

Jürgen Oelkers

Schulentwicklung, Migration und die Suche nach guten Lösungen *)

1. *Lernen von Chicago?*

Das klassische Einwanderungsland waren und sind die Vereinigten Staaten. Es ist in der Schweiz wenig bekannt, wie die ständig wachsende Immigration im 19. und 20. Jahrhundert pädagogisch bearbeitet wurde. Zu Amerikanerinnen und Amerikanern wurden - und werden - die Kinder der Einwanderer durch die öffentlichen Schulen und dieser Prozess muss mehr und anderes sein als der morgendliche Fahnenappell, der in fast allen amerikanischen Schulen die Regel ist und nur Europäer erstaunt.

In der amerikanischen Schulliteratur findet sich zu Beginn des 20. Jahrhunderts zahlreiche Hinweise und Stichworte, wie der Prozess der pädagogischen Reform gestaltet werden soll. In der Veröffentlichung der Universität von Chicago, die 1902 publiziert wurde, ist von einem *neuen Konzept* der Erziehung die Rede, das vom „Gesetz der Aktivität“ in der menschlichen Entwicklung ausgeht und nicht länger den passiven Schüler vor Augen hat, der nur unter den Augen des Lehrers lernt und dafür auch noch diszipliniert werden muss. Geht man von einem *aktiven* Lerner aus, dann muss nicht nur das Schulfeld, sondern der gesamte Erziehungsraum verändert werden (Flagg Young 1902, S. 11).

Das forderte eine Lehrerin, die zwei Jahre zuvor bei dem grossen John Dewey promoviert hatte und berühmt werden sollte. Ella Flagg-Young forderte zu pädagogischen Experimenten auf, die Klarheit darüber verschaffen sollen, in welche Richtung sich die gesellschaftlichen Bildungsangebote entwickeln müssen, wenn Lernen nicht mehr gleichbedeutend sein soll mit der passiven Übernahme von Schulstoff und auch für Migranten attraktiv sein kann. Dann fallen Stichworte, die für die amerikanische Diskussion um 1900 zentral sind und auf Reformen verweisen.

„The experimental work in this investigation is conducted under various names, such as ‘the school city,’ ‘student control,’ ‘self-government,’ ‘the community life of the school’” (ebd., S. 11).

Experimente sollen wie in der Naturwissenschaft zur Formulierung von Gesetzen führen, wobei im Blick auf die Erziehung offen bleibt, wie weit das möglich ist, Die Experimente aber wurden gemacht. Mit den Stichworten sind konkrete Schulversuche und pädagogische Innovationen ausserhalb der Schule angesprochen:

- Die „School City“ steht für einen Versuch in der Stadt New York, demokratische Schulverfassungen für Schüler aufzubauen, die Partizipation und echte Mitwirkung zulassen,
- „student control“ ist die Kontrolle des Schülers über den eigenen Lernprozess,

*) Vortrag im Oberstufenzentrum Spreitenbach am 12. September 2013.

- „self government“ ist die Selbstregierung der Schüler in bestimmten Bereichen der Schule
- und „community life“ beschreibt neue Formen des Zusammenlebens in der Schule und zwischen Schule und Gemeinde.

Einzelne Versuche dieser Art begannen Mitte des 19. Jahrhunderts, verstärkt traten sie im letzten Jahrzehnt auf, so dass mit der Jahrhundertwende ein Trend registriert werden konnte, der auf „neue Erziehung“ hindeutete. Dabei spielte auch das Settlement Movement eine Rolle, also der Beginn der Sozialpädagogik in England und den Vereinigten Staaten.¹ Die „neue Erziehung“ entstand also nicht allein in den Schulen. Ein zentrales Beispiel ist das Hull-House in Chicago, ein anderes die Ford-Republic in Michigan.

Ursprünglich war die Ford-Republic eine Auffangstelle für entlassene Strafgefangene des Staates Michigan. Die Stelle hiess Home of Industry und wurde 1890 gegründet. Von 1906 an wandte sich das Heim verstärkt Präventivmassnahmen zu und konzentrierte sich auf männliche Jugendliche, daher der Name Boys Republic. 1909 wurde der inoffizielle Name „Ford Republic“ geprägt, der die Geldgeberin, E.L. Ford, ehren sollte. Mit ihrem Geld wurde eine Farm nordwestlich von Detroit gekauft, wo der neue Leiter des Heims, der Sozialpädagoge Homer T. Lane,² seine Ideen des „self-government“ und der demokratischen Republik verwirklichen konnte. Lane nannte die Republik „commonwealth.“ Der Name sollte anzeigen, dass die Jugendlichen Verantwortung für die Gemeinschaft übernahmen und die soziale Erfahrung als Erziehungsmittel diente.

Hull House realisierte ähnliche Prinzipien nicht auf einer Farm in Michigan, sondern in der Grossstadt Chicago. Ursprünglich war es ein Nachbarschaftsprojekt. Die spätere Friedensnobelpreisträgerin Jane Addams³ und ihre Freundin Ellen Gates Starr⁴ mieteten

¹ Die Bewegung entstand in England und ging von den Universitäten aus. In so genannten Settlement Houses wurden Kinder und Jugendliche aus den Armenvierteln sozialpädagogisch betreut. 1889 gründeten Jane Addams und Ellen Gates Starr das Hull House in Chicago. In New York wurde 1893 durch Lillian Wald das Henry Street Settlement gegründet.

² Homer Lane (1875-1925) begann seine Karriere als Lehrer an der Peters High School in Southborough, Mass. Er ging dann nach Detroit und arbeitete mit delinquenten Jugendlichen. Im März 1907 wurde Lane Superintendent der Boy's Home and d'Arcambal Association in Farmington Hills, Michigan, also der Ford Republic. Von 1913 bis 1917 leitete Lane ein vergleichbares Projekt in Dorset, England. Das Projekt hiess Little Commonwealth. Hier erfuhr Alexander Neill die Grundprinzipien seiner Schule Summerhill.

³ Jane Addams (1860-1935) absolvierte von 1877 an eine Ausbildung am Rockford Female Seminary. Sie erhielt 1882 eines der vier ersten B.A.s, die das 1847 eröffnete Seminar überhaupt vergeben konnte. Addams stammte aus einer wohlhabenden Familie. Ihr Vater war sechzehn Jahre lang Senator des Staates Illinois und ein enger Freund von Abraham Lincoln. Jane Addams begann nach der Ausbildung am Rockford Seminary ein Medizinstudium, das sie aber aus gesundheitlichen Gründen nie abschloss. Sie verbrachte Jahre mit Selbststudium in Europa. Eine ihrer Reisen unternahm sie 1888 mit ihrer Freundin Ellen Gates Starr. Auf dieser Reise lernte sie Toynbee Hall, ein Settlement House im East End von London kennen, das zum Nukleus für Hull House wurde. Hull House entwickelte sich zu einem Zentrum der Sozialpolitik von Chicago. Jane Addams war eine gefragte Rednerin, die sich auch als politische Schriftstellerin profilieren konnte. Sie erhielt 1931 den Friedensnobelpreis für ihre Aktivitäten als Mitbegründerin und erste Präsidentin der Women's International League für Peace and Freedom (WILPF).

⁴ Ellen Gates Starr (1859-1940) studierte ebenfalls am Rockford Female Seminary, allerdings nur ein Jahr (1877/1878), weil ihr Vater die Ausbildungskosten nicht tragen konnte. Danach unterrichtete sie an einer Landschule in Mount Morris, Illinois. 1879 übernahm sie eine Stelle an Miss Kirkland's School for Girls in Chicago. Nach der Gründung von Hull House war Gates Starr an Kampagnen gegen die Kinderarbeit beteiligt und war Aktivistin in verschiedenen Streiks der Textilarbeiter im Grossraum Chicago. Sie war Mitglied in der Women's Trade Union League. 1920 trat sie zum katholischen Glauben über und wurde 1939, kurz vor ihrem Tod, noch Mitglied in einem Kloster. Von 1929 an war Gates Starr nach einer Operation von der Hüfte an gelähmt.

