

Jürgen Oelkers

*Das Verhältnis von Lernen und Arbeit in der Bildung der Zukunft<sup>\*)</sup>*

Arbeit, die mit Beschäftigung und Einkommen verbunden ist, zählt zu den höchsten Gütern der Gesellschaft. Das gilt umso mehr, wenn Erwerbsarbeit zu einem knappen Gut wird oder gar die Behauptung im Raum steht, der Gesellschaft gehe die Arbeit aus. Das ist in der Schweiz nicht der Fall, derzeit herrscht praktisch Vollbeschäftigung und in demoskopischen Umfragen wird immer wieder gesagt, dass unter den verschiedenen Lebensbereichen Arbeit weitaus wichtiger sei als zum Beispiel Politik (GfS 2002). Das „Recht auf Arbeit“, erfunden von Louis Blanc und proklamiert von der II. Republik in Frankreich am 25. Februar 1848, hat sich zumindest als Erwartung durchgesetzt.

Es war bekanntlich der Schwiegersohn von Karl Marx, der Arzt und Gründer der Parti Ouvrier Français Paul Lafargue, der 1880 das „Recht auf Faulheit“ proklamierte, um gegen die Bedingungen der Industriearbeit zu protestieren.<sup>1</sup> An dieses „Recht“ wird heute gelegentlich erinnert, besonders in Deutschland und Österreich, als polemische Reaktion auf Niedriglöhne und den Wandel der Arbeitsformen weg von der Industriegesellschaft. Aber das „Recht auf Faulheit“ fand umso weniger Anhänger, je mehr klar wurde, dass keine Gesellschaft der Zukunft die Utopie des Schlaraffenlandes verwirklichen würde. Das war in der Sozialtheorie des 19. Jahrhunderts keineswegs die Mehrheitsmeinung. Heute ist ausgemacht, dass es sich bei der Erwerbsarbeit um ein Gut von höchster Bedeutung handelt.

In den Umfragen hat Arbeit eine hohe Bedeutung nicht allein wegen des Lohns, sondern auch wegen der Tätigkeit selbst. Arbeit hat auch einen sozialen Wert; wer keine Arbeit hat, erlebt scharfe Formen der Ausgrenzung, die mit keinem Grundeinkommen der Welt auszugleichen sind. Wenn Einkommen zum Almosen wird, dann ist das eine Diskriminierung und keine Perspektive. Aber nicht das ist mein Thema, so sehr es mich reizt, über die Gründe nachzudenken, mit den manche Autoren einer Wiederkehr des Sozialismus herbeiwünschen. Doch Sie haben keinen Ökonomen oder Arbeitspsychologen eingeladen, sondern einen Pädagogen mit historischen Neigungen, der etwas zum Thema *Arbeit* und *Lernen* sagen wird.

In einem ersten Schritt werde ich fragen, welche Bedeutung Arbeit hat, wenn sie immer enger mit Lernen verbunden wird. Berufe und Tätigkeiten verändern sich aufgrund des hohen Lerndrucks, und das hat Folgen für die Arbeit und ihren Begriff (1). In einem zweiten Schritt entwickle ein Verständnis von Bildung, das auf „Lernfähigkeit“ abzielt und so kompatibel ist mit dem Arbeitsbegriff (2). Abschliessend gehe ich darauf ein, wie sich die die

<sup>\*)</sup> Vortrag am 11. September 2008 in der Pädagogischen Hochschule Bern.

<sup>1</sup> *Le droit à la paresse* erschien zuerst 1880 in der von Paul Lafargue (1842-1911) herausgegebenen Zeitschrift *L'égalité*. Die deutsche Übersetzung stammt von Eduard Bernstein und erschien 1883.

Schulen auf die veränderten Verhältnisse auf dem Arbeitsmarkt einstellen können. Hier ist die Frage, wie alle Schülerinnen und Schüler in ihrer Lernfähigkeit gefördert werden können und welche strukturellen Voraussetzungen das hat (3).

### 1. Arbeit und Lernen

Arbeit wird in aller Regel mit „Beruf“ in Verbindung gebracht. Das ist nicht ganz zutreffend, weil auch arbeiten kann, wer keinen Beruf ausübt. Jede halbwegs zielgerichtete Tätigkeit kann „Arbeit“ genannt werden, auch dann, wenn die Tätigkeit kein besonderes Können abverlangt. Gleichwohl meint „Arbeit“ in der modernen Gesellschaft vor allem *Berufsarbeit*, also erwerbliche Tätigkeit in einem professionellen Verhältnis, das Ausbildung voraussetzt und die beruflich Tätigen von Laien unterscheidet. Berufe werden durch Lehren vorbereitet, was seit den Zünften des Mittelalters mit Initiationen in eine bestehende Praxis verbunden ist. Zunftregeln waren immer auch Erziehungsregeln, die oft über Jahrhunderte in Gebrauch waren. Böse Zungen behaupten, die heutigen Ausbildungsordnungen kämen direkt aus dem Mittelalter.

Die Geschichte ist allerdings kein verlässlicher Massstab mehr. Die Realität von „Berufen“ hat sich irreversibel geändert, mit Folgen, die noch kaum absehbar sind. Der Wandel lässt sich an der Ausbildung für den Beruf zeigen. Bis heute ist der Ausdruck „gründliche Berufsausbildung“ üblich (Bohnenkamp/Dirks/Knab 1966, S. 482), der davon ausgeht, dass alle Berufe am Anfang so gelernt werden, dass die Grundlagen beherrscht, geprüft und dauerhaft genutzt werden können. Wie weit das tatsächlich der Fall war, ist nie untersucht worden; heute ist durchaus fraglich, was genau darunter verstanden werden soll.

Grundlegung dafür ist die Idee der pädagogischen „Ausrüstung.“ Man lernt vorher und dauerhaft, was man später - und dies möglichst in toto - anwenden muss. Es handelt es sich im Sinne Max Webers um einen pädagogischen Idealtypus, der mindestens den schulischen Teil der Berufsbildung noch immer massgeblich prägt. Lernen liegt im Sinne dieses Idealtypus der Arbeit voraus. Beides kann verlässlich unterschieden werden, so dass Zuordnungsprobleme nicht auftreten. Ausbildung ist Lernen, nicht schon Arbeit; Arbeit setzt gelerntes Können voraus, das wohl ständig verbessert werden kann, aber nicht *mehrfach* erzeugt werden muss.

Das historische System der Berufsbildung basiert auf der Annahme, am Anfang das grundlegende Fertigkeiten erzeugen zu können, die dauerhaft wirksam sind, ohne ein zweites, ein drittes oder viele Male neu strukturiert werden zu müssen. Man wird in *einem* Beruf ausgebildet, und die traditionelle Erwartung geht dahin, das anschließende Lernen auf die Anforderungen *dieses* Berufes - und nicht *vieler verschiedener* Tätigkeiten - ausrichten zu können. Die Bedeutung der Arbeit liegt dann in der Ausübung des Berufs, der identitätsstiftend wirkt.

