

Oelkers, Jürgen

## Bildungsstandards und deren Wirkung auf die Lehrmittel

Beiträge zur Lehrerbildung 28 (2010) 1, S. 33-41



Quellenangabe/ Reference:

Oelkers, Jürgen: Bildungsstandards und deren Wirkung auf die Lehrmittel - In: Beiträge zur Lehrerbildung 28 (2010) 1, S. 33-41 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-137292 - DOI: 10.25656/01:13729

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-137292>

<https://doi.org/10.25656/01:13729>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.bzl-online.ch>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

## Bildungsstandards und deren Wirkung auf die Lehrmittel<sup>\*)</sup>

Jürgen Oelkers

**Zusammenfassung** Im Zuge des HarmoS-Konkordates werden Massnahmen der Qualitätssicherung in den Mittelpunkt der Schulentwicklung gerückt. Die Umkehrung einer input- zur outputregulierten Steuerung führt zu einer Fokussierung auf die durch den Unterricht erbrachten Leistungen, die als skalierte Kompetenzniveaus den zu erwartenden Bildungsstandards gegenübergestellt werden. Dieser Wandel stellt eine Herausforderung dar für die Konzeptionalisierung von Lehrmitteln. So müssen Aufgaben künftig verschiedene Kompetenzniveaus aufgreifen, den Lernfortschritt auf entsprechenden Ebenen visualisieren und auf kompetenzerfassende Tests vorbereiten. Dass Bildungsstandards für den schulischen Normalbetrieb konzipiert wurden, führt zu der Frage, was Standards für Sonderbeschulung und spezielle Förderungssituationen bedeuten. Der Beitrag reflektiert die Frage, welche Rolle in dieser Diskussion der Gestaltung der Lehrmittel zukommt.

**Schlagworte** Bildungsstandards, Kompetenzniveaus, Lehrmittel, HarmoS

### Standards of education and the effect on teaching aids<sup>\*)</sup>

**Abstract** In the course of the HarmoS-concordat measures of quality assurance come to the fore of school development. The reversal of an input- into an output-regulated school controlling leads to focusing on achievements, which are furnished by instruction. The achievements are formulated as scaled competence levels, which are confronted with the expected educational standard. This change constitutes a challenge for developing and creating teaching materials. Therefore instruction tasks have to tie in with the differing competence levels, they must visualise the accordant learning process and prepare for competence ascertaining tests. As educational standards were created for conventional school types, the question arises what importance they can exhibit for special schools and pupils with special educational needs. This article reflects the impact of the development and design of teaching materials on this question.

**Keywords** standards of education, level of competence, teaching aids, HarmoS

## 1 Einleitung

Was in der Schweiz materiell unter «Bildungsstandards» verstanden werden soll, findet gerade erst seinen Weg in die Öffentlichkeit. «Wirkungen» auf die Lehrmittel sind also konkret noch gar nicht greifbar, auch wenn es zunehmend mehr Schulbücher oder Lernmaterialien gibt, die Aufgaben nach Schwierigkeitsgraden unterscheiden und im Begleittext von «Kompetenzstufen» sprechen. Diese Lehrmittel sind deswegen aber

---

<sup>\*)</sup> Vortrag auf dem 4. Lehrmittelsymposium am 29. Januar 2010 im Konferenzzentrum Wolfsberg

nicht die Folge von Bildungsstandards. Es ist ziemlich kühn, das Problem kausal zu betrachten, denn Bildungsstandards können nicht von sich aus Wirkungen erzielen.

Und doch stellt sich die Frage, was die Einführung von Bildungsstandards und Leistungstests an der Lehrmittelproduktion verändern wird. Beides gab es in der Schweiz bislang nicht. Im Folgenden werde ich die These vertreten, dass Lehrmittel als didaktisches Format unverzichtbar sind. Was sich aber als Problem stellt, ist die Ausrichtung der Lehrmittelproduktion auf neue Anforderungen, wie Individualisierung des Lernens, integrative Förderung, Altersdurchmischung, allgemeine und individuelle Lernziele und elektronische Plattformen.

