

Jürgen Oelkers

## *Herausforderungen an die schulische Bildung von morgen <sup>\*)</sup>*

### *1. Ein stabiles System*

Vor Ihnen steht ein Pädagogikprofessor, der Ende Mai emeritiert wird. Dieser Tatbestand erfüllt die Zuordnung zum alten Eisen, das aber nicht mehr, wie in vergangenen Zeiten von Hausierern an der Haustür verkauft wird. Man nennt den neuen Lebensabschnitt bekanntlich auch „Unruhestand“, und der hat den Vorteil, dass ich aus der Erfahrung heraus offen über meinen Berufsstand reden kann, ohne Nachteile erwarten zu müssen. Pädagogikprofessoren sind keine Propheten, aber oft werden sie dafür gehalten. Vermutlich werden sie deswegen auch eingeladen, über die Zukunft und ihre „Herausforderungen“ zu sprechen, obwohl ihnen dafür jede Kunstfertigkeit abgeht.

Weder schreiben sie Horoskope noch können sie im Kaffeesatz lesen oder sind in der Kunst der Zeichendeutung bewandert, also wüssten, ab wann die Schwalbe den Sommer macht, und wenn Pädagogikprofessoren, Männer wie Frauen, Visionen haben, dann ist höchste Vorsicht angebracht. Aber ihr Metier ist die Erziehung und die hat unausweichlich mit Zukunft zu tun. Vielleicht ist das der Grund, weshalb sie für Propheten gehalten werden und sich bisweilen in der Rolle auch sehr wohl fühlen. Die Nachfrage schmeichelt eben auch. Ich spreche natürlich nicht über mich, sondern verweise nur auf die Schwierigkeit des Themas.

Das Thema hat mit einer viel benutzten und so abgegriffenen Metapher zu tun: Bildung soll der „Rohstoff“ sein, von dem unsere Zukunft abhängt. Dieser Rohstoff ist erneuerbar, weil er mit jedem Neugeborenen neu beginnt, die Institution zur Bearbeitung dieses Rohstoffes ist die Schule, Berufsschulen wie Ihre sind die Schulen für eine anspruchsvolle Bildung, sie haben umso mehr Zukunft, je mehr der Rohstoff benötigt wird, doch das ist misslich, denn wäre es so einfach, hätte ich kein Thema und könnte eigentlich gehen oder müsste mein Publikum anders unterhalten. Das wäre ein echter Test, denn dann müsste ich mich fragen, ob ich mehr kann als Vorträge halten.

Zum Glück rettet mich, zunächst jedenfalls, die OECD, die Institution aus Paris, die uns den PISA-Test beschert hat und die regelmässig statistische Vergleiche vorlegt, mit denen sich die Bildungsqualität eines Landes bestimmen lassen soll. Wenn die Vertreter der OECD nach Bern reisen und die Zahlen aus der Schweiz mit anderen Ländern vergleichen, ist das Ergebnis immer gemischt; einerseits wird die hohe Qualität der Berufsbildung gelobt, andererseits wird bemängelt, dass die Maturitätsquote viel zu tief sei. Dass zwischen beiden Befunden ein Zusammenhang besteht, erschliesst sich den Bildungsstatistikern nicht. Und es beeindruckt sie auch nicht, wenn man ihnen sagt, sie würden Äpfel mit Birnen vergleichen, denn nur so können sie überhaupt Aussagen machen.

---

<sup>\*)</sup> Vortrag in der Gewerblich-Industriellen Berufsschule Bern am 19. April 2012.

Aber es gibt Trost, er kommt von deutscher Seite und zum Glück nicht von Peer Steinbrück. Die Telekom-Stiftung in Bonn veröffentlicht jährlich einen so genannten „Innovations-Indikator“, der erfassen soll, wie sich die Innovationsfähigkeit ausgesuchter Länder im internationalen Vergleich entwickelt. Der letzte Bericht ist vor wenigen Monaten erschienen. Im Herbst 2010 wurden 26 Länder untersucht, darunter auch die Schweiz. Mit „Innovationen“ sind Wege bezeichnet, auf denen „Ideen und neue Technologien in wettbewerbsfähige Produkte, Dienstleistungen und Prozesse“ umgesetzt und vermarktet werden. Im Mittelpunkt steht also das Wirtschaftssystem, dem Forschung, Bildung, Politik und Verwaltung zugeordnet sind, wie die Grafik zeigt (InnovationsIndikator 2011, S. 11).

Das Bildungssystem „vermittelt den Menschen die Grundlage für Innovationsleistungen - nämlich Wissen und Fertigkeiten, mit Technologien umzugehen“ (ebd., S. 12). Das ist angesichts der breiten Allgemeinbildung, die in den Schweizer Schulen vermittelt wird, eine sehr kühne Verkürzung, aber es soll ja nicht um Bildung allein, sondern um die Beförderung von Innovationen gehen, wozu massgeblich auch die Bildung beiträgt. Die Studie berücksichtigt 38 Einzelindikatoren aus Wirtschaft, Wissenschaft, Staat und Gesellschaft (ebd., S. 82).

In der Bildung wären das etwa:

- Jährliche Bildungsausgaben auf der Tertiärstufe
- Qualität des Bildungssystems gemäss Experteneinschätzungen
- PISA-Index: Kompetenzen in Lesen, Naturwissenschaft und Mathematik
- Anteil der Beschäftigten mit tertiärer Bildung am Gesamt der Beschäftigten
- Abschlüsse und Promotionen in Naturwissenschaft und Mathematik
- Anteil der ausländischen Studierenden

Bildung ist natürlich mehr als das. Zum Beispiel könnte man fragen, welche Bedeutung Kunst und Musik für Innovationen haben, die ja immer auch auf Intuitionen beruhen, man könnte den geschichtlichen Hintergrund von neuen Technologien beleuchten oder die kulturellen Bedingungen für deren Durchsetzung; Silicon Valley hätte kaum anderswo als in der San Francisco Bay Area entstehen können und es ist kein Zufall, dass Steve Jobs bei der legendären Aktionärsversammlung der Firma Apple im Jahre 1984 Bob Dylan zitierte: „The times they are a-changing“. Das taten sie, mit Innovationsschüben, die vor dreissig Jahren unvorstellbar waren.

Aus den 38 Indikatoren der Telecom-Studien ergeben sich Indexwerte und ein Ranking. Das Ergebnis ist erfreulich: Den besten Wert in Sachen Innovationsfähigkeit erzielt die Schweiz mit Abstand vor Singapur, Schweden und Deutschland (ebd., S. 17). Den Spitzenplatz in diesem Ranking hält die Schweiz seit 1995. Das wird von der Studie wie folgt kommentiert:

„Wie keinem zweiten Land gelingt es der Schweiz bereits seit vielen Jahren, die anderen aufstrebenden und innovationsorientierten Länder auf Distanz zu halten. Die Schweiz hält über nahezu den gesamten Zeitraum einen konstant hohen Wert beim Innovationsindikator. Nur wenigen Ländern ist es gelungen, ähnlich gute Positionen wie die Schweiz zu erreichen“ (ebd., S. 18).

Es handelt es sich um Aussagen einer deutschen Stiftung und muss also stimmen, auch wenn Schweizer das so nie sagen würden. Doch dann verschärft sich mein Problem nochmals, denn worüber kann ich jetzt noch reden?

