

Jürgen Oelkers

Was bedeuten die Begriffe „Fördern“ und „Fordern“ in Deutschland?)*

Im ersten Buch der Könige im Alten Testament wird beschrieben, was den Ruhm des legendären Königs Salomon ausgemacht hat, nämlich „sehr hohe Weisheit und Einsicht und eine Weite des Herzens gleich dem Sand am Ufer des Meeres“ (1Könige 5, 9). Wenn heute von einer „salomonischen Formel“ die Rede ist, dann selten unter Rückgriff auf das Alte Testament. Der Ausdruck steht für einen mehr oder weniger geschickten Ausgleich zwischen zwei Gegensätzen. Die Sprache der Pädagogik ist voll von Dualismen, hinter denen sich oft politische Lager verbergen. „Fordern“ ist die Bezeichnung für das eine, das *konservative* Lager, „fördern“ für das andere, das *progressive*. Ausgleich scheint möglich, wenn man zwischen beide Bezeichnungen einfach ein „und“ setzt und das „oder“ weglässt.

Verrät das aber Weisheit, Einsicht und die Weite des Herzens? In der öffentlichen Wahrnehmung der deutschen Arbeitsmarktpolitik hat die scheinbar salomonische Formel keinen guten Ruf. „Fordern und Fördern“ steht für „Hartz IV“, was im Blick auf die Effekte nichts heissen muss, wohl aber den Kommunikationswert der Formel anzeigt. In der Bildungspolitik ist dieser Wert ganz anders. Hier wird die Formel inzwischen so oft und mit so hoher Zustimmung verwendet, dass der Verdacht aufkommt, über die Effekte ist gar nichts bekannt. Man könnte so auch die Idee vertreten, die Formel wird zur Beruhigung und Ablenkung gebraucht, während die ideologischen Grabenkämpfe weitergehen und die Lager einfach nur die Semantik wechseln.

Die eine Seite spricht dann von der „Kuschelpädagogik“ in den Schulen und die andere vom „Leistungsterror.“ Merkwürdigerweise wird beides am gleichen Ort vermutet, ohne dass dieser in Augenschein genommen werden muss. Einzig so - fern der Praxis - kommt der harte Dualismus zustande, was wiederum nur zeigt, wie schwierig die Kommunikation mit Kampfbegriffen ist. Man kann dann das „Ende der Kuschelpädagogik“ beschwören, muss keine einzige reale Schule kennen und findet Zustimmung. Auch die Rede vom „Leistungsterror“ muss sich nicht auf keinen erkennbaren Vorfall beziehen und kann doch plausibel klingen. Verbirgt sich nun hinter „Fördern und Fordern“ irgendetwas darüber Hinausgehendes?

Der Kommunikationswert der Formel im Sinne eines politischen Ausgleichs verweist nicht schon auf einen begrifflichen Wert. Mit der Frage, was die Begriffe bedeuten und was nicht, werde ich beginnen (1). In einem zweiten Schritt diskutiere ich einige Probleme der Leistungsentwicklung und frage, wie der Unterricht besser auf den Leistungsstand der Schüler eingestellt werden kann. „Fördern und Fordern“ nimmt ja nur so eine materielle Gestalt an (2). Am Ende stelle ich anhand konkreter Beispiele aus der Schweiz dar, was Bildungsstandards und Tests mit „Fördern“ zu tun haben. Oft wird hier bekanntlich ein Gegensatz vermutet und ein Entsprechungsverhältnis ausgeschlossen. Ausserdem äussere ich mich mit einem Schweizer Modell zur Systementwicklung (3).

*) Vortrag auf der Fachtagung „Fördern und Fordern: Lernprozesse individuell gestalten - Leistungspotenziale entfalten - Schule verändern“ am 3. März 2008 im Roten Rathaus in Berlin.

1. Einige Probleme mit der Begrifflichkeit

Zum Verstehen eines Sachverhalts lohnt manchmal ein Griff in die Etymologie. Das althochdeutsche Wort *fordaron* lässt sich übersetzen mit „verlangen, dass etwas oder jemand hervorkommt.“ Im Mittelalter redete oder schrieb man konkret. „Fordern“ meinte, etwas Verborgenes ans Licht zu holen. Diese Bedeutung steht noch immer hinter der pädagogischen Verwendung des Wortes, einhergehend mit der Idee, dass der Forderung Nachdruck zu verleihen sei, wenn sie wirksam werden soll. Das Verborgene „muss“ hervorkommen. Das althochdeutsche Verb *furdiren* ist abgeleitet von *furdir*, und das heisst „vorwärts.“ „Fördern“ also hat die Bedeutung von „vorwärts bringen“ oder „vorwärts kommen.“ Wieweit darauf Nachdruck gelegt werden muss, verzeichnet die Etymologie nicht.

In praktischer Hinsicht ist „fordern“ oft nur der Appell der Lehrkraft an die Klasse, der schwer durchzusetzen ist, wenn und soweit der institutionelle Nachdruck fehlt. Jede Lehrkraft „fordert“ die Schüler, aber jede für sich und jede irgendwie anders. Daneben materialisiert sich „Fordern“ in den Anspruchsniveaus des Unterrichts, die bei verschiedenen Lehrkräften wiederum sehr verschieden ausfallen. Die Lehrmittel können gleich sein, die Ansprüche an das Leistungsverhalten im Klassenzimmer sind unterschiedlich. Nicht die Schule „fordert“, sondern die Lehrpersonen, und wie sie das tun, ist nie einheitlich, sondern hängt von ihrer Beurteilung ab und ist so ganz individuell.

Aus dem 19. Jahrhundert, als die Gesellschaft verschult wurde, sind Lehrsätze überliefert, die bis heute ihre Plausibilität nicht verloren haben. In einem amerikanischen *Manual of Discipline and Instruction* von 1873 findet sich der lakonische Satz:

„As is the teacher, so will be the school“
(A Manual 1873, S. 5).

Die Qualität oder das Können der Lehrkräfte macht die der Schule aus, sehr viel weiter ist die heutige Diskussion auch nicht. Nur: Die Schule besteht aus Individualisten, deren höchstes Gut die Lehrfreiheit ist. Ich sage das beschreibend, nicht anklagend. Die Lehrkräfte müssen entscheiden, welche Leistungsanforderungen sie stellen, und das ist zunächst einmal ihr Geschäft. Die Akteure bestimmen wesentlich über Erfolg und Misserfolg (Oelkers/Reusser 2008).

Das gilt natürlich ebenso für die andere Seite, also das „Fördern.“ Auch das geschieht wenn, dann sehr unterschiedlich. Modern oder modisch könnte man sagen, gemeinsame Standards für Fördern sind nicht vorhanden; niemand hat etwas gegen „Fördern“, aber was genau damit gemeint ist, wird je anders gelöst. Allerdings, in heutigen Schulevaluationen wird deutlich, dass viele Lehrkräfte „Fördern“ mit „Individualisieren“ gleichsetzen und damit oft nicht mehr meinen als die dosierte Zuteilung von Aufgaben. Leistungsstarke Schüler werden dann einfach dadurch „gefördert“, dass sie in der gleichen Zeit mehr Aufgaben lösen dürfen als die Schwächeren. „Fördern“ ist dann leicht einmal von „bestrafen“ kaum noch zu unterscheiden.

Das Anliegen selbst hat natürlich seine Geschichte. Das individuelle Lerntempo der Schüler ist Thema der Unterrichtsreform seit Fredric Lister Burk,¹ der erste Präsidenten der San Francisco State Normal School, zusammen mit seiner Mitarbeiterin Mary Ward² Lernmaterialien entwickelte, die mit dem Diktat des zeitgleichen Lernens brachen. Das war 1904. Seitdem ist die Idee des individuellen Förderns im Blick auf gemeinsame Lernstandards in der Welt der Schule, und seitdem wird auch diskutiert, ob die Orientierung an „Standards“ dem Konzept der Individualisierung nicht gerade widerspricht. Die heftige Debatte heute ist also historisch ehrwürdig, allerdings ist auch unverkennbar, wie repetitiv und festgefahren sie ist.

Die Methode der „individual instruction“ richtete sich gegen das, was Burk die „lock-step schooling“ nannte, also das Lernen in genau gleichen Schritten und mit nur einem Thema pro Lektion für alle. Das war der Regelfall des Unterrichts. Burk dagegen zerlegte den Lernvorgang in einzelne Abschnitte, die nacheinander so geordnet waren, dass jeder Lernende in Rahmen einer gemeinsamen Lernzeit seinem eigenen Tempo folgen konnte. Der nächste Schritt konnte erst dann unternommen werden, wenn die vorhergehende Aufgabe zufrieden stellend bearbeitet wurde. Die Materialien enthielten auch automatische Feedbacks, die den individuellen Lernstand anzeigten, unabhängig davon, wie die anderen Schüler lernten.

