

DÉPARTEMENT DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION
DEPARTEMENT ERZIEHUNGSWISSENSCHAFTEN
Prof. Dr. Margrit Stamm
Ordinaria für Erziehungswissenschaft
Schwerpunkt Sozialisation und
Humanentwicklung
Rue P.A. de Faucigny 2
CH-1700 Fribourg

Bildungsraum Nordwestschweiz
Sekretariat c/o BKS Aargau
Bachstrasse 15
5001 Aarau

Fribourg, den 28. April 2008

**Stellungnahme zuhanden des Regierungsausschusses
der Kantone AG, BL, BS und SO zum Programm
«Bildungsraum Nordwestschweiz»**

Die vorliegende Stellungnahme hat zum Ziel, aus erziehungswissenschaftlicher Sicht das Programm «Bildungsraum Nordwestschweiz» zu besprechen. Im Mittelpunkt stehen dabei die Fragen, ob (a) der Handlungsbedarf sowie die daraus abgeleiteten Massnahmen richtig eingeschätzt werden und (b) allfällige blinde Flecken bestehen. Auf dieser Grundlage hat die Stellungnahme folgenden Aufbau: Nach einer Gesamtwürdigung des Programms (1.) werden die sieben Programmpunkte spezifisch unter die Lupe genommen (2.) und einige wichtige Detailfragen angesprochen (3.) bevor in einem abschliessenden Fazit einige ‚blinde Flecken‘ umschrieben werden, die bei der Ausarbeitung der Programmatik berücksichtigt werden sollten.

1. Gesamtwürdigung des Programms

Erstmals für die Schweiz liegt mit diesem Programm ein Papier für einen vier Kantone umfassenden Bildungsraum vor, das seine Weiterentwicklung und Erneuerung aufzeichnet. In diesem Sinne ist das Programm sehr zu würdigen. Aus erziehungswissenschaftlicher Sicht ist damit eine seriöse Vorlage entwickelt worden, die im Wesentlichen den aktuellen empirischen und theoretischen Erkenntnissen entspricht und eine gute Grundlage für eine bildungs- und gesellschaftspolitische Diskussion darstellt. Allerdings entbehrt sie einiger wichtiger Aspekte, die ihre Aussage-, Überzeugungs- und Umsetzungskraft etwas schmälern. So betont die Vorlage zu stark das Bild einer defizitorientierten Bildungslandschaft mit einer ‚vermessenen‘ und ‚verdiagnostizierten‘ Schule. Das Potenzial wird kaum gewürdigt, es fehlt die eindeutige und mit dem Postulat der Chancengerechtigkeit zu vereinbarende Ausrichtung auf das meritokratische Prinzip, ebenso auf die kulturelle Vielfalt als Ressource. Unterstützt wird diese Negativperspektive durch unklare und nicht ausreichend definierte Begriffsverwendungen, welche das «unter Druck geratene Bildungssystem» als Schwächling erscheinen lassen. Da zudem an keiner Stelle aufgezeigt wird, wie und mit welcher Priorisierung eine Umsetzung der Programmatik erfolgen soll, erweckt die Vorlage den Eindruck einer auf dem politischen Reissbrett entworfenen Gesamtsanierung, die den Zugang zur pädagogischen Praxis nicht findet. Soll dem Programm Akzeptanz und Unterstützung beschieden sein, dann müsste seine Botschaft insgesamt eine pointiertere, klarere und überzeugendere sein: eine Botschaft, die realistische Vorschläge macht, wie der Umsetzungsprozess als Prozess der Aneignung durch die genannten Akteurgruppen gewährleistet werden soll. Die Akteurgruppen sind das Herzstück jeder gelingenden Bildungsreform und nicht die Genialität eines Konzepts.

Zu kritisieren ist zudem, dass der Bericht über weite Strecken nicht nur Redundanzen enthält, welche die Lesbarkeit erschweren, sondern auch einige Denk- und Rechtschreibfehler aufweist.