## **2 Die zentrale Bedeutung der Lehrmittel**

Natürlich wird unter «Lehrmittel» auch heute schon mehr verstanden als die Lernarbeit mit Schulbüchern, doch das Buch ist immer noch das am meisten genutzte Format. Das Schulbuch ist historisch zugeschnitten auf die herbartianische Grundsituation des Klassenunterrichts, in der eine Lehrperson eine grössere Gruppe von direkt anwesenden Schülerinnen und Schülern fortschreitend und im gleichen oder nur schwach unterschiedlichen Tempo unterrichtet. Das Lehrbuch bestimmt sowohl die thematische Abfolge als auch die Lernschritte. Gegenstand und Methode des Unterrichts sind so unter Kontrolle. Die Frage der Kontrollierbarkeit der Inhalte stellt sich auch dann, wenn die Standardsituation verändert wird, was in der heutigen Schule mit «Individualisierung» und «integrativer Förderung» zunehmend der Fall ist.

Generell ist die Strukturierungsleistung der Lehrmittel unstrittig und die Nutzung dieser Leistung selbstverständlich. Es sind die Lehrmittel, die den Unterricht übersichtlich halten, die Komplexität von Themen reduzieren, das zeitliche Nacheinander festlegen, die inhaltlichen Stationen des Lernens herstellen sowie die Struktur von Aufgaben und Leistungen bestimmen. Jeder Lehrer und jede Lehrerin setzt voraus, dass das thematische und methodische Feld des Unterrichts nicht je neu kreiert werden muss. Ohne die Strukturierungsleistung von Lehrmitteln könnte Schule kaum stattfinden. Die praktische Bedeutung der Lehrmittel ist auch durch die wachsende Einsicht aufgewertet worden, dass die heutigen Lehrpläne nicht das Geschehen im Klassenzimmer bestimmen. Oft unterlaufen die Lehrkräfte die Empfehlungen des Lehrplans, weil sie auf eine bestimmte Situation reagieren müssen, die nicht allgemein antizipiert werden kann. Es ist daher weitaus sinnvoller, auf die Strukturierung des Unterrichts durch Lehrmittel zu vertrauen und diese individuell anzupassen.

Die drei starken kausalen Faktoren im Unterricht sind die Lehrkräfte, die Schülerinnen und Schüler sowie die Lehrmittel. Letztlich definieren die Lehrmittel das Fach, das nicht aus den Wissenschaften abgeleitet werden kann (Kramp, 1963), sondern für den schulischen Unterricht konstruiert werden muss. Viele Fächer zerfallen heute in eine

Vielzahl von Lehrmitteln, aber kein Fach kommt ohne Lehrmittel aus oder aber – ist kein Fach (Tenorth, 1999).

Was den Unterricht daher wirksam macht, ist nicht das «Fach», sondern die Lehrmittel im Einklang oder Missklang mit dem persönlichen Können der Lehrkräfte, und dies jeweils bezogen auf eine spezielle Situation des Unterrichts und eine bestimmte Gruppierung der Schülerinnen und Schüler. Wenn diese Analyse zutrifft, dann wären die Lehrmittel tatsächlich das Rückgrat und der Probestein des Schulerfolgs. Ohne sie geht nichts, aber mit ihnen fast alles.

Für die Kunst des Unterrichtens gibt es kaum verbindliche Standards, sondern wesentlich nur das Ergebnis von Versuch und Irrtum, wobei es für die Praxis spricht, dass gleichwohl in vielen Fällen eine hohe Qualität entwickelt wird. Der Ausdruck «Standard» unterstellt eine technische Normierung. Schulischer Unterricht ist aber ersichtlich nicht mit einer Norm erfassbar. Unterricht ist Interaktion mit ungleichem Verlauf und Ausgang. Der Ausdruck «Bildungsstandard» erweckt den Eindruck einer Normierung, welche die Widrigkeiten des Unterrichts überspringt und gleichsam direkt für den gewünschten Effekt sorgen könnte.

### **3 HarmoS und die Folgen**

Was «HarmoS» genannt wird, ist der bislang elaborierteste Versuch eines staatlichen Systems im deutschen Sprachraum, Massnahmen der Qualitätssicherung in den Mittelpunkt der Schulentwicklung zu rücken. Ein Ziel von «HarmoS» ist die Festlegung und Implementierung von Standards. Die zentrale Frage ist, wie sich «HarmoS» auswirkt, wie die Qualitätskontrollen beschaffen sein und wie die Lehrmittel in Zukunft hergestellt werden.