1889 ein Haus von der Charles Hull Estate,⁵ das „residents“ aus der Nachbarschaft offen stand. Das Hull House wurde im September 1889 eröffnet. Die „residents“ konnten hier soziale und unterrichtliche Angebote nutzen. Hull House steht an der Ecke Halstead und Polk Street in einem Arbeiterbezirk von Chicago, in dem am Ende des 19. Jahrhunderts viele Einwanderer lebten. Für sie wurde ein zunehmend grösser werdendes Spektrum kostenloser Bildung entwickelt, das von Vorlesungen in Literatur bis zur Kinderpflege reichte. Das Angebot expandierte rasch und bald umfasste der Komplex nicht nur ein einzelnes Haus, sondern dreizehn Gebäude. Was die Charta von Hull House vorsah, nämlich ein Zentrum des urbanen Lebens zu entwickeln, das demokratischen Prinzipien verpflichtet ist, wurde auf beispiellose Weise realisiert.

Die beiden Beispiele stehen für ausserschulische Reformen, die nicht zufällig in Grossstädten realisiert wurden. Parallel dazu entwickelten sich Ansätze zur Innovation der Schulen, die bei allen Unterschieden zwei gemeinsame Prinzipien vertraten, Revision des Curriculums und Aktivierung der Schüler.

1869 akzeptierte der Board of Education eine revidierte Fassung des Lehrplans für die öffentlichen Schulen der Stadt Chicago. Der Lehrplan sah eine Graduierung vor, also fortlaufende Entwicklung des Wissens und Könnens über verschiedene Stufen hin hinweg. Begründet wird der Lehrplan mit einer Erziehung, die sich auf „life relations“ einstellen kann (Graded Course of Instruction 1869, S. 5). Das System der zunehmenden Verbesserung der Kompetenzen stösst allerdings auf einige Schwierigkeiten bei den Lehrkräften. Die Lernarbeit wird mit dem System der Graduierung aufgeteilt und fragmentiert, ohne die Übergänge regeln zu können (ebd., S. 7).

Das Schulsystem hat die Tendenz, den Lehrern glauben zu machen, dass ihre Vorgänger ihre Arbeit abgeschlossen hätten und es auch für sie nur darauf ankomme, ihre Arbeit abzuschliessen und die Klasse an den Nachfolger abzugeben. Auf diese Weise arbeitet jeder für sich, ohne gross auf die Arbeit der anderen zu achten (ebd.). Diese Sicht ist falsch, heisst es in dem Lehrplan weiter. Die Arbeit in der Schule müsse ganzheitlich verstanden werden. „The work is one, and each part has its relations to, and bearing upon, each other part“ (ebd.). Wer das System im Sinne der Arbeitsteilung der Industrie auffasst, geht am dem Kern der Aufgabe vorbei (ebd., S. 8).

Dagegen wird ein Prinzip gesetzt, das bis heute schwer zu realisieren ist und immer wieder Reformvorschläge provoziert hat, nämlich die Abstimmung zwischen den Jahrgängen und Stufen der Schule. Die Lehrpersonen müssen verstehen, was die Schüler vorher gelernt haben und sie müssen sich bewusst sein, dass ihre Arbeit die Vorbereitung ist für die nachfolgenden Stufen. Gleichzeitig müssen sie davon ausgehen, dass sie die Schüler nicht nur unterrichten, sondern auch geistige Stärke vermitteln, Kompetenzen, wie man heute sagen würde. „Let each teacher bear in mind that his work is twofold: *First* - to impart knowledge; and, *Second* - to develop strength, and this evil will be entirely eradicated“ (ebd.).

Aber geht das mit Jahrgangsklassen? Offenbar sind derartige Appelle nicht sehr wirksam, wenn das System dagegen steht. Begründet werden die „eisernen Grenzen“ des System der Graduierung und so der Jahrgangsklassen mit gesteuerter Chancengleichheit: „The iron limits of the Graded Course serves as bars to some who, from lack of early advantages, desire to go faster than their classmates are able to do, and to others who, from limited opportunities, wish to pursue certain portions of each grade, neglecting others that

⁵ Charles J. Hull (1829-1898) war ein reicher Grundbesitzer und ein Pionier-Bürger von Chicago. Das Haus ist 1856 von ihm gebaut worden. Daher der Name.

seem to them least important. The greatest good of the greatest number is the rule” (ebd., S. 9).

Dass ein System von Jahrgangsklassen genau dieses Ziel behindern könnte, wird nicht erwogen. Das System war gerade erst eingeführt worden und konnte nach wenigen Jahren nicht bereits falsch sein. Daher werden andere Mittel empfohlen wie das moralische Vorbild der Lehrkraft: „The live teacher is reproduced in every child brought under his influence“ (ebd., S. 15). *Good manners* werden nahe gelegt (ebd., S. 16), aber auch *good language*: Jeder Satz im Klassenzimmer sollte ein Beispiel sein für den Gebrauch der Sprache (ebd., S. 17). Schliesslich wird auch mentale Disziplin gefordert, die eine kluge Leitung des Unterrichts durch die Lehrkräfte voraussetzt.

„Teachers should study carefully the capabilities of their pupils, and never do for them what they are able to do without assistance. Pupils should also be guarded against the dangerous habit of assisting one another, without the knowledge and approval of the teacher” (ebd., S. 18/19.).

Auf den Lehrer kommt es an, hiess es in der damaligen Lehrerliteratur im deutschen Sprachraum. Lehrerinnen gab es, anders als in den Vereinigten Staaten kaum, weswegen ich korrekt nur die männliche Form gewählt habe. Die These in der modernen Fassung wird uns im zweiten Teil des Vortrages begegne,.

Als der Lehrplan erschien, im Jahre 1869, hatte Chicago rund 300.000 Einwohner. Die erste öffentliche Schule war 1844 in der Madison Street gebaut worden.⁶ 1845 wurde eine Schulsteuer eingeführt, 1854 wurde der erste Superintendent gewählt und drei Jahre später, am 16. Februar 1857, tagte der Board of Education, der bis heute existiert. Der erste Superintendent der Stadt war John Dore, der zwei Jahre später, 1856, von William H. Wells abgelöst wurde. Wells blieb acht Jahre im Amt, er verfasste den Lehrplan und führte das graduierte System ein. Das geschah vor dem Hintergrund eines noch weitgehend unentwickelten Systems.

- Mitte des 19. Jahrhunderts unterrichteten die Lehrkräfte Klassen von oft über hundert Schülern.
- Viele ältere Kinder gingen gar nicht zur Schule, sondern verdienten Geld in den Fabriken.
- Und die erste Schule hiess im Volksmund „Miltimore’s Folly,“ nach einem Lehrer, der die Notwendigkeit des Schulbesuchs aller Kinder begründet hatte.

Das änderte sich in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts mit der wachsenden Prosperität der Stadt. Die Zahl der öffentlichen Schulen wuchs zwischen 1870 und 1900 schnell, die Absenzenquote wurde drastisch gesenkt, neue Unterrichtsmethoden wurden eingeführt und 1880 wurde die körperliche Bestrafung der Schüler verboten.⁷ Im Jahre 1900 unterrichteten mehr als 5.000 Lehrkräfte an den öffentlichen Schulender Stadt Chicago, hinzukamen mehrere tausend Lehrkräfte an Privatschulen und Schulen in kirchlicher Trägerschaft. Mehr als 80 Prozent dieser Lehrkräfte waren weiblich, die meisten unverheiratet und geboren in den Vereinigten Staaten.

⁶ Daten und Dokumente im Folgenden nach: <http://www.encyclopedia.chicagohistory.org/>

⁷ „Corporal punishment“ hatte der Lehrplan von 1869 noch für „extreme cases“ zugelassen, wenn alle anderen Mittel versagen (Graded Course of Instruction 1869, S.13).

Entscheidend ist, dass *alle* Kinder und Jugendlichen die öffentliche Schule besuchen sollten, was mit der Verlängerung der Schulpflicht und der Ausweitung der High Schools auch angestrebt werden konnte. Erreicht wurde eine flächendeckende Verschulung ohne nennenswerte Dropout-Raten jedoch nie. Vor alle farbige Kinder und Jugendliche sind trotz aller Anstrengungen bis heute benachteiligt, während asiatische und hispanische Familien schnell Anschluss finden an das amerikanische Schulsystem, das längst nicht so migrationsoffen ist wie zum Beispiel bestimmte Provinzen in Kanada.

