

Jürgen Oelkers

## *Bildung vor Ort*<sup>\*)</sup>

### *1. Besuch aus der Schweiz*

Von der kleinen Schweiz aus gesehen ist Deutschland ein nicht nur ziemlich unverständliches, sondern vor allem ein grosses Land. Daher ist überall vom „grossen Kanton im Norden“ die Rede, was verständlich ist, wenn man sich klar macht, dass allein Baden-Württemberg fast ein Drittel mehr Einwohner hat als die Schweiz. Das war noch anders, als am 14. November 1918 die Freie Volksrepublik Baden ausgerufen wurde; sie war aus Schweizer Sicht eigentlich auch ein Kanton, wenngleich wiederum ein sehr grosser. Mit Baden hatten die Schweizer im Übrigen gute Erfahrungen; nach 1849 waren viele Republikaner am Aufbau des Schweizer Bildungswesens beteiligt.

Umgekehrt sehen viele Deutsche die Schweiz irrtümlicherweise als eine Art siebzehntes Bundesland an und dann meistens auch das eigentliche „Musterlände“. Ein solches Urteil setzt gediegene Unkenntnis voraus, wie sich an dem mit badischer Hilfe entwickelten Bildungswesen zeigen lässt, das wie in Deutschland föderativ aufgebaut ist und doch ganz operiert.

- Basis der Schweizer Bildung ist die Achse zwischen der Volksschule und der Berufsbildung.
- Die Volksschule kennt zwei Stufen, die sechsjährige Primarschule und die dreijährige Sekundarschule.
- Zwischen 60 und 80 Prozent eines Jahrgangs absolvieren eine zwei-, drei- oder vierjährige Berufslehre.
- Der landesweite Schnitt bei der Gymnasialmatur liegt bei 19,5 Prozent.
- Knapp ein Drittel eines Jahrgangs studiert an Universitäten und Fachhochschulen.

Wer aus einem solchen Land kommt, muss ein Exot sein, auch dann, wenn man wie ich einen deutschen Pass hat und aber nach 22 Jahren doch irgendwie „verschweizert“ ist, übrigens ohne Dialekt. Wie schwer die Schweiz und ihr Bildungswesen zu verstehen sind, lässt sich an den Urteilen der OECD zeigen, die eigentlich das Bildungssystem nur mit Zahlen versorgen soll und sich aber so verhält, als sei sie eine supranationale Rating-Agentur. Die OECD lobt jedes Jahr das Schweizer Berufsbildungswesen über den grünen Klee und kritisiert gleichzeitig die geringe Maturitätsquote in Grund und Boden, ohne hier einen Zusammenhang zu sehen. Allein diese Paradoxie verweist auf ziemlich exotisches System. Was also verspricht man sich von einem Referenten mit einem solchen Erfahrungshintergrund?

---

<sup>\*)</sup> Vortrag auf der ersten Sitzung des Projekts „Lernen Erleben in Freiburg“ am 7. September 2009 in Freiburg/Breisgau.

Das Förderprogramm „Lernen vor Ort“ zieht die Konsequenz aus den Befunden der Implementationsforschung, wonach der Einsatz der Ressourcen lokal entschieden wird und so auch mit den besten Gesetzen keine flächendeckende Steuerung des Bildungswesens möglich ist. Das Programm des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, dem sich 26 Stiftungen angeschlossen haben, wird von seinem Zweck her so beschrieben:

Die Initiative „schafft für Kreise und kreisfreie Städte Anreize, ein kohärentes Bildungsmanagement vor Ort zu entwickeln und zu verstetigen. Damit werden die Bildungsstationen entlang der individuellen Lebensläufe systematisch aufeinander bezogen“.<sup>1</sup>

Schweizer, misstrauisch gegenüber dem Staat und der Behördensprache, wie sie sind, würden sagen: Viel Glück bei diesem Vorhaben, das flächendeckend lokale Entwicklungen auslösen will. Andererseits, würde man den glatten Ausdruck „kohärentes Bildungsmanagement vor Ort“ übersetzen und davon sprechen, dass „in der Gemeinde gemeinsam geschafft“ werden soll, dann hätte man eine Schweizer Grunderfahrung angesprochen. Von den drei Ebenen des Schweizer Bildungssystems, dem Bund, den Kantonen und den Gemeinden, sind die Gemeinden mit Blick auf die Volksschule und so die obligatorische Schulzeit die mit Abstand wichtigste Instanz. Sie wird traditionell „vor Ort“ organisiert, insofern haben Sie den richtigen Referenten.

- Die Gemeinden sind Schulträger und finanzieren die Schule zum grösseren Teil einschliesslich der Gehälter.
- Der kantonale Steuerausgleich sorgt nicht für gleiche Schulbudgets in den Gemeinden.
- Die Gemeinden stellen in Abstimmung mit den Schulleitungen die Lehrkräfte an.
- Die Schulaufsicht im Rahmen der kantonalen Vorschriften liegt bei den Schulkommissionen der Gemeinden, einem gewählten Laiengremium.
- Die Schulkreisbindung schliesst eine freie Schulwahl zwischen den Gemeinden aus.

Wer die Schweizer Verhältnisse kennt, kann von einem „kohärenten Bildungsmanagement vor Ort“ sprechen, nur ist das historisch eingespielt und setzt Gemeinden voraus, deren Budgets in aller Regel nicht mit roten Zahlen belastet sind, was durch die direkte Demokratie verhindert wird. Wer Geld ausgeben will, muss Abstimmungen gewinnen. Das klingt nun noch exotischer und erschwert den Vergleich. Daher beginne ich mit einer deutschen Besonderheit, die für Schweizer exotisch ist.

## 2. *Eine deutsche Besonderheit*

Die Bertelsmann-Stiftung hat im Frühjahr 2009 in Berlin ein Symposium organisiert, das der Frage gewidmet war, wie Barrieren im Bildungssystem beseitigt werden können. Grundlage des Symposiums war eine Expertise, die die Stiftung in Auftrag gegeben hatte (Oelkers 2009). Mit „Barrieren“ sollten Hindernisse bezeichnet werden, die der Entwicklung des Bildungssystems im Wege stehen und die zeitlich absehbar beseitigt werden können. Das

---

<sup>1</sup> <http://www.lernen-vor-ort.info/121.oho>

gilt nicht für jedes Hindernis. Der bevorstehende Lehrermangel verlangt kreative Lösungen bei den Quereinsteigern, die angesichts der restriktiven Einstellungsvorschriften kaum abzusehen sind. Und die demographische Entwicklung wird zu Anpassungen zwingen, die nicht nur Auswirkungen auf die Schulstruktur haben werden, sondern die auch das „Lernen vor Ort“ tangieren. Ich bin gespannt, wie ein Schwarzwaldkreis auf die Anreize des Förderprogramms reagiert, wenn die Schülerzahlen weiter sinken, weil die Eltern den Arbeitsplätzen folgen oder Paare einfach keine Eltern mehr sein wollen.

Ein systematisches Problem in Deutschland ist die unterschiedliche Zuständigkeit des Landes und der Kommunen. Die Bildungshoheit der Bundesländer ist durch den Föderalismusentscheid nochmals gestärkt worden.

- In der Konsequenz ist es ausgesprochen schwierig, kommunale Zuständigkeiten im Bildungsbereich aufzubauen.
- Auf der anderen Seite haben die zahlreichen Studien zur Implementation von Bildungsreformen ein zentrales Ergebnis: Die Steuerung gelingt umso besser, je mehr die lokalen und die kommunalen Akteure daran beteiligt sind (Oelkers/Reusser 2008).
- Die ungleiche Zuständigkeit angesichts der starken Stellung der Landesministerien und der hohen Regelungsdichte ist für die Bildungsentwicklung ein lange Zeit unterschätztes Problem gewesen.