Von den Staatsschulen Kaliforniens wurde diese Methode nicht übernommen, einige Privatschulen experimentierten damit, aber durchsetzen konnte sich die „individuelle Instruktion“ nie. Der Unterricht mit einem Thema, weitgehend gleichem Tempo und allenfalls zusätzlichen Aufgaben für die Besseren schien effizienter zu sein, auch weil die Lehrkräfte die, wie sie sagen, „Zügel“ in der Hand behalten und selbst Regie über den Verlauf des Unterrichts führen können. Der individualisierte Unterricht überlässt Tempo und Fortschritt den Schülern, die selbst bestimmen, wie sie lernen. Das war - und ist - für viele Lehrkräfte der *horror vacui*.

Dahinter verbirgt sich ein systematisches Problem. „Fördern und fordern“ wird letztlich immer nur aus der Sicht der Lehrkräfte betrachtet, die institutionellen Bedingungen werden vernachlässigt. Aber die heutige Klassengröße oder die Stundenverpflichtung oder die Korrekturzeit sind harte Fakten, die jede weitergehende Form von Individualisierung begrenzen. Die gegebenen Umstände erlauben nicht mehr, und wenn die institutionellen Rahmenbedingungen gleich bleiben, dann ist auch kaum ein anderer Schluss möglich. Das Fördern findet seine Grenze schnell an den täglichen Belastungen, wenn nicht mehr geschieht, als an die Lehrkräfte zu appellieren. An sich lohnende Vorhaben, die zusätzliche Anstrengungen erfordern, werden dann nicht realisiert, die Arbeitszeit ist nicht beliebig steigerbar, und wenn es für den Aufbau einer Förderkultur keine Ressourcen gibt, dann erscheint sie leicht als nebensächlich oder „nicht machbar.“

¹ Fredric Lister Buirk (1862-1924) stammte aus Ontario in Kanada. Als er sieben Jahre alt war, emigrierten seine Eltern nach Kalifornien. Burk besuchte die High School von Sacramento und graduierte 1883 an der Universität von Kalifornien in Berkeley. Danach war er als Journalist tätig und unterrichtete an verschiedenen Schulen. Von 1892 bis 1896 war Burk Leiter der Davis Street School im Santa Rosa School District. 1898 promovierte er an der Clark University unter G. Stanley Hall im Fach Psychologie. Am 22. März 1899 wählte ihn der Board of Trustees zum ersten Präsidenten der San Francisco State Normal School.

² Mary Anna Ward (1886-1957) graduierte 1905 an der Mission High School in San Francisco. 1907 schloss sie die State Normal School ab und wurde Mitarbeiterin von Fredric Burk. Zusammen mit ihm entwickelte sie Lehrmaterialien für den selbstgesteuerten Unterricht. 1907 erschien *The Rational Method of Reading*, ein lehrbuch, an dem Mary Ward bereits mitgearbeitet hatte. Mary Ward wurde vor allem für ihr Programm in der Ausbildung von Mathematiklehrern bekannt. 1925 machte sie einen BA-Abschluss in Naturwissenschaften an der Columbia University. Ihren Master erwarb sie 1934 in Stanford. Von 1916 bis zu ihrem Rücktritt war sie tätig als Dean of Women der State Normal School.

Die „individuelle Instruktion“ taucht erst heute wieder auf, das Stichwort dafür lautet „blended learning,“ und die Idee ist, das schulische Lernen auf den Umgang mit elektronischen Plattformen umzustellen und statt der Lehrkräfte nur noch Lerncoaches einzusetzen, während die Schüler nach ihrem individuellen Tempo lernen und durch den eigenen Fortschritt gefördert werden. Der Erfolg des Lernens wird durch Feedback angezeigt, ganz wie Burk dies entwickelt hatte. Das klingt revolutionär, nicht zuletzt im Blick auf neue Formen der Ressourcennutzung, aber ich weiss nicht, ob ich eingeladen worden bin, um solche Botschaften zu kommunizieren. Auf jeden Fall kann „Fördern“ nicht heissen, einfach nur die Menge der Aufgaben zu dosieren. Und „Fordern“ muss mehr sein als das „Durchsetzen“ von Leistungsniveaus, die ja immer einen bestimmten Kontext haben, der das „Fordern“ fördert oder behindert.

Begrifflich sollte man sich von einer Vorstellung trennen, die unter „Fördern“ einen Prozess versteht, der am Ende das Erreichen gleicher Ziele für alle gewährleistet. In keiner Lerngruppe erreichen alle Schüler ein- und denselben Leistungsstand. Mit dieser Idee wird eigentlich nur eine Lehrplanillusion kommuniziert. „Fördern“ kann unter den jetzigen Bedingungen auch nicht mit einer Effekterwartung versehen werden, die einen kumulativen Zuwachs über alle Schulstufen hinweg vorsieht. In keinem Klassenzimmer geht es linear zu und zwischen den Stufen sind komplexe Übergänge zu regeln, die oft zu Abbrüchen führen, auch weil der Förderbedarf von nachfolgenden Lehrkräften ganz unterschiedlich eingeschätzt wird.

Ähnlich schwierig ist der Ausdruck „Fordern.“ Man kann darunter sehr allgemein die Ziele des Lehrplans verstehen, aber die bestimmen bekanntlich nicht den Unterricht. Hier jedoch, im Klassenzimmer, konkretisiert sich jede Leistungsforderung. Die materielle Gestalt der Metapher „Fordern“ sind die Lernaufgaben des Unterrichts, die auf die Zusammensetzung der Klasse eingestellt werden müssen. Ohne ein hohes Mass an Flexibilität und so der ständigen Neuanpassung der Leistungsanforderungen an die je gegebene Situation wäre Unterricht kaum möglich. In diesem Sinne ist „Individualisieren“ ein Tagesgeschäft; jede Lehrerin und jeder Lehrer muss ständig herausfinden, was im Blick auf die Leistungsanforderungen geht und was nicht.

Ein weiteres Problem ist die Optik des Förderns. Dass die Ziele in einem schulischen Lehrgang für alle Schülerinnen und Schüler gleich gelten sollen, mutet selbstverständlich an. Ausgeschlossen ist nur, dass jeder die Ziele in gleichem Masse auch erreicht. Aber dann stellt sich unmittelbar die Frage, *wer soll wie und wohin* gefördert werden? Eine weitere Frage ist, welcher Aufwand dabei betrieben werden soll und welche Ressourcen zur Verfügung stehen. „Fördern“ ist genauso abstrakt wie „fordern“, wenn die materielle Seite unbeachtet bleibt. In der Schweiz fragen die Lehrkräfte sofort, welche „Gefässe“ für die Umsetzung zur Verfügung stehen. Gibt es keine, bleibt das Postulat unerledigt.

Aber sollen nur diejenigen Schüler, die gegenüber den Forderungen des Unterrichts zurückbleiben, gefördert werden oder auch diejenigen, die vorausseilen? Mit der Frage verbindet sich ein Dilemma. Wenn man nur sagt, *alle* Schüler müssten gemäss „ihren Potentialen“ gefördert werden, dann macht man das Bild diffus und lässt alle möglichen Varianten zu. Konzentriert man das Postulat aber auf bestimmte Gruppen, dann werden alle Ausgeschlossenen gleiches Recht für sich beanspruchen. Das zeigt sich regelmässig an der Forderung nach besonderer Förderung der Hochbegabten, die sich mit dieser Forderung bekanntlich wundersam vermehren. Auf der anderen Seite wird bei dieser Frage immer ein Matthäus-Effekt vermutet, also eine Begünstigung derer, die bereits begünstigt sind.

Rein begrifflich wird es vermutlich keine genaue Klärung der Konzepte geben. Die Ausdrücke „Fördern“ und „Fordern“ sind schon sprachlich vieldeutig und sie werden je nach Verwendungssituation unterschiedlich gebraucht. Vielleicht kann man eine Wortfamilie beschreiben, mit der die Varianz begrenzt wird, aber eindeutig wird es dadurch sicher auch nicht. Daher muss ein anderer Ansatz als der der Klärung bloss der Begriffe gesucht werden. Der Ausgangspunkt sind die *Probleme* der Schule und Frage lautet, welche Lösungsstrategien mit der Formel „Fordern und fördern“ verbunden werden sollen. Die Probleme der Schule lassen weder beliebig viele Versuche zu noch erlauben sie ein freies Spiel sprachlicher Bezeichnungen.