Ich rette mich erneut und beginne mit dem Fazit: Die Zukunft der Bildung in der Schweiz wird nicht viel anders aussehen als heute und in der jüngeren Vergangenheit. Das System ist sehr stabil und - anders als eine grosse Volkspartei noch vor etwas mehr als einem Jahr meinte - nicht bedroht, etwa durch innere Schwäche, schleichende Auszehrung oder zunehmende Disziplinlosigkeit. Nostalgiker hören das nicht gerne, aber die gesellschaftliche Bildung ist den letzten Jahrzehnten ständig besser und nicht fortlaufend schlechter geworden, jedenfalls soweit man „Bildung“ beschreiben und messen kann.

Der Grund ist die stetige Weiterentwicklung und graduelle Neuanpassung des Schweizer Bildungssystems, das als bewährt gilt, in der Bevölkerung fest verankert ist und von niemandem grundsätzlich in Frage gestellt wird. Das Weissbuch der Schweizerischen Akademien der Wissenschaften, in dem 2009 de facto die Auflösung des dualen Systems der Berufsbildung gefordert wurde, ist sang- und klanglos in der Schublade verschwunden. Die Prognose reichte bis 2030, es gab sogar eine „Roadmap“, aber niemand hat darauf wirklich reagiert. Man sieht, wie schwierig es ist, die Herausforderungen der Zukunft zu bestimmen und dann auch einen Zeitplan festzulegen, wie damit umzugehen ist (Akademien der Wissenschaften Schweiz 2009).

Natürlich findet das Bildungssystem auch in der Schweiz zahlreiche Kritiker, die es entweder für zu träge oder für zu wirtschaftslastig halten. Aber was „Trägheit“ genannt wird, ist in Wirklichkeit steter, niederschwelliger Wandel, und anders als die Kritiker vermuten, dient das Bildungssystem nicht nur den Innovationen der Wirtschaft, es ist selbst innovativ. Unter den Entwicklungen der letzten zwanzig Jahre sind zu nennen:

- Ausbau der Tertiärstufe mit Fachhochschulen und Berufsmaturität
- Bewahrung der starken Stellung der Berufsbildung
- Massvoller Anstieg der beiden Maturitätsquoten
- Harmonisierung der kantonalen Volksschulen
- Entwicklung der Unterrichtskultur durch Erweiterte Lehr- und Lernformen (ELF)

Für den Erfolg des schweizerischen Bildungssystems gibt es einen aussagekräftigen Indikator, nämlich die Jugendarbeitslosigkeit. Im März 2012 waren 3.2% aller Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Alter zwischen 15 und 24 Jahren ohne Beschäftigung.<sup>1</sup> Die Quote ist auf bereits tiefem Niveau gegen den Vormonaten leicht gesunken. Kein Land der Europäischen Union erreicht diese Zahl auch nur annähernd.

- Die Quote der Jugendarbeitslosigkeit im Jahre 2010 betrug in den Niederlanden 8.7% und in Österreich 8.8%.
- In Finnland waren im gleichen Jahr 21.4% der Jugendlichen und jungen Erwachsenen ohne Arbeit, exakt die Zahl, die schon 2000 gegeben war.
- In Deutschland betrug die Quote 2010 9.9% gegenüber 7.5% im Jahre 2000.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Das waren in der gesamten Schweiz 17450 Personen. (Angaben nach Seco)

<sup>2</sup> Angaben nach Wirtschaftskammern Österreichs (WKO) (Statistik).

Offenbar sind eine hohe Allgemeinbildung und ein Spitzenplatz im PISA-Ranking im Blick auf den realen Arbeitsmarkt nur begrenzt hilfreich. Der Grund ist leicht erklärbar: In Ländern mit ausgebauter Berufsbildung und einem etablierten Lehrlingswesen ist die Jugendarbeitslosigkeit vergleichsweise gering, weil das berufliche Know-how in den Betrieben gewonnen und von den Schulen unterstützt wird, so dass Weiterbeschäftigungen nach der Lehre wahrscheinlich sind.

Wo das nicht der Fall ist, steigt die Arbeitslosigkeit ausgerechnet der jungen Generation, die erfolgreich verschult wird, in einem Prozess, der aber nur einen Gewinner kennt, nämlich die Schulen selbst. In Frankreich, Grossbritannien und Schweden waren 2010 ein Viertel der Jugendlichen ohne Arbeit. In Spanien waren es 41%, mit gesellschaftlichen Folgen, die heute deutlich sichtbar werden und von den Sozialsystemen nicht aufgefangen werden können. Junge Leute haben gute Schulen besucht und bleiben allen Prognosen zum Trotz ohne Beschäftigung, weil sie am Arbeitsmarkt vorbei ausgebildet worden sind.

In der Schweiz kann es in Zukunft nur um Qualitätssicherung und massvolle Weiterentwicklung des Bildungssystems gehen. Das System einschliesslich der Berufsschulen wird nicht grundlegend neu erfunden. Grosse Baustellen der Volksschule wie der Lehrplan 21 befinden sich mitten in der konkreten Ausgestaltung. Ein Vortrag darüber lohnt sich erst 2015 oder 2016 und den werde ich dann sicher nicht halten. Der politische Streit um HarmoS ist weitgehend geschlichtet. Es wird nun darauf ankommen, in diesem Rahmen die Volksschule zu entwickeln und auf veränderte Umwelten einzustellen.

Von der Qualität der Volksschule hängt es in der Tat ab, wie sich die Zukunft der Bildung in der Schweiz gestalten wird und ohne Baustellen geht es dabei nicht. Lehrkräfte und Eltern beklagen sich oft über zu viele Baustellen, ohne je zu sagen, wie viele denn genug sind. Das Interessante an diesen Baustellen ist, dass sie kaum zu Staus führen und selten Unfälle wie zum Beispiel grösseren Unterrichtsausfall verursachen. Sie haben Belastungsfolgen und verursachen manchmal starken Stress, aber sie bringen das System nicht durcheinander.

## 2. *Baustellen der Volksschule*

Eine gezielte staatliche Schulentwicklung gibt es im Kanton Zürich ähnlich wie im Kanton Bern seit etwa zwanzig Jahren. Das grösste Zürcher Projekt hiess „Teilautonome Volksschule“ (TaV) und verfolgte drei Ziele:

- Den Aufbau von Schulleitungen mit besonderen Kompetenzen,
- die Verstärkung der Eigenverantwortung der einzelnen Schulen
- sowie die Implementation von neuen Instrumenten der Qualitätssicherung wie Mitarbeitergespräche, Teamarbeit, Leitbilder oder auch interne Evaluationen.

Das Projekt war ein gross angelegter praktischer Versuch, an dem rund ein Viertel der kantonalen Schulen teilnahm. Parallel zu diesem Versuch wurde in einer weiteren praktischen Entwicklungsarbeit ausprobiert, wie sich interne und externe Evaluationen aufeinander beziehen lassen. Beide Versuche dauerten von 1997 bis 2004. Die Ergebnisse wurden in einem Volksschulgesetz verankert, über das danach abgestimmt wurde.

Die erste Abstimmung ging aus Sicht der Reformvertreter verloren, vor allem weil die Gesetzesvorlage überfrachtet und an einem Punkt hochgradig umstritten war. Die Vorlage sah die Abschaffung des Kindergartens zugunsten einer „schulischen Grundstufe“ vor und dieser radikale Schritt war der Bevölkerung nicht zu vermitteln. Daraufhin wurde die Vorlage entschlackt und ohne die Grundstufe, aber mit allen Elementen der beiden Projekte, dem Volk neu vorgelegt. Das Gesetz ist am 5. Juni 2005 mit mehr als 70% der Stimmen „wichtig“, wie man so schön sagt, angenommen worden.