Das Gleiche gilt für die Unterscheidung von „inneren“ und „äusseren“ Schulangelegenheiten, also die Zuständigkeit für Unterricht und Erziehung einerseits, den Bau und den Unterhalt der Schulen andererseits. Die Kommunen sind für die „äusseren“ Schulangelegenheiten verantwortlich, die Länder für die „inneren“, was auch heisst, dass sich die Kommunen an der inneren Schulentwicklung eigentlich gar nicht beteiligen dürfen, obwohl die Schulen und im weiteren die Bildungseinrichtungen ein zentraler Standortfaktor für die kommunale Entwicklung darstellen, den der Deutsche Städtetag in den letzten Jahren auch deutlich angemahnt hat.

Die Auflösung und Neuordnung dieser „doppelten Steuerung“ ist inzwischen mehrfach gefordert worden und würde eine deutliche Verschiebung der Kompetenzen und Zuständigkeiten nach unten implizieren (Berkemeyer/Bos/Manitius/Müthing 2008, S. 136f.). In der Schweiz gibt es die genannten drei Ebenen, die aber sorgfältig austariert sind. Der Bund ist, wie in Deutschland, für die Berufsbildung zuständig, aber die Kantone nicht einfach für den Rest, sondern voll nur für die eigenen Universitäten und die Gymnasien. Im Blick auf die Volksschule, also den grössten Bildungsbereich, sind die Zuständigkeiten aufgeteilt, und zwar *nicht* auf der Linie „innerer“ und „äusserer“ Schulangelegenheiten. Der Kanton legt zwar den Lehrplan fest und auch die obligatorischen Lehrmittel, aber die Gemeinden haben jede Freiheiten, den Ressourceneinsatz zu erhöhen. Wenn eine Gemeinde ihre Schulen mit elektronischen Lernplattformen ausrüsten will, dann ist das ihre Sache.

Zurück zur Bildungsregion Freiburg, die 2006 als Modellprojekt mit Unterstützung des Landes und der Bertelsmann-Stiftung gegründet wurde. Wenn im Blick auf diese Region von der „Weiterentwicklung einer Verantwortungsgemeinschaft Schulträger-Land“ die Rede ist (LEIF 2009), dann muss auch die Konfliktlinie benannt sein. Es wird darum gehen, das Verhältnis der „inneren“ und der „äusseren“ Schulangelegenheiten neu auszuhandeln, was am besten mit lokaler Entwicklung unter Einschluss zivilgesellschaftlicher Elemente geschieht. Insofern ist das Programm „Lernen vor Ort“ auf dem richtigen Weg. 60 Millionen Euro vom Bund sind ein starker Anreiz für die Bildungsregionen, die damit Fakten schaffen können.

Die Frage, die mein Vortrag beantworten soll, geht dahin, was in diesem Zusammenhang ein „kohärentes Bildungsmanagement“ ausmachen könnte. Man kann diese Frage mit Corporate Identity-Folien beantworten, auf denen hoch idealisierte neue Verknüpfungen zwischen Ämtern und Behörden zu sehen sind, die aber kein Problem lösen. Folien verschaffen aufgrund ihrer knappen Form und ihrer ästhetischen Glättung Zuversicht, die nach der Präsentation schnell verflogen ist, weil die Wirklichkeit allein zwischen rivalisierenden Behörden komplexer ist, als die Darstellung ahnen lässt. Näher an den Problemen sind Fallbeispiele und Berichte über Versuche, die zeigen, was in der Praxis bewegt werden kann und was nicht. Genau das werde ich versuchen.

Die Bildungsregion Freiburg hat für sich und ihre Entwicklung sechs Leitziele formuliert:

1. Bestmöglicher Bildungserfolg für jedes Freiburger Kind.
2. Entwicklung eines regional abgestimmten Bildungssystems von früher Bildung bis Weiterbildung.
3. Weiterentwicklung einer Verantwortungsgemeinschaft Schulträger-Land.
4. Systematische Qualitätsentwicklung der Schulen.
5. Begleitung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen mit Bildungsrisiken.
6. Erhöhung der Ausbildungsfähigkeit.

Das erste und oberste Ziel setzt die Realisierung der anderen voraus. Wie sich die Verantwortungsgemeinschaft zwischen dem kommunalen Schulträger und dem Land neu gestalten lässt, hängt stark von den Erfolgen ab, die das „Lernen vor Ort“ mit sich bringt. Wenn Kommunen Bildungsbüros einrichten, Steuerungsgruppen installieren und Beiräte berufen, ist das ihre Sache; kritisch wird es, wenn die Hoheit des Landes berührt ist, also in allen inneren Schulangelegenheiten. Man kann aber nicht die kommunalen Bildungseinrichtungen samt den damit verbundenen Behörden zu einem Gesamtsystem ausbauen, das auch die öffentlichen Schulen umschliesst, ohne die Zuständigkeit des Landes neu zu fassen. Das verlangt lokales Management, den Erfolg der Massnahmen und die Vermeidung eines Generalverdachts.

Die anderen Zielbereiche lassen sich mit Fallbeispielen und Ergebnissen aus Schweizer Reformprojekten illustrieren. Sie zeigen, wie „Lernen vor Ort“ konkret vor sich geht und welche Bedeutung der Spielraum für eigene Entscheidungen hat. Ich beginne mit der „Erhöhung der Ausbildungsfähigkeit“. Das Ziel ist vermutlich auf die Berufsbildung bezogen und so auf die Schnittstelle zum Lehrstellenmarkt; ich verstehe darunter aber auch die Studierfähigkeit und so die Schnittstelle zu den Universitäten. An beiden Stellen ist im Schweizer Bildungssystem Bewegung zu verzeichnen, die wie immer kantonale Unterschiede kennt und doch zugleich eine deutliche Richtung hat, nämlich die einer stärkeren Öffnung der Schulen in Richtung Abnehmer.

### *3. Ausbildungs- und Studierfähigkeit*

Das erste Beispiel bezieht sich auf das Ende der Schulzeit und den Übergang zur Berufsausbildung. Im Kanton Zürich wie überhaupt in der Schweiz sind zahlreiche Firmen dazu übergegangen, Lehrlinge mit eigenen Tests und Assessments auszuwählen. 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 Tests eingesetzt, die Schulwissen abfragen und die private Büros entwickelt haben; die Schulen konnten darauf keinen Einfluss nehmen. Dieser Entwertung der allgemeinbildenden Schule soll mit einem Projekt entgegen gearbeitet werden, das *Stellwerk* heisst.<sup>2</sup> Die Logik ist einfach. Man braucht für den Wettbewerb mit den privaten Büros einen besseren Test.

In einem Stellwerk der Bahn werden die Weichen gestellt. Im Sinne dieser Metapher werden alle Schülerinnen und Schüler Mitte der 8. Klasse getestet, über welche Kompetenzen in zentralen Fächern sie tatsächlich verfügen.

- Der Test ist die Grundlage für gezielte Nachbesserungen während der verbleibenden Schulzeit.
- Die Schüler erhalten in einem Standortgespräch mit Lehrern und Eltern eine objektivierte Rückmeldung, wo sie stehen und sie können fehlende Kompetenzen aufholen.
- Fördern in diesem Sinne setzt einen Treffpunkt voraus, an dem die genaue Richtung und der Ressourceneinsatz bestimmt werden.

Ohne solche direkten Rückmeldungen ist die Wahrscheinlichkeit gross, dass sich am Lernverhalten von Vierzehn- bis Fünfzehnjährigen 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, die dann aber weniger ins Gewicht fallen und wegen des Erfolgs der Gespräche auf sich genommen werden (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 die Lücken so gut es geht geschlossen werden und am Ende grundlegende Kompetenzen vorhanden sind. Für diesen Zweck wird im Kanton Zürich auch das neunte Schuljahr verändert.

