

Jürgen Oelkers

## *Wie man Schulen entwickelt: Erfahrungen aus der Schweiz* <sup>\*)</sup>

Der Titel meines Vortrages verspricht „Erfahrungen aus der Schweiz“. Das ist eine gewagte Ankündigung, denn so etwas gibt es eigentlich gar nicht. Die Schweizerinnen und Schweizer sagen von sich selbst, sie seien eine „Willensnation“. Damit ist eine Form des Zusammenhalts gemeint, die nicht natürlich gegeben ist und so auch keinen gemeinsamen Erfahrungsraum kennt. Die natürliche Einheit der Schweiz ist der Kanton, dem man zugehört, und die Gemeinde, von der man das Bürgerrecht erhalten hat. Wer wie ich seit mehr als 21 Jahren in der Schweiz lebt und lehrt, jedoch kein Bürger geworden ist, bemerkt den Unterschied immer dann, wenn man die Heimatgemeinde angeben soll und dann sagen muss „von Deutschland“. Also, ich habe einen Wohnkanton, aber keinen Heimatkanton.

Die Schweiz besteht aus 26 Kantonen und Halbkantonen,<sup>1</sup> die in den letzten 150 Jahren alle ihr eigenes Schulsystem entwickelt haben. Wer in dieser Hinsicht auf „Schweizer Erfahrungen“ eingehen will, müsste 26 Varianten kennen, und dies sowohl im historischen Detail als auch in der aktuellen Fassung, was auch Schweizer überfordert. Am Beispiel gesagt: Was für Basel gilt, hat für den abtrünnigen Kanton Basel-Landschaft<sup>2</sup> keine Bedeutung; der jüngste Kanton Jura<sup>3</sup> war seinerzeit froh, das Regiment der Berner Herren auch im Schulbereich abgeschüttelt zu haben; und was die beiden Appenzell unterscheidet, ist historisch gewichtig,<sup>4</sup> jedoch von aussen kaum erkennbar. Man tut gut daran, will ich sagen, als Deutscher in der Schweiz auf die grossen Unterschiede zu achten und nicht Bundesländer mit Kantonen gleichzusetzen, nur weil beide Male von „Föderalismus“ die Rede ist.

Mein Vortrag scheint daher ein ziemlich hoffnungsloses Unterfangen zu sein. Retten könnte mich ein Vorgehen, das in der Schweiz sehr riskant wäre. Aber ich bin ja in Hildesheim. Hier könnte ich sagen, dass der Kanton Zürich seit jeher eine gewisse Führungsposition im Schweizer Bildungswesen eingenommen hat, mindestens in dem Sinne, dass Entwicklungsarbeit betrieben wurde, von der auch andere Kantone profitieren konnten. In der Schweiz würde diese Äusserung sofort den „Anti-Zürich-Reflex“ auslösen, eine der seltsamsten Erscheinungen, denen ich in meinem Leben je begegnet bin. Niemand bestreitet die Bedeutung des grössten Kantons der Schweiz, aber wer etwas Gutes über Zürich sagt, ist unmittelbar verdächtig, es mit der Schweiz nicht ernst zu meinen. Der Reflex ist historisch gut trainiert und jederzeit abrufbar.

Am Unverdächtigsten ist es daher, einfach von den Tatbeständen auszugehen und den anstössigen Ausdruck „Führung“ zu vermeiden. Seit Mitte der neunziger Jahre hat der Kanton

---

<sup>\*)</sup> Vortrag in der Robert-Bosch-Gesamtschule Hildesheim am 26. November 2008.

<sup>1</sup> „Halbkantone“ entstanden aus internen Trennungen. Sie sind ebenso souverän wie alle anderen.

<sup>2</sup> Der Kanton Basel-Landschaft sagte sich 1832 vom aristokratischen Basel los und ist seitdem selbständig.

<sup>3</sup> Der Kanton Jura trat 1979 der Eidgenossenschaft bei. Seit dem Wiener Kongress gehörte das Gebiet zum Kanton Bern.

<sup>4</sup> Der historische Kanton Appenzell gehörte der alten Eidgenossenschaft an. Er wurde 1597 aufgeteilt in Innerrhoden und Ausserrhoden. Grund war die Reformation, Innerrhoden blieb katholisch.

Zürich damit begonnen, sein Bildungssystem gründlich zu verändern, was von anderen Kantonen durchaus wahrgenommen und beobachtet wurde, natürlich ohne je einen Hegemon zu dulden. Man lernt aber trotzdem voneinander, wenngleich nicht linear und immer unter Beachtung der kantonalen Besonderheiten. Ich werde das ebenfalls beachten und eine Mischung anbieten, in der nicht allein Zürich vorkommt. So kann ich dann auch unbeschadet meinen Rückflug antreten.

Im Blick auf Zürich lässt sich festhalten:

- Die heutige Bildungsreform in Zürich reicht von der Lehrerbildung über das nicht-konfessionelle Schulfach „Religion und Kultur“ bis zum Aufbau einer Vorschule, die den Kindergarten und die Eingangsklasse der Primarschule fusionieren soll.<sup>5</sup>
- Viele dieser Vorhaben wurden aufwändig evaluiert,
- und die meisten Projekte sind durch Volksabstimmungen auch legitimiert worden.

Die verschiedenen Projekte in Zürich haben allgemeine Prämissen und Zielsetzungen für Veränderungen, die als grundlegend angesehen werden für die Qualitätsentwicklung im Bildungssystem. Ein komplexes System kann nur mit dem Zusammenspiel von Einzelprojekten verändert werden, also nie in toto, und es kann auch immer nur das vorhandene eigene System verändert und nicht ein fremdes kopiert werden. Das erklärt, warum in der Schweiz der PISA-Sieger Finnland kein Objekt der pädagogischen Sehnsucht geworden ist.

Hinter den Projekten in Zürich stehen sieben grundlegende Strategien:

1. Mehr Autonomie für die einzelne Schule bei grundlegend veränderter Schulaufsicht.
2. Aufbau von kompetenten und weisungsbefugten Schulleitungen.
3. Entwicklung neuer Instrumente zur externen und internen Schulevaluation.
4. Besondere Massnahmen zur Förderung von Kindern aus bildungsfernen Schichten.
5. Veränderung der „Unterrichtsschule“: Integration sozialpädagogischer und schulpsychologischer Dienste.
6. Individualisierung des Lehrens und Lernens.
7. Nutzung von Leistungstests für den Unterricht.