2. Ein spezifischer Blick auf die sieben Programmpunkte

Negativperspektive

Die Negativorientierung der Programmatik ist auffallend. Dies zeigt sich am deutlichsten dort, wo Heterogenität als eine für das Bildungssystem grosse Herausforderung dargestellt oder implizite von der ausschliesslichen monolingualen Ausrichtung des Programms ausgegangen wird. Heterogenität ist jedoch eine soziale Tatsache, genauso wie die Herkunftssprachen zukünftig eine zentrale Rolle spielen müssen. Es kommt nur darauf an, wie Bildungspolitik und pädagogische Praxis darauf antworten. Gleiches gilt für das «Effizienz- und Gerechtigkeitsdefizit» unseres «unter Druck» geratenen Bildungssystems. Anstelle solcher (impliziter) Klagen empfiehlt sich eher eine Ausrichtung auf die ressourcenorientierte Nutzung der Begabungs- und Lernpotenziale aller Kinder und Jugendlichen sowie auf die Herstellung individueller Leistungsexzellenz. Unser Bildungswesen ist Ausdruck einer sich wandelnden Gesellschaft und deshalb dieser zukunftsorientierten Vision verpflichtet. Individuelle Förderung und Herausforderung ist selbstverständliche Aufgabe der Schule. Auch Risikoschülerinnen und -

schüler haben Potenziale! In diesem Sinne müssen nicht nur Start- und Erfolgchancen für alle gelten, sondern diese müssen auch gleich sein (3.1). Die Schaffung von Starchancengleichheit ist dem Prinzip der Chancengerechtigkeit verpflichtet. Es gilt jedoch zu berücksichtigen, dass umgesetzte Chancengerechtigkeit in der Folge mehr Ungerechtigkeit schaffen wird. Denn, je besser der Unterricht, je mehr individuelle Förderung, desto mehr schlagen die Gene durch - und diese sind, ob wir dies wollen oder nicht, ungleich verteilt. Intelligente Schülerinnen und Schüler können anregenden Unterricht am besten in Leistungsexzellenz umsetzen. Wichtig ist jedoch, dass die Starchancengleichheit auch intelligenten Schulkindern aus benachteiligten Milieus zu guten Leistungen verhilft.

Individuelle Förderung versus Verbindlichkeit und Minimalstandards

Die Achillesferse des Programms liegt in der Kontrastierung von Kapitel 2 und 3, zwischen der «Verbindlichkeit und Transparenz der Bildungsinhalte» und der «Integration und individuellen Förderung». Wie kann ein Individuum seinem Potenzial entsprechend gefördert werden, wenn zugleich transparente, harmonisierte, vergleichbare und zugleich aussagekräftige Beurteilungskriterien, Leistungsvergleiche und Standards angewendet werden sollen? Diese Achillesverse ist jedoch nicht nur eine Spezifik dieses Programms, sondern auch gesamtschweizerisch bislang undiskutiert geblieben. Dies zeigt sich beispielsweise an der Diskussion zu den Mindeststandards und Leistungstests. Was geschieht - unter individuell orientiertem Blickwinkel - mit Schulkindern, welche die Minimalstandards nicht erreichen? Was geschieht mit solchen Kindern, welche die Minimalstandards (weit) übertreffen? Wie sollen Lehrpersonen Individualität fördern und herausfordern, wenn sie sich an Leistungstests und Standards orientieren sollen? Damit ist eine besondere Dilemma-Situation verbunden. Denn Lehrkräfte nutzen Leistungstests, auch wenn sie lediglich schulübergreifenden Charakter haben sollen oder für Bildungsmonitorings bestimmt sind, zu individuellen Leistungsvergleichen. Je früher solche Standardüberprüfungen eingesetzt werden, desto grösser wird deshalb die Gefahr, dass sich Lehrkräfte wieder an den Dummen und den Gescheiterten, an den Leistungsschwachen und den Leistungsstarken, orientieren, auch wenn Vergleichstests sie eigentlich befähigen sollten, den individuellen Lernfortschritt festzustellen. Diese Erkenntnis zeigt sich in allen Ländern, in denen die Bildungsstandardreform umgesetzt worden ist.