- Die Lektionentafel unterscheidet neu zwischen einem minimalen und einem maximalen Angebot, das vor Ort in den Schulen festgelegt wird.
- Das Angebot der Fächer wird reduziert, die Schüler verfolgen aufgrund ihrer Stärken und Schwächen auch individuelle Ziele.
- Verbindlich sind drei Lektionen Projektunterricht pro Woche sowie eine grössere, selbständig erstellte Abschlussarbeit, ähnlich wie das auch in den Gymnasien der Fall ist.
- Die Schüler lernen auch, wie man die im Projekt erstellten Produkte dokumentiert und präsentiert.

Die Schnittstelle zwischen Universität und Gymnasium ist anders bearbeitet worden. Der Kanton Zürich führt 21 Kantonsschulen, die entweder einen sechsjährigen oder einen vierjährigen gymnasialen Lehrgang anbieten. Achtjährige Gymnasien, die in Deutschland für so viel Aufregung gesorgt haben, hat es in der Schweiz nie gegeben. Die Maturitätsquote im

---

<sup>2</sup> <http://www.stellwerk.ch>

Kanton Zürich liegt genau im Landesschnitt und beträgt 19,5% eines Jahrgangs. Die Aufnahme verlangt eine Eingangsprüfung.

Im Auftrag des Zürcher Kantonsrates werden die Absolventen der Gymnasien zwei Jahre nach Abschluss der Maturitätsprüfung befragt, wie sie die Qualität ihrer Schule einschätzen, die Schulen erhalten eine auf sie abgestimmte Rückmeldung und müssen Massnahmen nachweisen, wenn die Ergebnisse die Vorgaben des Kantonsrates unterschreiten.<sup>3</sup> So etwas wäre hier Ländersache, wobei festzuhalten bleibt, dass Rückmeldesysteme mit Testdaten in der Schweiz nicht pauschal abgelehnt, sondern gerade zur Unterrichtsentwicklung eingesetzt werden (Tresch 2007). Die Bedingung ist, dass sie vor Ort ankommen und eine nützliche Form annehmen, die die von Bildungsberichten übersteigt. Stellwerk ist extrem erfolgreich, weil die Lehrkräfte mitbestimmen können.

Für den Hochschulstandort Freiburg ist vielleicht auch eine andere Entwicklung interessant, die die Abstimmung der Curricula betrifft. Auch wenn das jetzt nochmals sehr exotisch klingt, in Zürich ist im letzten Jahr ein Projekt abgeschlossen worden, dessen Ziel war, die Fachcurricula am Ende des Gymnasiums und bei Beginn des Studiums abzustimmen. Das Projekt hiess „HSGYM“ - „Hochschule/Gymnasium“ – und ist inzwischen schweizweit bekannt. Fachvertreter der Gymnasien einerseits und der beiden Zürcher Universitäten andererseits arbeiteten freiwillig und ohne staatlichen Druck zusammen, um ein gemeinsames Curriculum auszuhandeln. Angestossen wurde das Projekt vom ehemaligen Rektor der ETH Zürich, der die Frage stellte, wie die Studierfähigkeit verbessert werden kann. Offenbar geht auch das nur vor Ort.

Die organisatorische und curriculare Grundeinheit nicht nur des Gymnasiums, sondern auch der Universität ist das Fach. Die Zürcher Studie „Hochschulreife und Studierfähigkeit“ konnte nur zustande kommen, weil genau das die Voraussetzung der Zusammenarbeit war.

- Die curricularen Analysen und Empfehlungen zur Neugestaltung der Schnittstelle zwischen Gymnasium und Universität beziehen sich auf 25 Fächer oder Fachbereiche.
- Interdisziplinärer Unterricht wird nicht ausgeschlossen, aber deutlich auf Projekte und andere Gelegenheiten für den Austausch zwischen den Fächern beschränkt.
- Auch der zweisprachige Unterricht der Gymnasien ist immer fachbezogen, was ebenso für die weitaus meisten Maturaarbeiten gilt.
- Daneben gelten überfachliche Kompetenzen, die auf das Gymnasium zugeschnitten sind (HSGYM 2008).

Jeder Hochschulstandort könnte auf diese Weise und „vor Ort“ konkretisieren, was in den Lehrplänen weitgehend offen gelassen wird, nämlich die inhaltlichen Anforderungen des weitgehend unbestimmten Wortes „Studierfähigkeit“. Bemerkenswert an dem Projekt war die problemlose Zusammenarbeit unter Fachpersonen, die keine der gefürchteten Lehrplankommissionen bilden mussten, in denen der Staat regiert. Wenn man die schlanken Curricula von HSGYM mit dem historisch ersten Deutschschweizer Lehrplan vergleicht, der gerade entsteht und dessen voluminöse Konturen absehbar sind, dann erkennt man zweierlei, nur das vor Ort Entwickelte ist aufgrund des Verpflichtungsgehaltes handhabbar und Übersteuerungen gibt es auch in der Schweiz.

---

<sup>3</sup> In der letzten Umfrage aus dem Jahre 2006 stimmten 74% der Ehemaligen der Frage zu, ob sie durch den gymnasialen Unterricht gut auf das Studium vorbereitet wurden. Die Quote liegt leicht unter dem vom Kantonsrat vorgegebenen Limit von 75% (Befragung 2006).

Fachunterricht wirkt umso nachhaltiger, je besser er individualisierende Anteile zu integrieren versteht. Zu den Gewinnern des letztjährigen Deutschen Schulpreises der Bosch-Stiftung gehörte das Schiller-Gymnasium in Marbach, das mit einem ausgefeilten Förderkonzept und hochgradig individualisiertem Unterricht auf sich aufmerksam machte. Die Leistungen in den Vergleichsarbeiten und in den Abiturprüfungen wurden dadurch nicht schlechter, sondern besser, weil die Schülerinnen und Schüler zielbezogen und ressourcenorientiert arbeiteten. Genau das lässt sich auch in der Schweiz beobachten, oft wenig beachtet von der Öffentlichkeit, die davon ausgeht, dass sich die Gymnasien eigentlich gar nicht entwickeln, weil sie keinen Anreiz haben und so strukturkonservativ bleiben können.

Dabei muss vorausgesetzt werden, dass der entscheidende Stabilitätsfaktor der deutschen Schule nicht das Curriculum ist, das ständig verändert wird, sondern die Verteilung der Zeit in Form von Stunden pro Fach oder Lernbereich. Dieser Faktor ist im Kern seit Jahrzehnten unverändert, geringere Verschiebungen einmal beiseite gelassen. Schulentwicklung in Richtung selbstständiges Lernen und integrative Förderung ist aber nur begrenzt möglich, wenn die Zeitverteilung gleich bleibt und nur eine Zeiteinheit existiert. Individualisieren kann man nur, wenn das Lerntempo berücksichtigt wird und die Lernenden ihre Zeit im Rahmen der Zielvorgaben selbst einteilen können. Auch dafür gibt es ein Zürcher Beispiel, das unter dem Namen „Selbstlernsemester“ bekannt wurde.

Das „Selbstlernsemester“ der Kantonsschule Wetzikon im Zürcher Oberland ist auch von den deutschen Medien als interessanter Schulversuch dort herausgestellt worden, wo es tatsächlich kaum grössere Versuche gibt, nämlich auf der Sekundarstufe II. Es ist nicht dasselbe, was in der Stadt Freiburg unter einem ähnlichen Namen diskutiert worden ist. Der Versuch in Wetzikon wird so beschrieben.

„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).

