

Jürgen Oelkers

Bildungsstandards und deren Wirkung auf die Lehrmittel^{)}*

1. Warnung vor dem Titel

Der Titel meines Vortrages ist gewollt offen, er steht seit langem fest und sollte seinerzeit zu möglichst wenig verpflichten, was bei Abfassung des Textes nicht mehr hätte korrigiert werden können. Aber ein Titel ist ein Titel und er steuert die Erwartungen. Mein Titel verspricht mehr, als ich halten kann. Das ist natürlich bedauerlich, aber ich sage es wenigstens gleich zu Anfang und kann dann vielleicht mit der Milde des Publikums rechnen. Wir bewegen uns in Pädagogenkreisen und sind so an Paradoxien gewöhnt: Ich werde das Thema nicht verfehlen, aber auch nicht erfüllen; das mag als Warnung genügen.

Was in der Schweiz materiell unter „Bildungsstandards“ verstanden werden soll, findet gerade erst seinen Weg in die Öffentlichkeit und dann noch in die schwer absehbare der Vernehmlassung; „Wirkungen“ auf die Lehrmittel sind also konkret noch gar nicht greifbar, auch wenn es zunehmend mehr Schulbücher oder Lernmaterialien gibt, die Aufgaben nach Schwierigkeitsgraden unterscheiden und im Begleittext von „Kompetenzstufen“ sprechen; sie sind deswegen aber noch lange nicht „bildungsstandardkompatibel“, um einen erwartbaren Ausdruck zu gebrauchen. Doch der stellt wenn, dann nur eine Verlagshoffnung dar und keine Wirkung, die auf die reale Ursache „Bildungsstandards“ verweisen würde. Überhaupt ist es ziemlich kühn, das Problem kausal zu betrachten: Bildungsstandards können nicht von sich Wirkungen erzielen.

Und doch stellt sich die Frage, was die Einführung von Bildungsstandards und Leistungstests an der Lehrmittelproduktion verändern wird. Beides gab es in der Schweiz bislang nicht, aber schon die verstärkte Nutzung von „Klassenscockpit“ und „Stellwerk“ hat Bewegung ausgelöst, denn Tests schaffen didaktische Normierungen und so Raum für die Frage, wie sich die Lehrmittel darauf einstellen lassen. Sie liefern den „Content“, aber wenn das so ist, warum sollten die Lehrmittel dann nicht direkt auf den Test zugeschnitten sein? „Teaching-to-the-test“ ist die Propagierung von pädagogischem Horror, mit dem sich die reale Entwicklung kaum aufhalten lässt.

Im Folgenden werde ich die These vertreten, dass Lehrmittel als didaktisches Format unverzichtbar sind. Sie sind zugleich anpassungsfähig und nicht auf nur *eine* mediale Form festgelegt. Was sich aber tatsächlich als Problem stellt, ist die Ausrichtung der Lehrmittelproduktion auf neue Anforderungen. Die Stichworte dafür lauten

- Individualisierung des Lernens,

^{*)} Vortrag auf dem 4. Lehrmittelsymposium am 29. Januar 2010 im Konferenzzentrum Wolfsberg.

- integrative Förderung,
- Altersdurchmischung,
- allgemeine und individuelle Lernziele
- und elektronische Plattformen.

Doch bevor ich darauf näher eingehe, beantworte ich die Frage, wieso bei allen diesen Stichworten Lehrmittel unverzichtbar sind und Unterricht sich nicht in Blogs auflösen wird. Der elektronische Hauslehrer entsteht nicht.

2. Die zentrale Bedeutung der Lehrmittel

Natürlich wird unter „Lehrmittel“ auch heute schon mehr verstanden als die Lernarbeit mit Schulbüchern, doch das Buch ist immer noch das am meisten genutzte Format. Es ist absehbar, dass sich das ändern wird, jedoch nicht so, dass die historische Leistung des Lehrbuches überboten wird, eher im Gegenteil. Wir erleben eine Zunahme von Lehrbüchern aller Art und nicht eine Abnahme, etwa weil Wikipedia die gleiche didaktische Funktion erfüllen könnte. Aber eine Enzyklopädie hat noch nie ein Lehrbuch ersetzt, schon gar nicht dort, wo staatlich definierte Lernziele erreicht werden müssen, die einen kontrollierbaren Lernraum voraussetzen.

Das Schulbuch ist historisch zugeschnitten auf die herbartianische Grundsituation des Klassenunterrichts,

- in der eine Lehrperson
- eine grössere Gruppe von direkt anwesenden Schülerinnen und Schülern
- fortschreitend und im gleichen oder nur schwach unterschiedlichen Tempo unterrichtet.

Das Lehrbuch, unterstützt durch vielfältige Handreichungen für die Lehrpersonen, bestimmt sowohl die thematische Abfolge als auch die Lernschritte; Gegenstand und Methode des Unterrichts sind so unter Kontrolle. Gelernt wird natürlich nicht nur, was im Buch steht, aber das Lernen wird durch die Abfolge im Buch gesteuert, nicht mit gleichen Resultaten, wohl aber in dieselbe Richtung. Und die mit den Lehrmitteln festgelegten Materialien, Aufgaben und Leistungen des Lernens können wohl angereichert, aber nicht beliebig verändert werden.

Die Frage der Kontrollierbarkeit der Inhalte stellt sich auch dann, wenn die Standardsituation verändert wird, was in der heutigen Schule unter den genannten Stichworten „Individualisierung“ und „integrative Förderung“ zunehmend der Fall ist. Schon aus diesem Grunde, die Kontrolle über die Situation, bleiben die Lehrmittel das Rückgrat der Schule; die Frage ist aber,

- wie sie in Zukunft hergestellt werden,
- wie die Qualitätskontrollen beschaffen sind
- und wie sich HarmoS auswirkt,
- nicht allein die Bildungsstandards, sondern auch die Leistungstests und der Deutschschweizer Lehrplan.

Generell ist die Strukturierungsleistung der Lehrmittel, in welchen Formaten sie auch verwendet werden mögen, unstrittig und die Nutzung dieser Leistung selbstverständlich. In der Rhetorik der Schulreform werden oft andere Dinge in den Mittelpunkt gerückt, aber was immer das Karussell der ständigen Postulate am Laufen hält, die Realisierbarkeit hängt von zwei Bedingungen ab, den gegebenen Ressourcen und den im Unterricht eingesetzten Medien. Es sind die Lehrmittel,

- die den Unterricht übersichtlich halten,
- die Komplexität von Themen reduzieren,
- das zeitliche Nacheinander festlegen,
- die inhaltlichen Stationen des Lernens herstellen
- sowie die Struktur von Aufgaben und Leistungen bestimmen.