Die Umsetzung des neuen Volksschulgesetzes beschäftigte die Schulen in den nächsten Jahren. Dabei waren zwei Entwicklungen zu beobachten. Zum einen haben die Schulen, die nicht am TaV-Projekt teilgenommen haben, massive Schwierigkeiten erlebt, weil sie nunmehr gezwungen waren, einen Kulturwechsel in Richtung geleitete Schulen vorzunehmen. Auf diesen Wechsel waren sie trotz der Kampagne im Vorfeld der Abstimmung über das neue Volksschulgesetz nicht vorbereitet. Auf der anderen Seite und aber damit zusammenhängend wuchs die Opposition. Zwar hatte man über das Gesetz positiv abgestimmt, aber nunmehr sah man, was daraus folgte und war dann schnell dagegen.

Besonders umstritten waren

- die externe Evaluation,
- die daraus folgende Zielanpassung in den einzelnen Schulen,
- die Frage nach dem damit verbundenen Nutzen,
- die neuen Schulleitungen
- und die mit der Umsetzung der Gesetze verbundenen zusätzlichen Arbeitsbelastungen.

Es gibt Schulen, die sich der Philosophie der neuen Bildungssteuerung mit grossem Erfolg angeschlossen haben, während andere versuchten, diese Philosophie zu ignorieren und so viel wie möglich vom alten System zu retten. Ein Resultat, das flächendeckend annähernd oder vollständig gleich wäre, lässt sich mit solchen Versuchen offenbar nicht erreichen. Es wäre auch paradox, den Grad der Schulautonomie zu erhöhen und zugleich weitgehend identische Verhältnisse zu erwarten.

In der Legislaturperiode von 2008 bis 2011 war die Zürcher Bildungspolitik von einem Schwerpunkt bestimmt, nämlich die Überprüfung und Neuausrichtung der Lehrmittelproduktion. Die Analyse der Funktion und Bedeutung von Lehrmitteln hatte gezeigt, dass die Qualität des Unterrichts nachhaltig von der Qualität der Lehrmittel bestimmt wird. Man kann hier von einem Dreieck reden, nämlich die Kompetenz der Lehrkräfte, die Zusammensetzung der Schulklassen und die Qualität der Lehrmittel. Der Begriff „Lehrmittel“ bezieht sich nicht nur auf die klassischen Lehrbücher, obwohl die immer noch den Hauptanteil ausmachen, vielmehr sind alle Medien des Lernens gemeint, die im Unterricht Verwendung finden.

Die Lehrmittel der Volksschule werden von der Lehrerschaft begutachtet und erst dann eingeführt, aber es sind wie in Deutschland oder in Österreich Autorenprodukte, die vor ihrer Einführung nicht im Feld erprobt worden sind. Von 2009 an lief im Kanton Zürich und anderen Kantonen erstmalig ein Versuch, ein neues Lehrmittel, nicht zufällig für den

Mathematikunterricht der Sekundarstufe I, im Feld auszuprobieren<sup>3</sup> und erst nach Auswertung der Daten fertigzustellen. Auf diese Weise konnte getestet werden, wie die Schülerinnen und Schüler mit den Aufgaben und Problemstellungen umgehen, so dass eine Gewähr besteht, mit dem Lehrmittel im Blick auf die Anforderungen des Unterrichts richtig zu liegen.

- Das Kardinalproblem bei den bisherigen Lehrmitteln ist,
- dass es für die schwächeren Schülerinnen und Schüler keine geeigneten Lehrmittel gibt.
- Sie werden konzipiert für die idealen, die besten oder die durchschnittlichen Schüler,
- ohne bislang auf die unweigerlich gegebenen Kompetenzstufen im Lernstand Rücksicht zu nehmen.

Eher zufällig ergab sich ein weiterer Schritt in Richtung veränderte Lehrmittelproduktion. Der Zürcher Bildungsrat musste im Fall eines Lehrmittels für ein Sprachfach gravierende Mängel feststellen, ohne auf ein Ersatzlehrmittel zurückgreifen zu können. In dieser Situation kam die Idee auf, von den Lehrkräften und somit den Nutzern auszugehen. Der Lehrmittelverlag wurde beauftragt, eine Webseite aufzuschalten, wo Aufgaben und Beispiele zugänglich waren und wo vor allem die Nutzer sich austauschen konnten, wie sie selbst Probleme der Vorbereitung, Durchführung und Auswertung ihres Unterrichts bewältigen. Hier entstand sozusagen ein neuer Typ von Lehrmitteln, der den Vorteil hat, durch neue Erfahrungen ständig angepasst werden zu können.

Lehrmittel spielen auch in der Veränderung der Unterrichtskultur eine wichtige Rolle. Ein grosses Thema ist in diesem Zusammenhang bekanntlich das „selbstorganisierte Lernen“, mit dem in den meisten Schweizer Kantonen grössere Versuche verbunden sind, die allerdings auch die Grenzen aufzeigen, was besonders für den Fachunterricht auf den beiden Sekundarstufen gilt. Erfolge gibt es an unerwarteter Stelle, nämlich in der Verbindung mit elektronischen Lernplattformen, die zunehmend vor allem in Sekundarschulen Verwendung finden. Ich komme darauf zurück.

Besonders die Schweizer Primarschulen sind inzwischen stark geprägt von didaktischen Prinzipien des selbstorganisierten Lernens sowie des altersdurchmischten Unterrichts. Hier greift ein Wandel der Unterrichtskultur, der auf die erweiterten Lehr- und Lernformen der neunziger Jahre zurückzuführen ist und der die heutige Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer prägt. Die Praxis reagiert je nach Schulleitung und Kollegium euphorisch bis zurückhaltend. Gesicherte Daten liegen bislang nicht vor.

Ein starkes Problem für die Lernleistungen ist die unterschiedliche Entwicklung des Lernstandes der Schülerinnen und Schüler. Eine von der Bildungsdirektion des Kantons Zürich in Auftrag gegebene Längsschnittstudie, die 2004 begonnen und inzwischen drei Erhebungswellen realisiert hat, zeigt deutlich,

- dass von Beginn an im Leistungsbereich grosse Unterschiede bestehen,
- dass die Leistungsschere sich bis zur 3. Klasse nicht weiter öffnet und in einigen Bereichen sogar annähert,

---

<sup>3</sup> Das Lehrwerk „Mathematik Sekundarstufe I“ wurde in 160 Sekundarklassen der Stadt Zürich sowie 18 weiteren Klassen erprobt. Es bietet die gleichen mathematischen Lehrinhalte auf drei Anforderungsstufen und ist handlungsorientiert.

- aber danach bis zur 6. Klasse, also bis zum Übertritt in die Sekundarschulen, weiter und man kann sagen: dramatisch öffnet (Nach sechs Jahren Primarschule 2011).

Vor dem Hintergrund dieser Datenlage ist zu verstehen, dass besondere Massnahmen notwendig waren, die insbesondere der Qualifizierung für den Lehrstellenmarkt dienen sollen. Mitte der 8. Klasse werden in vielen Kantonen die Schülerinnen und Schüler getestet, welchen Lernstand sie in zentralen Fächern der Volksschule erreicht haben. Der Test heisst „Stellwerk“ und das ist auch als Metapher zu verstehen, weil die Schule die Weichen stellt, in welche Richtung die anschliessenden Karrieren gehen können.