Das erste Semester ist extern evaluiert worden, weitere interne Erhebungen sind inzwischen erfolgt, die den Unterschied zum Pionierjahrgang erhoben haben und das Projekt anpassen. Aufgrund dieser Vorlagen ist der Versuch vor einigen Monaten durch einen Beschluss des Zürcher Bildungsrates generalisiert worden. Nunmehr gehört das „Selbstlernsemester“ zum Curriculum der Kantonsschule Wetzikon und wird so zur Standarderfahrung aller Schülerinnen und Schüler, die den gymnasialen Lehrgang durchlaufen.

Kein Gymnasium in Deutschland wird daran gehindert, das Deputat der Lehrkräfte anders einzusetzen als in Form von Wochenplänen. Der Effekt des „Selbstlernsemesters“ ist eindrücklich. Die Schülerinnen und Schüler übernehmen mehr Verantwortung für den eigenen Lernerfolg, sie müssen neue Lernstrategien entwickeln, weil sie bei Problemen nur noch indirekt die Lehrkräfte fragen können, und sie unterliegen den gleichen Fachansprüchen wie zuvor. Leistungseinbrüche im Vergleich zu früheren Jahrgängen gab es nicht, dafür zeigte das

„Selbstlernsemester“ erhebliche Gewinne im Bereich selbstständiges Arbeiten, also das, was in der Forschung verlangt wird und was der Bologna-Prozess leider nicht in jedem Fall befördert hat.

Ein anderes Projekt in Richtung mehr Selbstständigkeit bei gleichbleibend hohen Leistungsanforderungen stammt aus dem Kanton Thurgau. Der dortige Regierungsrat hat am 3. März 2009 einen weitreichenden Schulversuch beschlossen, der vom Gymnasium Romanshorn am Bodensee durchgeführt wird. Die Schule ist beauftragt worden, ein gymnasiales Gesamtcurriculum zu entwickeln, das den Titel trägt: „Kompetenzen im Kontext“, abgekürzt „KiK“. Der Versuch dauert von 2009 bis 2016, derzeit findet die Entwicklung des Curriculums statt, das in zwei von fünf Klassen mit Beginn des Schuljahres 2010/2011 realisiert werden wird. Die Effekte des Versuchs können also auch an einer Begleitgruppe überprüft werden.

Die curriculare Kernidee hinter dem Versuch bezieht sich wiederum auf die Flexibilisierung der Lernzeit.

- Das Schuljahr wird in Zukunft aufgeteilt in Phasen mit so genannten „thematischen Modulen“ und Phasen mit Fachunterricht.
- Die Module haben ein übergeordnetes Thema, zum Beispiel „Lebensräume“, das fünf Wochen lang unterrichtet wird.
- Danach folgt Lernarbeit innerhalb der Fächer ohne gemeinsame Aufgabe, so jedoch, dass das modular Gelernte vertieft werden kann.
- Die Schüler arbeiten mit jedem Schuljahr selbständiger, am Ende sollen die akademischen Kompetenzen stehen, die die „Hochschulreife“ ausmachen.

Die einzelnen Module sind interdisziplinär angelegt, sie haben jeweils sogenannte „Lead-Disziplinen“, die für sie schwerpunktmässig zuständig sind. Beim Thema „Lebensräume“ wären dies Geografie, Wirtschaft und Recht, unterstützt durch Geschichte und Philosophie, weil das Kernproblem des Themas auch historische und ethische Fragen berührt. Die Module werden von den Lehrkräften vor Ort entwickelt. Sie werden während zwei Wochen im Semester vom laufenden Unterricht frei gesetzt und strukturieren das Modul anhand konkreter Vorgaben. Die daraus entstandene Skizze wird ausgearbeitet, bis zum Ende dieses Jahres werden vier Module fertig sein. Das Kollegium steht voll hinter dem Projekt, anders wäre es nicht machbar.

Ebenfalls erprobt werden neuartige Rückmeldesysteme für die Schülerinnen und Schüler, die ja erleben und einordnen müssen, was ein geordneter „Kompetenzaufbau“ ist oder auch sein muss. Es macht einen Unterschied, ob im Mathematikunterricht lediglich die Noten der Proben kommuniziert werden oder zwischen den Ergebnissen der Übungen und der tatsächlichen Prüfung ein sichtbarer Zusammenhang besteht. Und es ist ein Unterschied, wenn im Physikunterricht der Weg vom physikalischen Alltagsphänomen zur physikalischen Abstraktion von den Lernenden selber festgehalten und kommentiert wird, statt einfach nur Gesetze im Theorieheft zu notieren. Dazu sind Instrumente nötig, die einen fortlaufenden Zusammenhang herstellen zwischen den Aufgaben und den Leistungen.

Es handelt sich nicht um ein isoliertes „Projekt“ zu Beginn oder am Ende des Schuljahres, wie das heute in vielen Schulen üblich ist. Vielmehr geht es um interdisziplinären Unterricht einerseits, die allmähliche Erhöhung des Anteils selbstständigen Lernens andererseits. Der Massstab ist die allgemeine Hochschulreife und die verbesserte Studierfähigkeit, die sich ja nicht zuletzt im eigenständigen Arbeiten zeigen muss. Der



Versuch macht Sinn, sofern der Unterricht sichtbar verbessert wird, also für höhere Motivation sorgt und nachhaltiger das Lernen beeinflusst, weil konkrete Probleme und eigene Lösungen einen Teil des Weges bestimmen. Ausserdem wird sichtbar, was den meisten Schülerinnen und Schülern heute verborgen bleibt, nämlich was den Zusammenhang der gymnasialen Fächer ausmacht.

Ohne solche Versuche vor Ort, für die Spielraum bestehen oder bereit gestellt werden muss, wären Entwicklungen in Richtung mehr Selbstständigkeit und mehr Eigenverantwortung kaum zu haben, weil robuste Alternativen zum herkömmlichen Unterricht fehlen würden. Sie kann kein Ministerium verordnen und die Erlasslage hilft nicht weiter, was zum Beispiel auch für die Unterstützung durch die Eltern gilt, die sich nur durch gute Beispiele überzeugen lassen. Aber das ist nur die eine Seite, die der Reform; auf der anderen Seite stehen die Probleme, mit denen heute jede Schule konfrontiert ist. Eine zentrale Frage ist, wie die Schulen mit den grossen Unterschieden nicht nur ihrer Schüler, sondern auch ihrer Lehrer umgehen sollen. Wenn von „Bildungsrisiken“ gesprochen wird, dann ist Heterogenität dafür die Voraussetzung, und zwar auf allen Ebenen.

#### 4. *Fördern, Lernstand und Risikomanagement*

Es gibt im deutschen Sprachraum bislang kaum Langzeitstudien über die Entwicklung des Lernstandes der Schülerinnen und Schüler während der gesamten Schulzeit. Eine solche Studie läuft derzeit in der Schweiz. Die Bildungsdirektion des Kantons Zürich hat im Jahre 2004 ein Forschungsprojekt in Auftrag gegeben, das eine Kohorte von anfänglich rund 2.000 Schülerinnen und Schülern während ihrer gesamten Schulzeit beobachtet. Die Schüler sind bei Schuleintritt getestet worden und nachfolgend in der dritten Klasse; sie werden dann noch in der sechsten und abschliessend in der neunten Klasse getestet, um so die Entwicklung des Lernstandes in den neun Pflichtjahren der Volksschule erfassen zu können.

