

# Heterogenität und Bildung

Individuelle Förderung in Deutschland –  
Hindernisse und Herausforderungen  
basierend auf einer Expertise von Prof. Dr. J. Oelkers





# Heterogenität und Bildung

Individuelle Förderung in Deutschland –  
Hindernisse und Herausforderungen  
basierend auf einer Expertise von Prof. Dr. J. Oelkers

## Inhalt

<b>1</b>	<b>Individuelle Förderung für ein faires und leistungsstarkes Schulsystem</b>	
	Dr. Jörg Dräger	4
1.1	Die Ausgangslage: Heterogenität ist Normalität	4
1.2	Die Schule von morgen fördert individuell	4
1.3	Projektschwerpunkte Heterogenität und Bildung	5
1.4	Annäherung ans Thema und Identifikation der Barrieren	6
1.5	Wo liegen die Herausforderungen in den Schulsystemen – Von der Identifikation der Barrieren zu ihrer Bearbeitung	7
<b>2</b>	<b>Barrieren für individuelle Förderung im Bildungssystem und ihre Bearbeitung</b>	
	Prof. Dr. Jürgen Oelkers	9
2.1	Auftrag	9
2.2	Fragen der Begrifflichkeit	10
2.3	Einige Probleme des Förderns	12
2.4	Barrieren und ihre Bearbeitung: Eine Synopse	15
2.5	Erläuterungen zur Synopse und Prioritäten	25
2.5.1	Schule und Unterricht	25
2.5.2	Region	29
2.5.3	Land	31
2.6	Vorschlag für eine Priorisierung	33
	Literaturverzeichnis	36
	Impressum	39

# 1 Individuelle Förderung für ein faires und leistungsstarkes Schulsystem

Dr. Jörg Dräger

## 1.1 Die Ausgangslage: Heterogenität ist Normalität

Heterogenität ist der gesellschaftliche Normalfall, auch in Deutschland. Heute hat bereits jedes dritte Grundschulkind einen Migrationshintergrund. Die Vielfalt der kulturellen und sozialen Hintergründe, der Begabungen, aber auch der unterschiedlichen Lernausgangslagen stellt zusätzliche Anforderungen an Schule und Unterricht. Unser Land hat eine reiche Bildungstradition, schafft es aber heute noch nicht, jedem Kind – unabhängig von seiner Herkunft – eine faire Chance einzuräumen, sein Potenzial zu entfalten: Internationale Vergleichsstudien zeigen, dass in Deutschland der Bildungserfolg in hohem Maße von dem sozioökonomischen oder kulturellen Hintergrund der Elternhäuser abhängt. Kinder aus sozial schwachen und bildungsfernen Familien sowie aus Zuwandererfamilien haben signifikant schlechtere Bildungschancen.

Die Bertelsmann Stiftung setzt sich aus diesem Grunde ganz bewusst für die Stärkung des staatlichen Bildungssystems ein, um allen Kindern unabhängig von ihrer Herkunft gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen und ihnen Zukunftsperspektiven zu eröffnen. Ein modernes Bildungssystem nimmt jedes Kind und jeden Jugendlichen in seiner Einzigartigkeit an und fördert alle bestmöglich. Es muss damit den Anspruch erfüllen, gleichzeitig das Leistungsniveau zu heben und Benachteiligungen auszugleichen. Leistung und Gerechtigkeit dürfen im Bildungssystem kein Widerspruch sein – das zeigen auch Länder wie Kanada, in denen fairere Bildungschancen verwirklicht sind. Wir brauchen faire Schulen und starke Kinder! In Deutschland ist dazu ein tief greifender Paradigmenwechsel erforderlich – in unserer Gesellschaft, in den Schulen und bei jeder Lehrerin und jedem Lehrer. Es geht darum, die Vielfalt der Kinder und Jugendlichen wertzuschätzen und angemessen zu berücksichtigen. Nur durch faire Bildungschancen kann der Zusammenhalt einer zunehmend heterogenen Gesellschaft gestärkt werden.

## 1.2 Die Schule von morgen fördert individuell

Der Schlüssel zu einem fairen und leistungsstarken Bildungssystem ist die individuelle Förderung aller Kinder und Jugendlichen. Dies ist ein tief greifender Perspektivenwechsel für alle Akteure in den Bildungssystemen, der eine Neubestimmung der Positionen, die Erweiterung von Kompetenzen und wirksame Formen der Zusammenarbeit erfordert. Die Heterogenität von Kindern und Jugendlichen anzuerkennen bedeutet, die Unterschiedlichkeit in den Lernbegabungen, den Interessen, den Lerntypen, den ethnischen und kulturellen Hintergründen zu erkennen und sie im Unterricht zu berücksichtigen. Ein modernes Bildungssystem fördert das Potenzial jedes Kindes und unterstützt das Lernen des Einzelnen, denn jedes Kind, jeder Jugendliche lernt anders und hat andere Voraussetzungen. Nur durch individuelle Förderung



kann es gelingen, dass alle hinreichend motiviert werden und klar definierte, ganzheitliche Bildungsziele erreichen.

Individuelle Förderung heißt dabei, dass jedes Kind seinem Lernstand entsprechend so unterstützt wird, dass es seine Kompetenzen so gut wie möglich erweitern kann. Dazu werden der Hintergrund, die Bedürfnisse und die Möglichkeiten des Kindes berücksichtigt und unterschiedliche Lernwege ermöglicht. Die Lehrer übernehmen die Verantwortung für die Lern- und Leistungsentwicklung jedes Einzelnen; Sitzenbleiben und Abschulen werden zur Ausnahme. Damit wird auch ein verändertes Verständnis des Lehrerbildes vorausgesetzt. Lehrer nehmen stärker die Rolle des Lernbegleiters ein, der souverän mit der zunehmenden Heterogenität (bedingt durch Kultur, Begabung, Geschlecht, Behinderung...) umgehen kann. Sie verstehen die vielfältigen Begabungen, Interessen und Hintergründe ihrer Schüler als Ressource, arbeiten professionell im Team und erwerben neue Kompetenzen für Diagnose und Förderung. Aus- und Fortbildung müssen diesen Anforderungen angepasst werden, denn die Lehrkräfte spielen eine Schlüsselrolle für den Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen. Dieser Perspektivenwechsel kann nur gestaltet werden, wenn alle verfügbaren Kräfte in der Gesellschaft den Akteuren im Bildungswesen zur Seite stehen, mit dem Ziel, jedes Kind, jeden Jugendlichen bestmöglich in seiner Entwicklung zu fördern und zu fordern.

### 1.3 Projektschwerpunkte Heterogenität und Bildung

In ihrem neuen Projekt „Heterogenität und Bildung“ versteht die Bertelsmann Stiftung den konstruktiven Umgang mit Vielfalt als gesamtgesellschaftliche Aufgabe, zu deren Bewältigung sie auf mehreren Ebenen beitragen will:

- Auf der gesellschaftspolitischen Ebene versucht die Bertelsmann Stiftung einen Konsens für ein besseres und zugleich gerechteres Bildungssystem zu stärken.
- Auf der Ebene der Schulsysteme unterstützt sie bundesländerübergreifend den systematischen Kompetenzausbau von Lehrkräften. Zugleich will sie zum Abbau derjenigen Systembarrieren beitragen, die individuelle Förderung im Unterricht am stärksten verhindern.
- Auf der Ebene der Schulpraxis wird die Vernetzung von Lehrerinnen und Lehrern unterstützt und für die Verbreitung guter Beispiele für individuelle Förderung gesorgt.
- In sozial benachteiligten Stadtteilen werden gemeinsam mit den Kommunen weiterführende Maßnahmen entwickelt, sodass Schulen zu Orten der Integration werden.

## 1.4 Annäherung ans Thema und Identifikation der Barrieren

Bisher gelingt es in den deutschen Schulsystemen in der Breite zu wenig, Kinder individuell zu fördern. Zu sehr folgt Schule noch dem Paradigma der homogenen Lerngruppe, zu sehr ist der Unterricht auf den Lerngleichschritt der Schüler ausgerichtet, nicht auf unterschiedliche Lernstände, Potenziale, Lernbedürfnisse und -wege. Auf der anderen Seite gelingt es einzelnen Schulen in hervorragender Weise, die individuelle Förderung in das Zentrum ihrer Arbeit zu stellen.

Die Bertelsmann Stiftung ist deshalb der Frage nachgegangen, welche Barrieren Lehrerinnen und Lehrern in Deutschland auf unterschiedlichen Ebenen des Schulsystems im Wege stehen, die individuelle Förderung umzusetzen. Dazu hat sie Experten aus unterschiedlichen Bereichen in einen mehrstufigen Prozess zur Erfassung und Priorisierung der Barrieren einbezogen. Unser Dank gebührt ihnen: Udo Beckmann, Helga Boldt, Waltraud Bonekamp, Wolfgang Brehmer, Rainer Brockmeyer, Anette Czerwanski, Dierk Freytag, Wolf-Dieter Hasenclever, Katrin Höhmann, Konrad Horstmann, Angelika Hüfner, Christina Kindervater, Wilfried Kühner, Claudia Langer, Petra Madelung, Jürgen Oelkers, Günter Offermann, Anatoli Rakhkochkine, Erika Risse, Norbert Rosenboom, Martina Schmerr, Veronika Schönstein, Cornelia von Ilsemann und schließlich den Kolleginnen und Kollegen aus der Bertelsmann Stiftung.

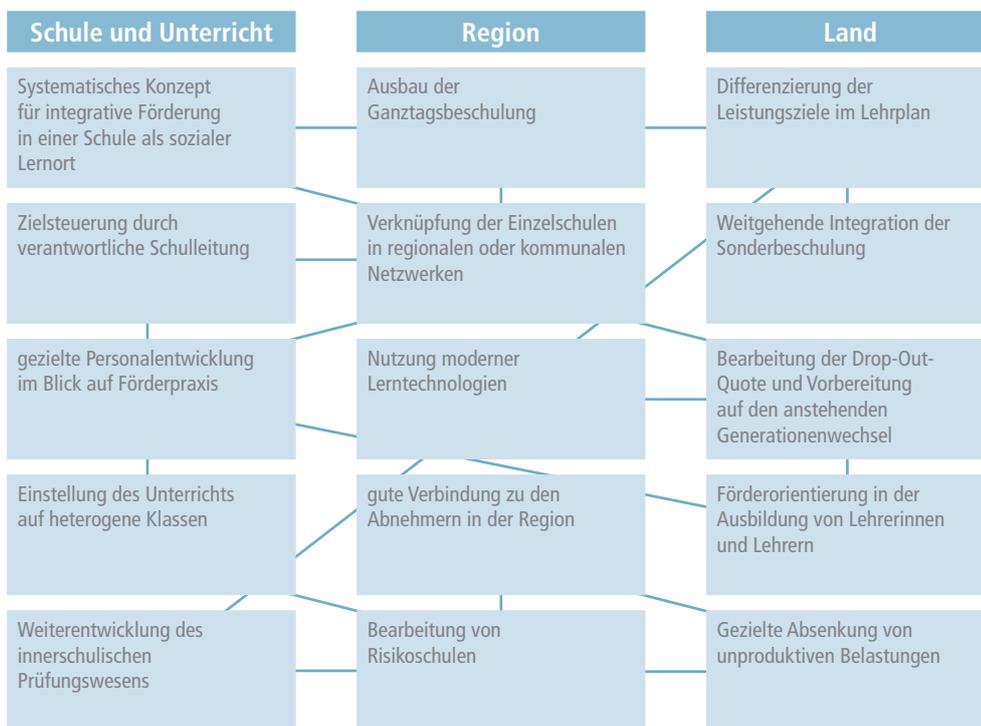
Mit Experteninterviews, zwei Expertengesprächen und der Expertise von Prof. Oelkers wurden mögliche Barrieren identifiziert und priorisiert. Im Ergebnis dieses Prozesses wurde die Ausgangshypothese entkräftet, dass Barrieren im Schulsystem individuelle Förderung stärker verhindern als fehlende Kompetenz auf Seiten der Lehrerinnen und Lehrer.

