität Basel stellte vor, wie sie sich in den letzten Jahren entwickelt hat und wie sie sich gegen die Prekarität ihrer Arbeitsbedingungen und gegen Sparmassnahmen mobilisiert hat. Die Volksschulgruppe VPOD Zürich berichtete von der Bildungsdemo vom 1. Juni 2024 mit 3000 Teilnehmenden und der Petition «Entlasten statt belasten», die in nur vier Monaten über 7000 Unterschriften sammelte. Kolleginnen aus der Waadt schilderten, wie der Bildungsbereich zum Herzstück des Widerstands gegen die Sparmassnahmen des Waadtländer Staatsrats wurde, der im Herbst und Winter 2025 mit bis zu 13 Streiktagen und Grossdemonstrationen mit bis zu 28'000 Menschen seinen Höhepunkt fand.

Leistung statt Emanzipation?

Das Titelreferat griff das Konferenzthema unmittelbar auf: Fitzgerald Crain, Dozent für Pädagogik, fragte pointiert «Fördert unser Schulsystem demokratiefeindliche Tendenzen?» Eine öffentliche Schule, so Crain, die sich immer mehr auf Leistungsmessung und -wettbewerb beschränkt, unterhöhlt unsere soziale Demokratie durch Konkurrenzorientierung und Vereinzelung. Eine solche Schule schwächt die Empathiefähigkeit und die Wertschätzung des Gemeinwohls. Sie führt dazu, dass Erfolg gegenüber der Konkurrenz bei den Heranwachsenden Neugierde, Freude und eigenständiges Denken als Bildungsprinzpien verdrängt. Dies bereitet den Boden für die weitere Verbreitung von Rechtsextremismus (Referat von Fitzgerald Crain, vgl. vpod bildungspolitik 243, S. 5-8).

Arbeitsplatz und Meinungsfreiheit

Die Podiumsdiskussion «Meinungsfreiheit und Treuepflicht» stellte die Frage nach Demokratie am Arbeitsplatz: Was darf ich als Lehrperson, als Forscher:in, als Gewerkschafter:in sagen? Das Podiumsgespräch zeigte eindrücklich, wie das Spannungsfeld zwischen freier Meinungsäusserung und arbeitsrechtlichen Loyalitätspflichten den Alltag von Beschäftigten im Bildungs- und Wissenschaftsbereich unmittelbar berührt und wie notwendig gewerkschaftliche Aktion ist, um die Rechte des Personals zu wahren und zu stärken.

Pauline Milani, Dozentin für Zeitgeschichte an der Universität Freiburg, führte aus, dass für Wissenschaftler:innen die Forschungsfreiheit vor allem unterschwellig eingeschränkt werde. Nicht durch die Hochschule direkt als Arbeitgeber, sondern durch Institutionen, die über die Forschungsfinanzierung entscheiden. So wird der SNF immer wieder von rechts kritisiert, dass dieser zu viele finanzielle Mittel für feministische Forschung oder kritische Forschung zu Gender-Themen bereitstelle. Solch politischer Druck hat Einfluss auf die Finanzierung von Forschungsprojekten und führt bei den Forschenden zu Selbstzensur.

Sophie Blaser, Kindergartenlehrperson und Präsidentin der Verbandskommission BEW, betonte wie wichtig es, bei Konflikten mit Schulleitungen die Stimme zu erheben. Sich gewerkschaftlich zu organisieren, schütze die Lehrpersonen dabei und erhöhe die Durchsetzungskraft, um für alle Kolleg:innen Arbeitsrechte und gute Arbeitsbedingungen durchzusetzen.

Christian Dandrès, Präsident des VPOD und Nationalrat, verwies auf gewerkschaftliche Erfahrungen mit Situationen, in denen das Recht auf freie Meinungsäusserung und das Recht auf Streik stark infrage gestellt sind durch den Druck der Arbeitgeber und den mangelhaften arbeitsrechtlichen Schutz der Arbeitnehmenden. Hier braucht es auch gesetzliche Verbesserungen.

