

Jürgen Oelkers

## *Überlegungen zum Verhältnis von Fordern und Fördern <sup>\*)</sup>*

Aus dem 19. Jahrhundert, als die Gesellschaft verschult wurde, sind pädagogische Lehrsätze überliefert, die bis heute ihre Plausibilität nicht verloren haben und ad hoc überzeugen. In einem amerikanischen *Manual of Discipline and Instruction* von 1873 findet sich der lakonische Satz:

- „As is the teacher, so will be the school“  
(A Manual 1873, S. 5).
- Die Qualität oder das Können der Lehrkräfte macht die der Schule aus.
- Sehr viel weiter ist die heutige Diskussion auch nicht.

Das wird sich gleich zeigen. Nur: Die Schule besteht aus Individualisten, deren höchstes Gut die Lehrfreiheit ist. Ich sage das beschreibend, nicht anklagend. Die Lehrkräfte müssen entscheiden, welche Leistungsanforderungen sie stellen, und das ist zunächst einmal ihr Geschäft. Die Akteure bestimmen wesentlich über Erfolg und Misserfolg (Oelkers/Reusser 2008).

Das gilt natürlich ebenso für die andere Seite, also das „Fördern.“ Auch das geschieht wenn, dann sehr unterschiedlich. Gemeinsame Standards für Fördern sind nicht vorhanden; niemand hat etwas gegen „Fördern“, aber was genau damit gemeint ist, wird je individuell gelöst.

- Allerdings, in heutigen Schulevaluationen wird deutlich, dass viele Lehrkräfte „Fördern“ mit „Individualisieren“ gleichsetzen
- und damit oft nicht mehr meinen als die dosierte Zuteilung von Aufgaben.
- Leistungsstarke Schüler werden dann einfach dadurch „gefördert,“ dass sie in der gleichen Zeit mehr Aufgaben lösen dürfen als die Schwächeren.
- „Fördern“ ist dann leicht einmal von „bestrafen“ kaum noch zu unterscheiden.

Hat das auch eine Kehrseite: Ist Fördern für die Lehrerinnen und Lehrer belastend? Nach mehr als zehn Jahren Erfahrung mit Schulentwicklung sind in der Schweiz deutliche Belastungsfolgen erkennbar, die klar benannt werden müssen. Die ausschlaggebenden Faktoren zeigen sich in verschiedenen Schweizer Belastungsstudien (Albisser et.al. 2006; Nido et.al. 2008; Windlin et. al. 2011, Kunz Heim/Sandmeier/Krause 2014) deutlich. Fördern gehört nicht dazu. Fragt man die Lehrkräfte und nimmt ernst, was sie sagen, dann lassen sich folgende Belastungsfaktoren bestimmen:

- Die kaum durchschaubaren Reformwellen mit ihren Erlassfolgen,

---

<sup>\*)</sup> Vortrag in der Pädagogischen Hochschule Bern am 8. November 2014.

- die unerreichbaren Zielsetzungen oder die Diskrepanz zwischen Rhetorik und Praxis,
- schwierige Schüler und Konflikte mit den Eltern sowie die geringe Unterstützung bei der täglichen Arbeit,
- die verschiedenen Formen der Rechenschaftslegung, also interne und externe Evaluationen,
- Präsentismus
- und nicht zuletzt die Veränderung der Schülerschaft.

Der Aufwand, insbesondere an schriftlichen Stellungnahmen und Äusserungen, ist rasant gestiegen, ohne dass damit alleine eine Verbesserung des Ertrages erreicht worden wäre. Die Zeit fehlt bei der Bearbeitung echter Probleme und sie fehlt dann auch bei Fragen der Förderung. Unnütze Anforderungen werden dann unterlaufen und überflüssige Belastungen so gut es geht vermieden.

Das Problem entsteht bei der Umsetzung grösserer Reformvorhaben, denen man nicht ausweichen kann. Hier taucht neuerdings immer das Wort „Implementation“ auf und allein durch die Wortwahl werden technische Erwartungen erweckt, als könnte man an den Schulen herumschrauben und damit Erfolg haben. Sie entnehmen meiner Wortwahl, dass ich dieser Meinung nicht bin. Der Begriff „Implementation“ hat Karriere gemacht, seitdem man einen Algorithmus in ein Computerprogramm umsetzen kann. Auch der Ausdruck „Bildungsstandards“, der in den achtziger Jahren in den Vereinigten Staaten geprägt wurde, legt nahe, dass es um eine technische Normierung geht, so wie sie in der Industrie üblich ist. Tatsächlich handelt es sich um gestufte Ziele, die erreicht oder verfehlt werden können.

Schulischer Unterricht ist ersichtlich nicht mit einer Industrienorm erfassbar, wenn die so definiert ist, dass ein bestimmtes Format an jedem Ort seiner Anwendung gleich sein muss.

- Unterricht ist soziale Interaktion mit ungleichem Verlauf und Ausgang;
- eine technische Norm wie zum Beispiel das DIN-A-4 Seitenformat kann damit nicht in Verbindung gebracht werden.
- Trotzdem erweckt der Ausdruck „Standard“ den Eindruck einer Normierung,
- die die Widrigkeiten des Unterrichts überspringen und gleichsam direkt für den gewünschten Effekt sorgen könnte.