Das erklärt die immer neue Suche nach neuen Lösungen, weil es den ganz grossen Entwurf nicht gibt oder er nie realisiert werden konnte. Vor allem das kann man von Chicago lernen, Schulreform ist eine dauerhafte Aufgabe und kommt an kein Ende, weil sich immer neue Probleme stellen und frühere Lösungen angepasst oder aufgegeben werden müssen. Wer vor dem Ersten Weltkrieg gelernt hat, wie osteuropäische Migrantenkinder erfolgreich verschult werden können, hat kein Patenrezept zur Hand, wie dies mit anderen Migrantengruppen möglich sein kann. Man muss einfach offen sein für die neue Situation und nicht auf einer Lösung beharren.

Offen zu sein, heisst aber noch lange nicht, auch Erfolg zu haben. Wer allein auf den „aktiven Schüler“ setzt, wie zur grossen Zeit der amerikanischen Reformpädagogik, hat ein übergeneralisiertes Konzept vor Augen, das mehr Wunsch als Wirklichkeit ist. Schülerinnen und Schüler unterscheiden sich nach Intelligenz, Begabung, Herkunft und nicht zuletzt auf ihre Lerngeschichte. Es gibt nicht „das“ Kind oder „den Schüler“, während viele Konzepte genau davon ausgehen. Dann ist aber nicht überraschend, dass sie Wirkungsannahmen vertreten, die wenig mit der erfahrbaren Wirklichkeit zu tun haben. Was weiss man über die Wirksamkeit von Unterricht?

2. Fragen der Wirksamkeit

John Hattie von der University of Auckland hat im Jahre 2009 die bislang aufwendigste Metaanalyse von internationalen Wirksamkeitsstudien vorgelegt, die sich auf den Bereich Schule und Unterricht beziehen. Das inzwischen auch in Deutschland kontrovers diskutierte Buch trägt den Titel *Visible Learning* (Hattie 2009). Der Titel ist Programm, denn nur die Wirkungen machen sichtbar, was es mit einem pädagogischen Konzept oder einem Curriculum auf sich hat. In der Bildungspolitik ist das eher umgekehrt. Hattie untersuchte über 800 Metanalysen der angelsächsischen Wirksamkeitsforschung, vereinheitlichte die Terminologie und konzentrierte die Daten.

Der Begriff „Wirksamkeit“ bezieht sich einzig auf *achievement*, also die messbaren Leistungen von Schülerinnen und Schülern in bestimmten Fächern. Natürlich geht „Leistung“ nicht in Messbarkeit auf, aber mit Leistungsstudien werden belastbare Daten geliefert, die pädagogischen Streit objektivieren können. Man muss nicht jeweils Partei ergreifen und der einen oder der anderen Seite Recht geben. Die Stärke der Effekte („effect size“) wird von Hattie nicht umgangssprachlich beschrieben, sondern von 138 einzelnen Faktoren aus errechnet, die zu sechs Gruppen zusammengefasst werden.

Hattie unterscheidet: Die Schule als Organisation, den Unterricht, die Curricula der Schule, die Lehrerinnen und Lehrer, die Schülerinnen und Schüler, die Familie und die soziale Herkunft (ebd., S. 31). Vergleicht man diese sechs Gruppen, dann ergibt sich klares und unstrittiges Ergebnis:

- Die grösste Effektstärke kommt den *Lehrpersonen* zu.
- Von ihnen hängt es primär ab, welche Leistungen die Schülerinnen und Schüler zeigen,
- allerdings von ihnen nicht einfach *als* Personen, sondern unter der Voraussetzung eines elaborierten beruflichen Könnens und so eines Feldes von Faktoren, die dafür ausschlagend.
- Man kann daher sagen, nicht auf die Lehrperson kommt es an, sondern auf die *Qualität* der Lehrperson.

Dieses Feld der Qualität von Lehrpersonen umfasst bei Hattie acht Punkte. Die ersten drei werden wie folgt bestimmt: Worauf es ankommt, ist

- Die Qualität des Unterrichts, so wie die *Schülerinnen und Schüler* sie wahrnehmen.
- Die Erwartungen der Lehrpersonen an sich selbst und die Lernenden.
- Die Konzeptionen der Lehrpersonen über Unterricht, Leistungsbeurteilung sowie über die Schülerinnen und Schüler.

Der letzte Punkt bezieht sich auf die Sichtweisen (views) der Lehrerinnen und Lehrer, etwa ob sie glauben, dass alle Schülerinnen und Schüler im Lernen Fortschritte machen und ob sich die Leistungen sich ändern oder stabil bleiben. Ein Problem ist auch, wie der Lernfortschritt von den Lehrpersonen verstanden und artikuliert wird, also wem oder was sie den Fortschritt zuschreiben und wie die Lernenden davon in Kenntnis gesetzt werden. Wenn der entscheidende Faktor etwa in der sozialen Herkunft gesehen wird, dann ziehen Lehrkräfte andere Schlüsse, als wenn sie die Begabung im Vordergrund sehen.

Die fünf weiteren Punkte für den Einfluss der Lehrkräfte auf die Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler sehen so aus:

- Die Offenheit der Lehrkräfte oder wie sie darauf eingestellt sind, sich überraschen zu lassen.
- Das sozio-emotionale Klima im Klassenzimmer, wo Fehler und Irrtümer nicht nur toleriert werden, sondern willkommen sind.
- Die Klarheit, mit der die Lehrpersonen Erfolgskriterien und Leistungsanforderungen artikulieren.
- Die Unterstützung der Lernanstrengung.
- Das Engagement aller Schülerinnen und Schüler (ebd., S. 34).

Wenn heute auch in der angelsächsischen Diskussion gesagt wird, „teachers make the difference“, dann ist das zunächst nur ein Mantra. Der *Unterricht* macht den Unterschied, aber unterrichtet wird verschieden und nicht alle Lehrpersonen sind gleich erfolgreich in der Beförderung des Lernens.

Bestimmte Lehrkräfte erfüllen die Aufgaben besser als andere und die kritische Frage ist, bis zu welchem Grad das der Fall ist. Deutlich wird gesagt: Nicht alle Lehrerinnen und Lehrer unterrichten „effektiv“, nicht alle sind „Experten für Lernen“ und nicht alle haben

grossen Einfluss auf die Lernenden. Die wichtige Frage ist, in welchem Ausmass sie Einfluss auf die Leistungen haben und was den grössten Unterschied macht“ (ebd.).⁸

Geht man nicht von einer Faktorengruppe aus, sondern bezieht sich auf einzelne Faktoren, dann sind die drei Faktoren mit der grössten Effektstärke:

- **Self-reported grades:** Die Einschätzung ihres aktuellen Leistungsstandes durch die Schülerinnen und Schüler (ebd., S. 43).
- **Piagetian programs:** Die altersgerechte Gestaltung des Unterrichts nach den Stufen von Piaget (ebd.).
- **Providing formative evaluation of programs:** Die ständige Erhebung des Lernfortschritts und die direkte Rückmeldung an die Schülerinnen und Schüler (ebd., S. 181).

Am anderen Ende der Skala sind Faktoren, deren Effektstärke bezogen auf die Lernleistung so schwach ist, dass sie mit grosser Wahrscheinlichkeit als wirkungslos gelten müssen. Diese Faktoren beziehen sich auf Konzepte, die in der Alternativpädagogik, aber auch in der heutigen Schulreformdiskussion, hoch gehandelt werden, weil sie als besonders „kindgemäss“ gelten. Es handelt sich etwa um:

- **Multi-grade/multi-age classes:** Jahrgangsübergreifender Unterricht und altersdurchmisches Lernen (ebd., S. 91ff.).
- **Student control over learning:** Selbstbestimmtes Lernen (ebd., S. 193/194).
- **Open vs. traditional:** „Offener“ versus „traditioneller“ Unterricht (ebd., S. 88/89).