- Sinn des Tests ist, mit den Resultaten festzulegen, wie in den verbleibenden 18 Monaten die weitere Ausbildung verlaufen soll.
- Es gibt Standortgespräche zwischen den Lehrkräften, den Eltern und den Schülern,
- die zu Leistungsvereinbarungen führen, was in der verbleibenden Schulzeit noch unbedingt erreicht werden muss.

Es macht einen Unterschied, ob die Lehrpersonen die Schüler ständig ermahnen müssen oder auf Datenbasis Ziele vereinbaren können. Dabei geht es nicht um eine besondere Nähe zum Kind oder um den Verzicht auf Rollendistanz, sondern einfach darum, wie pragmatisch der Weg ins Leben hinein verbessert werden kann. Die Lehrkräfte verfügen über hinreichend Kenntnis des Lehrstellenmarktes und wissen, was auch leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern abverlangt wird. Die Vorbereitung auf diese Anforderungen darf nicht der Berufsschule überlassen werden, die andere Aufgaben hat und nicht fehlende Kompetenzen nachbessern kann.

In einer im Dezember 2009 vorgelegten Evaluation der Nutzung des Tests im Kanton St. Gallen werden Ergebnisse vorgestellt, die auf eine deutliche Qualitätsverbesserung hinweisen. Schulleitungsmitglieder und Lehrpersonen geben an:

„Am häufigsten wird Stellwerk eingesetzt zur Messung des Leistungsstandes in den Fachbereichen, zur standardisierten Beurteilung von aussen, als Leistungsvergleich innerhalb des Kantons und der Klasse und als ... Basis für Elterngespräche (vor allem Stellwerk 8 bei den Lehrpersonen)“ (Goetze/Denzler/Wissler 2009, S. 7).

Im Blick auf die Schülerinnen und Schüler wird festgehalten:

„Auch hier ergibt sich ein klares Bild: Die Lernenden sehen Stellwerk in erster Linie als Möglichkeit, die eigenen Kenntnisse in den wichtigsten Fächern zu prüfen und zu sehen, in welchen Fächern sie sich verbessern können“ (ebd., S. 8).

Befragt wurden auch die Lehrbetriebe, wie sie Stellwerk einsetzen und mit welchen anderen Instrumenten Stellwerk genutzt wird:

„Knapp 70% der Lehrbetriebe (gaben an), Stellwerk zu nutzen. Gut 30% nutzen Stellwerk laut Online-Befragung nicht. Von diesen Lehrbetrieben, die Stellwerk nicht nutzen, kennen 40% Stellwerk nicht. Die Lehrbetriebe, die Stellwerk nutzen, gaben wiederum an, Stellwerk im Rahmen der Selektion und zur Beurteilung der Berufseignung einzusetzen, wobei Stellwerk nicht das einzige Selektionsinstrument

sei (die Schnupperlehre sei nach wie vor wichtig, ebenso die Zeugnisse usw.)“ (ebd., S. 9).

Schweizweit sind auch neue Schulleitungen eingeführt worden, die die älteren „Hausvorstände“ abgelöst haben. Diese Einrichtung stammte noch aus dem 19. Jahrhundert und war der egalitären Verfassung des Kollegiums geschuldet. Begründet wurde die Einführung von geleiteten Schulen und so von herausgehobenen Schulleitungen mit der internationalen Forschungsliteratur und der Philosophie der neuen Steuerung. Auch hier sind die Probleme im Prozess der Implementation nicht antizipierbar gewesen und durch keine Theorie irgendwie abgesichert worden. Sie mussten und müssen im Prozess gelöst werden.

Typische Probleme sind die folgenden:

- Wenn Schulleitungen tatsächlich die Schulen führen wollen, unterscheiden sie sich vom Kollegium und müssen Ansprüche auch gegen Widerstand durchsetzen können.
- Die neuere Literatur beschreibt die Führungsphilosophie ebenso wie den Alltag, der gekennzeichnet ist durch situativ auftretende Problemlagen, die mit den Mitteln der neuen Führung bearbeitet werden müssen.

Es gibt inzwischen gelungene Modelle ebenso wie gescheiterte, offenbar folgt auch hier die Entwicklung nicht einfach dem vorher gefassten Plan und jede Schule muss ihre eigenen Erfahrungen machen, wie weit Schulleitung im Einzelfall gehen kann und wo die Grenzen sind (Stemmer Obrist 2011).

### 3. *Ausbildung und Systemwandel*

Ein weiteres Reformfeld ist die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In der Schweiz wurden seit Mitte der neunziger Jahre Pädagogische Hochschulen gegründet, die die alten Seminare ablösten, eine Form, die in Deutschland bereits seit Jahrzehnten verschwunden war. Es gab eigentlich keinen inhaltlichen Grund, die Seminare aufzulösen, der Anlass war ein OECD-Gutachten, in dem darauf verwiesen wurde, dass seminaristische Ausbildungen mit dem europäischen Standard einer Ausbildung auf Tertiärstufe nicht kompatibel seien. Schweizerische Lehrdiplome hätten so keine europäische Anerkennung gefunden.

Der Aufbau von inzwischen fünfzehn Pädagogischen Hochschulen erfolgte an den Standorten, an denen die Lehrerinnen- und Lehrerseminare historisch gewachsen waren. Die Ausnahme ist der Kanton Bern, wo erstmalig eine zentrale Lehrerinnen- und Lehrerausbildung in der Stadt Bern eingerichtet wurde. Ich kann mich noch gut an die Seminare in Thun, Spiez oder Langenthal erinnern, auch an ihre Verteidigung. In Zürich wurde aus acht verschiedenen Seminaren der Stadt eine Pädagogische Hochschule gegründet, die die grösste des Landes ist. Die ersten Absolventinnen und Absolventen verliessen die Hochschule im Jahre 2004, so dass inzwischen eine Leistungsbilanz möglich ist.

Hauptkritikpunkt der abnehmenden Schulen ist die beschränkte Einsatzfähigkeit der neu ausgebildeten Lehrkräfte, die auf der Primarstufe nicht mehr in allen Fächern der Volksschule ausgebildet wurden. Dieses Problem ist immer noch virulent, aber durch den



Lehrermangel und so durch die Kompromissbereitschaft der einstellenden Schulen reduziert worden.

- In der Öffentlichkeit vordringlich ist das „Theorie-Praxis-Problem“, also der Nutzen der Ausbildung für den Beruf.
- Erfahrene Berufspersonen beklagen, politisch durchaus wirksam, die Theorielastigkeit der Ausbildung,
- obwohl die Studierenden mehr Praxisanteile haben als in der alten seminaristischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

Aus dieser Diskussion sind zwei Massnahmen hervorgegangen. Zum einen werden in Zukunft alle Absolventinnen und Absolventen der Pädagogischen Hochschule Zürich befragt, wie sie nach drei Jahren praktischer Erfahrung in den Schulen die Vorbereitung durch die Ausbildung einschätzen. Hier geht es darum, das „Theorie-Praxis-Problem“ - bekanntlich ein Dauerverdacht in der Geschichte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung - aus der Zone des Polemischen herauszunehmen und mit Daten zu diskutieren.

Vorbild sind die Gymnasien des Kantons Zürich, deren Absolventinnen und Absolventen seit längerem befragt werden, ob sie auf das Studium ausreichend vorbereitet waren. Die mittlerweile durchgeführten fünf Befragungen ergaben eine hohe Zufriedenheit mit der Schulbildung. Die erste Befragung der Absolventinnen und Absolventen der PH Zürich, deren Ergebnisse gerade fertiggestellt wurden, zeigt ein ganz ähnliches Resultat. Es gibt keinen „Praxischock“, sondern einen selbstgesteuerten Übergang, dessen Probleme nicht der Ausbildung angelastet werden.