Das ist mehr, als jede Lehrkraft für sich je bewirken könnte, genauer: Jeder Lehrer und jede Lehrerin setzt voraus, dass das thematische und methodische Feld des Unterrichts nicht je neu kreiert werden muss. Ohne die Strukturierungsleistung von Lehrmitteln könnte Schule kaum stattfinden oder wäre unbezahlbar. Man stelle sich den Aufwand vor, wenn jeder Lehrer und jede Lehrerin ernsthaft ihre „methodische Freiheit“ nutzen und die eigenen Lehrmittel erfinden würde. Das ändert sich auch dann nicht, wenn die Grundsituation des Klassenunterrichts entfällt oder stark reduziert wird.

Die praktische Bedeutung der Lehrmittel ist auch durch die wachsende Einsicht aufgewertet worden, dass die heutigen Lehrpläne nicht das Geschehen im Klassenzimmer bestimmen, um es neutral zu sagen. Lehrpläne sind nicht etwa der fruchtbare Boden, aus dem die Lehrmittel gleichsam hervorstechen, als seien sie Bäume, und wären sie das, könnte man sie nicht gebrauchen, weil das Wachstum zu langsam ist. Nicht selten sind die Lehrmittel nur sehr locker mit dem Lehrplan verknüpft, bisweilen auch überhaupt nicht, und oft unterlaufen die Lehrkräfte die Empfehlungen des Lehrplans, weil sie auf eine bestimmte Situation reagieren müssen, die nicht allgemein antizipiert werden kann. Es ist daher weitaus sinnvoller, auf die Strukturierung des Unterrichts durch Lehrmittel zu vertrauen und diese individuell anzupassen.

Lehrpläne erfüllen demgegenüber eine andere Funktion:

- Sie legen die allgemeinen Ziele fest,
- bestimmen die grundlegenden Aufgaben des Unterrichts,
- sorgen für die Abgrenzungen zwischen den Fächern,
- teilen die Lernzeit ein
- und gewährleisten den Organisationsfrieden, weil über all das nicht verhandelt werden kann.

Die drei starken kausalen Faktoren im Unterricht sind die Lehrkräfte, die Schülerinnen und Schüler sowie die Lehrmittel. Im didaktischen Dreieck sind daher nicht einfach Sachgegenstände oder Begriffe relevant, die sich auf ein Fach beziehen, sondern kodifizierte Lehrmittel, zumeist solche, die lange in Gebrauch sind und die als bewährt gelten. Letztlich definieren die Lehrmittel das Fach, das nicht aus den Wissenschaften abgeleitet werden kann (Kramp 1963), sondern für den schulischen Unterricht konstruiert werden muss - vor allem durch den Einsatz und Gebrauch von Lehrmitteln.

Denn was macht ein Fach zu einem *Fach*? Die Antwort ist entgegen der Metapher „Fach“, die auf einen aufgeteilten Raum verweist, als seien Disziplinen Kästchen,¹ dynamisch, nämlich verweist auf die historischen Kanäle und eingespielten Formen der Wissenstradierung. Themen und Inhalte von Lehrdomänen werden materiell überliefert, vor allem in der Form von Lehrmitteln, die ihren Kernbestand fortlaufend anpassen, wobei methodische Anpassungen eher vollzogen werden als didaktische. Eine Disziplin ist immer das, was sie lehrt und so, was die Ausbildung beeinflusst. Es gibt nicht das Fach „an sich“, als statische Grösse oder als Kästchen, sondern es gibt nur Versionen der Ausbildung, die mehr oder weniger angenähert sind. Viele Fächer zerfallen heute in eine Vielzahl von Lehrmitteln, aber kein Fach kommt ohne Lehrmittel aus oder aber - ist kein Fach (Tenorth 1999).

Fächer „an sich“ gibt es nur nominell, sie erscheinen im Stundenplan und werden nach ihrer Bildungsbedeutung unterschieden, dies zumeist ausserordentlich konservativ, so nämlich, dass bestimmte Fächer auf Dauer und historisch sehr fest gelegt mehr Ressourcen erhalten und höheres Ansehen geniessen als andere. Zu „Fächern“ aber werden Mathematik oder Musik durch die Lehrmittel, die ihren Gebrauch und so ihre Praxis konstituieren. Was den Unterricht daher wirksam macht, ist nicht das „Fach“, sondern die Lehrmittel im Einklang oder Missklang mit dem persönlichen Können der Lehrkräfte, und dies bezogen auf eine je spezielle Situation des Unterrichts und eine bestimmte Gruppierung der Schüler. Wenn diese Analyse zutrifft, dann wären die Lehrmittel tatsächlich das Rückgrat und der Probestein des Schulerfolgs. Ohne sie geht nichts, aber mit ihnen fast alles.

Für die Lehrkräfte sind die Lehrmittel zumeist gar nicht fraglich, sie werden benutzt und sofern es nötig ist, individuell angereichert. Auch die Kritik oder die Unzufriedenheit mit einem Lehrmittel ist individuell und bleibt meistens auf den Kollegenkreis beschränkt. Die Erfahrung mit einem Lehrmittel wird bis jetzt nicht für die weitere Entwicklung genutzt. Es gab bislang keine Informationsbörse, auf der Lehrkräfte den Austausch ihrer guten und schlechten Erfahrungen mit Lehrmitteln organisieren, obwohl dazu eine einfache Web-Anschrift und ein simples Auswertungssystem genügen würden. Es gibt merkwürdigerweise Blogs für alles, nur nicht für den professionellen Umgang mit Lehrmitteln. Dass sich das gerade ändert, werde ich am Schluss ausführen.

Unterrichtsqualität hat vor allem mit exzellenten Lehrmitteln und hoher professioneller Kompetenz der Lehrkräfte zu tun. Die Kompetenz der Lehrkräfte entsteht heute in den ersten Berufsjahren und variiert mit dem Talent, das sich aus sich selbst heraus entwickeln muss. Für die Kunst des Unterrichtens gibt es kaum verbindliche Standards, sondern wesentlich nur das Ergebnis von Versuch und Irrtum, wobei es für die Praxis spricht, dass gleichwohl in vielen Fällen eine hohe Qualität entwickelt wird. Damit könnte ich zu HarmoS übergehen, wäre da nicht das Problem der Sprache, die HarmoS fast magisch umgibt und die nicht selten für Illusionen der Wirksamkeit sorgt, als sei am Ende der Nürnberger Trichter doch noch erfunden worden.

Der Begriff „Implementation“ hat Karriere gemacht, seitdem man einen Algorithmus in ein Computerprogramm umsetzen kann. Auch der Ausdruck „Bildungsstandards“, der in den achtziger Jahren in den Vereinigten Staaten geprägt wurde, unterstellt eine technische Normierung, so wie sie in der Industrie üblich ist.

¹ Das althochdeutsche Wort *fah* verweist auf den Teil oder die Abteilung eines Raumes. Die indogermanische Wurzel **pak-* oder **pag-* lässt sich mit „festmachen“ übersetzen.