Die Ergebnisse der ersten beiden Studien liegen inzwischen vor (Moser/Stamm/Hollenweger 2005; Moser/Keller/Tresch 2008; Moser/Hollenweger 2008). Einige dieser Ergebnisse lassen sich so fassen:

- Bei Schuleintritt haben etwa vier Fünftel der Kinder den Lernstoff der ersten Klasse in Mathematik teilweise bewältigt und ein knappes Fünftel befindet sich leistungsmässig bereits in der zweiten Klasse.
- Die Lesekompetenzen liegen weiter auseinander. 5 Prozent der Kinder kennen keine Buchstaben, etwa 35 Prozent erfassen die Verbindung zwischen Buchstaben und Lauten nur im Ansatz, 15 Prozent lesen bereits schwierige Wörter und längere Sätze.
- Noch disparater ist der Wortschatz, also die Fähigkeit, Bilder mit eigenen Wörtern richtig zu bezeichnen.

Nur knapp ein Drittel der Kinder beherrscht die richtigen Bezeichnungen, ein weiteres Drittel überbrückt geschickt die Lücken, das letzte Drittel beherrscht nur ganz elementare Bezeichnungen, also kann sagen, dass auf einem Bild ein Hammer ein „Hammer“ ist, mehr jedoch nicht. Korrekte Bezeichnungen für komplexere Bilder konnten von einem Drittel der Kinder nicht genannt werden.

Die zweite Studie nach drei Jahren Schulzeit zeigt, dass Unterricht starke, aber auch ungleiche Effekte hat. Die Schülerinnen und Schüler erreichen die erste Klasse der Volksschule mit grossen Unterschieden im Lernstand. Unterschiede können ausgeglichen

werden, ohne dass die Leistungsstärkeren benachteiligt werden, aber nur dann, wenn qualitativ guter Unterricht stattfindet.

- Er vor allem macht den Unterschied, was primär mit der Kompetenz der Lehrkräfte, der Zusammensetzung der Klasse, den eingesetzten Lehrmitteln und den je erreichten Lernfortschritten zu tun hat.
- Die Erfahrung von Fortschritten stimuliert das Leistungsverhalten, was auch in umgekehrter Hinsicht gilt.
- Aber ein auf die gegebene Lerngruppe gut abgestimmter, differenzierter Unterricht zeigt im Blick auf Förderung gute Ergebnisse.

Viele Kinder konnten schlechte Chancen beim Start ausgleichen und haben so vom Unterricht profitiert. Die These, dass allein die soziale Herkunft über den Schulerfolg entscheidet, konnte so nicht bestätigt werden. Der Unterricht kann Rückstände ausgleichen. Allerdings gibt es in der Zürcher Studie deutlich auch Risikogruppen, solche Schülerinnen und Schüler nämlich, die die Lernziele nicht erreicht haben und mit hoher Wahrscheinlichkeit im weiteren Verlauf ihrer Schulkarriere weiter zurückbleiben. Das Problem ist, wie man in diese Entwicklung mit Aussicht auf Erfolg eingreifen kann. Das OECD-Postulat „No Child Left Behind“ ist dabei nicht sehr hilfreich, weil immer Kinder gegenüber anderen „zurückbleiben“; die Frage ist nur, *wie weit* (Meier/Wood 2004).

Die Abstände dürfen nicht so gross werden, dass ganze Gruppen die Lernziele verfehlen und so *durch die Schule* in ihren Lebenschancen beeinträchtigt werden.

- Wer am Ende der Schulzeit schlecht lesen kann,
- Techniken des elaborierten Schreibens nicht beherrscht,
- mangelhafte Leistungen in Mathematik zeigt
- oder nur über eine geringe Allgemeinbildung verfügt,
- ist in seinen Chancen reduziert und wird kaum einen Anschluss finden.

Nicht nur die Zürcher Studie verweist auf die Notwendigkeit einer konsequenten Leistungsentwicklung für alle Schülerinnen und Schüler. Allerdings, die wirklichen Probleme sind deswegen schwer zu bearbeiten, weil sie *in* den Klassen entstehen, trotz erheblichem Einsatz der Lehrkräfte auftreten und oft gar nicht bemerkt werden. Wer leistungsschwach ist und sich nicht auffällig verhält, bleibt schwach und unauffällig, weil sich der Platz in der Leistungshierarchie nicht ändert und die Schüler von sich aus nichts dagegen unternehmen. Hier hätte „Lernen vor Ort“ einen echten Probierstein, eine Kampagne, dass jeder Schüler mehr leisten kann, als er glaubt.

Kommunal wäre zum Beispiel die curriculare Verzahnung der Schulen mit den Sportvereinen oder Musikschulen vor Ort. Lernzeit, die im Verein erbracht wird, kann angerechnet werden, und dies nicht nur, weil die Sportnote davon abhängt, wie viel Trainingseinheiten im Verein absolviert wurden, sondern weil beide Seiten Nutzen davon hätten. Der Musikunterricht in den Zürcher Volksschulen ist klar unterdotiert. Ein Bildungsziel, dass eigentlich kein Kind die Schule verlassen dürfte, ohne ein Instrument zu spielen, lässt sich nur in Kooperation mit den örtlichen Musikschulen realisieren, die ohnehin die musikalische Bildung weitgehend tragen. Was also läge näher, als sie am Curriculum der

Schule zu beteiligen? Und wieso können nicht ältere Schüler die Förderarbeit der Lernstudios übernehmen? Die Schulen müssten nur einen kommunalen Pool bilden, einen Service bereit stellen und gegen ein Entgelt die Leistungen bezahlen.

Dies war ein Zwischenruf - die ungleich entwickelte Förderkultur in den einzelnen Klassen und quer zu den Stufen lässt sich auch in deutschen Studien nachweisen (Kunze/Solzbacher 2008). Ein zentrales Problem ist dabei, dass entwickelte Aufgabekulturen, von denen sowohl die leistungsstärkeren als auch die leistungsschwächeren Schüler profitieren, nicht zur Verfügung stehen. Wenn, dann sind sie von einzelnen Lehrkräften für ihre Klasse konzipiert und erprobt worden. Die Unterschiede im Förderungserfolg hängen aber wesentlich von den zur Verfügung stehenden Ressourcen und solchen Kulturen ab.

Das Problem der wachsenden Leistungsunterschiede mit starken Risikogruppen lässt sich nicht einfach durch punktuelle Fördermassnahmen bearbeiten, sondern stellt sich im Blick auf den Verlauf der gesamten Schulzeit und über die Schulstufen hinweg, die in dieser Hinsicht bislang noch viel zu wenig kooperieren (Doll/Prenzel 2004). Auch ein solches Problem kann man nur kommunal lösen. Mein Beispiel ist die Stadt Luzern, die ein integriertes Modell für individuelles Fördern und Risikomanagement entwickelt hat. Hier sollen bis 2011 die noch bestehenden Sonderklassen abgeschafft werden, nachdem kleine und mittlere Gemeinden des Kantons in den letzten Jahren längst eine integrative Förderung realisiert haben, weil nur so Synergien erreicht werden konnten.

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

In der Stadt Luzern ist ein Modell entwickelt worden, das „Förderteam“ genannt wird und genauer beschreibt, wie konkret die Organisation des Förderns aussehen soll. Der Titel ist Programm.

- In Zukunft wird es je ein „Förderteam“ für die ersten drei und für die letzten drei Primarschulklassen geben.

- Die Förderteams werden aus den schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen gebildet.
- 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.