Das zentrale Schlagwort der heutigen Diskussion lautet demgegenüber *employability*, was mit „Beschäftigungsfähigkeit“ nur ungenau übersetzt ist (Kraus 2006). Gemeint ist die Fähigkeit, wechselnde Aufgaben und Tätigkeiten ausüben zu können, die hohe Flexibilität und Lernbereitschaft voraussetzt. Solche Tätigkeiten sind befristet und haben keine langen

Perspektiven, die Lernform ist oft ein Projekt und die Anstellung setzt Eigeninitiative voraus (Kries 2007). „Arbeit“ im Sinne der Industriegesellschaft ist das nicht mehr und auch die Theorie des „Arbeitstages“, die Marx im Kapital entwickelt, übrigens auf pietistischer Grundlage, trifft immer weniger zu, einfach weil die Arbeitszeit individualisiert wird. Mit dem Laptop kann man überall und zu jeder Zeit des Tages tätig sein, der „Nine-to-Five-Job“, anders gesagt, löst sich auf oder, wenn das zu radikal ist, verliert an Dominanz.

Es gibt Nostalgiker der Industriegesellschaft, die unter „Arbeit“ nur die Tätigkeit an einem festen Arbeitsplatz und unter der Voraussetzung streng geregelter Arbeitszeit verstehen. Aber das traf vor fünfzig Jahren schon auf die so genannten „freien Berufe“ nicht zu und ist in der Dienstleistungsgesellschaft keine Perspektive mehr. *Employability* setzt flexiblen Einsatz von Lernen und Wissen voraus, lange im Voraus planbare Karrieren oder lebenslange Arbeitsplätze sind damit nicht mehr verbunden. Wenn die künftige Bedeutung der Arbeit allein mit diesen Kriterien beurteilt wird, dann schwindet sie tatsächlich dramatisch.

Die Ausbildung hat bis heute Berufe vor Augen, nicht Beschäftigungen. Ich greife das nicht an, sondern versuche nur eine Grenzbestimmung. Handwerkliche Lehren etwa führen in unterscheidbare Berufe ein, die Skills und Know How aus sich selbst heraus bestimmen, wobei die Arbeit am Laptop produktiv angepasst wird. Sehr viele materielle Tätigkeiten lassen sich weder simulieren noch virtuell transportieren, die Handarbeit verschwindet also nicht, sondern verändert nur ihr Aussehen. Es dürfte schwierig sein, beim Strassenbau oder in der Chirurgie auf die Hand zu verzichten, ohne dass mit beiden Tätigkeiten ein gleicher Wert verbunden wäre. Es gibt nicht „den“ Wert „der“ Arbeit, sondern nur hochgradig verschiedene Professionen und Tätigkeitsfelder, die sich im Ansehen, hinsichtlich der mit ihnen verbundenen Chancen und bezogen auf den Lohn stark unterscheiden.

Was also für das Handwerk zutrifft, gilt für bestimmte Sektoren des Dienstleistungsbereiches nicht, und auch im Handwerk gibt es grosse Unterschiede. Floristinnen arbeiten anders als Sanitärtechniker, und der Wert der Arbeit dürfte für beide nicht nur wegen des Einkommensunterschieds verschieden sein. „Wert“ ist aber mehr als nur Zufriedenheit mit dem Beruf, also mehr, als die Demoskopie messen kann. Es geht letztlich darum, die materielle und symbolische Zustimmung der Bevölkerung zu einer Arbeitsgesellschaft zu erhalten, die sich rasch und irreversibel wandelt. Die Zustimmung hängt davon ab, welche Chancen bestehen und wie sie genutzt werden können, wenn es kaum noch Berufe mit einer langfristig stabilen Struktur gibt. Und die Frage ist, wie sich die Organisation der Arbeit auf zunehmende Flexibilität einstellt.

In Zukunft wird kaum noch jemand lebenslang in *einem* Beruf arbeiten. „Berufe“ werden ihren geschlossenen Charakter zunehmend verlieren und die professionelle Arbeit vollzieht sich tatsächlich zunehmend in Projekten, also mit zeitlich und materiell befristeten Aufgaben. Diese Tätigkeit ist, was oft übersehen wird, nicht taylorisierbar. Von einem bestimmten Niveau verlangen Projekte hohe Lernfähigkeit und setzen ständiges Umlernen voraus. Die Qualität des Lernens bemisst sich an der Lösung eines Problems, das dazu passendes Know How voraussetzt. Wie immer der Begriff „Bildung“ bestimmt wird, sie muss *dazu* beitragen.

Die Idee der langjährigen und unspezifischen Ausrüstung mit Wissen wird auf diese Weise in Frage gestellt. Diese Idee prägt die Schule und stammt aus einer Zeit, in der die Schule über ein weitgehendes Wissensmonopol verfügte. Wir sprechen heute etwas schüchtern vom „Transfer“ des Gelernten oder von „Kompetenzen“ für das Leben, aber letztlich steht immer noch der „Rucksack“ im Mittelpunkt der Erwartung, was Schule und Unterricht bewirken sollen. Aber der Anschlussnutzen entscheidet über die Verwendbarkeit des Gelernten, eine Hortung kann es gar nicht geben. Oder ich kann auch sagen, die Metapher des „Rucksacks“ setzt die Neurophysiologie des 18. Jahrhunderts voraus, das Gehirn als Speicher.

Eine schulförmige Lernordnung impliziert historisch die Zerlegung des Wissens in didaktische Portionen, organisiert mit einer starren Zeiteinheit, die nicht zufällig „Lektion“ genannt wird. Eine klassische Lektion vermittelt Wissen und ist so weder ein Projekt noch eine Problemlösung, ihre Grundform ist seit der Antike bekannt und hat alle bisherigen Schulformen gut überstanden. Auch das kritisiere ich nicht oder nur sehr schüchtern. Mit Lektionen wird die Schulorganisation sehr einfach, es genügt, eine Stundentafel zur Verfügung zu haben. Aber man darf das schulförmige Lernen nicht verwechseln mit dem Lernen in Betrieben und Unternehmen. Zudem darf nicht übersehen werden, dass Kinder und Jugendliche auch ausserhalb der Schule lernen, so dass es falsch ist, von einem „Lernmonopol“ der Schule zu sprechen. Und das Lernen durch Unterricht führt zu keinem Kompetenzzuwachs linear zur eingesetzten Lernzeit.

Die Macht der Verschulung ist erklärbar. Der Aufstieg der Schule seit Mitte des 19. Jahrhunderts hat zu tun mit der ständigen Erweiterung der Zuständigkeit und so der Zunahme der Dauer. Man kann sich kaum noch vorstellen, dass vor hundert Jahren eine nur acht- oder gar nur sechsjährige Primarschule für die Vorbereitung auf das Arbeitsleben sorgen sollte. Ein davon unterschiedene Volksschule, die nur für Allgemeinbildung sorgen soll gab es noch nicht. Ich könnte auch sagen, der grösste Erfolg der Volksschule war die Einführung der Berufsschule.