Fehlende Stringenz über die Schullaufbahn hinweg

Die Programmatik ist nicht stringent von der Eingangsstufe bis zur Sekundarstufe II durchdacht. Im Mittelpunkt stehen die Reformen der Eingangsstufe und der Primarschule. Sowohl die Sekundarstufe I und II als auch die Berufsbildung werden zu wenig in die Argumentationsgänge einbezogen. Anstelle der Integration wird nun wieder das Paradigma der Separation verwendet. Integration und individuelle Förderung sind hier genauso wichtig, gerade auch deshalb, weil der Status quo dieser Stufen zeigt, wie wenig dieses Paradigma in der Praxis greift. Begabungsförderung in der Berufsbildung - ein sehr wichtiges Thema angesichts des sich abzeichnenden Mangels an Fachkräftenachwuchs - wirkt aufgesetzt und zu wenig mit den anderen Schultypen vernetzt. Dass zudem für die horizontale Strukturierung der Sekundarstufe I keine einheitliche Form formuliert wird, ist aus politischen Gründen verständlich, nicht jedoch aus erziehungswissenschaftlicher Sicht.

Plakatives Schuleingangskonzept

Das Konzept der Schuleingangsstufe ist plakativ und oberflächlich. Was ist damit gemeint, dass die Eingangsstufe «Chancengerechtigkeit und Integrationswirkung» entfalten soll, das «Lern- und Spielbedürfnis» unterstützen und die «individuelle Förderung» garantieren soll? Zentral wäre aufzuzeigen, wie diese Forderungen im Rahmen der mit dem vollendeten vierten Lebensjahr einsetzenden *Schulpflicht* umgesetzt werden sollen. Wo ist in diesem Blickwinkel der zentrale Begriff der *Schulfähigkeit*, wenn doch so viele lerndiagnostische Instrumente eingesetzt werden sollen? Zahlreiche Evaluationsergebnisse werden zudem nicht reflektiert. So zeigen Evaluationsergebnisse des Grund- und Basisstufen-Versuchs, dass die Umsetzung der Zielsetzungen (altersdurchmischte, individualisierte, kompetenzorientierte und besonderen Bedürfnissen entsprechende Instruktion im Rahmen des Team Teachings) bei weitem nicht überall gelingt und insbesondere Kinder mit Migrationshintergrund und solche aus bildungsfernen Milieus nicht adäquat gefördert werden. Was bedeutet dies für eine generalisierte Umsetzung? Insgesamt bleiben die Ausführungen auch deshalb plakativ und oberflächlich, weil Ähnliches auch schon in Ausführungen nachzulesen ist, die vor dem Start des Schulversuchs gemacht worden sind.

Plakatives Integrationskonzept

Gleiches gilt für die Ausführungen zur Integration. Wie sie umgesetzt werden soll bleibt unerwähnt. Aus vielen Evaluationen anderer Länder, welche Integration etabliert haben, wissen wir, dass das Prinzip der Leistungsschule mit dem Prinzip der Integration (eher: Inklusion) nur unter ganz bestimmten Umständen verwirklicht werden kann. Beispielsweise, wenn ein *Team* durchgehend zuständig ist für eine Klasse. Nicht-Gelingensbedingungen sind hingegen Stützlehrkräfte, welche nur stundenweise zum Einsatz kommen. Dies schafft ein neues System neben dem System und eine Haltung von getrennter Verantwortung. Derart verstandene Inklusion ist jedoch auch eine Kostenfrage. Deshalb wären neue und kreative Konzepte gefragt mit ehrenamtlichen Mentoren, geschulten Eltern, Zivildienstlern etc. Insgesamt müssten die Ausführungen stärker und reflexiver an die Erfahrungen anderer Länder gekoppelt werden.

3. Wichtige Detailfragen

Obwohl wie eingangs erwähnt der Bericht insgesamt eine sehr gute Grundlage für ein umfassendes Qualitätsentwicklungsprogramm bietet, gilt es neben den in Kapitel 2 erwähnten grundsätzlichen Fragen auch einige Detailaspekte zu reflektieren. Nachfolgend werden acht besonders wesentliche Punkte erwähnt.