### *5. Befunde der Qualitätssicherung*

Aber sind die Schweizer Schulen tatsächlich auf diesem Weg? Die vorliegenden Daten erlauben keinen generalisierenden Schluss, offenbar ist trotz aller Rhetorik der „Bildungsstandards“ die Verschiedenheit im „System Schule“ zu gross, um zu einem einheitlichen Bild zu gelangen. Schulen sind ortsgebundene, individuelle Systeme mit je eigenen Geschichten und Identitäten, und Unterricht ist von dem Faktor abhängig, den die frühere Literatur die „Lehrerpersönlichkeit“ nannte. Der Ausdruck ist wegen der Feminisierung nicht mehr politisch korrekt und doch zutreffend:

- Gute und schlechte Klassen sind gut oder schlecht geführte Klassen.
- Und bei der Beziehungslage einer Klasse wie bei ihrer Leistungsfähigkeit spielen offenbar die Lehrpersonen und ihr professionelles Know-how eine entscheidende Rolle.
- Gute Schulen sind vom guten Know-how gesteuerte Schulen, wenigstens zeigen das die Daten.

Im Kanton Zürich werden alle Schulen alle vier Jahre extern evaluiert. Die Evaluationen werden von der unabhängigen „Fachstelle für Schulbeurteilung“ durchgeführt. Ihr Bericht über das Schuljahr 2007/2008 liegt seit kurzem vor und ist in der Öffentlichkeit bereits intensiv diskutiert worden (Fachstelle 2009). Der Bericht der Fachstelle beschreibt Qualitätsansprüche, die an die Schulen gestellt werden, in neun verschiedenen Bereichen, die genau operationalisiert sind (ausführlich dargestellt in: Handbuch 2005). Die Evaluationen wurden im vergangenen Jahr durchgeführt und bezogen sich auf rund ein Viertel der Zürcher Schulen, ausgenommen die Gymnasien und Berufsschulen.

Die Ergebnisse sind dort gut bis sehr gut, wo das normale Geschäft der Schulen betroffen ist. In folgenden Bereichen verfügen die Schulen über bewährtes Know-how und qualifiziertes Lösungswissen:

- die Pflege der Schulgemeinschaft,
- die Entwicklung und Sicherstellung von Verhaltensregeln,
- die Strukturierung des Unterrichts
- oder die Herstellung eines lern- und leistungsfördernden Klassenklimas.

Aber auch in diesen Bereichen sind die Unterschiede zwischen den einzelnen Lehrkräften und den Klassen gross. Das gilt nicht zuletzt für die Individualisierung und Differenzierung im Unterricht. Das geschieht selbst individuell und sehr differenziert, also mit uneinheitlichen Regeln und Massstäben, die persönlich interpretiert werden müssen.

Qualitätsansprüche, die sich auf Entwicklung, Management und Führung der Schulen beziehen, werden von den Evaluatoren der Fachstelle wesentlich schwächer beurteilt. Gesetzlich müssen alle Schulen über eine Leitung verfügen. Deren Leistung wird wie folgt beurteilt:

- Die Organisation des Schulalltags durch die Leitung wird in den meisten Schulen positiv bewertet.
- Die strategische und operative Führung des Personals ist noch wenig ausgeprägt.
- Am wenigsten entwickelt in vielen Schulen ist die pädagogische Führung, Vorrang hat die Kollegialität.

Ein weiteres Ergebnis betrifft die Praxis der internen Evaluation von Schule und Unterricht, ein bildungspolitisches Thema seit mindestens zehn Jahren und eigentlich auch gesetzlich vorgeschrieben. Hier liegen folgende Befunde vor:

- Eine systematische Evaluation von Jahreszielen oder Projekten ist in der Schule noch nicht üblich.
- Die Schule und die Lehrpersonen überprüfen den Unterricht im Blick auf seine Qualität noch selten.
- Die Eltern werden in vielen Schulen kaum nach ihrer Meinung gefragt.

Vermutlich werden die Schulen lernen, sich auch in diesen Bereichen zu verbessern, nicht zuletzt dort, wo die Eltern ernst genommen werden wollen. Aber das Kerngeschäft ist und bleibt der Unterricht, es kann keine kindgerechte Schule geben, wenn die Entwicklung der Unterrichtskultur vernachlässigt wird. Andererseits darf natürlich auch die Bildungsorganisation nicht vernachlässigt werden. Die Schweizer Beispiele zeigen die Bedeutung von lokalen Initiativen für die Systementwicklung insgesamt, die vom guten

Beispiel lebt und erst dann von einem starken Gesetz. Die Kreativität ist örtlich, könnte man sagen, oder gar nicht - aber kann das in Deutschland durch eine intelligente Organisation unterstützt werden?

## 6. Regionales Bildungssystem

Man kann auch so fragen: Wie kann es gelingen, ein kohärentes regionales Bildungssystem vom Krippenplatz bis zur Seniorenuniversität zu entwickeln, wenn die Struktur der Bildungsorganisation das eigentlich gar nicht zulässt? Schon die ministerielle Zuständigkeit ist aufgeteilt, es gibt nicht *ein* Ministerium für *alle* Belange der Bildung, und die Zersplitterung wiederholt sich dann auf der Ebene der Kreise und Kommunen. Jugendämter haben bislang wenig mit Schulämtern zu tun, Kindergärten unterscheiden sich von den Grundschulen allein schon durch die Ausbildung des Personals, für die Berufsschulen sind andere Behörden zuständig als für die Gymnasien und die Volkshochschule hat kaum Kontakt zur beruflichen Weiterbildung. Die Bereiche sind getrennt und gerade nicht integriert. Kein runder Tisch könnte das aufheben, auch nicht im Rathaus von Freiburg.

Das Problem lässt sich am Beispiel der Erwachsenenbildung aufzeigen, ein Bildungsbereich, der schon in seinen Grundlagen zerfällt

- in die berufliche Qualifizierung und Umschulung,
- die Kursangebote in den unzähligen Segmenten der Allgemeinbildung,
- Programme der Selbstinstruktion ohne institutionelle Anbindung
- und den ganzen Bereich des informellen Lernens ohne pädagogisch-didaktische Betreuung.

Dieser Bereich lässt sich kaum steuern, weil er freiwillig ist und individuell nachgefragt wird. Gleichwohl soll genau dieser Bereich in der Schweiz massiv ausgebaut werden. Die politische Parole dafür lautet: „nachfrageorientierte Bildung“.

Dahinter verbirgt sich ein Wechsel der Finanzierungsart, nämlich die Abkehr von einer Finanzierung der Anbieter von Weiterbildung hin zur Finanzierung der Nachfrage von potenziellen Kunden. Zwei ökonomische Instrumente werden in Anschlag gebracht, nämlich Gutscheine und Darlehen für die Kundenseite, die als Anreize für die Nachfrage verstanden werden und die einen Bildungsbereich verändern sollen, der bislang stark von dem geprägt wird, was Soziologen den Matthäus-Effekt nennen. Mit zusätzlichen Ressourcen wird Nachfrage erzeugt, Kunden holen sich die Bildung, die sie für ihre Belange benötigen. Diese theoretische Annahme ist auf den ersten Blick sehr überzeugend, zumal sich damit auch Fragen der Chancengleichheit verbinden lassen, die weitgehend unstrittig sind.

Die Zahlen sind eindeutig:

- In der Schweiz besuchten im Jahre 2005 17% der Personen ohne nachobligatorischen Abschluss Weiterbildungsveranstaltungen,
- dagegen nahmen 55% der Personen mit einem tertiären Abschluss an solchen Veranstaltungen teil.
- Diese Quote ist seit 1996 weitgehend stabil.
- Je höher der Bildungsabschluss ist, desto höher ist auch die Weiterbildungsbereitschaft.

