

Jürgen Oelkers

Bildungsstandort und Probleme der Schulentwicklung^{)}*

Die Frage ist nicht, ob Bildung ein Standortfaktor ist, sie ist es, sondern wie das geschieht. Damit ist die Frage eine der Qualität des Angebots. Bezogen auf den Lebenslauf unterscheiden wir Allgemeinbildung, Berufsbildung und Weiterbildung. Die drei grossen Bereiche sind ganz unterschiedlich organisiert, woraus folgt, dass sich auch die Qualitätsfrage unterschiedlich stellt. Die Allgemeinbildung für Kinder und Jugendliche ist fast ausschliesslich staatlich organisiert, wohingegen die Weiterbildung überwiegend private Anbieter kennt. Wer die Bildungsqualität entwickeln will, muss verschiedene Wege gehen, auch wenn Instrumente ähnlich klingen und die Reformsprache angepasst ist.

Die staatliche Schulbildung ist konsekutiv angelegt. Sie wird überall unterschieden nach Jahrgängen und Stufen, die demnächst in der Schweiz elf Jahre in Anspruch nehmen werden. Weiterbildung wird fast immer in Kursen angeboten, die kaum vernetzt sind und auf einzelne Bedürfnisse reagieren. Es gibt weder eine Konsekution noch ein Gesamtprogramm wie in der Allgemeinbildung. Das Angebot ist auf die Nachfrage eingestellt, nicht umgekehrt, wie in der Schule. Ich könnte auch sagen, im ersten Bereich regiert der Staat, im zweiten der Markt.

Die Idee der Verstaatlichung der Schule und so die Einführung einer staatlich garantierten Grundversorgung stammt aus dem 19. Jahrhundert. Sie löst eine historische Bildungsorganisation ab, die in vielen Städten einen starken Marktcharakter hatte. Die privaten Anbieter wurden an den Rand gedrängt, wo sie in der Schweiz bis heute sind. In Europa haben nur die Schweiz und Grossbritannien ein Privatschulsystem, das sich nahezu ausschliesslich aus Schulgeld finanziert, das die Eltern aufbringen müssen. In Nachbarländern wie Deutschland oder Frankreich finanziert der Staat die Privatschulen fast vollständig, und dies seit Jahrzehnten ohne jede öffentliche Diskussion.

„Privat“ heisst hier überwiegend religiös. Die beiden grossen christlichen Konfessionen sind in Deutschland und Frankreich die hauptsächlichen Anbieter von Privatschulen. Die staatliche Finanzierung ist insofern Kirchenförderung. Interessanterweise hat auch der weltweit grösste Anbieter von Allgemeinbildung ausserhalb der christlichen Kirchen, die Ruolf-Steiner-Schulen, ein stark weltanschaulich geprägtes Profil. Bildungsunternehmen anderer Art gibt es im obligatorischen Schulbereich kaum, was auch dort gilt, wo Privatschulen voll finanziert werden, sofern sie ein Anerkennungsverfahren durchlaufen haben.

Abgesehen davon, die staatlichen Schulen werden uns erhalten bleiben und die Standortfrage hat ganz wesentlich mit ihrer Qualität zu tun. Ich werde darüber sprechen und

^{*)} Statement auf dem Podium „Bildung – Schlüssel zu Innovation und Standort-Attraktivität“ am 21. August 2008 im Stadthaus Uster

so das Thema spezifizieren. Genauer müsste ich sagen, die Standortfrage hat damit zu tun, dass und wie die öffentliche Schule die Bildung ihrer Schülerinnen und Schüler befördert. Das zu betonen, ist nicht trivial, weil die Schule zwar nach Kräften fördert, aber nicht jeden auch erreicht. Die Schulorganisation ist konsekutiv, das Lernen aber nicht oder nicht in gleicher Weise. Das zeigen neuere Studien aus dem Kanton Zürich in aller Deutlichkeit.

