

Jürgen Oelkers

### *Welchen Rahmen braucht die Bildung?\*)*

Öffentliche Bildung braucht einen staatlichen Rahmen, nur welchen? Meistens ist mit dem „staatlichen Rahmen“ der Schule eine Kombination aus Löhnen, Lehrplänen und Lernressourcen gemeint, drei Elemente, die eines gemeinsam haben, sie stellen niemanden zufrieden. Die Löhne sind nie hoch genug, die Lehrpläne sind ebenso sperrig wie unhandlich und die Ressourcen reichen nie aus, weil die Vorhaben immer die vorhandenen Mittel übersteigen. So gesehen ist der „Rahmen der Bildung“ wohl vorhanden, aber er verfügt über nur eine Steuerungsgrösse, nämlich die Schwankungen der Haushalte. Wer diesen Tatbestand thematisiert, weckt wohl die Bereitschaft zur Klage, mehr aber auch nicht. Wie finde ich dann aber zum Thema? Ein rhetorischer Kniff ist, dass ich gleich zu Anfang sage, was ich *nicht* behandeln werde.

Im Folgenden werde ich nichts über die Gehälter als Rahmenbedingung der Schule sagen, obwohl sich hier wichtige Fragen stellen und auch neue Perspektiven zu erwarten sind, bedenkt man, dass in manchen amerikanischen Schuldistrikten die Löhne der Lehrkräfte an die Ergebnisse der Leistungstests gebunden sind. Auch die künftige Gestaltung der Bildungsfinanzierung, die den zentralen Rahmen darstellt, ist nicht mein Thema, weil die internationalen Entwicklungen der freien Schulwahl und der Bildungsgutscheine Deutschland bislang nicht erreicht haben. Steuerung durch mehr Wettbewerb ist etwa im egalitären Schweden ein Thema, nicht jedoch in den deutschen Bundesländern.

Um bei den Ländern zu bleiben, ich werde nichts sagen über die Neigung der deutschen Kultusbürokratie, Probleme der Schule durch den anschwellenden Umfang der Lehrpläne lösen zu wollen. Und die Ausstattung der Schulen erwähne ich nur am Rande; selbst wenn die sich im Vergleich mit dem Ausland durchaus sehen lassen kann, es ist klar, dass sie immer zu gering ist. Die Frage, „welchen Rahmen braucht die Bildung“, beantworte ich vor dem Hintergrund der Probleme, die die Schule hat und aushalten muss. Ich werde also auch keine abstrakten Modelle der Systemreform diskutieren. Wenn Sie das erwartet haben, werde ich Sie enttäuschen.

Schulen sind Organisationen. Heute werden die Organisationen des Lernens auch gerne als „lernende Organisationen“ bezeichnet und so kommuniziert, als sei dies ein Ehrentitel und keine Aufforderung zum Wandel. Das Beispiel zeigt, wie sehr im Blick auf Schule die Rhetorik das Geschehen bestimmt, denn das Etikett „lernende Organisation“ wird inzwischen von jeder Schweizer Bank gebraucht und gibt mit Sicherheit keinen Einblick in deren Bilanz. Jede längerfristige Versammlung von Personen kann sich so nennen, ohne sagen zu müssen, ob Lernen wirklich stattgefunden hat und welche Effekte damit verbunden waren. Schulen sind „lernende Organisationen“ in ihren Leitbildern; was im Klassenzimmer stattfindet, ist damit ziemlich gut getarnt.

---

\*) Eröffnungsreferat auf dem Bildungskongress der GEW Thüringen am 14. März 2008 in Weimar.

Wie kommt man von der Rhetorik zur Praxis? Laut Statistik des Jahres 2006/2007 werden im Freistaat Thüringen 1.044 Schulen geführt, davon rund 10% in freier Trägerschaft. Jede Schule ist eine Einheit für sich; bei gleichen Merkmalen der Organisation und unterschieden nach sieben Typen<sup>1</sup> stellt jede Schule eine eigene Welt dar, die nach Aussen sorgsam abgeschirmt wird und nach Innen ein Eigenleben führt. Ich sage das nicht polemisch, sondern als Vorsichtsregel. Schulen kann man wohl für bestimmte Anliegen gewinnen, aber sie hören auf kein Kommando und sind sehr einfallsreich, wie missliebige Projekte unterlaufen werden können. Die Politik unterschätzt immer, dass es sich um ein listiges System handelt, das etwas annimmt, nur um es zu unterlaufen.