Raphaël Ramuz, Gewerkschaftssekretär VPOD Waadt, berichtete von Fällen, in denen öffentlich Angestellte von ihrem Arbeitgeber selbst dann sanktioniert wurden, wenn sie sich unter ihrem eigenen Namen öffentlich äusserten. Nicht selten wird von diesen erwartet, vor jeder noch so geringfügigen Äusserung das Einverständnis der Kommunikationsabteilung einzuholen. Sich gegen solchen Druck zu wehren ist auch deswegen eine Herausforderung, da gegen Bewertungen durch die Vorgesetzten nur sehr eingeschränkt rechtliche Mittel zur Verfügung stehen.

Fotos: Cal Pedroli

Ateliers für kollektive Aktion

Am Nachmittag des zweiten Konferenztages vertieften die Delegierten die Themen in vier Ateliers ihrer Wahl. Im Atelier «Gesundheit am Arbeitsplatz stärken» stand im Mittelpunkt, wie strukturelle Arbeitsbedingungen die Gesundheit beeinflussen und wie gewerkschaftliche Mitwirkung auf betrieblicher und politischer Ebene wirksam werden kann. Das Atelier zum feministischen Care-Streik 2027 diskutierte, welche Bedeutung ein Care-Streik speziell für Bildungsarbeit haben kann und welche Formen kollektiver Aktion im Hinblick auf den feministischen Care-Streik 2027 denkbar sind. Im dritten Atelier wurden kritische Reflexionen zur künstlichen Intelligenz im Bildungsbereich erarbeitet, und das vierte Atelier widmete sich dem gewerkschaftlichen Kampf für besseren Schutz vor Hitze in den Schulen – ein Thema, das angesichts des Klimawandels zunehmend an Dringlichkeit gewinnt.

Für inklusive Bildung!

In einem von drei Anträgen, die die Konferenz diskutierte, forderte die VPOD Region Zürich ein nationales Positionspapier zur integrativen Schule. Der einstimmig angenommene Antrag stellt fest, dass inklusive Bildung ein zentraler Pfeiler eines gerechten, demokratischen und solidarischen Bildungssystems ist. Sie steht für Chancengleichheit, Teilhabe und das Recht aller Kinder und Jugendlichen auf eine möglichst chancengerechte Bildung, unabhängig von Herkunft, Leistungsfähigkeit oder Unterstützungsbedarf.

Da die inklusive Schule aktuell von rechtskonservativer Seite immer heftiger angegriffen wird, Initiativen und Kampagnen aus dieser politischen Ecke explizit auf eine Schwächung oder gar Abschaffung integrativer Schulmodelle abzielen, trägt hier gemäss Beschluss der VPOD als Bildungsgewerkschaft eine besondere Verantwortung, die integrative Schule nicht nur zu verteidigen, sondern sie als sozial gerechtes und pädagogisch notwendiges Modell weiterzudenken und zu stärken. Dazu braucht es eine klare, aktuelle und kämpferische gewerkschaftliche Position. Und es braucht Ressourcen für die VPOD-Regionen, in denen der bildungspolitische Druck von rechts besonders gross ist, um den Kampf um inklusive Bildung erfolgreich bestehen zu können.

Mobilisierung und internationale Solidarität

Desweiteren beschloss die Verbandskonferenz, dass der VPOD sich zudem aktiv und sichtbar am schweizweiten Care-Streik 2027 beteiligen und Bildung explizit auch als Care-Arbeit benennen und sichtbar machen soll. Schliesslich verabschiedeten die Delegierten eine Solidaritätsbotschaft an die iranische Lehrerinnen- und Lehrergewerkschaft CCITTA, in der sie den Schutz ziviler Infrastruktur, insbesondere von Schulen als sichere Lernorte, fordern und ihre Solidarität mit den Lehrpersonen und Gewerkschafter:innen bekunden, die unter schwierigsten Bedingungen für ihre Rechte und für Demokratie einstehen. Auch dieser Beschluss war Ausdruck des Konferenzmottos: Demokratie braucht Menschen, die für sie einstehen.