Ein bedeutsames Zwischenergebnis stellte die Expertise von Prof. Oelkers dar, die in dieser Broschüre enthalten ist. Das Schaubild 1 stellt die für ihn wichtigsten Barrieren im Überblick dar.

Die 15 Handlungsbedarfe zum Abbau der priorisierten Barrieren dienten als Vorlage für die Diskussion in dem zweiten Expertengespräch aus den Perspektiven Schule, Lehrerbildung, Gewerkschaft, Kommune und Bildungsverwaltung. Hier wurden diese Barrieren im Hinblick auf Bedeutsamkeit und den Aufwand des Abbaus diskutiert. Dabei wurde schnell deutlich, dass das *Können* der Lehrkräfte, das bis dahin nicht im Fokus der Analyse stand, besonders bedeutsam ist: Trotz hoher fachlicher und didaktischer Kompetenz fehlt es Lehrerinnen und Lehrern an Kompetenz, im Unterrichtsalltag individuell zu fördern. Diese Kompetenz gilt es auszubauen und gleichzeitig adäquate Rahmenbedingungen zu schaffen, also die Barrieren des *Dürfens* abzubauen.



Schaubild 1: Die Handlungsbedarfe zum Abbau der 15 priorisierten Barrieren im Überblick



Quelle: Jürgen Oelkers: Barrieren im Bildungssystem und ihre Bearbeitung.

BertelsmannStiftung

## 1.5 Wo liegen die Herausforderungen in den Schulsystemen – Von der Identifikation der Barrieren zu ihrer Bearbeitung

Im Expertengespräch zur Priorisierung der Barrieren haben sich deutliche Schwerpunkte herausgebildet, die sich im Wesentlichen auf das *Können* der Lehrkräfte und auf die Rahmenbedingungen, also das *Dürfen* beziehen. Was das *Können* anbelangt, so mangelt es Lehrkräften derzeit an praktischem Wissen über individuelle Förderung. Es gibt bislang nur wenige Schulen, die ein systematisches Konzept für individuelle Förderung haben. Gleichzeitig scheint ein hoher Bedarf an systematischen Qualifizierungsstrategien und -konzepten zu individueller Förderung zu bestehen, der derzeit nicht oder nur unzureichend gedeckt wird. Hier herrscht dringender Handlungsbedarf, wenn Schule und Unterricht sich nachhaltig verändern sollen.

Individuelle Förderung ist jedoch nicht nur eine Frage der Kompetenz, sondern auch der Rahmenbedingungen. Aus Sicht der Bertelsmann Stiftung sind insbesondere drei Barrieren des *Dürfens* aus dem Expertengespräch hervorgegangen: 1. Die Belastung der Lehrerinnen und Lehrer, 2. die wenig bedarfsorientierte Ressourcensteuerung und 3. die Abschulung von Schülerinnen und Schülern auf niedrigere Schulformen.

Spätestens seit PISA haben vielfältige und tief greifende Reformen in den Schulsystemen aller Länder stattgefunden. Die Aufgabengebiete von Lehrern sind größer geworden, das Arbeitsvolumen und die Erwartungen sind stetig gestiegen. Schule ist zur dauerhaften Reformbaustelle geworden, und das schlägt sich in der Belastungssituation von Lehrerinnen und Lehrern negativ nieder. Ob Kinder und Jugendliche individuell gefördert werden, steht und fällt jedoch mit den Lehrkräften. Sie müssen für das Thema gewonnen werden. Dafür brauchen sie Entlastung.

Schulen mit sozial benachteiligter Schülerschaft haben besondere Herausforderungen zu bewältigen. Dort ist der Kontakt zu den Eltern häufig schwieriger, die Kinder und Jugendlichen erhalten zu Hause häufig weniger Unterstützung. Doch ist es gerade hier wichtig, dass die Schule in Kontakt mit den Elternhäusern steht, sich im Stadtteil vernetzt und für die Kinder und Familien Angebote macht, die die Schule zu einem Anziehungspunkt auch jenseits des Unterrichts werden lassen. Weil diese Schulen vor besonderen Herausforderungen stehen, gebührt ihnen besondere Unterstützung. Eine konsequent bedarfsorientierte Ressourcensteuerung kann zu mehr Chancengerechtigkeit beitragen.

Zwar ist Heterogenität der Normalfall im Schulalltag. Doch dominiert im schulischen Kontext immer noch ein Bedürfnis nach Leistungshomogenität. Jährlich bleiben, je nach Bundesland, 1,7 bis 3,6 Prozent der deutschen Schüler sitzen, ein ähnlicher Anteil wechselt die Schulform – wobei die Bewegung fast immer nach „unten“ geht, d. h. auf eine niedrigere Schulform. Die Verantwortung für den Lernerfolg des Kindes oder des Jugendlichen kann auf diese Art und Weise abgegeben werden, eine Ausrichtung des Unterrichts auf die einzelnen Schüler ist weder erforderlich noch gewünscht. Individuelle Förderung heißt jedoch, Schule und Unterricht an den unterschiedlichen Lernständen, Potenzialen, Lernbedürfnissen und Lernwegen der einzelnen Schülerinnen und Schüler auszurichten – und Verantwortung für ebendiese Kinder und Jugendlichen zu übernehmen. Diese Verantwortung in den Schulen und im Schulsystem zu verankern, bedeutet einen großen Schritt hin zur Umsetzung von individueller Förderung.

Individuelle Förderung ist inzwischen in aller Munde. Alle Kultusministerien haben sich das Thema zu eigen gemacht, ebenso Eltern- und Lehrerverbände. Es gibt sie, die Schulen und Lehrer, die zeigen, wie es funktionieren kann. Doch haben sich die Beispiele bisher nicht in die Fläche verbreitet: Die Bedeutung von individueller Förderung ist zwar erkannt, die tatsächliche Umsetzung schreitet jedoch nur langsam voran. Die Bertelsmann Stiftung möchte die Umsetzung von individueller Förderung unterstützen. Deshalb setzt sie sich für den Kompetenzausbau von Lehrerinnen und Lehrern und für den Abbau der wichtigsten Barrieren auf der Schulsystemebene ein.



## 2 Barrieren für individuelle Förderung im Bildungssystem und ihre Bearbeitung

Prof. Dr. Jürgen Oelkers

**Eine Expertise für die Bertelsmann Stiftung**

### 2.1 Auftrag

Die Bertelsmann Stiftung geht davon aus, dass Bildungssysteme gleichermaßen unter dem Anspruch von Leistung und von Gerechtigkeit zu betrachten sind. Als Zielgrößen sollen sowohl ein hohes Leistungsniveau erreichbar sein, als auch die Entkoppelung von hemmenden Faktoren, wie die der sozialen Herkunft. Auf das zentrale Motiv der OECD – „equity and excellence“ – sollte auch die Bildungspolitik in Deutschland verpflichtet werden. Speziell geht es darum, Möglichkeiten der individuellen Förderung in den Schulen auszuloten und Barrieren zu bestimmen, die dieser Absicht entgegenstehen.

Der Fokus der nachstehenden Expertise liegt auf den Barrieren im Bildungssystem. Postulate zur individuellen Förderung liegen zahlreich vor, die Umsetzung gestaltet sich aber offenkundig schwierig, auch weil in dieser Frage kein gesellschaftlicher Konsens besteht. Das führt zu folgendem Schluss:

„Damit das deutsche Schulsystem leistungsstärker und gerechter für alle Schüler werden kann, müssen die Barrieren bekannt sein, die alle zusammen die individuelle Förderung von Kindern und Jugendlichen sowie die Verbreitung guter Praxis in der Fläche verhindern. Diese Barrieren müssen geordnet und priorisiert werden. Hinsichtlich ihrer Bearbeitbarkeit und des zeitlichen Horizontes der Bearbeitung soll eine Einschätzung vorgenommen werden.“

Der Schwerpunkt des Arbeitsauftrages liegt klar auf den Barrieren im Schulsystem, die der Förderung entgegenstehen. Auf der Basis der Ergebnisse eines Expertenworkshops, den die Bertelsmann Stiftung im Januar 2009 durchgeführt hat, sollen folgende Fragen bearbeitet werden:

- Ist die Übersicht über die Barrieren, die individuelle Förderung verhindern, vollständig? Falls nein, welche Barrieren müssten ergänzt werden?
- Welche Barrieren (bzw. Gruppen von Barrieren) und ihre Interdependenzen müssen in den Blick genommen werden?
- Schwerpunktfrage: Welche Barrieren verhindern maßgeblich, dass Kinder und Jugendliche individuell gefördert werden bzw. dass gute Praxis in die Fläche verbreitet wird?
- Wie kann die Bearbeitbarkeit der aufgezeigten relevantesten Barrieren eingeschätzt werden?
- Wie kann der Zeitaufwand für die Bearbeitung der Barrieren eingeordnet werden?

Die nachstehende Expertise konzentriert sich auf diese Fragen. Sie beginnt mit der Begrifflichkeit, geht auf die OECD-Norm für „equity“ ein und bestimmt dann näher, was unter „individueller Förderung“ verstanden werden kann (2). Im Anschluss daran wird anhand von einigen Befunden der Lernstandforschung aufgezeigt, was Heterogenität im Leistungsbereich konkret bedeutet (3). In einem nächsten Schritt wird eine Übersicht vorgelegt, die auf drei Ebenen die mutmaßliche Gesamtheit der Bildungsbarrieren in den deutschen Schulsystemen beschreibt (4). Diese Synopse wird anschließend im Blick auf Machbarkeit und Kostenfolgen kommentiert (5).

## 2.2 Fragen der Begrifflichkeit

Ziel ist es, das deutsche Bildungssystem leistungsstärker und gerechter zu gestalten. Dabei ist primär das Gebot der Chancengerechtigkeit, das politisch immer wieder ins Spiel gebracht wird und zugleich ein weitgehend ungeklärter Begriff ist. Aber was heißt Chancengerechtigkeit oder „equity“, wie heute mehrheitlich gesagt wird?

Die OECD hat 2007 einen Equity-Bericht veröffentlicht, in dem folgende Definition verwendet wird:

„Equity in education has two dimensions. The first is fairness, which implies ensuring that personal and social circumstances – for example gender, socio-economic status or ethnic origin – should not be an obstacle to achieving educational potential. The second is inclusion, which implies ensuring a basic minimum standard of education for all – for example that everyone would be able to read, write and do simple arithmetic. The two dimensions are closely intertwined: tackling school failure helps to overcome the effects of social deprivation which often causes school failure” (Field/Kuczera/Pont 2007, S. 2).

Das ist eine einfache und zugleich sehr abstrakte Definition, die konkret wenig aussagt und leicht interpretatorisch gedehnt werden kann. Die Fairness-Regel steht heute in jedem Schulgesetz und kann von ganz unterschiedlichen Systemen für sich reklamiert werden. Die Inklusions-Regel lässt sich auf die vierjährige deutsche Grundschule anwenden, die sicher für ein Basisminimum sorgt, während die mit dieser Schulstufe verbundene frühe Selektion im deutschen Bildungssystem hochgradig umstritten ist und von den Kritikern gerade als Verstoß gegen das Gebot der Chancengerechtigkeit angesehen wird. Wie also soll mit dem Problem umgegangen werden?

Alle Bildungssysteme sind aufs Ganze gesehen in irgendeiner Form „selektiv“, und sie sind nicht einfach umso besser, je später die Selektion erfolgt. Chancengerechtigkeit erreicht man auch nicht durch die Vereinheitlichung der Abschlüsse oder durch die Verordnung gleicher Ziele für alle – etwa in Form von staatlichen Lehrplänen. Ein gleicher Abschluss für alle verlagert die Selektion an einen womöglich noch ungünstigeren Zeitpunkt, und Lehrpläne in Form von Stoffverteilungen steuern nicht wirklich den Unterricht. Hingegen wird das Erreichen von verlässlichen Mindeststandards angestrebt.