Diese Welt der Schule wird vergleichsweise aufwändig verwaltet und ist paradoxerweise weitgehend autonom. Die Schulaufsicht ist schon im 19. Jahrhundert ein Beispiel für Selbstreferenz gewesen, und die Bildungsverwaltung in Deutschland ist traditionell schulfern. Sie baut wohl für die Praxis immer neue Rahmen, aber die sind gedacht nach der Logik von Erlassen, Stellenplänen und Stundentafeln. Die Frage Ihrer Tagung geht darüber hinaus, sie betrifft die „Zukunft des Thüringer Bildungswesens“ und stellt so die Systemfrage. In Deutschland werden Systemfragen der Bildung immer mit harten Dualismen diskutiert, die auf ein „entweder/oder“ verweisen. Es soll radikal zugehen und mittlere Lösungen sind schnell verdächtig.

Die säkulare Grundschule der Weimarer Republik war eine solche mittlere Lösung, die von den Kirchen ebenso erbittert bekämpft wurde wie von den Gymnasien oder den sozialistischen Lehrerverbänden. Alle wollten für sich das Optimum, aber vertraten das nicht als Interessenpolitik, sondern als einzig mögliche pädagogische Wahrheit. Die damit verbundenen Reflexe sind gut trainiert. Die Einführung einer Gesamtschule nach skandinavischem Vorbild kann sofort als „sozialistisch“ abgetan werden, die Verteidigung des Gymnasiums als „undemokratisch“ und Verstoss gegen das Gebot der Chancengleichheit, das selbst nicht mehr erläutert werden muss.

Meine Ausführungen bewegen sich auf der Linie mittlerer Lösungen. Ich werde drei verschiedene Aspekte des „Rahmens für die Bildung“ ansprechen. Zunächst thematisiere ich den Zusammenhang von Unterricht und Leistungsentwicklung und überlege, was „Fördern“ in einem System heisst, das auf die Abfolge von Lektionen ausgerichtet ist (1). In einem zweiten Schritt gehe ich auf Probleme der Qualitätssicherung ein und frage, wie Schulentwicklung dem Unterricht zugute kommen kann (2). Abschliessend stelle ich einige konkrete Beispiele für die mittleren Lösungen aus meinem Schweizer Umfeld vor und berühre ganz am Ende auch noch die „Systemfrage“ (3).

### 1. *Unterricht und Leistungsstand*

Eine zentrale Formel der heutigen bildungspolitischen Diskussion heisst „Fördern *und* Fordern.“ Betont wird das „und“, womit ein Kompromiss zwischen den politischen Lagern angezeigt werden soll. An sich ist die Formel trivial; man kann gar nicht anders unterrichten, als mit „Forderungen“ und Massnahmen zur „Förderung“. Jeder Unterricht „fördert“, die Frage ist, was er erreicht und nur erreichen kann, wenn man die Rahmenbedingungen in Betracht zieht. Dazu zählen auch die *Ressourcen* der Schülerinnen und Schüler, also nicht einfach die „Herkunft“, sondern die konkreten Fähigkeiten und Kenntnisse, die sich nicht

---

<sup>1</sup> Grundschule, Regelschule, Gymnasium, Gesamtschule, Förderschule, Kolleg und Berufsbildende Schulen. Angaben nach: <http://www.thueringen.de/de/tkm/aktuell/statistik/>

gleichsam automatisch aus der Schichtzugehörigkeit ableiten lassen (Jünger 2008). Wir sprechen über unterschiedliche Lernbiografien, die von der Ressourcennutzung vor Ort bestimmt werden.

Ein markantes 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). Das gilt nicht nur für Mathematik und Lesen, sondern auch für eine Lernvoraussetzung, die in den letzten Jahren wenig didaktische Beachtung fand, den Wortschatz, also die Menge und die Qualität der zur Verfügung stehen Wörter, die den Ausdruck und die Verstehensmöglichkeit wesentlich bestimmt. Der Wortschatz ist eine Rahmenbedingung für jeden Unterricht, wer hier zurückbleibt, erfährt eine Chancenminderung bereits in der ersten Klasse.