Ein weiterer Modebegriff ist „Kompetenz“, der inzwischen für alles herhalten muss, was irgendwie innovativ klingt und doch selten das traditionelle Begriffspaar „Wissen und Können“ übersteigt. Niemand musste hier lange nach „Strategien der Implementation“ suchen, es genügte einfach die Ausbreitung der Expertensprache, die heute bis in die Buchtitel der Fachliteratur und die Lehrpläne der Schule vorgedrungen ist. Aber wenn man etwas anders bezeichnet, ist es nicht schon anders. Praktische Innovation ist weit schwieriger zu bewerkstelligen als semantischer Austausch und der Wandel der Rhetorik von Experten, mit dem oft nur Eindrucksmanagement verbunden ist. Aber was ist damit gewonnen, wenn alles, was als Zielformel gut klingen soll, „Kompetenz“ genannt wird?

Keine didaktische Theorie seit dem 19. Jahrhundert hat Unterrichtserfolg mit dem blossen Nachvollzug von Schulwissen gleichgesetzt; es ging immer um das Verstehen, Durcharbeiten und Anwenden des Stoffes durch die Schüler, also um zunehmendes Können oder um stetig verbesserte Kompetenz.

- Der Gründer des Pädagogischen Seminars der Universität Leipzig, der Herbartianer Tuiskon Ziller (1884, S. 240),<sup>1</sup> hatte dafür auch eine plausible Regel:
- Der Zögling, wie man die Schüler im 19. Jahrhundert nannte, „darf durch den Unterricht nicht geistig schwächer werden“.<sup>2</sup>

Wie oft das der Fall war, ist nicht untersucht, aber das Problem der Nachhaltigkeit des Unterrichts ist nicht neu, und auch Zillers Lösung, dass die Schulübel verschwinden, „wenn nur die Lehrer bessere Methoden zu gebrauchen wüssten“ (ebd., S. 243),<sup>3</sup> ist bis heute angesagt.

Nun kann man Reformideen auch danach sortieren, wie wirksam sie sind. Nicht alles, was gut klingt, ist auch wirksam; die pädagogische Sprache erlaubt es, jedes Konzept als „modern“ und „innovativ“ hinzustellen, obwohl es entweder gar nicht neu oder nicht erprobt ist. „Selbstorganisiertes Lernen“ und „altersdurchmisches Lernen“ sind heutige Diskursfavoriten, auf die man schwören kann, ohne dadurch schon zu wissen, ob und wie sie wirken. Das Gleiche gilt natürlich auch für den Ruf nach „mehr Disziplin“ oder die Rückkehr zum Frontalunterricht. Der Grund ist einfach: Wer ruft, wird nicht schon gehört.

„Fördern“ und auch „Fordern“ kann man nur, wenn man weiss, welche Methode wirksam und welche nicht. 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 Buch heisst *Visible Learning* (Hattie 2009) und der Titel ist Programm. Nur die Wirkungen machen sichtbar, was es mit einem pädagogischen Konzept auf sich hat, während man schon in der Ausbildung lernt, der Rhetorik zu folgen und von ihr direkt auf die Praxis zu schliessen. Aber wer auf „offenen Unterricht“ schwört, verfügt damit nicht schon über eine Wirkungsgarantie. Ich formuliere kein hinterhältiges Paradox, auch „offener Unterricht“ soll Wirkungen erzielen.

Hattie untersuchte über 800 Metanalysen der expansiven angelsächsischen Wirksamkeitsforschung und legte so die erste grosse Meta-Metaanalyse der Bildungsforschung vor. Der Begriff „Wirksamkeit“ bezieht sich einzig auf *achievement*, also die messbaren Leistungen von Schülerinnen und Schülern. Die Stärke der Effekte („effect size“) wird 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
- die Lehrerinnen und Lehrer
- die Schülerinnen und Schüler
- die Familie und die soziale Herkunft (ebd., S. 31).

---

<sup>1</sup> Tuiskon Ziller (1817-1882) war Gymnasiallehrer und habilitiert sich als Jurist. 1854 begann er mit Vorlesungen im Pädagogik, 1861 erfolgte die Gründung des Pädagogischen Seminars, das ein Jahr später mit einer Übungsschule verbunden wurde. Zillers *Einleitung in die Allgemeine Pädagogik* von 1856 ist die Begründungsschrift des Pädagogischen Herbartianismus.

<sup>2</sup> Sperrung im Zitat entfällt.

<sup>3</sup> Sperrung im Zitat entfällt.

Vergleicht man diese sechs Gruppen, dann ergibt sich klares und unstrittiges Ergebnis, das einzig den überraschen kann, der nur noch Lerncoaches vor Augen hat und weder Lehrerinnen noch Lehrer. Das Ergebnis bestätigt das Manual von 1873 und vermutlich auch alle Anwesenden: 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, die Stellen besetzen, sondern unter der Voraussetzung eines elaborierten beruflichen Könnens und so eines Feldes von Faktoren.