1. Wichtige Begriffe werden nicht definiert, so dass es den bildungspolitischen, wissenschaftlichen und praktischen Akteurgruppen überlassen bleibt, mit welchen Bedeutungsinhalten sie diese füllen wollen. Angesprochen sind Begriffe wie: ‚Bildung‘, ‚gerechtes Beurteilungssystem‘, ‚aussagekräftig‘, ‚angemessen‘, ‚gerechte Selektionsentscheide‘, ‚echte herkunftsgerechte Separation‘ etc.
2. Wie soll die Professionalisierung der Lehrkräfte und des Fachpersonals angestrebt und verwirklicht werden? Die Handhabung - neben der hoch anspruchsvollen Unterrichtsarbeit - von Diagnoseinstrumenten, Leistungstests, der Umgang der Lehrkräfte mit anderen Fachpersonen,

die regelmässigen Elternkontakte etc. erfordern eine höhere Qualifizierung respektive umfangreiche Nachqualifizierungen. Soll eine Umsetzung gelingen, dann erscheint es jedoch wichtig, dass nicht nur fachliches und instrument-bezogenes Wissen aufgebaut wird, sondern auch eine Arbeit an professionellen Haltungen und an neu hinzugezogenem Wissen. Dieses muss möglichst direkt in praktisches Tun übersetzt werden können. Auf diese Weise steigt die Wahrscheinlichkeit, dass Lehrkräfte sich zutrauen, sich zu entwickeln. Diese Aufgabe berücksichtigt das Programm nicht. Wenn gleichzeitig in den Medien von Rollendiffusion heutiger Lehrkräfte, von Überlastung und Burnout berichtet wird, dann erscheint es geradezu fahrlässig, dass solche Aspekte nicht angesprochen werden. Not tun klare Konzepte, die aufzeigen, wie Lehrpersonen (nach-)qualifiziert und entlastet werden sollen.

3. Kinder mit besonderen Bedürfnissen oder sprachlichen Beeinträchtigungen sind nicht mit Kindern mit Migrationshintergrund gleichzusetzen. Es gibt einen recht grossen Anteil an Migrantenkindern mit hohem Potenzial!
4. Die Ausführungen zum Konzept der Tagesstrukturen erwecken den Eindruck einer kompensatorischen Massnahme für Minoritätskinder. Aus gesellschaftspolitischer Sicht sind sie unabdingbar und als attraktive Massnahme (und nicht als «geschützte Räume») für alle Kinder auszuformulieren.
5. Was bedeutet das Programm «Lernen 21+»?
6. Der Begriff der Beschleunigung ist ungünstig. Im Bereich der Begabtenförderung sollte man eher den Begriff der Akzeleration verwenden, im Bereich der Eingangsstufe den Begriff der individuellen Verweildauer.
7. Der Begriff «fremdsprachige Kinder» und «Muttersprache» sind veraltet. Eher: Kinder, welche Deutsch als Zweitsprache erlernen und auf Sprachprogramme angewiesen sind, die auf ihre Kenntnisse in der Erstsprache aufbauen.
8. Abbildung 1 enthält teilweise falsch zugeordnete Begriffe. Wenn man von Input und Prozessen spricht, müsste man die Begriffe Output (Leistungsergebnisse) und Outcome (langfristige Auswirkungen) wählen und nicht Wirkung. Eine hohe Aussonderungsquote ist kein Prozess, sondern ein Outputmerkmal, währenddem ungenügende Deutschkenntnisse - eher Sprachenvielfalt - Kontextvariablen sind. Die Grafik müsste somit überarbeitet und um pädagogische Output- und Outcomevariablen ergänzt werden.

4. Blinde Flecken

Das Programm ist insgesamt stark auf die Schule ausgerichtet. Es fehlen (a) Aussagen zur Elternzusammenarbeit und -mitwirkung sowie (b) zur frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung, die erstes Fundament des Bildungssystems werden soll (vgl. OECD-Bericht Starting Strong sowie meine UNESCO-Grundlagenstudie). Ferner fehlt sowohl die soziologische Perspektive, d.h. der Beitrag der Bildung zur sozialpolitischen Entwicklung und zu demografischen Fragen. Nicht zuletzt sucht man vergebens nach der Rolle der einzelnen Lehrperson. Sie kommt kaum zum Tragen. Das Moment der pädagogischen Beziehung ist für

Kinder in den ersten Schuljahren eine zentrale und für ältere Schülerinnen und Schüler eine zumindest noch bedeutsame Gelingensvariable. Da auch viele Lehrkräfte die pädagogische Beziehung als ein wichtiges Identifikationsmoment ihrer Arbeit erachten, sollte ihr bei der Programmüberarbeitung grössere Aufmerksamkeit geschenkt werden.

Margrit Stamm

Prof. Dr. Margrit Stamm