Die Bildungsdirektion des Kantons Zürich hat im Jahre 2004 ein Forschungsprojekt in Auftrag gegeben, das eine Kohorte von etwa 2000 Schülerinnen und Schülern während ihrer gesamten Schulzeit beobachtet. Die Schüler werden bei Schuleintritt getestet und dann nachfolgend in der dritten, sechsten und neunten Klasse erneut getestet, um so die Entwicklung des Lernstandes erfassen zu können. Dieser Längsschnitt ist einmalig in der Schweiz, auch im deutschsprachigen Ausland ist ein solches Forschungsvorhaben bislang nicht unternommen worden. Vorliegende Studien erfassen Momente, aber nicht Prozesse, also nicht Veränderungen an verschiedenen Zeitpunkten. Die ersten beiden Studien liegen inzwischen vor (Moser/Stamm/Hollenweger 2005; Moser/Keller/Tresch 2008).

Bei Schuleintritt hat etwa vier Fünftel der Kinder den Lernstoff der ersten Klasse in Mathematik bereits teilweise bewältigt und ein knappes Fünftel befindet sich leistungsmässig bereits in der zweiten Klasse. Die Lesekompetenzen liegen weiter auseinander. 5 Prozent der Kinder kennen keine Buchstaben, etwa 35 Prozent erfassen die Verbindung zwischen Buchstaben und Lauten nur im Ansatz, 15 Prozent lesen bereits schwierige Wörter und längere Sätze. Noch disparater ist der Wortschatz, also die Fähigkeit, Bilder mit eigenen Wörtern richtig zu bezeichnen. Nur knapp ein Drittel der Kinder beherrscht die richtigen Bezeichnungen, ein weiteres Drittel überbrückt geschickt die Lücken, das letzte Drittel beherrscht nur ganz elementare Bezeichnungen, also kann sagen, dass ein Hammer ein „Hammer“ ist, mehr jedoch nicht.

Nicht alle Kinder kommen überhaupt in die Regelschule. Im Jahre 2005 sind 8.5 Prozent der Kinder in so genannte „Kleinklassen“ eingewiesen worden, weil sie als nicht schulreif galten. Kleinklassen werden als Förderklassen geführt, stellen faktisch aber eine soziale Selektion dar. Die Studie zeigt, dass der Leistungsstand in den Kleinklassen tatsächlich deutlich niedriger ist als der in den Regelklassen. Rechnet man die Kleinklassenschüler dazu, dann ist die Lücke zwischen den Leistungsstarken und den Leistungsschwachen in allen Bereichen noch grösser als die bisher genannten Zahlen dies anzeigen. Ob in Kleinklassen die Förderabsicht tatsächlich Erfolg hat, ist nicht untersucht worden. Die Schüler gewinnen dadurch nichts, weil sie nach einem Jahr Kleinklasse mit dem ersten Schuljahr beginnen, bzw. nach zwei Jahren Kleinklasse in die zweite und nicht in die dritte Klasse versetzt werden.

Die zweite Studie nach drei Jahren Schulzeit zeigt, dass Unterricht starke, aber auch ungleiche Effekte hat. Die Schülerinnen und Schüler erreichen die erste Klasse der Volksschule mit grossen Unterschieden im Lernstand, aber Unterschiede können ausgeglichen werden, sofern qualitativ guter Unterricht stattfindet. Er macht den Unterschied, was mit der Kompetenz der Lehrkräfte, der Zusammensetzung der Klasse und den je erreichten Lernfortschritten zu tun hat. Die Testleistungen bei Beginn der Schule erlaubten nur begrenzt Vorhersagen für die Leistungen, die drei Jahre später erzielt wurden. Die zweite Studie zeigt, dass viele Kinder schlechte Chancen beim Start ausgleichen konnten und so vom Unterricht profitiert haben.

Allerdings gibt es deutlich auch Risikogruppen, solche Kinder nämlich, die die Lernziele nicht erreicht haben und mit hoher Wahrscheinlichkeit im weiteren Verlauf ihrer

Schulkarriere weiter zurückbleiben. Der von der amerikanischen Schuladministration ins Spiel gebrachte Slogan „No Child Left Behind“ erweist sich so als Zweckoptimismus. Die Studie wirft die Frage auf, wie mit der Risikogruppe umgegangen werden soll, und das verweist auf die Notwendigkeit einer konsequenten Leistungsentwicklung, die mit dem Ausdruck „Förderung“ nur begrenzt erfasst ist. Ein Standort kann sich keine schlechten Schulen leisten.