Die Qualität der Lehrpersonen beschreibt Hattie mit acht Punkten, auf die es ankommt. Die ersten drei werden wie folgt bestimmt:

- Die Qualität des Unterrichts, so wie die *Schüler* sie wahrnehmen.
- Die Erwartungen der Lehrpersonen an sich und die Schüler.
- 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 Fortschritte machen können und ob die Leistungen sich ändern können 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 in der angelsächsischen Diskussion gesagt wird, „teachers make the difference“, dann ist das 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.).<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> „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).

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 altersdurchmischtes Lernen (ebd., S. 91ff.).
- **Student control over learning:** Selbstorganisiertes 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 lange Sommerferien negative Effekte, weil sie das Vergessen befördern (ebd., S. 81).

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.).<sup>5</sup> Die Programme der Lehrerinnen- und Lehrerbildung haben niedrige bis schwache

---

<sup>5</sup> „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).

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 erst herausgefunden werden muss.
- Schliesslich: Kooperative Lernformen sind wirksamer als kompetitive (ebd., S. 212ff.).

Mit diesen Daten und Rangfolgen der Wirksamkeit lässt sich 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 ihr Lernen selbst organisieren können, hat im Blick auf das Leistungsverhalten gänzlich andere Effekte als die Reformpädagogik annimmt, die in der Schweizer Schule sehr präsent ist.

Auch deutsche Studien zeigen, 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 nicht zuletzt 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 was tatsächlich gemacht wird, entspricht dem nicht.

- 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,
- sondern darf und soll agieren,
- wobei für ihn oder für sie als wichtige 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.

Auf der anderen Seite müssen sich die Schülerinnen und Schüler als die „Lehrer ihrer selbst“ verstehen und dürfen die Verantwortung für den Lernerfolg nicht auf die Lehrer abwälzen. Die Psychologie des Konstruktivismus ist für Hattie eine Form des Wissens und nicht des Unterrichtens (ebd., S. 243). Wer sich darauf beruft, kommt nie weiter als bis zur Alternativpädagogik (so schon Diesbergen 2000).

Aus Hatties Untersuchung geht erneut hervor, dass gelenkter und fordernder Unterricht bezogen auf die Leistungen effektiver ist als un gelenkter und erleichternder. Und die Resultate, also die Lernstände der Schülerinnen und Schüler, sind weitaus stärker von den Faktoren des Unterrichts beeinflusst als von denen der Schule oder gar der Schulstruktur. Das

deckt sich weitgehend mit einer Längsschnittstudie aus dem Kanton Zürich, als deren Hauptergebnis angesehen werden muss, dass der *Unterricht* und genauer: die *Qualität* des Unterrichts den Unterschied macht (Nach sechs Jahren Primarschule 2011).

Der Alltag heutiger Schulen ist gekennzeichnet von Heterogenität, und dies von Anfang an und in vielen Fällen unausweichlich. Die bildungspolitisch zentrale Frage ist, wie sich selbst reguliertes Lernen auf diesen Tatbestand auswirkt, also ob die Risiken des Schulbesuchs dadurch minimiert werden können oder nicht. Reformpädagogische Methoden tragen nie einen Risikostempel, sie werden in bester Absicht verwendet und stossen aber auf eine harte Wirklichkeit, die den 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 ist gerade abgeschlossen. 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 seit längerem (Moser/Stamm/Hollenweger 2005; Moser/Keller/Tresch 2008; Moser/Angelone/Keller/Hollenweger/Buf 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 zeigt, dass die Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache, die ihre Schulzeit mit einem geringen Wortschatz in der Unterrichtssprache begannen, diesen Rückstand inzwischen aufgeholt haben. 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 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 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 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 und muss als Aufgabe der *gesamten* Schule verstanden werden.

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.

Begrifflich sollte man sich von einer Vorstellung trennen, die unter „Fördern“ einen Prozess versteht, der am Ende das Erreichen gleicher Ziele für alle gewährleistet. In keiner Lerngruppe erreichen alle Schüler ein- und denselben Leistungsstand. Mit dieser Idee wird eigentlich nur eine Lehrplanillusion kommuniziert.

- „Fördern“ kann unter den jetzigen Bedingungen auch nicht mit einer Effekterwartung versehen werden, die einen kumulativen Zuwachs über alle Schulstufen hinweg vorsieht.
- In keinem Klassenzimmer geht es linear zu und zwischen den Stufen sind komplexe Übergänge zu regeln, die oft zu Abbrüchen führen, auch weil der Förderbedarf von nachfolgenden Lehrkräften ganz unterschiedlich eingeschätzt wird.

Ähnlich schwierig ist der Ausdruck „Fordern.“ Man kann darunter sehr allgemein die Ziele des Lehrplans verstehen, aber die bestimmen bekanntlich nicht den Unterricht. Hier jedoch, im Klassenzimmer, konkretisiert sich jede Leistungsforderung.

- Die materielle Gestalt der Metapher „Fordern“ sind die Lernaufgaben des Unterrichts, die auf die Zusammensetzung der Klasse eingestellt werden müssen.
- Ohne ein hohes Mass an Flexibilität und so der ständigen Neuanpassung der Leistungsanforderungen an die je gegebene Situation wäre Unterricht kaum möglich.
- In diesem Sinne ist „Individualisieren“ ein Tagesgeschäft; jede Lehrerin und jeder Lehrer muss ständig herausfinden, was im Blick auf die Leistungsanforderungen geht und was nicht.