- Schulischer Unterricht ist aber ersichtlich nicht mit einer Industrienorm erfassbar, wenn die so definiert ist, dass ein bestimmtes Format an jedem Ort seiner Anwendung gleich sein muss.
- Unterricht ist Interaktion mit ungleichem Verlauf und Ausgang; eine technische Norm wie zum Beispiel das DIN-A-4 Seitenformat kann damit nicht in Verbindung gebracht werden.
- Trotzdem erweckt der Ausdruck „Standard“ den Eindruck einer Normierung, die die Widrigkeiten des Unterrichts überspringen und gleichsam direkt für den gewünschten Effekt sorgen könnte.

Ein weiterer Modebegriff ist „Kompetenz“, der für alles herhalten muss, was irgendwie innovativ klingt und doch selten das traditionelle Begriffspaar „Wissen und Können“ übersteigt. Keine didaktische Theorie seit dem 19. Jahrhundert hat Unterrichtserfolg mit dem blossen Nachvollzug von Schulwissen gleichgesetzt; es ging immer um das Verstehen, Durcharbeiten und Anwenden des Stoffes durch die Schüler, also um zunehmendes Können oder um stetig verbesserte Kompetenz. Der Gründer des Pädagogischen Seminars der Universität Leipzig, der Herbartianer Tuiskon Ziller (1884, S. 240),² hatte dafür auch eine plausible Regel:

- Der Zögling, wie man die Schüler im 19. Jahrhundert nannte,
- „darf durch den Unterricht nicht geistig schwächer werden“.³

Wie oft das der Fall war, ist nie untersucht worden, aber das Problem der Nachhaltigkeit des Unterrichts ist nicht neu, und auch Zillers Lösung, dass die Schulübel verschwinden, „wenn nur die Lehrer bessere Methoden zu gebrauchen wüssten“ (ebd., S. 243),⁴ ist bis heute angesagt. Aber ich fürchte, dass allein damit nur dem Wunsch der Lehrerschaft nach dem Nutzen einer Fortbildungsmassnahme Genüge geleistet wird. Jedenfalls lässt sich HarmoS nicht einfach auf Unterrichtsmethoden reduzieren. Die Folgen liegen woanders, sie sind gravierend und sie betreffen die Lehrmittel, wenn ich diesen politisch nicht ganz korrekten Ausdruck weiter verwenden darf.

3. HarmoS und die Folgen

Was „HarmoS“ genannt wird, ist der bislang elaborierteste Versuch eines staatlichen Systems im deutschen Sprachraum, Massnahmen der Qualitätssicherung in den Mittelpunkt der Schulentwicklung zu rücken und so dem neuen Bildungsartikel in der Bundesverfassung Genüge zu leisten. Ich betone das, weil das HarmoS-Konkordat offensichtlich nicht ganz freiwillig zustande gekommen ist. „HarmoS“ hat bekanntlich vier Teile, nämlich

- die Verlängerung der Schulpflicht um zwei Jahre nach unten,

² Tuiskon Ziller (1817-1882) war Gymnasiallehrer und habilitierte sich als Jurist. 1854 begann er mit Vorlesungen in Pädagogik, 1861 erfolgte die Gründung des Pädagogischen Seminars, das ein Jahr später mit einer Übungsschule verbunden wurde. Zillers *Einleitung in die Allgemeine Pädagogik* von 1856 ist die Begründungsschrift des Pädagogischen Herbartianismus.

³ Sperrung im Zitat entfällt.

⁴ Sperrung im Zitat entfällt.

- die Anpassung der Schulorganisation
- die Harmonisierung der Inhalte mit einem Deutschschweizer Lehrplan
- sowie die Festlegung von Standards.

Insbesondere die Beschreibung der Leistungserwartungen der öffentlichen Schule mit Hilfe von Bildungsstandards ist auf grosse Zustimmung gestossen, wenngleich nicht unbedingt auch in der Lehrerschaft, die den technischen Klang des Wortes „Standards“ mit einer überflüssigen Gängelei verbindet. Aber erstmalig wird es für die Volksschule verbindliche Zielvorgaben geben, nicht lediglich kantonale unterschiedliche Lehrpläne, die heute nur ganz occasionell genutzt werden, um es freundlich zu sagen.

Hinter dem Projekt HarmoS steht eine weitgehende Umstellung der Bildungspolitik hin zu dem, was „Outputsteuerung“ genannt wird. Bislang lag der Augenmerk der Politik auf dem *Input*, also dem, was in das System eingegeben wurde, nämlich

- Lehrpläne, Lehrmittel,
- ausgebildete Lehrkräfte,
- Schülerinnen und Schüler,
- Ressourcen
- und gute Absichten.

In Zukunft sollen die Resultate oder der *Output* eine zentrale Rolle spielen. Mit „Resultaten“ sind vor allem die durch Unterricht hervorgebrachten *Kompetenzen* der Schülerinnen und Schüler gemeint. Gemessen werden die Ergebnisse an *Standards*. Das ist inzwischen in vielen Ländern üblich, die EDK hat also nicht etwa eine Anomalie in die Welt gesetzt (Oelkers/Reusser 2008).

Entwickelt werden *Mindeststandards*. Der Ausdruck beschreibt, was auf einer Skala von Kompetenzstufen in jedem Fach von allen Schülerinnen und Schüler mindestens erreicht werden muss.

- Wer einen solchen Standard nicht erreicht, soll oder muss gezielt gefördert werden.
- In diesem Sinne sind Standards elementar für Prozesse der Förderung.
- Sie geben an, woraufhin gefördert werden soll,
- und sie lassen unterschiedliche Niveaus in der Zielerreichung zu,
- was weder von den heutigen Lehrplänen noch von den weitaus meisten Lehrmitteln gesagt werden kann.

Damit ist zugleich gesagt, dass der neue Deutschschweizer Lehrplan, der nach meiner Pensionierung vorliegen wird, ein Lehrplan neuen Typs sein muss, wenn er nicht das Schicksal aller Lehrpläne erleben soll, nämlich nutzungsfrei zu verstauben.

Die Kantone können die Mindeststandards höher oder tiefer ansetzen. Es handelt sich also nicht um eine Nivellierung nach unten. Auf der anderen Seite sind die Folgen absehbar:

- Die Standards werden einen starken Einfluss auf die Lehrplanarbeit und die Lehrmittel haben.
- Die im Projekt entwickelten Referenzrahmen erlauben eine bessere Strukturierung der Fächer,

- mit den skalierten Kompetenzniveaus wird es zudem möglich, eine Progression bei den fachbezogenen Lernzielen festzulegen.
- Auch die offiziellen Lehrmittel werden sich in nächster Zukunft darauf stützen, so dass sich die Lehrpersonen unausweichlich auf Standards beziehen müssen.