Damit will ich nichts gegen das duale System sagen, im Gegenteil. In den meisten europäischen Ländern beginnt heute der echte Kontakt mit der Arbeitswelt erst nach der Sekundarstufe II, also nach zwölf und mehr Schuljahren. Das erklärt zumindest die Gewöhnung an die didaktische Form der Lektion und die Schwierigkeiten, andere Lernformen effektiv einzusetzen. Die aber sind gefragt, wie sich an der Veränderung der Arbeit zeigen lässt. Allgemeinbildung kann nicht mehr heissen, Lektionen über sich ergehen zu lassen, gefragt ist vielmehr frühe und didaktisch gewollte Selbständigkeit des Lernens, die deutlich am Problem orientiert ist. Damit steigen die Anforderungen und sinken nicht etwa, wie manche Kritiker meinen. Problembasiertes Lernen verlangt nicht nur mehr Wissen, sondern auch einen anderen Umgang damit.

Mein Bezugspunkt für den Wandel der Arbeitswelt ist wiederum Max Weber (1972). Er hat nach dem Ersten Weltkrieg drei typische Formen von moderner Arbeit beschrieben, die auf Industrieproduktion, Gewerbetätigkeit sowie die Arbeit in Bürokratien bezogen waren. In allen drei Fällen galten rationale Standardisierungen, die weitgehend unpersönlich verstanden werden konnten. Die Symbole dafür waren „Fliessband“, „Kaufhaus“ und „Grossraumbüro.“ Sie verwiesen auf Rationalisierungen der Herstellung, des Handels und der Verwaltung, für die bestimmte Tätigkeiten standardisiert werden konnten. Die Ausbildung zielte auf diese

Tätigkeiten, also auf eine wesentlich *vorher bestimmbare* Arbeit, die in ihre Elemente zerlegt und gemäss dieser didaktischen Zergliederung gelernt werden konnte. Die handwerklichen und landwirtschaftlichen Berufe näherten sich dieser industriellen Rationalisierung an und konnten daher auf vergleichbare Weise didaktisiert werden.

Mit der Überwindung mechanischer Rationalität sind weitgehende Folgen verbunden, deren wichtigste die ständige Neugestaltung von Arbeit durch Lernen ist. Verbunden damit ist die Auflösung starrer Arbeitszeiten, die Minimierung arbeits- und lernfreier Zeiten sowie die Erweiterung individueller Lernverantwortung. Karrieren durchlaufen immer weniger vorgegebene Stufen, ein Prozess, der zum Beispiel öffentliche Verwaltungen vor grosse Herausforderungen stellt. Rotationen nach Leistung sind noch längst nicht überall ein Beschäftigungsprinzip und die Hierarchien sind immer noch viel steiler, als die Theorie des New Public Management dies zulassen würde. Der Selbstorganisation von Karrieren entspricht die ständige Neuverteilung von Gewinn und Verlust.

Die Nachfrage der Zukunft gilt neben den niederschweligen Tätigkeiten deutlich Beschäftigten mit breiter Kompetenz, die vielfach wechseln und umlernen können, ohne sich mit einmal gelernten „Grundlagen“ zufrieden geben zu können. Die starre Trennung zwischen Berufsbildung und Allgemeinbildung wird durch die Entwicklung der Arbeitsmärkte und konkreter: der Beschäftigungsverhältnisse porös. Der Grund ist ein grundlegende verändertes Verhältnis von Arbeit und Lernen: Wenn man überhaupt noch von „Berufen“ sprechen kann, so ist Lernen nicht mehr nur die Vorbereitung darauf, sondern die Grundlage der Berufstätigkeit selbst. Und das hat Folgen für das Verständnis von Bildung.

Die didaktische Differenz von Lernen und Arbeit ist im 19. Jahrhundert entwickelt und zu Beginn des 20. Jahrhunderts etabliert worden. Sie setzt ein geregeltes Nacheinander voraus, das sich insofern auflöst, als *Berufsarbeit* zur *Lernarbeit* geworden ist. Man lernt nicht *vor* der Arbeit, sondern *mit* ihr, was auch das Verhältnis von Allgemeinbildung und Berufsbildung auf eine neue theoretische Grundlage stellt. Lernen in welcher Form auch immer ist zur Lebensaufgabe geworden und der Verwendungswert einer beruflichen Tätigkeit hängt massgeblich davon ab, dass und wie gelernt wurde. Die heute immer noch vielfach anzutreffende Gleichsetzung von „Lernen“ mit Schule ist obsolet oder eben nur eine Gewohnheit aus dem 19. Jahrhundert.

Das hat zu tun mit der Veränderung des Charakters von Arbeit. „Arbeit“ heisst heute immer mehr Problembearbeitung unter je neuen Voraussetzungen, nicht mehr Anwendung des ein- für allemal Gelernten. Lernen muss zu einem Produkt führen und die möglichst intelligente Lösung eines Problems darstellen. Aber dann sind Arbeit und Lernen kaum noch unterscheidbar. Der Wert der Arbeit liegt im Lerneffekt, das jeweils erreichte berufliche Können ist einfach der kognitive und instrumentelle Rahmen für die nächste Lernaufgabe, die eine neue Lösung verlangt.

Lernen ist also nicht mit der Ausbildung abgeschlossen. Danach ist man nicht „fertig“, sondern nur für den Anfang qualifiziert, und das auch nur, wenn die Lernförmigkeit der Arbeit in der Ausbildung erfahren wurde. Auch die so genannten Grundlagen ändern sich ständig, und professionelle Tätigkeiten setzen in hohem Masse ständiges Weiterlernen voraus. Wer sich dieser Bedingung *nicht* anpasst, verliert. Die steigende Nachfrage nach Weiterbildung zeigt die Kalkulation von Kunden, die nicht verlieren wollen. Daher ist nicht

einfach „Bildung“ die Ressource der Zukunft, sondern *Lernfähigkeit*, die imstande ist, Kompetenzen an je neue Situationen anzupassen und weiter zu entwickeln.

## 2. Bildung als „Lernfähigkeit“

Die lebenslange Ausübung *eines* Berufes wird zur Grenzerfahrung, die sich nicht einmal mehr Professoren leisten können. Die Berufsbezeichnung täuscht eine Kontinuität vor, die auch oder gerade in den so genannten „akademischen Berufen“ immer weniger gegeben ist. Auch hier wird verlieren, wer sich nicht in ausreichendem Masse als lernfähig erweist. Damit meine ich nicht einfach eine Verstärkung der Weiterbildungstätigkeit, die ja oft genug wenig ergiebig ist. Herausgefordert sind die Einstellungen zur Arbeit, die nicht mehr ausgeübt werden kann ohne fortlaufende Anpassung des gegebenen Know How an immer neue Situationen des Lernens. Der persönliche Wert der Arbeit liegt hier, in der erfolgreichen Problemlösung.