Ein weiteres Problem ist die Optik des Förderns. Dass die Ziele in einem schulischen Lehrgang für alle Schülerinnen und Schüler gleich gelten sollen, mutet selbstverständlich an. Ausgeschlossen ist nur, dass jeder die Ziele in gleichem Masse auch erreicht. Aber dann stellt sich unmittelbar die Frage, *wer soll wie und wohin* gefördert werden? Eine weitere Frage ist, welcher Aufwand dabei betrieben werden soll und welche Ressourcen zur Verfügung stehen. „Fördern“ ist genauso abstrakt wie „fordern“, wenn die materielle Seite unbeachtet bleibt. Schweizer Lehrkräfte fragen deshalb sofort, welche „Gefässe“ für die Umsetzung zur Verfügung stehen. Gibt es keine, bleibt das Postulat unerledigt.

Rein begrifflich wird es vermutlich keine genaue Klärung der Konzepte geben. Die Ausdrücke „Fördern“ und „Fordern“ sind schon sprachlich vieldeutig und sie werden je nach Verwendungssituation unterschiedlich gebraucht. Vielleicht kann man eine Wortfamilie beschreiben, mit der die Varianz begrenzt wird, aber eindeutig wird es dadurch sicher auch nicht. Daher muss ein anderer Ansatz als der der Klärung bloss der Begriffe gesucht werden. Der Ausgangspunkt sind die *Probleme* der Schule und Frage lautet, welche Lösungsstrategien mit der Formel „Fordern und fördern“ verbunden werden sollen. Die Probleme der Schule lassen weder beliebig viele Versuche zu noch erlauben sie ein freies Spiel sprachlicher Bezeichnungen.

Allerdings, die Schule hat künstliche und tatsächliche Probleme. Künstlich sind oft Zuschreibungen, die irgendwelche Tendenzen des Zerfalls vermuten, oder Vorwürfe, die sich auf den schlechten Willen meistens der Behörden oder der Bildungspolitik beziehen. Versäumnisse des Unterrichts oder der Schulorganisation sind aber in aller Regel genau fassbar. Sie können erklärt werden, ohne auf „Trends“ oder „böse Absichten“ zurückgeführt werden zu müssen. Jede vergleichende Schulevaluation macht sichtbar, dass für schlechte wie für gute Schulen konkrete Ursachen benannt werden können, die keine darüber hinausgehende Metaphysik verlangen.

Die politische Diskussion sollte sich daher auf die tatsächlichen Probleme der Schule beziehen, die deutlich benannt werden und dann aber auch Bearbeitung finden müssen. Es hilft nichts, ein Problem öffentlich zu machen und dann auf die Lösung zu warten. Das ist allerdings leichter gesagt als getan, weil sich die Politik immer in einem parteilichen Feld befindet, dessen Akteure dazu neigen, die je andere Seite abzuwerten. Man hat dann oft, was „konkurrierende Lösungsansätze“ genannt wird, die solange neben einander stehen bleiben, bis die Bürokratie für einen Entscheid sorgt. Und der ist oft nicht die Lösung des Problems, sondern dessen Bearbeitung in Erlassform.

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. 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 Ganztagsbeschulung weiter fortzufahren und sie auszubauen (Nachweise in Oelkers 2011).

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 Volksschule 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 selbstreguliertes Lernen wirksam sein, wenn es für die leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler keine geeigneten Lehrmittel gibt?

Natürlich kann alles Mögliche „gefordert“ oder „gefördert“ werden, aber der zentrale Ort in der Schule ist die Leistung. Allerdings, so apodiktisch kann diese Aussage nicht stehen bleiben, denn die Leistungen der Schüler kommen zustande und setzen eine lange Zeit der Verschulung voraus, damit auch Abnutzungserscheinungen. Die Frage ist, wie fair das Zustandekommen der Leistung ist und was im Blick darauf die Formel „Fördern und Fordern“ bedeutet.

Zusätzlich verweisen Studien 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 vor allem damit zu tun, dass das Geschehen im Klassenzimmer ausgesprochen disparat ist. Wenn das so ist, dann hat die Bildungspolitik einen sehr konkreten, wenngleich schwer zu bearbeitendes Problem vor sich. Wie soll man möglichst gleich fördern, wenn die Praxis unterschiedlich ist, weil die Lehrkräfte verschieden unterrichten? Bei gleichem Auftrag und ähnlicher Ausgangslage ist der Erfolg ganz unterschiedlich, und zwar dort, wo es für „Fordern und Fördern“ darauf ankommt, nämlich im Klassenzimmer.

Ein ähnlicher Befund gilt für die ungleichen Unterstützungssysteme. Wenn Schüler dadurch benachteiligt sind, dass sie bestimmte Lernressourcen nicht haben oder nicht nutzen können, dann fragt sich, wie die Schule für Ausgleich sorgen kann, wenn ihr Kerngeschäft Unterricht ist und Unterricht aufgrund der Rahmenbedingungen nur auf eine bestimmte Weise erteilt wird.