Diese Strategien sind nicht in Zürich erfunden worden, andere Kantone haben in etwa zeitgleich ähnliche Entwicklungen begonnen, nur sind die Versuche nicht so komplex angesetzt gewesen und liegen erheblich weniger Daten vor. Die Grundrichtung ist aber überall zu erkennen, weg von einer globalen Steuerung durch behördliche Vorgaben und hin zu einer autonomen Schule, die für das, was sie bewirkt oder auch nicht bewirkt, Verantwortung übernimmt (Busemann/Oelkers/Rosenbusch 2007).

Im Folgenden werde ich zunächst über zwei Zürcher Projekte berichten, die abgeschlossen sind und derzeit implementiert werden, den Aufbau von Schulleitungen einerseits, Verfahren der Evaluation andererseits (1). Dann gehe ich auf Erfahrungen mit Leistungstests näher ein, die durchaus nicht so apokalyptisch sind, wie manche deutsche

---

<sup>5</sup> Es handelt sich um die Zusammenfügung des zweijährigen Kindergartens mit der ersten Volksschulklasse. In anderen Kantonen ist von „Basisstufe“ die Rede, wobei auch andere Relationen vorkommen, etwa die Integration eines einjährigen Kindergartens mit den ersten beiden Schulklassen.

Kulturkritik annimmt, die das Ende der humanistischen Bildung vor sich sieht (2). Schliesslich thematisiere ich Ansätze der Unterrichtsreform, also begeben mich an die Hauptfront der Bildungsreform. Hier beschreibe ich sowohl Ansätze zur integrativen Förderung als auch Verfahren zur Individualisierung (3).

### 1. Schulleitungen und Schulevaluationen

Neuartige Formen der Schulleitung sind im Rahmen des Zürcher Reformprojekts „Teilautonome Volksschulen“, abgekürzt „TaV“, entwickelt worden. Dieses Projekt ist im Zuge der kantonalen Verwaltungsreform entstanden, die nach Grundsätzen des *New Public Management* konzipiert wurde.<sup>6</sup> Im Blick auf die Schulverhältnisse in Zürich müssen einige Besonderheiten beachtet werden:

- Mit „Volksschule“ wird in Zürich die gesamte obligatorische Schulzeit bezeichnet, die sich in die ungegliederte Primarschule (erste bis sechste Klasse) und die gegliederte Oberstufe (siebte bis neunte Klasse) aufteilt.
- Die Gliederung der Oberstufe umfasst verschiedene Niveaus.
- Der Übertritt in das Gymnasium erfolgt entweder nach der sechsten<sup>7</sup> oder nach der achten Klasse.
- Daher gibt es sechsjährige Lang- und vierjährige Kurzgymnasien. Achtjährige Gymnasien wie in Deutschland oder in Österreich werden nicht geführt.

Die weitaus meisten Kinder besuchen die Volksschule und machen hier einen Abschluss. Die Abiturientenquote liegt bei 19 Prozent, 80 Prozent eines Jahrgangs beginnen Berufslehren. Der Anteil der Schüler auf Privatschulen liegt unter fünf Prozent, in der Primarschule bei knapp zwei Prozent. Der Ausländeranteil beträgt durchschnittlich etwa 25% pro Jahrgangsstufe, ausgenommen, ähnlich wie in Deutschland, die Sonderklassen.<sup>8</sup> Dabei können je nach örtlicher Situation starke Unterschiede auftreten. Es gibt im Kanton Zürich keine einheitlichen Schulverhältnisse. Die Finanzkraft der Gemeinden ist unterschiedlich, also sind auch die Budgets für die Schulen unterschiedlich.<sup>9</sup> Gleichwohl ist Entwicklung möglich, wie sich zunächst an der Etablierung neuartiger Formen der Schulleitung zeigen lässt.

„Teilautonome Volksschulen“ und so neue Schulleitungen sind nicht qua Dekret eingeführt, sondern mit erheblichem Aufwand entwickelt worden. Das zu erwähnen ist wichtig, weil Qualitätssicherung vor allem von der Entwicklungsarbeit abhängt (Oelkers/Reusser 2008).

---

<sup>6</sup> Das Kürzel dieser Reform heisst *wif!* und steht für „Wirkungsorientierte Führung der Verwaltung des Kantons Zürich“. Die Grundsätze und Verfahren dieser Reform sind in einem Gesetz geregelt, das vom Zürcher Souverän am 1. Dezember 1996 angenommen wurde. Den Leitlinien und Regelungen dieser Reform sind auch die Schulen und Hochschulen des Kantons unterworfen, entschieden qua Volksabstimmung durch den Souverän, der zuvor schon das Berufsbeamtentum abgeschafft hatte. Die weitgehende Verwaltungsreform, die auf Flexibilisierung, Zielsteuerung, Leistungsbeurteilung und fortlaufende Evaluation der Qualität setzt, war die Voraussetzung dafür, die Schulorganisation ähnlich weitgehend zu verändern.

<sup>7</sup> Der Übertritt erfolgt dann in das so genannte „Untergymnasium“, das zwei Schuljahre dauert. Daran schliesst sich das vierjährige Gymnasium an, das zur Maturität führt. Nicht alle Gymnasien führen auch Untergymnasien, im Kanton Zürich sind es 11 von 21.

<sup>8</sup> Hier liegt der Ausländeranteil bei 58% (Daten nach: Die Schulen im Kanton Zürich 2002).

<sup>9</sup> Die Unterschiede werden durch den kantonalen Finanzausgleich nicht aufgehoben.

- Die Teilnahme an dem Versuch war freiwillig, die Projektzeit betrug für die einzelnen Schulen je drei Jahre, die ersten Schulen haben im Jahre 2000 die Arbeit abgeschlossen.
- Bis Mitte des Jahres 2004 nahmen 70 Gemeinden sowie die Städte Zürich und Winterthur am Versuch teil, insgesamt mit rund 200 eigenständigen Schuleinheiten aus dem Bereich Volksschule und Kindergarten.<sup>10</sup>

Das Projekt ist Ende des Jahres 2004 abgeschlossen worden und stellte die Basis eines neuen Volksschulgesetzes dar, über das im Juni 2005 abgestimmt wurde. Das Gesetz ist mit über 70% Ja-Stimmen angenommen worden, nachdem die erste Vorlage vor knapp drei Jahren gescheitert war. Es lohnt sich also, wenn die Politik sich selbst korrigieren kann.