Das verändert das gewohnte Bild, weil die mit Bildung verbundenen Privilegien schrumpfen oder vielleicht auch stumpf werden. Zeugnisse und Berechtigungen sind im 19. Jahrhundert eingeführt worden, um die Zugänge zu *einzelnen* Berufen kontrollieren zu können. In dieser Hinsicht besteht zwischen einer Industrielehre und der Niederlassung eines Arztes kein Unterschied, der Erfolg des Lernens wird durch Patente bescheinigt, mit denen spezifische Privilegien verbunden sind. Danach war man tatsächlich „fertig,“ ohne mit dem Abschluss den anschliessenden Katalog der Anforderungen wirklich steuern zu können. In diesem Sinne war die reale Tätigkeit immer eine Variante von John Deweys „learning-by-doing.“

Staatliche Patente sind immer abschliessend. Es gibt heute nur in Ausnahmefällen wie den Führerschein vorläufige oder befristete Berechtigungen. Patente bescheinigen berufliche Kompetenz nicht unter dem Vorbehalt *weiterer* Lernprozesse, sondern eröffnen einen *definitiven* Berufszugang. Aber es ist kein Zufall, dass „Kompetenz“ heute mehr und mehr in persönlichen Portfolios beschrieben wird und oft auf Selbstinstruktion beruht. Anders wäre es zum Beispiel unmöglich gewesen, innerhalb kurzer Zeit ganze Generationen von Sekretariatskräften auf Computerprogramme umzustellen. Weder die Schulausbildung noch die Berufslehren haben darauf vorbereitet, weil eine solche Anforderung gar nicht absehbar war und sich doch sehr schnell durchsetzte.

Das Beispiel zeigt noch etwas: Lernfähigkeit bezieht sich zunehmend auf selbst verantwortete und auch weitgehend selbst organisierte Ausbildung, die von starren didaktischen Programmen mehr und mehr abrückt und sich auf immer neue, kurzfristige Anforderungen einzustellen versteht. Dadurch verändert sich nicht nur der Zeithorizont der Ausbildung, sondern auch die Zuständigkeit, die nicht mehr einfach auf Schulen übertragen werden kann, welche abschliessend regeln, was an Lernen notwendig ist und was nicht. Wer sich auf darauf verlässt, zum Lernen aufgefordert zu werden, handelt gegen sich selbst und nicht sehr verantwortlich.

Gegenüber der schulischen Allgemeinbildung, die eine geschlossene Welt darstellt, profitiert die Berufsbildung von ihrer Nähe zu den Arbeits- und Lernfeldern der Wirtschaft.

Sie kann sich der Flexibilisierung des Lernens und des Arbeitens nicht verschliessen und wird mit pragmatischer Anpassung reagieren müssen; eine automatische Unentbehrlichkeit gibt es in Zukunft nicht mehr, und genau das setzt Lernfähigkeit frei. Insofern nähert sich die Berufsausbildung dem Lernen im Berufsfeld an. Die Besonderheit der Ausbildung besteht darin, bei kurzen Zeiten der Initiation in das Feld berufsnah für Kompetenz zu sorgen, zu der auch und wesentlich die berufliche Lernfähigkeit gehört.

Die langen Zeiten der Grundausbildung sind überall in der Kritik, Effizienzprobleme kennt der gesamte Bildungsbereich, Versuche gehen an vielen Stellen in die Richtung eines nachfragegerechten Angebotes, das die starren Lehrpläne ersetzt oder mindestens in Teilen ablöst. Die Lehrplankonstrukteure lieben diese Botschaft nicht, aber zum Glück entscheiden nicht die Lehrpläne, schon gar nicht ihr Umfang, über das Verhältnis von Lernen und Arbeit. Die Veränderung der Bildung geht in Richtung einer flexiblen Lernorganisation, die schnell auf echte Probleme zu reagieren versteht und so die eigene Nachfrage sichert. Die Zukunft dieses Systems ist nicht gesichert, wenn einfach nur Stunden erteilt werden, starre Richtlinien gelten sollen und am Ende gar EU-Normen die Leistung bestimmen sollen.

Was bestärkt werden muss, ist die individuelle Lernerarbeit, die sich selbst auszurüsten versteht, und dies nicht mehr pauschal für „Leben“ oder „Beruf“ ohne jede Frist, also auf fiktive Weise „lebenslang“ oder „lebenslänglich“, sondern für bestimmte Anforderungen, die sich situativ stellen, also die genutzt oder verpasst werden können. Auch das hat Folgen: Die Weiterbildung wird ihren Kurscharakter und so ihre Unverbindlichkeit verlieren, einfach weil zuviel vom Resultat abhängt. Allgemeinbildung ist so einfach ständiges Lernen an sich selbst. In einem globalisierten Umfeld, ist das eine vergleichsweise gute Überlebensstrategie, die nicht damit rechnet, dass irgendwann ein Punkt erreicht ist, an dem man „fertig“ ist.

Das allerdings muss man gelernt haben. Ich plädiere nicht für die Abschaffung der Berufslehren, sondern für ihre Stärkung, die ein Abrücken von der starren Idee des „Rucksacks“ voraussetzt. Was die Jugendlichen lernen müssen, ist die Ausübung einer professionellen Arbeit als ständigen Lernprozess. Ich gehe davon aus, dass genau das längst der Fall ist. Insofern kann von den Reglementen der Ausbildung nicht auf diese selbst geschlossen werden. Die berufliche Praxis ist immer weiter als die Theorie der Ausbildung, die ignoriert wird, wenn sie Unmögliches langt, was gelegentlich der Fall ist.

Eher sind durch diese Entwicklung des Arbeitsmarktes die Institutionen der Allgemeinbildung unter Druck gesetzt, die immer noch wesentlich mit starren didaktischen Programmen arbeiten und auf Selbstorganisation kaum oder nur unzureichend eingestellt sind. Die zentrale Schwäche der Gymnasien etwa sind die überfachlichen Kompetenzen, also die Strategien des Lernens und Urteilens, die gegenüber fachlichem Unterricht deutlich zu kurz kommen (Oelkers 2008). Das Problem der Allgemeinbildung generell besteht darin, dass ihre Verwendbarkeit kaum abgesehen werden kann. Auch die Volksschule hat eine sehr vage Nutzenkalkulation, was sich nicht zuletzt daran zeigt, welche Argumente angeführt werden, wenn Senkungen der staatlichen Ausgaben angekündigt werden oder wenn gar der Handarbeitsunterricht gekürzt wird.