Allerdings, die Schule hat künstliche und tatsächliche Probleme. Künstlich sind oft Zuschreibungen, die irgendwelche Tendenzen des Zerfalls vermuten, oder Vorwürfe, die sich auf den schlechten Willen meistens der Kultusbürokratie oder der Bildungspolitik beziehen. Versäumnisse des Unterrichts oder der Schulorganisation sind aber in aller Regel genau fassbar. Sie können erklärt werden, ohne auf „Trends“ oder „böse Absichten“ zurückgeführt werden zu müssen. Auch der berühmte Fall der Rütli-Schule ist erklärbar und stellt kein Indiz das für den allgemeinen Verfall des Schulwesens. Jede vergleichende Schulevaluation macht sichtbar, dass für schlechte wie für gute Schulen konkrete Ursachen benannt werden können, die keine darüber hinausgehende Metaphysik verlangen.

Die politische Diskussion sollte sich daher auf die tatsächlichen Probleme der Schule beziehen, die deutlich benannt werden und dann aber auch Bearbeitung finden müssen. Es hilft nichts, ein Problem öffentlich zu machen und dann auf die Lösung zu warten. Das ist allerdings leichter gesagt als getan, weil sich die Politik immer in einem parteilichen Feld befindet, dessen Akteure dazu neigen, die je andere Seite abzuwerten. Man hat dann oft, was „konkurrierende Lösungsansätze“ genannt wird, die solange neben einander stehen bleiben, bis die Bürokratie für einen Entscheid sorgt. Und der ist oft nicht die Lösung des Problems, sondern dessen Bearbeitung in Erlassform.

Aber vielleicht muss das ja nicht so sein. Der zweite Teil meines Vortrages beginnt mit einigen Beispielen, die für das *Problemfeld* „Fördern und Fordern“ einschlägig sind. Das Feld konkretisiert sich am Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler. Natürlich kann alles Mögliche „gefordert“ oder „gefördert“ werden, aber der zentrale Ort in der Schule ist die Leistung. Allerdings, so apodiktisch kann diese Aussage nicht stehen bleiben, denn die Leistungen der Schüler kommen zustande und setzen eine lange Zeit der Verschulung voraus, damit auch Abnutzungserscheinungen. Die Frage ist, wie fair das Zustandekommen der Leistung ist und was im Blick darauf die Formel „Fördern und Fordern“ bedeutet.

2. *Unterricht und Leistungsentwicklung*

Ein zentrales Ergebnis der Forschung geht dahin, dass bereits bei Schuleintritt, also zu Beginn der ersten Klasse, der Lernstand der Schülerinnen und Schüler in zentralen Bereichen des Unterrichts weit auseinander liegt (Moser/Stamm/Hollenweger 2005). Der Abstand zwischen den leistungsstarken und den leistungsschwachen Schülern wird im Verlauf der Schulzeit nicht geringer, sondern eher grösser. Bestimmte Gruppen von Schülerinnen und Schülern verbessern ihren Lernstand nicht, sondern bleiben auf dem einmal erreichten Niveau stehen. Das gilt besonders für die letzten Schuljahre, und dann, wenn lohnende Aufgaben

fehlen. Dieses Problem der negativen Differenzierung lässt sich nicht einfach durch individuelle Fördermassnahmen bearbeiten, sondern stellt sich im Blick auf den Verlauf der gesamten Schulkarriere.

Zusätzlich verweisen Studien darauf, dass die Entwicklung des Lernstandes zwischen verschiedenen Klassen auch ein- und derselben Schule höchst unterschiedlich sein kann. Das gilt ebenso für die Effekte der Förderung. In den einen Klassen gelingt es, die Leistungsschere zu verringern, in anderen jedoch nicht, was vor allem damit zu tun, dass das Geschehen im Klassenzimmer ausgesprochen disparat ist. Wenn das so ist, dann hat die Bildungspolitik einen sehr konkretes, wenngleich schwer zu bearbeitendes Problem vor sich. Wie soll man möglichst gleich fördern, wenn die Praxis unterschiedlich ist, weil die Lehrkräfte verschieden unterrichten? Bei gleichem Auftrag und ähnlicher Ausgangslage ist der Erfolg ganz unterschiedlich, und zwar dort, wo es für „Fordern und Fördern“ darauf ankommt, nämlich im Klassenzimmer.

Ein ähnlicher Befund gilt für die ungleichen Unterstützungssysteme. Wenn Schüler dadurch benachteiligt sind, dass sie bestimmte Lernressourcen nicht haben oder nicht nutzen können, dann fragt sich, wie die Schule für Ausgleich sorgen kann, wenn ihr Kerngeschäft Unterricht ist und Unterricht aufgrund der Rahmenbedingungen nur auf eine bestimmte Weise erteilt wird. Fördern kann man, wie gesagt, nur im Blick auf die vorhandenen Ressourcen und Gefässe; wenn die unzureichend sind, kann das Fördern bei bester Absicht keine starken Effekte haben. Das gilt umso mehr, wenn für die Lehrkräfte einzig die „eigene“ Klasse in den Blick kommt und Vergleiche ausgeschlossen sind. Vergleiche mit einem gemeinsamen Massstab würden deutlich machen, dass die einen besser fördern als die anderen, was - zugegeben - eine heikle Erfahrung ist.

Aber findet über das Problem der individuellen Förderung nicht längst eine Abstimmung statt? Im Blick auf die schulischen Anforderungen und den Schulerfolg ihrer Kinder entscheiden sich heute viele Eltern dafür, zusätzliche Leistungen einzukaufen, also in Lernstudios und andere externe Unterstützungssysteme wie Sprachaufenthalte zu investieren. Hier erfolgt eine Individualisierung, die die Schule nicht gewollt hat und die gleichwohl eintritt. Sie hat mit Noten und so der schulischen Selektion zu tun und findet im Übrigen auch in Finnland statt, nur nach dem PISA-Test. Eltern investieren zum Vorteil ihres Kindes, damit ein bestimmter Notenschnitt erreicht wird. Das kann keine Bildungspolitik verhindern, aber auch nicht einfach hinnehmen.

Doch was soll geschehen? Der Schultyp hat nur bedingt Auswirkungen auf den Unterricht, wenn man sich dessen Struktur ansieht: Jeder Unterricht und alle Lehrmittel gehen davon aus, dass ein „durchschnittlicher“ Schüler vorhanden ist, der dem Fortgang des Lernens mit einem ungefähr angepassten Lerntempo folgen kann und nicht zurück bleibt. Das ist nicht mehr Burks „lock-step-schooling“, aber immer noch ein Problem, weil der Adressat, der durchschnittliche Schüler, eine Fiktion ist. Ein Slogan der internationalen Bildungspolitik lautet bekanntlich „no child left behind“, doch es bleiben immer Kinder zurück (Meier/Wood 2004), weil fortlaufender Unterricht, der zu einem bestimmten Zeitpunkt Ziele erreichen soll, nur sehr begrenzt Nachteile einzelner Schüler ausgleichen kann.

Sie werden dann als „leistungsschwach“ bezeichnet und oft aus dem Regelunterricht herausgenommen. In der Schweiz wächst die Zahl der Schülerinnen und Schüler, die ausserhalb der Primar- und Sekundarschule eine Sonderschulung erhalten, ständig an (Kronig 2005), was deren Chancen erheblich mindert und doch als „Fördermassnahme“ bezeichnet werden kann. Die Sonderschulung erfolgt in bester Absicht, nämlich zum Vorteil der Schüler,

ähnlich wie das „Sitzenbleiben“ als eine zweite Chance gewertet wird, ohne dies je zu sein. Die Schüler werden einfach nur ein Jahr länger in der Schule gehalten. Wenn sie ihre Leistungen verbessern sollen, dann sicher nicht so, dass sie das gleiche Programm zum zweiten Mal absolvieren müssen.

Um auch eine Lösung anzudeuten: Man kann die Schüler in den jeweiligen Stufen, also jahrgangsübergreifend, in verschiedene Niveaus einteilen und sie dann je nach Leistung in den einzelnen Fächern promovieren, ohne die Versetzung an den Klassenverband zu binden. Manchmal ist im Schuljargon von der „Ehrenrunde“ die Rede, die nichts schade, aber das ist nur die Sprache zur Rettung der Massnahme; ein Lernvorteil ist damit nicht verbunden. Den Schwächeren wurde nur demonstriert, wie schwach sie tatsächlich sind; gefördert im Blick auf ihre Schwächen wurden sie dadurch nicht. Wenn man das will, braucht man ein flexibleres System als das der Verschulung nach Klassen und Jahrgängen, denen man angehört oder die man zum eigenen Nachteil verlassen muss.