Die Beschreibung der Leistungserwartungen der öffentlichen Schule mithilfe von Bildungsstandards ist auf grosse Zustimmung gestossen, wenngleich nicht unbedingt auch in der Lehrerschaft. Erstmals wird es für die Volksschule verbindliche Zielvorgaben geben. Damit steht hinter dem Projekt «HarmoS» eine weitgehende Umstellung der Bildungspolitik hin zur «Outputsteuerung». In Zukunft sollen die Resultate eine zentrale Rolle spielen. Mit «Resultaten» sind vor allem die durch Unterricht hervorgebrachten *Kompetenzen* der Schülerinnen und Schüler gemeint. Gemessen werden die Ergebnisse an den *Standards*. Das ist inzwischen in vielen Ländern üblich, die EDK hat also nichts Neues in die Welt gesetzt (Oelkers & Reusser, 2008). Entwickelt werden *Mindeststandards*. Wer einen solchen Standard nicht erreicht, muss gezielt gefördert werden. In diesem Sinne sind Standards elementar für Prozesse der Förderung. Sie geben an, woraufhin gefördert werden soll, und sie lassen unterschiedliche Niveaus in der Zielerreichung zu.

Diese Standards werden einen starken Einfluss auf die Lehrmittel haben. Mit den skalierten Kompetenzniveaus wird es zudem möglich, eine Progression bei den fachbezogenen Lernzielen festzulegen. Standards sind verbunden mit Leistungstests. Die Tests sind die eigentliche Innovation, denn curriculare «Standards» gab es immer schon. Die Lehrmittel werden darauf reagieren müssen, also Aufgaben nach Schwierigkeitsgraden stufen, die Progression des Lernens auf verschiedenen Ebenen modellieren, Umstufungen nach Leistung vorsehen und den Lernzuwachs mit Kompetenzbeschreibungen verbinden.

Der Inhalt der Lehrmittel wird sich in Teilen auf Tests einstellen. Wenn Tests eingesetzt werden, ist entscheidend, wie die Lehrkräfte darauf vorbereiten, also welche Lehrmittel sie einsetzen und wie diese auf Tests eingestellt sind. Wichtig ist auch, wie die Lehrerinnen und Lehrer mit den Ergebnissen umgehen, ob sie die Daten für den Unterricht nutzen, ob Anschlüsse in den Lehrmitteln bereitstehen und ob dabei auch Lernniveaus unterschieden werden. Es gibt inzwischen einige Studien, die auf eine aktive Nutzung seitens der Lehrkräfte schliessen lassen, sofern sich damit Vorteile verbinden, etwa im Blick auf die Verbesserung der Notengebung, die Kommunikation mit den Eltern oder die gezielte Beeinflussung der Leistungsentwicklung. Der Vergleich mit anderen ist oft ein starker Lernanreiz (Tresch, 2007). Einige Daten liegen auch über den Test «Stellwerk» vor, der Mitte der 8. Klasse Aufschluss darüber geben soll, über welche Kompetenzen die Schülerinnen und Schüler in zentralen Lernbereichen tatsächlich verfügen. In einer Evaluation von «Stellwerk» im Kanton Zürich zeigte sich, dass neben dem Test vor allem die Standortgespräche bei den Lehrkräften auf grosse Zustimmung stossen, auch wenn damit zusätzliche Belastungen verbunden waren (Kammermann, Siegrist & Lempert, 2007).

Ein Problem erwächst aus der Tatsache, dass Bildungsstandards für die Regelschule oder für den Normalbetrieb entwickelt wurden. Was sie für die Sonderbeschulung und deren Förderbedarf bedeuten, ist nicht abzusehen. Die Bedeutung der Lehrmittel dabei wird erst heute erkannt und ernst genommen. Das hängt auch mit dem Zuschnitt der Diskussion über Integration, Förderung und Leistungsentwicklung zusammen. Die Leistungsentwicklung schlägt sich im Lernstand nieder, der das je erreichte Niveau der Schülerinnen und Schüler nicht nur erfasst, sondern auch unterscheidet.