- Fördern kann man, wie gesagt, nur im Blick auf die vorhandenen Ressourcen und Gefässe;
- wenn die unzureichend sind, kann das Fördern bei bester Absicht keine starken Effekte haben.
- Das gilt umso mehr, wenn für die Lehrkräfte einzig die „eigene“ Klasse in den Blick kommt und Vergleiche ausgeschlossen sind.
- Vergleiche mit einem gemeinsamen Massstab würden deutlich machen, dass die einen besser fördern als die anderen, was - zugegeben - eine heikle Erfahrung ist.

Aber findet über das Problem der individuellen Förderung nicht längst eine Abstimmung statt? Im Blick auf die schulischen Anforderungen und den Schulerfolg ihrer Kinder entscheiden sich heute viele Eltern dafür, zusätzliche Leistungen einzukaufen, also in Lernstudios und andere externe Unterstützungssysteme wie Sprachaufenthalte zu investieren. Hier erfolgt eine Individualisierung, die die Schule nicht gewollt hat und die gleichwohl eintritt. Sie hat mit Noten und so der schulischen Selektion zu tun und findet im Übrigen auch in Finnland statt, nur nach dem PISA-Test. Eltern investieren zum Vorteil ihres Kindes, damit ein bestimmter Notenschnitt erreicht wird. Das kann keine Bildungspolitik verhindern, aber auch nicht einfach hinnehmen.

Doch was soll geschehen? Der Schultyp hat nur bedingt Auswirkungen auf den Unterricht, wenn man sich dessen Struktur ansieht: Jeder Unterricht und alle Lehrmittel gehen davon aus, dass ein „durchschnittlicher“ Schüler vorhanden ist, der dem Fortgang des Lernens mit einem ungefähr angepassten Lerntempo folgen kann und nicht zurück bleibt. Das ist nicht ein Problem, weil der Adressat, der durchschnittliche Schüler, eine Fiktion ist. Ein Slogan der internationalen Bildungspolitik lautet bekanntlich „no child left behind,“ doch es bleiben immer Kinder zurück (Meier/Wood 2004).

Das erlaubt einen ersten Schluss und so eine These: „Fordern“ und „fördern“ kann man nur im Blick auf gemeinsame Ziele oder Standards. Oft wird diese These mit der Erwartung verbunden, dass damit die Chancengleichheit verbessert wird, weil alle Schulen einem gemeinsamen Massstab unterliegen. Zu diesem Thema lässt sich allgemein so viel sagen. Chancengleichheit kann man nicht durch irgendwelche Massnahmen „herstellen,“ man kann nur im Blick auf Standards gegebene Nachteile bearbeiten, eine These, die kein Geringerer als James Coleman vor mehr als dreissig Jahren vertreten hat (Coleman 1975). Auch die heutige Theorie der „equal opportunities“ sieht nicht gleiche Resultate vor, sondern nur Fairness der Zugänge und der Folgenbearbeitung (Jacobs 2004).

In der Schule hat das zu tun mit der Möglichkeit, die gegebenen Ressourcen auch nutzen zu können. Starre Zuweisungen und Quoten bringen neue Nachteile mit sich. Unabhängig davon ist die Idee des rechtzeitigen und ausreichenden Förderns ein zentrales Element der Bildungspolitik.

- Handicaps dürfen nicht zu Aussonderungen führen und das System muss auf Integration eingestellt werden.
- Das gelingt nur mit Förderkulturen, die im Alltag Schule in Anspruch genommen werden können und die Teil des Unterrichts sind.
- Das gilt für Lernstrategien ebenso wie für den Mathematikunterricht, allerdings ist der Adressat nicht einfach nur die individuelle Lehrkraft.
- Die Schule muss sinnvolle Förderkonzepte anbieten.

Am Beispiel gesagt: Schwächere Schüler dürfen keine Trostpreise erhalten, indem sie Fortschritte nur „für ihre Verhältnisse“ attestiert bekommen, etwa wenn sie ihre Schreibkompetenz von 30 Fehlern im Diktat auf 25 verbessert haben. Sie müssen Chancen erhalten, die zentrale Kulturtechnik Schreiben möglichst gut zu beherrschen. „Möglichst gut“ lässt sich beschreiben, die Leistung ist nach oben hin offen, aber darf eine untere Grenze nicht unterschreiten. Eine gestufte Leistungsbeurteilung ist in den Schulen Alltag, ohne dass klar wäre, wo hoch das Minimalergebnis für alle sein muss.

Das Rückgrat des Unterrichts sind die Lehrmittel, ohne dass in der pädagogischen Diskussion den Lehrmitteln jemals die gleiche Bedeutung zuerkannt worden wäre wie etwa den Lehrpersonen oder seit der Reformpädagogik auch den Schülern. Ein Grossteil der Ausbildungsliteratur ist personenzentriert, die Lehrmittel werden vergleichsweise wenig thematisiert, auch weil sie ein eher unübersichtliches Feld darstellen. Aber es sind die Lehrmittel, die den Unterricht übersichtlich halten, die Komplexität von Themen reduzieren, das zeitliche Nacheinander festlegen, die inhaltlichen Stationen des Lernens herstellen sowie die Struktur von Aufgaben und Leistungen bestimmen. Ohne die Strukturierungsleistung von Lehrmitteln könnte daher Unterricht gar nicht stattfinden, Lehrpläne allein sind dafür nicht ausreichend, weil sie keine wirkliche Feinsteuerung des Unterrichts zulassen.