Die Zürcher „teilautonomen Volksschulen“ basieren auf der Idee der Flexibilisierung und der Verlagerung der Verantwortung in die Handlungseinheit vor Ort, deren Leitung besondere Kompetenzen erhält. Im Verlaufe der Entwicklung „teilautonomer Volksschulen“ sind zum Teil sehr weitgehende Veränderungen erreicht worden, mit denen die Schulleitungen vor Ort gestärkt wurden. Sie erhalten Macht und Kompetenz, also sind nicht länger lediglich ein besonders belastetes Mitglied des Kollegiums, das anderen nichts zu sagen hat. Hier liegt der heikle Punkt der Reform, aber auch eine Erfolgsbedingung für das Projekt der externen Evaluation.

- Mit Fortgang des TaV-Projekts sind die neuen Leitungen zunehmend mehr als zentrales Element der Schulentwicklung etabliert worden.
- Sie lösen die alten „Hausvorstände“ der Volksschulen ab, die ohne besondere Befugnisse auskommen mussten und wesentlich nur mit Verwaltungsarbeit beschäftigt waren.
- Die Akzeptanz des neuen Systems bei der Lehrerschaft in den Versuchsschulen ist insgesamt positiv, die Anfangsschwierigkeiten konnten überwunden werden,
- keine der mehr als 200 Versuchsschulen ist aus dem Projekt ausgeschieden und keine ist nach dem Versuch zum alten System zurückgekehrt, was möglich gewesen wäre.

Die Effekte des Versuchs zeigen sich in den einzelnen Schulen, also nicht lediglich in den Evaluationsberichten. Man erkennt auch, dass nichts wirklich verordnet werden kann und die Reform die Zustimmung der Lehrkräfte finden muss. Sie müssen Nutzen in dem sehen, was sich ändert.

Mit dem neuen Gesetz von 2005 mussten alle Schulen Leitungen einführen. Erst jetzt, in der Generalisierung des Versuchs, traten grössere Probleme auf. Die Schulen, die sich nicht an dem Versuch beteiligt hatten, waren auf diesen Schritt nicht vorbereitet.

- Sie reagierten teilweise wie auf einen Kulturschock, weil plötzlich Leitung vorhanden war und die Daten offen gelegt werden mussten.
- Auch Zielvereinbarungen waren für viele der unvorbereiteten Schulen Neuland, das manche lieber nicht betreten hätten.
- Und externe Evaluationen stiessen zum Teil auf heftigen Widerstand.

---

<sup>10</sup> 1997 nahmen 22 Schulen am Versuch teil, 1998 29 weitere, 1999 39 weitere, 2000 23 weitere, 2001 40 weitere und 2002 45 weitere. Bis 2004 war ein Drittel aller Schulklassen des Kantons Zürich am Versuch beteiligt.

- Interessant ist, dass sich Abwarten offenbar nicht auszahlt, wenn erst einmal eine Entwicklungsdynamik in Gang gesetzt ist.

Will man die Erfahrungen nicht nur im Kanton Zürich in einem Grundsatz zusammenfassen, so lautet dieser:

- Mehr Autonomie für die einzelne Schule ist eine zentrale Voraussetzung für die weitere Entwicklung,
- aber mehr Autonomie verlangt im Gegenzug mehr Leitung und andere Formen von Kontrolle.

Das Wort „Evaluation“ hören die Lehrkräfte dann nicht gerne, wenn es mit dem Zusatz „extern“ verbunden ist. Das klingt nach Kontrolle und genauer: nach Kontrollverlust. Was deutsche Lehrkräfte am meisten erstaunt, wenn sie Schweizer Primarschulen besuchen, ist der Tatbestand, dass Eltern und Behördenvertreter „unangemeldet“ und so irgendwie ungeordnet den Unterricht besuchen können und das auch tatsächlich machen. Externe Evaluationen sind natürlich immer angemeldet, aber sie basieren auf einem vergleichbaren Transparenzprinzip. Es ist keine Bedrohung, sondern gehört zur Professionalität von Lehrkräften, sich in die Karten schauen zu lassen.

Externe Evaluationen sind datenbasierte Rückmeldungen über die erreichte Qualität und die örtliche Problemsituation, die von der Schule für ihre weitere Entwicklung genutzt werden sollen. Solche Evaluationen stellen eine weitgehende Veränderung der Schulaufsicht dar, die in ihrer Grundform aus dem 19. Jahrhundert stammt und die nicht zufällig „Inspektorat“ hiess. Ein Inspektor<sup>11</sup> überwacht, aber entwickelt nicht; das neue Problem ist, wie Kontrolle und Entwicklung zusammengebracht werden können. „Kontrolle“ ist nicht wörtlich zu nehmen, es geht nicht um Kommissare, die in die Schule kommen, sondern um Experten, die über einen kritischen Blick verfügen, der der Schule weiterhilft.

Das zweite Zürcher Projekt hiess während der Versuchszeit „Neue Schulaufsicht“. Der Name wurde nicht zufällig gewählt. Die neue Schulaufsicht sollte eine zweite Ebene im Milizsystem ersetzen, nämlich die Bezirksschulpflege, die eine Art Appellationsinstanz für die Lehrkräfte darstellte und inzwischen tatsächlich abgeschafft ist, gegen zum Teil erhebliche Widerstände. Entscheidend war, dass bei der Abstimmung über das entsprechende Gesetz eine überzeugende Alternative zur Verfügung stand. Heute werden im Kanton Zürich sämtliche Schulen einer externen Evaluation unterworfen, die alle vier Jahre stattfindet und die von der neu eingerichteten kantonalen „Fachstelle für Schulbeurteilung“ durchgeführt wird.<sup>12</sup>

Die externe Evaluation ist fester Bestandteil der professionellen Qualitätssicherung. Wiederum liegen jahrelange Erfahrungen vor, ebenfalls mit Schulen, die sich freiwillig gemeldet hatten. Mit dem Gesetz mussten die abwartenden Schulen nachvollziehen, was die anderen bereits hinter sich hatten, und dies nicht mehr unter Versuchsbedingungen.