Vergleicht man die Effekte von offenem und traditionellem Unterricht, dann sind die Unterschiede generell nicht sehr gross. Bezogen auf die Leistungen hat der traditionelle Unterricht leichte Vorteile, offener Unterricht wirkt eher in Bereichen wie Kreativität oder Selbstvertrauen, aber mit beiden lässt sich die Fragen nicht beantworten, was im Blick auf die Wirksamkeit den Unterschied macht (ebd., S. 89). Die Antwort ist nicht das Konzept, sondern die Qualität des Unterrichts. Dogmen der Didaktik, auf die man zu schwören gelernt hat, wirken nicht.

Neben der Wirksamkeit von Methoden und Programmen lassen sich auch Faktoren bestimmen, die sich auf den letztendlichen Schulerfolg beziehen. Die negativsten Faktoren sind dabei Repetitionen von Jahrgängen (**retention**) (ebd., S. 97ff.), hoher Fernsehkonsum (**television**) (ebd., S. 67) und häufige Umzüge der Familie (**mobility**) (ebd., S. 81/82). Im ersten Fall verliert man ein Jahr und gewinnt kaum etwas, im zweiten Fall distanziiert man sich von schulischen Lernformen, die Anstrengungsbereitschaft verlangen, und im dritten Fall muss Anschluss an ein fremdes System gefunden werden, das den Wechsel nicht belohnt, sondern eher bestraft. Im Übrigen haben auch Sommerferien negative Effekte, weil sie das Vergessen befördern (ebd., S. 81).

⁸ „Not all teachers are effective, not all teachers are experts, and not all teachers have powerful effects on students. The important consideration is the extent to which they do have an influence on students achievements, and what it is that makes the most difference“ (Hattie 2009, S. 34).

Schulaufsicht und Schulleitungen haben mittlere Effekte im Blick auf die Lehrkräfte (ebd., S. 83ff.) und das gilt auch für eine so umstrittene Grösse wie die Klassengrösse (ebd., S. 85ff.).⁹ Die Programme der Lehrerinnen- und Lehrerbildung haben niedrige bis schwache Effekte, weil die Studierenden das Angebot nach dem Vorwissen sortieren, das sie mitbringen und sich so im Studium selbst bestätigen (ebd., S. 109ff.). Ziele und Klarheit der Anforderungen sind Erfolgsfaktoren (ebd., S. 125ff., 163ff.), die direkte Instruktion hat nicht ausgedient (ebd., S. 204ff.) und das „problem-solving teaching“ ist effektiver als das „problem-based learning“ (ebd., S. 210ff.), weil das Problem nicht langwierig herausgefunden werden muss. Schliesslich: Kooperative Lernformen sind wirksamer als kompetitive (ebd., S. 212ff.).

Mit diesen Daten und Rangfolgen der faktoriellen Wirksamkeit lässt sich jedenfalls nicht mehr behaupten, „offene“ Lernformen seien „traditionellen“ grundsätzlich überlegen und es käme darauf an, überall jahrgangsübergreifenden Unterricht zu realisieren, der ja nur die Gruppierung der Schülerinnen und Schüler betrifft und nicht dadurch schon deren Leistung. Auch selbstbestimmtes Lernen, also Formen, in denen die Schülerinnen und Schüler über ihr Lernen selbst verfügen können, hat im Blick auf das Leistungsverhalten gänzlich andere Effekte als die Alternativpädagogik annimmt.

Deutsche Studien zeigen ähnlich, dass offene Lerngelegenheiten im Blick auf individuelle Förderung wenn überhaupt, dann eher im affektiven Lernbereich wirksam sind und kognitive Kompetenzen dadurch kaum beeinflusst werden (Klieme/Warwas 2011). Fördern kann man auf verschiedene Weisen, die aber nie einfach *als Konzept* überlegen sind; auch Formen des Trainings oder adaptiver Unterricht sind im Blick auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler nur dann wirksam, wenn sie didaktisch durchdacht und gut strukturiert sind.

Das gilt etwa auch für den Projektunterricht, der vielfach in der Realität, also in der Wahrnehmung der Lehrenden und Lernenden, gar nicht dem entspricht, was in der einschlägigen Literatur angenommen wird, nämlich „selbstgesteuertem Lernen“ (Traub 2011). Es heisst so, aber man macht nicht, was das Konzept versprochen hatte. Oft wird in der Theorie nicht antizipiert, dass sich die Lernleistungen auch im Projektunterricht unterschiedlich verteilen und entsprechend die Profite für die Lernenden keineswegs identisch sind.

- Hattie plädiert für die Normalform eines von der Lehrperson vorbereiteten, strukturierten und realisierten Unterrichts.
- Der Lehrer und die Lehrerin wird nicht in die Rolle eines konstruktivistischen Beobachters versetzt; die Lehrperson darf und soll agieren.
- Für ihn oder für sie als Qualitätsannahme gilt, dass er oder sie „with the eyes of the students“ wahrnehmen kann (Hattie 2009, S. 238) und mit seinem Unterricht ihrem Lernen dienlich ist.
- Das ist nicht einfach dann der Fall, wenn man, wie es heute heisst, „selbstorganisiert“ lernt.

Schon Franz Weinert (1996) hat darauf verwiesen, dass besonders bei anspruchsvollen Aufgaben die kompetente Unterstützung durch die Lehrkraft notwendig ist, damit es zu einem

⁹ „It appears that the effects of reducing class size *may* be higher on teacher and student work-related conditions, which *may* or *may not* translate into effects on student learning“ (Hattie 2009, S. 86).

Aufbau systematischen und fehlerfreien Wissens kommen kann. Dahinter steht ein Konflikt, der deutlich benannt werden muss. Selbstreguliertes Lernen kann nicht einfach mit offenem Unterricht gleichgesetzt werden, wie das in der didaktischen Literatur fast regelmässig geschieht. „Instruktion“ steht dann gegen „Konstruktion,“ während der Unterricht in staatlichen Schulen von Aufgaben gesteuert wird, die auf die jeweilige Lernsituation hin angepasst werden müssen.

Resultate der amerikanischen Leseforschung zu Beginn der neunziger Jahre haben zuerst deutlich gemacht haben, dass offener Unterricht im Wesentlichen nur den Kindern aus bildungsnahen Schichten zugutekommt, wohingegen Kinder, die in prekären Verhältnissen aufwachsen und wenig Bildungsanregung erfahren, mit klar strukturiertem Unterricht viel besser zurechtkommen und mehr profitieren. Man tut daher den, wie sie in der amerikanischen Literatur genannt werden, „low-income children“ keinen Gefallen, wenn sie mit offenen Lernsituationen konfrontiert werden, die sie nicht bewältigen können.

Die amerikanischen Untersuchungen verweisen darauf, dass Kinder aus armen Familien in den Anfangsklassen der Regelschule leistungsmässig kaum benachteiligt werden, dann aber zurückfallen, wenn sich die fachlichen Anforderungen des Unterrichts signifikant erhöhen (Chall/Jacobs/Baldwin 1990, S. 167). „However, when classrooms did provide the instruction and the literate environments needed for making the transition to the more mature reading of the intermediate and upper elementary grades, these children learned well. Such classrooms supplied the children with sufficient and appropriate textbooks, reference works, library books, and writing materials“ (ebd., S. 167/168).

Auf der anderen Seite müssen sich die Schülerinnen und Schüler sich als die „Lehrer ihrer selbst“ verstehen und dürfen die Verantwortung für den Lernerfolg nicht abwälzen. Sie dürfen also nicht davon ausgehen, dass sie erst lernen, wenn sie ausreichend motiviert worden sind, was letztlich nur heisst, dass sie die Dosis des Motiviertwordenseins bestimmen. Die Psychologie des Konstruktivismus ist für Hattie eine Form des Wissens und nicht des Unterrichtens (Hattie 2009, S. 243). Wer sich darauf beruft, kommt nie weiter als bis zur Alternativpädagogik (so schon Diesbergen 2000).

Real müssen die Lehrerinnen und Lehrer jeweils herausfinden, was für ihre Klasse oder Lerngruppe je der richtige Mix im Angebot ist. Und die Schülerinnen und Schüler lernen, wie sie gegebenen die Ressourcen nutzen oder eben auch nicht nutzen. Wie sie das tun, ist unterschiedlich und muss vor dem Hintergrund ihrer Schulkarriere verstanden werden. Es gibt, anders gesagt, einen Zusammenhang zwischen Lernleistung und Schulerfolg.