Das Weiterbildungsverhalten der Frauen ist in dieser Hinsicht nicht anders als das der Männer. Ein anderer Befund ist auffällig. Im Jahre 2005 besuchten nur 19% der 60-74-Jährigen Weiterbildungsveranstaltungen, im Vergleich mit 38% der Gesamtbevölkerung (BfS 2006, S 23).<sup>4</sup>

Aufgrund einer im Jahre 2003 vorgelegten Studie des „Forum Weiterbildung Schweiz“ ist vom Bund ein Pilotprojekt mit Bildungsgutscheinen in Auftrag gegeben worden, dessen Ergebnisse im Februar 2009 der Öffentlichkeit vorgestellt worden sind. Dieses Experiment sollte vor allem der Frage dienen, wie sich Personen aus bildungsfernen Schichten für die Weiterbildung interessieren lassen und welche Anreize dafür geschaffen werden können. Hinter diesem Auftrag steht die Einsicht, dass die Nachfrage nach Weiterbildungsangeboten von der Herkunft, der Höhe des Einkommens, der beruflichen Tätigkeit und der Ausbildung abhängig ist. Je geringer qualifiziert eine Person ist, desto weniger ausgeprägt ist die Nachfrage nach Weiterbildungsangeboten.

- Im Ergebnis zeigt die Studie von 2009, dass Bildungsgutscheine, wenn sie gezielt eingesetzt werden, dafür sorgen können, dass sich auch bildungsferne Personengruppen für Weiterbildungsmaßnahmen interessieren.
- Allerdings warnt die Studie vor einem flächendeckenden Einsatz von Bildungsgutscheinen. Dafür werden zwei Gründe genannt, nämlich Mitnahmeeffekte<sup>5</sup> und schwache bis nicht vorhandene Arbeitsmarkteffekte.
- Die Studie legt nahe, dass eine öffentliche Finanzierung von Weiterbildung in Form von Gutscheinen wenn überhaupt, dann nur für eine eng begrenzte Zielgruppe gerechtfertigt wäre (Wolter/Messer 2009, Messer/Wolter 2009).

Zu einem vergleichbaren Ergebnis kommt ein Trendbericht, den das Deutsche Bundesministerium für Bildung und Forschung in Auftrag gegeben hat und der im September 2007 veröffentlicht wurde (Dohmen 2007). Hier werden aktuelle Entwicklungen der nachfrageorientierten Weiterbildungsfinanzierung in Europa untersucht und verglichen. Im Ergebnis wird festgehalten, dass es in den letzten Jahren viele Versuche mit Bildungsgutscheinen und Lernkonten gegeben hat. Die finanziellen Förderbeiträge waren dabei meist klein und die Zahl der erreichten Teilnehmer war begrenzt. In aller Regel waren es Modellversuche in den einzelnen Ländern.

Eine besondere Herausforderung war auch hier die Erreichung benachteiligter Zielgruppen. Diese Gruppen wurden vor allem dann verfehlt, wenn sie nicht gezielt angesprochen wurden oder der eingesetzte Betrag zu gering war. Gleichwohl sind zum Teil beachtliche Mobilisierungseffekte erreicht worden. Aber auch in dieser Studie werden Mitnahmeeffekte erwähnt, von denen auch gesagt wird, dass sie kaum vermieden werden können. Es ist also nicht so ganz leicht, von der Krippe bis zur Weiterbildung ein kohärentes System zu entwickeln, weil Bildung nicht einfach angereizt werden kann, sondern mit der

---

<sup>4</sup>Für den Bereich der beruflichen Weiterbildung gelten folgende Zahlen: Im Jahre 2005 nahmen 37% der Beschäftigten an beruflichen Kursen teil, die der Qualifizierung am Arbeitsplatz dienten. Der Kursbesuch hängt von der Beschäftigung ab. Je höher eine Beschäftigung in der betrieblichen Hierarchie angesiedelt ist, desto mehr wird Weiterbildung in Anspruch genommen. Das gilt auch in umgekehrter Hinsicht: Gering ausgebildete Bevölkerungsgruppen, die auf dem Arbeitsmarkt einem erhöhten Risiko ausgesetzt sind, nehmen deutlich weniger als Höherqualifizierte an Weiterbildungskursen teil. Auch dieser Befund ist über zehn Jahre weitgehend stabil (BfS 2006, S. 24).

<sup>5</sup> Die Subvention belohnt ein Verhalten, das auch ohne den Anreiz stattgefunden hätte.

Lebenslage und so mit der Bildungsbiografie zu tun hat, die sich weiterer Bildung auch verweigern kann.

Aber so schliesse ich natürlich nicht, denn es soll ja ein Leitbild erstellt werden. Was ist für ein Leitbild besser als ein Vorbild oder mindestens ein gutes Beispiel, an dem sich ablesen lässt, ob man auf dem richtigen Wege ist? Ein solches Beispiel gibt es, keine Angst, nicht nochmals aus dem Kanton Zürich, sondern aus Nordrhein-Westfalen und genauer aus der Stadt Dortmund, wo seit neun Jahren eine zivilgesellschaftlich zusammengesetzte „Bildungskommission“ besteht, die in ähnlicher Weise als „Bildungsbeirat“ offenbar auch in Freiburg existiert oder gegründet werden soll. Die Idee in Dortmund vor fast zehn Jahren war, alle wichtigen Bildungsakteure vor Ort in einem Gremium zusammenarbeiten zu lassen und mit ihnen gemeinsame Projekte auf den Weg zu bringen.

### 7. Ein gutes Beispiel

Im Jahre 2000 ist die „Dortmunder Bildungskommission“ eingerichtet worden. Die Kommission wurde vom damaligen Oberbürgermeister der Stadt Dortmund initiiert. Er nahm dabei Anregungen aus der Arbeit der Bildungskommission NRW auf, deren Mitglied er war. Die Kommission begann 1992 mit ihrer Arbeit und legte 1995 den viel beachteten Abschlussbericht *Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft* vor. Die nordrhein-westfälische Bildungskommission war tätig als ein Beratungsgremium des Ministerpräsidenten. Ähnlich wurde die Bildungskommission in Dortmund zu einem Beratungsgremium des Oberbürgermeisters. Solche Kommissionen hatte der Abschlussbericht ausdrücklich empfohlen, tatsächlich eingerichtet wurde aber nur die Kommission in Dortmund. Sie war nicht nur in Nordrhein-Westfalen, sondern lange auch bundesweit einmalig.

Die Bildungskommission Dortmund hat während der beiden Legislaturperioden, in der sie bisher tätig war, also von 2000 bis 2005 und 2005 bis 2009, eine eigene Rolle innerhalb der bildungspolitischen Entscheidungsstrukturen der Stadt gefunden. Diese spezifische Rolle lässt sich wie folgt beschreiben:

- Die Bildungskommission Dortmund ist ein von politischen und administrativen Weisungen freies Beratungsgremium des Oberbürgermeisters.
- In ihrer personellen Zusammensetzung ergänzt sie die politisch mandatierten Gremien oder Verwaltungseinheiten um eine neue zivilgesellschaftliche Komponente.

Damit bindet sie, zusätzlich zu den kommunalpolitischen Akteuren, weitere fachlich kompetente und mit der Entwicklung der Stadt vertraute „engagierte Multiplikatoren“ in die Vorbereitung bildungspolitischer Entscheidungen ein und schafft zudem eine kommunal ausgerichtete Mitwirkungsmöglichkeit für Personen unterschiedlicher Profession und Herkunft. „Engagierte Multiplikatoren“ steht im Ratsbeschluss vom 3. Februar 2000, mit dem die Kommission gegründet wurde; das ist Behördendeutsch; gemeint sind Bürgerinnen und Bürger, die sich ausserhalb eines politischen Mandats um Belange der Bildung kümmern wollen. Ihre Zahl ist grösser, als gemeinhin angenommen wird.