Lehrmittel sind Ressourcen des Lernens ebenso wie das Know How der Lehrkräfte und die Lernerfahrungen der Schüler.<sup>6</sup> Sie stellen nicht einfach einen Wert an sich dar, wie etwa die Rede von den „Potentialen“ der Schüler oder der Lehrer anzeigt. Der Wert der je vorhandenen Ressourcen zeigt sich erst im Gebrauch. „Lehren“ besteht aus verschiedenen Aktivitäten, die Schülerinnen und Schüler ins Stand setzen sollen, Lernmaterialien, Aufgaben und andere Ressourcen mehr oder weniger gut zu gebrauchen. Der Wert der Ressourcen ist davon abhängig, nicht *ob*, sondern *wie* sie gebraucht werden (Cohen/Raudenbush/Loewenberg Ball 2002, S. 86). Entscheidend ist am Ende, welche Evidenz der

---

<sup>6</sup> „Teachers’ knowledge, skills, and strategic actions can be seen as resources, as can students’ experiences, knowledge, norms, and approaches to learning. These resources attach to the agents of instruction and appear to mediate their use of such conventional resources as time and material” (Cohen/ Raudenbush/Loewenberg Ball 2002, S. 85).

Unterricht erzielt, und das setzt voraus, die die Schüler haben gelernt, wie sie mit dem Angebot der Schule umgehen.<sup>7</sup> In diesem Sinne sind sie die zentralen Akteure.

Das gilt auch noch in einem anderen Sinne. Die Schüler ordnen ihr Interesse für das Fach jeweils einem Prototyp zu, dem sie nahe zu kommen wünschen (Hannover/Kessels 2004). Das gilt positiv wie negativ. Wer sich für Mathematik und Naturwissenschaften interessiert, hat eine bestimmte Einstellung zu sich selbst, wobei in der Kommunikation der Schüler untereinander Fächer danach unterschieden werden, ob sie als schwer oder leicht, eher anspruchsvoll oder eher einfach, intellektuell oder praktisch, anschaulich oder abstrakt gelten.

- Die Abneigungen gegenüber Fächern werden häufiger und deutlicher kommuniziert als die Vorlieben.
- Auf der anderen Seite bestimmen die Erwartungen an ein Schulfach wesentlich die Leistungsbereitschaft, also den Aufwand, den Schülerinnen und Schüler bereit sind auf sich zunehmen, um Aufgaben zu erfüllen und Probleme zu lösen.
- Erwartungen sind immer auch Selbsteinschätzungen, man traut sich eine Leistung zu oder nicht.

Das Interesse für Schulfächer oder Lernbereiche ist nicht einfach gegeben, auch nicht einfach aufgrund des Geschlechts vorherbestimmt, sondern stark abhängig davon, wie die Schulkarriere verläuft. Niemand kommt mit einer Abneigung gegen Mathematik auf die Welt, aber die Leistungen sind davon geprägt, wie das Interesse die tägliche Lernmotivation bestimmt. Aufbau und die Stabilisierung der Interessen sind daher ein Schlüssel zur Förderung. Das kann auch einen Unterricht begründen, der temporär die Geschlechter trennt. Allerdings wird das Interesse der Mädchen für Mathematik, Geschichte oder Politik nicht einfach dann aufgebaut, wenn die die Jungen abwesend sind. Vielmehr muss der Unterricht darauf ausgerichtet sein, dass mit der Bearbeitung mathematischer Probleme auch das Interesse für das Fach qualifiziert wird.

Das muss als gemeinsame Aufgabe für die gesamte Schulzeit verstanden werden, also nicht einzelner Stufen oder gar Schultypen. Wenn „Fördern“ heisst Aufbau und Stabilisierung von Interessen für schulische Lernfelder, dann muss für Anreize und Anschlüsse gesorgt sein, die über das einzelne Klassenzimmer und den Jahrgang hinausgehen. Schulen bilden dann vom Kindergarten bis zum Gymnasium kommunale Netzwerke, die die Entwicklung von Interessen wie von Leistungen dokumentieren und begleiten. Hier liegen erste Ansätze vor, die zeigen, dass sich „Fördern“ in diesem Sinne eines gestuften Vorankommens sehr wohl steuern lässt. Das Interesse der Mädchen für Mathematik und der Jungen für das Lesen muss über die Klassenstufen und von Anfang an aufgebaut und entwickelt werden.