3. *Lernleistung und Schulerfolg*

Der Alltag heutiger Schulen ist gekennzeichnet von Heterogenität, und dies von Anfang an und in vielen Fällen unausweichlich. Die bildungspolitisch vorrangige Frage ist, wie sich neue Methoden oder am Schreibtisch entworfene Curricula auf diesen Tatbestand auswirken, also ob die Risiken des Schulbesuchs dadurch minimiert werden können oder nicht. Schülerzentrierte Methoden tragen nie einen Risikostempel, sie werden in bester Absicht verwendet und stossen aber auf eine harte Wirklichkeit, die den guten Absichten oft im Wege steht. Das Problem lässt sich an einem zentralen Bereich zeigen, nämlich die Entwicklung des Lernstandes über die Schulzeit.

Die Bildungsdirektion des Kantons Zürich hat im Jahre 2003 ein Forschungsprojekt begonnen, das eine Kohorte von anfänglich rund 2.000 Schülerinnen und Schülern während ihrer gesamten Schulzeit beobachtet. Die Schüler wurden bei Schuleintritt getestet und dann nachfolgend am Ende der dritten und sechsten Klasse, ein Test am Ende der neunten Klasse folgt im nächsten Jahr. Auf diese Weise soll die Entwicklung des Lernstandes erfasst werden. Dieser Längsschnitt ist einmalig in der Schweiz, Ansätze dazu gibt es inzwischen auch im deutschsprachigen Ausland. Die PISA-Studien erfassen demgegenüber nur Momente, aber nicht Prozesse, also nicht Veränderungen an verschiedenen Zeitpunkten.

Die Ergebnisse der ersten drei Studien liegen inzwischen vor (Moser/Stamm/Hollenweger 2005; Moser/Keller/Tresch 2008; Moser/Angelone/Keller/Hollenweger/Bufi 2010; Nach sechs Jahren Primarschule 2011) 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.

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 konnten in den ersten drei Jahren ausgeglichen werden, sofern qualitativ guter Unterricht stattgefunden hat.
- Er macht den Unterschied, was mit der Kompetenz der Lehrkräfte, der Zusammensetzung der Klasse, den je erreichten Lernfortschritten und der Unterstützung der Eltern zu tun hat.

Die dritte Studie nach sechs Jahren Schulzeit, die vor zwei Jahren veröffentlicht worden ist, zeigt, dass die Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache, die ihre Schulzeit mit einem geringen Wortschatz in der Unterrichtssprache begonnen haben, diesen Rückstand inzwischen aufholen konnten. Die Erstsprache ist kein Hindernis mehr, das Verhalten wird gesteuert durch die Akzeptanz der Schulkultur einschliesslich des Unterrichts in Deutsch als Zweitsprache von der ersten Klasse an. Auch ein altersbedingter Vorsprung schwindet im Laufe der Primarschulzeit.

Anders steht es mit Wissensvorteilen.

- Wer schon bei Beginn der Schulzeit über ein grosses Vorwissen verfügt hat, profitiert davon über die gesamten sechs Schuljahre.
- Noch besser lassen sich die Leistungen am Ende der Primarschule mit den Leistungen am Ende der dritten Klasse vergleichen.
- Wer hier gut war, bleibt gut - und umgekehrt.

Es gibt deutliche Risikogruppen, solche Kinder nämlich, die die Lernziele nicht erreicht haben und mit hoher Wahrscheinlichkeit im weiteren Verlauf ihrer Schulkarriere weiter zurückbleiben. Der bildungspolitische 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 andere Slogan „Fördern und Fordern“ zur Verfügung steht. Der Slogan selbst hat keinen Inhalt und besagt eigentlich nur, dass irgendwie häufiger 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 keinesfalls geringer werden, eher ist anzunehmen, dass er mit den fachlichen Anforderungen grösser wird. Bestimmte Gruppen von Schülerinnen und Schülern verbessern ihren Lernstand nicht, sondern bleiben auf dem einmal erreichten Niveau stehen.

- Die dritte Studie zeigt, dass die Zunahme der Leistungsunterschiede erst auf der Mittelstufe erfolgt, also bei sechs Jahren Primarschule nach der dritten Klasse.
- Bis dahin liegt der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die die Ziele des Lehrplans in Deutsch und Mathematik nur teilweise erfüllen, bei 10 Prozent.
- Am Ende der sechsten Klasse sind das 17 Prozent für Deutsch und 18 Prozent für Mathematik, was deutlich eine Folge ist der unausweichlich steigenden Anforderungen.

Für die letzten Schuljahre ist eine weitere Öffnung der Leistungsschere zu erwarten. Für die leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler fehlen dann lohnende Aufgaben und Lernanlässe, die mehr sein müssen als die immer neue Bestätigung ihrer Schwächen. Dieses Problem der negativen Differenzierung über die Schulzeit lässt sich nicht einfach durch punktuelle Fördermassnahmen bearbeiten, sondern stellt sich im Blick auf den gesamten Verlauf einer Karriere als Schülerin und Schüler.

Wie schwer das ist, zeigen weitere Ergebnisse der dritten Studie: Die soziale Zusammensetzung der Klasse wirkt sich dann auf die Leistungen positiv aus, wenn die soziale Herkunft besonders hoch und so besonders homogen ist. Das sind 14 Prozent der Klassen im Kanton Zürich. Die Leistungsbeurteilung durch die Lehrkräfte kann diesen Vorteil durch strengere Bewertungsmaßstäbe in einen Benachteiligung verwandeln, was bei sozial belasteten Klassen umgekehrt gilt. Aber das ist eine heikle Strategie, die einer Quotenregelung gleichkommt.

Alle drei 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, 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.

Herkunftsbedingte Ungleichheit können Schulen nicht einfach kurzfristig ausgleichen. Die Beherrschung der Unterrichtssprache dagegen kann durch gezielte und frühe Förderung gelernt werden. Daher ist eine konsequente Sprachförderung ein zentrales Mittel zur Gewährleistung von Erfolgen in der Schule. Das gilt ganz generell und besonders im Blick auf die zentralen Leistungsfächer Deutsch und Mathematik. Notwendig ist dafür auch eine gezielte Elternarbeit.

Allgemein gesagt: Schulerfolg hängt wesentlich ab von der Beherrschung der Unterrichtssprache. Wer dem Unterricht sprachlich nicht folgen kann, hat in fast allen Unterrichtsfächern Nachteile. Auch die soziale Herkunft oder die Nähe bzw. Ferne zu den Bildungsanforderungen der Schule spielen eine wichtige Rolle. Wenn beides negativ zusammenkommt, ist trotz aller Anstrengungen die Wahrscheinlichkeit hoch, dass der Erfolg im Leistungsbereich ausbleibt. Alle Methoden müssen sich dieser Frage stellen und dürfen nicht lediglich als persönliche Vorlieben der Lehrkräfte Verwendung finden. Das gilt ebenso für Lehrpläne und Lehrmittel. Wie soll etwa selbstreguliertes Lernen wirksam sein, wenn es für die leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler keine geeigneten Lehrmittel gibt?

4. Schulentwicklung und „Lernen vor Ort“

Mein vierter Teil konzentriert sich auf die Frage, wie die beiden zentralen Trends der heutigen Systementwicklung zusammenpassen, nämlich die Tagesschulen und die Bildungslandschaften oder das „Lernen vor Ort“. Beides muss zusammen gesehen werden, Tagesschulen dürfen nicht isoliert verstanden werden, ihre weitere Entwicklung muss mit dem Umfeld abgestimmt sein und dort Impulse aufnehmen, wo in den Gemeinden Bildungsangebote bereitstehen, über die die Schule selbst nicht verfügt und an denen sie bislang nicht teilnehmen kann. Um erfolgreich zu sein, muss sie ihre Grenzen überwinden, aber dazu braucht sie Engagement und Handlungsfreiheit oder eben das Selbstbewusstsein, als Akteur in einer Landschaft auftreten zu können.