Der Abstand zwischen den leistungsstarken und den leistungsschwachen Schülern wird im Verlauf der Schulzeit eher grösser als geringer. 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 Schulkarriere und besonders auf die Gestaltung der Anfangserfahrungen, die heute dem Kindergarten überlassen ist und so ausserhalb der Schule stattfindet. Wir sind in Thüringen: Seit Fröbel sind das zwei Systeme und nicht eines.

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 hat, dass das Geschehen im Klassenzimmer ausgesprochen disparat ist. Wenn das so ist, dann hat die Bildungspolitik ein 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 nur im Blick auf die vorhandenen Ressourcen; 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 mit Füssen 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. 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. Dass sich Leistungsniveaus unterscheiden, kann allerdings auch die beste Förderpraxis nicht verhindern. Die Frage ist, wie schonend mit den Unterschieden umgegangen wird. 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 wird nur demonstriert, wie schwach sie tatsächlich sind; gefördert im Blick auf ihre Schwächen werden sie dadurch nicht. Wenn man das will, braucht man ein flexibleres System als eine Verschulung nach Klassen und Jahrgängen, denen man angehört oder die man zum eigenen Nachteil verlassen muss. Heute regiert ein starres System der Zuteilung und Aussonderung die Schulen, das nach dem ersten Entscheid kaum korrigierbar ist, ohne wirklich an die Leistungsentwicklung gebunden zu sein. Flexibilisierung wird die künftige Schulentwicklung weit mehr bestimmen, als es heute den Anschein hat, wobei auch gesagt werden muss, dass damit etwas anderes gemeint ist als auf dem deutschen Arbeitsmarkt. Dazu später mehr.

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 die Zuschreibung vor sich geht, ist nie untersucht worden, aber einen langsamen und gestuften Prozess darf man sich dabei 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 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 des bildungspolitischen Rahmens der Zukunft. Dafür werden in der Schweiz auch ökonomische Gründe geltend gemacht. Es ist viel teurer und wenig wirksam, die Defizite von Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu bearbeiten, statt so früh wie möglich in die Kompetenzentwicklung einzugreifen.

In Basel gibt es seit zehn Jahren ein Programm zur gezielten und verbindlichen Förderung schon vor der Schule. „Deutsch für Dreijährige“ heisst ein Projekt, in dem alle Kinder ein Jahr vor dem Kindergarten getestet werden sollen, über welche Sprachkenntnisse sie verfügen.<sup>2</sup> Kinder, die schlecht oder gar nicht Deutsch sprechen, erhalten einen Krippenplatz und können spielerisch die Sprache lernen, auf die es im Unterricht ankommt. Die Eltern werden zum Deutschlernen, sofern es nötig ist, einbezogen. Betreuungsangebote und gezielte Beratung der Familien gibt es auch für die Ein- bis Dreijährigen. Die Idee ist, so früh wie möglich dort zu fördern, wo es am wirksamsten ist und wo die geringsten Folgekosten entstehen.

Handicaps wie mangelnde Deutschkenntnisse dürfen nicht zu Aussonderungen führen, sondern müssen - so gut es geht - beseitigt werden. Wo das Herkunftsmilieu dafür nicht sorgt, müssen wie in Basel staatliche Massnahmen greifen. Nur so kommt man zu einigermaßen fairen Zugangschancen. Der Zugang ist die eine Seite, der Verlauf der Leistungsentwicklung die andere. Förderkulturen müssen im Alltag Schule in Anspruch genommen werden können und Teil des Unterrichts sein. 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 Fehler 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, wie hoch das Minimalergebnis für alle sein muss. In der Schweiz ist daher von *Mindeststandards* die Rede, deren Erreichen getestet wird. Ich komme auch darauf zurück.

---

<sup>2</sup> Projektbeginn ist 2011. Alle Eltern sind verpflichtet, am Test teilzunehmen.

Zunächst gehe ich auf die neue Reformsprache der „Bildungsstandards“ und der „Organisationsentwicklung“ ein, die gelegentlich mit politischen Heilsversprechen verknüpft und so überzogen gebraucht wird, dass das Anliegen leicht lächerlich wirkt. Die Idee der Standards ist nicht neu, sie wird in Deutschland aber auf eine eigentümliche Weise diskutiert, nämlich als „Regelstandards“, die durch Präzisierung der Lehrpläne erreicht werden soll. Der Ausdruck „Regelstandards“ meint nach wie vor, dass jeder Schüler und jede Schülerin alle Lernziele erreichen soll, was immer eine Illusion war, aber Lehrplantheoretiker noch nie beeindruckt hat.