Betroffen von der Sonderbeschulung sind vor allem Kinder und Jugendliche mit „Verhaltensauffälligkeiten“ oder „Lernstörungen,“ also definitionsabhängigen Handicaps, die leicht ausgedehnt werden können, weil die Kriterien schwammig sind. Wie schnell das Etikett greift, ist nie untersucht worden, aber einen langsamen und gestuften Prozess darf man sich vermutlich nicht vorstellen. Es ist eine sehr vage Hoffnung, dass Schulfusionen diesem Trend zur Auslagerung von Problemfällen entgegen wirken können. Das politische Konzept „Hauptschule plus Realschule“ ergibt noch keine adäquate Kultur des Förderns, entscheidend ist, ob dafür überhaupt Ressourcen und Verfahren zur Verfügung stehen. Sonst „fördert“ man nur in der pädagogischen Theorie, und die kann das bekanntlich immer.

Das erlaubt einen ersten Schluss und so eine These: „Fordern“ und „fördern“ kann man nur im Blick auf gemeinsame Ziele oder Standards. Oft wird diese These mit der Erwartung verbunden, dass damit die Chancengleichheit verbessert wird, weil alle Schulen einem gemeinsamen Massstab unterliegen. Zu diesem Thema lässt sich allgemein so viel sagen. Chancengleichheit kann man nicht durch irgendwelche Massnahmen „herstellen,“ man kann nur im Blick auf Standards gegebene Nachteile bearbeiten, eine These, die kein Geringerer als James Coleman vor mehr als dreissig Jahren vertreten hat (Coleman 1975). Auch die heutige Theorie der „equal opportunities“ sieht nicht gleiche Resultate vor, sondern nur Fairness der Zugänge und der Folgenbearbeitung (Jacobs 2004).

In der Schule hat das zu tun mit der Möglichkeit, die gegebenen Ressourcen auch nutzen zu können. Starre Zuweisungen und Quoten bringen neue Nachteile mit sich. Unabhängig davon ist die Idee des rechtzeitigen und ausreichenden Förderns ein zentrales Element der Bildungspolitik. Handicaps dürfen nicht zu Aussonderungen führen und das System muss auf Integration eingestellt werden. Das gelingt nur mit Förderkulturen, die im Alltag Schule in Anspruch genommen werden können und die Teil des Unterrichts sind. Das gilt für Lernstrategien ebenso wie für den Mathematikunterricht, allerdings ist der Adressat nicht einfach nur die individuelle Lehrkraft. Die Schule muss sinnvolle Förderkonzepte anbieten.

Am Beispiel gesagt: Schwächere Schüler dürfen keine Trostpreise erhalten, indem sie Fortschritte nur „für ihre Verhältnisse“ attestiert bekommen, etwa wenn sie ihre Schreibkompetenz von 30 Fehlern im Diktat auf 25 verbessert haben. Sie müssen Chancen erhalten, die zentrale Kulturtechnik Schreiben möglichst gut zu beherrschen. „Möglichst gut“ lässt sich beschreiben, die Leistung ist nach oben hin offen, aber darf eine untere Grenze nicht unterschreiten. Eine gestufte Leistungsbeurteilung ist in den Schulen Alltag, ohne dass klar

wäre, wo hoch das Minimalergebnis für alle sein muss. An dieser Stelle kommt die neue Reformsprache der „Bildungsstandards“ und der „Organisationsentwicklung“ ins Spiel, die gelegentlich wie ein Heilsversprechen kommuniziert wird.

Aber auch diese Idee ist nicht gerade neu. Der heute vergessene Frank McMurry,³ Primarschulpädagoge am Teachers College der Columbia University, hat schon 1913 darauf hingewiesen, dass unter „Standards“ nicht einfach Stoffverteilungen in Lehrplänen verstanden werden können, sondern Aufgaben oder Probleme, die in Reichweite der Schüler liegen und sie zugleich zum Lernen auffordern. Das Curriculum ist gut und sinnvoll

„to the degree in which it exemplifies the methods of solving problems found most effective by the world’s most intelligent workers” (McMurray 1913, S. 3f.).

Gemeint sind die Schüler, die heute in der Diskussion über Bildungsstandards leicht übersehen werden. Generell stärkt diese Diskussion den themenbezogenen Unterricht (Ravitch 1995) und stellt ihn zugleich vor neue Herausforderungen, vor allem weil die traditionell *gymnasiale* Lesart fraglich wird. Der „fragend-entwickelnde“ Unterricht wird in der heutigen Literatur ersetzt durch lerntheoretische Modelle des Kompetenzerwerbs, die Eigentätigkeit in den Mittelpunkt stellen. Schülerinnen und Schüler „empfangen“ im Unterricht nicht einfach Wissen, sondern *konstruieren* es, auf der Basis ihrer eigenen Erfahrungen, ihres Vorwissens und ihres Verstehenshorizontes. Schulen können also nicht „aus dem Nichts“ Wissen aufbauen, sondern nur an die gegebenen Erfahrungen anschliessen und das vorhandene Wissen erweitern (ebd., S. 103).

Allerdings ist die „Konstruktion“ des Wissens nicht so zu verstehen, dass es sich gleichsam um Erfindungen der Lernenden handelt. Das Fach oder neuerdings die „Lerndomäne“ bestimmt nach wie vor die Anforderungen des Unterrichts, also die Aufgaben und Leistungen; nur nimmt die Theorie des Unterrichts Abstand von Vorstellungen direkter und unmittelbar wirksamer Instruktion, die seit dem 18. Jahrhundert als „Nürnberger Trichter“ karikiert worden sind, aber immer noch die Erwartungen schulischer Wirksamkeit bestimmen. Das gilt zumindest für die Standardsituation. Unterricht in der Schule vollzieht sich in Lerngruppen, also nicht in einem Coaching-Verhältnis. Der Unterricht ist auf die Verstehensleistungen der Schüler angewiesen, aber die sind nicht seriell zu verstehen und sie sind nicht einfach deswegen nachhaltig, weil die Schüler auf die Frage, ob sie es verstanden haben, mit dem Kopf nicken.

Das Rückgrat des Unterrichts sind die Lehrmittel, ohne dass in der pädagogischen Diskussion den Lehrmitteln jemals die gleiche Bedeutung zuerkannt worden wäre wie etwa den Lehrpersonen oder seit der Reformpädagogik auch den Schülern. Ein Grossteil etwa der Ausbildungsliteratur ist personenzentriert, die Lehrmittel werden vergleichsweise wenig thematisiert, auch weil sie in Deutschland aufgrund der Marktsituation ein ausgesprochen unübersichtliches Feld darstellen. Aber es sind die Lehrmittel, die den Unterricht übersichtlich halten, die Komplexität von Themen reduzieren, das zeitliche Nacheinander festlegen, die inhaltlichen Stationen des Lernens herstellen sowie die Struktur von Aufgaben und Leistungen bestimmen.

³ Frank Morton McMurry (1862-1936) stammte aus Indiana und studierte an der University of Michigan. Später ging er nach Deutschland und promovierte 1889 bei Wilhelm Rein in Jena. McMurry gilt als einer der Begründer des amerikanischen Herbartianismus und so der „wissenschaftlichen Pädagogik.“ Er war seit 1898 Professor für Elementary Education am Teachers College (McKenny 1928).

Ohne die Strukturierungsleistung von Lehrmitteln könnte daher Unterricht gar nicht stattfinden, Lehrpläne allein sind dafür nicht ausreichend, weil sie keine wirkliche Feinsteuerung des Unterrichts zulassen. Das hat im Blick auf das Thema Konsequenzen: Wer im Unterricht gezielt fördern will, muss die Lehrmittel darauf einstellen. Das hiesse etwa im Blick auf Bildungsstandards, Lehrmittel zu entwickeln und dann zu erproben, die auf gestufte Kompetenzmodelle ausgerichtet sind. Für die verschiedenen Fächer wird das nicht gleich möglich sein, aber es gibt erste Beispiele für Entwicklungsarbeit, etwa das neue Lehrmittel Mathematik für die Sekundarstufe des Kantons Zürich, das der dortige Lehrmittelverlag in Auftrag gegeben hat.

Lehrmittel sind Ressourcen des Lernens ebenso wie das Know How der Lehrkräfte und die Lernerfahrungen der Schüler.⁴ Sie stellen nicht einfach einen Wert an sich dar, wie etwa die Rede von den „Potentialen“ der Schüler oder der Lehrer anzeigt. Der Werte der je vorhandenen Ressourcen zeigt sich erst im Gebrauch. „Lehren“ besteht aus verschiedenen Aktivitäten, die Schülerinnen und Schüler instand setzen sollen, Lernmaterialien, Aufgaben und andere Ressourcen mehr oder weniger gut zu gebrauchen. Der Wert der Ressourcen ist davon abhängig, nicht *ob*, sondern *wie* sie gebraucht werden (Cohen/Raudenbush/Loewenberg Ball 2002, S. 86). Entscheidend ist am Ende, welche Evidenz der Unterricht erzielt, und das setzt voraus, die die Schüler haben gelernt, wie sie mit dem Angebot der Schule umgehen.⁵ In diesem Sinne sind sie die zentralen Akteure.