Es wird zunächst Standard-Fächer und Nicht-Standard-Fächer geben, weil der Aufwand zu gross gewesen wäre, für alle Fächer gleichzeitig Bildungsstandards zu entwickeln. Darin liegt eine gewisse Gefahr, die bei der weiteren Entwicklung im Auge behalten werden muss. Aus der Tatsache, dass mit bestimmten Fächern begonnen wurde, darf nicht geschlossen werden, dass es fortan eine Zwei-Klassen-Schule und somit eine Zwei-Klassen-Lehrmittelproduktion geben soll oder muss. Das wäre sofort der Fall, wenn schulorganisatorisch zwischen „wichtigen“ und „unwichtigen“ Fächern unterschieden wird, solchen, die mit Folgen für die Promotion getestet werden und solchen, wo das nicht der Fall ist. Das Konkordat lässt im Übrigen die Fächerfrage offen.

Ein weiteres Problem erwächst aus der Tatsache, dass Bildungsstandards für die Regelschule oder für den Normalbetrieb entwickelt wurden. Was sie für die Sonderbeschulung und deren Förderbedarf bedeuten, ist nicht abzusehen, und zwar unabhängig davon, ob die Sonderbeschulung integrativ erfolgt oder nicht und wer genau dazu gehört. Wie man ADS-Kinder oder aggressive Jugendliche auf Bildungsstandards und Leistungstests einstellen soll, ohne das Problem einfach Ritalin zu überlassen und den Unterricht auf Teaching-to-the-test umzustellen, wäre ein eine gute Frage an die HarmoS-Macher.

Wie immer: 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. Die Lehrmittel werden darauf reagieren müssen, also

- Aufgaben nach Schwierigkeitsgraden stufen,
- die Progression des Lernens auf verschiedenen Ebenen modellieren,
- Umstufungen nach Leistung vorsehen
- und den Lernzuwachs mit Kompetenzbeschreibungen verbinden.

Der Content wird sich in Teilen auf Tests einstellen, wie die didaktische Form sich ändern wird, bleibt abzuwarten. Die Unterscheidung nach Schwierigkeitsgraden ist eine Art Schematisierung und verdeckte Notengebung, die die Motivation tangiert und die Rangordnung leicht zementiert, wenn nicht intelligente Lösungen der Leistungsprogression gefunden werden, die nicht einzig die Leistungsstarken begünstigen. Auf der anderen Seite kann der Zwischenhalt des Lernens in Form von Ergebnissen nicht so organisiert werden, dass die Kompetenzbeschreibungen einfach wie Strichlisten benutzt werden. „Erreicht“ oder „nicht erreicht“ bezieht sich auf Aufgaben und nicht auf Kompetenzen, in diesem Sinne wird die Erstellung von Lehrmitteln sehr viel anspruchsvoller.

Wenn Tests eingesetzt werden, ist entscheidend, wie die Lehrkräfte darauf vorbereiten, also welche Lehrmittel sie einsetzen und wie die auf Tests eingestellt sind. Wichtig ist auch, wie die Lehrerinnen und Lehrer mit den Ergebnissen umgehen, ob sie die Daten für den Unterricht nutzen, ob Anschlüsse in den Lehrmitteln bereitstehen und ob dabei auch Lernniveaus unterschieden werden. In der Praxis sind Tests kein Horror: Es gibt inzwischen einige Studien, die auf eine aktive Nutzung seitens der Lehrkräfte schliessen lassen, sofern sich damit Vorteile verbinden, etwa im Blick auf die Verbesserung der Notengebung, die

Kommunikation mit den Eltern oder die gezielte Beeinflussung der Leistungsentwicklung. Der Vergleich mit anderen ist oft ein starker Lernanreiz (Tresch 2007).

Einige Daten liegen auch über den Test „Stellwerk“ vor, der Mitte der 8. Klasse Aufschluss geben soll, über welche Kompetenzen die Schülerinnen und Schüler in zentralen Lernbereichen tatsächlich verfügen. Die Lernenden erhalten in einem Standortgespräch mit Lehrern und Eltern eine objektivierte Rückmeldung, wo sie stehen, und sie können fehlende Kompetenzen aufholen. Fördern in diesem Sinne setzt einen Treffpunkt voraus, an dem die genaue Richtung und der Ressourceneinsatz bestimmt werden. Ohne solche direkten Rückmeldungen ist die Wahrscheinlichkeit gross, dass sich am Lernen nur wenig verändert. In einer Evaluation von „Stellwerk“ im Kanton Zürich zeigte sich, dass neben dem Test vor allem die Standortgespräche bei den Lehrkräften auf grosse Zustimmung stossen, auch wenn damit zusätzliche Belastungen verbunden waren (Kammermann/Siegrist/Lempert 2007).

Das Ziel ist, die Anforderungen zu erfüllen, die heute an qualifizierte Berufslehren gestellt werden. Die öffentliche Schule ist dafür das „Stellwerk“. Sie ist verantwortlich, dass Lücken geschlossen werden und am Ende grundlegende Kompetenzen vorhanden sind. Für diesen Zweck wird im Kanton Zürich auch das neunte Schuljahr verändert. Die Lektionentafel unterscheidet neu zwischen einem minimalen und einem maximalen Angebot, das vor Ort in den Schulen festgelegt wird.

- Das Angebot der Fächer wird reduziert, die Schüler verfolgen aufgrund ihrer Stärken und Schwächen auch individuelle Ziele.
- Verbindlich sind drei Lektionen Projektunterricht pro Woche sowie eine grössere, selbständig erstellte Abschlussarbeit, ähnlich wie das in den Gymnasien der Fall ist.
- In den Projekten lernen die Schüler auch, wie man die im Projekt erstellten Produkte dokumentiert und präsentiert.

Solche Flexibilisierungen lockern wiederum die Grundsituation des Klassenunterrichts auf, das Lernen wird selbstständiger und individueller, was auch in den Lehrmitteln berücksichtigt werden muss. Sie müssen für eine didaktische Ordnung sorgen und mehr als früher Individualisierung anregen, ohne einfach die Aufgabenzahl dem Leistungsstand anzugleichen. Die Aufgabekulturen der Bildungsstandards werden hier einen neuen Massstab setzen.

Standards beziehen sich auf die Regelklasse, doch viele Kinder besuchen keine Regelklasse. Sie werden früh ausgesondert und erleben unterschiedliche Formen von Sonderbeschulung. 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 stand lange 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.