Im deutschen Bildungssystem scheinen Barrieren der Realisierung von Chancengerechtigkeit im Wege zu stehen, aber gleiche „Chancen“ für alle sind nie gegeben, weil sowohl die vorhandenen Ressourcen als auch die Ressourcennutzung nur unterschiedlich sein können. Schon bei Schuleintritt liegen die Kompetenzen der Kinder weit auseinander.

„Barrieren“ sind bildlich gesprochen Hindernisse auf einem ansonsten freien Weg. Wenn von „Bildungsbarrieren“ die Rede ist, dann kann die Metapher aber nicht in diesem eindimensionalen Sinne verstanden werden. Man kann nicht einfach Barrieren aus dem Weg räumen und hat dann ein hindernisfreies Feld vor sich. Schüler durchlaufen komplexe Bildungskarrieren, die zu bestimmten Abschlüssen führen, also Ziele haben und gleichwohl oft schwer durchschaubar sind. Mit den Schulabschlüssen verbinden sich Berechtigungen, die die eigentliche Zielsteuerung des Systems darstellen und mit einer verschiedenen Wertigkeit verbunden sind.

Wie kann aber trotz vorhandener Barrieren Chancengerechtigkeit erreicht werden? Die individuelle Förderung ist ein Lösungsansatz. Die Schülerinnen und Schüler werden dann von ihren Potenzialen her betrachtet und nicht von ihren Defiziten. Die Potenziale sind unterschiedlich, aber ihre Entfaltung ist abhängig von den zur Verfügung stehenden Lernumgebungen und so von Ressourcen. Das zentrale Problem ist dann, wie alle Kinder und Jugendlichen im Unterricht und weiter im gesamten schulischen Erfahrungsraum individuell und sachgerecht gefördert werden können. Dafür ist die Beschreibung eines Basisminimums an Kompetenzen notwendig, nicht die Formulierung gleicher Ziele für alle, wie dies in den staatlichen Lehrplänen notorisch der Fall ist.

Die Forderung nach individueller Förderung zwingt also zu vielfältiger Differenzierung und klarer Umschreibung. Die Forderung trifft in Deutschland auf Lehrkräfte, die darauf überwiegend nicht vorbereitet sind und wenn, dann nur individuell reagieren können.

- Als Lernort ist die Schule im deutschen Sprachraum auf die Entwicklung einer integrativen Förderpraxis bislang kaum eingestellt,
- während auf der anderen Seite die Zusammensetzung der Klassen immer weniger homogen ist.
- Auf zunehmende Heterogenität kann aber nur mit einer Schul- und Unterrichtskultur reagiert werden, die von individuellen Potenzialen ausgeht und wirkungsvoll zu fördern versteht.

Die vorhandenen Barrieren für die Entwicklung der individuellen Potenziale sind vielfältig. Sie zeigen sich besonders deutlich in der Lernstandentwicklung, wie sich an Schweizer Daten darlegen lässt.

### 2.3 Einige Probleme des Förderns

Es gibt bislang kaum Langzeitstudien im deutschen Sprachraum über die Entwicklung des Lernstandes der Schülerinnen und Schüler während der gesamten Schulzeit. Eine solche Studie läuft derzeit in der Schweiz. Die Bildungsdirektion des Kantons Zürich hat im Jahre 2004 ein Forschungsprojekt in Auftrag gegeben, das eine Kohorte von anfänglich rund 2.000 Schülerinnen und Schülern während ihrer gesamten Schulzeit beobachtet. Die Schüler sind bei Schuleintritt getestet worden und dann nachfolgend in der dritten, der sechsten und der neunten Klasse, um so die Entwicklung des Lernstandes erfassen zu können. Die Ergebnisse der ersten beiden Studien liegen inzwischen vor (Moser/Stamm/Hollenweger 2005; Moser/Keller/Tresch 2008; Moser/Hollenweger 2008).

- 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.

Die Testleistungen bei Beginn der Schule erlaubten nur begrenzt Vorhersagen für die Leistungen, die drei Jahre später erzielt wurden. Die zweite Studie zeigt, dass viele Kinder schlechte Chancen beim Start ausgleichen konnten und so vom Unterricht profitiert haben. Die These, dass allein die soziale Herkunft über den Schulerfolg entscheidet, konnte nicht bestätigt werden. Der Unterricht kann Rückstände ausgleichen. Allerdings gibt es in der Zürcher Studie deutlich auch Risikogruppen, solche Schülerinnen und Schüler nämlich, die die Lernziele nicht erreicht haben und mit hoher Wahrscheinlichkeit im weiteren Verlauf ihrer Schulkarriere weiter zurückbleiben. Offenbar kann das auch der beste Unterricht nicht verhindern.

Die wirklichen Probleme sind schwer zu bearbeiten, weil sie in den Klassen entstehen, trotz erheblichen Einsatz der Lehrkräfte auftreten und oft gar nicht bemerkt werden. Die ungleich entwickelte Förderkultur in den einzelnen Klassen und quer zu den Stufen lässt sich auch in deutschen Studien nachweisen (Kunze/Solzbacher 2008). Ein zentrales Problem dabei ist, dass entwickelte Aufgabenkulturen, von denen sowohl die leistungsstärkeren als auch die leistungsschwächeren Schüler profitieren, nicht zur Verfügung stehen. Wenn, dann sind sie von einzelnen Lehrkräften für ihre Klasse konzipiert und erprobt worden. Die Unterschiede im Förderungserfolg hängen wesentlich von solchen Kulturen ab.

Der Abstand zwischen den leistungsstarken und den leistungsschwachen Schülern muss im Verlauf der Schulzeit also keinesfalls geringer werden, eher ist anzunehmen, dass er mit den Leis-



tungsanforderungen größer wird. Bestimmte Gruppen von Schülerinnen und Schülern verbessern ihren Lernstand kaum noch und bleiben auf dem einmal erreichten Niveau stehen. Das gilt besonders für die letzten Schuljahre, und dann, wenn lohnende Aufgaben und Lernanlässe fehlen. Dieses Problem der wachsenden Leistungsunterschiede lässt sich nicht einfach durch punktuelle Fördermaßnahmen bearbeiten, sondern stellt sich mit Blick auf den Verlauf der gesamten Schulzeit und über die Schulstufen hinweg, die in dieser Hinsicht bislang jedoch kaum kooperieren.

Die vorliegenden Studien verweisen auch darauf, dass die Entwicklung des Lernstandes zwischen verschiedenen Klassen auch in 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 hat, dass sehr verschieden unterrichtet wird. Verbunden damit ist allerdings auch ein strukturelles Problem, das bezogen auf die Fördereuphorie deutlich benannt werden muss.

- Fortlaufender Unterricht, der in einem bestimmten Zeitraum und ohne zusätzliche Ressourcen Ziele erreichen soll, die für alle gleich gelten, kann nur sehr begrenzt Nachteile einzelner Schüler ausgleichen.
- Kinder bleiben auch deswegen zurück, weil erreichbare Ziele für sie gar nicht bestehen.
- Sie werden dann als „leistungsschwach“ bezeichnet und oft aus dem Regelunterricht herausgenommen.

In der Schweiz ist die Zahl derjenigen Schülerinnen und Schüler, die außerhalb der Regelklassen unterrichtet werden, in den letzten 20 Jahren ständig angewachsen (Kronig 2007). Eine Zuweisung in Kleinklassen oder andere Formen der Auslagerung mindern die Chancen in erheblicher Weise und können doch als „Fördermaßnahme“ bezeichnet werden. Die Zuweisung erfolgt in bester Absicht, nämlich zum Vorteil der Schülerinnen und Schüler, ähnlich wie Repetitionen als eine zweite Chance gewertet werden, die oft gar nicht gegeben ist. Die Schülerinnen und Schüler werden einfach nur ein Jahr länger in der Schule gehalten. Sie werden eher behindert als gefördert, wenn sie das gleiche Programm zum zweiten Mal absolvieren müssen.

In heutigen Schulevaluationen wird deutlich, dass viele Lehrkräfte „Fördern“ mit „Individualisieren“ gleichsetzen, damit aber oft nicht mehr meinen als die dosierte Zuteilung von Aufgaben gemäß Leistungsstand. Leistungsstarke Schüler werden dann einfach dadurch „gefördert“, dass sie in der gleichen Zeit mehr Aufgaben lösen dürfen als die Schwächeren. „Fördern“ ist dann von „benachteiligen“ kaum noch zu unterscheiden, weil sich mit mehr Aufgaben kein höherer Lerneffekt verbinden muss, wohl aber mehr Zeit eingesetzt wird, die anders hätte verwendet werden können. Und offen bleibt bei diesem Verfahren, wie die Schwächeren, die bei weniger Aufgaben langsamer vorankommen, gefördert werden sollen.

Die Grundmaxime des individuellen Förderns gilt für alle gleich, also nicht nur für die Leistungsschwachen. Das Problem ist, wie der Matthäus-Effekt verringert werden kann, gemäß dem nur die-

jenigen vom Unterricht profitieren, die bis hin zu den Einstellungen zur Schule und bezogen auf die Lernhaltungen bereits privilegiert sind (Jünger 2008). Von integrativem Fördern wird gesprochen, wenn den Aussonderungen entgegengewirkt wird und konkrete Maßnahmen für bestimmte Gruppen von Schülern in der Schule angeboten werden. Die Einrichtung von Gesamtschulen unterstützt diese Tendenz.

Mit dem Aufbau von anspruchsvollen Zielen des individuellen Förderns ist ein systematisches Problem verbunden. „Fördern und Fordern“ wird letztlich immer nur als Appell an die einzelnen Lehrkräfte verstanden, die institutionellen Bedingungen und Ressourcen werden vernachlässigt, obwohl nicht zuletzt sie zur Erklärung von Erfolgen oder Misserfolgen beitragen können. Die heutigen Klassengrößen, das Stundendeputat oder der Korrekturaufwand sind harte Fakten, die jede weitergehende Form von individueller Förderung zunächst einmal begrenzen. Die gegebenen Umstände erlauben nicht mehr, und wenn die institutionellen Rahmenbedingungen gleich bleiben, dann ist auch kaum ein anderer Schluss möglich.

Wenn nicht mehr geschieht, als an die Lehrkräfte zu appellieren, finden die guten Absichten des Förderns schnell ihre Grenze dort, wo die täglichen Belastungen eine Mehrarbeit ausschließen. An sich lohnende Vorhaben, die jedoch zusätzliche Anstrengungen erfordern, werden dann nicht realisiert, die Arbeitszeit ist nicht beliebig steigerbar, und wenn es für den Aufbau einer integrativen Förderkultur keine Ressourcen, Orte und Verfahren gibt, dann erscheint sie leicht als nebensächlich oder – schlimmer – als „nicht machbar.“ Der Unterricht ist das Kerngeschäft, er hat Vorrang, und was im Blick darauf keinen Platz findet, wird vielleicht beachtet, aber nicht bearbeitet.

Ein weiteres Problem ergibt sich aus der Frage, wer gefördert werden soll, nur diejenigen Schülerinnen und Schüler, die gegenüber den Anforderungen des Unterrichts zurückbleiben, oder auch diejenigen, die vorausereilen? Mit dieser Frage verbindet sich ein Dilemma. Konzentriert man das Postulat auf die Leistungsschwachen, dann werden alle Ausgeschlossenen gleiches Recht für sich beanspruchen. Das zeigt sich regelmäßig an der Forderung nach der besonderen Förderung von Hochbegabten. Auf der anderen Seite wird bei dieser Förderung immer ein Matthäus-Effekt vermutet, also eine Begünstigung derer, die bereits begünstigt sind. Dann bleibt nur übrig, von den Potenzialen auszugehen und die Leistungsentwicklung anhand von zu erreichenden Mindeststandards zu individualisieren.