Die zweite Massnahme dient der Verbesserung des Praxisbezuges, der tatsächlich eine Schwachstelle des bisherigen Ausbildungskonzepts gewesen ist. Bislang wurden traditionell Praktika angeboten, die wohl vor- und nachbereitet worden sind, ansonsten aber nicht viel mit der übrigen Ausbildung zu tun hatten. Nunmehr hat die Hochschule ein Konzept entwickelt, das über die gesamte Dauer der Primarlehrerinnen- und Primarlehrerausbildung reicht. Während der sechs Semester werden die Studierenden von Praxislehrkräften begleitet, die die Hochschule selbst ausgebildet hat. Sie arbeiten mit Dozierenden zusammen und sind auf die gleiche Literatur verpflichtet.

Die Studierenden bekommen bereits im ersten Semester Praxiskontakt und machen neu ein dreimonatiges Praktikum, das wie ein Ernstfall organisiert ist. Sie können dabei auf die Praxislehrkräfte als Mentoren zurückgreifen und erleben an den Seminaren der Hochschule, wie sich ihre Erfahrungen in der Praxis einbringen lassen. Die relevante wissenschaftliche Literatur steht zur Verfügung, so dass sie ihre Erfahrungen auch objektivieren können. Wichtig an diesem Konzept ist, dass sie tatsächlich über die gesamte Ausbildungsdauer Ansprechpersonen für das haben, was sie in der Praxis erleben und welche Schlüsse sie daraus ziehen.

Es gibt in jedem Prozess des Wandels immer auch Erfahrungen des Scheiterns, der Unterbrechung oder der Verlagerung von Reformstrategien. Das sind Erfahrungen der Grenzziehung, die am Anfang nicht erwartet werden; Reformen müssen die möglichen Schwierigkeiten kalkulieren, aber sie dürfen nicht mit dem eigenen Scheitern rechnen. Aber keine Reform muss gelingen, und jeder Prozess kann in eine Situation geraten, in der der Abbruch droht, etwa weil der Widerstand an der Basis zu gross geworden ist. Dann hilft kein

Rückgriff auf „bewährte Konzepte“, welcher Pädagogik auch immer. „Bewährt“ sind immer nur praktische Lösungen.

Man muss sehr genau zwischen Postulaten der Reform und Zielen unterscheiden. Ziele müssen erreichbar sein, Postulate nicht. Diese Idee geht auf John Dewey zurück, der in *Democracy and Education* vorschlägt, nur dann von „Erziehungszielen“ zu sprechen, wenn eine Chance der Erreichbarkeit gegeben ist. Das begrenzt die Höhe der Ziele und den Zeitraum, in dem sie verfolgt werden können. Normalerweise werden Erziehungsziele ohne zeitliche Befristung kommuniziert, was sie dann sehr abstrakt und praxisfern erscheinen lässt. Sie haben dann nur rhetorischen Nutzen.

Ein Beispiel für gemischte Resultate und Abbruch von Reformen bezieht sich auf die Schulstruktur. Im Kanton Thurgau ist nach zehn Jahren Schulversuch die gegliederte Sekundarschule abgeschafft und durch eine integrative, dreijährige Gesamtschule ersetzt worden. Im Kanton Zürich war ein ähnlicher Schritt unmöglich. Es gab eine erhebliche Anstrengung, die Schulstruktur einvernehmlich zu verändern. Ein positives Ergebnis war damit nicht verbunden, trotz aufwändiger Moderation und der Bekundung guten Willens auf allen Seiten. Fast anderthalb Jahre Diskussion und ernsthafter Beratung haben nicht dazu geführt, das bestehende System zu vereinheitlichen (Chance Sek I 2010).

Es gibt im Kanton Zürich nebeneinander Sekundarschulen mit drei Zweigen, in die die Schüler nach der sechsten Klasse zugewiesen werden und die sich nach der Leistungsstärke unterscheiden, dann Schulen, die in Stammgruppen und Leistungsniveaus gegliedert sind, weiterhin Untergymnasien, Kleinklassen sowie Formen der Sonderbeschulung. Damit verbunden sind diametral entgegengesetzte Interessen, insbesondere in der Lehrerschaft, die eine strukturelle Neuordnung der Sekundarschule seit mehr als dreissig Jahren behindern. Die einen schwören auf leistungshomogene Gruppen, die anderen lehnen genau das ab.

Eine weitere Baustelle ist die Inklusion von behinderten Kindern und Jugendlichen. Nahezu alle Schweizer Kantone haben inzwischen Inklusionsprogramme aufgelegt, aber die Umsetzung verweist sich als schwierig und hat im Kanton Zürich sogar zu einer Unterbrechung des Versuchs geführt. Die Gründe sind vielfältig. Genannt werden etwa

- zu geringe Ressourcen,
- unabsehbare Kostenfolgen etwa durch Baumassnahmen,
- zu schwache Effekte der Weiterbildung
- und auch Widerstände in der Lehrerschaft.

Wenn Kinder und Jugendliche mit sogenannten „Verhaltensauffälligkeiten“ oder „Lernstörungen“ nicht länger „ausgelagert“ werden können, verlieren die Lehrkräfte einen Teil ihrer Machtbasis oder in meiner Theorie gesagt, das gelöste Problem kehrt zurück. Die „Auslagerung“ erfolgte bisher in bester Absicht und mit allen guten Zielen der Förderung. Vielen Lehrkräften war und ist nicht einsichtig, warum sie jetzt einen Paradigmenwechsel vornehmen sollen, wenn sich dadurch nur die Problemfälle in ihrer Klasse erhöhen. Lösungen, im Tandem mit schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen zu arbeiten, haben sich wohl als machbar, aber auch als sehr aufwändig erwiesen. Letztlich ist die Unterbrechung im Kanton Zürich aus Kostengründen erfolgt.

Eine nochmals andere Baustelle ergibt sich aus den Belastungen der Lehrpersonen. Oft wird in der Öffentlichkeit auf die unregulierte Arbeitszeit von Lehrpersonen hingewiesen, die

zwar im öffentlichen Dienst angestellt sind, aber nicht die dort vorgesehene Arbeitszeit erfüllen müssen. Grundlage der Besoldung ist bekanntlich das Deputat und nicht eine vorgeschriebene Wochenarbeitszeit, wie überall sonst im öffentlichen Dienst.

Aus diesem Umstand erklären sich die viel gerühmten Freiheiten des Lehrberufs, die auf der anderen Seite immer wieder Anlass waren, von „faulen Säcken“ zu sprechen. Ich zitiere den früheren deutschen Bundeskanzler Gerhard Schröder, der diese Bezeichnung in einem Interview ausgerechnet mit einer Schülerzeitung wählte.<sup>4</sup> Auch die angeblich so komfortablen Ferienzeiten sind zum Neidfaktor geworden und bestimmen die Stammtischkommunikation über Schule. Aber es gibt Zahlen, die eher das Gegenteil nahelegen.

#### 4. *Entwicklungen des Berufsfeldes und Arbeitsbelastung*

Die zweite Arbeitszeiterhebung des Dachverbandes Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (LCH), die von Oktober 2008 bis September 2009 durchgeführt wurde, hat diesbezüglich einige interessante Resultate. Befragt wurden insgesamt 5'118 Lehrpersonen aus 20 Deutschschweizer Kantonen. Sie haben während einer zugeteilten Kalenderwoche ihren Arbeitsaufwand in verschiedenen Tätigkeitsbereichen protokolliert und machten zudem Angaben zu ihrer Person, den Klassen, die sie unterrichten und den Schulen, an denen sie tätig sind. Weiterhin gaben sie Auskunft über die jüngsten Entwicklungen in Gesellschaft und Schule sowie zu ihrer Berufszufriedenheit. Die Studie ist repräsentativ und beschreibt Tendenzen nicht so sehr in einzelnen Kantonen als im Bildungssystem insgesamt.