„Fördern“ setzt Standards voraus, und wenn der Ausdruck „Bildungsstandards“ nicht so fatal mit der Industrienorm besetzt wäre, würde hier jeder auch zustimmen. Fördern verlangt Massstäbe und Grenzwerte, nicht einfach nur gute Absichten. Standards kennt die

---

<sup>7</sup> Die Frage der Ressourcen bezieht sich nicht nur auf die Budgets. *Alles*, was zum Lernen genutzt werden kann, ist eine Ressource, die Kompetenz der Lehrkräfte ebenso wie die Medien, die Unterstützungssysteme, die Lern- und Arbeitstechniken oder auch die Interessen, die sich mit einem Fach oder einem Lehrgang verbinden. Ressourcen dürfen also nicht lediglich materiell verstanden werden, oft sind symbolische Ressourcen für den Lernerfolg wichtiger als die materielle Ausstattung, aber auch symbolische Ressourcen lassen sich standardisieren, man denke an Logos, didaktische Markierungen oder Leitbilder.

Schule seit ihren Anfängen. Dass die Inhalte curricular festgelegt werden, ist ebenso wenig eine Innovation wie die Unterscheidung von Leistungsniveaus oder der Einsatz von Ressourcen, von dem die Möglichkeiten des Lernens bestimmt werden. Heute wird einfach mehr Transparenz verlangt und auch Rechenschaftslegung über den Erfolg des Unterrichts. Vor allem deswegen gibt es Entwicklungsbedarf.

Was gelernt werden soll, muss möglichst klar und eindeutig bestimmt sein, eine Forderung, die nicht wenige Schulen in einige Verlegenheit stürzen würde, legt man zugrunde, dass Absprachen zwischen den Lehrkräften oft gar nicht bestehen, Lehrpläne nicht den Unterricht bestimmen und Inhalte kaum nach Prioritäten geordnet werden. Damit aber werden die Lernerwartungen unspezifisch oder diffus, während es darauf ankommt, sie möglichst präzise zu formulieren und zu kommunizieren. Es geht also nicht einfach um die „Entrümpelung“ der Lehrpläne; die Unterstellung, ein Lehrplan enthalte „Gerümpel,“ beleidigt die Lehrplankommissionen. Das Problem ist der Umfang und die bloss additive Ordnung.

Inhaltliche Standards allein sind aber nicht genug. Es müssen auch Leistungsniveaus unterschieden werden, also das, was minimal und maximal erreicht werden kann. Aus den je erreichten Niveaus entstehen individuelle Leistungsprofile, die zusammen mit persönlichen Portfolios die herkömmlichen Noten ergänzen und präzisieren können. Dass Leistung einzig mit Noten kommuniziert wird, die oft wenig aussagen, gehört zu den Problemen der Förderung. Standards sollen helfen, Referenzgrößen für die Leistungsbewertung verbindlich zu machen. Auch wäre die Selbstbewertung der Schüler stärker zu berücksichtigen. Wenn man wissen will, ob eine Massnahme zur Leistungsförderung gewirkt hat oder nicht, kann man die Einschätzung der Schüler nicht ausser Acht lassen.

Das Ziel in der Schweiz ist nicht, wie in Frankreich oder Italien, dass möglichst alle Schülerinnen und Schüler den obersten Bildungsabschluss erreichen, sondern dass die Eingliederung in den Arbeitsmarkt gelingt, dies auf verschiedenen Wegen und dabei auf möglichst hohem Niveau. Aber höchste Niveaus kann nicht jeder erreichen, so dass es als grosser Vorteil angesehen werden kann, wenn ein differenziertes System der Eingliederung vorhanden ist.

„Chancengerechtigkeit“ ist kein abstraktes Ideal, sondern muss vor dem Hintergrund auch der Beschäftigungsverhältnisse verstanden werden. Wesentliche Anstrengungen in der Schweiz gelten der Weiterentwicklung des dualen Systems der Berufsbildung, das es so nur im deutschen Sprachraum gibt. In Italien und Frankreich findet die Ausbildung in Berufsschulen statt, die ausser Praktika keinen wirklichen Zugang zu den Betrieben haben. Entsprechend schwer ist es dann, eine Stelle zu finden.

Was auf diesem Wege angestrebt werden kann, sind faire Chancen für das Erreichen von Lernzielen in einem grundlegenden Lehrgang für alle sowie eine Neugestaltung der Übergänge unter der Voraussetzung, dass alle Schüler am Ende der obligatorischen Schulzeit über Mindeststandards in möglichst allen Fächern verfügen. Sie erreichen nicht alle den gleichen Abschluss. Bei der Zuweisung spielen Interessen und Leistungen eine Rolle, nicht jedoch eine Unterscheidung von leistungsstarken und leistungsschwachen Schülern. Das Gymnasium darf nicht automatisch die leistungsstarken Schüler erhalten, sondern diejenigen, die sich für die gymnasialen Angebote interessieren und im Blick darauf Leistungen zeigen.

Mein Schluss lautet so:

- Fördern wie Fordern ist eine Abgelegenheit der ganzen Schule und ihres Umfeldes,
- nicht lediglich der einzelnen Lehrpersonen.
- Die Entwicklung der Schule muss darauf eingestellt sein.
- Förderpläne für einzelne Schüler sind gut und nützlich, aber sie genügen nicht.

Das lässt sich mit einem gelungenen Beispiel illustrieren. Der Ort meines Beispiels ist eine Gemeinde in der Ostschweiz. Die Gemeinde hat rund 3.400 Einwohner, davon sind 900 Ausländer aus verschiedenen Herkunftsländern. Die Volksschule des Ortes besuchen 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.