Das wirkliche Problem lässt sich allgemein so fassen:

- Kann schulischer Unterricht, der wachsende Heterogenität voraussetzt, im Laufe der Schulzeit die Unterschiede im Lernstand, die bereits mit dem Schuleintritt gegeben sind, beeinflussen und nach oben hin ausgleichen?
- Das wird in Zukunft auch in Deutschland mit der Frage verbunden sein, nach welchen fachlichen wie überfachlichen Standards unterrichtet wird und wie es gelingen kann, soziale Nachteile und andere Handicaps auszugleichen, damit alle Kinder eine faire Chance erhalten, in einem bestimmten Lehrgang Lernniveaus zu erreichen und zu übertreffen (Jünger 2008).



Die zahlreichen Barrieren, die der Bearbeitung dieser Frage entgegenstehen, lassen sich auf drei Ebenen darstellen und umfassen Fragen der Professionalisierung ebenso wie Probleme der Unterrichtsentwicklung (Doll/Prenzel 2004). Die Ebenen sind untereinander verbunden, sodass Überschneidungen unvermeidbar sind. Eine Barriere verweist immer zugleich auf andere. Die Synopse ist nicht abschließend zu verstehen, sie gibt aber Hinweise auf die zentralen Problembereiche. Zudem werden mögliche Lösungen genannt sowie Machbarkeit und Kostenfolgen eingeschätzt. Über mögliche Prioritäten werden im übernächsten Abschnitt Aussagen gemacht.

Die Machbarkeit wird zeitlich mit einem Schema eingeschätzt, das aus vier Stufen besteht:

- sofort: umgehend nach Projektbeginn,
- kurzfristig: innerhalb von ein bis zwei Jahren,
- mittelfristig: innerhalb von drei bis fünf Jahren,
- langfristig: mehr als fünf Jahre.

Die politische Machbarkeit ist davon unberührt. Sie wird ebenfalls im übernächsten Abschnitt skizziert. Die Kostenfolgen werden mit einem Dreierschema eingeschätzt, ohne reale Zahlen zu nennen, die eine Gesamtrechnung voraussetzen würden. Die Schätzungen beziehen sich auf die staatlichen Haushalte.

- Gering: Kaum Zusatzkosten, machbar mit dem vorhandenen Etat
- Erheblich: Zusatzkosten, machbar durch Umschichtungen
- Hoch: Neue Investitionen zusätzlich zum Etat

Die zentrale Botschaft lässt sich so formulieren: Generell darf „Fördern“ nicht als Nebensache erscheinen, sondern muss als eine zentrale Aufgabe des Schulsystems verstanden werden. Die diesbezüglichen Ziele müssen sich an den tatsächlich erreichten Resultaten messen lassen. Das wiederum setzt voraus: Die Aufgabe des individuellen Förderns ist auf allen Ebenen des Bildungssystems fest verankert, findet stabile Unterstützung bei allen Akteuren und kann nicht umgangen werden. Ein solcher Prozess verlangt politischen Willen, eine komplexe Steuerung und für größere Aufgaben auch einen ausreichenden Planungsvorlauf. Die Abstimmung zwischen den Ebenen ist alles andere als einfach.

## 2.4 Barrieren und ihre Bearbeitung: Eine Synopse

Barrieren, die dem Aufbau einer individuellen Förderpraxis im Wege stehen, lassen sich enger oder weiter fassen. Es ist nicht ganz leicht, sie zu gewichten, weil sie auf unterschiedlichen Ebenen anzutreffen sind und nicht isoliert verstanden werden können. Mein Ansatz geht von den Akteuren der verschiedenen Ebenen (Oelkers/Reusser 2008) aus und fragt, was sie daran hindert, Schülerinnen und Schüler individuell zu fördern oder eine solche Praxis auf den Weg zu bringen.

Die nachfolgende Beschreibung unterscheidet drei Ebenen und benennt jeweils einzelne Barrieren. Die drei Ebenen sind:

- Schule und Unterricht,
- Region,
- Land.

Schulen sind wohl die zentralen Handlungseinheiten im Bildungssystem, aber sie können nicht isoliert verstanden werden. In den letzten Jahren sind Netzwerke entstanden, in denen die Schulen kooperieren, zumeist mit anderen Schulen aus der Region. Solche Bildungsk Kooperationen finden heute breite Unterstützung in den Kommunen und Landkreisen, für die das Schulangebot und der Bildungserfolg inzwischen einen gewichtigen Standortfaktor darstellt. Auch aus diesem Grunde kann die Region als zweite Ebene gelten. Auf Landesebene werden die politischen Entscheidungen getroffen, die aber nur mithilfe der anderen Ebenen umgesetzt werden können.

Die nachstehende Synopse listet Barrieren auf diesen drei Ebenen auf. Die Liste ist zunächst nur eine ungewichtete Aufzählung, sie stellt keine Reihen- oder Rangfolge dar, sondern beschreibt Barrieren hinsichtlich ihrer Bedeutung für das Ziel individueller Förderung. Die Priorisierung der Barrieren erfolgt am Ende des fünften Abschnitts. Die Liste geht aus den Ergebnissen des Expertenworkshops hervor und ergänzt sie mit Befunden aus der Literatur. Barrieren sind Hindernisse, die Formulierung ist also durchgehend negativ, sie bezieht sich darauf, was im Sinne der Förderpraxis fehlt, ein Defizit darstellt oder nicht gemacht wird. Die Einschätzung bezieht sich auf einen angenommenen Durchschnitt, nicht auf einzelne Schulen, Regionen oder Bundesländer. Wo die erwähnt werden, handelt es sich um positive Beispiele.



## Erste Ebene: Schule und Unterricht

### 1. Geringe Kommunikation und Intransparenz über die inneren Abläufe der Schule

Mögliche Lösungen:

- Direkte Ansprache aller Gruppen
- Aufbau von inner- und außerschulischen Kommunikationsstrategien
- Nutzung der neuen Technologien

Machbarkeit: sofort; Kostenfolgen: gering.

### 2. Keine systematische Einstellung des Unterrichts auf heterogene Klassen

Mögliche Lösungen:

- Nutzung von Netzwerkerfahrungen
- Lernen anhand von Best-Practice-Beispielen
- Umstellung der Weiterbildung der Lehrkräfte auf neue Methoden der individuellen Förderung
- Aufbau und Nutzung von Unterstützungssystemen

Machbarkeit: sofort; Kostenfolgen: gering bis erheblich.

### 3. Keine Zielsteuerung durch verantwortliche Schulleitung

Mögliche Lösungen:

- Politische Stärkung der Schulleitung
- Explizite Ziele im Förderbereich für bestimmte Entwicklungszeiträume
- Fördern als Teil des Berufsauftrags
- Einsatz von Stundenpools
- Einsatz von Assistenzlehrkräften

Machbarkeit: kurzfristig; Kostenfolgen: gering.

### 4. Keine entwickelte Feedback-Kultur

Mögliche Lösungen:

- interne und externe Evaluationen mit Schwerpunkt individuelle Förderung
- Nutzung von Plattformen
- Aufbau von Einstellungen und Verfahren durch schulinterne Fortbildung
- Zielüberprüfung durch regelmäßige Bilanzen

Machbarkeit: kurzfristig; Kostenfolgen: erheblich.

#### **5. Kein systematisches Konzept für integrative/individuelle Förderung am sozialen Lernort Schule**

Mögliche Lösungen:

- Entwicklung eines schulhausbezogenen Konzepts
- Festlegung von Schwerpunkten der Förderung
- Entwicklung von schulinternen Förderkulturen als Anliegen der gesamten Schule gemäß Auftrag vom jeweiligen Bundesland
- Interne Unterstützungssysteme und externe Kooperationen im Ganztagsbetrieb

Machbarkeit: kurzfristig; Kostenfolgen: gering bis erheblich.

#### **6. Lehrkräfte: Keine gezielte Personalentwicklung**

Mögliche Lösungen:

- Gezielte Weiterbildung in Verantwortung der Schulleitung
- Schwerpunkt: Individuelle Förderung
- Neue Formen fachbezogenen Coachings für Förderunterricht
- Übertragung und Anwendung der Erfahrungen in Fachgruppen und schulischen Teams

Machbarkeit: kurzfristig; Kostenfolgen: gering.

#### **7. Eltern: Keine ausgebaute Kommunikation**

Mögliche Lösungen:

- Aufbau von geeigneten und belastbaren Kommunikationssystemen
- Transparente Regeln für das Engagement der Eltern
- Zuweisung von Aufgaben in der Förderpraxis

Machbarkeit: kurzfristig; Kostenfolgen: gering.

#### **8. Schülerinnen und Schüler: keine oder nur zufällig gewählte proaktive Rolle**

Mögliche Lösungen:

- Festsetzung von Regeln und Anreizen der aktiven Beteiligung
- Fördern als Angebot für alle Schüler
- Einrichtung von „Förderinseln“ in der Schule
- Abrufen von Know-how zur Entwicklung der individuellen Lernstrategien

Machbarkeit: kurzfristig; Kostenfolgen: gering.



## 9. Keine Weiterentwicklung des innerschulischen Prüfungswesens

Mögliche Lösungen:

- transparente und kriteriengeleitete Beurteilung der Schülerinnen und Schüler
- Entwicklung neuer Instrumente zur Leistungsbeurteilung
- Einsatz von Tests
- neue Formen der Leistungsbeschreibung (Zeugnisformen)

Machbarkeit: mittelfristig; Kostenfolgen: erheblich.

## Zweite Ebene: Region

## 10. Kein ausreichender Ausbau der Ganztagsbeschulung

Mögliche Lösungen:

- Entwicklung eines Konzepts von Lernorten auf verschiedenen Ebenen
- Kooperation mit sozialen Diensten vor Ort
- Fördern als Querschnittsaufgabe
- Anstellung von geeignetem Personal

Machbarkeit: mittelfristig; Kostenfolgen: erheblich bis hoch.

## 11. Keine Verknüpfung der Einzelschulen in regionalen oder kommunalen Netzwerken

Mögliche Lösungen:

- Anfang: Weiterbildung in Netzwerken
- Regional-kooperative Schulprofile mit Schwerpunkt Förderung
- Standortbezogene Entwicklungspläne mithilfe von regionalen Bildungsbüros (Dortmund, Emsland, Freiburg, u. a.)
- Eigene Fonds für Projekte der Förderung

Machbarkeit: mittelfristig; Kostenfolgen: erheblich.

## 12. Kein Lernen von und mit Best-Practice der Förderung

Mögliche Lösungen:

- Kennzeichnung herausragender Schulen (wie im Schulpreis der Bosch-Stiftung)
- Einrichtung von Lernsystemen für modellhafte Beispiele
- Umstellung der Weiterbildung

Machbarkeit: mittelfristig; Kostenfolgen: gering.

### **13. Keine gute Verbindung zu den Abnehmern in der Region**

Mögliche Lösungen:

- Berufsbildung: enge Verbindung zu den Berufsbildenden Schulen, Umstellung des 9. Schuljahres
- Einsatz von Tests zur Abklärung der Kompetenzen Mitte der 8. Klasse (Stellwerk)
- Hochschulen: Bearbeitung der Schnittstellen zu den regionalen Hochschulen, Abstimmung der Anforderungen bei Beginn des Studiums (Zürcher Projekt „Hochschule Gymnasien“, 2009)

Machbarkeit: mittelfristig; Kostenfolgen: erheblich.

### **14. Keine überzeugende Lösung des Schuleingangs/verspäteter Schulbeginn**

Mögliche Lösungen:

- Lokale Öffnung der Grundschulen zu den Kindergärten und umgekehrt
- Abstimmung des Übergangs (fachlich wie überfachlich)
- Eingangstests: Feststellung des Lernstandes bei Schulbeginn
- Förderung gemäß Resultaten

Machbarkeit: kurzfristig; Kostenfolgen: gering (mit Tests erheblich)

### **15. Geringe Nutzung moderner Lerntechnologien**

Mögliche Lösungen:

- Regionale Implementierung von Lernplattformen
- Aufbau von Modellschulen und elektronischen Unterstützungssystemen
- Austausch zwischen den Schulen

Machbarkeit: mittelfristig; Kostenfolgen: hoch

### **16. Keine Bearbeitung der Schnittstellen im Schulsystem**

Mögliche Lösungen:

- Übergang Grundschule – Sekundarstufe I mit abgestimmten Standards
- Institutionalisierung des Austausches zwischen den Schulformen
- Anpassung der Schulkulturen im Blick auf Förderpraxis

Machbarkeit: mittelfristig; Kostenfolgen: erheblich.