„Verwendbarkeit“ kann nicht heissen, vom Angebot direkt auf den Nutzen zu schliessen. Das Problem ist immer, wie schulische Lerninhalte *anschliessend* genutzt werden. In der fachdidaktischen Diskussion ist inzwischen klar geworden, dass viele Schüler Physik

oder Chemie allein für die Schule und genauer: für die Prüfungen lernen, ohne dass ein nachhaltiger Effekt erzielt werden würde (Shamos 1995). Auch einen sehr aufwändigen und für die Dauer der Schulzeit erfolgreichen Mathematikunterricht vergisst man, wenn anschliessend für das Gelernte kein Anwendungsbedarf besteht. Und es wäre eine eigene Studie wert herauszufinden, was vom Musikunterricht in staatlichen Schulen bleibt, wenn nutzbare Kompetenz eher in den privaten Musikschulen entsteht.

Das zentrale Stichwort lautet *Lernfähigkeit*. Die inhaltliche Bestimmung von „Allgemeinbildung“ muss auf Standards und Niveausicherung gerichtet sein, nicht oder nur im Blick darauf auf die Vermittlung von lexikalischen Gehalten, die vermutlich immer noch den Grossteil des Unterrichts ausmachen, obwohl sie vielfach ausserhalb der Schule frei zugänglich sind. Ich karriere nur leicht. Das Lexikalische wird nivelliert angeboten, während sich die persönliche Lernfähigkeit am Niveau entscheidet. Das verlangt nicht nur Differenzierungsfähigkeit im Angebot der Schulen, sondern vor allem individuelles Vorankommen, das überflüssige Erfahrungen vermeiden kann. Neurophysiologen sagen bekanntlich: *use it or lose it*.

Bildung generell entscheidet sich mit der Akzeptanz von Lernstandards, also die Höhe einer Schwierigkeit, die Tiefe eines Problems oder die Beständigkeit einer Herausforderung. Irgendwann gibt es keine Erleichterung mehr und je eher Lernen auf den Ernstfall eingestellt wird, desto besser ist der Effekt. In diesem Sinne sollte Allgemeinbildung nicht als Paradiesgarten vorgestellt werden, die letzte Zuflucht vor der Unerbittlichkeit des Arbeitslebens, vielmehr muss auch und gerade die Allgemeinbildung, entgegen der Herkunft ihrer Konzepte, *nützlich* sein und zwar als Beförderung von individueller Lernfähigkeit.

Bildung wird mit der eigenen Person repräsentiert, sie muss sich lernfähig zeigen, was immer das Zeugnis dazu sagt. Es gibt nicht die *eine* Bildung für das Allgemeine und die *andere* für den Beruf, sondern immer nur lernende Aneignung im Blick auf die eigene Person. Das gilt gleichermassen für Wissen und Können, aber auch für Stil, Habitus und Verhalten. Entscheidend für die Glaubwürdigkeit der Präsentation von Bildung ist nicht lexikalische Allmacht, sondern individuelle Verknüpfung. Da man nicht alles wissen kann, ist es sinnlos, mit Enzyklopädien zu konkurrieren; Bildung heisst, sich zurechtfinden können, also die Probleme und Zusammenhänge zu erkennen, ohne davor zurückzuschrecken.

Gleichzeitig, wenn ich Recht habe, verlangt Bildung die Akzeptanz von Niveaus im Lernprozess. Lernfähigkeit entsteht nur dann, wenn Schwierigkeiten erfolgreich überwunden wurden. Wer eine überwundene Schwierigkeit hinter sich weiss, kann sich das nächst höhere Niveau als nicht unüberwindlich vorstellen. Wer es sich leicht machen kann, weil Anforderungen gar nicht gestellt sind oder auf bequeme Weise unüberwindlich scheinen, dem fehlt diese Erfahrung der dosierten Anstrengung. Zugleich fehlt das Bewusstsein des zunehmenden Könnens, das für jede Form von Bildung grundlegend ist. Lernfähigkeit ist letztlich das, Vorankommen in Kontrolle des Erreichten. Eine Diskrepanz zwischen Bildung und Beruf gibt es dann nicht mehr.

Meine abschliessende Frage bezieht sich auf die Konsequenzen. Wie müssen sich Schulen wandeln, damit sie die Förderung der Lernfähigkeit verbessern können? Diese Frage hängt eng mit der Individualisierung des Lernens zusammen und berührt zugleich die Schulstruktur. Ich beginne meinen dritten Teil mit Hinweisen aus der Lernstandsforschung,

die zeigen, dass grosse Unterschiede in der Leistungsentwicklung bestehen, die gezieltes Fördern nahelegen und zugleich schwer zu bearbeiten sind. Der Slogan „no child left behind“ reicht dazu nicht aus.

Die Individualisierung des Lernens selbst ist längst im Gang, entscheidend unterstützt durch die modernen Lerntechnologie, die Selbstinstruktion nahelegen. Es gibt 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, 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.<sup>2</sup>

### 3. Fördern in der Schule und struktureller Wandel

Die Bildungsdirektion des Kantons Zürich hat im Jahre 2004 ein Forschungsprojekt in Auftrag gegeben, das eine Kohorte von anfänglich rund 2.000 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, 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 Ergebnisse der 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 teilweise bewältigt und ein knappes Fünftel befindet sich leistungsmässig bereits in der zweiten Klasse. Die Lesekompetenzen liegen weiter auseinander. 5 Prozent der Kinder kennt 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 auf einem Bild ein „Hammer“

---

<sup>2</sup> 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.

ist, mehr jedoch nicht. Korrekte Bezeichnungen für andere Bilder können nicht abgerufen werden.

Nicht alle Kinder kommen überhaupt in die Regelschule. Im Jahre 2005 sind 8.5 Prozent der Kinder in „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, 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. In diesem Sinne ist Schule kein Schicksal.

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 Slogan „No Child Left Behind“ erweist sich so auch in der Schweiz als Zweckoptimismus. Die Zürcher Studie wirft die Frage auf, wie mit der Risikogruppe umgegangen werden soll, und das verweist auf die Notwendigkeit einer konsequenten Leistungsentwicklung, für die der Slogan „Fördern und Fordern“ zur Verfügung steht. Der Slogan selbst hat keinen Inhalt und besagt eigentlich nur, dass irgendwie häufiger verfahren werden soll. Die wirklichen Probleme sind deswegen schwer zu bearbeiten, weil sie in den Klassen entstehen und trotz erheblichem Einsatz der Lehrkräfte auftreten.

Der Abstand zwischen den leistungsstarken und den leistungsschwachen Schülern muss im Verlauf der Schulzeit also keinesfalls geringer werden, eher ist anzunehmen, dass er mit den Anforderungen grösser wird. 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 und Lernanlässe fehlen. Dieses Problem der negativen Differenzierung lässt sich nicht einfach durch punktuelle Fördermassnahmen bearbeiten, sondern stellt sich im Blick auf den Verlauf der gesamten Schulzeit.

Die Studien verweisen auch 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 auch damit zu tun, dass sehr verschieden unterrichtet wird. Verbunden damit ist allerdings auch ein strukturelles Problem, das deutlich

benannt werden muss. Fortlaufender Unterricht, der in einem bestimmten Zeitraum und ohne zusätzliche Ressourcen Ziele erreichen soll, die für alle gleich gelten, kann nur sehr begrenzt Nachteile einzelner Schüler ausgleichen. Kinder bleiben auch deswegen zurück, weil erreichbare Ziele für sie gar nicht bestehen.