Der heute vergessene amerikanische Pädagoge Frank McMurry,<sup>3</sup> der in Jena studiert hat und als Professor für Primarschulpädagogik am Teachers College der Columbia University tätig war, 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 Schülerinnen und Schüler, die heute in der Diskussion über Bildungsstandards leicht übersehen werden. McMurrays Postulat der Veränderung der Unterrichtskultur in Richtung Problemlösung und weg vom Stoffbezug bestimmt dagegen die heutige Didaktik, die allerdings oft sehr blass von „Lernenden“ spricht und auch keine konkreten Kinder und Jugendliche vor Augen hat.

Generell stärkt diese Diskussion über Bildungsstandards 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 Selbsttätigkeit 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

---

<sup>3</sup> 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).

haben, mit dem Kopf nicken. Wenn das reale Steuerungsprobleme sind, dann ist eine der wichtigen Fragen, ob die Entwicklung der Schulorganisation einen Einfluss hat auf die Verbesserung der Unterrichtskultur, also den Leistungen der Schüler zugute kommt. Der Ausgangspunkt für jede sinnvolle Organisationsentwicklung sind die *Probleme* der Schule und die Kernfrage lautet, welche Lösungsstrategien tauglich sind. Nur dann kann von Qualitätssicherung die Rede sein, wie ich in einem zweiten Schritt zeigen werde.

## 2. *Schulentwicklung und Qualitätssicherung*

Die öffentliche 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 in Berlin ist erklärbar und stellt kein Indiz dar 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.

Das Rückgrat des Unterrichts und eine entscheidende Rahmenbedingung 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.

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. 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 I 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.<sup>4</sup> Sie stellen nicht einfach einen Wert an sich dar, wie etwa die Rede von den „Potentialen“ der Schüler oder der Lehrer anzeigt. Der Wert der je vorhandenen Ressourcen zeigt sich erst im Gebrauch. „Lehren“ besteht aus verschiedenen Aktivitäten, die Schülerinnen und Schüler ins Stand 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).

Das ist in Gymnasien nicht anders als in Gesamtschulen und trifft auf Finnland wie auf die Schweiz zu. Entscheidend ist am Ende, welche Evidenz der Unterricht erzielt, und das setzt voraus, dass die Schüler gelernt haben, wie sie am Besten mit dem Angebot der Schule umgehen können.<sup>5</sup> Sie erhalten nicht einfach Chancen zugeteilt, sondern lernen die Ressourcennutzung, und dies unterschiedlich. 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 zu nehmen, 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 einfach dann aufgebaut, wenn 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“ Aufbau und Stabilisierung von

---

<sup>4</sup> „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).

<sup>5</sup> 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.

Interessen für schulische Lernfelder heisst, 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 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 im Sinne einer Flexibilisierung des Ressourceneinsatzes 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 Massstäbe 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, die bloss additive Ordnung und die fehlende Verknüpfung mit den Lehrmitteln.

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 zentralen Problemen der Schule. 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 gewordene Autoren darüber Gedanken machen, wie sich wohl ihre Jugendtorheiten vor vierzig Jahren auf das System ausgewirkt haben. Es ist beruhigend, dass die Schule gegenüber den Theorien der Lehrkräfte korrigierend wirkt, weil jeden Tag Probleme gelöst werden müssen.

### 3. Ein Bildungsrahmen jenseits von „konservativ“ und „progressiv“

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 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, wie die Grenzen der Formel „Fordern und Fördern“ zu bestimmen sind. Grenzen sind solche der Belastung. Man kann nicht einfach „neben“ dem Unterricht noch irgendwie fördern, wenn die bestehenden Belastungen bereits den Grenzwert markieren.

Der Kanton Zürich ist mein Arbeitsfeld, deshalb häufen sich die von dort kommenden Beispiele. Im Gespräch ist in Zürich<sup>6</sup> 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 und den normalen Urlaub. Die Arbeitsstunden werden mit einem Jahrespool erfasst, der für alle Lehrkräfte einer Schule gilt. 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. Dabei ist nicht die einzelne Lehrkraft gefordert, sondern die Schulleitung, die ein komplexes Managementproblem zu bearbeiten hat, das es so bisher nicht gab. Die Schulleitungen können ihren Zeitpool etwa so einsetzen, dass bestimmte Lehrkräfte weniger für den Unterricht und mehr für spezielle Formen der Förderung eingesetzt werden. Dann fördert nicht einfach „jede Lehrkraft“, sondern es stehen Zeit und Expertise für differenzierte Aufgaben zur Verfügung, die heute nicht bearbeitet werden können.