Die Institutionen der Bildung kontrollieren sogar zunehmend *weniger* das gesamte Lernfeld, was paradoxerweise Bildung in einer bestimmten Hinsicht befördert hat, denn niemand kann sich mehr mit dem begnügen, was in der Schule gelernt wurde, wie gut es immer gewesen sein mag. Die schulpädagogische Grundidee der „Ausrüstung für das Leben“ ist vom Leben überholt worden, falls sie überhaupt je Realitätsgehalt hatte. In der Schule lernt man nicht alles wirklich perfekt und vieles nur vorläufig, schon aus diesem Grunde verlagern sich Bildungsaufgaben ins Leben, während Schulen mit Qualifizierung befasst sind, die zu realisieren zusehends schwieriger wird.

Auch das erklärt den Trend zur Kooperation mit der Umwelt. Im Folgenden werde ich verschiedene Konzepte vorstellen, wie man diese Kooperation gestalten kann und was mit gutem Willen der Beteiligten vor Ort möglich ist. In Einzelnen geht es um:

- Fachgebundene curriculare Verzahnung von schulischen und ausserschulischen Lernerfahrungen.
- Öffnung der Schule für die Jugendarbeit.
- Konkurrenz zu den Lernstudios.
- Volkshochschule und Jugendarbeit.
- Integration vor Ort.
- Demokratische Beteiligung.
- Nutzung von Chancen der Selbstinstruktion.
- Neue Formen der Kooperation an den Schnittstellen.

Ein naheliegendes Beispiel sieht so aus: Was sich kommunal gut organisieren lässt, ist die curriculare Verzahnung der Schulen mit den Sportvereinen oder den Musikschulen vor Ort. Heute hängt die Sportnote weitgehend davon ab, wie viel Trainingseinheiten im Verein absolviert wurden, und die Musiknote davon, wie gut ausserhalb der Schule musiziert worden ist. Das lässt zunächst einfach als Leistung anerkennen. Lernzeit, die im Verein oder in der Musikschule erbracht wird, kann dann in der allgemeinbildenden Schule angerechnet werden. Statt überqualifiziert an einem Unterricht teilnehmen, in dem man keine Fortschritte erzielt, kann die Lernzeit anders gewinnbringender eingesetzt werden.

Aber auch eine weitergehende Kooperation ist möglich. Um von meinem Arbeitsbereich zu sprechen: Der Musikunterricht in den Zürcher Volksschulen ist klar unterdotiert. Ein anspruchsvolles Bildungsziel, dass eigentlich kein Kind die Schule verlassen dürfte, ohne ein Instrument spielen zu können, lässt sich nur in Kooperation mit den örtlichen Musikschulen realisieren, die ohnehin die musikalische Bildung weitgehend tragen. Was also läge näher, als sie am Curriculum der Schule zu beteiligen? Es gibt für die Form der Zusammenarbeit erste Beispiele in Zürcher Gemeinden, in denen Lernleistungen in dem einen Bereich in dem anderen verrechnet werden. Nur so kommt es zu mehr als zu einem unverbindlichen Miteinander.

Auch von Aussen gibt es Anstösse, wie die ästhetische Bildung in den Schulen verbessert werden kann. In verschiedenen europäischen Ländern gibt es das noch von Yehudi Menuhin ins Leben gerufene Projekt MUS-E, das seit 1993 unterstützt von verschiedenen Stiftungen tätig ist. Die Grundidee ist, dass Künstler der verschiedensten Sparten und Richtungen in Schulen tätig sind und zusammen mit den Lehrkräften arbeiten. Das Projekt finanziert den teilnehmenden Schulen zusätzlich zwei Unterrichtsstunden pro Woche, die für musisch-künstlerisches Lernen eingesetzt werden. Das letzte Projekt in Deutschland läuft derzeit noch im Saarland, im europäischen Ausland ist MUS-E besonders in Ungarn, Italien und Spanien erfolgreich. Auch in der Schweiz gibt es solche Projekte.

Ein anderer Baustein für die Entwicklung von Bildungslandschaften ist die offene Jugendarbeit. Sie hat ihre Orte ausserhalb der Schule, aber nur deswegen, weil die Schule nicht Teil eines gemeinsamen Lern- und Bildungsraumes ist, sondern als didaktisch autonome Grösse verstanden wird. Das Umfeld ist für sie ein Zulieferbetrieb, der auch *nicht* wahrgenommen zu werden braucht. Es mag sein, dass Lehrkräfte stören, wenn sie plötzlich in der offenen Jugendarbeit auftauchen, aber an beiden Orten darf nicht gegeneinander gearbeitet werden oder anders gesagt, die Jugendarbeit ist nicht dazu da, zu kompensieren, was die Schule anrichtet.

- Vielmehr muss sich die Schule in den kommunalen Raum öffnen und vernetzen,
- also wahrnehmen und für sich aufgreifen, was in der Jugendarbeit geleistet wird,
- auch und gerade wenn der Preis Schulkritik ist.

Die Schule erhält viel zu oft gefilterte Rückmeldungen, also geschönte Botschaften, die nichts aussagen über das, was Jugendliche tatsächlich in der Schule erleben und wie sich selbst wahrnehmen. Meistens fehlen dafür der Ort und oft auch der Sinn. In der offenen Jugendarbeit kann es Foren geben für den Austausch über reale Schulerfahrungen, an denen sich die Schulen in geeigneter Form beteiligen. Neuere deutsche Studien zeigen, dass generell mit der Dauer der Schulzeit die Motivation der Schülerinnen und Schüler abnimmt. Diese Tendenz wird vor allem dort gemindert, wo es einen vollumfänglichen Ganztagsbetrieb gibt. Das spricht dafür, mit der Tagesbeschulung weiter fortzufahren und sie auszubauen (Nachweise in Oelkers 2011).

Vielen Jugendlichen ist der Sinn der Schule nicht mehr verständlich, sie unterlaufen geschickt die Anforderungen oder spielen das Spiel der Anstrengungsbereitschaft und werden zu erfolgreichen Minimalisten, was weder ihnen nutzt noch der Schule. Dafür hat die Schulsprache ein schönes Wort, nämlich „durchmogeln“. Diese hohe Kunst schafft Entlastung, aber am Ende keinen Gewinn. Wenn wirksam Abhilfe geschaffen werden soll muss die Schule ihnen zuhören und die Jugendlichen ernst nehmen, statt immer vergeblich auf das warten, was nie kommt, nämlich die „intrinsische Motivation“. Ein Ort ausserhalb der Schule sollte da willkommen sein, was auch für gemeinsame Projekte mit der Jugendarbeit gilt.

In vielen Kommunen bestehen kommerzielle Lernstudios, die von sich sagen, sie würden nicht etwa „Nachhilfeunterricht“ erteilen, sondern „Vorhilfeunterricht“. Die Investitionen der Eltern sind erheblich. Aber wieso können nicht ältere Schüler die Förderarbeit der Lernstudios übernehmen? Die Gemeinden müssten nur einen kommunalen Pool bilden, einen Service bereit stellen und gegen ein vergleichsweise geringes Entgelt die Leistungen bezahlen. Das wäre eine etwas ungewöhnliche Jugendarbeit, die früher Gang und Gebe war und eine sinnvolle Aufbesserung des Taschengeldes der Jugendliche darstellte. Warum sollen nur Lehrkräfte, die im Nebenamt für Lernstudios arbeiten, an diesem Geschäft verdienen können?

Um nicht gleich wieder schullastig zu werden: Volkshochschulen organisieren in Schweizer Städten und Gemeinden einen Teil der Erwachsenenbildung. Sie kooperieren schon heute mit Theatern, Museen oder Konzerthäusern etwa im Bereich der pädagogischen Vorbereitung und didaktischen Betreuung von Aufführungen oder Ausstellungen. In Städten wie Basel organisiert die Volkshochschule sogar die Seniorenuniversitäten. Wenig verbreitet sind dagegen Kooperationen mit der Jugendarbeit, obwohl - oder weil - Jugendliche für die Volkshochschulen die schwierigste Zielgruppe darstellen.

- Aber genau das spricht für neue Formen der Kooperation, und zwar über die Erlebnispädagogik hinaus mit kommunalen Aufträgen und Anliegen, etwa der Gesundheit und Fitness.
- Jugendliche besuchen heute teure Fitnessstudios und nicht mehr die uncoolen Turnvereine.
- Auch hier wäre ein Feld für eine Bildungslandschaft.