Die zentrale Frage ist, ob und wenn ja, wie weit der Unterricht im Laufe der Schulzeit die Unterschiede im Lernstand bei Schuleintritt beeinflussen und nach oben hin ausgleichen kann. Das wird in Zukunft mit der Frage verbunden sein, nach welchen fachlichen wie überfachlichen Standards unterrichtet wird und wie es gelingen kann, soziale Nachteile auszugleichen, damit alle Kinder eine faire Chance erhalten, bestimmte Lernniveaus zu erreichen und zu übertreffen (Jünger 2008). Auch das ist letztlich eine Frage des Standorts, der ja für alle attraktiv sein soll, die dort wohnen, lernen und arbeiten.

Damit bin ich bei dem, was „HarmoS“ genannt wird. Das ist der bislang elaborierteste Versuch eines staatlichen Systems im deutschen Sprachraum, mit Qualitätssicherung zur Standortpolitik beizutragen und so dem neuen Bildungsartikel in der Bundesverfassung Genüge zu leisten. Ich betone das, weil diese landesweite Qualitätssicherung im Schulbereich nicht ganz freiwillig zustande gekommen ist. HarmoS ist eine Abkürzung und ein Logo zugleich. Es steht für die „Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule“, die von der Plenarversammlung der EDK am 14. Juni des letzten Jahres verabschiedet wurde, und zwar einstimmig.

„HarmoS“ hat im Prinzip drei Teile, nämlich die Verlängerung der Schulpflicht um zwei Jahre nach unten, die Anpassung der Schulorganisation sowie die Harmonisierung der Inhalte. Der erste Teil ist inzwischen politisch strittig, und ich werde dazu jetzt auch nichts sagen. Die beiden anderen Teile dagegen sind nicht strittig, und wahrscheinlich muss ich auch nichts sagen, „noch nicht“. Insbesondere die Beschreibung der Leistungserwartungen der öffentlichen Schule mit Hilfe von Bildungsstandards stösst auf grosse Zustimmung. Erstmals wird es dann für die Volksschule verbindliche Zielvorgaben geben, nicht lediglich Lehrpläne, die heute nur ganz occasionell genutzt werden, um es freundlich zu sagen.

Hinter dem Projekt HarmoS steht eine weitgehende Umstellung der Bildungspolitik hin zu dem, was „Outputsteuerung“ genannt wird. Bislang lag der Augenmerk der Politik auf dem *Input*, also dem, was in das System eingegeben wurde, nämlich Lehrpläne, Lehrmittel, ausgebildete Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler, Ressourcen und gute Absichten. In Zukunft sollen die Resultate oder der *Output* eine zentrale Rolle spielen. Mit Resultaten sind vor allem die durch Unterricht hervorgebrachten *Kompetenzen* der Schülerinnen und Schüler gemeint. Gemessen werden die Ergebnisse an *Standards*. Das ist inzwischen in vielen Ländern üblich, die EDK hat also keine Anomalie in die Welt gesetzt (Oelkers/Reusser 2008).

Entwickelt werden *Mindeststandards*. Der Ausdruck beschreibt, was auf einer Skala von Kompetenzstufen in jedem Fach von allen Schülerinnen und Schüler mindestens erreicht werden muss. Die Kantone können die Mindeststandards höher oder tiefer ansetzen. Es handelt sich also nicht um eine Nivellierung nach unten. Die Standards werden einen starken Einfluss auf die Lehrplanarbeit und die Lehrmittel haben. Die im Projekt entwickelten Referenzrahmen erlauben eine bessere Strukturierung der Fächer, mit den skalierten Kompetenzniveaus wird es zudem möglich, eine Progression bei den fachbezogenen Lernzielen festzulegen. Auch die offiziellen Lehrmittel stützen sich in Zukunft darauf, so dass sich die Lehrpersonen unausweichlich auf Standards beziehen müssen.