Die Bedeutung der Lehrmittel wird erst heute erkannt und ernst genommen. Das hängt auch mit dem Zuschnitt der Diskussion über Integration und Förderung zusammen, die entweder von Begabung oder von abweichendem Verhalten bestimmt wird. Aber die Probleme entstehen vor allem dort, wo die Schule für die Unterschiede sorgt, weil sie

fachliche Leistungen verlangt und diese bewertet. Die Leistungsentwicklung schlägt sich im Lernstand nieder, der das je erreichte Niveau der Schülerinnen und Schüler nicht nur erfasst, sondern auch unterscheidet. Massgebend sind die Ziele des Unterrichts, der aber immer ganz unterschiedlich stattfindet. Auch Lehrkräfte nutzen die Ressourcen verschieden und unterrichten je nach Situation ihrer Klassen und je nach Erfolg ihrer Massnahmen.

4. *Lernstand und Leistungsentwicklung*

Die Bildungsdirektion des Kantons Zürich hat im Jahre 2004 ein Forschungsprojekt in Auftrag gegeben, das eine Kohorte von anfänglich rund 2.000 Schülerinnen und Schülern während ihrer gesamten Schulzeit beobachtet. Die Schüler werden bei Schuleintritt getestet und dann nachfolgend in der dritten, sechsten und neunten Klasse erneut, um so die Entwicklung des Lernstandes erfassen zu können. Dieser Längsschnitt ist einmalig in der Schweiz, auch im deutschsprachigen Ausland ist ein solches Forschungsvorhaben bislang nicht unternommen worden. Vorliegende Studien erfassen Momente, aber nicht Prozesse, also nicht Veränderungen an verschiedenen Zeitpunkten.

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

- 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 ein Hammer auf einem Bild ein „Hammer“ ist, mehr jedoch nicht.
- Korrekte Bezeichnungen für andere Bilder können nicht abgerufen werden.

Nicht alle Kinder kommen überhaupt in die Regelschule. Im Jahre 2005 sind 8.5 Prozent der Kinder in Kleinklassen eingewiesen worden, weil sie als nicht schulreif galten. Kleinklassen werden als Förderklassen geführt, stellen faktisch aber eine soziale Selektion dar. Die Studie zeigt, dass der Leistungsstand in den Kleinklassen tatsächlich deutlich niedriger ist als der in den Regelklassen. Rechnet man die Kleinklassenschüler dazu, dann ist die Kluft zwischen den Leistungsstarken und den Leistungsschwachen in allen Bereichen noch grösser als die bisher genannten Zahlen dies anzeigen. Ob in Kleinklassen die Förderabsicht tatsächlich Erfolg hat, ist leider nicht untersucht worden.

Die zweite Studie nach drei Jahren Schulzeit zeigt, dass der Unterricht starke, aber auch ungleiche Effekte hat. Die Schülerinnen und Schüler erreichen wie gesagt die erste

Klasse der Volksschule mit grossen Unterschieden im Lernstand, Unterschiede können ausgeglichen werden, sofern qualitativ guter Unterricht stattfindet. Er macht den Unterschied, was mit der Kompetenz der Lehrkräfte, der Zusammensetzung der Klasse und den je erreichten Lernfortschritten zu tun hat. Die zweite Studie zeigt, dass viele Kinder schlechte Chancen beim Start ausgleichen konnten und so vom Unterricht profitiert haben. In diesem Sinne ist Schule kein Schicksal, sondern hängt ab von der Nutzung des Angebots.

Konkretisiert wird jedes unterrichtliche Angebot durch die eingesetzten Lehrmittel, die aber solche Prozesse bislang nicht oder nur zufällig beeinflussen können, weil sie nicht davon ausgehen, dass die Leistungen und die Zielerreichung unterschiedlich sein müssen, jedoch auf unterschiedlichen Wegen auch gefördert werden können. Die Aufgabekultur in vielen Lehrmitteln sieht natürlich an bestimmten Punkten Wiederholungen vor, aber reagiert nicht auf verpasste Anschlüsse, die aber regelässig für das Zurückbleiben sorgen. Es geht im Text voran, auch mal geordnet zurück, aber immer in der Annahme, dass letztlich alle folgen werden.

Es gibt aber in der Lernstandentwicklung deutliche Risikogruppen, solche Kinder nämlich, die die Lernziele nicht erreicht haben und mit hoher Wahrscheinlichkeit im weiteren Verlauf ihrer Schulkarriere weiter zurückbleiben. Der Slogan „No Child Left Behind“ erweist sich so einfach als Zweckoptimismus. Die Zürcher Studie wirft die Frage auf, wie mit der Risikogruppe umgegangen werden soll, und das verweist auf die Notwendigkeit einer konsequenten Leistungsentwicklung, für die der Slogan „Fördern und Fordern“ zur Verfügung steht. Der Slogan selbst hat keinen Inhalt und besagt eigentlich nur, dass irgendwie hälftig verfahren werden soll. Die wirklichen Probleme sind deswegen schwer zu bearbeiten, weil sie in den Klassen entstehen und trotz erheblichem Einsatz der Lehrkräfte auftreten.

Der Abstand zwischen den leistungsstarken und den leistungsschwachen Schülern muss im Verlauf der Schulzeit also keinesfalls geringer werden, eher ist anzunehmen, dass er mit den Anforderungen grösser wird. Bestimmte Gruppen von Schülerinnen und Schülern verbessern ihren Lernstand nicht, sondern bleiben auf dem einmal erreichten Niveau stehen. Das gilt besonders für die letzten Schuljahre, und dann, wenn lohnende Aufgaben und Lernanlässe fehlen. Dieses Problem der negativen Differenzierung lässt sich nicht einfach durch punktuelle Fördermassnahmen bearbeiten, sondern stellt sich im Blick auf den Verlauf der gesamten Schulzeit und die Frage ist, ob sich Lehrmittel darauf einstellen können oder mit diesem Problem der abgebrochenen Progression überfordert sind.

Wie schwierig das Problem ist, zeigt ein weiteres Ergebnis. Beide Studien verweisen darauf, dass die Entwicklung des Lernstandes zwischen verschiedenen Klassen auch ein- und derselben Schule höchst unterschiedlich sein kann. Das gilt ebenso für die Effekte der Förderung. In den einen Klassen gelingt es, die Leistungsschere zu verringern, in anderen jedoch nicht, was primär damit zu tun hat, dass sehr verschieden unterrichtet und gefördert wird. Verbunden damit ist allerdings auch ein strukturelles Problem, das deutlich benannt werden muss.

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

Sie werden dann als „leistungsschwach“ bezeichnet und oft aus dem Regelunterricht herausgenommen. In der Schweiz ist die Zahl derjenigen Schülerinnen und Schüler, die ausserhalb der Regelklassen unterrichtet werden, in den letzten zwanzig Jahren ständig angewachsen (Kronig 2007). Eine Zuweisung in Kleinklassen oder anderen Formen der Auslagerung mindert die Chancen in erheblicher Weise und kann doch als „Fördermassnahme“ bezeichnet werden. Die Zuweisung erfolgt in bester Absicht, nämlich zum Vorteil der Schülerinnen und Schüler, ähnlich wie das „Sitzenbleiben“ als eine zweite Chance gewertet wird, was oft gar nicht der Fall ist. Die Schüler werden einfach nur ein Jahr länger in der Schule gehalten. Wenn sie ihre Leistungen verbessern sollen, dann sicher nicht so, dass sie das gleiche Programm zum zweiten Mal absolvieren müssen.