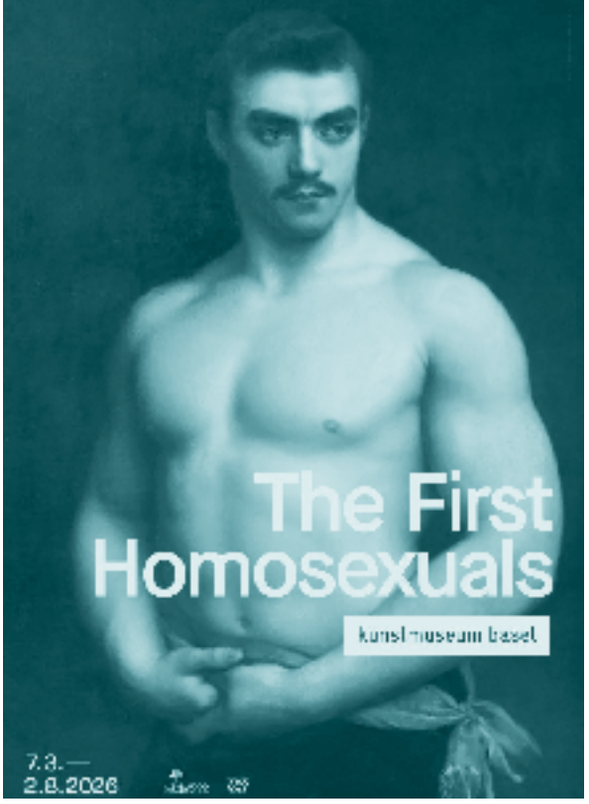
Auf der statutarischen Traktandenliste standen schliesslich der Tätigkeitsbericht der vergangenen vier Jahre sowie die Erneuerung der Verbandskommission. Neu gewählt wurden Mitglieder aus verschiedenen Sprachregionen und Bildungsstufen. Als Präsidentin der Verbandskommission «Bildung Erziehung Wissenschaft» wurde Sophie Blaser bestätigt: Kontinuität und Neuaufbruch – unsere Kämpfe für bessere Bildung und mehr Demokratie gehen weiter. ■

Fotos: Cal Pedroli

Von der Handlung zur Identität

Das Kunstmuseum Basel zeigt noch bis zum 2. August 2026 die Ausstellung «The First Homosexuals / Die Entstehung neuer Identitäten 1869–1939». Der Blick auf die «Homosexualität» anhand von Bildern regt zum Nachdenken an und schult das Auge. Das Beiheft zur Ausstellung erweist sich dabei als äusserst hilfreich und anregend.

Von Martin Stohler



Die von Jonathan D. Katz und Johnny Willis recherchierte und kuratierte Ausstellung «The First Homosexuals / Die Entstehung neuer Identitäten 1869–1939» konnte man zuerst in Chicago sehen. Für das Kunstmuseum Basel wurde sie in Zusammenarbeit mit den Kurator:innen Rahel Müller und Len Schaller adaptiert. Dabei wurde sie mit Werken und Archivmaterialien aus der Region erweitert, darunter auch solche aus der eigenen Sammlung des Museums. Dies bot die Gelegenheit, die damalige Lebensrealität homosexueller Menschen in der Schweiz sichtbar zu machen.

Für Kurator Jonathan D. Katz ist das Jahr 1869 ein Wendepunkt in unserem Umgang mit dem Phänomen des gleichgeschlechtlichen Begehrens und der gleichgeschlechtlichen sexuellen Handlungen. 1869 nämlich prägte der in Österreich geborene ungarische Schriftsteller Karl Maria Kertbeny (1824–1882) die Begriffe «homosexual» und «heterosexual». Im Gefolge dieser Begriffsprägung verwandelte sich Sexualität in eine Kernidentität. «Aus etwas, das man schlicht tat», schreibt Katz im Begleitheft, «wurde – in Michel Foucaults berühmter Formulierung – etwas, das man war.» Anders gesagt: «Menschen wurden erst in dem Moment – und nur dann – zu Homosexuellen, in dem man sie als solche bezeichnete.» Dabei kam der Anstoss dafür, Sexualität als Differenz zu begreifen, von Personen, die sich selbst auf einen Begriff bringen wollten, um gesellschaftliche Vorurteile abzubauen.