Diese zivilgesellschaftliche Komponente ist der deutschen Bildungsverwaltung und -politik bislang eher fremd, um es euphemistisch zu sagen. Aber wenn in der Bevölkerung „Bildung“ nicht lediglich als staatliche Dienstleistung erfahren werden soll, sondern als



Entwicklungsaufgabe einer Stadt oder einer Region, dann muss es Möglichkeiten der Beteiligung geben, die über das hinausgehen, was die gesetzlichen Gremien vorsehen. „Engagierte Multiplikatoren“ entstehen nur, wenn innovative Ideen ausgetauscht und umgesetzt werden können.

Die dafür zu gewinnenden Personen sind in der Regel außerhalb kommunalpolitischer Gremien tätig. Sie werden durch die Arbeit in der Bildungskommission stärker an die konkreten bildungspolitischen Entscheidungserfordernisse der Kommune herangeführt. Was sie mitbringen, ist der Blick von aussen, der sich durch praktische Expertise auszeichnet, die zur Beratung und Abwägung kommunalpolitischer Entscheide unverzichtbar ist. Auf der anderen Seite nimmt die Stadt, vermittelt über die Bildungskommission, für sich das Recht in Anspruch, auch über „innere“ Schulangelegenheiten qualifiziert nachzudenken und geht offen auf Bereiche zu, die nicht im herkömmlichen Entscheidungsbereich der Kommune liegen. Das ist im Sinne der Regionalisierungsidee ebenso konsequent wie zukunftsweisend.

Diese Grundhaltung ist nicht überzogen, sondern wird geprägt durch die Erkenntnis, dass sich eine gute Bildungslandschaft nur durch aufeinander bezogenes Handeln unterschiedlicher Ebenen entwickeln kann. In den beiden Perioden, in denen die Bildungskommission gearbeitet hat, wurde eine hohe personelle Kontinuität erreicht und konnten Entwicklungsprozesse in Gang gesetzt werden, die deutlich über den blossen Austausch von Positionen hinausgehen. Diese Prozesse sind geeignet, Handlungsdruck zu entfalten, der auch über die kommunale Ebene hinauswirken kann, und zu sinnvollen Lösungen vor Ort zu gelangen.

Die Kommission entwickelte sich zu einem handlungsfähigen Gremium durch Arbeit an konkreten Problemen. Neben Ideen zur Schulentwicklung und Bildungsk Kooperationen beeinflusste die Kommission auch Gründungen und innovative Projekte. Aus ihrer Tätigkeit ging etwa der Verein „Wir machen Schule“ hervor, der 2001 als Bildungsnetzwerk gegründet wurde. Auch das IT Medienberufskolleg, 2006 gegründet, entwickelte sich über die Bildungskommission. Die Förderung innovativer Projekte Schulentwicklung erfolgte schwerpunktmässig durch den eigen eingerichteten Schulentwicklungsfonds, für den die Stadt Dortmund im Jahr € 300.000 zur Verfügung stellt („Selbstständige Schule“ in Dortmund 2008, S. 29).

Ein solcher Fonds ist oder war jedenfalls lange bundesweit einmalig, und er muss als ein zentraler Schlüssel zum Erfolg der Arbeit der Bildungskommission angesehen werden. Mit den beträchtlichen Mitteln dieses Fonds wurden zahlreiche Projekte gefördert, die ohne finanzielle Unterstützung der Stadt sicher nicht zustande gekommen wären. Aus der Perspektive der Stadtentwicklung sind solche lokalen, gut sichtbaren Projekte von besonderer Bedeutung, weil sie dazu beitragen, der oft sehr negativ akzentuierten öffentlichen Wahrnehmung von Schule positive Akzente entgegenzusetzen. Ausserdem sind die Projekte geeignet, die Kooperationen zwischen Stadt, Land und Schulen weiterzuentwickeln. Sie ermöglichen eine offene Diskussion über Schul- und Bildungsqualität anhand konkreter und vorzeigbarer Beispiele, die sichtbar machen konnten, dass in allen sozialen Milieus engagierte schulische Arbeit möglich ist.

### *Literatur*

Befragung ehemaliger Zürcher Mittelschülerinnen und Mittelschüler. Erstellt vom Statistischen Amt des Kantons Zürich. Zürich: Statistisches Amt des Kantons Zürich 2006.

- Berkemeyer, N./Bos, W./Manitius, V./Müthing, K: (Hrsg.): Unterrichtsentwicklung in Netzwerken. Konzeptionen, Befunde, Perspektiven. Münster: Waxmann 2008.
- Binder, H.-M./Feller-Länzlinger, R.: Externe Evaluation des Pilotprojekts „Selbstlernsemester“ an der Kantonsschule Zürcher Oberland. Luzern: Interface 2005.
- Bundesamt für Statistik (BfS): Lebenslanges Lernen und Weiterbildung. Bestandesaufnahme der internationalen Indikatoren und ausgewählte Resultate. Bearb. v. A. Borkowsky/J.-C. Zuchuat. Neuchâtel: BfS 2006.
- Dohmen, D.: Aktuelle Trends der nachfrageorientierten Weiterbildungsfinanzierung in Europa - Eine Synopse. Berlin: Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie 2007. (=FIBS-Forum, Nr. 40)
- Doll, J./Prenzel, M. (Hrsg.): Bildungsqualität von Schule. Lehrerprofessionalisierung, Unterrichtsentwicklung und Schulförderung als Strategie der Qualitätsverbesserung. Münster: Waxmann 2004.
- Fachstelle für Schulbeurteilung: Jahresbericht 2007/2008. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich 2009.
- Handbuch Schulqualität. Qualitätsansprüche an die Volksschule des Kantons Zürich. Zürich: Kantonale Drucksachen und Materialzentrale kdmz 2005.
- HSGYM - Hochschule und Gymnasium: Hochschulreife und Studierfähigkeit. Zürcher Analysen und Empfehlungen zur Schnittstelle. Zürich: HSGYM 2008.
- Kammermann, M./Siegrist, M./Sempert, W.: Begleitende und abschliessende Auswertung der Erfahrungen mit dem neu gestalteten Schuljahr an der Sekundarschule des Kantons Zürich. Schlussbericht zur zweiten Erhebung (April-Juni 2007). Vervielf. Ms. Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik 2007.
- Kunze I./Solzbacher, C. (Hrsg.): Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2008.
- LEIF: Lernen erleben Freiburg. Folienpräsentation, Freiburg/Br.: Stadt Freiburg 2009.
- 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.
- Messer, D./Wolter, St.: Money Matters: Evidence From an Randomized Large Scale Field Experiment with Vouchers for Adult Education. München: CESifo 2009.
- Moser, U./Stamm, M./Hollenweger, J. (Hrsg.): Für die Schule bereit? Lesen, Wortschatz, Mathematik und soziale Kompetenzen bei Schuleintritt. Oberentfelden: Sauerländer 2005.
- Moser, U./Keller, F./ Tresch. S.: Schullaufbahn und Leistung. Bildungserfolg und Lernverlauf von Zürcher Schülerinnen und Schülern am Ende der dritten Volksschulklasse. Bern: h.e.p. Verlag 2008.
- Moser, U./Hollenweger, J. (Hrsg.): Drei Jahre danach. Lesen, Wortschatz und soziale Kompetenzen am Ende der dritten Klasse. Oberentfelden: Sauerländer 2008.
- Oelkers, J.: Barrieren im Bildungssystem und ihre Bearbeitung. Vervielf. Ms. Gütersloh: Bertelsmanns Stiftung 2009.
- 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.
- „Selbstständige Schule in Dortmund. Abschlussbericht zum Modellvorhaben. Hrsg. v. Regionalen Bildungsbüro der Stadt Dortmund. Dortmund: Dortmund Agentur 2008.
- 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.
- Wolter, St./Messer, D.: Weiterbildung und Bildungsgutscheine. Resultate aus einem Feldversuch. Bern: Bundesamt für Berufsbildung und Technologie 2009.