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.<sup>7</sup>

In einem Stellwerk werden Weichen gestellt. Analog dieser Metapher werden alle Schülerinnen und Schüler Mitte der 8. Klasse getestet, über welche Kompetenzen in zentralen Lernbereichen sie tatsächlich verfügen. Der Test ist die Grundlage für gezielte

<sup>6</sup> Die Vorlage ist in der Vernehmlassung, Resultate liegen noch nicht vor.

<sup>7</sup> <http://www.stellwerk.ch>

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 zeigte sich, dass neben dem Test vor allem die Standortgespräche bei den Lehrkräften auf grosse Zustimmung stossen (Kammermann/Sigrist/Kempert 2007).

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 neu 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 Kantonschule mit so guten Erfolgen entwickelt wurde, dass es nach einer mehrjährigen Versuchsphase jetzt fester Bestandteil des Curriculums ist.<sup>8</sup> 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.

Mit einem Passwort können die Eltern nicht nur den Lernstand verfolgen, sondern auch die Hausaufgaben einsehen. So etwas kann man mit den Augen von Michel Foucault lesen, nämlich als Verstärkung von „Überwachen und Strafen“<sup>9</sup>. Aber man kann auch die Vorteile sehen. Auf diesem Wege lassen sich auch Unterstützungssysteme kommunizieren und können die Eltern direkt angesprochen werden. Ein Zugriff der Lernstudios ist ausgeschlossen. Das grösste Problem bei diesem Verfahren ist die Belastung durch fortlaufend schlechte Nachrichten. Wenn die Eltern in die Förderpraxis eingebunden werden

<sup>8</sup> Beschluss des Bildungsrates des Kantons Zürich vom 25. Februar 2008.

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

sollen, dürfen die Lehrkräfte sie nicht als ihre natürlichen Feinde betrachten und müssen die Schulen lernen, nicht nur negative Botschaften zu kommunizieren.<sup>10</sup>

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 föderativem Eigensinn, der sich vor allem im Bildungsbereich zeigt. Das schliesst gemeinsame Strategien aber nicht aus. Der Kern der heutigen Bildungspolitik klingt in Deutschland wie die Quadratur des Kreises. In der Schweiz werden die Gymnasien nicht abgeschafft und gleichwohl Gesamtschulen eingeführt. Wie das in einem so bürgerlichen Land wie der Schweiz geht, werde ich abschliessend darstellen.

Der Hauptakteur ist die *Eidgenössische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren*, abgekürzt EDK. Die Konferenz hat am 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 sich um einen förmlichen Staatsvertrag, der ratifiziert werden muss. 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 und beträgt dann elf statt wie bisher neun Jahre. 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 I.

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 Tagesstrukturen und die bereits erwähnten, landesweit verbindlichen Mindeststandards. Die Einführung von Standards und Tests erfolgt ausdrücklich nicht in der Absicht, die Selektion zu verstärken, sondern im Gegenteil ein effektives Instrument für die *Förderung* zur

---

<sup>10</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.

Verfügung zu haben. Man kann nicht fördern ohne verlässliche Leistungsdaten. Tests 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 Schweizer Kantonen erreicht wurde (HarmoS 2004).

Für diese Lösung der strukturellen Veränderung des Schuleingangs 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 das kann nicht mit der „Besonderheit“ der Schulform begründet werden.

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.

Die Realisierung des Projekts 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.

### *Literatur*

- 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.
- Jünger, R.: Bildung für alle? Die schulischen Logiken von ressourcenprivilegierten und –nichtprivilegierten Kindern als Ursache der bestehenden Bildungsungleichheit. 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 9. Schuljahr an der Sekundarschule des Kantons Zürich. Schlussbericht zur zweiten Erhebung (April - Juni 2007). Vervielf. Ms. Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik 2007.
- 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. Yobnkers-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.: Gesamtschule in Deutschland. Eine historische Analyse und ein Ausweg aus dem Dilemma. Weinheim/Basel: Beltz Verlag 2006.

- 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.