Sie werden dann als „leistungsschwach“ bezeichnet und oft aus dem Regelunterricht herausgenommen. In der Schweiz ist die Zahl derjenigen Schülerinnen und Schüler, die ausserhalb der Regelklassen unterrichtet werden, in den letzten zwanzig Jahren ständig angewachsen (Kronig 2007). Eine Zuweisung in Kleinklassen oder anderen Formen der Auslagerung mindert die Chancen in erheblicher Weise und kann doch als „Fördermassnahme“ bezeichnet werden kann. Die Zuweisung erfolgt in bester Absicht, nämlich zum Vorteil der Schülerinnen und Schüler, ähnlich wie das „Sitzenbleiben“ als eine zweite Chance gewertet wird, was oft gar nicht der Fall ist. 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.

Die Schulstruktur ist auf dieses Problem der Zieldifferenzierung bislang kaum eingestellt. Im Kanton Zürich gibt es auf der Stufe der Sekundarschule fünf verschiedene Möglichkeiten, die Schülerinnen und Schüler zuzuweisen. Die Oberstufe der Volksschule kennt drei verschiedene Niveaus, in die die Schüler bei Beginn der siebten Klasse eingeteilt werden. Diese Niveaus sind entstanden aus den früheren Typen der Sekundar-, Real- und Oberschule. Die Gemeinden können zwischen diesem Modell und dem der gegliederten Sekundarstufe wählen.<sup>3</sup> Hinzu kommen noch Kleinklassen und das Untergymnasium. Wenn man die Sonderschulen dazu rechnet, sind es sogar sechs Varianten. Das ist einmalig in der Schweiz (Bericht und Antrag 2005).

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. Dahinter verbirgt sich ein systematisches Problem. „Fördern und fordern“ wird letztlich immer nur als Appell an die Lehrkräfte verstanden, die institutionellen Bedingungen und Ressourcen werden vernachlässigt, obwohl nicht zuletzt sie zur Erklärung von Erfolgen oder Misserfolgen beitragen können.

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. Lernen und Selbsttätigkeit sind auf dieser Linie keine Gegensätze, sondern Entsprechungen. Das setzt Lernkooperation voraus. In vielen Bereichen ist heute das *Projekt* die Grundform

---

<sup>3</sup> In der gegliederten Sekundarschule werden die Schülerinnen und Schüler auf zwei Stammklassen verteilt, deren Anspruchsniveau unterschiedlich ist. Unterschieden werden Stammklassen mit grundlegendem Niveau (G) und Stammklassen mit erweiterten Anforderungen (E). In zwei Fächern wird der Unterricht in drei Leistungsniveaus erteilt, wobei zwischen Mathematik, Deutsch, Französisch und Englisch gewählt werden kann. Hier wird unterschieden zwischen einem Niveau mit grundlegenden (g), mit mittleren (m) und mit erweiterten (e) Anforderungen.

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.

Das allgemeine Frage lässt sich so fassen: Kann schulischer Unterricht, der wachsende Heterogenität voraussetzt, im Laufe der Schulzeit die Unterschiede im Lernstand, die mit dem Schuleintritt gegeben sind, 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 und andere Handicaps auszugleichen, damit alle Kinder eine faire Chance erhalten, in einem bestimmten Lehrgang Lernniveaus zu erreichen und zu übertreffen (Jünger 2008).

Eine weitere Frage geht dahin, ob diese Entwicklung von Bildungsstandards unterstützt wird, die ja als konkrete Zielgrösse und verbindliche Leistungserwartung kommuniziert werden. „Verbindlich“ kann allerdings nicht im Sinne einer Industrienorm verstanden werden. Unterricht ist keine Fliessbandarbeit und der Zeittakt der Schule ist keine Gewähr für eine effiziente Nutzung der Ressourcen. Am Ende der Schule steht auch kein „Produkt,“ schon gar nicht ein irgendwie gleiches, sondern Schülerinnen und Schüler, die im Erfolgsfalle gelernt haben, anspruchsvoll und selbständig zu arbeiten. Die heutige betriebswirtschaftliche Sprache der Bildungsreform darf nicht als Machbarkeitsillusion verstanden werden. Umso wichtiger ist dann die Frage, was die Bildungsstandards zum Problem der schulischen Integration beitragen können.

Damit bin ich bei dem, was „HarmoS“ genannt wird. Das ist der bislang elaborierteste Versuch eines staatlichen Systems im deutschen Sprachraum, Massnahmen der Qualitätssicherung in den Mittelpunkt der Schulentwicklung zu rücken und so dem neuen Bildungsartikel in der Bundesverfassung Genüge zu leisten. Ich betone das, weil das HarmoS-Konkordat 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.

Jakob Oelkers 10-9-07 7:28  
Formatiert: Schriftart:Kursiv

Entwickelt werden *Mindeststandards*. Der Ausdruck beschreibt, was auf einer Skala von Kompetenzstufen in jedem Fach von allen Schülerinnen und Schüler mindestens erreicht werden muss. Wer einen solchen Standard nicht erreicht, soll oder muss gezielt gefördert werden. In diesem Sinne sind Standards elementar für Prozesse der Förderung. Sie geben an, woraufhin geben an, woraufhin gefördert werden soll, und sie lassen unterschiedliche Niveaus in der Zielerreichung zu, was weder von den heutigen Lehrplänen noch von den weitaus meisten Lehrmitteln gesagt werden kann. Damit ist zugleich gesagt, dass der neue Deutschschweizer Lehrplan, der nach meiner Pensionierung vorliegen wird, ein Lehrplan neuen Typs sein muss, wenn er nicht das Schicksal aller Lehrpläne erleben soll, nämlich nutzungsfrei zu verstauben.

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, ob sie die Daten für den Unterricht nutzen und tatsächlich auch zur Förderung einsetzen. Es gibt einige Studien, die auf eine aktive Nutzung schliessen lassen,

sofern sich damit Vorteile verbinden, etwa im Blick auf die Verbesserung der Notengebung, die Kommunikation mit den Eltern oder die gezielte Beeinflussung der Leistungsentwicklung. Der Vergleich mit Anderen ist oft ein starker Lernanreiz (Tresch 2007).

Einige Daten liegen auch über den Test „Stellwerk“ vor. In einem Stellwerk werden die 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. Ohne solche direkten Rückmeldungen ist die Wahrscheinlichkeit gross, dass sich am Lernen nur wenig verändert. In einer Evaluation von „Stellwerk“ im Kanton Zürich zeigte sich, dass neben dem Test vor allem die Standortgespräche bei den Lehrkräften auf grosse Zustimmung stossen, auch wenn damit zusätzliche Belastungen verbunden waren (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 auch 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. Das ist eine konkrete Förderung am richtigen Ort.