In heutigen Schulevaluationen wird deutlich, dass viele Lehrkräfte „Fördern“ mit „Individualisieren“ gleichsetzen und damit oft nicht mehr meinen als die dosierte Zuteilung von Aufgaben. Leistungsstarke Schüler werden dann einfach dadurch „gefördert“, dass sie in der gleichen Zeit mehr Aufgaben lösen dürfen als die Schwächeren. „Fördern“ ist dann leicht einmal von „bestrafen“ kaum noch zu unterscheiden. Dahinter verbirgt sich ein systematisches Problem. „Fördern und fordern“ wird oft nur als moralischer Appell an die Lehrkräfte verstanden, die institutionellen Bedingungen und Ressourcen werden vernachlässigt, obwohl nicht zuletzt sie zur Erklärung von Erfolgen oder Misserfolgen beitragen können.

Begrifflich sollte man sich von einer Vorstellung trennen, die unter „Fördern“ einen Prozess versteht, der am Ende das Erreichen gleicher Ziele für alle gewährleistet. In keiner Lerngruppe erreichen alle Schüler ein- und denselben Leistungsstand. Mit dieser Idee wird eigentlich nur eine Lehrplanillusion kommuniziert. Ähnlich schwierig ist der Ausdruck „Fordern“. Man kann darunter sehr allgemein die Ziele des Lehrplans verstehen, aber die müssen in Unterricht übersetzt werden, wenn sie nicht lediglich auf dem Papier stehen sollen. Erst im Klassenzimmer konkretisieren sich die Leistungsforderungen, die nicht global gesteuert werden können. Man kann auch nicht zur einen Hälfte „fördern“ und zur anderen „fordern“. Die Formel ist ein politischer Kompromiss und soll nur anzeigen, dass beide Standpunkte, der „konservative“ des Forderns und der „fortschrittliche“ des Förderns verträglich sind.

Das wirkliche Problem lässt sich allgemein so fassen:

- Kann schulischer Unterricht, der wachsende Heterogenität voraussetzt,
- im Laufe der Schulzeit die Unterschiede im Lernstand, die mit dem Schuleintritt gegeben sind,
- wirksam beeinflussen und nach oben hin ausgleichen?
- Und was können Lehrmittel dazu beitragen?

Beide Fragen hängen zusammen und lassen sich verdichten zu einer, der nämlich, nach welchen fachlichen wie überfachlichen Standards in Zukunft unterrichtet wird und wie es gelingen kann, soziale Nachteile und andere Handicaps auszugleichen, damit alle Kinder eine faire Chance erhalten, anspruchsvolle Ziele zu erreichen und je nach ihren Leistungen zu verwertbaren Abschlüssen zu gelangen (Coleman 1975; Jünger 2008).

Das erklärt den heutigen Vorrang der beiden Konzepte Individualisieren und Fördern, die für die Lehrmittel neue Anforderungen mit sich bringen werden. Wo diese liegen und warum sie erst heute erkannt werden, diskutiere ich abschliessend. Mein Beispiel ist hoffentlich repräsentativ, auch wenn es auf dem Kanton Zürich stammt. Hinter dem Beispiel

steht die komplexe Geschichte des Zürcher Volksschulgesetzes, das sehr wuchtig angenommen wurde und sich mehr als fünf Jahre später immer noch in einem Zustand befindet, den man beschönigend „Umsetzung“ nennt.

5. *Individualisieren und Fördern: Neue Anforderungen für Lehrmittel*

Das neue Volksschulgesetz war und ist mit vielen ungeahnten Belastungsfolgen verbunden, die für Unruhe gesorgt haben. Dabei ist das Volksgesetz nicht auf einmal in Kraft getreten, sondern in Etappen (Beschluss 2006). Die sonderpädagogischen Massnahmen wurden an den Schluss gesetzt und sollten bis zum Schuljahr 2008/2009 realisiert sein, was aber viele Schulgemeinden überfordert haben dürfte, nicht nur weil Umdenken abverlangt wird, gegen das sich Widerstand regt, sondern auch weil sich die Neuorganisation vor Ort schwierig gestaltet. Die Ziele des Volksschulgesetzes sind eine Sache, die Umsetzung ist eine andere, aber das ist bei jeder Reform der Fall.

Problematisch scheint die Fülle der mit dem Gesetz gegebenen Veränderungen zu sein, die ja neben dem laufenden Betrieb realisiert werden müssen:

- Einführung der geleiteten Schule,
- Regelmässige externe Evaluation durch die neue Fachstelle für Schulbeurteilung,
- Blockzeiten und Tagesstrukturen,
- Kantonalisierung des Kindergartens,
- Mitsprache und Mitverantwortung seitens der Schülerinnen und Schüler,
- Mitwirkungsrechte der Eltern,
- Integrative Förderung.

Auch hier ist von der Umstellung der Lehrmittel lange Zeit keine Rede gewesen, sie kommen im Katalog der Massnahmen auch gar nicht vor. Das Volksschulamt hat 2007 näher beschrieben, was unter „integrativer Förderung“ im Kanton Zürich verstanden werden kann.

- Die grundlegende Idee ist die Integration der Heilpädagogik in den Regelunterricht.
- „Integrative Förderung“ wird als *sonderpädagogisches* Angebot verstanden, das auf allen Schulstufen verpflichtend angeboten werden muss.
- „Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen (SHP) helfen mit, den Unterricht integrativ, individualisierend und gemeinschaftsbildend zu gestalten“ (Angebote 2007, S. 2).

Das klingt gut oder sogar verlockend, hat aber deutliche und hohe Gelingensbedingungen, die auch klar benannt werden. Die Lehrmittel gehören nicht dazu, obwohl deutlich von Unterricht die Rede ist. Grundsätzlich heisst es:

„Der Unterricht in der Regelklasse ist auf methodisch-didaktischer und organisatorischer Ebene auf integrative und individualisierende Lernförderung der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet“ (ebd.).

Das ist eine Anforderung, die im Blick auf die bestehenden Lernziele verstanden werden muss. Schwächere Schülerinnen und Schüler sollen die für alle geltenden Ziele besser

als bisher erreichen; beim „Abweichen von der Lernzielverpflichtung“ wird „grösste Zurückhaltung“ empfohlen (ebd., S. 5).