## 17. Keine Bearbeitung von Risikoschulen

Mögliche Lösungen:

- Bezeichnung und Gewichtung von Belastungsfaktoren
- Besondere Mittel für besonders belastete Schulen
- Gezielte Unterstützung von Zielgruppen
- Außerschulische Förderangebote (wie z. B. Sommerschulen)

Machbarkeit: mittelfristig; Kostenfolgen: erheblich.

## Dritte Ebene: Land

## 18. Keine Differenzierung der Leistungsziele im Lehrplan

Mögliche Lösungen:

- Verzicht auf einheitliche Zielvorgaben für alle
- Einführung von Mindeststandards
- Anpassung der Lehrpläne an diese Strategie

Machbarkeit: langfristig; Kostenfolgen: hoch

## 19. Kein Zusammenhang zwischen Lehrplänen und Lehrmitteln

Mögliche Lösungen:

- Projektauftrag zur Entwicklung kompetenzgestufter Lehrmittel
- Schwerpunkt „Fördern“ in den Handreichungen für die Lehrkräfte
- Einsatz moderner Lerntechnologien
- Vergleich mit dem Ausland

Machbarkeit: längerfristig; Kostenfolgen: hoch.

## 20. Keine Integration der Sonderbeschulung

Mögliche Lösungen:

- Reduktion der Zuweisung in Klassen der Sonderbeschulung
- Gegebenenfalls Steuerung durch Quoten
- Aufbau von Förderstrategien in Regelschulen
- Integration in Regelklassen

Machbarkeit: langfristig; Kostenfolgen: erheblich.

### **21. Keine Bearbeitung der Drop-Out-Quote**

Mögliche Lösungen:

- Überprüfung der heutigen Schulabschlüsse
- Kein Abschluss ohne Anschluss
- Gezielte Förderung hin auf den Abschluss

Machbarkeit: langfristig; Kostenfolgen: erheblich.

### **22. Keine ausgeprägte Förderorientierung in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern**

Mögliche Lösungen:

- Verankerung von Förderthemen im Kerncurriculum Bildungswissenschaften der ersten Ausbildungsphase
- Entwicklung von anschlussfähigen Modulen in den Studienseminaren
- Begleitung von Berufsanfängern während der Eingangsphase

Machbarkeit: mittelfristig; Kostenfolgen: erheblich.

### **23. Unzureichende Vorbereitungen auf den anstehenden Generationenwechsel**

Mögliche Lösungen:

- Einstellung von Fachkräften ohne Lehrerexamen in einem provisorischen Status
- Berufsbegleitende Ausbildung mit Förderschwerpunkt
- Bereitstellung von persönlichen Coaches durch die Schulleitung
- Integration durch Entwicklung des Kollegiums

Machbarkeit: mittelfristig; Kostenfolgen: erheblich.

### **24. Keine Weiterentwicklung der Besoldungsstruktur**

Mögliche Lösungen:

- Einführung von Leistungsprämien für Förderpraxis.
- Mitarbeiterbeurteilung durch die Schulleitung
- Differenzierung der Lohnklassen mit mehr Aufstiegsmöglichkeiten

Machbarkeit: langfristig; Kostenfolgen: hoch.



## 25. Keine Veränderung der historischen Schulstruktur

Mögliche Lösungen:

- Uneingeschränkte Bildungsziele für alle
- Ausbau der Grundschule zur Primarschule
- Einführung eines elastischen Systems mit Stammgruppen und Leistungskursen auf der Sekundarstufe I
- langfristige Entwicklung von zwei in etwa gleich starken Säulen nach der Primarschule

Machbarkeit: langfristig; Kostenfolgen: hoch.

## 26. Keine oder zu geringe Veränderungen der Steuerungstechnik in den Ministerien

Mögliche Lösungen:

- Aufhebung oder Lockerung der starren Stundentafel
- Einführung von Zeitmargen/Jahrespools
- Überprüfung der Steuerung durch Erlasse
- Konsequente Outputorientierung

Machbarkeit: mittelfristig; Kostenfolgen: gering.

## 27. Unzureichende Reaktionen auf Parallelkulturen im Förderbereich

Mögliche Lösungen:

- Angebote für gezielte Förderung in den Schulen außerhalb des Unterrichts
- Steuerung der Angebote für Zielgruppen, die von Lernstudios angeworben werden
- Gebührenpflicht

Machbarkeit: kurzfristig; Kostenfolgen: gering.

## 28. Keine integrativen Curricula innerhalb der Lehrerbildung

Mögliche Lösungen:

- Konsequente Steuerung der Ausbildung durch Standards
- Verbindung von Referendariat, Eingangsphase und Weiterbildung (Schleswig-Holstein)
- Überprüfung des Lernstandes im Förderbereich durch Evaluationen
- gegebenenfalls Korrektur des Angebots je nach Ergebnis

Machbarkeit: mittelfristig; Kostenfolgen: erheblich.

## **29. Keine spürbare Reduktion der Belastungen bei den Lehrkräften**

Mögliche Lösungen:

- Bessere Verteilung der Ressourcen gemäß Berufsauftrag
- Flexibler Einsatz der Deputate aufgrund der Anforderungen (etwa: Korrekturfächer und Nichtkorrekturfächer)
- Reduktion des klassenbezogenen Unterrichts durch Selbstinstruktion
- Oberstufe: Groß- und Kleingruppenunterricht
- Verlagerung der Berufstätigkeit in Richtung Coaching und Förderung

Machbarkeit: mittelfristig; Kostenfolgen: hoch.

Diese Synopse verlangt nunmehr Erläuterungen im Blick auf die politische Durchsetzbarkeit der dabei in Anschlag gebrachten Reform- und Entwicklungsstrategien. Das geschieht entlang der drei Ebenen meiner Darstellung. Ich mache dabei auch Aussagen zur Steuerung und komme am Ende dann auf die Prioritäten zu sprechen. Diese Frage ist nicht ganz leicht zu beantworten, weil zwischen den Bundesländern allein im Blick auf Qualitätssicherung große Unterschiede bestehen und Prioritäten daher unterschiedliche Gestalt annehmen können. Eine generelle Einschätzung ist aber durchaus möglich.



## 2.5 Erläuterungen zur Synopse und Prioritäten

Die verschiedenen Ebenen, auf denen sich Barrieren beschreiben lassen, spielen eng zusammen und können nicht unabhängig voneinander bearbeitet werden. Allerdings ist der Bearbeitungsaufwand materiell wie symbolisch umso höher, je weiter die Ebenen nach oben differenziert und je größer die Anforderungen werden. Einfach gesagt: In der Schule ist mit geringerem Aufwand mehr machbar als in der Region oder auf der Ebene des Landes. Andererseits setzen Veränderungen in der Steuerung politische Entscheide voraus, die nur auf Landesebene getroffen werden können. Das gilt in ähnlicher Weise für den Ressourceneinsatz, der wesentlich von den Landeshaushalten abhängt.

### 2.5.1 Schule und Unterricht

Im Blick auf Schule und Unterricht sind vermeintlich starke Barrieren durch vergleichbar einfache Lösungen abzubauen oder zu minimieren. **Jede Schule kann über ihre inneren Abläufe ohne großen Aufwand Transparenz schaffen.** Die Einstellung der Lehrkräfte zur Förderung ihrer Schülerinnen und Schüler ist abhängig von ihrer Berufserfahrung und lässt sich durch gezielte Weiterbildung sowie den Einsatz geeigneter Verfahren mit einem ebenfalls begrenzten Aufwand bearbeiten. Die Schulen können hier auf eine etablierte Praxis der Weiterbildung zurückgreifen. Regionale Netzwerke befinden sich in verschiedenen Bundesländern im Aufbau oder sind bereits etabliert. Besonders wirksam ist dabei die Vermittlung von geeigneten Instrumenten (tools) zur Förderung.

Allerdings muss „Fördern“ auch zu einem dominanten Thema werden, dem sich die einzelnen Schulen nicht entziehen können. Ein solches **Agenda-Setting** beherrschen aber bislang weder die Ministerien noch die Schulen, allein der Ausdruck scheint suspekt. Von Prioritäten kann jedoch nur dann gesprochen werden, wenn sie auf einer Agenda erscheinen und mit deutlichen Anreizen verbunden sind. Das Thema „Fördern“ muss sichtbar sein, gut begründet werden, als langfristige Aufgabe plausibel erscheinen und auch Rückschritte aushalten. Allein aus diesem Grunde stellt die Wahl von geeigneten **Kommunikationsstrategien** für die interne wie die externe Umsetzung des Programms eine zentrale Größe dar.

Praktisch in allen Bundesländern ist der **Aufbau autonomer Schulleitungen** bildungspolitisches Programm. Das Problem ist nach wie vor die Umsetzung, was auch damit zusammenhängt, dass oft unklar ist, wie die Kompetenzverteilung zwischen Schulleitung und Kollegium geregelt werden soll. Beispiele für den Aufbau verantwortlicher Schulleitungen gibt es im nahen Ausland, etwa in den Niederlanden oder in der Schweiz bzw. in Deutschland, z. B. in Nordrhein-Westfalen oder in Niedersachsen. Adaption und Implementierung solcher Modelle erfordern Ausbildungskosten und einen hohen Aufwand an interner Kommunikation, wobei sich jedoch auch hier der Ressourceneinsatz in Grenzen halten wird.

**Systeme externer Evaluationen** werden ebenfalls in vielen Bundesländern aufgebaut oder sind bereits im Einsatz. Solche Evaluationen können neben dem Standardprogramm auch besondere Fragestellungen untersuchen, etwa solche zur Förderpraxis in den einzelnen Schulen. Auf diese Weise lässt sich vergleichend beschreiben, was die Schulen unternommen oder unterlassen haben und wo zwischen ihnen die Unterschiede liegen. Die Schulen können sich im Blick auf das Thema vernetzen und jeweils vom guten Beispiel anderer lernen. Eine solche Kooperation lässt sich mit geringen Mitteln anreizen und verspricht einen hohen Transfereffekt, der in der normalen Weiterbildung nicht gegeben ist.

Für die einzelne Schule ist die zentrale Frage, wie mit den Ergebnissen von **Evaluationen** umgegangen wird und ob aus der Unterscheidung von Stärken und Schwächen **Schlussfolgerungen für die Schulentwicklung** gezogen werden. Das wiederum hängt von der mentalen Einstellung eines Kollegiums zu den externen Evaluationen ab, aber auch von den vorhandenen Ressourcen sowie von den Weiterbildungsangeboten. Wenn die Schulen aufgefordert werden, eine integrative Förderpraxis zu entwickeln, dann verlangt das entweder eine **Umstellung der Weiterbildung auf dieses Ziel** hin oder **zusätzliche Ressourcen**, die das Land oder die Kommunen zur Verfügung stellen müssen.

Ein systematisches Problem in Deutschland ist die unterschiedliche Zuständigkeit des Landes und der Kommunen. Die Bildungshoheit der Bundesländer ist durch den Föderalismusentscheid nochmals gestärkt worden. In der Konsequenz ist es ausgesprochen schwierig, kommunale Zuständigkeiten im Bildungsbereich aufzubauen. Auf der anderen Seite haben die zahlreichen Studien zur Implementierung von Bildungsreformen ein zentrales Ergebnis: **Die Steuerung gelingt umso besser, je mehr die lokalen und die kommunalen Akteure daran beteiligt sind** (Oelkers/Reusser 2008). Die ungleiche Zuständigkeit angesichts der starken Stellung der Landesministerien ist für die Bildungsentwicklung ein lange Zeit unterschätztes Problem gewesen.