Allerdings ist das keine Massnahme gegen Aussonderung. Davon betroffen 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. Im Mittelpunkt der Diskussion um integrative Förderung steht die Frage, wie diesem Trend zur Auslagerung von Problemfällen entgegen gewirkt werden kann, was dabei an Einstellungen geändert werden muss und welche strukturellen Probleme sich damit verbinden. Das wird mich abschliessend beschäftigen und über den Kanton Zürich hinausführen.

Grundsätzlich erscheint es angemessener, auf innere Flexibilisierung zu setzen und Aussonderungen wann immer möglich zu vermeiden. Ein Timeout bei schwierigen Jugendlichen ist fast immer besser als ein Schulverweis. Entscheidend für eine Kultur des integrativen Förderns ist aber, ob dafür überhaupt Ressourcen und geeignete Verfahren zur Verfügung stehen. Sonst „fördert“ man nur in der pädagogischen Theorie, und die kann das bekanntlich immer. Berührt vom Postulat der „integrativen Förderung“ ist schliesslich auch die Schulstruktur, die darauf eingestellt sein muss und sich nicht als der grösste Widersacher des Postulats erweisen darf. In der Schweiz gibt es keine Gesamtschule, wohl aber eine zunehmend flexibilisierte Schulorganisation.

In meinem Wohnkanton Thurgau - „Heimatkanton“ darf ich mangels Bürgerrecht nicht sagen - wird mit Beginn des Schuljahres 2008/2009 das Modell einer durchlässigen Sekundarschule eingeführt. Beschlossen wurde das vom Grossen Rat des Kantons bereits im Jahre 1995, die Umsetzung erwies sich wie immer erheblich schwieriger als erwartet. Bisher wurde zwischen dem Typus der „Realschule“ und der „Sekundarschule“ unterschieden, allerdings führten im Jahre 2005 nur noch sechs Gemeinden getrennte Schulhäuser, zum Teil auf dem gleichen Schulareal. In Zukunft gibt es nur noch *ein* grundlegendes Modell, in dem für alle drei Jahrgänge der Sekundarschule je zwei Stammklassen und drei Leistungsniveaus unterschieden werden. Die Primarlehrkräfte machen wie bisher einen Zuteilungsvorschlag, die Entscheidung trifft die Oberstufenbehörde.

Die Zuweisung zu einem Schultyp entfällt, damit verschwindet auch die Hierarchie zwischen zwei oder mehreren Schultypen. Die beiden Stammgruppen für die „Grundanforderungen“ (G) und die „erweiterten Anforderungen“ (E) sind für alle Schülerinnen und Schüler gemäss ihren Leistungen zugänglich, eine Rückstufung von Anfang an in die frühere Realschule wird dadurch vermieden. Umstufungen sind je nach Leistung möglich, Umstufungsprüfungen gibt es aber nicht. Dagegen sind Eingangsprüfungen beim Übertritt von der Primar- in die Sekundarschule möglich. Lehrkräfte mit einer Berechtigung für die bisherige Realschule können sich weiterqualifizieren und dann auch in Stammgruppen mit erweiterten Anforderungen unterrichten (Rüegg o.J.).

Lokale Modelle der inneren Differenzierung über das Grundmodell hinaus sind möglich. Die dreistufigen Leistungsniveaus innerhalb der Stammgruppen müssen mindestens im Fach Mathematik und einer Fremdsprache gebildet werden, also nicht zwingend im Fach Deutsch. Allerdings können weitere Niveaufächer eingerichtet werden. In ein- und derselben Stammgruppe werden die Schülerinnen und Schüler dann also auf verschiedenen Niveaus unterrichtet. Umstufungen zwischen den Stammgruppen sind während des Schuljahres direkt möglich, und zwar jeweils zu Beginn eines Semesters. Sie werden vor allem für das siebte Schuljahr erwartet, wie das bislang auch schon der Fall ist. Massgeblich sind allein die Leistungen (Bürgi o.J.).

Die Kleinklassen werden nicht aufgelöst, ihre Zahl aber soll deutlich reduziert werden. Zudem werden jahrgangsübergreifende Kleinklassen gebildet, was auch dazu dient, die Zahl der Kleinklassenschüler niedrig zu halten. Die wichtigste Massnahme ist in diesem Zusammenhang die Verstärkung der schulischen Heilpädagogik. Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten werden dann nicht mehr wie automatisch in eine Kleinklasse verwiesen, sondern erhalten neben dem Unterricht eine heilpädagogische Unterstützung. Das Problem und seine Bearbeitung wird also nicht externalisiert, sondern in der Schule belassen. Das Gleiche gilt für besondere Begabungen.

Ich erwähne dieses neue Modell nicht, um bei meinem Wohnkanton zu punkten, dafür reicht vermutlich meine Steuererklärung. Aber das Modell zeigt zweierlei: Nur nach Innen wie Aussen flexible Modelle ohne starre Zuweisungen sind geeignet, mit den Problemen der Zukunft fertig zu werden, und eine integrative Sonderschulung ist soweit wie möglich als Teil der Regelschule anzusehen. Es ist richtig, dabei von den „besonderen Bildungsbedürfnissen“ der Lernenden und nicht von deren Defiziten auszugehen, wie dies in der Vergangenheit immer der Fall war (Stadt Luzern 2008, S. 12). Allerdings muss die integrative Förderung

zwischen allen Beteiligten konkret und folgenreich abgestimmt sein, Es wäre die Wiederholung des alten Fehlers, die schwierigen Fälle allein den Heilpädagoginnen und Heilpädagogen zu überlassen.

Ein weiteres Modell hat die Stadt Luzern entwickelt. Hier sollen bis 2011 die noch bestehenden Kleinklassen nicht reduziert, sondern ganz abgeschafft werden, nachdem kleine und mittlere Gemeinden des Kantons in den letzten Jahren längst eine integrative Förderung realisiert haben. Die Stadt holt also nach, was das Land vorgemacht hat. Das kantonale Konzept für die Sonderschulung von 2008 versteht die integrative Sonderschulung als Teil der Regelschule; wenn es Spezialklassen gibt, dann soweit möglich nicht in eigenen Schulen (Dienststelle 2008). In Skandinavien ist das ähnlich, was nicht heisst, auf jegliche Form von Sonderbeschulung verzichten zu können. Aber die Schwelle der Aussonderung wird angehoben.

Die Stadt Luzern definiert „integrativen Unterricht“ wie folgt: Ein solcher Unterricht „ist auf die Heterogenität der Lernenden ausgerichtet. In den Förderangeboten werden die schulischen Anforderungen auf die individuellen Voraussetzungen der Lernenden abgestimmt. Eine flexible Lernorganisation bietet die eigentliche Grundlage für die Integration von Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen Bedürfnissen“ (Stadt Luzern 2008, S. 10). Die Hauptverantwortung liegt nach wie vor bei den Klassenlehrpersonen. Aber es sollen häufiger als bislang erweiterte Lernformen zur Anwendung kommen und die innere Differenzierung wird deutlich anspruchsvoller. Das geht nur gemeinsam. Die Basisidee ist die Zusammenlegung aller der Kräfte, die auch heute schon zur Förderung eingesetzt werden.