Klare Gliederung

Die Ausstellung ist in sechs Abteilungen gegliedert. In der Abteilung «Zuvor» blicken wir auf die Zeit, bevor Homosexualität als solche benannt wurde. Damals waren homoerotische Darstellungen etwa unter dem Deckmantel antiker Mythologien möglich. Ebenfalls wird hier auch der Umgang mit gleichgeschlechtlicher Sexualität ausserhalb Europas angesprochen.

In der Abteilung «Vom Begriff zum Bild» wird Homosexualität auf unterschiedliche Art angedeutet und sichtbar gemacht. In den Werken des späten 19. Jahrhunderts offenbart sich gleichgeschlechtliches Begehren oft erst beim zweiten Hinsehen – etwa durch Blicke, Gesten, Kleidung oder Körperhaltung. Dies ändert sich im frühen 20. Jahrhundert. Queere Selbstinszenierung wird nun explizit und steht für ein neues Selbstbewusstsein.

Die Veränderungen des begehrten Körpers in der Darstellung durch homosexuelle Maler:innen beleuchtet der Abschnitt «Körper im Wandel». Hier lässt sich folgende Tendenz beobachten. Während Ende des 19. Jahrhunderts noch schlanke, jugendliche Körper im Zentrum standen, traten zu Beginn des 20. Jahrhunderts zunehmend muskulöse, betont maskuline Körperformen in den Vordergrund. In der Darstellung von Frauenkörpern durch Künstlerinnen zeichnet sich dieser Wandel weniger eindeutig ab. Ein Trend zu stärker traditionell feminin gelesenen Körperformen ist nicht erkennbar. Vielmehr lässt sich auch hier ein zunehmendes Interesse an muskulösen Körpern beobachten.

Neue Vielfalt

In der nächsten Abteilung wird unser Blick für «verschlüsselte Zeichen» geschärft, mit denen gleichgeschlechtliches Begehren signalisiert wurde. Dabei wird gerne auf etablierte Bildtraditionen zurückgegriffen: Motive aus Mythologie, Religion und Kunstgeschichte eröffnen Deutungsräume, in denen homoerotische Themen verhandelt werden.

Rund vierzig Jahre nach der ersten Verwendung im Jahr 1869 des Begriffs «homosexuell» finden sich erste Bezeichnungen für Transpersonen, das heisst für Menschen, deren Geschlechtsidentität nicht dem bei der Geburt zugewiesenen Geschlecht entspricht. Nun entstehen neue Möglichkeiten, Identität zu verstehen. Damit werden Sexualität und Geschlecht zunehmend getrennt gedacht. Der Ausstellungsabschnitt «Die Vielfalt der Geschlechter» stellt verschiedene Künstler:innen vor, die solche Überlegungen in ihren Werken umsetzten. Der Sieg der Nazis und der Zweite Weltkrieg setzte ihrem öffentlichen Wirken allerdings ein brutales Ende.

Mit der kolonialen Expansion ab dem 15. Jahrhundert werden in den kolonialisierten Ländern europäische Wert- und Rechtsvorstellungen durchgesetzt. «Waren dort» – so die These – «gleichgeschlechtliches Begehren und unterschiedliche Geschlechtervorstellungen lange gesellschaftlich anerkannt gewesen, wurde von den europäischen Kolonialist:innen nun gezielt Ablehnung geschürt.» Die Abteilung «Koloniale Bilder und Gegenbilder», mit der die Ausstellung ausklingt, zeigt als Reaktion darauf diverse Gegenentwürfe und Gegendarstellungen.

Es gibt Ausstellungen, die man nicht verpassen sollte. «The First Homosexuals» ist eine davon. ■

Zur Vertiefung des Themas

Begleitend zur Ausstellung in Chicago hat Monacelli Press einen umfangreichen Katalog mit 22 Essays von führenden Expert:innen für Kunstgeschichte und queere Geschichte veröffentlicht, die sich jeweils auf eine geografische Region konzentrieren – von Japan über Australien bis hin zur indigenen Bevölkerung Südamerikas. Der Band ist an der Museumskasse erhältlich (Sprache: Englisch).