- Die Reaktionen auf die externen Evaluationen waren zum Teil heftig,
- das Verfahren wurde angezweifelt,
- die Fairness der Beurteilung

---

<sup>11</sup> Das lateinische Verb *inspicere* bezieht sich auf „hineinsehen“, „mustern“ oder „untersuchen“, also auf ein Objekt oder eine Situation, die selbst passiv gelassen werden.

<sup>12</sup> <http://www.bildungsdirektion.zh.ch/internet/bi/fsb/de/home.html>

- und immer auch der ganze Sinn der Steuerung durch periodische Rückmeldungen, aus denen Verpflichtungen erwachsen.

Das Verfahren der externen Evaluation versteht *Schulaufsicht* als Teil der *Schulentwicklung*. Die Daten der Evaluation beschreiben Stärken und Schwächen, sie dienen der weiteren Entwicklung der Schulen und werden in Zielvereinbarungen umgesetzt. Dieses Konzept verlangt drei hauptsächliche Akteure, nämlich Evaluationsteams, die Schulpflege in den Gemeinden und die Schulleitung. Mit „Hausvorständen“ alter Art wäre das Konzept nicht durchsetzbar. Nur mit Schulleitungen neuer Art lässt sich eine längerfristige Entwicklung auf der Basis von Zielsteuerungen erreichen, die verantwortlich umgesetzt werden müssen, also nicht lediglich einen stillschweigenden kollegialen Konsens voraussetzen.

Das Modell der „neuen Schulaufsicht“ im Kanton Zürich ist seit 1999 mit über siebzig Schulen ausprobiert worden. Mit diesen Erfahrungen wurde das Konzept erprobt und validiert. Auch das Kernteam ist aus der Entwicklungsarbeit entstanden. Ohne diesen jahrelangen Vorlauf wäre es nicht möglich gewesen, externe Evaluationen, die politisch verdächtig waren und den Widerstand vieler Lehrkräfte gegen sich hatten, durchzusetzen. Möglich war das, weil ein örtlich angepasstes Verfahren zur Verfügung stand. Die heutige Fachstelle<sup>13</sup> führt standardisierte Evaluationen durch, die von den Schulen nach Abstimmung mit den Schulpflegern in Auftrag gegeben werden. Die externe Evaluation setzt eine Selbstevaluation der Schule voraus und wird von den Teams der Fachstelle durchgeführt.

Das Verfahren und seine Rahmenbedingungen lassen sich allgemein so beschreiben:

- Die Teams der Fachstelle sind unabhängig, sie arbeiten im Auftrag der Behörde, aber folgen keinen Weisungen.
- Die Evaluationen werden mit höchstmöglicher Transparenz der Kriterien und Verfahren durchgeführt, die vorher offen gelegt werden.<sup>14</sup>
- Die Schulen erstellen Selbstevaluationsberichte, die Evaluationsteams besuchen die Schulen, erheben Daten und legen ihrerseits Berichte vor, die die Grundlage sind für das weitere Vorgehen.
- Die Evaluationsberichte werden im Kollegium sowie mit den Eltern und Schülern ziel- und entwicklungsbezogen diskutiert.
- Schulleitung und Schulpflege vereinbaren auf dieser Basis die Entwicklungsziele und besondere Massnahmen für den nächsten Berichtszeitraum.

Die „Neue Schulaufsicht“ ist seinerzeit evaluiert worden. Die damaligen Daten zeigten, dass ein solches Verfahren auf Zustimmung bei den Schulen stösst, die sich ernst genommen fühlen und die erfahren, dass und wie sie von den ursprünglich gefürchteten externen Evaluationen profitieren. Die Schulen befürworteten das Projekt und stuften es als Qualitätsgewinn ein. Die Verfahren der Datenerhebung wurden als zweckmässig eingeschätzt und die Ergebnisse erhielten hohe Glaubwürdigkeit. Schwierigkeiten bereitete die genaue Festlegung der Folgen, die Evaluationsberichte waren nicht in jedem Falle Grundlage für

---

<sup>13</sup> Die „Fachstelle für Schulbeurteilung“ hat im Schuljahr 2006/2007 ihre Arbeit aufgenommen. In diesem Schuljahr wurden 42 Schulen evaluiert, das war etwa die Hälfte der Zahl, die für den Vollausbau vorgesehen ist. Im noch laufenden Schuljahr 2007/2008 werden 90 Schulen evaluiert. Zu Beginn des Jahres 2008 waren 26 Fachpersonen für Schulevaluation tätig, 12 weitere werden im Verlaufe des Jahres rekrutiert. Das Curriculum aller Fachpersonen ist im Internet zugänglich, die besuchten Schulen wissen also, wer zu ihnen kommt. Vgl. <http://www.fsb.zh.ch>

<sup>14</sup> Für diesen Zweck liegt ein eigenes Handbuch vor (Verfahrensschritte 2001).

wirksame Zielvereinbarungen und so für eine gezielte Entwicklungspolitik der einzelnen Schule. Ein Manko war auch, dass der Unterricht vor allem aus Zeitgründen zu wenig berücksichtigt wird (Binder/Trachsler 2002).

- Die Evaluationsteams setzen sich aus Fachpersonen zusammen, die sämtlich über Lehrpatente und Schulerfahrung verfügen müssen, anders würden sie im Feld nicht akzeptiert.
- Man kann Evaluationsaufträge nicht einfach auf Evaluationsbüros übertragen, sondern muss sehr sorgfältig auf die Nähe zum Berufsfeld achten, weil sonst sofort eine Glaubwürdigkeitslücke entsteht.
- Schulen sollten von Lehrkräften evaluiert werden, wenngleich solchen, die auch über weitergehende Berufserfahrungen verfügen und die kompetent sind für das Evaluationsgeschäft.