Im Blick auf die Wochenarbeitszeiten wird grundsätzlich Folgendes festgehalten:

- „Lehrerinnen und Lehrer mit einem Vollpensum arbeiten in den Unterrichtswochen im Mittel zwischen 49 und 50 Std. (Mittelwert 49.2 Std),
- in Unterrichtswochen mit Feiertag(en) zwischen 37 und 43 Std. (38.9 Std.)
- und in den unterrichtsfreien Wochen („Schulferien“) zwischen 12 und 13 Std. (12.2 Std.)“ (Landert/Brägger 2009, S. 52).

Weitere Resultate lauten so:

- Die Lehrerinnen und Lehrer „weisen durchschnittlich 5.4 Wochen ohne jegliche Berufstätigkeit (Ferien) aus;
- die krankheitsbedingten Absenzen erreichen 3.8% der realisierten Gesamtarbeitszeit.
- Lehrpersonen mit Vollpensum weisen in 54% der regulären Schulwochen eine Arbeitszeit von 48 Std. und mehr aus“ (ebd.).

Weitere Angaben zur Arbeitszeit beziehen sich auf die mittlere Jahresarbeitszeit, die bei Vollpensen innerhalb von zehn Jahren um 7% zugenommen haben. Der Referenzwert für

---

<sup>4</sup> Die Zeit Nr. 26 vom 23. Juni 1995. Das Interview führte Schröder mit der Schülerzeitung „Die Wühlmaus“ des St. Viti-Gymnasiums in Zeven.

die Soll-Arbeitszeit von Lehrpersonen liegt in der Regel bei 1.950 Stunden, die tatsächlich ausgewiesene mittlere Jahresarbeitszeit liegt bei 2.072 Stunden.

Von besonderem Interesse ist der Befund, „dass Unterricht und unterrichtsbezogene Tätigkeiten zusammen genommen praktisch auf dem Niveau von 1999 stagnieren - bei leichtem Rückgang der Unterrichtszeit und einer Verlagerung des Anteils von langfristiger Planung und Unterrichtsauswertung zur Vor- und Nachbereitung des Unterrichts“ (ebd.). In Zahlen gesagt: Im Vergleich zu der ersten Studie des LCH (Landert 1999/2006) ist der Anteil der unterrichtsbezogenen Tätigkeitsbereiche von 85% auf 79% gesunken. Angestiegen ist vor allem der Aufwand für die schulische Gemeinschaftsarbeit, daneben steigen auch die administrativen Aufgaben, die Aufgaben in der Weiterbildung sowie im Bereich von Betreuung und Beratung (Landert/Brägger 2009, S. 52).

In dieser wie in anderen Studien werden also Belastungen durch administrative Arbeiten hervorgehoben.

- Daneben werden die Neuerungen des Qualitätsmanagements, die externe Schulevaluation, die integrative Förderung und neue Fächer als besonders belastend bezeichnet und negativ hervorgehoben.
- Belastend wirken aber auch gesellschaftliche Entwicklungen wie die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft oder die Delegation von Erziehungsaufgaben an die Schule.

In der Untersuchung von 1999 konnten noch deutliche Unterschiede bei den Arbeitszeiten je nach Schulstufe festgestellt werden. Nunmehr liegen die Jahresarbeitszeiten bei allen Stufen auf etwa gleich hohem Niveau. Der Zuwachs der Arbeitszeit erfolgte vor allem in den Volksschulen und in den Gymnasien.

- Dabei spielt auch eine Rolle, dass Zusatzfunktionen nicht kompensierbare Mehrarbeit mit sich bringen.
- Den Lehrpersonen, die eine oder mehrere Zusatzfunktion übernehmen, bringt eine Pensenreduktion wohl eine Entlastung der Arbeitszeit,
- die aber nicht ausreicht, um die Mehrarbeit zu kompensieren.
- Tendenziell führt das zu einer permanenten Selbstüberlastung (ebd., S. 54).

Ein Problem ist auch, dass bildungspolitische Massnahmen „offenbar weitgehend ohne wirksame flankierende Massnahmen“ erfolgen. Vor allem stehen nie genug Ressourcen zur Verfügung, um tatsächlich Reformen in ausreichender Zeit implementieren zu können. Langfristige objektive Entlastungseffekte durch das, was die „zusätzliche Ressource Schulleitung“ genannt wird, zeichnen sich offenbar noch nicht ab. Die Lehrpersonen reagieren individuell auf die gegebenen Rahmenbedingungen. In bestimmten Situationen scheiden sie aus dem Beruf aus und wechseln in andere Tätigkeiten, vor allem aber reduzieren sie ihre Arbeitszeit.

Das zeigt der Vergleich mit der ersten Studie des LCH:

„Waren 1999 noch 44% der Volksschullehrpersonen im Vollpensum beschäftigt, sind es heute nur mehr 38% ... Die Aussagen der Befragten deuten ... klar darauf hin, dass eine Bewältigung der beruflichen Anforderungen letztlich nur mit einer deutlichen Reduktion der Unterrichtsverpflichtung möglich wird. Es erstaunt denn auch nicht,

dass selbst von den nur mehr 38% Lehrpersonen im Vollpensum sich 25-33% eine Reduktion des Pensums wünschen“ (ebd., S. 54).

Ein weiteres Resultat geht dahin, dass Lehrpersonen mit Teilpensum überdurchschnittlich viele Überstunden leisten. Wer also sein Pensum reduziert und damit auch seinen Lohn, erhält keine proportionale Reduktion der Arbeitszeitbelastung. Teilzeitlehrpersonen leisten in absoluten Zahlen praktisch gleich viel, anteilmässig aber deutlich mehr unbezahlte Arbeit als die Vollzeitlehrpersonen (ebd. 54/55).

Auf die allgemeine Attraktivität des Lehrberufes hat das aber offenbar keine gravierenden Auswirkungen. Nach wie vor ist die Berufszufriedenheit relativ hoch und stehen bei der Reflexion des Berufs die befriedigenden Seiten im Vordergrund. Es ist, wie es in der Studie heisst, Motivation genug vorhanden, „den Berufsauftrag umfassend zu erfüllen“ (ebd., S. 55). Wie attraktiv der Beruf ist, zeigt auch die erfolgreiche Strategie, „Quereinsteiger“ für die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung zu gewinnen. Sie entscheiden sich bewusst für den Lehrberuf und wechseln nicht aus Verlegenheit.

Die Lehrpersonen haben sich auch zu den Reformstrategien der letzten Jahre geäussert. Dazu zählen etwa

- geleitete Schulen,
- integrativer Förderunterricht,
- fächerübergreifender Unterricht,
- Schulentwicklungsarbeit,
- Leistungsvergleiche
- oder das Überprüfen der Schulqualität.

Objektive Daten über die Wirksamkeit der Massnahmen gibt es in diesem Zusammenhang kaum, die Studie verweist allerdings auf Hinweise, wonach der Eindruck vorherrscht, „viele Massnahmen der letzten Jahre hätten per saldo vor allem mehr, eben auch stundenmässige Belastung gebracht, aber erst wenig Resultate, insbesondere nicht für den Unterricht“ (ebd., S. 55).