Erziehung durch die Gruppe

Anton Semjonowitsch Makarenkos Pädagogik stützte sich auf seine Erfahrungen als Leiter einer Kolonie für minderjährige Kriminelle in den Anfängen der Sowjetunion.

Von Liselotte Lüscher

Anton Semjonowitsch Makarenko wurde 1888 im ukrainischen Belopolje geboren, damals noch Teil des russischen Kaiserreichs. Mit 17 Jahren trat er seine erste Stelle als Volksschullehrer an. 1917, im Jahr der Februar- und Oktoberrevolution, erwarb er die Lehrbefähigung für höhere Elementarschulen, leitete dann eine Elementarschule und war an der Eröffnung von Arbeiterschulen beteiligt, bis er 1920 den Aufbau einer Kolonie für «minderjährige Rechtsbrecher» übernahm – die spätere Gorkikolonie. 1922 wurde die Ukraine, wo sich die Kolonie befand, Teil der Sowjetunion.

Bild: wikipedia

Gorkikolonie

Wenn man sich durch die mehr als 700 Seiten von «Ein pädagogisches Poem», dem spannend geschriebenen Hauptwerk Makarenkos, gelesen hat und zurückblickt auf die Anfänge der Gorkikolonie, versteht man, wieso er einen Erziehungsstil entwickelte, der an militärische Strukturen erinnert. Gorkikolonie hiess die Kolonie übrigens, weil Makarenko diesen Autor bewunderte und schon als Jugendlicher Kontakt zu ihm gesucht hatte.

In einer völlig heruntergekommenen Anlage in der Ukraine und mit viel zu wenig finanzieller Unterstützung sollte Makarenko kriminelle Minderjährige wieder sozialisieren. Solche gab es jetzt nach der russischen Revolution ausserordentlich viele, die herumstreunten, obdachlos waren, Leute überfielen und beraubten. Die Anfänge der Kolonie waren ausserordentlich hart, die finanzielle Unterstützung reichte nicht aus.

Die wenigen Zöglinge, die Makarenko zugeteilt wurden, waren renitent und mit ihnen waren keine klaren Strukturen möglich. Sie verweigerten ganz einfach die Arbeit, die für die Funktion der Kolonie nötig gewesen wäre. «Und da geschah es», schreibt Makarenko, «ich glitt auf dem hohen pädagogischen Seil aus und stürzte». Nachdem die Zöglinge das Holzdach eines Schuppens abdeckten, anstatt in den Wald zu gehen und Holz zu hacken und einer darauffolgenden unerfreulichen Auseinandersetzung mit einem von ihnen, ging Makarenko auf diesen los und prügelte masslos auf ihn ein, bis dieser eine Entschuldigung flüsterte. Auf die Jugendlichen machte er damit Eindruck und von da an ging es nach seiner Schilderung aufwärts. Er stellt aber bedauernd fest, dass er zum ersten Mal in seinem Leben einen Menschen geschlagen habe.

Er schreibt zu diesen Anfängen, er habe damals zwar sehr viel über Erziehung gelesen, sei aber zum Schluss gekommen, dass er eine eigene pädagogische Theorie entwickeln müsse, «aus der Summe der sich vor meinen Augen abspielenden Ereignisse». Die Kolonie wurde langsam immer grösser und mit der Zeit wurde sie auch finanziell besser unterstützt, so dass die Zöglinge zum Beispiel keine Lumpen mehr um die Füsse gewickelt hatten, wie zu Beginn, sondern Schuhe trugen!