Standards sind verbunden mit Leistungstests. Die Tests sind die eigentliche Innovation, denn curriculare Standards gab es natürlich immer schon, nur nicht in der elaborierten Form von Kompetenzmodellen. Dabei ist entscheidend, wie die Lehrkräfte mit den Tests umgehen und ob sie die Daten für den Unterricht nutzen. Die Frage ist von einer weiteren Studie untersucht worden, die sich auf die Akzeptanz eines neuen Instruments der Qualitätssicherung bezieht (Tresch 2007). Gegenstand der Untersuchung war ein Projekt im Kanton Aargau, das „Check Five“ genannt wurde.

„Check Five“ ist ein vergleichender Leistungstest, der im Verlaufe des fünften Schuljahres durchgeführt wurde, daher der Name. Die Studie hat den Zweck, ein Instrument zu entwickeln, mit dem sich die Ergebnisse von Evaluationsstudien an die Lehrkräfte rückvermitteln lassen. Wenn derartig aufwändige Studien wie die PISA-Tests auch einen praktischen und nicht bloss einen politischen oder wissenschaftlichen Wert haben sollen, dann ist die Frage unausweichlich, was die Lehrkräfte mit solchen Daten anfangen können und auf welche Akzeptanz das Verfahren stösst.

Der Test hat vier Dimensionen, nämlich Mathematik, Deutsch, kooperatives Problemlösen und selbst reguliertes Lernen. Die Studie ist inzwischen abgeschlossen und die Ergebnisse liegen vor. Zentral sind wiederum die Leistungsunterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern, aber auch zwischen den einzelnen Klassen. Ein Teil der Schüler konnte nahezu alle Mathematikaufgaben richtig lösen, ein anderer Teil löste nach fünf Jahren Unterricht nur zwischen 10 und 20 Prozent der Aufgaben richtig. Diese Schüler sind in ihrer fachlichen Entwicklung stehen geblieben. Zwischen den Klassen waren die Unterschiede am grössten in den Bereichen Grammatik und Arithmetik, also klar strukturierten Lernfeldern, die offenbar höchst verschieden unterrichtet werden. Weitaus geringer waren die Unterschiede im Textverständnis, auch weil das nicht nur im Deutschunterricht abverlangt wird.

Die Unterschiede lassen sich nicht primär mit der sozialen Herkunft erklären, sondern sind hausgemacht. Umso mehr sind die Lehrkräfte aufgefordert zu reagieren. Wie sie reagieren, muss besser gesteuert werden. Daher war die Studie mit der Auflage verbunden, Massnahmen einzuleiten, die das Lernen verbessern. Im Ergebnis zeigt sich, dass die Testergebnisse mit den Eltern sowie den Schülerinnen und Schülern zum Teil aufwändig kommuniziert wurden. Die Lehrkräfte gaben an, mit den Ergebnissen die fachlichen Leistungen ihrer Schüler besser einschätzen zu können. Sie ergänzen damit das klasseninterne Bezugssystem und kommen zu objektiveren Bewertungen, die auch den Übergang verbessern können. Hunderte von Massnahmen zur Sicherung der Unterrichtsqualität wurden vorgelegt, von denen mehr als die Hälfte auch umgesetzt wurde. Ohne solche direkten Rückmeldungen ist die Wahrscheinlichkeit gross, dass sich am Lernen nur wenig verändert.

Das zeigt sich auch, wenn man das Ende der obligatorischen Schulzeit betrachtet. Auch hier gibt es inzwischen einen Test, der „Stellwerk“ heisst. In einem Stellwerk werden Weichen gestellt. Im Sinne 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 von „Stellwerk“ zeigt sich, dass neben dem Test vor allem die Standortgespräche bei den Lehrkräften auf grosse Zustimmung stossen (Kammermann/Siegrist/Lempert 2007).