Wenn Schulen lernen sollen, ihre Karten offen zu legen und sich so transparent wie möglich darzustellen, müssen sie feldspezifische Kompetenz voraussetzen. Das gilt auch umgekehrt, die Akzeptanz der Daten und Aussagen von Evaluationen ist umso höher, je mehr die Lehrkräfte den Eindruck erhalten, die Evaluatoren verstehen etwas von der Sache des Unterrichtens und des Schulehaltens. Man kann also nicht mit einem Consulting-Büro Schulen evaluieren. Und die Kriterien müssen so klar wie möglich vorher festliegen.<sup>15</sup>

Die externen Evaluationen haben auch einen Binnenaspekt. Projekte der externen Evaluation sind abhängig von ihrer eigenen Entwicklung, sie lernen mit Aufbau und Fortgang der eigenen Praxis. Die Evaluationsteams müssen ein Sensorium für Aufgabe und Feld herausbilden, das zu einer spezifischen Kompetenz wird. Vergleicht man die Evaluationsberichte, die während der Erprobungsphase von 1999 bis 2004 verfasst wurden, dann lässt sich feststellen, dass erst allmählich die Sprache gefunden wurde, Stärken und Schwächen einer Schule so herauszuarbeiten, dass die Darstellung gleichermassen akzeptabel *und* wirksam ist. Die Sprache muss deutlich genug sein, dass die Schwächen nicht verdrängt werden, ohne die evaluierte Schule vor den Kopf zu stossen.

Die Berichte sind letztlich Aufforderungen zur innerschulischen Auseinandersetzung, an deren Ende Zielvereinbarungen stehen. Ziele sind solange lediglich semantische Formeln, wie nicht klar ist, worauf sie sich beziehen. Die Berichte der Evaluationsteams bieten neue Zugänge zur Schulentwicklung, die mit den Beteiligten so kommuniziert werden müssen, dass sie aussichtsreich erscheinen. Auch hier kommt sehr viel auf die Schulleitung an, die für die Übersetzung der Daten und Befunde aus der Evaluation in die konkrete Entwicklungsarbeit der Schule sorgen muss.

Wenn der Bericht einfach stehen bleibt oder, wie man in der Schweiz sagt, „schubladiert“ wird, hat niemand etwas davon. Auf der anderen Seite müssen Schulen nach der Evaluation handeln können, was etwa die Fort- und Weiterbildung auf eine neue Basis stellen würde. Sie muss „on demand“ Angebote bereitstellen, die die Schulen je nach ihren Bedürfnissen abrufen können. Damit hat die externe Evaluation auch Ausbildungsfolgen oder Konsequenzen für die Personalentwicklung. Die Erfahrung zeigt, dass besonders die klare Benennung von Schwächen unmittelbar Handlungsbedarf nach sich zieht. Dieser Impuls muss genutzt werden.

---

<sup>15</sup> Auch dafür gibt es ein Handbuch (Handbuch Schulqualität 2005).

Ist das der Fall, sind Evaluationsberichte und Leistungsvereinbarungen eine der wenigen unmittelbar wirksamen Massnahmen zur Schulentwicklung, die es gibt. Eine andere Frage ist, ob das für Leistungstests auch gesagt werden kann. Bislang scheinen sie nur einen Effekt gehabt zu haben, die Anstimmung einer bildungspolitischen Kakophonie in jedem PISA-Jahr. Besonders beliebt scheint dieses Konzert zu sein, weil es nicht lösungsorientiert geführt werden muss und daher sehr schrill sein kann. Aber lassen sich Tests zu etwas anderem gebrauchen als zum Nachweis, dass sich auch das Bundesland Bremen verbessern kann? Diese Frage wird mich in einem zweiten Schritt beschäftigen.

## 2. Leistungstests und Unterricht

Ein Schlüsselproblem der heutigen Reformdiskussion bezieht sich auf die Frage, ob Bildungsstandards wirklich ein Mittel sind, die Schulentwicklung voranzubringen. Standards werden bekanntlich als konkrete Zielgrössen und verbindliche Leistungserwartungen kommuniziert und machen allein dadurch Eindruck. „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 ruhig als Machbarkeitsillusion verstanden werden. Umso wichtiger ist dann die Frage, was die Bildungsstandards zur Schulentwicklung beitragen, wenn sie zunächst einmal nur auf dem Papier vorhanden sind.

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 welche Massnahmen sie damit verbinden. Es gibt inzwischen einige Studien, die auf eine aktive Nutzung schliessen lassen, sofern sich damit für die Lehrkräfte 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, die es möglicherweise besser machen, kann ein starker Lernanreiz sein, sofern sich damit keine negativen Folgen verbinden.

Empirische Daten liegen etwa über den Test „Stellwerk“ vor, der im Kanton St. Gallen entwickelt wurde und inzwischen auch im Kanton Zürich eingesetzt wird, was einer Anerkennung gleichkommt, dass andere schneller auf gute Ideen kommen können. In einem Stellwerk werden die Weichen gestellt. Im Sinne dieser Metapher werden in vielen Kantonen der Schweiz die 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. Auch wenn es anstössig klingt, man sollte sich keine Illusionen machen, dass Mitte der achten Klasse alle Schülerinnen und Schüler einen Lernstand erreicht haben, der sie für Lehrstellen oder weiterführende Schulen qualifiziert. Der einzig wirksame Weg ist dann die gezielte Nachbesserung.

- Für diesen Zweck wird im Kanton Zürich das neunte Schuljahr grundlegend 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 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. Das ist eine konkrete Förderung am richtigen Ort, was auch in anderer Hinsicht gilt.

Guter Unterricht nutzt den Schülern, der Schule und den Lehrkräften. Ihre Berufszufriedenheit steigt mit dem Erfolg im Kerngeschäft. Unterricht ist aber nicht einfach ihre persönliche Angelegenheit, er lässt sich evaluieren. Erst dann kann wirklich von „Qualität“ gesprochen werden, und erst dann ist guter Unterricht das Markenzeichen der Schule. Die Güte des Unterrichts kann nicht lediglich auf Selbstbeschreibungen oder gutnachbarlichen Beobachtungen basieren, sondern verlangt auch externe Daten. In Zukunft werden das Daten aus Leistungstests und Schulevaluationen sein. Zur Unterrichtsqualität gehört dann auch, dass die Lehrkräfte wissen, wie sie produktiv mit den Daten umgehen können.

Diese Frage ist in einem Projekt untersucht worden, das den Titel „Check Five“ trägt (Tresch 2007). So wird ein vergleichender Leistungstest im Kanton Aargau genannt, der im fünften Schuljahr der Primarschule durchgeführt wurde. Das Projekt ist vom Grosse Rat des Kantons in Auftrag gegeben worden und hat den Zweck, ein Instrument zu entwickeln, mit dem sich die Ergebnisse von Evaluationsstudien an die Lehrkräfte rückvermitteln lassen. Wenn schulische Leistungstests auch einen praktischen und nicht bloss einen politischen oder wissenschaftlichen Wert haben sollen, dann ist die Frage unausweichlich, was die Lehrkräfte mit solchen Daten anfangen können. „Check Five“ sollte darauf eine mögliche Antwort geben.