Wenn man Kommunen als Bildungsräume versteht, lassen sich auch neue Konzepte der Integration von Kindern und Jugendlichen vorstellen. Warum können zum Beispiel fremdsprachige Schülerinnen und Schüler Deutsch nicht auch temporär in Gastfamilien lernen, die dafür kommunale Unterstützung erhalten? Schweizer Schülerinnen und Schüler lernen heute Englisch oder Französisch in Gastfamilien im Ausland, für Kinder von Migranten in der Schweiz Deutschland liesse sich ein Familiennetzwerk organisieren, das die Gemeinden zusammen mit den Schulen und den Jugendämtern bereitstellen würden. Deutsch lernt man, indem man wie selbstverständlich die Sprache spricht.

Auch Vereine sind gute Instanzen der Integration, die nicht einfach nur als Aufgabe der Schule verstanden werden darf. Stadtbibliotheken etwa wären gute Anlaufstellen, wenn dort ein ehrenamtlicher Service „Deutsch am Nachmittag“ bereitstünde, in dem nicht Unterricht erteilt, sondern Deutsch als Kommunikation angeboten wird. Schliesslich kann man Senioren auch als Partner zum Erlernen der deutschen Sprache gewinnen, die einem guten Zweck dienen, denn von der sicheren Sprachbeherrschung ist der Bildungserfolg am meisten abhängig. Lesepatzen gibt es vor allem an Grundschulen, warum soll es nicht auch Sprechpatzen geben, die Deutsch als Unterhaltung anbieten?

Ein noch immer unterschätzter Bildungsbereich ist der der Selbstinstruktion. Das Bildungsdenken wird sehr schnell auf Schule und professionellen Unterricht reduziert, generell kommen nur die Institutionen der Bildung ins Spiel, während sich in den alltäglichen Bildungsräumen eine Abkehr von formalisierter Unterweisung abzeichnet.

- Selbstinstruktion verlangt Programme, Laptops und Meetingpoints,
- also Know How und Orte, virtuelle ebenso wie reale.
- „Lernen vor Ort“ gewinnt so überraschende Varianten, die „Lernen“ von „Unterricht“ unterscheiden
- und die bei künftigen Qualifizierungsprozessen eine zentrale Rolle spielen werden.

Laptops ersetzen nicht den Theaterbesuch oder das soziale Lernen, wohl aber manche überflüssige Unterrichtslektion, die es entgegen dem Anschein in der Realität tatsächlich geben soll. Wie würde die normale Schulstunde aussehen, wenn die Schüler ihr iPhone benutzen könnten? Man kann schon heute nicht mehr Zug fahren, ohne dass der Nachbar einen Spielfilm sieht und es ist schwer, auf sich aufmerksam zu machen, wenn die Ohren des Nachbarn verstöpselt sind. Eine der interessanteren Fragen der Zukunft ist, wie man Nerds unterrichten soll. Ihr Lernmodus jedenfalls hat sich verselbständigt.

Ein weiteres zentrales Problem von lokalen Bildungsräumen sind die Schnittstellen des Bildungssystems, also der Anfang, die Übergänge und die Integration in den Arbeitsmarkt.

- „Frühförderung“ ist derzeit ein starkes Thema in der Bildungspolitik.
- Das damit verbundene Anliegen gewinnt aber erst dann konkrete Gestalt gewinnt,
- wenn kommunale Verbände geschaffen werden
- und Krippen, Kindergärten sowie Primarschulen ein aufeinander aufbauendes, stark vernetztes und für die Eltern attraktives Programm anbieten.

Das verlangt Management und dürfte angesichts der kommunalen Finanzen sowie der unterschiedlichen Zuständigkeiten nicht leicht zu realisieren sein. Aber ohne eine solche Organisation vor Ort sollte der Ausdruck „Frühförderung“ lediglich als ungleich verteiltes Elternprivileg verstanden werden. Man hat in Deutschland leidenschaftlich über das „Betreuungsgeld“ gestritten und dabei ganz übersehen, dass heutige Eltern nicht mehr durch ein konservatives Familienmodell zu überzeugen sind, sondern danach entscheiden, wie das Angebot vor Ort beschaffen ist. Auch Tagesschulen haben sich pragmatisch durchgesetzt und gerade nicht zu der Zeit, als sie noch Kampfplatz der Ideologien waren.

Die Frage der Integration in den Arbeitsmarkt stellt sich im Blick auf die Lehrlinge und so je nach Standort für fast zwei Drittel aller Jugendlichen. Das duale System der Berufsbildung bietet weit mehr Möglichkeiten eines besseren „Lernens vor Ort“, als es die jährliche Diskussion über die Zahl der Lehrstellen ahnen lässt. Auch hier kann kommunal viel getan werden: Das Ende der Schulzeit kann stärker auf die Anforderungen in den Betrieben abgestimmt werden, Bildungsmaßnahmen der Arbeitsämter müssen nicht in der Form von betriebsfernen Kursen durchgeführt werden und das erforderliche Können kann direkt durch Teilnahme am Arbeitsprozess erworben werden.

Dass die Ergebnisse am Ende eines jeden Lehrgangs nie bei allen Schülern gleich sind, ist keine Trivialität. Normalerweise unterstellen Lehrpläne, dass Ziele von allen erreicht werden können oder gar müssen, was aber nicht einmal einen Grenzwert darstellt. Die Zielorientierung muss daher eine verbindliche untere Linie erhalten, die erreichbar ist und sei es mit Förderaufwand; die Leistungen nach oben dagegen werden offen gelassen oder als Normalverteilung erwartet. Daher spricht man in der Schweiz von „Mindeststandards“, wie sie im Lehrplan 21 formuliert worden sind.

Im Blick auf diesen Lehrplan stellen sich Fragen der Umsetzung, die einen solchen Aufwand verlangen, dass man sich vorstellen kann, wie begrenzt die Begeisterung der Lehrpersonen ausfallen wird. Auf welches Projekt man sich als Lehrerin oder Lehrer auch immer einlässt, die Mühen müssen sich lohnen, und an dieser Messlatte wird der Lehrplan 21 gemessen. Aber ich schliesse nicht mit luftigen Aussichten, sondern mit einem Beispiel, mit dem sich zeigen lässt, dass sich Mühen mit Schulreform in einem ungünstigen Umfeld tatsächlich lohnen können.

5. Ein Beispiel für belohnte Mühen

Bürglen ist eine Gemeinde im Kanton Thurgau, der Ort liegt in der Nähe von Weinfelden ziemlich genau in der Mitte des Kantons. Die Gemeinde hat rund 3.400 Einwohner, davon 900 Ausländer aus verschiedenen Herkunftsländern. Die Volksschule Bürglen hat heute 440 Schülerinnen und Schüler, die in zwei Primarschulen und einer Sekundarschule unterrichtet werden. Die beiden Primarschulen haben eine gemeinsame Leitung, die Schulen zusammen unterstehen einer einzigen Behörde, die Schulaufsicht ist also nicht geteilt wie in anderen Orten im Thurgau.

Mitte der neunziger Jahre häuften sich die Probleme in den Schulen. Unter den Schülern gab es aggressive Auseinandersetzungen, die mehrfach den Einsatz der Polizei notwendig machten. Die Wände waren verschmiert und in den Schulräumen konnten die Folgen des Vandalismus gesehen werden. Ausländerkinder wurde gemobbt, aber waren auch untereinander gewalttätig. Sekundarschüler grenzten sich auf- und demselben Schulgelände

von Realschülern an und die wiederum wollten nichts wissen von den Kleinklassschülern, die am unteren Ende der Hierarchie der Hierarchie das meiste ertragen mussten. Familien zogen weg und der Bestand der Sekundarschule war akut gefährdet.

Wer die Schule heute besucht, sieht keine Spuren von Vandalismus, erkennt keine Anzeichen von Aggression und braucht sich keine Gedanken zu machen, ob wütende Graffitis auch jemals wieder verschwinden werden. Das Schulgelände ist wohl geordnet, die Schüler grüssen die Besucher freundlich und zeigen sich hilfsbereit, die Regeln werden respektiert, die Schule ist gerüstet für Rollstuhlfahrer, eine eigene Sportklasse konnte integriert werden und die Lehrerinnen und Lehrer kommen nach eigenen Aussagen gerne in die Schule. Noch vor fünfzehn Jahren war der Ruf der Schule so schlecht, dass niemand, der etwas auf sich hielt, dort hin wollte.