Je grösser die Kolonie wurde – schon bald waren es 60 Zöglinge – desto mehr baute Makarenko die Strukturen aus. Er gab sozusagen seine Autorität nach unten weiter. Befähigte Kolonisten wurden Kommandeure, das heisst, sie leiteten eine Abteilung und diese orientierten sich an den bestehenden Werkstätten wie zum Beispiel der Schreinerei, der Schuhmacherei. der Landwirtschaft oder der Pferdehaltung. Die Kolonie besass ziemlich viel Land und der landwirtschaftliche und handwerkliche Einsatz wechselten mit dem Schulunterricht. Dass bei bestimmten Anlässen eine Fahne gehisst wurde, jemand Trompete spielte und militärisch aufmarschiert wurde, wirkt heute etwas eigenartig, kann aber vielleicht auch als spielerisches Element verstanden werden. Makarenko nahm mit der Zeit auch Mädchen auf, die eine eigene Abteilung bildeten. Einen positiven Einfluss, vor allem auf den Lerneifer der Jugendlichen, hatte die Möglichkeit, nach einer Prüfung die neu eingeführten Arbeiterfakultäten zu besuchen. Mehreren Kolonisten gelang dieser Schritt.

«Kommandeur-Pädagogik»

Makarenko vertrat vehement die Erziehung in der Gruppe mit ihrer «parallelen pädagogischen Einwirkung», die durch einen einzelnen Erziehenden nicht zu bewirken sei. Die Gruppe mit ihren eigenen Mechanismen sorge dafür, dass der einzelne zu einem «kooperativen Verhalten» komme. Er lehnte die Idee ab, dass man bei den Kindern einfach der Natur den Lauf lassen müsse, «in diesen reinen Naturverhältnissen» wachse, was «naturgemäss wachsen müsse»: «gewöhnliches Unkraut», fand er.

Doch seine Erziehungsideen hatten zur Folge, dass er, nachdem er nach acht Jahren Tätigkeit in der Gorkikolonie eine weitere Kolonie führte, 1928 zurücktreten musste, obwohl sein Resozialisierungsexperiment geglückt war. Seine «Kommandeur-Pädagogik» gefiel nicht allen. Es wurde auch von bürgerlichen Elementen in seiner Pädagogik gesprochen. Seine letzten Jahre waren nun vor allem schriftstellerischen Tätigkeiten gewidmet. Nebst pädagogischen Schriften verfasste er auch Romane und Theaterstücke. Sein «Pädagogisches Poem» erschien 1930. Gorki hatte die Herausgabe ermöglicht. Makarenko starb bereits 1939, mit 51 Jahren, an einem Herzinfarkt. Er war verheiratet, hatte aber keine eigenen Kinder. ■

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

220 unbezahlte Überstunden. Es reicht! JA zu einem faireren nBa.

JA zur Abstimmung zum nBa am 27. September 2026

vpod zürich

Warum ist ein JA wichtig?

- Es handelt sich um die Korrektur einer Fehleinschätzung, die vor fast 10 Jahren vorgenommen wurde.
- Wir verlieren zu viele Lehrpersonen durch Burnouts oder Berufsausstiege.
- Eine integrative Schule braucht genügend Ressourcen.
- Entlastung für alle: Die Zusammenarbeit muss entschädigt werden.
- Klassenlehrpersonen müssen für ihren Aufwand angemessen bezahlt werden.
- Es geht nicht um eine Lohnerhöhung, sondern um den Abbau von unbezahlten Überstunden.
- Der Lohn trügt – ein 100%-Pensum ist wegen der hohen Belastung kaum möglich.

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

Retouren an: vpod, Postfach 8279, 8036 Zürich

Worum geht es?

2017 wurde der nBa in Zürcher Schulen eingeführt. Die darin enthaltenen Zeitpauschalen sind realitätsfern. Dies hat die Evaluation bereits 2019 belegt. Trotzdem ist dieser Missstand seit sieben Jahren nicht behoben worden!

Das Resultat: Lehrpersonen arbeiten durchschnittlich **220 Stunden unbezahlt!**

Worüber wird abgestimmt?

Der nBa soll endlich in folgenden Bereichen angepasst werden:

- Der Lektionenfaktor soll von 58 auf 59 Lektionen angehoben werden, und zwar für Klassenlehr- und Fachlehrpersonen.
- KLP sollen 160 h statt 100 h pro Jahr für ihren zusätzlichen Aufwand bezahlt werden.

Mittmachen/Kontakt: lehrberufe@vpod-zh.ch