Das gilt auch noch in einem anderen Sinne. Die Schüler ordnen ihr Interesse für das Fach jeweils einem Prototyp zu, dem sie nahe zu kommen wünschen (Hannover/Kessels 2004). Das gilt positiv wie negativ. Wer sich für Mathematik und Naturwissenschaften interessiert, hat eine bestimmte Einstellung zu sich selbst, wobei in der Kommunikation der Schüler untereinander Fächer danach unterschieden werden, ob sie als schwer oder leicht, eher anspruchsvoll oder eher einfach, intellektuell oder praktisch, anschaulich oder abstrakt gelten. Die Abneigungen gegenüber Fächern werden häufiger und deutlicher kommuniziert als die Vorlieben. Auf der anderen Seite bestimmen die Erwartungen an ein Schulfach wesentlich die Leistungsbereitschaft, also den Aufwand, den Schülerinnen und Schüler bereit sind auf sich zuzunehmen, um Aufgaben zu erfüllen und Probleme zu lösen. Erwartungen sind immer auch Selbsteinschätzungen, man traut sich eine Leistung zu oder nicht.

Das Interesse für Schulfächer oder Lernbereiche ist nicht einfach gegeben, auch nicht einfach aufgrund des Geschlechts vorherbestimmt, sondern stark abhängig davon, wie die Schulkarriere verläuft. Niemand kommt mit einer Abneigung gegen Mathematik auf die Welt, aber die Leistungen sind davon geprägt, wie das Interesse die tägliche Lernmotivation bestimmt. Aufbau und die Stabilisierung der Interessen sind daher ein Schlüssel zur Förderung. Das kann auch einen Unterricht begründen, der temporär die Geschlechter trennt. Allerdings wird das Interesse der Mädchen für Mathematik, Geschichte oder Politik nicht

⁴ „Teachers’ knowledge, skills, and strategic actions can be seen as resources, as can students’ experiences, knowledge, norms, and approaches to learning. These resources attach to the agents of instruction and appear to mediate their use of such conventional resources as time and material” (Cohen/ Raudenbush/Loewenberg Ball 2002, S. 85).

⁵ Die Frage der Ressourcen bezieht sich nicht nur auf die Budgets. *Alles*, was zum Lernen genutzt werden kann, ist eine Ressource, die Kompetenz der Lehrkräfte ebenso wie die Medien, die Unterstützungssysteme, die Lern- und Arbeitstechniken oder auch die Interessen, die sich mit einem Fach oder einem Lehrgang verbinden. Ressourcen dürfen also nicht lediglich materiell verstanden werden, oft sind symbolische Ressourcen für den Lernerfolg wichtiger als die materielle Ausstattung, aber auch symbolische Ressourcen lassen sich standardisieren, man denke an Logos, didaktische Markierungen oder Leitbilder.

einfach dann aufgebaut, wenn die die Jungen abwesend sind. Vielmehr muss der Unterricht darauf ausgerichtet sein, dass mit der Bearbeitung mathematischer Probleme auch das Interesse für das Fach qualifiziert wird.

Das muss als gemeinsame Aufgabe für die gesamte Schulzeit verstanden werden, also nicht einzelner Stufen oder gar Schultypen. Wenn „Fördern“ heisst Aufbau und Stabilisierung von Interessen für schulische Lernfelder, dann muss für Anreize und Anschlüsse gesorgt sein, die über das einzelne Klassenzimmer und den Jahrgang hinausgehen. Schulen bilden dann vom Kindergarten bis zum Gymnasium kommunale Netzwerke, die die Entwicklung von Interessen wie von Leistungen dokumentieren und begleiten. Hier liegen erste Ansätze vor, die zeigen, dass sich „Fördern“ in diesem Sinne eines gestuften Vorankommens sehr wohl steuern lässt. Das Interesse der Mädchen für Mathematik und der Jungen für das Lesen muss über die Klassenstufen und von Anfang an aufgebaut und entwickelt werden.

Der Regelfall ist das bislang nicht. Von ihrer Struktur her ist die deutsche Schule bislang noch immer eine typische Unterrichtsschule, die darauf achtet, dass Lektionen erteilt werden. „Unterrichtsausfall“ ist der grösste denkbare Vorwurf, der schon Landtagswahlen entschieden hat. Aber die erste Frage sollte sein, nicht ob eine Stunde ausfällt, sondern was passiert, wenn sie stattfindet, also welche Qualität durch Unterricht erzeugt wird. Die erste PISA-Studie war deswegen ein so grosser Schock, weil die gute Qualität einer Lesekultur vorausgesetzt, nie jedoch ernsthaft geprüft wurde. Weil das so ist, steht Qualitätssicherung zu Recht ganz oben auf der bildungspolitischen Agenda. Standards, Förderung der Schüler und Aufbau von Feedback-Kulturen sind Elemente eines umfassenden Programms der Schulentwicklung, und zwar unabhängig davon, wie die Systemfrage beantwortet wird.

Dabei muss vorausgesetzt werden, dass der entscheidende Stabilitätsfaktor der deutschen Schule nicht das Curriculum ist, sondern die Verteilung der Stunden. Dieser Faktor ist im Kern seit Jahrzehnten unverändert, geringere Verschiebungen einmal beiseite gelassen. Schulentwicklung setzt voraus, dass hier Margen eingeführt werden, wie viel Zeit minimal und wie viel maximal eingesetzt werden soll, damit bestimmte Ziele überhaupt angestrebt werden können. Das hat Konsequenzen auch für den Berufsauftrag der Lehrkräfte, auf die ich in meinem dritten und letzten Teil eingehen werde. Doch zunächst etwas zum offensiven Gebrauch des Schlagwortes der Qualitätssicherung.

Qualitätssicherung hat im Schulbereich bekanntlich verschiedene Elemente. Sie reichen von der Zielsteuerung der Schulentwicklung und der Kompetenzorientierung des Unterrichts über den Aufbau von Schulleitungen mit Weisungsbefugnissen und der höchst möglichen Transparenz des schulischen Angebots bis zur regelmässigen Evaluation der Schulen und der Zielvereinbarung im Blick auf die nächste Etappe der Schulentwicklung. Das ist inzwischen weitgehend bekannt und in Teilen auch umgesetzt. Die Frage ist, was in diesem Rahmen Förderkulturen sind und wie sich diese mit den Trends der Schulentwicklung vertragen, die ja manchen Beobachtern als reichlich „technokratisch“ vorkommen.

Die Antwort ist zunächst ganz einfach und ich habe sie bereits genannt: „Fördern“ setzt Standards voraus, und wenn der Ausdruck „Bildungsstandards“ in Deutschland nicht so fatal mit der Industrienorm besetzt wäre, würde hier jeder auch zustimmen. Fördern verlangt Masstäbe und Grenzwerte, nicht einfach nur gute Absichten. Standards kennt die Schule seit ihren Anfängen. Dass die Inhalte curricular festgelegt werden, ist ebensowenig eine Innovation wie die Unterscheidung von Leistungsniveaus oder der Einsatz von Ressourcen, von dem die Möglichkeiten des Lernens bestimmt werden. Heute wird einfach mehr

Transparenz verlangt und auch Rechenschaftslegung über den Erfolg des Unterrichts. Vor allem deswegen gibt es Entwicklungsbedarf.

Was gelernt werden soll, muss möglichst klar und eindeutig bestimmt sein, eine Forderung, die nicht wenige Schulen in einige Verlegenheit stürzen würde, legt man zugrunde, dass Absprachen zwischen den Lehrkräften bislang kaum bestehen, Lehrpläne nicht den Unterricht bestimmen und Inhalte kaum nach Prioritäten geordnet werden. Damit aber werden die Lernerwartungen unspezifisch oder diffus, während es darauf ankommt, sie möglichst präzise zu formulieren und zu kommunizieren. Es geht also nicht einfach um die „Entrümpelung“ der Lehrpläne; die Unterstellung, ein Lehrplan enthalte „Gerümpel,“ beleidigt die Lehrplankommissionen. Das Problem ist der Umfang und die bloss additive Ordnung.