#### **4 Lernstand und Leistungsentwicklung**

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 und testet. Dieser Längsschnitt ist einmalig. Die Ergebnisse der ersten beiden Studien liegen inzwischen vor (Moser, Stamm & Hollenweger, 2005; Moser, Keller & Tresch, 2008). Bei Schuleintritt variieren die Leistungsfähigkeit und die Kompetenzen der Kinder in den einzelnen Fächern

beträchtlich. Die zweite Studie nach drei Jahren Schulzeit zeigt, dass der Unterricht Effekte hat. Die grossen Unterschiede im Lernstand können ausgeglichen werden, sofern qualitativ guter Unterricht stattfindet. Viele Kinder mit schlechten Startchancen konnten vom Unterricht profitieren.

In der Lernstandentwicklung gibt es aber deutliche Risikogruppen. Kinder, die die Lernziele nicht erreicht haben, werden mit hoher Wahrscheinlichkeit im weiteren Verlauf ihrer Schulkarriere weiter zurückbleiben. Die Zürcher Studie wirft die Frage auf, wie mit der Risikogruppe umgegangen werden soll, und verweist auf die Notwendigkeit einer konsequenten Leistungsentwicklung, für die der Slogan «Fördern und Fordern» zur Verfügung steht. Bestimmte Gruppen von Schülerinnen und Schülern verbessern ihren Lernstand nicht, sondern bleiben auf dem einmal erreichten Niveau stehen. Dieses Problem der negativen Differenzierung lässt sich nicht einfach durch punktuelle Fördermassnahmen bearbeiten, sondern stellt sich im Blick auf den Verlauf der gesamten Schulzeit, und die zentrale Frage ist, ob sich Lehrmittel darauf einstellen können.

Wie schwierig das Problem ist, zeigt ein weiteres Ergebnis. Beide Studien verweisen darauf, dass die Entwicklung des Lernstandes zwischen verschiedenen Klassen auch in ein- und derselben Schule höchst unterschiedlich sein kann. Das hat primär damit zu tun, dass sehr verschieden unterrichtet und gefördert wird. Verbunden damit ist allerdings auch ein strukturelles Problem. Ein fortlaufender Unterricht, der ohne zusätzliche Ressourcen Ziele erreichen soll, die für alle gleich gelten, kann nur sehr begrenzt Nachteile einzelner Schülerinnen und Schüler ausgleichen. Einige 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 zwanzig Jahren ständig angewachsen (Kronig, 2007). Die Zuweisung erfolgt in bester Absicht, nämlich zum Vorteil der Schülerinnen und Schüler, ähnlich wie das «Sitzenbleiben» als eine zweite Chance gewertet wird, was oft gar nicht der Fall ist. Die Schülerinnen und Schüler werden einfach nur ein Jahr länger in der Schule gehalten.

In heutigen Schulevaluationen wird deutlich, dass viele Lehrkräfte «Fördern» mit «Individualisieren» gleichsetzen und damit oft nicht mehr meinen als die dosierte Zuteilung von Aufgaben. Leistungsstarke Schülerinnen und Schüler werden dann einfach dadurch «gefördert», dass sie in der gleichen Zeit mehr Aufgaben lösen dürfen als die schwächeren. «Fördern» ist dann leicht einmal von «Bestrafen» kaum noch zu unterscheiden. Dahinter verbirgt sich ein systematisches Problem. «Fördern und fordern» wird oft nur als moralischer Appell an die Lehrkräfte verstanden, die institutionellen Bedingungen und Ressourcen werden vernachlässigt.