Allgemein heisst es dazu: Der gemeinsame Auftrag für die Klassenlehrpersonen, die Heilpädagoginnen und Heilpädagogen sowie aller Andern, die an Massnahmen zur Förderung und Integration beteiligt sind, besteht darin, „geeignete Unterrichtsformen zu entwickeln, um auf die besonderen Lernbedürfnisse der einzelnen Lernenden eingehen zu können.“ Dazu wird auch hier der Lernstoff „auf verschiedenen Niveaus aufgearbeitet,“ also nicht mit gleichen Zielen und Anforderungen für alle in allen Fächern. Ein, wie es heisst, „qualitativ hochstehender integrativer Unterricht“ soll nicht zuletzt „präventiv“ wirken und insbesondere Schülerinnen und Schüler, „die Lernschwierigkeiten neigen,“ unterstützen (ebd.). Es geht vor allem um diese Gruppe.

Zum Vergleich: Auch im Zürcher Volksschulgesetz gibt es „integrative Förderung,“ die gefasst wird als „Unterstützung der Schülerinnen und Schüler durch die Förder- und Regellehrpersonen.“ Daneben gibt es als weitere sonderpädagogische Massnahmen spezielle Formen der Therapie, Aufnahmeunterricht für Fremdsprachige, die noch kein Deutsch können, dann besondere Klassen ausserhalb des Regeklassen sowie die Sonderschulung. Bei den „besonderen Klassen“ sind zulässig Einschulungsklassen, Aufnahmeklassen für Fremdsprachige, für die der Aufnahmeunterricht nicht ausreicht, sowie Kleinklassen für Schülerinnen und Schüler „mit besonders hohem Förderbedarf“ (Volksschulgesetz §34). Das Gesetz sagt nicht, dass alle diese Formen angeboten werden *müssen*.

In der Stadt Luzern ist ein Modell entwickelt worden, das „Förderteam,“ genannt wird und genauer beschreibt, wie konkret die Organisation des Förderns aussehen soll. Der Titel ist Programm. In Zukunft wird es je ein „Förderteam“ für die ersten drei und für die letzten drei Primarschulklassen geben. Die Förderteams werden aus den schulischen Heilpädagoginnen

und Heilpädagogen gebildet, deren Arbeit unterstützt wird von der Schulsozialarbeit, der Schulpsychologie, Diensten wie Logopädie oder Psychomotorik sowie allen sonstigen Beratungsstellen (Stadt Luzern 2008, S. 31). Deren Fokus liegt fortan auf Fördern und Integration, nicht lediglich auf Einzelfallbehandlung.

Die beiden Förderteams sind jahrgangsübergreifend angelegt. Die schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen wechseln mit den Klassen in den nächsthöheren Jahrgang. Dadurch wird eine hohe Kontinuität in der Betreuung erreicht und ein ständiger Wechsel der Betreuungspersonen verhindert. Die Betreuung selbst kennt Einzelförderung ebenso wie Lernarbeit in besonderen Trainingsgruppen in eigens dafür eingerichteten Räumen. Die werden „Förderinseln“ genannt und setzen eine eigene „integrative Lernumgebung“ voraus (ebd.). Allein das zeigt, wie Fördern als gemeinsame Aufgabe der Schule sichtbar gemacht werden kann, ohne mit einem Makel besetzt zu sein. Schwierigkeiten beim Lernen kann jeder haben und jeder sollte in der Lage sein, sich das Know How zu holen, das zur Überwindung der Schwierigkeit beiträgt.

„Fördern“ ist so einfach nicht das Pendant zu „Fordern,“ auch nicht ein anderes Wort für „Therapie“ oder die euphemistische Umschreibung für profanes „Sitzenbleiben,“ sondern ein Bündel von gezielten Massnahmen für die bessere Individualisierung des Lernens an einem sichtbaren Ort. Wer besondere Probleme hat, holt sich Lösungswissen, für sich und seinen eigenen Lernfortschritt im Blick auf das, was Ziel angenommen wird. Die Niveaus können je nach Leistung wechseln und jeder kann Ziele erreichen, Das wäre eine entscheidende Unterstützung der Lernfähigkeit und erst dann bleibt niemand zurück.

#### *Literatur*

Bericht und Antrag des Regierungsrates des Kantons Zürich an den Kantonsrat zum Postulat KR-Nr. 54/2003 betreffend Bericht zur Situationsanalyse der Sekundarstufe I vom 20. Juni 2005.

Bohnenkamp, H./Dirks, W./Knab, D. (Hrsg.): Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesens 1953-1965. Gesamtausgabe. Stuttgart: Ernst Klett Verlag 1966.

Bürgi, H.: Oberstufenreform im Kanton Thurgau. Frauenfeld o.J.

Educational Opportunity. Cambridge/Mass.: Harvard University Press 1969.

Dienststelle Volksschulbildung: Integrative Förderung: Informationen, Empfehlungen, Unterstützungshilfen. Luzern 2008.

GfS-Forschungsinstitut, Wirtschaftsforschung und Sozialmarketing, Zürich. „Einstellungen zur Arbeit und Freizeit im Zeitverlauf.“ Ergebnisse aus UNIVOX-Gesellschaftsmonitoring-Studien. Zürich: GfS 2002.

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.
- Kraus, K.: Vom Beruf zur Employability. Zur Theorie einer Pädagogik des Erwerbs. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2006.
- Kries, M.: Integriertes Employability-Management. Arbeitsmarktfähigkeit als Führungsaufgabe. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt-Verlag 2007.
- Kronig, W.: Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zu Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt Verlag 2007.
- 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./ 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.: Die Qualität der Schweizer Gymnasien. Eine Expertise zuhanden der Bildungsdirektion des Kantons Zürich. 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.
- Rüegg, M.: Durchlässige Sekundarschule. Frauenfeld: Amt für Volksschule und Kindergarten o.J.
- Shamos, M.: The Myth of Scientific Literacy. New Brunswick; N.H.: Rutgers University Press 1995.
- Stadt Luzern Volksschule Integration 2011. Grobkonzept und Modell: Integrative Förderung von Kindern mit Lern- und Verhaltensschwierigkeiten. Bericht der Projektgruppe mit Antrag an die Schulpflege. Luzern o.J. (2008).
- Tresch, S.: Potenzial Leistungstest. Wie Lehrerinnen und Lehrer Ergebnisrückmeldungen zur Sicherung und Steigerung ihrer Unterrichtsqualität nutzen. Bern: h.e.p. Verlag 2007.
- Volksschulgesetz des Kantons Zürich vom 7. Februar 2005.
- Weber, M.: Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehen Soziologie. 5., rev. Aufl. Hrsg. v. J. Winckelmann. Tübingen: J.C.B. Mohr (Paul Siebeck) 1972.