Inhaltliche Standards allein sind aber nicht genug. Es müssen auch Leistungsniveaus unterschieden werden, also das, was minimal und maximal erreicht werden kann. Aus den je erreichten Niveaus entstehen individuelle Leistungsprofile, die zusammen mit persönlichen Portfolios die herkömmlichen Noten ergänzen und präzisieren können. Dass Leistung einzig mit Noten kommuniziert wird, die oft wenig aussagen, gehört zu den Problemen der Förderung. Standards sollen helfen, Referenzgrössen für die Leistungsbewertung verbindlich zu machen. Auch wäre die Selbstbewertung der Schüler stärker zu berücksichtigen. Wenn man wissen will, ob eine Massnahme zur Leistungsförderung gewirkt hat oder nicht, kann man die Einschätzung der Schüler nicht ausser Acht lassen. Die Gefässe dafür heissen in der Schweiz „Standortgespräche.“

Aber was heisst das für die Praxis? Ich werde abschliessend auf Beispiele aus meinem Umfeld eingehen, die demonstrieren, dass sich in der öffentlichen Schule allmählich ein Kulturwandel vollzieht, der nicht mehr mit dem klassischen Dual der „konservativen“ oder der „progressiven“ Erziehung zu fassen ist. Die Aufregung um das „Lob der Disziplin“ verweist auf eine *querelle allemande* oder drastischer gesagt: auf eine Gespensterdebatte, in der sich alt gewordenen Autoren darüber Gedanken machen, wie sich wohl ihre Jugendtorheiten vor vierzig Jahren auf das System ausgewirkt haben. Es ist beruhigend, dass sich die Schule anders entwickelt hat.

3. *Fördern und Fordern in der Praxis*

Gut belegt ist der Sinn einer frühen und intensiven Förderung. Die Schülerinnen und Schüler bilden Einstellungen zur Schule aus, entwickeln Strategien und haben Generalisierungen ihrer Schulerfahrungen vor Augen, die sich umso weniger korrigieren lassen, je länger die Schulzeit dauert. Sie sind im Blick auf ihre Lerneinstellungen vor allem in den ersten Jahren nachhaltig zu beeinflussen. Das gilt ähnlich für inhaltliche Schwerpunkte und Interessen, die sich nicht allmählich und kumulativ, gestreut über die gesamte Schulzeit, entwickeln, sondern für die von Anfang an und mit dem Kontakt des jeweiligen Lern- und Arbeitsfeldes Präferenzen bestehen. Das würde tatsächlich für einen früheren Beginn sprechen.

Davon zu unterscheiden sind Massnahmen zur Abstimmung zwischen den Schulstufen, die selten in den Listen der Organisationsentwickler auftauchen. Ein Problem ist dabei die Aufnahme in weiterführende Schulen. Im Kanton Zürich sind im letzten Jahr erstmalig einheitliche Aufnahmeprüfungen für die sechsjährigen Gymnasien durchgeführt

worden. Die Kriterien waren für alle Schüler, die sich zur Prüfung angemeldet haben, gleich. Vorher führte jede Schule eigene Prüfungen durch, die Kriterien waren nicht angepasst. Die abgebenden Schulen konnten ihre Schüler auf eine Prüfung vorbereiten, die nunmehr für alle identische Anforderungen stellte. Faire und transparente Aufnahmeprüfungen sind so ein Beitrag zur Chancengleichheit, auch wenn das in diesem Raum nicht jeder so sieht.

Eine wenig beachtete Bedingung für den Aufbau einer effektiven Förderpraxis ist der bereits erwähnte Berufsauftrag der Lehrkräfte und die dabei in Rechnung gestellte Arbeitszeit. Die Lehrerinnen und Lehrer können nicht einfach endlos und bis zur Selbstaufgabe „fördern.“ Sie brauchen dafür auch nicht nur klare Standards, sondern vor allem ausreichend bemessene Zeit, ein Faktor, der bei der heutigen Forderung nach „mehr Förderung“ fast immer übersehen wird. Auch muss klar sein muss, wo die Grenzen der Formel „Fordern und Fördern“ zu sehen sind. Grenzen sind solche der Belastung. Man kann nicht einfach „neben“ dem Unterricht noch irgendwie fördern. Natürlich dient jeder Unterricht der Förderung der Schüler, aber wie die Lernstandsforschung zeigt, sind die Erfolge unterschiedlich und ist die individuelle Förderung oft nicht im gewünschten Ausmass möglich.

Der Kanton Zürich ist mein Arbeitsfeld, deshalb häufen sich die von dort kommenden Beispiele. Im Gespräch ist in Zürich⁶ ein offizieller Berufsauftrag, der Abstand nimmt von der nach Lektionen bemessenen Anstellung der Lehrkräfte. In Zukunft sollen sie die gleiche Arbeitszeit wie im öffentlichen Dienst erhalten, nämlich 42 Wochenstunden, die in einem Jahrespool festgelegt sind. Diesen Pool können die Schulleitungen nach Bedarf einsetzen, sie erhalten so erstmalig wirklich Gestaltungsmacht. „Fördern“ ist dann Teil der regelmässigen Arbeitszeit der Lehrkräfte und muss während dieser Zeit mit den anderen Aufgaben in Einklang gebracht werden. Die Schulleitungen können ihren Stundenpool auch so einsetzen, dass Lehrkräfte weniger für Unterricht und mehr für spezielle Förderung eingesetzt werden. Dann fördert nicht einfach „jede Lehrkraft,“ sondern es stehen Zeit und Expertise für differenzierte Aufgaben zur Verfügung.

Das Fördern verlangt auch geeignete Verfahren, für die wichtig ist zu bestimmen, welche Probleme sie lösen sollen. Ein zentrales Problem ergibt sich aus dem erwähnten Tatbestand, dass nicht alle Schüler am Ende der Schulzeit gleiche Kompetenzen erreichen, auch dann nicht, wenn sie durchgehend gefördert werden. Lehrpläne und Lehrmittel gehen von einem kontinuierlichen Zuwachs aus, die Schlüsselfrage ist aber, wann etwas nachgebessert werden kann, das *nicht* erreicht oder verfehlt wurde. Das Problem stellt sich am Ende der Schulzeit und mit Blick auf die Übergänge besonders dramatisch, weil bestimmte Kenntnisse trotz jahrelanger Verschulung nicht vorhanden sind. Die Folgen für den Lehrstellenmarkt sind absehbar.

In der Schweiz sind vor allem grössere Firmen dazu übergegangen, Lehrlinge mit eigenen Tests und Assessments auszuwählen (Moser 2004). Der Volksschulabschluss ist dadurch systematisch entwertet worden, heute bekommen Schulabgänger in bestimmten Bereichen eine Lehrstelle nicht mehr, weil sie gute Schulnoten nachweisen können, sondern weil sie firmeneigene Aufnahmeprüfungen bestanden haben. Dabei werden Wissenstests wie „Basic-Check“ verwendet, die private Büros entwickelt haben und auf die die Schulen keinen Einfluss nehmen können. Dieser Entwertung der allgemeinbildenden Schule soll mit einem Projekt entgegen gearbeitet werden, das *Stellwerk* heisst.⁷

⁶ Die Vorlage ist in der Vernehmlassung, Resultate liegen noch nicht vor.

⁷ <http://www.stellwerk.ch>

In einem Stellwerk werden Weichen gestellt. Analog dieser Metapher werden alle Schülerinnen und Schüler Mitte der 8. Klasse getestet, über welche Kompetenzen in zentralen Fächern sie tatsächlich verfügen. Der Test ist die Grundlage für gezielte Nachbesserungen während der verbleibenden Schulzeit. Die Schüler erhalten in einem Standortgespräch mit Lehrern und Eltern eine objektivierte Rückmeldung, wo sie stehen, und sie können fehlende Kompetenzen aufholen. Fördern in diesem Sinne setzt einen Treffpunkt voraus, an dem die genaue Richtung und der Ressourceneinsatz bestimmt werden. In einer Evaluation vom Stellwerk zeigt sich, dass neben dem Test vor allem die Standortgespräche bei den Lehrkräften auf grosse Zustimmung stossen (Sigrist/Kammermann 2006).

Das Ziel ist, die Anforderungen zu erfüllen, die heute an qualifizierte Lehrberufe gestellt werden. Die öffentliche Schule ist dafür das „Stellwerk.“ Sie ist verantwortlich, dass Lücken geschlossen werden und am Ende grundlegende Kompetenzen vorhanden sind. Für diesen Zweck wird das neunte Schuljahr verändert. Die Lektionentafel unterscheidet neu zwischen einem minimalen und einem maximalen Angebot, das örtlich festgelegt wird. Das Angebot der Fächer wird reduziert, die Schüler verfolgen aufgrund ihrer Stärken und Schwächen individuelle Ziele. Verbindlich sind drei Lektionen Projektunterricht pro Woche sowie eine grössere, selbständig erstellte Abschlussarbeit, ähnlich wie das in den Gymnasien der Fall ist. In den Projekten lernen die Schüler auch, wie man die im Projekt erstellten Produkte dokumentiert und präsentiert.