Das Ziel ist, die Anforderungen zu erfüllen, die heute an qualifizierte Berufslehren 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 im Kanton Zürich auch das neunte Schuljahr verändert. Die Lektionentafel unterscheidet neu zwischen einem minimalen und einem maximalen Angebot, das vor Ort in den Schulen 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 der Kantonsschule Wetzikon mit so guten Erfolgen entwickelt wurde, dass es nach einer mehrjährigen Versuchsphase jetzt fester Bestandteil des Curriculums ist. 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 bei 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.¹ Mit einem Passwort können die Eltern nicht nur den Lernstand verfolgen, sondern auch die Hausaufgaben einsehen. Auf diesem Wege lassen sich natürlich auch Unterstützungssysteme kommunizieren und können die Eltern direkt angesprochen werden. Auch das ist Standortsicherung.

Nicht nur hier, sondern generell müsste in der Schule selbst verantwortetes Lernen stärker gefördert werden, das sich an aussichtsreichen und echten Problemen orientiert. Die Aufgaben müssen transparent sein und von den Lernenden nachvollzogen werden können.

¹ 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.

Lernen und Selbsttätigkeit sind auf dieser Linie keine Gegensätze, sondern Entsprechungen. Das setzt Lernkooperation voraus. In vielen Bereichen ist heute das *Projekt* die Grundform der Lernorganisation; Projekte verlangen Eigeninitiative, verschiedene Perspektiven und ein hohes Mass an Zusammenarbeit. Teamfähigkeit ist einfach eine Anforderung an soziale Intelligenz, von der die Lösung des Problems mit abhängt.

Schulen vermitteln heute fachliche Kompetenzen, aber nur sehr begrenzt auch Strategien des Lernens. Es geht immer noch zu sehr um die *Ausrüstung* mit Wissen und Können, während parallel dazu gelernt werden müsste, *wie* man lernt. Das „wie“ ist mindestens so wichtig wie das „was“, also das, was die Lehrkräfte den „Stoff“ nennen. Aber jeder Unterricht vermittelt parallel zum Stoff auch Einstellungen zum Lernen, Haltungen, Schlussfolgerungen und nicht zuletzt konkrete Strategien. Die Verbindung zum Leben und zum Beruf ist mehr und mehr von eben diesen Einstellungen abhängig, also nicht mehr nur von dem am Ende der Schule erreichten Wissensstand. Darum ist das Schlüsselwort „Kompetenz“, das auf Lernfähigkeit und *Know How* verweist. Entscheidend ist die Fähigkeit, weiter lernen zu können und sich mit der Erstausrüstung nicht zufrieden zu geben.

Literatur

Jünger, R.: Gleiche Bildung für alle? Eine Untersuchung von privilegierten und nicht privilegierten Kindern in der Primarschule. Diss. phil. Universität Zürich, Institut für Pädagogik. Ms. Zürich 2008.

Kammermann, M./Siegrist, M./Sempert, W.: Begleitende und abschliessende Auswertung der Erfahrungen mit dem neu gestalteten Schuljahr an der Sekundarschule des Kantons Zürich. Schlussbericht zur zweiten Erhebung (April-Juni 2007). Vervielf. Ms. Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik 2007.

Moser, U./ Stamm, M./Hollenweger, J.: Für die Schule bereit? Lesen, Wortschatz, und soziale Kompetenzen bei Schuleintritt. Oberentfelden: Sauerländer Verlage AG 2005.

Moser, U./Keller, F./ Tresch, S.: Schullaufbahn und Leistung. Bildungserfolg und Lernverlauf von Zürcher Schülerinnen und Schülern am Ende der dritten Volksschulklasse. Bern: h.e.p. Verlag 2008.

Oelkers, J./Reusser, K.: Expertise: Qualität entwickeln - Standards sichern - mit Differenz umgehen. Unter Mitarbeit von E. Berner/U. Halbheer/St. Stolz. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung 2008.

Tresch, S.: Potenzial Leistungstest. Wie Lehrerinnen und Lehrer Ergebnismeldungen zur Sicherung und Steigerung ihrer Unterrichtsqualität nutzen. Bern: h.e.p. Verlag 2007.