Begrifflich sollte man sich von einer Vorstellung trennen, die unter «Fördern» einen Prozess versteht, der am Ende das Erreichen *gleicher Ziele für alle* gewährleistet. Mit

dieser Idee wird eigentlich nur eine Lehrplanillusion kommuniziert. Ähnlich schwierig ist der Ausdruck «Fordern». Man kann darunter sehr allgemein die Ziele des Lehrplans verstehen, aber die müssen in Unterricht übersetzt werden, wenn sie nicht lediglich auf dem Papier stehen sollen. Erst im Klassenzimmer konkretisieren sich die Leistungsforderungen, die nicht global gesteuert werden können. Das wirkliche Problem lässt sich allgemein so fassen: Nach welchen fachlichen wie überfachlichen Standards wird in Zukunft unterrichtet und wie kann es gelingen, soziale Nachteile auszugleichen, damit alle Kinder eine faire Chance erhalten, anspruchsvolle Ziele zu erreichen und je nach ihren Leistungen zu verwertbaren Abschlüssen zu gelangen (Coleman, 1975; Jünger, 2008)?

Die beiden Konzepte Individualisieren und Fördern bringen für die Lehrmittel neue Anforderungen mit sich. Wo diese liegen und warum sie erst heute erkannt werden, soll im letzten Teil thematisiert werden.

## 5 Individualisieren und Fördern: Neue Anforderungen an Lehrmittel

Das neue Volksschulgesetz im Kanton Zürich war mit vielen ungeahnten Belastungsfolgen verbunden, die für Unruhe gesorgt haben. Die sonderpädagogischen Massnahmen wurden an den Schluss der Umsetzungsetappen gesetzt und sollten bis zum Schuljahr 2008/2009 realisiert sein (Beschluss des Regierungsrates über die Inkraftsetzung des Volksschulgesetzes vom 20. Juni 2006). Das dürfte viele Schulgemeinden überfordert haben, weil sich die Neuorganisation vor Ort schwierig gestaltet.

Von der Umstellung der Lehrmittel ist lange Zeit keine Rede gewesen, sie kommen im Katalog der Massnahmen auch gar nicht vor. Das Volksschulamt hat 2007 näher beschrieben, was unter «integrativer Förderung» im Kanton Zürich verstanden werden kann. Die grundlegende Idee ist die Integration der Heilpädagogik in den Regelunterricht. «Integrative Förderung» wird als *sonderpädagogisches* Angebot verstanden, das auf allen Schulstufen verpflichtend angeboten werden muss. «Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen (SHP) helfen mit, den Unterricht integrativ, individualisierend und gemeinschaftsbildend zu gestalten» (Angebote für Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen, 2007a, S. 2).

Das hat aber deutliche und hohe Gelingensbedingungen, die auch klar benannt werden. Die Lehrmittel gehören nicht dazu, obwohl deutlich von Unterricht die Rede ist. Grundsätzlich heisst es: «Der Unterricht in der Regelklasse ist [...] auf integrative und individualisierende Lernförderung der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet» (ebd.). Das ist eine Anforderung, die im Blick auf die bestehenden Lernziele verstanden werden muss. Schwächere Schülerinnen und Schüler sollen die für alle geltenden Ziele besser als bisher erreichen; beim «Abweichen von der Lernzielverpflichtung» wird «grösste Zurückhaltung» empfohlen (ebd., S. 5). Es wird auf die Notwendigkeit einer engen

Kooperation zwischen den Klassenlehrpersonen und Heilpädagoginnen und Heilpädagogen verwiesen. Die Ziele der integrativen Förderung dürfen nicht isoliert festgelegt werden, sondern müssen auf den Unterricht hin abgestimmt sein. Die verschiedenen Fachpersonen innerhalb einer Schule müssen so zusammenarbeiten, dass sie ihre Ressourcen auch wirklich nutzen können und nicht aneinander vorbeiarbeiten (ebd.).

Das klingt vielleicht trivial, aber wenn man vor Augen hat, dass damit das Prinzip der reinen Unterrichtsschule aufgebrochen wird, erkennt man die Bedeutung. In diesem Modell sind nicht mehr die Lehrkräfte allein für die Förderung zuständig. Die Lehrpersonen sollen durch die Heilpädagoginnen und Heilpädagogen «beraten und unterstützt» werden im Blick auf die Auswahl von geeigneten Unterrichtsmethoden und die Bereitstellung geeigneter Fördermaterialien. Das Erstellen einer Förderplanung für einzelne Schülerinnen und Schüler und gemeinsame Umsetzung sowie die Beratung im Umgang mit schwierigem Verhalten oder in schwierigen Unterrichtssituationen gehören ebenso dazu wie den Kontakt zu unterstützenden Diensten zu vermitteln. Zu den Massnahmen gehört auch das gemeinsame Unterrichten zur besseren Betreuung und Lösung besonderer Probleme, die nicht mehr ausgelagert werden sollen. Die Massnahmen beziehen sich auch auf «besondere Stärken und Begabungen» (ebd., S. 4). Von einer Anpassung der Lehrmittel wird nicht gesprochen.