Versuche, den Unterricht teilweise auf blended-learning umzustellen, sind weitgehend unbemerkt von der Öffentlichkeit in verschiedenen Schulen angelaufen. Den Typus „Lerncoach“ gibt es interessanterweise gerade in bestimmten Gymnasien, die ihren Unterricht auf Programme und eigenständiges Lernen ausgerichtet haben. Das bekannteste Beispiel ist das „Selbstlernsemester,“ das in einer Zürcher Kantonsschule mit so guten Erfolgen entwickelt wurde, dass es nach einer mehrjährigen Versuchsphase jetzt fester Bestandteil des Curriculums ist.⁸ Es geht dabei um eine Art Selbstförderung nach einem Halbjahresprogramm. Während dieser Zeit erhalten die Schüler fast keinen auf Lektionen bezogenen Unterricht, bei dem sie persönlich anwesend sein müssen. Sie müssen ihr Lernen selbst organisieren, was man Siebzehnjährigen voraussetzen kann und muss.

Es gibt private Sekundarschulen in der Schweiz, die ihr Programm komplett oder sehr weitgehend auf elektronische Plattformen umgestellt haben. Ein wesentlicher Faktor der Förderung der Schüler ist dabei die Kommunikation mit den Eltern, die natürlich auch unabhängig vom „blended learning“ erfolgen kann. Mit dem Zugriff auf die Plattform erhalten die Eltern Einblick in die Leistungsentwicklung ihrer Kinder, soweit diese sich in Noten oder fortlaufenden Beurteilungen niederschlägt. Die Eltern brauchen nicht auf das Zeugnis zu warten, um reagieren zu können. Wirksame Unterstützung der Lernarbeit hat wesentlich mit den Eltern zu tun, Förderung ist nicht nur eine Aufgabe der Schule, aber oft ist unklar, wie die Eltern über moralische Appelle hinaus sinnvoll beteiligt werden können. Das Ghetto der „bildungsfernen Schicht“ kann ja auch einfach nur eine Frage der fehlenden Anreize und der mangelhaften Kommunikation sein.

Mit einem Passwort können die Eltern nicht nur den Lernstand verfolgen, sondern auch die Hausaufgaben einsehen. Wer so etwas mit den Augen von Michel Foucault liest, nämlich als Verstärkung von „Überwachen und Strafen“:⁹ Auf diesem Wege lassen sich natürlich auch Unterstützungssysteme kommunizieren und können die Eltern direkt angesprochen werden. Ein Zugriff der Lernstudios ist ausgeschlossen. Das grösste Problem

⁸ Beschluss des Bildungsrates des Kantons Zürich vom 25. Februar 2008.

⁹ Michel Foucault: *Surveiller et punir - La naissance du prison*. Paris: Gallimard 1975.

bei diesem Verfahren ist die Belastung durch fortlaufend schlechte Nachrichten. Wenn die Eltern in die Förderpraxis eingebunden werden sollen, dürfen die Lehrkräfte sie nicht als ihre natürlichen Feinde betrachten und müssen die Schulen lernen, nicht nur negative Botschaften zu kommunizieren.¹⁰

Folgt man dem Argument der verstärkten und möglichst frühen Förderung, dann sind auch im Blick auf die Schulstruktur neue Lösungen denkbar, die allmählich entwickelt werden können. Mein Schluss thematisiert ein Modell aus der Schweiz, ein Land mit bekanntlich hohem föderativen Eigensinn, der sich vor allem im Bildungsbereich zeigt. Historisch hat jeder Kanton die Entwicklung seines Bildungssystems selbst geregelt, wobei die Kleinheit der Verhältnisse in Rechnung gestellt werden muss. Kantone wie die beiden Appenzell zählen zusammen keine 70.000 Einwohner - Innerhoden 15.000, Ausserhoden 52.000. Das hat bislang zu keinen Fusionen geführt, und wo so etwas angedacht wird, etwa in der Zusammenlegung von benachbarten Dorfschulen von je nicht mehr als 30 Schülern, sind aufgrund der heiligen Gemeindeautonomie komplizierteste Verhandlungen nötig.

Wie immer, die *Eidgenössische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren*, abgekürzt EDK, hat 14. Juni 2007, also vor etwas mehr als einem halben Jahr, ein Konkordat verabschiedet, das den etwas bürokratischen Titel trägt:

Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule.

Die EDK gilt als Pendant zur KMK, aber sie hat klugerweise keine Entscheidungsmacht. Der Vereinbarung müssen die Kantone je einzeln beitreten, es handelt es sich um einen Staatsvertrag, der ratifiziert wird. Die Chancen dafür stehen gut, weil im Vorfeld das durchgeführt wurde, was in der Schweiz immer gemacht wird, wenn eine Abstimmung bevorsteht, nämlich eine Vernehmlassung bei den Betroffenen. Die Ergebnisse lagen Ende 2006 vor und sie waren für die Eckwerte der Reform zustimmend, und zwar hoch bis sehr hoch.

Das Abkommen heisst abgekürzt „HarmoS.“ Die Eckwerte beziehen sich vor allem auf eine weitgehende Reform der Primarschule. Die Vereinbarung sieht die Einführung einer obligatorischen Basisstufe vor, mit der sich die Schulpflicht schweizweit um zwei Jahre nach unten verlängern wird. Sie soll in Zukunft mit dem vollendeten vierten Lebensjahr beginnen. Die Primarschule umschliesst fortan eine Vorschule oder Eingangsstufe. Der Kindergarten wird mit der Primarschule fusioniert. De facto führt das zur Etablierung einer achtjährigen kantonalen Gesamtschule und zur Weiterführung der dreijährigen, gegliederten Sekundarstufe.

Der organisatorischen Harmonisierung der kantonalen Systeme soll auch eine inhaltliche folgen. Die Grundbildung wird in Zukunft auf einheitlich fünf Lernbereiche oder Fachgruppen bezogen, es soll sprachregionale Lehrpläne geben, zudem Blockzeiten sowie

¹⁰ Der Aufbau von Förderkulturen hat auch mit der Ausbildung der Lehrkräfte zu tun. Was eine gute Massnahme zur Förderung von Schülern ist, kann nicht aus der Didaktik abgeleitet werden. Die wissenschaftliche Reflexion liefert Argumente, die für eine verstärkte Förderung sprechen, auch Daten, wie so etwas möglich ist, aber die Reflexion kann die Praxis nicht aus sich heraus erzeugen und auch nicht für dauerhafte Einstellungen bei den Studierenden sorgen. Sie müssen lernen, wie man effektiv fördert und dürfen nicht einfach ein Postulat übernehmen, das die Praxis offen lässt. Am Ende der Ausbildung muss eine erweiterbare praktische Kompetenz stehen, nicht einfach ein Reflexionsvermögen.

Tagesstrukturen und landesweit verbindliche Mindeststandards. Der grösste Schritt ist die Basisstufe, wenn sie denn so einheitlich kommt, wie das vorgesehen ist. Die Einführung von Standards und Tests erfolgt ausdrücklich nicht in der Absicht, die Selektion zu verstärken, sondern im Gegenteil ein effektives Instrument für die die Förderung zur Verfügung zu haben. Sie sind Teil eines grösseren und sehr ambitionierten Projekts der Systementwicklung. Angesichts der kantonalen Bildungshoheit ist das tatsächlich ein grosser Schritt, der alles übertrifft, was in der Vergangenheit an Abstimmung zwischen den Kantonen erreicht wurde (HarmoS 2004).

Für diese Lösung spricht der internationale Vergleich. Europäisch üblich sind curricularisierte Vorschulen oder Basisstufen, die mit dem vierten oder fünften Lebensjahr beginnen und die auf unterschiedliche Tempi der Entwicklung der Kinder eingestellt sind. Die meisten kontinentaleuropäischen Bildungssysteme sind gestuft, also führen nach der Vorschule eine sechsjährige Primarschule, an deren Ende die Übertritte in zwei- oder einzügige Sekundarschulen erfolgen. In der Schweiz haben nur noch bestimmte Kantone sechsjährige Gymnasien, der Regelfall sind vierjährige Lehrgänge, die auf der Sekundarstufe vorbereitet werden. Geschlossene achtjährige Lehrgänge gibt es nur noch in Deutschland und Österreich. Diese Lösung geht davon aus, dass es keine curriculare Arbeitsteilung geben kann, aber dass kann nicht mit der „Besonderheit“ der Schulform begründet werden.