Weiter wird auf die Notwendigkeit einer engen Kooperation zwischen den Klassenlehrpersonen und den Heilpädagoginnen und Heilpädagogen verwiesen. Ohne genaue Organisation der Absprachen und Klärung der Verantwortlichkeiten wird sich wenig bewegen. Drittens dürfen die Ziele der integrativen Förderung nicht isoliert festgelegt werden, sondern müssen auf den Unterricht hin abgestimmt sein. Und viertens müssen die verschiedenen Fachpersonen innerhalb einer Schule so zusammenarbeiten, dass sie ihre Ressourcen auch wirklich nutzen können und nicht aneinander vorbei arbeiten (ebd.).

Das klingt vielleicht trivial, aber wenn man vor Augen hat, dass damit das Prinzip der reinen Unterrichtsschule aufgebrochen wird, erkennt man die Bedeutung. In diesem Modell sind nicht mehr die Lehrkräfte allein für die Förderung zuständig. Auf der anderen Seite steigen dadurch die Anforderungen. Fragt man nämlich, was genau unter „integrativer Förderung“ verstanden werden soll, dann erhält man Hinweise, die sich auf drei Ebenen beziehen und die von der Heilpädagogik aus gedacht sind. Die entsprechenden Massnahmen werden nicht neben dem Regelunterricht angeboten, sondern mit ihm verbunden, wie dies etwa in Skandinavien seit langem der Fall ist.

Die drei „Ebenen“ beziehen sich auf die Lehrpersonen, die Klassen sowie die einzelnen Schülerinnen und Schüler. Zunächst die Lehrpersonen: Sie sollen durch die Heilpädagoginnen und Heilpädagogen „beraten und unterstützt“ werden im Blick auf folgende Punkte:

- Auswahl von geeigneten Unterrichtsmethoden
- Auswahl und Bereitstellung geeigneter Fördermaterialien
- Erstellen einer Förderplanung für einzelne Schülerinnen und Schüler und gemeinsame Umsetzung
- Beratung im Umgang mit schwierigem Verhalten oder in schwierigen Unterrichtssituationen
- Kontakt zu unterstützenden Diensten
- Zusammenarbeit mit den Eltern.

Zu den Massnahmen gehört auch das gemeinsame Unterrichten, aber nicht die Anpassung der Lehrmittel. Die Heilpädagoginnen und Heilpädagogen können gemeinsam mit den Lehrpersonen Unterrichtslektionen vorbereiten und durchführen, sie können auch innerhalb des Unterrichts, etwa bei Übungssequenzen, mitwirken, und sie können während der Lektion einzelne Gruppen oder Halbklassen übernehmen. Das geschieht zur besseren Betreuung und Lösung besonderer Probleme, die nicht mehr ausgelagert werden sollen, aber die Massnahmen beziehen sich auch auf „besondere Stärken und Begabungen“ (ebd., S. 4).⁵

Nun ist natürlich die Aufzählung von Möglichkeiten eine Sache und deren Realisierung wiederum eine andere. Letztlich geht es in der Primarschule darum, mit Massnahmen der integrativen Förderung das grundlegende Wissen und Können zu festigen, während es in der Sekundarstufe darauf ankommt, dass die Übertritte gelingen, in die Berufsbildung einerseits, die weiterführenden Schulen andererseits. Erreichbar ist das, wenn tatsächlich Mindeststandards bestehen und den Unterricht auch wirklich leiten. Die

⁵ Unterschieden wird zwischen „Begabungsförderung“ als Regelanforderung für jeden Unterricht und „Begabtenförderung“, für die besondere Massnahmen ergriffen werden. Die Zahl der Hochbegabten gemäss Intelligenzquotient wird mit „1-2% der Altersgruppe“ angenommen (Angebote 2007a, S. 4).

Unterstützung des Regelunterrichts durch dafür ausgebildete Heilpädagoginnen und Heilpädagogen ist sinnvoll, sofern dafür ausreichend Ressourcen zur Verfügung stehen und eine wirksame Organisation gefunden wird.

Allerdings gibt es eine Reihe von Problemen. Nicht jedes Kind ist im Regelunterricht wirklich richtig aufgehoben, Spezialklassen kennen auch die skandinavischen Schulen, die kein sonderpädagogisches Dogma erfüllen, sondern pragmatisch vorgehen. Weiter ist Fördern um so schwieriger, je weniger der Unterricht individualisieren und auf das unterschiedliche Lerntempo Rücksicht nehmen kann, also je mehr im Klassenverband unterrichtet wird, was auf den höheren Schulstufen im herkömmlichen System ziemlich unausweichlich ist. Die Lehrmittel, also der Kern des Unterrichts, sind bislang nicht auf Probleme des integrativen Förderns eingestellt. Und die Kooperation zwischen den Lehrkräften auf der einen, den Heilpädagoginnen und Heilpädagogen auf der anderen Seite, verlangen einen hohen Aufwand, der nicht immer sichtbar wird im Ertrag.

Manche Probleme können einfach Anpassungsprobleme sein, jeder Wandel verlangt neue Lösungen, die sich einspielen müssen. Aber die Frage der Lehrmittel ist deutlich politischer Natur. Viele der heute gebräuchlichen Lehrmittel genügen den Anforderungen an einen individualisierenden Unterricht, der unterschiedliche Formen des Förderns zulässt, nicht, weil die Lehrmittelautoren als Zielperson den durchschnittlichen oder den idealen Schüler vor Augen hatten. Besonders für die leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler gibt es kaum brauchbare Lehrmittel, so dass die Lehrkräfte auf sich selbst und ihren didaktischen Erfindungsreichtum angewiesen sind.

Ohne diesen Eigenanteil könnte die Risikogruppe gar nicht unterrichtet werden und so auch nicht ihren Leistungsstand verbessern. Die Entwicklung neuer Lehrmittel ist ohnehin immer sehr zeitaufwendig und das gilt umso mehr, wenn neue und höhere Anforderungen gestellt werden. Auf der anderen Seite kann der integrative Unterricht nicht warten, bis die Lehrmittel auf seine Anforderungen hin angepasst sind. Aus diesem Grunde hat der Zürcher Bildungsrat⁶ das Volksschulamt mit einer Reihe von Sofortmassnahmen beauftragt, zu denen auch eine webbasierte Austauschplattform gehört, die im Sommer dieses Jahres vom Zürcher Lehrmittelverlag aufgeschaltet wird.

Die Idee ist, die Expertise der Lehrkräfte zu nutzen. Auf der Plattform wird ein Grundstock an Übungsmaterialien und Beispielen für „good practice“ angeboten, die allen Lehrpersonen offen steht. Zusätzlich und vielleicht sogar in der Hauptsache können Unterlagen, die die Lehrkräfte selbst entwickelt haben und in ihrem Unterricht einsetzen, ausgetauscht und auch diskutiert werden. Aus der Not kann so eine Tugend werden, denn über das Thema des integrativen Unterrichts hinaus ist das ein Weg zur Neuaufstellung der Lehrmittelproduktion überhaupt, weg von einzelnen Autoren und hin zu einer Vielzahl von Nutzern, die im Rahmen des Lehrplans alle ähnliche Probleme vor sich haben und die Lösungen kollektiv optimieren können.