- Ein Wunder?
- Die Antwort ist dreifach:
- harte Arbeit,
- gut durchdachte Konzepte, die kontinuierlich weiter entwickelt worden sind
- und stets verbesserte Rahmenbedingungen.

Heute kommt es an der Schule nicht mehr zu Dauerkonflikten zwischen Sekundarschülern, Realschülern und Kleinklässlern, weil es diese Unterscheidungen nicht gibt. Weitgehend unbemerkt von den Schweizer Medien hat der Kanton Thurgau die Zuteilung zu Schultypen am Ende der Primarschule aufgelöst und durch eine integrative Sekundarschule ersetzt. Der entsprechende Schulversuch begann 1996 und die Sekundarschule Bürglen war eine der Pilotschulen. Sie konnte also selbst das notwendige Know How aufbauen.

Aber Schulversuche scheitern eher, als dass sie gelingen oder haben jedenfalls oft kaum Resultate, die auf wirklichen Wandel hinweisen. Warum war das in diesen Falle anders? Grundlegend dürfte eine Kultur der Anerkennung sein, Jedes Kind ist willkommen und kein Kind wird ausgegrenzt. In der Folge hat jedes Kind einen eigenen Arbeitsplatz und nicht einfach einen Stuhl und einen Tisch in wechselnden Räumen. Die Klassenzimmer sind ersetzt worden durch „Lernlandschaften“. So wird ein durchgehend offener Grossraum genannt, in dem je ein Jahrgang Platz findet.

Etwa 60 Schülerinnen und Schüler können hier an einem festen Ort, der nur für sie bestimmt ist, lernen. Die Lehrpersonen arbeiten in Teams, die ebenfalls in den Lernlandschaften ihren Arbeitsplatz haben, und zwar jeweils in der Mitte des Raumes. Links und rechts von den jeweils vier Lehrpersonen befinden sich die Schülerinnen und Schüler. „Arbeitsplatz“ heisst, man bekommt einen Tisch und einen Stuhl zugewiesen, eine Sichtblende um den Tisch herum sorgt für Abgrenzung, wer nicht gestört werden will, kann das anzeigen und das gilt auch für die Lehrpersonen. Lautes Reden ist untersagt.

Es gibt keine Klassenlehrer mehr, dafür übernimmt jede Lehrperson im Jahrgangsteam Aufgaben als Lerncoach für bis zu fünfzehn Schülerinnen und Schüler mit dafür eigens reservierten Zeiten. Die Unterrichtszeit teilt sich auf in etwa 70 Prozent Lektionenunterricht, die „Inputs“ genannt werden, und 30 Prozent individuelle Vor- und Nachbereitung sowie Arbeit nach eigenen Interessen oder Lernen im Blick auf Projekte; diese Lernarbeit erfolgt am eigenen Arbeitsplatz. Hausaufgaben gibt es nicht mehr, was nicht zuletzt die Eltern entlastet und die häuslichen Konflikte minimiert.

Der Unterricht ist nach kantonalen Vorschriften teilweise niveaugemischt, teilweise niveaugetrennt. Für die Kernfächer (Mathematik und Fremdsprachen) gibt es drei Niveaus, die auch so unterrichtet werden, Umstufungen sind jederzeit möglich, konzentrieren sich aber auf die erste Sekundarschulklasse. Das Ziel ist, für jeden Schüler und für jede Schülerin einen Abschluss zu finden. Dazu dient auch ein hohes Mass an Eigenständigkeit. „Fit fürs Leben“ kann nur heissen, möglichst früh Verantwortung für das eigene Lernen und den Erfolg zu übernehmen, also möglichst wenig einfach der Schule zu überlassen.

Die Kernteams haben Präsenzzeit und sind zu hundert Prozent angestellt. Bei Einführung der Präsenzzeit haben zwei Lehrpersonen gekündigt und sich anderweitig orientiert. Das heutige Kollegium steht hinter dem Teamkonzept und hat es zum Teil selbst mit entwickelt. Neue Lehrerinnen und Lehrer werden mit einer verbindlichen Weiterbildung auf den Unterrichtsstil der Schule vorbereitet. Das gehört zu den Anstellungsbedingungen. Heute melden sich auf Stellenausschreibungen fünf bis zehn Bewerberinnen und Bewerber, während früher Stellen auch länger nicht besetzt werden konnten, weil der Ruf der Schule zu schlecht war.

Die Teams beurteilen die Bewerbungen und machen Vorschläge für Besetzung. Sie wählen auch Praktikanten oder Assistenten aus, die zum Team passen müssen. Die jungen Kolleginnen und Kollegen werden schonend eingearbeitet, also erhalten nicht, wie früher, die schwierigsten Klassen, die es in dieser Form auch nicht mehr gibt. Wenn die Schülerinnen und Schüler bereits Lehrverträge erhalten haben, können zusammen mit den künftigen Arbeitgebern Mischprogramme angeboten werden, die zum Teil in den Betrieben stattfinden. Dazu gehört ein Projekt oder ein Unternehmen, das vor dem Gewerbeverband präsentiert und von ihm benotet wird. Und zuletzt: Die Organisation der beiden Primarschulen wird sukzessive angepasst. Auch hier wird es in Zukunft, Kernteams und Lerncoaches geben.

Auf diesen Weg kann sich eigentlich jede Schule begeben Wenn sie davon ausgeht, dass kein Kind ein geborener Lernverweigerer ist und viel getan werden kann, das Angebot der Schule für jeden Schüler und jede Schülerin attraktiv zu machen, können Lösungen vor Ort gefunden werden, die ausschliessen, dass bei zu vielen die Leistungen dürftig sind und nach der Schule kein Anschluss gefunden wird. Aber auf dieses Ziel muss die Organisation der Schule ein gestellt sein. Insofern habe ich kein Thurgauer Märchen erzählt, das im Nebel verschwindet.

Literatur

Chall, J.S./Jacobs, V.A./Baldwin, L.E.: The Reading Crisis. Why Poor Children Fall Behind, Cambridge/Mass., London: Harvard University Press 1991.

Diesbergen, C.: Radikal-konstruktivistische Pädagogik als problematische Konstruktion. Eine Studie zum Radikalen Konstruktivismus und seiner Anwendung in der Pädagogik. 2. Aufl. Bern et. al.: Peter Lang Verlag 2000. (= Explorationen. Studien zur Erziehungswissenschaft, hrsg. v. J. Oelkers, Band 22)

Flagg Young, E.: Some Types of Modern Educational Theory. Chicago: The University of Chicago Press 1902.

Graded Course of Instruction for the Public Schols of Chicago. Third Edition - revised. Appointed by the Board of Education, May 7, 1869. Chicago: Press of Church, Goodman, and Donnelley 1869.

- Hattie, J.: *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London/New York: Routledge 2009.
- Klieme, E./Warwas, J.: Konzepte der individuellen Förderung. In: *Zeitschrift für Pädagogik Beiheft* (2011).
- 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.
- Moser, U./Angelone, D./Keller, F./Hollenweger, J./Buff, A.: *Lernstandserhebung am Ende der 6. Klasse. Schlussbericht zuhanden der Bildungsdirektion*. Unveröff. Ms. Zürich: Institut für Bildungsevaluation/Pädagogische Hochschule Zürich 2010.
- Nach sechs Jahren Primarschule. Lernstand der Schulanfängerinnen und Schulanfänger von 2003 vor ihrem Übertritt in die Sekundarstufe I*. Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich 2011.
- Oelkers, J.: *Expertise zum Thema: „Ganztagsschule“ in der Ausbildung der Professionen. Zuhanden der deutschen Kinder- und Jugendstiftung*. Zürich: Institut für Erziehungswissenschaft 2011.
- Traub, S.: *Selbstgesteuert lernen im Projekt? Anspruch an Projektunterricht und dessen Bewertung aus Sicht von Lehrenden und Lernenden*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* Band 57, Heft 1 (2011), S. 93-113.
- Weinert, F.: *Für und Wider die „neuen Lerntheorien“ als Grundlage pädagogisch-psychologischer Forschung*. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 10 (1) (1996), S. 1-12.