Das Gleiche gilt für die Unterscheidung von „inneren“ und „äußeren“ Schulangelegenheiten, also die Zuständigkeit für Unterricht und Erziehung einerseits, den Bau und den Unterhalt der Schulen andererseits. Die Kommunen sind für die äußeren Schulangelegenheiten zuständig, die Länder für die inneren, was auch heißt, dass die Kommunen sich an der inneren Schulentwicklung eigentlich gar nicht beteiligen dürfen, obwohl mit den Schulen ein zentraler Standortfaktor betroffen ist. Die **Auflösung und Neuordnung dieser „doppelten Steuerung“** ist inzwischen mehrfach gefordert worden und würde eine Verschiebung von Macht und Zuständigkeit nach unten implizieren (Berkemeyer/Bos/Manitius/Müthing 2008, S. 136f.). Entsprechend schwierig wird ein solches Projekt durchzusetzen sein.

Dabei muss auch vorausgesetzt werden, dass der entscheidende Stabilitätsfaktor der deutschen Schule nicht das Curriculum ist, sondern die Verteilung der Stunden. Dieser Faktor ist im Kern seit Jahrzehnten unverändert, geringere Verschiebungen einmal beiseite gelassen. Schulentwicklung in Richtung individuelle Förderung ist aber nur begrenzt möglich, wenn die Zeitverteilung



gleich bleibt. Fördern kann man nur, wenn ausreichend Zeit zur Verfügung steht. Eine Möglichkeit ist, dass nicht wie bisher Stunden auf Fächer verteilt, sondern Margen eingeführt werden, wie viel Zeit minimal und wie viel maximal eingesetzt werden soll, damit bestimmte Ziele angestrebt werden können. Denkbar ist auch, dass die Schulen die Zeitzuteilung in Form von Jahrespools erhalten und nicht in Form von Lehrdeputaten.

Auffällig an deutschen Schulen ist die geringe Beteiligung der Eltern. Wohl gibt es auf verschiedenen Ebenen Elternräte, die aber faktisch nur über geringe Möglichkeiten der Mitsprache verfügen. Die Eltern werden von den wenigsten Schulen systematisch über deren Anliegen informiert, die Transparenz der schulinternen Vorgänge ist eher gering, und nicht selten gelten die Eltern insgeheim als Störfaktoren der Schulentwicklung. Wenn die Eltern nicht beteiligt sind, scheint den Schulen nichts zu fehlen, und auf der anderen Seite erhalten sie bislang für besondere Formen der Kooperation mit den Eltern auch keinerlei Anerkennung oder Belohnung.

Tatsächlich sind die **Eltern eine Ressource, die Schulen nutzen müssen**. Ehrgeizige Projekte zur integrativen Förderung der Schülerinnen und Schüler können ohne aktive Mithilfe der Eltern gar nicht realisiert werden. Wenn die Eltern aber beteiligt werden sollen, müssen sie über ihre Aufgaben informiert sein und Kenntnis davon haben, wie sie die Förderpraxis der Schulen unterstützen können. Ein besonderes Problem sind fremdsprachige Eltern mit Migrationshintergrund. Die Schulen müssen Kommunikationssysteme aufbauen, wenn sie diese Gruppe von Eltern für die Anliegen der Schule interessieren wollen. Auch hier sind zusätzliche Mittel nötig, die gezielt eingesetzt werden müssen. Beispiele aus dem Ausland zeigen, dass eine solche Strategie grundsätzlich möglich ist.

Auffällig ist weiterhin, dass für Schülerinnen und Schüler kaum Regeln einer aktiven Leistungsrolle und Mitarbeit existieren. **Künftige Lernumgebungen** sehen ein **hohes Maß an Selbsttätigkeit** vor, auf das die Schülerinnen und Schüler vorbereitet werden müssen. Der Anteil selbstständigen Lernens wird auch durch den Einsatz von elektronischen Plattformen zunehmen. Die Schülerinnen und Schüler müssen lernen, wo und wie sie Know-how abrufen können, um Probleme zu lösen und Aufgaben zu bearbeiten. Maßnahmen auf dieser Ebene verlangen abgesehen von den Tools kaum Mittelaufwand und lassen sich in jeder Schule realisieren. Verlangt sind nur gute Ideen und das Erkennen des Problems.

Auch die **Entwicklung des Prüfungswesens** ist lange vernachlässigt worden, was insbesondere für die beiden Sekundarstufen des allgemeinbildenden Schulwesens gilt, wo Leistungen im Wesentlichen mit Noten und einem klasseninternen Bezugssystem beschrieben werden. Schülerinnen und Schüler können aber nicht auf neue Weise individuell gefördert werden, wenn das alte Notensystem unverändert in Kraft bleibt. An diesem Widerspruch kranken viele gut gemeinte Maßnahmen im Förderbereich, die damit erzielten Leistungsfortschritte vor allem bei den Leistungsschwachen sind mit dem Notensystem nicht erfassbar.

Die **Beschreibung der Leistung** ist eine zentrale Aufgabe jeder Schule, sie muss transparent gehalten werden und verlangt nach neuen Instrumenten. Studien über Lernstrategien der Schülerinnen und Schüler zeigen, dass vielfach die Erreichung eines bestimmten Notendurchschnitts die Leistung bestimmt. Insbesondere leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler geben sich mit einem knappen Erreichen des Durchschnitts zufrieden oder resignieren leicht, wenn sie den Schnitt unterschreiten. Diese spezielle Leistungsbarriere lässt sich nur mit einem veränderten System der Bewertung aufbrechen, das mehr Spielraum lässt. Auch das erfordert gute Ideen und praktische Beispiele, aber keine zusätzlichen Kosten.

Das sieht für die **Weiterbildung der Lehrkräfte** erheblich anders aus. Nur wenige Schulen betreiben heute eine gezielte Personalentwicklung, oft sind die Kurse der Weiterbildung im Themenaufkommen beliebig und in ihrer Wirksamkeit kaum absehbar. Die Weiterbildung hat, anders gesagt, erhebliche Transferprobleme. Wenn Umgang mit Heterogenität zu einem zentralen Thema der Schulentwicklung werden soll, sind nicht nur erhebliche Ressourcen für die Weiterbildung erforderlich, sondern muss die Weiterbildung auf dieses Ziel mit möglichst wenigen Transferverlusten umgestellt werden. In der Folge müssen sich Mittel umschichten lassen und der Aufbau von Förderkulturen Priorität erhalten. Das geht nur, wenn andere gleich wichtige Themen zurückgestellt werden.

**Fördern** muss als **gemeinsame Aufgabe** für die gesamte Schulzeit verstanden werden, also nicht einzelner Stufen oder gar Schultypen. Wenn „Fördern“ Aufbau und Stabilisierung von Interessen für schulische Lernfelder heißt, 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.

**Schulen** werden heute verstärkt als **soziale Lernorte** verstanden, in denen mehr angeboten wird als Unterricht. Damit stimmt der allmähliche Wandel zur Ganztagschule überein, der die Chance bietet, soziale, psychologische und sogar medizinische Dienste zu integrieren oder effektive Formen der Kooperation aufzubauen, wie dies in skandinavischen Schulen seit Langem der Fall ist. Bislang werden solche Dienste individuell und unkoordiniert in Anspruch genommen, während sie für die Schule genutzt werden müssten. Im Blick auf Förderung hieße das, die Lehrkräfte sind nicht mehr allein für fast alles zuständig, sondern können sich wirkungsvoll entlasten, ohne die Probleme auszulagern.

Der soziale Lernort ist auch so zu verstehen, dass die **Lebenswelt Schule** entwickelt wird. Sie bietet vielfache Erfahrungen des Zusammenlebens über die Klasse und den Jahrgang hinaus. Dabei ist nicht nur an die sinnvolle Strukturierung der Freizeit zu denken, sondern auch an politische Aufgaben wie die innerschulische Demokratie. Ein Beispiel ist das im März 2007 ausgelaufene



BLK-Programm „Demokratie lernen und leben“, in dem schon in der Grundschule mit Deliberationsforen gearbeitet wird. Die Schüler lernen, durchaus auch im Unterricht, wie sie ihre Interessen vertreten und aufgrund von Beratungen Probleme lösen können. Partizipationserfahrungen dieser Art bringen gerade Schulen in sozialen Brennpunkten voran. Die Schüler werden beteiligt, übernehmen Verantwortung und lernen so auch die demokratische Form der Auseinandersetzung.

Mit der **Öffnung nach außen** sind nicht nur neue Koalitionen und so erweiterte Angebote denkbar, sondern auch neue **Formen der Anrechenbarkeit von Leistungen**. Kurse in Musikschulen oder in Sportvereinen lassen sich auf das schulische Curriculum beziehen und damit verbinden, sofern die Schule über Kooperationsverträge verfügt und Leistungen auslagern kann. In beiden Bereichen – Musik und Sport – sind die schulischen Angebote traditionell eher schwach, sie werden auch kaum stärker, während die Lernmotivation und auch die Leistungsbereitschaft gerade mit musischen und sportlichen Erfahrungen intensiv gefördert werden können. Auch aus solchen Kooperationen können beide Seiten Gewinn ziehen, sofern die Landespolitik hier Möglichkeiten und Anreize schafft.

Als Fazit lässt sich für die Ebene von Schule und Unterricht festhalten, dass für den Aufbau integrativer Förderkulturen, mit denen sich Heterogenität bearbeiten lässt, vor allem Weiterbildungskosten anfallen. Die Lehrkräfte werden weder von ihrer Ausbildung noch von ihrer Berufserfahrung her darauf vorbereitet, wie sie in ihrer Unterrichtspraxis anspruchsvolle Strategien des Förderns realisieren können. Beispiele aus der Schweiz zeigen, dass damit wesentlich mehr verlangt wird als lediglich eine dosierte Zuweisung von Aufgaben nach Leistungsstärke und Lernzeit. Die Schulen müssen hier einen deutlichen Programmschwerpunkt setzen und die Lehrkräfte müssen wissen, wie sie auf Ansprüche des Förderns sinnvoll reagieren können. Daneben fallen Investitionen an, mit denen die Schulen zu sozialen Lernorten ausgebaut werden. Kooperationen mit verschiedenen Diensten oder Leistungspartnern sind nicht kostenneutral, verlangen zum Teil auch neue Stellen für neue Aufgaben und müssen einen Ganztagsbetrieb gewährleisten. Für was genau die Lehrkräfte zuständig sind und was andere Funktionsträger übernehmen können, muss nicht nur ausgehandelt und festgelegt werden, sondern verlangt auch einen Finanzierungsspielraum. Einfach gesagt: Wenn Schulen Abendveranstaltungen anbieten wollen, etwa zur Arbeit mit ausländischen Eltern, müssen sie dafür Mittel zur Verfügung haben.

## 2.5.2 Region

Die auf der Ebene der Region auszumachenden Bildungsbarrieren können im Wesentlichen durch organisierten Austausch und **Lernen von den besten Lösungen** bearbeitet werden. Was beste Lösungen sind, muss kenntlich gemacht und offen kommuniziert werden. Hier bieten sich Börsen und Internet-Portale an. Der Aufbau von Ganztagschulen setzt zudem die Chance frei, stärker mit den verschiedenen Diensten der Region zu kooperieren. Skandinavische Beispiele zeigen, dass Schulen auch und gerade in dieser Hinsicht untereinander kooperieren können, etwa im Blick auf den Austausch von Programmen und gegebenenfalls auch von Lehrkräften.