Kontrovers wird nach wie vor die Einführung von Schulleitungen und deren Wirkung diskutiert. Auch andere Studien zeigen die Unsicherheit ungeklärter Rollen- und Kompetenzverteilung zwischen Kollegium und Schulleitung. Insgesamt herrscht Konsens, dass die Umsetzung von Reformmassnahmen gleich welcher Art zu einem „Mehrwert“ für Schule und Unterricht führen muss (ebd.). Irgendwann muss jede Reform fragen lassen, ob sie nützlich gewesen ist oder wenigstens keinen Schaden angerichtet hat. Der Mehrwert ist allerdings kurzfristig kaum erkennbar und es ist auch unklar, ob der eigene Unterricht das einzige Feld ist, von dem her die Wirksamkeit beurteilt werden kann.

- Der Lehrplan 21 etwa hat primär seine Funktion darin, das Curriculum neu zu ordnen und über die Kantonsgrenzen hinaus verbindlich zu machen.
- Die Umsetzung ist komplex und kennt mehrere Ebenen.
- Für den Unterricht ist entscheidend, ob sich mit dem neuen Lehrplan auch neue Lehrmittel verbinden, was die Lehrmittelproduktion vor völlig neue Aufgaben stellen wird.

Es darf nicht sein, dass einfach nur fünf Ordner produziert werden, die schon wegen der Sprache niemand liest. Die Brauchbarkeit der Lehrmittel ist wie gesagt eine entscheidende

Frage der künftigen Schulentwicklung. Hier muss in der Richtung ein Umdenken erfolgen, dass die reale Erfahrung mit den Lehrmitteln fortlaufend dokumentiert wird, so dass diese stetig verbessert werden können. Zu jedem verbindlich eingeführten Lehrmittel müsste es eine Plattform geben, auf der sich die Lehrkräfte austauschen können. Die Autoren der Lehrmittel könnten dann von der Praxis lernen und jeweils Anpassungen vornehmen, statt auf die nächste Auflage warten zu müssen. Unmut über didaktisch brillante, aber nicht geeignete Lehrmittel ist ein Belastungsfaktor, der zur Mehrarbeit zwingt.

Die Unterrichtsqualität hängt wesentlich davon ab, über welches berufliche Können die Lehrkräfte verfügen. Unterrichtet wird sehr verschieden und ein Problem ist das Auseinanderklaffen der Leistungsschere von Beginn der Schulzeit an. Hohe Belastungen der Lehrkräfte ergeben sich nicht zuletzt aus der Heterogenität der Schülerschaft und des Leistungsverhaltens. Zudem wirkt sich aus, dass in der Volksschule unterschiedliche Schulkulturen bestehen, die im Blick auf die Leistungsanforderungen und die Anstrengungsbereitschaft verschieden ausgerichtet sind. Also, Belastungen sind nicht bloss eine Folge der Bildungspolitik.

Heute kündigt sich ein grundlegender Wandel der schulischen Lernkultur an, bei dem das Internet der Treiber ist. Darauf gehe ich abschliessend ein. Dieser Wandel hat Auswirkungen sowohl auf die Lernzeit als auch auf die Erfassung der Leistungen. Die ganze Diskussion über Tages- oder Ganztagschulen geht davon aus, dass Unterricht in der Form von Lektionen erteilt und dann für den Tagesbetrieb sinnvoll ergänzt werden muss. Aber das selbstorganisierte Lernen mit dem Laptop und gesteuert durch Aufgabenkulturen stellt genau diese Prämisse in Frage.

### *5. Das Internet als Treiber der Entwicklung*

Im Kern geht es um einen grundlegenden Wandel der Schulkultur, der sich auch beim Aufbau von Feedback-Systemen oder bei vergleichender Leistungsbewertung zeigen muss. Die Lehrkräfte müssen ihr Kerngeschäft, den Unterricht, anders begreifen als bisher, nämlich nicht isoliert bezogen auf „ihre“ Klasse, sondern auf „unsere Schule“, und dies transparent nach innen wie nach aussen. „Transparenz“ bezieht sich nicht nur auf die Klarheit der Kriterien, etwa bei der Vergabe der Noten, sondern auch auf die Kommunikation mit den Schülern, den Eltern und der lokalen Öffentlichkeit. Die Standards, die jede Schule vertritt, müssen klar und deutlich kommuniziert werden, und das gilt für den Verhaltensbereich ebenso wie für die Leistungserwartungen. Und „Standards“ betreffen nicht nur die Schüler, sondern auch die professionellen Anforderungen der Lehrkräfte.

Es ist sicher kein Zufall, dass der Qualitätssprung mit der Entwicklung der elektronischen Medien zu tun hat. Und es ist auch kein Zufall, dass dabei Leistungstests inzwischen eine zunehmend wichtigere Rolle spielen. Tests sind nicht alles, sie haben auch deutliche Grenzen, aber sie werden für die Beurteilung der Leistungen unverzichtbar und werden ihren Platz nicht zuletzt in der Kommunikation mit den Eltern finden. Tests sind allerdings auch nur eine von verschiedenen Massnahmen zur Verbesserung der Qualität von Schule und Unterricht.

- Die Internetrevolution wird in wenigen Jahren auch die Formen des Lehrens und Lernens in öffentlichen Schulen grundlegend verändern.

- Lernen mit Smart Boards, elektronischen Plattformen und in Laptop-Lernumgebungen sind bereits heute in nicht wenigen Schulen Praxis.
- Die Lehrmittel werden sich in elektronische Aufgabekulturen verwandeln, die mit Rückmeldesystemen verbunden sind.

Die Schülerinnen und Schüler lernen nach individuellem Tempo und damit auch unabhängig von einem schulisch vorgegebenen Zeittakt. Die Lernfortschritte werden dokumentiert und transparent gemacht, das gilt ebenso für die von den Schülerinnen und Schülern angefertigten Produkte.

Lernplattformen operieren nach dem Vorbild des Dalton-Plans, den Helen Parkhurst in Abgrenzung zu Maria Montessori entwickelt hat. Dahinter steht die Kritik der sogenannten „lock-step-schooling“, die bereits vor dem Ersten Weltkrieg aufkam<sup>5</sup> und einen gewissen Einfluss auf die amerikanische Reformpädagogik hatte.

- Die Kritik greift die historische Normalform des Unterrichts an,
- also das Lernen in Jahrgängen,
- in genau gleichen Schritten
- und mit nur einem Thema pro Lektion für alle Schülerinnen und Schüler einer Klasse.

Dieser Trend hin zum selbstorganisierten Lernen nach eigenem Tempo hat an Privatschulen begonnen und inzwischen auch die öffentlichen Schulen erreicht. Einige Sekundarschulen etwa im Kanton Thurgau haben ihr Programm schon sehr weitgehend auf elektronische Plattformen umgestellt, weitgehend unbemerkt von der Öffentlichkeit und in der Form von Selbstentwicklung.

- Die Plattformen ermöglichen individuelles Lernen mit Aufgaben oder „Lernjobs“, und eine fortlaufende Rückmeldung des Lernstandes.
- Die Lehrkräfte werden zu „Lerncoaches“, die nicht jeden Tag vor der Klasse stehen und gemäss der Stundentafel Unterricht erteilen.
- Sie begleiten und bewerten Lernprozesse, ohne für jede Lektion den Unterricht geplant zu haben.
- Sie betreuen Aufgabekulturen und bearbeiten den Lernstand.