Der Test betraf vier Dimensionen, nämlich

- Mathematik,
- Deutsch,
- kooperatives Problemlösen
- und selbstreguliertes Lernen.

Die Lehrkräfte wurden vor Durchführung des Tests befragt, mit welchen Einstellungen und Erwartungen sie an das Projekt herangehen, für das sie sich freiwillig gemeldet haben.

Jede einzelne Lehrkraft erhielt zwei Monate nach dem Test eine Rückmeldung, die zeigt, wie ihre Klasse im Vergleich zum Gesamtergebnis abgeschnitten hat. Die Ergebnisse mussten mit den Schülern in einer frei gewählten Form kommuniziert werden. Dabei konnten die Lehrkräfte auch die Eltern einbeziehen. Nach der Rückmeldung der Ergebnisse erfolgten noch zwei weitere Befragungen, die die Umsetzung erhoben.

Sie hatten vier hauptsächliche Ziele:

- Wie gehen die Lehrkräfte mit den Daten ihrer Klasse um, zumal dann, wenn sie nicht gut sind?
- Wie analysieren sie die Ursachen?
- Wie reflektieren sie die Qualität ihres Unterrichts im Lichte der Daten?
- Und welche Massnahmen ergreifen sie zur Verbesserung der Qualität?

Das Projekt ist inzwischen abgeschlossen und die Ergebnisse liegen vor. Zentral sind die Leistungsunterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern, aber auch zwischen den einzelnen Klassen.

- Ein Teil der Schüler konnte nahezu alle Mathematikaufgaben richtig lösen, ein anderer Teil löste nur zwischen 10 und 20 Prozent der Aufgaben richtig.
- Zwischen den Klassen waren die Unterschiede am grössten in den Bereichen Grammatik und Arithmetik, also klar strukturierten Lernfeldern, die offenbar höchst verschieden unterrichtet werden.
- Weitaus geringer waren die Unterschiede im Textverständnis, auch weil das nicht nur im Deutschunterricht abverlangt wird.
- Die Unterschiede lassen sich nicht mit der sozialen Herkunft erklären,<sup>16</sup> sondern sind hausgemacht.

Die Lehrkräfte waren umso mehr aufgefordert zu reagieren. Die Studie zeigt, dass die Testergebnisse mit den Eltern sowie den Schülerinnen und Schülern zum Teil aufwändig kommuniziert wurden. Die Lehrkräfte geben an, mit den Ergebnissen die fachlichen Leistungen ihrer Schüler besser einschätzen zu können. Sie ergänzen damit das klasseninterne Bezugssystem und kommen zu objektiveren Bewertungen. Hunderte von Massnahmen zur Verbesserung des Unterrichts wurden vorgelegt, von denen mehr als die Hälfte im Berichtszeitraum auch umgesetzt wurden. 131 der 140 befragten Lehrpersonen würden ein zweites Mal an einem solchen Test teilnehmen. Die Akzeptanz von Leistungstests steigt mit der positiven Erfahrung der Verwendbarkeit der Resultate.

---

<sup>16</sup> Die Segregation der Schülerpopulation nach bildungsrelevanten Merkmalen im Kanton Aarau ist weit geringer als etwa im Kanton Zürich.

Akademische Vorbehalte teilen die Lehrkräfte nicht. Sie nutzen die Resultate, unterstützt durch eine Handreichung der zuständigen Behörde mit Ergebnissen von Leistungstests (Departement Bildung, Kultur und Sport 2005). Das Verfahren stösst auf hohe Zustimmung auch bei den Eltern und den Schülern, was durch andere Studien bestätigt wird. Objektivierte, transparente Verfahren der Leistungsmessung sind so keine Horrorerfahrungen, sondern wirksame Instrumente, sofern sich die Daten ins Feld rückübersetzen lassen und die Lehrkräfte erreichen. Sie erwiesen sich als ausgesprochen erfindungsreich im Umgang mit diesen neuen Instrumenten.

Die Bedingung für diesen pragmatischen Konsens ist, dass die Ergebnisse von Leistungstests nicht zur schulischen Selektion eingesetzt werden. Sie dienen der Verbesserung der Förderpraxis und so der Entwicklung der Unterrichtskultur. Diese Frage wird mich abschliessend beschäftigen: Wie kann es gelingen, den Lernstand der Schülerinnen und Schüler anzuheben, ohne bestimmte Gruppen von Anfang an auszuschliessen? Diese Frage lässt sich nicht mit Appellen beantworten, sondern verlangt eine Steuerung durch gute Beispiele und die Möglichkeit, darauf einzutreten.

### 3. *Fördern und Individualisieren*

„Stellwerk“ war eine Bestimmung des Lernstandes am Ende der Schulzeit, mit „Check Five“ wurde das in der Mitte versucht, aber auch am Anfang der Bildung ist weit mehr möglich, als heute geschieht. In der Stadt Basel gibt es seit zehn Jahren ein Programm zur gezielten und verbindlichen Förderung schon vor der Schule. „Deutsch für Dreijährige“ heisst ein künftiges Projekt, in dem alle Kinder ein Jahr vor dem Kindergarten getestet werden sollen, über welche Sprachkenntnisse sie verfügen.<sup>17</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. Wenn das Herkunftsmilieu dafür nicht sorgt, müssen wie in Basel staatliche Massnahmen greifen. Nur so kommt man zu einigermassen fairen Zugangschancen. Im Kanton Zürich gibt es ein Programm, das unter dem Namen „Quims“ bekannt geworden ist und auch in den deutschen Medien diskutiert wurde.

- Das Kürzel steht für *Qualität in multikulturellen Schulen* und wird vom Kanton finanziert.
- Schulen mit einem hohen Anteil an Fremdsprachigen erhalten zusätzliche Mittel,<sup>18</sup> mit denen das Sprachenlernen sowie die soziale Integration gefördert werden.
- Das Sprachenlernen betrifft qualifizierten Unterricht in Deutsch als Zweitsprache sowie eine Kooperation der Schule mit den Kursen für heimatliche Sprache und Kultur, die von vielen Gemeinden angeboten werden.