Es fällt auf, das in der deutschen Diskussion über den Aufbau von Förderkulturen in aller Regel nur die allgemeinbildenden Schulen gemeint sind. Das hat Tradition, die Berufsbildung wird auch in anderen Themenfeldern der Bildung regelmässig vergessen, obwohl die Berufsbildung in bestimmten Sektoren hohen Förderbedarf hat und elementar darauf angewiesen ist, dass die Jugendlichen über grundlegende Kompetenzen verfügen, die nicht nachgebessert werden können. Das spricht, nochmals, für eine übergreifende Sicht von „Fördern und Fördern,“ die damit verbundenen Programme dürfen nicht auf Schulstufen und Schultypen begrenzt werden darf.

Die aufgeregte Debatte um das „Thurbogymnasium“ zeigt allerdings, dass - wie immer - die Gymnasien im Brennpunkt der Diskussion stehen. Das hängt sicher mit dem deutschen Bildungsbegriff zusammen, der eben weder Arbeit noch Beruf umfasst. Zur Debatte selbst kann ich mit einem Beispiel aufwarten. Als im Kanton Zürich vor zehn Jahren im Zuge einer landesweiten Reform die Dauer des Langzeitgymnasiums von sechseinhalb auf sechs Jahre gekürzt wurde, war das Ergebnis weder eine Belastungskrise der Schüler noch eine Nervenkrise der Eltern, sondern eine intelligente Anpassung der Schulen an die neuen Verhältnisse (Oelkers 2008). Ich vermag nicht zu sehen, warum das nur in der Schweiz möglich sein soll.

Das Ziel in der Schweiz ist nicht, wie in Frankreich oder Italien, dass möglichst alle Schülerinnen und Schüler den obersten Bildungsabschluss erreichen, sondern dass die Eingliederung in den Arbeitsmarkt gelingt, dies auf verschiedenen Wegen und dabei auf möglichst hohem Niveau. Aber höchste Niveaus kann nicht jeder erreichen, so dass es als grosser Vorteil angesehen werden kann, wenn ein differenziertes System der Eingliederung vorhanden ist. „Chancengerechtigkeit“ ist kein abstraktes Ideal, sondern muss vor dem Hintergrund auch der Beschäftigungsverhältnisse verstanden werden. Wesentliche Anstrengungen in der Schweiz gelten der Weiterentwicklung des dualen Systems der Berufsbildung, das es so nur im deutschen Sprachraum gibt. In Italien und Frankreich findet die Ausbildung in Berufsschulen statt, die ausser Praktika keinen wirklichen Zugang zu den Betrieben haben. Entsprechend schwer ist es dann, eine Stelle zu finden.

Die Antwort auf die Frage, warum HarmoS wohl eine Basisstufe vorsieht, nicht jedoch die Einführung einer Gesamtschule bis zum Ende der Sekundarstufe I, muss vor diesem Hintergrund gesehen werden. Acht Jahre gemeinsamer Verschulung sind in Zukunft eine gute Grundlage, ein System effektiver Leistungsentwicklung und Förderung im Blick auf grundlegende Kompetenzen schulischer Allgemeinbildung aufzubauen. In Finnland ist die Zeit gemeinsamer Verschulung ein Jahr länger, aber sie beginnt später. Nach der achtjährigen Primarschule folgt in der Schweiz eine dreijährige, gegliederte Vertiefung der Allgemeinbildung gemäss Neigung und Leistungsstand, wobei die Niveaus oder Stufen nicht diskriminierend verstanden werden dürfen.

Was auf diesem Wege angestrebt werden kann, sind faire Chancen für das Erreichen von Lernzielen in einem grundlegenden Lehrgang für alle sowie eine Neugestaltung der Übergänge unter der Voraussetzung, dass alle Schüler am Ende der obligatorischen Schulzeit über Mindeststandards in möglichst allen Fächern verfügen. Sie erreichen nicht alle den gleichen Abschluss. Bei der Zuweisung spielen Interessen und Leistungen eine Rolle, nicht jedoch eine Unterscheidung von leistungsstarken und leistungsschwachen Schülern. Das Gymnasium darf nicht automatisch die leistungsstarken Schüler erhalten, sondern diejenigen, die sich für die gymnasialen Angebote interessieren und im Blick darauf Leistungen zeigen.

Zusammenfassend gesagt: „Fordern und Fördern“ setzt zunächst und grundlegend das Engagement der Lehrkräfte voraus; was immer die Politik unternimmt, sie muss die Akteure erreichen und gewinnen. Das setzt lohnende Projekte voraus, genügend Ressourcen und institutionellen Nachdruck. Was die Schulen dann zur Förderung ihrer Schüler tun, muss sichtbar sein und nach Innen wie nach Aussen klar kommuniziert werden. In diesem Sinne übersteigt die Problembearbeitung das einzelne Klassenzimmer. Die Realisierung setzt gemeinsame Standards voraus, nicht-selektive Leistungstests sowie die Rückmeldung der Ergebnisse an die Lehrkräfte.

Es ist nur Kulturkritik, wenn kategorisch die Förderung der Schüler von Standards und Tests unterschieden wird. Im Gegenteil, was „Fördern“ ist und was nicht, wird nur so - mit Ergebnissen - überhaupt sichtbar. Wenn Standards *fordern*, muss „Fördern“ mehr sein als ein pädagogisches Bekenntnis, nämlich eine institutionelle Strategie der Schulentwicklung, der Nachdruck verliehen wird. Das ist nur möglich mit regelmässig erhobenen Leistungsdaten, auch wenn das in manchen Ohren ganz und gar „unpädagogisch“ klingt. Aber hier liegt eine Chance der Zukunft, die man nutzen oder verpassen kann. Verbunden damit ist Weitsicht, eine Eigenschaft, die bei Salomo fehlte.

Literatur

- A Manual of Discipline and Instruction. For the Use of Teachers of the Primary and Grammar Schools. Under the Charge of the Department of Public Instruction of the City of New York. New York: Evening Post Steam Presses 1873.
- Cohen, D.K./Raudenbush, St. W./Lowenberg Ball, D.: Resources, Instruction, and Research. In: F. Mosteller/R. Boruch (Eds.): Evidence Matters. Randomized Trials in Education Research. Washington, D.C.: Brookings Institution Press 2002, S. 80-119.
- Coleman, J.S.: What is Meant by ‘an Equal Educational Opportunity’? In: Oxford Review of Education Vol. 1, No 1. (1975), S. 27-29.

- Hannover, B./Kessels, U.: Self-to-Prototype Matching as a Strategy for Making Academic Choices. Why High School Students Do Not Like Math and Science. In: Learning and Instruction 14 (2004), S. 51-67.
- HARMOS: Zielsetzungen und Konzeption. Juni 2004. Bern: EDK 2004.
- Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule vom 14. Juni 2007.
- Jacobs, L.A.: Pursuing Equal Opportunities. The Theory and Practice of Egalitarian Justice. Cambridge: Cambridge University Press 2004.
- Kronig, W.: Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zu Lernentwicklung und Leistungsbewertung von leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern in unterschiedlichen Schulklassen. Habilitationsschrift Université de Fribourg. Ms. Freiburg 2005.
- McKenny, Ch.: The McMurrays in American Education. In: Peabody Journal of Education Vol. 5, No. 5 (March 1928), S. 261-268.
- McMurry, F.M.: Elementary School Standards. Instruction - Course of Study - Supervision. Yonkers-on-Hudson: World Book Company 1913. (= School Efficiency Series, ed. P.H. Hanus)
- Meier, D./Wood, G. (Eds.): Many Children Left Behind: How the No Child Left Behind Education Act Is Damaging Our Children and Our Schools. Boston MA: Beacon Press 2004.
- Moser, U.: Jugendliche zwischen Schule und Berufsbildung. Eine Evaluation bei Schweizer Grossunternehmen unter Berücksichtigung des internationalen Schulleistungsvergleichs PISA. Bern: h.e.p. Verlag 2004.
- Moser, U./Stamm, M./Hollenweger, J. (Hrsg.): Für die Schule bereit? Lesen, Wortschatz, Mathematik und soziale Kompetenzen bei Schuleintritt. Oberentfelden: Sauerländer 2005.
- Oelkers, J.: Die Qualität der Gymnasien. Eine Expertise für den Kanton Zürich. Bern: h.e.p. Verlag 2008.
- Oelkers, J./Reusser, K.: Expertise „Qualität entwickeln - Standards sichern - mit Differenz umgehen.“ Berlin: Bundesministerium für Bildung und Technologie 2008.
- Ravitch, D. (1995). National Standards in American Education: A Citizen's Guide. Washington, DC: Brookings Institution.
- Siegrist, M./Kammermann, M.: Begleitende und abschliessende Auswertung der Erfahrungen mit dem neu gestalteten Schuljahr an der Sekundarschule des Kantons Zürich. Zwischenbericht. Vervielf. Ms. Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik 2006.