Im Blick auf das Tempo und den Weg ist das Lernen individuell, die Standards sind gesetzt ebenso die Art der Leistungsüberprüfung. Von diesem sowohl individualisierten wie standardisierten Lernen profitieren nicht zuletzt die lernschwächeren Schülerinnen und Schüler, die in der festen Leistungshierarchie einer Klasse ihren Rang kaum verbessern können. Mindeststandards sind für sie so eher zu erreichen.

Es gibt Schulen, die die Eltern regelmässig und passwortgeschützt über den Lernstand ihrer Kinder informieren. Die Schulen legen Datenbanken an, in denen alle Lehrkräfte die Noten der schriftlichen Leistungen eintragen. Die Eltern erhalten dann regelmässig einen Auszug, der sie über den Stand informiert und den sie unterschreiben müssen. Sie können

---

<sup>5</sup> Den Ausdruck „lock-step“ verwandte schon William J. Shearer, der Superintendent der öffentlichen Schulen von Elizabeth in New Jersey. Er verfasste 1898 ein Buch gegen das *Grading of Schools*, also die Einteilung der Schülerinnen und Schüler nach Jahrgängen. Shearer war einer der ersten amerikanischen Pädagogen, der für „ungraded schools“ und so für „alterdurchmisches Lernen“ eintrat.

dann beizeiten überlegen, welche Strategien sie ergreifen, wenn ein Leistungsniveau erreicht ist, das weder sie noch ihre Kinder zufriedenstellt.

Auch im Blick auf die oft mangelhafte Kenntnis sowohl der Lernziele als auch der genauen Leistungsanforderungen kann man mit einem offenen Zugang Abhilfe schaffen. Die Schulen müssen nur darstellen und den Eltern sowie den Schülerinnen und Schülern zugänglich machen, was sie in welcher Zeit erreichen wollen und nach welchen Kriterien sie bei der Leistungsbewertung vorgehen. Der Verweis auf den Lehrplan genügt nicht, weil jede Schule im Rahmen der staatlichen Vorgaben letztlich den eigenen Lehrplan verwirklichen muss. Das kann in Gestalt von Monats- oder Jahresplänen geschehen, in die Eltern sowie die Schülerinnen und Schüler Einblick haben. Bezogen auf den Unterricht sind Transparenz und Zielsteuerung längst ein Thema.

Mit Eltern und den Jugendlichen werden auf dieser Basis Standortgespräche geführt, die mit Testdaten angereichert werden können. Auch 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, selbst wenn damit zusätzliche Belastungen verbunden waren (Kammermann/Siegrist/Lempert 2007). Auf diese Weise wird ein professioneller Kontakt mit den Eltern möglich, der sich nicht auf persönliche Beobachtungen beschränkt und auch keine Klagen nötig hat.

Die Schulen dürfen nicht einfach nur entgegennehmen, was kommt, sondern müssen aktiv den Aufbau der Interessen gestalten, nicht bei jedem Schüler gleich, wohl aber als deutlicher Auftrag, Leistungen hervorzubringen. Die Leistungen der Schüler sind stark von ihrem Interesse bestimmt, aber auch davon, dass sie erfahren, in ungeliebten Fächern voranzukommen und dort Erfolg zu haben, wo sie es nicht erwarten, etwa im Französischunterricht. Hier liegt ein wichtiger Testfall für den Schulerfolg und die Probe auf die Anstrengungsbereitschaft. Auch dafür kann viel getan werden kann, dies mit Nutzung neuer Medien und unter aktiver Einbeziehung der Eltern.

In manchen Sekundarschulen hat jede einzelne Klasse eine eigene Website, auf der sie ihre Leistungen und Produkte präsentieren kann, in Form von Texten, Bildern, Kommentaren und Disputen. Man liest dann als Vater oder Mutter die besten Aufsätze, kann Musterlösungen mathematischer Aufgaben studieren und erhält Einblick in den Kunstunterricht, indem die Abbildungen der Produkte ins Netz gestellt werden.

Blogs geben die reflexive Arbeit wieder, die das Lernen begleitet hat. Und für die Schüler ist es sehr anregend, sichtbar zu sein und gar noch zu den Besten zu gehören, vielleicht auch dort, wo es nicht für möglich gehalten wurde. Eltern können auf diese Weise auch Lernfortschritte wahrnehmen, was für sie das Kernkriterium ihrer Beurteilung der Schulqualität ist.

Der Weg zur Leistung ist ebenso transparent wie die Leistung selbst. Am Ende stünde nicht der „gläserne Schüler“, bzw. die „gläserne Schülerin“, sondern ein Glaubwürdigkeitsgewinn für die öffentliche Schule. Nur so kann man mit dynamischen Bezugsnormen arbeiten, wie sie getestete und fortlaufend weiterentwickelte Aufgabekulturen darstellen. Berufsschulen spielen hier bereits heute die Vorreiterrolle, weil sie produktorientiert vorgehen und sich an den Betrieben orientieren müssen.

Die neuen Technologien des Lernens werden auch die allgemeinbildenden Schulen antreiben, sich in diese Richtung zu entwickeln. Entgegen manchen Prognosen, das Internet



löst die Schulen nicht auf, aber zwingt sie zum Wandel, wenn sie ihren gesellschaftlichen Rang bewahren wollen. Ganz abgesehen davon, dass die Kinder und Jugendlichen in Zukunft noch mehr erstaunt sein werden als heute schon, dass sie in der Schule anders lernen sollen als im Alltag. Damit sage ich nicht, dass Sport, Handarbeitsunterricht oder Musik im Laptop stattfinden werden.

### *Literatur*

Akademien der Wissenschaften Schweiz: Zukunft Bildung Schweiz. Anforderungen an das schweizerische Bildungssystem 2030. Bern: Akademien der Wissenschaften Schweiz 2009.

Chance Sek - Weiterentwicklung der Sekundarstufe der Volksschule im Kanton Zürich.

Bericht zum Projekt. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich 2010.

Goetze, W./Denzler, N./Wissler, P.: Evaluation Stellwerk. Thalwil: Büro für Bildungsfragen 2009.

Innovationsindikator 2011. Bonn: Deutsche Telekom Stiftung 2011.

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.

Landert, Ch: Die Arbeitszeit der Lehrpersonen in der Schweiz. Ergebnisse einer einjährigen Erhebung bei 2'500 Lehrerinnen und Lehrern verschiedener Schulstufen und Kantone (1999). 2. Aktualisierte Auflage 2006.

<http://www.lch.ch>

Landert, Ch./Brägger, M.: LCH-Arbeitszeiterhebung 2009 (AZE'09). Bericht zur Erhebung bei 5'000 Lehrpersonen im Zeitraum Oktober 2008 - September 2009 im Auftrag des Dachverbandes Schweizer Lehrerinnen und Lehrer LCH. Zürich: Landert Partner 2009.

<http://www.lch.ch>

Nach sechs Jahren Primarschule. Lernstand der Schulanfängerinnen und Schulanfänger von 2003 vor ihrem Übertritt in die Sekundarstufe I. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich 2011.

Stemmer Obrist, G.: Schulleiterinnen und Schulleiter in der Aargauer Volksschule. Eine qualitative Studie zu Aspekten des beruflichen Selbst- und Führungsverständnisses von Schulleitenden und zu den Gelingensbedingungen der operativen Führung auf der Mesoebene des Bildungssystems im Paradigmenwechsel von der „egalitär-demokratischen“ hin zur „Geleiteten Schule“. Diss. phil. Universität Zürich/Institut für Erziehungswissenschaft. Ms. Zürich 2011.