<sup>17</sup> Projektbeginn ist 2011. Alle Eltern sind verpflichtet, am Test teilzunehmen.

<sup>18</sup> Zwischen 30.000 und 60.000 Franken pro Jahr je nach Grösse der Schule und Belastungsfaktoren.

- Die Schulen verstärken die individuelle Lernunterstützung und können auch Kurse zur Förderung der sozialen Integration anbieten, etwa für Eltern fremdsprachiger Kinder.

Neue Schulen werden in das Quims-Programm eingeführt. Sie durchlaufen zwei Einführungsjahre, führen Weiterbildungen durch und machen Standortbestimmungen. Die Erfahrungen der bereits länger im Projekt tätigen Schulen sind auf einer Homepage<sup>19</sup> zugänglich. Der Zweck des gesamten Programms ist darauf ausgerichtet, Schulerfolg auch dort zu ermöglichen, wo er zunächst ausgeschlossen wurde. Dazu ist der Erwerb der Unterrichtssprache zentral, der Erfolg setzt aktive Elternarbeit voraus. Wenn ein Programmschwerpunkt die Leseförderung ist, dann werden dafür gezielt Veranstaltungen für Eltern angeboten, auch für fremdsprachige. Die Weiterbildung betrifft also nicht nur die Lehrkräfte. Die Eltern werden nicht „erzogen“, sondern in einem sinnvollen Ausmass an der Arbeit der Schule beteiligt.

Davon zu unterscheiden sind Massnahmen gegen die Aussonderung während der Schulzeit. 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 entgegengewirkt werden kann,
- was dabei an Einstellungen geändert werden muss
- und welche strukturellen Probleme sich damit verbinden.

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 heutigen 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 einen Trend hin zu einer flexibleren Schulorganisation. Bis 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. Das lässt sich wiederum an einem Schweizer Beispiel zeigen.

In meinem Wohnkanton Thurgau - „Heimatkanton“ darf ich wie gesagt mangels Bürgerrecht nicht sagen - wurde mit Beginn des Schuljahres 2008/2009 das Modell einer durchlässigen Sekundarschule eingeführt. Beschlossen wurde das vom Grossen Rat des

---

<sup>19</sup> <http://www.quims.ch>

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.
- 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 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 von Anfang an diskriminierende Einstufung in die frühere Realschule wird dadurch vermieden. Umstufungen in Niveaus sind je nach Leistung möglich, Umstufungsprüfungen gibt es aber nicht. Dagegen gibt es Eingangsprüfungen beim Übertritt von der Primar- in die Sekundarschule, wie das in der Schweiz überall üblich ist (Rüegg o.J.).

Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten werden nicht mehr wie bisher fast automatisch in eine so genannte „Kleinklasse“ verwiesen, sondern erhalten neben dem Regelunterricht eine heilpädagogische Unterstützung. Das Problem und seine Bearbeitung wird also nicht externalisiert, sondern in der Schule belassen. Das Gleiche gilt für besondere Begabungen. Die Kleinklassen werden nicht aufgelöst, ihre Zahl aber soll deutlich reduziert werden. Zudem werden jahrgangübergreifende 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.

Ähnliche Modelle kommen inzwischen auch in anderen Kantonen wie Schaffhausen zur Anwendung. Sie zeigen eine identische Grundidee:

- Nach Innen wie Aussen flexible Modelle ohne starre Zuweisungen sind geeignet, mit den Problemen der Zukunft fertig zu werden.
- Eine integrative Sonderschulung ist soweit wie möglich als Teil der Regelschule anzusehen.
- Nur so kommt es zu keiner Chancenminderung einfach durch Aussonderung.

Dabei ist es richtig, von den „besonderen Bildungsbedürfnissen“ der Lernenden und nicht von ihren 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 noch weitergehendes 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. Das kantonale Konzept für die Sonderschulung von 2008 versteht die integrative Sonderschulung als Teil der Regelschule; wenn es Spezialklassen gibt, dann soweit wie 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 Kräfte, die auch heute schon zur Förderung eingesetzt werden.

Gemäss dem Modell der Stadt Luzern wird es in Zukunft so genannte „Förderteams“ geben. Mit ihnen lässt sich genauer beschreiben, wie konkret die Organisation des Förderns in Zukunft 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.
- Ihre Arbeit wird gezielt unterstützt von der Schulsozialarbeit, der Schulpsychologie, Diensten wie Logopädie oder Psychomotorik sowie allen sonstigen Beratungsstellen (ebd., 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 Räume 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 als Ziel angenommen wird. Die Niveaus

können je nach Leistung wechseln und jeder kann Ziele erreichen, erst dann bleibt niemand zurück.<sup>20</sup>

Bewegung in dieser Hinsicht gibt es auch an ganz anderer Stelle, nämlich mit Versuchen, den Unterricht teilweise oder komplett auf „blended-learning“ umzustellen. Dieser Trend hin zum selbstorganisierten Lernen nach eigenem Tempo hat an Privatschulen begonnen und inzwischen auch die öffentlichen Schulen erreicht. Bestimmte Schulen etwa im Kanton Thurgau haben ihr Programm schon sehr weitgehend auf elektronische Plattformen umgestellt, weitgehend unbemerkt von der Öffentlichkeit und in der Form von Selbstentwicklung.

- Die Plattformen ermöglichen Lernen mit Aufgabenkulturen, genannt „Lernjobs“, und fortlaufende, individuelle Rückmeldung des Lernstandes.
- Die Lehrkräfte werden zu „Lerncoaches“, die nicht jeden Tag vor der Klasse stehen und gemäss der Stundentafel Unterricht erteilen.
- Sie begleiten und bewerten Lernprozesse, ohne jeweils Unterricht geplant zu haben.
- Sie verwalten Aufgabenkulturen und dokumentieren den Lernstand.

Ein wesentlicher Faktor der Förderung der Schüler ist dabei die Kommunikation mit den Eltern, die natürlich auch unabhängig vom „blended learning“ erfolgen kann. Aber mit dem Zugriff Plattformen erhalten die Eltern Einblick in die Leistungsentwicklung ihrer Kinder, soweit diese sich in Noten oder fortlaufenden Beurteilungen niederschlägt. Mit einem Passwort können die Eltern nicht nur den Lernstand verfolgen, sondern auch die Hausaufgaben einsehen. 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.