Das ist aber nur eine unsichere Prognose auf schwacher Datenbasis - Plattformen aber werden das Fördern und Individualisieren verändern. Die Schweizer Schulen sind inzwischen alle gut mit Computern ausgerüstet, die im Unterricht allerdings höchst unterschiedlich eingesetzt werden. Meistens ergänzen sie nur den normalen Unterricht, der immer noch weitgehend den Klassenverband voraussetzt. Das Individualisieren mit elektronischen Plattformen ist, anders als im Ausland, noch weitgehend unbekannt. Nur wenige Schulen

⁶ Beschluss der Sitzung vom 11. Januar 2010.

nutzen bislang diese Technologie und die damit verbundenen Chancen zur Intensivierung der individuellen Förderung (Chen 2008) werden noch kaum gesehen.⁷

- Als „Unterricht“ gilt nur das von der Lehrkraft angeregte oder gesteuerte Lehren und Lernen, das mit einem bestimmten Unterrichtsdeputat erfasst wird und schon von daher strukturbewahrend wirkt.
- Auf der anderen Seite ist der Einsatz von Plattformen eine der wenigen Möglichkeiten, Heterogenität unmittelbar und wirksam zu bearbeiten.

Wenn die Schülerinnen und Schüler nach eigenem Lerntempo arbeiten und durch fortgesetzte Rückmeldung den Fortgang ihrer Arbeit auch untereinander kontrollieren können, dann entsteht eine grundlegend andere Situation als im klassenbezogenen Unterricht. Von dieser Form profitieren auch und gerade die Leistungsschwächeren, die unbehelligt von den Stärkeren Aufgaben bearbeiten und sich Leistungszielen nähern können, die für sie erreichbar sind. Allerdings ist eine solche Umstellung des Schulunterrichts wenigstens in Teilen auf Selbstinstruktion kostenintensiv und von daher nicht leicht realisierbar. Denkbar sind aber Kooperationen zwischen den Schulen in Netzwerken, in denen der Austausch von Lernjobs⁸ und neuen Beurteilungsformen organisiert werden kann.

Mein Schluss lautet so: Schule ist Lernen auf Vorrat, nicht im Sinne eines Rucksacks mit lebensnotwendigem Proviant wie beim Bergsteigen, wohl aber im Sinne einer geschulten Lernfähigkeit, die eigenständig mit Problemen umzugehen weiss, sich persönlich artikulieren kann und auf eine demokratische Gesellschaft eingestellt ist. Die modernen Unterhaltungsmedien bieten so etwas nicht, während sie auf der anderen Seite mit immer neuen Angeboten immer mehr Zeit in Anspruch nehmen, ohne mehr zu bieten als immer neue Anlässe. Ein strukturierter Lerntag ist so nur von der öffentlichen Schule zu erwarten, aber dieser Tag muss nicht mehr in einem engen Zeittakt stattfinden, dem alle gleich unterworfen sind. In diesem Sinne ist die Kernfrage, wie nach-tayloristische Lehrmittel entwickelt werden können.

Literatur

Angebote für Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen: Integrative Förderung (IF). Umsetzung Volksschulgesetz. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich 2007.

Angebote für Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen: Begabungs- und Begabtenförderung. Umsetzung Volksschulgesetz. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich 2007a.

Beschluss des Regierungsrates über die Inkraftsetzung des Volksschulgesetzes vom 20. Juni 2006.

⁷ Beispiele sind etwa die Sekundarschulen in Horn und Alterswilen im Thurgau. In Horn wird selbstreguliertes Lernen in altersdurchmischten und leistungsheterogenen Lerngemeinschaften praktiziert. Aus Alterswilen stammt das lokal einsetzbare IT-Tool OSASYS.

⁸ Der Ausdruck wie das ganze Konzept der Selbstinstruktion geht wesentlich auf Helen Parkhurst's *Daltonplan* aus dem Jahre 1922 zurück.

- Chen, C.M.: Intelligent Web-Based Learning System with Personalized Learning Path Guidance. In: Computers&Education (September 2008), S. 787-814.
- Coleman, J.S.: What is Meant by 'an Equal Educational Opportunity'? In: Oxford Review of Education Vol. 1, No 1. (1975), S. 27-29.
- Jünger, R.: Gleiche Bildung für alle? Eine Untersuchung von privilegierten und nicht privilegierten Kindern in der Primarschule. Diss. phil. Universität Zürich, Institut für Pädagogik. Ms. Zürich 2008.
- Kammermann, M./Siegrist, M./Sempert, W.: Begleitende und abschliessende Auswertung der Erfahrungen mit dem neu gestalteten Schuljahr an der Sekundarschule des Kantons Zürich. Schlussbericht zur zweiten Erhebung (April-Juni 2007). Vervielf. Ms. Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik 2007.
- Kramp, W.: Fachwissenschaft und Menschenbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 9 (1963), S. 148-167.
- Kronig, W.: Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zu Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt Verlag 2007.
- Moser, U./ Stamm, M./Hollenweger, J.: Für die Schule bereit? Lesen, Wortschatz, und soziale Kompetenzen bei Schuleintritt. Oberentfelden: Sauerländer Verlage AG 2005.
- Moser, U./Keller, F./ Tresch. S.: Schullaufbahn und Leistung. Bildungserfolg und Lernverlauf von Zürcher Schülerinnen und Schülern am Ende der dritten Volksschulklasse. Bern: h.e.p. Verlag 2008.
- Oelkers, J./Reusser, K.: Expertise: Qualität entwickeln - Standards sichern - mit Differenz umgehen. Unter Mitarbeit von E. Berner/U. Halbheer/St. Stolz. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung 2008.
- Tenorth, H.-E.: Unterrichtsfächer - Möglichkeiten, Rahmen und Grenze. In: I. F. Goodson/St. Hopmann/K. Riquarts (Hrsg.): Das Schulfach als Handlungsrahmen. Vergleichende Untersuchung zur Geschichte und Funktion der Schulfächer. Köln/Weimar/Wien 1999, S. 191-207.
- Tresch, S.: Potenzial Leistungstest. Wie Lehrerinnen und Lehrer Ergebnismeldungen zur Sicherung und Steigerung ihrer Unterrichtsqualität nutzen. Bern: h.e.p. Verlag 2007.
- Volksschulgesetz (VSG) des Kantons Zürich vom 7. Februar 2005.
- Ziller, T.: Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht. 2. verb. Aufl. Hrsg. v. Th. Vogt. Leipzig: Verlag von Veit&Comp. 1884.