In Deutschland gibt es inzwischen gute Beispiele, wie eine **engere Zusammenarbeit zwischen den Schulen in Netzwerken oder „Bildungslandschaften“** gestaltet werden kann. An verschiedenen Standorten existieren regionale Bildungsbüros, von denen aus die Entwicklung gesteuert wird. Unterhalten werden diese Büros im Wesentlichen durch die Kommunen, die, etwa in der Stadt Dortmund, erhebliche Mittel für diesen Zweck zur Verfügung stellen. Mit verschiedenen Projekten wird in der Region Schulentwicklung betrieben, die auch Aspekte der Förderung umfassen.

Die **Qualität der Schulen**, ihre Verknüpfung untereinander und der regelmäßige Austausch sind auch im internationalen Vergleich Standortfaktoren. In der deutschen Bildungspolitik wird das inzwischen betont, ohne dass die kommunale Zuständigkeit gegeben wäre. Standortfaktoren können sich aber nur lokal und regional entwickeln, sie lassen sich nicht zentral steuern. Hier sind bildungspolitische Grundsatzentscheidungen gefragt, die letztlich auf eine Verlagerung der Kompetenz an die untere Ebene hinauslaufen. Die einzelnen Versuche zeigen, dass Bereitschaft vorhanden ist, zugleich stößt gerade dieses Thema auf großen politischen Widerstand und lässt sich nur langfristig und mit überzeugenden Beispielen bearbeiten.

Die Gesetzgebung der Bundesländer ist, verglichen mit dem Ausland, engmaschig. Die Regelungsdichte ist einerseits groß, während andererseits wichtige Schnittstellenprobleme keine Bearbeitung finden. Es gibt einige zaghafte Versuche, die Übergänge in den Lehrstellenmarkt neu zu regeln. Notwendig wäre hier die Lockerung des Lehrplans mindestens für das 9. Schuljahr, die vorgängige Beschreibung der je erreichten Kompetenzen und Standortgespräche mit den Schülerinnen und Schülern sowie mit den Eltern. Möglich wären solche Entwicklungen nur, wenn die Landesgesetzgebung darauf eingestellt wird und zugleich ausreichend Mittel zur Realisierung eines solchen Projektes zur Verfügung stünden.

Ein ähnliches Problem zeigt sich am Schulanfang. Nominell sollen deutsche Kinder mit sechs Jahren eingeschult werden, das tatsächliche Einschulungsalter liegt im statistischen Mittel bei 6,8 Jahren. Die **curriculare Verknüpfung zwischen den Kindergärten und den Grundschulen** ist zu wenig entwickelt. Auf der anderen Seite steht und fällt das Projekt einer möglichst frühen und möglichst intensiven Förderung aller Kinder mit der Kooperation zwischen diesen beiden Instanzen. Hier liegt der größte strukturpolitische Handlungsbedarf. Beispiele aus dem Ausland zeigen, dass fast überall in Europa Basisstufen existieren, die eng mit der Primarschule verbunden sind. Meistens handelt es sich um eine kooperative und sogar integrierte Verschulung zwischen dem vierten und dem zwölften Lebensjahr.

Der **Aufbau einer solchen Basisstufe verlangt erhebliche Investitionen und** zugleich eine **Strukturangepassung auf allen Ebenen**. Die Lehrkräfte der Basisstufe müssen eine normale Lehrerbildung durchlaufen. Ihr Gehalt muss dieser Ausbildung entsprechend angepasst werden, zusätzlich stellt sich Raumbedarf und eine ebenfalls nicht billige Konzeptentwicklung. Möglich ist das nur, wenn bildungspolitischer Wille vorhanden ist und dieser Strukturwandel finanzierbar scheint. Mit



Blick auf die Gesamtheit der Barrieren besteht hier der größte Handlungsbedarf, wenn wirklich ein System der frühen Förderung angesichts zunehmender Heterogenität aufgebaut werden soll.

Die deutschen Schulen sind inzwischen alle mehr oder weniger gut mit Computern ausgerüstet, die im Unterricht allerdings höchst unterschiedlich eingesetzt werden. Meistens ergänzen sie nur den normalen Unterricht. Die **Arbeit mit elektronischen Plattformen** ist, anders als im Ausland, dagegen noch weitgehend unbekannt. Nur wenige Schulen nutzen bislang diese Technologie, und die damit verbundenen Chancen zur Intensivierung der individuellen Förderung (Chen 2008) werden noch kaum gesehen. Als „Unterricht“ gilt nur das von der Lehrkraft angeregte oder gesteuerte Lehren und Lernen, das mit einem bestimmten Unterrichtsdeputat erfasst wird und schon von daher strukturbewahrend wirkt.

Auf der anderen Seite ist der **Einsatz von Plattformen eine der wenigen Möglichkeiten, Heterogenität unmittelbar und wirksam zu bearbeiten**. Wenn die Schülerinnen und Schüler nach eigenem Lerntempo arbeiten und durch fortgesetzte Rückmeldung den Fortgang ihrer Arbeit kontrollieren können, entsteht eine grundlegend andere Situation als im klassenbezogenen Unterricht. Von dieser Form profitieren auch und gerade die Leistungsschwächeren. Allerdings ist eine solche Umstellung des Schulunterrichts wenigstens in Teilen auf Selbstinstruktion kostenintensiv und von daher schwer machbar. Denkbar sind Kooperationen zwischen den Schulen in Netzwerken, in denen der Austausch von Aufgaben und neuen Beurteilungsformen organisiert werden kann.

### 2.5.3 Land

Die Akteure auf Landesebene sind die Ministerien, die Parteien sowie die zuständigen Verwaltungsinstanzen. Das **Land kann** mithilfe einer Änderung der einschlägigen Verordnungen dafür **sorgen, dass der Umgang mit Heterogenität sowie der Aufbau von Förderkulturen einen Schwerpunkt und einen Pflichtbestandteil der Ausbildung angehender Lehrkräfte erhalten**. Dieser Schritt würde nichts kosten und könnte zugleich ein deutliches bildungspolitisches Zeichen setzen, in welche Richtung das Land seine Schulen entwickeln will. Ohne eine solche Regelung geschieht nur zufällig und aufgrund individueller Interessen etwas in der gewünschten Richtung.

**Der Aufbau von Förderkulturen hat zentral mit der Ausbildung der Lehrkräfte zu tun**. Was eine gute Maßnahme zur Förderung von Schülern ist, kann nicht aus der Didaktik abgeleitet werden. Die wissenschaftliche Reflexion liefert Argumente, die für eine verstärkte Förderung sprechen, auch Daten, wie so etwas möglich ist, aber die Forschung kann die Praxis nicht aus sich heraus erzeugen und auch nicht für dauerhafte Einstellungen bei den Studierenden sorgen. Sie müssen lernen, wie man effektiv fördert und dürfen nicht einfach ein Postulat übernehmen, das die Praxis offen lässt. Am Ende der Ausbildung muss eine erweiterbare praktische Kompetenz stehen, nicht einfach ein Reflexionsvermögen.

Kostspielig und aufwendig sind demgegenüber Anpassungen zwischen den Lehrplänen des Landes und den zugelassenen Lehrmitteln. Meistens existieren die Lehrmittel in Form von Schulbüchern, die sich mehr oder weniger genau auf die Lehrpläne beziehen. Der Unterricht aber wird gesteuert durch die zum Einsatz kommenden Lehrmittel, die die meisten Bundesländer mit einem formalen Akt zulassen, ohne sie inhaltlich wirklich zu prüfen, abgesehen von sprachlichen Anpassungen. Die **Qualität der Lehrmittel** ist bislang auch in der Forschung ein kaum beachtetes Problem, während der Erfolg der Förderpraxis stark von den Lehrmitteln abhängt.

Barrieren entstehen auch durch **Lehrermangel**, auf den die deutsche Schule notorisch schlecht vorbereitet ist. Es ergibt wenig Sinn, von einer „neuen Förderpraxis“ zu sprechen, wenn die dafür erforderlichen Lehrkräfte, etwa im Bereich der Naturwissenschaften, gar nicht vorhanden sind. Ein ähnliches Problem stellt sich im Blick auf die Praxis der Lehreranstellungen, die sich von ehemals 100-prozentigen Anstellungen immer mehr einer immer größeren Teilbarkeit annähern. In der Schweiz etwa sind zunehmend mehr Lehrkräfte nur noch in Teilzeitanstellungen tätig, in Fächern wie Sport oder Musik oft zwischen 20 und 50 Prozent; mit solchen Anstellungsgraden ist weder Schulentwicklung noch integrative Förderung machbar. Ein Hindernis ist auch die fehlende **Belohnung von herausragenden Förderleistungen** auf Seiten der Lehrkräfte. Die deutsche Besoldungsstruktur lässt bislang eine Reaktion auf dieses Problem nicht zu. Der hier angesagte Wandel ist kaum absehbar, trifft auf großen Widerstand und lässt sich wenn, dann nur langfristig bearbeiten.

Die grundlegende Steuertechnik der deutschen Bildungsministerien ist immer noch das Verfassen von Gesetzen und darauf bezogenen Erlassen. Auch aus diesem Grunde ist die **Umstellung auf eine Outputsteuerung** nur schwer mit dem deutschen System der Schulverwaltung vereinbar. Die Akteure auf ministerialer Ebene sollten überprüfen, welche Zukunft die Steuerung vorwiegend durch Erlasse noch haben kann, wenn daneben ein System aufgebaut wird, das mit Leistungstests und Rückmeldungen direkt auf die Schule einwirkt, ohne die „Erlasslage“ zu beachten. Kosten fallen dabei nicht an. Das gilt auch für den Einsatz von Jahrespools oder anderen neuen Formen des Zeitmanagements.

In der deutschen Diskussion ist nach Veröffentlichung der ersten PISA-Studie (2001) erneut eine heftige Diskussion entbrannt, inwieweit die bestehende **Schulstruktur** das zentrale Hindernis auf dem Weg zu mehr Bildungsgerechtigkeit und einer intensiven Förderung aller Schülerinnen und Schüler darstellt. Im Laufe dieser Diskussion sind ideologische Positionen wiederholt worden, die aus der Geschichte des Problems hinlänglich bekannt sind, jedoch noch nie einen wirklichen Fortschritt erbracht haben (Oelkers 2006). Soll das anders werden, dann sind Versuche angebracht, die vor allem die Sekundarstufe I betreffen.

Auffällig ist, dass die positiven Leistungsdaten für die Grundschule auf der Sekundarstufe I nicht fortgesetzt werden können, was nicht nur mit der frühen Selektion zusammenhängen dürfte, sondern zugleich eine Ursache auch in den unterschiedlichen Schulkulturen hat. Elastische Modelle



für die Sekundarstufe I liegen im Ausland vor. Ihre Einführung ist in Deutschland hoch umstritten und dürfte auch von den Kosten her Widerstand erzeugen. Bildungspolitische Versuche zur Strukturveränderung wie in Hamburg, Bremen oder Berlin bleiben ebenso abzuwarten wie die Neugestaltung des dreigliedrigen Systems. Die Gefahr jedoch, dass lediglich die historisch bewährten Abwehrreflexe neu belebt werden und dann nichts geschieht, ist durchaus gegeben.

Eine zunehmend stärker werdende Barriere im Bildungssystem ist die Existenz von Parallelkulturen der Förderung. Offenbar nehmen immer mehr Eltern die Dienste von Lernstudios in Anspruch und beschaffen sich auf diesem Wege einen Fördervorteil, der im Wesentlichen durch ihre finanziellen Mittel bestimmt wird. Die Schulen tun bislang wenig, während die Lernstudios inzwischen weit mehr sind als nur Institute für „Nachhilfe“.

Ein massives Problem sind schließlich auch die Belastungen, die die Lehrkräfte als unproduktiv erfahren oder nicht vermeiden können. Zum ersten Bereich zählen Vorschriften, Lehrpläne oder Reformanliegen, die sich nicht umsetzen lassen und trotzdem Ressourcen binden. Zum zweiten Bereich zählt der Korrekturaufwand in bestimmten Fächern besonders in der Oberstufe und bedingt durch die Klassengröße (Forneck/Schriewer 2001). Die Belastungen werden gesteigert, wenn die **Ziele als lohnend** angesehen werden **und sich im Prozess Erfolge einstellen**. Also sind nicht Belastungen an sich das Problem, sondern solche, die als überflüssig und nicht zweckdienlich erlebt werden.