Die Unterstützung des Regelunterrichts durch dafür ausgebildete Heilpädagoginnen und Heilpädagogen ist sinnvoll, sofern dafür ausreichend Ressourcen zur Verfügung stehen und eine wirksame Organisation gefunden wird. Allerdings gibt es eine Reihe von Problemen. Nicht jedes Kind ist im Regelunterricht wirklich richtig aufgehoben. Weiter ist Fördern umso schwieriger, je weniger der Unterricht individualisiert und auf das unterschiedliche Lerntempo Rücksicht nehmen kann. Die Lehrmittel, also der Kern des Unterrichts, sind bislang nicht auf Probleme des integrativen Förderns eingestellt. Und die Kooperation zwischen den Lehrkräften auf der einen, den Heilpädagoginnen und Heilpädagogen auf der anderen Seite verlangt einen hohen Aufwand, der nicht immer sichtbar wird im Ertrag.

Manche Probleme können einfach Anpassungsprobleme sein, jeder Wandel verlangt neue Lösungen, die sich einspielen müssen. Aber die Frage der Lehrmittel ist deutlich politischer Natur. Viele der heute gebräuchlichen Lehrmittel genügen den Anforderungen an einen individualisierenden Unterricht, der unterschiedliche Formen des Förderns zulässt, nicht. Die Lehrmittelautoren und -autorinnen haben als Zielperson den durchschnittlichen oder den idealen Lernenden vor Augen. Besonders für die leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler gibt es kaum brauchbare Lehrmittel, sodass die Lehrkräfte auf sich selbst und ihren didaktischen Erfindungsreichtum angewiesen sind. Ohne diesen könnte die Risikogruppe gar nicht unterrichtet werden und so auch nicht ihren Leistungsstand verbessern. Die Entwicklung neuer Lehrmittel ist immer sehr zeitaufwendig, und das gilt umso mehr, wenn neue und höhere Anforderungen gestellt werden. Auf der anderen Seite kann der integrative Unterricht nicht warten,

bis die Lehrmittel auf seine Anforderungen hin angepasst sind. Aus diesem Grunde hat der Zürcher Bildungsrat das Volksschulamt mit einer Reihe von Sofortmassnahmen beauftragt, zu denen auch eine webbasierte Austauschplattform gehört, die im Sommer dieses Jahres vom Zürcher Lehrmittelverlag aufgeschaltet wird.

Die Idee ist, die Expertise der Lehrkräfte zu nutzen. Auf der Plattform wird ein Grundstock an Übungsmaterialien und Beispielen für «good practice» angeboten, der allen Lehrpersonen offensteht. Zusätzlich und vielleicht sogar in der Hauptsache können Unterlagen, die die Lehrkräfte selbst entwickelt haben und in ihrem Unterricht einsetzen, ausgetauscht und auch diskutiert werden. Aus der Not kann so eine Tugend werden, denn über das Thema des integrativen Unterrichts hinaus ist das ein Weg zur Neuaufstellung der Lehrmittelproduktion überhaupt, weg von einzelnen Autorinnen und Autoren und hin zu einer Vielzahl von Nutzenden, die im Rahmen des Lehrplans alle ähnliche Probleme vor sich haben und die Lösungen kollektiv optimieren können.