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 Sonderschülern, die am unteren Ende 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 Graffiti 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 fünffach:
- harte Arbeit in einem guten Team,
- gut durchdachte Konzepte, die kontinuierlich weiter entwickelt worden sind,
- darauf bezogen gezielte Fortbildung,
- stets verbesserte Rahmenbedingungen
- und eine geschickte Schulleitung.

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. Wenn die Schule „fit fürs Leben“ machen will, dann kann das 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 Fortbildung 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 Lernweigerer 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.

Schulentwicklungen kann man vernetzen und beeinflussen, aber nicht kommandieren, und - sie wachsen auf nicht vorhersehbare Weise. Nur dann sind sie nachhaltig, weil sich mit ihnen Ideen und Lösungen verbinden, die *vor Ort* überzeugt und genau dort auch Bewegung

ausgelöst haben. „Nachhaltig“ heisst nicht, eine bestimmte Lösung auf Dauer gestellt zu haben, sondern mit der Lösung den weiteren Prozess zu beeinflussen. Entgegen Konfuzius: Der Weg ist nicht das Ziel, sondern das je erreichte Ziel muss zum nächsten Weg passen.

### *Literatur*

- Albisser, St./Kirchhoff, E./Meier, A./Grob, A.: Anforderungsverarbeitung und Gesundheit im Berufszyklus von Lehrpersonen. Paper vorgestellt auf der Tagung „Balancieren im Lehrberuf“. Unveröffentlichtes Manuskript. Bern 2006.
- A Manual of Discipline and Instruction. For the Use of Teachers of the Primary and Grammar Schools. Under the Charge of the Department of Public Instruction of the City of New York. New York: Evening Post Steam Presses 1873.
- Cohen, D.K./Raudenbush, St. W./Lowenberg Ball, D.: Resources, Instruction, and Research. In: F. Mosteller/R. Boruch (Eds.): Evidence Matters. Randomized Trials in Education Research. Washington, D.C.: Brookings Institution Press 2002, S. 80-119.
- Coleman, J.S.: What is Meant by ‘an Equal Educational Opportunity’? In: Oxford Review of Education Vol. 1, No 1. (1975), S. 27-29.
- 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)
- Hannover, B./Kessels, U.: Self-to-Prototype Matching as a Strategy for Making Academic Choices. Why High School Students Do Not Like Math and Science. In: Learning and Instruction 14 (2004), S. 51-67.
- Hattie, J.: Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. London/New York: Routledge 2009.
- Jacobs, L.A.: Pursuing Equal Opportunities. The Theory and Practice of Egalitarian Justice. Cambridge: Cambridge University Press 2004.
- Klieme, E./Warwas, J.: Konzepte der individuellen Förderung. In: Zeitschrift für Pädagogik Beiheft (2011).
- Kunz Heim, D./Sandmeier, A./Krause, A.: Negative Beanspruchungsfolgen bei Schweizer Lehrpersonen. In: Beiträge zur Lehrerbildung Band 32, Heft 2 (2014), S. 280-295.
- Meier, D./Wood, G. (Eds.): Many Children Left Behind: How the No Child Left Behind Education Act Is Damaging Our Children and Our Schools. Boston MA: Beacon Press 2004.
- Moser, U./Stamm, M./Hollenweger, J. (Hrsg.): Für die Schule bereit? Lesen, Wortschatz, Mathematik und soziale Kompetenzen bei Schuleintritt. Oberentfelden: Sauerländer 2005.
- Moser, U./Keller, F./ Tresch. S.: Schullaufbahn und Leistung. Bildungserfolg und Lernverlauf von Zürcher Schülerinnen und Schülern am Ende der dritten Volksschulklasse. Bern: h.e.p. Verlag 2008.
- Moser, U./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.

Nido, M./Ackermann, K./Ulich, E./Trachlser, E./Brüggen, S.: Arbeitsbedingungen, Belastungen und Ressourcen von Lehrpersonen und Schulleitungen im Kanton Aargau 2008. Ergebnisse der Untersuchung im Auftrag des Departements Bildung, Kultur und Sport (BKS) des Kantons Aargau. Zürich: Institut für Arbeitsforschung und Organisationsberatung 2008.

Oelkers, J.: Expertise zum Thema: „Ganztagsschule“ in der Ausbildung der Professionen. Zuhanden der deutschen Kinder- und Jugendstiftung. Zürich: Institut für Erziehungswissenschaft 2011.

Oelkers, J./Reusser, K.: Expertise „Qualität entwickeln - Standards sichern - mit Differenz umgehen.“ Berlin: Bundesministerium für Bildung und Technologie 2008.

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.

Windlin, B./Kuntsche, E./Delgrande, Jordan, M.: Arbeitsüberforderung und -unzufriedenheit von Lehrpersonen in der Schweiz. National repräsentative Ergebnisse demografischer, klassen- und schulbezogener Faktoren. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften Band 33, Nr. 1 (2011), S. 125-144.

Ziller, T.: Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht. 2. verb. Aufl. Hrsg. v. Th. Vogt. Leipzig: Verlag von Veit&Comp. 1884.