Zur Bearbeitung dieser Belastungen sind verschiedene Maßnahmen denkbar. Die Schulleitung könnte den **Stundenpool flexibler einsetzen**, der auf die Klasse und so auf eine Gruppe mit einer festen Größe bezogene Unterricht ließe sich reduzieren und im Gegenzug könnte der Anteil an Selbstinstruktion erhöht werden. In der Oberstufe könnten zu Standardthemen auch Vorlesungen gegeben werden, etwa eingebunden in Phasen eigenständigen Lernens. Der Korrekturaufwand ließe sich durch den Einsatz von Leistungstests absenken. Dafür könnten die Betreuung und die **Rolle als Lerncoach ausgebaut werden**, die als sinnvolle Belastung erlebt werden. Das verlangt einen dezidierten Wandel der Schulkultur, die nicht länger nur von einer Standardsituation Unterricht bestimmt wird.

## 2.6 Vorschlag für eine Priorisierung

Wie sollen nun die Prioritäten festgelegt werden? Alle Maßnahmen zur Beseitigung von Barrieren auf der **Ebene von Schule und Unterricht** sind sofort oder kurzfristig machbar, verlangen keine großen Investitionen und setzen zunächst nur Überzeugungsarbeit innerhalb der Schulen voraus. Daneben sind Modelle und gute Beispiele gefragt, aus denen sich das Know-how der einzelnen Schule entwickeln kann. Die Maßnahmen können parallel oder in einer Reihenfolge angegangen werden. Prioritär mit Blick auf den Zweck wären dann fünf Maßnahmen:

- Systematisches Konzept für integrative Förderung in einer Schule als sozialer Lernort,
- Zielsteuerung durch verantwortliche Schulleitung,
- gezielte Personalentwicklung im Blick auf Förderpraxis,
- Einstellung des Unterrichts auf heterogene Klassen,
- Weiterentwicklung des innerschulischen Prüfungswesens.

Bezogen auf die **Region** gibt es mit Blick auf Machbarkeit und Kostenfolgen deutliche Unterschiede, zudem müssen unterschiedliche Akteurgruppen beachtet werden und bestehen zwischen den Regionen verschiedene Konzepte, sofern Regionen sich überhaupt schon in Richtung Bildungsnetzwerke entwickelt haben. Städtische Kommunen verhalten sich anders als Landkreise, und je nach Ressourcen unterscheidet sich auch das Engagement. Auf der anderen Seite lässt sich nur auf dieser Ebene für eine Verbreitung des Anliegens der individuellen Förderung in der Fläche sorgen. Das spricht für die Benennung von wiederum fünf Prioritäten:

- Ausbau der Ganztagsbeschulung,
- Verknüpfung der Einzelschulen in regionalen oder kommunalen Netzwerken,
- Nutzung moderner Lerntechnologien,
- gute Verbindung zu den Abnehmern in der Region,
- Bearbeitung von Risikoschulen.

Das **Land** muss die bildungspolitischen Entscheide treffen, nur so ist für die Anliegen der individuellen Förderung ein wirkungsvolles Agenda-Setting möglich. Dafür muss der Rahmen gesetzt sein, der zum Teil weitgehende Veränderungen der Sichtweisen und so letztlich auch der Gesetze abverlangt. Nicht alles ist wirklich machbar, weil der politische Wille nicht besteht; und was machbar erscheint, ist auf dieser Ebene fast immer kostenintensiv. Gleichwohl lassen sich auch hier fünf Prioritäten nennen:

- Differenzierung der Leistungsziele im Lehrplan,
- Weitgehende Integration der Sonderbeschulung,
- Bearbeitung der Drop-Out-Quote und Vorbereitung auf den anstehenden Generationenwechsel,
- Förderorientierung in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern,
- Gezielte Absenkung von unproduktiven Belastungen.

Eine bislang wenig beachtete Bedingung für den Aufbau einer effektiven Förderpraxis ist der **Berufsauftrag der Lehrkräfte** und die dabei in Rechnung gestellte Arbeitszeit. Die Lehrerinnen und Lehrer können nicht einfach endlos und bis zur Selbstaufgabe „fördern“. Sie brauchen dafür auch nicht nur klare Standards, sondern vor allem ausreichend bemessene Zeit, ein Faktor, der bei der heutigen Forderung nach „mehr Förderung“ fast immer übersehen wird. Auch muss klar sein, wo die Grenzen der Formel „Fordern und Fördern“ zu sehen sind. Grenzen sind solche der Belastung. Man kann nicht einfach „neben“ dem Unterricht noch irgendwie fördern. Natur-



lich dient jeder Unterricht der Förderung der Schüler, aber wie die Lernstandsforschung zeigt, sind die Erfolge unterschiedlich und ist die individuelle Förderung oft nicht im gewünschten Ausmaß möglich.

„Fördern“ ist also nicht einfach das Pendant zu „Fordern“, auch nicht ein anderes Wort für „Therapie“ oder die euphemistische Umschreibung für profanes „Sitzenbleiben“, sondern ein Bündel von gezielten Maßnahmen für die bessere Individualisierung des Lernens an einem sichtbaren Ort. Wer besondere Probleme hat, holt sich Lösungswissen für sich und seinen eigenen Lernfortschritt mit Blick auf das, was als Ziel angenommen wird. Die Niveaus können je nach Leistung wechseln, und jeder kann Ziele erreichen. Erst dann bleibt niemand zurück.

## Literaturverzeichnis

**Ahmadi, M. et al.:** Using Online Technology to Enhanced Problem-Solving Skills: An Experimental Study. In: International Journal of Management in Education Vol. 2, No. 2 (2008), S. 234-257.

**Angus, S./Watson, J.:** Does Regular Online Testing Enhance Student Learning in the Numerical Sciences? Robust Evidence From a Large Data Set. In: British Journal of Educational Technology Vol. 40, No. 2 (March 2009), S. 255-272.

**Berkemeyer, N./Bos, W./Manitius, V./Müthing, K. (Hrsg.):** Unterrichtsentwicklung in Netzwerken. Konzeptionen, Befunde, Perspektiven. Münster: Waxmann 2008.

**Bürgi, H.:** Oberstufenreform im Kanton Thurgau. Frauenfeld o. J.

**Chen, C.M.:** Intelligent Web-Based Learning System with Personalized Learning Path Guidance. In: Computers&Education (September 2008), S. 787-814.

**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.

**Dienststelle Volksschulbildung:** Integrative Förderung: Informationen, Empfehlungen, Unterstützungshilfen. Luzern 2008.

**Doll, J./Prenzel, M. (Hrsg.):** Bildungsqualität von Schule. Lehrerprofessionalisierung, Unterrichtsentwicklung und Schulförderung als Strategie der Qualitätsverbesserung. Münster: Waxmann 2004.

**Fachstelle Elternmitwirkung:** Aktivitäten Oktober 2004 bis August 2006. Zürich: mulle mediation coaching 2006.

**Field, S./Kuczera, M./Pont, B.:** No More Failures. Ten Steps to Equity in Education. Paris: OECD 2007.

**Forneck, H.J./Schriever, F.:** Die individualisierte Profession. Belastungen im Lehrberuf. Bern: Haupt 2001



**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.

**HARMOS:** Zielsetzungen und Konzeption. Juni 2004. Bern: EDK 2004.  
Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule vom 14. Juni 2007.

**Jacobs, L.A.:** Pursuing Equal Opportunities. The Theory and Practice of Egalitarian Justice. Cambridge: Cambridge University Press 2004.

**Jünger, R.:** Gleiche Bildung für alle? Eine Untersuchung von privilegierten und nicht privilegierten Kindern in der Primarschule. Diss. phil. Universität Zürich, Institut für Pädagogik. Ms. Zürich 2008.

**Kronig, W.:** Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zu Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt Verlag 2007.

**Kunze, I./Solzbacher, C. (Hrsg.):** Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II. Baltmannsweiler Hohengehren: Schneider Verlag 2008.

**Maag Merki, K./Halbheer, U./Kunz, A.:** „Pädagogische Entwicklungsbilanzen (PEB)“. Profile von Zürcher Mittelschulen. Ms. Zürich: FS&S 2005.

**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.:** Jugendliche zwischen Schule und Berufsbildung. Eine Evaluation bei Schweizer Großunternehmen unter Berücksichtigung des internationalen Schulleistungsvergleichs PISA. Bern: h.e.p. Verlag 2004.

**Moser, U.:** Jugendliche zwischen Schule und Berufsbildung. Eine Evaluation bei Schweizer Großunternehmen unter Berücksichtigung des internationalen Schulleistungsvergleichs PISA. Bern: h.e.p. Verlag 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./Hollenweger, J. (Hrsg.):** Drei Jahre danach. Lesen, Wortschatz und soziale Kompetenzen am Ende der dritten Klasse. Oberentfelden: Sauerländer 2008.

**Oelkers, J.:** Gesamtschule in Deutschland. Eine historische Analyse und ein Ausweg aus dem Dilemma. Weinheim/Basel: Beltz Verlag 2006.

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

**Ravitch, D.:** National Standards in American Education: A Citizen's Guide. Washington, DC: Brookings Institution 1995.

**Rüegg, M.:** Durchlässige Sekundarschule. Frauenfeld: Amt für Volksschule und Kindergarten o. J.

**Siegrist, M./Kammermann, M.:** Begleitende und abschließende Auswertung der Erfahrungen mit dem neu gestalteten Schuljahr an der Sekundarschule des Kantons Zürich. Zwischenbericht. Vervielf. Ms. Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik 2006.

**Stadt Luzern Volksschule Integration 2011. Grobkonzept und Modell:** Integrative Förderung von Kindern mit Lern- und Verhaltensschwierigkeiten. Bericht der Projektgruppe mit Antrag an die Schulpflege. Luzern o. J. (2008).

**Stanat, P./Baumert, J./Müller, A.G.:** Förderung von deutschen Sprachkompetenzen bei Kindern von zugewanderten und sozial benachteiligten Familien: Evaluationskonzeption für das Jacobs Summer Camp. In: Zeitschrift für Pädagogik 51 (2005), S. 856-875.

**Tresch, S.:** Potenzial Leistungstest. Wie Lehrerinnen und Lehrer Ergebnismeldungen zur Sicherung und Steigerung ihrer Unterrichtsqualität nutzen. Bern: h.e.p. Verlag 2007.

**Zahner, L./Kriemler, S.:** Bewegung fördern im Umfeld der Schule. Ergebnisse der Kinder- und Jugendsportstudie (KISS). Basel 2008.



# Impressum

© 2009 Bertelsmann Stiftung

Bertelsmann Stiftung  
Carl-Bertelsmann-Straße 256  
33311 Gütersloh  
[www.bertelsmann-stiftung.de](http://www.bertelsmann-stiftung.de)

## **Verantwortlich**

Cornelia Stern

## **Gestaltung**

Markus Diekmann, Bielefeld

## **Titelfoto**

Veit Mette, Bielefeld

Um Texte kürzer und lesefreundlicher zu gestalten, wurde in dieser Broschüre bei der Bezeichnung von Personen überwiegend die männliche Form verwendet. Wir bitten hierfür insbesondere alle Leserinnen um Verständnis.

## Adresse | Kontakt

Bertelsmann Stiftung  
Carl-Bertelsmann-Straße 256  
33311 Gütersloh  
Telefon +49 5241 81-0  
Fax +49 5241 81-681999

Cornelia Stern  
Programm Integration und Bildung  
Telefon +49 5241 81-81170  
Fax +49 5241 81-681170  
[cornelia.stern@bertelsmann-stiftung.de](mailto:cornelia.stern@bertelsmann-stiftung.de)

[www.bertelsmann-stiftung.de](http://www.bertelsmann-stiftung.de)