Plattformen werden das Fördern und Individualisieren verändern. Die Schweizer Schulen sind inzwischen alle mit Computern ausgerüstet. Meistens ergänzen sie nur den normalen Unterricht, der immer noch weitgehend den Klassenverband voraussetzt. Das Individualisieren mit elektronischen Plattformen ist, anders als im Ausland, noch weitgehend unbekannt. Nur wenige Schulen nutzen bislang diese Technologie und die damit verbundenen Chancen zur Intensivierung der individuellen Förderung. Wenn die Schülerinnen und Schüler nach eigenem Lerntempo arbeiten und durch fortgesetzte Rückmeldung den Fortgang ihrer Arbeit auch untereinander kontrollieren können, dann entsteht eine grundlegend andere Situation als im klassenbezogenen Unterricht. Von dieser Form profitieren auch und gerade die Leistungsschwächeren, die unbehelligt von den Stärkeren Aufgaben bearbeiten und sich Leistungszielen nähern können, die für sie erreichbar sind.

Schule ist Lernen auf Vorrat im Sinne einer geschulten Lernfähigkeit, die eigenständig mit Problemen umzugehen weiss, sich persönlich artikulieren kann und auf eine demokratische Gesellschaft eingestellt ist. Ein strukturierter Lerntag muss nicht mehr in einem engen Zeittakt stattfinden, dem alle gleich unterworfen sind. In diesem Sinne ist die Kernfrage, wie diesen Anforderungen entsprechende Lehrmittel entwickelt werden können.

## Literatur

**Bildungsdirektion Kanton Zürich.** (2007a). *Angebote für Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen: Integrative Förderung (IF). Umsetzung Volksschulgesetz.* Zürich: Bildungsdirektion.

**Bildungsdirektion Kanton Zürich.** (2007b). *Angebote für Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen: Begabungs- und Begabtenförderung. Umsetzung Volksschulgesetz.* Zürich: Bildungsdirektion.

- Coleman, J. S.** (1975). What is meant by 'an Equal Educational Opportunity'? *Oxford Review of Education*, 1 (1), 27–29.
- Jünger, R.** (2008). *Gleiche Bildung für alle? Eine Untersuchung von privilegierten und nicht privilegierten Kindern in der Primarschule*. Diss. phil. Universität Zürich: Institut für Pädagogik. Ms. Zürich.
- Kammermann, M., Siegrist, M. & Sempert, W.** (2007). *Begleitende und abschliessende Auswertung der Erfahrungen mit dem neu gestalteten Schuljahr an der Sekundarschule des Kantons Zürich. Schlussbericht zur zweiten Erhebung (April–Juni 2007)*. Vervielf. Ms. Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik.
- Kramp, W.** (1963). Fachwissenschaft und Menschenbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 9, 148-167.
- Kronig, W.** (2007). *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zu Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen*. Bern: Haupt.
- Moser, U., Keller, F. & Tresch, S.** (2008). *Schullaufbahn und Leistung. Bildungserfolg und Lernverlauf von Zürcher Schülerinnen und Schülern am Ende der dritten Volksschulklasse*. Bern: h.e.p.
- Moser, U., Stamm, M. & Hollenweger, J.** (2005). *Für die Schule bereit? Lesen, Wortschatz, und soziale Kompetenzen bei Schuleintritt*. Oberentfelden: Sauerländer.
- Oelkers, J. & Reusser, K.** (2008). *Expertise: Qualität entwickeln - Standards sichern - mit Differenz umgehen*. Unter Mitarbeit von E. Berner, U. Halbheer & St. Stolz. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Regierungsrat des Kantons Zürich.** (2006, 20. Juni). *Beschluss des Regierungsrats über die Inkraftsetzung des Volksschulgesetzes (VSG) des Kantons Zürich vom 7. Februar 2005*.
- Tenorth, H.-E.** (1999). Unterrichtsfächer – Möglichkeiten, Rahmen und Grenze. In I. F. Goodson, St. Hopmann & K. Riquarts (Hrsg.), *Das Schulfach als Handlungsrahmen. Vergleichende Untersuchung zur Geschichte und Funktion der Schulfächer* (S. 191–207). Köln: Böhlau.
- Tresch, S.** (2007). *Potenzial Leistungstest. Wie Lehrerinnen und Lehrer Ergebnisrückmeldungen zur Sicherung und Steigerung ihrer Unterrichtsqualität nutzen*. Bern: h.e.p.

## **Autor**

**Oelkers, Jürgen**, Prof. Dr., Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Zürich, Freiestrasse 36, 8032 Zürich, oelkers@ife.uzh.ch