Den Typus „Lerncoach“ gibt es interessanterweise auch in bestimmten Gymnasien, die ihren Unterricht auf Programme und eigenständiges Lernen ausgerichtet haben. Das bekannteste Beispiel ist das „Selbstlernsemester“, das in einer Zürcher Kantonsschule mit so guten Erfolgen entwickelt wurde, dass es nach einer mehrjährigen Versuchsphase jetzt fester Bestandteil des Curriculums ist.<sup>21</sup> Das „Selbstlernsemester“ ist auch von den deutschen Medien als interessanter Versuch herausgestellt worden, der so beschrieben wird:

„Anstelle der wöchentlichen Anzahl von Lektionen für jedes der Fächer“ erhielten die Schülerinnen und Schüler „einen Semesterauftrag mit Aufgaben und definierten Lernzielen, die selbständig oder in Gruppen erarbeitet werden mussten. Die Begleitung und Betreuung durch die Lehrpersonen erfolgte im Rahmen von wöchentlich stattfindenden Sprechstunden oder im direkten persönlichen Kontakt“, zum Teil auch per E-Mail, zwischen Lehrpersonen und Schülern. „Die Überprüfung und Beurteilung der Lernzielerreichung erfolgte mittels verschiedener Prüfungsformen“ (Binder/Feller-Länzlinger 2005, S. 7).

<sup>20</sup> In Zürich wird zu diskutieren sein, ob es für Schülerinnen und Schüler „mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen“ in Zukunft individuelle Lernziele geben wird, die benotet werden. Die Note gibt Auskunft, in welchem Mass die individuell angepassten Lernziele erreicht wurden.

<sup>21</sup> Beschluss des Bildungsrates des Kantons Zürich vom 25. Februar 2008.

Das erste Semester ist extern evaluiert worden, danach sind noch weitere Erhebungen erfolgt, die die Schule selbst durchgeführt haben. Die Ergebnisse des ersten Semesters lassen sich im Vergleich mit einer Kontrollgruppe so darstellen.

1. Die vorgegebenen Lernziele wurden in allen acht Fächern im gleichen Ausmass wie im Normalunterricht erreicht. Einzig in zwei Klassen mit Sprachprofil hatten die Schüler mehr Schwierigkeiten mit Mathematik.
2. Die Semesteraufträge waren in allen Klassen als Lernvorgaben geeignet.
3. Die Lernzielüberprüfung war für die Lehrkräfte in der zweiten Semesterhälfte eine starke Belastung.
4. Die Formen der Lernbegleitung mussten von den Lehrkräften aufwändig entwickelt werden.
5. In der Einschätzung aller Beteiligten haben die Schüler nicht nur fachliche, sondern vor allem auch überfachliche Kompetenzen wie anspruchsvollere Lernstrategien ausbilden können.
6. Alle Beteiligten beurteilen das Selbstlernsemester positiv. Knapp 70 Prozent der Schüler geben an, sie hätten mit dieser Form besser gelernt als im gewohnten Unterricht.  
(ebd., S. 4/5).

Auf dieser Linie sagten Lehrkräfte in den Interviews:

- „Es war ernüchternd für mich. Die Schülerinnen und Schüler brauchten mich nicht ...
- Oft wollten (sie) nicht, dass man sich darum kümmert, wie sie lernen ...
- Sie wollten nicht, dass ich als Lehrperson in ihre Welt der Lerngruppe eindringe“ (ebd., S. 26).

Der Versuch ist erfolgreich gewesen, weil ein Höchstmass an Transparenz erreicht wurde. Transparenz setzt zweierlei voraus, nämlich klare Ziele und durchschaubare Kriterien. Bislang erheben Schulen über sich kaum Daten. Der wesentliche Grund besteht darin, dass sie nicht auf Ziele ausgerichtet sind, die in regelmässigen Abständen bilanziert werden müssen. Die Entwicklung von Schulen kann nicht einfach darin bestehen, wohlmeinende Absichten in Hochglanzbroschüren drucken zu lassen und sie einem unspezifischen Publikum mitzuteilen, oder Webauftritte zu organisieren, die gelegentlich etwas eitel als „Schulprofil“ bezeichnet werden. Vielmehr müssen sich Schulen auf echte, nämlich erreichbare Ziele beziehen, auf die ihre Entwicklung innerhalb eines bestimmten Zeitraums ausgerichtet wird. Und sie müssen von dem lernen, was sie erreichen oder auch nicht erreichen. Das ist das Credo der Schulentwicklung.

### *Literatur*

- Binder, H.-M./Feller-Länzlinger, R.: Externe Evaluation des Pilotprojekts „Selbstlernsemester“ an der Kantonsschule e Zürcher Oberland. Luzern: Interface 2005.  
 Binder, H.-M./Trachsler, E.: *wif!* –Projekt „Neue Schulaufsicht“ an der Volksschule. Externe Evaluation. Luzern 2002.

- Busemann, B./Oelkers, J./ Rosenbusch, H. (Hrsg.): Eigenverantwortliche Schule - Ein Leitfaden. Konzepte, Wege, Akteure. Köln: Wolters Kluwer Deutschland 2007.
- Department Bildung, Kultur und Sport des Kantons Aargau (BKS) (Hrsg.): Leistungen messen und beurteilen. Handreichungen zum Umgang mit Ergebnissen von Leistungstests. Aarau: BKS 2005.
- Die Schule im Kanton Zürich. Zürich 2002.
- Dienststelle Volksschulbildung: Integrative Förderung: Informationen, Empfehlungen, Unterstützungshilfen. Luzern 2008.
- Handbuch Schulqualität. Qualitätsansprüche an die Volksschule des Kantons Zürich. Zürich: Kantonale Drucksachen und Materialzentrale kdmz 2005.
- 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.
- 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.
- Rhyn, H./Widmer, T./Roos, M./Nideröst, B.: Evaluation Volksschule im Kanton Zürich. Ms. Zürich 2002.
- Rüegg, M.: Durchlässige Sekundarschule. Frauenfeld: Amt für Volksschule und Kindergarten o.J.
- 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 Ergebnismeldungen zur Sicherung und Steigerung ihrer Unterrichtsqualität nutzen. Bern: h.e.p. Verlag 2007.
- Volksschulgesetz des Kantons Zürich vom 7. Februar 2005.
- Verfahrensschritte der Externen Schulevaluation. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich 2001.